

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Bakalářská práce

Karolína Solná

**Důsledky ztráty sociálního kontaktu u žáků středních škol
v období covidové pandemie z pohledu školních psychologů**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Důsledky ztráty sociálního kontaktu u žáků středních škol v období covidové pandemie z pohledu školních psychologů“ vypracovala samostatně a používala jen uvedenou literaturu a prameny, které jsou uvedeny v seznamu literatury.

V Olomouci dne

.....

Podpis

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala panu doc. PhDr. Tomáši Čechovi, PhD., za jeho odborné vedení, trpělivost, cenné rady, vstřícný přístup a čas, který mi věnoval při zpracovávání bakalářské práce.

Obsah

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 PROCES SOCIALIZACE JEDINCE	9
1.1 POJETÍ SOCIALIZACE	9
1.2 ČINITELÉ SOCIALIZACE	10
1.3 SOCIÁLNÍ SKUPINA	11
1.3.1 Sociální komunikace.....	12
1.3.2 Sociální kontakt	12
2 COVID – 19 JAKO MOŽNÝ FAKTOR NARUŠUJÍCÍ SOCIALIZACI	14
2.1 POČÁTEK PANDEMIE	14
2.2 ONEMOCNĚNÍ COVID – 19	14
2.2.1 Přenos Covidu – 19.....	15
2.2.2 Prevence specifická a nespecifická u Covidu – 19.....	15
2.3 DISTANČNÍ VÝUKA	16
2.3.1 Distanční výuka jako příčina závislosti	17
3 VÝVOJOVÉ ASPEKTY ADOLESCENCE	19
3.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA	19
3.2 TĚLESNÝ VÝVOJ	19
3.3 PSYCHICKÝ VÝVOJ.....	20
3.3.1 Emoční vývoj a sexualita v období dospívání.....	21
4 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVNÍŠTĚ	23
4.1 ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE.....	23
4.2 VÝCHOVNÝ PORADCE	24
4.3 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG	24
4.4 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG	25
4.4.1 Pracovní činnosti školního psychologa	25
4.4.2 Postupy a metody školního psychologa.....	26
4.5 SOCIÁLNÍ PEDAGOG	27
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	28
5 DŮSLEDKY ZTRÁTY SOCIÁLNÍHO KONTAKTU U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL V OBDOBÍ COVIDOVÉ PANDEMIE Z POHLEDU ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ – VÝZKUMNÁ ČÁST	29
5.1 ÚVOD	29
5.2 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	29
5.3 METODOLOGIE VÝZKUMU	29
5.3.1 Technika sběru dat.....	30
5.3.2 Charakteristika výzkumného vzorku	30
5.4 REALIZACE VÝZKUMU	30
5.5 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ	30
5.6 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	31
5.7 DISKUSE	39
ZÁVĚR	42
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	44

ÚVOD

Má bakalářská práce se zabývá důsledky, které Covid – 19 spojený se zákazem přítomnosti ve školách a školských zařízeních zanechal na žácích středních škol. Toto téma jsem si vybrala, protože vím, jak je studium na střední škole z mnoha důvodů náročné, a to i bez pandemie, která bezpodmínečně zasáhla i toto prostředí. Já sama jsem na střední škole byla v době, kdy pandemie vypukla a musela jsem se potýkat se změnami, počínaje distanční výukou, které pandemie do školního prostředí přinesla. Aktuálnost tématu vnímám v tom, že s veškerými důsledky, které pandemie přinesla se budeme potýkat neustále. Je potřeba být v této oblasti informován a sledovat nejnovější odborné publikace, které se tématu týkají.

V období adolescence dochází k utváření si vlastní identity, budování sebelásky, vytváření prvních významnějších vztahů s vrstevníky. Proto si myslím, že právě adolescenti jsou tímto velmi zasaženi. Kvůli karanténám, které byly v souvislosti s pandemií vyhlášeny, jsme ve většině případech trávili čas doma. Žáci a studenti v rámci distanční výuky, ztratili osobní kontakt nejen se svými spolužáky, ale i se svými kamarády. Čímž byla narušena socializace jedince. Socializace je pro každého z nás velmi důležitá, setkáváme se s ní celý život už od narození, kdy poprvé probíhá v rodině a nadále pokračuje ve škole, v zaměstnání apod. . Právě proto jsem si jako cíl své bakalářské práce zvolila zjištění důsledku dopadu ztráty sociálního kontaktu u žáků středních škol z pohledu školních psychologů. Jsem si více než jistá, že dopady v tomto směru budou zjevné.

Návrat žáků zpět do školního prostředí byl rozhodně stresující, to můžu zhodnotit i díky mé vlastní zkušenosti. Při úplném návratu, kdy konečně došlo k obnovení klasické prezenční výuky se žáci opět setkali s náročností, která je se studiem spojena a na kterou si během distanční výuky odvykli. Takže nejen, že museli čelit studijním požadavkům, které na ně byly při návratu kladeny a se kterými si po distanční výuce nevěděli rady. Museli si i téměř na novo vytvářet sociální vazby v třídním kolektivu, což bylo náročné, jelikož se přes dlouhou karanténu uzavřeli do své sociální skupiny, kde byli jen oni sami. Proto považuji školního psychologa jako důležitou součást školního poradenského pracoviště, protože právě on je stěžejní pomocí pro žáky, kteří se mohou potýkat s těmito problémy.

Náplň práce školního psychologa jako člena školního poradenského pracoviště se skládá z utváření zdravého třídního klimatu, ale také z poradenských činností, které jsou k dispozici jak pro žáky, tak učitele.

Má bakalářská práce je rozdělena do pěti hlavních kapitol. Teoretická část mé bakalářské práce popisuje socializaci jedince, kdy na tuto kapitolu navazuje kapitola o Covidu – 19 jako o možném faktoru, který narušil socializaci. Další kapitola vymezuje vývojové aspekty adolescence, v níž se soustředím na jeho fyzický a psychický vývoj. Je zde i podkapitola, která se zabývá emocemi a sexualitou v tomto období. Má poslední kapitola se věnuje školnímu poradenskému pracovišti, jeho pracovníkům, ale převážně školnímu psychologovi. Jeho pracovní náplní, metodami a postupy, které využívá.

Druhá tedy výzkumná část mé bakalářské práce popisuje realizaci výzkumu, který jsem uskutečnila. Interpretuje i výsledky, které byly na základě mnou provedeného výzkumu zjištěny. Cílem bylo odpovědět na výzkumné otázky, které jsem si stanovila a dosáhnout výzkumného cíle. Zajímala jsem se, zda se ztráta sociálního kontaktu promítla do psychického naladění žáků. Jestli se karanténa odrazila v užívání návykových látek či zda Covid – 19 ovlivnil třídní klima s čímž souvisí i změna v komunikaci mezi žáky. Data byla získána metodou kvalitativního výzkumu. Jako techniku sběru dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který jsem uskutečnila se školními psychology, kteří působí na středních školách. Analýza všech uskutečněných rozhovorů byla uskutečněna metodou otevřeného kódování a následně interpretována v diskusi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROCES SOCIALIZACE JEDINCE

1.1 Pojetí socializace

Velmi významný úkol adolescenta je odpoutání se ze závislosti na rodičích a také navazování významnějších vztahů s vrstevníky obojího pohlaví. Proces socializace probíhá již od útlého dětství a nadále pokračuje v dospělosti, ovšem období dospívání je v tomto případě klíčové, a hlavně rozhodující pro převzetí následujících sociálních rolí (Langmeier a Krejčířová, 2006). Veškerá společnost si postupně vytvářela představy o tom, jak by měli jedinci zastávat své sociální role dané věkem, pohlavím a jaké hodnoty, které si vytvořila společnost, by měli sdílet (Výrost a kol., 2019).

„Pojem socializace vyjadřuje dlouhodobý proces individuální zkušeností usměrňovaného vrůstání člověka do kulturního prostředí, v němž člověk žije.“ (Nakonečný, 2022, s. 122) Jedná se o proces individuálního vývoje, který probíhá v podmínkách daných společností, v němž právě dochází k začlenění jedince do společnosti. V tomto procesu dochází k tomu, že z individuální biologické bytosti se stává bytost společenská s určitou lidskou psychikou. Na úplném počátku života jedince je jeho chování řízeno úrovní vrozených reflexů, které určuje rozsah uspokojení základních biologických potřeb. Postupně s vývojem člověka přechází z této fáze k rozumové kontrole a k integraci s lidmi. Tímto postupným vrůstáním do společnosti si člověk zvnitřňuje postoje, vědomosti apod., ve společenském prostředí. Působením společnosti na jedince dochází k vytvoření vnitřních psychologických předpokladů, které jsou nutné k životu ve společnosti (Urbanovská, 2006).

Víceméně jde o proces učení, hlavně sociálního. V nejtělejší věku dítěte probíhá tzv. primární socializace, kdy jde zpravidla o interakci rodičů s dítětem, převážně tedy různými napodobeninami chování rodičů dítěte (Nakonečný, 2020). V primární socializaci, která je uskutečňována v rodině, dochází k uvedení dítěte do daného kulturního prostředí, což je cílem rodinné výchovy. Dítě si v primární socializaci osvojuje svůj rodný jazyk, který následně rozvíjí jako hlavní komunikační prostředek. Dochází také k rozvíjení dovedností a návyků spojených se sebeobsluhou, sebeovládáním a sebekontrolou. Vše probíhá pod vedením rodičů. V rodině se dítě učí přijímat základní sociální role, jako je role sourozence, dítěte a nesmíme zapomenout také na roli vnoučete. Na již zmiňovanou primární socializaci úzce navazuje socializace sekundární. Sekundární socializace probíhá ve školním prostředí a také v dalších institucích ve společnosti. Nadále na jedince působí také vliv masmédií, různých organizací a styky s dalšími lidmi. V novém prostředí se člověk učí novým sociálním rolím a osvojuje si nové vzorce

chování, jelikož vstupuje do zaměstnání, do manželství anebo se stává rodičem. Z toho tedy vyplývá, že socializace probíhá celý život (Urbanovská, 2006).

1.2 Činitelé socializace

Mezi činitelé socializace řadíme organizace, skupiny nebo jednotlivce, které nějakým způsobem ovlivňují naše chování (Kořa, 2015). Jedná se tedy o rodinu, školu, vrstevníky a masmédiá. V rodině probíhá opět již zmíněná primární socializace, na kterou navazuje socializace sekundární, jež probíhá ve školním prostředí a pokračuje i nadále v našem životě (Nakonečný, 2020).

Ráda bych zmínila vliv vrstevnických skupin na jedince. *„Důležitost vrstevníků jako činitelů socializace vzrůstá zvláště v adolescenci, protože zčásti to, co bylo „hráno“ v šesti nebo sedmi, se stává „vážným“ v patnácti či šestnácti.“* (Jedlička a kol., 2015, s. 42)

Utváření vrstevnických vztahů probíhá od raného dětství, avšak v období puberty a adolescence nabývá zásadního významu. Adolescenty spojuje velmi často druhé období vzdoru. Tímto obdobím adolescenti často zkoušejí, co všechno jsou ochotni učitelé a rodiče snést. Adolescenti s nimi nedokážou komunikovat ani se jim svěřovat. Právě vrstevníci poskytují jedinci danou oporu a možnost se s čímkoliv svěřit. Vrstevnické vztahy v období adolescence vytvářejí tzv. subkulturu mládeže, ve které jsou pro dospělé dveře uzavřeny. Vztahy ve vrstevnických skupinách jsou na rozdíl od vztahu s rodiči na stejné úrovni, tyto vztahy nejsou podmíněny rozdíly ve společenských pozicích, jako je například dítě – matka. Jedinec si v kolektivu svých vrstevníků nacvičuje jisté sociální dovednosti, jako je přemlouvání, spolupráce, řešení konfliktů apod. (Thorová, 2015).

Avšak také velmi závisí na tom, jakou referenční skupinu, tedy skupinu, ke které jedinec vzhlíží a se kterou se identifikuje, si adolescent vybere. Může se jednat o skupinu umělců, sportovců, v horším případě o skupinu vykazující rizikové chování (užívání návykových látek apod.). I přesto, že adolescenti více inklinují ke svým vrstevníkům, neznamená to, že jsou úplně odcizení od své rodiny. Mnoha adolescentů má ke svým rodičům vytvořený citový vztah a také je respektuje. Moc dobře vědí, že rodiče pro ně spousta věcí obětují (Jedlička a kol., 2015).

Velký význam má na socializaci jedinců množství informací vycházejících od čím dál více se rozvíjejících internetových sítí. Média se rozhodně stala nepřehlédnutelným a výrazným komunikačním prostorem, a hlavně vlivným socializačním činitelem. Nespočet dětí si nedokáže představit jediný den bez obrazovky telefonu, počítače či televize. Analýzy komunikačních médií uvádí, že převážně televizní reklamy velmi výrazně zesilují tradiční předsudky

společnosti. V reklamách je vidno, že muž běžně řídí drahé auto, je prezentován jako velmi úspěšný. Působení masmédií nelze zaměnit za vliv rodiny, školy a přátel v procesu socializace. Problémem je, že média tyto tradiční vlivy hodnotově mění či posouvají. Reklamy dětem ukazují věci, které neznají. Jako je například cizí kultura, příroda, což je rozhodně v mnoha případech přínosné, ale také svět dospělých lidí, kde převažuje romantické pojetí, práce, a ne vždy úplně reálný svět. Upozorňují také na problémy týkající se alkoholu, drog a kriminality. Samozřejmě jsou však i pořady nebo internetové stránky, které dětem vyloženě neškodí. Pro velkou řadu dětí je televize či počítač jakousi „bránou do světa“, která jim umožňuje rozšiřovat svůj životní obzor. Učitelé, ale i rodiče si všimají, že díky přibývání elektronických komunit se vytrácí přímá konverzace, která je nahrazena různými sociálními sítěmi (Jedlička a kol., 2015). „Na druhé straně elektronická média poskytují pocit začlenění, vzájemnosti a příslušnosti ke společenství které takřka nezná hranic a získalo dávno internacionální dimenze.“ (Jedlička a kol., 2015, s. 52)

1.3 Sociální skupina

Jednou, ale velmi důležitou podmínkou existence člověka jsou vztahy, které během svého života navazuje. Jelikož je člověk označován za společenskou bytost, není schopen se obejít bez kontaktu s dalšími lidmi. V průběhu celého svého života se každý člověk stává příslušníkem mnoha sociálních skupin (Kořa, Trpišovská, Vacínová 2013). Skupiny jsou děleny většinou podle počtu členů ve skupině na skupinu malou, střední a velkou. Malá skupina je typická tím, že zde probíhá komunikace z očí do očí. Členové této skupiny se mezi sebou velmi dobře znají, jedná se o rodinu, skupinu blízkých přátel apod. Dále se sociální skupiny mohou také dělit podle hloubky vztahů, které mezi sebou členové mají na primární a sekundární skupiny (Urbanovská, 2006).

Rodina je typická skupina, která spadá do kategorie skupiny primární. V těchto skupinách jsou mezi lidmi vytvořeny emocionální vztahy a jsou zde uspokojovány důležité životní potřeby. Primární skupina je nesmírně důležitá, jelikož v této skupině dochází k úplně prvnímu sociálnímu učení (Urbanovská 2006).

V případě sekundární skupiny, která vzniká náhodně, například v zaměstnání, se nejedná o tak silné citové vazby jako v primární skupině (Urbanovská, 2006). Také se setkáváme s dalším dělením skupin, a to s dělením na formální a neformální skupinu. V neformální skupině se setkáváme se vztahy, které nejsou dány žádnou společenskou organizací. Členy většinou spojuje citová vazba, která se podílí na uspokojování jejich sociálních a psychických potřeb. Na druhé straně stojí skupina formální, ve které jsou velmi

pečlivě dodržovány normy, pravidla, které řídí vztahy mezi členy. Jedná se například o ředitele školy a učitele (Šimíčková – Čížková, 2004).

1.3.1 Sociální komunikace

V těchto a v jakýchkoliv skupinách probíhá komunikace. Právě díky komunikaci jsou členové těchto skupin schopni přijímat a vyjadřovat informace, které jsou kognitivního a emocionálního rázu. Bavíme se o různých myšlenkách, představách a všemožných vzpomínkách (Kořa, Trpišovská, Vacínová, 2013).

„Komunikace je specifickou formou spojení mezi lidmi, a to prostřednictvím předávání a přijímání významů.“ (Janoušek, 2019, s. 167) Řeč je základním dorozumivacím prostředkem mezi lidmi (Urbanovská, 2006). Právě do verbální komunikace spadá používání slovních výrazů, ale také psaný projev. Naopak u neverbální komunikace jsou použity pohledy, různá gesta, pohyby, postoje těla apod. Jedná se o používání mimoslovních prostředků (Výrost a kol., 2019).

