

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výchozí podmínky základních škol pro realizaci preventivních aktivit modelu
PBIS

Initial conditions of primary schools for the implementation of preventive
activities of the PBIS model

Bc. Sandra Lukasová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph. D.
Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)
Studijní obor: N SPPG (7506T002)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Výchozí podmínky základních škol pro realizaci preventivních aktivit modelu PBIS potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 7. 12. 2020

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Lence Felcmanové, PhD. za cenné rady, věcné připomínky a trpělivost při konzultacích, které mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala. Mé poděkování patří také učitelům, kteří byli ochotni se účastnit výzkumu a sdílet se mnou svoje zkušenosti.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce řeší současné způsoby realizace primární prevence základních škol v České republice. Cílem bylo zjistit míru připravenosti základních škol na implementaci světově úspěšného výzkumně ověřeného programu pozitivní podpory chování žáků ve školním prostředí (PBIS) za účelem prevence rizikového chování dětí a mládeže ve školách. V první části práce je věnován prostor teoretickým poznatkům o žácích s rizikovým chováním, preventivním a intervenčním postupům primární prevence uplatňovaných ve školách a důkladnému popisu metody PBIS. Pro výzkumné šetření jsme použili kvalitativní metodu polostrukturovaných rozhovorů. Vyhodnocení probíhalo na základě rozhovorů s pedagogickými pracovníky na čtyřech základních školách. Analýza probíhala prostřednictvím otevřeného kódování. Otázky byly kladeny na oblast využívání preventivních opatření základními školami a odpovědi tak přinesly náhled, jaké používané prvky se shodují s metodou PBIS. Výsledky výzkumu ukazují shody ve využívání preventivních prvků v oblasti fyzického uzpůsobení třídy a v pozitivní formulaci pravidel chování. Naopak nejsou využívány vizualizace rutinních postupů ani pravidel chování v prostorách školy. Provedeným výzkumem jsme také zjistili, že u mladších žáků se aplikuje více prvků přístupu PBIS než u žáků druhého stupně. V závěru jsou formulovány odpovědi na výzkumné otázky a byla stanovena praktická doporučení, která mohou přispět k lepším sociálním a akademickým výsledkům žáků a předejít nevhodnému chování ve škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

rizikové chování, primární prevence, PBIS, fyzické prostředí školy, rutinní postupy, pravidla chování

ABSTRACT

Diploma thesis deals with the current methods of implementation of primary prevention of primary schools in the Czech Republic. The aim was to determine the degree of preparedness of primary schools for the implementation of a world-wide research-proven program of positive support for students behavior in the school environment (PBIS) in order to prevent risky behavior of students in schools. The first part of the thesis is devoted to theoretical knowledge about students with risky behavior, preventive and interventional procedures of primary prevention applied in schools and a thorough description of the PBIS method. We used a qualitative method of semi-structured interviews for the research survey. The evaluation took place on the basis of interviews with pedagogical staff at four primary schools. The analysis was performed using open coding. Questions were asked about the use of preventive measures by primary schools and the answers provided an insight into which elements used correspond to the PBIS method. The results of the research show similarities in the use of preventive elements in the field of physical environment of the class and in the positive formulation of the rules of conduct. On the contrary, visualizations of routine procedures and school-wide expectations in school premises are not used. The research also found that younger students use more elements of the PBIS approach than older students. In the end, the answers to the research questions are formulated and practical recommendations have been set that can contribute to better social and academic results of students and prevent unwanted behavior at school.

KEYWORDS

unwanted behaviours, primary prevention, PBIS, physical environment of the school, routine procedures, school-wide expectations

Obsah

Úvod.....	7
1. Rizikové chování dětí a mládeže.....	9
1.1 Vymezení základního pojmu „rizikové chování“	9
1.2 Poruchy chování	11
1.3 Příčiny a prevalence.....	12
1.4 Vybrané projevy rizikového chování ve školním prostředí	13
1.4.1 Záškoláctví	13
1.4.2 Šikana	14
1.4.3 Agresivita.....	16
2. Prevence rizikového chování	20
2.1 Vymezení pojmu prevence	20
2.2 Prevence rizikového chování	20
2.2.1 Primární prevence	21
2.2.2 Sekundární prevence	21
2.2.3 Terciární prevence.....	21
2.3 Specifická a nespecifická primární prevence ve škole	22
2.4 Úrovně koordinace primární prevence rizikového chování dětí a mládeže	23
2.4.1 Školská poradenská zařízení v gesci MŠMT	25
2.4.2 Realizátoři primární prevence ve škole.....	26
2.5 Nástroje primární prevence ve škole.....	28
2.6 Preventivní programy ve škole	28
2.7 Obecné zásady efektivní prevence	30
3. Positive Behavioral Interventions & Supports	32
3.1 Vývoj PBIS.....	32
3.2 Výchozí teorie PBIS.....	32
3.3 Kontext PBIS	33

3.4	Definice PBIS.....	34
3.5	Základní strategie	34
3.6	Víceúrovňový systém podpory	34
3.7	Implementace a dopady	37
3.8	Mylné představy o PBIS	38
4.	Výchozí podmínky základních škol pro realizaci preventivních aktivit modelu PBIS	40
4.1	Výzkumný cíl.....	40
4.2	Výzkumné otázky.....	41
4.3	Metodika výzkumu	41
4.4	Sběr dat	42
4.5	Výzkumný vzorek.....	42
4.6	Etické aspekty výzkumu.....	44
4.7	Analýza dat	44
4.8	Interpretace dat	63
4.9	Diskuze	66
4.10	Doporučení pro praxi.....	69
	Závěr	71
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	73
	Seznam příloh.....	82
	Seznam obrázků	91
	Seznam tabulek	91

Úvod

Současný světový trend v prevenci nevhodného chování ve škole je implementace modelu Positive Behavioral Interventions and Support, který usiluje o zvýšení kvality života a minimalizaci rizikového chování ve škole. Jedná se o třístupňový rámec podpory využívající preventivních a intervenčních postupů založených na výzkumech, který je v zahraničí implementován již několik desetiletí.

Ve své diplomové práci se věnuji primární prevenci nevhodného chování žáků na základních školách v České republice. K tématu prevence mě přivedla přednáška Margreet van Oudheusden, která prevenci považuje za klíč předcházení rizikovému chování. Konkrétně se zaměřuji na využívání preventivních prvků rámce PBIS, který jsem si vybrala zejména kvůli jeho velkým úspěchům a pozitivním dopadům v USA, kde tento přístup již aplikuje ¼ škol. V případě správné implementace školy dosahují u žáků lepších sociálních, akademických a emočních výsledků. Pozitivní dopady komplexních opatření může zavedení PBIS přinést i v oblasti účinné prevence nevhodného a rizikového chování žáka ve škole a tím snižovat stres, který na pedagogy působí při výuce (Goodman, 2019). K těmto změnám dojde především při vytvoření pozitivního prostředí a rozvojem nových dovedností žáků. Takového procesu se účastní již tři ZŠ v České republice, na kterých probíhá pilotní projekt zavedení přístupu PBIS. Kladu si tedy otázku, v jakých oblastech se školy s preventivními prvky PBIS ve své praxi shodují už nyní, aniž by byly součástí procesu implementace PBIS a jestli vůbec nějak. Dílčím cílem je prozkoumat současné přístupy základních škol k preventivním opatřením nevhodného chování. Diplomová práce se skládá ze dvou částí, teoretické a výzkumné.

Cílem teoretické části je poskytnout informace potřebné k porozumění kontextu výzkumného šetření. Nejprve vymezuji názvosloví a definuji oblasti rizikového chování žáků. Posléze se zaměřuji na jeho příčiny a míru výskytu ve školním prostředí. Hluběji se zabývám projevy rizikového chování typu záškoláctví, šikana a agresivita. Následně jsem se zaměřila na dopady traumat z dětství na chování žáka ve škole a způsoby řízené podpory seberegulace, které mohou zmírnit projevy rizikového chování. Druhá kapitola se zabývá prevencí rizikového chování, jejími stupni a systémem koordinace primární prevence v ČR. Následně se věnuji primární prevenci s ohledem na její uplatňování ve škole. V poslední

kapitole představuji metodu PBIS, její historický vývoj a kontext. Podrobně popisují základní strategie a její dopady. Klíčové jsou základní pilíře prevence nevhodného chování řazené do 1. úrovně podpory směřující na všechny žáky a jsou výchozí pro výzkumnou část práce. Čerpala jsem z odborné literatury o rizikovém chování a primární prevenci, statistických dat, informačních zdrojů organizací zabývajících se modelem PBIS a ze zahraničních výzkumů a studií.

Výzkumná část zahrnuje kvalitativní výzkum, který zjišťuje, jaké jsou výchozí podmínky základních škol pro implementaci metody PBIS. Cílem je zjistit, jaké preventivní prvky rámce PBIS základní školy již využívají a shodují se tak se základními pilíři PBIS. Výsledky jsou vyhodnocovány na základě 12 rozhovorů s pedagogickými pracovníky 4 základních škol.

1. Rizikové chování dětí a mládeže

V této kapitole se budeme nejprve věnovat základním termínům a ohraničení společensko-medicínského odvětví rizikového chování dětí a mládeže. Stručně si charakterizujeme jeho význam a posléze upřeme pozornost na jeho příčiny, prevalenci, diagnostiku a zmíníme také pojem „poruchy chování“. Na závěr se zaměříme podrobněji na vybrané typy rizikového chování, které se vyskytují ve školním prostředí.

1.1 Vymezení základního pojmu „rizikové chování“

Oblast problémového chování dětí a mládeže patří mezi široká a velmi diskutovaná témata ve společenskovedních okruzích. Právě pro rozsáhlý záběr tématu a neustálý vývoj poznatků není vůbec jednoduché stanovit jednotnou terminologii, vymezit a správně zařadit používané pojmy. Nejprve si tedy vymezíme pojmy, které budeme po zbytek práce používat.

Mezi odborníky panuje velká roztříštěnost názorů na využívané pojmy a často se ve svém názvosloví navzájem rozcházejí. Dle Sobotkové (2014, s. 39) je velká diverzita v nazírání na oblast rizikového chování v jednotlivých oborech, ale i napříč jinými obory „*způsobena různými teoretickými východisky či zdůrazňováním zdravotního, sociálního či normativního kontextu*“. Stejný důvod uvádí i Procházka (2012), jenž dodává, že problematice pochopení správné podstaty termínů sociální patologie, sociální deviace a rizikové chování se věnuje mnoho odborníků, a tudíž existuje i pluralita názorů. Nicméně lze se shodnout na tom, že termín sociálně-patologické jevy je dnes již zastaralý a je nahrazen pojmem rizikové chování.

Rovněž Šafářová (2002) ve své studii uvádí celou řadu různorodých pojmů, které jsou typické pro chování, jež nedosahuje závažnosti trestného činu, ale je společensky a kulturně nepřípustné. Řadí mezi ně například abnormální chování, problémové chování, asociální chování, sociálně patologické jevy, návykové chování, delikvence a mnoho dalších. Všechny tyto termíny ukazují, jak nehomogenní a široká skupina pojmů existuje v oblasti terminologie problémového chování dítěte.

Rizikové chování je možné nejobecněji charakterizovat jako „*chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost*“ (Miovský, 2015, s. 28). Jedná se o komplexní pojem, který dle další užívané definice zahrnuje „*rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví,*

sociální nebo psychologické fungování jedince anebo ohrožující jeho sociální okolí, přičemž ohrožení může být reálné nebo předpokládané“ (Širůčková, 2012, s. 127). Do určité míry je rizikové chování součástí normativního vývoje, s nímž se aktivně setká až 50 % adolescentů, ale během dospělosti obvykle vymizí (Sobotková, 2014). Slovník sociální patologie řadí mezi rizikové chování různé typy chování pohybující se na škále od extrémních projevů chování, jako jsou adrenalinové sporty až po hranici projevů patologického chování například nadužívání návykových látek (Bělík, Hoferková, Kraus, 2017).

V současnosti mezi rizikové chování řadíme následující chování:

- Záškoláctví.
- Lhaní.
- Agresivita, agresivní chování.
- Šikana, kyberšikana, násilné chování.
- Krádeže.
- Vandalismus.
- Závislostní chování.
- Rizikové chování na internetu.
- Rizikové sexuální chování.
- Rizikové chování v dopravě.
- Extrémně rizikové sporty, hazardní aktivity.
- Užívání anabolik a steroidů a nezdravé stravovací návyky.
- Extremismus, xenofobie, rasismus, intolerance, antisemitismus (Sobotková, 2014).

Dále se v literatuře vyskytuje pojem „problémový“ žák, který používá autorská dvojice Auger a Boucharlat (2005). Z jejich výzkumu zaměřeného na výpovědi učitelů vyplývá, že za problémové žáky považují takové, kteří vyrušují při hodině a odmítají pracovat. Jedná se o žáky neklidné, konfliktní, provokující a agresivní. Divoká (2017, s. 11-12) dává do uvozovek pojem „problémové chování“ a definuje ho jako *„popis určitého chování, které brání dítěti být takové, jak očekává určitá norma“*. Tím chce vyjádřit, že existuje mnoho subjektivních pohledů na situaci, ve které je chování dítěte vnímáno jako nevhodné, nežádoucí a vybočující z určité normy. Toto pojetí akcentuje interakční rozměr chování, kdy je pro stanovení normality chování podstatné to, kdo jej posuzuje.

1.2 Poruchy chování

Poté, co jsme vymezili termín „rizikové chování“, je potřeba jeho různé projevy uvedené výše odlišovat od poruch chování, přestože hranice je velmi úzká a užití pojmů se často překrývá. Zejména se jedná o medicínský pojem, který do pedagogiky přešel s významovým posunem a z důvodu vyloučení tzv. „nálepkování“ žáků v pedagogice raději užíváme pojem rizikové chování a další (Ptáček, 2006). Termín však nadále přežívá v oboru etopedie, ve kterém slouží jako zobecnění pro chování, které se odchyluje od normy, je nežádoucí a může vyústit až do stádia kriminality (Kaleja, 2013).

Nicméně v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10, 2020) najdeme pojem poruchy chování jasně definovaný. Tyto poruchy jsou řazeny do kapitoly F90-F98 s názvem Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání. Je charakterizován sociálním, stále se opakujícím, agresivním či vzdorovitým chováním, který se objevuje po dobu šesti měsíců a více. V tomto případě je již výrazně překročeno sociální chování odpovídající věku jedince a má velmi závažný charakter projevující se například krutostí k lidem a zvířatům, zakládáním požárů nebo závažnou destrukcí majetku.

Ptáček (2006) registruje poruchy chování v dětství jako velmi častý psychologický a psychiatrický jev. Mnohdy jsou však poruchy chování zaměňovány za diagnózy, jako je porucha pozornosti, hyperaktivita, afektivní porucha, porucha nálady, opoziční vzdorovitá porucha. V žádném případě izolovaný projev nežádoucího chování (např. jednorázová krádež, experimentování s návykovými látkami a další) nenaplnuje kritéria poruchy chování ve smyslu psychiatrické diagnózy. Může být totiž způsoben reakcí na situaci, ve které se dítě právě nachází. Pro ilustraci konkrétních zátěžových situací, které dítě může řešit nežádoucím chováním, můžeme uvést např. rozvod rodičů, šikanu, týrání, zneužívání či zanedbávání. Výše uvedené projevy mohou způsobit nežádoucí chování, které může být jakýmsi „voláním“ o pomoc, kterým dítě komunikuje s okolím. Právě z těchto důvodů je s dítětem třeba zacházet velmi opatrně, a to i v takových případech, kdy porucha chování je diagnostikována odborníkem zcela oprávněně.

Dalším kritériem, kdy můžeme hovořit o „poruše chování“, je případ, kdy dítě zná a rozumí normám a podstatě pravidel, které se ve společnosti uplatňují. Takové dítě ale normy nerespektuje, nebo se jim nedokáže podřídit. Charakteristickým obrazem dítěte

s poruchami chování je dítě se špatným navazováním a udržováním sociálních vztahů, neadekvátním chováním klidem, trpícím nedostatkem empatie, zaměřením na vlastní uspokojení potřeb i za cenu ublížení druhým, neohleduplností k okolnímu světu, nedostatkem rozvinutého svědomí s chybějícími pocity viny při porušení norem a neakceptací práv ostatních lidí. Z toho plyne, že se jedná především o odchylku v oblasti socializace (Vágnerová, 2014).

Na závěr je nezbytné poznamenat, že v praxi stále existuje pojmová nejasnost a záměna výše uvedených pojmů, jelikož terminologie se liší dle osobního pohledu autorů jak na problematiku samu, tak i oboru, ve kterém se pojem užívá. Z rešerše dostupné literatury se pojem „rizikové chování“ objevuje nejčastěji, a to jako komplexní pojem nadřazený, označující chování nerespektující společenské normy. Pro přehlednost práce budeme právě tento pojem užívat jako zobecnění všech typů chování, které představuje chování mimo normu.

1.3 Příčiny a prevalence

V následujícím textu se budeme věnovat dětem vykazujícím rizikové chování a zaměříme se na jeho nejčastější příčiny. Na problematiku takového chování musíme vždy nahlížet komplexně, tedy z hlediska sociálního, právního, sociologického a psychologického. Jeho příčiny jsou výrazně rozmanité a multifaktoriální (Šafářová, 2002).

Sobotková (2014) se opírá o následující výčet faktorů přispívajících k rozvoji rizikového chování:

- **biologické faktory:** pohlaví, hormonální systém, tělesná konstituce, fyzická odolnost vůči bolesti, vrozené handicapy atd.
- **psychologické:** rysy osobnosti, sebepojetí, hodnotová orientace, postoje
- **sociální kontext:** sociodemografické charakteristiky, prostředí, rodinná konstelace, vrstevníci atd.

Jelikož se jedná o ústřední téma, které stojí v centru zájmu napříč vědními obory, nejen v České republice je realizováno mnoho rozsáhlých výzkumů na téma vývoje a prevalence rizikového chování (Hoferková, 2017).

Údaje z počátku tisíciletí hovoří přibližně o 6 až 16 procentech chlapců a 2 až 9 procentech dívek vykazujících projevy rizikového chování (Ptáček, 2006; Russel, Rottnek, Abby, 2001). Podobný statistický údaj uvádí i Vágnerová (2014), která odhaduje výskyt závažnějších poruch chování u 5-10 % dětí a dospívajících, s častějším výskytem u chlapců než u dívek. Upozorňuje ale, že stanovení četnosti jeho výskytu v dětské populaci je značně obtížné, jelikož data z výzkumů jsou závislá na výběru diagnostických kritérií. Z longitudinálního výzkumu také plyne, že tendence k projevům rizikového chování je až z 60 % geneticky podmíněná (Vágnerová, *ibid.*). Hoferková (2017) porovnávala výsledky z nenovějších dostupných studií zaměřených na toto téma. Výsledky analýzy poukázaly na pokles výskytu rizikového chování u dětí, a to zejména v případě pravidelné konzumace návykových látek, kriminality a delikvence. Analýza také neprokázala rozdíl četnosti mezi oběma pohlavími.

1.4 Vybrané projevy rizikového chování ve školním prostředí

V této podkapitole budou představeny konkrétní typy rizikového chování vyskytující se ve školním prostředí. Pro účely této práce jsme zvolili: záškoláctví, šikanu a agresivitu. Z výroční zprávy České školní inspekce totiž vyplývá, že ve školním roce 2018/19 se muselo na 43,8 % základních škol řešit záškoláctví a druhým nejčastějším projevem rizikového chování byly případy šikany. Verbální agrese vůči učiteli, fyzická agrese, násilí, vandalismus a kouření patřilo mezi další nejčastější projevy rizikového chování, které základní školy musely řešit (ČŠI, 2019).

1.4.1 Záškoláctví

Synonymem pro záškoláctví je neomluvená nepřítomnost, což je tradiční fenomén, se kterým se školství potýká po celém světě, pravděpodobně od prvopočátku existence této instituce. Definujeme ji jako školní absenci, ke které žák nemá žádný legální důvod ani svolení oprávněného zástupce. Na první pohled se může zdát vymezení záškoláctví triviální, ale podíváme-li si na příklady z praxe, zjistíme, že tento fenomén nelze příliš zobecnit ani zjednodušit. Nicméně tím hlavním faktorem při posuzování záškoláctví bývá frekvence nepřítomnosti žáka ve škole, s tím související její dlouhodobost, a také způsob trávení času mimo školu (Ženatová, 2017).

Pro usnadnění orientace v tématu existuje pět hlavních kategorií vymezujících druhy záškoláctví. Jedná se o pravé záškoláctví, záškoláctví s vědomím rodičů, s klamáním rodičů, o útěky ze školy a její odmítání. Může se jednat o záškoláctví impulzivního charakteru nebo o plánované záškoláctví. Autoři Kyriacou (2005) a Martínek (2015) se shodují, že příčiny záškoláctví pramení z negativního vztahu jedince ke škole, obtížnosti učiva, pocitu přísné atmosféry ve škole, problému s učiteli, šikany, způsobu trávení volného času a vlivu party.

Základní a nejzásadnější postavení má většinou rodina, která může být důvodem záškoláctví například kvůli jejímu sociálnímu vyloučení, nízké prestiži vzdělání v rodině a komunitě, ve které rodina žije či absenci pozitivních vzdělanostních vzorů. Nicméně jediným, ale významným společným projevem se stává určitý únik od něčeho, co je pro jedince nepříjemné (Ženatová, 2017).

Záškoláctvím není ovlivněn pouze samotný žák, ale i celá společnost, která díky jeho studijním výsledkům, které mohou vést k horšímu uplatnění v životě a ke kriminální činnosti, trpí. Z toho vyplývá, že celá společnost by měla použít všechny dostupné prostředky, aby se takoví žáci, kteří nemají o školu zájem, neocitli stranou zájmu (Kyriacou, 2005).

1.4.2 Šikana

Mezi agresivní projevy chování dítěte ve škole řadíme šikanu. Typická pro agresora je psychická a fyzická převaha nad obětí, ale také mentální, ekonomická či mocenská přesila, která vychází z jakési nepsané hierarchie ve školním prostředí (Martínek, 2015). Charakteristické způsoby ubližování oběti jsou ve formě verbálního napadání, zesměšňování, ponižování nebo vyčlenění z kolektivu. V krajním případě se ale může jednat o formy nebezpečného fyzického ubližování (Bendl, 2003). To vede k tomu, že šikanované dítě přestane chodit do školy, může začít trpět poruchami příjmu potravy a depresemi, případně se z něho může stát vandal, zloděj nebo osoba závislá na návykových látkách (Matthews, 2015).

Abychom šikanu neoznačili chybně, musíme umět rozlišit jednorázový projev agresivního chování od dlouhodobého a opakujícího se týrání, jež je považováno za jádro šikany. Velmi důležitý faktor je také záměrnost počínání. Často se jedná o nedorozumění, kdy žák se chová k druhému žákovi nehezky, ale ve skutečnosti mu nechce ublížit. Pro takové

chování, kdy jde o pouhé škádlení a provokaci máme vyčleněný termín teasing. Ten skutečný problém přichází, když trýznitel si je plně vědom svého jednání. Strach jeho oběti je důvodem, proč se na ni stále zaměřuje a získává tím pocit uspokojení (Martínek, 2015; Kyriacou, 2005).

