

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE

EMOČNÍ PORUCHY ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZŠ
V DISTANČNÍ VÝUCE
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Nikola Kokaislová
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

Plzeň, 2022

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 29. dubna 2022

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Vladimíře Lovasové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a za ochotu k pravidelným konzultacím této diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovala vyučujícím a vedení ZŠ Mrákov, za umožnění provedení výzkumu.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD.....	4
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 EMOCE	7
1.1 PŘÍSTUPY K DEFINOVÁNÍ EMOCÍ.....	7
1.2 CHARAKTERISTIKA EMOCÍ	8
1.3 KLASIFIKACE EMOCÍ.....	10
1.4 EMOCE A PROCES UČENÍ.....	14
1.5 ONTOGENEZE EMOCÍ.....	19
1.6 PORUCHY EMOCIONALITY	19
2 EMOCIONALITA DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	26
2.1 SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	26
2.2 EMOCE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU	27
2.3 ÚZKOSTNÉ A DEPRESIVNÍ PORUCHY V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU	28
2.4 PREVENCE ROZVINUTÍ EMOČNÍCH PORUCH U DĚTÍ	31
3 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	36
3.1 CHARAKTERISTIKA DISTANČNÍ VÝUKY.....	37
3.2 SPECIFIKA DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KRIZOVÉM STAVU	39
3.3 RIZIKA A PŘÍLEŽITOSTI DISTANČNÍ VÝUKY	43
3.4 SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÁ SPECIFIKA DISTANČNÍ VÝUKY	45
3.5 ŠIRŠÍ DŮSLEDKY DISTANČNÍ VÝUKY	48
PRAKTICKÁ ČÁST	50
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	51
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL	51
4.2 METODOLOGIE.....	51
4.2.1 Kvalitativní část	51
4.2.2 Kvantitativní část	52
4.3 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ	55
5 OBSAHOVĚ-KATEGORIÁLNÍ ANALÝZA ROZHOVORŮ	58
5.1 VÝZNAMOVÉ KATEGORIE	58
5.1.1 Specifika dětí.....	58
5.1.2 Distanční výuka	59
5.1.3 vlivy působící během distanční výuku	61
5.1.4 Emoční prožívání v průběhu distanční výuku	62
5.2 VZTAHY MEZI KATEGORIEMI	63
6 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ U ŽÁKŮ 1. STUPNĚ.....	66
6.1 POPISNÁ STATISTIKA	66
6.1.1 Pohoda.....	67
6.1.2 Aktivnost, činorodost.....	73
6.1.3 Impulzivnost, odreagovávání se.....	78
6.1.4 Psychický nepokoj, rozlada	83
6.1.5 Psychická deprese, pocity vyčerpání.....	88
6.1.6 Úzkostné očekávání, obavy.....	93
6.1.7 Sklíčenost.....	98
6.2 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ SUPSO	103

7 SHRNUÍ	105
ZÁVĚR	108
RESUMÉ.....	110
SEZNAM LITERATURY	112
SEZNAM GRAFŮ, OBRÁZKŮ, SCHÉMAT A TABULEK.....	117
SEZNAM PŘÍLOH	I

SEZNAM ZKRATEK

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

aj. – a jiní/jiné

Atd. – a tak dále

CD-ROM – kompaktní disk s možností zápisu

Č. - číslo

DVD – digitální optický datový nosič

min – minuta

Např. – například

NÚDZ – Národní ústav duševního zdraví

MS – Microsoft

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OCD – Obsedantně kompulzivní porucha

s – sekunda

USB flash disk – malé mobilní paměťové zařízení

ZŠ – základní škola

ÚVOD

„Člověk není rozumná bytost, která má emoce, ale emocionální bytost, která občas myslí“
(František Koukolík in Honzák, 2020, s. 30).

Tento citát jsem si vybrala proto, že ukazuje důležitost emocí v životě každého člověka. Největší motivací pro psaní této práce byl kontakt a všímání si chování žáků 1. stupně v distanční výuce při mé praxi. A dále také sledování reakcí žáků na distanční výuku ve FN Lochotín v Plzni, kde jsem hlídala děti během krizového stavu. Už tehdy jsem vypožorovala značný vliv působení distanční výuky na dětské emoce.

V roce 2019 se v Číně objevil virus s názvem covid-19 a rychle se začal šířit do celého světa. V České republice se covid-19 poprvé objevil v roce 2020 a všem změnil život. Každý člen společnosti byl touto pandemií do jisté míry ovlivňován. Ať už šlo o školáka, pracujícího či důchodce. Jejich život byl, často i ze dne na den, radikálně měněn. Každý si musel zvyknout na změny a do určité míry i omezení své svobody pro kolektivní blaho.

V této diplomové práci se zaměříme na žáky 1. stupně, kteří byli do roku 2022 již několikrát vystaveni uzavření škol či karanténě. Po uzavření škol nebo nucené karanténě z důvodu pozitivního PCR testu, žáci museli přejít na distanční výuku. Velká část široké veřejnosti do roku 2019 jistě ani netušila, že tato forma výuky existuje. Děti ji neznaly a většina učitelů prostřednictvím této formy nikdy neučila. Z čehož vyplývá, že přechod na distanční výuku nebyl jednouchý.

Děti mladšího školního věku byly nejspíše zvyklé trávit čas hraním her u počítače, ale málokteré dítě bylo zvyklé se pomocí počítače pravidelně vzdělávat. Pro mnoho dětí tak nastala zcela nová situace, kdy se měly ze dne na den stát mnohem zodpovědnějšími k organizaci své práce, odpočinku a celkovému režimu dne. Musely si zvyknout na učení z domova a na to, že vidají spolužáky a paní učitelku jen na monitoru počítače. Nastalá situace vyvinula značný tlak na psychiku dětí, a proto je hlavním cílem práce zmapovat u žáků mladšího školního věku výskyt emočních poruch v distanční výuce.

Tato práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části přiblížíme emoce a jejich poruchy, vymezíme prožívání v mladším školním věku, pojem distanční výuky a její sociálně-psychologická specifika.

V praktické části si klademe tyto cíle: popsat prožívání žáků mladšího školního věku v době distanční výuky, zachytit faktory a okolnosti, které k tomuto prožívání vedly, identifikovat výskyt emočních poruch, jako jsou úzkostné, depresivní stavy a stavy napětí. 1. polovinu praktické části tvoří obsahově-kategoriální analýza doslovné deskripce rozhovorů, které jsou vedeny s žáky 1.-5. třídy. Analýza poslouží k odhalení zdrojů emocí a emocí samotných.

V 2. polovině praktické části jsme zpracovali data z dotazníků do grafů, které odhalí výskyt emočních poruch. Dále z nich vyčteme, zda proměnné jako pohlaví, věk/ročník, prospěch, sourozenci, úplnost rodiny, pomoc od rodičů a rodiče pracující z domova ovlivňují vznik emočních poruch. Závislost těchto vypsanych znaků na emoční poruchy statisticky ověříme pomocí chí-kvadrát testu. Standardizované dotazníky s 5stupňovou škálou odpovědí nikdy až stále jsme rozdali respondentům ve 2.-5. třídě ZŠ Mrákov.

TEORETICKÁ ČÁST

1 EMOCE

1.1 PŘÍSTUPY K DEFINOVÁNÍ EMOCÍ

Určit, co jsou to přesně emoce, není vůbec jednoduché, protože pojetí emocí je abstraktní a dá se uchopit různě. Vysvětlení významu emocí je mnoho a jsou značně rozličná až protikladná, a proto se pro nás mohou stát matoucími.

Autoři se neshodují ani ohledně užitečnosti konceptu emocí, k němuž byly vysloveny i pochybnosti např. E. Duffyovou a D. O. Hebbem. Naopak existují názory, které emocím přisuzuje rozhodující význam: *„Vlastního člověka je třeba hledat nikoli v mozkové kůře, ale v limbickém systému, čistě racionální zóny kortexu jsou spíše computerem“* (Wilson in Zimmer, 1984, s. 256). Další názor vyzdvihující důležitost emocí uvádí Damasio (2004, s. 39), o emocích říká, že jsou *„korunním šperkem automatizované regulace života a překládají právě probíhající stav života člověka do řeči vědomí“*. Přikláníme se k Wilsonovi a Damasiovi v chápání důležitosti emocí. Emoce si může každý vykládat jinak. V následujících podkapitolách se pokusíme přiblížit význam emocí pomocí definic a charakteristiky.

„Každý rozumí slovu emoce, ví, co to znamená, až do doby, kdy se emoce pokusí definovat“ (Jones in Nakonečný, 1998, s. 414). K ukázce rozmanitosti pojetí emocí jsme vybrali vymezení emocí od několika autorů, které teď přiblížíme a porovnáme je. Miroslav Orel aj. autoři vysvětlují emoce takto: *„Emoce jako složitá psychická funkce jsou vyjádřením vnitřního postoje. Mají hodnotící význam (určují dimenze příjemné-nepříjemné). Jsou vysoce subjektivní (individuálně variabilní) a dynamické (mění se kvantitativně i kvalitativně)“* (Orel aj., 2020, s. 138). Podobně vysvětlují emoce i další autoři jako např. PhDr. Otakar Fleischmann, Ph.D. Honzák (2020, s. 13) specifikuje emoce jako *„tělesné stavy vycházející z řídicích center s funkčním zaměřením, jehož primárním cílem je přežití a pokračování života. Jde o neurochemické děje s důsledky pro aktuální stav a nastavení organismu k určité aktivitě (obecně pohyb – motio).“* Pokud srovnáme vysvětlení emocí od těchto autorů, liší se značně. V 1. případě Orela, kolektivu a Fleischmanna jsou emoce popsány jako psychické funkce a ve 2. případě dle Honzáka jsou popsány jako tělesné stavy. Obě značně odlišná vymezení jsou správná, pouze Orel, kolektiv a Fleischmann upřednostňují jiný pohled na emoce než Honzák. Z tvrzení psychologa jménem Dorsch (in Nakonečný, 1998, s. 436) můžeme vyvodit, že emoce se nedají přesně definovat, to odůvodňuje tím, že je musíme nejen popsat, ale hlavně

prožít. S tím Nakonečný souhlasí a dodává, že i přestože se emoce těžko definují každý ví, co to vlastně emoce jsou z vlastní zkušenosti. Takže oba autoři poukazují na poznání emocí skrze vlastní prožívání.

Nico Frijda (in Benson, Collin et al., 2019) striktně odděluje emoce a city. Z jeho tvrzení vychází, že emoce jsou motivy, které připravují dítě na akci, a to je nemůže ovládat. Emoce vznikají spontánně a na svoji přítomnost upozorňují fyzickými projevy, čímž jsou pro ostatní srozumitelné. Označuje ho za způsob, jak si dítě prožívanou emoci vykládá. Na rozdíl od emocí si je dítě uvědomuje a může na jejich základě učinit rozhodnutí. Naproti tomu okolí není schopno je na základě chování odhadnout. Při srovnání těchto 2 názorů na emoce, vidíme značný rozdíl mezi chápáním emocí a citů.

Dříve byly pokusy o tzv. nominální definici, která by měla podat seznam podstatných znaků emocí, díky nimž můžeme emoce odlišit od jiných psychických jevů. Podstatné znaky emocí jsou označovány jako „*dimenze emocí*,” již v roce 1896 za ně pokládali: „*libost a nelibost, vzrušení a uklidnění, napětí a uvolnění*“. 2. a 3. dimenzi můžeme sloučit v úroveň vzrušení. Každá emoce se vyznačuje buď určitou „*mírou libosti, nebo nelibosti a určitou mírou vzrušení, ale k tomu přistupuje ještě specifická zážitková kvalita, která činí emoci, tím, čím zážitkově je*“ (Wundt in Nakonečný, 1998, s. 414).

1.2 CHARAKTERISTIKA EMOCÍ

Emoce lze rozlišit na „*prožitkovou složku emocí, fyziologickou reakci a vnější projevy emocí*“. Prožitkovou složku emocí, můžeme rozdělit dle „*kvality prožitku na libost či nelibost a intenzity na stupeň napětí nebo uvolnění*“ (Vágnerová, 2017, s. 263). Prostřednictvím emocí hodnotíme stavy, se kterými se v životě setkáváme, na pozitivní/negativní. Každý člověk může na různé podněty reagovat odlišnými emocemi. Naopak jsou i podněty, na které reaguje většina lidí podobně, což je zakotveno již v naší minulosti, v našich pudech (Slaměník, 2011, s. 9-12). Emoce jsou po dlouhá léta zkoumány, ale jasná definice není, protože emoce nejsou jasně dané jako např. geometrické tvary. Emoce jsou nejasné, často jsou dokonce i protichůdné, nebo naopak si jsou velmi blízké a rychle se u člověka mohou měnit a téměř prolínat (Slaměník, 2011, s. 9-12).

Další částí je fyziologická reakce, která je typická pro některé emoce a „*projevuje se různě velkou mírou aktivace k určitému jednání*“. Poslední částí jsou vnější projevy emocí, do

kterých patří „*mimické, pantomimické projevy a mohou se projevit i v mluvě*“. Jsou též charakteristické pro určitý typ emocí (Stuchlíková, 2010, s. 13).

Emoční prožitky vznikají nezáměrně, nemůžeme je nějak zásadně měnit. Můžeme se je jen pokusit ovládnout, potlačit a nepříjemné duševní obsahy vytěsnit (Vágnerová, 2008, s. 143). Obecně chápeme emoce jako „*duševní stav, který je odrazem dětského vnímání okolního světa*“. O emocích můžeme tvrdit, že jsou „*všestranné*“, protože mají „*stránku zážitkovou, fyziologickou a behaviorální*“. Ve vztahu k fyziologii organismu souvisí hlavně s útrobními změnami a pohyby, čímž se projevuje jejich původní biologický účel. Pokud pojmem emoce evolucionisticky, jde o hodnocení biologického významu situací. Emoce jsou základní psychickou trvalou a souvislou skutečností, která měla zásadní význam pro přežití. „*Ke každé emoci můžeme přiřadit účel*“ např. hněv pro překonání určité překážky (Nakonečný, 1998, s. 415).

Vše, co o emocích víme je zakotveno v mnoha teoriích emocí, které na sebe navazují, jako inspirace či kritika předešlé. Teorie emocí se snaží najít odpovědi zejména na otázku, jak „*emoce vznikají, které procesy či komponenty se na vyvolávání emocí podílejí a jaká je přitom jejich role*“ (Slaměník, 2011, s. 10). Pro tuto práci nám přijde nejvhodnější „*teorie ohodnocení*“, hlavní zásluhu na vzniku má Richard S. Lazarus. Ve své práci „*popisuje emoce jako transakce mezi člověkem a prostředím*“, ve kterém žije. Dle této teorie vzniká emoce jako „*významová analýza situace*“. Dále nám říká, že díky emoční reakci dochází k připravenosti a spouštění chování s ohledem na situace, obvykle přízpůsobením (Lazarus in Slaměník, 2011, s. 15).

Emoční prožívání dětí je ovlivněné geneticky a může na něj mít vliv i temperament. Do prožívání zařazujeme „*intenzitu, stabilitu, trvalost nebo proměnlivost prožitku i vztah k podmětu, který emoci vyvolal*“. To, jak bude dítě na podmět reagovat je dáno i jeho původem a prostředím, kde žije. Během socializace v prostředí, kde dítě žije dostává zpětně informace o tom, jaký projev je přijatelný, očekávaný a nepříjemný. To působí na dětské emoce a jejich hodnocení, které následně ovlivňuje i jeho chování (Vágnerová, 2008, s. 144).

Lazarus i Vágnerová a další autoři ukazují vliv prostředí a dalších vnějších vlivů na utváření a ovládání emocí. Tento fakt je důležitý pro pochopení vlivu změny a složité situace během distanční výuky na emoce dětí.

1.3 KLASIFIKACE EMOCÍ

Emoce lze dělit podle mnoha kritérií, níže se pokusíme nastínit některé druhy třídění, pro lepší přehled.

Nejdříve si představíme dělení od Vágnerové (2008, s. 151), která dělí emoce podle polaritý na pozitivní/libé a negativní/nelibé. Mezi pozitivní řadí radost, štěstí a mezi negativní smutek, hněv, strach z konkrétního podnětu a neurčitou úzkost. Další skupinou jsou dle Vágnerové vztahové emoce, mezi něž řadí náklonnost, lásku, nenávisť a pohrdání. Autorka dělí emoce také podle intenzity, to znamená, že čím jsou intenzivnější, tím je jejich prožívání kratší a opačně. Krátkodobé, ale intenzivní emoce jsou afekty. Jako emoční epizody označuje opakující se a na sebe navazující pocity objevující se jako důsledek nějaké události. Dlouhodobé prožívání emocí s malou intenzitou je nálada.

Další dělení, které autorka uvádí je dle zaměřenosti k sobě samému a k vnějšímu světu. 1. skupinu charakterizuje jako skupinu emocí, které označují osobní prožitek vlastního stavu, vnímání sebe sama, *míru naplnění základních potřeb, emoční prožitky jako hrdost, lítost a pocity studu, viny.* Zaměřenost k vnějšímu světu blíže charakterizuje jako vztah k okolí, který představuje „*individuálně významné hodnoty*“ dětí (Vágnerová, 2008, s. 154). Poslední rozdělení této autorky je na aktivizující a tlumící, kde připomíná, že záleží i na prožívání. Je známo, že nepříjemný prožitek bývá obtížně spojen se stavem uvolnění, to znamená, že je větší pravděpodobnost aktivace než, kdyby žák/yně prožíval/a příjemné pocity. Do 1. skupiny aktivizujících emocí bychom zařadili hněv a v 2. skupině tlumících emocí můžeme uvést jako příklad smutek (Stuchlíková in Vágnerová, 2008, s. 154).

Orel uvádí dělení emocí podle kvality na nižší a vyšší. Nižší dále rozděluje na individuální, tělesné a vyšší na sociální, etické a estetické emoce. Mezi nižší individuální řadí strach, radost, úzkost, hněv, smutek, překvapení, odpor a další podobné. Nižší emoce tělesné nám pomáhají udržet naši homeostázu, mezi takové emoce řadíme únavu, hlad a žízeň. Tento druh emocí mají společný všichni lidé bez ohledu na kulturu, místo či dobu, ve které žijeme. Vyšší emoce, označuje Orel aj. autoři jako city, které nás převyšují a vztahují se k našemu okolí (dalším lidem, ke světu, k mravním hodnotám, harmonii či kráse). Ve srovnání s nižšími emocemi jsou více ovlivňovány prostředím a časem, ve kterém žijeme (Orel aj., 2020, s. 363-365).

Všechny tyto druhy můžeme shrnout pod 1 nadřazený pojem, a to jsou afektivní procesy. Spojením s konativními a kognitivními procesy tvoří základní psychické procesy (Poláčková Šolcová, 2018, s. 14). Nyní vysvětlíme, v čem si jsou tyto pojmy podobné a v čem spatřujeme rozdíly, abychom se v nich mohli lépe zorientovat.

City

Nakonečný (1998, s. 415) porovnává pojmání vztahu emocí a citů, tyto pojmy bývají označovány za synonymní. Jako druhou variantu pojetí uvedl rozlišení emoce a citu, které je ovšem u jednotlivých autorů nejednoznačné. Cit lze podle Nakonečného (2015, s. 365, 366) popsat také jako *„zážitkovou složku emocí, protože vyjadřuje obsah, se kterým je možno dále pracovat jako se subjektivním chápáním situace“*.

O citech psal i Dieter E. Zimmer, z jehož tvrzení vyplývá, že city a intencionalita tvoří původní a důležitou podstatu lidské povahy a mají biologické základy a evolučně genetické dějiny. To znamená, že lidé jsou stejní jako zvířata, ale vývojem jsme došli k tomu, že žijeme ve světě, kde jsou některé staré primitivní a typicky lidské city překonávány. Vývojem lidské rasy jsme si vytvořili druh *„emocionálních pojmů.“* Těmito city je myšlena např. *„úzkost jakožto emocionální pojem pro nebezpečí a vděčnost jakožto emocionální pojem pro závaznost.“* Dále o citech tvrdí, že byly racionálními pro přežití lidí, měly svůj smysl při reakcích na nebezpečí a mobilizaci sil (Zimmer, 1984, s. 69).

Nakonečný (1998, s. 413) k tomuto tématu vhodně doplňuje, že v dnešní době by bylo velmi nevhodné a nepromyšlené projevovat všechny city. Tvrdí o nich, že jejich úkol tví především v tom smyslu, že lidem dodávají přání a radosti, od kterých se odvíjí lidské činy.

Pocity

Pojem pocit byl někdy významově spojován s pojmem počitek, nebo se pomocí pocitu označovaly přirozené vnitřní zážitky jako pocit bolesti, žízně atd. A. R. Damasio (in Nakonečný, 2015, s. 366) rozlišil emoce a pocity tak, že *„emoce jsou vnitřními vzorci stavů organismu a pocity tento stav v celém organismu odhalují a vyjadřují.“* Pocity jsou až druhotné za emocemi proto, že *„evoluce vytvořila nejprve emoce a potom teprve pocity“* (Damasio in Nakonečný, 2015, s. 366). Pocity sledují přirozený chod života, ale emoce jsou jeho *„somatickými mapami“* (Damasio, 2004, s. 99).

Poláčková Šolcová (2018, s. 23) zase podotýká, že afekt je podstatné brát jako „*nutnou součástí všech afektivních jevů.*“ Afekt prožíváme jako pocit, který je obrazem osobního prožívání. Autorka také uvádí, že není důležité znát rozdíl mezi těmito pojmy, ale je podstatné vědět, že jsou to pojmy vymyšlené a často autory i odlišně chápané. Všechny jazyky nevyužívají výraz pro emoce, ale pro pocity ano a označují tímto výrazem i emoce. Některé pocity nejsou emoce jako např. „*nevolnost, mrazení,*“ ale „*všechny emoce mají prožitkovou složku neboli pocit*“ (Poláčková Šolcová, 2018, s. 26). Dalo by se tedy říct, že pocity jsou ve srovnání s emocemi prvotním termínem. To ovšem popírá výše vypsané tvrzení Damasia ohledně evoluce emocí a pocitů.

Afekty

Autoři jako Orel, Miňhová a Vágnerová dělí emoce na afekty a nálady. „*Afekt představuje náhle vzniklou, prudkou emoci, která má konkrétní zaměření a vzniká jako reakce na určitý podnět. Afekty trvají krátkou dobu, ale jsou vyšší intenzity než emoce a doprovázejí je výrazné fyziologické změny jako zblednutí, zčervenání, mimické projevy a zpravidla výrazná tělesná činnost*“ (Orel aj., 2020, s. 139). Nakonečný (in Poláčková Šolcová, 2018, s. 23) vymezuje afekty podobně, označuje je za „*výbuch silných emocí, které mohou mít dezorganizující vliv na jednání, myšlení a další kognitivní funkce*“. Dále o nich říká, že jsou u dítěte vyvolány významnými životními situacemi nebo podněty.

Často se u vysvětlení tohoto pojmu uváděla krátkodobost afektu, která je způsobena intenzitou. Dítě může energeticky vyčerpat natolik, že za nedlouho samotný afekt zmizí. Jako příklad Vágnerová (2008 s. 153) uvádí: „*afekt zlosti, vzteku*“. Afekt popisuje jako „*silnou citovou rozladu, která je typická negativní reakcí vůči vyvolávajícímu podnětu*“. Častější výskyt afektů bývá zapříčiněn určitým „*temperamentovým typem*“ a sklonem k výbušnosti. Silné emoční prožitky, tedy hlavně afekty, bývají doprovázeny somatickými reakcemi. Mezi něž řadíme např. změny tepové frekvence, změny na sliznicích jako „*vysychání v ústech, změny ve vyměšovacím traktu*“ atd. Dokonce dítě v afektu vzteku může mít pocit dušení a třesou se mu ruce. Tyto projevy jsou variabilní a nestejně intenzivní (Vágnerová, 2008, s. 153). Afekty také mohou zavinit rozvrat chování a nahromaděné afekty mohou přivodit dokonce i „*psychosomatické choroby*“. Chování je usměrňováno stejně jako afekt, který ho

zapříčinil, autor zde uvedl příklad: „*strach je spojen s vyhýbáním se nebezpečí, vztek s útokem na překážku*“ (Nakonečný, 1998, s. 420).

„*Afekty mají tendenci k okamžitému vybití, přičemž se mohou vybit náhradním způsobem, hovoříme o odreagování afektu.*“ Během „*městnání afektu*“ je nejdříve vliv provokujících podnětů potlačován, následně ovšem může dojít k „*uvolnění a výbuchu afektu po nepatrné poslední kapce.*“ Můžeme se pokusit „*přesunout afekt*“ na něco nebo někoho jiného a následně se afektu zbavit tzv. „*vybít*“ (Orel aj., 2020, s. 139).

Emoční epizody

Emoční epizoda ve srovnání s emocí trvá déle (Frijda in Stuchlíková, 2010, s. 15). Lazarus (in Stuchlíková, 2010) vnímá emoce jako „*procesy, protože emoční reakce se odehrávají v čase a skládají se z částí určitých emočních reakcí.*“ V této posloupnosti se střídají pocity s reakcemi a probíhá emoční „*transakce*“ mezi dítětem a prostředím.

Když dítě popisuje emoční epizodu, využívá popisu změny emoce, nebo popisu události, které situaci předcházeli a způsobili emoční epizodu. Tyto epizody jsou většinou vysvětlovány jako momenty určité emoce. Emoční epizody zahrnují elementární emoční procesy, jež se v čase přirozeně řetězí. V průběhu emoční epizody mohou po sobě následovat rozmanité emoce nebo se mohou měnit. Emoce se mohou měnit i v náladu, která buď zcela vyprchá nebo se změni v jinou emoci (Stuchlíková, 2010, s. 17). Někdy se stává, že emoce vydrží delší dobu nebo je opakovaně prožívaná. Není podstatné, z jakých emocí se skládá, vždy má „*vnitřně danou, ucelenou a soudržnou řadu emocí.*“ Vzájemná soudržnost emocí má několik zdrojů. Tímto zdrojem může být uvědomění dítěte, že se zajímá o 1 hlavní téma (Lazarus in Stuchlíková, 2010) např. hněv a dále také „*vědomý stav emocionálního zaujetí*“. Díky němu je možné následně vzniklou emoční epizodu „*popsat jako zakotvenou v čase s daným začátkem, jistým průběhem, koncem a intenzitou,*“ která je časově diferenciovaná (Stuchlíková, 2010, s. 16).

Nálady

Nálady a emoční epizody jsou dlouhodobým a méně intenzivním „*emočním nastavením*“, na rozdíl od afektu. Nálady se mohou měnit, a přesto mají určitý směr. Nálada působí na všechny „*psychické funkce a tělesné projevy*“ (Orel aj., 2020, 139). Stuchlíková (2010, s. 17)

při porovnávání nálady a emoce označuje náladu za „*přetrvávající a udržované emoční klima*“ a emoce je tedy „*změna v emoční počasí*“.

Vágnerová (2012, s. 67) popisuje náladu jako nastavení, během kterého je větší pravděpodobnost, že žák/yně bude posuzovat veškeré dění stejným způsobem. Pohled žáků k sobě samému i ke světu kolem je stále ovlivňován faktory z okolí, které mají vliv na náladu, i kdyby jen v nepatrné míře. Dítě se následně podle nálady i chová. Např. při smutné náladě bude člověk na vše nahlížet pesimističtěji než při neutrální nebo radostné náladě. Na vzniku nálady se většinou podílí více různých faktorů.

Tyto faktory mohou být vnější i vnitřní. Mezi fyzikální faktory bychom mohli zařadit délku slunečného dne. Z chemických faktorů zmíníme užívání léků. Somatickým faktorem působícím na změnu nálady mohou být tělesné nemoci, ale také hladina krevního cukru, která souvisí s hladem (Orel aj., 2020, s. 139). Stuchlíková (2010, s. 17) uvádí názory teoretiků, kteří tvrdí, že nálady nemají objekt a jsou tedy nezáměrné. Autorka uvádí příklady, kdy tvrdíme, že: „*Nás nic nebaví, nebo nás všechno štve.*“ I přes to tvrdí, že přehlédneme-li absenci objektu, můžeme rozumět příčině vzniku, protože objekt neznamena to samé, co příčina. Tou je nějaká emoční událost, která zaviní vznik nebo změnu nálady. Emoce může tvořit základ pro vznik konkrétní nálady. Jako klíčovou složku nálady uvádí afekt.

Nálady můžeme popsat jako způsoby hodnocení a vnímání světa, podobně Vágnerová (2012) vnímá nálady jako nastavení způsobu hodnocení. Dítě vidí události ve svém životě určitým způsobem. „*Nálady jsou také stavy zvýšené pozornosti,*“ odhalují vybavenost nebo naopak nevybavenost strategiemi pro zvládnání stresu, změn, úzkosti, celkově obtížných životních situací (Morris a Reilly in Stuchlíková, 2010, s. 18). Tato aktuální dispozice ukazuje momentální vnitřní zdroje člověka. Pokud již vstaneme a jsme unavení, říkáme, že nemáme náladu nic dělat. Tělo, ale pouze ukazuje na to, že má akutní nedostatek energie a měli bychom si odpočinout (Poláčková Šolcová, 2018, s. 28). Celkově afektivní procesy mají značný vliv na náš život, v další kapitole přiblížíme vliv afektivních procesů na učení.

1.4 EMOCE A PROCES UČENÍ

Nejdříve byly emoce po dlouhá léta brány pouze jako „*průvodní jevy*“. Zájem byl tehdy zejména o objevení přesného popisu toho, co jsou to vlastně emoce zač. Když přišel behaviorismus, tak se psychologie zcela odvrátila od zkoumání emocí. Během 70. let

20. století vystoupila do popředí „*potřeba vysvětlit změny v kognitivních funkcích způsobených změnami subjektivního prožívání,*“ a tak se psychologie vrátila k opětovnému zkoumání emocí (Stuchlíková, 2010, s. 9).

Dalo by se říci, že velmi rychle se dokázaly získat základní informace o emocích, konkrétně o vzniku, významu a jejich vývoji. Při zkoumání emocí se stále rozšiřovalo a dodnes roste množství otázek, které se týkají emocí. V posledních pár desítkách let se upírá zájem psychologie k poznávání „*neurofyziologických základů emocionálních procesů*“. Do popředí vystoupil zejména „*zájem o funkce emocí, o možnosti jejich ovládní, a především o vzájemné propojení emocí s dalšími psychickými procesy.*“ Psychologové se soustředí konkrétně na zkoumání působení vlivu emocí na učení, paměť, myšlení a rozhodování (Stuchlíková, 2010, s. 112). Důležitý základ tohoto zkoumání udal I. Kant v dělení citů na „*podněcující a utlumující*“ (Kant in Nakonečný, 1998, s. 417).

Nakonečný (2015, s. 368) tvrdí, že základem pro učení je upevňování, které je tvořeno odměnami a tresty v učení, což se dá přenést na příjemné a nepříjemné důsledky chování. Podstata učení je v širším smyslu emocionální, protože právě emoce rozhodují, co se člověk naučí a co ne. Emoce totiž vytváří naše touhy, a nebo odpor, to jsou základní vztahy ke světu (Nakonečný, 1998, 2015).

Emoce ať už negativní nebo pozitivní mají vliv na naše poznávání. Působí na procesy, při kterých je potřeba soustředěná pozornost, ale také ty, při kterých záměrnou pozornost nepotřebujeme. Vliv emocí na kognitivní procesy není stejný a není vždy jen o emocích samých. „*Je zprostředkován vztahem k osobním cílům,*“ kterým určuje jak pozitivitu nebo negativitu emočních stavů, tak i sílu emocí, a to, jaký vliv bude mít právě probíhající emoce na kognitivní procesy. „*Existují 2 hlavní proudy zkoumání vlivu afektivních stavů na kognici.*“ 1. se zajímá o obecnější charakteristiky vlivu pozitivních a negativních emocí. 2. jde do hloubky a zajímá se o to, „*která emoce ovlivňuje dílčí kognitivní procesy*“ (Stuchlíková, 2010, s. 105). My se zaměříme na 1. proud, kdy nás bude zajímat vliv emocí na kognitivní procesy žáků 1. stupně ZŠ.

1.4.1 Emoce a kognitivní procesy

Díky pozitivnímu afektu můžeme lépe chápat celistvost situací. Dále napomáhá ke zvětšení pozornosti a množství asociací. Také nám dodává „*asociativní struktury paměti, zvětšuje*

kreativitu“ (Stuchlíková, 2010, s. 122). Zejména napomáhá k celostnímu zpracování informací a jejich postupnému řazení, což umožňuje vidět souvislosti. Na 2. stranu i negativní emoce, zejména strach může přispět k lepšímu učení. Biologicky je nám dáno, že jsem se informace spojené s ohrožením učili rychleji. Pokud na nás ovšem dlouhodobě působí ohrožení negativními emocemi, začíná na nás působit stresová reakce, která značně ovlivňuje učení se novým informacím.

Dokonce zařazení nově zapamatovaného učiva při působení negativních emocí je méně pružné, protože nedošlo k propojení starých informací s novými. Tyto nové informace, které nejsou propojené se staršími, se rychle vytrácejí z paměti a zapomínáme je. Z čehož vyplývá, že negativní emoce nejsou při učení nových poznatkům zdaleka tak účinné jako pozitivní emoce. Když bychom chtěli tedy ovlivňovat klima např. třídy jako učitelé/ky, je vhodné se snažit negativním emocím spíše vyhnout, už tak jsou dle autorky školní situace zdrojem negativních emocí (Stuchlíková, 2010, s. 122, 123).

Emoce a myšlení

Emoce povzbuzují myšlení, ale velmi silná emoce může myšlení narušovat nebo dokonce až deformovat. Situace, ve kterých jsou probuzeny silné emoce jak ke změnám v tom, co člověk vnímá, tak i v tom, jak to vnímá. V souvislosti s tím se rodí vedle již existujících motivačních zaměření, také zaměření kognitivních procesů, a to kromě smyslových dojmů i určitý výběr směru myšlení (Reikowsky in Nakonečný, 1998, s. 435). Naopak silné emoce mohou logické myšlení narušovat, protože pro logické myšlení je potřeba dobře fungující krátkodobá paměť a soustředění. Můžeme tvrdit, že úzkost znesnadňuje řešení obtížných úkolů. Při řešení těžkých úkolů, kdy vzniká úzkost je využívána krátkodobá pracovní paměť, ta ale nemá vliv na řešení jednoduchých úkolů. Musíme si uvědomit důležitost pozitivního vlivu nálad, a naopak vlivu špatné nálady, která má sice slabší působení, ale i přesto působí negativně při řešení problémů a dedukci (Nakonečný, 1998, 2015).

Pokud se naopak zaměříme na vliv myšlení na emoce. Je to 1 ze způsobů, jak ovlivňovat vlastní zážitky tím, že měníme svoje myšlenky, přesvědčení, postoje a způsoby pohledu na aktuální překážky. Jde o uklidnění sebe samého natolik, abychom mohli pokračovat v efektivním jednání. Toho můžeme dosáhnout pomocí přenesení pozornosti k zastupujícím činnostem a jednání, a tak nalezneme jiný pohled na svoje pocity. Pokud je ale situace bezvýhodná, tak se můžeme zaměřit na to, abychom se srovnali s pro nás obtížnou situací.

V souvislosti s tím je důležité podotknout, že síla myšlení by se neměla přeceňovat. Myšlení může mít velký vliv a může značně ovlivnit naše emoce, prožívání, ale myšlení nemá neomezenou moc. Je důležité umět rozeznat, kdy je lepší se orientovat na přijetí a vyrovnání se s obtížnou situací a nepřeceňovat sílu myšlení (Stuchlíková, 2010, s. 184).

Emoce a paměť

Emoce dávají všemu význam, a proto ovlivňují, jak bude daný podnět zpracován a zapamatován. Negativní prožitek emocí posílí předpoklad, že se příště situaci vyhneme, ale pozitivní prožitek bude podněcovat k opětovnému vyvolání. To pro učitele/ky znamená, že pokud chtějí děti učit efektivně, tak aby se vzdělávaly nebo četly celý život a nejen, když musí, protože to dostaly za úkol. Tak by měli při čtení nebo učení u dětí vyvolávat pozitivní emoční prožitek, např. pomocí her, doprovodných obrázků, různých říkadel, básniček a další. Díky emočním prožitkům, které zesilují význam nějakého poznatku nebo zkušenosti, mohou být získané vědomosti lépe zafixovány, pokud jde o pozitivní emoční prožitek (Vágnerová, 2008, s. 147). To dokládá i Stuchlíková (2010, s. 111), ta poukazuje na výzkum, který sledoval míru zapamatování dětí školního věku pod vlivem emocí a v situaci bez emocí. Všechny děti si pamatovaly více z emocionálního chování a příběhů, kde byly emoce přímo pojmenované. Z teoretických předpokladů je odvozena „*hypotéza kongruence paměti s náladou*.“ Lidé si jednodušeji zapamatují věci, informace, lidi, které jsou stejně emocionálně laděné jako je jejich aktuální emocionální prožívání. Dále autorka zmiňuje fungování emocí jako magnetů, to známe všichni. Když opakovaně prožíváme silnou emoci, tak se nám vyvolávají vzpomínky na jiné případy prožití této emoce. Tato skutečnost vedla ke spekulacím o roli emocí při uchovávání a vybavování vzpomínek z epizodické paměti.

Na 2. stranu se stává, že v situaci, kdy prožíváme silné emoce, si nemůžeme vzpomenout na něco, o čem víme, že to známe, např. při silné trémě, při stresu u autohavárie atd. Toto potvrzuje i Vágnerová (2008, s. 163), která tvrdí, že vlivem prožívání negativních emocí může být účinek zapamatování eliminován. Při velké aktivaci, jež provází silné emoce, není narušena jen dlouhodobá paměť, ale je zhoršena i paměť krátkodobá (Revelle a Loftus, 1992).

Emoce a motivace

Nejdříve přiblížíme pojem motivace díky Čápovi a Marešovi (2007, s. 92): „*Motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat*“.

Již Freud se přikláněl k dynamické tradici, později také Horowitz či Bowlby, kterým bývá přezdíváno „*psychodynamičtí nebo motivační teoretikové*.“ Motivační teorie emocí je odvozena od přesvědčení, že emoce a motivace si jsou blízké. Zaměřují chování lidí na primární pudy, jimiž jsou mimo jiné hlad nebo žízeň, a psychosociální motivy jako je potřeba výkonu, touha pomoci a další (Stuchlíková, 2010, s. 27, 28). V praxi máme problém rozeznat, kde je rozdíl mezi pudy, motivy a emocemi (Šimek in Stuchlíková, 2010). K dynamické tradici se přiklání i Tomkins nebo Leeper, kteří považují toto rozdělení za umělé a zbytečné, o emocích se vyjadřují především jako o „*motivačním systému*.“

Děti v průběhu školní docházky zjistí, že obtížné úkoly lze lépe zvládnout, když se budou orientovat především na podstatné informace. Měly by se orientovat hlavně na pozitivní motivy a pohnutky, což je kontrola motivace, která jim pomůže dosáhnout záměru. Pokud zvládnou změnit svoje emocionální rozpoložení na tolik, aby jim nenarušovalo udržení záměru, čehož dosáhnou kontrolou emocí, a když budou vnímat zpětnou vazbu o neúspěchu spíše jako možnost ke zlepšení než jako diagnózu o svém neúspěchu, tak dosáhnou zamýšleného cíle (Kuhl, Kraska, 1989). Ovlivnění dílčích procesů je prostřednictvím seberegulace jednodušší než sebekontrolou, z čehož vyplývá efektivita bezděčného přeučení výše uvedených dovedností. Pomocí vhodného výchovného stylu, během kterého bude více ceněna kontrola pozornosti, emocí a motivace než výsledek činnosti, dosáhneme seberegulace (Stuchlíková, 2010, s. 109).

Některé emoce jsou i motivy chování, např. strach a starost. Nakonečný označil motivaci jako fenomén, jenž vyjadřuje smysl jednání, kterým je vždy vyhnoutí se nepříjemnému nebo naopak dosahování příjemného, což můžeme označit za „*emociogenní podstatu*“. „*Emociogenní podněty*“ přitahují pozornost a vytyčují tak důležité vzorce a mají vliv i na myšlení (Nakonečný, 1998, s. 423).

1.5 ONTOGENEZE EMOCÍ

Pro účely této práce není klíčové uvedení celého emočního vývoje. Je ale důležité si uvědomit propojenost fyzického, kognitivního a emocionálního vývoje.

Emoce jsou klíčový faktor dětské psychiky. Vývoj ovládnutí emocí je od narození dítěte v rovině „*behaviorální, sociální i kognitivní*“ (Poláčková Šolcová, 2018, s. 130). Emoce jsou jako „*motivační složka zvědavosti*“, slouží k navození a udržení sociálních vztahů (Vágnerová, Lidská, 2021, s. 341). Mají vliv na rozvoj veškerého poznávání. Předpoklad k emočnímu prožívání je vrozený, ale schopnost emoční prožitky správně vnímat, rozlišovat a chápat se vyvíjí na základě prožitých zkušeností, v interakci s rozvojem kognice. Emoce podporují vývoj dalších psychických funkcí, ale nadměrný strach a úzkost je mohou naopak brzdit (Vágnerová, 2017, s. 263-265).

V citovém vývoji se uplatňují tyto zákonitosti: „*diferenciace, integrace, stabilizace, excitabilita, subjektivnost a socializace*“. Emoční prožívání je nejprve velmi elementární a subjektivní, protože je vázáno na „*biologické potřeby a pudy*“. Postupně je komplikovanější ve svém „*obsahu a zaměření*“ (Vágnerová, 2017, s. 305). Podobně citové vztahy bývají objektivnější. Nové citové zážitky vzniklé diferenciací se začlení do celkového duševního života. Pro rozvoj a zvládnutí rozeznání různých emocí je důležité „*dozrívání daných oblastí mozku, hlavně amygdaly, která se vyvíjí od narození*“. Dozrání kůry mozkové je také důležité proto, že na ní závisí zpracování „*emočních informací a jejich regulace*“ (Koukolík in Honzák, 2020, s. 63). Pomocí regulace dochází ke stabilizaci. V raném věku jsou emoční zážitky krátkodobé, labilní a nestálé. Vzrušivost neboli excitabilita se s věkem snižuje. V předškolním období je citová vznětlivost silná, emoce vznikají rychle a nejsou stálé, postupně senzitivita ubývá. V mladším školním věku jsou city stálejší, trvalejší. Kultivováním osobnosti vznikají „*vyšší*“ emocionální kvality (Poláčková Šolcová, 2018).