1.3.2 Sociální kontakt

Nikdo z nás si snad nedokážeme představit život mimo naši společnost. Během našeho života si postupně budujeme důležité společenské vztahy. Tyto vztahy jsou realizovány na základně sociálního kontaktu. Vzniká účastí nejméně dvou osob. Sociální kontakt lze popsat v rámci tří složek. Složka percepce neboli vnímání jako samotný proces, interakce, kdy dochází k vzájemnému působení v sociálních skupinách a komunikaci, díky ní dojde k výměně informací mezi lidmi. Proces, kdy jedinec vnímá a hodnotí jednotlivé osoby nazýváme interpersonální percepce. Celkový dojem, který si o druhém člověku vytváříme je závislý na informacích na celém kontextu. O tom, jak člověk navenek vypadá, jak s námi mluví, jak se chová apod. . Tyto informace získáváme na základě osobní zkušenosti nebo na základě informací, které nám sdělí naše rodina či přátelé. Konečný dojem ovšem také závisí na tom, jak k daným informacím přistupujeme a převážně , jak je zpracováváme. Často se však dopouštíme omylů. Vytváříme si své vlastní zkreslené představy o druhém člověku. Označujeme je jako chyby sociální percepce. Jedná se například o velmi známý „Halo efekt“ nebo „Stereotypizaci“, kdy na základě jasných, a hlavně předem daných kritérií, hodnotíme daného člověka například podle lidské rasy apod. (Urbanovská, 2006).

V rámci školního prostředí bylo zjištěno, že pokud vyučující od žáka očekává dobré výsledky a postupné zlepšování, tak sám žák opravdu dosahuje lepších výsledků a zlepšuje se. Na druhé straně, pokud učitel žáka považuje za problémového a nijak se nelepšícího se, tak i

v tomto případě se můžeme setkat s tím, že chování žáka se bude shodovat s očekáváním učitele (Urbanovská, 2006).

Psychické potřeby jsou nejvíce uspokojovány každodenním stykem s jeho sociálním prostředím. Pokud ovšem k tomuto styku z jakéhokoliv důvodu nedochází, převážně u dítěte, které následně začíná trpět nedostatkem podnětů. V tomto případě mluvíme o izolaci. Nejznámější typ velmi dokonalé krajní izolace jsou vlčí děti. Pokud tedy dojde ke krajní izolaci dítěte od společenského prostředí po dlouhou dobu je pravděpodobné, že základní psychické potřeby se nebudou vyvíjet a zůstanou jen na základní úrovni (Langmeier a Matějček, 2011). „*Styk s lidskou společností je tedy - jak ukazují i jiná pozorování - potřebný nejen pro rozvoj osobnosti, ale i pro udržování její stability a harmonické stavby.*“ (Langmeier a Matějček, 2011, s. 42)

Sociální izolace, která značí chybějící sociální kontakt či mezilidské vztahy. Strach, úzkost z mezilidských vztahů nebo odpor k vytváření těchto vztahů se týká izolace, která je subjektivně motivována. Jedná se i psychopatologický projev, který je závažný a vede k deprivaci sociální i citové (Černoušek, 2017). Právě sociální izolace je označována za jednu z nejtěžších deprivací vůbec. K nejznámějším patří extrémní případ vlčích dětí. I přesto, že zprávy, které se týkají sociální izolace dětí, nejsou úplně přesné, dají se z nich vyvodit jasné důsledky, které jsou opravdu vážné. Duševní vývoj je v nenávratné míře narušen, vyvinutá není ani řeč natož jakékoliv sociální návyky či dovednosti. Případy krajních izolací jsou však velmi vzácné (Langmeier a Matějček, 2011).

2 COVID – 19 JAKO MOŽNÝ FAKTOR NARUŠUJÍCÍ SOCIALIZACI

2.1 Počátek pandemie

První případ onemocnění Covid – 19 byl oficiálně identifikován začátkem prosince roku 2019 v Číně. Je však pravděpodobné, že virus se mezi lidmi rozšířil již daleko dříve (PLOS Pathogens, 2021). Oficiální případy byly hlášeny 31.12. 2019 v nejlidnatějším městě Wu – Chanu. Docházelo k velkému výskytu zápalu plic u lidí , kteří navštívili trh, na kterém byli k prodeji živé ryby, drůbež, netopyři a jiní živočichové. Na tomto trhu dochází i k případnému zpracování a konzumaci těchto živočichů (Státní zdravotnický ústav, 2021). Za pandemii je považován výskyt infekčního onemocnění ve velkém rozsahu, které zasahuje do více kontinentů. Virus se velmi rychle rozšířil do dalších zemí po celém světě. Díky této situaci Světová zdravotnická organizace 11. března 2020 označila epidemii za pandemii (WHO, 2020). Za pandemii je považován výskyt infekčního onemocnění ve velkém rozsahu, které zasahuje do více kontinentů. V České republice se oficiálně první případ vyskytl 1. března 2020 (Státní zdravotnický ústav, 2021).

2.2 Onemocnění Covid – 19

Covid – 19 je infekční onemocnění, které je způsobeno virem SARS – CoV-2. Covid – 19 je považován za velmi vysoce infekční onemocnění (MZČR, 2020).

SARS – CoV-2 je řazen do nových druhů koronavirů, jelikož do prvního oficiálního případu nebyl u lidí nikdy zaznamenán. Koronaviry totiž ve většině případech napadají zvířata, ale některé z nich mohou nakazit i lidi. Covid – 19 se projevuje vysokými horečkami, kašlem, dušností, bolestí svalů, kloubů, hlavy, ztrátou čichu a chuti. Závažnost příznaků onemocnění se u jedinců liší. Lidé, kteří jsou bez jakýchkoliv příznaků jsou tzv. asymptomatictí.

V některých případech je potřeba hospitalizace. U lidí, kteří trpí častěji onemocněním dýchacích cest a jsou přítomny vážnější příznaky bývá často používána plicní ventilace. Tito lidé pak bývají náchylnější k dalším nákazám jako je například zápal plic. Občas se také setkáváme s příznaky, které souvisejí s nervovým systémem. Tyto příznaky se projevují dočasnou změnou osobnosti nebo úrovně pozornosti. U osob nad 60 let je vyšší pravděpodobnost hospitalizace (Evropský informační portál o očkování, 2020). Inkubační doba je doba mezi vystavení člověka viru a rozvojem symptomů. Na základě studií, které sledovaly varianty infekce SARS-CoV-2, je inkubační doba Covidu – 19 přibližně pět až šest dní, většina studií uvádí jako rozmezí dva až čtrnáct dní (Státní zdravotní ústav ČR, 2022)

2.2.1 Přenos Covidu – 19

„*Virus SARS-CoV-2 se šíří hlavně respiračními infekčními kapénkami a aerosolem, které se uvolňují při mluvení, zpívání, kašláni, kýchání nebo dýchání od infikované osoby.*“ (Státní zdravotnický ústav, 2022) Do lidského organismu virus proniká nejčastěji přes sliznice úst a nosu, dochází také k proniknutí přes oční spojivku. Infekci může však přenášet i osoba asymptomatická neboli osoba bez klinických příznaků. Kapénky, které jsou vylučovány infikovanou osobou mohou znečistit povrchy a předměty. Velmi vzácně by mohla být infekce přenesena přes kontakt se znečistěnými povrchy, které jsou kontaminované infekčními kapénkami infikované osoby. Jelikož je SARS-Co-2 virus životaschopný lze jej nalézt na znečistěných površích v řádu několika hodin, zde se jedná například o karton. Na plastových věcech se drží až několik dní. Samozřejmě záleží na teplotě, vlhkosti apod. K přenosu může tedy docházet nepřímým dotykem znečistěných povrchů či předmětů jedná se například o teploměry (Státní zdravotní ústav a Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2022).

2.2.2 Prevence specifická a nespecifická u Covidu – 19

U prevence rozlišujeme specifickou a nespecifickou prevenci infekčních onemocnění. Nespecifická je totožná jako i u jiných onemocnění, které jsou přenášeny kapénkami nebo kontaktem. Při této prevenci se řídíme pravidlem 3R tzn. rozestupy, respirátory a ruce. Rozestupy jsou důležité zejména, aby došlo k minimalizaci rizika kapénkové infekce, proto je vhodné vyhýbat se místům, kde je větší koncentrace lidí. Doporučuje se dodržovat rozstup minimálně jeden metr, nejlépe však dva. V případě používání respirátoru bylo dokázáno, že při respiračních onemocněních je vysoce účinné zakrytí nosu a úst. Čím více lidí nosí respirátory, tím menší je pravděpodobnost roznesení infekce v lidské populaci. Je velmi důležité, aby respirátory byly správně nasazeny a zakrývaly nos a ústa, a hlavně aby byly pravidelně měněny. Jak již bylo zmíněno, koronavirus se dostává do organismu nosem, ústy, nebo také oční spojivkou. Proto je opravdu důležité nedotýkat se očí, úst a nosu nemytými rukama. Není vhodné se dotýkat vnitřní strany respirátoru (Státní zdravotnický ústav, 2021).

Právě díky skutečnosti, která jasně ukazuje, že mezi největší ohniska nákazy Covid – 19 patří převážně jak školy, tak školská zařízení společně s mateřskými školami. Bylo nařízeno omezení provozu a přítomností žáků v těchto zařízeních. Tato omezení můžeme zařadit do nespecifické prevence (MZDR, 2021).

U specifické prevence se jedná vyloženě o očkování. „*Očkovací látky proti COVID-19 vyvolávají v těle očkovaného jedince imunitní odpověď, která zabraňuje vzniku onemocnění novým koronavirem SARS-CoV-2.*“ (Státní zdravotnický ústav ,2021)

2.3 Distanční výuka

Šíření koronaviru vedlo k Mimořádnému opatření Ministerstva zdravotnictví, který zahrnoval i zákaz osobní přítomnosti žáků ve školách ve školním roce 2019/2020. Zákaz pak nadále přetrvával i v dalším školním roce. Všechny školy musely velmi rychle reagovat a přesunout prezenční výuku do online světa. Na tuto mimořádnou situaci nebyli připraveni žáci, jejich rodiče a ani učitelé (Pavlas a kol., 2020). Novela č. 349/2020 Sb. školského zákona, která nabyla účinnosti 25. 8. 2020 stanovila nová pravidla vztahující se k omezení osobní přítomnosti žáků a studentů ve školách. Tímto novým zákonem je například také stanovena povinnost škol v mimořádně vymezených situacích zajistit vzdělávání formou distanční výuky (MŠMT, 2020).

Téměř všechny školy, které byly navštíveny Českou školní inspekcí zprostředkovávaly distanční vzdělávání přes digitální technologie v kombinaci s online výukou a dalšími vzdělávacími aktivitami v offline režimu (Pavlas a kol. 2021). Distanční vzdělávání může probíhat jak on-line formou tak i offline formou výuky. V obou případech se jedná o vzdělávání na dálku (MŠMT, 2020).

Nejčastější formou distanční výuky byla výuka online. Za online výuku považujeme: „*Vzdělávání na dálku, které probíhá zpravidla prostřednictvím internetu a je podporována nej-různějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji*“ (MŠMT, 2020, s. 12). V případě výuky offline se jedná o způsob vzdělávání na dálku, který není realizován přes internet. V tomto případě nepotřebujeme ve vyšší míře digitální technologie. Jedná se o vyplňování domácích úkolů z pracovních listů, studování materiálu k dané látce probírané s učitelem. Úkoly mohou být v rámci této výuky zadávány písemně nebo také telefonicky (MŠMT, 2020).

Nejdůležitější a klíčovou osobností pro úspěšné zapojení do online výuky je třídní učitel, zvláště na 2.stupni základních a středních škol. V takto náročném období je efektivita výuky spojena s prací a přístupem pedagogického sboru včetně ředitele školy. Česká školní inspekce na jaře 2020 došla k zjištění, že přibližně třetina ředitelů škol neplní své povinnosti v rámci distančního vzdělávání. V školním roce 2020/2021 nastalo výrazné zlepšení, přičemž jen desetina škol nedokázala zvládat distanční výuku z hlediska efektivit a organizace, v těchto případech nebyla pro žáky výuka přínosná. Průběžným sledováním byla potvrzena vysoká náročnost distanční výuky pro žáky a pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byla tato náročnost ještě vyšší. Školní rok 2020/2021 přinesl mnohým žákům v úvodních týdnech návrat

do školních lavic. Většina škol se však intenzivně připravovala na případnou distanční výuku, která by mohla opět nastat. Malé množství škol čekalo, zda se situace nezlepší a přechod z prezenční na online výuku co nejdéle posouvalo v některých případech až do února 2021 (Pavlas a kol., 2021).

Distanční vzdělávání v období covidové pandemie dokázalo, že tato forma výuky může být velmi přínosná v rámci prezenční výuky. Velmi důležitým přínosem distanční výuky je převážně to, že žáci, učitelé, ale i rodiče budou už lépe připraveni na obdobnou situaci, která může kdykoliv nastat (MŠMT, 2020).

2.3.1 Distanční výuka jako příčina závislosti

Výzkum, který byl realizován společností Nielsen Admosphere se zabývá dopady distanční výuky očima rodičů. Přibližně polovina rodičů vnímá jako velmi výrazný dopad vznik závislosti na mobilních telefonech, počítačích apod. Uvádí, že tato závislost vznikla nebo se ještě více prohloubila (Nielsen Admosphere, 2021). Digitální závislost můžeme definovat jako velmi nadměrné užívání digitálních technologií, s tím spojené také trávení času za obrazovkami telefonů. Počítačů apod. V MKN - 10 se prozatím tato závislost neklasifikuje jako duševní porucha (Národní monitorovací středisko pro drogy a závislost, 2022). Avšak v červenci roku 2022 byla vydána první souhrnná zpráva o digitálních závislostech v České republice. Tato se zpráva se týká nadměrného užívání digitálních technologií, trávení volného času na internetu, převážně na sociálních sítích a hraním her. Díky tomu může propuknout závislost.

Z nadměrného užívání digitálních technologií se z mnoha pohledů odborníků může vyvinout závažný veřejný, ale i zdravotní problém (Zpráva o digitálních závislostech, 2022). Quaglio a Miller (2020) uvádí internetovou schopnost proniknout do našeho soukromého prostoru, jelikož slouží jako platforma pro komunikaci aj., které lidé považují za soukromé. Proto je nutné zdůraznit plno negativních potencionálních účinků. Ať se týkají naší zhoršené pozornosti, vnímání skutečných informací či změny v našem chování (Quaglio a Miller, 2020)

Velký zájem veřejnosti o možné závislosti na internetu stoupá, jelikož digitální technologie jsou přítomny skoro v každé domácnosti a doslova denně ovlivňují náš volný čas (Škařupová, 2016).

Podívejme se například na mobilní telefony, které mají schopnost nepřetržitě poutat naši pozornost, jelikož dokážou aktivovat naše centrum odměny. Určitá část mozku, která brzdí naše nutkání po telefonu sáhnout je u dětí a dospívajících nedostatečně vyvinuta. Díky toho se digitální technologie stávají pro tuto skupinu přitažlivější. Můžeme si toho všimnout úplně všichni, cestou v autobuse, kdy se každé dítě dívá do telefonu, v restauraci, ale i například ve

škole. I takovýto mobilní telefon nám dokáže zaručit pocit štěstí, proto máme velmi silné nutkání po telefonu ihned sáhnout, když nám přijde oznámení nebo zpráva (Hansen, 2021).

3 VÝVOJOVÉ ASPEKTY ADOLESCENCE

3.1 Obecná charakteristika

„*Pojem adolescence se používá jako synonymum mládí (lat. Adolescere zn. vyrůstat, mohutnět)*“ (Novotná, Hříchová a Miňhová, 2004, s. 55). Období adolescence bývá pro jedince velmi náročná etapa, jelikož se jedná o období, kdy končí doba mezi dětstvím a dospělostí (Šimíčková – Čížková a kol., 2008).

Dle Thorové (2015) období adolescence začíná nástupem puberty, toto období vymezuje od 12/13 do 19 let. V tomto období probíhá u jedince mnoho změn. Nástup puberty signalizuje velmi výrazné tělesné změny, které stojí za zvýšenou produkcí pohlavních hormonů. Dále krom velmi rychlých a nápadných tělesných změn pokračuje nadále i vývoj emoční, sociální a kognitivní (Thorová, 2015).

Langmeier a Krejčířová (2006) vymezují období dospívání, které je platné pro valnou většinu jedinců, od 11–12 let, kdy se jedná o dolní hranici a končí přibližně 20–22 rokem.

„*Je ovšem značný rozdíl mezi dvanáctiletým „skoro ještě dítětem“ a dvacetiletým „skoro již dospělým“*“ (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 143). Na základě tohoto bývá toto období dále rozděleno. Přibližně od 11 do 15 let se jedná o období zvané pubescence, následuje období adolescence, které je ohraničeno 15–22 rokem (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Šimíčková – Čížková a kol. (2008) uvádí nástup adolescence u děvčat zhruba okolo šestnáctého roku, u chlapců uvádí nástup přibližně v sedmnácti letech. Mezi hlavní vývojový úkol adolescenta patří vytvoření si pocitu vlastní identity, přijmout normy ve společnosti a postupně se stávat nezávislými na rodiči (Šimíčková – Čížková, 2008). Změny, které probíhají v období dospívání probíhají nepřetržitě a vždy v souvislosti s vlivem prostředí. Celkový výsledek této součinnosti stanoví, zda konečné změny budou negativní nebo pozitivní (Thorová 2015).

3.2 Tělesný vývoj

Tělesný růst není zcela rovnoměrný (Langmeier a Krejčířová, 2006). U chlapců bývá v adolescenci ještě velmi výrazný a u dívek bývá naopak už nepatrný (Řičan, 2004).

Řičan (2004) uvádí vymezení adolescence od 15 do 20/22 roku života, v tomto případě se u jedinců zpomaluje růst končetin, a naopak roste více trup. Postava adolescenta tedy dostává finální dospělé proporce (Řičan, 2004).