Uvést spolehlivé statistické údaje o četnosti výskytu šikany ve škole je velmi obtížné, jelikož mnoho případů, zůstává učitelům skryto. Ze statistik vyplývá, že pravděpodobnost svěřeni se dítěte učiteli o šikanování je jedna ku deseti, a jedna ku dvaceti v případě svěřeni se rodičům (Matthews, 2017). Dalším ukazatelem nepřesnosti statistických údajů o šikaně je skutečnost, že údaje jsou brány pouze z odhadů a subjektivního pozorování učitelů, kteří projevy šikany vnímají velmi odlišně. To potvrzují i data, kdy např. 97 % učitelů považuje slovní napadání za šikanu, ale pouze 48 % učitelů považuje za šikanu „vyloučení jedince z kolektivu“. Tyto rozdíly naznačují nejednotnost vnímání tohoto rizikového chování učiteli u svých žáků (Kyriacou, 2005, Matthews, 2015).

Přesto pro představu uvedeme výsledky pěti různých studií provedených v 90. letech 20. století, ze kterých vyplývá, že obětí šikany na jedné škole se stává až 20 % žáků (Kyriacou, 2005). V České republice jsou publikovaná data České školní inspekce, ze kterých vyplývá, že v letech 2012-2015 se nějaký druh šikany řešil téměř na každé druhé škole a téměř polovina případů šikany byla z důvodu osobní charakteristiky oběti, sociálního znevýhodnění a její fyzické odlišnosti (ČŠI, 2016). S dalším alarmujícím údajem přichází Martínek (2015), který na základě analýzy realizovaných výzkumů uvádí, že šikanou si během školní docházky prošlo 41 % dětí. Považuje to za velmi varovný signál, na který je třeba rychle reagovat nebo se výskyt agresorů a obětí bude stále navyšovat. Šikana i přes všeobecné povědomí o její existenci, bývá ve školách často tiše přehlížena.

Jedná se o jev nenápadný, který se děje často mimo oči dospělých, a děti tak často trpí v tichosti a samotě. Train (2001) dodává, že dospělí, kteří v dětství šikanu zažili, mají v dospělosti řadu nejrůznějších potíží, které se pojí například s důvěrou, nekomunikativností či pokusy o sebevraždu.

1.4.3 Agresivita

Na závěr si představíme agresivní chování u dětí a vhodné formy reakce na něj ve školním prostředí s ohledem na moderní přístupy v prevenci a intervenci. V úvodu je nutné upozornit, že existuje velké množství literatury, v níž se užívá mnoho termínů, které jak laická, tak odborná společnost zaměňuje. Jedince s projevy agresivního chování, označujeme termínem „agresor“. Jedná se o jedince, který svou agresi vede za určitým cílem (Bělík, 2017; Martínek, 2015; Vágnerová, 2014).

Poněšický (2010, s. 17) uvádí: *„Agrese se většinou definuje jako psychologická mohutnost, jež má za cíl poškodit, ať již přírodu, věci, lidi nebo sebe samého (...) je chápána coby vrozená vlastnost či reaktivní připravenost, jež je člověku vlastní, sloužící k adaptaci, udržení života...“*

Takové jednání může být cílem a zároveň prostředkem k dosažení žádoucího uspokojení (Vágnerová, 2014). Pro upřesnění Poněšický (2010) ještě dodává, že se jedná o abstrakci, která zahrnuje emoční stavy a vnitřní impulsy k jednání, jako např. zlost, vztek, nepřátelství či pohrdání. To vše může být spojené s představami či fantaziemi někomu se pomstít, což je negativně hodnoceno, i když záměr může být pro dobrou věc.

Někteří psychologové přicházejí s jiným úhlem pohledu na agresivní chování a považují ho za výsledek sociálního učení, které takové chování posiluje a může mít pozitivní, ale i negativní charakter. Jestliže takové chování trestáme nebo oceňujeme, zvyšuje se pravděpodobnost opakování takového chování ve stejné míře. Agresivní chování se pojí s nedodržováním sociálních norem, které jsou jeden z hlavních znaků, jež ho definují. V zásadě se jedná o specifický typ interakce jedince s jeho prostředím (Čermák, 2003). S tím souhlasí i Procházka (2012), který ve své publikaci rozvoj agrese vztahuje také k učení, jelikož má vliv na to, jestli agresivní dispozice zůstanou utlumeny, nebo se naopak budou rozvíjet. Stejně tak dodává, že velký význam na rozvoj agresivity má sociokulturní prostředí společně s faktorem dědičnosti.

Agresivita u dětí by neměla být přehlížena, ale naopak by pedagogové a další pracovníci měli veškeré rizikové chování pečlivě sledovat a analyzovat. Nápadné znaky v chování mohou být totiž výrazem závažných jevů, se kterými se dítě musí potýkat a jejich zjištění může pomoci k nastavení vhodné intervence (Ptáček, 2006).

Obtížně identifikovatelným spouštěčem agresivity a vznětlivosti může být reakce dítěte na stres a trauma v zažité v raném dětství. Dítě s vývojovým traumatem se projevuje nevhodným chováním, jelikož jeho mozek byl narušen v době jeho zrání. Vyvolané reakce útok nebo útek mohou vypadat jako vzdor, zatímco se ve skutečnosti může jednat o pozůstatky reakce na nějakou předchozí traumatickou zkušenost, kterou v dítěti aktuální situace podobná této traumatické zkušenosti vyvolala. Důsledkem dlouhotrvajícího strachu a stresu se jedinec stává impulsivním a agresivním (Perry, Szalavitz, 2016).

Způsob zvládnání agrese a její řešení je vždy závislé na typu agrese. V některých případech stačí použít metodu boxovacího pytle, tzv. „mlať, můžeš“ nebo rovněž známou metodu pevného objetí, která je však ve školním prostředí téměř nepoužitelná. Stále nejčastější formou redukování agrese je však využití trestu (Martínek, 2015).

Norská klinická psycholožka Johannessen (2019) rozhodně nepovažuje kontrolu, omezení a trest za dlouhodobě efektivní způsob řešení agrese ani jiného projevu rizikového chování. Přestože se jedná o nejběžnější metodu přístupu k rizikovému chování dítěte, vzhledem ke stálému výskytu těchto dětí je očividné, že není funkční. V praxi nastávají určité situace, kdy trest může bezprostředně pomoci, ale problém přichází v okamžiku, kdy se dítě do takové situace dostává opakovaně. Dítě si zajisté znovu vybere nevhodnou formu reakce, jelikož jeho problémové chování je projevem vnitřního boje a samo neví, jak se jinak zachovat. Takovému dítěti je potřeba pomoci úplně jiným způsobem. Dítě se nejprve musí naučit, jaký je správný způsob chování v těchto kritických situacích. Z praxe je dokázáno, že školy, které si vybraly přístup spočívající v pozitivním posilování očekávaného chování, jenž vychází z pochopení traumatického stavu dětí, nemají potřebu tolik žáky trestat, žáci v nich dosahují lepších akademických výsledků a dochází k méně násilným situacím.

Pro zklidnění dítěte také existuje minimálně jedenáct pravidel, které lze ve škole aplikovat. Detailně je popsala Pokorná (2010), přičemž za ty nejdůležitější považuje vhodnou úpravu prostředí třídy tak, aby působila harmonickým dojmem. Dále doporučuje dbát na to, aby dítě mělo v zorném poli pouze pomůcky, které právě potřebuje a bylo často za svůj výkon pozitivně hodnoceno. Potlačení agresivity pomůže, když vynecháme činnosti spojené se soutěžením a závoděním. Nezbytně nutné jsou rituály, nácvik sociálních dovedností

a úkoly přiměřené věku, ale kratšího rozsahu. Všechna doporučení mohou prospět celé třídě, lze je tedy užívat jako účinnou formu prevence.

Řízená podpora seberegulace

Mezi moderní přístupy podpory dětí s agresivním chováním, patří řízená podpora seberegulace. Je totiž výzkumně prokázáno, že cílená podpora seberegulace vede ke zklidnění dítěte. S dovedností seberegulace se dítě nerodí, ale učí se jí během celého dětství v interakci s primárním pečovatelem (rodičem, pěstounem). Aby došlo ke správnému návyku seberegulace, tedy schopnosti přizpůsobení se situaci, v níž se jedinec právě nachází, je nezbytná přítomnost blízké osoby, která mu s tím pomůže. Pokud pečovatel během raného dětství adekvátně nereaguje na základní potřeby dítěte, nedochází ke správnému rozvoji seberegulace a dětem s vývojovými traumatem se již při malém stresu maximálně aktivuje stresová reakce. Dítě se i v reakci na mírný stresor dostává do stavu, ve kterém začne bojovat o svůj život, přestože situace není tak kritická. V ten moment dítě nevnímá nic a nikoho kolem sebe, mizí jeho schopnost orientace v čase, jeho funkční IQ klesá a začíná se topit ve svých emocích. To vše může vyústit v násilné chování (Bakken, 2019).

Jedním ze tří způsobů seberegulace je „regulace senzomotorická“, která funguje na základě stimulování těla a smyslů a vede ke zklidnění a lepšímu soustředění. V momentě, kdy je dítěti tato seberegulace umožněna, jeho šedá kůra mozková, která je zodpovědná za nejsložitější lidské operace jako je např. řeč, vyjadřování, abstraktní myšlení, plánování či uvážlivé rozhodování, je připravena vstřebávat další informace. Tuto formu seberegulace si dítě zajišťuje např. tím, že se vrtí na židli, hraje si s tužkou, píská či jinak stimuluje nervová zakončení na svalech a kůži. V případě, že se dítěti této seberegulace nedostává, tak postupně ztrácí schopnost soustředění zejména na verbální podněty a začne projevovat nespokojenost, chovat se agresivně či absolutně přestane vnímat. V praxi je tedy vhodné dítěti seberegulační techniky nezakazovat, i přestože mohou být pro okolí rušivé, jelikož se jimi dítě snaží zklidnit. Vhodnou alternativou může být poskytnutí takových možností k seberegulaci, které okolí neruší a mají stejný efekt např. tiché antistresové pomůcky (Bakken, 2019; Johannessen, 2019; Perry, Szalavitz, 2016).

V přístupu škol k výskytu šikany, agrese či záškoláctví stále přetrvávají rozdíly, jelikož stále existují školy, které prvotní příznaky těchto forem rizikového chování bagatelizují či využívají neefektivní přístupy k jejich řešení (ČŠI, 2019).

První kapitola pojednávala o terminologické roztříštěnosti v oboru, která je způsobená velkým počtem autorů zabývajících se tímto fenoménem. Konkrétně jsme charakterizovali pojmy rizikové chování a poruchy chování a zjistili jsme, že rozdíly užívání pojmů se liší v závislosti na oboru, ve kterém se nacházíme. Dále jsme se zabývali důvody projevů rizikového chování dětí a mládeže, jeho prevalencí a typickými znaky takového chování. Ve druhé části jsme zpracovali základní vhled do problematiky záškoláctví, šikany, agresivního chování a představili si dílčí opatření moderních a výzkumně ověřených přístupů k řešení nevhodného chování dítěte tzv. řízenou podporu seberegulace.

2. Prevence rizikového chování

V současné době je prevence velmi populárním tématem u odborné i laické veřejnosti. Prevence je totiž součástí mnoha rozličných oborů, ve kterých se ale její cíle a metody výrazně liší. Nicméně společným znakem je zásadní vliv primární prevence, která je nejdůležitějším prostředkem k předcházení nežádoucích jevů. V této kapitole bude stěžejním tématem primární prevence rizikového chování dětí a mládeže. Představíme si její základní principy fungování a popíšeme si systém zajišťování primární prevence v České republice ve školním prostředí, kde nemá příliš dlouhou historii.

2.1 Vymezení pojmu prevence

Výraz prevence pochází z latinského slova *praevenire* a znamená včasnou obranu nebo ochranu výskytu nežádoucího jevu a opatření učiněné předem (Nešpor, Dvořák, 1998). Současným světovým trendem je podrobně se prevencí zabývat a klást na ni důraz. To se nejvíce projevuje v moderní medicíně, ale tuto tendenci můžeme pozorovat i obecně ve společnosti. Objevuje se snaha se pasivně nesmiřovat s existencí vad a poruch u člověka, ale dělat vše pro to, aby jim bylo předejito a zabráněno (Slowík, 2007).

2.2 Prevence rizikového chování

Prevence rizikového chování by tak měla předcházet vzniku, rozvoji a recidivě společensky nežádoucích jevů. Označujeme tak „*všechna opatření směřující k předcházení a minimalizování jevů spojených s rizikovým chováním a jeho důsledků. (...) Prevencí může být jakýkoliv typ výchovné, vzdělávací, zdravotní, sociální či jiné intervence*“ (Čech a kol., 2012). Význam tohoto běžně užívaného pojmu lze popsat jako soubor intervencí. V pedagogice se jím rozumí předem plánovaný a systematický zásah za účelem vyřešit problém, upravit chování, vědomosti a postoje žáka žádoucím způsobem. Z toho plyne, že každý primární preventivní program je intervencí (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Obecně se setkáváme s tzv. širším a užším pojetím prevence. V užším pojetí prevenci směřujeme k bazální ochraně jednotlivce i společnosti. Pokud ale taková prevence nestačí, aktivizuje se přímo k ohrožené a zranitelné skupině či jedinci. Tomu odpovídá následující tradiční dělení na tři stupně – prevence primární, sekundární a terciární (Čech a kol., 2012).

2.2.1 Primární prevence

„Primární prevence je prevence, která zkoumá předpoklady, podmínky a příčiny jevů, jímž se má bránit, a hledá způsoby, jak jim předcházet; bývá zaměřena na veškeré obyvatelstvo“ (Klementová, Sychrová, 2017, s. 5).

Klíčovou roli v primární prevenci u dětí a mladistvých hraje především rodina, škola a volnočasová zařízení. Je považována za nejdůležitější stupeň prevence, jelikož naplňuje podstatu ochrany jedince a ohrožených skupin před negativními vlivy. Tento způsob ochrany nemá za úkol jedince izolovat. Naopak jejím cílem je pomocí výchovně-preventivní a intervenční práce, budovat správné postoje, znalosti a kompetence, díky nimž jedinec bude schopen rozpoznat jevy rizikového chování a nenechá se jimi ovlivnit a ohrozit (Čech a kol., 2012).

2.2.2 Sekundární prevence

Za sekundární prevenci považujeme souhrn opatření, jejichž cílem je zamezit trvale funkčnímu omezení nebo postižení (Vysokajová, 2000). Zásadně předchází dalšímu rozvoji, šíření a prohlubování rizikového chování, které se u jedince již objevuje a snaží se ho uchránit před negativními vlivy tohoto chování. Cílem sekundární prevence je, aby se z experimentování (nejčastěji se řeší závislostní chování na návykových látkách) nestala závislost. Avšak i v takovém případě lze pomocí léčby, odvykacími pobyty a podobnými intervencemi situaci zlepšit (Slowík, 2007).

2.2.3 Terciární prevence

Velký sociologický slovník (Petrušek, 1996) terciární prevenci definuje následovně: *„Terciární prevence se snaží zabránit opakování, například trestných činů, onemocnění, drogové závislosti a podobně. Je zaměřena na osoby právě vyléčené, propouštěné z výkonu trestu a podobně“ (Petrušek, 1996, s. 842).*

Na půdě školních institucí se terciární prevence již neřeší. Nejčastěji se jedná o rizikové chování v souvislosti s užíváním drog a je potřeba již odborná pomoc na specializovaných pracovištích.

2.3 Specifická a nspecifická primární prevence ve škole

V období školního vzdělávání je preventivní působení na děti a mladistvé důležitým nástrojem, kterým jsou pozitivně korigovány jejich postoje a hodnoty. Tento způsob pozitivního ovlivnění funguje také na žáky, kteří nemají dostatečnou podporu ve své rodině a chybí jim podpůrné sociální zázemí. Takové pozitivní ovlivnění má na děti a mladistvé vyšší vliv než u dospělých, a proto je potřeba oblasti prevence věnovat mimořádnou pozornost. Důvodem je odehrávající se vývojové období, při kterém se výrazně formuje osobnost jedince (MŠMT, 2019).

Dle definice MŠMT (2016) je základním principem primární prevence ve škole vést jedince k upevňování zdraví, rozvíjet jeho pozitivní sociální chování, psychosociální dovednosti a minimalizovat rozvoj výskytu rizikového chování nebo omezit jeho následné dopady. Aktuálně rozlišuje dva základní typy primární prevence, a to specifickou primární prevencí rizikového chování (dále „specifická primární prevencí“) a nspecifickou primární prevencí.

Nspecifická primární prevence

Do nspecifické primární prevence MŠMT (2016) řadí veškeré aktivity, které podporují zdravý životní styl a smysluplné využívání volného času, jako například zájmové, volnočasové, sportovní aktivity a další programy, které vedou k dodržování společenských pravidel a ke zdravému rozvoji osobnosti. Dle Kliniky adiktologie (2019) lze shrnout, že programy, které spadají do nspecifické prevence, by existovaly i v případě, kdyby se projevy rizikového chování ve společnosti nevyskytovaly. Z toho také vyplývá, že tento typ prevence se nevztahuje k určitému jevu, ale vždy podporuje žádoucí formu chování bez specifického důrazu na konkrétní riziko.

Specifická primární prevence

Černý (2015) v souladu s MŠMT (2016) charakterizuje specifickou primární prevencí takovými aktivitami a programy, které jsou úzce zaměřeny na některou z forem rizikového chování s cílem předcházet jim a omezit jejich výskyt. Tento typ prevence se prokazatelně váže k určitému konkrétnímu riziku a tématu s tím souvisejícím. Dále je zřejmé její časové a prostorové ohraničení. Z toho tedy vychází, že její existence, na rozdíl od nspecifické

primární prevence, existuje z důvodu všeobecného výskytu projevů rizikového chování u dětí a mládeže.

Specifickou primární prevenci dále dělíme na důležité tři úrovně, které v případě potřeby na sebe navazují. Jedná se o všeobecnou prevenci, selektivní prevenci a indikovanou prevenci.

Všeobecná prevence je směřována na co nejširší běžnou populaci dětí, dospívajících a dospělých bez dalšího rozdělování do méně či více rizikových skupin. Pouze se ohlížíme na věk a případné specifické faktory dané například sociálním zázemím (Černý, 2015).

Selektivní prevence se již zaměřuje na skupiny ohrožené rizikovými jevy. Pracuje se s menšími skupinami či individuálně a nástrojem jsou programy posilující sociální dovednosti, komunikaci a vztahy. Je pravděpodobné, že tato skupina dětí a mládeže mívá často již zkušenosti s rizikovým chováním, a proto jsou vhodná taková preventivní opatření, která obsahují poskytování specifických informací, individuální poradenství, možnost řešení témat problémových vztahů, situací ve třídních kolektivech nebo šikanu (Černý 2015, Středisko volného času, ©2020).

Poslední úroveň je indikovaná prevence, která je zaměřena na jednotlivce a skupiny, které jsou ve zvýšené míře vystaveny rizikovým faktorům či už se u nich projevy rizikového chování vyskytly. Cílem je problém zachytit co nejdříve, správně jej posoudit a provést vyhodnocení míry potřeby intervence a neprodleně ji zahájit. Jedná se již o dlouhodobou práci s dětmi, jejich rodinami a pedagogy (Černý 2015, Středisko volného času, ©2020).

Pokud selhávají strategie na všech těchto třech úrovních, nastupuje prevence sekundární a terciární.

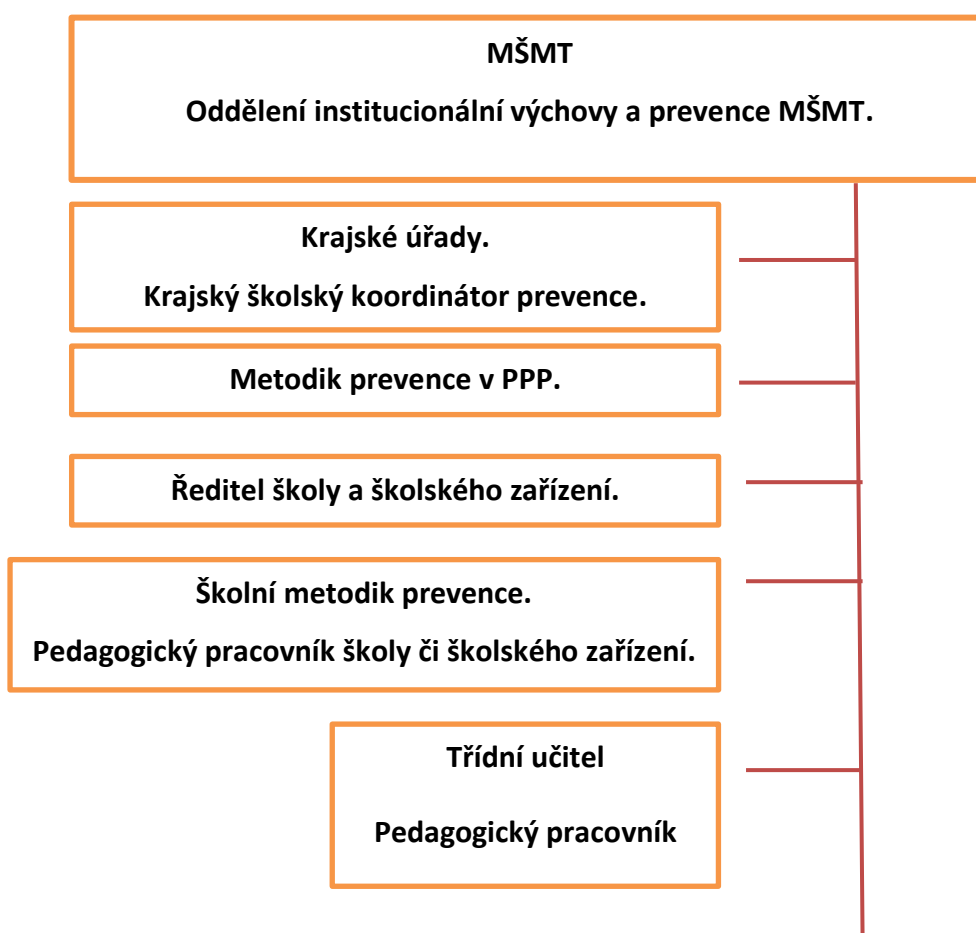
2.4 Úrovně koordinace primární prevence rizikového chování dětí a mládeže

V současné době je primární prevence rizikového chování v působnosti MŠMT v kompetenci oddělení institucionální výchovy a prevence a hraje klíčovou roli při implementaci politiky primární prevence. Zodpovídá za celou řadu činností (např. za zpracování metodických materiálů, certifikaci odborné způsobilosti programů primární prevence či přijímání opatření k efektivnímu řešení rizikového chování), dále zabezpečuje a

podílí se na všech souvisejících aktivitách, přípravách podkladů, zadávání úkolů či propagaci (MŠMT, ©2020).

