

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Strategie zaměřené na podporu vhodného chování na druhém stupni ZŠ

Strategies oriented to support positive behavior at lower secondary school

Šárka Norková

Vedoucí práce: Mgr. Anna Kubíčková

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: B SPPG KS

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Strategie zaměřené na podporu vhodného chování na druhém stupni ZŠ 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.

Ústí nad Labem 2021

Děkuji Mgr. Anně Kubíčkové za připomínky, rady, trpělivost a laskavý přístup při vedení mé práce. Děkuji všem respondentům, kteří si i v nelehké distanční výuce našli čas, účastnili se výzkumu a během rozhovoru sdíleli své zkušenosti. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu a povzbuzení, nejen při psaní této práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce s názvem Strategie zaměřené na podporu vhodného chování na druhém stupni ZŠ si klade za cíl představit strategie, které využívají základní školy k předcházení problémovému chování. Teoretická část práce vymezuje psychosociální vývoj jedince v období rané adolescence, dále pojmy problémové chování, klima třídy a systém PBIS. Výzkumný soubor tvořilo osm respondentů, kteří vyučují na druhé stupni základní školy. Čtyři respondenti začali v letošním roce 2020/2021 zavádět některé prvky systému PBIS. Data pro výzkum byla získána pomocí polostrukturovaného rozhovoru, který probíhal na jaře roku 2021 v online prostředí platformy Microsoft Teams. Analýza dat proběhla pomocí metody transkripce, některé otázky rozhovoru byly vyhodnoceny metodou srovnání a následně vizualizovány pomocí tabulek a grafů. Ve výzkumu jsme se zaměřili na preventivní opatření a tvorbu pravidel. Zjistili jsme, že nejčastější formou preventivního opatření jsou školení, třídnické hodiny a správně nastavená pravidla. V rámci tvorby pravidel se respondenti spíše shodují. Odlišnost se například objevuje v rámci celoškolských pravidel, které využívá jen polovina respondentů. Zjistili jsme, že pravidla mají cenné místo v předcházení problémovému chování a že všechny školy zúčastněné výzkumu využívají preventivních opatření na podporu vhodného chování. Výzkum nám pomohl k naplnění zvoleného cíle.

KLÍČOVÁ SLOVA

problémové chování, PBIS, preventivní opatření, raná adolescence

ABSTRACT

The bachelor thesis Strategies oriented to support positive behavior at lower secondary school aims to present strategies that these schools use to prevent problem behavior. The theoretical part of the thesis defines the psychosocial development of an individual in the period of early adolescence, the concepts of problem behavior, class climate and the PBIS system. The research sample was created by eight respondents who teach at lower secondary school. Four respondents started implementing some elements of the PBIS system in year 2020/2021. Data for the research were collected by interviews in spring 2021 using Microsoft Teams. In our research we focused on preventive precaution and rulemaking. We found that the most common forms of preventive precaution are training course, classroom hours and correctly set rules. We found that rules have an important place in preventing problem behaviors and that all schools used strategies to support positive behavior. The research helped us to fulfil the goal.

KEYWORDS

problematic behavior, Positive Behavioral Interventions and Supports, preventive precaution, adolescence

Obsah

1	Úvod	7
2	Psychosociální vývoj jedince	8
2.1	Psychosociální vývoj jedince v období rané adolescence	9
2.1.1	Dospívající jedinec a škola	10
2.1.2	Dospívající jedinec a školní třída	11
3	Klima třídy.....	12
3.1	Podpora pozitivního klimatu.....	16
4	Problémové chování	18
4.1	Poruchy chování	20
4.2	Příčiny problémové chování	21
4.3	Pozitivní podpora chování	24
5	PBIS - Positive Behaviour Intervention and Support.....	26
5.1	Úroveň 1 – Všichni žáci.....	28
5.2	Úroveň 2 – Někteří žáci	30
5.3	Úroveň 3 – Několik žáků	31
6	Výzkumná část	32
6.1	Cíl práce.....	32
6.2	Výzkumné otázky	32
6.3	Úkoly práce.....	32
6.4	Výzkumný soubor.....	32
6.5	Sběr dat	33
6.5.1	Použité metody	33
6.6	Analýza dat	34
6.7	Výsledky	41

7	Diskuse	44
	Závěr.....	46
	Seznam použitých informačních zdrojů	47
	Seznam příloh.....	52

1 Úvod

At' už jde o vyrušování, zapominání pomůcek, vyhýbání se práci či konflikty s vrstevníky, s problémovým žákem se během své praxe setká každý učitel. Mnoho autorů věří, že správnými strategiemi se dá problémovému chování předcházet, případně ho částečně eliminovat. Cílem bakalářské práce je představit příklady strategií, které se využívají na podporu vhodného chování, na druhém stupni základní školy.

První kapitola teoretické části se věnuje psychosociálnímu vývoji jedince v období rané adolescence. Toto období odpovídá druhému stupni základní školy. Část kapitoly se také zaměřuje na vztah dospívajícího jedince se školou a školní třídou, pro kterého je druhý stupeň ve škole důležitou etapou v psychosociálním vývoji (Vágnerová, 2012; Čáp, 2007; Macek, 2003). Druhá kapitola se zabývá klimatem třídy a popisuje, jak lze pozitivního klimatu dosáhnout. Pozitivní klima třídy pomáhá snížit negativní stresory v prostředí, zlepšovat vzájemné vztahy účastníků edukačního prostředí a podporuje jejich vzájemnou spolupráci. Všechny tyto jevy pomáhají předcházet problémovému chování. Pozitivní klima využívá také systém PBIS, kterému se věnuje poslední kapitola. Třetí kapitola se věnuje vymezení pojmu problémového chování, jeho příčině a pozitivní podpoře chování. V podkapitole pozitivní podpory chování jsou uvedeny strategie, které mohou učitelům v předcházení problémovému chování pomoci. V rámci problémového chování jsou vymezeny také poruchy chování, které jsou v praxi často s problémovým chováním spojovány. Poslední kapitola teoretické části představuje systém PBIS, který je v českém prostředí označován jako Pozitivní podpora chování a v České republice je implementován od září roku 2020, funguje celoškolsně a zaměřuje se především na předcházení problémovému chování.

Výzkumná část práce je vypracována na základě polostrukturovaného rozhovoru s osmi respondenty, kteří poskytli cenné informace a pomohli nám zjistit, jaké strategie k předcházení problémovému chování školy využívají. Rozhovor probíhal pomocí online platformy a zúčastnili se ho čtyři respondenti, kteří pracují se systémem PBIS a čtyři respondenti, kteří do systému PBIS zapojení nejsou.

2 Psychosociální vývoj jedince

Psychosociální vývoj jedince společně s biosociálním a kognitivním vývojem patří mezi dílčí oblasti psychického vývoje. Vágnerová (2008, str. 4) charakterizuje psychický vývoj jako „*proces vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností, jejich diferenciací a integraci v rámci celé osobnosti*“. Všechny oblasti psychického vývoje se rozvíjejí ve vzájemné interakci. Psychosociální vývoj je z velké míry ovlivněn vnějšími faktory, proto bývá označován jako proces socializace. Zahrnuje změny v oblasti mezilidských vztahů, osobnostních a sociálních charakteristik, ale také proměny způsobu prožívání. Velmi významné je působení rodiny, školy a vrstevníků. Sociální skupiny, do kterých jedinec patří, působí na psychosociální vývoj a současně v nich probíhají změny sociálních pozic (Vágnerová, 2008).

Bakalářská práce se zaměřuje především na psychosociální vývoj jedince v období dospívání a jeho socializace ve škole.

Období dospívání

Během období dospívání nastávají změny v somatické, psychické i sociální oblasti. Dochází tedy ke „*komplexní proměně osobnosti*“ (Vágnerová, 2012, str. 367). Společnost a její konkrétní společenské a kulturní podmínky ovlivňují průběh dospívání, a to v rámci nastavených požadavků a očekávání vůči dospívajícímu. Jedinec se snaží vytvořit si zralejší formu identity, která bude z jeho pohledu uspokojivá a zároveň svou proměnou dosáhnout přijatelné sociální pozice. Naše i světová odborná literatura vymezuje období dospívání různým časovým vymezením a používají různá označení. Vágnerová (2012) vymezuje období dospívání věkem 10–20 let a dělí je na dvě vývojové fáze – raná adolescence a pozdní adolescence. Krejčová (2011, str. 13) uvádí, že „*pokud hovoříme o dospívání, máme na mysli druhou dekádu života jedince*.“ Langmeier a Krejčířová (2006) dělí dospívání na období pubescence a období adolescence, v časovém vymezení se shodují s Vágnerovou. Macek (2003, str. 35) používá pro období dospívání termín adolescence (10-20 let) a označuje ji za období „*značně diferencované, v jehož rámci se odehrává velké množství biologických, psychických a sociálních změn*.“ Z těchto důvodů dělí adolescenci na ranou, střední a pozdní. V rámci této bakalářské práce se budeme držet pohledu Vágnerové.

Raná adolescence

Raná adolescence se vymezuje prvními pěti lety období dospívání. Věkové vymezení je ovlivněno individuální variabilitou, přibližně však vymezujeme období rané adolescence mezi 11. – 15. rokem dítěte. V rámci komplexní přeměny dochází k tělesnému dospívání, změně způsobu myšlení (rozvoj abstraktního myšlení a emočního prožívání. Pro toto období jsou velmi důležití vrstevníci, s kterými se jedince ztotožňuje, přátelství a první lásky. Ukončení povinné školní docházky se pro pubescenty stává důležitým sociálním mezníkem. Navazuje na něj vývojové rozrůznění v rámci budoucího povolání a s tím související sociální postavení v dospělosti (Vágnerová, 2012).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2008, str 237) označuje časové období rané adolescence jako pubescenci a vymezuje ji dle tradičního pedagogicko-psychologického přístupu jako „*celkově nejbouřlivější období ve vývoji jedince. Pro pubescenta je typická snaha vymanit se ze závislosti na autoritách (konflikty s rodiči, učiteli), vyvzdorovat si větší samostatnost myšlenkovou i sociální.*“ Uvádí také rizika, která souvisí s tímto vývojovým obdobím např.: asociální činnosti, experimentování s psychotropními látkami či dietami.