Dívčím se růst zastaví zhruba v 15 letech a chlapcům mezi 17. a 18. rokem (Thorová, 2015). Svalstvo výrazně mohutní a chlapecká postava mužní. Z dívčích postav se stávají postavy ženské, a to hlavně díky růstu ňader a boků. Odlišnosti u postav dívek a chlapců jsou v tomto období velmi zřejmé, v období pubescence změny nemusely být takto výrazné (Říčan, 2004). U chlapců dochází k výrazným změnám hlasu: „*Mutace pokročí: chraptavý hlas se stane kolem 16. roku spíše skřehotavým, pak klesne asi o oktávu, tonálně se vyrovná, zmohutní*“ (Říčan, 2004, s. 193).

Teprve v období adolescence bývá postupně dosahována reprodukční zralost tzn. růst dělohy je ukončen okolo dvacátého roku, u chlapců růst varlat probíhá nadále i po dvacátém roce života (Langmeier a Krejčířová, 2006). Thorová (2015) uvádí jako důležité kritérium pro nástup menstruace u dívek množství tělesného tuku tzn. dívky s vyšší váhou menstrují o něco dříve než dívky hubenější postavy. V Evropě první menstruaci dívky dostávají zhruba ve 13 letech. Nástupem menstruace se u dívek zpomaluje růst, při první menstruaci dívky většinou dosahují z 95 % své konečné výšky (Thorová, 2015). Díky hormonálním změnám dochází k zvýšené produkci kožních mazových žláz, díky této zvýšené produkci dospívající trpí vznikem akné. Důsledkem pohlavních hormonů řídící pohlavní zrání je rozvoj sekundárních pohlavních znaků (Thorová, 2015). U chlapců nejsou pohlavní sekundární znaky hned tak na první pohled znát, kdežto u dívek bývají nápadnější (Vágnerová, 2005).

Tělo adolescenta se v tomto období stává předmětem pozornosti, snad daleko více než v pubescenci (Říčan, 2004). „*Adolescent věnuje svému vzhledu zvýšenou pozornost, musí přijmout změnu způsobenou dosaženou pohlavní zralostí a rozvinutím sekundárních pohlavních znaků.*“ (Thorová 2015, s. 425)

3.3 Psychický vývoj

Velmi podstatným úkolem adolescenta je dosažení kultivované a vyzrálé osobnosti. Adolescence bývá provázena otázkami: „Kdo vlastně jsem, kam nadále směřuji, kam patřím?“ (Čačka, 2000).

Šimíčková – Čížková (2008) uvádí, že tyto již zmíněné otázky jsou spojeny s vytvořením si pocitu vlastní identity, který považuje za hlavní úkol vývoje adolescenta. Mít identitu znamená mít odpovědi na tyto otázky, jedná se o jistotu sebe samého, cítit zodpovědnost za své činy a znát své jedinečné a nezastupitelné místo ve společnosti (Říčan, 2004).

Právě v tomto období dochází k volbě budoucího zaměstnání, osamostatnění se od rodičů a začleňování se do společnosti v rámci užších či širších společenských vztahů. U adolescenta se utváří a stabilizuje sebepojetí a také základní hodnoty, postoje a ideály (Čačka, 2000).

Dospívající jedinec si postupně osvojuje abstraktní způsob myšlení, kdy se předmětem jeho úvah může stát úplně cokoli. Právě díky myšlenkové nezávislosti na určité realitě může dospívající jedinec chápat různé teorie a řešit problémy, které nastaly, jinými způsoby než doposud. Adolescent dokáže používat formální operace lépe, došlo k zafixování těchto operací. Adolescenti nejsou ovlivněni zkušeností, proto jednají v mnohých případech radikálně. Pro tuto fázi je typická hlavně flexibilita a schopnost využívat nové způsoby řešení (Vágnerová, 2005).

Nový způsob myšlení nese za následek utváření postoje adolescenta k světu, lidem, ale i sobě samému. Dítě v mladším školním věku bralo svět takový, jaký je. U dospívajícího dochází ke srovnávání existujících poměrů s ideály vytvořenými ve své mysli. Důsledkem je výrazná kritičnost, zklamání a nespokojenost ze strany adolescenta. Zaměření pozornosti na své cítění, jednání a myšlení, které je pro toto období nové, je však důležitým a významným znakem dospělosti (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Dospívající jedinci již mají větší kapacitu paměti, jelikož dokážou používat účinnější strategie, díky kterým udrží v paměti informace, které aktuálně potřebují. Učivo si rozvrhnou na menší oblasti, které časově zvládnou. V rámci zapamatování těžšího učiva používají vyzrálější způsob selektivního opakování. Ne všichni dospívající však využívají tento efektivní způsob učení, mnozí z nich se i nadále učí neefektivním způsobem, nejmenší příčinou může být nepochopení dané látky (Vágnerová, 2005).

Vztah k autoritám prochází také velkou změnou. Vztah mezi rodiči a dětmi se musí měnit. Rodiče adolescentů si vyslechnou kritiku, na rozdíl od pubescentů však dokážou své rodiče ocenit a pochválit. Dospívající své rodiče v tomto období velmi potřebují, nejdůležitější roli hraje trávení společného volného času (Thorová, 2015).

3.3.1 Emoční vývoj a sexualita v období dospívání

Výrazné a intenzivní emoce a regulační dovednosti, které se rozvíjejí pomaleji jsou příčinou toho, že psychika adolescentů bývá křehčí a náchylnější k patologickému chování. Pro adolescenty je typická náladovost. Jsou schopni empatie a soucitu ve vrstevnických skupinách. Na kritiku bývají adolescenti velmi přecitlivělí a hůře ji snášejí. Mají své romantické a citově zabarvené představy (Thorová, 2015). Macek (1999) uvádí, že střední a pozdní adolescence je typická v odeznívání náladovosti a emoční lability u adolescentů. Velice významným ve střední adolescenci mají emoce, které souvisejí s erotickou sférou života, s estetickými city a také

s mravním cítěním. Bývá označováno jako „první vystřízlivění“, kdy jedinec zažívá střet s realitou a svými vysněnými představami. Souvisí s volbou povolání, se vztahem ke svým rodičům, se sexualitou apod.

O vztazích a sexualitě se v tomto období mluví víc než kdy jindy. Adolescenti na ni permanentně myslí. Schůzky chlapců a dívek začínají již v pubescenci, avšak až okolo 14 let začínají schůzky, které vedou k tělesnému sblížení. Adolescenti často střídají své sexuální partnery, velmi dobře si uvědomují, že jde jen o experimentování nejen s těly, ale i se svými city (Říčan, 2004).

4 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVISŤE

Školní poradenské služby přímo ve školách z pravidla zajišťuje výchovný poradce a školní metodik prevence. V rámci škol může být zřízeno školní poradenské pracoviště. V tomto případě toto pracoviště tvoří tým pedagogických pracovníků, kdy se jedná o školního metodika prevence, výchovného poradce, školního psychologa a speciálního pedagoga (Dana Knotová a kol., 2014).

V české legislativě je školní poradenství uchopeno vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

„Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm, ve kterém působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, §7 odst. 1). Avšak tato vyhláška nedefinuje školní poradenské pracoviště, nýbrž popisuje činnosti, které mají poradenští pracovníci vykonávat. Ve školách se setkáváme s tradičními poradenskými službami, jako je péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a kariérové poradenství. Je velká potřeba se na školách věnovat i oblasti prevence rizikového chování žáků, školní neúspěšnosti a další. Není-li na školách zřízeno školní poradenské pracoviště a veškeré poradenské služby poskytuje výchovný poradce či školní metodik prevence, je velmi pravděpodobné, že nebudou mít dostatek času ani odborné znalosti, kterými by daný problém vyřešili (Knotová, 2014). *„Žák, který má ve škole problémy, potřebuje komplexní péči. Ta může být účinná pouze tehdy, když se poradenští pracovníci ve škole společně s vyučujícími žáka domluví na tom, kdo a jak bude tomuto žákovi pomáhat.“* (Knotová a kol., 2014, s. 26)

4.1 Školní metodik prevence

Pozice školního metodika prevence na školách se objevovala na konci 20. století. Je více než zřejmé, že náplň jeho práce prošla výraznou změnou. Z úplného počátku byl školní metodik prevence nazýván jako drogový preventista. Po roce 2000 bylo všem školám doporučeno, ať práce školního metodika prevence a výchovného poradce vykonávají dva lidé, nikoliv jeden, avšak jejich spolupráce bude velmi úzce spojena (Knotová, 2014). Školní metodik prevence je označován za základní součást školního poradenského pracoviště

(Michalík a kol. 2015). „Školní metodik prevence se zabývá především vznikem příznivě psychosociální atmosféry ve výchovně – vzdělávací instituci, jakož i podporou zdravého vývoje všech žáků. Věnuje pozornost poruchám socializace a produktivnímu zvládnutí výchovných obtíží. Nabízí též poradenskou pomoc a podporu rodičům při výchově žáků s rizikovým chováním, se specifickými vývojovými poruchami, se vztahovými obtížemi a s kázeňskými problémy.“ (Jedlička a kol., 2018, s. 371)

4.2 Výchovní poradce

Pozice výchovného poradce na základních i středních školách tradičně poskytuje poradenské služby. Je důležité si uvědomit, že v současných školách je výchovný poradce stále především učitel (Knotová, 2014). Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a karierním systému pedagogických pracovníků stanovuje, jaký je předpoklad a kvalifikace pro výkon funkce výchovného poradce „*Studiem pro výchovné poradce získává jeho absolvent specializaci v základním oboru zaměřenou na oblast pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie. Tato specializace je předpokladem pro výkon specializované metodologické činnosti výchovného poradce*“ (§8 odst. 1).

V náplni práce výchovného poradce je kariérové poradenství, kdy je žákům nabídnuta pomoc s hledáním budoucího zaměstnání či pokračování ve studiu, které odpovídají individuálním zvláštnostem každého z žáků. Výchovný poradce se také podílí na zpracovávání individuálního vzdělávacího plánu, který je určen jak pro mimořádně nadané žáky, tak pro žáky postižené nebo znevýhodněné (Jedlička, 2018). Do oblastí činnosti výchovného poradce zařazujeme kariérové poradenství, výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, péči o žáky se špatným prospěchem. Spadá zde i péče o žáky nadané, řešení problému spojené se školní docházkou a řešení problémových situací vzniklých ve škole. (Knotová, 2014).

4.3 Školní speciální pedagog

Jedlička (2018) uvádí depistáž, jako náplň práce školního speciálního pedagoga. V tomto případě se jedná o „*aktivní vyhledávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (Jedlička 2018, s. 370). V další řadě hovoříme o kompetenci diagnostické a intervenční jež jsou prováděny ve prospěch žáků a samozřejmě o návrzích v další možné případné péči o žáky. „*Zabývá se především včasnou identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a vytvářením (případně i realizací) strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových problémů.*“ (Michalík a kol., 2015, s. 153) Mezi standardní činnosti školního speciálního

pedagoga řadíme depistážní činnost, diagnostickou a intervenční činnost, metodickou a koordinační činnost (Michalík a kol., 2015). Školní speciální pedagog nebývá nápomocen jen učitelům, ale také asistentům pedagogů a rodičům (Jedlička, 2018).

4.4 Školní psycholog

Školní psychologové na českých školách působí již několik let, a to přibližně od roku 1991. V tomto roce však školní psychologové působili jako vychovatelé a učitelé. V jistém případě pracovali na dohodu o provedení práce či o provedení činnosti. Nebude to tak dávno, kdy školní psychologové byli označováni za nadbytečnou profesi v systému výchovného poradenství. Činnost školních psychologů byla podpořena od roku 2005 vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských službách a školských poradenských zařízení (Štech a Zapletalová, 2013). „*Od roku 2005 je tedy postavení školních psychologů právně zakotveno, ačkoli velký počet školních psychologů i nadále pracuje „nevidovaně“, tj. mimo systém odborného metodického vedení a dalšího vzdělávání.*“ (Štech a Zapletalová, 2013, s. 77)

Štech a Zapletalová (2013) uvádí obraz z dat výzkumu typického školního psychologa v České republice. V případě typického českého školního psychologa se jedná o ženu ve středním věku, která má přibližně patnáct let zkušeností v oboru psychologie, již pracující čtyři roky na základní škole o počtu přibližně 600 žáků ve škole. Avšak v poslední době se na školách setkáváme s psychology, kteří právě dokončili studium na vysoké škole (Štech a Zapletalová, 2013).

4.4.1 Pracovní činnosti školního psychologa

Podobně jako již zmiňovaný školní speciální pedagog se i školní psycholog zabývá určením žáků, kteří potřebují podpůrná opatření, vytvořením postupů, které vedou k odstranění nebo také k zmírnění výukových problémů vyskytujících se u žáků (Michalík a kol., 2015). Pomoc školního psychologa může být stěžejní u podpoření žákova sebevědomí. Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve které podle standardních činností pedagogických pracovníků, má ve školách poradenské služby uvádět v soulad školní psycholog společně se speciálním pedagogem. (Knotová, 2014). Mezi standardní činnosti školního psychologa řadíme diagnostickou i depistážní činnost, dále se jedná o činnost konzultační poradenskou, intervenční a v neposlední řadě o vzdělávací činnost a metodickou práci (Michalík a kol., 2015).

„Školní psychologové vnášejí do škol některá specifika poradenské práce, která jsou úzce spojena se školou. Jedná se především o vytváření systému včasné identifikace žáků s výukovými obtížemi a o vytváření strategií používaných ve školách pro prevenci

výukových obtížích ve vztahu k reedukaci“ (24 koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole, č.j. 27317/2004).

Je tedy zřejmé, že práce školního psychologa je přínosná nejen při řešení výukových či výchovných problémů u žáků, ale i při řešení konfliktů mezi rodiči žáka a školou. Jeho velkou výhodou je skvělá znalost prostředí, možnosti včasných intervencí a cílená prevence (Jedlička, 2018).

Štech a Zapletalová (2013) uvádí nejčastěji vykonávané činnosti u školního psychologa ve čtyřech kategoriích. První dvě kategorie jsou přibližně stejně četné: „1) *intervence při řešení výchovných problémů žáků, nekázně, někdy i akutní zásahy typu krizová intervence apod.* a 2) *činnosti týkajících se učení žáků, jejich prospěchu, vzdělávacích selhání. Následující je 3) mediační činnosti, kdy psycholog jako zprostředkovatel intervnuje do vztahů aktérů ve škole, a 4) méně časté, ale pravidelné aktivity jako vzdělávání učitelů, osvětové činnosti atd.*“ (Štech a Zapletalová, 2013, s. 79).

Mezi nejnáročnější činnosti školních psychologů bývají uváděny situace, ve kterých sehrává roli rodina a její případné dysfunkce. Do mimořádně náročných řadí tzn. rodinná sezení, kdy si rodiče odmítají přiznat jakýkoliv problém, a řešení zanedbání dítěte (Štech a Zapletalová, 2013).

4.4.2 Postupy a metody školního psychologa

Jako klíčovou psychologickou metodu školního psychologa lze považovat rozhovor, jak poradenský, diagnostický tak i terapeutický. Jako další převažuje metoda testové diagnostiky. Z testů se jedná o testy inteligence, také dotazníky rodinných vztahů, tvořivosti a podobně. Velmi významné metody školních psychologů zastupují metody, které zjišťují třídní klima a také vztahy mezi žáky, jedná se například o sociometrický dotazník (Štech a Zapletalová, 2013). K méně častým technikám školních psychologů řadí Štech a Zapletalová (2013) techniky terapeutické, ať už se jedná o individuální či skupinové. Bývají spíše využívány jako prostředek k individuální intervenci nebo výcviku, který probíhá ve skupině. Není překvapením, že k práci školních psychologů patří metody diagnostické (Štech a Zapletalová, 2013). „Při pohledu na převažující činnosti je zřejmé, že analýza a náprava potíží s učením se musí opírat především o klasickou diagnostiku schopností (event. o diagnostiku specifických poruch učení).“ (Štech a Zapletalová, 2013, s. 83) Jak už jsem zmiňovala na začátku kapitoly, stěžejní metodou školního psychologa je rozhovor. Z výzkumu vyplývá, že školní psychologové věnují rozhovoru s žáky přes polovinu svého pracovního času (Štech a Zapletalová, 2013).

4.5 Sociální pedagog

Sociální pedagog je v současné době spojen se snahou zařadit tuto profesi do zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. (MŠMT, 2022). Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (2020) vytvořila dokument, ve kterém je popsána potřeba sociálního pedagoga v českém školství v rámci školního poradenského pracoviště. *„Stěžejní částí náplně práce sociálního pedagoga tvoří práce s žáky, kterou je možné dělit na práci s jednotlivcem, skupinou nebo celou třídou. Jedná se zejm. o sociálně výchovnou a preventivní činnost, která nezasahuje do kompetencí školního psychologa, metodika prevence aj.“* (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2020, s. 4) V případě dítěte, u kterého se projeví zanedbávání či absolutně nevyhovující prostředí, je velkou výhodou spolupráce sociálního pedagoga a Orgánu sociálně – právní ochrany dětí či policíí ČR značnou výhodou. Široká škála činností sociálního pedagoga je rozhodně velkým přínosem pro české školství, jelikož těmto problematikám se musí věnovat pedagogičtí pracovníci nad rámec svých časových možností a také odborných způsobilostí (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2020).