Základním strategickým dokumentem a rámcem politiky primární prevence rizikového chování MŠMT je Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027 (MŠMT, 2019). Vychází z předchozí strategie pro období 2013-2018 a vymezuje základní pilíře politiky primární prevence, jimiž jsou: systém, koordinace, legislativa, vzdělávání, financování, monitoring, hodnocení a výzkum. Vychází z principů efektivní primární prevence uvedených v podkapitole 2.7.

Obr. 1 Systém koordinace primární prevence v České republice



Zdroj: MŠMT, 2016, vlastní zpracování

2.4.1 Školská poradenská zařízení v gesci MŠMT

Školská poradenská zařízení jsou instituce, které jsou součástí oficiálního řetězce pomoci školám při primární, sekundární i terciární prevenci (Bendl, Hanušová, Linková, 2016).

Speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny

Oporu školského poradenského systému tvoří: pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) a speciálně pedagogická centra (dále SPC). V současnosti jsou zřizovány a jejich činnosti definovány v § 116 zákona č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

PPP začaly vznikat v České republice už v 50. letech 20. století. V současné době se zaměřují na přímou práci s dětmi ve věku od tří let až po ukončení středoškolského vzdělávání. Dále spolupracují s rodiči a zajišťují psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku, intervenci, poradenství a metodickou podporu. Vyšetření probíhá na pracovištích pedagogicko-psychologických poraden na základě žádostí zákonných zástupců dítěte (Bendl, Hanušová, Linková, 2016).

SPC jsou již mladší institucí, začaly vznikat v 90. letech a jejich klienti byli lidé se zdravotním postižením (Bendl, Hanušová, Linková, 2016). Dnes zajišťuje speciálně pedagogickou péči žákům se zdravotním postižením, kteří jsou vzděláváni v běžných školách nebo ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. školského zákona. Služby poskytují na pracovišti centra nebo v přirozeném prostředí klienta. Jedná se o odbornou pomoc jak klientům a jejich rodičům, tak i učitelům běžných škol, kteří mají ve své třídě inkludovaného žáka. Obvyklými činnostmi je depistáž klientů se zdravotním postižením, komplexní diagnostika, přímá práce se žákem ve smyslu různých forem edukace, reedukace a intervence, poradenské, konzultační, terapeutické, metodické činnosti a sociálně-právní poradenství (Bendl, Hanušová, Linková 2016, Knotová a kol., 2014).

Obě zařízení jsou důležitým článkem pro pozitivní ovlivnění individuálního vývoje vzdělávání dětí a žáků i činnosti školy. Význam poradenských služeb ve školství výrazně stoupá a patří mezi efektivní nástroje prevence rizikových forem chování žáka, ale i prevence nezaměstnanosti absolventů škol (Pilař, 2015).

Středisko výchovné péče

Zařízení, které zajišťuje preventivně-výchovnou péči pro děti, žáky a studenty s rizikem vzniku a rozvojem negativních projevů chování nebo narušení jejich zdravého vývoje, se nazývá Středisko výchovné péče (dále SVP). Poskytuje všestrannou preventivní speciálně-pedagogickou péči a psychologickou pomoc. Snaží se předejít, zmírnit nebo odstranit příčiny a důsledky již vzniklých poruch chování (Kukla a kol., 2016). Nejsou náhradou pro jiná školská zařízení, ale naopak jejich služby doplňují péči a spolupracují s dalšími zařízeními v oblasti preventivně výchovné péče. V současné době jsou SVP plnohodnotnou součástí školského poradenského systému a pro klienty s rizikovým chováním mohou být poslední příležitostí, která jim pomůže k řešení problémů spojených s narušeným sociálním vývojem (NÚV, © 2020).

2.4.2 Realizátoři primární prevence ve škole

Kromě zařízení sídlících mimo školu je v pedagogicko-poradenském systému nedílnou součástí škola, která zabezpečuje poskytování primární prevence. Za poskytování péče je zodpovědný ředitel školy. Je zajišťována školním metodikem prevence, výchovným poradcem a případně může ve škole působit školní psycholog a speciální pedagog (Pilař, 2015). Mezi realizátory primární prevence řadíme také třídní učitele, kteří monitorují a zajišťují včasný záchyt rizikových projevů chování ve třídě a další pedagogy, kteří realizují konkrétní preventivní aktivity ve výuce a vedou speciální preventivní akce školy (Houšťavová, 2018).

Metodik prevence je hlavním činitelem na krajské, regionální a školní úrovni, který odpovídá za realizaci a koordinaci primární prevence (Bělík, 2017). Na školní úrovni jeho náplní činnosti koordinovat tvorbu a kontrolovat realizaci preventivních programů školy. Také metodicky vede pedagogické pracovníky školy, aby měli schopnosti vyhledávat rizikové chování u dětí a mládeže a pracovat s třídními kolektivy na úrovni primární prevence (Bělík, 2017, MŠMT, 2019).

Výchovný poradce je ústředním členem školního poradenského pracoviště. Jeho hlavní činností je koordinace činností souvisejících se vzděláváním žáků s potřebou podpůrných opatření. Jeho úkolem je podílet se na konečné podobě individuálně

vzdělávacího plánu (IVP), kontrola odpovídajícího zpracování IVP vyučujícím dle doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ), dohlížet na realizaci podpůrných opatření u žáka v praxi a koordinovat spolupráci mezi školou a ŠPZ (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Významným článkem poradenského systému jsou školní psychologové, kteří pracují se všemi relevantními pracovníky školy a také spolupracují s odborníky z jiných zařízení i jiných oborů. Pracují s dětmi, které mají akutní problémy, ale i s potenciaálně ohroženými dětmi bez viditelných problémů. Patří mezi dlouhodobou podporu a mají jedinečnou možnost sledovat výsledky svého působení po celou dobu školní docházky a zachytit problém již při jeho začátku (Zapletalová, ©2020).

Franclová (2015, s. 340) za negativní jev považuje následující: *„Škola, přestože se mění z instituce vzdělávací na instituci široce socializační, stále nejčastěji pojímá dítě omezeně: pouze ve vztahu k učebním výkonům a ve vztahu k dodržování či porušování školního řádu.“*

Ve škole i v rodinném prostředí často chybí potřebná podpora a pomoc, kterou jedinec nezbytně potřebuje pro překonání krizových a stresových situací. Ukazuje se, že působení školního psychologa má pozitivní vliv při řešení výukových nebo výchovných potíží u dětí a dospívajících, stejně tak i narovnávání konfliktů a zlepšování emočního rozpoložení jak žáků, tak učitelů (Franclová, 2015).

Dalším členem školního poradenského zařízení je školní speciální pedagog, který se zabývá především včasnou identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a vytvářením strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových problémů. Na rozdíl od pozice speciálního pedagoga v ŠPZ neuskutečňuje speciálně pedagogickou diagnostiku za účelem vytvoření doporučení (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). V oblasti činností lze také speciálního pedagoga vymezit jako odborníka zaměřujícího se na úroveň školních dovedností (čtení, psaní, počítání, orientace v čase a prostoru, řečové dovednosti, grafomotorika atd.) a psychologa jako odborníka, který vyšetřuje rozumové schopnosti (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014).

Jak významnou součástí školního systému je školní psycholog a školní speciální pedagog potvrzuje i následující výrok doktorky Jany Zapletalové (2015, s. 118): „Školní psychologové vnášejí do škol některá specifika poradenské práce, která jsou úzce spojena se školou. Jedná se především o včasnou identifikaci žáků s výukovými potížemi, s příznaky rizikového chování. Školní psychologové/školní speciální pedagogové se věnují intenzivní práci s jednotlivci i se třídami na jedné straně a na druhé straně se mohou věnovat metodické podpoře učitelů v práci s problematickými dětmi.“

2.5 Nástroje primární prevence ve škole

Ohlédneme-li se do historie vývoje primární prevence v České republice, jako první se začala formovat primární prevence ve spojitosti s užíváním návykových látek v devadesátých letech 20. století. Právě tato oblast se stala hybatelem procesu vývoje systému prevence jako celku. Před rokem 1989 nelze mluvit o žádném systematicky jednotném přístupu a v zásadě neexistoval žádný oficiální dokument, který by preventivní systém na národní úrovni definoval (Miovský, 2010, MŠMT, 2019). Zásadním krokem dopředu bylo zpracování Standardů odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování (dále Standardy) v roce 2005, čímž byl iniciován velmi důležitý ozdravný proces směřující k profesionalizaci programů v oblasti primární prevence, vznik certifikací a zlepšení stavu koordinace a stabilizace financování primární prevence (Miovský, 2015).

2.6 Preventivní programy ve škole

Novela vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ukládá školám povinnost zpracovat a uskutečňovat program poradenských služeb ve škole a preventivní program školy včetně strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalším projevům rizikového chování.

Vypracování preventivních programů a preventivní výchovně vzdělávací působení je neodmyslitelnou součástí výuky a života základních a středních škol. Integrace preventivního programu do každodenního života školy zvyšuje pravděpodobnost osvojení si kompetence zdravého životního stylu žáky. Proto je nezbytné, aby prevence byla přirozenou součástí chování pedagogů i nepedagogických pracovníků a rodičů. Ve škole by měla být garantována

svoboda, odpovědnost, zachování pravidel, spravedlnost, spoluúčast a spolupráce. Cílem každého preventivního programu je usilování o komplexní změnu a proměnu školy, která se stane celoškolskou strategií. Ta má za cíl rozvíjet zdravý životní styl, zvyšování sociálních kompetencí, posilování komunikačních dovedností apod. (Procházka, 2012)

Minimální preventivní program

„Minimální preventivní program je založen na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce s žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a na spolupráci se zákonnými zástupci žáků školy“ (Slavíková, 2011, s. 2).

Program pod tímto názvem je základní nástroj primární prevence realizovaný ve školách a školských zařízeních. Jedná se o konkrétní dokument, který musí základní a střední školy vytvářet. Program je sestaven na jeden školní rok školním metodikem prevence. Zkušený metodik prevence dokáže navrhnout preventivní aktivity, které jdou velmi dobře implementovat do vyučovacích hodin. Měl by odrážet specifika regionu a školy a také vycházet z aktuální situace ve škole. Cílem je předejít rizikové formě chování žáků a hlavními body jsou koncepční opatření, dlouhodobé cíle a vhodné aktivity, které směřují k naplnění stanovených cílů. Program podléhá kontrole ČŠI a efektivita zvolených strategií je vyhodnocována průběžně a na závěr školního roku školním metodikem prevence. Základem není primárně represe, ale vytvoření bezpečného prostředí a pozitivního sociálního klimatu (MŠMT, 2016; Pilař, 2015; Procházka, 2012; Slavíková, 2011).

Z výroční zprávy České školní inspekce za rok 2016/17 vyplývá, že školy se v rámci primární prevence nejvíce zaměřovaly na práci se vztahy v třídních kolektivech a bezpečné klima, zapojovaly témata do vzdělávacích obsahů a vytvářely nejrůznější aktivity, zaváděly třídnické hodiny s cílem zlepšit komunikaci mezi učiteli a žáky a realizovat prevenci rizikového chování.

Standardy a proces certifikace programů primární prevence

„Certifikace odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence je posouzení a formální uznání, že program odpovídá stanoveným kritériím kvality a komplexnosti“ (Pavlas Martanová, 2012, s. 11).

Potencionální poskytovatelé preventivních programů se posuzují dle kritérií stanovených Standardy. Ty vymezují v podobě bodovaných kategorií oblasti, které má kvalitní preventivní program splňovat. Například se jedná o dostupnost, respekt k právu klientů či adekvátní personální a organizační zabezpečení programů (Pavlas Martanová, 2012).

Dle oficiálního seznamu na webových stránkách Národního pedagogického institutu (dříve Národního ústavu pro vzdělávání) ke dni 4.10.2020 poskytuje preventivní programy v České republice 63 certifikovaných organizací, jež nabízí vlastní preventivní programy školám a dalším institucím.

2.7 Obecné zásady efektivní prevence

Aby intervence a programy primární prevence byly účinné, je třeba dodržovat několik obecných zásad efektivní primární prevence, které jsou výsledkem letitých výzkumných zjištění a praktických zkušeností odborníků působících v této oblasti (Miovský, Skácelová, Zapletalová, 2015). Jeden z pozitivních projevů efektivního preventivního programu je značná změna chování u jedince (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999).

Níže uvádíme výčet uváděných obecných zásad platných pro realizaci preventivních programů (Nešpor a kol., 1999; Miovský a kol., 2015; Pavlas Martanové, 2014):

- **Komplexnost a kombinace strategií.** Programy je nutné koncipovat komplexně jako souhrn více faktorů, jelikož příčiny rizikového chování jsou značně různorodé.
- **Dlouhodobá a kontinuální práce.** Systematičnost plánování a soustavné budování důvěry.
- **Dobrá provázanost programů a adekvátnost informací** vzhledem k cílové skupině.
- **Včasný začátek preventivních aktivit.** Nejlépe již v předškolním věku.
- **Práce v malých skupinách a aktivní účast** cílové skupiny s využitím „peer prvku“ (výrazný vliv vrstevníků).
- **Nabídnout pozitivní alternativy** k rizikovému chování.
- **Jasný a strukturovaný program** s ohraničením času, vymezením tématu, pravidly atd.
- **Využití KAB modelu** (orientace především na kvalitu postojů a změnu chování).

- **Denormalizace.** Základem je vytvořit takové sociální klima, které nepodporuje šíření rizikového chování.

Naopak, za neefektivní Pavlas Martanová (2014) považuje: předkládání odstrašujících příkladů, moralizování, jednorázové programy, krátkodobé a málo intenzivní programy, absenci interaktivních prvků, volbu aktivit neodpovídajících cílové skupině, neprofesionalitu vedoucího programu, kampaně ve sdělovacích prostředcích či školní politiku nulové tolerance.

Některé metody a formy školní práce nezaručují efektivní cestu k osvojení preventivních ochranných kompetencí. Například výuka založená na frontální výuce není vhodným řešením pro žáky, kteří neparticipují na výuce. Následně selhávají v sociálním chování a osvojují si sociálně nežádoucí chování. Děti se nudí či jsou ve stresu. Ani aktivity spojené se soutěžením nepodporují žádoucí chování, navíc vedou k nesamostatnosti. Řešením může být projektová výuka, integrované tematické vyučování nebo kooperativní vyučování (Procházka, 2012).

Z výše uvedeného je jasné, že preventivní programy by se měly řídit jasnými pravidly, aby byla účinné. Nelze jejich průběh, cíle, zaměření ani způsob provedení podcenit. Ve druhé kapitole jsme si také vymezili pojem prevence a představili si důležitost primární prevence rizikového chování na základních a středních školách. Pro ucelení tématu jsme popsali systém koordinace primární prevence od Ministerstva školství tělovýchovy a mládeže až po její hlavní aktéry ve školách.

3. Positive Behavioral Interventions & Supports

Implementační rámec Positive Behavioral Interventions and Supports Framework (dále PBIS), v českém ustáleném znění Pozitivní podpora chování, je rozšířený systém ve školách v USA a jeho popularita roste i v Evropě a na dalších kontinentech. Je podložen mnoha výzkumy a vývojem probíhajícím už téměř 30 let (PBISCR, 2020).

3.1 Vývoj PBIS

V 80. letech 20.století byla silná potřeba najít účinnější behaviorální intervence pro žáky s problémovým chováním. V reakci na to vědci z University of Oregon začali provádět série výzkumných studií a programů (Sugai, Simonsen, 2012). Začal se používat obecný pojem PBS charakterizující zásah s cílem docílit společensky důležité změny chování, jenž byl vyvinut zpočátku jako alternativa k intervencím používaným u žáků, kteří trpěli extrémními formami sebepoškozování a agrese (Sugai et al., 2000). Na oblast problémového chování ve škole reagovala ve 20. století řada výzkumů. Stručně řečeno došly k následujícím závěrům:

- Tresty a vyloučení jsou neúčinné, pokud se použijí bez proaktivního systému podpory.
- Existují zásady chování vedoucí k organizaci úspěšné podpory žáků s problémovým chováním.
- Efektivní instrukce souvisí se snížením problémů v chování.
- Celoškolské systémy podpory chování mohou být účinným systémem snižování výskytu rušivého a asociálního chování ve školách (Sugai, Horner, 2008).

Díky těmto teoriím byl vyvinut přístup PBIS, a to za účelem zlepšení postupu škol ve výběru organizaci, implementaci a hodnocení behaviorálních praktik při naplňování potřeb všech žáků (Sugai et al., 2000).

3.2 Výchozí teorie PBIS

Behaviorista Skinner popsal behaviorální analýzu, z které PBIS vychází, již ve 30. letech 20. století. Ta se zabývá základním vztahem lidského chování a prostředí. Jedním z cílů je nalézt možnost, jak chování jedince upravit. Základním principem jeho teorie je hypotéza, že veškeré chování je kontrolováno podněty z prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Významně působí na chování nejen současná podoba prostředí, ale i jedincova

předešlá zkušenost v tomto prostředí. Chování je totiž ovlivněno jak prostředím, které na organismus působí, tak tím, jaká přijde odezva. To znamená že, pokud po určitém chování následuje podnět, který je vyhodnocen jako odměna, tak se výskyt daného chování v budoucnosti zvýší. V opačném případě, kdy chování není tímto podmětem zpevněné, vyhasíná. K upevnění vede jeho pravidelnost a nepřerušovanost (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Základními kameny behaviorální analýzy chování jsou právě principy posílení, principy vyhasnutí a principy trestu, kdy trest je událost, která následuje těsně po chování a snižuje jeho frekvenci v budoucnu. Chování je především pozorovatelný a měřitelný pohyb v prostoru a čase mající vliv na své okolí. Způsobem, kterým se behaviorální analýza zaměřuje na princip fungování chování, se uplatňuje i u procesu učení (Beneš, 2019).

Výchozím bodem PBIS je myšlenka, že žáky nelze donutit se dobře učit nebo se dobře chovat. Je možné ale vytvořit takové prostředí, které zvýší pravděpodobnost zlepšení učení nebo chování. Vědecky je totiž dokázáno, že při vhodně upraveném prostředí žáci dosahují lepších akademických výsledků. Musí se ale využívat výzkumně ověřených postupů a při implementaci opatření je důležitá preciznost a konzistentnost jejich provedení (Goodman, 2019).

3.3 Kontext PBIS

Školy jsou důležitým prostředím, ve kterém se nacházejí děti, jejich rodiče a pedagogové téměř každý den a děti zde mají příležitost dosahovat vzdělávacích úspěchů a rozvoje. Aby k tomu mohlo dojít, musí se dítě ve škole cítit bezpečně, mít dobré vztahy se spolužáky i učiteli. Zejména žáci, kteří jsou ohroženi nenaplněním svých potřeb v rodinném prostředí, potřebují ve škole předvídatelné, bezpečné a přátelské prostředí. Pedagogové v režimu PBIS se proto snaží poskytnout žákům vzdělávací prostředí, které je stabilní, pozitivní a předvídatelné. Takové prostředí má potenciál zprostředkovat pozitivně naladěné dospělé, vzájemné vzory, rozmanité a pravidelné příležitosti k zažití akademického a sociálního úspěchu a výměny, které podporují trvalé vztahy mezi vrstevníky a dospělými (Sugai et al, 2000, McIntosh et al., 2020).

3.4 Definice PBIS

„PBIS je implementační rámec pro výběr a použití výzkumně ověřených preventivních a intervenčních postupů prostřednictvím tří-úrovňového kontinua, které poskytuje podporu žákům v oblasti akademické, sociální, emoční a v chování“ (Goodman, 2019, vlastní překlad).

Tento integrovaný systém celoškolského, třídního a individuálního řízení podpory žáků je navržen tak, aby poskytoval zaměstnancům školy účinné strategie s cílem zlepšit výsledky chování žáků ve škole (Mackenzie, 2008).

3.5 Základní strategie

Systém PBIS je položen na čtyřech základních elementech, které se prolínají. Klíčové prvky jsou: výsledky, postupy, systémy a data.

Za prvé se jedná o měřitelné výsledky podpořené a vyhodnocené na základě dat. Řadíme sem oblast sociálního rozvoje, akademické výsledky a účinnou prevenci problémového chování žáků ve škole, které se snaží pedagogové dosáhnout. Postupy jsou strategie a metody podporující žáky v uplatňování žádoucího chování a systémy jsou procesy a postupy zavedené na podporu zaměstnanců při provádění těchto postupů a shromažďování potřebných údajů. Posledním velmi důležitým klíčem jsou data vycházející ze sledování implementace systému a jeho dopadu a jsou důležitým prvkem vytváření rozhodnutí na základě pravidelného vyhodnocování (Harlacher, Rodriguez, 2018).

Aby systém PBIS mohl být úspěšný je třeba ho realizovat v rámci celoškolského systému, dále je třeba sjednotit očekávání v rámci jednotlivých tříd i na úrovni celé školy. Přístup nebude fungovat bez jeho propojení s efektivním systémem výuky, kvalitním vzdělávacím obsahem a účinnou podporou implementace

3.6 Víceúrovňový systém podpory

PBIS je víceúrovňový systém podpory navržený tak, aby zahrnoval veškerá prostředí a propojil postupy ověřené výzkumem. Primárně se zaměřuje na celou školu, sekundárně již na konkrétní třídu a terciárně na konkrétní systém podpory zlepšující výsledky požadovaného chování (NEA, 2020). Každá úroveň pracuje v souladu s typem podpory, kterou žáci potřebují. Je to způsob, jak podpořit všechny žáky, aby byli ve škole úspěšní. Mezi základní zásady patří následující pravidla:

- Účinně učit všechny žáky vhodnému (očekávanému) chování.
- Zasahovat dříve, než dojde k eskalaci nežádoucího chování.
- Používat vědecky ověřené intervence podložené výzkumem.
- Monitorovat pokrok žáků.
- Používat data k rozhodování (PBIS, © 2019).

Největší pozornost je zaměřena na primární prevenci (dále Úroveň 1), která podporuje všechny žáky ve škole v uplatňování očekávaného chování. Vytváří tak základ pro poskytování pravidelné proaktivní podpory a prevenci nežádoucího chování (PBIS, © 2019). Postupy úrovně 1 definují, učí, monitorují a odměňují očekávané chování všech žáků ve všech prostředích školy. Kromě toho jasně specifikují systém předcházení problémovému chování a kontinuálně měří sociální chování žáka ve škole (Horner et al., 2009). Investice do primární prevence se jeví jako výhodná, jelikož odpovídá potřebám alespoň 80 % žáků ve třídě nebo škole. Pro žáky, kteří vyžadují intenzivnější podporu v chování je určena úroveň 2 nebo úroveň 3, které jsou specifitější a individuálnější. Nadále jsou však všichni žáci zapojeni do podpory úrovně 1 (Simonsen et al., 2020).