2.1 Psychosociální vývoj jedince v období rané adolescence

Socializace v období rané adolescence je charakteristická změnami ve vztazích s dospělými lidmi, ale i s vrstevníky. Zároveň jedinec experimentuje s různými sociálními pozicemi. Objevuje kritičnost a netolerantnost k dospělým, zároveň se sžívá s kritickým postojem k sobě samému. Dospívající často vyžaduje, aby určitá pravidla dodržovali všichni, „*nejenom děti v podřízeném postavení*“ (Vágnerová, 2012, str. 396). V tomto ohledu může velmi pomoci školní prostředí – tím, že učitel jasně nastaví pravidla pro žáky, které poté sám dodržuje, tj. pravidla, která dodržuje nadřízený – učitel, společně s podřízeným – žákem (Čapek, 2010). Důležitou roli hraje v psychosociálním vývoji pubescenta sociální skupina (rodina, vrstevnická skupina), která na jedince působí a společně se sociální skupinou i instituce (škola, volnočasové instituce). Jako člen sociálních skupin získává dospívající nové role (například role dospívajícího, člena party, blízkého přítele), jiné role se pouze rozvíjejí či mění (Vágnerová, 2012).

2.1.1 Dospívající jedinec a škola

Macek (2003, str. 95) uvádí, že „*škola je po rodině druhým nejvýznamnějším socializačním činitelem a institucí, která ovlivňuje osobnost, vztahy a běžnou každodenní skutečnost dospívajících.*“ Samotný druhý stupeň základní školy je pak dle Vágnerové (2012) pro pubescenta důležitým mezníkem, mění svůj postoj ke škole, začíná si uvědomovat vztah školní úspěšnosti k budoucímu vzdělávání a dobrý výkon spolu s přijatelným chováním ve škole pro něj často činí prostředek k zajištění bezproblémového vztahu s rodiči. Jeho motivace k učení je velmi subjektivní. Pokud se jedinci zdá význam učiva nepotřebný a samoučelný, případně pokud jedinec zažívá pocit nezvládnutelnosti učiva, projeví se to klesající motivací a případným nezájmem o předmět. Nudné učivo může být naopak následkem neměnící se školní práce, která neodpovídá aktuálním potřebám dospívajících jedinců. S učivem souvisí i samotný postoj k jednotlivým předmětům, který se liší podle úspěchu či neúspěchu žáka, oblíbenosti daného předmětu či vztahu jedince s učitelem. Jedinec nemění jen postoj ke škole, ale změny probíhají i v rámci vztahu mezi jedincem a učitelem. Jeho formálně daná autorita se ztrácí a vrací se tehdy, pokud učitel u jedince vzbudí něčím obdiv. Dospívající se ve vztahu s učitelem snaží o rovnoprávnou diskusi, možnost projevit svůj názor a být respektován. Negativismus, který se u dospívajících objevuje, interpretují někteří učitelé jako projev drzosti. Většinou je však projevem obrany, když nejsou dospívající „*schopni reagovat zralejším způsobem*“ (Vágnerová, 2012, str. 413).

Vašutová (2003, str. 61) uvádí, že v období rané adolescence „*ztrácejí školní výsledky původní význam a jsou vnímány jako hodnota dospělých.*“ Příprava do školy se u jedinců odvíjí podle toho, zda budou hodnoceni či klasifikováni, jedinci často zpochybňují význam studijní látky a odmítají vysoké nároky některých předmětů, které se mohou stát příčinou jedincovi osobní nejistoty (Vašutová, 2003, str. 61).

Vágnerová (2012) uvádí, že dospívající kladně hodnotí učitele se stabilním názorem, stabilními emocemi, učitele spravedlivé a hodnotí také jejich profesní schopnosti. Dospívající jsou spokojeni, když „*jsou vnímáni jako rovnocenné bytosti*“ (Vašutová, 2003).

2.1.2 Dospívající jedinec a školní třída

Lašek (2007, str. 13) popisuje školní třídu jako „*složitý a mnohvrstevnatý sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak i učitelé.*“

Pro dospívajícího jedince je dle Vágnerové (2012) školní třída významnou sociální skupinou. Nelze ji jednoduše vyměnit, žák je její součástí, tráví v ní spoustu času a složení třídy nemůže ovlivnit. Pokud je složení třídy pro jedince nevyhovující, může to pro něj být určitá psychická zátěž, se kterou se musí vyrovnat, a tak jako ostatní dospívající si ve třídě vytvořit pozici, která je v období pubescence podstatná při vytváření osobní identity. Vágnerová (2012, str. 428) uvádí, že „*jedinec, kterému se podaří uspět, bude mít více sebejistoty a pravděpodobně i lepší sociální kompetence*“. Ve školní třídě panuje mezi členy relativně stálá interakce, postavení jedince je vytvořené z prvního stupně základní školy a pokud se s příchodem na druhý stupeň „*nezměnilo složení třídy, obvykle se zásadním způsobem nemění ani vztahy mezi žáky*“. V období pubescence se u jedince zvyšuje zájem o opačné pohlaví, přestává se rozdělovat holčičí a klučičí skupina a tím můžou nastat změny v rámci třídních vztahů. Vztahy a pozice jedince se můžou změnit také během posledních ročníků základní školy (konce povinné školní docházky), kdy se třída rozděluje podle budoucího studia. Jedince bude spojoval jejich studijní směr a s ním spojená motivace k učení (Vágnerová, 2012).

Čáp (2007, str. 279) uvádí, že v období rané adolescence získávají vrstevnické skupiny, tedy i školní třída, obzvláště důležitou pozici v životě jedince. Poskytují mu „*příležitost k získání zkušenosti v interakci a komunikaci s osobami, které mu nejsou nadřazeny jako rodiče a učitelé.*“

3 Klima třídy

„Domácí úkol jsem psal ve škole, protože škola je mi druhým domovem“ (Richter 1984, Čapek 2010, str. 12).

V literatuře nalezneme mnoho definic třídního klimatu, neexistuje úplná shoda, jak termín třídní klima definovat, a to i přesto, že se pojem často používá nejenom mezi odborníky, ale i laickou veřejností.

Čapek (2010, str. 13) definuje třídní klima jako *„souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení účastníků, které v nich jako spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“*

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2008, str. 100.) odkazuje na dlouhodobý stav sociálních vztahů, podle kterého je klima třídy *„sociálně psychologickou proměnou, představující dlouhodobější sociálně emociální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emociální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).“*

Lašek (2007, str. 40) definuje třídní klima jako: *„trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“*

Ve výchovně vzdělávacím procesu se setkáváme i s dalšími termíny, které se pojem klima třídy snaží nahradit, avšak znamenají něco jiného – atmosféra, edukační prostředí, nálada atd.

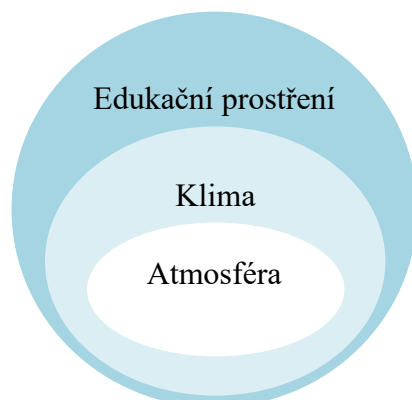
Atmosféra

Atmosféra se věnuje krátkodobému sociálnímu a emočnímu naladění ve třídě (Čáp, 2007).

Edukační prostředí

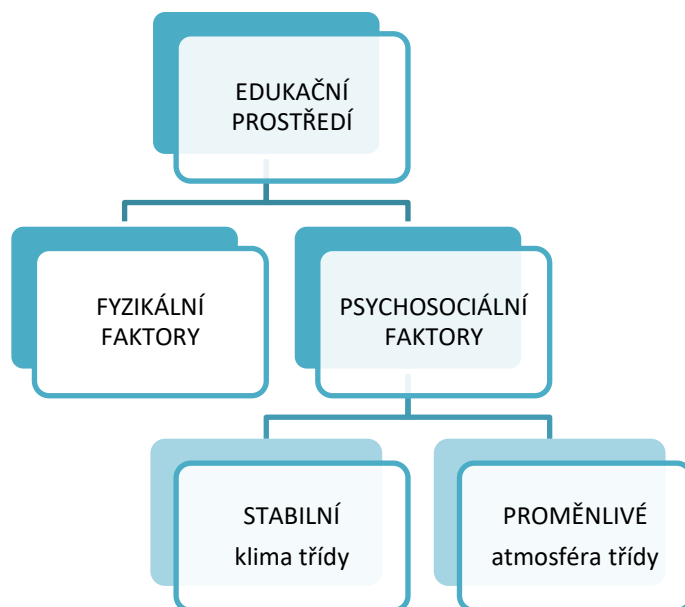
Edukační prostředí je nejobecnější termín v rámci zkoumání třídního klimatu. Dle Čápa (2007) nezahrnuje jen sociálně-psychologické aspekty, ale také aspekty architektonické (např. rozmístění a vybavení učebny), hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (vhodnost vybavení třídy pro vyučování), akustické (šíření zvuku, úroveň šumu a hluku a jiné). Lašek (2007) zahrnuje k výše zmíněným aspektům ještě umístění školy v regionu a stupeň a typ školy.

Vztahy mezi edukačním prostředím, klimatem a atmosférou se dají naznačit následujícím obrázkem.



Obrázek 1 Edukační prostředí

Ať už se bavíme o klimatu, atmosféře či edukačním prostředí, vždy tyto faktory zasahují do výchovně vzdělávacího procesu žáka. Průcha (2002) popisuje edukační prostředí jako vztah mezi fyzikálními a psychosociálními faktory třídy a jejich vzájemného působení ve vnitřním životě třídy – schéma edukačního prostředí je znázorněno na obrázku č. 2. Fyzikálními faktory jsou například velikost a rozvržení učebny, osvětlení, barevná paleta stěn a nábytku, technické vybavení apod. Pro vymezení termínu klima třídy jsou především důležité faktory psychosociální. Mezi psychosociální faktory zařadíme vztahy, interakci a komunikaci mezi účastníky vzdělávacího procesu.