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

5 DŮSLEDKY ZTRÁTY SOCIÁLNÍHO KONTAKTU U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL V OBDOBÍ COVIDOVÉ PANDEMIE Z POHLEDU ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ – VÝZKUMNÁ ČÁST

5.1 Úvod

Výzkumná část mé bakalářské práce úzce navazuje na výše uvedenou teoretickou část. V mé praktické části bakalářské práce se budu zabývat výzkumným sběrem dat, analýzou získaných dat a výkladem zjištěných dat. Výzkum, který byl uskutečněn se zaměřuje na zkušenosti školních psychologů působících na středních školách, kteří se po dvouleté karanténě musí vypořádat s důsledky ztráty sociálního kontaktu u těchto žáků.

5.2 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Pro výzkum byl stanoven tento výzkumný cíl: Zjistit důsledky ztráty sociálního kontaktu u žáků středních škol v období covidové pandemie z pohledu školních psychologů. Každý z nás je individuální bytost a potýká se s různými problémy či životními krizemi. Proto jsem se rozhodla zjistit, jak na tuto nečekanou krizi, která nastala reagují žáci na středních školách.

Výzkumné otázky navazují na mnou již zmíněný výzkumný cíl. Právě díky pestrosti stanovení výzkumných otázek dokážu snadněji a přesněji dojít k výzkumnému cíli.

VO1: Jak covidová pandemie ovlivnila psychické naladění u žáků středních škol z pohledu školních psychologů?

VO2: Jak se pandemie promítla do míry užívání návykových látek u žáků středních škol?

VO3: Jak se změnila komunikace po covidové pandemii mezi žáky středních škol?

VO4: Jak ovlivnila covidová pandemie klima třídy?

5.3 Metodologie výzkumu

V mém výzkumu byl tedy použit výzkum kvalitativního typu. Kvalitativně orientovaný výzkum má pro výzkumníka velký přínos hlavně v tom, že dojde k hlubšímu poznání respondenta, a i k malé analýze jeho prostředí (Gavora, 2010).

Kvalitativní výzkum používá hloubkové zkoumání jednotlivých případů. Různé formy rozhovorů či pozorování. Tento typ výzkumu je většinou uskutečňován v přirozeném prostředí respondentů. V případě kvalitativního výzkumu můžeme říct, že má tzn. pružný charakter. To

tedy znamená, že celkový plán výzkumu se v daném základu přizpůsobuje, proměňuje a rozvíjí na základě okolností a již zjištěných výsledků (Hendl, 2005). Právě díky tohoto jsem v případě mé výzkumné části volila kvalitativní výzkum.

5.3.1 Technika sběru dat

Jako techniku sběru dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor neboli rozhovor uskutečňovaný pomocí návodu. „*Návod k rozhovoru představuje seznam otázek a témat, jež je nutné v rámci interview probrat. Tento návod má zjistit, že se skutečně dostane na všechna pro tazatele zajímavá jména.*“ (Hendl, 2005, s. 174) Záleží na výzkumníkovi, v jakém pořadí či jakým způsobem získá potřebné informace (Hendl, 2005). Polostrukturovaný rozhovor je jakýmsi kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. V případě plostrukturovaného rozhovoru, kde jsou pevně dány základní otázky, avšak v průběhu rozhovoru vznikají otázky další (Gavora, 2010).

5.3.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Za výzkumný vzorek jsem si zvolila 5 školních psychologů, kteří dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů plní svou funkci ve školních poradenských pracovištích na středních školách. Jednalo se o 5 žen. Po domluvě s již zmíněnými respondenty jsem s nimi realizovala rozhovory v kancelářích na příslušných středních školách. Střední školy se nacházejí na území Moravskoslezského a Olomouckého kraje.

5.4 Realizace výzkumu

Na úplném začátku svého výzkumného šetření, jsem musela navštívit stránky středních škol a zjistit, zda na školách ve školním poradenském pracovišti působí školní psycholog. Po zjištění kontaktu jsem nejprve oslovila ředitelé škol, aby byli seznámeni s kroky, které při oslovení školních psychologů budu podstupovat. Ve většině případech se mi dostalo velmi přívětivých odpovědí. Většinou se mi pak školní psychologové ozvali hned sami anebo jsem byla přímo přeměřovaná řediteli. Následně cestou emailu jsme si sjednali schůzky na určitý čas. Schůzky probíhaly vždy v kanceláři na střední škole, kde školní psychologové působili.

V rámci rozhovorů, které jsem uskutečňovala jsem se s respondenty formou ústní domluvy dohodla na zajištění anonymity. Domluvili jsme se na tom, že nebudu uvádět města, okresy, ale uvedu jen kraje, ve kterých byly rozhovory provedeny.

5.5 Otevřené kódování

Jako metodu zpracování výzkumných dat jsem zvolila otevřené kódování.

„Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 211)

U otevřeného kódování se výzkumník zabývá označováním a kategorizací pojmů. Bez těchto kroků by nadále nemohla být uskutečněna komunikace ani zbytek analýzy (Strauss a Corbinová, 1999).

5.6 Vyhodnocení výsledků výzkumu

Kategorie č. 1. : Covid – 19 promítající se v třídním klima třídy

Vlastnosti	Dimenzionální rozsah
Problémy v kolektivu	Zjevné – nepatrné
Špatná komunikace	Častá – ojedinělá
Nerespektování autorit	Zjevné – skryté

U předchozí kategorie jsem zmiňovala socializaci. Se socializací je spojena komunikace. Komunikace je nedílná součást našeho každodenního života. Z rozhovorů vyplývá, že klasická komunikace mezi žáky mimo online svět upadá. S čímž je spojeno i vyjadřování mezi žáky v běžném rozhovoru. Lze to vyčíst i z řečené informace prvního respondenta. „...Neumí spolu mluvit. O přestávkách sedí na telefonech. Reálná komunikaci, jako z očí do očí absolutně mizivá. Je pravda, že jsou děcka k sobě otevřená, ale až útočně. Že to, co by chtěli normálně říct a kdy jindy by to řekli takovým standartním způsobem, tak teď je to taková stigmatizace, označování, takové lehké slovní útoky, arogance.“ Odpověď informanta č. 2 zní: „Vůbec spolu nemluví oni si třeba i mezi sebou píšou, a to spolu sedí v jedné třídě, nastala ztráta klasické komunikace, hodně z nich jsou teď radši sami.“

I komunikace mezi žákem a vyučujícím se neobešla bez dopadu. Z odpovědi se dozvídáme že: „... „Vypadla taková ta etiketa z jejich chování. Neumí pozdravit, poděkovat, chybí jim respekt, taková ta úcta, protože ten počítač všechno snesl, takže tam nebyla ta potřeba. V rámci online výuky nebyli nuceni komunikovat, takže se uzavřeli do své sociální bubliny. Takže prostě teď přimět někoho k nějakým odpovědím nelze a když už tak se jedná o odpovědi jednoho max. dvou. Jejich slovní zásoba je velmi ztenčená.“ Informant č. 4 odpověděl že: „Pak za mnou chodí s tím, že mají problémy s vrstevníky jo. Nedokážou si třeba vyřešit nějaký problém.“

Kvůli online výuce byl narušen i vztah s žákem a učitelem jako takovým. Z důvodu nepřímé interakce, která probíhala přes kameru a počítač se žáci odnaučili respektu k učiteli. Počítač snesl veškeré útoky směrem k vyučujícímu, které si žák sám doma pro sebe řekl. Avšak při návratu k prezenčnímu studiu žáci jakoby zapomněli, že už se nenachází ve svém domácím prostředí u vypnutého mikrofonu a nemůžou si dovolit, to, co jim procházelo při online výuce. Vyplývá to z většiny odpovědí respondentů. Informant č. 2 zmiňuje: „*Učitelé byli třeba zvyklí na nadávky zvyklí i předtím, i když teď je to horší, protože když vypli mikrofon mohli nadávat, tak, jak chtěli a počítač to všechno snesl a nikdo jim nic neřekl.*“ Podobně odpověděl i respondent č. 3: „*Problémy s vyučujícími jsou, nerespektují vůbec autority. Někdy se to opravdu těžko zvládá, v tomto případě se však obávám, že se to rozhodně lepší nebude a online výuka tohle rozpoutala.*“

Z výše uvedeného vyplývá, že komunikace rozhodně narušena byla. Což se samozřejmě odráží i na třídních kolektivech. Pokud třídní kolektiv funguje, tak žáci se cítí ve škole lépe, nemají strach z výstupu v rámci výuky apod. Budují se zde vztahy s vrstevníky, které jsou v období adolescence nejdůležitější. Pandemií byl tento faktor narušen, všichni dotázání v tomto spatřují problém. Informant č. 2 uvádí že: „*...Kolektivy se dost rozbily, ale hodně záleželo i na třídním, pokud se je snažil držet, tak to bylo fajn.*“

„*...Ty vztahy jsou kolikrát vyostřené. Co se týče kolektivu, ano jsou tady problémy, nedokážou si spolu vykomunikovat nějaký problém, neumí ho řešit.*“ odpověděl respondent č. 3. .

Kategorie č. 2. : Škola jako stresující faktor u žáků středních škol

Vlastnosti	Dimenzionální rozsah
Zoufalost z učení	Zjevné – nepatrné
Online výuka	Stejně – rozdílné
Škola jako stres	Časté – méně časté
Zmírnění požadavků	Časté – méně časté
Kyberšikana	Časté – méně časté

Pandemie zaručeně ovlivnila školu jako takovou. Všichni se museli rychle přizpůsobit zcela nové situaci. Přejít na distanční výuku, která byla uskutečňována v domácím prostředí mohla být pro mnohé z žáků stresující. Dle mého názoru se mohlo domácí prostředí pro ně jevit tak, že nemusejí plnit žádné studijní povinnosti. Pravidla, které byly nastaveny školou se zhroutila. Informant č. 1. uvádí: *Byly nastaveny pravidla, tak, jak jsme na to celou dobu byli*

zvyklí, tak se to všechno začalo sesypávat. Proto jsme řešili s vedením, že máme snižovat nároky na výuku. Pedagogové neustále dělají aktivizační metody, používají všechny možné aplikace, hry ve výuce, tímto narážíme na to, že jsou děti tímto přetlačené. V každé výuce je to velmi podobné, samozřejmě se i nějaké aktivizačky opakují.“

Studijní návyky, které si žáci za léta strávených ve škole se vytratili. „*Žáci ztrácejí studijní návyky, byli u online zvyklí, že kantoři jsou daleko benevolentnější, že ty nároky nejsou. Teď se vrátili po Covidu a nejsou zvyklí, že po nich někdo něco chce. Začali se ulívat, nechce se jim dělat nic.*“ odpověděl informant č. 3. Odpověď respondenta č. 1. zní: „*Setkala jsem se taky se studentem, který za mnou byl s tím, že opravdu neví, jak se učit, pracovní list o třech stranách byl pro něho nepřijatelný, bylo to pro něj moc a nevěděl, jestli to zvládne. . V jednom případě si pamatuji, že žák musel ukončit školu, protože absolutně nezvládal.“*

Vnímám to jako značný problém, který dle mého názoru bude mít následky na možné budoucí studium, ve kterém mnoha z žáků chce nadále pokračovat. Tento problém spatřuje i z rozhovoru s respondentem č. 3. „*...známky pro ně přestaly být motivací, protože zjistili, že to jde vše i jednoduše online režimem, neuvědomují si, že do budoucna, jak už třeba v nástupu na vysokou školu to pro ně bude mít katastrofální dopad.“* I pro žáky maturitního ročníku to může být značný problém, ten v tom spatřuje i respondent č. 5. „*...A trvá to, teď maturanti říkají, že si prostě v tom Covidu odvykli a neumějí se učit. Oni začali chodit s tím, že neví, jak se učit, že se moc bojí maturity, a to je stresuje.“* Online výuka, forma distanční výuky, která byla nejčastěji využívána k výuce v pandemii, vnímá každý z žáků individuálně, záleží dle mého názoru i na tom, jaký vztah má žák k výuce jako takové. Lze to vyčíst i z odpovědi informanta č. 2. „*... Zjistila jsem, že mnoha žákům online výuka vyhovuje, protože jsou v domácím prostředí, kde se cítí velmi bezpečně. Bylo jim dobře. Většinou to vyhovovalo, protože byli doma ve svém prostředí, mohli opisovat testy, a to mnohým vyhovovalo. Žáci si myslí, že to bylo super, být doma a nemuset nic dělat, ale ty následky jsou prostě obrovské. Ty ročníky, které vlastně nastoupili, pak byla karanténa a následně měli maturovat, tak to byla katastrofa. Z jejich pohledu to byl klídek, hlavně ať nemusí nic dělat.“*

Nemuseli se připravovat na žádné písemné testy, vše se dalo opsat z internetu a materiálů, které měli u sebe k dispozici. Při návratu zpět do škol pro žáky v podstatě začalo vše na novo. Studijní návyky, které měli se vytratily a škola se pro ně stala víc než kdy jindy stresujícím faktorem. To potvrzuje i výrok respondenta č. 1: „*... Absolutně nezvládají tlak školy, jakmile se vrátili prostě po tom Covidu. K čemu teď velmi sklouzli je, že prosí učitele, aby mohli psát online testy místo normální, protože vědí, že si při online výuce mohli testy opsat,*

vyhledat si odpovědi. Oni opravdu hledají nejsnazší cestu k tomu vzdělání, než, že by nějak báдали.“

Online výuka, forma distanční výuky, která byla nejčastěji využívána k výuce v pandemii, vnímá každý z žáků individuálně, záleží dle mého názoru i na tom, jaký vztah má žák k výuce jako takové. Lze to vyčíst i z odpovědi informanta č. 4.: „*setkala jsem se s žáky, kterým online výuka vyhovovala, a to byly právě takové ty úzkostlivější typy, ale to je menšina, ale většina do té školy chtěla, protože věděli, že se sami nedokážou vůbec učit, že k tomu potřebují být ve škole a mít nějakou motivaci anebo, že se fakt naučí míň.*“ S online výukou rozhodně souvisí převrácený režim mluvím tím o nedodržování doby, kdy musejí jít spát, jelikož ráno vstávají do školy. Jsem toho názoru, že pokud žáci vědí, že ráno nemusejí vstávat do školy, jen zapnou počítač a mohou si zpět lehnout, tak se režimu rozhodně odnaučí. V tomto se shodli i respondenti. Respondent č. 3. uvádí: „*Oni se opravdu odnaučili režimu, ráno vstát, jít do školy, sedět v lavici a dělat úkoly. Nechtějí chodit do školy, protože mají převrácený režim.*“ Dotazovaný č. 4.: „*Doma měli svoje větší pohodlí, ale pak nebyli schopni naskočit do toho režimu vstávat, chodit do té školy, sedět tam 8 hodin, to pro ně byl veliký tlak s tím spojený převrácený režim, to vnímám taky jako problém jo, vemte si, oni chodili spát pozdě jo, někteří ani nevstávali na online hodiny a pak ten tvrdý návrat do reality byl pro ně rozhodně nezvládnutelný a stresující.*“ Z rozhovorů se dozvídáme, že v některých školách se díky online výuce a nepřetržitému trávení času na počítači zvýšil počet případů kyberšikany. Informant č. 3. zmiňuje: „*...Častěji řešíme tu kyberšikanu víc než kdy jindy, daleko více komunikují přes počítač.*“

„*Znaky kyberšikany tady byly, vyskytuje se to teď častěji, řešila jsem je, ale podchytilo se to vždy včas.*“ zmiňuje respondent č. 4. I v online výuce se vyskytly kyberšikany, což uvádí informant č. 2. : „*No a u holek jsme řešili kyberšikanu. U nás si na šikanu si dáváme velký pozor. I v rámci online výuky jsme to hodně řešili, takové vypínání se navzájem, nadávky, vyhazování z kurzů. Monitorovali jsme chat. Udělali jsme manuálek pro učitele, čeho si na těch hodinách mají všimnout.*“

Kategorie č. 3. : Vyskytující se psychické potíže po covidové pandemii u žáků středních škol

Vlastnosti	Dimenzionální rozsah
Psychické potíže	Nepatrné – alarmující

Pandemie Covid – 19 spíše negativně ovlivnila psychickou pohodu nás všech. Všichni dotázaní uvedli, že psychické potíže u žáků středních škol po pandemii vzrostly. Respondent č.