Základní nástroje úrovně 1

Zahraniční literatura uvádí velký počet intervenčních strategií zahrnujících podporu a doporučené reakce na chování žáků. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání podrobně tato preventivní opatření primární prevence popsala a rozdělila je do tří základních pilířů:

- Uzpůsobení fyzického prostředí školy.
- Stanovení rutinních postupů.
- Určení očekávaného chování ve škole (ČOSIV, © 2018a).

Fyzické prostředí školy

Cílem je navrhnout a přizpůsobit fyzické prostředí učebny tak, aby vyhovovalo potřebám všech žáků, umožňovalo plynulý pohyb a podporovalo pozitivní chování žáků (Simonsen et al., 2020). Do této kategorie dále řadíme následující preventivní opatření: vyznačení míst využívaných k určitým činnostem, uspořádání lavic dle aktuální metody

výuky, dostatek psacích a výtvarných pomůcek pro žáky ve třídě či dispozice podpůrných pomůcek k osvojování učiva na snadno dostupných místech apod. (ČOSIV, © 2018a)

Rutinní postupy

Zavedené postupy žákům pomáhají navodit pocit jistoty a bezpečí a zvyšují předvídatelnost a jednotnost chování učitelů. Rutinní postupy stanovujeme jak pro žáky, tak pro učitele a jsou součástí celého prostředí školy. Klíčem úspěchu je, aby byly úplně každým dodržovány. Základním pravidlem je rutinní postupy definovat přesnými kroky, vizualizovat je a názorně je předvést v konkrétním prostředí, kterého se pokyn týká. Žáci si také sami zkouší, jak správný postup vypadá, ale i to, jak jeho dodržení nevypadá. Rutinní postupy žáci využívají například při příchodu do školy, pobytu ve třídě, při práci ve skupině nebo při používání materiálů třídy. Po celý rok jsou rutinní postupy trénovány a za jejich dodržování jsou žáci oceňováni pochvalou či bodovým systémem (ČOSIV, © 2018a).

Očekávání v chování

Někteří žáci při příchodu do školy nejsou připraveni se učit a z různých důvodů nemusí rozumět přijatelnému společenskému chování a nejsou tak schopni plnit očekávání školy týkající se chování. Problémy s chováním ve školách mohou zasahovat do učení, výuky a školního klimatu (Mackenzie, 2008).

PBIS očekává, že přirozenou vlastností dítěte je naučit se reagovat na své prostředí určitým chováním, které je schopné se naučit stejně jako běžné učivo. Primárním postupem je učení a fixace celoškolské jednotných, pozitivně formulovaných norem chování tzv. očekávaného chování. Aplikace očekávaného chování je v různých prostorách školy s žáky zpočátku intenzivně nacvičována, dále se upevňuje a procvičuje během celého školního roku. Jeho nácvik probíhá přímo v konkrétním prostředí a výzkumy dokazují, že novému chování se žák v průměru naučí po osmi opakováních a nevhodné chování jím nahradí po třiceti opakováních (PBISCR, 2020). Stanovení očekávaného chování má jasná pravidla. Ve škole je třeba si určit tři až pět pozitivně formulovaných očekávání v chování. Měla by být splnitelná, měřitelná a vystavena na viditelném místě (ČOSIV, © 2018a). Studie ukazují, že 80 až 85 procent žáků obecně splňuje očekávání školy v oblasti chování. Dalších 5 až 15 procent nespĺňuje očekávání a je u nich riziko vzniku závažných problémů chování.

Jedno až sedm procenta žáků má poruchy chování natolik závažné, že nemohou dosáhnout očekávaného chování bez intenzivních a individualizovaných zásahů (Mackenzie, 2008).

Podpora chování žáků ve třídě a intervence se řídí i těmito pravidly:

- Využívání aktivního dohledu, fyzické blízkosti a časté interakce, a to prostřednictvím kontinuálního pozorování celého prostoru a častého pohybu mezi žáky.
- Nabídka velkého množství různých příležitostí k reakcím žáků, a to pomocí průběžného podněcování k odpovědím a vlastní aktivitě žáků.
- Poskytování konkretizované pochvaly chování směřované jednotlivci nebo na skupinu bezprostředně po chování, které chceme pochválit. Pokárání nevhodného chování by mělo být následně vyváženo přibližně čtyřmi pochvalami očekávaného chování.
- K oceňování chování využíváme skupinové odměny, které mají možnost splnit všichni žáci nebo individuální odměny jako je např. známka, bod, žeton, který žáci mohou směnit za konkrétní výhodu, a vždy zároveň se sdělením konkretizované pochvaly.
- Minimalizování a předcházení nevhodnému chování jeho předvídáním a preventivním připomínáním očekávání před tím, než ho od žáka očekáváme.
- Na nevhodné chování reagujeme krátkou, jasnou, konkrétní a informativní poznámkou klidným hlasem a již se k němu dále nevracíme.
- Užívání strategie reakce na nevhodné chování plánovaným systematickým ignorováním. Tento postup však nevyužíváme v případě závažného chování žáka (Felcmanová, Kubíčková, Vlachová, 2020).

3.7 Implementace a dopady

PBIS není jedna konkrétní strategie nebo učební osnova, kterou je možné aplikovat během jednoho dne. Každá škola má jedinečná specifika, která musí respektovat a intervence musí být v souladu s tamními podmínkami. Být součástí PBIS znamená především přijmout závazek řešit chování žáků prostřednictvím změny systémů. V současné době je PBIS implementováno na více jak 26 000 školách v USA (více jak ¼ škol ve státě) (NEA, 2020, PBIS, ©2019). V České republice již od září roku 2020 také běží pilotní projekt, a to na třech základních školách s vyšším počtem ohrožených dětí (ČOSIV, 2020).

Výzkumy potvrzují, že školám, které dobře PBIS implementují, se zlepšují akademické výsledky žáků a žáci se zlepšují i v oblastech sociálních a emočních. Účinně se také předchází problémovému chování žáků a dopady intervence mají velký vliv na spokojenost učitelů. Díky snížené psychické a časové zátěži spojené s řešením problémového chování žáků mají učitelé více času a energie na učení a cítí se efektivnější. Rámec PBIS je důkazem, že proaktivní přístup je účinnější nežli užívání restriktivních postupů (ČOSIV, © 2018b, PBIS, ©2019).

3.8 Mylné představy o PBIS

K lepšímu pochopení toho, co PBIS je si v následujících bodech si představíme tvrzení o PBIS, která nejsou pravdivá.

- „PBIS je zásah nebo praxe.“

Přestože se PBIS skládá z behaviorálních praktik a intervencí, přesnější popis je „přístup“ nebo „rámec“.

- „PBIS zdůrazňuje použití konkrétních odměn, které mohou negativně ovlivnit vývoj vnitřní motivace.“

Rámec PBIS zahrnuje odměny jako pochvalu či bodový systém, ale existuje jen málo důkazů, které by naznačovaly negativní dopad využívání pozitivního posílení, odměn či uznání na výsledky akademického a sociálního chování.

- „PBIS je něco nového, co bylo navrženo pro žáky s problémovým chováním.“

V kapitole 3.1 jsme se již přesvědčili, že se jedná o komplex teorií, na kterých se pracuje již několik desítek let.

- „PBIS je striktně daný manuál popisující konkrétní struktury, podle kterých musejí všichni shodně postupovat.“ Implementační rámec PBIS umožňuje flexibilní volbu intervencí vhodných pro specifické prostředí konkrétní školy (Sugai, Simonsen, 2012).

Třetí kapitola se zabývala podporou pozitivního chování dětí a žáků ve škole za použití výzkumně ověřených postupů a metod v rámci přístupu PBIS. Zabývali jsme se vývojem a výchozí teorií, z které PBIS vychází. Významnou část jsme věnovali základním pilířům prevence problémového chování, které jsou součástí primární prevence. Základní pilíře PBIS zahrnují uzpůsobení prostředí školy a třídy, rutinní postupy a stanovení očekávaného

chování. Pro ilustraci úspěšnosti těchto preventivních opatření jsme uvedli pozitivní dopady spojené s implementací PBIS, které jsou podloženy zkušenostmi zejména amerických škol.

4. Výchozí podmínky základních škol pro realizaci preventivních aktivit modelu PBIS

Unikátní a světově úspěšný systém podpory chování PBIS vytváří ve škole prostředí, které umožňuje žákům dosáhnout maximálního vzdělávacího potenciálu a poskytuje žákovi možnost se chovat tak, jak nejlépe v danou chvíli dokáže. Žáci se díky zavedeným rutinním postupům a vědomí očekávaného chování ve škole cítí bezpečněji a nabývají na jistotě. Z tříúrovňového systému profitují všichni žáci, ale i učitelé celé školy. Tento celoškolský systém umožňuje školám reagovat na aktuální potřeby žáků s cílem zlepšit výsledky jejich chování.

V předchozích kapitolách byly předloženy teoretické poznatky, díky kterým rozumíme problematice rizikového chování a systému primární prevence ve škole. Také jsme již obeznámeni s rámcem PBIS a jeho základními pilíři, které jsou stěžejní pro výzkumnou část práce, která následuje a plynule navazuje na teoretickou část.

Výzkum je zaměřen na primární prevenci a preventivní prvky PBIS využívané na základních školách. Nejprve jsme si definovali výzkumný cíl a výzkumné otázky. Poté jsme popsali metodu výzkumu, metodu sběru dat, výzkumný vzorek a etické aspekty práce. Následně jsme data analyzovali, interpretovali a v diskusi jsme zjištění porovnávali s odbornou literaturou.

4.1 Výzkumný cíl

Cílem je zjistit, jaké jsou výchozí podmínky vybraných základních škol pro implementaci výzkumně ověřeného rámce pozitivní podpory chování žáků ve školním prostředí (PBIS).

Dílčím cílem je zjistit názor pedagogických pracovníků základních škol na základní pilíře prevence rizikového chování v rámci přístupu PBIS. Dalším dílčím cílem bylo prozkoumat současné přístupy základních škol k preventivním opatřením nevhodného chování.

4.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsou formulací vědeckého problému, které jsou upraveny do podoby dotazu a při jejich zodpovězení se dozvíme něco nového, respektive jejich cíl je něco vyřešit. (Ochrana, 2019).

Výzkumné otázky jsme si formulovali následovně:

VO1: Jaké prvky současného přístupu pedagogických pracovníků vybraných ZŠ k podpoře chování žáků se shodují se základními pilíři PBIS?

VO2: V jaké formě a intenzitě jsou prvky shodující se základními pilíři PBIS ve vybraných školách využívány?

VO3: Jaká další preventivní opatření v podpoře chování žáků vybrané ZŠ využívají?

4.3 Metodika výzkumu

V rámci výzkumu je uplatňována kvalitativní metoda. Výzkumník si nejprve vybere téma výzkumu a stanoví si základní výzkumné otázky, které se během výzkumu, v průběhu sběru dat či jejich analýzy mohou modifikovat a měnit (Hendl, 2005). Kvalitativní přístup pracuje se slovem a textem. Při analýze a interpretaci dat se hledají jejich vzájemné vztahy a spojují se do logických kategorií. Cílem je zkoumat jevy a problémy v konkrétním prostředí za účelem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech. Těchto výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Kvalitní metodologie je založená na indukci, což je obecná metoda usuzování, jejíž závěry překračují informace obsažené v datech a díky tomu je možné vytvářet obecné zákony (Švaříček, Šedřová, 2007).

Pro sběr dat jsme použili techniku polostrukturovaný rozhovor. Jedná se o nástroj, kterým je možné získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (Švaříček, Šedřová, 2007).

Pro přepis mluveného projevu do písemné podoby jsme využili metodu transkripce. Jedná se o časově náročný proces převodu, který je však pro podrobné vyhodnocení dat podmínkou. Literatura také dovoluje text přenést do spisovného jazyka a očistit ho od chyb ve větné skladbě. To ale pouze v případě, kdy hlavním důvodem rozhovoru je jeho obsahově-

tematická rovina. Veškerá sebraná data byla analyzována kvalitativně a k analýze bylo použito otevřené kódování (Hendl, 2005).

4.4 Sběr dat

Samotný sběr dat probíhal v době od 27.10. 2020 do 11. 11. 2020. Nejprve jsme oslovili základní školu, ve které již pracuji. Další vedení tří základních škol v Praze jsme vybrali náhodným výběrem prostřednictvím emailové komunikace. Odpověď na email jsme dostali pouze od jedné základní školy, tak proto jsme pokračovali v oslovování vedení dalších šesti základních škol v Praze. Výsledný výzkumný vzorek obsahoval dvanáct pedagogických pracovníků ze čtyř základních škol.

Jak již bylo zmíněno výše pro sběr dat jsme použili polostrukturovaný rozhovor, který byl veden kvůli distanční výuce základních škol a koronakrizovým opatřením online formou. Rozhovory vycházely z předem připraveného tématu a seznamu otázek. Nejprve byly položeny úvodní otázky, které byly jednoduché a měly za úkol navodit spontánní vyprávění respondenta. Poté byly pokládány otázky, které byly pečlivě vytvořeny s ohledem na to, aby neomezovaly a nepředurčovaly odpovědi. Abychom docílili odpovědí, ve kterých respondenti podávají vysvětlení svých přístupů, použili jsme uzavřené, ale i otevřené otázky (Švaříček, Šedřová, 2007). V takovém rozhovoru si tazatel určuje, v jakém pořadí a formě otázky podává. Výhodou je možnost přizpůsobovat formulaci otázek podle situace a umožňuje tazateli, co nejvýhodněji využít čas k rozhovoru a dostat se ke všem zajímavým tématům. Aby tazatel získal, co nejlepší odpovědi od respondenta měl by být dostatečně citlivý, disciplinovaný a schopný udržet koncentraci (Hendl, 2005).

4.5 Výzkumný vzorek

V této kapitole popíšeme konkrétněji vybraný vzorek respondentů výzkumného šetření. Výzkumu se zúčastnilo 12 respondentů, kteří byli ochotni poskytnout rozhovor. Jedná se tedy o vzorek záměrný. Podmínkou při výběru respondentů byla jejich délka praxe na dané škole. Určili jsme si požadavek minimálně jednoho roku práce respondenta na škole, a to z důvodu dostatečného nabytí vlastních pedagogických zkušeností a znalostí chodu školy. Tři respondenti pocházeli ze školy, kde pracuji a motivací bylo zlepšení realizace prevence na této škole. Dalších devět respondentů pocházelo ze třech různých základních

škol, které byly vybrány náhodným výběrem a jednalo se o běžné základní školy bez dalších specifik, které by výrazně základní školy od sebe odlišovaly. Cílem bylo z každé školy vést rozhovor s jedním pedagogem vyučujícím na prvním stupni, s jedním pedagogem vyučujícím na druhém stupni a s jedním poradenským pracovníkem školy. Výzkumu se zúčastnilo 9 žen a 3 muži. Respondenti byli ve věkovém rozmezí 29 až 56 let. Věk ani pohlaví nehrál významnou roli při vyhodnocování odpovědí. Praxe pedagogů na konkrétní škole se pohybovala od 2 let až 13 let.

Tabulka 1 Výzkumný vzorek

Respondent	Pohlaví	Věk (let)	Délka praxe na škole (rok)	Současná pozice
Olga	Žena	49	10	Třídní učitel 1. třídy
Ema	Žena	48	4	Třídní učitel 3. třídy
Hana	Žena	56	13	Třídní učitel 3.třídy
Anežka	Žena	28	4	Třídní učitel 5.třídy
Pavlána	Žena	41	4	Třídní učitel 6.třídy
Veronika	Žena	50	11	Třídní učitel 6.třídy
Matouš	Muž	39	5	Třídní učitel 8.třídy
Jiří	Muž	29	2	Třídní učitel 8.třídy
Daniel	Muž	29	8	Speciální pedagog
Tamara	Žena	48	4	Speciální pedagog
Barbora	Žena	33	6	Speciální pedagog
Šárka	Žena	31	5	Metodik prevence

4.6 Etické aspekty výzkumu

Průběh výzkumu a vedení rozhovorů probíhalo v souladu se zásadami etického jednání v kvalitativním výzkumu (Hendl, 2005). Před zahájením samotného rozhovoru jsme získali od respondentů informovaný souhlas, jehož písemnou podobu dokumentu respondenti stvrdili vlastním podpisem. Na začátku rozhovoru jsem nejprve představila sama sebe a obeznámila jsem respondenta, jaké je téma a cíl výzkumného šetření. Poté jsem také vysvětlila důvody zaměření položených otázek. Respondentovi jsem nezapomněla připomenout jeho možnost využití práva ukončit svoji účast na výzkumu, v kterékoliv fázi rozhovoru. Rozhovory byly vedeny v přátelské atmosféře a vzájemném respektu. Z důvodu ochrany osobních údajů byla respondentům změněna jména a v práci také nejsou uvedeny identifikační údaje školy, ze kterých respondenti pocházejí. Na závěr jsem respondentům poděkovala za jejich čas a ochotu rozhovor se mnou vést a rozloučili jsme se.

4.7 Analýza dat

Po ukončení sběru dat a jejich zpracování do formy textu následovala jejich analýza. Výzkumníkův úkol je sebraná data si nejprve zorganizovat a následně podrobit systematické analýze a interpretaci (Švaříček, Šedřová, 2007).

Analytická část výzkumu byla zpracována kvalitativní metodou a jejím těžištěm byla analýza 12 rozhovorů. Za kvalitativní zpracování literatura nepovažuje výzkumné zprávy, které vypočítávají, kolik z malého počtu respondentů prohlásilo určitou věc, nýbrž se snaží přesvědčit o tom, že daný jev existuje (Švaříček, Šedřová, 2007). Zpracování dat smysluplným způsobem a schopnost nalézt odpověď na položenou otázku je charakteristická vlastnost kvalitativní analýzy dat (Hendl, 2012).

Analýzu jsme provedli skrze metodu otevřeného kódování, které je považováno za velmi efektivní způsob zpracování kvalitativních dat a pro náš výzkum se jeví jako nejvhodnější a nejúčinnější metoda zpracování kvalitativních dat.

„Hlavní zobrazovací technikou v kvalitativním výzkumu je text, který je případně opatřen kódy. (...) Zpráva je pak v podstatě sekvenčním zobrazením, informací, přičemž o jednom faktu se zmiňujeme náhodně na různých místech zprávy (Hendl, 2015, s. 214).

Text byl rozebrán na jednotky, kterým byly přiděleny kódy. My jsme si vybrali pro zpracování metodu papír tužka, a to z důvodu osobní preference podtrhávání textu ve fyzickém prostoru.

Kategorie vytvořené otevřeným kódováním byly následující.

- Znalost přístupu PBIS
- Uzpůsobení fyzického prostředí
- Rutinní postupy
- Očekávané chování
- Opatření primární prevence

Oblasti vycházely z výzkumných otázek a základních pilířů metody PBIS. Citace jsou označeny počátečním písmenem křestního jména respondenta.

Znalost přístupu PBIS

Nejprve jsme zjišťovali, jaké povědomí mají respondenti o PBIS a jejich prvcích. Respondenti soubor preventivních a intervenčních postupů pod názvem PBIS, které se aplikují do celého školní systému téměř neznají. *D: „Ne, o této metodě teď slyším od Vás poprvé.“*

Tamara je jediná z respondentů, která uvádí, že se již v minulosti seznámila s přístupem PBIS a má tak reálnou představu, co PBIS znamená. *T: „Určitě jsem o PBIS slyšela, ale pouze z online seminářů a dokumentů dostupných na webových stránkách ČOSIVU.“*

Povědomí o preventivních prvcích rámce PBIS má Veronika. *V: „Metoda je o vybudování bezpečného klimatu ve třídě. Cílem je předcházet nevhodnému chování preventivními opatřeními. Já to považuji za základ mé výuky, bez kterých bych ji nemohla vůbec začít.“* Veronika nezná metodu PBIS jako celoškolní systém, ale zná jeho prvky, kterými se řídí ve své vlastní výuce a jsou pro ni úplnou samozřejmostí.

Olga metodu PBIS dosud neznala, ale po jejím představení si vybavuje vlastní praxi ze školy *O: „Soubor těchto preventivních opatření a postupů aplikujeme, jen je nemáme*

zakotvené ve školním systému a tímto způsobem pojmenované.“ Olga stejně jako Veronika preventivní opatření a postupy považuje za nepostradatelnou součást výuky.

Žádný respondent neuvádí, že vedení školy by o implementaci modelu PBIS přemýšlelo.