Obrázek 2 Schéma edukačního prostředí

„Psychosociální faktory edukačního prostředí působí na vhodný život třídy prostřednictvím interpersonálních vztahů a interakčních procesů mezi účastníky daného prostředí, tj. jednak mezi žáky a učiteli a jednak mezi žáky navzájem“ (Průcha, 2002, str. 65).

Psychosociální faktory rozdělujeme na vztahy proměnlivé a stabilní. Proměnlivý faktor neboli atmosféra třídy je jev krátkodobý a velmi situačně proměnlivý. Atmosféra třídy se zvládne proměnit ze dne na den, během dne, ale i kratších časových úseků (vyučovací hodiny, přestávky). Naopak stabilním psychosociálním faktorem je **klima třídy** (Čapek, 2010).

Mezi účastníky daného edukačního prostředí působí v rámci klimatu třídy sociální vztahy trvalejšího charakteru. Pro odlišnost a rozdíly mezi atmosférou a klimatem třídy lze použít vědu zabývající se počasím – meteorologii. V meteorologických termínech je pojem klima definován jako podnebí neboli dlouhodobý stav počasí. A právě dlouhodobým stavem se třídní klima odlišuje od krátkodobé třídní atmosféry. Častým příkladem je změna atmosféry ve třídě vůči blížícímu se testu v následující hodině, před neoblíbeným předmětem, případně pokud se během hodiny stane kázeňský prohřešek, který musí učitel řešit. V těchto případech se atmosféra třídy mění k horšímu. Pokud však mezi aktéry v edukačním prostředí panuje dlouhodobě pozitivní klima, změna atmosféry bude pouze výkyv a během dalšího období se vrátí na své původní hodnoty (Čapek, 2010).

Během práce třídy na svém vnitřním klimatu spoluvytváří zároveň klima pro učitelovu práci. Každá třída má své klima osobité, a tak může vytvořit učitelí třídu plnou spolupráce, s chutí do práce, ale i třídu, která nebude chtít s daným učitelem spolupracovat a učení jí bude lhostejné. Učitel tuto skutečnost vnímá, snaží se přizpůsobit, ať už je klima pro jeho práci pozitivní nebo negativní a stává se tak nedílnou součástí třídního klimatu a jeho proměn. V případě nezdaru by neměl na třídu rezignovat, ale hledat k ní svou cestu (Čapek, 2010). Vhodným a pestrým způsobem výuky vytváří učitel **pozitivní** (suportivní) **klima** – klima, kde panují dobré vzájemné vztahy, výuka podporuje spolupráci a vzniká nestresující prostředí. *„Opakem je defenzivní klima, žáci jsou vinou nekvalitní výuky nebo jiných aspektů učitelova působení apatičtí, volí cestu nejmenšího odporu, spojují se proti učiteli, podvádějí, podlézají, skrývají své pocity, bojí se apod.“ (Čapek, 2010, str. 14).*

Lašek (1994, str. 156) uvádí, že žáci třídy, kde panuje pozitivní klima, jsou „spokojenější, učitelovy kladné informace je více motivují k vyšší aktivitě a vyššímu prožitku sebevědomí, mají menší procento absencí než žáci, pohybující se převážně nebo výhradně v klimatu defenzivním.“ Podporou pozitivního klimatu detailněji popisuje následující kapitola.

Kromě vnitřních podmínek působících na edukační prostředí, a tedy i na klima třídy, utvářejí třídní klima i podmínky vnější. Vykopalová (1992, str. 5) popisuje, že třídní klima je „soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti žáků i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování.“ Vnější podmínky můžeme označit jako širší sociální jevy, mezi které patří například celkové školní klima¹ a klima učitelského sboru.

Existuje několik způsobů měření a přístupu k třídnímu klimatu, záleží na výběru objektu, kterému se chceme věnovat. Čáp (2007) ve své publikaci uvádí několik přístupů ke zkoumání třídního klimatu:

- sociometrický přístup – objektem studia je školní třída jako sociální skupina,
- organizačně-sociologický přístup – objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník,
- interakční přístup – objektem studia je žák a učitel (interakce mezi učitelem a žákem během hodiny),
- pedagogicko-psychologický přístup – objektem studia je školní třída a učitel (spolupráce žáků ve třídě, kooperativní učení v malých skupinkách).
- školně-etnografický přístup – objektem studia je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy,
- vývojově-psychologický přístup – objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet a
- sociálně-psychologický a environmentalistický přístup – objektem studia je školní třída chápána jako prostředí² pro učení, žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí.

¹ Školní klima velkou mírou ovlivňuje prostředí, ve kterém se škola nachází (vesnice či velkoměsto, centrum či okrajová část města atd.) (Čáp 2007). Dále organizace chodu a způsob řízení školy, klima učitelského sboru, nebo například celkové vztahy učitelé – žáci a vztahy škola – rodina (Čapek 2010).

² anglicky environment

Zjistit parametry klimatu nám tak pomohou nejvíce účastníci dané třídy.

3.1 Podpora pozitivního klimatu

Velkou mírou působí na pozitivní klima učitel. Žáci, kteří cítí od svého učitele a spolužáků podporu, se nebojí chybovat a umí si najít kladné věci i na neúspěchu. Zároveň získávají chuť učit se novým věcem, jsou zvědavými a cítí pozitivní emoce během vyučování. Správně vybrané pedagogické postupy mohou třídní klima výrazně zlepšit a zlepšit tak studijní výsledky celé třídy. Pokud učitel své žáky během výuky zaujme, získá si třídu na svou stranu. Zaujmout a vytvořit tak pozitivní klima pro školní práci může například zahrnutím úloh, na kterých žáci poznají praktičnost, zajištěním výuky, do které se žáci můžou aktivně zapojit či výkladem, který doplní něčím nezvyklým (pracovním listem, videem, pozváním odborníka z praxe apod.). Pokud se mu podaří udržet pozitivní atmosféru, zároveň tím vytváří podmínky pro vznik pozitivního třídního klimatu (Čapek, 2010).

Činnost učitele v rámci podpory třídního klimatu by se měla zaměřit i na komunikaci ve třídě. Komunikaci lze podpořit pravidly, která se nastaví společně se žáky a během vyučování se dodržují (jeden mluví, ostatní poslouchají; pokud chci něco říct, přihlásím se apod.). Pokud se žáci podílejí na výběru pravidel (učitel po celou dobu pravidla usměřňuje), snáze je poté dodržují. Nastavená pravidla je dobré se žáky napsat na kus papíru, který se viditelně vyvěsí ve třídě a žáci je tak mají po celý den k dispozici. Případně je může učitel žákům opakovaně připomínat. Pravidla vytvořená společně zároveň podporují soudržnost žáků a samostatná tvorba pravidel (jako společná činnost ve škole) podněcuje kooperaci skupiny. Participace žáků na pravidlech třídy má na třídní klima velmi kladný účinek (Čapek, 2010; Dubec, 2007). Felcmanová (katalogpo.upol.cz, © 2021) uvádí, že aktivní přístup žáků při tvorbě pravidel je zcela zásadní.

Pokud se vrátíme k samostatnému tvoření pravidel, nikdy by jich nemělo být příliš, aby si je žáci snadno zapamatovali. Důležitá je také konkrétnost a smysl pravidla pro lepší orientaci žáků (Čapek, 2010). Pokud žáci v pravidlu smysl nevidí, budou ho spíše odmítat a chovat se v rozporu s ním (Dubec, 2007). Dle Čapka (2010) je vhodné vytvořit pravidla na začátku školního roku, předejde se tak některým vzorcům nevhodného chování, které nestihnout vzniknout. Pravidla ve školní třídě vedou ke zlepšení práce, je však důležité, aby všichni aktéři (nesmíme zapomínat na pedagogy) edukačního prostředí tato pravidla dodržovali.

Vytvořením pravidel se předchází také problémovému chování. „*Mít pravidla je důležité, je to vlastně způsob kontroly nevhodného chování žáků a umožňuje vhodné sociální učení.*“ (Čapek, 2010, str. 87)

Žáky si učitel získá přátelskou a trpělivou komunikací, kterou předává pozitivní podněty. Čapek (2010, str. 51) uvádí, že předávání pozitivních podnětů „*může mít velmi příznivý vliv na mnoho aspektů vzdělávací činnosti: žáci se nebojí na cokoliv zeptat, nebojí se přiznat chybu, hovoří s učitelem otevřeně, avšak korektně a slušně apod.*“ a dodává, že správná komunikace umí zajistit dobré vztahy ve třídě a pomoci tím k pozitivnímu klimatu. Dobré vztahy ve třídě lze podpořit například organizováním školních, ale i mimoškolních akcí, kde mají žáci šanci poznat se mezi sebou, ale i s učitelem v jiném než školním prostředí (Čapek, 2010). Získané informace z akcí mohou poté žáci i učitel využívat ve prospěch svého pozitivního působení. Skupinové práce zapojené do vyučování podporují spolupráci mezi žáky, která vede k pozitivnímu klimatu a zároveň učí žáky řešit mezilidské konflikty. Učitel by se měl snažit, „*aby soudržnost třídy vzrůstala a celkově převažovala pozitivní orientace třídy*“ (Čáp 2001, str. 578).

Podporou k pozitivnímu klimatu nám může být také vhodné fyzikální prostředí třídy, tj. velikost třídy, její vybavení apod. Vhodné prostředí nám pomáhá cítit se dobře a lépe se nám v takovém prostředí pracuje, totéž platí i pro školní třídu. Učitel by měl vytvořit příjemné prostředí, které bude zároveň podnětné, s pedagogickým duchem a neměl by zapomínat na jeho interaktivnost, která může být vzdělávací či hodnotová. Vzdělávací interaktivnost je vyjádřena pedagogizací a umístěním různých instrumentů – schránky důvěry, společná pravidla, referáty, výsledky soutěží apod. Hodnotová interaktivnost vede žáky ke starostlivosti a péči o prostředí, kde se učí a pracují. Interaktivnost pomáhá žákům uvědomovat si propojení s prostředím, které je obklopuje a vede k nutnosti jeho ochrany (Čapek, 2010).