1.6 PORUCHY EMOCIONALITY

„*Změny emocí v určité míře jsou zcela přirozenou a nedílnou součástí našeho běžného života. Teprve pokud překročí meze fyziologického kolísání (kvantitou, kvalitou či obojím), hovoříme o poruchách*“ (Orel, 2020, s. 140).

V klinické praxi autoři jako Lovasová, Miňhová, Orel a Vágnerová rozdělují emoční poruchy podobně. Shodují se v rozdělení na poruchy afektů a nálad. Miňhová a Lovasová (2015, s. 31)

rozdělují ještě poruchy emocí na globální poruchy emotivity a Miňhová (1996, s. 20) dále uvádí poruchy vyšších citů podobně jako (Orel, 2020, s. 143), který přidává další skupinu s názvem poruchy struktur emocí.

Poruchy afektů

Afekty už jsme vymezili v kapitole 1.3 Klasifikace emocí. Afekty se objevují v několika psychopatologických variantách, které můžeme rozdělit na „*nezvládnutý afekt, patický afekt, afektivní stupor a afektivní raptus*“ (Orel, 2020, s. 140-141).

„Nezvládnutý afekt je mimořádně silný afekt, který není možno dostatečně ovládnout“ (Orel, s. 140). Objevují se nepromyšlené, násilné a agresivní činy, ale dítě je při vědomí a uvědomuje si, co dělá. Domníváme se, že tento druh poruchy afektu se mohl u dětí mladšího školního věku objevit, když po dobu pandemie na ně byl dlouhodobě vyvíjen značně velký psychický nátlak ze stran masmédií a nejspíše i rodiny. Při patickém afektu již dochází i ke krátkodobé poruše vědomí. Po poruše vědomí dochází k úplné nebo částečné ztrátě paměti, k amnézii. Chování jedince, který prožívá patický afekt se vymyká běžné reaktivitě, své jednání nemůže ovládat a následně ani vysvětlit nebo si ho pamatovat. Jednání takové osoby bývá bizarní, nesmyslné a nepochopitelné, jeho hlavní složkou je agrese. Většinou končí vyčerpáním, spánkem nebo silnou únavou.

„*Afektivní stupor se může vyskytnout jako afektivní reakce v extrémně závažné situaci spojené s hrůzou*“ (Orel, 2020, s. 141). Projevuje se zejména neschopností pohybu, mimiky nebo řeči. Pokud se tato reakce na extrémně závažné situace objeví až s odstupem času, tak hovoříme o afektivním útlumu. Domnívám se, že se děti mladšího školního věku mohly setkat i s tímto druhem poruchy afektu během pandemie covid-19 z důvodu velkého počtu úmrtí lidí. Žáci mohli přijít o své prarodiče nebo jiné členy rodiny.

„*Afektivní raptus je označení pro mimořádně silný a intenzivní afekt, který přetrvává delší dobu*“ (Orel, 2020, s. 141). Jeho průběh je velmi energický a silný. Podobně jako u nezvládnutého afektu, má tendenci se vybit. Z čehož vyplývá, že jedince, který prožívá tento druh afektu, má rozpolcené chování, podrážděnou psychomotoriku a objevuje se značné nebezpečí sebepoškozování či poškození okolí. Bývá spojen se značnými materiálními škodami, dokonce může ohrozit i zdraví a životy (Orel, 2020, s. 140).

Strach bývá normální adaptivní vývojový fenomén, za normálních okolností signalizuje organizmu dítěte hrozící nebezpečí. Pro každé vývojové stadium je daný určitý počet podnětů, které jsou pro dítě strachlivé, ale souvisí s normálními problémy a vývojem dítěte (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 226). Strach brání jedinci v rozhodování, ale také motivuje k dobrému výkonu a v krajních emočních situacích mu pomůže překonat překážky, které by za standartního emočního stavu nedokázal překonat. V tomto popisovaném případě má strach značnou ochrannou funkci. Kromě normálního strachu, který je reakcí na konkrétní ohrožení se u dětí objevují i fobie a úzkosti.

Úzkost se může projevit na základě „*zpráv o katastrofách, vlastních každodenních zkušeností, které vyvolávají nejistotu, nedostatečného pocitu bezpečí a soucítění s postavou, se kterou se dítě může ztotožnit*“ (Miňhová a Lovasová, 2015, s. 34-36). Opět jsme vybrali spouštěcí mechanismy úzkosti, které se mohly objevit v distanční výuce. Pokud je úzkost velmi silná, stává se z ní patologická úzkost, která u dítěte přetrvává a následně je pro něj obtížné normálně fungovat, dokonce může brzdit jeho vývoj (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 226). Problém vniká také, pokud jsou úzkostné nálady doprovázeny chorobnou úzkostí nebo patologickým strachem. Tělesný doprovod je intenzivní, zejména z důvodu účinku stresových hormonů. Úzkost je značně nepříjemný a neopodstatněný pocit. Obsahuje mnoho neurčitých a nejasných obav, nepohody, strachu a velkého vnitřního napětí. Úzkost bývá doprovázena somatickým neklidem jako například zrychlení dechu a tepu, pocení, třes rukou, svalová slabost atd. (Orel, 2020, s. 142).

Někteří autoři jako Lovasová, Miňhová, Vágnerová a Orel do této skupiny ještě zařazují silné obavy neboli fobie. „*Fobie je neodůvodněný, nesmyslný strach, který má svůj předmět*“ (Drvota in Lovasová, Miňhová, 2015, s. 33). Člověk chápe neopodstatněnost svého strachu, ale není schopen ho vůlí ovládnout. Fobická porucha je 1 z variant neurotických potíží (Vágnerová, 2012). Při snaze o zvládnutí afektu roste pocit napětí a jsou zřetelné i různé vegetativní reakce. Fóbii může způsobit i šokující situace, ale vzniká i bez zjevných příčin (Miňhová a Lovasová, 2015, s. 33). Vlivem distanční výuky a zamezení osobního kontaktu mezi vrstevníky vznikají u dětí různé sociální fobie, které následně vedou ke vzniku dalších psychopatologických jevů (Formanová, 2021). Lovasová a Miňhová (2015, s. 33, 34) popisují „*sociální fobii jako strach z navazování sociálních kontaktů a vystupování na veřejnosti a její příznaky rozdělují na fyziologické (bušení srdce, pocení, zrychlený dech, svalové napětí),*

psychické (paranoidní myšlení např.: „Nakazím se covidem a umřu.“) a behaviorální (např. vyhýbání se kontaktům s lidmi)“. Při uvádění příkladů jsme se zaměřili na příklady přímo k tématu probíranému v této práci. Jako příčiny těchto projevů uvádějí Lovasová a Miňhová *„perfekcionistickou matku nebo nevhodný přístup učitelů“*. Doplnili bychom ještě přecitlivělé rodiče, kteří se nadměrně obávají nakažení nemocí covid-19, ať už jich samotných nebo starších obyvatel jejich domácnosti.

Předcházet sociálním fobiím u dětí můžeme pomocí těchto rad: *„vyvarovat se neurčitých hrozeb, snažit se o zásadovou a jednotnou výchovu, zachovávat pravidla a rituály, které jsou základem pro pocit jistoty dítěte, nezlehčovat schopnosti dětí nadměrnou péčí, podporovat pocit sebedůvěry, v rodině vytvářet citové zázemí“* (Rogge in Miňhová a Lovasová, 2015, s. 34).

Uvedeme si několik možností, jak předcházet vzniku úzkostí a fobií, vybrali jsme zejména body týkající se žáků mladšího školního věku v distanční výuce. Jsou to tyto preventivní kroky: *„nerozmazlující výchova, princip modelování,“* kdy učitel připraví žáky na distanční výuku tím, že žáky více učí pracovat s počítači. Dalším může být *„nadřazování racionality nad emocionalitu“* např. vysvětlení dětem, že covid je nemoc, která má nějaký vývoj, když nebudete nijak oslabení zvládnete její průběh a vaše rodina také. Můžeme využít *„hodnotové orientace žáků a jejich postoje“*, oni se chtějí učit, dozvídat se nové informace, být mezi spolužáky/kamarády. Ze *„speciálních prostředků boje s úzkostí“* bychom vybrali zejména *„relaxaci“*, kterou mohou i učitelé s žáky zařadit do výuky a následně při distanční výuce se k ní vracet. Další může být *„vytěsnění strachu“*, kdy žáci mohou myslet na to, jak bylo před a bude po distanční výuce. Také *„odvedení pozornosti“* může být účinné, toho můžeme docílit pomocí četby, hry. *„Vlivem autority“* můžeme děti uklidnit před nebo během náročné životní situace slovně, kdy dětem stačí od autority slyšet: *„To zvládneš“* (Hošek in Miňhová a Lovasová, 2015, s. 35).

Poruchy nálad

O náladách jsme v této práci také již hovořili, abychom se neopakovali detailnější informace k náladám jsou v kapitole 1.5. Pro patické nálady je typické, že vznikají spolu s duševními poruchami, mají vyšší intenzitu a delší trvání řádově mezi dny, týdny, měsíci, ale někdy i roky. Další jejich charakteristický znak je velký vliv na ostatní psychické funkce. Patické nálady dále dělíme na *„expanzivní depresivní a úzkostné“*. Pokud cítíme špatnou náladu,

nezájem o cokoli, což je spjato i s poklesem aktivity hovoříme o emoční vyhaslosti či apatické náladě. Expanzivní nálady jsou až chorobně zvýšené nálady, nejsou podstatné pro cíl práce. Naopak depresivní nálada je doprovázena smutkem, pesimismem, ztrátou perspektivy, smyslu a motivace, zpomalením psychomotorického tempa myšlení a výkonnosti. Existuje varianta bezradné nálady, kdy je depresivní nálada spojena s bezradností až neschopností se rozhodnout. Morózní nálada se projevuje depresivně zlostným a mrzutým laděním. „*Anhedonická nálada je typická neschopností těšit se z něčeho a zažívat radost*“ (Orel, 2020, s. 143). Dále k tomuto tématu poznamenává, že formy depresivní nálady se mohou měnit, prolínat a překrývat.

Poruchy vyšších citů

Vyšší city jsou výsledkem procesu, kdy se člověk mění z „*biologické bytosti v sociální*“. Vyšší city vycházejí ze socializace, kdy dochází k ztotožňování dítěte se „*sociálními normami, postoji a hodnotami*“. „*U dětí se teprve vytvářejí základy pozdějších vyšších citů. Proto poruchy v této oblasti jsou pouze naznačeny nebo z chování dítěte usuzujeme na opožděný, popř. scestný vývoj určitého citu.*“ Většinou děti postrádají „*dostatečně vyvinutý cit pro poznávání*“. Což se projevuje nezájmem o „*četbu, objevování nové a neznámé věci*“. Větším problémem je především „*nevyvinutí takových citů, jako je soucit, altruismus apod.*“ (Miňhová a Lovasová, 2015, s. 38). U dětí se také mohou objevit „*formy chování*“, ze kterých v budoucnu může vzniknout tzv. „*anetická porucha psychopatie*“. Dítě, které trpí touto poruchou prožívá příjemné pocity, když ubližuje spolužákům, zvířatům a dalším ze svého okolí (Miňhová, 1996, s. 20).

Poruchy vyšších citů jsou buď „*rozvinuty nadměrně nebo nedostatečně*“. Nadměrný rozvoj vyšších citů se projeví velkými ochrannými tendencemi, nadměrnou svědomitostí a altruismem přesahujícím zdravou funkční mez. Na 2. stranu nedostatečný rozvoj vyšších citů narušuje empatii, ohleduplnost, vztah o okolí, ničí postoje k morálním pravidlům, etice, spravedlnosti. Pokud se poruchy vyšších citů objeví u rodičů, je zřejmé, že významně ovlivní vývoj dítěte. Značný negativní vliv má na dítě „*přehnaná, hyperprotektivní, nedostatečná a bezcitná péče*“. Tyto poruchy spolu s nevhodnými druhy výchovy většinou obdobně pokračují i v dalších generacích (Orel, 2020, s. 144). Během distanční výuky mělo rodinné prostředí a výchova na dítě větší vliv než, když dítě chodilo do školy, protože trávilo doma mnohem více času a nechodilo do jiné sociální skupiny.

Globální poruchy emotivity

Mezi globální poruchy emotivity řadí (Miňhová a Lovasová, 2015, s. 33) „*citovou labilitu, citovou apatii, ambivalenci, hyperemocionalitu a účelové emoční reakce*“. Pro účely této práce není potřeba si přibližovat účelové emoční reakce. Citová labilita je popisována větší citlivostí k reagování na stále nové dojmy, a naopak nemožností udržet citový vztah. Dítě s touto poruchou „*rychle citově vzplane, ale podobně rychle jeho cit i ochabne, často mění postoje i citové vztahy*“. V dětském věku je v určité míře pokládána za normální, ale když vzroste, bývá příznakem emoční deprivace. O citové labilitě dětí se většinou znalec přesvědčí tak, že vyšetří citové preference 1 z rodičů (Miňhová, 1996, s. 18).

„*Citová apatie je dlouhotrvající snížení citové dráždivosti*“ vůči vnějším podnětům. Tuto poruchu můžeme nejčastěji vyzorovat „*u dětí s vrozeným nebo získaným defektem intelektu*“. U dětí bez intelektového defektu bývá ukazatelem „*začínajícího nebo probíhajícího tělesného onemocnění, únavy nebo déletrvajícího vnitřního konfliktu*“. „*Citová ambivalence je protichůdný emoční vztah*.“ Domníváme se, že se objevil i u dětí při distanční výuce, kdy pociťovaly štěstí z toho, že nemusí do školy a mohou být doma, ale nemohly se osobně setkat s kamarády. Miňhová (1996, s. 18) hyperemocionalitu vysvětluje jako „*zvýšenou tendenci k emočnímu prožívání*“. Domníváme se, že i tuto poruchu mohou prožívat žáci vlivem distanční výuky, kdy žijí ve stálém strachu a úzkosti, které je mohou brzdit v každodenním fungování.

Poruchy struktur emocí

Orel (2020, s. 144) do této široké skupiny poruch zařadil: „*emoční ambivalenci, emoční oploštělost, emoční tenacitu, Paratymii a Katatymii*“. Během emoční oploštělosti jsou emoce „*nevýrazné, nemění se*“. Takové dítě je pasivním příjemcem informací a nepociťuje emoce. Emoční tenacita je porucha, díky níž „*emoce mají tendenci dlouhodobě přetrvávat*“ (Orel, 2020, s. 144).

Zásluhou emoční poruchy struktury zvané Paratymie, dítě prožívá emoce, které „*neodpovídají aktuálnímu podnětu, ani jeho kvantitě ani kvalitě, malý podnět vyvolá u žáků silnou emoci – vztek, smutek*“. Během Katatymie dochází u dítěte s touto poruchou k „*výraznému a silnému zbarvení, ovlivnění a zkreslení psychických funkcí vlivem emocí*“

(Orel, s. 144). O emoční ambivalenci jsme se již zmiňovali výše a emoční oploštělost bychom mohli označit za synonymní výraz k apatii.

Myslíme si, že vlivem distanční výuky mohlo dojít k dlouhodobému přetrvávání negativních emocí, a tak žáci mohli prožívat emoční tenacitu. Naopak se domníváme, že vlivem distanční výuky nevznikala Paratymie, ale žákům se pod vlivem emocí v tomto těžkém období zkreslovalo vědomí, názory i úsudky, což poukazuje na možný výskyt Katatymii.

2 EMOCIONALITA DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

2.1 SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Nejdříve si přiblížíme období mladšího školního věku. *„Bývá vymezováno rozpětím od 6–7 let do 10-11 let“*, tedy období, kdy dítě dochází na 1. stupeň ZŠ. Začínají se objevovat 1. známky *„pohlavního dospívání tzv. prepubescence“* (Pugnerová aj., 2019, s. 47). S přihlédnutím ke značným rozdílům mezi žáky na začátku školní docházky a žáky ve vyšších třídách 1. stupně ZŠ, rozdělují někteří autoři jako M. Vágnerová a L. Lidská (2021, s. 267) mladší školní věk do 3 etap a to na *„raný školní věk od 6 do 8 let, střední školní věk od 8-9 do 11-12 let“*.

Mladší školní věk je charakteristický nástupem do školy, který *„je důležitým sociálním mezníkem“*, dítě *„získává novou roli“*, stává se školákem. Zažije *„rituál zápisu a 1. slavnostního dne ve škole, který potvrzuje sociální proměnu a počátek nové životní fáze“* (Vágnerová, Lidská, 2021, s. 267). Jako věk *„střízlivého realismu“*, Langmeier a Krejčířová (2002, s. 118) charakterizují toto období, kdy je dítě zaměřeno na svět a chce ho pochopit. Oproti *„magickému myšlení“*, si už dítě středního školního věku vedle pohádek volí *„krátké poučné historické a geografické příběhy“*. Projevuje se to nejen v četbě, ale také ve výběru pořadů v televizi. Hlavní činitel, který ho, ale především provází cestou poznání je škola.

Toto období jako období *„snaživosti a iniciativy“* označuje (Erikson in Pugnerová, 2019, s. 48). V tomto období je pro dítě důležitý školní výkon, *„má smysl pro píli a pracovitost, zažívá pocity dělby práce a sounáležitosti“*. Cílem tohoto období je uznání, získání pochvaly od autorit a zvednutí sebevědomí. Značný vliv má škola, která by měla každému žákovi v tomto věku poskytnout uznání jeho snahy a pocit úspěchu. Pokud nedosáhne uznání, tak následná *„frustrace, nezvládnutí činností, děláním věcí bez prožitku, hrdosti, nebo alespoň spokojenosti z výsledku“* může u žáků přerůst v *„pocity méněcennosti až bezcennosti“* (Poláčková Šolcová, 2018, s. 159).

„Dítě v tomto období získává vztah k práci a spolupráci.“ Pokud si jej nevytvoří, může pociťovat méněcennost a reagovat rezignací. Dítě je porovnáváno i mimo okruh rodiny ve škole a v mimoškolních situacích. *„Může se objevit snaha o rivalitu, soupeření s okolím, nebo naopak pasivita v chování či oněmění.“* Velkým pozitivem tohoto období je, *„že má dítě možnost získat pocit, že je šikovné, že něco umí, něco mu jde, baví ho to“*. Na 2. stranu dítě

„může získat pocit neschopnosti, neužitečnosti a trpět pocit méněcennosti“, kdy nebude moci přijít na to, v čem je úspěšné (Erikson in Pugnerová, 2019, s. 48).

Dítě spoléhá na to, že se vše správně dozví doma, ve škole nebo z knih, k čemuž přispívá neotřesitelná důvěra v autoritu. Kolem 7, 8 let má dítě vcelku „autonomní morálku“, to znamená, že dítě dokáže už hodnotit věci samostatně bez autority, ale je to jen začátek. Teprve postupem času dítě dokáže na poskytované informace kriticky nahlížet a porovnávat s vlastními životními zkušenostmi. Zájem dítěte je stále vázán na „konkrétní jevy“, „abstraktní jevy jako pravda, spravedlnost a poctivost“ mu musí být přizpůsobeny v konkrétních případech. Z toho důvodu se dítě chová tak, jak očekává, že by se chovalo hodné dítě, tedy jak očekávají autority a podle svého svědomí (Langmeier, Krejčířová, 2002, s. 133).

2.2 EMOCE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

„Období mladšího školního věku je v životě dítěte relativně osobnostně i emocionálně stabilní.“ To můžeme říci s ohledem na události, které předcházely tomuto období, jako „dětský vzdor, adaptace na mateřskou školu,“ a také na ty, které budou teprve následovat jako „dospívání, emocionální labilita a hledání identity“ (Pugnerová, 2019, s. 47).

Dítě by mělo být schopno přiměřené sebekontroly a regulace emocí, mělo by kontrolovat svoje emoce. Regulace emocí patří mezi hlavní vývojové úkoly v předškolním věku. Regulace emocí je dokonce ukazatelem zralosti pro školní práci. Představuje určitou úroveň pozornosti, koncentrace a schopnosti plnit úkoly a odložit okamžité uspokojení a zvládat pocit frustrace z toho vyplývající (Vágnerová, 2017, s. 310, 311).

Emoce sebeuvědomění jsou v tomto období obvykle regulovány (Slaměník, 2011). V sebepojetí a sebehodnocení bývají děti v tomto věku umírněnější až přehnaně realistické, příčinu můžeme hledat v rostoucí schopnosti porovnávat se s vrstevníky, tedy v sociálním srovnávání. Děti bývají školním systémem nuceny lépe a přesněji rozlišovat, jak děje ve svém okolí, tak vlastní prožívání. Jedinci v tomto věku jsou schopni „multidimenzionálnímu nahlížení“ na věc, to znamená „dobří v něčem, horší v něčem jiném.“ Jsou schopni většího odstupu od sebe, od egoismu (Poláčková Šolcová, 2018, s. 155). Objevuje se také „schopnost introspekce“, kdy jsou stále lépe schopni sledovat a uvědomovat si emoční prožívání, dávají mu podobu slovní i pohybovou. Dále začínají více rozumět „kauzalitě emocí“, pokud se

žákovi v 1. nebo 2. třídě něco pozitivního stane, přisuzují ostatním jen pocit štěstí, ale od deseti let předpokládá dítě typ emoce podle toho, zda byl výsledek z jeho vlastního úsilí, za spolupráci nebo z náhody (Poláčková Šolcová, 2018, s. 156). Jsou důležité také emoce žárlivosti nebo závisti, v chování se následně projeví např. urážkami, ignorací nebo naopak snahou se vyrovnat a získat výhody (Slaměník, 2011).

Naopak se dítě v tomto věku snaží v sociální skupině řešit problémy, protože už lépe regulují své emoce i emoce ostatních v kolektivu (Slaměník, 2011, s. 73, 74). Dokonce umějí skrývat a předstírat emoce, které ve skutečnosti neprožívají, pokud by to z nějakého důvodu potřebovaly (Slaměník, 2011, s. 156). Z toho vyplývá využívání lži či zamlčení určitých událostí, jakožto předcházení „*emočním dopadům selhání neboli trestům, sankcím.*“ Lež nelze z vývojového hlediska chápat jen negativně, měli bychom zejména zjišťovat příčinu, a naopak pochválit dětskou empatii, „*schopnost porozumět nastalé situaci a vidět následky*“. Děti v tomto období jsou již naprosto samozřejmě schopné využívat různých variant projevu emoce k ovlivňování sociálních vztahů (Poláčková Šolcová, 2018, s. 156).

Svět prožitků se rozšiřuje a diferencuje, na 2. straně se začínají objevovat různě kombinované emoce, které jsou důsledkem poznávání složitější reality (Slaměník, 2011, s. 75). Dle Poláčkové Stuchlíkové (2018) děti rozumí vnitřním příčinám emocí a jejich variabilitě projevu. Už vědí, že různí lidé se mohou ve stejné situaci cítit rozdílně, protože ji mohou hodnotit z různých hledisek a že způsob jakým o ní uvažují, závisí na jejich pocitech (Vágnerová, 2017). Postupně chápou povahu emocí a jejich souvislost s přáními a přesvědčeními. Děti přijímají odlišné vnímání situace, které je nutí přemýšlet, jak by se samy cítily/chovaly v hypotetické situaci (Poláčková Šolcová, 2018, s. 155, 156).

V tomto období je radost „*prožívána z jiných příčin nebo dalších příčin*“ než dříve, např. z úspěchu ve škole, v předešlé kapitole jsme zmiňovali zájem dětí o četbu širšího zaměření nejen pohádek, s čímž souvisí změny v příčinách strachu, děti už se nebojí strašidel. „*Nově se objevu strach z nedostatečného výkonu, nevhodného chování a reakce rodičů*“ (Slaměník, 2011, s. 74).

2.3 ÚZKOSTNÉ A DEPRESIVNÍ PORUCHY V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

V období mladšího školního věku, „*kolem 8-10 let, dítě téměř již dospělo k plnému pochopení pojmu smrti*“ (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 226). Většina dětí, které byly dříve odvážné, se

v tomto období „začne bát tmy s představou možných život ohrožujících nebezpečí, šumění větru a podobně“. Generalizovaná úzkost se zásluhou „konfliktních či traumatických událostí stupňuje“. Děti s touto poruchou jsou stále napjaté. Bývají buď strnulé, tiché, nebo naopak „pohybově neklidné“, mívají i přechodné a slabší tělesné problémy jako příklad Říčan a Krejčířová (2006, s. 226) uvádí *bolesti hlavy, dechové obtíže atd.* Za největší problém u dětí s touto poruchou můžeme pokládat hlavně velké „množství strachů“. „Děti jsou celkově velmi nejisté, mívají oslabené sebehodnocení, neustále se obávají“, co bude dál a také se bojí vlastní nedostatečnosti. Požadavky se snaží plnit, jak nejlépe dovedou, ale naopak jsou i „konformní“. Stává se, že plnění úkolů „ze strachu před selháním dlouho odkládají a poté propadají panice“ (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 226).

Dále se v tomto věku může projevit separační úzkost, „to je úzkostná reakce dítěte na skutečné či hrozící odloučení dítěte od matky, eventuálně od jiné pro dítě důležité osoby“ (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 228). Většinou trvá v období mezi 6. měsícem a 3. rokem. V některých případech „je vývoj separace zpomalen“ a separační úzkost se může projevovat ještě v mladším školním věku. Tento „zpomalený vývoj separace“ může být zaviněný traumatickým zážitkem, jako je třeba dlouhodobé oddělení od někoho pro žáka důležitého. Tato patologická separační úzkost se také projevuje v období, kdy je dítě nuceno opustit matku, protože odchází do školy. Ve škole se takový žák pozná podle toho, že se moc nezapojuje, je pasivní, autoři uvádí: „tichý, perfekcionista“, ale dosahuje „dobrých výkonů“.

Obsedantně-kompulzivní porucha „je řazena mezi úzkostné poruchy“. Tato porucha je „charakteristická vtíravými myšlenkami a nutkavými aktivitami“ (Krejčířová, Říčan, 2006, s. 230). Myšlenky doprovázející tuto poruchu „jsou nápady, představy a impulzy, které se vtírají do mysli proti vůli a vyvolávají úzkost“. Dítě jejich zásluhou „má pocit bezmocnosti, ztráty vlády a kontroly nad sebou“.

„Kompulzivní rituály“ nutí dítě s touto poruchou stále dokola provádět aktivity, jejichž „nesplnění provází úzkost“. Rituály mají za úkol snížit úzkost. V období konce 1. a zejména 2. třídy se u dítěte projevuje obava z „prezentace masmédií“, od 2. do 6. třídy roste strach v oblasti „školního výkonu“. Obsedantně-kompulzivní chování dětí se většinou začíná projevovat mezi 8.-10. rokem života. Touto poruchou začala trpět až „1/2 dospělých pacientů před 12. rokem“. Buď začne samovolně nebo si lze všimnout tzv. „spouštěcího faktoru“.

Těmito faktory jsou nejčastěji obtížné „*rodinné události či úzkostné zážitky spojené s masmédií, katastrofy, neobvyklé náказы*“. Děti trpící touto poruchou bývají „*nejisté, úzkostné, perfekcionistické, pseudodospělé, vysoce inteligentní, velmi morální a mívají bohatou vnitřní fantazii*“. Při léčbě dětí s OCD „*se většinou využívá kognitivně-behaviorální a psychodynamický přístup, rodinná terapie a léčba prostředím*“ (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 231-233).

Depresivní poruchy

Dříve lidé zásluhou „*obecného laického pohledu na období dětství jako období šťastné a bezstarostné*“ nepřipouštěli, že by děti mohli mít deprese. Tomuto názoru pomáhá i „*klasická psychoanalýza*“, která říká, že vývoj depresivní poruchy je vyloučen, z důvodu „*nezralé osobnostní struktury dítěte*“ (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 234).

Tato porucha se projevuje „*špatnou náladou, nízkým sebehodnocením, poruchou příjmu potravy, spánku, pocitem viny a bezmoci*“. Počátečním projevem deprese je většinou „*náhlé zhoršení dítěte ve škole*“. To se už tolik nepohybuje nebo naopak vykazuje známky hyperaktivity. Tyto děti bývají „*zlostné a neposlušné*“. Zásluhou této poruchy může dojít až k ukončení života. Děti mají mnohem větší propojení tělesného a duševního dění, to znamená, že při vyšší míře emoční zátěže nebo silných vnitřních konfliktech děti reagují tělesnými symptomy, které maskují klinický obraz (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 235, 236).

Endogenní deprese je u dětí zachycována zřídka, psychotické deprese se naopak objevují u školních dětí i s halucinacemi. Začáteční projevy bipolární poruchy se také vyskytují v tomto období, „*ale mívají odlišný klinický obraz*“. Z toho důvodu se většinou bipolární porucha neodhalí. Symptomy poruchy bývají zejména „*velká emoční nevyrovnanost, nepravidelnost fyziologických funkcí, nepřízpůsobivost dítěte*“. U dětí mladšího školního věku nebývá průběh této poruchy pravidelný, ale porucha je obvykle „*chronická, popisována rychlými přesuny stavů mánie a deprese a projevuje se plíživě*“. Pokud děti trpí mánií, tak se většinou projevuje jen jako neklid a nemožnost soustředit se. Lehčí manické stavy většinou rodina ani nezpozoruje, protože dítě má dobrou náladu (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 236).

Odhalení deprese u dětí může být obtížné. Tato porucha „*se neprojevuje smutkem či plačtivostí, ale dráždivostí, vzdorovitostí, nebo apatií a nezájmem*“. Další projevy nejsou typické pro depresi jako příklad autoři uvádí „*poruchy spánku, jídla*“. V diagnostice deprese

je „*důležité pozorování hry, neverbálních projevů dítěte a využití projektivních technik, ve kterých se mohou projevit znaky jako nedostatečné péče, stud, vina a kritika*“. Dítě s poruchou deprese většinou nepodává tak dobré výsledky jako obvykle a nepociťuje „*radost ze hry a tvůrčí činnosti*“. Značná důležitost tkví i v pozorování rodičů a školy. Depresivní projevy jsou většinou přehlíženy, proto je efektivnější „*hodnocení vrstevníků*“ (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 236).

2.4 PREVENCE ROZVINUTÍ EMOČNÍCH PORUCH U DĚTÍ

Po přiblížení několika skupin emočních poruch, bychom se měli zaměřit na to, jak těmto emočním poruchám předejít, a pokud nastanou, tak jak s nimi pracovat.

Dítě si během vývoje uvědomí, že „*nemůže vždy měnit to, co se děje, ale může změnit své vnitřní reakce na to, co se děje*“. V průběhu dospívání se postupně učí vzdávat okamžitého uspokojení svých potřeb a vnímá i emoce a potřeby ostatních lidí. Pokud děti povedeme k rozpoznávání podstaty vzniku emocí a ukážeme jim možnosti, jak s nimi zacházet, tak tím zredukujeme riziko, že vzniknou obranné mechanismy potlačování emocí jako vytěšňování, emoční bloky a zranění (Černý, Grofová, 2020, s. 9).

Pokud žák prožívá nepříjemnou emoci, tak „*reaguje stažením/kontrakcí*“. Toto „*stažení není jen v mysli dítěte, ale nachází se v určitých místech jeho těla*“, je fyzicky pociťováno. Můžeme ho označit za přirozený „*obraný instinkt*“, který nás ochraňuje před nebezpečím. I přes přirozenost tohoto stažení si musí dítě uvědomit, že brání emoci, aby odezněla. „*Mysl je schopna si z tohoto stažení vytvořit návyk*“. Problém tkví v tom, že tento návyk netlumí jen negativní, ale i pozitivní emoce. To zapříčiní život „*bez radosti, ztlumený*“. Stažení také nedovolí proudit energii v těle dítěte a „*omezuje jeho přístup k tvořivosti, spontánnosti a radosti*“ (Černý, Grofová, 2020, s. 9-10). Stejně jako může dojít ke kontrakci, tak může pomocí mysli dojít i k návyku uvolnění/návratu k realitě. Může být ze začátku krátký, ale „*pokud ho použijeme můžeme se k němu vracet a on se bude prodlužovat*“ (Rob Preece in Černý, Grofová, 2020, s. 10).

Komplexnějším termínem vztahujícím se k prevenci výskytu emočních poruch je emoční regulace. Jde o „*proces, kterým vědomě či nevědomě*“ rozhodujeme o tom, „*které emoce máme, kdy je máme, jak je prožíváme a projevujeme vůči svému okolí*“ (Gross in Poláčková Šolcová, 2018, s. 113). „*Je nedílnou součástí emočního procesu spolu se změnami v prožívání*

fyziologických reakcí, behaviorálních projevů, kognitivních hodnocení a tendencí k jednání (Scherer in Poláčková Šolcová, 2018, s. 113). Emoční regulace je výsledkem vztahu „*dědičnosti, vrozenosti s vlivem prostředí*“. „*Vzniká od nejútlejšího věku*“ a vyvíjí se celý život v rovině behaviorální, sociální i kognitivní. Děti v mladším školním věku jsou stále na počátku „*vývoji celého regulačně-emočního systému*“, a proto často prožívají „*emoce v jejich ryších formách*“ (Odstrčil Vlachynská, 2008). To ovšem nemusí znamenat, že mají omezené spektrum vyjadřování emocí, ale stále se přikláníjí k jednomu jejich navyklému způsobu vyjadřování emocí.

Značný vliv na vývoj emoční regulace má i prostředí, v němž dítě vyrůstá. Okolí mu „*dává zpětnou vazbu*“ jeho přizpůsobivosti a vhodnosti projevu emocí. Podle reakce okolí a zejména rodičů si dítě zvnitřní, jak má na danou situaci reagovat. „*V průběhu dětství se pak postupně vyvíjí vnitřní emoční regulace,*“ zejména zásluhou „*rozvoje jazyka*“. Pomocí něho může dítě emocím lépe porozumět (Odstrčil Vlachynská, 2018).

Všechny děti nejsou přirozeně pozitivně naladěné a „*svoji emoční výbavou pak nezapadají do kultur, které si cení pozitivně laděného dítěte*“ (Odstrčil Vlachynská, 2018). Charakter pudů každého dítěte, jeho styl spolu s prací a s vlastní regulací emocí tvoří temperament, který můžeme definovat jako „*vrozené individuální rozdíly v pozornosti, emoční a motorické reaktivitě a v sebekontrolě*“ (Poláčková Šolcová, 2018, s. 163). Děti pociťují *mnoho rozdílných* emocí a velmi podstatné je, abychom dali všem emocím stejný prostor pro vyjádření. „*Radost by měla mít stejnou možnost být projevena jako zlost, smutek má stejnou váhu jako strach, a tak dále*“ (Odstrčil Vlachynská, 2018).

Když už děti emoce vyjádří, tak by se měly přes negativní emoce naučit posunout se dál pomocí uvědomění pozitiv a zaměřit se na to, co získají, ne, co ztratí (Černý, Grofová, 2018, s. 11). Z výše vypsaneho nám jasně vyplývá důležitost práce s emocemi. Pokud věříme, že základem naší společnosti je škola a rodina, tak právě tam bychom se měli emocím věnovat. Dále paní Stuchlíková zmiňuje pochopení pedagogických snah o práci s racionálním uvažováním, kritickým myšlením a logickým uvažováním, které jsou důležité k osobnostnímu rozvoji, jež rozhoduje o uplatnění žáka. Na 2. stranu, ale připomíná, že z důvodu „*uměle vytvořených problémů*“ předkládaných dětem ve škole, nebo v počítačových hrách děti ztrácejí základní dovednost vyjádřit, co cítí (Stuchlíková, 2010, s. 124, 125).

Žáci by si dle Černého a Grofové (2018) měli nejdříve uvědomit, jak se cítí a až poté to mohou dát najevo. Ten, kdo působí na dítě, např. učitel/ka, by měl/a dostat pod kontrolu situaci, v níž se dítě nachází tím, že si vše s dítětem vysvětlí, promluví a poté změní téma a posune se k něčemu jinému. Je důležité, aby si dítě dalo na chvíli od všeho pauzu (Hassonová, 2015, s. 90–98).

Konkrétně by se mělo zastavit, dospělí ho chytí za rameno, nebo ruku a dá jasný pokyn: „Zastav se.“ Společně s dospělým se několikrát vydýchají: „*Nádech – břicho stoupá – výdech – břicho klesá. Nádech – jsem tu s Tebou – výdech – nejsi sám. Nádech – jsem u Tebe – výdech – poslouchám Tě.*“ (Černý, Grofová, 2020, s. 11). Dalším krokem by mělo být pojmenování emoce, kdy stále sledujeme dýchání, jestli je mělké, hrudní, nebo zda už je klidnější, když s tím má žák problém, můžeme se doptávat: „*Co tě zlobilo?*“, nebo z „*Čeho máš strach?*“ (Černý, Grofová, 2020, s. 13) S čímž souhlasí i Kateřina Odstrčil Vlachynská, která tvrdí: „*Pro zdravý rozvoj emoční regulace může být dostačující, pokud dítěti emoci, která se v něm a kolem něj děje, „jen“ pojmenujeme. Nemusíme ji soudit ani hodnotit*“ (Odstrčil Vlachynská, 2018).

Po pojmenování bychom měli s dítětem lokalizovat emoci, kdy „*se zeptáme, kde v těla emoci cítí nejvíce*“. Když netuší, může zkusit říct jaký v něm vyvolává pocit např. „*teplý, tmavý, studený, ...*“ Mohou nám pomoci nedokončené věty: „*Je to pro tebe těžké..., Dokážu si představit, jak... Máš chuť... se mstít, už ho nikdy nevidět, ...*“, nebo otevřené otázky: „*Co se v tobě odehrává, když...? Co jsi cítil, když...? Co ti dělá největší starosti? Čeho se bojíš nejvíce? atd.*“ Následně do toho místa můžeme s dítětem dýchat, nebo si obtížně zvladatelnou emoci vzít do ruku a odfouknout ji. Další možností, jak se vypořádat s negativními emocemi je „*zhmotnit nepříjemnou emoci jako návštěvníka*“, příkladem může být: „*Pan Vztek přišel na návštěvu, až budeš připravený/á můžeš ho nechat odejít, nebo se ho můžeš zeptat, proč přišel a co potřebuje*“ (Černý, Grofová, 2020, s. 13, 14).

Podobně radí pracovat s emocemi i Hassonová a Poláčková Šolcová. Poláčková Šolcová (2018, s. 105) navíc uvádí dělení regulace emocí na behaviorální, která je převážně orientována na expresivní projevy emocí jako je potlačení projevu a výrazu obličejů, nebo zvládání prožívání emocí „*pomocí sportu, cvičení relaxace a dalších*“. Další skupina „*kognitivní a motivační regulační strategie*“ se soustřeďují zejména na změnu významu a přehodnocení situace nebo cílů různými způsoby, přehodnocením situace, hledáním pozitiv

či změn v pozornosti jako zacílení či rozptýlení. Poslední ze skupin je „*sociální strategie*“, kdy dítě mění názor na vyhledávání přátel a mění i pohled v poskytování nebo neposkytování sociální opory.

O emocích bychom s dětmi měli mluvit, naslouchat pozorně a bez hodnocení, když bychom hodnotili emoce místo dítěte, tak mu bereme možnost osamostatnit se. „*Naslouchat bychom měli i tělem*“, náš postoj často řekne mnohem víc, než bychom chtěli. Naslouchejme tak, že projevíme k dítěti empatii, nebudeme si emoce dítěte zvnitřňovat, „*nebudeme řešit jeho/jí emoce, ale pomůžeme je vyjádřit*“. Když jsme s dítětem rozebrali jeho emoce nastává další krok, a tím je řešení, k němuž by mělo dítě dojít samo pomocí návodných otázek, v nichž je vhodné se vyvarovat otázky proč. Spíše bychom měli používat tyto otázky a jim podobné: „*Jaké řešení by sis představoval/a? Co můžeš udělat? Co můžu udělat já? Jak ti mohu pomoci?*“ (Černý, Grofová, s. 14)“

Důležitá je také aktivizace pozitivních emocí, které napomáhají k žádoucím činnostem. Což je „*schopnost vyhýbat se nepříjemným podnětům a udržet pozitivní pocity*“, které dopomáhají k dosažení daného cíle. Další důležitou částí je ovládání a přizpůsobování vlastních emocí. To je schopnost ovládat své emoce tak, aby člověka nezatěžovaly, více než je nutné. Jako příklad můžeme uvést „*umění zbavit se zbytečných pocitů smutku, podrážděnosti a jiných nepříjemných pocitů, abychom se netrápili*“ a udrželi si pozitivní emoční ladění. Ovládání emocí znamená i „*schopnost odložit uspokojení, když to situace vyžaduje*“ (Vágnerová, 2008, s. 149, 150).

Abychom s dětmi mluvili o emocích co nejpřirozeněji během celého jejich vývoje můžeme společně „*sdílet sny, podporovat je, mluvit o nich, nebo můžeme sdílet naše zážitky z mládí*“. Učitelé/ky, rodiče a další pracovníci s dětmi, by se k dětem přiblížili, kdyby se otevřeli i děti se následně snáze otevřou se svými emocemi. Přirozeně se děti naučí pracovat s emocemi tehdy, když si zvyknou na sebehodnocení, sdělování emocí, pocitů před výukou a po ní (Černý, Grofová, 2015, s. 15). Veškeré rady, jak pracovat s emocemi dětí, jsou zakotveny v „*asertivitě rodičů a nejbližšího okolí dětí*“ včetně učitelů/ek, což je způsob emoční gramotnosti, jak zvládnout nastalou situaci (Hassonová, 2015, s. 122).

„*Emoční gramotnost můžeme chápat jako soubor základních vědomostí o emocích a dovedností emoce rozpoznávat, regulovat a využívat ke svému prospěchu.*“ Tvoří základní

pilíř emocionální odolnosti, která dětem umožňuje překonávat těžké situace a stát se tak vyrovnaným jedincem (Stuchlíková, 2010, s. 123).