1 uvádí: „*Musím říct, že opravdu vidím markantní nárůst po covidu, s tím, že to můžu srovnat před a po tak neskutečně prostě velký nárůst psychických potíží.*“ Informant č. 2 popisuje situaci velmi podobně: *Jo, ještě se mi zdá, že se ty psychotické věci zhoršily po tom Covidu, že co jsem měla pocit, na těch žácích už to poznáte, jde to na nich vidět, že se u nich rozvine. Je toho po tom Covidu prostě víc, je možné že mi se to třeba rozjelo později ty predispozice, ale ten Covid to určitě urychlil, dalo se to do pohybu díky toho.*“

V případě všech informantů spatřuji podobnost u typů psychických potíží, které se u žáků vyskytují. Informant č. 1 uvedl: „*Za mě rozhodně neurózy, máme plno neurotických žáků, vysoký nárůst depresí a myslím tím opravdu ty pravé deprese, které pak dále řešíme psychiatricky.*“

V mnoha případech dle všech dotázaných, už před pandemií bylo znát, že žáci jsou úzkostlivější a karanténa jen napomohla rozvinutí těchto potíží. Respondent č. 2 uvádí: „*Já jsem vnímala velmi silně u žáků, kteří už před covidem měli nějaké sociální úzkosti, tak po covidu se to velmi pokazilo nebo to nastoupilo.*“ Covid – 19 ve své teoretické části popisují jako možný faktor narušující socializaci, tak i ze strany respondentů bylo potvrzeno, že je to možné. Jelikož jako nejčastější psychická potíž je uváděna sociální úzkost či sociální fobie. Informant č. 2: „*Přijímali jsme nového žáka, který byl následně vyhozen, protože nebyl schopen po covidu docházet do školy. Měl sociální fobii takového rázu, že byl schopen dojít jen před vchod a dál už nebyl schopen. Mám tady jednoho sociálního fobika, který sice chodí, ale tak strašně trpí, a to je po tom covidu jednoznačné. Nesnesou kolektiv lidí, už třeba v tramvaji v třídním kolektivu, úzkost je chytá už večer, že musí ráno do školy, mají bolesti břicha, třes, pot. Pak už se to hodně diferencuje, někdo nesnese kolektiv, někdo už nesnese cestu do školy, někdo snese jednoho kamaráda, někdo nic.*“

Informant č. 3: „*Sociální fobie, úzkosti s tímto se setkávám tady u nás nejčastěji. Tihle za mnou chodí, ale jak říkám, nejsou to úplně všichni Po tom Covidu to určitě narostlo, Jako, bylo to vždycky a vždycky bude, ale teď je obrovský nárůst.*“

Informant č. 5 navíc uvádí panickou ataku jako značný problém, který se u žáků po návratu rozvinul. „*Jo takže, tady byl velký nárůst sociálních úzkostí, a hlavně tedy panických atak, takže to byla moje největší pracovní náplň.*“

Je zřejmé, že žáci, kteří svou povahou spadají do skupiny introvertů a nemají rádi kolem sebe velký kolektiv lidí, při nástupu zpět do školy měli problémy větší. Vytvořili si svou sociální bublinu, kterou tvořili jen oni sami a na to si rychle zvykli: „*No a krom těch panických atak, nárůst úzkostně depresivních poruch, depresí, někteří byli i hospitalizováni na podzim*

2021, když nastal nástup do školy, tak návrat zpět do toho kolektivu, byli to vesměs introverti.“
 uvedl informant č. 5.

Kategorie č. 4. : Rostoucí sebepoškození

Vlastnosti	Dimenzionální rozsah
Autoagrese	Ojedinelé – alarmující
Volání o pomoc	Skryté – zjevné
Únik z reality – EMO	Časté – ojedinělé

Tato kategorie zastřešuje sebepoškození, jako problém, který markantně po pandemii narostl, což se hned dozvídáme z odpovědi prvního respondenta: „*Strašně moc nám vzrostlo sebepoškození. Každý rok podávám statistiku vedení školy, takže, když jsem to srovnávala s minulými roky, tak máme 230 % nárůst sebepoškození.*“ Z rozhovoru s informantem č. 4 vyplývá velmi podobná situace: „*Hodně často se setkávám se sebepoškození, v tom vidím enormní nárůst. Objevují se i vážné problémy, hlavně to sebepoškození. Překvapilo mě, kolik případů sebepoškození a sebevražedných myšlenek po tom covidu na těch středních školách je, je toho dost no.*“

„*Loni jsme to řešili hodně. Teďka oni všechny, mluvím převážně teda o slečnách. Kdy ony jsou tak psychicky vypjaté a neví si rady, tak si tím ulevují. V tomto vidím opravdu nárůst. Vždycky to tady bylo, ale po tom Covidu, jak měli čas přemýšlet, je to horší.*“ odpověděl informant č. 5.

Jak už zaznělo v rozhovorech, čas strávený v karanténách přiměl všechny přemýšlet, a ne vždy to mělo jen pozitivní výsledky. Proč se však na středních školách potýkáme s nárůstem sebepoškození? Pokud se zamyslím nad výše uvedeným, není to ani až tak velkým překvapením. Již bylo zmíněno, že období adolescence je velmi náročné. K hledání své identity, navazování hlubších vztahů přibýlo ještě vyrovnávání se s pandemií, která rozhodně měla následky. A to právě v oblasti navazování vztahů a s vyrovnáváním se nových pocitů, které vlastně neměli, s kým osobně sdílet a museli se s nimi vyrovnat sami. Také následující tlak školy, který v žácích probouzel dle odpovědí respondentů zoufalost. Respondent č. 3. uvádí jako příčiny: „*...opravdu velký tlak školy, napětí a deprese, pocit nepohody, neklidu.*“

Pocity, jako nepohoda, neklid a úzkost, které pocit'ují potřebují nějak ventilovat, vypustit ven. To objasňuje i respondent č. 4.: „*Oni si tím fakt jako ulevují, jako jim to pomůže. Oni fakt jako, tím, že si ublíží a cítí nějak tu bolest, takte to bývá obecně, třeba to má někdo jinak, ale prostě oni se z té psychické bolesti dostanou tou fyzickou, která jim ve výsledku uleví i podle jejich slov.*“

V čemž se mí respondenti všichni shodují je volání o pomoc, těch, kteří si tímto procházejí. Rozdíl, který spatřují před a po pandemií je volání o pomoc těch, kteří si tímto procházejí. Pro adolescenty a určitě pro nikoho, kdo si tímto prochází není jednoduché se s takovou věcí svěřit. Je to citlivé téma, které se neprobírá v běžném rozhovoru. Proto dochází i tomu, že jedinci to dělají takovým způsobem, který jde vidět a spoléhají, že si toho někdo všimne, což vypovídají i mí informanti. Informant č. 1 uvádí: „...*Takže ano, před covidem to bylo, ale bylo to tak jakoby lehce a trochu skrytě. Ted' vnímám taky rozdíl v tom, že to ty děti dělají vyloženě tak, aby si toho někdo všiml.*“ Ve shodě je respondent č. 3. : „*Jo, to řeším pořád no, přijde mi, že po tom covidu se to tak víc ukázalo, přeji si, aby jim někdo pomohl, ale sami neví, jak to říct.*“

Respondent č. 1 se ve své praxi setkává s návratem „EMO“ uvádí že: „*Hodně se vrátilo Emo. Berou to jako možný únik z náročné reality, to určitě. Oni mají takové tendence k sebepoškozování, paradoxem je, že pokud se jedná jen o takový ten styl oblékání apod. tak my vlastně nemůžeme nic. Na druhou stranu, když to potom zabíhá do toho sebepoškozování, tak zase, buď si toho všimne učitel, spolužák nebo ten rodič.*“ Mě osobně to překvapilo, protože jsem se s tímto delší dobu nesečkala.

Kategorie č. 5. : Fenomény v návykových látek u žáků středních škol

Vlastnosti	Dimenzionální rozsah
Nikotinové sáčky	Ojedinelé – alarmující
Kratom	Časté – ojedinelé
Energy nápoje	Méně časté – Časté

K období adolescence patří i experimentování a touha po poznání něčeho nového. Jelikož jak už bylo mnohokrát zmíněno v tomto období jedinci hledají svou identitu, takže s tímto je právě spojeno poznávání nových věcí. Návykové látky na středních školách užívány jsou, a to ve vysoké míře, což vyplývá z odpovědí mých respondentů. V kruzích žáků středních škol se objevila i nová látka užívání, která je teď velmi často probírá v médiích apod. jedná se o látkou zvanou Kratom. Toto potvrzuje i respondent č. 1.: „*Musím říct, že v tom jedou ve velkém. Co u nás frčí, tak je Kratom, ten jede opravdu ve velkém. Oni si prostě lupnou kratom v jakémkoliv podání, vypijí na to energeták.*“ O Kratomu jsem již slyšela i já. Je obecně známo, že tato látka ještě nebyla zařazena na seznam nelegálních návykových látek. V některých zemích je to však jinak a Kratom na seznam zařazen byl. Dle mého názoru je důležité mít informace o této látce, protože je opravdu mezi adolescenty populární. Informant č. 5. uvedl: „*Co se týká kratomu, který ještě není mezi návykovými látkami, čekám na to. Já jsem jako říkala*

učitelům, že si ho můžu koupit v podstatě kdekoliv, a to oni vůbec nevěděli. Tak jsme jim ukazovali, jak to vypadá, ať o tom aspoň ty třídní učitelé věděli, proto jsme pro ně udělali přednášku, co to vůbec je.“ Nápad přednášky o Kratomu považuji za perfektní, protože mnoho lidí z široké veřejnosti se s touto látkou nesetkali, a to i v případě učitelů. Proto si myslím, že by určitě měli vědět, jak tato látka vypadá, popřípadě, jak vypadá. Dále se ke Kratomu vrátím v diskusi.

Dalším fenoménem v návykových látkách u žáků středních škol jsou nikotinové sáčky. Jedná se o tabákový výrobek, takže jejich prodej je regulován věkem, avšak z rozhovorů je zřejmé, že i u mladších žáků je užívání nikotinových sáčků běžné. Lze to vyčíst i z odpovědi informanta č. 5: *„Lifty, jsou u nás velmi oblíbené. I na toto jsme dělali pro učitele přednášku, protože ty děcka si pohrávají s těma krabičkami a myslí si, že o nic nejde. Učitelé si stěžují, že děcka jsou nakopnuté, ale pak v zápětí utlumené jo. Třídní jim, ale vysvětlila, že ty lifty jsou tady u nás opravdu zakázané, zakazuje to školní řád.“* Za mě nikotinové sáčky jsou opravdu trend, když jdu po ulici, stačí se rozhlídnout a na ústech, které jsou zvednuté lze poznat, že pod nimi se nachází nikotinový sáček. Odpověď respondenta č. 3 zní: *„...Tak oni mají ten nikotin, takové ty sáčky i ty nikotinové tabletky. V online výuce si to dali do pusy a nikdo si ničeho nevšiml, zkouší to i tady ve škole, ale většinou si toho učitel všimne, to je rozhodně nešvar, který se tady rozmohl, dříve jsem si toho nevšimala tolik, takže určitě, byli zvyklí doma na to, že si to v rádoby hodině dají a nikdo si nevšiml. Pak je s něma obtížnější i ta práce, protože někteří jsou po tom takoví utlumení, někteří nevydrží chvíli v klidu.“* Podobnost odpovědi s výše zmíněnými spatřuji i informanta č. 1: *„Co taky hodně letí je žvýkáci tabák a nikotinové sáčky.“*

Nikotinové sáčky spadají do návykových látek, obsahují nikotin, což znamená, že závislost na nich vybudovat rozhodně lze. Což potvrzuje i odpověď respondenta č. 3: *„Měli jsme tady žáka, který byl na těch nikotinových tabletách závislý jo, rudé oči, dokonce se to snažil prodávat, z toho byl velký problém. Neuvědomují si, že v takovém věku ty závislosti vznikají velmi těžko.“*

Z rozhovoru s respondentem č. 4, jako u jediného vyplývá, že žádnou změnu, co se týče návykových látek nespatriil, uvádí: *„U těch návykových látek mi to ani nepříjde, to mi přijde, že je tady prostě furt no.“* A jako poslední jsem spatřila v provedených rozhovorech se u žáků objevuje nadměrná konzumace energy drinků, které obsahují velké množství cukru a kofeinu. Tento drink se spojením Kratomu nebo toho nikotinového sáčku může mít fatální důsledky. Setkal se s tím informant č. 1, který uvádí: *„Už jsme řešili i zástavu srdce jednoho žáka, vypil 3 energetáky na Kratom. ... nikotinové sáčky a taky, to plus energeták je velký problém.“*

5.7 Diskuse

Cílem mého výzkumného šetření bylo zjistit, jaké důsledky zanechala na žácích středních škol z pohledu školních psychologů ztráta sociálního kontaktu způsobena Covidem – 19 spojený s karanténami.

Odpověď k první výzkumné otázce, která je zaměřena na to, zda se covidová pandemie odrazila v psychickém rozpoložení žáků středních škol nalézáme v mé třetí kategorii. Díky zjištěným informacím je zřejmé, že covidová pandemie na žacích zanechala důsledky, které se odráží v duševním zdraví adolescentů. Nejčastěji se jedná o sociální úzkost, sociální fobii a depresi. V případě jednoho rozhovoru byla zjištěna informace, která pro mě byla překvapující, jelikož ji zmínil jen jeden a zrovna poslední respondent. U již zmíněného respondenta se na škole, kde vykonává svou činnost školního psychologa objevovaly nejčastěji panické ataky, což u jiných respondentů nebylo vůbec řečené. Pilišková (2022) se ve své bakalářské práci zabývá tématem, které souvisí s dopadem covidové pandemie na duševní zdraví adolescentů. S porovnáním výzkumu v této práci jsem v rámci svého výzkumného šetření došla k velmi podobnému závěru. Pilišková (2022) uvádí, že covidová pandemie přispěla k zvýšení psychických potíží jako je sociální fobie či sociální úzkost u adolescentů. Což vykazuje stejné výsledky, které byly zjištěny i v mém výzkumu. K této problematice se ve svém článku vyjadřuje i psychiatr MUDr. Jan Uhlíř, který shromáždil výsledky zahraničních výzkumů, kde uvádí: „*Před pandemií byla prevalence klinicky významně zvýšených symptomů deprese 12,9 %, během pandemie to bylo 25,2 %.*“ (Uhlíř, 2021, s. 370) Z toho tedy vyplývá, že nárůst psychických potíží jako jsou sociální úzkost, sociální fobie a deprese u žáků středních škol po covidové pandemii je jasně prokazatelný. Další problematikou s tímto spojenou je sebepoškození u adolescentů. Z rozhovorů vyplývá, že je to velmi aktuální téma, které po covidové pandemii vzrostlo, což můžu potvrdit doslovnou citací z rozhovoru: „*Strašně moc nám vzrostlo sebepoškození. Každý rok podávám statistiku vedení školy, takže, když jsem to srovnávala s minulými roky, tak máme 230 % nárůst sebepoškození.*“ Avšak respondenti se všichni shodují v tom, že, co se týče pomoci dokáží si o ní více říct, nedělají to tak skrytě, jak bylo vždy zvykem. V rámci jednoho rozhovoru mi byla sdělena informace, která zmiňuje „*EMO*“. Adolescenti tuto subkulturu považují za únik z neúnosné reality. Tato subkultura se vyznačuje extrémním módním stylem rockovou hudbou s tendencí sebepoškození.

Jak se pandemie promítla do míry užívání návykových látek u žáků středních škol? Takto zní má další výzkumná otázka, na kterou jsem našla odpověď. Nikotinové sáčky a lify, trend, kterým se nechalo strhnout mnoho žáků. Všichni respondenti uvádějí, že právě tento tabákový výrobek po pandemii Covidu – 19 nabral na síle. Ještě do nedávna nebyl prodej

nikotinových sáček regulován věkem. Dne 22. 2. 2023 Česká tisková kancelář (2023) potvrzuje, podepsání zákona schválený senátem, který zakazuje prodej nikotinových sáček osobám mladších 18 let. Což já rozhodně považuji za nezbytně nutné, protože nikotinové sáčky označily i respondenti za problém, jelikož jsou přesvědčeni, že mnoho z žáků už na nich mají vypěstovanou závislost. Dalším fenoménem u adolescentů je látka zvaná kratom. Tato látka je v České republice stále volně dostupná, avšak Česká televize (2023) informovala o speciálním zákoně, který má v České republice regulovat prodej látky. Výzkumů či studií věnované kratomu v České republice zatím mnoho není, jelikož se tato látka stává nebezpečným trendem až v několika posledních letech. Swoger (2018) uvádí ve svém článku, že se jedná o psychoaktivní látku, která je obsažená ve stejnojmenné rostlině. Už v minulosti byla používána v jihovýchodní Asii například jako analgetikum. Ve výpovědích respondentů však vychází najevo, že žáci jsou po užití neklidní a nevydrží chvíli v klidu.

Jedno z nejvíce zasažených prostředí covidovou pandemií je bezprostředně prostředí školní, proto není překvapením, že i zde se Covid – 19 odrazil v mnoha oblastech. Tohoto prostředí se týkají i mé dvě výzkumné otázky. V první řadě jsem zjišťovala, jak Covid – 19 a ztráta kontaktu s ním spojená ovlivnila třídní klima a jak se změnila komunikace mezi žáky. Komunikace mezi žáky se značně zhoršila. Z mého výzkumu vyplývá, že spolu nedokáží komunikovat z očí do očí, klasická komunikace vymizela což se promítá i v třídním klimatu, kde dochází ke rozdělování na malé skupinky. Z rozhovorů nadále vyplývá, že je pro ně komunikace v malých skupinách daleko snazší. I komunikace a vztah mezi žákem a učitelem byly poznamenány. Úryvky z rozhovorů u mé první kategorie jasně prokazují komunikační blok u žáků s učiteli a s tím spojené i nerespektování autorit, což jako problém spatřují téměř všichni mnou oslovení respondenti.