„*Třídní (resp. školní) prostředí tedy v mnoho rovinách pracuje s vnímáním a prožíváním účastníků vzdělávání a může vhodné klima výrazně podporovat.*“ (Čapek, 2010, str. 92)

4 Problémové chování

Problémové chování definují autoři odlišně, i přesto nalezneme v definicích společné znaky, a to především: reakce na zátěžové situace, odklon jedince od normy a určitý postoj učitele k danému chování. Emerson (2008, str. 13) definuje problémové chování jako „*kulturně abnormální chování takové intenzity, frekvence nebo trvání, že může být vážně ohroženo fyzické bezpečí dané osoby nebo druhých, nebo chování, které může vážně omezit používání běžných komunitních zařízení nebo může vést k tomu, že dané osobě do nich bude odepřen přístup.*“ Emerson (2008, str. 13) upozorňuje také na to, že problémové chování může být ukázněné a adaptivní a že lze problémové chování interpretovat jako „*logicky organizované adaptivní reakce na „problémové“ situace.*“ Termín problémové chování podle Emersona (2008, str. 14) neobsahuje takové chování, které je společensky či statisticky vzácné, ale takové, které „*má méně výrazný fyzický nebo sociální dopad.*“ Čáp (2007, str. 361) uvádí, že „*problémové chování nasvědčuje tomu, že se dítě dostalo do zátěžových situací, které se mu nedaří adekvátně zvládat.*“

Divoká a kol (2017, str. 11) definuje problémové chování jako „*popis určitého chování, které brání dítěti být takové, jaké očekává určitá norma*“. Michalová (2011, str. 7) popisuje problémové chování tehdy, pokud „*dochází k neúmyslnému narušování norem. Jedinec si je svých problémů vědom a chce je odstranit.*“ Jako důvod porušování norem uvádí Michalová (2011) konflikt mezi vnitřními potřebami jedince a nároky společnosti. Stejně chování jedince může být v rozdílných prostředích hodnoceno odlišně, což je dáno subjektivitou hodnotitele a vnějšími požadavky okolí. Na subjektivitu hodnotitele odkazuje i Fontana (2003, str. 337), který považuje za problémové chování takové, které „*je pro učitele nepřijatelné*“ a upozorňuje na skutečnost, že „*problémové chování je problémovým chováním pouze proto, že se jako takové jeví učiteli.*“

Vágnerová (1997, str. 5) uvádí, že důležitým kritériem pro definici problémového chování, „*je obecná charakteristika projevů (chování, prožívání, zevnějšku), které se liší od aktuálně přijímané normy, a často bývají v nějakém rozporu se školskými požadavky.*“ Problémový žák je dle Vágnerové (1997) takový, který požaduje rozdílný přístup, obvykle pro učitele přístup náročnější, na který není zvyklý a takový žák, který zdaleka nesplní očekávané výsledky práce, které by vypovídali vynaloženému úsilí učitele. Stejně jako Fontana

i Vágnerová (1997, str. 5) upozorňuje, že při problémovém chování „*se do určité míry projeví i individuálně typická tolerance k různým projevům dětí, daná osobnostní učitele.*“ Projevy dětí, které vadí jednomu učiteli, nemusí vadit druhému. Záleží na jeho osobní citlivosti k určitým projevům žáků, zkušenosti, temperamentu, zdravotnímu stavu, aktuální náladě apod. Individualita každého učitele se poté projeví při „*přirčení role problémového dítěte, která je výsledkem vzájemné interakce učitele žáka*“ (Vágnerová 1997, str. 6). Přirčení role problémového žáka se po určité době upevňuje a stává se stereotypem, učitel od žáka očekává jen další potíže, svůj názor na jedince a zkušenosti s jeho prací interpretuje jiným učitelům, kteří názor obvykle přijímají a dále s ním pracují. Takové „nálepky“ problémového žáka se jedincům jen těžko odstraňují. Ve výkladu problémového chování žáka je velmi podstatné, zda je za viníka označen jedinec či nějaká jiná osoba, případně nějaká neosobní příčina (např. nemoc). Pokud za viníka není označen jedinec sám, bývá pak více tolerován (Vágnerová, 1997).

Čáp (2007) využívá v souvislosti s výchovou problémových dětí termínu – výchovné problémy (např. vyrušování, zapomínání pomůcek, neposlušnost, konflikty s vrstevníky), tyto problémy se mohou vyskytovat jednotlivě, nebo v různých kombinacích. Ve školní třídě obvykle najdeme několik žáků s výchovnými problémy, u některých se jedná o prozatímní chování související s vývojem jedince (období dospívání) nebo nepříznivou situací v jeho životě (konflikt v rodině, konflikt s vrstevníky, onemocnění). U některých žáků se naopak jedná o dlouhodobé nepříznivé chování.

Výchovné problémy jsou nevyhnutelnou a významnou součástí školního života a učitelovy práce. Opakované průzkumy na různých školách v různých zemích přinesly poznatky, že během studia na základní škole potřebuje přibližně třetina žáků specifickou péči učitele či odborníka (psycholog, speciální pedagog, lékař). Někteří žáci na první pohled „hodní“, nenápadní, tiší svým vystupováním unikají pozornosti učitelů, přesto právě oni často potřebují zvýšenou péči, protože v sobě ukrývají neřešené problémy, které mohou vést k problémovému chování. Nikdy také není zaručené, že v jedno období bezproblémový žák se postupně nestane žákem problémovým (Čáp, 2007).

Nejčastější projevy problémového chování objevující se v českých školách, které uvádí Michalová (2011, str. 9) jsou:

- zbytečný hluk,
- mluvení bez dovození,
- odbíhání z lavic,
- vyhýbání se práci,
- slovní urážení učitele,
- ničení věcí,
- fyzické násilí.

„Žák je tedy nápadný svým chováním, liší se ve svých projevech od ostatních vrstevníků nebo přímo narušuje školní normy“ (Michalová, str. 9)

4.1 Poruchy chování

Poruchy chování se od problémového chování liší dle Vojtové (2010, str. 106) *„v motivaci nežádoucího chování, v časovém období a intenzitě nežádoucích projevů chování a ve způsobech podpory a intervence dítěte.“* V motivaci chování je rozdíl mezi žákem s problémovým chováním a žákem s poruchou chování v uvědomění si problému – problémový žák si je svých problémů vědom, vadí mu a chce je odstranit, u žáka s poruchou chování je motivace pro chování nepřijetí norem (Vojtová, 2010). Jedinci s poruchou chování *„nebývají dostatečně kritičtí, svoje jednání nepovažují za špatné a za své přestupky necítí vinu“* (Vágnerová, 2001, str. 286). V časovém období a intenzitě nežádoucích projevů chování je odlišnost v krátkodobosti, nahodilosti (žák s problémovým chováním) a dlouhodobosti (žák s poruchou chování) trvání potíží. U žáka s problémovým chováním probíhá podpora a intervence v rámci školního prostředí, oproti tomu žák s poruchou chování musí podstoupit speciální intervenci (Vojtová, 2010).

Z hlediska speciální pedagogiky uvádí Vitásková (2005, str. 24), že porucha chování *„je každá negativní odchylka od normy, která má obraz trvalého a vědomého jednání označeného jako nežádoucí projevy v chování, které mohou vyústit až do stádia delikvence a kriminality.“*

Vágnerová (1997, str. 67) charakterizuje poruchu chování „*jako odchylku v oblasti socializace, kdy dítě není schopné respektovat běžné normy vzdělání na úrovni odpovídající jeho věku.*“ Jako základní etiologické faktory, které jsou spolu v interakci, popisuje Vágnerová (1997, str. 67–68):

- vliv sociálního prostředí – především rodiny
- genetickou dispozici k disharmonickému vývoji
- oslabení nebo poruchu CNS, převážně na bázi prenatálního či perinatálního poškození

Dle Palcta (2007, str. 139) zahrnují poruchy chování „*antisociální a agresivní chování, které začíná být zřetelné v časném dětství nebo v dětství a přetrvává do adolescence, často i do dospělosti (poruchy osobnosti)*“ Palct (2007, str. 138) uvádí jako příznaky poruch chování:

- základní příznaky: opozičnictví a agresivita,
- odvozené příznaky: výbuchy zlosti, časté rvačky, tyranizování, krutost k jiným lidem nebo k zvířatům, ničení majetku, zakládání ohně, krádeže, záškoláctví, lhaní.

V 10. revizi Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN) jsou poruchy chování charakterizovány „*opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být proto mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz (šest měsíců nebo déle).*“

4.2 Příčiny problémové chování

„*Každé jednání a chování – včetně problémového – je výsledkem souhry mnoha působících podmínek vnějších a vnitřních, někdy společných pro určitý druh chování a skupinu osob, jindy individuálně odlišných*“ (Čáp, 2007, str. 360).

Jako příčinu problémového chování uvádí Štípek (2011, str. 36) reakci „*na neúspěch, pocit ohrožení, nedostatečné uspokojování potřeb apod.*“ Jako obvyklé možnosti řešení těchto nepříjemných situací uvádí Štípek (2011) útok (např. agrese, boj o pozitivní, ale i negativní

pozornost³ autority, urážení) či únik (např. lhaní, vyhýbání se aktivitě, deprese, onemocnění, zlehčování či úplné popření problémů). I negativní pozornost učitele případně vrstevníků naplní potřebu pozornosti daného jedince. To však vede k tomu, že se jedinec naučí, že chce-li, aby se mu dostalo pozornosti, musí zlobit (Štípek, 2011).