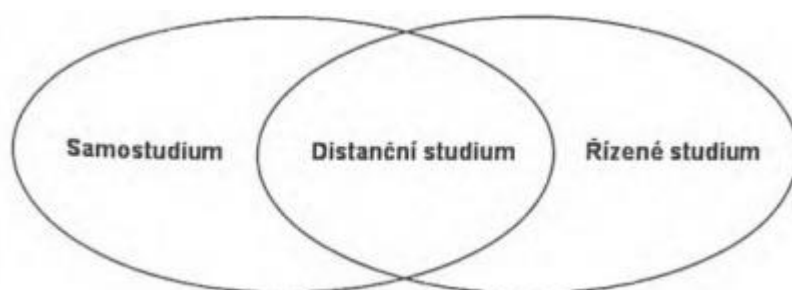
Díky emoční regulaci a gramotnosti žáci jistě zvládnout nastalé emočně náročné situace. Takovou náročnou životní situací je i distanční výuka. Je možné, že je vychýlí z jejich emocionální rovnováhy, ale zásluhou osvojení dovedností emoční regulace a gramotnosti zvládnou jakoukoliv nástrahu života včetně distanční výuky.

3 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Dle Zlámalové (2008, s. 17) je „distanční vzdělávání multimediální forma řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v něm jsou vyučující, resp. konzultanti (tutoři) v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných.“ Multimediálnost v tomto případě Zlámalová popisuje jako využití všech možných a efektivních didaktických prvků a technických prostředků, pomocí kterých může tutor/vyučující prezentovat učivo, komunikovat s žáky, průběžně hodnotit pokroky ve vzdělávání a popřípadě hodnotit i závěrečné výsledky studia.

Evropská komise v Memorandu o otevřeném distančním vzdělávání v Evropském společenství (in Zlámalová, 2008, s. 11) distanční vzdělávání vymezuje jako: „*Jakoukoliv formu studia, kde student není pod stálým či bezprostředním dohledem učitelů, nicméně využívá plán, vedení a konzultace vzdělávací instituce či jiné podpůrné organizace. Distanční vzdělávání charakterizuje samostudium, a proto je silně závislé na didakticky kvalitním návrhu materiálů, které musí nahradit interaktivitu mezi studentem a vyučujícím, běžnou v prezenční výuce. Samostudium je vždy doplněno podporou tutora a dalším podpůrným servisem, který je v ideálním případě poskytován regionálním studijním centrem a využívá ve stále větší míře moderní komunikační média.*“ Podobně i Rohlíková (2005, s. 6) názorně ve svém diagramu ukazuje propojení pojmů ze základní definice distančního vzdělávání:

Obrázek č. 1 – Propojení pojmů distančního vzdělávání



Zdroj: (Rohlíková, 2005, s. 6)

S definicemi souhlasí i Palán (2002, s. 49) pouze dodává, že této formy vzdělávání se většinou účastní dospělé osoby, kterým nabízí nové možnosti. Nikdo nepočítal s tím, že se distanční formou budou muset vzdělávat i žáci na 1. stupni ZŠ. Samozřejmě, že vyučování žáků na 1. stupni se zásadně liší od vzdělávání dospělých lidí. Zejména vzhledem na obsah a šíři vyučovaného obsahu, ale také ze strany žáků je rozličný způsob vzdělávání. Žáci na 1. stupni

nejsou schopni do takové míry jako dospělé osoby se vzdělávat samostudiem, které je klíčové pro distanční vzdělávání.

3.1 CHARAKTERISTIKA DISTANČNÍ VÝUKY

Základními principy distanční výuky jsou tyto 4 oblasti: „individualizace a flexibilita, samostatnost, multimediálnost a podpora studujících“ (Zlámalová, 2008, s. 19-20).

Princip individualizace a flexibility vychází z umožnění studujícím snadno upravovat svůj vzdělávací obsah, vzhledem k širší nabídce si mohou vybrat ze studijních programů, nebo si složit svůj kurz. S čímž souvisí uspořádání jednotlivých kurzů či programů, studující má možnost si o svém vzdělávacím obsahu rozhodnout podle svých možností. Učivo je uspořádáno do menších oblastí, čímž je přizpůsobeno k samostatnosti. Po každé oblasti následuje zpětná vazba, která studujícímu podá zprávu o jeho úspěšném zvládnutí či porozumění látce. Součástí toho je i aplikace získaného učiva. Předkládaný didaktický obsah je složený přesně, jasně a není přehlcen nepotřebnými informacemi.

Efektivitu předávaného učiva může značně zvýšit vhodně využitá multimediálnost prostřednictvím využití více smyslů. Technologické vybavení zprostředkovává žákovi komunikaci se svým tutorem nebo s institucí, kde studuje. Díky tomu může spolu s vlastním rozvržením učiva a individuální prací plnohodnotně nahradit osobní kontakt s vyučujícím.

Poslední ze 4 výše zmíněných oblastí je podpora studujícího, díky níž je umožněno pomoci každému žákovi tak, aby byl dostatečně zásoben informacemi a podporován k další práci. Má několik atributů, které musí být stanoveny. Základem je prvotní zadání individuální práce a zkoušek, jejich časové rozvržení, účelné působení studijních středisek, organizace návodů a následně zaznamenání výsledků práce (Zlámalová, 2008, 19-20).

Hlavními aktéry distančního vzdělávání jsou „*studující, vzdělávací instituce, informační a studijní materiály a komunikační prostředky*“ (Zlámalová, 2008, s 47-49).

Většinou si tuto formu studia volí dospělí, jak již bylo zmíněno, kteří mají o studium velký zájem. Těmto žákům je poskytována podpora vzdělávací instituce a materiály, které jsou vhodně uzpůsobené této formě výuky, žáci jsou tedy vcelku nezávislí na působení vyučujícího. Další složkou je vzdělávací instituce, která studujícímu sděluje informace a poskytuje mu potřebné materiály ke studiu. Škola žákovi nabízí kurzy a programy, za jejichž kvalitu zodpovídá. Dále do této skupiny patří všichni zaměstnanci, kteří se na distanční výuce

podílejí, jde například o vedoucího/tutora, konzultanta, administrativní pracovníci, autory studijních materiálů atd. (Zlámalová, 2008).

Dle Telnarové (2003, s. 42-43) je důležité nezaměňovat pojmy „*tutor a kvalitní učitel*“, protože ne každý kvalitní učitel v prezenční formě výuky je i kvalitním tutorem. Tutor nevede jen přednášky, ale působí jako celková opora pro žáka po všech stránkách, motivuje, pořádá tutoriály a má na starost i administrativu pro vzdělávací instituci (Podškubková, Pospíšil, 2006, s. 20). Tutoriály jsou prezenční setkání, kde se schází tutor se studujícími daného kurzu/předmětu. Tutoriály většinou nejsou povinné, a kromě nich jsou pořádána i prezenční setkání, často v podobě letní školy, při nichž si může žák osvojit dovednosti, které by si během studia nemohl získat. Důležité ovšem je, že nemají charakter prezenční výuky (Kolibač, 2003, s. 5).

MŠMT (2020, s. 8) rozděluje distanční vzdělávání na výuku online a off-line. Online výuku dále člení na synchronní a asynchronní. Podobně dělí eLearning Zlámalová a Vejvodová. Online výuka je na dálku pomocí internetu a zprostředkována digitálními technologiemi a počítačovými programy.

Synchronní výuka znamená to, že se prostřednictvím komunikační platformy ve stejný čas, ve virtuálním prostředí spojí tutor a studující. Při asynchronní výuce žáci pracují samostatně a svým tempem ve zvoleném čase na zadaných úkolech.

Naproti tomu off-line výuka nevyužívá digitálních technologií, protože neprobíhá na internetu. Většinou jde o individuální studium a plnění úkolů pomocí učebnic, pracovních sešitů a dalších. Studium touto formou může probíhat i plněním praktických úkolů, při nichž žáci využijí osvojené vědomosti, např. formou různých projektů (MŠMT, 2020, s. 8-10).

Důležité je si uvědomit rozdíl mezi online vzděláváním a eLearningem. Poslední zmiňovaný pojem zaštiťující jak online vzdělávání, tak i studium s pomocí CD-ROM a DVD (Kolibač, 2003, s. 6). Online a off-line eLearning fungují podobně jako on-line a off-line distanční vzdělávání jen s rozdílem, který uvedl Kolibač. To znamená, že zejména v off-line eLearningu studující využívají ke vzdělávání paměťové nosiče, v dnešní době zejména USB flash disk nebo externí disk.

Již několikrát zmíněné informační a studijní materiály poskytuje škola žákům. Daná instituce je vytváří a následně žákům předává během 1. setkání, mohou být i posílány přes internet či poštou.

Nejen materiály, ale především komunikační prostředky jsou klíčové k efektivní distanční výuce. Komunikační prostředky poskytuje opět instituce, která touto formou vyučuje. Především by měla zajistit komunikaci mezi studujícími a všemi aktéry. Jde o zajištění personálu, napojení na studijní střediska, vybavení elektronickými zařízeními a technické vybavení tutorů (Zlámalová, 2008, s. 47-49).

Žáci i učitelé musí být tedy před započítím distanční formy vzdělávání připraveni po všech stránkách mezi něž patří: technologické vybavení, vhodné podklady, které jsou uzpůsobené distanční výuce, proškolení vedoucí distančního vzdělávání. Tyto vypsané body se týkaly zejména přípravy učitelů/tutorů distanční výuky. Žáci distanční formy vzdělávání musí být také připraveni, a to zejména na samostudium, které je často nedílnou součástí distanční výuky. Žáci též musí mít technologické vybavení s potřebnou výbavou a materiály k distanční výuce vhodně zprostředkované vedoucími.

3.2 SPECIFIKA DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KRIZOVÉM STAVU

Velmi podstatné je dle Vejvodové (in Korelus, 2021, s. 12) dát do srovnání distanční výuku zavedou na základě krizového řešení situace pandemie covid-19 a klasickou distanční výuku, která se skládá ze „*synchronního a asynchronního elearningu, je pečlivě připraveno a otestováno, vedou ho specificky proškolení vyučující*“.

Ve školním roce 2019/2020 od ledna 2020 nastala krizová situace z důvodu pandemie covid-19, byly uzavřeny školy a vyvstala potřeba distanční výuky. „*Po zcela nových zkušenostech ze situace v druhém pololetí školního roku 2019/2020 byla ve školském zákoně novelou vyhlášenou pod č. 349/2020 Sb. s účinností ode dne 25. 8. 2020 stanovena pravidla pro vzdělávání distančním způsobem v některých mimořádných situacích uzavření škol či zákazu přítomnosti dětí, žáků ve školách. Zákonem je nyní nově stanovena a) povinnost školy ve vymezených mimořádných situacích zajistit vzdělávání distančním způsobem pro děti, pro které je předškolní vzdělávání povinné, žáky a zároveň b) je stanovena povinnost dětí, žáků se tímto způsobem vzdělávat (s výjimkou žáků základních uměleckých škol a jazykových škol s právem státní jazykové zkoušky)*“ (MŠMT, 2020, s. 3).

Nesprávná záměna krizové distanční výuky a klasické distanční výuky může školství i uškodit. Distanční výuka, která opravdu funguje, tak jak má, „*je nesmírně složitý proces, který je časově a finančně náročný*“. Časově náročné je vytvoření všech podstatných pokladů i samotné koučování distančních kurzů. Nutné je investovat do „*hardwaru, softwaru*“. Vejvodová také podotýká, že je podstatné finančně podpořit a náležitě ocenit tutorý (Vejvodová in Korelus, 2021, s. 12).

„*V 1. vlně pandemie během dubna 2020*“ byly na základě „*souhrnných statistik organizace UNESCO uzavřeny školy v naprosté většině zemí světa, a to zasáhlo zhruba 1,6 miliardy žáků*“ (Stringer & Keys, 2021 in Kohout, Buršíková aj., 2021, s. 4). Nemožnost přístupu žáků do škol v ČR vyšplhala s počtem „*46 týdnů podle UNESCO (in Kohout, Buršíková aj., 2021, s. 5) nejdelší dobou zjištěnou v zemích Evropské unie*“.

Důležité je si uvědomit počáteční postavení škol před distanční výukou. Rozdíly mezi školami byly značné, protože některé školy využívaly digitální technologií ve výuce minimálně, a naopak byly i školy velmi dobře vybaveny digitální technikou. Podíl pedagogů, kteří měli zkušenosti s prací s digitálními technologiemi již z doby před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve školách, se lišil, především dle stupňů vzdělání. Učitelé 1. stupně mají celkově menší zkušenosti s technologiemi ve srovnání s učiteli středních škol, samozřejmě musíme brát zřetel na již výše zmíněné, že rozdíly mezi jednotlivými školami a učiteli v nich byly značné. Za dobu působení distanční výuky mnoho ředitelů zaznamenalo značný posun pedagogů v digitálních kompetencích. Mnoho škol předpokládá zvýšené využívání digitálních technologií i v prezenční výuce, ale učitelé/ky z 1. stupně ZŠ jsou v tomto ohledu skeptičtější (Pavlas aj., 2021, s. 4).

„*V případě, že se zákaz osobní přítomnosti ve škole (onemocnění či karanténa) týká více než 50 % dětí/žáků konkrétní třídy, studijní skupiny či oddělení (dále jen „třídy“), je škola povinna distančním způsobem vzdělávat děti/žáky, kterým je zakázána osobní účast na prezenční výuce. Ostatní děti/žáci pokračují v prezenčním vzdělávání. V uvedených třídách probíhá tzv. „smíšená výuka“, někdy nazývaná též „hybridní“ (pro 1 skupinu prezenční, pro 2. distanční výuka). O způsobu organizace „smíšené výuky“ rozhoduje ředitel školy s ohledem na konkrétní aktuální možnosti a podmínky školy a dětí/žáků*“ (MŠMT, 2020, s. 7). Popsaná situace je pro učitele obtížnější druh distanční výuky, protože musí vést dvě formy výuky

zároveň nebo postupně, ale žáci by měli oběma formami získat stejné vědomosti, dovednosti. MŠMT uvádí konkrétní příklady, jak by mohla efektivně smíšená výuka fungovat.

Když škola určila hlavní obsah výuky, tak se zaměřila na „*stěžejní předměty (český jazyk, matematika, případně cizí jazyk)*“, nebo proběhl pouze „*výběr z učiva*“ (Pavlas aj., s. 13). Za dobrý přístup můžeme považovat přizpůsobení tematického plánu podle toho, co jde učit na dálku a těžší témata nechat na prezenční výuku. Některé školy nevyučovaly výchovy, jiné hodiny výchov jen upravily, tak aby byly vhodné pro distanční vzdělávání. Výchovy brali žáci jako pauzu mezi hlavními předměty. Byly i školy, které vzaly „*doporučení k úpravě vzdělávacího obsahu obecněji*“, jako příklad Pavlas aj. (2020, s. 14) uvádějí: „*doporučení nepřetěžovat žáky a rodiče, zejména opakovat a procvičovat*“, to se odrazilo zejména na podstatné rozdílnosti vzdělávacího obsahu. Některé školy tvořily pro žáky různě nadané rozličné „*týdenní plány*“ – zvláště pro běžné žáky, pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro nadané, bystré žáky s úkoly navíc. Jen nepatrné množství škol využilo distanční výuky ke zvětšení „*rozvoje kompetence k učení nebo k úpravám rozsahu učebních osnov*“ (Pavlas aj., 2020, s. 14).

Převážná většina škol během distanční výuky zejména opakovala, celých „*80 % základních škol se současně soustřeďovalo i na novou látku*“. Oproti tomu menší podíl škol se prostřednictvím této formy snažil o „*rozšiřující učivo*“ a pořádání rozmanitých soutěží – „*Olympionik z domova, Velikonoce s příběhem, Podpora čtenářské gramotnosti žáků*“ (Pavlas aj., 2020, s. 14, 15).

Během distanční výuky v letech 2020-2021 si vedení škol uvědomilo důležitost přehodnocení přístupu k „*obsahovým redukcím*“, obsah učiva školy upravovaly dle doporučení vydaných MŠMT a dalšími institucemi včetně České školní inspekce. V základních školách docházelo zejména ke snižování počtu hodin výchov, ale i jiných předmětů. V porovnání distanční výuky v březnu 2020 a v březnu 2021 se zmenšil podíl škol, které učí bez redukce předmětů ze „*14 na 10 %*“. Ve snaze co nejkvalitněji nahradit prezenční výuku ji mnoho škol nahrazovalo synchronní výukou, ale metodické doporučení MŠMT poukazovalo i na asynchronní výuku. MŠMT (2020, s. 4) zdůrazňuje, že distanční výuka je vedena dle „*platného rámcového a školního vzdělávacího plánu, ale v míře odpovídající okolnostem*“. Školy odůvodňovaly synchronní výuku „*zkušenostmi z předešlého distančního vyučování, na rozhodnutí se také často podílel tlak rodičů na synchronní výuku*“ (Pavla aj., 2021, s. 41).

Trvání hodin vedených touto formou se na základních školách většinou pohybovalo od „25 do 45 min“ a „ojediněle i 3 a více hodin“ (Pavlas aj., 2021, s. 41). Některé školy řešili problém se synchronní a asynchronní výukou tak, že učitel vedl videohovor synchronní výukou a následně, žáci pracovali asynchronní výukou samostatně pod dohledem a za pomoci učitele/ky.

Ukázal se význam zpětné vazby v rámci výuky na dálku, většina škol poskytovala zpětnou vazbu „*motivačně, formativně a některé školy známkovaly úkoly plněné v distanční výuce*“ (Pavlas aj., 2020, s. 51). Postup některých škol, které zadávaly práci v distanční výuce, ale už ji nekontrolovaly označuje Česká školní inspekce za dlouhodobě naprosto nevhodný. Základní školy hodnotily slovně, značně méně škol hodnotilo známkami s tím, že uváděli zmírnění známkování upravením váhy známky nebo omezení klasifikace na 1-3. Téměř 2/5 základních škol uvedly, že používaly podrobnější zpětnou vazbu k práci žákům bez jejího hodnocení. Nejnižší podíl škol, které využívaly během distanční výuky standardní klasifikaci, je v kraji Libereckém, Plzeňském, Jihomoravském a v Praze. Přibližně 1/4 základních škol uvedla kombinaci slovního hodnocení a hodnocení známkou.

Obtížnost, kterou většina učitelů shledávala v distanční výuce, přisuzovali nedostatečnému vzdělání s pomocí digitálních technologií před distanční výukou. „*Více než 1/3*“ základních a středních škol „*zajistila distanční vzdělávání v nějakém rozsahu pro všechny žáky své školy*“ (Pavlas aj., 2020, s. 5). Žáky, kteří byli bez online komunikace, školy zapojovaly jiným způsobem. Na rozdíl od malotřídních škol v úplných školách měly největší „*problém motivace*“ a stejně jako u malotřídních škol „*komunikace se zákonnými zástupci*“ (Pavlas aj., 2020, s. 6). Školy malotřídní i úplné využívaly asistentů pedagoga pro pomoc žákům s odlišným mateřským jazykem nebo speciálními vzdělávacími potřebami. Na dálku prostřednictvím počítače nebo „*přímo v rodinách*“ pomáhali asistenti a školy i spolupracovaly s neziskovými organizacemi.

Komunikace během distanční výuky byla podstatná pro zajištění efektivního předávání informací mezi učiteli a vedením, zaměstnanci školy, mezi učiteli navzájem a mezi učiteli, žáky a rodiči. Komunikace probíhala zejména o řízení organizační, technické a obsahové výuky na dálku (Pavlas aj., 2020, s. 54, 55).

Velmi se školám osvědčilo pořádání online třídnické hodiny. Žáci se v těchto hodinách neučí, hlavní účel hodiny je zjistit, jak se dětem daří a s čím by případně chtěli pomoci. Online

schůzky školy pořádají i pro rodiče a se speciální pedagožkou. Ze schůzek školy získávají důležitou zpětnou vazbu (Pavlas, aj., 2020, s. 30)

Jako největší problémy, které vychází z celé tematické zprávy Česká školní inspekce bychom mohli označit minimální znalosti v komunikaci pomocí digitálních technologií pro vzdělávání, žádnou nebo nízkou propojenost rozsahu s harmonogramem povinností žáků, nízké využívání digitálních technologií pro komunikaci v online prostředí a nezapojování žáků do online vzdělávání. Za pozitiva v průběhu celé publikaci Česká školní inspekce pokládá vysokou míru kreativity a nasazení vedení škol při zajištění spolupráce všech pedagogů v oblasti využívání digitálních technologií spolu s pravidelným školením, hledáním nejlepšího způsobu komunikace se všemi aktéry a vytvoření prostoru pro zpětné informace od žáků i jejich rodičů (Pavlas aj., 2020).

Opět více než 1/3 úplných a neúplných základních škol se zajímala o zpětnou vazbu na distanční výuku. Zjišťovali ji pomocí online schůzek nebo dotazníků, na jejichž základě následně upravila „více než 1/2 základních škol svoji výuku“. Nejvíce problémů chtěli řešit „rodiče žáků ZŠ, asi ve 2/3“ (Pavlas aj., 2020, s. 55). Problémy se týkaly zejména nízké či vysoké realizace distanční výuky. Školy se zajímaly „i o názory žáků na distanční výuku“. Zjišťování probíhalo před ukončením synchronní výuky, dotazníky nebo prostřednictvím školní/ho psychologa/žky. Následné úpravy probíhaly v náročnosti a podpoře učení, aby odpovídaly organizaci distanční výuky a možnostem žáků připojit se. Když měli žáci sourozence a jen 1 počítač, tak se museli u techniky střídat, a proto tomu museli/y učitelé/ky přizpůsobit dobu výuky (Pavlas aj., 2021).

3.3 RIZIKA A PŘÍLEŽITOSTI DISTANČNÍ VÝUKY

Stát jako celek zahrnující jednotlivé rodiny nebyl absolutně připraven na distanční výuku, a proto nebylo možné sociálně slabším rodinám pomoci s technologickým vybavením. Většina sociálně slabších rodin neměla dostatečné technické vybavení, aby se jejich děti mohly účastnit distanční výuky. Pokud vlastnili technické zařízení potřebné pro distanční výuku, tak většinou neměli připojení k internetu, nebo jejich připojení nedostačovalo. Stávalo se i to, že se u počítače střídalo více dětí s dospělými, kteří počítač potřebují k práci. V čemž shledává Formanová (2021) velký problém distanční výuky. Žáci, kteří jsou z tohoto důvodu vyčleněni z výuky, dostávají učení jinou formou např. poštou nebo si pro materiály

chodí. Chybí jim ale podpora, které by se jim dostalo při online distanční výuce od učitele. Pavlas aj. (2020) naopak oceňují snahu škol řešit tento problém distančního vzdělávání žáků hledáním jiných cest ke zpřístupnění komunikace se sociálně slabšími rodinami. Situaci s chybějící technikou začalo řešit mnoho neziskových organizací, i přesto bylo dlouhodobě mnoho dětí bez techniky a tím pádem i možnosti přístupu k distanční výuce. Žáci, kteří měli dříve problémy s učením, se během distanční výuky ještě zhoršili.

Oproti distanční výuce v dubnu 2020 a únoru 2021 vzrostl podíl základních škol, které do výuky distanční formou dokázali zapojit téměř všechny žáky, úplné ZŠ až 5krát více a neúplné ZŠ 3násobně (Pavlas aj., 2021, s. 5, 6). Téměř v 1/2 úplných škol se počet žáků ve srovnání se začátkem distanční výuky a výuky v únoru 2021 výrazně zvýšil. Podle ředitelů škol k tomuto výraznému růstu přispělo zejména to, že se distanční vzdělání stalo ze zákona povinné. *„Děti, žáci jsou povinni se vzdělávat distančním způsobem ve vymezených případech. Způsob poskytování a hodnocení vzdělávání na dálku přizpůsobí škola podmínkám dítěte, žáka pro toto vzdělávání (zázemí, materiální podmínky, speciální vzdělávací potřeby, zdravotní stav atp.)“* (MŠMT, 2020, s. 4). Nejen to, ale i lepší komunikace a poskytnutí technologického vybavení jsou značnými důvody zlepšení situace. Stát a různé neziskové organizace finančně nebo přístrojově dovybavily školy a žáky, na 2. stranu přetrvává nedostatečná motivace, vliv rodiny a socioekonomické situace rodin žáků na docházku. Při nemožnosti účasti probíhají ve školách konzultace osobně nebo v online prostředí, školy zasílají úkoly a využívají asistentů (Pavlas aj., 2020, 2021).

Navzdory všem výše zmíněným problémům je možné vidět distanční výuku jako možnost. Je to možnost zamyšlení se nad dosavadním nefunkčním školstvím a možností k nazírání na školství novým pohledem. Distanční výuka má podle MŠMT (2020, s. 3) vedle mnoha těžkostí i předpoklad *„pro rozvoj klíčových kompetencí, digitální gramotnosti, rozvoj inovativních metod či posilování role formativní zpětné vazby v procesu učení“*.

Psychosomatická koučka Ježková (2021) odsuzuje dosavadní postupy školství zejména upřednostňování gramatických cvičení nad prožíváním, zaměřením na emoce a pocity. Vidí v distanční výuce možnost nápravy. S názorem, že většina učitelů nadřazuje čistě racionálního stránku nad prožitkovou nesouhlasíme, myslíme si, že většina učitelů již několik desetiletí učení zakládá na prožíváním. Potvrzuje to i Klempířová, neboť tvrdí, že z důvodu distanční výuky *„děti mají k tématům mnohem méně prožitků, které bývají pro zapamatování*

klíčové, protože se učíme hodně přes emoce (Klempířová in Zrno, 2020). Ježková (2021) tvrdí, že kdyby se učitelé/ky orientovali/y více na prožitek a důvěru v děti, jejich schopnosti, dovednosti, tak by bylo možné spatřit v distanční výuce další možnost, kdy mohou i děti něco naučit dospělé/učitele.

Distanční výuka je pojímána jako možnost také v článku od redakce dReport (2020), kde zmiňují příležitost rozšíření výuky na online vzdělávání jako příležitost, kdy by především ředitelé/ky měli/y nastavit systém a připravit jasnou strategii. Každý článek v řetězci vzdělávání, což jsou zejména ředitelé, učitelé, rodiče a děti, si musí být jistý, jaké jsou cíle a jak bude vzdělávání pokračovat. Učitelé by měli udržovat dobré vztahy s rodiči a žáky. Pro rodiče by měla být prioritou vztah s jejich dítětem. Škola je pro dítě zásadní, ale rodiče by měli „reagovat pružně“ a být především chápaví a umírnění. Na 2. stranu rodiče potřebují cítit ze školy pochopení a podporu pro ně i jejich dítě (Petr Šobr in redakce dReport, 2020).

3.4 SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÁ SPECIFIKA DISTANČNÍ VÝUKY

Již zmíněná hlavní podstata distančního vzdělávání je distanc, tedy vzdálenost vyučujícího, vyučovaného dítěte a dětí mezi sebou, což nese určitá sociální úskalí. Způsobuje odloučení a osamocení jedináčků. Sourozenci naopak mohou být nadšení z času stráveného po boku svých starších bratrů/sester, kteří díky distanční výuce tráví doma mnohem více času. Toto můžeme označit za pozitivní emoci, kterou vyvolala distanční výuka. Naopak negativní emoce může prožívat dítě, které je odloučené od kamarádů a rodiče pod vlivem strachu z nákazy nedovolí dětem, aby se navštěvovali s kamarády. Vlivem distanční výuky jsou omezeny nebo úplně zakázány i mimoškolní aktivity, jako kroužky a děti tím pádem trpí osamělostí, sociální odtržeností a z této situace vyplývajícími negativními emocemi.

Kocourková a Petrásková (2021) tvrdí, že vliv izolace, a především negativní důsledky na rozvoj dětí a jejich osobnosti byly doloženy již mnoha studiemi, podle „*WHO až 20 % dětí a dospívajících zažije nějakou formu duševního onemocnění*“. Autorky Kocourková a Petrásková v článku popisují „*jako extrémní příklad týrané a zanedbané děti, u kterých dojde k zastavení psychomotorického vývoje, pokud nejsou stimulovány*.“ Mírnější formu zaznamenalo mnoho rodin s dětmi, které v období distanční výuky zaviněné nemocí covid-19, prožívali „*různé příznaky duševní nepohody, stresu, a dokonce duševní nemoci*“. Dalšími důvody rozvoje duševního onemocnění dětí mohly být dopady plynoucí „*z duševní*

nepohody rodičů vlivem izolace, ohrožením základních existenčních a společenských jistot, ale i strachu z nemoci covid-19". Následkem dlouhodobé izolace lidé neměli možnost projevit emoce mimo domácí zázemí, a tak se vše hromadilo a dopadalo na rodiny s dětmi.

Mnoho žáků, kteří trpěli „*již před pandemií poruchy ADHD, OCD, či poruchy příjmu potravy,*“ tak si v tomto období všimli značného posunu k horšímu, což se dle Kocourka a Petráskové dá vysvětlit tím, že „*ztratily režim, který jim tvořila právě škola nebo volnočasové aktivity a který je držel v křehkém, ale funkčním systému*“. Pokud se neřeší vážné emoční poruchy, a ty se rozrostou, tak dle Kocourkové, Petráskové (2021) „*mohou zkrátit život danému jedinci podle některých studií až o 10 let*“. Také uvádějí, že „*podle americká Národní aliance duševního zdraví se 50 % všech celoživotních duševních nemocí vyvine během 14 let života*“. Sebevražda je dle Kocourka a Petráskové „*2. nejčastější příčinou úmrtí mezi 10. a 34. rokem*“. V období pandemie byl zaznamenán značný nárůst sebevražedných myšlenek (Kocourek, Petrásková, 2021).

Prostřednictvím internetu měly děti stálý přístup k informacím, které zatím nejsou schopné plně pochopit. To způsobuje, že děti si často svoji vlastní diagnózu vyhledají na internetu a jsou přesvědčené, že jí trpí. Děti se na sobě snaží najít na internetu popsané příznaky nemocí „*formou sebenaplňujícího proroctví*“. Distanční vzdělávání v online prostředí některé děti chránilo před ohrožením, které pro ně školní kolektiv představuje (Kocourek, Petrásková, 2021). Dítě, které je šikanované, bude za pobyt doma vděčné. Nejspíše bude spokojený i žák, který nemá školu v oblíbě (Mertin in Zrno, 2020). O šikaně se vyjadřuje vzhledem k distanční výuce i Formanová (2021), která tvrdí, že množství klientů, kteří docházeli do poradenského centra z důvodu šikany svoje schůzky omezilo či zcela zrušilo. Na 2. stranu netvrdí, že by šikana zcela vymizela, pouze změnila svoji podobu na šikanu v online prostředí.

Jiné děti, které se nemohou ve škole soustředit, ať už z jakéhokoli důvodu, se doma naučí mnohem více, s menším úsilím, a především rychleji. Doma může žák získat znalosti opravdu svým „*individuálním tempem a formou*“. Velkou výhodou má žák v tom, že má doma rodiče, kteří „*zatím pořád ještě neznervózněli*“ a distanční forma výuky jim nijak nepřekáží nebo jim dokonce i vyhovuje. Na druhou stranu, ale Mertin (in Zrno, 2020) přiznává, že „*čím delší distanční výuka je, tím těchto rodičů ubývá*“.

„Na 2. stranu dlouhodobý pobyt celé rodiny doma zesiluje animozity členů“, stoupá domácí násilí i deprese. Žák se snadněji brání učení doma než ve třídě, kde pracují spolužáci, kteří na něj vyvíjí neformální tlak (Mertin in Zrno, 2020). Žákům zároveň distanční výuka zamezovala v osvojování schopností, které by jim pomohli překonat každodenní překážky. Žáci se tak ze dne na den stávali mnohem samostatnějšími ať už při organizaci úkolů, učení či organizaci volného času. Žákům většinou v domácnosti chyběla pravidelná povinnost, skutečná pozornost od přetížených rodičů, sdílení emocí a pocitů. Většina rodičů doposud nebyla zvyklá se doma učit s dítětem a trávit s ním veškerý jejich čas, což se podepsalo na psychice všech členů rodiny a s tímto problémem následně docházeli do krizového centra. Často u nich vznikají hádky, konflikty a v obou vlnách koronavirové pandemie vzrostlo domácí násilí i pití alkoholu (Kocourek, Petrásková, 2021).

Vliv rodiny na vzdělání je zásadní především ve vytvoření a podpoře návyku k učení (Mertin in Zrno, 2020). Pavlas aj. (2020) souhlasí, že důležitost distančního vzdělávání tkví v udržení návyku spojeného se školní prací. Nepokládá za důležité množství probraného učiva podle školního vzdělávacího programu, což by pro děti i rodiče mohlo znamenat úlevu. Zejména z toho důvodu, že by ani školám nemělo jít o množství probrané látky, a tím pádem by neměly zatěžovat rodiče s dětmi na distanční výuce velkým množstvím učiva. Pokud ale rodina návyk nepodporuje a účel k němu dítě nevede, tak v dítěti podrývá důvěru ke škole a návyk k učení. Vede dítě k domněnce, že vzdělávání není potřebné. Z tohoto důvodu je důležité, aby všichni, kteří působí na dítě jako „učitelé a další instituce jako jsou OSPOD či neziskové organizace udrželi dítě v procesu vzdělávání“. Zejména u žáků mladšího školního věku je stále nejdůležitější úkol při „tvorbě studijních návyků plně na rodičích“ (Mertin in Zrno, 2020).

Důležitou roli dle Mertina (in Zrno, 2020) mají také „kontakty s vrstevníky“, ty podle autora podporují vztah malého dítěte ke škole i školní docházce. Pokud je tedy kontakt omezen, tak u některých dětí roste „pocit osamělosti, smutku a beznaděje“. Vliv na izolaci a nedostatek sociálního kontaktu zmiňují i Kocourková a Petrásková (2021). Kontakt dětí s vrstevníky je důležitou základní lidskou potřebou. Sociální a komunikační dovednosti si žáci osvojí pouze při osobním kontaktu s lidmi. Děti se musí socializovat, zapojovat do společnosti. Většině dětí chybí základní sociální znalosti a zejména dovednosti. U všech dětí bez rozdílu věku vyzorovala Formanová (2021) zvýšení závislosti na internetu a sociálních sítích, což může

být způsobeno nemožností osobního kontaktu. Ten se ale nedá nahradit a u introvertních dětí, které se obávají návratu do kolektivu, vznikají různé sociální fóbie, to zmiňují i Kocourková, Petrásková (2021). Naopak děti silně extrovertní trpěly nedostatkem sociálního kontaktu, upadaly do depresí, protože neměly vyhlídky na zlepšení situace.

Děti mladšího školního věku se nenudí, jsou stále stimulováni počítačem nebo mobilem a hrami na nich. Během distanční výuky žáci využívali multitasking, který způsobuje „roztěkanost, podrážděnost a nervozitu“. V závislosti na těchto faktech jsou žáci označováni diagnózou ADHD, protože jejich chování na tuto poruchu poukazuje, ale příčina je popsána výše. Distanční výuka závislost na technologiích ještě zvýšila, protože žáci se současně účastnili výuky a dle Kocourka a Petráskové si také „psali s kamarády, hráli hry nebo sledovali videa“. Nejdříve dle studie z Univerzity v Ohiu (in Kocourková, Petrásková, 2021) žáci pociťují „pozitivní emoce“ multitaskingu, ale „postupem času však převažující emoci je pocit vyčerpání a emoční plochost – apatie“. Právě tato zmíněná porucha je dle Kocourkové a Petráskové (2021) rodiči zmiňována jako největší problém jejich dětí.

Psychiatři z Národního ústavu duševního zdraví, spatřují největší problém zejména v chybějících datech, psychohygieně, prevenci a vzájemné pomoci. Uvádějí, že právě „školy jsou prostředím pro monitoring duševního zdraví dětí“ a mají nabízet různé preventivní programy. Winkler (in NÚDZ, 2021) poukazuje na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030, která se snaží „přinést efektivní program zaměřený na zvyšování znalostí a dovedností v oblasti duševního zdraví“. Potřebu těchto strategií zdůvodňuje „podhodnocenou psychohygienou, chybějícími programy prevence deprese, úzkosti, škodlivého stresu a sebevražd“. Jako přínosy monitoringu duševního zdraví ve školských institucích vidí „přehled o rozdílech v čase, mezi regiony, typy škol atd.“ Také by „umožnil pružně reagovat na výjimečné situace typu pandemie covid-19“. Tento program pojednává o zlepšování „gramotnosti v oblasti duševního zdraví (GDZ) a sociálně-emočního učení (SEU) u dětí ve věku 10-13 let“ (Winkler in NÚDZ, 2021).

3.5 ŠIRŠÍ DŮSLEDKY DISTANČNÍ VÝUKY

Dle Formanové (2021) budou důsledky pro stát zejména v „opakování cyklů z původních rodin“. Pokud se v rodinách vyskytl alkoholismus, násilí či degradace významu vzdělávání

z důvodu ztráty motivace od učitele/vzoru, tak to pravděpodobně dítě přenese i do další generace.

Kocourka a Petrásková tvrdí, že „i když se aktuálně zdá, že pandemie je na ústupu, v našich ordinacích stále čelí náporu dětí, které nástup do kolektivu po dlouhé izolaci nezvládají.“ Stoupají zejména „úzkostné poruchy nebo sociální fóbie, sebepoškození, sebevražedné pokusy a stále trvá vysoký počet dětí s poruchami příjmu potravy“. Závěrem z těchto zmíněných důvodů vyvstala nutnost „upozorňovat na dlouhodobé následky“ protiepidemiologických opatření a do budoucna je velmi podstatnou podmínkou pro efektivní fungování školního vzdělávání touto formou.

Mnoho organizací vycítilo potřebu, podobně jako psycholožky výše, vydat doporučení, jak efektivně pracovat s žáky a jejich emocemi, pocity, nepřetěžovat je ani rodiče. Přitom chtějí organizace využívat možností, které nám distanční výuka nabízí. Pro postup zřizovatelů, ředitelů, učitelů a dalších pracovníků ve školství distanční formou vzniklo mnoho užitečných materiálů, které jistě pomohou při zavedení, v průběhu a po skončení distanční výuky. Materiály jsou určeny nejen školám, ale i rodičům, kteří jsou samozřejmě také pod vlivem distančního vzdělání svých dětí. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo metodická doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. Česká školní inspekce vydala několik tematických zpráv, doporučení, desatero, a dokonce nabízeli i metodické konzultace na toto téma.

Další stránky nabízí letáky, webináře, videa, rozhovory, možnosti konzultace, doporučení, články o duševním zdraví a jeho důležitosti, práci s emocemi při distanční výuce a po ní, jakožto nápravné působení nebo preventivní opatření výskytu emočních poruch v další psychicky náročné situaci. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání nabízí mnoho zajímavých rad ohledně působení na duševní zdraví s pomocí materiálů vypsanych výše. Narovinu.net je provozován v rámci projektu Destigmatizace, stránku spravuje NÚDZ, je pod záštitou Evropského sociálního fondu a také nabízí spoustu materiálů s radami. Edu.cz je portál na pomoc učitelům, ředitelům, k udržení duševního zdraví, nabízí metodiku od MŠMT, principy a zásady úspěšného vzdělání na dálku, doporučení, důležité vzory dokumentů např. na vypůjčení technického vybavení. Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů přináší dokument s názvem Strategie vzdělávání na dálku.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

4.1 VÝZKUMNÝ CÍL

Cílem výzkumného šetření této práce je zmapovat u žáků mladšího školního věku výskyt emočních poruch v kontextu distanční výuky.

Šetření si klade následující úkoly:

- popsat prožívání žáků mladšího školního věku v době distanční výuky,
- zachytit faktory a okolnosti, které k tomuto prožívání vedly,
- identifikovat výskyt emočních poruch, jako jsou úzkostné a depresivní stavy a stavy napětí.

Předpokládáme, že výskyt emocionálních poruch se bude lišit v závislosti na pohlaví, věku žáka a přístupu rodičů k distanční výuce. Z tohoto důvodu bude dalším úkolem porovnat výše uvedené kategorie.

4.2 METODOLOGIE

Metodologie výzkumu má smíšený charakter, přičemž je zahájen kvalitativní částí.

4.2.1 KVALITATIVNÍ ČÁST

Jako vhodnou kvalitativní metodu pro získání informací jsme vybrali polostandardizovaný rozhovor s otevřenou otázkou, vzhledem k potřebě získat nezkreslené informace o emocích žáků 1. stupně během distanční výuky. V kvalitativní části jsme využili metodu obsahově-kategoriální analýzy transkripce rozhovorů z nahrávek mezi mnou/výzkumníci/studentkou a žáky 1. stupně ZŠ, viz Příloha č. 1 – Přepis rozhovorů.

Polostandardizovaný rozhovor

Je založen podobně jako ostatní rozhovory „*na přímém dotazování, tedy na verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem nebo s více respondenty*“. Metoda patří do skupiny dělení rozhovorů „*dle struktury otázek*“. Polostandardizovaný rozhovor zprostředkovává respondentovi větší množství odpovědí a výzkumník se případně doptává na další otázky (Švarcová, 2005, s. 28).

V našem případě byla respondentům ode mě/výzkumnice vždy položena stejná otázka: „*Jak zvládáš distanční výuku?*“ Rozhovor byl ze strany respondentů veden v neformálním duchu. Každého žáka jsem se ptala na stejnou otázku. Respondenty jsem nechala mluvit a nepřerušovala je, dokud oni sami svoji odpověď neukončili a případně jsem se pro upřesnění zeptala: „*Jak jsi zvládal/a začátek distanční výuky? Jak jsi se cítil/a během distanční výuky a proč?*“

Transkripce rozhovorů začíná přímo odpovědí žáků, protože si myslíme, že je zbytečné psát stejné otázky do každého rozhovoru znovu. Děti jsme rozdělili do 2 skupin podle místa, kde jsem s žáky vedla rozhovor. Transkripce obsahuje rozhovory z místa FN Lochotín, které jsem získala během dobrovolného hlídání dětí zaměstnanců nemocnice v rozmezí rozhovorů č. 1-5. Veškeré rozhovory jsem vedla já a rozhovory jsou s žáky 3. třídy. Transkripce rozhovorů č. 6-10 proběhla v místě bydliště respondentů. Veškeré rozhovory jsem vedla opět já a rozhovory byly mezi žáky 1.-5. třídy a mou osobou.

Obsahově-kategoriální analýza

Obsahově-kategoriální analýza rozhovoru nám nabízí hlubší náhled pro pochopení vnímání distanční výuky dětmi, odhalení zdrojů emocí či emočních poruch a emocí nebo emočních poruch samotných. Většinou se během obsahově-kategoriální analýzy pracuje tak, že se v textu vyhledají jednotlivé výroky, které se dají do skupiny kategorií, a ty mohou být předem definované, nebo vytvořené v průběhu analýzy textu (Riessman, 1993).