Uzpůsobení fyzického prostředí

Za bezpečné uzpůsobení fyzického prostředí třídy a umožnění plynulého pohybu žáků zodpovídá třídní učitel, který si je schopný nábytek ve své třídě upravit sám dle svých představ. Na tomto tvrzení se shoduje Olga, Daniel a Veronika. *O: „Ve sboru máme zkušené pedagogy, kteří jsou schopni zorganizovat nábytek tak, aby byl funkční a bezpečný pro pohyb žáka, ale i učitele ve třídě.“*

S citací výše nesouhlasí Anežka, která by ráda nábytek ve třídě uspořádala lépe, ale kvůli velkému počtu dětí, to považuje za nemožné. *A: „Myslím si, že by nábytek šel uspořádat lépe, ale je tam příliš žáků.“*

V některých třídách se nachází velké množství hraček, stavebnic, koberců a dalších pomůcek, čemuž dává třídní učitel povolení. S tímto typem naplnění prostoru třídy se však neztotožňuje Daniel a takovou třídu považuje pro žáky ohrožující. *D: „Já se snažím mít ve třídě co nejméně věcí, jelikož tam chci mít prostor a nemám chaotické prostředí rád. V některých třídách vidím hodně věcí a nejsem si vůbec jistý, že takové prostředí je bezpečné. Nicméně každý třídní učitel si vytváří vlastní pravidla.“* Navíc upřesňuje, že více věcí ve třídách se vyskytuje ve třídách na prvním stupni, jelikož žáci třídy během dne nemění. *D: „Na prvním stupni je věcí více, což je zapříčiněné tím, že žáci na prvním stupni ve třídě zůstávají a na druhém stupni se žáci ve třídách střídají.“*

Matouš, učitel na druhém stupni, má ve své třídě pouze nejnutnější nábytek pro výuku, a proto je pro volný pohyb žáků ve třídě dostatečný prostor. *M: „My na druhém stupni máme ve třídách jenom lavice, židle, katedru a vestavěné skříně.“*

Zásadním aspektem snadného plynulého pohybu žáka po třídě respondenti shledávají ve velikosti místnosti třídy v závislosti na počtu žáků a lavic ve třídě. Olga, Pavlína a Hana považují velikost tříd za dostačující a nevidí u žáků problémy s pohybem po třídě. *H: „V naší škole jsou třídy relativně velké, tudíž s pohybem po třídě nemáme žádný*

problém“. Stejně je tomu u Pavlíny. *P: „Lavic máme ve třídě hodně, ale třídy jsou na to dostatečně velké“.*

Jiří i přes 30 žáků ve třídě pokládá prostor dostatečně velký pro jejich pohyb, ale uznává, že ve třídě již chybí prostor na odpočinkovou zónu. *J: „Na samotný pohyb prostor třídy stačí, ale chybí tam nadstavba ve formě gauče nebo koberce.“*

Opačný názor na snadný pohyb ve třídě s velkým počtem žáků má Ema. S Jiřím se ale shoduje v názoru, že absence relaxačního prostoru může mít na žáky negativní vliv. *E: „Jsou třídy, ve kterých je opravdu velké množství lavic a dětí a chybí tam prostor na odpočinkové aktivity. Naproti tomu v jiných třídách je například sedmnáct žáků a problém s pohybem tam určitě není. Dokonce tam mohou mít hrací plochu a mají dostačující prostor na vyučování.“*

Metodička prevence každý rok vyhodnocuje potřeby dané třídy dle počtu žáků a snaží se tak přidělit třídě tu nejvhodnější místnost. Šárka tím tak předchází problémům při pohybu žáků ve třídě. *Š: „Snažíme se každý rok vybrat žákům tu nejvhodnější místnost, a to dle aktuálního počtu žáků a tím to optimalizovat.“*

Barbora odlišně od ostatních respondentů i jejích kolegů pokládá třídy za malé a díky tomu nevidí možnost, jak vytvořit prostor pro snadný pohyb žáků. *B: „U nás máme malé třídy. Technicky není možné vložit lavice a uvolnit dostatek prostoru pro pohyb osob po třídě.“*

Tamara nevidí problém ve fyzickém uzpůsobení tříd běžné základní školy, ve kterých se vzdělávají pouze žáci bez podpůrných opatření. Možný problém dává do souvislosti, když do běžné třídy nastoupí dítě v rámci inkluze, pro které takové prostředí může působit velmi chaoticky a může mu chybět prostor pro volný pohyb a relaxaci. *T: „Ve srovnání se speciálními školami bych řekla, že prostory jsou nevyhovující ve chvíli, kdy nastoupí například žák s poruchami autistického spektra. Myslím, že takový žák se v běžné třídě nebude cítit dobře.“*

Pro efektivní a bezpečnou výuku je také důležitý snadný přístup učitele k žákovi během hodiny ve třídě. Anežka spolu s Danielem, Olgou, Šárkou, Tamarou, Jiřím,

Matoušem, Veronikou a Pavlínou se shodně vyjadřuje, že s pohybem k žákovi neshledává žádné obtíže. *A: „Já, jako učitel si myslím, že se dostanu plynule ke všem žákům ve třídě.“*

Do spojitosti snadného pohybu učitele po třídě k žákovi dávají Veronika, Ema a Barbora uspořádání lavic. *V: „My máme lavice uzpůsobené do U nebo jsou lavice přiražené k sobě po pěti žácích. Já jsem tedy uprostřed, kde je velká plocha a děti mohou obcházet prostředkem bez jakýchkoliv problémů.“*

Uspořádání lavic je na učiteli, ale ne vždy díky velkému počtu žáků je možnost uspořádat lavice tak, aby pohyb učitele k žákovi probíhal hladce. *E: „Záleží na tom, jak má daná třída uspořádané lavice. Někde to mají dobře udělané, a tam, kde je dětí hodně se k nim sotva dostanu.“*

Možnost vhodného uspořádání lavic dle Barbory limituje malá velikost třídy. *B: „V některých třídách jsou lavice v řadě kvůli malému prostoru. A tam je pohyb opravdu horší.“*

Při uspořádání lavic by učitelé měli dbát dle přístupu PBIS na aktuálně využívanou metodu výuky. Tímto pravidlem se řídí Ema, Tamara, Pavlína, Matouš, ale i Daniel, který při specifických činnostech mění uspořádání lavic například do tzv. hnízd. *D: „Když to téma vyžaduje, tak lavice měním například do center během dne.“*

Učitelé nevyužívají při výuce pouze různé rozložení lavic, ale žáci často v lavicích vůbec nesedí. Ema si s žáky při ranních kruzích lavice odsouvá a jde si s nimi sednout na vytvořený prostor na zemi. Stejným způsobem pracuje Anežka a Veronika, u kterých se děti přesouvají na koberec ve třídě. *V: „... a jdeme na koberec do jiného prostoru třídy.“*

Pro Šárku, Barboru a Jiřího není zvykem, aby měnili uspořádání lavic během dne. Výjimku tvoří třídnické hodiny nebo projektové dny. *Š: „V rámci jedné místnosti se lavice nemění. Pouze při projektových dnech a v rámci třídnických hodin se dělají kroužky, kdy se lavice dají stranou a děti sedí na zemi.“*

Pro Hanu je velký počet lavic překážkou, aby mohla jejich uspořádání změnit. *H: „Já mám 15 lavic s 27 žáky. V takovém počtu nelze měnit lavice během dne.“*

Materiály využívané ve výuce by žáci měli mít přehledně strukturované, uspořádané a lehce pro všechny žáky dostupné. Mělo by se jednat o vyznačený prostor,

kde se tyto materiály nachází a být jasně označeny. To vše vede k usnadnění orientace žáků při výuce.

Žáci ve třídách Anežky a Olgy tuto možnost mají a pro ukládání učebnic, pracovních sešitů a dalších materiálů využívají přihrádky, které jsou ve třídě snadno přístupné. A: *„V zadní části třídy má každé dítě svoji přihrádku, do které si vkládají všechny materiály používané ve výuce.“*

Tamara a Veronika již ve svých třídách nemají prostor pro úschovu učebnic a pracovních sešitů, ale žáci mají možnost uchovávat papírové materiály z výuky v deskách šanonů, které jsou umístěny ve třídě na poličkách. T: *„Každý žák má svůj šanon na poličce a ví, kde ho má hledat. Má možnost ho kdykoliv použít.“*

Pavλίna, Ema, Hana a Šárka neuvádí, že by žáci měli specifické místo, kam by pro materiály mohli během výuky sáhnout. Přesto souhlasí s tím, že žáci při výuce mají vždy materiály dostupné a přichystané v dostatečné podobě. P: *„Když je potřeba, tak materiály přinesu a předložím je v takovém počtu a kvalitě, ve které je to potřebné.“*

Společné uchovávání materiálů na jednom místě na druhém stupni není zvykem. Žáci mají pouze vlastní portfolia přímo u sebe, a to pouze v rámci některých předmětů. Na tom se shodují Jiří a Daniel. D: *„Na druhém stupni na některých předmětech portfolia používají.“*

S rozdíly na druhém stupni souhlasí i Barbora, která chybějící místo na ukládání výukových materiálů odůvodňuje tím, že žáci na druhém stupni třídy během dne mění. B: *„Na druhém stupni to nejde. Tam se třídy točí.“*

Samostatnost v nošení si pomůcek na hodinu přenechává žákům na druhém stupni Matouš, u kterého žáci mají veškeré materiály u sebe a je pouze na jejich zodpovědnosti, jestli si využívané pomůcky na hodinu přinesou. M: *„Žáci mají k dispozici příslušný materiál, pokud si ho nezapomenou doma nebo ve skřínce.“*

Každý žák na prvním stupni má možnost si výtvarné či psací pomůcky během vyučování zapůjčit. Respondenti se shodují v názoru, že každý učitel na prvním stupni má u sebe na půjčení dostatečné množství takových pomůcek.

Volně k dispozici na určeném místě ve třídě je má Olga, Anežka, Ema, Barbora, Daniel a Pavlína. *O: „Výtvarné i psací pomůcky máme na skříni na kolečkách, která je poblíž umyvadla.“*

Daniel uvádí, že pomůcek mají k dispozici dokonce až příliš moc. *D: „Každý rok se objednávají nové podle seznamu, který odevzdáme naší paní učitelce na výtvarku. Někdy mi přijde, že bychom je mohli rozdávat.“*

Na druhém stupni je obvyklé, že učitel nemá na půjčení pro žáky veškeré psací a výtvarné pomůcky, jak se zmiňují Jiří a Matouš. *J: „Pero na půjčení mám, ale výtvarné pomůcky už ne.“*

M: „U sebe mám k dispozici pouze pár propisek, barevných pastelek a pouze jedny nůžky.“

Jak se respondenti shodli, tak učitelé mají nejnnutnější pomůcky na půjčení i na druhém stupni, ale Veronika, Pavlína a Barbora zdůrazňují, že každý žák má povinnost si nosit do školy vlastní výbavu psacích i výtvarných pomůcek. *B: „... ale spíše apelujeme, aby si pomůcky nosili vlastní.“*

Další otázka na fyzické prostředí třídy byla směřovaná na vyznačená místa ve třídě k určitým činnostem. Respondenti neuvádí žádné konkrétní způsoby vyznačování míst. Výjimku tvoří Veronika, která má koberec vizuálně rozdělen na dvě části. *V: „První barevnou část děti využívají na odpočinek a svačinu. Druhá část je vyhraněná pro společenské hry.“*

Ema žákům činnosti vztahující se ke konkrétním místům sděluje ústně. *E: „Nijak vyznačené to nemáme. Na začátku roku jsme si s dětmi řekli, jaké místo slouží, k jaké činnosti.“*

Respondenti Matouš, Jiří a Barbora se shodují v názoru, že na druhém stupni nemají ve třídě žádná vyznačená místa pro určité činnosti, jelikož taková místa ve třídě ani nemají. *J: „Určitě ne. Prostor na to není.“*

Ostatní respondenti uvedli vždy minimálně jedno místo, které mají určené k relaxaci, ke společné aktivitě během hodiny nebo pro ranní kruh. O takových místech hovoří například Olga. *O: „Vzadu mám velký koberec, kam se pravidelně přesouváme na*

různé aktivity. Místo pro relaxaci je koberec nebo podsedáky. Ty mohou využívat i o přestávkách.“

Stejně je to u Tamary. T: *„Máme kruh pro komunikaci a relaxační koberec.“*

Místa pro určité činnosti nemusí být vždy přesně dané a pro všechny žáky stejné. Anežka nechává žákům při čtenářské dílně možnost svobodné volby. Žák si určí sám, kde ve třídě mu je při čtení nejpohodlněji. A: *„Když si dítě čte, tak si hledá svoje místo, kde je mu nejlépe.“*

Rutinní postupy

Rutinní postupy ve škole poskytují žákům pocit jistoty a bezpečí a zajišťují jim tak předvídatelnost v prostředí.

Každá škola má zavedené rutinní postupy, které jsou stanovené ve školním řádě a jsou tak pro celou školu společné. Na tom se shodují všichni respondenti včetně Emy. E: *„Zavedené jsou určitě a jsou definované ve školním řádě.“*

Rutinní postupy ve vztahu k žákům respondenti uvádí například příchod do školy, začátek výuky, přesuny mezi učebnami nebo přezouvání se. Š: *„Například máme zavedené v kolik hodin je možné přijít do školy.“*

Daniel a Veronika postup dále specifikují a dělí na jednotlivé kroky, jak jsou ve školním řádě popsány. D: *„Žáci mají příchod do školy přesně stanovený. V 7:45 se otevírá škola. Žáci jdou nejprve do skříňky, kde se přezují. Do 7:55 se žáci mohou pohybovat volně po chodbách školy. Poté zazvoní první zazvonění, kdy žáci musí už jít do třídy. V 8:00 zvoní na výuku a žáci musí být připraveni ve svých lavicích“*

Přesuny žáků mezi učebnami jsou také rozděleny na konkrétní kroky, které zmiňuje Anežka. A: *„Když se děti stěhují z učebny do učebny, tak mají ve školním řádu stanovené, že se do nové třídy přesouvají hned po předešlé hodině a následně si musí připravit na hodinu.“*

Anežka navíc uvádí, že rutinní postup přinést si pomůcky ze skříňky a připravit si na hodinu považuje za zásadní povinnost žáků prvního stupně. A: *„Žáci na prvním stupni si musí připravit na ten vyučující předmět a musí si případně přinést pomůcky ze školní skříňky.“*

Na jednotnost postupů v rámci celé školy je dbáno u Matouše. Strategie školy se řídí jednotným zavedením rutinních postupů, které mají za úkol všichni dodržovat. *M: „Postupy jsou jednotný. Naše škola se snaží postupovat jednotně.“*

Opačnou strategii nežli Matouš, volí škola, ve které pracuje Barbora. Společné rutinní postupy mají stanovené pouze pro ty nejdůležitější postupy. Ostatní rutinní postupy si každý učitel ve své třídě určuje sám a společně se svými žáky. *B: „My máme jednotně dané, že žák musí být v určitý čas ve škole a při přesunu mezi učebnami musí být po zvonění na hodinu připraven. Ale jinak postupy si určuje každý třídní učitel podle své potřeby a podmínek ve třídě. Na těchto postupech se domluví společně se svými žáky, aby co nejvíce všem vyhovovaly.“*

S Barborou se shoduje i Šárka a Pavlína, které přikládají zodpovědnost stanovení rutinních postupů ve své třídě třídním učitelům. *Š: „Je to na každém třídním učiteli, který si domlouvá vlastní postupy ve své třídě. Každý učitel si to dělá po svém a neexistuje na to jednotné školení.“*

Metodu ústního vysvětlování rutinních postupů žákům v první třídě a následné jejich upevňování volí Hana. *H: „V první třídě jim je sdělíme a naučíme. Myslím, že to zcela chápou.“* Shodně tomu je u Pavlíny. *P: „Žáci se s nimi nejdříve seznámí a pak je prakticky realizují a snaží se v nich zlepšovat.“*

Dle Veroniky a Hany by nácvik rutinních postupů měl probíhat v první třídě a později už není třeba se k nácviku cíleně vracet. *V: „Vše by měli zvládnout se naučit v první třídě.“*

Anežka se přiklání k názoru, že pokud se žáci tyto návyky v první třídě nenaučí, tak si je těžko osvojí v dalších ročnících. Podobně o nácviků postup hovoří Daniel, který věří, že se žáci rutinní postupy v první třídě opravdu naučí. *D: „Budu doufat, že se je naučí již v první třídě.“*

Opakování a upevňování rutinních postupů probíhá však u Matouše, a to i ve vyšších ročnících. K nácviku má vyhrazenou první třídnickou hodinu nového školního roku. S žáky šesté třídy obchází budovu školy, kde jsou žáci se všemi postupy seznámeni z důvodu velkého počtu nově nastoupených žáků. *M: „V šestém ročníku se obchází se všemi žáky šesté*

třídy celá škola, aby byli s prostory školy žáci seznámeni a jsou jim podány potřebné informace.“

Na rozdíl od Matouše, Jiří se svými žáky rutinní postupy nenacvičuje vůbec, což může být zapříčiněno, že je učitelem starších žáků na druhém stupni. *J: „Děti si na správné dodržování postupů musí zvyknout.“*

Mezi respondenty, kteří k nácviku rutinních postupů využívají názorné techniky, jež jsou v souladu s přístupem PBIS, patří Olga, Ema, Anežka, Daniel a Šárka.

Za účelem nabytí vlastních zkušeností s rutinními postupy žáků a jejich osvojení volí Olga prvky dramatické výchovy a klade na ně velký důraz. *O: „Snažíme se být velmi důslední, aby si pravidlo žáci opravdu zažili. Využíváme k tomu různé dramatické prvky. Takové modelové situace vysvětlují, co se kdy stane. Ukazujeme si, jak se děti mají řídit u umyvadla nebo čekat v zástupu.“*

Pro výklad rutinních postupů Ema a Olga využívají pantomimu a předvádění scének. *E: „K interpretaci používáme pantomimu a nejrůznější scénky.“*

Všichni respondenti, kteří pro nácvik využívají dramatické prvky uvádí, že si modelují i situace, jak takové dodržení postupů nevypadá. Příkladem je Daniel, který se svými žáky předvádí verzi, jak dodržení postupů nevypadá, ale i přehnaně pozitivní verzi. *D: „Děti mají za úkol udělat verzi, jak by to mělo vypadat, jak by to nemělo vypadat a poslední verzi mají vytvořit až přehnaně.“*

Rutinní postupy na druhém stupni jsou již zavedené, tak proto dramatizace modelových situací je výsada nižších ročníků. Přesto si Matouš vzpomíná na modelování situace žádoucího i nežádoucího postupu během své praxe. *M: „Modelovali jsme si způsob pozdravu, jak má a nemá vypadat, když žák přijde pozdě.“*

Anežka k dramatizaci využívá projektové dny nebo hodiny českého jazyka. Šárka spolu s Eliškou využívají třídnické hodiny nebo hodiny osobnostní výchovy. *E: „Věnujeme se tomu v třídnických hodinách nebo hodinách osobnostní výchovy.“*

V průběhu času respondenti rutinní postupy připomínají pouze ústně. *B: „Neustále jim to v průběhu času ústně připomínáme.“* Šárka, Ema, Daniel, Pavlína se k rutinním postupům vrací v momentě, kdy se přestanou dodržovat. Nejedná se již o cílený proces

upevňování, ale žáci se již učí vlastní chybou. P: „*Připomínám je ve chvíli, kdy se prakticky nepovedou. Upozorním žáky, aby je příště dodrželi.*“

Š: „*Když si všimneme, že děti nepostupují úplně tak jak by měly, tak na to reagujeme v rámci třídnických hodin, kde si říkáme, co se nám nedaří plnit.*“

Na druhém stupni připomínání postupů již není nutné, jelikož jsou postupy dle Matouše, Jiřího a Veroniky zaseté. Dokonce se najdou žáci, kteří sami postupy ostatní žákům připomínají. S tím má zkušenosti Veronika. V: „*Například mi děti hlásí, že za pět minut je angličtina a jdeme do jiné třídy.*“

Se správným dodržováním postupů žáků ve škole souvisí systém odměňování. Za dostatečnou odměnu Šárka, Pavlína, Tamara a Hana považují ústní pochvalu, která slouží pro žáky jako zpětná vazba. Rozdíly jsou však mezi intenzitou udělování pochval. Š: „*Někdo chválí za všechno a někdo jde pro pochvalu daleko*“

Propracovaný pochvalový systém má Daniel a Anežka, kteří mají přesně určené za kolik jednotlivých pochval žák dostane pochvalu třídního učitele a následně ocenění třídního učitele. Odměny ve formě razítek jsou vzhledem k věku žáků, používané v první třídě. O: „*Dostanou do notýsků razítka zvířátek, což je pro ně velká odměna a zatím to funguje.*“

O odměnách ve formě sladkostí hovoří Anežka, ale i Veronika využívá systém odměn, za které je možné si vybrat libovolnou maličkost. Děti jsou u Veroniky odměňovány tzv. planetkami, které si lepí na nástěnku a za určitý jejich počet si u paní učitelky mohou nakoupit odměny ve formě malého dárku, výhody jednoho týdne bez úkolů, nebo mají možnost naučit ostatní spolužáky na pracovních činnostech jednoduchý výrobek. V: „*Ted' máme odměny ve formě planetek, za které si mohou vybrat nějakou drobnost.*“

Oceňování neprobíhá pouze ze strany učitele k žákům, ale i mezi samotnými žáky. Ema, Olga a Veronika využívají zpětnou vazbu dětí při společném kruhu a poskytují dětem možnost se zapojit do procesu hodnocení. V: „*Hodnotím to já nebo děti.*“

Barbora, Matouš a Jiří považují dodržování postupů, které jsou definovány ve školním řádě jako samozřejmost a za žákovu povinnost, a proto neshledávají důvody žáky za jejich dodržování oceňovat. B: *Je to součástí školního řádu. Každý má nějaká práva a povinnosti.*“

J: „Nevidím důvod, proč bych měl někoho chválit za to, že přijde včas na hodinu, když je to jeho povinnost.“

Matouš to odůvodňuje tím, že se snaží žákům dopřát více volnosti a poskytnout jim možnost být samostatnější. *M: Já jsem v těch pravidlech celkem volný. Byl bych rád, kdyby se naučili být ve škole samostatnější.“*

Přístup PBIS si zakládá na vizualizaci jednotlivých kroků rutinních postupů v prostředí, kterého se pokyn týká. Ze zkušeností respondentů však vyplývá, že tento způsob preventivního působení na škole nevyužívají. Hana to odůvodňuje tím, že žáci tyto postupy již znají. *H: „To né. To děti už znají.“*

Tamara vzhledem k jejím zkušenostem ze speciální školy se domnívá, že žáci běžné základní školy vizuální podporu nepotřebují do té doby, kdy členem základní školy není žák, u kterého vizuální podpora je podmínkou pro úspěšný průběh vzdělávání. *T: „Určitě ne. My nemáme takovou skupinu dětí, u kterých by to bylo potřeba. Myslím si, že momentálně není na škole žádný žák, který by potřeboval podporu ve formě vizualizace a piktogramů.“*

Očekávané chování

Obecná pravidla chování, které mají žáci ve škole dodržovat, jsou definovaná ve školním řádě. Přesto si každá třída tvoří vlastní třídní pravidla, a to bez jakéhokoliv zásahu zvenčí. *D: „Nikdy jsme společně s učiteli neřešili, jaké třídní pravidla bychom si měli ve třídě definovat.“*

Pavλίna, Veronika, Jiří a Ema třídní pravidla vytváří za účelem sociální pohody ve třídě. *E: „Vytváříme si společně taková pravidla, díky kterým se budeme společně ve třídě cítit hezky.“*

Třídní pravidla mají velký dopad na žáky, pokud si je vytváří sami. Děti si je tak lépe zapamatují. *O: „Myslím, že děti si je celkem dobře zapamatovali díky tomu, že si je vytvářeli sami ve skupinkách. Určitě je pro mě hodně důležité, aby to nebyla iniciativa pouze učitelů.“*

Stejně jako Jiří Šárka mluví o významu důležitosti výběru takových pravidel, aby korespondovaly s názory žáků. *Š: „Musí to být pravidla, s kterými se ztotožňují.“*

Daniel a Šárka dávají do souvislosti nezbytnost, aby žáci pravidlům opravdu rozuměli a zvědoměli si jejich podstatu, čehož učitelé dosáhnou přesným vysvětlováním jejich významů. D: *„Navrhnu jim, ať dají příklad, jak je chápou. Pak to případně přeformulujeme, aby to bylo pochopitelné pro všechny.“*

Š: *„Důležité je, aby si děti zvědoměly pocity, proč je důležité, jak se chovat.“*

Způsoby, jak žáci dojdou k finálnímu výběru konkrétních třídních pravidel jsou různé. V každém případě nejprve žák vymýšlí pravidla samostatně a posléze proces pokračuje diskusí v rámci celé třídy. V: *„Pak to dáme dohromady a na nějakých se shodneme.“*

Žáci v první třídě potřebují neustále pravidla ukazovat, vyvozovat, vysvětlovat přímým příkladem a diskutovat o nich. Olga k tomuto účelu používá formu vyprávění příběhů a modelaci situací. Ema volí shodný postup jako Olga a se svými žáky vytváří pravidla pomocí vyvozování, dramatizací či vytvořením fiktivního žáka. E: *„Tak nejdříve si pravidla nějakým způsobem vyvodíme.“*

Jiří, Tamara, Anežka nevymýšlí každý rok nová pravidla, ale pouze je aktualizují a diskutují, jestli určitá pravidla už nejsou ve třídě nadbytečná. A: *„Třeba letos jsme vzali pravidla z loňského roku a zkusili jsme je zaktualizovat tím, že jsme nějaké přidali či odebrali.“*

Přestože výběr pravidel je přímo na žácích, jejich finální podobu ve většině případech určuje učitel. Pavlína, Anežka, Daniel, Ema a Matouš mají třídní pravidla vždy definována v pozitivním smyslu. Mimo to je pro ně důležité, aby si žáci pravidla vzali za své, tak proto je definují v první osobě čísla jednotného. A: *„Sice to platí pro celou třídu, ale žák by to měl brát tak, že to pravidlo platí jen pro něj.“*

Podmínky definic pravidel se liší u Matouše, který shledává podstatu úspěchu především v jejich přehlednosti. To dosahuje tím, že si je definuje jednoslovně či dvouslovně a v bodech.