Příčiny problémového chování pramenící ze sociálního znevýhodnění můžeme určit jako „*jakékoli zátěžové, stresové či krizové situace, jimž je dítě zvnějšku v průběhu svého vývoje vystaveno*“ (Jún 2015, str. 9) Může jít například o jazykovou či kulturní bariéru, zanedbávání, úmrtí blízké/pečující osoby, odlišné náboženské vyznání, aktuální krizová či traumatická zkušenost (povodně, autonehoda), rodič ve výkonu trestu apod. Bořkovcová (2013, str.7) definuje sociálně znevýhodněného žáka jako takového, který „*nemá podmínky potřebné pro úspěšné vzdělávání, a to nikoliv ze zdravotních důvodů, které tvoří samostatnou kategorii žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním.*“ Svou určitou roli hraje i nenaplnění některých základních potřeb jedince, pokud se tomu tak stane, může to vést k problémovému chování (Jún 2015). Společně s nenaplněním základních potřeb, se mohou objevit i vážné deficity sociálních dovedností (Mendler 2018). Nenaplněné potřeby, které uvádí Mendler (2018, str. 58) jsou:

- identita,
- pozornost,
- propojení,
- kompetence,
- kontrola,
- zábava.

Nezralý způsob osamostatňování se dospívajícího od rodiny a autorit dospělých, může být také příčinou některých z forem problémového chování, „*zvláště v podmínkách velmi přísné, autokratické výchovy*“ (Čáp, 2007, str. 361). Výchovný problém nepůsobí stejně na každého jedince. U různých jedinců může mít odlišné příčiny a „*stejná příčina může vést k různým formám výchovných problémů*“ (Čáp, 2007, str. 361).

³ Štípek (2011, str. 36) popisuje pozitivní pozornost jako „*přívětivé chování*“, negativní pozornost vyjadřuje jako „*peskování, kritizování, křičení nebo i bitím.*“

Autoři knihy *Discipline without Dignity* (Mendler, 2018) rozdělují příčiny problémového chování na mimoškolní a školní⁴ a zdůrazňují, že i mimoškolní příčiny ovlivňují život ve škole, zároveň je však pro učitele mnohem těžší je napravit. Učitel se může vcítit do problému a nabídnout co největší emocionální podporu. Za mimoškolní příčiny problémového chování označují:

- disfunkční rodiny,
- trauma – mnoho forem (např. fyzické, sexuální, verbální zneužívání, násilí, špatná výživa, neurologické trauma),
- sociální média – anonymní pomlouvání dětí, sexuální predátoři, sexting⁵,
- snížená společenská zdvořilost,
- pocit nároku,
- nedostatek bezpečného rodinného zázemí,
- koncentrace chudoby,
- gangy a drogy.

Za školní příčiny problémového chování označují:

- prostředí, které je založeno na testování, hodnocení a zkoušení,
- konkurenční prostředí,
- nuda,
- unavenost,
- nejasné limity,
- nedostatek prostoru k vyjádření pocitů,
- nedostatek úspěchu.

Problémové chování se může vyskytovat také „u dětí deprimovaných, týraných a sexuálně zneužívaných. Později se může tento stav demonstrovat např. tendencemi ke zneužívání návykových látek, což je společensky nežádoucím jevem“ (Valenta, 2014, str. 134)

⁴ Out-of-School and In-School Causes of Discipline Problems (Mendler 2018)

⁵ Autoři uvádějí, že až 80 % problémů mezi dětmi začíná online. (Mendler 2018)

4.3 Pozitivní podpora chování

„Prevence je lepší, než léčení“ (Kyriacou, 2008, str. 103)

Důkladné pozorování chování a práce žáků během vyučovací hodiny je dle Kyriacoa (2008) nejlepší prevencí problémového chování. Většina problémů se tím potlačí v samém začátku. Ve své knize uvádí Kyriacou (2008, str. 103-104) několik strategií, které lze využít při předcházení problémovému chování:

- sledovat všechny žáky ve třídě – V pravidelných intervalech kontrolovat třídu, pokud se objeví žák s obtížemi, podpořit ho a pomoci mu. Upřednostňovat individuální kontakt na místo upozorňování na problém přes celou třídu.
- procházet celou učebnu – Procházet učebnu a ptát se, jak se žákům daří postupovat v práci. Můžeme tak narazit na problém, se kterým by se jedince na učitele neobrátil.
- užívat oční kontakt – Během projevu ke třídě navazovat oční kontakt s celou třídou. Při podezření na problémové chování navázat s dotyčným jedincem delší oční kontakt a tím mu dát najevo, že by se měl vrátit zpátky k práci (zapojit do vyučování). Nemusíme tak otevřeně oslovovat žáka a přerušovat průběh hodiny.
- zaměřovat své otázky – Otázky pomáhají udržet žáky zapojené do výuky.
- využívat proxemiku (fyzickou blízkost) – Svou blízkostí u žáka podpořit soustřednost na práci.
- pomáhat žákům – Radit, vést žáky u řešení zadané práce a povzbuzovat je.
- změnit činnost nebo tempo práce – Dát prostor k vyřešení problému.
- všímat si nežádoucího chování – S jedincem navázat oční kontakt, udělat přestávku vy výkladu či vyjádřit nesouhlas s chováním přísným výrazem.
- všímat si projevu neúcty – Registrovat a řešit projevy neúcty pomáhá žákům upevňovat si správné chování.
- přesazovat žáky – Zdůraznit, že přesazení je v zájmu žáka, aby se případně snížil jeho odpor a negativní pocity.

Čáp (2007, str. 362) uvádí, že „*problémové dítě potřebuje ve zvýšené míře to, co potřebují všechny děti – opravdový lidský vztah s porozuměním (empatií), bezpodmínečným akceptováním a kongruencí.*“ Učitel tak může žákovi pomoci lidským vztahem a důvěrou, což dává jedinci možnost příznivého vývoje. Dle Divoké (2017) lze u každého žáka nalézt něco chvályhodného. Důležité je také najít tu oblast, v které se žák projeví jako kompetentní, najít jeho talent a s touto skutečností pracovat a chválit. Pochvala se tak může stát velkým pomocníkem při řešení problémového chování.

Mendler (2018, str. 62–75) uvádí příklady, které může učitel zahrnout do výuky, aby předešel problémovému chování:

- kontakt se studenty jako nejvyšší priorita – dát najevo zájem o žáky,
- úspěch jako každodenní cíl pro každého studenta,
- třída jako motivační místo,
- učit zodpovědnosti a péče,
- stanovit formální kázeňské postupy – nastavení pravidel, autoři nazývají proces utváření pravidel jako „sociální smlouva“⁶.

Pozitivní chování žáků ve třídě může podpořit také pozitivní klima třídy, na které má učitel velký vliv. Učitel může pozitivní klima třídy podpořit například správně vybranými pedagogickými postupy, vhodnou komunikací, jasně nastavenými pravidly či vhodným uspořádáním třídy (kapitola 3.1).

Hutyrová (2019, str. 130) shrnula pedagogické intervenční postupy do následujících doporučení:

- pozitivní posilování spolu s mírnými tresty,
- častá zpětná vazba,
- jednoznačné a srozumitelné instrukce a pokyny,
- respektování stylů učení,
- sebekontrola a sebehodnocení.

⁶ social contract

Možnou pomocí v podpoře pozitivního chování mohou být také intervenční programy, které jsou zaměřené na podchycení a intervenci problémů (Hutyrová, 2019).

5 PBIS - Positive Behaviour Intervention and Support

PBIS, v českém prostředí označovaná jako Pozitivní podpora chování, vychází z více než třiceti letého konceptu. Základní principy pocházejí z USA, kde je také systém PBIS hojně zaváděn. Dnes jsou však tyto principy využívány v mnoha zemích po celém světě (v České republice je PBIS pilotně zaváděno na třech školách od roku 2020). Systém PBIS pomáhá školám stát se bezpečným a předvídatelným místem, kde žáci zažijí pocit sociálního a vzdělávacího úspěchu. S pomocí žáků a rodiny se vytváří pozitivní přístup ke škole (PBISČR, 2020).

National Education Association - Národní vzdělávací asociace (2020) popisuje PBIS jako víceúrovňový rámec, který se využívá k dosažení významných změn v chování. Uvádí také, že PBIS je preventivní rámec, který funguje pro všechny, zlepšuje chování žáků, klima tříd i škol a vede ke zlepšení akademického výkonu žáků. Dle Hornera (2009) podpora pozitivního chování a podpora intenzivního chování potřebných vede k dosažení akademického a sociálního úspěchu všech studentů. Na úspěch všech žáků navazuje i definice Technical Assistance Center on PBIS (© 2021), která uvádí, že PBIS je „*třístupňový rámec založený na důkazech, který každý den vylepšuje a integruje všechna data, systémy a postupy ovlivňující výsledky studentů a vytváří školy, kde uspějí všichni studenti.*“

Goodman (2019) uvádí, že „*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.*“

Implementační rámec nepodporuje jen studenty, ale také učitele, které seznamuje s vhodným způsobem reakce na problémové chování. Goodman (2019) upozorňuje na to, že žáky nemůžeme donutit, aby se chovali dle normy či se dobře učili. Můžeme jim však pomoci tím, že vytvoříme takové prostředí, kde budou žáci úspěšní a budou dosahovat maxima ve výchovně vzdělávacím procesu. Změny prostředí provádíme na základě výzkumně ověřených postupů a opatření, která přijmeme, musí být stabilní a přesná. ČOSIV⁷ (2020)

⁷ Česká odporná společnost pro inkluzivní vzdělávání

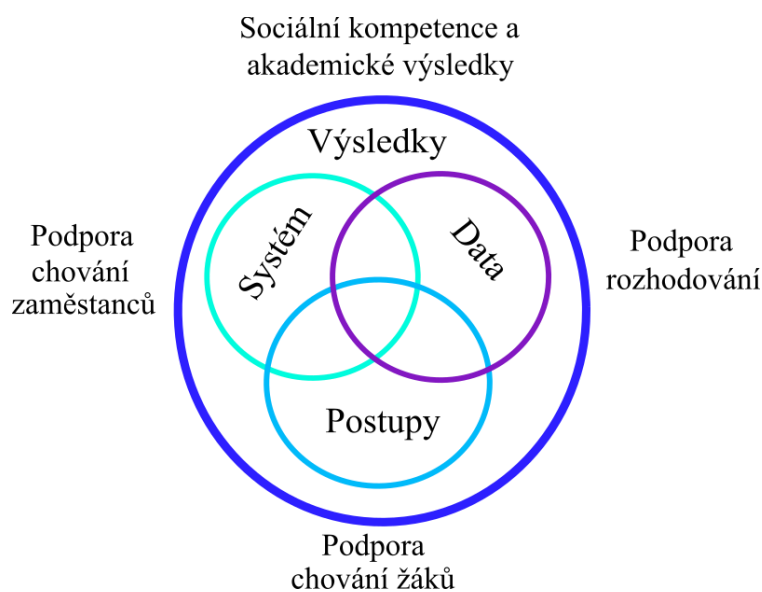
uvádí, že systém PBIS pomáhá škole reagovat na aktuální potřeby žáků v oblasti chování a wellbeingu. Reakcí na aktuální potřeby se vytváří prostředí, které přispívá k maximálnímu vzdělávacímu potenciálu žáků.