Prostřednictvím otevřeného kódování jsme se zaměřili na důležité a opakující se jevy, které jsme následně seskupili do kategorií. Z analýzy kvalitativních dat jsme vygenerovali 4 okruhy a 9 kategorií. 1. okruh kategorií tvoří specifika dětí, 2. okruh kategorií se zaměřuje na jednotlivé části distanční výuky. Dalším okruhem jsou vlivy působící během distanční výuky. Poslední okruh obsahuje emoční prožívání v průběhu distanční výuky. Následně graficky naznačíme a popíšeme vztahy mezi jednotlivými kategoriemi.

4.2.2 KVANTITATIVNÍ ČÁST

Jako kvantitativní metodu sběru dat jsme využili dotazník, viz Příloha č. 2 - Použité dotazníky pro dívky, chlapce. Dotazník se skládá ze 2 částí, 1. část dotazníku je tvořena 5 otázkami, které představují vlivy, které mohou zapříčinit vznik a rozvoj emočních poruch. 2. polovinu tvoří strukturovaný dotazník SUPSO zaměřený na četnost výskytu daného pocitu během distanční

výuky. Tento dotazník má 5stupňovou škálu nikdy až stále. Pro práci s daty jsme využili metodu popisné statistiky a chí-kvadrát test.

Dotazníkové šetření

V 1. části dotazníku jsme vytvořili tabulku skládající se z 5 částí zaměřených na jednotlivé vlivy, jež mohou ovlivňovat vznik či průběh emočních poruch. Děti v každé z 5 částí zaškrtovali vždy 1 z možností. Mezi vlivy, které se podílí na vzniku a rozvoji emočních poruch, jsme zařadili školní sebepojetí, vliv toho, zda je subjekt sourozencem či jedináčkem, celistvost rodiny, pomoc s učením a rodiče při práci z domova. Žáci měli zvolit 1 z nabízených možností, která platila:

Tabulka č. 1 – Anamnestické údaje

<input type="checkbox"/> Učení mi hodně jde. <input type="checkbox"/> Učení mi jde tak normálně. <input type="checkbox"/> Učení mi moc nejde.	<input type="checkbox"/> Doma jsem se učil/a většinou sám. <input type="checkbox"/> Naši mi s učením pomáhali.
<input type="checkbox"/> Mám sourozence. <input type="checkbox"/> Nemám sourozence.	<input type="checkbox"/> Když jsem nechodil/a do školy, oba rodiče pracovali z domova. <input type="checkbox"/> Když jsem nechodil/a do školy, jeden z rodičů pracoval z domova. <input type="checkbox"/> Když jsem nechodil/a do školy, ani jeden z rodičů nepracoval z domova.
<input type="checkbox"/> Bydlím s mámou i s tátou. <input type="checkbox"/> Bydlím jenom s jedním rodičem.	

Dotazník SUPSO

Další částí je dotazník SUPSO, který zjišťuje psychickou pohodu, aktivitu, impulzivnost, psychický nepokoj, psychickou depresi, úzkostné očekávání a sklíčenost subjektu. Zaznamenává a hodnotí strukturu a dynamiku prožitků a stavů zkoumaného subjektu. Standardizovaný dotazník SUPSO je nástroj k záznamu a hodnocení dynamiky osobních prožitků a stavů jedince. SUPSO dotazník „*je výsledkem operacionálně vymezených a pragmaticky koncipovaných škál zahrnujících původně 92, v další fázi 72 (SUPSO 8) a posléze 28 (SUPSO 7) adjektiv*“ (Mikšík, 2004).

Sledované složky psychického stavu:

P = psychická pohoda

A = aktivnost, činorodost

O = impulzivnost, odraťování se

N = psychický nepokoj, rozlada

D = psychická deprese, pocity vyčerpání

U = úzkostné očekávání, obavy

S = sklíčenost

Popisná statistika

Pomocí popisné statistiky získáme a zrekapitulujeme získané informace. Tyto informace zásluhou popisné statistiky zpracujeme do grafů, tabulek a spočítáme jejich „číselné charakteristiky,“ kterými dle Průchy (1995, s. 116) je „průměr, rozpětí apod.“

My jsme konkrétně s pomocí popisné statistiky vyhodnotili sebraná data z dotazníků do tabulky v programu MS Excel, viz Příloha č. 3 – Data v MS Excel. Z tabulky jsme vytvořili grafy v kapitole 6.1 Popisná statistika.

Chí-kvadrát test

Tento test je založen na zkoumání shody pozorovaných a očekávaných četností. „Očekávané četnosti představují model nahodile rozložených dat v kontingenční tabulce, který má za následek nezávislost proměnných“ (Vondroušová, 2019, s. 10). Hlavním úkolem chí-kvadrát testu je tedy ověřit nulovou hypotézu H_0 , která tvrdí, že v kontingenční tabulce je řádková a sloupcová proměnná na sobě nezávislá. Dále tvrdí, že když skutečné hodnoty jsou shodné s hodnotami vzoru četností očekávaných, pak i v empirických datech bude nezávislost dat potvrzena. Když naopak hodnoty pozorovaných a očekávaných četností nejsou stejné, tak reálné rozložení dat v kontingenční tabulce není nahodile uspořádané, ale 1 proměnná ovlivňuje další. Na určité hladině významnosti nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu H_1 , která nám říká, že zde určitá závislost existuje (Vondroušová, 2019).

Proces testování je relativně složitou procedurou, která se skládá z několika po sobě jdoucích kroků. Nejdříve je nutné si vypočítat všechny očekávané četnosti ve všech polích kontingenční tabulky. Četnosti se poté odčítají od četností pozorovaných, výsledek se následně umocní (x^2) a podělí hodnotou očekávané četnosti. Všechny samostatné výsledky pro jednotlivé pole kontingenční tabulky se následně sečtou a vyjde hodnota testové statistiky chí-kvadrát. Z vypočtené hodnoty chí-kvadrátu a počtu stupňů volnosti se dále vypočítá skutečně dosažená hladina významnosti daného testu – Signifikace, Sig., kterou porovnáme se zvolenou hladinou významnosti stanovenou na hladinu 5 %. Vondroušová

uvádí (2019, s. 269) „zlaté pravidlo“ pro tento test, které zní, „pokud je $Sig.>0,05$, tak nulovou hypotézu H_0 nezamítáme. Pokud je $Sig. \leq 0,05$, tak nulovou hypotézu H_0 zamítáme.“

Abychom výsledek testu mohli považovat za relevantní pro cílovou skupinu, tak je nutné, aby byly dodrženy předpoklady pro použití chí-kvadrát testu nezávislosti, které se týkají hodnot očekávaných četností v políčkách kontingenční tabulky. Předpoklady pro použití chí-kvadrát testu jsou: „Maximálně 20 % polí kontingenční tabulky může mít očekávanou četnost menší než 5. Žádná očekávaná četnost nesmí být menší než 1“ (Vondroušová, 2019, s. 270).

Pokud by byla 1 nebo obě podmínky porušeny, tak bychom neměli výsledek chí-kvadrát testu na cílovou populaci aplikovat.

4.3 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ

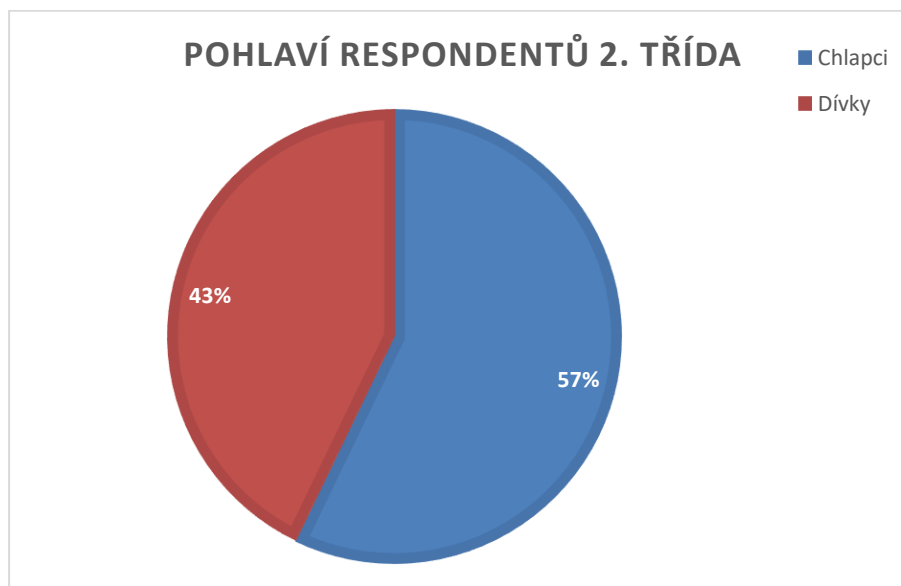
V kvalitativní části jsme využili metodu polostandardizovaného rozhovoru, které byly vedeny s žáky 1.-5. třídy, s chlapci i děvčaty. Celkem se kvalitativní části účastnilo 10 respondentů. Rozhovory s 5 respondenty 3. tříd z Plzně probíhaly v místě FN Lochotín. S 2. polovinou respondentů proběhly rozhovory v jejich místě bydliště v Plzeňském kraji.

Kvantitativní část práce tvoří dotazník, který jsme zadali v ZŠ Mrákov 78 žákům, 41 dívkám a 37 chlapcům 1. stupně v rozmezí 2.-5. ročníku. Dotazník jsme vhodně upravili pro věkovou kategorii žáků 1. stupně, a to pomocí synonymních přídavných jmen.



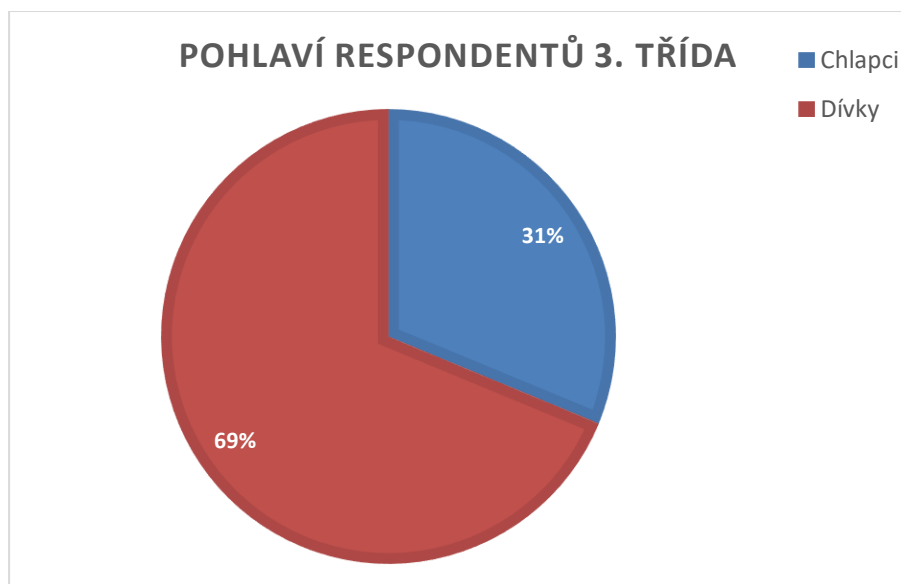
Graf č. 1 – Celkové složení respondentů

V grafu 41 dívek tvoří 53 % a chlapci, kterých bylo 37 zaujímají 47 %, rozdíl respondentů dle pohlaví je minimální.



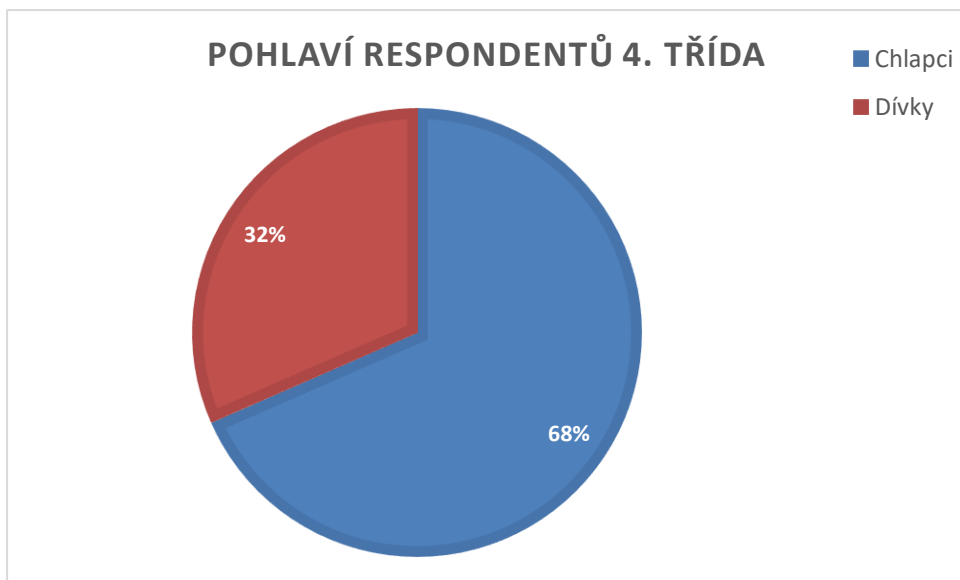
Graf č. 2 – Pohlaví respondentů 2. třída

Ve 2. třídě bylo 9 dívek a 12 chlapců, 43 % 2. třídy tvořili dívky a 57 % chlapci. Téměř 60 % respondentů 2. třídy byli chlapci.



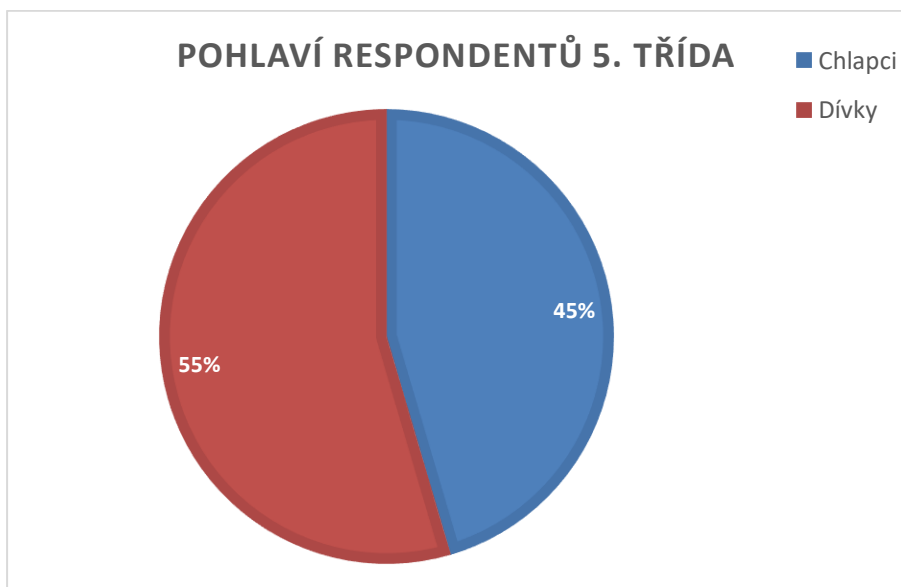
Graf č. 3 – Pohlaví respondentů 3. třída

Ve 3. třídě bylo 11 dívek a 5 chlapců. Dívky tvořily většinu respondentů 3. třídy.



Graf č. 4 – Pohlaví respondentů 4. třída

Téměř 70 % respondentů tvořili ve 4. třídě chlapci, kterých je 13 a dívek bylo 6 tedy 32 %.



Graf č. 5 – Pohlaví respondentů 5. třída

Složení respondentů dle pohlaví bylo v 5. třídě téměř vyrovnané, dívky tvořily nadpoloviční většinu 55 % v počtu 12 respondentek a chlapců bylo 10 tedy 45 %.

5 OBSAHOVĚ-KATEGORIÁLNÍ ANALÝZA ROZHOVORŮ

5.1 VÝZNAMOVÉ KATEGORIE

V této části diplomové práce bychom chtěli představit fakta, která se objevila ve vnějších výpovědích žáků 1. stupně ZŠ na téma distanční výuky. Obsahově kategoriální analýza je vytvořena z přepsaných rozhovorů, které jsou součástí této práce, Příloha č. 1 – Přepis rozhovorů Příloha č. 1. Při vlastní analýze rozhovorů vzniklo 9 kategorií rozložených do 4 okruhů.

5.1.1 SPECIFIKA DĚTÍ

Vlastní popis, osobnostní předpoklady k prožívání

Dívka se identifikovala jako skaut a řekla, že je zvyklá na společnost, a proto je pro ni krizové distanční vzdělávání, kdy je od všech odříznutá, tak obtížné. Další dítě se zaměřilo na vztahy, když vysvětlovalo, proč se neúčastní online setkání se spolužáky a raději tráví čas s kamarády při hlídání v nemocnici. Dítě řeklo: *„Já tady mám hrozně kamarádů, já sem tu s kamarádama.“* Žáci také popisovali svoji samostatnou práci a vztahy ve třídě: *„Ve škole mi to šlo, mám tam kamarády, paní učitelku znám.“*

Trávení volného času

Na začátku či v průběhu rozhovoru děti popisovaly i trávení volného času před distanční výukou. Dítě zmínilo svůj kroužek/zálibu: *„Sem skaut, v oddílu nás je třeba 50, měla sem každý týden schůzky.“* Kroužky neukončila distanční výuka, ale vlivem nemoci covid-19 se musel omezit kontakt mezi lidmi. Při klasické distanční výuce by se zřejmě děti netrápily z nemožnosti docházet na kroužky a věnovat se svým zálibám. Dále v rozhovoru dítě zmínilo zábavu s kamarády ze školy: *„Já jak běham vod nich, voni se snaží, mě to baví, že mě takhle chytají.“* Tohle bohužel nemohou děti zažít, když jsou vyučované distanční formou vzdělávání. Někteří se o volném čase vídali s kamarády i během distanční výuky a popsali to v rozhovoru následně: *„S kamarády chodím ven. S kamarádama sem se scházel furt třeba na umělce nebo na dětském hřišti a bylo to pro mě akurát ta distanční výuka. Kamarádi mi nechybí, protože se s nima vídám 24/7 skoro, po učení hned voláme. My 3 sme se jednou schodili u nás doma.“*

5.1.2 DISTANČNÍ VÝUKA

Začátek distanční výuky

Začátky byly pro děti obtížné: *„Učit se na dálku, ze začátku to pro nás bylo nemožný.“* Další podobný názor: *„Na začátku to bylo taková ... spíš taková, jak to mám říct, spíš taková špatný no.“* Dívka popisovala, jak ze začátku trávili čas během distanční výuky: *„Sem chodila k mamky práci. V pondělí sem nastoupila, sem ještě asi neměla online výuku, výuky, ale angličtinu sem asi, nevím, jestli sem měla, to nevím.“*

Průběh distanční výuky

V rozhovorech děti uváděly, jak prožívaly tuto formu výuky, s kým byly doma a jak jim dotyčný s distanční výukou pomáhal: *„Sem nebyl doma sám, protože můj brácha byl doma, taky měl distanční výuku. Mně se to napsal všechno a potom sem šel, si to udělal, potom sem si vzal tablet, zalez sem si. Když byla online výuka, sem si tam zalez na online výuku, z toho bráchovo no tabletu, sem si vzal tablet. Přišla máma, já sem jim pomáhal no.“*

Další rozhovor, kde popisuje dívka svoje zkušenosti s distanční výukou vypadá takto: *„Sem se vůbec neučila doma, jen sem dodělávala třeba v sobotu nebo v neděli. My sme měli ještě takový výuky, který se v pondělí setkávají děti vlastně, takže vlastně nemaj kamarády a až pak kdyžtak, oni se učí sami.“* Zde bych viděla příklad dobré praxe, kdy učitelka dávala prostor dětem pro socializaci, aby si mohly popovídat mezi sebou i před výukou o tom, co prožily o víkendu.

Mladší děti se chlubily svojí samostatností během distanční výuky. Např. *„Když sme měli dneska úkol, tak to sem ho opisoval sám. Měli sme povídání s paní učitelkou přes počítač, než začaly ty online hodiny, paní učitelka posílala zadání z učebnice.“*

Objevilo se i dítě, které bylo s nastalou situací spokojené a popsal svoji distanční výuku a práci s informacemi takto: *„Online hodina je jako pro mě docela dobrá, nemusím vstávat do školy, musím se vzdělávat sám, si to najdu na internetu, když třeba píšu nějaký test, třeba nevím.“*

Děti nabídli i detailní popisy své distanční výuky: *„Akurát ta distanční výuka, měli sme online výuky, zadání a na těch online výukách sme měli takový úkoly, kerý sme dělali a pak tam bylo*

tlačítko odeslat, my sme jí to takhle odeslali. Je to změna to je jasný, ve škole je to jiný než jakože doma. Musíš se sám naučit, když to nevíš, musíš napsat. Online výuky sme probírali podle hodin, když sme měli hodin, eee, třeba v 7:45, tak sme měli onlajn výuku v 7:45, skončila tak pak sme si napsali úkoly, úkoly sme měli do nějakýho času, třeba do devíti, když sme to neodevzdali, máme poslední šanci, když to do té šance neuděláme, máme 5.“

Často také děti zmiňovali trávení volného času s kamarády např. „Kamarádi mi nechybí se s nima vídám 24/7 skoro, po učení hned voláme.“

Po distanční výuce – srovnání výuky prezenční a distanční, přání do budoucna

Názory na distanční výuku se značně lišily. Děti se už těšily do školy vlivem dlouhodobé distanční výuky: „Už aby to skončilo, ve škole je to lepší. Už bych chtěl do školy. By sem chtěl být ve škole. Sem rád, že výuka bude končit. Těším se do školy. Lepší je, když se vidíme. Lepší je potkat se naživo.“

Žák byl na rozpacích: „Kdyby byla ta online výuka, kdyby pořád pokračovala, tak bych jako docela byl rád, ale i nerad.“

Některým dětem distanční výuka nevadí a z rozhovorů vyplývalo, že jim nastalá situace přímo vyhovuje: „Nemusím vstávat do školy a eee, vlastně jako nevadí mi. To prostě nějak chápu. Docela to zvládám.“ Velmi nás zaujalo, když žák zmínil své přání, tak řekl: „Mě to baví, že mě takhle chytají, eee, sem jako za to docela rád, že je ta online výuka a doufám, že se zklidní přes ty prázdniny, tyhlencty.“ Na závěr žák označil distanční výuku jako prázdniny.

5.1.3 VLIVY PŮSOBÍCÍ BĚHEM DISTANČNÍ VÝUKY

Chování okolí

Dále děti často v rozhovorech zmiňovaly vliv okolí na jejich distanční výuku. Každá rodina se musela popasovat s nastalou situací, takže se dle možností zapojovali všichni členové rodiny. Dítě se zmínilo, že mu okolí ztěžovalo zvládnutí distanční výuky. Např. *„Brácha mě furt zlobil.“* Nebo jim okolí naopak pomáhalo se zvládnutím povinností během distanční výuky: *„On (bratr) mi zadal úkoly, prostě todle uděláš, i kdyby to mělo bejt třeba na pozejtří, todle uděláš a nebudem se vo tom bavit. Když něco nevím, tak se zeptám rodičů. Pomáhala mi mamka a s připojením táta. Mně to připojí brácha nebo ségra. Doma mi pomáhá mamka, taťka.“*

Technické překážky

Děti v rozhovorech zmiňovaly problémy s technologiemi: *„Neměli sme vůbec zprovozněný notebooky.“* V dalším rozhovoru dívka říkala: *„Neměla sem mobil, na bráchovo mobilu to vůbec nešlo.“* Pokud neměli možnost práce na vlastním technologickém zařízení, tak si ho vypůjčili. Když už měli vybavení k distanční výuce, tak se dle rozhovorů vyskytovaly i technické problémy: *„Nešlo mi to spustit, prostě sem se nemoch na tu online hodinu připojit. Pořád to blbne.“* Slabší žák měl problém s vykonáním práce bez pomoci rodičů. Žák řekl: *„Třeba pomoc s něčím třeba, bez nich (rodičů) mi to jde docela malinko špatně.“*

5.1.4 EMOČNÍ PROŽÍVÁNÍ V PRŮBĚHU DISTANČNÍ VÝUKY

Zdroje emocí, pocitů

Pro děti byla krizová distanční forma výuky emočně obtížná z dosti rozličných důvodů, ale zejména šlo o sociální vazby, vztahy. Nejčastěji zmiňovali, že postrádají učitelky a kamarády. Konkrétní příklady: *„Skaut mi dost chyběl. Stýskalo se mi po holkách ze třídy. A měla sem jakoby blbej pocit, protože bejt furt doma zavřená s bráchou, kterej mě furt zlobil to bylo jako docela už na nervy. Protože nemám, tam třeba s kým si povídat třeba něco dělat. Vono, to, takový jako bylo jako blbý, daleko vod kamarádů, mě nemůžou nějak chytat. Kamarádi mi chybí, paní učitelka taky, celá škola. Paní učitelka na angličtinu mi chybí, naše paní učitelka ta ne. Učitelka mi chybí no, je to něco jinýho než se učit sám doma, je to, jakože celkově jiný. Chyběli mi kamarádi.“*

Žáci nezmiňovali jen zdroje, které jim vyvolávají negativní emoce, ale i naopak pozitivní: *„Ona (učitelka) hned zakřičí, to mě baví. S kamarády chodím ven, učitele vidím každej den na online výuce, takže vlastně mi to docela vyhovuje a sem docela jako rád, že je online hodiny. No nevadí mě učit se sám. Sme, s kamarádama sem se scházel furt. Kamarádi mi nechybí. Učení zvládám.“*

Žáci zmiňovali i zdroje emocí týkající se přímo vyučovaného, probíraného učiva: *„Jako občas, když tam bylo něco těžkýho, sem to nezvládla, mě to nešlo, něco novýho sme probírali, tak taky ne, tak mi to nešlo, ale jinak jo, něco jo, třeba chválila mě paní učitelka. Líp se jako učí, když se vidíme. Bylo to celkem lehký.“*

Pojmenování pocitů a emocí

Děti většinou hodnotily nastalou situaci s krizovou distanční výukou negativně, pomocí negativních emocí smutku, hněvu a nepříjemného pocitu. Tyto emoce vyjadřovali následovně: *„Na dálku strašný. Byla sem zvyklá bejt mezi lidma, tak to pro mě nebylo jako úplně nejlehčí. Blbej pocit, protože bejt furt doma zavřená s bráchou, kterej mě furt zlobil, to bylo jako docela už na nervy. Docela špatné, protože nemám tam třeba s kým si povídat.“* V rozhovorech se vyskytl i příklad nerozhodného žáka: *„Byl bych jako docela rád i nerad, nemůžou mě nějak chytat, což mě štve, mě to baví, že mě takhle chytají, sem jako za to docela rád.“*

Někteří vyjadřovali neutrální citový vztah k distanční výuce: „*Vlastně jako nevadí mi. Vlastně moc mi to nevadí. Jakoby nevadí mi to.*“ Pocit spokojenosti s distanční výukou měly některé děti, s kterými jsem vedla rozhovor a sdělily toto: „*Mi to docela vyhovuje. To docela zvládám. Učení zvládám.*“

Dítě vyjadřovalo také pocity představující jeho vztah a pokrok v distanční výuce: „*Na začátku spíš taková špatný no, dva týdny, mi to už dalo zabrat, už to šlo v pohodě no.*“ Dále žáci vyjadřovali vztah k budoucnosti, pozitivní emoce očekávání, důvěry v lepší budoucnost po distanční výuce: „*Těším se do školy. Sem rád, že distanční výuka bude končit. Samozřejmě jako je to ve škole lepší.*“

5.2 VZTAHY MEZI KATEGORIEMI

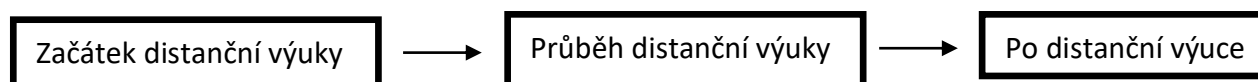


Schéma č. 1 – Průběh distanční výuky

Začátek distanční výuky byl pro žáky značně náročný. Ze začátku se objevilo mnoho problémů např. s připojením, s vybavením, s nemožností přítomnosti na distanční výuce. Následně si žáci zvykli na odlišnou formu vzdělávání, získali nebo zprovoznili potřebné technické vybavení a účastnili se pravidelné distanční výuky. Zaměstnanci nemocnice nemuseli vodit své děti do práce, když neměli hlídání, jelikož nemocnice jim hlídání za pomoci studentů/ek poskytla.

Vlivem dlouhodobé distanční výuky se děti těšily do školy na prezenční vzdělávání, vyjadřovaly přání, srovnávaly prezenční a distanční vzdělávání. Také zmínili názory na distanční výuku. Přáli si učit se ve třídě a vidět se se spolužáky a někteří i s učiteli. Na 2. stranu se objevili i žáci, kterým se více zamlouvala distanční forma vzdělávání, protože si zvykli na volnější režim. V rozhovorech se objevilo i pochopení distanční výuky a vzhledem k dlouhé nepřítomnosti ve škole byla distanční výuka označena za prázdniny.

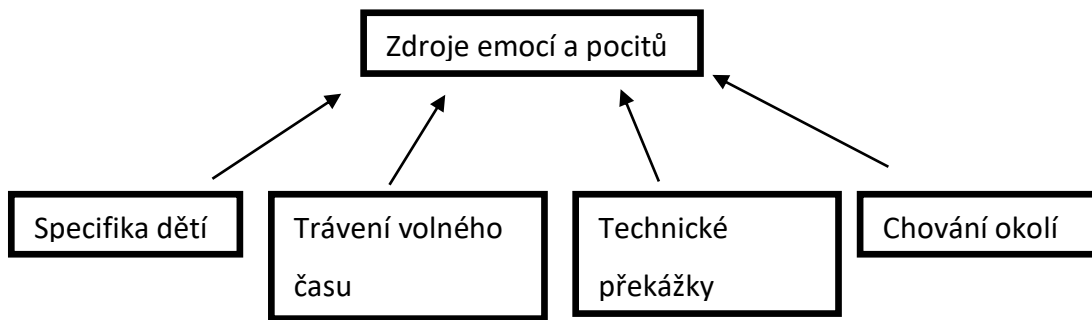


Schéma č. 2 – Zdroje emocí a pocitů

Zdroje emocí a pocitů jsou u jednotlivých žáků značně rozličné. U dítěte může vyvolávat emoce fakt, že zásluhou distanční výuky nemohou být součástí sociální skupiny, s kterou se identifikuje, např. skauti, skupina kamarádů. Dalším možným zdrojem emocí je trávení volného času zejména při distanční výuce v krizovém stavu, protože při klasickém distančním vzdělávání by dítě mohlo svůj volný čas trávit bez omezení. Některé děti o volném času během distanční výuky vídaly své kamarády, což značně ovlivnilo jejich prožívání.

I technické překážky jsou u dětí podstatným zdrojem emocí. Pokud se děti z různých důvodů nemohou účastnit distanční výuky, třeba z důvodu chybějícího technologického vybavení nebo potíží s připojením, tak to dle rozhovorů značně ovlivňuje jejich emoční prožívání. V neposlední řadě je důležitý vliv chování okolí. Ten může působit na emoce a pocity, děti prožívají pozitivní emoce a pocity, díky nápomocnému chování okolí. Vliv chování okolí v žákovi vyvolával i negativní pocity, když mu okolí znepříjemňovalo pobyt doma, kde tráví čas během distanční výuky.

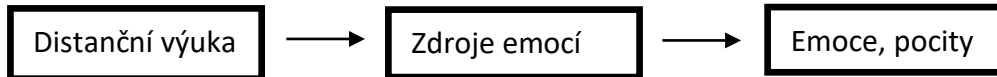


Schéma č. 3 – Vztah distanční výuky a emocí, pocitů

Na začátku distanční výuky většinou působily technické překážky ve vzdělávání na emoce dětí. Šlo o nedostatečné technologické vybavení, problémy s připojením a účastí na distanční výuce. Tyto zdroje emocí vyvolávaly především negativní emoce smutku a hněvu. V průběhu distanční výuky si žáci zvykli na režim, sehnali si vybavení a celkově vyřešili počáteční problémy. Začaly působit vlivy chování okolí, osobnostní předpoklady a neuspokojivé využití volného času. V průběhu distanční výuky žáci mohli prožívat podobné emoce jako v úvodu, k nimž se přidaly nepříjemné pocity z působení okolí a emoce smutku z nedostatečně podnětného trávení volného času a sociální separace.

Objevil se i nerozhodný žák, který prožíval během prezenční výuky pocit naštvání i zábavy během hry s kamarády. Nemohl se tady rozhodnout, zda prožívá pocit stesku, smutku nebo zda pociťuje radost.

Na 2. stranu některé děti, které si zvykly na distanční výuku, prožívaly pocit spokojenosti. Nic jim nechybělo, měly sociální zázemí, kdy se o volném času setkávaly s kamarády, spolužáky. Učitelku vídaly na online hodinách, a ještě měly volnější program než při prezenční výuce.

6 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ U ŽÁKŮ 1. STUPNĚ

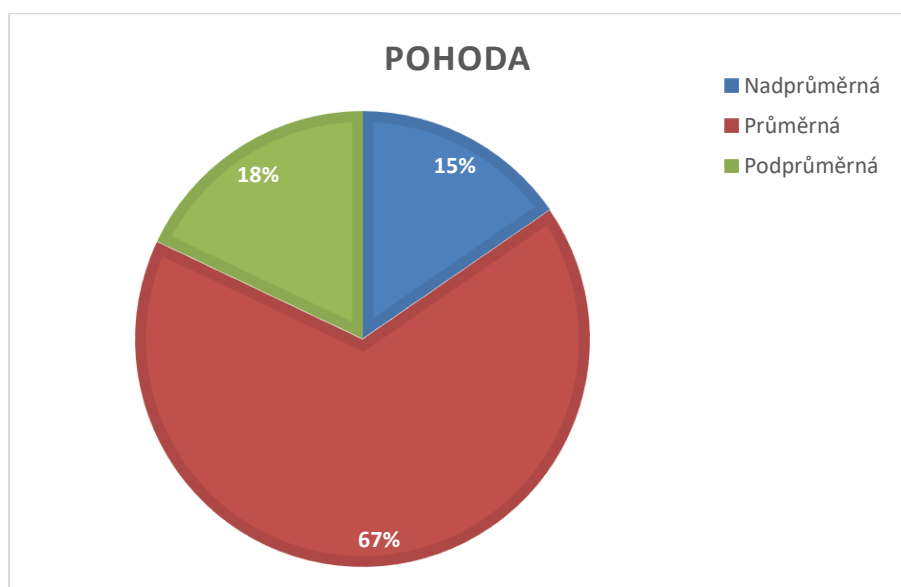
6.1 POPISNÁ STATISTIKA

Tabulka č. 2 - Průměr, směrodatná odchylka

FAKTOR	PRŮMĚR	SMĚR. ODCHYLKA
P	12,31697	3,040706
A	11,738	2,302309
I	9,483708	3,212914
N	10,09461	3,474241
D	9,400817	3,664537
U	10,98069	3,474335
S	8,881303	3,622924

Z tabulky vyplývá, že nejvyšší průměrné hodnoty se vyskytují u kategorií pohoda a aktivita. Z hlediska váhy se jedná o mírně nadprůměrně časté prožívání těchto pocitů. V případě aktivity došlo k nejmenšímu rozdílu mezi účastníky. Průměru dosahovalo také prožívání úzkosti a pocitů neklidu. V obou případech zaznamenáváme téměř shodný průměrný rozptyl přibližně 3,4. Depresivní stavy, impulzivitu a zejména sklíčenost registrujeme v mírně podprůměrné frekvenci výskytu. Deprese a sklíčenost jsou však nejvíce individuální, neboť zde registrujeme nejvyšší směrodatnou odchylku.

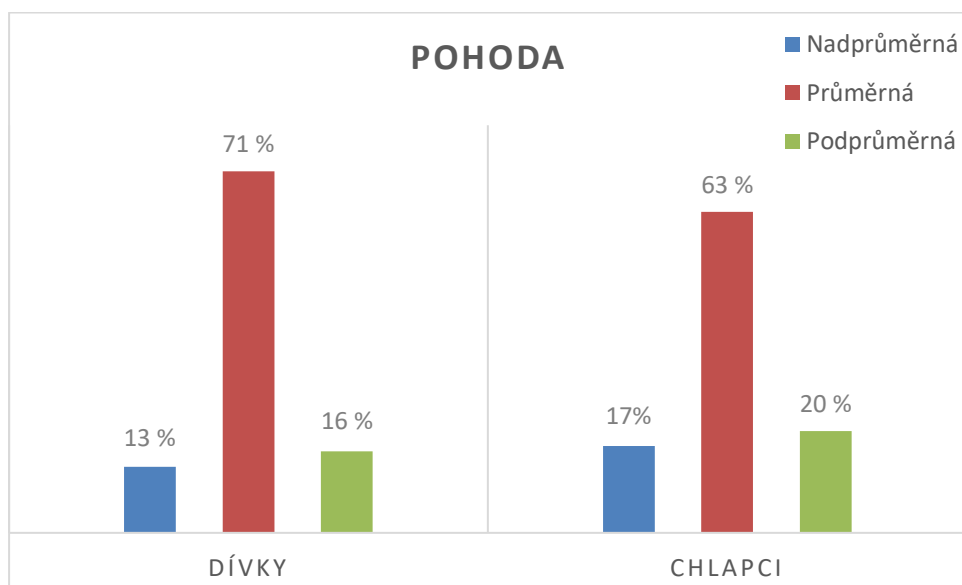
6.1.1 POHODA



Graf č. 6 - Celkový graf pohody

Většina žáků, tedy 67 %, byla během distanční výuky v pohodě, ale celých 18 % dětí prožívalo nepohodu, která mohla následně ovlivnit jejich prožívání během dne i celého období distanční výuky.

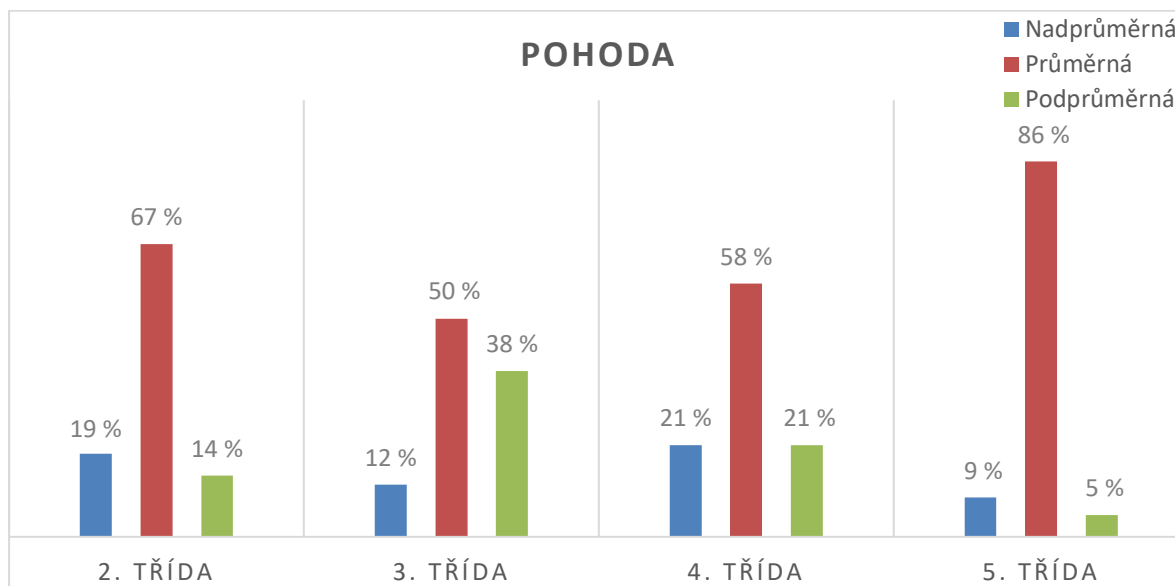
Chlapci/Dívky



Graf č. 7 - Dívky a chlapci, pohoda

Z hlediska pohody jsou rozdíly mezi chlapci a dívkami minimální. Z toho důvodu jsme zde chí-kvadrát test neprováděli.

Třída – 2.–5.

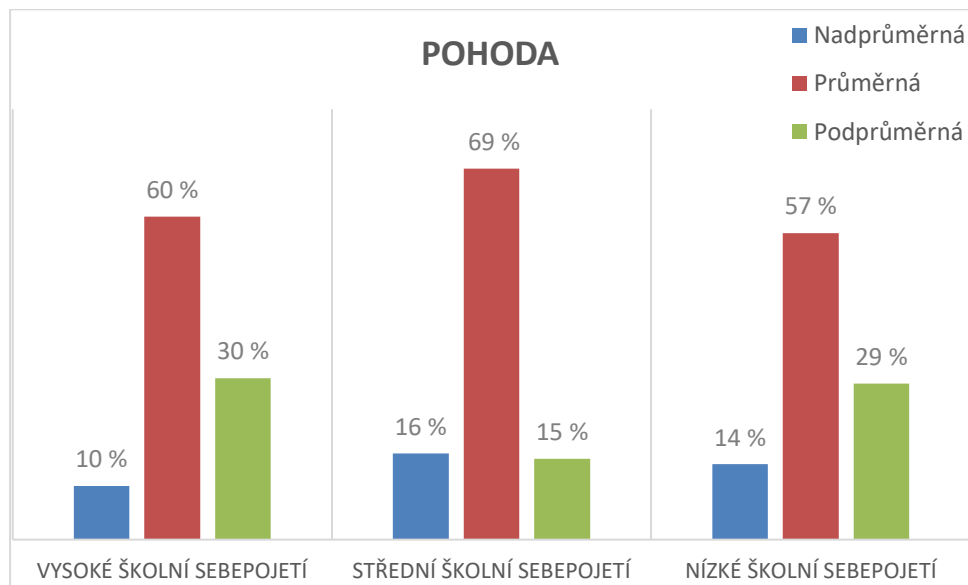


Graf č. 8 - Třídy, pohoda

Rozdíly z hlediska pohody jsou v jednotlivých třídách značné. Zejména mezi 5. třídou a ostatními třídami. 5. třída prožívala ve srovnání s ostatními třídami značně méně nepohody a radikálně zde převyšuje průměrná pohoda, ale nadprůměrná pohoda je zde nejnižší. Ve všech třídách převažuje průměrná pohoda. Žáci 3. třídy mají značně vyšší nepohodu než žáci ze všech ostatních tříd a nejnižší průměrnou pohodu.