Další, velmi stěžejní oblastí, která byla Covidem – 19 zasažena je vzdělávání. Výuka byla přenesena do online světa. Spatřuji značné rozdíly v názorech na online výuku. Respondenti uvádějí, že pro některé z žáků to bylo pohodovější, protože nemusejí nic dělat i pro typy úzkostlivější či introvertní byla online výuka naprosto vyhovující. Avšak návrat zpět do škol byl pro ně velmi náročný. Pak je zde další a ta většinová skupina které distanční výuka nevyhovovala, protože jim chyběl sociální kontakt a klasická výuka.

Klasická frontální výuka s přímým kontaktem učitele a žáka byla velmi narušena. Pro mnohé to mělo katastrofální dopady, které jsou čitelné i z mých výsledků. Po návratu zpět k prezenční výuce žáci nebyli schopni plnit nároky, které na ně byly kladeny, nedokázali se adaptovat zpět do klasického vzdělávacího procesu. Což vnímám společně s respondenty jako problém, který může zasáhnout u mnohých budoucí vzdělávání na vysokých školách.

Pro většinu se škola stala stresující, podnětem dříve než kdy jindy. Jak už jsem zmiňovala, výuka probíhala distančně, takže počítač se stal prostředkem, který žáci používali několik hodin denně, 5 dní v týdnu nejen k výuce, ale i ke komunikaci se spolužáky a přáteli. Zjistili, jak jednoduché je, něco napsat, či říct vypnutému mikronu, který snesl vše. Proto se respondenti domnívají, že díky tohoto došlo ke zhoršení vztahu mezi učitelem a žákem a k zvýšení výskytu kyberšikany. Kyberšikana se na školách po covidové pandemii vyskytovala více než před, avšak vždy byla včas zachycena. Vyskytovala se i v rámci online výuky, kdy docházelo k cílenému vyřazování člena z online třídy nebo zesměšňování ve veřejných chatech apod. .

Výzkum prokázal, že ztráta sociálního kontaktu u žáků středních škol kvůli covidové pandemii měl negativní dopad na jejich duševní zdraví, vzdělávání, komunikaci jako takovou. V případě užívání návykových látek byla zjištěna zvýšená míra užívání nikotinových sáček a kratomu, lze říct, že tyto dva produkty se staly fenoménem užívání u žáků středních škol. Škola se stala stresujícím faktorem více než kdy jindy. Ze ztráty studijních návyků, které obsahují klasické učení se na písemný test či ústní zkoušení pramení u žáků zoufalost z neschopnosti toto zvládnout. Lze říct, že můj kvalitativní výzkum potvrzuje výzkumy, které byly v těchto oblastech už uskutečněny.

ZÁVĚR

Důsledky ztráty sociálního kontaktu v období covidové pandemie u žáků středních škol z pohledu školních psychologů je téma mé bakalářské práce, kterým jsem se zabývala.

Cílem mé teoretické části bylo popsat socializaci jedince, která je pro nás nesmírně důležitá a setkáváme se s ní po celý život, avšak covidová pandemie se stala faktorem, který socializaci narušil. Proto jsem Covid – 19 v teoretické části podrobně popsala, dle mého názoru je důležité vědět, o jakém onemocnění se bavíme, jak se šíří a jaká je možná prevence. Pod touto kapitolou nalezneme podkapitolu, která je věnována distanční výuce jako možnému prostředku ke vzniku závislosti na digitálních technologiích. Právě digitální technologie se po dobu covidové pandemie staly dlouhodobě používaným prostředkem ke vzdělávání či práci. Tuto kapitolu jsem do své teoretické části zařadila z toho důvodu, že je toto téma aktuální, a aniž bych se přímo ve svém výzkumu zajímala o tuto problematiku v některých rozhovorech respondenti v tomto spatřovali velký problém.

Práce je zaměřena na adolescenty jakožto na žáky středních škol. Období adolescence je pro jedince velmi náročné, jelikož v tomto období dochází k mnoha změnám, a hlavně adolescenta čeká důležitý úkol, a to vytváření si vlastní identity. Právě pro ně musela být ztráta sociálního kontaktu se svými vrstevníky náročná. Teoretická část také obsahuje popis vývojových aspektů adolescentů. Jak vypovídá název mé bakalářské práce snad nejdůležitější je pohled školních psychologů. Byli zvoleni jako respondenti k uskutečnění rozhovorů, které mi poskytly informace o tom, jak prožívají postcovidové období žáci středních škol a jak bylo ovlivněno jejich třídní klima a komunikace. Proto zde najdeme i kapitolu věnovanou právě školním psychologům. Považuji je za velmi důležité členy školního poradenského pracoviště, protože právě oni jsou pro žáky stěžejní pomocí.

Na teoretickou část navazuje část výzkumná, pro kterou byl zvolen výzkum kvalitativního typu. S informanty byly uskutečněny polostrukturované rozhovory. Rozhovory, které mi byly poskytnuty jsem následně analyzovala pomocí otevřeného kódování.

Jsem toho názoru, že výzkumný cíl byl naplněn. Byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky, které byly na začátku výzkumu stanoveny. Z výzkumného šetření je zřejmé, že největší důsledek ztráty sociálního kontaktu způsobený covidovou pandemií je dopad na duševní zdraví adolescentů, které graduje sebepoškozováním. Tím, že byli odděleni od každodenních interakcí s lidmi došlo u mnohých k výskytu sociálních úzkostí a sociálních fobií.

Další velmi zasažena oblast je školní prostředí. Jak již bylo výše zmíněno, vzdělávání bylo přesunuto do online světa. Právě distanční výuka se stala příčinou ztráty studijních návyků u žáků. Zhoršená komunikace, nerespektování autorit a zoufalost spojená s neschopností se učit. Nejen z pohledu školních psychologů, ale i vyučujících se po návratu zpět do škol u žáků objevila nová látka, která se stala fenoménem v užívání, jedná se o kratom a také rozhodně zvýšená míra užívání nikotinových sáčku.

Interpretované výsledky se týkají pouze mého výzkumu, proto je nutné na závěr zmínit, že mnozí zvládli návrat zpět do školního prostředí bez závažnějších problémů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2020. *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole* [online]. Dostupné z: <http://asocped.cz/folders-1305/>

BLINKA, Lukáš a kol. *Online závislosti*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-271-0992-0. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/online-zavislosti-1133246/>

ČERNOUŠEK, Michal. *Izolace sociální*. Sociologická encyklopedie [online]. 2017 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Izolace_soci%C3%A1ln%C3%AD

Evropský informační portál, 2020. *Covid – 19* [online]. Dostupné z: <https://vaccination-info.eu/cs/informacni-listy-o-onemocnenich/covid-19>

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2010. 978-80-7315-185-0

HANSEN, Anders. *Instamozek: Stres, deprese a úzkosti zapříčiněné moderní dobou*. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1717-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, s.r.o., 2005. 80-7367-040-2

CHOMYNOVÁ, Pavla, Zuzana DVOŘÁKOVÁ, Tereza ČERNÍKOVÁ, Zdeněk ROUS, Kateřina GROHMANNOVÁ, Jan CIBULKA a Eva FRANKOVÁ. *Zpráva o digitálních závislostech v České republice 2022* [online]. Praha: Úřad vlády České republiky [cit. 2023-01-22]. ISBN 978-80-7440-296-8.

Dostupné z: https://www.drogy-info.cz/data/obj_files/33706/1150/Zprava-o-digitalnich-zavislostech-v-CR-2022_v220830.pdf

JEDLIČKA, Richard, a kol., *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: Prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-5447-5.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.

KNOTOVÁ, Dana a kolektiv. *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.

KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: Vybrané kapitoly. 2.*, rozšířené a přepracované. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2013. ISBN 978-80-7452-029-7.

LANGMEIER, Josef a MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychická deprivace v dětství. 4.* Praha: Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-1983-5

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 23.9. 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/metodika-pro-distancni-vzdelavani>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022. *MŠMT podporuje posílení pozice sociálního pedagoga* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 20.4. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-podporuje-posileni-pozice-socialniho-pedagoga>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021. *Zpráva z mimořádného šetření MŠMT k distanční výuce* [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/msmt-vydalo-zpravu-z-mimoradneho-setreni-k-distancni-vyuce>

Ministerstvo zdravotnictví, 2021. *Mimořádné opatření č.j.: MZDR 14600/2021-1/MIN/KAN* [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví 6. dubna 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/55194/>

Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2020. *Onemocnění aktuálně: Covid – 19* [online] Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky. Dostupné z: <https://onemocneni-aktualne.mzcr.cz/covid-19--napoveda>

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie.* Praha: TRITON, 2020. ISBN 978-80-7553-842-0.

Národní zdravotnický informační portál, 2022. *Covid - 19: cesty přenosu* [online]. 29.8. 2022. Dostupné z: [Dostupné z: https://www.nzip.cz/clanek/1062-covid-19-cesty-prenosu](https://www.nzip.cz/clanek/1062-covid-19-cesty-prenosu)

Národní zdravotnický informační portál, 2021. *Covid – 19: možnosti prevence* [online]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/1069-covid-19-moznosti-prevence>

Nielsen, 2021. *Dopady distanční výuky očima rodičů: Děti se toho naučí méně a výpadek školy se negativně projeví i na dalším vzdělávání* [online]. 13.5. 2021. Dostupné z: <https://www.nielsen-admosphere.cz/news/dopady-distancni-vyuky-ocima-rodicu-deti-se-toho-nauci-mene-a-vypadek-skoly-se-negativne-projevi-i-na-dalsim-vzdelavani>

NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2004. ISBN 80-7043-281-0.

PAVLAS, Tomáš, ZATLOUKAL Tomáš, ANDRYS, ONDŘEJ a NEUMAYER , Ondřej. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: Přístupy, posuny a zkušenosti škol od nástupu pandemie nemoci Covid – 19*. [online]. Praha: Česká školní inspekce 2020. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/2021/TZ_Distancni_vzdelavani_v_ZS_a_SS/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

PAVLAS, Tomáš, ZATLOUKAL Tomáš, ANDRYS, ONDŘEJ a NEUMAYER , Ondřej. *Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020: Shrnutí vybraných zjištění a doporučení pro následující období (Tematická zpráva)*. [online] Praha Česká školní inspekce 2020. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/2020/TZ_Zkusenosti_zaku_ucitelu_ZS_distancni_vyuka_2_pol/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3

PILÍŠKOVÁ, Jana, 2022. *Duševní zdraví u adolescentů – aktuální problémy v období pandemie COVID – 19*. Brno. Diplomová práce. Univerzita Pardubice. Filozofická fakulta. Vedoucí práce Ilona ĎATKO

Prodej kratomu by mohl omezit zákon, cílem je ochránit děti. ČT24: Česká televize [online]. ČT24, 2023, 24. 3. [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/regiony/3574212-prodej-kratomu-mohl-omezit-zakon-cilem-je-ochranit-deti>

QUAGLIO, Gianluca, Sophie MILLAR a Scientific Foresight Uni. *Potentially negative effects of internet use* [online]. Brussels: European Union, 2020 [cit. 2023-01-23]. ISBN 978-92-846-6461-0. Dostupné z:

[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2020/641540/EPRS_IDA\(2020\)641540_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2020/641540/EPRS_IDA(2020)641540_EN.pdf)

ROBERTS, David. L., Jeremy S. ROSSMAN a Ivan JARIĆ, 2021. *Dating first cases of Covid - 19*. PLOS PATHOGENS [online]. 17(6) [cit. 2023-01-17]. Dostupné z: <https://journals.plos.org/plospathogens/article?id=10.1371/journal.ppat.1009620>

Senát schválil zákaz prodeje nikotinových sáčků dětem. *Česká tisková kancelář* [online]. Česká tisková kancelář, 2023, 15.2.2023 [cit. 2023-04-10]. Dostupné z: <https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/senat-schvalil-zakaz-prodeje-nikotinovych-sacku-detem/2325697>

Státní zdravotnický ústav, 2022. *Covid – 19 úvod, inkubační doba, původce a sezónnost onemocnění* [online]. Praha: Národní zdravotnický informační portál, 29. 8. 2022. [cit. 2023-01-17]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/447-covid-19-zakladni-informace>

Státní zdravotnický ústav, 2021. *Základní informace o onemocnění novým koronavirem – Covid – 19*. Státní zdravotnický ústav. [online]. Praha: Státní zdravotnický ústav, 20. 12. 2021. [cit. 2023-01-17]. Dostupné z: https://szu.cz/uploads/Epidemiologie/Coronavirus/Zakladni_info/zakladni_informace_covid_8_aktualizace_prosinec_2021.pdf

SWOGER, Marc. T. and Walsh, Zach. (2018). *Kratom use and mental health: A systematic review*. [online]. Drug and alcohol dependence, 183, 134–140. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2017.10.012>.

ŠIMÍČKOVÁ – ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠTECH, Stanislav a Jana ZAPLETALOVÁ. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-262 0368-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál s.r.o., 2014. 978-80-262-0644-6

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0714-6.

UHLÍŘ, Jan. Vliv pandemie covidu-19 na duševní zdraví dětí a adolescentů. *Pediatric pro praxi*[online]. Ostrava, 2021, **22**(6), 370 - 372 [cit. 2023-04-10]. Dostupné z: https://www.pediatricpropraxi.cz/incpdfs/ped-202106-0001_10_001.pdf

URBANOVSÁ, Eva. *Sociální pedagogická psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci pedagogická fakulta , 2006. ISBN 80-244-1410-4.

VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK, Eva SOLLAROVÁ a kol. *Sociální psychologie: Teorie, Metody, Aplikace*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-247-5775-9.

World Health Organization, 2020. *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19—11 March 2020*. In: World Health Organization [online]. 11.3. 2020. [cit. 2023-01-17]. Dostupné z: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

Legislativní dokumenty

Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole: *Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole 2004 č. j. 27 317/2004–24* [online]. 2004 [cit. 2022-11-22]. Dostupné z: <http://www.atre.cz/zakony/page0001.htm>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících , ve znění pozdějších předpisů

Přílohy

(Úvod – seznámení s bakalářskou prací a jejím cílem, ústní souhlas s nahráním rozhovoru pro lepší přepis, informování ohledně zachování anonymity respondenta)

Rozhovor č. 1

Já: „Dobrý den, můžeme tedy začít.“

R1: „Ano, určitě, dobrý den, na začátek bych ráda zmínila, že asistent pedagoga má po covidu plno práce a funguje, jak má. V jedné třídě se nachází více psychiatricky zatížených dětí. Musím říct, že opravdu vidím markantní nárůst po covidu, s tím, že to můžu srovnat před a po, tak neskutečně prostě velký nárůst psychických potíží.“

Já: Pokud tedy mluvíme o psychických potížích, tak jaké to jsou?

R1: „Za mě rozhodně neurózy, máme plno neurotických žáků, vysoký nárůst depresí a myslím tím opravdu ty pravé deprese, které pak dále řešíme psychiatricky. Strašně moc nám vrostlo sebepoškození. Každý rok podávám statistiku vedení školy, takže, když jsem to srovnávala s minulými roky, tak máme 230 % nárůst sebepoškození. Takže ano, před covidem to bylo, ale bylo to tak jakoby lehce a trochu skrytě. Teď vnímám taky rozdíl v tom, že to ty děti dělají vyloženě tak, aby si toho někdo všiml. Když ne učitel, tak aspoň spolužák a ten spolužák to řekne. Myslím si, že už samotný přechod na střední školu bývá pro mnohé těžký a do toho teď ta postcovidová doba je pro ně velmi náročná. U nás se nachází žáci s hraniční poruchou osobnosti, deprese, neurózy a také úzkosti. Většinou jsou to opravdu dívky. Za loňský rok jsem sice měla dva kluky, kteří se potýkali s takovými úzkostmi. U jednoho byl spouštěč úmrtí otce a karanténa to u něj dorazila. V případě druhého chlapce, který měl samé jedničky, velmi chytrý chlapec, byla spouštěčem přítelkyně a také to, že se v Covidu v rámci karantén nemohli vídat.“

Já: „Přijdou za Vámi i přímo rodiče, protože si třeba neví rady, co dělat?“

R1: „Musím říct, že po covidové době se na mě rodiče obracují velmi často. A přesně, jak si řekla. Neví, jak si poradit se svým dítětem. Potřebují pomoc pro své dítě a neví, na koho se obrátit.“

Já: „Co se týče výuky při návratu, jak to vypadalo? A co učení? „

R1: „Byly nastaveny pravidla, tak, jak jsme na to celou dobu byli zvyklí, tak se to všechno začalo sesypávat. Proto jsme řešili s vedením, že máme snižovat nároky na výuku. Na druhé straně tohle pedagogy vůbec netěšilo. S tímto spojené jsme takto řešili to, že pokud snížíme úroveň a laťku, tak v případě žáků, kteří chtějí jít na vysokou školu, tam se nebudou schopni učit, nebudou schopni zvládat ta kvanta. Vnímám to tak, že taková ta klasická pedagogika, klasická výuka šla bokem, opravdu, co teď musí dělat pedagogové je jakoby rádobý škola hrou. Pedagogové neustále dělají aktivizační metody, používají všechny možné aplikace, hry ve výuce, tímto narážíme na to, že jsou děti tímto přetlačené. V každé výuce je to velmi podobné, samozřejmě se i nějaké aktivizačky opakují. Kolikrát sami žáci mi říkali, že není nad frontální výuku, kdy sedí v lavicích, kdy učitel vysvětluje, oni si to napíší atd. ne, že si v každých hodinách hrají. Absolutně nezvládají tlak školy, jakmile se vrátili po tom Covidu no. K čemu teď velmi sklouzli je, že prosí učitelé, aby mohli psát online testy místo normální, protože vědí, že si při online výuce mohli testy opsat, vyhledat si odpovědi. Oni

opravdu hledají nejsnazší cestu k tomu vzdělání, než, že by nějak bádali, snažili se a logicky uvažovali, ale zase opět, není to tak u všech. Takže to já tak vnímám po to covidové době.“