Horner (2018) upozorňuje, že PBIS není učební plán, který bychom se naučili během dvou dnů. Přijetí systému PBIS škole obvykle trvá jeden až tři roky. Uvádí, že PBIS je rámcem, který je postaven na klíčových předpokladech a základních funkcích a udává nám směr, jak těchto předpokladů a funkcí dosáhnout.

Systém PBIS se zajímá o čtyři klíčové prvky a to (Harlacher, 2018, str. 14):

- výsledky – výsledky, kterých chce škola dosáhnout během implementace PBIS,
- postupy – strategie a metody, které škola používá k podpoře žáků,
- systém – základní systémy školy, přesné a trvalé postupy zavedené učiteli na podporu lepších výsledků,
- data – informace ke sledování průběhu implementace, výsledků a dosažení cíle.

Každý z klíčových prvků působí na studenta a na zavádění PBIS ve škole. Postupy podporují žákovo chování, systém podporuje chování zaměstnanců (učitelů), data podporují rozhodování a výsledky nám ukazují sociální kompetence a akademické výsledky. Tyto vazby znázorňuje obrázek č. 3.



Obrázek 3 Klíčové prvky PBIS

Podpora pozitivního chování je rozdělena na tři úrovně, kdy každá úroveň je v souladu s tím, jakou podporu žáci vyžadují (PBIS, © 2021). Podpora Úrovně 1 – nespécifická primární prevence pomáhá všem žákům a je pro většinu (80 %) dostačující. Těm žákům, kterým podpora na primární prevenci nestačí, poskytují učitelé podporu Úrovně 2 (cca 15 % žáků) a Úrovně 3 (cca 5 % žáků). I přesto, že žák dostává vyšší podporu, u něj stále probíhá podpora Úrovně 1 (Simonsen, 2020).

Na začátku zavádění PBIS na škole vznikne školní PBIS tým. Může se využít stávajícího týmu či vytvořit tým nový, který implementaci PBIS povede. Tým by měl mít pět až sedm členů, kteří zastupují školu a zahrnuje ředitele či zástupce, učitele vyučující různé ročníky, specialistu se znalostí podpory chování. Vedoucí tým připravuje plán implementace PBIS (Goodman, 2019).

5.1 Úroveň 1 – Všichni žáci

Úroveň 1 je proaktivní přístup zaměřený na podporu všech žáků školy – proaktivní předcházení problémům. Podpora je vytvořena tak, aby zvýšila kvalitu vzájemného působení mezi aktéry edukačního prostředí a jejím cílem je vytvořit pozitivní školní klima, které je předvídatelné, bezpečné a stálé (Horner, 2018). Pro většinu žáků poskytuje Úroveň 1 to, co potřebují, aby byli úspěšní a předešli budoucím problémům (PBIS, © 2021).

Horner (2018, str. 666-668) uvádí osm základních vlastností Úrovně 1:

- vedoucí tým,
- 3–5 pozitivně vyjádřených očekávání ohledně celoškolského chování,
- systém pro pravidelné uznávání vhodného chování studenta,
- popsané reakce na nevhodné chování,
- formální protokol pro správu třídy,
- shromažďování a využívání dat pro rozhodování o podpoře chování,
- postupy prevence šikanování,
- zapojení rodiny.

Myšlenka podpory 1. Úrovně je dle Goodmana (2019) založena na tom, že žáci dělají to nejlepší, co mohou, vzhledem k jejich dovednostem/ schopnostem a kvalitě jejich prostředí.

Goodman (2019) popsal čtyři hlavní myšlenky Úrovně 1:

- určit a definovat očekávané chování,
- učit očekávané chování,
- oceňovat a povzbuzovat očekávané chování,
- napravovat chyby v chování.

ČOSIV (© 2021) uvádí tři základní pilíře primární prevence – prostředí, postupy a očekávání:

- prostředí (prostory školy a třídy) – uzpůsobeno k podpoře pozitivního chování,
- postupy – rutinní postupy, které se žáci učí,
- očekávané chování – vytvořeno a vizualizováno 3-5 očekávaní, které se žáci učí.

Správně uspořádané prostředí podpoří pozitivní chování. Uspořádání lavic se uzpůsobí nejčastějšímu způsobu výuky. V případě potřeby (např. skupinová práce) se učitel nebrání jinému uspořádání. Nábytek ve třídě by měl vždy umožňovat snadný a plynulý pohyb všech žáků i učitele. Správné uspořádání nábytku ve třídě je takové, které umožňuje, že jsou všichni žáci vidět. Materiály, které učitel používá, by měly vždy být přehledně strukturované, uspořádané a dostupné pro všechny žáky. Je dobré mít ve třídě k dispozici náhradní pomůcky k zapůjčení, které si mohou žáci využívat (ČOSIV, © 2021).

Zavedení rutinních postupů poskytuje žákům pocit jistoty a bezpečí, u učitelů zvyšuje předvídatelnost a jednotnost v přístupu. Postupy se tvoří jak pro žáky, tak pro učitele, je tedy nutné, aby zavedené postupy dodržovaly obě strany. Postupy se rozdělují na jednotlivé kroky, které se jednoduše popíšu (např. postup příchodu do školy můžeme rozdělit na jednotlivé kroky – vydezinfikuj si ruce, jdi do šatny, přezuj se, jdi do třídy). Každému postupu a jednotlivému kroku je dobré vytvořit obrázek – vizualizovat ho a umístit tak, aby ho žáci viděli. Vizualizované postupy se umísťují vždy v prostředí, kterého se daný postup týká. Důležité je vytvořené postupy žáky naučit, trénovat, oceňovat a v průběhu času připomínat (ČOSIV, © 2021).

Při definování očekávaného chování je důležité komunikovat v pozitivním tónu. Neudává se to, co žáci dělat nemají, ale vytváří se definice toho, jak by se měli chovat. Definují se

tři až pět očekávání, která jsou krátká, snadno zapamatovatelná a pozitivně formulovaná (Goodman, 2019). Opět se využívá, jako u postupů, vizualizace daných očekávání. Pro snadnější zapamatování lze využít mnemotechnických pomůcek (např. ZUB – zodpovědnost, úcta, bezpečí). Pozornost je u PBIS zaměřena na konkrétní uplatnění očekávaného chování – důležité je, aby žáci věděli, jak očekávané chování vypadá v různých prostředích školy. Proto se vždy očekávání uplatňuje v prostředí, kterého se dané očekávání týká (chování v jídelně se naučíme v jídelně, apod). Během roku učitel poskytuje příležitost k procvičování, očekávané chování připomíná a pokud žák očekávané chování projevuje, je cíleně chválen (ČOSIV, © 2021).

Goodman (2019) popisuje, že by se učitel měl snažit každé negativní hodnocení žáka vyvážit pěti pozitivními hodnoceními. Jako příklady pozitivního hodnocení uvádí – pochválit, že žák zvedl ruku, když chtěl odpovídat, ocenit, že žák přišel do místnosti v klidu. Upozorňuje, že nestačí pouze slovní obraty – dobrá práce, pěkně, protože spousta žáků nebude mít tušení, k čemu se daný komentář vztahuje.

Úroveň 1 může vyžadovat odborný rozvoj. Je zapotřebí, aby se všichni učitelé orientovali v nejméně čtyřech základních postupech – výuka celoškolských očekávání, uznání vhodného chování, oprava chyb a žádost o pomoc (PBIS, © 2021).

5.2 Úroveň 2 – Někteří žáci

Postupy a systémy poskytují cílenou podporu žákům, kterým nestačí pouze podpora na 1. Úrovni. Důraz je kladen na podporu žáků, u kterých by se mohli projevit závažnější problémy v chování – zacílená intervence. Podpora často probíhá v rámci skupinových intervencí (PBIS, © 2021).

Goodman (2019) popisuje v rámci 2. Úrovně tři oblasti:

- posilování dovedností – pro žáky, kteří potřebují pomoc v oblasti sociálních dovedností,
- zvýšení motivace – pro žáky, kteří jsou schopni očekávaného chování, ale nemají motivaci očekávané chování projevovat,
- lepší napojení na školu – pro žáky, kteří nemají sociální vazby ve škole.

Zmíněné kategorie se navzájem nevylučují, mohou se projevovat společně. Cílem Úrovně 2 je identifikovat žáka, který podporu potřebuje a dle výsledků vypracovat plán podpory (Goodman, 2019).

Úroveň 2. využívá například intervenci Check-In/Check-Out (CICO), která pomáhá žákům plnit očekávané cíle chování. CICO se přizpůsobí jedinci na míru, aby se zaměřilo na to chování, na které je zrovna potřeba. Žák dostává od učitelů zpětnou vazbu během celého dne (PBIS Rewards, © 2021).

5.3 Úroveň 3 – Několik žáků

Na škole najdeme 1-5 % žáků, kterým nestačí Úroveň 1 ani Úroveň 2. Úroveň 3 se zaměřuje na žáky, kteří potřebují nejpodstatnější dávku podpory. Žáci získávají intenzivnější a individualizovanou podporu, která vede ke zlepšení chování a akademických výsledků. V rámci Úrovně 3 se setkáváme se žáky s vývojovými vadami, autismem, emočními poruchami a poruchami chování, ale také se studenty bez diagnostické nálepky (PBIS, © 2021).