Jiří je jediným z respondentů, který vůbec nedefinuje podmínky znění pravidel a ponechává je na kreativitě žáků. J: *„Je to celé na žácích.“*

Klíčovým opatřením úrovně 1 je 3 až 5 pozitivně formulovaných pravidel chování, které platí pro všechny žáky celé školy. V případě našich respondentů není řeč o jednotně formulovaných pravidel pro celou školu, ale o třídních pravidlech.

Daniel, Šárka, Pavlína, Veronika, Ema, Olga a Jiří mají obvyčně ve své třídě definováno čtyři až šest pravidel. *D: „Já zastávám názor mít pět pravidel.“* Šárka zvolila tento počet, aby pravidla byla pro žáky snadno zapamatovatelná. *Š: „Nemělo by jich být moc, aby byly snadno zapamatovatelné.“*

Ostatní respondenti uvádí, že si definují až deset pravidel. A to i Anežka s Barborou, které se ztotožňují s názorem, že pravidla musí být zapamatovatelná. *A: „U nás maximálně deset. Někdy i méně, protože si myslím, že když se chceme zaměřit na konkrétní pravidlo, tak je potřeba, aby pravidlům žáci rozuměli a zapamatovali si je.“*

B: „Já bych řekla kolem deseti. Ono u těch malých dětí to bohatě stačí.“

Seznam pravidel mají žáci vylepený ve své třídě na plakátcích, nástěnkách či na dveřích. Ke znázornění nepoužívají pouze písmo, ale i obrázky či piktogramy. U Veroniky ve třídě si pravidla podepisují. *V: „Vylepíme si je na nástěnku a každé dítě je podepíše.“*

Žáci je mají celý školní rok ve své třídě na očích a v případě jejich porušení na ně učitelé poukazují. *B: „Když někdo nějaké pravidlo poruší, tak se mohu odkázat na nástěnku, kde jsou všechny pravidla vypsána.“*

Respondenti nemají ve zvyku konkrétní očekávané chování s žáky nacvičovat přímo v daném prostředí. Pavlína pouze žáky upozorňuje na chybu v konkrétním prostředí, pokud se tam žák a učitel zrovna nacházejí. *P: „Jedině když ta situace nastane, tak ji na místě analyzují.“*

Opatření primární prevence

Školy a pedagogové k zabránění nežádoucích jevů v chování žáků využívají celou škálu postupů a intervencí primární prevence. Veronika prvky primární prevence zařazuje do výuky během celého školního roku. *V: „V podstatě prevence probíhá celoročně. Když dojdeme k nějakému tématu, tak to téma vyplyne a dále s ním pracujeme.“*

Matouš, Tamara, Hana, Šárka a Daniel oblast primární prevence zahrnují v rámci průřezových témat vyučovaných předmětů, a to například v osobnostní nebo občanské výchově. *D: Tak ono zpravidla má být primární prevence předávána učitelem v občanské nebo osobnostní výchově.“*

Témata spadající do prevence vychází ze školního plánu, a proto respondenti nemají problém témata prevence zařadit i do výuky dalších předmětů. *H: „Nicméně ta prevence se dá bezpečně navodit třeba i v prvoce.“* Shodně odpovídá Matouš. *M: „Já zařazuji témata prevence i v přírodopisu.“*

Šárka prvky primární prevence nachází i ve školních projektech nebo akcích školy. *Š: „Témata primární prevence jsou také součástí různých projektů, mezinárodních dnů a dalších aktivit školy.“*

Respondenti se shodují, že žáci mají možnost se svým problémem svěřit učitelům a pracovníkům poradenského centra. *T: „Děti mohou jít za metodikem prevence, třídním učitelkou, ředitelkou či výchovným poradcem.“*

Matouš a Ema žákům stále připomínají, že se mohou svěřit komukoliv ve škole, komu důvěřují. *M: „Já jim připomínám, že nemusí mluvit zrovna se mnou, pokud nechtějí, ale s někým, komu věří.“*

E: „Neustále jim opakujeme, že mohou jít za kýmkoliv ve škole a mohou se mu svěřit.“

V případech, že žáci se svým problémem chtějí zůstat v anonymitě, tak u Emy ve třídě mohou použít schránku důvěry. *E: „Máme schránku důvěry, kterou děti hodně používají.“*

Primární prevence zpravidla ve školách probíhá skrze preventivní programy zajišťované externími organizacemi. Preventivním programem si prochází každá třída minimálně jednou ročně. *O: „Už od těch nejmenších tříd až po druhý stupeň probíhají ve škole různé preventivní programy od organizace Odyssea.“*

Preventivní programy si chválí Matouš, který oceňuje, že si může sám vybírat, jaký preventivní program pro svoji třídu zvolí. Získává tak možnost reagovat na současné problémy ve třídě. *M: „Preventivní programy u nás zajišťuje externí organizace, u které si mohu vybrat program, dle toho, jaký je zrovna ve třídě problém.“*

Vlastní preventivní programy vytváří i školní psychologové, které je využívají při podezření na vznikající problém nebo konflikt ve třídě. Barbora pravidelnou práci se třídou vnímá jako velmi důležitou při prevenci nežádoucího chování žáků. *B: „Osvědčila se nám pravidelná práce psychologek s celou třídou.“*

Pavλίna a Aneška mají zkušenost se selektivní prevencí, na kterou se svými žáky docházeli do mimoškolní organizace. *A: „Loni jsem se svojí třídou měla problém se slabší šikanou. Tak potom jsme chodili mimo školu na selektivní prevenci přímo do zařízení.“*

Veronika pořádá jednou za půl roku preventivní dny se třídou a Olga nežádoucímu chování předchází organizováním ranních kruhů, od kterých si slibuje větší empatii žáků vůči sobě navzájem a upevňuje tím pravidla chování. *O: „Třeba si má každý žák vybrat, za co ho pochválí.“*

Daniel a Matouš hovoří o primární prevenci v souvislosti s pořádáním zážitkových kurzů v šestých ročníků. *D: „Na kurzech také vytváříme prevenci a je to hodně o klimatu ve třídě.“*

Celkově na primární prevenci se váže i dostatečné vzdělání učitelů. Respondenti mluví o častém absolvování nejrůznějších kurzů, seminářů a školení. Řada těchto aktivit se týká i prevence nežádoucího chování. *J: „Všichni kantoři jsme se zúčastnili kurzu minimalizace šikany.“* Ema se zúčastnila konkrétně i školení o prevenci. *E: „Zrovna loni jsme musela projít školením prevence.“*

Šárka nevidí rozsah nabídky témat školení tak pozitivně, ale naopak hovoří o velkém nedostatku školení v oblasti poruch příjmu potravy a duševních problémů žáků, což může být zapříčiněno nedostatkem organizací, které by tomu věnovaly pozornost. Shodně se vyjadřuje Daniel, který získal mnoho znalostí o prevenci návykových látek, ale témata duševního zdraví žáků se organizace nezabývají. *Š: „Prevence v tomto směru je těžko dostupná.“*

S tím souvisí nezbytné dostatečné vzdělání samotných učitelů v oblasti prevence. Například Pavlína by si ráda zlepšila znalosti o bezpečnosti práce v kyberprostoru, jelikož se domnívá, že tam hrozí mnoho nebezpečí, na které učitel nedosáhne a nemůže ho ovlivnit. *P: „Také nemám jistotu, když si děti ubližují ve svých vlastní mimoškolních skupinách na sociálních sítích. Je to pro mě neznámý prostor.“*

Rozdílný názor na citaci výše má Veronika, která děti učí se pohybovat v kyberprostoru od třetí třídy a děti i ona sama ví, jak se v kyberprostoru má chovat. *V: „Tuhle prevenci dělám každoročně a neustále.“*

Respondenti se shodují, že vedení školy přichází s novými nápady a aktivně vyhledává nové moderní postupy a metody. Nejenže poskytuje učitelům plnou podporu v sebevzdělávání ve formě školení, kurzů apod., ale také ředitelé školy intenzivně pracují na svém rozvoji a cestují na zahraniční stáže. *J: „Naše ředitelka se zúčastní programu Ředitel naživo a často vyráží do zahraničí. Snaží se zavádět hodně nových metod ze zahraničí, hlavně ze Skandinávie“*

Stejně jako Jiří reaguje Ema. *E: „Naše ředitelka chodí neustále s novými návrhy a jakmile se jí něco líbí, tak tím kurzem musí projít celý učitelský sbor.“*

Velmi rychle reaguje na vzniklé problémy vedení školy Pavlína, které je schopné poskytnout okamžitou podporu. *P: „Vždycky ředitelka nebo zástupci rychle reagují na naše požadavky. Při začátku distanční výuky nám hned zajistili odbornou pomoc, která nám pomohla zvládnout toto období bez potíží.“*

Do primární prevence nežádoucího chování ve škole by měli být zařazeni i rodiče. Daniel pro rodiče pořádá školení ohledně kyberšikany a internetového prostoru. Rodiče díky školením mohou získávat větší vhled, v jakém prostředí se děti pohybují. Jsou tak schopni dodat svým dětem pocit bezpečí a třeba i větší důvěru ve školní systém. *D: Nejdřív jsme měli školení o kyberšikaně my jako učitelé a pak jsme ho udělali i pro rodiče. Stejně tak jsme dělali školení pro rodiče, když nastaly potíže s internetovými komunikacemi.*

O školení pro rodiče hovoří také Pavlína, která byla součástí školení pro rodiče o Hejného metodě, jež bývá často pro rodiče nová, cizí a svým způsobem nesrozumitelná. Svým strachem z neznámého mohou rodiče odrazovat od učení i své děti, a proto se pomocí školením těmto problémům snaží Pavlína předcházet. *P: „Rodiče se hodně rozčilují, že tématice nerozumí a je to pro ně nesrozumitelné prostředí.“*

Přes nejrůznější preventivní opatření se respondenti s nevhodným chováním ve škole setkávají. Ema, Pavlína a Hana nejčastěji u svých žáků pozorují nevhodné chování mezi spolužáky, které však nepovažují za velké problém. *H: „Nejčastěji mám pocit, že řeším nevhodné chování mezi dětma. Takové drobnosti.“* Zmíněné problémy Ema řeší domluvou, osobním pohovorem s rodiči nebo zajištěním pohovoru se školním psychologem.

Matouš a Anežka nejčastěji u žáků pozorují drzé chování, nepozornost, podvádění při testu nebo v žákovských knížkách. O problémovém chování vycházejícím z nedostatečné podpory v domácím prostředí či nízkého socioekonomického zabezpečení hovoří Daniel a Tamara. *D: „Nejčastější je asi ohrožení na školním neúspěchu. Protože jsou žáci, kteří nemají podporu v domácím prostředí a ve škole pak selhávají.“*

Problémy s kouřením, a to i elektronických cigaret o hodině řeší Jiří, na rozdíl od Daniela, který na škole nepozoruje vůbec žádné problémy s návykovými látkami, za to se musí aktivně zabývat minimalizací kyberšikany. *J: „Kantoři tak neměli šanci přijít na to, že žáci během hodiny kouří elektronické cigarety.“*

Nepřizpůsobení žáka kolektivu ve formě narušování hodiny či verbálních útoků na učitele lze vykládat různými způsoby. Z jiného pohledu na rizikové chování žáka ve třídě pohlíží Tamara a Anežka, které takové chování považují za reakci na prostředí ve třídě, které nemůže být pro každého žáka individualizované, jelikož je společné pro celou třídu. *T: „Chtěla bych vytvořit ideální podmínky pro každého, ale to jde opravdu obtížně. To znamená, že pokud jsme v kruhu výuky, tak pak samozřejmě použiji slovo nevhodné chování, protože to v tu chvíli, tak ve třídě působí.“*

A: „Často však k tomu přistupuji tak, že za to dítě nemůže, tudíž ne vždy ode mě dostane poznámku.“

Respondenti během rozhovoru byli tázáni, zda existují některé oblasti v prevenci nežádoucího chování, kde pocítují nedostatky.

Nedílnou součástí úspěšné primární prevence je správná komunikace s žáky, s rodiči, mezi učiteli či příslušnými orgány. V této oblasti se často vyskytují potíže a nedorozumění, a kvůli tomu Ema a Anežka mají mnohdy problémy dosáhnout zdárné realizace preventivních postupů. *E: „Když už máme problémového žáka a chceme to řešit, tak máme pak velký problém s komunikací s OSPODEM.“*

Problémy v komunikaci pozoruje Daniel i mezi žáky. Během rozhovoru popisuje, že by rád zavedl výuku mezilidských vztahů, etikety a duševní hygieny. *D: „Chybí prevence tam, aby děti věděli, jak se mají k sobě chovat.“*

Přestože Barbora uvádí společnou komunikaci a kooperaci členů poradenského pracoviště za bezproblémovou a klíčovou pro úspěšnou prevenci, stejně jako Daniel, tak na druhou stranu zmiňuje nedostatek času, který chybí pro řádnou diskusi mezi kolegy, možnost plánovat a řešit problémy na sto procent. Dle Barbory je jediné východisko snížit kvantitu učiva a přidat na kvalitě a smysluplnosti, aby se mohli témata prevence v klidu do tematických plánů zařadit. B: *„Ono je spíš důležité, jak dobře fungujeme my jako poradenské pracoviště. Jestli dokážeme efektivně zasáhnout, je to specifické, protože každá třída potřebuje něco jiného.“*

S nedostatkem času a finančních prostředků souvisí i individuální podpora žáka a vytvoření ideálních podmínek pro každého. Tamara z toho hlediska považuje zajištění prevence každému žákovi obtížné. T: *„Když bychom chtěli pro dvě, tři děti vytvořit ideální podmínky, tak to jde velmi těžce.“*

Hana, Veronika a Jiří si neuvědomují žádné nedostatky v primární prevenci a Jiří ji považuje za dostatečnou a uvádí příklady. J: *„Naopak si myslím, že u nás velmi pomohlo, že se rozšířil tým preventistů na dva. A preventivních programů, které na děti působí, máme také dostatek.“*

Na závěr jsem se ptala na názor respondentů ohledně zavedení jednotných pravidel chování pro žáky a učitele celé školy. Odpovědi byly různorodé, ale převažoval názor, že pravidla, která jsou ve škole zavedená jsou dostačující a funkční. Hana a Barbora poukazují na fakt, že si nedovedou představit zavedení jednotných pravidel chování pro učitele, které by přikazovaly, jak se mají chovat. H: *„Myslím si, že učitelé jsou dostatečně erudovaní v tom, aby věděli, jak se mají chovat.“*

B: *„Můžete mít někde něco stokrát napsaný, ale nikdy nezajistíte, že to všichni budou dodržovat. To je taková utopistická myšlenka.“*

Pro Pavlínu není důležité, aby reakce učitele byla stejná, ale jednoznačná. P: *„Není to vždycky stejný, ale musí to být vždy jednoznačné.“*

Na druhou stranu se objevily i odpovědi, které byly opačného názoru a zavedení jednotných pravidel chování by respondenti uvítali. E: *„Já myslím, že by to bylo skvělé. U nás*

totiž vidím, že když se nastaví nějaká nová pravidla, tak některý učitel je dodržuje a někomu je to úplně jedno.“

4.8 Interpretace dat

V následující kapitole budeme odpovídat na výzkumné otázky, které jsme si stanovili na začátku výzkumu. Po důkladné analýze 12 ti rozhovorů nám vyšly následující výsledky.

VO1: Jaké prvky současného přístupu pedagogických pracovníků vybraných ZŠ k podpoře chování žáků se shodují se základními pilíři PBIS?

První pilíř preventivních opatření souvisí s bezpečným a přehledně uspořádaným fyzickým prostředím školy a třídy. Pedagogové ve svých třídách dodržují funkční a bezpečné umístění nábytku, pokud jim to možnosti prostoru třídy dovolí. Snadný a plynulý pohyb po třídě mají zajištěný především ti žáci, kteří mají ve své třídě méně lavic a jiných dalších pomůcek. Učitelé mají lavice uspořádané tak, že nemají problém se snadno k žákovi během výuky dostat. Výjimku tvoří jeden respondent, který má ve třídě lavice uspořádané do tvaru U a pohyb k žákovi během hodiny má ztížený. Ve třídách bývá zvykem, že se během dne mění uspořádání lavic dle uplatňované výuky či se učitel s žáky přemísťuje na koberec. Také snadná dostupnost materiálů používaných ve výuce se u našich učitelů shoduje se zásadami PBIS. V prostředí třídy ale chybí vyznačení míst využívaných k určitým činnostem a jejich přehledné vymezení. Psací a výtvarné pomůcky mají žáci možnost k zapůjčení.

Každý respondent uvádí, že škola má zavedené rutinní postupy, které jsou stanovené školním řádem. Jedná se o rutinní postupy typu příchod do školy, přesuny mezi učebnami či přezouvání se. Učitelé ale neuvádí, že by postupy měli stanovené i pro sebe, které by mohli uplatňovat při práci s žáky a rodiči. Podle odpovědí učitelů rutinní postupy jsou rozdělené na jednotlivé kroky jako uvádí přístup PBIS, ale chybí jejich vizualizace ve třídě i v prostorách školy. Postupy učitelé žáky učí různými způsoby a jedním z nich je modelování a předvádění postupů, a to i ve verzi, jak jejich provedení nemá vypadat. Učitelé rozdávají odměny za jejich dodržování, ale cíleně je v průběhu školní docházky s žáky netrénují a postupy formou jejich opětovného modelování nepřipomínají.

Společná pravidla chování jsou také definována ve školním řádu a v každé třídě jsou vytvořena další specifická pravidla chování. Nejedná se tedy o typickou ukázkou systému

nastavování pravidel chování jako definuje přístup PBIS. Budeme tedy porovnávat pravidla chování, které si žáci tvoří ve své třídě s pravidly chování pro celou školu definované rámcem PBIS. Žáci si na základních školách tvoří třídní pravidla sami, což učitelé hodnotí jako velmi efektivní způsob k jejich zapamatování si. Podle odpovědí se učitelé snaží dodržovat pozitivní znění těchto pravidel a definují si jich maximálně deset. Seznamy pravidel jsou vyvěšené na nástěnkách či dveřích v konkrétní třídě, aby je děti měly celý den na očích. Jelikož se jedná pouze o pravidla pro danou třídu není jejich vizualizace součástí prostředí celé školy. Náviku uplatnění pravidel v konkrétním prostředí a důslednému připomínání si jejich významu není věnována velká pozornost.

VO2: V jaké formě a intenzitě jsou prvky shodující se základními pilíři PBIS ve vybraných školách využívány?

Rozmístění nábytku ve třídě je na zodpovědnosti učitelů, kteří si ho upravují dle svých představ. Převažuje přesvědčení, že lavice a nábytek mají ve třídě umístěny tak, že žákům nepřekáží v bezpečném a plynulém pohybu. S vhodným rozmístěním nábytku tak, aby nebyl překážkou pro pohyb mají potíže dva učitelé, jelikož ho mají v početné třídě příliš mnoho. S tím souvisí rozmístění lavic po třídě, které učitelé využívají. Nevhodné spojování lavic do řad se v odpovědích objevilo pouze jednou. Na aktuálně využívanou metodu výuky pravidelně reaguje sedm učitelů, kteří mění lavice například do center nebo se s žáky přesouvají na koberec či odsunou lavice ke zdi a využívají volného prostoru uprostřed. Ostatní respondenti uspořádání lavic mění výjimečně při třídnických hodinách nebo projektových dnech. Většina žáků na prvním stupni má materiály používané ve výuce ve vlastních přihrádkách či šanonech na snadno dostupných místech ve třídě. Žáci druhého stupně na vybraných předmětech využívají vlastní strukturovaná portfolia, která nosí u sebe. Výtvarné a psací pomůcky mají učitelé na prvním stupni na rozdíl od učitelů na druhém stupni v dostatečném množství na vypůjčení, a to nejčastěji na volně dostupném místě ve třídě.

Rutiní postupy jsou stanoveny ve školním řádu, který je společný pro všechny žáky. Typicky se jedná o příchod do školy a začátek výuky a o přesuny mezi učebnami. Některé postupy jsou přesně definované a písemně rozdělené na jednotlivé kroky, ale jejich vizualizace se ve škole nevyskytuje. Jednotně se v rámci školy snaží postupovat pouze jeden

učitel. Ostatní učitelé si další rutinní postupy definují vlastní v každé třídě zvlášť. Rutinní postupy záměrně nacvičují a upevňují učitelé především v první třídě s výjimkou jednoho respondenta, který se opakování postupů věnuje i na druhém stupni. K interpretaci postupů využívá šest učitelů názorné techniky typu pantomima či modelování situací. Touto dramatickou formou předvádí i rutinní postupy v jejich nežádoucí formě. Postupy jsou znovu opakovány v okamžiku jejich porušování pouze ústně, což není v souladu s PBIS. Učitelé za dodržování rutinních postupů žáky odměňují formou pochval, sladkostí či výměnným systémem bodů. Za dodržování rutinních postupů se na druhém stupni příliš neodměňuje, jelikož jejich dodržování je považováno za povinnost žáků.

Odpovědi respondentů se příliš neshodují s prvky pilíře očekávaného chování, proto uvedeme shodující se prvky vztažené k třídním pravidlům. Soubor pravidel chování si žáci v každé třídě definují svoje vlastní. Proces jejich výběru je nejprve na žácích, kteří se s vybranými pravidly musí ztotožnit a rozumět jejich významu. Jejich finální podobu určuje učitel s výjimkou jednoho, který celé znění pravidel ponechává na kreativitě žáků. Polovina učitelů zachovává důraz na definování pravidel v pozitivním smyslu a ve formě první osoby jednotného čísla. Na jejich přehlednost a heslovitost dává pozor jeden respondent. Více jak polovina učitelů si ve třídě definuje maximálně pět pravidel chování. Seznamy pravidel jsou vylepené na plakátcích, nástěnkách či dveřích ve třídě psanou či vizuální formou. Opět chybí jejich vizualizace v prostorách celé školy a propojení jejich nácviku s celoškolskými aktivitami.

VO3: Jaká další preventivní opatření v podpoře chování žáků vybrané ZŠ využívají?