V grafu jsme nenalezli souvislost mezi třídou a pohodou, a proto i v tomto případě jsme chí-kvadrát test nevyužili.

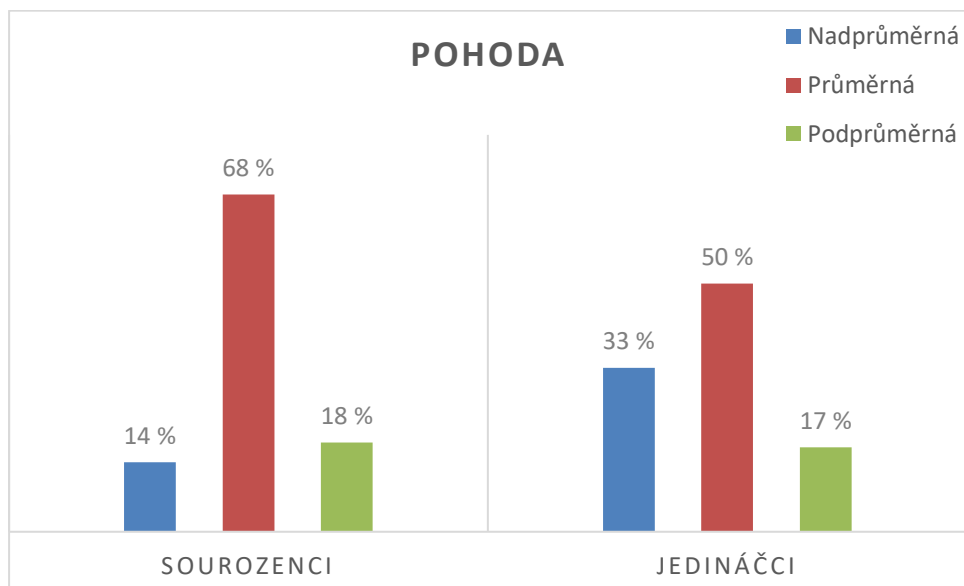
Školní sebepojetí – vysoké školní sebepojetí, střední školní sebepojetí, nízké školní sebepojetí



Graf č. 9 – Školní sebepojetí, pohoda

Z grafu můžeme vypočítat, že u žáků se středním školním sebepojetím je nadprůměrná pohoda nejvyšší ze všech 3 skupin, zatímco u žáků s vysokým sebepojetím je nadprůměrná pohoda nejnižší a podprůměrná nejvyšší. Rozdíly jsou ovšem často v zanedbatelné hodnotě 1-4 procentních bodů. Pokud se zaměříme na žáky s vysokým školním sebepojetím, tak je zde vidět značný rozdíl 20 procentních bodů mezi nadprůměrnou a průměrnou pohodou. Podobně i u žáků s nízkým školním sebepojetím je značný rozdíl 15 procentních bodů mezi nadprůměrnou a podprůměrnou pohodou. Ať už jsou žáci s nízkým sebepojetím nebo s vysokým sebepojetím, tak měli v distanční výuce podprůměrnou pohodu vyšší než nadprůměrnou, ale stále u nich převažuje průměrná pohoda. Z grafu lze dále vyčíst, že žáci se středním školním sebepojetím mají vyšší pohodu než žáci s nízkým nebo vysokým sebepojetím.

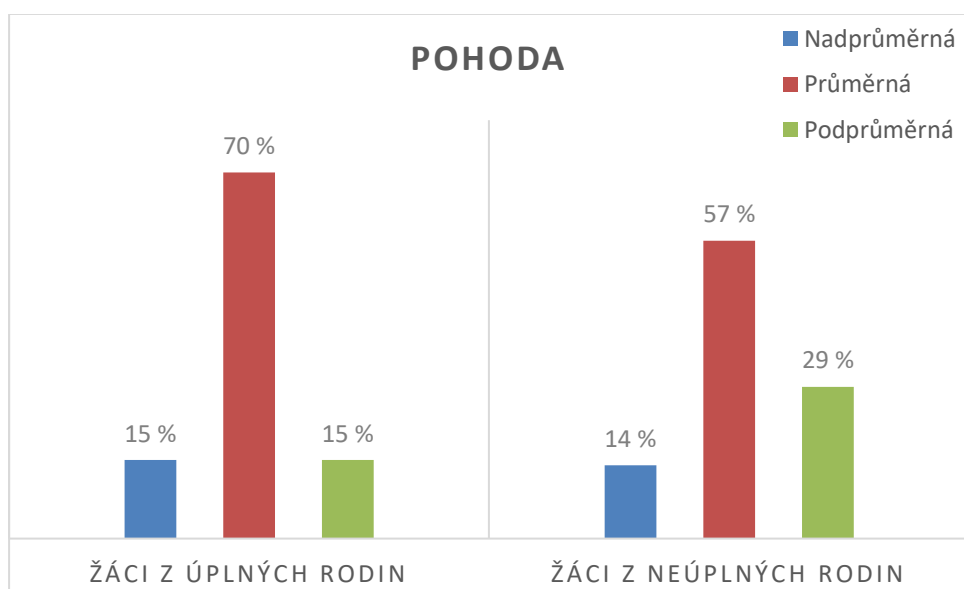
V grafu nelze nalézt souvislost mezi školním sebepojetím a pohodou, proto jsme zde chí-test nevyužili.

Sourozenci – ANO/NE

Graf č. 10 - Sourozenci a jedináčci, pohoda

Průměrná pohoda se objevila u sourozenců v 68 % případů a u jedináčků jen v 50 %. Velký rozdíl je také mezi nadprůměrnou pohodou, která se u jedináčků objevila v 33 %, to znamená rozdíl o 19 procentních bodů více jedináčků bylo nadprůměrně v pohodě než dětí, kteří mají sourozence. Rozdíl podprůměrné pohody je v tomto grafu minimální.

I přes shledání jisté souvislosti mezi pohodou a tím, zda jsou děti sourozenci či jedináčci, vzhledem k nízkému počtu jedináčků nepovažujeme tyto ukazatele za důležité.

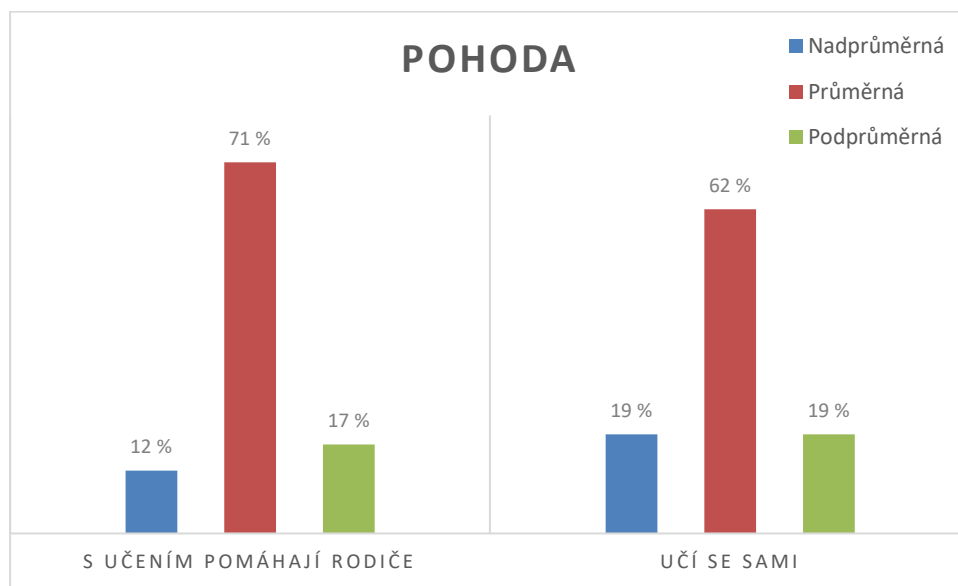
Úplná rodina – ANO/NE

Graf č. 11 - Úplná a neúplná rodina, pohoda

Žáci z úplných rodin jsou značně více v pohodě na základě výsledků dotazníku, kdy 70 % uvedlo, že jsou v průměrné pohodě a jen 15 % v podprůměrné pohodě.

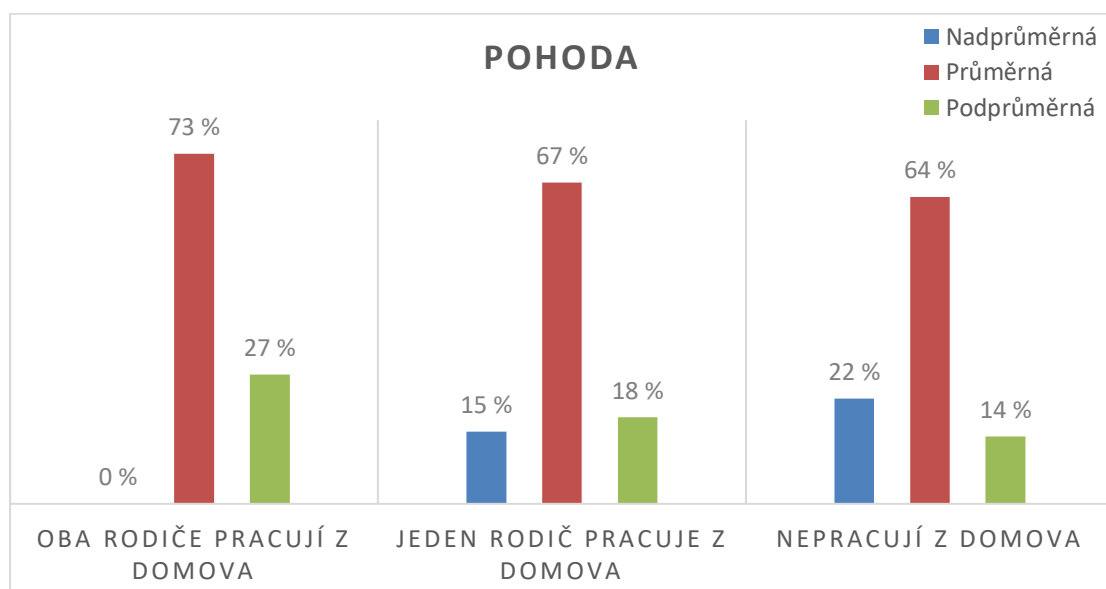
Naopak u žáků z neúplných rodin 57 % dětí uvedlo, že jsou v průměrné pohodě a 29 % v podprůměrné pohodě. Z toho bychom mohli vyvodit závislost pohody na celistvosti rodiny, ale chí-kvadrát test potvrdil hypotézu H_0 o nezávislosti jednotlivých znaků.

Pomoc s učením – ANO/NE



Graf č. 12 - Pomoc s učením, pohoda

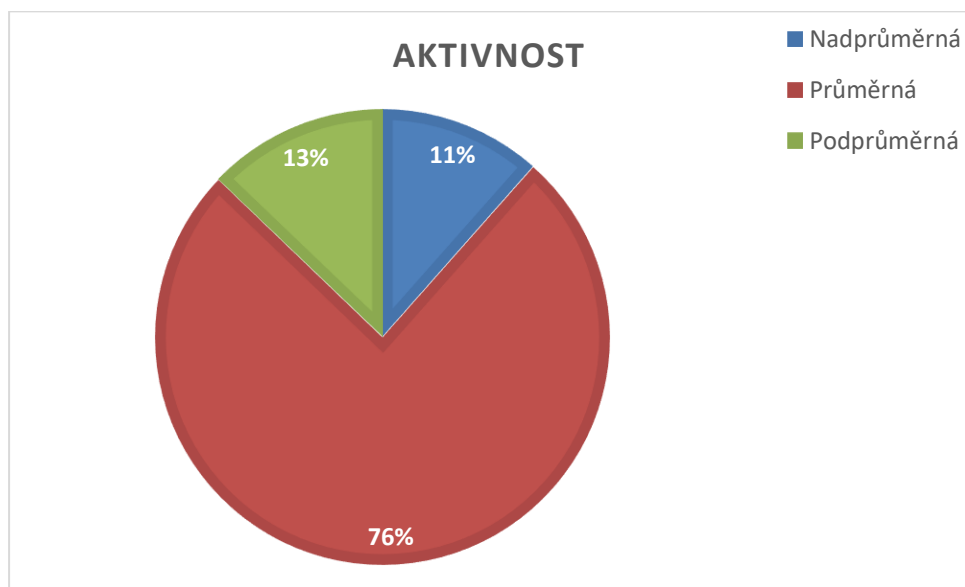
Z hlediska pohody jsou rozdíly mezi žáky, kteří mají pomoc s učením a nemají pomoc s učením minimální. To je důvodů, proč jsme v tomto případě chí-kvadrát test nevyužili.

Home office – Oba rodiče pracují z domova, 1 rodič pracuje z domova, nepracují z domova

Graf č. 13 - Home office rodiče, pohoda

Žáci, kteří mají oba rodiče na home office neprožívají nadprůměrnou pohodu. U žáků jejichž rodiče nepracují z domova je vidět značný rozdíl o 22 procentních bodů, tedy nejvyšší hodnoty nadprůměrné pohody. Žáci, jejichž oba rodiče pracují z domova mají podprůměrnou procentuální pohodu nejvyšší a nadprůměrnou pohodu nejnižší. Můžeme zde najít souvislost mezi znaky, čím více rodičů pracuje z domova, tím vyšší je nepohoda a naopak čím méně rodičů pracuje z domova, tím větší je pohoda. Vzhledem k tomu, že hodnoty nesplňují podmínky pro použití chí-kvadrát testu, jsme ho v tomto případě nemohli použít.

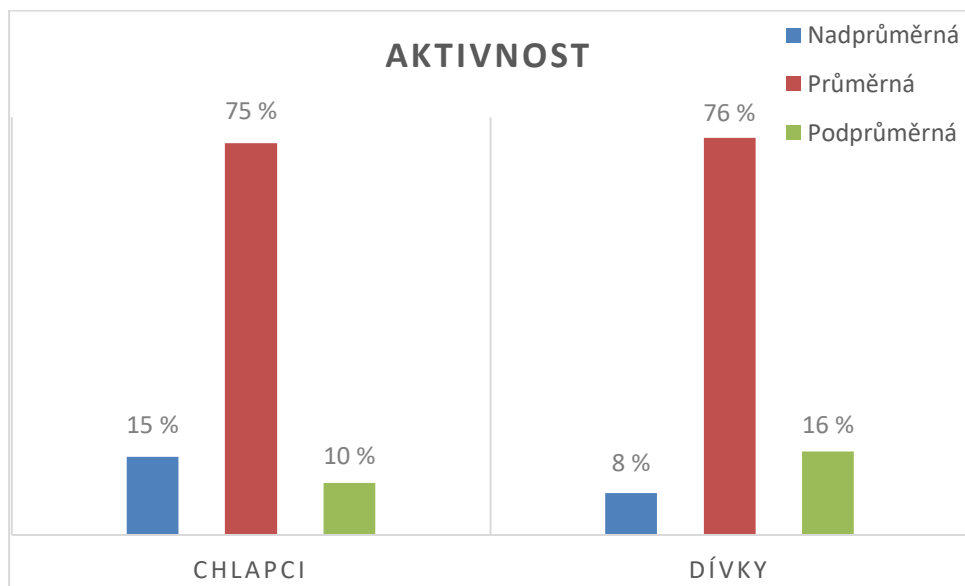
6.1.2 AKTIVNOST, ČINORODOST



Graf č. 14 - Celkový graf aktivity

Z grafu můžeme vyčíst, že většina žáků vykazuje průměrnou aktivnost, 11 % nadprůměrnou a 13 % podprůměrnou aktivnost. Rozdíl mezi nadprůměrnou a podprůměrnou aktivností je minimální.

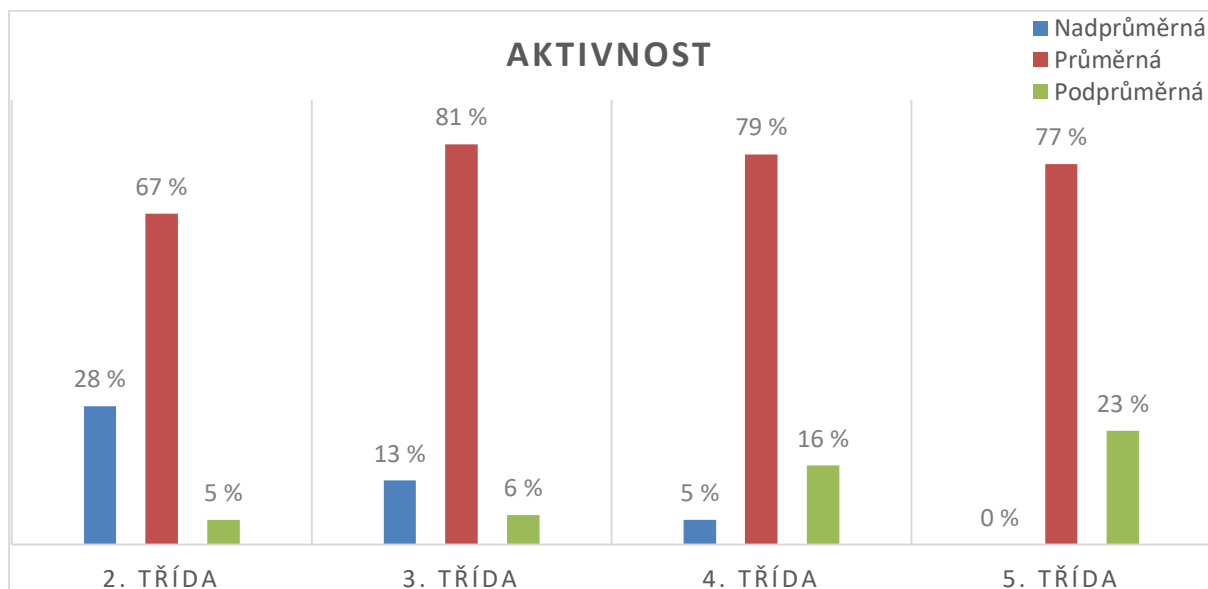
Dívky/chlapci



Graf č. 15 - Dívky a chlapci, aktivnost

Z hlediska aktivity jsou rozdíly u chlapců a dívek minimální, a proto jsme zde ani chí-kvadrát test nepočítali.

Třída – 2.-5.

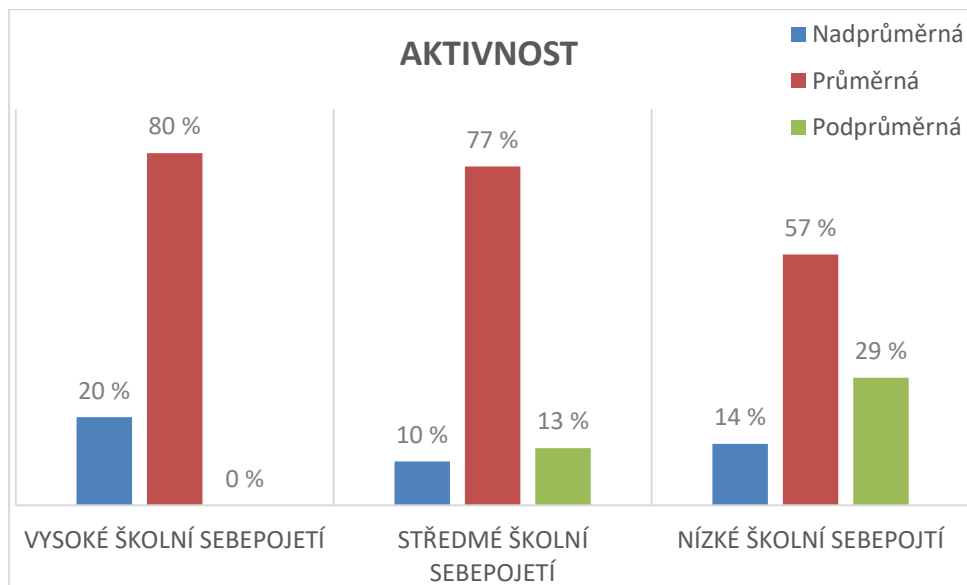


Graf č. 16 - Třídy, aktivnost

V grafech aktivity jednotlivých tříd je značný rozdíl zejména mezi 2. a 5. třídou. U těchto tříd je vidět značný rozdíl u nadprůměrné aktivity, kterou pociťovalo ve 2. třídě o 28 procentních bodů více žáků než v 5. třídě. Naopak podprůměrnou aktivitu vykazovalo jen 5 % respondentů z 2. třídy a 23 % respondentů z 5. třídy.

To znamená, že celkově se nejvíce aktivně cítili žáci 2. třídy a nejméně aktivně se cítili děti z 5. třídy. Z grafu můžeme vypozařovat závislost mezi aktivností a třídou. Čím žák chodí do nižšího ročníku, tím pociťuje vyšší aktivitu a čím chodí do vyššího ročníku, tím pociťuje menší aktivitu. Vzhledem k nesplnění podmínek pro použití chí-kvadrát testu, toto tvrzení nemáme statisticky podloženo.

Školní sebepojetí – vysoké školní sebepojetí, střední školní sebepojetí, nízké školní sebepojetí

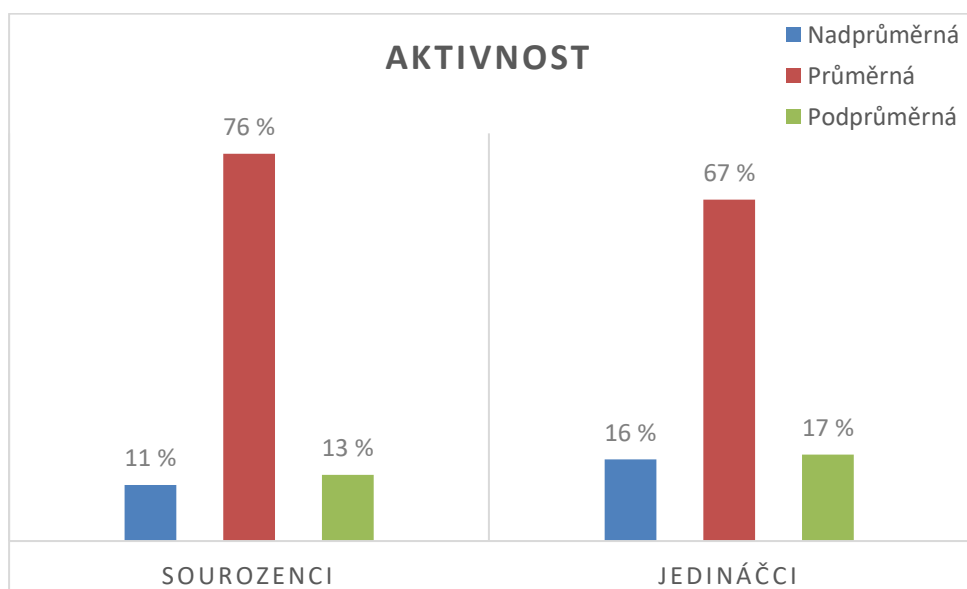


Graf č. 17 – Školní sebepojetí, aktivnost

V tomto případě vidíme značné rozdíly aktivity u žáků s vysokým, středním i nízkým sebepojetím. Rozdíly jsou dobře viditelné zejména u žáků s vysokým (školním) sebepojetím a u žáků s nízkým sebepojetím. Podprůměrná aktivnost u žáků s vysokým sebepojetím je nulová, to znamená o 29 procentních bodů menší než u neprospívajících žáků. Z toho vyplývá, že žáci s vysokým školním sebepojetím jsou mnohem aktivnější než žáci s nízkým školním sebepojetím.

Z grafu můžeme vypořadovat, že čím vyšší je školní sebepojetí, tím vyšší je aktivnost. Vzhledem k nesplnění podmínek pro využití chí-kvadrát testu jsme ho nemohli počítat.

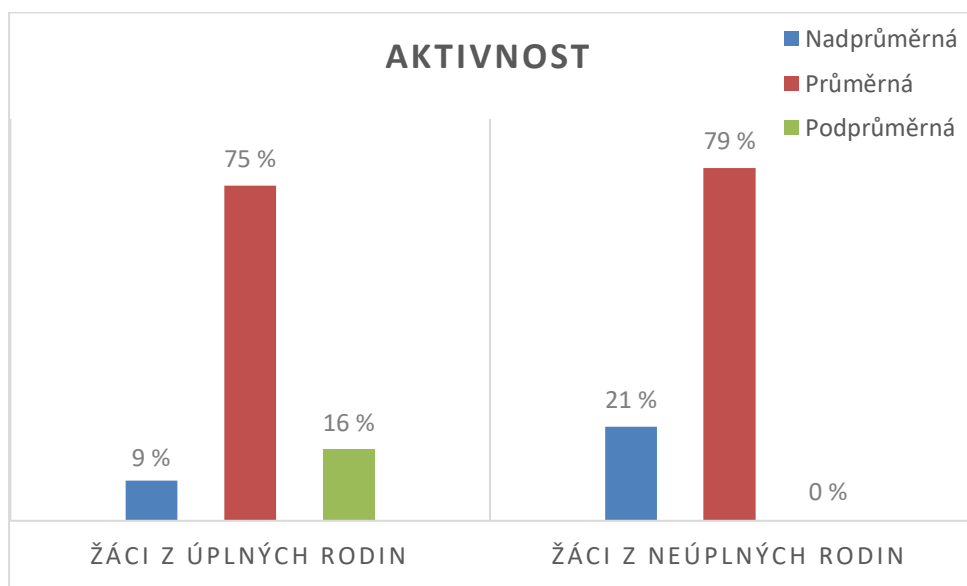
Sourozenci – ANO/NE



Graf č. 18 - Sourozenci a jedináčci, aktivnost

Z hlediska aktivity jsou rozdíly mezi sourozenci a jedináčky minimální, žádnou závislost nemůžeme vypočítat, z toho důvodu jsme chí-test ani v tomto případě nepočítali.

Úplná rodina – ANO/NE

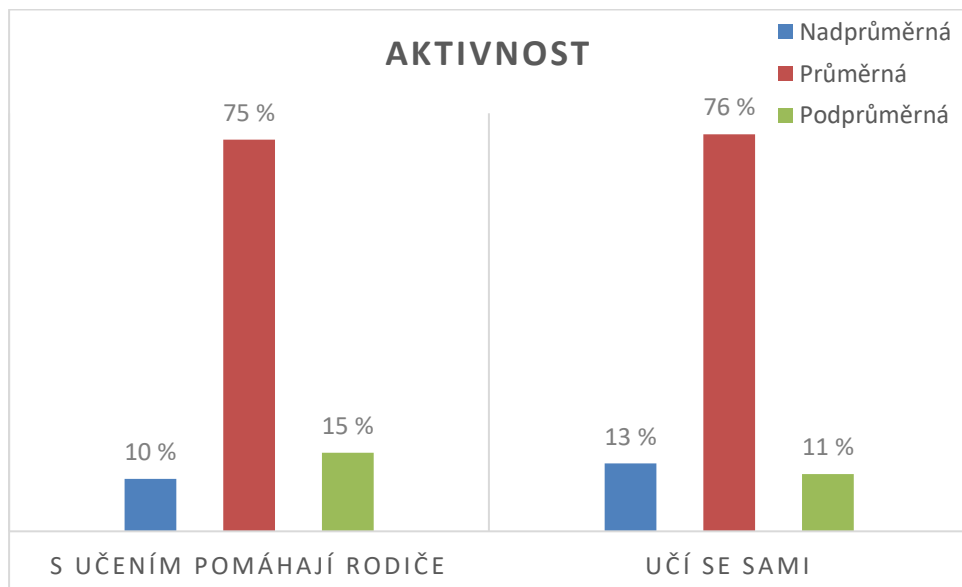


Graf č. 19 - Úplné a neúplné rodiny, aktivnost

Žáci z úplných rodin mají o 16 procentních bodů větší podprůměrnou aktivnost než žáci z neúplných rodin. Naopak nadprůměrnou aktivnost dle výsledků šetření vykazuje o 12 procentních bodů více žáků z neúplných rodin. Můžeme zde vidět souvislost mezi aktivností a úplností rodiny. Žáci z neúplných rodin jsou více aktivní než žáci z úplných rodin. Vzhledem

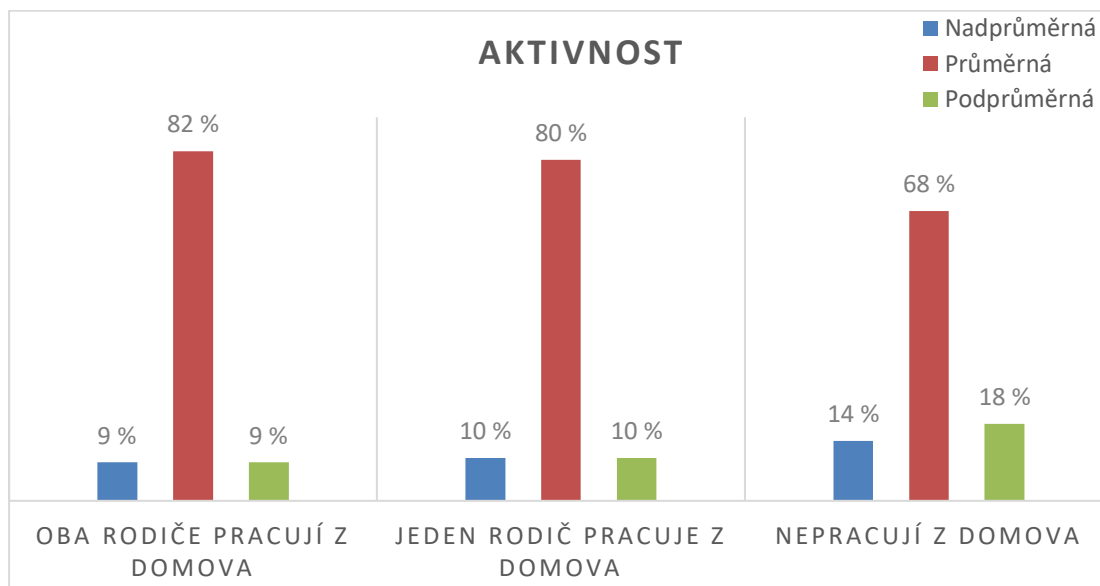
k nesplnění podmínek pro realizace chí-kvadrát testu, nám test tento předpoklad chí-test nepotvrdil.

Pomoc s učením – ANO/NE



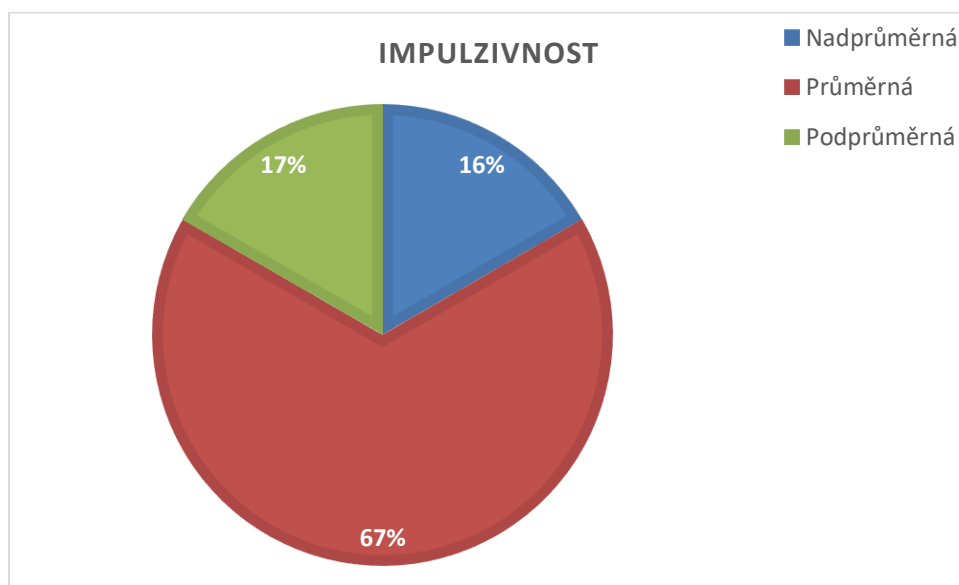
Graf č. 20 - Pomoc s učením, aktivnost

Z hlediska aktivity jsou rozdíly mezi žáky, kterým rodiče pomáhají s učením a těmi, kteří se učí sami, minimální. Vzhledem k zanedbatelným rozdílům mezi hodnotami grafu by výsledek nebyl podstatný, a proto jsme chí-test nevyužili.

Home office – Oba rodiče pracují z domova, 1 rodič pracuje z domova, nepracují z domova

Graf č. 21 - Home office rodiče, aktivnost

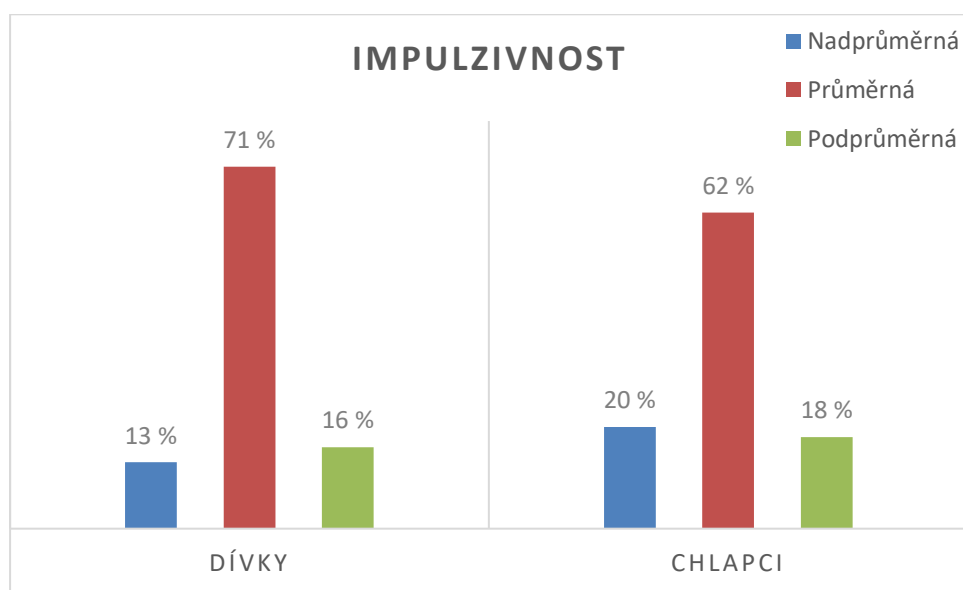
Grafy aktivity jsou téměř shodné u žáků, jejichž oba nebo 1 rodič pracují z domova. Liší se jen výsledky žáků, jejichž rodiče z domova nepracují a oba pracují z domova v průměrné aktivitě a i tyto rozdíly jsou minimální. Z grafu se nedá vypočítat závislost mezi znaky.

6.1.3 IMPULZIVNOST, ODREAGOVÁVÁNÍ SE

Graf č. 22 - Celkový graf impulzivnosti

Z tohoto grafu můžeme vyčíst, že průměrnou impulzivnost pociťovali žáci nejvíce a nadprůměrnou a podprůměrnou impulzivnost pociťovali žáci téměř shodně.

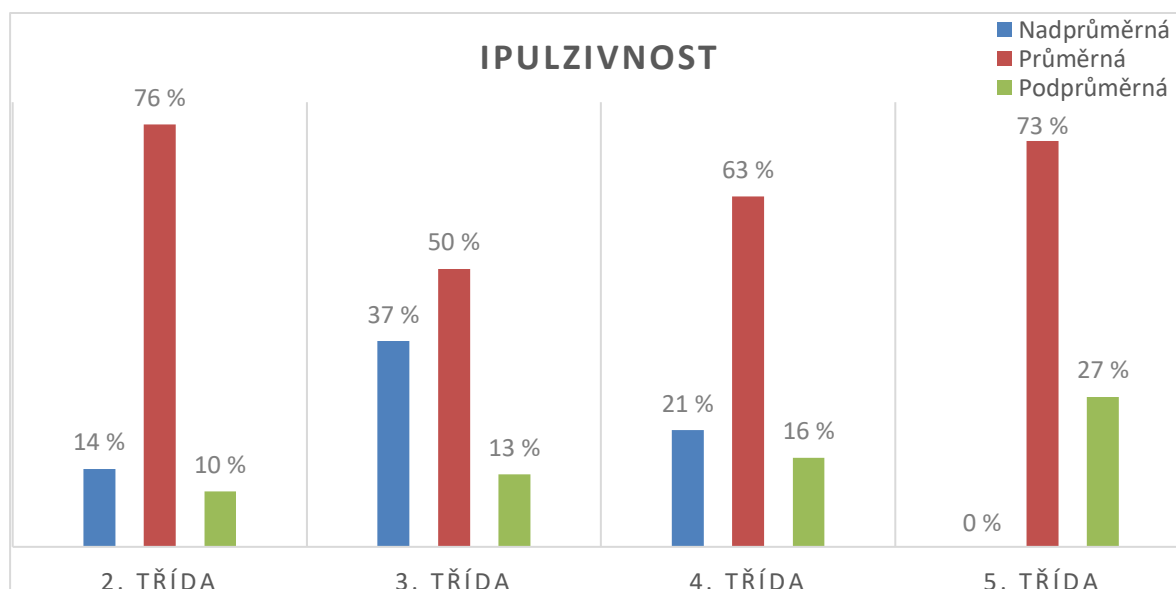
Dívky/chlapci



Graf č. 23 - Dívky a chlapci, impulzivnost

Rozdíly mezi dívkami a chlapci jsou z hlediska impulzivnosti minimální, proto jsme zde ani chí-kvadrát test nevyužili.

Třída – 2.–5.



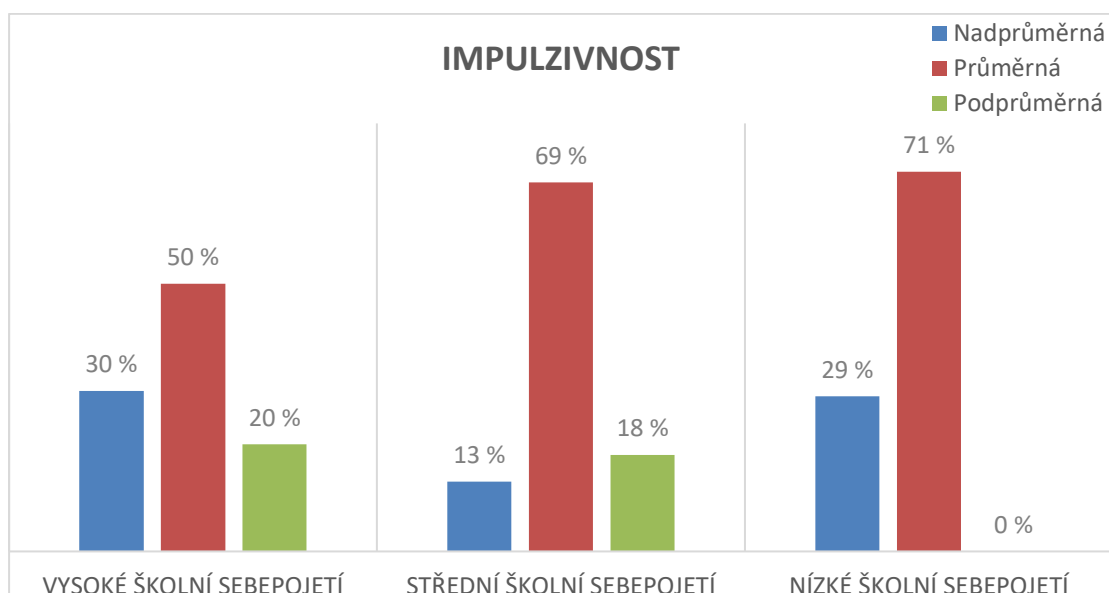
Graf č. 24 - Třídy, impulzivnost

Mezi jednotlivými třídami vidíme z hlediska impulzivnosti značné rozdíly. Například ve 3. třídě vykazovalo o 37 procentních bodů více žáků nadprůměrnou impulzivnost na rozdíl od žáků 5. třídy, kde nadprůměrnou impulzivnost nepociťovali. Další důležitou informací je

rozdíl v podprůměrné impulzivnosti mezi 2. a 5. třídou. V 2. třídě uvedlo pouze 10 % žáků podprůměrnou impulzivnost a naopak v 5. třídě podprůměrná impulzivnost vyšplhala na nejvyšší hodnotu u podprůměrné impulzivnosti v tomto grafu.

Můžeme zde vidět souvislost mezi ročníkem/věkem a podprůměrnou impulzivností, čím je věk/ročník nižší, tím je podprůměrná impulzivnost také nižší. Souvislost mezi nadprůměrnou impulzivností a třídou je vidět od 3. do 5. třídy. Pokud hledáme souvislost mezi znaky v celém grafu, tak ji nenalezneme.

Školní sebepojetí – vysoké školní sebepojetí, střední školní sebepojetí, nízké školní sebepojetí

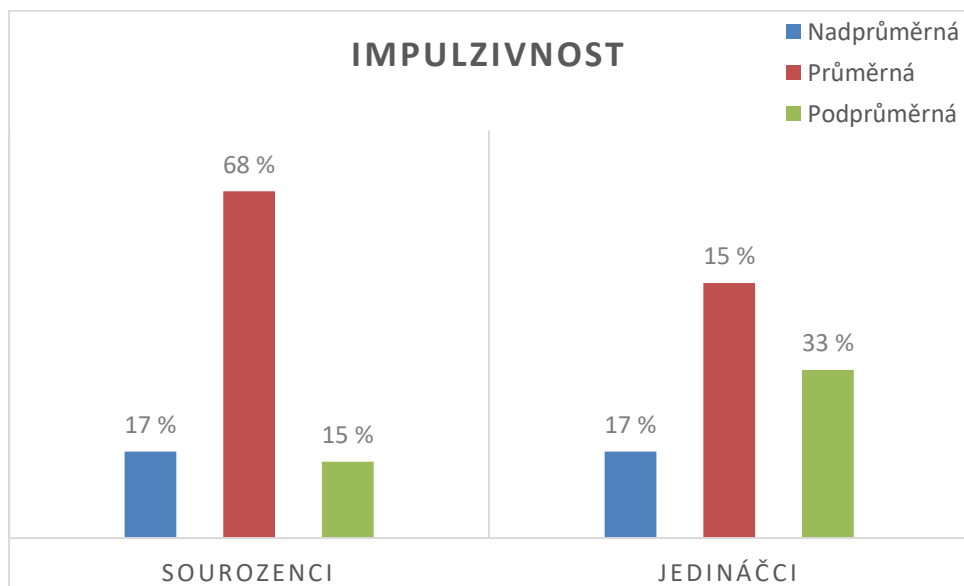


Graf č. 25 – Školní sebepojetí, impulzivnost

Při srovnání žáků s vysokým, středním a nízkým školním sebepojetím jsou vidět značné rozdíly. Zejména mezi žáky s vysokým školním sebepojetím, kteří vykazali o 21 procentních bodů méně průměrné impulzivnosti, ale o 20 procentních bodů více podprůměrné impulzivnosti než žáci s nízkým školním sebepojetím. Všichni žáci s nízkým školním sebepojetím pocíťovali impulzivnost.