Horner (2018. str. 670–672) uvádí, že podpora v rámci 3. Úrovně PBIS zahrnuje:

- individuální tým podpory žáka,
- individuální hodnocení,
- individuální plán podpory,
- implementaci Úrovně 3,
- zvýšený sběr dat a rozhodování,
- zvýšené zapojení rodiny.

Goodman (2019) popisuje Úroveň 3 jako indikovanou intervenci, která je pro žáky, kteří potřebují více než podporu Úrovně 1 a 2. Uvádí také, že někteří žáci mohou potřebovat jen podporu 1. a 3. Úrovně.

„Klíčem k implementaci PBIS je důslednost učitelů. Všichni by si měli být vědomi cílů, procesů a opatření“ (PBIS, © 2021).

6 Výzkumná část

6.1 Cíl práce

Cílem práce je představit, jaké strategie, zaměřené na podporu vhodného chování, se využívají na druhém stupni základní školy.

6.2 Výzkumné otázky

1. Shodují se respondenti v tvorbě pravidel?
2. Jaká preventivní opatření využívají školy k předcházení problémovému chování?

6.3 Úkoly práce

1. Rešerše literatury vztahující se k tématu práce
2. Výběr výzkumného souboru
3. Sestavení otázek k rozhovoru, kontaktování respondentů
4. Realizace rozhovorů
5. Zpracování dat a vyhodnocení výsledků

6.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor představovalo 8 respondentů, kteří jsou učiteli na druhém stupni základní školy. Polovina respondentů využívá na svých školách principy Pozitivní podpory (PBIS), tento systém podpory se na daných školách implementuje prvním rokem. Úroveň 1 je zaváděna od září roku 2020, přičemž distanční výuka a vysoká absence žáků na online výuce zpomalila a zkomplikovala implementaci principů PBIS. Druhá polovina respondentů využívá jiný, či žádný systém, který se zabývá předcházením problémovému chování. Jako požadavek při výběru respondentů byla stanovena výuka na druhém stupni základní školy a délka praxe. Určili jsme si minimální délku praxe dva roky na škole, abychom se zvládli během rozhovoru věnovat chodu školy před distanční výukou. Z celkového počtu 8 respondentů se rozhovoru zúčastnili 2 muži a 6 žen. Praxe učitelů se pochybovala od 37 do 3 let. Výzkumný vzorek představuje tabulka 1. V tabulce je jméno respondenta, délka jeho praxe a ročník, ve kterém vyučuje. Respondentům byla změněna jména z důvodu ochrany osobních údajů.

RESPONDENT	DÉLKA PRAXE	ROČNÍK
Barbora	30 let	6.
Martina	20 let	7.
Karolína	20 let	6., 7., 8.
Táňa	15 let	8., 9.
Janek	3 roky	6., 7., 8., 9.
Irena	37 let	6., 7., 8., 9.
Eliška	27 let	6., 7., 8., 9.
Libor	7 let	6., 7., 8., 9.

Tabulka 1 Výzkumný soubor

6.5 Sběr dat

Sběr dat proběhl v období od 22. března do 1. dubna 2021 formou rozhovorů, které probíhaly pomocí online platformy Microsoft Teams. Pro sběr dat jsme použili polostrukturovaný rozhovor. Respondenti odpovídali na předem připravené otázky průměrně dvacet minut. Všechny rozhovory byly po udělení souhlasu respondenta nahrávány.

6.5.1 Použité metody

Pro získání dat ke stanoveným výzkumným otázkám jsme využili polostrukturovaného rozhovoru, jehož cílem je dle Šafaříčka (2014, str. 13) „získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.“ Polostrukturovaný rozhovor řadíme mezi kvalitativní výzkumné přístupy. Součástí polostrukturovaného rozhovoru je seznam otázek, které je během rozhovoru nutné probrat, ale je na tazateli, v jakém pořadí jednotlivé informace získá. Tazatel tím získává možnost reagovat na situaci, využít co nejlépe čas rozhovoru a získat všechny, pro tazatele zajímavé, otázky (Hendl, 2016). V rozhovoru jsme se zaměřili na oblasti problémového chování, tvorbu pravidel a pozitivní podporu chování (preventivní opatření). Seznam otázek, které jsme použili během rozhovoru, naleznete v příloze 1.

Pro přepis rozhovoru jsme použili metodu transkripce. Dle Hendla (2016) je transkripce časově náročnou procedurou, je však podmínkou pro důkladné vyhodnocení dat. Citace respondentů z rozhovoru jsou v textu označovány počátečním písmenem jejich křestního jména.

Na některé otázky rozhovoru byla využita metoda srovnání a následně vizuálně zobrazena pomocí tabulek a grafů. Respondenti jsou v grafech označováni počátečním písmenem jejich křestního jména, které bylo z důvodu ochrany osobních údajů změněno.

6.6 Analýza dat

Analýzu dat jsme strukturovali podle stanovených výzkumných otázek.

Problémové chování

V rámci první ze tří oblastí rozhovoru jsme se s respondenty věnovali problémovému chování a zjišťovali jsme, co pro respondenty problémové chování znamená. Karolína uvádí, že *„problémové chování narušuje z různých důvodů bezpečnost, klima školy, které je základem pro učení žáků“* a společně s Jankem, Liborem a Táňou se shodují, že problémové chování je takové chování, které narušuje plynulý chod výuky a ztěžuje proces učení. Táňa doplňuje, že problémové chování je *„nějakým způsobem v rozporu jak se školním řádem, tak s pravidly nastavenými ve škole.“* Pro Irenu představuje problémové chování takové chování, které se *„vymyká do negativa z normálu.“*

Všichni respondenti se shodují, že problémové chování má různé důvody, kterým je potřeba se věnovat a hledat jejich příčinu. K: *„Problémové chování je potřeba nahlédovat, ptát se, co se děje.“* Táňa, Irena a Karolína se shodují, že je dobré řešit problémové chování s odstupem. T: *„Rozhodně se snažím nenechat hodinu rozhodit a řešit to okamžitě, protože ta rychlá řešení zpravidla nebývají úplně ta nejlepší, takže oddálit to. Ano, je nějaká potíž, budeme se o tom bavit po hodině, teď je výuka.“* I: *„Ukočírovat to v hodině v tu chvíli a pak si většinou nechávám jeden, dva, tři dny na zklidnění mě a zklidnění dotyčného a pak to začnu řešit.“* K: *„Je dobrá stopka, oddálit to, nechat si projít, co to znamená, proč se to vůbec stalo a začít to pozvolna řešit. Opravdu se neunáhlit.“* Všichni respondenti se nebojí při potížích s problémovým žákem obrátit na školské poradenské pracoviště.

Všichni respondenti se ve výuce setkali, nebo se setkávají s vyrušováním. Eliška zmínila tři druhy vyrušování, se kterými se osobně setkává a upozorňuje, že „*ne každé vyrušování je vinou žáka*“. E: „*Když žák nemá práci, vyrušuje.*“ „*Žáci vůbec nepochopili, co mají dělat a vyrušují.*“ „*Někteří žáci záměrně, když jim to nejde, kazí práci druhým.*“ Poslední zmíněný případ vyrušování považuje Eliška za to vyrušování, které by se mělo řešit se žákem, první dva případy jsou dle jejího názoru chybou učitele. M: „*Ze své dlouholeté praxe vím, že když žáci mají práci, tak nemají čas vyrušovat. Snažím se žáky zaujmout zajímavou činností.*“ Předcházet vyrušování kvalitní přípravou na výuku a zajímavou hodinou pro žáky se snaží i ostatní respondenti. L: „*Vyrušování předchází asi každý učitel už jenom tím, že má udělanou přípravu na hodinu a má rozplánovanou aktivitu v hodině. Pokud žáci pracují, nemají čas vyrušovat.*“ B: „*Musím být bezvadně připravená, mít připravené různé aktivity a reagovat na konkrétní situaci.*“ J: „*Děti je dobré zaujmout, aby neměli potřebu vyrušovat a dávali pozor.*“ Táňa upozorňuje, že předcházení vyrušování pomáhá i dobře zvládnutý management třídy.

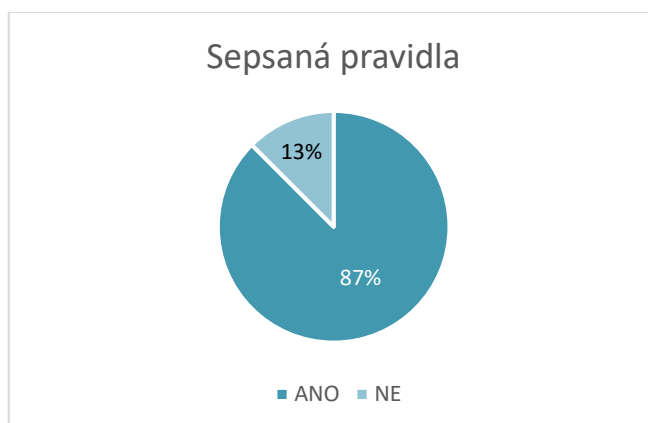
Pravidla

Druhá oblast rozhovoru se týkala nastavených pravidel, které pomáhají předcházení problémovému chování. Tabulka 2 shrnuje odpovědi na jednotlivé otázky týkající se pravidel a uvádí, zda je respondent zapojen do systému PBIS, či nikoliv.

RESPONDENT	PBIS	Sepsaná pravidla	Spolupráce na pravidlech	Stejná pravidla pro třídy
Barbora	Ano	Ne	Ano	Ano
Martina	Ano	Ano	Ano	Ano
Karolína	Ano	Ano	Ano	Ano
Táňa	Ano	Ano	Ano	Ano
Janek	Ne	Ne	Ano	Ne
Irena	Ne	Ano	Ano	Ano
Eliška	Ne	Ano	Ano	Ano
Libor	Ne	Ano	Ano	Ano

Tabulka 2 - Shrnutí

Všichni respondenti s pravidly pracují a 6 z nich mají pravidla se žáky sepsaná (Graf 1).