V rámci celoškolské prevence jsou klíčové preventivní programy, které jsou školám poskytovány externími organizacemi. Preventivní program každá třída absolvuje minimálně jednou ročně, a to nejčastěji na téma, které je ve třídě aktuální. V případě potřeby situace ve třídě žáci absolvují selektivní prevenci mimo zařízení školy. Preventivní opatření jsou také zahrnutá ve školních projektech a akcích školy. Učitelé se však nespolehnou pouze na zásah zvenčí, ale zahrnují prvky primárně prevence do vyučovaných předmětů po celý rok. Preventivně učitelé působí při ranních kruzích, třídních preventivních dnech či třídnických hodinách. Témata prevence jsou zahrnutá i v mimoškolských aktivitách jako jsou zážitkové kurzy. Nedílnou součástí je školní poradenské zařízení, které je vždy k dispozici pro konzultaci a dává rady učitelům tak rodičům a poskytuje přímou intervenci žákům. Žáci se mohou

svěřovat se svým problémem anonymně či libovolné osobě, ke které mají ve škole největší důvěru. Učitelé i vedení školy se stále vzdělává v oblasti primární prevence pomocí školení, zahraničních stáží, kurzů a seminářů. Prevence je směřována i směrem k rodičům, a to formou pořádaných seminářů samotnou školou, kde jsou objasňovány a vysvětlovány metody výuky či projevy rizikového chování, které se ve škole vyskytuje.

4.9 Diskuze

Na základě výsledků výzkumné části se nabízí několik zajímavých bodů k diskuzi a k případnému dalšímu zkoumání. Diskuze vychází z kvalitativních rozhovorů s učiteli a poradenskými pracovníky, kteří byli tázáni na vlastní pedagogickou praxi v oblasti primární prevence. Výsledky výzkumu se týkaly opatření primární prevence rizikového chování a hledali shody ve využívaných preventivních intervencích na základních školách v České republice se základními prvky pilířů PBIS. Omezením celého výzkumu mohl být zvolený výzkumný soubor, který tvořil 12 pedagogických pracovníků 4 základních škol. Musíme tedy brát v potaz, že závěry nelze vztáhnout na celou populaci a zobecňovat je. Výsledky této práce nasvědčují, že znalost přístupu PBIS v odborné pedagogické společnosti není běžná. Jelikož se tento přístup zatím v České republice aplikuje od roku 2020 je to pochopitelné.

Zjistili jsme, že základní školy se v realizaci preventivních postupů shodují s některými prvky základních pilířů PBIS, a to v různé intenzitě či upravené podobě. Intervenční přístupy prvního pilíře zabývající se fyzickým uspořádáním třídy a školy se dle výsledků analýzy nejvíce podobají doporučeným prvkům tohoto pilíře. Při realizaci implementace PBIS lze předpokládat, že učitelé, ale i žáci budou mít s dodržováním prvního pilíře nejmenší potíže.

Základní funkcí implementace PBIS je podpora všech žáků, včetně žáků se zdravotním postižením, a proto i fyzické prostředí třídy a školy by mělo splňovat potřeby všech žáků. Chceme-li dosáhnout tohoto cíle, je třeba zvážit mobilitu žáků a učitelů ve třídě a možné způsoby vizuální podpory, které poskytují lepší podmínky pro orientaci žáků ve výuce (Simonsen et al. 2020). V praxi učitelé s pohybem po třídě problém nemají a považují prostředí třídy za bezpečné. V rámci primární prevence se školy příliš nezaměřují na úpravu společných prostor školy. Tam chybí preventivní prvky podpořené vizualizacemi, které vytváří pohyb na škole bezpečnějším a přehlednějším. Shodně učitelé ve třídách nemají zvykem vyznačovat místa kurčným činnostem, jako například kruh na koberci pro

komunikační kruh nebo relaxační prostor, i přestože takové vymezení by třídu tvořilo čitelnější a je to součástí základních pilířů PBIS (©2018a). Další preventivní strategií podporující ve třídě pocit bezpečí jsou uspořádané učební materiály na snadno dostupném místě ve třídě a možnost žáka zapůjčit si psací i výtvarné pomůcky v případě potřeby. Více se s těmito praktikami setkávají žáci prvního stupně.

Další zkoumanou oblastí byly rutinní postupy, jež mají dle odpovědí respondentů žáci definované ve školním řádu. Jednotné postupy pro různé činnosti ve škole slouží k nabytí schopnosti samostatnosti a zvyšují pravděpodobnost, že z nich budou mít prospěch všichni žáci. Klíčové je postupy pravidelně učit, kontrolovat, podávat zpětnou vazbu a znovu učit, dokud jsou žáci schopni rutinní postupy samostatně následovat (Kern, Clemens, 2006). I přestože rutinní postupy jsou pro žáky ve škole definované, jejich nácvik a důsledné upevňování dochází jenom u mladších dětí. Na prvním stupni probíhá jejich trénink modelováním situací a pomocí dramatizace, což je v souladu s PBIS. Učitelé často modelují postupy, jak jejich dodržení vypadat nemá. Goodman (2019) uvádí skutečnost, že žáci se odnaučí nevhodnému chování a nahradí ho tím správným až po dvacátém osmém opakování. V praxi ale na jejich opětovný trénink a připomínání není ve vyšších ročnících kladen velký důraz. Za správné dodržování rutinních postupů učitelé na prvním stupni rozdávají odměny a poskytují žákům pozitivní zpětnou vazbu. PBIS rozděluje jednotlivé kroky rutinních postupů na jednoduché pokyny a opatřuje je obrázkem, symbolem nebo piktogramem, které jsou vystaveny ve společných prostorách školy (ČOSIV, 2018a). Dle zkušeností učitelů jejich vizualizace ve škole úplně chybí a definování jednotlivých kroků postupů nepatří mezi využívané preventivní prvky základních škol.

Dosažení účinnosti aplikovaných strategií lze dosáhnout i tím, že očekávaná chování budou společně definovaná v rámci jednotlivých tříd i na úrovni celé školy a budou zahrnovat sjednocené způsoby reakce na něj a jednotné způsoby oceňování (Felcmanová, Kubíčková, Vlachová, 2020). Školy však nedodržují ten nejzásadnější prvek, kterým se PBIS řídí, a to stanovení si 3-5 pravidel pro celou školu jednotně. Systematicky žáky nepodporují v tom, aby věděli, kdy, kde a jak se konkrétně mají chovat. V tomto směru se školy shodují pouze v přesvědčení definovat pravidla v pozitivním smyslu a znázornit si je co nejvíce přehledně. Respondenti se neztotožňují s názorem, že pravidla by měla být jednotná na celé

škole pro všechny žáky a učitele, a že by měly být jasně definované reakce na nevhodné chování žáků. Podobně je tomu u způsobu odměňování, kdy někteří učitelé nejsou ani zvyklí za dodržování pravidel chování žáky odměňovat. Výjimkou jsou dva respondenti, kteří na škole mají zavedený společný pochvalový systém, podle kterého se řídí.

Výsledky nám pozitivně ovlivnil výzkumný vzorek, který byl zastoupen učiteli prvního i druhého stupně a poradenskými pracovníky. Díky tomu jsme zjistili, že využívání preventivních prvků u starších žáků se mnohem méně shoduje s praxí u žáků mladších, kteří mají s těmito preventivními prvky větší zkušenosti. Učitelé na druhém stupni se již pravidly chování cíleně nezabývají, ale dbají již na větší samostatnost starších žáků a dle odpovědí učitelů již cílená podpora očekávaného chování není potřeba. Největší překážku v možné implementaci pozorujeme v nejednotném nastavení systému v celé škole. Nyní jsou společná pouze pravidla ve školním řádu, s kterými se ale cíleně po celý školní rok nepracuje. Přestože některé názory uváděly snahu dodržovat stejná pravidla jednotně na celé školy, jednalo se spíše o výjimky a lze říct, že žáci a učitelé na ně nejsou zvyklí.

V práci jsme se zabývali i dalšími preventivními intervencemi, které školy a učitelé využívají. Investice do prevence je totiž nezbytnou součástí práce s žáky, která přináší pozitivní výsledky v jejich chování (Simonsen et al., 2020). S tím se shodují i odpovědi respondentů, kteří prvky primární prevence zahrnují do výuky během celého školního roku. Preventivními opatřeními rizikového chování školy předchází problémům nebo na ně rychle reagují při jejich počátku. Základní školy se v rámci primární prevence shodují v realizaci preventivních programů, pravidelném vzdělávání pedagogů, poskytování oboustranné podpory mezi učiteli a poradenskými pracovníky a zahrnování preventivních aktivit do školních projektů.

V práci nám nad rámec vymezených cílů vyplynuly i některé nedostatky v primární prevenci rizikového chování ve škole z pohledu pedagogů. Projevy nevhodného chování u žáků ve škole provází každého pedagoga, který by jim ale rád předešel. Pedagogové používají různé techniky k prevenci, změně, omezení a eliminaci chování, které narušuje proces učení. Autoři se shodují, že učitelé již dlouho nejsou připraveni vypořádat se s problémy v oblasti chování, které se vyskytují ve třídách (Dicke et al., 2015). Tvrzení výše příliš neodpovídá výsledkům předkládaného výzkumu. Učitelé zmiňují problémy s žáky typu vyrušování,

nevhodné chování mezi žáky apod. Avšak v odpovědích se nevyskytují názory, že by učitelé si se vzniklými situacemi neuměli poradit nebo jim chování žáků výrazně ztěžovalo vyučování. Naopak problémy v oblasti prevence rizikového chování shledávají ve špatné komunikaci s rodiči, chybějících nabídkách školení o duševních poruchách nebo nedostatku času na vymýšlení opatření primární prevence.

Kdybychom měli možnost výzkum provést znovu, zvolili bychom kombinaci rozhovoru a pozorování, který Hendl (2005) doporučuje v rámci posílení věrohodnosti výzkumu. Jak již výše bylo uvedeno, vybraný výzkumný vzorek dokázal zmapovat prvky primární prevence rizikového chování na prvním i druhém stupni, a proto bychom opět zvolili stejný postup při jeho výběru.

4.10 Doporučení pro praxi

Z výsledků výzkumu lze vyvodit několik doporučení, které vychází z poznatků odborné literatury. Návrhy se týkají ohledně úpravy fyzického prostředí ve třídě, zavádění rutinních postupů a určení jednotných pravidel chování v celé škole.

Umístěný nábytek ve třídě by nikdy neměl žákům bránit plynulému a snadnému pohybu po třídě. Ani v případě velkého počtu lavic nebo příliš malé místnosti na počet žáků. Nábytek by mělo být možné vždy upravit nebo omezit jeho počet tak, aby třída byla pro pohyb žáka vyhovující. Učitel by neměl volit takové rozložení lavic, které žáky i učitele omezuje v rychlém pohybu. Nicméně je vhodné upravovat uspořádání lavic dle uplatňované metody výuky i během dne. Každý žák má dostupné materiály, které se využívají během výuky na dostupném a přehledném místě. V případě potřeby žák má třídní učitel k dispozici na půjčení psací i výtvarné pomůcky. Ideálně by měly být umístěny na takovém místě, které jsou volně dostupné pro všechny žáky ve třídě. Pro žáka by prostředí třídy by mělo být srozumitelné, a proto je vhodné místa využívaná k určitým činnostem označit.

Zavedení rutinních postupů snižuje pravděpodobnost problémového chování žáků ve škole. Důležité je, aby rutinní postupy nebyly stanoveny jen pro žáky, ale i pro učitele. Postupy ve vztahu k žákům by se měly definovat například pro práci ve skupině, používání materiálů a vybavení třídy, příchod do školy a začátek výuky, přesuny mezi učebnami apod. Učitelé by mohli rutinní postupy rozdělit do jednotlivých kroků a pomocí obrázků či

piktogramů je vyvěsit na místo, kterého se tento pokyn týká. Pro naučení se rutinních postupů musí probíhat nácvik a názorně se jejich provedení předvést. Při tréninku rutinních postupů by se měli žáci nacházet v prostředí, kterého se pokyn týká. Učitelé by měli do nácviku zařadit i ukázkou, jak dodržení rutinních postupů nevypadá. Celého procesu se musí zúčastnit jak žáci, tak učitelé celé školy, kteří postupy musí také dodržovat. Nácvik rutinních postupů by se neměl odehrávat pouze v první třídě, ale měl by se trénovat a upevňovat po celou dobu docházky do školy.

Přístup PBIS definuje pravidla chování pro celou školu společně. Učitelé by se tak mezi sebou měli shodnout na společných pravidlech pro všechny žáky na škole, které budou uplatnitelné po celém prostoru školy. Počet pravidel by měl být v rozmezí 3 až 5 a vhodné je pravidla chování vizualizovat po celé škole a pro usnadnění zapamatování lze využít i mnemotechnické pomůcky. Učitelé by měli dbát na jejich pozitivní formulaci a použití maximálně dvouslovného spojení. Stejně jako rutinní postupy se pravidla chování musí názorně předvést, a to v prostředí, kterého se to týká. Učitelé by neměli zapomínat také na prezentaci chování, které je nežádoucí. Všichni žáci se pravidla chování učí během prvního týdne ve škole. V průběhu školního roku by jim měly být pravidelně připomínány každý měsíc, a to nejlépe společnou aktivitou, aby došlo k upevnění pozitivním posílením. Ani u starších žáků nezapomínáme na odměňování žáka za dodržování pravidel chování či rutinních postupů ve formě pochvaly či bodového systému.

Závěr

V diplomové práci jsme řešili postupy a strategie základních škol v oblasti primární prevence rizikového chování. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké jsou výchozí podmínky vybraných základních škol pro implementaci výzkumně ověřených preventivních a intervenčních postupů podpory pozitivního chování dětí a žáků (PBIS). Hledali jsme preventivní prvky, které využívají pedagogové ve své praxi a shodují se základními pilíři PBIS úrovně 1, z které profitují všichni žáci. Dílčím cílem bylo zjistit, jaké další formy poskytování podpory a preventivních opatření základní školy využívají za účelem prevence nežádoucího chování žáků. Práce zahrnuje teoretickou a výzkumnou část. Z prvních dvou kapitol plynou teoretická východiska k tématu rizikového chování žáků a primární prevence nežádoucího chování ve škole. Třetí kapitolu jsme věnovali představení víceúrovňového systému PBIS, jehož celoškolská podpora umožňuje školám reagovat na aktuální potřeby žáků v oblasti chování a utváří prostředí přispívající k dosažení vzdělávacího a sociálního úspěchu všech žáků školy.

Výzkumné šetření je zpracováno kvalitativní metodou a sběr dat probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů. Výzkumný vzorek činil osm třídních učitelů z prvního a druhého stupně a čtyři poradenské pracovníky ze čtyř odlišných základních škol. Rozhovory s respondenty byly nahrávány, přepsány a následně podrobeny analýze dat za pomoci metody otevřeného kódování. Cílem otázek bylo zjistit, v jaké formě a intenzitě jsou preventivní prvky přístupu PBIS v praxi využívány. Jelikož se podařilo zrealizovat rozhovory s pedagogy a získat odpovědi na výzkumné otázky, tak jsme dosáhli úspěšného naplnění cíle. Výsledky analýzy dat vycházející z odpovědí zjistily několik shodných prvků v oblastech fyzického uspořádání třídy a školy, rutinních postupů a pravidlech chování. Nejvíce se učitelé ztotožňují s pilířem fyzického uzpůsobení prostředí třídy, kde zajišťují žákům bezpečné a přehledné prostředí ve třídě. Naopak se praxe pedagogů příliš neshodovala v oblasti vizualizace a vytváření jednotných pravidel chování a rutinních postupů pro celou školu. Z výsledků také vyplynulo zjištění, jaké preventivní prvky učitelé považují za málo důležité a neimplementují je do praxe. Poznali jsme celkový přístup učitelů k primární prevenci rizikového chování a druhy preventivních opatření, které během výuky aplikují. Provedeným výzkumem bylo zjištěno, že u mladších žáků se aplikuje více prvků přístupu PBIS než u žáků druhého stupně.

Výsledky práce lze použít jako doporučení pro pedagogy, kteří by moderní preventivní postupy mohli použít pro zlepšení primární prevence rizikového chování žáků ve škole. Pro další zkoumání bychom doporučili zjišťovat celkový pohled a názor na celoškolská třídní pravidla chování ze strany žáků. Výzkum by mohl mít předlohu v základních pilířích PBIS a ve výsledcích předloženého výzkumu. Z odpovědí žáků by mohlo vyplynout doporučení na lepší a efektivnější nastavení systému pravidel chování ve škole. Dalším námětem pro výzkum by mohlo být zjištění míry dopadů implementace pozitivní podpory chování na školách, které se vyznačují minimálním počtem výchovných opatření.

Seznam použitých informačních zdrojů

AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005, s. 11-14. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8907-0.

Bakken, Ann Karin Nielsen. In: Youtube [online]. 10. 12. 2019 [cit. 2020-10-24]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=AD9dypf1tEg>. Kanál uživatele ČOSIV.

BĚLÍK, Václav, Stanislava HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017, s. 9-49. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0599-1.

BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016, s. 61-68. ISBN 978-80-7387-703-3.

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 8086642089.

BENEŠ, Pavel. *Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-2110-6.

ČECH, Tomáš. Prevence. In MIOVSKÝ, M. a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012, s. 107-111. ISBN 978-80-87258-89-7.

ČERMÁK, Ivo, Martina HŘEBÍČKOVÁ a Petr MACEK, ed. *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Sdružení SCAN, 2003, s. 58-77. ISBN 80-86620-06-9.

ČERNÝ, Milan. Základní úrovně provádění primární prevence. In MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, s. 42-43. ISBN 978-80-7422-392-1.

ČESKO. § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2020 [cit. 3. 12. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p16-9>

ČESKO. § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2020 [cit. 3. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p16>

ČESKO. § 7 odst. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2020 [cit. 26. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72#p7-3>

ČOSIV. ČOSIV pomáhá českým školám zavést tříúrovňový systém podpory chování. *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání* [online]. 2020 [cit. 2020-11-03]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2020/09/01/cosiv-pomaha-ceskym-skolam-zavest-triurovnovy-system-podpory-chovani/>

ČOSIV. Positive Behaviour Intervention and Support aneb podpora pozitivního chování dětí a žáků. *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání* [online]. ©2018b [cit. 2020-10-15]. Dostupné z: https://www.podporainkluze.cz/wp-content/uploads/2019/03/PBIS_uvod.pdf

ČOSIV. Základní pilíře prevence problémového chování-úroveň 1. *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání* [online]. ©2018a [cit. 2020-10-15]. Dostupné z: https://www.podporainkluze.cz/wp-content/uploads/2019/03/PBIS_pilire.pdf

ČSI. Tematická zpráva: prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách. *Česká školní inspekce* [online]. Praha, 2016 [cit. 2020-11-07]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/2016_TZ_prevence_a_reseni_sikany.pdf

DICKE, Theresa et al. Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teacher. ScienceDirect [online]. 2015 [cit. 2020-12-05]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X15000141?via%3Dihub>

DIVOKÁ, Jana. *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole*. V Praze: Pasparta, 2017, s. 11-12. ISBN 978-80-88163-72-5.

FELCMANOVÁ, Lenka, Anna KUBÍČKOVÁ a Patricie VLACHOVÁ. *Pozitivní podpora a vhodné reakce na chování žáků* [online]. 2020 [cit. 2020-12-06].

- FRANCLOVÁ, Marta. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015, s. 340. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
- Goodman, Steve. In: Youtube [online]. 4. 3. 2019 [cit. 2020-10-14]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=KhaM6LzaznA>. Kanál uživatele ČOSIV.
- HARLACHER, Jason a Billie RODRIGUEZ. *Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports*. USA: Marzano Resources, 2018, s. 14-20. ISBN 978-0-9903458-7-9.
- HENDL, Jiří. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.
- HOFERKOVÁ, Stanislava. Vývoj prevalence rizikového chování dětí a mládeže v České republice. *Prohuman*. [online]. 2017 [cit. 2020-09-24]. ISSN1338-1415. Dostupné z: <https://www.prohuman.sk/pedagogika/vyvoj-prevalence-rizikoveho-chovani-deti-a-mladeze-v-ceske-republice>
- HORNER, Robert et al., A Randomized, Wait-List Controlled Effectiveness Trial Assessing School-Wide Positive Behavior Support in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions* [online]. 2009, 133-144 [cit. 2020-10-14]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1098300709332067>
- HOUŠŤAVOVÁ, Silvie. Manuál pro základní orientaci školního metodika prevence v oblasti primární prevence rizikového chování. In: *Pedagogicko-psychologická poradna a Speciálně pedagogické centrum Olomouckého kraje* [online]. Přerov, 2018 [cit. 2020-10-03]. Dostupné z: <http://ppp-olomouc.cz/metodika-prevence/dokumenty-mp/>
- Johannessen, Kaja. In: Youtube [online]. 10. 12. 2019 [cit. 2020-10-24]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=4ijK9agi_E0. Kanál uživatele ČOSIV.
- KALEJA, Martin. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013, s. 63. ISBN 978-80-7464-396-5.
- KERN, Lee a Nathan CLEMENS. Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. Wiley Online Library [online]. 2006 [cit. 2020-12-05]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/pits.20206>

KLEMENTOVÁ, Jana a Markéta SYCHROVÁ. Manuál pro školní metodiky prevence [online]. Pedagogicko-psychologická poradna Ústí nad Orlicí, 2017, s. 5. [cit. 2020-09-30]. Dostupné z: <https://www.klickevzdelani.cz/Portals/0/Dokumenty/Manu%C3%A1l%20pro%20%C5%A1koln%C3%AD%20metodiky%20prevence.pdf>

KLINIKA ADIKTOLOGIE. Rozdělení primární prevence. *Klinika adiktologie* [online]. 1. LF UK a VFN v Praze, 2016 [cit. 2020-10-03]. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/rozdeleni-primarni-prevence>

KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014, s. 17-21. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024745022.

KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana BODNÁROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 2014, s. 52-54. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0600-0.

KUKLA, Lubomír. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing, 2016, s. 260. ISBN 978-80-247-3874-1.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005, s. 26-46. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-945-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 223. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

MARTANOVÁ, Veronika Pavlas. *Certifikační řád a metodika místního šetření pro proces certifikace dle standardů odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012, s. 11. ISBN 978-80-87258-95-8.

MARTANOVÁ, Veronika Pavlas. Co je efektivní ve školské primární prevenci? *NÚV-Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2014 [cit. 2020-10-03]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/co-je-efektivni-ve-skolske-primarni-prevenci>

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015, s. 98-132. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.

MATTHEWS, Andrew. *Stop šikaně!* Jihlava: Baroque Partners, 2015, s. 19-24. ISBN 978-80-87923-06-1.

MCINTOSH, Kent et al., Getting Back to School after Disruptions: Resources for Making Your School Year Safer, More Predictable, and More Positive. *PBIS* [online]. 2020 [cit. 2020-10-15].

Dostupné z: https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/5e6bf89e521250ff6911564d_Back%20to%20School%20after%20Disruptions.pdf

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. *F90-F98 – Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání* [online]. platnost od 1.1. 2020 [cit. 2020-09-24]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F90-F98>

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ A KOL. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 94-95. ISBN 978-80-244-4654-7.