Já: „Nastala změna ve vztahu vyučující – žák?“

R1: „Zrovna letos máme třídu druháků, která absolutně nerespektuje autoritu. Ty děti nejsou zlé, ale tím, že na velkou dobu vyšly ze systému školy a zrovna v období, kdy navštěvovali osmou třídu, kde to s pubertou je divoké, tak jako by zapomněly, jaké je slušné chování vůči učitelům.“

„Setkala jsem se taky se studentem, který za mnou byl s tím, že opravdu neví, jak se učit, pracovní list o třech stranách byl pro něho nepřijatelný, bylo to pro něj moc a nevěděl, jestli to zvládne. V jednom případě si pamatuji, že žák musel ukončit školu, protože absolutně nezvládal.“

Já: „Návykové látky. Vnímáte nějaký rozdíl před covidem a po covidu?“

R1: „Musím říct, že v tom jedou ve velkém. Co u nás frčí, tak je Kratom, ten jede opravdu ve velkém. Oni si prostě lupnou Kratom v jakémkoliv podání, vypijí na to energeták. Už jsme řešili i zástavu srdce jednoho žáka, vypil 3 energetáky na Kratom. Co taky hodně letí je žvýkáci tabák a nikotinové sáčky a taky, to plus energeták je velký problém. Hodně se vrátilo Emo.“

Já: „Se subkulturou EMO jste mě překvapila, o tom už jsem dlouho neslyšela, myslíte, že pomocí toho utíkají z náročné reality?“

R1: „Berou to jako možný únik z náročné reality, to určitě. Oni mají takové tendence k sebepoškození, paradoxem je, že pokud se jedná jen o takový ten styl oblékání apod. tak my vlastně nemůžeme nic. Na druhou stranu, když to potom zabíhá do toho sebepoškození, tak zase, buď si toho všimne učitel, spolužák nebo ten rodič, přijde s tím, že žádá o pomoc, tak většinou to je tak, že hledám způsob, protože já nemůžu za tím žákem přijít a říct, hele slyšela jsem, takže musím hledat, jakým způsobem jej přimět ke spolupráci. Musím s nimi opatrně. Pravdou je, že dva žáci byly po pokusu o sebevraždu, a to je další záležitost, která neuvěřitelně narostla. Prostě pokusy o sebevraždu, někteří to dělají vyloženě jako volání o pomoc, kteří potřebují pomoc a neumí si oni říct.“

Já: „Vnímáte také nárůst konfliktů mezi žáky ve třídě? Jak spolu komunikují?“

R1: „Neumí spolu mluvit. O přestávkách sedí na telefonech. Reálná komunikaci, jako z očí do očí absolutně mizivá. Je pravda, že jsou děcka k sobě otevřená, ale až útočně. Že to, co by chtěli normálně říct a kdy jindy by to řekli takovým standartním způsobem, tak teď je to taková stigmatizace, označování, takové lehké slovní útoky, arogance,

Vypadla taková ta etiketa z jejich chování. Neumí pozdravit, poděkovat, chybí jim respekt, taková ta úcta, protože ten počítač všechno snesl, takže tam nebyla ta potřeba. V rámci online výuky nebyli nuceni komunikovat, takže se uzavřeli do své sociální bubliny. Takže prostě teď přimět někoho k nějakým odpovědím nelze a když už tak se jedná o odpovědi jednoho max. dvou. Jejich slovní zásoba je velmi ztenčená. Děcka se nám hodně skupinkují, vždycky to tak bylo, zvlášť ve velkých kolektivech, ale zase opět, vnímám obrovský nárůst, je pro ně pohodlnější komunikovat v menších skupinkách než ve velkém kolektivu. Je pravda, že jsou děcka k sobě otevřená, ale až útočně. Že to, co by chtěli normálně říct a kdy jindy by to řekli takovým standartním způsobem, tak teď je to taková stigmatizace, označování, takové lehké slovní

útoky, arogance, ale zase ne u všech, ale převládá to i směrem k vyučujícím. Chybí jim taková ta sociální bariera, kdy oni by věděli, že je to ještě v pořádku a kdy je to za hranou. Zkouší, co si můžou dovolit.“

Já: „Myslíte si, že se tato situace někdy zlepší?“

R1: „Já si myslím, že toto už se nikdy nezlepší, primární problém také vidím opravdu v těch rodinách, rodiče se bojí být na své dítě přísný, něco jim zakázat, bojí se nějakým způsobem ho sankcionovat. Posouvají se hranice. Máme spoustu studentů na IVP. Žák prostě nezvládá školu, cítí se divně a rodič okamžitě požádá o IVP. Po návratu na prezenční studium jsme dostali metodický pokyn od MŠMT, že s žáky máme mluvit, dělat různé aktivity, ale to se opravdu těžce s nimi dělá, když odmítají komunikovat.“

Rozhovor č. 2

(Úvod – seznámení s bakalářskou prací a jejím cílem, ústní souhlas s nahráním rozhovoru pro lepší přepis, informování ohledně zachování anonymity respondenta)

Já: „Dobrý den, můžeme tedy začít s rozhovorem. Všimla jste si změn u žáků po návratu zpět do školy nějakých změn v psychickém rozpoložení u žáků?“

R2: „Já jsem vnímala velmi silně u žáků, kteří už před covidem měli nějaké sociální úzkosti, tak po covidu se to velmi pokazilo nebo to nastoupilo. Máme 650 žáků z toho většina jsou chlapci, kteří jsou často z nějakého náročného a nepřijímacího prostředí, proto pro ně bylo rozhodně těžší být doma. Já jsem tehdy posílala nějaký letáček, kdy se mi na ten letáček ozvalo přibližně 15 žáků, kdy jsme si zatím jenom psali, pak až se to uvolnilo, mohli za mnou docházet do kanceláře. Většinou to byli takové sociální věci, oni to jako nespojovali vyloženě s tím covidem, říkali, že jim je dobře, že nemusí chodit do školy, ale bylo toho opravdu příliš, takže z mého pohledu to bylo ve velké míře díky covidu. Přijímali jsme nového žáka, který byl následně vyhozen, protože nebyl schopen po covidu docházet do školy. Měl sociální fobii takového rázu, že byl schopen dojít jen před vchod a dál už nebyl schopen. Pamatuju si jeden případ, jednalo se o velmi chytrého žáka, najednou se přestal přihlašovat na online hodiny. Učitel si toho všiml, ale celkem pozdě, tak jsme ho pak začali na ty hodiny nějak tahat a moc to nešlo. Potom navázal kontakt semnou, ale na hodiny se nepřipojoval. Následně byl pak přijat na psychiatrickou léčebnu a až pak se chytil. V tomto případě pak bylo také zjištěno, že pochybení ze strany rodičů bylo zjevné i přesto, že byli doma na home office a převrácené režimy jim hrozně ublížily. Hráli do 5 do rána, to se na té psychice hodně podepíše.“

Já: „Návrat zpět do školy, přinesl i klasickou výuku a učení se, jak to zvládali po online výuce? Vyhovovala jim či nikoliv?“

R2: Bylo jim dobře. Většinou to vyhovovalo, protože byli doma ve svém prostředí, mohli opisovat testy, a to mnohým vyhovovalo. Návrat do školy bylo pro mnohé z nich stresující. Neberou to tak, že jim to přitížilo. Většina z nich si neuvědomuje, že to mělo nějaký špatný dopad. Když se na nějaké chvílky vraceli do školy, procházeli jsme s metodičkou třídy, mluvení je obtěžovalo, byli vzpruzení, že jsou zase ve škole, chtěli zůstat doma, doufáme, že se to zase znovu zavře. U nás se střídá týden školy a týden praxe, už před covidem byla pro ně výuka ve škole náročná, když nastoupilo po covidu zpět do školy stalo se to pro ně vyloženě peklem i pro učitele. Žáci si myslí, že to bylo super, být doma a nemuset nic dělat, ale ty následky jsou prostě obrovské. Ty ročníky, které vlastně nastoupili, pak byla karanténa a následně měli maturovat, tak to byla katastrofa. Z jejich pohledu to byl klídek, hlavně ať nemusí nic dělat. No a u holek jsme řešily kyberšikanu“

Já: „Takže kyberšikana se teď vyskytuje více?“

R2: „U nás si na šikanu si dáváme velký pozor. I v rámci online výuky jsme to hodně řešili, takové vypínání se navzájem, nadávky, vyhazování z kurzů. Monitorovali jsme chat. Udělali jsme manuálek pro učitele, čeho si na těch hodinách mají všimnout. Většinou se nám tady stávají problémy, když nastupují, zkouší, co si můžou dovolit, ale podchytíme to včas.“

Já: „Vnímáte nějaký nárůst konfliktů mezi žáky ve třídě? Jak spolu komunikují?“

R2: „Bylo to o něco horší. Vůbec spolu nemluví oni si třeba i mezi sebou píšou, a to spolu sedí v jedné třídě, nastala ztráta klasické komunikace, hodně z nich jsou teď radši sami. Vtahy byly horší, ale měla jsem pocit, že už neumí navázat nějaký kontakt, společně komunikovat. Kolektivy se dost rozbily, ale hodně záleželo i na třídním, pokud se je snažil držet, tak to bylo fajn. V covidu jsem s nimi dělala povinné třídnické hodiny, bylo to fajn, pokud se někdo připojil a nutit někoho na střední škole, ať si zapne kameru... Bylo to hrozně těžké. Ti žáci, kteří nemají kamarády mimo školu, tak ti na tom byli velmi špatně. Celý den proleželi doma, nešli na procházku. Mám tady jednoho sociálního fobika, který sice chodí, ale tak strašně trpí, a to je po tom covidu jednoznačné. Když se vrátím k tomu letáčku, tak to bylo ještě úplně zavřeno, kdy se nemohlo vůbec nic, takže žáci se ozývali s tím, že mají takové a takové příznaky.“

Já: vztah učitel a žák, byl díky covidu narušen podle Vás?

Učitelé byli třeba zvyklí na nadávky i předtím, i když teď je to horší, protože když vypli mikrofon mohli nadávat, tak, jak chtěli a počítač to všechno snesl a nikdo jim nic neřekl.

Já: „Když se tedy vrátíme k tomu letáčku, s jakými příznaky se na Vás obraceli?“

R2: „Jednalo se většinou o úzkost, špatnou náladu, nechut' do života, vyloženě takové příznaky deprese. Všichni uváděli, že je to divné, protože by se měli mít dobře, když nechodí do školy, že vlastně škola je největší stresový faktor.“

Já: „V rámci užívání návykových látek, nastaly nějaké změny například v míře užívání atd.“

R2: „Jako, co se týče závislosti, tak rozhodně počítačové hry. Ti, co ke mně chodí a z mého pohledu mají závislost na těch hrách, tak je to kolikrát pro ně to jediné, co mají, jejich jediná síť, často hrají týmově, volají spolu, sice jsou to vztahy v Americe a Číně, ale jsou to jediné vztahy, co mají. Dokud jim nenajdu a nepomůžu najít síť v reálném životě, tak jim na ty závislosti na hrách nesaším. A co se týče návykových látek, tak za mě rozhodně lify“

R2: (Dodává)

„Z mého pohledu jsou problémy závažnější, sebepoškozování a podobně, jsou ty problémy větší, předtím se jednalo spíše o takové konzultace, teď se jedná už spíše o terapie. Předpokládám, že pokud za mnou někdo přijde, tak se nějakým způsobem sebepoškozují“

Já: „A terapie, kterou s nimi děláte vypadá jak?“

R2: „Žáci přijdou dobrovolně sami, zjistím, zda je to na poradenství nebo se domluvíme, že je to náročnější problém, tak se domluvíme na terapeutické sezení. Někdy se pohneme někdy ne, jde občas jen o doprovázení někdy se ty problémy táhnou až čtyři roky. Se sociálními fobiky jedu vyloženě to KBT je to o relaxaci, nácviku různých situací. Mají často dysfunkční myšlenky, takže práce s nimi.“

Já: Jak se projevuje u žáků sociální fobie?

R2: Nesnesou kolektiv lidí, už třeba v tramvaji v třídním kolektivu, úzkost je chytá už večer, že musí ráno do školy, mají bolesti břicha, třes, pot. Pak už se to hodně diferencuje, někdo nesnese kolektiv, někdo už nesnese cestu do školy, někdo snese jednoho kamaráda, někdo nic. Jo, ještě se mi zdá, že se ty psychotické věci zhoršily po tom Covidu, že co jsem měla pocit, na těch žácích už to poznáte, jde to na nich vidět, že se u nich rozvine.

Já: „Takže vnímáte taky daleko větší nárůst psychických potíží?“

R2: „Je toho po tom Covidu prostě víc, je možné že mi se to třeba rozjelo později ty predispozice, ale ten Covid to určitě urychlil, dalo se to do pohybu díky toho. Setkávám se s halucinacemi, to se čeká, zda se to zhorší. Říkám to pocitově, ale jsem toho názoru, že ten Covid to určitě rozvinul, ty psychózy.“

Rozhovor č. 3

(Úvod – seznámení s bakalářskou prací a jejím cílem, ústní souhlas s nahráním rozhovoru pro lepší přepis, informování ohledně zachování anonymity respondenta)

Já: „Dobrý den, můžeme se tedy na to rovnou vrhnout.“

R3: Takže, na úvod bych ráda řekla, že tady máme děti na internátech už to je pro ně náročné, pro některé být z domu.

Já: „Vnímáte po covidu nárůst nějakých psychických potíží u žáků? Nebo třeba i sebepoškození?“

R3: Sociální fobie, úzkosti – tihle za mnou chodí, ale jak říkám, nejsou to všichni. Po tom covidu to určitě narostlo. Jako bylo to vždycky a vždycky bude, ale teď je obrovský nárůst. Jo, to sebepoškození řeším pořád no, přijde mi, že po tom covidu se to tak víc ukázalo, přejí si, aby jim někdo pomohl, ale sami neví, jak to říct. Většina z nich uvádí opravdu velký tlak školy, napětí a deprese, pocit nepohody, neklidu.

Já: „Návrat zpět do školy, přinesl i klasickou výuku a učení se, jak to zvládali po online výuce? Vyhovovala jim, či nikoliv?“

R3: Žáci ztrácejí studijní návyky, byli u online zvyklí, že kantoři jsou daleko benevolentnější, že ty nároky nejsou. Teď se vrátili po Covidu a nejsou zvyklí, že po nich někdo něco chce. Maturitní ročníky teď měli velké problémy, protože tak velké úlevy pro ně nebyly, takže po téhle stránce bylo všechno špatně. Oni se opravdu odnaučili režimu, ráno vstát, jít do školy, sedět v lavici a dělat úkoly. Neumí se učit, nevědí, jak studovat, chodí za mnou žáci s tím, že už se nedokážou učit. Nemají už studijní návyky. Hodně z nich nemá ani učebnice, takže se nedivím, že se nedokážou pořádně naučit, z těch svých zápisků, které mnohdy ani nemají se učit nedokážou. Žáci ve výuce nedokáží pracovat, pracovní listy o dvou stranách jsou pro ně dlouhé a nemají žádnou motivaci, známky pro ně přestaly být motivací, protože zjistili, že to jde vše i jednoduše online režimem, neuvědomují si, že do budoucna, jak už třeba v nástupu na vysokou školu to pro ně bude mít katastrofální dopad. Rozvinout učení, neumí studovat

Já: „Byl podle vás narušen i kontakt mezi učitelem a žákem?“

R3: „Problémy s vyučujícími jsou, nerespektují vůbec autority. Někdy se to opravdu těžko zvládá, v tomto případě se však obávám, že se to rozhodně lepší nebude a online výuka tohle rozpoutala. Někomu chyběly ty sociální kontakty velice, někomu to zase vyhovovalo a stal se z něj ještě větší samotář než předtím. Hlavně ty studijní návyky bylo to pro ně velmi těžké no. Naučili se neučit že, měli v podstatě známky zadarmo. Začali se ulívat, nechce se jim dělat nic. Díky toho vznikají velké konflikty i s učiteli.“

Já: „Vnímáte nějaký nárůst konfliktů mezi žáky ve třídě? Jak spolu komunikují?“

R3: Ty vztahy jsou kolikrát vyostřené. Co se týče kolektivu, ano, jsou tady problémy, nedokážou si spolu vykomunikovat nějaký problém, neumí ho řešit. Zazvoní a o přestávkách vytahují telefony a spolu vůbec nemluví oni si třeba i mezi sebou píšou, a to spolu sedí v jedné třídě, nastala ztráta klasické komunikace, hodně z nich jsou teď radši sami, ale je tady plno případů, pro které byla karanténa velmi náročná a kontakt se spolužáky jim chyběl, že měli nutkání porušovat pravidla, které byly dané v karanténě. V rámci spolupráce je to taky horší, v online se naučili být sami za sebe, takže teďka u nich ta spolupráce pokulhává no.“

Já: „Kyberšikana se u vás vyskytuje, v jakém měřítku?“

R3: Ano, Častěji řešíme tu kyberšikanu víc než kdy jindy, daleko více komunikují přes počítač.