Vzhledem k nenalezení souvislosti mezi znaky jsme v tomto případě chí-kvadrát test nepoužili.

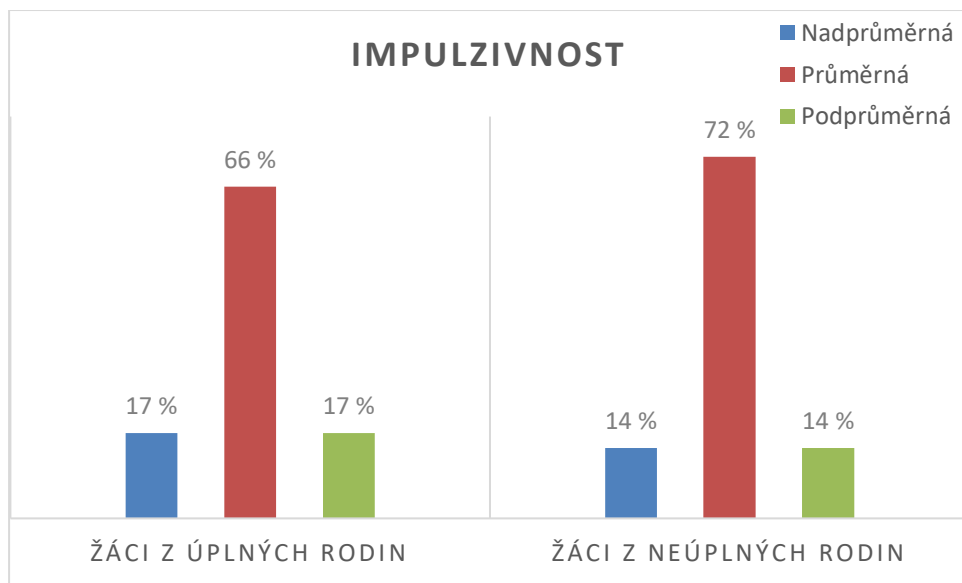
Sourozenci – ANO/NE



Graf č. 26 - Sourozenci a jedináčci, impulzivnost

Z grafu se dozvídáme, že žáci se sourozenci mají o 18 procentních bodů větší průměrnou impulzivnost než jedináčci, kteří vykazují vyšší podprůměrnou impulzivnost o 18 procentních bodů než děti se sourozenci. Z grafu jsme nevyčetli souvislost mezi jedináčky, dětmi se sourozenci a impulzivností, proto jsme chí-kvadrát test nedělali.

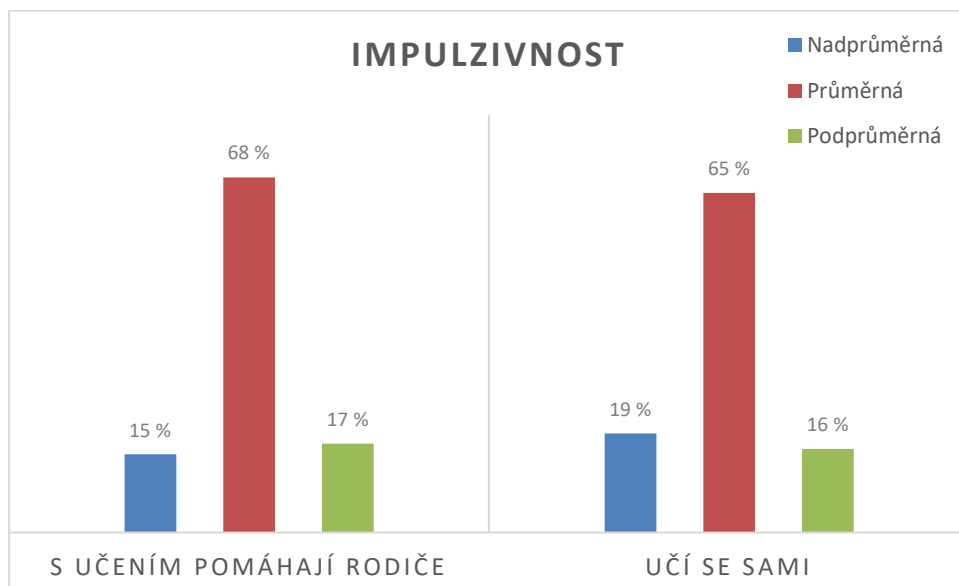
Úplná rodina – ANO/NE



Graf č. 27 - Úplné a neúplné rodiny, impulzivnost

Z grafu můžeme vyčíst, že rozdíly u žáků z úplných a neúplných rodin z hlediska impulzivnosti jsou minimální, z tohoto důvodu jsme neprováděli chí-kvadrát test.

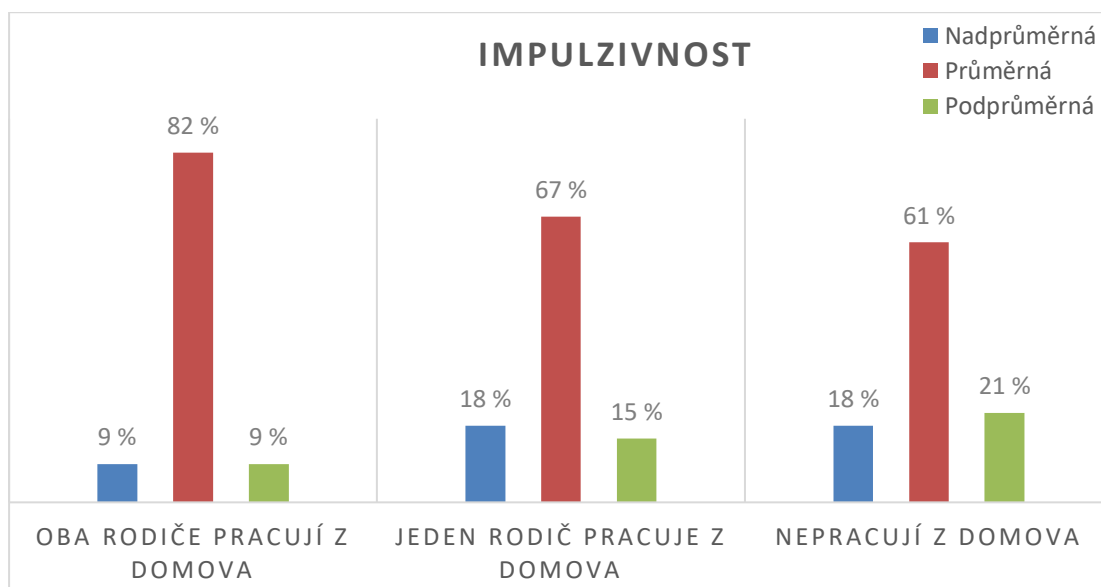
Pomoc s učením – ANO/NE



Graf č. 28 - Pomoc s učením, impulsivnost

Z hlediska impulsivnosti u žáků, kterým rodiče pomáhají s učením nebo se učí sami jsou rozdíly minimální, a proto jsme i tentokrát nevyužili chí-kvadrát test.

Home office – Oba rodiče pracují z domova, 1 rodič pracuje z domova, nepracují z domova



Graf č. 29 - Home office rodiče, impulsivnost

V grafu jsou vidět značné rozdíly z hlediska impulsivnosti zejména mezi žáky, jejichž oba rodiče pracují z domova nebo naopak nepracuje z domova ani 1. Souvislost mezi impulsivností a počtem rodičů na home office není, což potvrdil i chí-kvadrát test.

6.1.4 PSYCHICKÝ NEPOKOJ, ROZLADA



Graf č. 30 – Celkový graf psychického nepokoje

Většina žáků prožívala během distanční výuky průměrný psychický nepokoj. Nadprůměrný i průměrný nepokoj žáci prožívali téměř shodně.

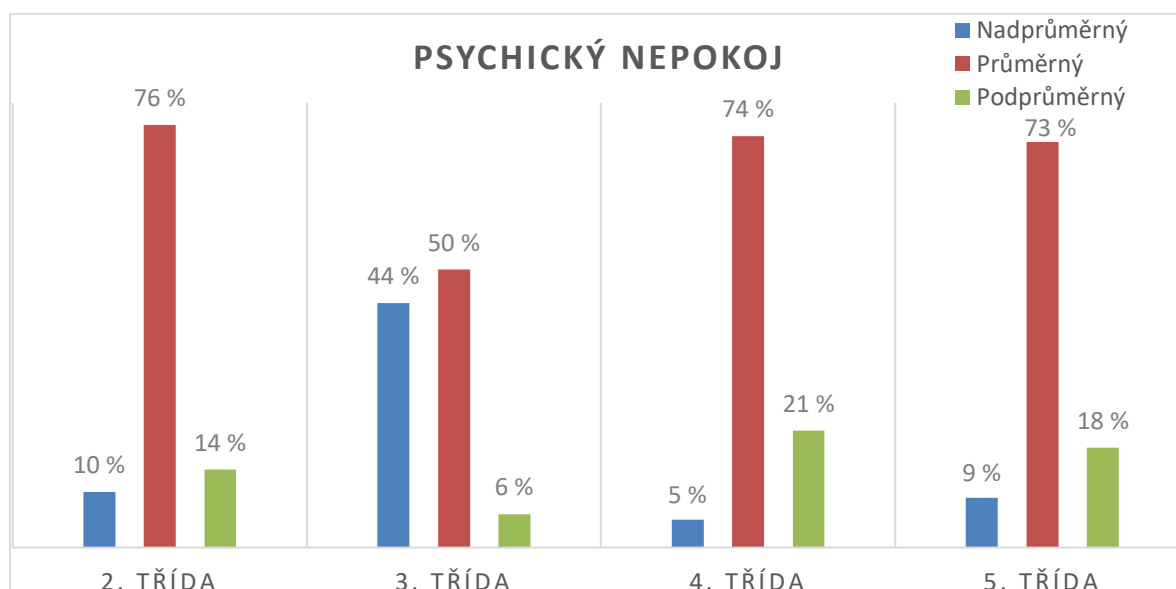
Dívky a chlapci



Graf č. 31 – Dívky a chlapci, psychický nepokoj

Z grafu vyčteme, že u chlapců i dívek převládá průměrný psychický nepokoj. Dívky vykazují nadprůměrný psychický nepokoj méně než chlapci, ale rozdíl je minimální. Z grafu nelze vyčíst vzájemnou závislost znaků, a proto jsme zde chí-kvadrát test nepočítali.

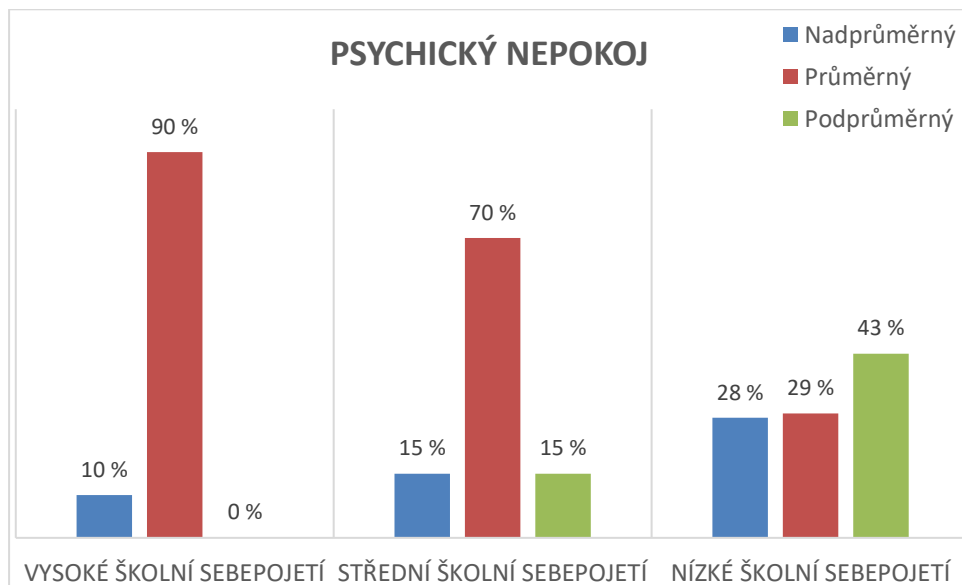
Třída - 2.-5.



Graf č. 32 - Třídy, psychický nepokoj

Většina žáků 1. stupně prožívala psychický nepokoj. Nejvíce v klidu byla 4. třída a o několik procent méně 5. třída. Nadprůměrný psychický nepokoj prožívala zejména 3. třída. Z grafu jsme nevyzpozorovali souvislost mezi ročníkem a psychickým nepokojem. Nejedná se tudíž o pravidlo, že by stupeň třídy/ročník souvisel s mírou psychického nepokoje žáků, ale jde pravděpodobně o specifika 3. třídy, která byla na 5% hladině potvrzena statisticky ($G = 13.166$, $\chi(1-\alpha)$; $df = 12.592$).

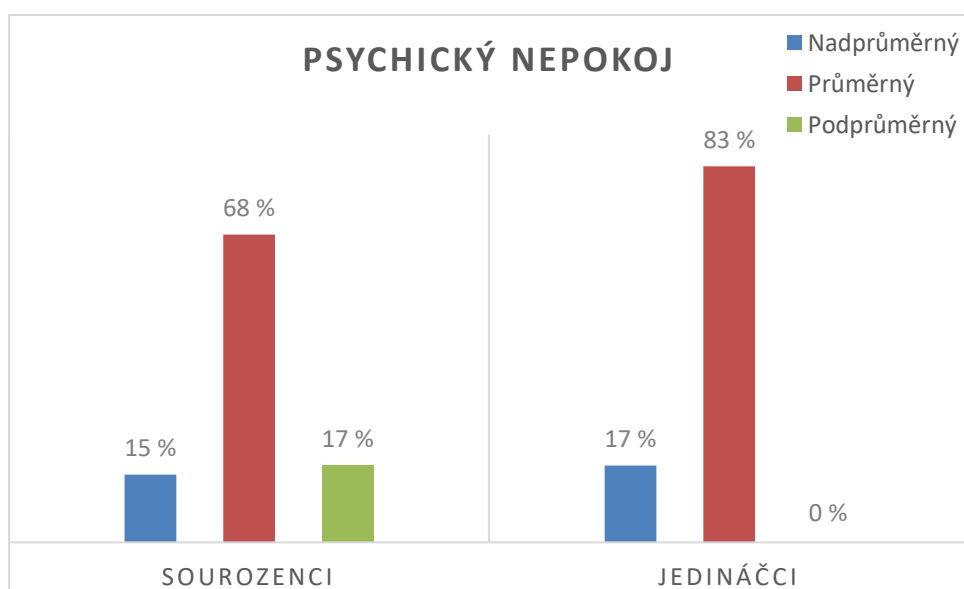
Školní sebepojetí – vysoké školní sebepojetí, střední školní sebepojetí, nízké školní sebepojetí



Graf č. 33 – Školní sebepojetí, psychický nepokoj

Nadprůměrný i podprůměrný psychický nepokoj zažívají nejvíce z těchto 3 skupin žáci s nízkým školním sebepojetím. Naproti tomu žáci s vysokým školním sebepojetím mají v nadprůměrném i podprůměrném psychickém nepokoji nejnižší hodnoty. V grafu jsme nenalezli souvislost mezi školním sebepojetím a psychickým nepokojem.

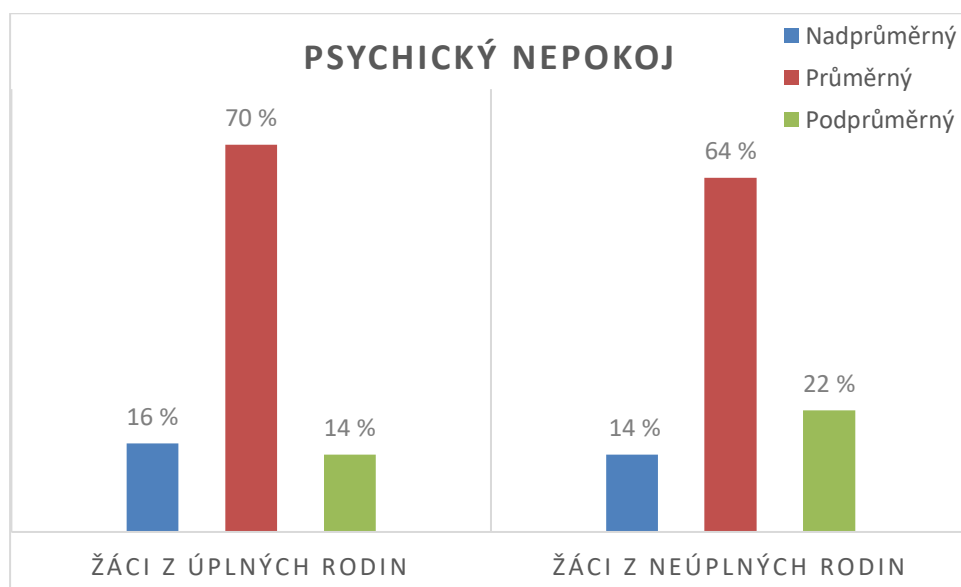
Sourozenci – ANO/NE



Graf č. 34 - Sourozenci a jedináčci, psychický nepokoj

Psychický nepokoj nadprůměrný je u jedináčků nepatrně zvýšen, ale psychický nepokoj podprůměrný mají jedináčci o 17 procentních bodů nižší. Tento výsledek může poukazovat na to, že jedináčci jsou náchylnější k vyššímu psychickému nepokoji než žáci se sourozenci. Vzhledem k nesplnění podmínek pro využití chí-kvadrát testu, toto tvrzení nemáme statisticky podloženo.

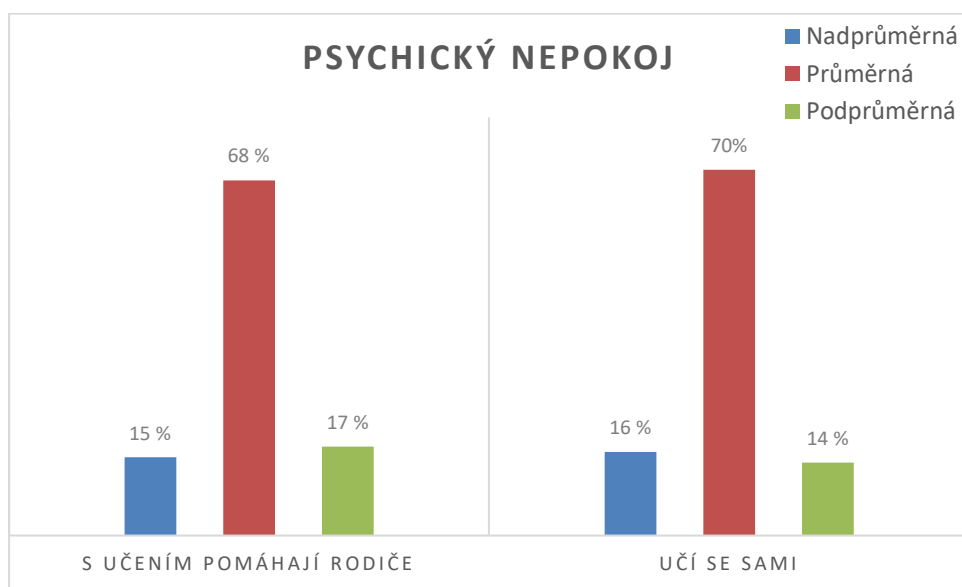
Úplná rodina – ANO/NE



Graf č. 35 – Úplné a neúplné rodiny, psychický nepokoj

Rozdíly v psychickém nepokoji jsou mezi žáky z úplných a neúplných rodin minimální, z tohoto důvodu jsme nedělali chí-kvadrát test.

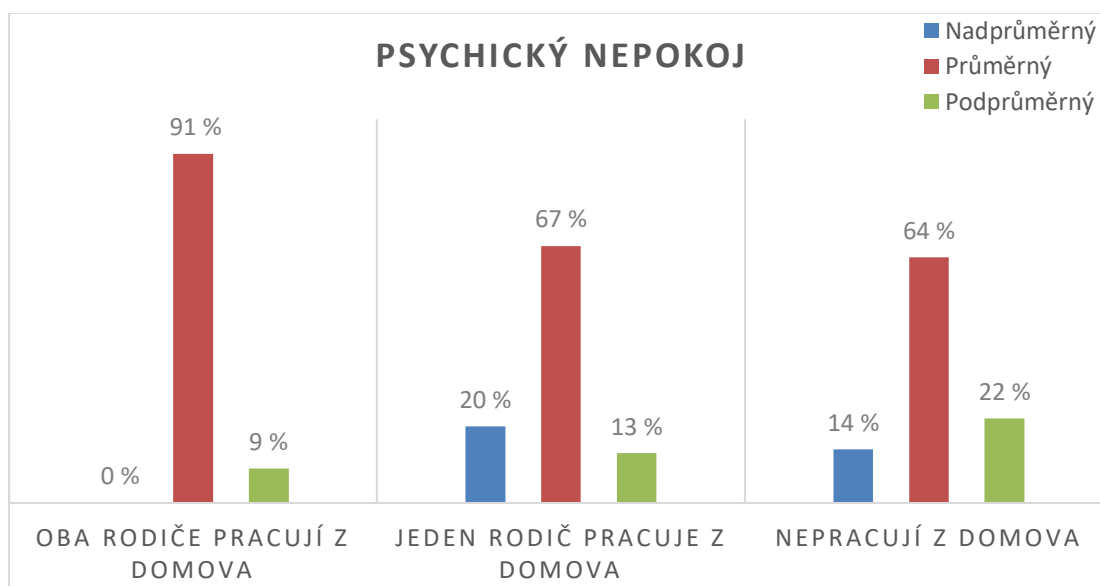
Pomoc s učením – ANO/NE



Graf č. 36 – Pomoc s učením, psychický nepokoj

Z hlediska psychického nepokoje jsou rozdíly mezi dětmi, které potřebují pomoc s učením, a dětmi, které nepotřebují pomoc s učením, minimální. Z toho důvodu zde nebudeme provádět chí-kvadrát test.

Home office – oba rodiče pracují z domova, 1 rodič pracuje z domova, nepracují z domova

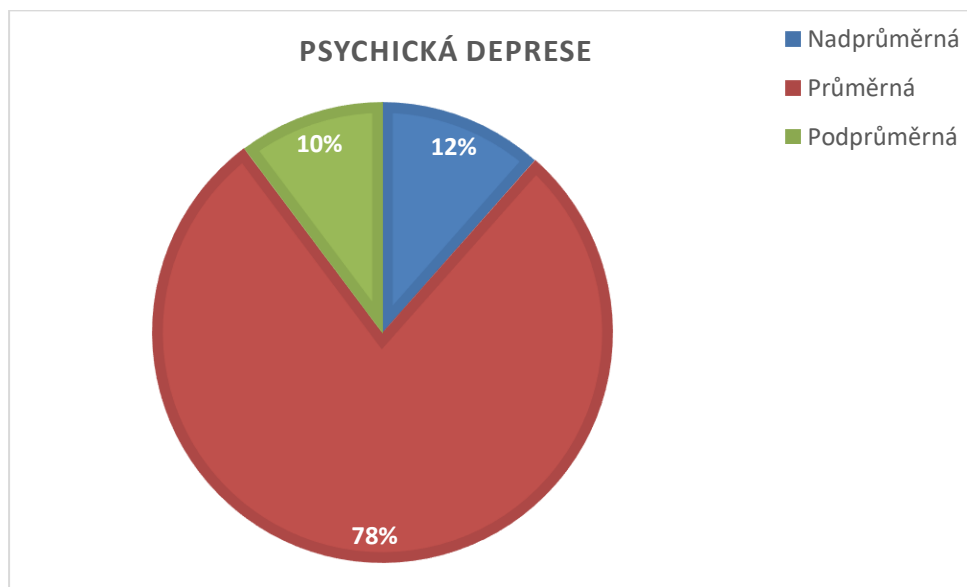


Graf č. 37 - Home office rodiče, psychický nepokoj

Z grafu můžeme vyzorovat klesající tendenci podprůměrného psychického nepokoje od nepracujících rodičů z domova k oběma rodičům pracujícím z domova, a naopak stoupající

tendenci průměrného psychického nepokoje. Z těchto výsledků bychom mohli vyvodit, že čím méně rodičů pracuje z domova během distanční výuky, tím nižší je psychický nepokoj. Hodnoty u těchto proměnných nesplňují podmínky pro použití chí-testu, a proto jsme ho nevyužili.

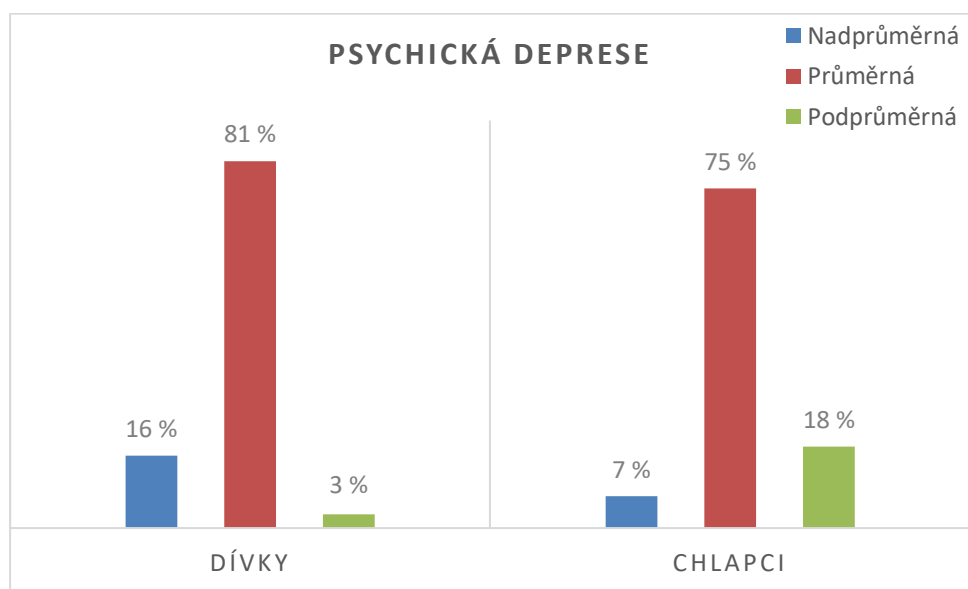
6.1.5 PSYCHICKÁ DEPRESE, POCITY VYČERPÁNÍ



Graf č. 38 - Celkový graf psychické deprese

Z grafu vyčteme, že průměrnou psychickou depresi prožívala většina žáků a nadprůměrnou psychickou depresi prožívalo 12 % žáků. V grafu je tedy vidět rozdíl mezi nadprůměrnou a podprůměrnou psychickou depresí, který činí pouhé 2 %.

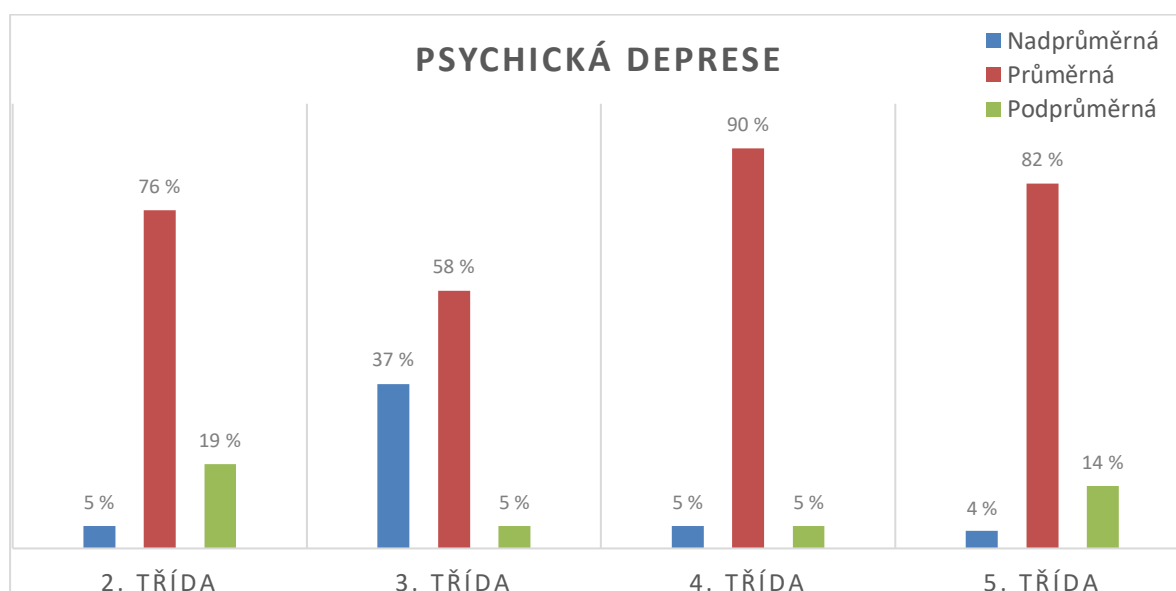
Dívky/chlapci



Graf č. 39 – Dívky a chlapci, psychická deprese

Psychická deprese se v období distanční výuky projevila zejména u dívek. Větší náchylnost dívek k psychické depresi chí-kvadrát test nepotvrdil.

Třída – 2.–5.

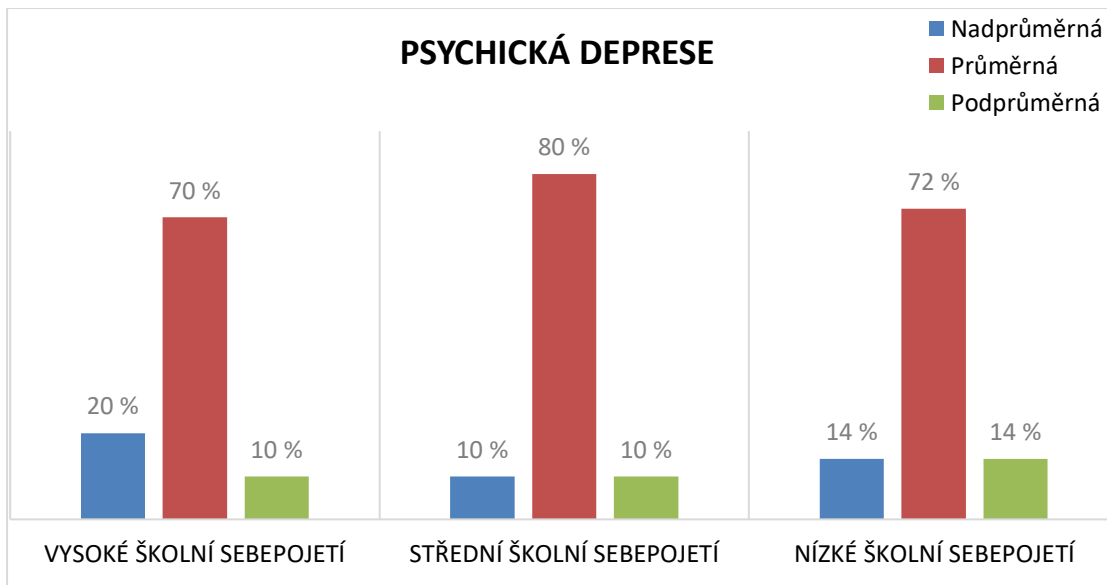


Graf č. 40 – Třídy, psychická deprese

Z grafu se dá vyvodit, že žáci 3. ročníku nejvíce pociťovali psychickou depresi během distanční výuky. Žádné pravidlo závislosti třídy s psychickou depresí jsme nenalezli, jde

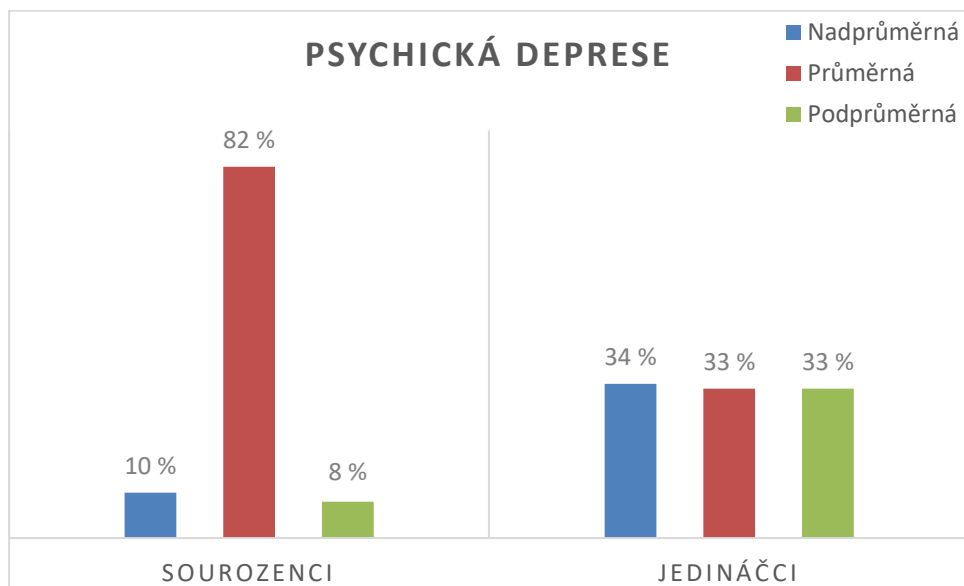
pravděpodobně o specifika 3. třídy, což se na 5% hladině potvrdilo chí-kvadrát testem i statisticky ($G = 15.223$, $\chi(1-\alpha)$; $df = 12.592$).

Školní sebepojetí – vysoké školní sebepojetí, střední školní sebepojetí, nízké školní sebepojetí



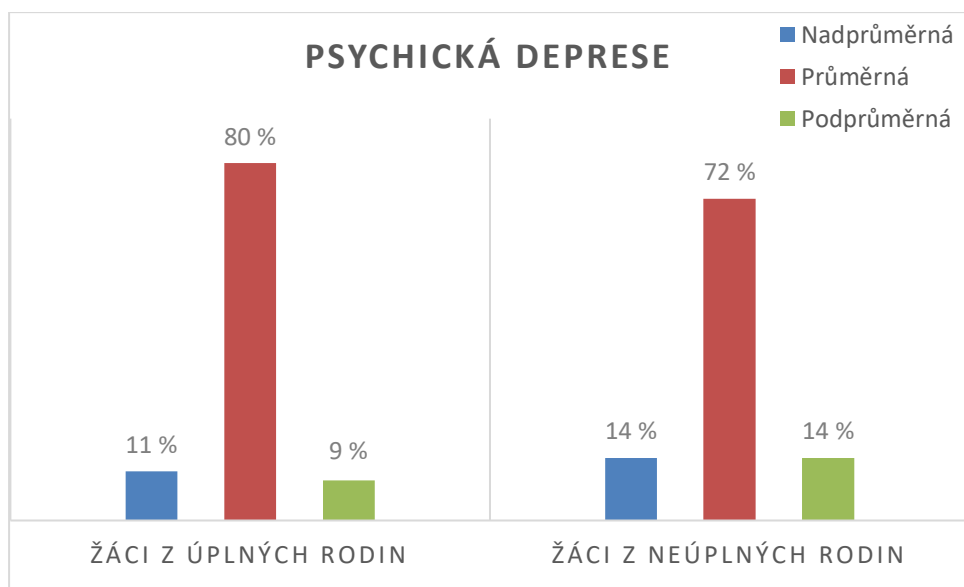
Graf č. 41 – Školní sebepojetí, psychická deprese

Rozdíly mezi vysokým, středním a nízkým školním sebepojetím vzhledem k psychické depresi jsou minimální, a proto zde nevyužijeme chí-kvadrát test.

Sourozenci – ANO/NE

Graf č. 42 – Sourozenci a jedináčci, psychická deprese

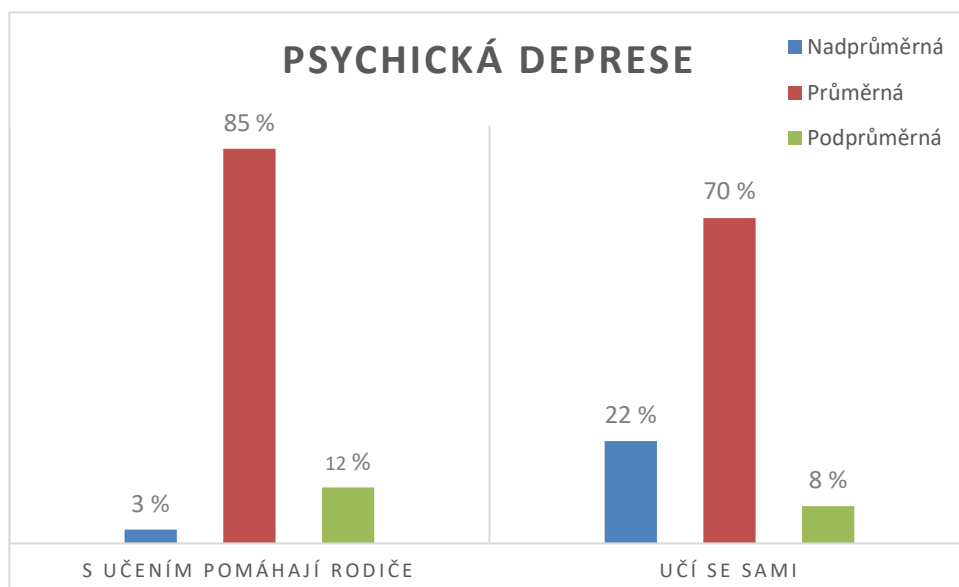
Psychickou depresi prožívali zejména jedináčci. Graf sice určité rozdíly naznačuje, ale vzhledem k nízkému počtu jedináčků v jednotlivých kategoriích míry deprese nebudeme považovat tyto ukazatele za významné.

Úplná rodina – ANO/NE

Graf č. 43 – Úplné a neúplné rodiny, psychická deprese

Z hlediska psychické deprese jsou rozdíly mezi žáky z úplných a neúplných rodin minimální, a proto je nebudeme dále zkoumat.

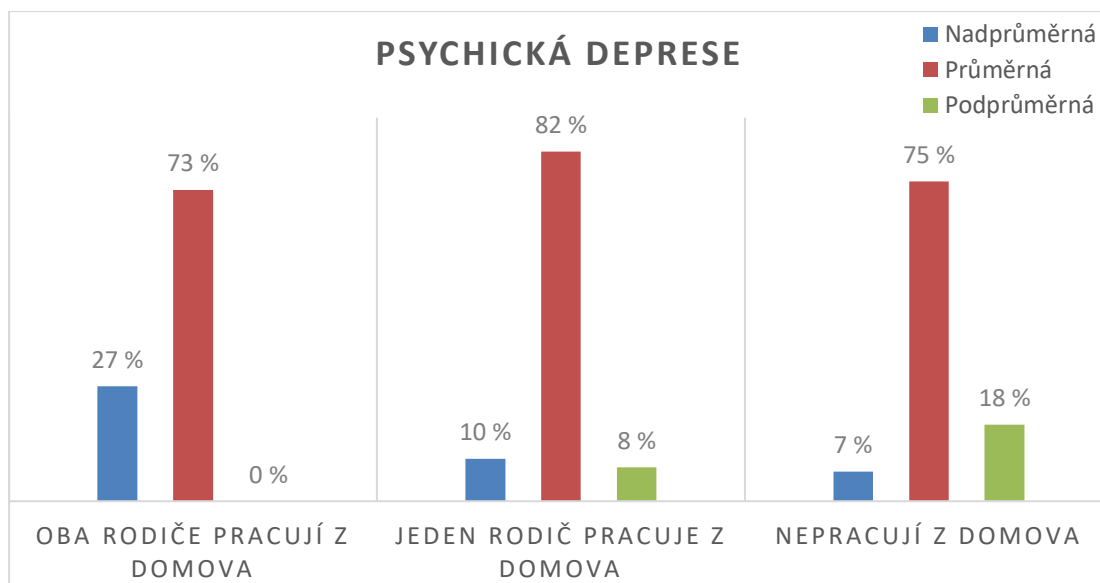
Pomoc s učením – ANO/NE



Graf č. 44 – Pomoc s učením, psychická deprese

Žáci, kteří se učili sami pociťovali psychickou depresi více než žáci, kterým rodiče pomáhaly. Vyšší náchylnost k depresivním stavům u dětí, které se učily samy, potvrdil na 5% hladině i chí-test ($G = 7.081$, $\chi(1-\alpha)$; $df = 5.991$).

Home office – Oba rodiče pracují z domova, 1 rodič pracuje z domova, nepracují z domova

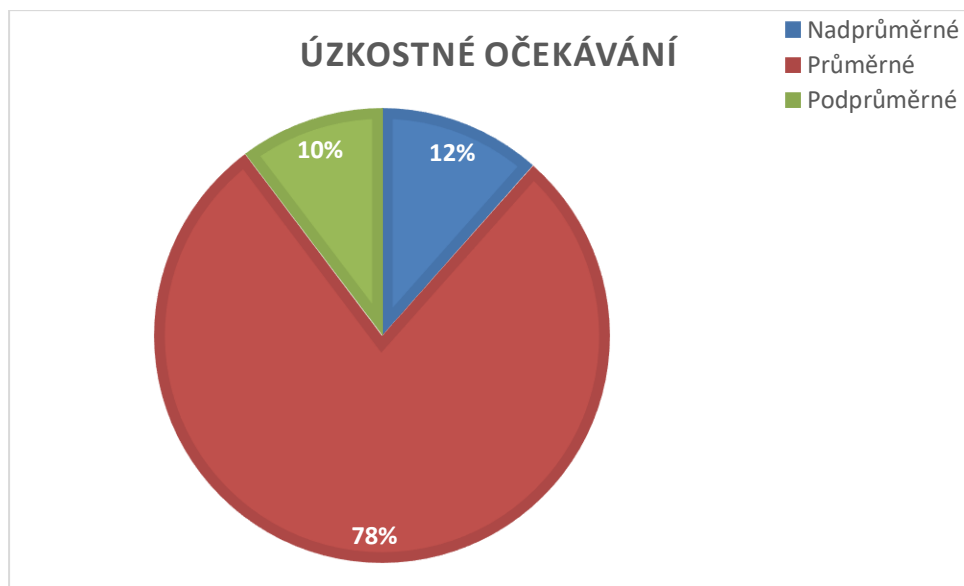


Graf č. 45 – Home office, psychická deprese

Žáci, jejichž oba rodiče pracovali z domova pociťovali nejvíce psychickou depresi, naopak nejmenší psychickou depresi pociťovali žáci, jejichž rodiče nepracovali z domova. Z grafu je vidět závislost mezi počtem rodičů doma při distanční výuce a psychickou depresí. Čím méně

rodičů je doma, tím nižší je psychická deprese žáka. Tuto závislost chí-kvadrát test nemohl potvrdit, protože hodnoty nespĺňují podmínky pro použití chí-testu.