MIOVSKÝ, Michal a kol., *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, s. 17-33. ISBN 978-80-7422-392-1.

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ a Jana ZAPLETALOVÁ. In MIOVSKÝ, Michal a kol., *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, s. 58. ISBN 978-80-7422-392-1.

MIOVSKÝ, Michal. *Historie a současné pojetí primární prevence rizikového chování v České republice*. In MIOVSKÝ, Michal a Pavel BÁRTÍK. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010, s. 13-29. ISBN 978-80-87258-47-7.

MŠMT. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. In: *MŠMT: Ministerstvo dětí, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2016 [cit. 2020-10-03]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MŠMT. Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027. In: *MŠMT: Ministerstvo dětí, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-10-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strategie-a-koncepce-ap-msmt>

MŠMT. Prevence. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. c2013-2020 [cit. 2020-10-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/prevence>

NEA. Positive Behavioral Interventions and Supports: A multi-tiered framework that works for every student. *National Education Association* [online]. Washington, 2020 [cit. 2020-10-15]. Dostupné z: <https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/positive-behavioral-interventions-and-supports>

NEŠPOR, Karel a Václav DVOŘÁK. *Prevence trestné činnosti související s návykovými látkami*. Praha: Armex, 1998, s. 4. ISBN 80-902283-9-9.

NEŠPOR, Karel, Ladislav CSÉMY a Hana PERNICOVÁ. Zásady efektivní primární prevence. In: *MŠMT: Ministerstvo dětí, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Sportpropag, 1999 [cit. 2020-10-04]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/zasady-efektivni-primarni-prevence?highlightWords=z%C3%A1sady+efektivn+prim%C3%A1rn%C3%AD+prevence>

NÚV. ABECEDNÍ SEZNAM CERTIFIKOVANÝCH POSKYTOVATELŮ. *NÚV-Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-10-05]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pracoviste-pro-certifikace/poskytovatele>

NÚV. Střediska výchovné péče. *NÚV-Národní ústav pro vzdělávání* [online]. ©2011-2020 [cit. 2020-10-03]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/strediska-vychovne-pece>

O projektu. 2020. *PBISČR* [online]. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, [cit. 2020-10-14]. Dostupné z: <https://www.pbis-cr.cz/cs/2020/10/09/o-projektu/>

OCHRANA, František. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Charles University in Prague: Karolinum Press, 2019, s. 30. ISBN 80-246-4200-0.

PBIS. What is Tier I Support? *Positive Behavioral Interventions & Supports* [online]. ©2019 [cit. 2020-10-15]. Dostupné z: <https://www.pbis.org/pbis/tier-1>

PERRY, Bruce Duncan a Maia SZALAVITZ. Chlapec, kterého chovali jako psa: příběhy dětí, které překonaly trauma / Bruce D. Perry, Maia Szalavitz; z anglického originálu *The boy who was raised as a dog* přeložila Linda Bartošková. 2016. ISBN 9788026211129.

PETRUŠEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník: Díl 2, P-Ž*. Praha: Karolinum, 1996, s. 842. ISBN 80-7184-310-5.

PILÁŘ, Jiří. Jak rozumět pojmu "poradenský systém ve školství"? In JEDLIČKA, Richard a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Praha: Grada Publishing, 2015, s. 338-370. Psyché (Grada) ISBN 978-80-5447-5.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, s. 140-143. ISBN 978-80-7367-817-3.

PONĚŠICKÝ, Jan. *Agrese, násilí a psychologie moci: v životě i v procesu psychoterapie*. 2., dopl. vyd. Praha: Triton, 2010, s. 17. Psyché (Triton). ISBN 978-80-7387-378-3.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012, s. 133-171. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 114. ISBN 978-80-7367-647-6.

PTÁČEK, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-81-4.

SIMONSEN, Brandi et al., Supporting Students with Disabilities in the Classroom within a PBIS Framework. *Positive Behavioral Interventions & Supports* [online]. 2020 [cit. 2020-10-14]. Dostupné z: <https://www.pbis.org/resource/supporting-students-with-disabilities-in-the-classroom-within-a-pbis-framework>

SLAVÍKOVÁ, Hana. Manuál pro tvorbu minimálně preventivního programu školy. In: *Pedagogicko-psychologická poradna Olomouckého kraje* [online]. Šumperk, 2011 [cit.

2020-10-05]. Dostupné z: http://ppp-olomouc.cz/wp-content/uploads/2013/11/manual_pro_tvorbu_minimalniho_preventivniho_programu.pdf

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007, s. 48-49. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014, s. 39-43. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.

Středisko volného času. Primární-nespecifická a specifická. In: *Středisko volného času-Ostrov radosti* [online]. Zlín, ©2020 [cit. 2020-10-03]. Dostupné z: <http://www.ostrovzl.cz/prevence/nespecificka-a-specificka/>

SUGAI, George et al., Applying Positive Behavior Support and Functional Behavioral Assessment in Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions* [online]. 2000, 131-143 [cit. 2020-10-14]. ISSN 1538-4772. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/109830070000200302>

SUGAI, George a Robert HORNER. The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy* [online]. 2008, 27-28 [cit. 2020-10-15]. Dostupné z: doi:10.1300/J019v24n01_03

SUGAI, George a Brandi SIMONSEN. Positive behavioral interventions and supports: history, defining features, and misconceptions. *PBISAz* [online]. University of Connecticut: Center for PBIS & Center for Positive Behavioral Interventions and Support, 2012 [cit. 2020-10-14]. Dostupné z: <http://pbisaz.org/pbis-overview/pbis-history/>

ŠAFÁŘOVÁ, Michaela. Rizikové chování v adolescenci. In SMĚKAL, Vladimír, Petr MACEK a (Eds.), *Utváření a vývoj osobnosti: Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister&Principa, 2002, s. 191-208. ISBN 80-85947-83-8.

ŠIRŮČKOVÁ, Michaela. Rizikové chování. In MIOVSKÝ, M. kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství, Togga, 2012, s. 127. ISBN 978-80-87258-89-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788026202738.

TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001, s. 45. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014, s. 16-699. ISBN 978-80-262-0696-5.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2016/2017 [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017 [cit. 2020-11-07]. ISBN 978-80-88087-15-1. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ_CSI_2017_web_new.pdf

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2018/2019 [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2019 [cit. 2020-11-07]. ISBN 978-80-88087-23-6. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publikace/V%3%bdro%c4%8dn%c3%ad%20zpr%c3%a1vy/VZ-CSI-2018-2019.pdf

VYSOKAJOVÁ, Margerita. *Hospodářská, sociální, kulturní práva a zdravotně postižení*. Praha: Karolinum, 2000, s. 26. ISBN 80-246-0057-9.

ZAPLETALOVÁ, Jana. In MIOVSKÝ, Michal a kol., *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, s. 118. ISBN 978-80-7422-392-1.

ZAPLETALOVÁ, Jana. ŠKOLNÍ PORADENSKÁ PRACOVIŠTĚ (ŠPP). In: *NÚV-Národní ústav pro vzdělávání* [online]. © 2011–2020 [cit. 2020-10-05]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

ŽENATOVÁ, Zdenka. ČAPEK, Robert a Sylvie Navarová. *Žák v krizové situaci*. Praha: Raabe, [2017], s. 55-82. *Dobrá škola. Třídní učitel II*. ISBN 978-80-7496-294-3.

Seznam příloh

Příloha 1 - Polostrukturovaný rozhovor

Základní údaje

- Kolik je Vám let?
- Jak dlouho pracujete na této základní škole?
- Na jaké pozici pracujete?

Znalost přístupu PBIS

- Znáte model PBIS?
- Přemýšlí vedení školy o implementaci této metody?

Uzpůsobení fyzického prostředí

- Umožňuje nábytek snadný a plynulý pohyb žákovi po třídě?
- Dostane se učitel snadno ke každému žákovi ve třídě?
- Máte materiály používané ve výuce (pracovní listy, tabulky atd.) přehledně uspořádané a pro všechny žáky snadno dostupné (např. přihrádky, označené šanony)?
- Máte ve třídě k dispozici psací a výtvarné pomůcky k zapůjčení pro žáky a jaké?
- Máte jich dostatek pro všechny žáky?

Rutinní postupy

- Máte vyznačená ve třídě určitá místa k určitým činnostem (např. místo pro relaxaci, kruh na koberci pro komunikační kruh)?
- Jsou ve škole zavedeny jednotné postupy pro určité rutinní činnosti např. příchod do školy a začátek výuky, přesuny mezi učebnami, používání materiálů a vybavení třídy atd. Pokud ano, jak jsou tyto postupy definovány? Uveďte příklad.
- Jakým způsobem se rutinní postupy žáci učí?
- Jsou tyto postupy vizualizované na chodbách školy a třídách? Uveďte příklady, jakým způsobem.
- Připomínáte si rutinní postupy v průběhu času?

- Jakým způsobem si je připomínáte?
- Oceňujete žáky za jejich dodržování? Pokud ano, tak jakým způsobem?
- Modelujete si situace, jak dodržení postupů nevypadá?

Očekávané chování

- Jakým způsobem učíte děti očekávanému chování nebo pravidlům chování?
- Jsou ve škole jednotná, nebo si každý třídní učitel společně se svými žáky tvoří vlastní?
- Jak máte jednotlivá očekávání (pravidla) chování definována? Můžete uvést konkrétní příklad?
- Kolik pravidel chování máte pro třídu definováno (v průměru)?
- Nacvičujete s dětmi názorně konkrétní očekávané chování přímo v daném prostředí (např. ve třídě nebo na chodbě aj.)?
- Jaký máte názor na zavedení jednotných pravidel chování pro žáky a učitele celé školy?

Opatření primární prevence

- Jaké metody preventivního působení využívá vaše škola k zabránění nežádoucích jevů v chování žáků?
- Jaké problémové chování ve škole řešíte nejčastěji?
- Jaké intervence realizujete u žáků s problémovým chováním?
- Existují některé oblasti, kde v prevenci nežádoucího chování žáků pocítujete nedostatky?
- Myslíte, že vaše škola je otevřená novým metodám a postupům? Demonstrujte na příkladu.
- Máte k dispozici metodické pokyny či jiné materiály, jak s dětmi s problémovým chováním pracovat?
- Jaké a jak často je využíváte?

Základní údaje

- Kolik je Vám let?
 - *A1: Je mi 29 let.*
- Jak dlouho pracujete na této základní škole?
 - *A1: Pracuji tu již pět let.*
- Na jaké pozici pracujete?
 - *A1: Jsem třídní učitelka na prvním stupni. Letos mám na starost pátý ročník.*
- Znáte model PBIS?
 - *A1: Tak ten bohužel neznám.*

Uzpůsobení fyzického prostředí

- **Umožňuje nábytek snadný a plynulý pohyb žákovi po třídě?**
 - *A1: Myslím si, že by nábytek šel uspořádat lépe, ale je tam příliš žáků. Ve třídě máme totiž spoustu lavic, protože máme hodně dětí. Samozřejmě plynulý pohyb k lavici tam je, ale jelikož je ve třídě hodně nábytku, tak se taky stane, že úplně plynule děti neprojdou. Ve třídě je plno aktovek a myslím si, že u mě ve třídě by to šlo určitě lépe uspořádat, ale bohužel je tam příliš mnoho dětí na to.*
- **Dostane se učitel snadno ke každému žákovi ve třídě?**
 - *A1: Já, jako učitel si myslím, že se dostanu plynule ke všem ve žákům ve třídě.*
- **Měníte uspořádání lavic v průběhu dne dle potřeby (např. dle uplatňované metody výuky)?**
 - *A1: Obyčejně ne. Většinou máme zasedací pořádek i lavice ponechané tak, jak jsou. Někdy pracujeme na koberci, takže když potřebuji, tak se přesuneme na koberec a tam pracujeme. Ale lavice mám téměř pořád stejně umístěné. Jednou za měsíc se stane, že jdeme do center a lavice se mění.*
- **Máte materiály používané ve výuce (pracovní listy, tabulky atd.) přehledně uspořádané a pro všechny žáky snadno dostupné (např. přihrádky, označené šanony)?**

- *A1: Ano, máme. V zadní části třídy má každé dítě svoji přihrádku, do které si vkládá všechny materiály používané ve výuce. Učebnice, pracovní sešity a případně nějaké materiály, které jim rozdám v průběhu vyučování.*
- **Máte ve třídě k dispozici psací a výtvarné pomůcky k zapůjčení pro žáky a jaké?**
 - *A1: Ano, máme. Mám k dispozici pastelky, fixy, lepidla, papíry nebo nůžky.*
- **Máte jich dostatek?**
 - *A1: No, pomůcky k dispozici mám, ale zase úplně pro všechny ne. Počítá se samozřejmě, že děti mají sebou vlastní vybavení.*
- **Máte vyznačená ve třídě určitá místa k určitým činnostem (např. místo pro relaxaci, kruh na koberci pro komunikační kruh)?**
 - *A1: Ano. Máme koberec pro komunikaci, kde mýváme ranní kruhy. Když si dítě čte, tak si hledá svoje místo, kde je mu nejlépe. To máme určené.*

Rutinní postupy

- **Jsou ve škole zavedeny jednotné postupy pro určité rutinní činnosti např. příchod do školy a začátek výuky, přesuny mezi učebnami, používání materiálů a vybavení třídy atd. Pokud ano, jak jsou tyto postupy definovány? Uvedte příklad.**
 - *A1: Ano, určitě tyto postupy máme definované. Když se děti stěhují z učebny do učebny, tak mají ve školním řádu stanovené, že se do nové třídy přesouvají hned po předešlé hodině a následně si musí připravit na hodinu. Na prvním stupni jsme vždycky v jedné třídě a rutinní postup mají akorát, že se musí připravit na ten vyučující předmět a musí si případně přinést pomůcky ze školní skříňky. Nicméně vše je ve školním řádu a ve třídních pravidlech.*
- **Jakým způsobem se rutinní postupy žáci učí?**
 - *A1: No, já si myslím, že některé děti už si už tyto dovednosti nesou od školky nebo od první třídy. U těch starších dětí, pokud ti žáci ten návyk nemají, tak se těžko už to do nich dostává, ale záleží. U nás třeba minulý rok fungovalo, že jsem si psala k sobě na arch, jestli rutinní postupy dodržují nebo ne. Ale netrestala jsem je za to v tu chvíli. Měla jsem u sebe seznam dětí, kteří třeba nebyli připravení. A pak jsme si s dětma společně udělali hodnocení na konci*

týdne a shrnuli jsme si společně, kdo to plnil a kdo ne. Žádné sankce jsem jim nedávala, ale pak se více snažili.

- **Jsou tyto postupy vizualizované na chodbách školy a třídách? Uveďte příklady, jakým způsobem.**
 - *A1: Myslím si, že úplně vizualizované to nemáme.*
- **Připomínáte si rutinní postupy v průběhu času?**
 - *A1: Vždycky o nich mluvíme, protože ale i kvůli třídním pravidlům, na které se snažíme dbát a klademe na ně důraz.*
- **Jakým způsobem?**
 - *A1: Dalo by se tedy říct, že především ústně a neustále. Připomínáme si je osobnostní výchově a v momentě, kdy jsou porušována.*
- **Oceňujete žáky za dodržování rutinních postupů? Pokud ano, tak jakým způsobem?**
 - *A1: Určitě ano. Za perfektní dodržování povinností mohou děti dostat pochvalu třídního učitele, potom ocenění třídního učitele a ocenění ředitele školy. To jsou takové hlavní tři pochvaly. A zároveň za ty malé plnění, klasicky dáváme sladkosti a nějaké drobné odměny.*
- **Modelujete si situace, jak dodržení postupů nevypadá?**
 - *A1: Děláme dramatizace. Hodně to i většinou dětí baví a využíváme k tomu projektové dny nebo i v rámci hodiny českého jazyka. Když máme třeba téma konflikt, tak se k tomu hodně vracíme.*
- **Dobře, a ukazujete si tedy i jak dodržení postupů nevypadá?**
 - *A1: Ano. Ukazujeme si také, jak to vypadat nemá, a to pomocí dramatizace.*

Očekávané chování

- **Jakým způsobem učíte děti očekávanému chování nebo pravidlům chování?**
 - *A1: To jsou teda ta třídní pravidla, které si děti vždycky sestavují sami. Třeba letos jsme vzali pravidla z loňského roku a zkusili jsme je zaktualizovat tím, že jsme nějaké přidali či odebrali. Děti pravidla vytváří sami ve skupinkách, aby si o tom popovídaly a zjistily, jestli se budou cítit dobře, že tam to pravidlo budou mít zavedené. A v pátek při osobnostní výchově vždy hodnotíme, jak se jim ta pravidla dařila plnit.*

- **Jsou ve škole jednotná, nebo si každý třídní učitel společně se svými žáky tvoří vlastní?**
 - *A1: Každý učitel si vytváří ve své třídě vlastní pravidla, a dokonce jedna třída si to přejmenovala a nazývala je kodexem třídy. Pak samozřejmě jsou pravidla napsaná také ve školním řádu, která platí pro všechny děti.*
- **Jak máte jednotlivá očekávání (pravidla) chování definována? Můžete uvést konkrétní příklad?**
 - *A1: Především se snažím do pravidel nedávat negaci. To znamená, že tam nebude neběhám po chodbě, ale naopak chodím pomalu. A vždycky to dáváme formou 1. osoby jednotného čísla. Sice to platí pro celou třídu, ale žák by to měl brát tak, že to pravidlo platí jen pro něj. Takže sám za sebe se na to každé pravidlo dívá.*
- **Kolik pravidel chování máte pro třídu definováno (v průměru)?**
 - *A1: U nás maximálně deset. Někdy i méně, protože si myslím, že když se chceme zaměřit na konkrétní pravidlo, tak je potřeba, aby pravidlům žáci rozuměli a zapamatovali si je. Také aby tam nebyla pravidla, která jsou už ve školním řádu.*
- **Nacvičujete s dětmi názorně konkrétní očekávané chování přímo v daném prostředí (např. ve třídě nebo na chodbě aj.)?**
 - *A1: To si myslím, že úplně ne. Vše se odehrává většinou v té třídě, kde je na to vyhraněný prostor.*
- **Jaký máte názor na zavedení jednotných pravidel chování pro žáky, ale i učitelé celé školy?**
 - *A1: Určitě ano. Myslím si, že učitelé by měli jít příkladem. Nicméně si myslím, že to u nás celkem dobře funguje i v rámci školního řádu. Takže když dítě poruší školní řád, tak se jednotně postupuje. Například jedna žákyně natáčela učitele při vyučování, a za to jsou jednotné postihy. Ale zase se na všechny případy nedá přistupovat stejně.*

Opatření primární prevence

- **Jaké metody preventivního působení využívá vaše škola k zabránění nežádoucích jevů v chování žáků?**
 - *A1: Tak vždycky můžeme diskutovat s naším metodikem prevence, speciálním pedagogem nebo výchovnými poradci. Co se týče konkrétních opatření, tak loni jsme například vytvářeli individuální výchovný plán. Také máme pravidelné preventivní programy, které k nám chodí realizovat zvenčí. Loni jsem se svojí třídou měla problém se slabší šikanou. Tak potom jsme chodili mimo školu na selektivní prevenci přímo do zařízení.*
- **Jaké problémové chování ve škole řešíte nejčastěji?**
 - *A1: Tak většinou je to nějaká nepozornost, drzé chování, projevy ADHD. Často však k tomu přistupuji tak, že za to dítě nemůže, tudíž ne vždy ode mě dostane poznámku. Ač se to někdy těžko rozpozná, jestli za to dítě může nebo toho jen využívá. Například loni jsem měla ve třídě kluka, co na to papíry měl a využíval toho extrémně.*
- **Jaké intervence realizujete u žáků s problémovým chováním?**
 - *A1: Za mě je důležité, aby učitel s žákem o tom daném problému mluvil. Probral tedy s dítětem tu situaci a přesně ji pojmenoval. Třeba dobrá metoda je si vést deník, kam si dítě zapisuje různé situace a pak jednou týdně se k tomu vyjadřuje, jak dítě, tak učitel, aby to bylo oboustranné. Nicméně, když takhle něco potřebuji řešit, tak se opírám o rady svých kolegů.*
- **Existují některé oblasti, kde v prevenci nežádoucího chování žáků pocítujete nedostatky?**
 - *A1: No myslím si, že velkým problémem je komunikace s rodiči. Jelikož my se můžeme snažit jako škola, ale ve chvíli, když dítě přijde domů a tam rodič učitele smete, že to takhle stejně není, tak se to mine účinkem. Ale samozřejmě tomu tak není vždycky.*
- **Myslíte, že vaše škola je otevřená novým metodám a postupům? Demonstrujte na příkladu.**

- *A1: Myslím, že určitě. Třeba my se snažíme, jako kolektiv učitelů, chodit na různá školení. Například minulý rok jsme byli na školení o minimalizaci šikany, což byly tři víkendy a bylo to opravdu hodně přínosný. Do dnes z toho čerpám.*
- **Máte k dispozici metodické pokyny či jiné materiály, jak s dětmi s problémovým chováním pracovat?**
 - *A1: Vyloženě nějakou metodiku já sama nemam. Určitě máme materiály u poradenských pracovníků. Ti mají plno literatury.*
- **Jaké a jak často je využíváte?**
 - *A1: Příliš ne. Spíš spoléhám na rady poradenských pracovníků. Nemám o materiálech úplně tak přehled.*

Příloha 3 – Seznam kódů

Definice pravidel chování

Dramatické prvky

Druhy problémového chování

Druhy rutinních postupů

Duševní poruchy

Formy oceňování

Inkludované dítě v běžné třídě

Jednotné postupy

Komunikace mezi žáky

Komunikace s organizacemi

Komunikace s rodiči

Kyberšikana

Místo pro relaxaci

Nácvik očekávaného chování v konkrétním prostředí

Nácvik rutinních postupů

Návykové látky

Nevhodné chování mezi dětmi

Nové výukové metody

Odměny

Počet dětí ve třídě

Počet pravidel chování

Pohyb učitele po třídě

Pravidla chování

Prevence ve výuce

Preventivní intervence

Preventivní programy

Problémové chování ve škole

Připomínání rutinních postupů

Relační místo

Rozmístění lavic

Seberozvoj ředitele školy

Selektivní prevence

Schránka důvěry

Stanovení rutinních postupů

Střídání učeben žáky

Školní kurzy

Školní poradenské pracoviště

Školní řád

Učení poslechem

Uspořádání lavic dle aktuální metody

Uspořádání materiálů

Uzpůsobení fyzického prostředí třídním učitelem

Velikost třídy

Volně dostupné výtvarné a psací potřeby

Výtvarné pomůcky zapůjčení

Vzdělávání pedagogů

Vzdělávání rodičů

Znalost přístupu PBIS

Seznam obrázků

Obr. 1 Systém koordinace primární prevence v České republice

Seznam tabulek

Tabulka 1 Výzkumný vzorek