Já: „V rámci užívání návykových látek, nastaly nějaké změny například v míře užívání a podobně?“

R3: „To už jede ve velkém, ale to je všude, teď už se s tím více ukazují, nestydí se, je jim to jedno. Tak oni mají ten nikotin, takové ty sáčky i ty nikotinové tabletky. V online výuce si to dali do pusy a nikdo si ničeho nevšiml, zkouší to i tady ve škole, ale většinou si toho učitel všimne, to je rozhodně nešvar, který se tady rozmohl, dříve jsem si toho nevšimala tolik, takže určitě, byli zvyklí doma na to, že si to v rádobu hodině dají a nikdo si nevšiml. Pak je s něma obtížnější i ta práce, protože někteří jsou po tom takoví utlumení, někteří nevydrží chvíli v klidu. Měla jsem tady žáka, který byl na těch nikotinových tabletách závislý jo, rudé oči, dokonce se to snažil prodávat, z toho byl velký problém. Neuvědomují si, že v takovém věku ty závislosti vznikají velmi těžko.“

R3 (dodává): „Potřebuji s něma komunikovat, po tom covidu, je toho více, rodiče se více snaží, jde na nich vidět, že si těch problémů u dětí všimají a sami si neví rady, jak jim třeba pomoci. Někdy, ale spolupracují jen na oko jo.“

Rozhovor č. 4

(Úvod – seznámení s bakalářskou prací a jejím cílem, ústní souhlas s nahráním rozhovoru pro lepší přepis, informování ohledně zachování anonymity respondenta)

Já: „Dobrý den, tak můžeme rovnou začít?“

R4: „Dobrý den, určitě. Na škole působím 4 roky. Za covidu jsem doučovala zrovna jednu svoji žačku, která na tom byla opravdu špatně. Nemá to souvislost s mou prací, ale tohle byla potřeba.

Musím říct, že návštěvnost se po covidu hodně mění, ale musím říct, že zrovna teď jsem úplně zahlcena.

Já: Přijde Vám, že po návratu zpět po covidu se u žáků vyskytly více psychické potíže než před?

R3: „Nemám potvrzeno, že to souvisí přímo s covidem, ale podle mě, to tak je. Přijde mi, jako by v té karanténě pochopili, že tu pomoc opravdu potřebují jo. Ty děcka se tak moc nebojí přijít. Chodí za mnou děcka, kde je většinou více problému, hlavně teda s rodinou. To podle mě hodně zapříčinil ten covid jo. Všichni byli doma děcka na online výuce a rodiče na home Office, byli všichni pořád zavření dohromady doma, a to přineslo hodně neshod. Děcka uvádějí, že si tak strašně lezli na nervy. Hodně často se setkávám se sebepoškození, v tom vidím enormní nárůst. S tím spojený převrácený režim, to vnímám taky jako problém jo, vemte si, oni chodili spát pozdě jo, někteří ani nevstávali na online hodiny a pak ten tvrdý návrat do reality byl pro ně rozhodně nezvládnutelný a stresující. Jako nejvíc tam byly ty úzkosti z toho návratu, už

si vytvořili třeba nějaký režim a pak si zase museli zvyknout na režim školy, ale jak říkám to spíše u těch úzkostlivějších typů. Měla jsem takový případ žáka, který měl opravdu problém přijít do třídy i do prázdné třídy. Nebyl schopný se v té třídě posadit a jak říkám, jednalo se i o prázdnou třídu. Pamatuji si, že musel ukončit studium. A pak už nemám další informace. V tomto případě si fakt myslím, že Covid byl spouštěčem, hodně to určitě souviselo i s jeho velmi úzkostlivou osobností jo...To byl takový, ale extrémní případ no...“

Já: Pokud bych zmínila sebepoškozování, setkáváte se s tím častěji než před covidem?

R3: „Určitě, tak u těch úzkostlivějších typů, tak z nich se stali daleko úzkostlivější typy a tam si troufnu říct, že u mnohých začalo probíhat to sebepoškozování. Tím, že nebyli nuceni překonávat překážky, chodit do školy, postavit se lidem, museli prostě vylézt z té svojí ulity, ale při Covidu to dělat nemuseli, tak to jim rozhodně nepřidalo. Doma měli svoje větší pohodlí, ale pak nebyli schopni naskočit do toho režimu vstávat, chodit do té školy, sedět tam 8 hodin, to pro ně byl veliký tlak. Překvapilo mě, kolik případů sebepoškozování a sebevražedných myšlenek po tom covidu na těch středních školách je, je toho dost no. Ale je pravda, že mi přijde, že si po tom covidu dokážou žáci přijít pro pomoc jo, že si více řeknou, to souvisí s tím, že takhle řeší nejvíce sebe, měli čas přemýšlet“

Já: „Přináší jim to asi úlevu že?“

R3: Oni si tím fakt jako ulevují, jako jim to pomůže. Oni fakt jako, tím, že si ublíží a cítí nějak tu bolest, takte to bývá obecně, třeba to má někdo jinak, ale prostě oni se z té psychické bolesti dostanou tou fyzickou, která jim ve výsledku uleví i podle jejich slov

Já: „Návrat zpět do školy, přinesl i klasickou výuku a učení se, jak to zvládali po online výuce? Vyhovovala jim, či nikoliv?“

R3: „Dostává se zamnou děcka s tím, že se neumí učit, jsou z toho vyloženě zoufalí jo. Na tohle ten Covid rozhodně vliv měl, protože byli dva roky doma že, bylo to takové divné učit se na testy, které byly online, někteří poctivější žáci se ze začátku učili a snažili se nepodvádět, jako třeba většina, ale to je pak nakonec taky přestalo bavit a sklouzli k té lehčí variantě. Fakt jako někteří, předtím jsem to opravdu tolik neřešila. Kolikrát mi přijde, že se odnaučili mluvit a vidím to i v běžných věcech, nejsou schopni vám pomalu na nic odpovědět .

No, setkala jsem se s žáky, kterým online výuka vyhovovala, a to byly právě takové ty úzkostlivější typy, ale to je menšina, ale většina do té školy chtěla, protože věděli, že se sami nedokážou vůbec učit, že k tomu potřebují být ve škole a mít nějakou motivaci anebo, že se fakt naučí míň. Pro ty děcka, které ještě nemají vybudovanou takovou tu zodpovědnost, že by jako měli něco dodržovat, nemají tu disciplínu. Takže tady se dá jako předpokládat, že ta online výuka nebude nějak super fungovat. Zvlášť, když třeba učitel není nijak snaživý a ta online je pro něj taky těžká a nezáživná no, takže to pak prostě nějak vypadá. Nejenom to, že se nejsou schopni při online učit, ale když nemají doma dobré vztahy, tak je to zase o něco těžší pro ně. Je to pro ně třeba více stresující než ve škole třeba.

Je pravda, že v mém případě se na mě opravdu obracejí s učením, je to pro ně opravdu velký problém.“

Já: „ Byl podle vás narušen i kontakt mezi učitelem a žákem?“

R3: „Učitelé museli učit i praxe online, takže to bylo i pro učitelé náročné“

Já: „Vnímáte nějaký nárůst konfliktů mezi žáky ve třídě? Jak spolu komunikují?“

R3: „Chodí s tím, že mají problémy s vrstevníky jo. To jsem řešila opravdu nejvíc no a taky nějaké problémy v tom kolektivu.“

Já: „V rámci užívání návykových látek, nastaly nějaké změny například v míře užívání a podobně?“

R3: „U těch návykových látek mi to ani nepříjde, to mi přijde, že je tady prostě furt no.“

Já: „Kyberšikana se u vás vyskytuje, v jakém měřítku?“

R3: „Znaky kyberšikany tady byly, vyskytuje se to teď častěji, řešila jsem je, ale podchytilo se to vždy včas“... Ale je pravda, že mi přijde, že si po tom covidu dokážou žáci přijít pro pomoc jo, že si více řeknou, to souvisí s tím, že takhle řeší nejvíce sebe, měli čas přemýšlet

R3 (Dodává): „Těm náchylnějším to určitě nepomohlo, u nich to byl obrovský spouštěč. Nejvíce to napáchalo škody na těch, co už nějakým způsobem úzkostliví byli.“

Rozhovor č. 5

(Úvod – seznámení s bakalářskou prací a jejím cílem, ústní souhlas s nahráním rozhovoru pro lepší přepis, informování ohledně zachování anonymity respondenta)

Já: „Dobrý den“

R3: „Dobrý den, můžeme rovnou začít, ať to stihneme“

Já: „Všimla jste si změn u žáků po návratu zpět do školy nějakých změn v psychickém rozpoložení u žáků?“

R3: „Přišla jsem do situace, kdy neměli dva měsíce psychologa a bylo tady plno panických atak. Jo takže, tady byl velký nárůst sociálních úzkostí a panických atak, takže to byla moje největší pracovní náplň. Byly to převážně slečny a nejvíce to bylo v maturitním ročníku. Já jsem si to vysvětlovala tak, že přišly po tom covidu do školy. Začala jakoby škola normálně, ale ještě jako by do toho zasahovaly karantény. Děcka pořád padaly do těch karantén, takže ta docházka byla tak na střídačku. Ty dívky, které měly tu panickou ataku, byly vesměs introvertky, které vlastně byly odpojené od toho kolektivu a stresující pro ně bylo vrátit se do toho velkého kolektivu. No a krom těch panických atak, nárůst úzkostně depresivních poruch, depresí, někteří byli i hospitalizováni na podzim 2021, když nastal nástup do školy, tak návrat zpět do toho kolektivu, byli to vesměs introverti. Taky vím, že se u nějakých studentů rozvinula deprese, ale ty problémy už nastaly doma a pak se to silně projevilo při nástupu do školy. Vyhledávali si sebepoškozovací skupiny.“

Já: „Sebepoškozování se zde vyskytuje taky více?“

R3: „Loni jsme to řešili hodně. Teďka oni všechny, mluvím převážně teda o slečnách. Kdy ony jsou tak psychicky vypjaté a neví si rady, tak si tím ulevují. V tomto vidím opravdu nárůst. Vždycky to tady bylo, ale po tom Covidu, jak měli čas přemýšlet, je to horší.“

Já: „Návrat zpět do školy, přinesl i klasickou výuku a učení se, jak to zvládali po online výuce? Vyhovovala jim, či nikoliv?“

R3: „Problém bylo učení, protože takové předměty jako fyzika, matika, chemie, jsou takové předměty, kde to na sebe navazuje a online výuce si to neuměli podchytit a když se vrátili do školy, tak učitelé to potřebovali rychle zopakovat a navázat a tam se vytvářel ten stres v těch předmětech a těm, kterým třeba nešla matika se ten stres hodně vytvářel, a to se táhne s tou matikou až do teď u všech těch studentů. Když za mnou studenti

chodí, že mají nějaký problém, tak to bývá hodně často tím, že během covidu si neautomatizovali nějaké ty matematické operace, protože se tam navazuje. A trvá to, teď maturanti říkají, že si prostě v tom Covidu odvykli a neumějí se učit. Oni začali chodit s tím, že neví, jak se učit, že se moc bojí maturity, a to je stresuje. Loni se ještě dělo to, že maturanti přerušovali studium po prvním pololetí a nechali si ten čas, většinou tam byly nějaké psychické problémy

Ta online výuka, jak u kterých. Ten, kdo potřebuje spolužáky, kolektiv, tak špatný, ten, kdo potřebuje slyšet informace, pro toho taky špatný, protože se to musel učit sám. Ten, kdo si to sám načte, je velký introvert, tak ti to hodnotí tak, že to bylo fajn. Ten nástup byl pro ně pak těžký.“

Já: „Vnímáte nějaký nárůst konfliktů mezi žáky ve třídě? Jak spolu komunikují?“

R3: „V těch kolektivech je to tak, že samozřejmě je tady rozdíl mezi těma třídami. Jsou tady třídy, kdy žáci nastoupili a takřka se neviděli, jsou třídy, které nastoupili a prostě se vůbec neviděli. Většinou si to mezi sebou dokáží vyříkat, ke mně se dostanou ti, co už mají s tímto nějaký závažnější problém. Řekla bych, že většina zvládá ty vztahy mezi sebou, ale ty děcka, kterým to dělalo nějaký problém už předtím, tak ty potom zas chodí ke mně a řešíme tady socioemoční nácviku, jak by mohl reagovat jinak apod. .“

Já: „Byl podle vás narušen i kontakt mezi učitelem a žákem?“

R3: „Máme tady opravdu chytrá děcka, které se dokáží orientovat v zákonech ve školním řádu, takže tady se to vždycky vyřídí touto demokratickou cestou. Takže tady žádnou změnu nevnímám.“

Já: „V rámci užívání návykových látek, nastaly nějaké změny například v míře užívání a podobně?“

R3: „Lifty, ty máme určitě. Já, když tady mám někoho, kdo má svého psychiatra a je medikovaný, tak mu několikrát říkám, nezkoušej to, nemíchej to, nevíš, co to udělá.“

Lifty jsou u nás velmi oblíbené. I na toto jsme dělali pro učitele přednášku, protože ty děcka si pohrávají s těma krabičkami a myslí si, že o nic nejde. Učitelé si stěžují, že děcka jsou nakopnuté, ale pak v zápětí utlumené jo. Třídni jim, ale vysvětlila, že ty lifty jsou tady u nás opravdu zakázané, zakazuje to školní řad. Co se týká kratomu, který ještě není mezi návykovými látkami. Já jsem jako říkala učitelům, že si ho můžu koupit v podstatě kdekoliv, a to oni vůbec nevěděli, proto jsme pro ně udělali přednášku, co to vůbec je. Tak jsme jim ukazovali, jak to vypadá, ať o tom aspoň ty třídni učitelé věděli. Kouřit u nás moc nekouří, ale elektronické ty jedou. Tyhle lehké návykové látky tady jsou určitě. Nikdo se nepředávkoval, ty děcka jsou tady hodně chytré takže...“

Já: „Musím říct, že nápad s tou přednáškou je perfektní.“

R3: „My jsme měli dvě, jedna byla právě o dopadu covidu, protože učitelé přišli a mysleli si, že se prostě musí všechno hned dohnat a fakt na ty děcka zakleklí, takže opravdu jeli na 150 procent, část přišla taková labilní p tom covidu, někteří byli hospitalizovaní, ještě he tady, že oni se stydí říct, že mají nějaké psychické problémy, velmi opatrně jsme to řešili. Školní poradenské pracoviště funguje skvěle a obcházeli jsme učitelé a vysvětlovali jsme, jaký mají studenti problém a prosili jsme je o zohlednění z jejich strany. Sama škola dávala nějaké úpravy. Někdy to bylo složitější, takže jsme přistoupili na radikálnější řešení a udělala se přednáška, ředitel ji označil za povinnou. Kde jsme mluvili o tom, co jako školní poradenské pracoviště řešíme a jaké problémy řeší studenti, takže sebepoškozování, panické ataky, učili jsme je, jak rozdýchávat panické ataky, protože se nám to stávalo během vyučování. Mým cílem bylo jim vysvětlit, že ty psychické

dopady to na naše žáky mělo. Vemte si, oni se při příchodu otestovali a nevěděli, jestli zůstanou nebo půjdou zase domů do karantény. Měli hrozný problém dohánět nějakou látku, protože učitelé hned přišli a hned jeli jo, takže to byla první. A druhá, když jsme zjistili, že tady lítají lifty, tak jsme s paní uklízečkou obešly třídy , pod lavicemi všude.“

Já: „Kyberšikana se u vás vyskytuje, v jakém měřítku?“

R3: „Ta se taky rozjížděla v tom kyber prostoru. Řešilo se to, jedna se řešila taková závažnější, pak něco bylo, ale to se pak už vždycky pochytilo včas. Většinou s tím přijdou hrozně rychle. Pak se hned řeší ty preventivní programy v těch třídách.“

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Karolína Solná
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Důsledky ztráty sociálního kontaktu u žáků středních škol v období covidové pandemie z pohledu školních psychologů
Název v angličtině:	Consequences of loss of social contact in secondary school students during the covid pandemic from the perspective of school psychologists
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá důsledky ztráty sociálního kontaktu u žáků středních škol v období covidové pandemie z pohledu školních psychologů. V teoretické části je charakterizována socializace, adolescence, následně je zde popsán Covid – 19, také jeho přenos a prevence. V neposlední řadě je charakterizování školní poradenské pracoviště a práce jeho členů. Ve výzkumné části jsou analyzována data, která byla získána pomocí polostrukturovaného rozhovoru. V závěru celé práce jsou uvedeny výsledky výzkumu a diskuse.
Klíčová slova:	Socializace, adolescence, Covid – 19, školní poradenské pracoviště, školní psycholog
Anotace v angličtině:	The bachelor's thesis deals with the consequences of the loss of social contact among secondary school students in the period of the covid pandemic from the point of view of school psychologists. In the theoretical part, the socialization, adolescence is characterised, then Covid - 19 is described, also its transmission and prevention. Last but not least, the school counselling centre and the work of its members are characterised. In the research part, the data that were obtained by means of a semi-structured interview are analyzed. In the conclusion of the whole thesis the research results and discussion are presented.
Klíčová slova v angličtině:	Socialization, adolescent, Covid - 19, school counseling, school psychologist

Přílohy vázané v práci:	Ukázka rozhovorů
Rozsah práce:	58
Jazyk práce:	Český