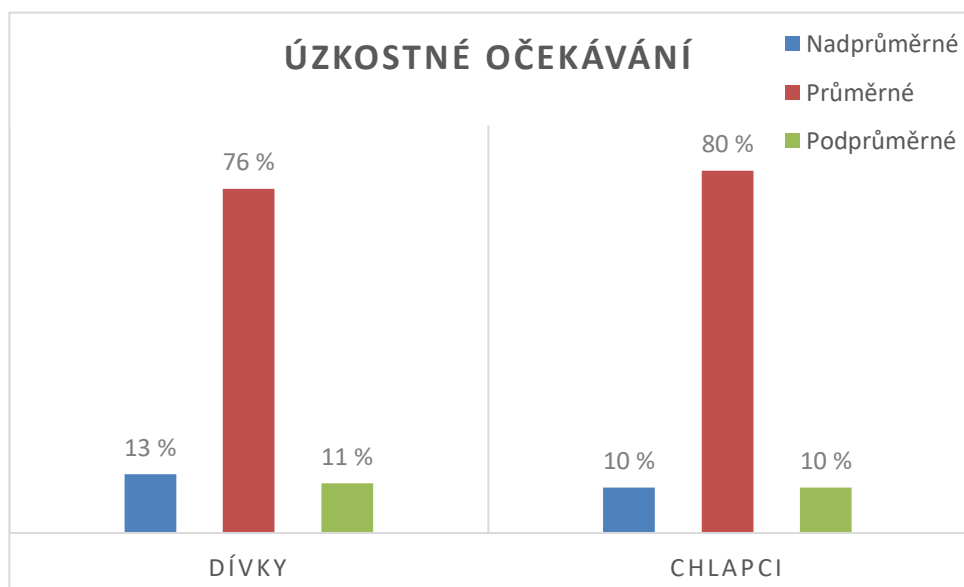
6.1.6 ÚZKOSTNÉ OČEKÁVÁNÍ, OBAVY



Graf č. 46 - Celkový graf úzkostného očekávání

Většina žáků během distanční výuky zažívala úzkostné očekávání a 12 % zažívalo nadprůměrnou úzkost.

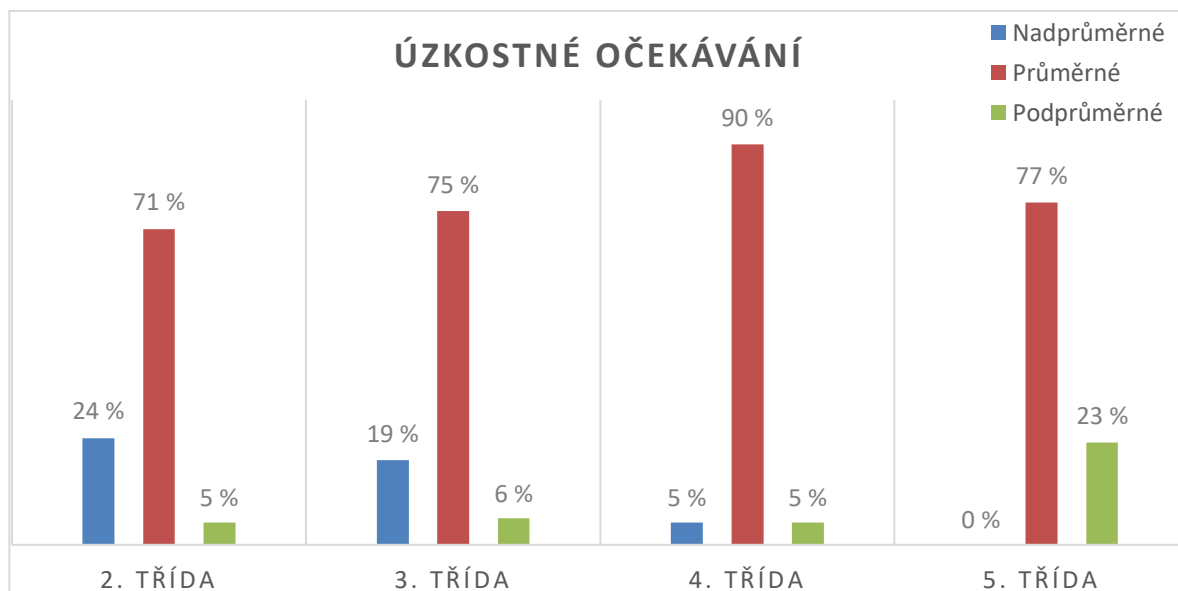
Dívky/Chlapci



Graf č. 47- Dívky a chlapci, úzkostné očekávání

Z hlediska úzkostného očekávání jsou rozdíly mezi dívkami a chlapci minimální, a proto tyto hodnoty nebudeme zkoumat pomocí chí-kvadrát testu.

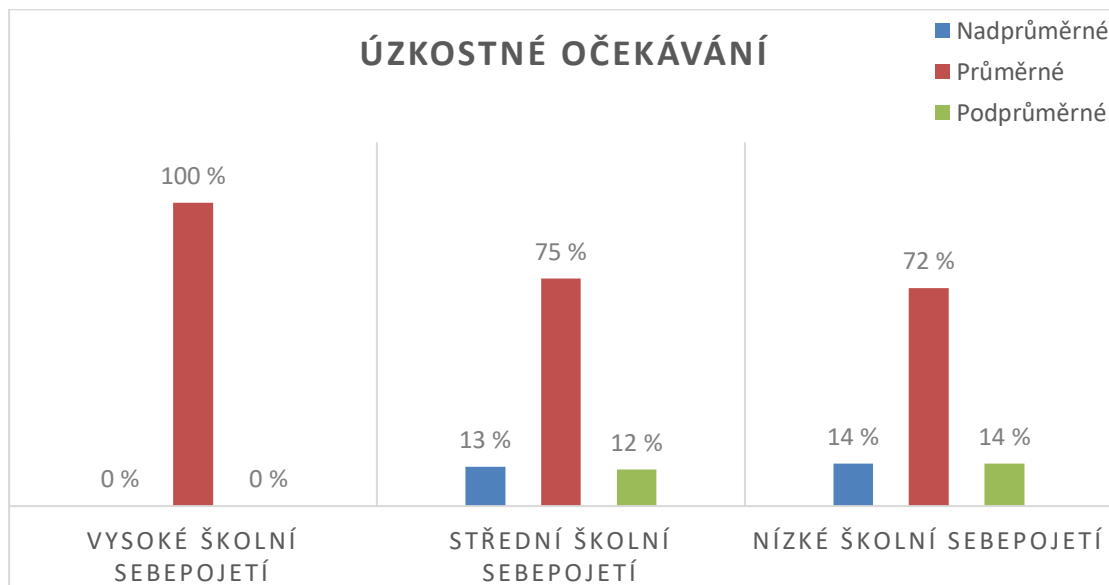
Třída – 2.–5.



Graf č. 48 - Třídy, úzkostné očekávání

Z grafu můžeme vyčíst, že nejvíce žáků, kteří prožívali úzkostné očekávání je ve 2. třídě a nejméně v 5. třídě. Z grafu můžeme vyvodit, že čím vyšší je ročník, který žáci navštěvují, tím méně žáků prožívá úzkostné očekávání. Chí-kvadrát test jsme vzhledem k nesplnění podmínek pro využití tentokrát nepočítali.

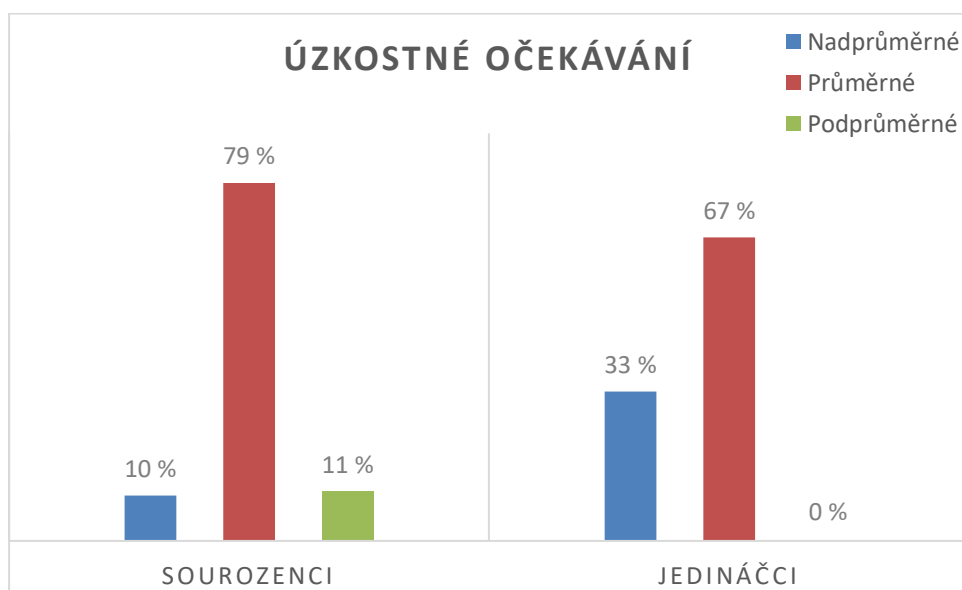
Školní sebezpetí – vysoké školní sebezpetí, střední školní sebezpetí, nízké školní sebezpetí



Graf č. 49 – Školní sebezpetí, úzkostné očekávání

Žáci s vysokým školním sebezpetím prožívají jen průměrné úzkostné očekávání, žáci se středním a nízkým sebezpetím prožívají úzkostné očekávání téměř shodně. V grafu nelze nalézt souvislost mezi školním sebezpetím a úzkostným očekáváním.

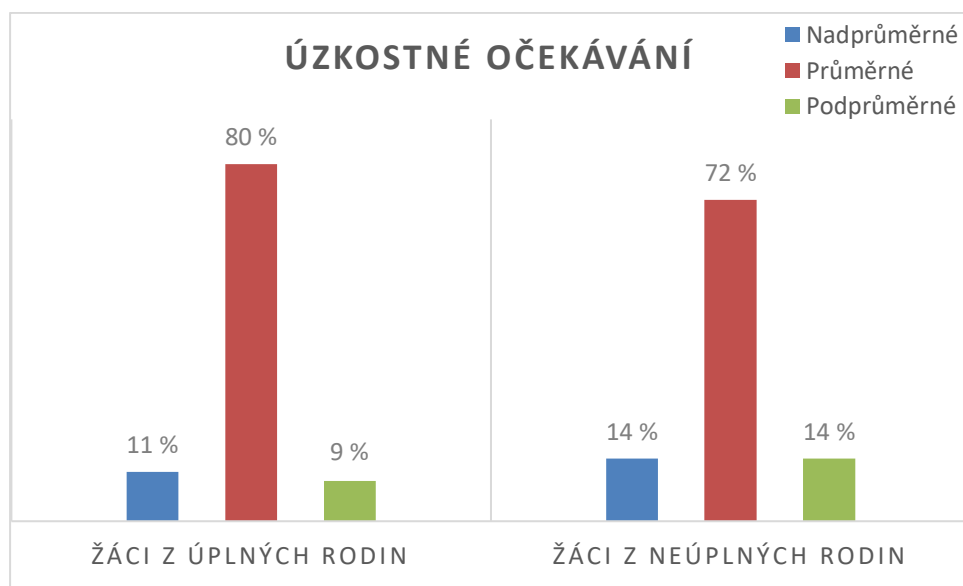
Sourozenci – ANO/NE



Graf č. 50 – Sourozenci a jedináčci, úzkostné očekávání

Z grafu můžeme vyčíst, že celých 33 % jedináčků prožívalo v distanční výuce nadprůměrné úzkostné očekávání, zatímco nadprůměrnou úzkost žáci se sourozenci prožívali o 23 procentních bodů méně než jedináčci. Ti celkově více prožívali úzkostné očekávání než žáci se sourozenci. Dalo by se tedy vyvodit, že jedináčci budou více podléhat úzkostnému očekávání než žáci se sourozenci. Tuto závislost jsme vzhledem k nesplnění podmínek chí-kvadrát testem neověřovali.

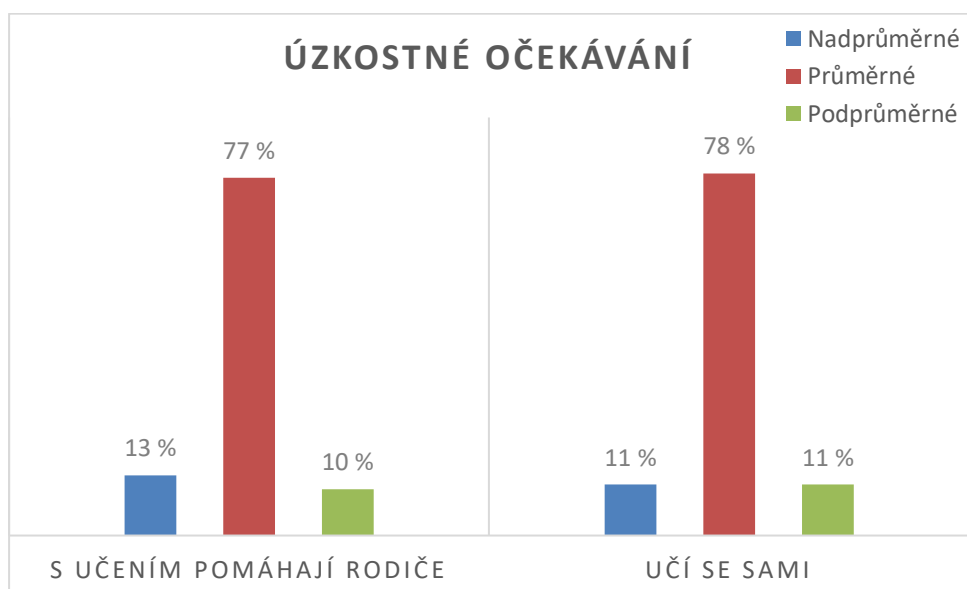
Úplná rodina – ANO/NE



Graf č. 51 - Úplné a neúplné rodiny, úzkostné očekávání

Graf nám ukazuje nepatrné rozdíly v úzkostném očekávání žáků z úplných a neúplných rodin, které nebudeme pomocí chí-kvadrát testu ověřovat.

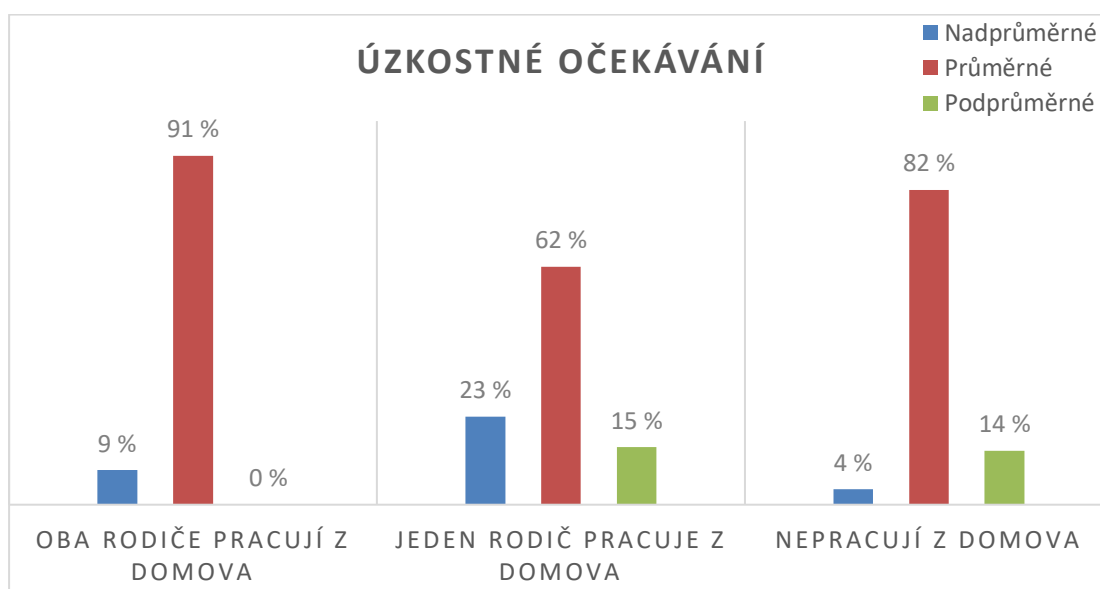
Pomoc s učením – ANO/NE



Graf č. 52 - Pomoc s učením, úzkostné očekávání

Rozdíly mezi úzkostným očekáváním u žáků, kteří se učí sami a žáků, kterým s učením pomáhají rodiče jsou minimální, proto jsme je dále statisticky nezkoumali.

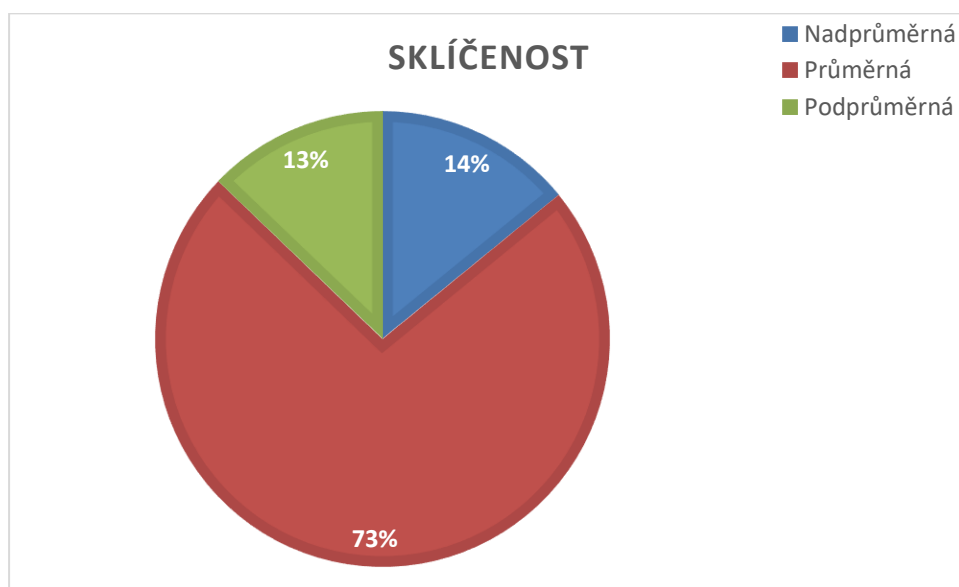
Home office – Oba rodiče pracují z domova, 1 rodič pracuje z domova, nepracují z domova



Graf č. 53 - Home office, úzkostné očekávání

Úzkostné očekávání prožívá nejvíce žáků, jejichž oba rodiče pracují z domova a nejnižší úzkost prožívají žáci, jejichž rodiče nepracují z domova. Závislost znaků nelze nalézt.

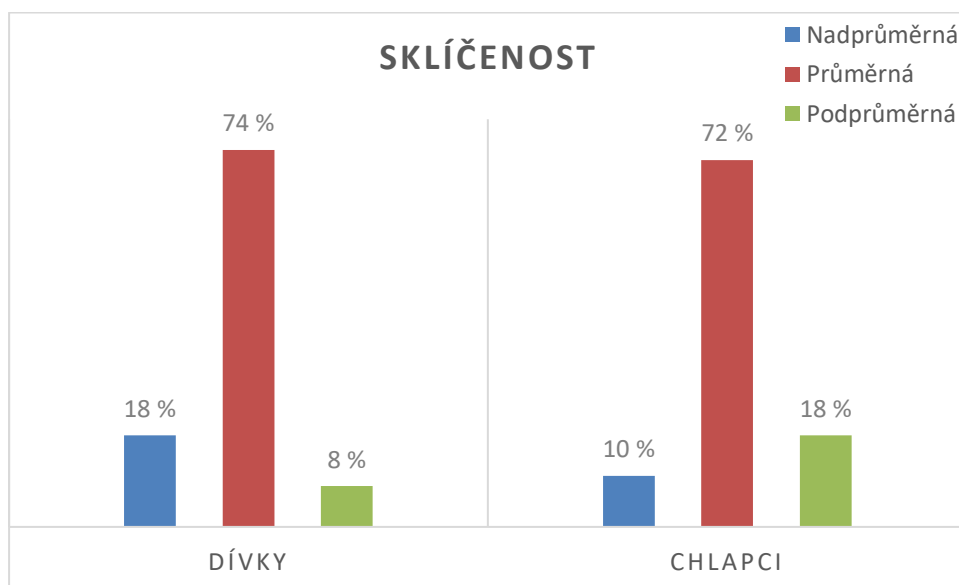
6.1.7 SKLÍČENOST



Graf č. 54 - Celkový graf sklíčenosti

Graf nám ukazuje, že celých 73 % žáků během distanční výuky pociťovali sklíčenost průměrnou a 14 % sklíčenost nadprůměrnou. Sklíčenost podprůměrná a nadprůměrná dosahovala téměř shodných hodnot.

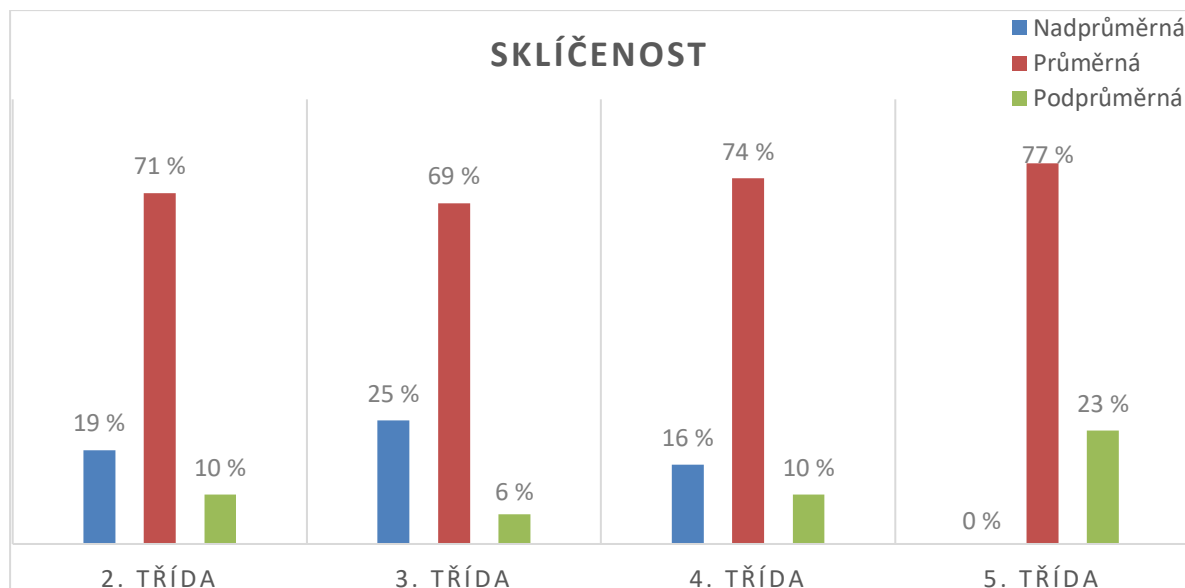
Dívky/chlapci



Graf č. 55 - Dívky a chlapci, sklíčenost

Celkově více sklíčené byly dívky než chlapci, rozdíly mezi chlapci a dívkami, ale nejsou vysoké. Z grafu se dá vypočítat závislost sklíčenosti na pohlaví, ale statisticky pomocí chí-testu tato závislost nebyla potvrzena.

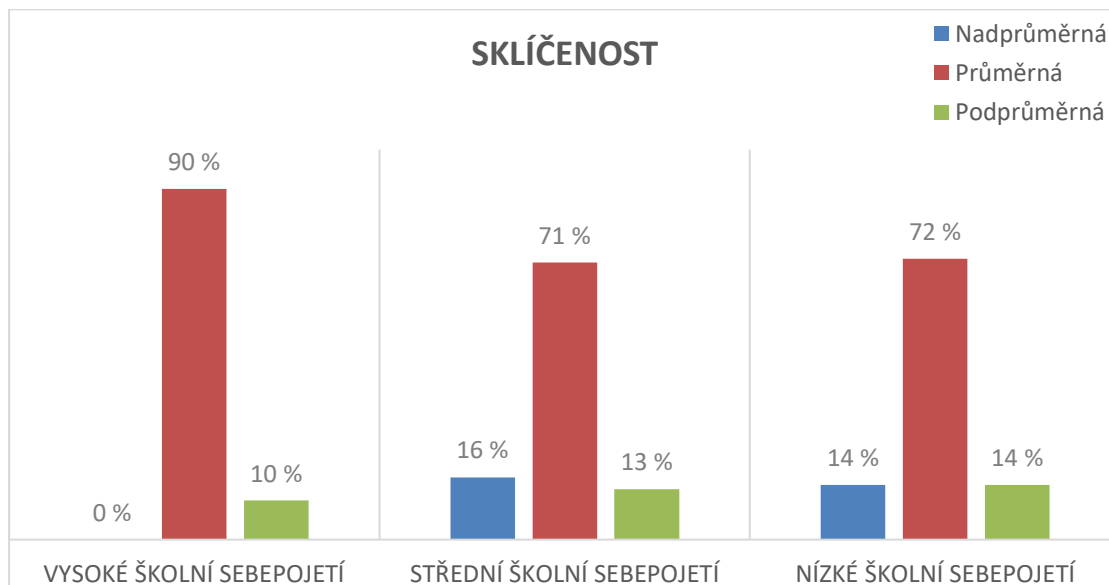
Třída – 2. – 5.



Graf č. 56 - Třídy, sklíčenost

Žáci 3. třídy byli během distanční výuky více sklíčení než žáci ostatních tříd. 4. třída se procentuálně blížila k hodnotám 2. třídy. Žáci 5. třídy měli nejmenší sklíčenost. Z grafu nelze vypočítat závislost znaků, a proto jsme ji ani neověřovali pomocí chí-kvadrát testu.

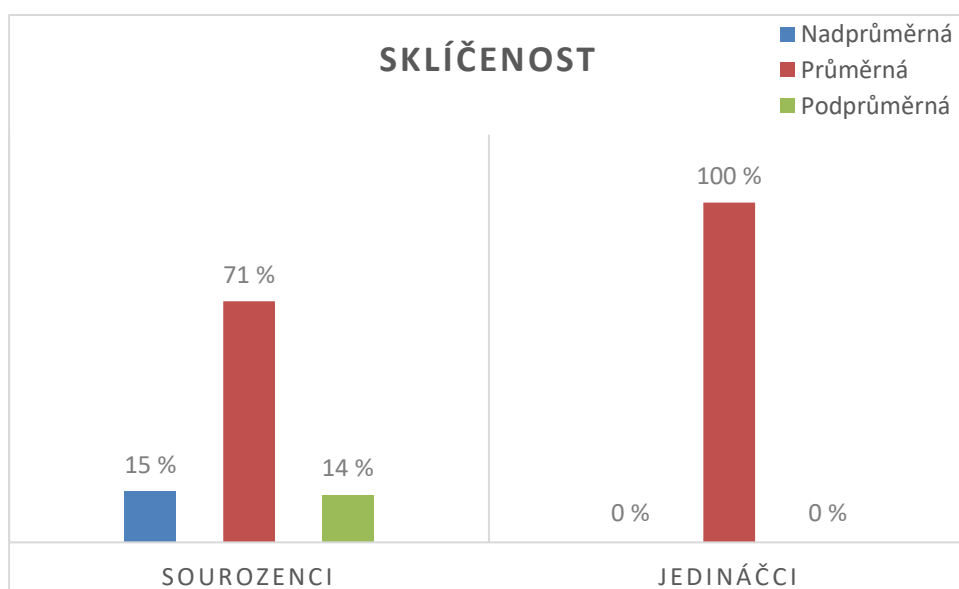
Školní sebepojetí – vysoké školní sebepojetí, střední školní sebepojetí, nízké školní sebepojetí



Graf č. 57 – Školní sebepojetí, sklíčenost

Žáci s vysokým školním sebepojetím nepociťovali nadprůměrnou sklíčenost. Žáci s vysokým školním sebepojetím byli ve srovnání s žáky se středním a nízkým školním sebepojetím méně sklíčení. Žádná závislost 1 znaku na 2. z grafu nelze vyčíst, takže jsme ji ani neověřovali pomocí chí-testu.

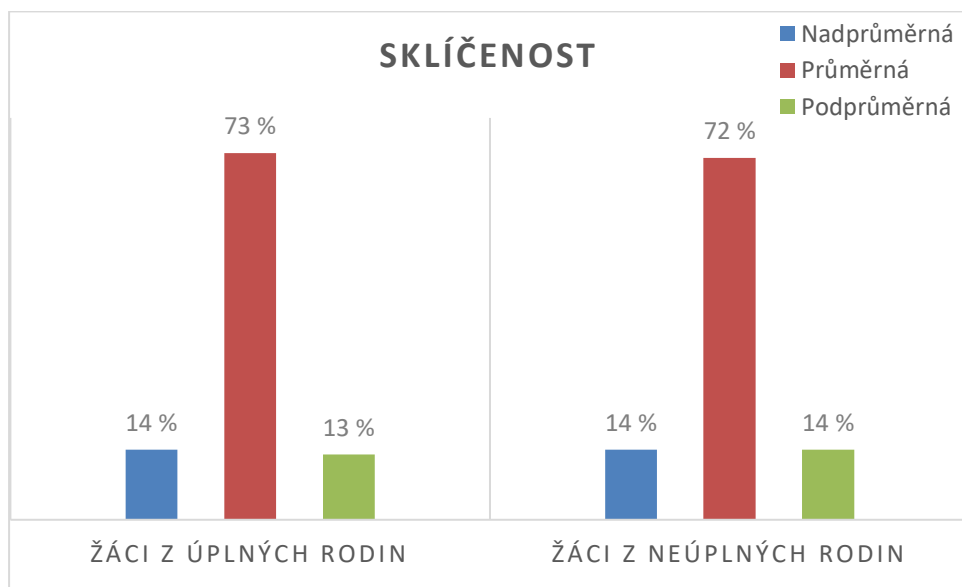
Sourozenci – ANO/NE



Graf č. 58 – Sourozenci a jedináčci, sklíčenost

Jedinácci prožívali během distanční výuky jen průměrnou sklíčenost. Žáci se sourozenci prožívali nadprůměrnou a podprůměrnou sklíčenost téměř shodně. V grafu nelze nalézt souvislost mezi znaky.

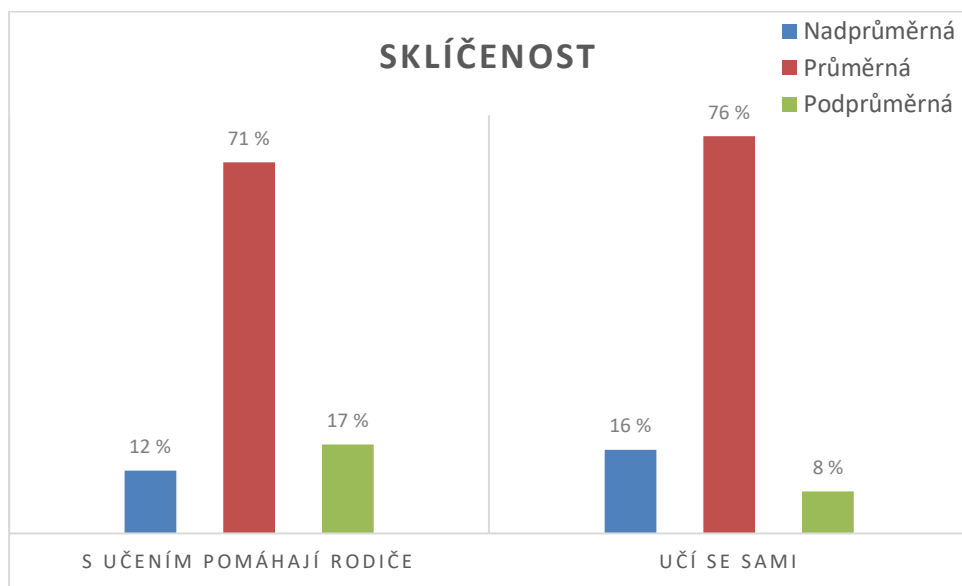
Úplná rodina – ANO/NE



Graf č. 59 – Úplné a neúplné rodiny, sklíčenost

Graf nám ukazuje, že rozdíly ve sklíčenosti jsou u žáků z úplných a neúplných rodin minimální, takže hodnoty nebudeme ani statisticky ověřovat.

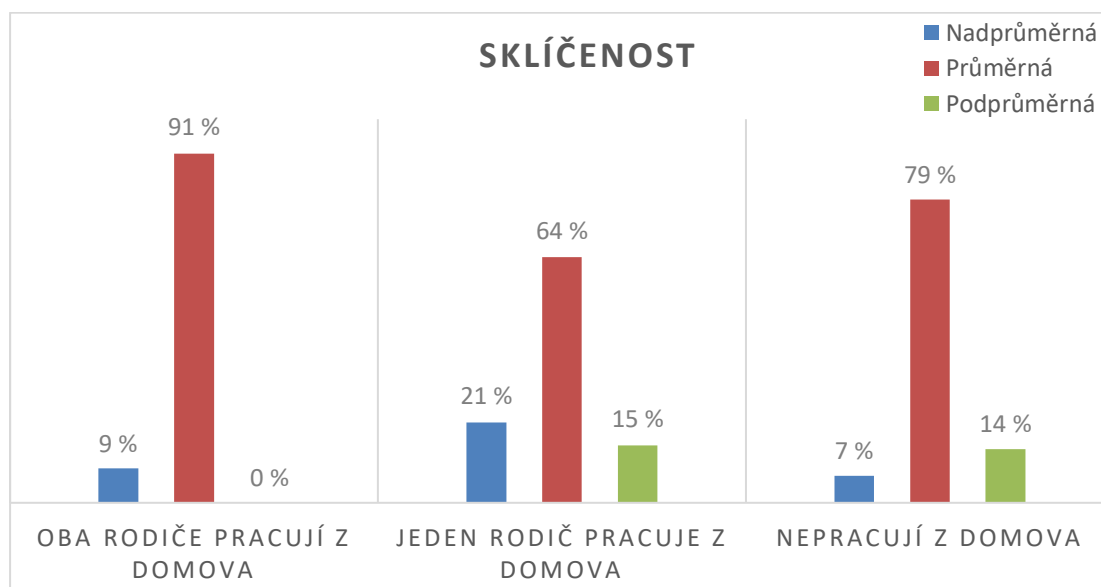
Pomoc s učením – ANO/NE



Graf č. 60 - Pomoc s učením, sklíčenost

Z grafu je vidět, že žáci, kteří se učí sami, jsou více sklíčení během distanční výuky než žáci, kteří mají pomoc s učením. Rozdíly mezi hodnotami nejsou výrazné. Chí-test nezávislosti na hladině významnosti 5 % nezamítnul H_0 a tím nepotvrdil závislost samostatnosti učení na sklíčenosti.

Home office – oba rodiče pracují z domova, 1 rodič pracuje z domova, nepracují z domova



Graf č. 61 – Home office rodiče, sklíčenost

Nejvyšší sklíčenost měli žáci, jejichž oba rodiče pracují z domova, nejvyšší nadprůměrnou sklíčenost měli žáci, jejichž 1 rodič pracuje z domova. Nejnižší sklíčenost prožívaly v distanční výuce děti, jejichž rodiče nepracují z domova. Tyto děti měly nejnižší nadprůměrnou sklíčenost a nejvyšší podprůměrnou sklíčenost. V grafu není viditelná závislost mezi počtem rodičů pracujících z domova a sklíčeností.

6.2 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ SUPSO

V grafech z kapitoly 6.1 jsou data získaná vyhodnocením dotazníků SUPSO v jednotlivých třídách 1. stupně ZŠ Mrákov. Nejdříve se zaměříme na detekci emočních poruch na základě symptomů vycházejících z dotazníku SUPSO.

Výsledky dotazníkového šetření naznačují, že 18 % žáků vykazovalo podprůměrnou pohodu, 12 % mělo nadprůměrné úzkostné očekávání během distanční výuky, kdy se cítili napjatě, nejistě, úzkostně naladěni a 14 % pociťovalo nadprůměrnou sklíčenost. Tito žáci pravděpodobně prožívali úzkostnou poruchu emocí. Ve srovnání s těmito hodnotami psychickou depresi v nadprůměrné hodnotě pociťovalo jen 12 % žáků a 10 % žáků podprůměrnou psychickou depresi. Rozdíl mezi těmito hodnotami je minimální a procentuální hodnoty také nejsou vysoké, ale i přes to, ji považujeme za důležitou vzhledem k subjektivnosti prožívání, viz tabulka č. 1 – Anamnestické údaje.

Výskyt těchto 2 poruch jsme předpokládali spolu s psychickým nepokojem. Vzhledem k nepatrnému rozdílu mezi nadprůměrným a podprůměrným psychickým nepokojem nemůžeme z grafu vyčíst psychický nepokoj žáků během distanční výuky. Podobně hodnotíme i data zachycující aktivnost a impulzivnost žáků během distanční výuky. Z toho důvodu je neoznačujeme za informativně nosná, neboť se opět procentuální vyčíslení nadprůměrných a podprůměrných hodnot téměř rovnají a nenabyla podstatných hodnot.

Dalším úkolem bylo odhalit závislost pohlaví, věku a přístupu rodičů na vzniku emočních poruch. Nalezli jsme rozdíly mezi prožíváním psychické deprese a úzkosti dle pohlaví, ale chí-kvadrát test tuto závislost nepotvrdil, viz graf č. 39 – Dívky a chlapci, psychická deprese a graf č. 47 – Dívky a chlapci, úzkostné očekávání. Závislost věku/ročníku na vzniku emočních poruch se ve výzkumu také objevila, ale nebyla statisticky potvrzena. Naopak u psychické deprese a nepokoje jsme nenalezli souvislost mezi věkem žáků a psychickou depresí, nepokojem. Z toho důvodu se domníváme, že se jednalo o specifika 3. třídy, která byla statisticky potvrzena chí-kvadrát testem, viz graf č. 32 – Třídy, psychický nepokoj a graf č. 40 – Třídy, psychická deprese.

Dále jsme zkoumali vliv školního sebepojetí s emočními poruchami, souvislost jsme našli, ale nebyla statisticky potvrzena podobně jako u úplnosti rodiny. Objevili jsme i spojitost počtu sourozenců se vznikem emočních poruch, graf č. 42, a byla i statisticky potvrzena chí-kvadrát

testem na 5% hladině, ale vzhledem k malému počtu jedináčků neoznačujeme tento výsledek za průkazný. Vyšel nám jen jediný statisticky potvrzený vliv, a tím je vliv rodičovské pomoci s učením na depresivní stavy.

7 SHRNU TÍ

Začátek distanční výuky byl emočně náročný, ovlivnily ho zejména technické překážky ve vzdělávání. Nejdříve na dětské emoce působilo nedostatečné technologické vybavení, problémy s připojením a s nemožností účasti na distanční výuce. Tyto faktory vedly k negativním emocím smutku a hněvu.

V průběhu distanční výuky se začáteční problémy vyřešily nebo přetrvávaly spolu s emocemi popsanými výše. Kromě nich začaly na žáky působit vlivy chování okolí, osobnostní předpoklady k prožívání a neuspokojivé využití volného času. Žáci zažívali nepříjemné pocity z působení okolí a emoce smutku z neuspokojivého trávení volného času. Na 2. stranu některé děti vlivem osobnostních předpokladů, trávením volného času v sociálním zázemí a s nápomocným okolím během distanční výuky prožívaly pocit spokojenosti. Konkrétní výňatky nalezneme opět výše v kapitole 5 a celé rozhovory viz Příloha č. 1 – Přepis rozhovorů.

Dle výsledků ze SUPSO dotazníku jsme identifikovali výskyt depresivní a úzkostné emoční poruchy, i přes naše očekávání se nám ve výzkumu stavy napětí nijak zásadně nepromítly. Více informací jsme zaznamenali v kapitole 6.2.

Nalezli jsme rozdíly mezi prožíváním emocionálních poruch v závislosti na pohlaví, zejména u psychické deprese a úzkosti, ale chí-kvadrát test tuto závislost statisticky nepotvrdil. Závislost mezi věkem dítěte a výskytem emočních poruch se ve výzkumu objevila, ale statisticky nebyla potvrzena. U psychické deprese a nepokoje nebyla nalezena souvislost mezi věkem žáků a psychickou depresí nebo nepokojem, ale pravděpodobně se jednalo o specifika 3. třídy, která byla statisticky potvrzena chí-kvadrát testem. Vliv přístupu rodičů k distanční výuce jsme zkoumali prostřednictvím 2 ukazatelů - pomoc s učením a prací rodičů z domova. Souvislost pomoci od rodičů na vznik psychické deprese byl statisticky potvrzen chí-kvadrát testem. Naopak i přes často značně zajímavé výsledky souvislosti rodičů pracujících nebo nepracujících z domova na emočních poruchách naše očekávání nebylo chí-kvadrát testem potvrzeno.

Dále jsme našli souvislost mezi školním sebepojetím a emočními poruchami, ale ta nebyla potvrzena statisticky. U proměnné počtu sourozenců jsme našli souvislost se

vznikem emočních poruch a byla dokonce statisticky potvrzena chí-kvadrát testem, ale vzhledem k malému počtu jedináčků, tento výsledek neoznačujeme za významný.

Výzkumů na téma emočního prožívání a emočních poruch v kontextu distanční výuky není mnoho. Většina těchto výzkumů se orientuje na studenty vysokých škol, žáky 2. stupně ZŠ a středních škol. Žáci 1. stupně ZŠ jsou součástí pouze několika málo výzkumů a jedná se pouze o žáky 5. tříd. Výzkum zabývající se žáky mladšího školního věku je od PAQ a Kalibro (2021), z něhož vychází, že až 3krát více žáků 5., 7. a 9. tříd ZŠ oproti předchozím rokům prožívalo v období distanční výuky špatnou náladu. To se shoduje s výsledky kvalitativní části této diplomové práce.

Vzhledem k malému množství výzkumů emočního prožívání a emočních poruch u žáků mladšího školního věku v distanční výuce nyní budeme srovnávat výsledky, které nám vyšly se závěry výzkumů, jejichž respondenti jsou žáky 2. stupně ZŠ, středních a vysokých škol.

Výzkum zabývající se výskytem úzkosti, deprese a somatických příznaků u českých a slovenských studentů v průběhu pandemie covid-19 odhalil vysokou míru výskytu duševních poruch mezi českými a slovenskými vysokoškolskými studenty (Gavurová, Miovský et al., 2022, s. 5). Podobně poukazují Hawes aj. (2021, s. 6, 7) na výsledky předchozích výzkumů (Ettman et al. in Hawes, 2021), které naznačují, že zásluhou pandemie covid-19 vzrostl výskyt deprese a úzkosti. Výzkum této diplomové práce odhalil depresivní a úzkostné stavy podobně jako Hawes aj.

Hawes aj. (2021, s. 6, 7) ve výzkumu zmiňují: *„Zjištění současné studie naznačují, že pandemie COVID-19 přispěla ke zvýšení příznaků generalizované a sociální úzkosti u mládeže žijící na Long Islandu v New Yorku. Ženy navíc pociťovaly zvýšenou depresi a panické/somatické symptomy.“* Mezi další faktory Gavurová, Miovský aj. zařadili úplnost rodiny. Vliv úplnosti rodiny byl prokázán jen v českém prostředí, čeští vysokoškoláci z neúplných rodin více a častěji trpěli problémy s duševním zdravím jako jsou somatické příznaky, úzkost a deprese (Gavurová, Miovský et al., 2022, s. 12). Podobně Petrenko a Líbal (2021) zdůrazňují kromě pohlaví a ročníků/věku i vliv rodinného zázemí.

Vliv pohlaví a věku jsme v naší práci také předpokládali, ale nebyl statisticky potvrzen. Rozdílné závěry mohou být způsobeny značně odlišným věkovým složením respondentů či využitím jiných statistických metod výzkumu. Souhlasíme se závěrem závislosti rodinného prostředí na vzniku emočních poruch, neboť nám statisticky vyšla souvislost pomoci rodičů při učení s psychickou depresí. Z čehož vyplývá, že žáci, kteří se učili sami, pociťovali psychickou depresi více než děti, kterým s učením pomáhali rodiče.

ZÁVĚR

Cílem výzkumného šetření této práce bylo zmapovat u žáků mladšího školního věku výskyt emočních poruch v kontextu distanční výuky.

Nejdříve jsme vymezili pojem emoce pomocí definic, charakteristiky a klasifikace. Popsali jsme úlohu emocí v procesu učení. V závěru 1. kapitoly jsme představili různé druhy dělení emocí a emoční poruchy, které se mohou objevit u dětí mladšího školního věku.

V další kapitole jsme se více zaměřili na emocionalitu dětí v mladším školním věku. Charakterizovali jsme toto období vývoje pomocí sociálně-psychologického hlediska a přiblížili jsme si emoce, úzkostné i depresivní poruchy. V závislosti na předešlé podkapitole následovala prevence rozvinutí emočních poruch u dětí v tomto období vývoje.

Pojem distanční vzdělávání jsme vymezili v poslední kapitole teoretické části, na to jsme navázali kapitolou o distančním vzdělávání v krizovém stavu. V poslední podkapitole jsme uvedli příležitosti, rizika, sociálně-psychologická specifika a širší dopady distanční výuky.

Praktická část této diplomové práce se dělila na kvalitativní a kvantitativní. V úvodu praktické části jsme si přiblížili výzkumný cíl, metodologii a zkoumané respondenty.

V kvalitativním výzkumu jsme popsali prožívání žáků mladšího školního věku v době distanční výuky jako emočně náročné. Děti v tomto období prožívaly negativní emoce smutku, hněvu a nepříjemné pocity. Některé děti naopak zažívaly pocit spokojenosti. Zachytili jsme faktory a okolnosti, které k tomuto prožívání vedly, byly to technické překážky ve výuce, vliv chování okolí, osobnostní předpoklady k prožívání a využití volného času.

V kvantitativním výzkumu, v kapitole 6.2, jsme identifikovali výskyt úzkostné a depresivní poruchy emocí. Domnělých faktorů ovlivňujících vznik těchto poruch bylo mnoho, ale statisticky potvrzen byl pouze vliv rodičovské pomoci s učením na vznik psychické deprese během distanční výuky. Žáci, kteří se učili sami, pociťovali psychickou depresi více než děti, kterým s učením pomáhali rodiče.

Na závěr bychom chtěli do budoucna doporučit další podrobnější analýzy námi zvolené problematiky emočních poruch a emočního prožívání žáků 1. stupně ZŠ v distanční výuce.

Tyto výzkumy by mohly rozšířit získané informace této práce. Výsledky je vhodné brát jako poukázání na tuto problematiku a výchozí bod pro další výzkumy.

RESUMÉ

Tato diplomová práce se věnuje tématu emočních poruch žáků 1. stupně ZŠ v distanční výuce. Jejím hlavním cílem je zmapovat u žáků mladšího školního věku výskyt emočních poruch v kontextu distanční výuky. Dílčími úkoly šetření je popsat prožívání distanční výuky žáků mladšího školního věku, zachytit faktory a okolnosti, které k tomuto prožívání vedly a identifikovat výskyt emočních poruch, jako jsou úzkostné, depresivní stavy a stavy napětí.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je tvořena 3 hlavními kapitolami. V 1. kapitole jsou vymezeny emoce, další kapitola se věnuje emocionalitě žáků mladšího školního věku včetně emočních poruch vznikajících v tomto období vývoje žáka. Poslední teoretickou částí je vymezení distanční výuky a popis jejího sociálně-psychologického vlivu na žáky.

Praktická část je rozdělena na kvalitativní a kvantitativní výzkum. V kvalitativní části výzkumu jsme se zabývali obsahově-kategoriální analýzou transkripce rozhovorů s žáky mladšího školního věku. Jako kvantitativní metodu sběru dat jsme využili dotazník, skládající se ze 2 částí. První část dotazníku jsme vytvořili, zachycuje vlivy vzniku emočních poruch a druhou částí je dotazník SUPSO. Ke zpracování údajů z dotazníku jsme využili metodu chí-kvadrát testu.

Pro děti byla distanční výuka emočně náročná. Prožívaly negativní emoce smutku, hněvu a nepříjemné pocity, naopak některé děti zažívaly pocit spokojenosti. Faktory a okolnosti, které k tomuto prožívání vedly, byly technické překážky ve výuce, vliv chování okolí, osobnostní předpoklady k prožívání a využití volného času. Žáci mladšího školního věku v kontextu distanční výuky prožívali úzkostné a depresivní poruchy. Statisticky byl potvrzen pouze vliv rodičovské pomoci s učením na vznik psychické deprese.

This master thesis is devoted to the topic of emotional disorders of primary school pupils in distance education. Its main aim is to map the occurrence of emotional disorders in younger school-age pupils in the context of distance learning. The sub-tasks of the investigation are to describe the experience of distance learning of younger school-age

pupils, to capture the factors and circumstances that led to this experience and to identify the occurrence of emotional disorders such as anxiety, depression and tension states.

The thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part consists of 3 main chapters. Chapter 1 defines emotions, while the next chapter deals with the emotionality of pupils of younger school age, including emotional disorders arising in this period of pupil development. The last theoretical section defines distance learning and describes its social-psychological impact on pupils.

The practical part is divided into a qualitative and quantitative research. In the qualitative part of the research, we focused on a content-categorical analysis of the transcription of interviews with pupils of younger school age. As a quantitative method of data collection, we used a questionnaire consisting of two parts. The first part of the questionnaire we created captures the influences of the emergence of emotional disorders and the second part is the SUPSO questionnaire. To process the data from the questionnaire, we used the chi-square test method.

Distance learning was emotionally challenging for the children. They experienced the negative emotions of sadness, anger and unpleasant feelings, while some children experienced a sense of satisfaction. Factors and circumstances that led to this experience were technical barriers to learning, the influence of environmental behaviour, and personal predispositions to experience and use leisure time. Younger school-age students in the context of distance learning experienced anxiety and depressive disorders. Only the effect of parental help with learning on the occurrence of psychological depression was statistically confirmed.

SEZNAM LITERATURY

COLLIN, Catherine, Nigel BENSON et al. (2019). *Kniha psychologie*. Vydání 2. Praha: Euromedia Group. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-7617-356-9.

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

ČERNÝ, Vojtěch a GROFOVÁ, Kateřina (2020). *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 3. vydání. Brno: Edika. ISBN 978-80-2661-558-3.

DAMASIO, Antonio (2004). *Hledání Spinozy: radost, strast a citový mozek*. Praha: dybbuk. ISBN 80-903001-9-7.

FLEISCHMANN, Otakar (2011). *Vybrané kapitoly z psychopatologie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-348-9.

FORMANOVÁ, Lucie (2021). *Distanční výuka je zásadní problém pro děti z chudších rodin*. In: Munimedia [online]. Katedra mediálních studií a žurnalistiky Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity Brno. 10.2. [cit. 16.3.2022]. Dostupné z: <https://pestalozzi.cz/distančni-vyuka-predstavuje-zasadni-problem-pro-deti-z-chudsich-rodin-rika-psycholozka-formanova/>.

GAVUROVÁ Beata, MIOVSKÝ, Michal et al. (2022) *Somatic Symptoms, Anxiety and Depression Among College Students in the Czech Republic and Slovakia: A Cross-Sectional Study*. *Frontiers in Public Health*. 10:859107. Doi: 10.3389/fpubh.2022.859107.

HASSONOVÁ, Gill, 2015. *Emoční inteligence*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5630-1.

HAWES, Mariah et al. (2021). Increases in depression and anxiety symptoms in adolescents and young adults during the covid-19 pandemic. *Psychological Medicine*, 1-9. Doi: 10.1017/S0033291720005358.

HONZÁK, Radkin (2020). *Emoce od A do P*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-492-7.

JEŽKOVÁ, Renata (2021). Šance pro vzdělávání. In: *Psychologie.cz* [online]. 6.3. [cit. 6.3.2022]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/sance-pro-vzdelavani/>.

- KOCOUREK, Jardin, Renata, Tereza PETRÁSKOVÁ (2021). *Dopady pandemie covid-19 na duševní zdraví dětí a jejich rodin*. In: MY CLINIC [online]. 14.6. [cit. 15.3.2022]. Dostupné z: <https://www.myclinic.cz/blog/dopady-pandemie-covid-19-na-dusevni-9>.
- KOHOUT, Jiří, Dana BURŠÍKOVÁ aj. (2021). Efektivita distanční výuky během pandemie covid-19. *Inovace a technologie ve vzdělávání* [online]. Místo: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Univerzitní 8, 306 14 Plzeň, Česká republika, 2, s. 4, 5 [cit. 16.03.2022]. ISSN 2571-2519. Dostupné z: https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/46507/1/ltev_2_2021-4-14.pdf.
- KOLIBAČ, Richard (2003). *E-Learning – moderní forma vzdělávání: [studijní materiály pro distanční kurz ...]*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-7042-970-4.
- KORELUS, Pavel (2021). *Dobře fungující distanční vzdělávání je komplikovaný proces*. *Časopis Západočeské univerzity v Plzni* [online]. Místo: Západočeská univerzita v Plzni, č. 1, s. 10-13 [cit. 3.4.2022]. ISSN 2695-1525. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/11025/43189>.
- KUHL, Julius, KRASKA, Kristina (1989). *Self-regulation and metamotivation: Computational mechanisms, development, and assessment*. In: R. Kanfer, P. L. Ackerman, R. Ceck (Eds), *Abilities, motivation and methodology: The Minnesota Symposium on individual differences*. Hillsdale.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana a Miloš LANGMEIER (2002). *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 2. vyd. Praha: H & H. ISBN 80-7319-016-8.
- MIKŠÍK, Oldřich (2004). *Dotazník SUPSO (příručka)*. Brno: Psychodiagnostika s. r.o.
- MIŇHOVÁ, Jana (1996). *Základy psychopatologie dětí a mladistvých*. Plzeň: Západočeská univerzita – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7043-206-3.
- MIŇHOVÁ, Jana a Vladimíra LOVASOVÁ (2015). *Psychopatologie: pedagogické, právní a sociální aspekty*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-721-4.

- MŠMT (2020). *METODICKÉ DOPORUČENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ DISTANČNÍM ZPŮSOBEM*. In: edu.cz [online]. 23.09. [cit. 7.04.2022]. Dostupné z: Metodika pro distanční vzdělávání – edu.cz.
- NAKONEČNÝ, Milan (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3.
- NAKONEČNÝ, Milan (2015). *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. ISBN 978-80-7387-929-7.
- NÚDZ (2021). *Až 20 % dětí a dospívajících zažije nějakou formu duševního onemocnění. V Česku chybí data i systémová prevence, změnu nabízí nový projekt*. In: NUDZ.CZ [online]. 27.05. [cit. 5.4.2022]. Dostupné z: <https://www.nudz.cz/files/pdf/tz-dusevni-onemocneni-u-deti-a-dospivajicich.pdf>.
- ODSTRČIL VLACHYNSKÁ, Kateřina (2018). Dětské emoce. In: *Psychologie.cz* [online]. 6.3. [cit. 6.3.2022]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/detske-emoce/>.
- OREL, Miroslav aj. (2020). *Psychopatologie: nauka o nemocech duše*. 3., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2529-6.
- PALÁN, Zdeněk (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.
- PAQ a Kalibro (2021). Dopady pandemie covid 19 na žáky. *PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o.* [online]. Září [cit. 17.04.2022]. Dostupné z: https://drive.google.com/file/d/1WcyFIXqQFDEEZI1hXn_pRAb7xGdpJVIF/view.
- PAVLAS, Tomáš aj. (2020) Vzdělávání na dálku v základních a středních školách: tematická zpráva. *Česká školní inspekce* [online]. Květen [cit. 6.4.2022]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2020/TZ_vzdelavani_na_dalku_ZS_SS/html5/index.html?&locale=CSY&pn=5.
- PAVLAS, Tomáš aj. (2021). *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce.
- PETRENKO, Roman a Miroslav LÍBAL (2021). Žáky drtí úzkosti, deprese a nárůst technologických závislostí. In: *Řízení školy online* [online]. 6.8. [cit. 17.4.2022]. Dostupné

z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/zaky-drty-uzkosti-deprese-a-narust-technologickych-zavislosti.a-7935.html>.

PODŠKUBKOVÁ, Jaroslava a Jiří POSPÍŠIL (2006). *Didaktika distančního vzdělávání v prostředí vysoké školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80–244-1541-0.

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5128-3.

PRŮCHA, Jan (1995). *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*, Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-132-3.

PUGNEROVÁ, Michaela (2019). *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.

Redakce dReport (2020). Pozitivní motivace a dobrý vztah učitele s žákem, říká psycholog k online výuce. In: *Deloitte. dReport* [online]. 30.3. [cit. 4.4.2022]. Dostupné z: <https://www.dreport.cz/blog/cestou-by-mela-byt-pozitivni-motivace-a-dobry-vztah-ucitele-s-zakem-rika-psycholog-k-online-vyuce/>.

REVELLE, William, LOFTUS, Debra (1992). *Implication of arousal effects for the study of affect and memory*. In: S.-A. Christianson (Ed.), *The handbook of emotion and memory: Research and theory*. Hillsdale.

RIESSMAN, Catherine (1993). *Narrative Analysis*. London: Sage Publications.

ROHLÍKOVÁ, Lucie (2005). *Role vysokoškolského učitele v distančním vzdělávání* [online]. Praha [cit. 15.3.2022]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/149240/>. Disertační práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Vedoucí práce Miroslava Váňová.

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

SLAMĚNÍK, Ivan (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1.

- STUHLÍKOVÁ, Iva (2010). *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-282-9.
- ŠIMEK, Jiří (1995). *Lidské pudy a emoce*. Praha: Nakladatelství LN. ISBN 80-7106-121-2.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva (2005). *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT. ISBN 80-7080-573-0.
- TELNAROVÁ, Zdeňka (2003). *Úvod do problematiky distančního vzdělávání*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-7042-954-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie (2008). *Základy psychologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0841-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie (2012). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vydání 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0225-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie (2017). *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3268-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie, LISÁ, Lidka (2021). *Vývojová psychologie*. Praha: Univerzita Karlov, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.
- VONDROUŠOVÁ, Kamila (2019). *Statistická analýza dat pro kvantitativní výzkum, 1. díl*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN: 978-80-7599-168-3.
- ZIMMER, Dieter (1984). *Die Vernunft der Gefühle, 2. vyd.*, München-Zürich.
- ZLÁMALOVÁ, Helena (2008). *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-56-3.
- ZRNO, Matyáš (2020). Dva roky prázdnin. In: *Psychologie dnes* [online]. Č. 12 [cit. 3.4.2022]. ISSN 1212-9607. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/psychologie-dnes/100469/dva-roky-prazdnin>.

SEZNAM GRAFŮ, OBRÁZKŮ, SCHÉMAT A TABULEK**SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1 – Celkové složení respondentů	55
Graf č. 2 – Pohlaví respondentů 2. třída.....	56
Graf č. 3 – Pohlaví respondentů 3. třída.....	56
Graf č. 4 – Pohlaví respondentů 4. třída.....	57
Graf č. 5 – Pohlaví respondentů 5. třída.....	57
Graf č. 6 - Celkový graf pohody	67
Graf č. 7 - Dívky a chlapci, pohoda	67
Graf č. 8 - Třídy, pohoda	68
Graf č. 9 – Školní sebepojetí, pohoda.....	69
Graf č. 10 - Sourozenci a jedináčci, pohoda	70
Graf č. 11 - Úplná a neúplná rodina, pohoda	70
Graf č. 12 - Pomoc s učením, pohoda.....	71
Graf č. 13 - Home office rodiče, pohoda	72
Graf č. 14 - Celkový graf aktivity.....	73
Graf č. 15 - Dívky a chlapci, aktivnost.....	73
Graf č. 16 - Třídy, aktivnost.....	74
Graf č. 17 – Školní sebepojetí, aktivnost	75
Graf č. 18 - Sourozenci a jedináčci, aktivnost.....	76
Graf č. 19 - Úplné a neúplné rodiny, aktivnost.....	76
Graf č. 20 - Pomoc s učením, aktivnost	77
Graf č. 21 - Home office rodiče, aktivnost.....	78
Graf č. 22 - Celkový graf impulzivnosti	78
Graf č. 23 - Dívky a chlapci, impulzivnost	79

Graf č. 24 - Třídy, impulzivnost.....	79
Graf č. 25 – Školní sebepojetí, impulzivnost.....	80
Graf č. 26 - Sourozenci a jedináčci, impulzivnost	81
Graf č. 27 - Úplné a neúplné rodiny, impulzivnost	81
Graf č. 28 - Pomoc s učením, impulzivnost	82
Graf č. 29 - Home office rodiče, impulzivnost	82
Graf č. 30 – Celkový graf psychického nepokoje	83
Graf č. 31 – Dívky a chlapci, psychický nepokoj	83
Graf č. 32 - Třídy, psychický nepokoj.....	84
Graf č. 33 – Školní sebepojetí, psychický nepokoj.....	85
Graf č. 34 - Sourozenci a jedináčci, psychický nepokoj	85
Graf č. 35 – Úplné a neúplné rodiny, psychický nepokoj	86
Graf č. 36 – Pomoc s učením, psychický nepokoj.....	87
Graf č. 37 - Home office rodiče, psychický nepokoj	87
Graf č. 38 - Celkový graf psychické deprese	88
Graf č. 39 – Dívky a chlapci, psychická deprese	89
Graf č. 40 – Třídy, psychická deprese	89
Graf č. 41 – Školní sebepojetí, psychická deprese.....	90
Graf č. 42 – Sourozenci a jedináčci, psychická deprese	91
Graf č. 43 – Úplné a neúplné rodiny, psychická deprese	91
Graf č. 44 – Pomoc s učením, psychická deprese.....	92
Graf č. 45 – Home office, psychická deprese	92
Graf č. 46 - Celkový graf úzkostného očekávání.....	93
Graf č. 47- Dívky a chlapci, úzkostné očekávání.....	93
Graf č. 48 - Třídy, úzkostné očekávání.....	94
Graf č. 49 – Školní sebepojetí, úzkostné očekávání	95

Graf č. 50 – Sourozenci a jedináčci, úzkostné očekávání	95
Graf č. 51 - Úplné a neúplné rodiny, úzkostné očekávání.....	96
Graf č. 52 - Pomoc s učením, úzkostné očekávání	97
Graf č. 53 - Home office, úzkostné očekávání	97
Graf č. 54 - Celkový graf sklíčenosti.....	98
Graf č. 55 - Dívky a chlapci, sklíčenost.....	98
Graf č. 56 - Třídy, sklíčenost	99
Graf č. 57 – Školní sebepojetí, sklíčenost	100
Graf č. 58 – Sourozenci a jedináčci, sklíčenost	100
Graf č. 59 – Úplné a neúplné rodiny, sklíčenost.....	101
Graf č. 60 - Pomoc s učením, sklíčenost	101
Graf č. 61 – Home office rodiče, sklíčenost	102

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 – Propojení pojmů distančního vzdělávání.....	36
--	----

SEZNAM SCHÉMAT

Schéma č. 1 – Průběh distanční výuky.....	63
Schéma č. 2 – Zdroje emocí a pocitů	64
Schéma č. 3 – Vztah distanční výuky a emocí, pocitů	65

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Anamnestické údaje	53
Tabulka č. 2 - Průměr, směrodatná odchylka	66

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Přepis rozhovorů..... I

Příloha č. 2 - Použité dotazníky pro dívky, chlapce VII

Příloha č. 3 – Data v MS Excel..... IX

Příloha č. 1 – Přepis rozhovorů

Seznam použitého označení

- eee označuje samohláskové hezitační zvuky
- mmm označuje souhláskové hezitační zvuky
- odmlčení označuje dlouhou a výraznou pauzu

Přepis nahrávky č. 1

Datum realizace rozhovoru: 25. 11. 2020

Délka rozhovoru: 1 min 20 s

Transkripce:

„Tak pro mě bylo, eee, učit se na dálku strašný, vzhledem k tomu, že sem skaut a sem prostě zvyklá na společnost, protože nás je v oddílu třeba 50 a měla sem každý den a měla sem každý týden schůzky a byla sem zvyklá bejt mezi lidma. Tak to pro mě nebylo úplně jako nejlehčí, protože mi ten skaut dost chyběl. A učit se na dálku,“ odmlčení, „ze začátku to pro nás bylo nemožný, protože vlastně sme neměli vůbec zprovozněný notebooky a já na to dřív neměla mobil. Eee, protože brácha, na bráchovo mobilu to vůbec nešlo, tomu to vlastně nešlo ani stahovat hry, takže brácho to. Eee, potom se mi i stýskalo po holkách ze třídy, eee,“ odmlčení „a měla sem jakoby blbej pocit, protože bejt furt doma zavřená s bráchou, kterej mě furt zlobil to bylo jako docela už na nervy.“

Přepis nahrávky č. 2

Datum realizace rozhovoru: 25. 11. 2020

Délka rozhovoru: 1 min 46 s

Transkripce:

„Docela, eee, špatné, mmm“ odmlčení, „protože, mmm, protože,“ odmlčení a pokračování, „protože nemám tam třeba s kým si povídat nebo si třeba něco dělat. Nebo třeba pomoc s něčím třeba nebo něco tak a doma mi pomáhá mamka, taťka a bez nich mi to jde docela malinko špatně a dál nevím.“

Přepis nahrávky č. 3

Datum realizace rozhovoru: 26. 11. 2020

Délka rozhovoru: 2 min 27 s

Transkripce:

„Mmm teda, já teda, já sem nebyl doma sám, protože můj brácha byl doma, eee, na taky měl distanční výuku. On mi zadal úkoly, prostě tohle uděláš, i kdyby to mělo bejt třeba na pozejtří, tohle uděláš, eee. Nebudem se vo tom bavit. Takže já sem, sem si byl, tohle, zalez sem si, napsal sem si to všechno, eee, vono to bylo v den, kdy vlastně bráchovi trhali zub. Eee, vono to, takový jako bylo, jako blbý, že mně se to napsal všechno a potom sem šel, si to udělal a potom sem si vzal tablet a zalez sem si. A potom když byla online výuka, tak sem si tam zalez na online výuku. Nešlo mi to spustit z toho bráchovo,“ odmlčení a následné pokračování, „no tabletu, von má dva tablety, vyhrál je na olympiádě. Eee, bylo to takový, protože jako, jak to říct,“ krátká pauza a pokračuje v promluvě, „eee, prostě sem se nemoch na tu online hodinu připojit, tak sem si vzal tablet. Zalez sem si, koukal sem se na tablet. No a potom, tak sem dělal všechny ty věci a potom přišla máma a já sem jim pomáhal no. Ale kdyby byla ta online výuka, kdyby pořád pokračovala, tak bych jako docela byl rád, ale i nerad, protože za 1. sem daleko vod kamarádů a za 2. sem rád, protože mě nemůžou nějak provokovat. Nemůžou mě nějak chytat, což mě štve, já jak běham vod nich, tak se,“ odmlčení, „voni se snaží mě,“ odmlčení, „mě to baví, že mě

takhle chytají, eee, sem jako za to docela rád, že je ta online výuka a doufám, že se zklidní přes ty prázdniny, tyhlencty.“

Přepis nahrávky č. 4

Datum realizace rozhovoru: 26. 11. 2020

Délka rozhovoru: 52 s

Transkripce:

„No jenže jako lepší je, když se vidíme, protože, eee, líp se jako učí, protože když to máme přes tu vývů,“ odmlčení, *„distanční výuku, tak jako to pořád to blbne, takže lepší je potkat se naživo. No, eee, učení sám zvládám, kamarádi mi chybí, paní učitelka taky, celá škola a těším se do školy, a to je asi všechno.“*

Přepis nahrávky č. 5

Datum realizace rozhovoru: 26. 11. 2020

Délka rozhovoru: 2 min 39 s

Transkripce:

„No, když nebyla otevřená škola, tak, eee, tak sem chodila k mamky práci, do práce jako, jak to mám říct.“ odmlčení, *„do práce, tam kde mamka pracuje. No a pak v pondělí sem sem nastoupila, a jak se paní učitelka ještě učila, tak sem ještě asi neměla online výuku, výuky až pak další týden. Totiž to, ale angličtinu, už sem asi, nevím, jestli sem měla, to nevím, ale prostě sem byla u mamky a pak ten týden to, že sem se vůbec neučila doma. Jen sem dodělávala třeba v sobotu nebo v neděli nebo tak. Paní učitelka na angličtinu mi chybí a naše paní učitelka ta ne. No jako, jako občas, když tam bylo něco těžkýho, tak sem to nezvládala, něco novýho sme probírali, tak taky ne, tak mi to nešlo, ale jinak jo, něco jo, třeba chválila mě paní učitelka.“* Odmlčení, *„to jo, ale i něco to, mamka i totiž, já sem totiž poprvně, když sme měli tu online, tak mamka i sem přišla, protože to byla hrůza úplně poprvně, takže ona sem přišla, a vlastně se na to podívat. Mě to nešlo, třeba něco mi nejde, když se učím, a občas někdy řeknu něco špatně a ona hned zakřičí, to mě baví. Ona*

má takovej hlas, ona je prostě taková. Já sem ještě,“ odmlčení, „že my sme měli ještě takový výuky, který,“ odmlčení, „který je na“ opět pauza v plynulosti řeči a dokončení myšlenky, „který se v pondělí setkávají děti vlastně. Já sem tam nebyla, já si myslím proto, že ty kamarádi nejsou ve škole jako já, takže vlastně nemaj kamarády a až pak kdyžtak. Takže já tady mám hrozně ka,“ odmlčení, „já tady mám kamarády, eee, nepřihlašuju se tam, takže proto. Jako jo, je mi to líto trochu, ale jako já sem tu s kamarádama, ale oni se učí sami a tady ne, jo.“

Přepis nahrávky č. 6

Datum realizace rozhovoru: 26. 4. 2021

Délka rozhovoru: 1 min 37 s

Transkripce:

„Tak online hodina je jako pro mě docela dobrá, jelikož ráno, eee, nemusím vstávat do školy a eee a vlastně jako nevdí mi, že se jako musím vzdělávat sám, že to prostě nějak chápu. S kamarády chodím ven a učitele vidím každý den na onlajn výuce, takže vlastně mi to docela vyhovuje a sem docela jako rád, že je onlajn hodiny. Samozřejmě jako je to ve škole lepší, ale vlastně moc mi to nevdí, a jakoby s kamarádama chodím ven jakoby nevdí mi to. No nevdí mně učit se sám, když něco nevím, tak se zeptám rodičů, nebo si to najdu na internetu, a když třeba píšu nějaký test, tak třeba nevím, jako to docela zvládam.“

Přepis nahrávky č. 7

Datum realizace rozhovoru: 29. 4. 2021

Délka rozhovoru: 1 min 21 s

Transkripce:

„No tak my sme, s kamarádama sem se scházel furt třeba na umělce nebo na dětským hřišti, a bylo to pro mě akurát ta distanční výuka, eee. Bylo to celkem lehký, měli sme online výuky i zadání a na těch online výukách sme měli takový.“ odmlčení, *„úkoly, kerý sme dělali, a pak tam bylo tlačítko odeslat a my sme jí (učitelce) to takhle odeslali. Sem rád, že distanční výuka bude končit.“*

Přepis nahrávky č. 8

Datum realizace rozhovoru: 30. 4. 2021

Délka rozhovoru: 1 min 33 s

Transkripce:

„No tak, je to změna to je jasný. Ve škole je to jiný než jakože doma, ale jakože kamarádi mi nechybí, protože se s nima vídám 24/7 skoro. Po učení hned voláme nebo tak no. Učitelka mi chybí no, je to něco jinýho než se učit sám doma. Je to, jakože celkově jiný. Musíš se sám naučit, když to nevíš, musíš napsat, a tady to takový. Online výuky sme probírali podle hodin, takže když sme měli hodin, eee, třeba v 7:45, tak sme měli onlajn výuku v 7:45. Skončila, tak pak sme si napsali úkoly, úkoly sme měli do nějakýho času, třeba do 9, když sme to neodevzdali máme poslední šanci, když to do tý šance neuděláme, máme 5. Celkově učení zvládám, už ten jako lepší, na začátku to bylo taková,“ odmlčení a následně pokračoval, *„spíš taková, jak to mám říct. Spíš taková špatný, no. Pak jakože časem,“* odmlčení, *„dva týdny, mi to už dalo zabrat, už to šlo v pohodě, tak to je jako všechno, co můžu říct. Už aby to skončilo, ve škole je to lepší no.“*

Přepis nahrávky č. 9

Datum realizace rozhovoru: 11. 1. 2021

Délka rozhovoru: 30 s

Transkripce:

„Ve škole mi to šlo mám tam kamarády: Sama, 2. Ráďa, kterej přijde, eee, Honza Růžek, Kája, oni už chodili do školky. Učení na dálku mi šlo, pomáhala mi mamka a s připojením táta. Už bych chtěl do školy.“

Přepis nahrávky č. 10

Datum realizace rozhovoru: 11. 1. 2021

Délka rozhovoru: 54 s

Transkripce:

„Já sem byl v pokojíku sám a dělal sem to sám, já by sem chtěl být ve škole. Paní učitelku znám. Chyběli mi kamarádi, my 3 sme se schodili u nás doma. Když sme měli dneska úkol, tak to sem ho opisoval sám. Měli sme povídání s paní učitelkou přes počítač a eee, než začaly ty online hodiny, tak nám paní učitelka posílala za,“ nedokončené slovo s následným dokončením slova i odpovědi, „dání z učebnice, mně to připojí brácha nebo ségra.“

Příloha č. 2 - Použité dotazníky pro dívky, chlapce

1. Vyber, co platí.

<input type="checkbox"/> Učení mi hodně jde.	<input type="checkbox"/> Doma jsem se učila většinou sama.
<input type="checkbox"/> Učení mi jde tak normálně.	<input type="checkbox"/> Naši mi s učením pomáhali.
<input type="checkbox"/> Učení mi moc nejde.	
<input type="checkbox"/> Mám sourozence.	<input type="checkbox"/> Když jsem nechodila do školy, oba rodiče pracovali z domova.
<input type="checkbox"/> Nemám sourozence.	<input type="checkbox"/> Když jsem nechodila do školy, jeden z rodičů pracoval z domova.
<input type="checkbox"/> Bydlím s mámou i s tátou.	<input type="checkbox"/> Když jsem nechodila do školy, ani jeden z rodičů nepracoval z domova.
<input type="checkbox"/> Bydlím jenom s jedním rodičem.	

2. Jak často jsi v době, kdy se nesmělo do školy, prožívala následující pocity?

	nikdy	zřídka	občas	často	stále
svobodná					
energická					
náladová					
rozmrzelá					
otrávená					
napjatá					
smutná					
svěží					
činorodá					
výbušná					
nespokojená					
pesimistická					
nejistá					
nešťastná					
dobře naladěná					
temperamentní					
těžko jsem se ovládala					
netrpělivá					
zmořená					
úzkostně naladěná					
přecitlivělá					
klidná					
průbojná					
vzteklá					
neklidná					
vyčerpaná					
měla jsem obavy					
osamělá					

1. Vyber, co platí.

<input type="checkbox"/> Učení mi hodně jde. <input type="checkbox"/> Učení mi jde tak normálně. <input type="checkbox"/> Učení mi moc nejde.	<input type="checkbox"/> Doma jsem se učil většinou sám. <input type="checkbox"/> Naši mi s učením pomáhali.
<input type="checkbox"/> Mám sourozence. <input type="checkbox"/> Nemám sourozence.	<input type="checkbox"/> Když jsem nechodil do školy, oba rodiče pracovali z domova. <input type="checkbox"/> Když jsem nechodil do školy, jeden z rodičů pracoval z domova. <input type="checkbox"/> Když jsem nechodil do školy, ani jeden z rodičů nepracoval z domova.
<input type="checkbox"/> Bydlím s mámou i s tátou. <input type="checkbox"/> Bydlím jenom s jedním rodičem.	

2. Jak často jsi v době, kdy se nesmělo do školy, prožíval následující pocity?

	nikdy	zřídka	občas	často	stále
svobodný					
energický					
náladový					
rozmrzelý					
otrávený					
napijatý					
smutný					
svěží					
čínorodý					
výbušný					
nespokojený					
pesimistický					
nejistý					
nešťastný					
dobře naladěný					
temperamentní					
těžko jsem se ovládal					
netrpělivý					
zmořený					
úzkostně naladěný					
přecitlivělý					
klidný					
průbojný					
vzteklý					
neklidný					
vyčerpaný					
měl jsem obavy					
osamělý					

Příloha č. 3 – Data v MS Excel

Poř. č. žáka	Pohlaví	Třída	Učení	Sourozenci	Úplná rodina	Kamarád	Pomoc s učením	Home office	P	A	I	N	D	U	S
?	CH/D	2.- 5.	1, 2, 3	ANO/NE	ANO/NE	ANO/NE	ANO/NE	1, 2, 3	?	?	?	?	?	?	?
5.	D	2.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	1	11	13	12	13	9	12	10
7.	D	2.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	1	14	10	7	11	8	14	6
13.	CH	2.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	1	14	10	10	13	13	15	11
18.	CH	2.	3	ANO	NE	ANO	ANO	1	9	12	7	6	6	13	6
20.	CH	2.	1	ANO	ANO	ANO	NE	1	14	15	7	7	8	13	9
25.	D	3.	2	ANO	ANO	ANO	NE	1	10	14	11	11	16	11	7
48.	CH	4.	2	ANO	ANO	ANO	NE	1	10	11	10	8	9	12	14
50.	CH	4.	2	ANO	ANO	ANO	NE	1	11	14	17	11	16	13	6
51.	CH	4.	2	ANO	ANO	ANO	NE	1	8	9	6	9	7	13	9
56.	CH	4.	2	ANO	ANO	ANO	NE	1	14	14	11	10	8	12	7
3.	D	2.	1	NE	NE	ANO	NE	1	8	14	12	10	15	11	10
28.	D	3.	1	ANO	ANO	ANO	ANO	2	17	16	6	12	8	12	9
14.	CH	2.	1	ANO	ANO	ANO	ANO	2	13	11	6	9	4	10	5
22.	D	3.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	2	15	14	9	7	9	10	7
4.	D	2.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	2	10	16	7	13	13	8	18
8.	D	2.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	2	10	9	6	4	4	4	4
27.	D	3.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	2	14	14	9	14	9	16	11
65.	D	5.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	2	15	10	7	12	9	12	11
66.	D	5.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	2	15	10	8	12	9	13	10
11.	CH	2.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	2	18	11	8	13	11	20	20
36.	CH	3.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	2	8	12	14	14	10	8	8
37.	CH	3.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	2	8	12	14	14	10	8	8
47.	CH	4.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	2	9	9	7	6	9	11	7
76.	CH	5.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	2	13	12	5	7	5	6	4
2.	D	2.	3	ANO	ANO	ANO	ANO	2	10	12	8	8	8	10	8
33.	CH	3.	3	ANO	ANO	ANO	ANO	2	12	11	8	4	6	6	4
35.	CH	3.	3	ANO	ANO	ANO	ANO	2	4	9	18	18	19	10	14
6.	D	2.	1	ANO	NE	ANO	ANO	2	14	10	7	8	6	12	6
26.	D	3.	2	ANO	NE	ANO	ANO	2	12	12	7	10	10	10	9
12.	CH	2.	2	ANO	NE	ANO	ANO	2	14	15	11	8	7	9	5
15.	CH	2.	2	ANO	NE	ANO	ANO	2	15	14	14	13	7	16	14
23.	D	3.	2	NE	NE	ANO	ANO	2	15	12	4	7	6	14	7
17.	CH	2.	1	ANO	ANO	ANO	NE	2	15	12	9	12	9	14	8
44.	CH	4.	1	ANO	ANO	ANO	NE	2	8	12	17	16	13	12	10
31.	D	3.	2	ANO	ANO	ANO	NE	2	10	12	10	18	20	20	15
32.	D	3.	2	ANO	ANO	ANO	NE	2	8	12	14	18	20	20	20
38.	D	4.	2	ANO	ANO	ANO	NE	2	12	9	8	9	11	15	16
39.	D	4.	2	ANO	ANO	ANO	NE	2	16	11	11	11	6	11	9
41.	D	4.	2	ANO	ANO	ANO	NE	2	17	13	12	10	8	12	11
42.	D	4.	2	ANO	ANO	ANO	NE	2	11	11	11	10	12	13	12
43.	D	4.	2	ANO	ANO	ANO	NE	2	11	11	11	12	12	14	13
45.	CH	4.	2	ANO	ANO	ANO	NE	2	17	16	6	4	8	8	5
46.	CH	4.	2	ANO	ANO	ANO	NE	2	12	12	9	9	11	9	10
53.	CH	4.	2	ANO	ANO	ANO	NE	2	14	12	11	12	9	11	9
55.	CH	4.	2	ANO	ANO	ANO	NE	2	16	12	14	6	12	13	4
72.	CH	5.	2	ANO	ANO	ANO	NE	2	11	12	9	15	12	12	12
73.	CH	5.	2	ANO	ANO	ANO	NE	2	13	10	10	12	9	9	6
74.	CH	5.	2	NE	ANO	ANO	NE	2	14	13	11	9	14	11	9
54.	CH	4.	2	ANO	NE	ANO	NE	2	9	10	10	10	12	4	7
75.	CH	5.	2	ANO	NE	ANO	NE	2	11	10	11	12	6	8	6
9.	D	2.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	3	7	14	16	17	10	13	14
40.	D	4.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	3	13	14	14	9	7	10	9
57.	D	5.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	3	13	9	9	8	11	9	8
64.	D	5.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	3	6	6	6	6	9	4	5
67.	D	5.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	3	13	11	9	7	7	7	4
10.	CH	2.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	3	13	12	9	9	8	11	9
21.	CH	2.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	3	19	16	11	4	4	10	6
34.	CH	3.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	3	16	14	8	11	9	9	6
49.	CH	4.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	3	12	11	12	8	10	12	7
69.	CH	5.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	3	13	11	7	7	5	9	6
77.	CH	5.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	3	11	10	9	8	7	9	6
78.	CH	5.	2	ANO	ANO	ANO	ANO	3	11	13	12	14	7	10	12
1.	D	2.	2	NE	ANO	ANO	ANO	3	18	14	9	12	9	20	8
62.	D	5.	2	NE	ANO	ANO	ANO	3	13	9	6	10	9	11	8
58.	D	5.	2	ANO	NE	ANO	ANO	3	13	11	9	9	9	10	8
61.	D	5.	3	ANO	NE	ANO	ANO	3	13	10	9	6	8	9	12
29.	D	3.	1	ANO	ANO	ANO	NE	3	9	13	15	10	17	11	9
30.	D	3.	1	ANO	ANO	ANO	NE	3	12	13	15	12	10	11	12
60.	D	5.	1	ANO	ANO	ANO	NE	3	15	11	8	9	11	9	8
59.	D	5.	2	ANO	ANO	ANO	NE	3	16	11	8	10	6	7	8
68.	D	5.	2	ANO	ANO	ANO	NE	3	15	11	4	6	8	8	4
19.	CH	2.	2	ANO	ANO	ANO	NE	3	11	16	9	12	6	11	9
52.	CH	4.	2	ANO	ANO	ANO	NE	3	15	14	4	6	5	9	6
70.	CH	5.	2	ANO	ANO	ANO	NE	3	12	5	5	9	13	8	7
63.	D	5.	3	ANO	ANO	NE	NE	3	11	7	8	10	10	13	11
24.	D	3.	2	ANO	NE	ANO	NE	3	8	16	11	16	18	11	16
71.	CH	5.	2	ANO	NE	ANO	NE	3	17	10	4	4	4	4	4
16.	CH	2.	3	NE	NE	NE	NE	3	16	16	13	18	4	19	10