Graf 1 Sepsaná pravidla

Barbora a Janek nemají se třídou pravidla sepsaná, ale i přesto mají s žáky pravidla společná, kterými se řídí. J: „*Sepsaná ne, ale víme, co od sebe čekat navzájem, ode mě.*“ B: „*Tím, že nejsem třídní, pendluji ve více třídách, snažím se jako gro držet těch, co si vytvořili s třídní učitelkou. Ty respektovat a případně si přitvořit něco, co se mi hodí v hudební výchově.*“

Zbytek respondentů má se žáky pravidla sepsaná. Eliška uvádí, že se v jejich škole liší forma, jakou jsou pravidla sepsaná. E: „*Někteří mladší kolegové dávají různé piktogramy, které pro ty žáky jsou zajímavější, nevyjadřují je tolik slovně. Nebo třeba formou komiksů, nebo formou ano x ne.*“

Martina popisuje, že „*ideální je, když jim (žákům) pravidla připravím na lísteček a oni si ho vlepí do sešitu, tím pádem se mi potom během roku nestane, že bych třeba dala jinou hodnotu známky, protože já to dodržuji a děti vědí, aniž by se mě neustále musely ptát.*“

Irena a Libor upozorňují na to, že se na druhém stupni setkávají s ignorací pravidel a s nárustem nezájmu žáků o pravidla. L: „*Pravidla zobecní a žáci je spíš začnou ignorovat, než že by je neznali.*“ Tuto skutečnost vysvětluje Libor tím, že sepsání pravidel je pro žáky repetitivní činnost, která probíhá vždy na začátku školního roku v rámci třídnických hodin. I: „*Do dneška od té šesté třídy nám pravidla visí ve třídě a nic, je to hra házení hrachu na zed’.*“

Všichni respondenti pracují na pravidlech společně s žáky (Graf 2) a dávají jim prostor se vyjádřit. Zároveň učitelé celou situaci korigují a usměřňují tím správným směrem.



Graf 2 Spolupráce na pravidlech

Na otázku „Pracujete na pravidlech společně se třídou?“ Irena reagovala: „*Určitě, když si stanovujeme pravidla, tak víceméně to začíná tím, že z nich (žáků) vycházejí ta pravidla.*“ Janek pracuje na pravidlech formou diskuse se žáky, pomocí které se snaží dojít společně k pravidlům. J: „*A pak si třeba vymyslím nějaký příběh, který to pravidlo podporuje.*“

L: „*Je samozřejmé, že žáci se participují na tvorbě pravidel, i když samozřejmě tam moc manipulačního prostoru a volnosti nemají.*“ Libor uvádí, že na práci s pravidly mají zpracovanou metodiku, mají za sebou několik školení a ve škole k dispozici několik podkladů. L: „*Je jasné, že ta pravidla musí žáci pochopit, proč tam jsou, z jakého důvodu fungují a proč by je měli dodržovat.*“ Pomocí pravidel se Libor snaží nastavit atmosféru ve třídě, která bude snesitelná pro žáka i učitele.

Eliška popisuje spolupráci na pravidlech takto: „*Nejdřív každý navrhne svoje, pak se vyškrtává a přidává se škálová hodnota. Vždy je nutná korekce učitele.*“ U Elišky na škole se využívá také meziročníkové spolupráce v rámci žákovské rady. E: „*Ti, co přišli na druhý stupeň, ukazují pravidla devátákům a devátáci, od nichž to berou víc než od nás učitelů, se jim snaží nějakým způsobem říct: „Hele, tak tohle tady nezkoušejte, nebo tohle jinak atd.“*“

Karolína, Martina a Janek se shodují, že spolupráce na pravidlech je účinná. J: „*Chci, aby to vymysleli oni, protože podle mě, je to pak účinnější, zapamatují si to.*“ M: „*Já ráda děti zatahují do spolupráce, protože ono je to potom víc baví, když mají pocit, že si to nastavují sami.*“ K: „*Věříme, že aby se s tím děti ztotožnily, je potřeba, aby měly pocit, že to vymyslely.*“

Pravidla nastavená u všech tříd stejně má 7 z 8 respondentů (Graf 3). U 4 respondentů (Marcela, Táňa, Karolína, Barbora) je tato situace ovlivněna systémem PBIS, který zavádí stejná pravidla pro všechny třídy.



Graf 3 – Stejná pravidla pro třídy

Janek jako jediný z respondentů uvádí, že nemá stejná pravidla pro všechny třídy. J: „*Jsou třídy, kde víš, v rámci tělocviku, že jsou třeba nějaké problémové děti, tam nedovolíš tolik.*“

Respondenti v rámci rozhovoru zmínili několik příkladů pravidel, nejčastěji se v odpovědích objevovaly základy slušného chování a ohleduplné chování. I: „*Nezákladnější klasika – pozdravit kantora, pozdravit se mezi sebou, hlásíme se, nevykřikujeme (organizované dávání si slova), když mluví jeden, druhý mu do toho nemluví, chováme se k sobě slušně, pomáháme si atd.)*“

Martina s Karolínou a Táňou se zmínili i o pravidlech v online prostředí. M: „*Jedno z pravidel, které jsme dali na online výuku, pravidelně a včas se připojovat.*“ Škola, kde pracuje Táňa s Karolínou, vytvořila pravidla pro online hodinu – „*Aby se hodina dařila*“ a jsou vizuálně k dispozici všem žákům. K: „*Toto za mě v mých hodinách zafungovalo takovým způsobem, že já jsem s tím fakt spokojená.*“

Všichni respondenti našli alespoň jedno pravidlo, které platí pro všechny žáky i učitele, tedy že se jím všichni účastníci edukačního prostředí řídí (případně by se měli řídit). Libor zmiňuje definovaná třídní pravidla, kde mají všechny třídy zanesené základy slušného chování a školní řád. L: „*Pravidla typu chodíme včas, chováme se slušně, jsme připraveni a máme pomůcky tam (v definovaných třídních pravidlech) budou všude.*“

Irena upozorňuje na skutečnost, že i přes to, že by se ve škole měli řídit stejnými pravidly, školním řádem, neděje se tomu tak. I: „*Víceméně by měla být, ale jak je to dodržováno, jak to není dodržováno, to už je druhá věc. Jsou kolegové, kteří si vytvářejí nějaká vlastní pravidla a pak to narušuje výuku těch, kteří je dodržují.*“

Janek a Eliška se také zmiňují o školním řádu. J: „*Ve školním řádě je určitě napsáno, že do školy musíme chodit.*“ Eliška si zároveň myslí, že „*některé věci fungují, aniž by byly dány jako nějaké pravidlo, že my si ho svojí přirozenou autoritou vybudováváme a přenáší se, když to tak řeknu, z generace na generaci.*“

M: „*To jsou právě ta pravidla, která jsme nastavili v rámci PBIS. Tvořili jsme je všichni učitelé, pro všechny děti. Pravidla jsme zařadili do dvouměsíčních témat, teď máme měsíc březen dubem – chováme se poctivě.* Martina dodává, že online výuka částečně narušila zavádění pravidel, která byla nastavená do prostředí školy, ale hlavní témata zůstávají platná i v online výuce. M: „*V září jsme je stavěli na prostory školy, na pobyt ve škole a teď je přendáváme, nebo praktikujeme na pobytu doma anebo na online výuce.*“

Táňa s Karolínou uvádějí, že mají školní pravidla, kterými se řídí. K: „*Ve školním poradenském pracovišti vytváříme školní pravidla.*“

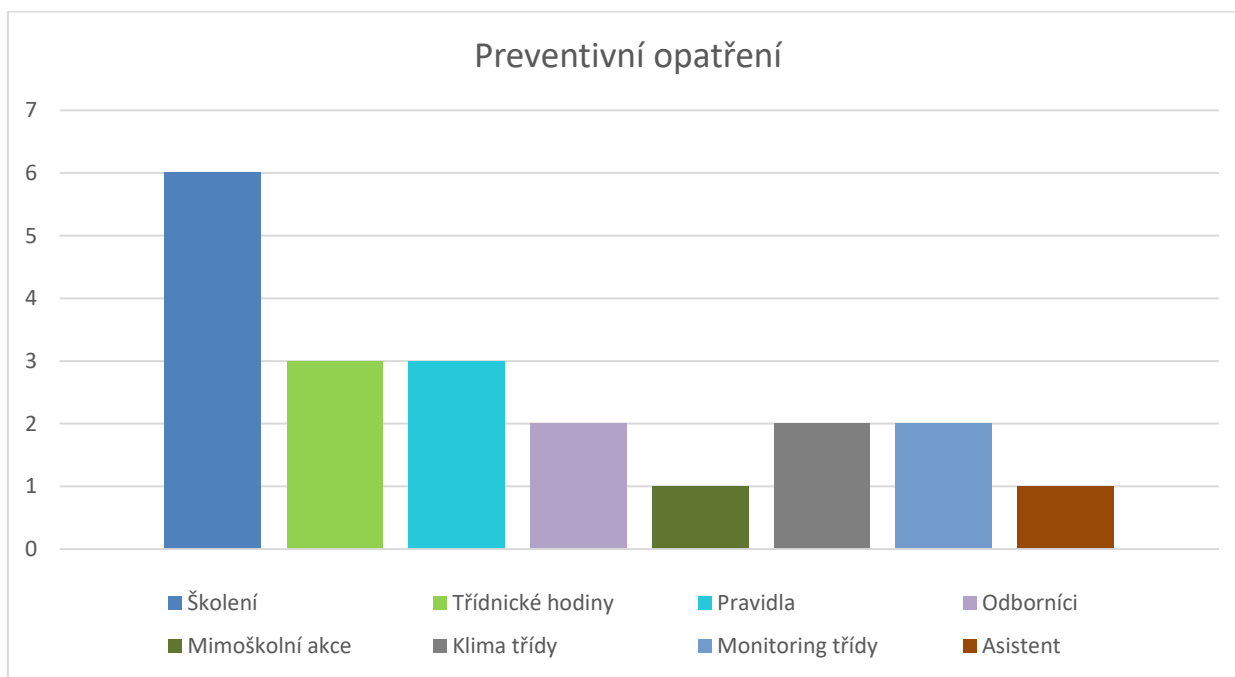
Preventivní opatření

V závěrečné části rozhovoru jsme se respondentů ptali, zda mají ve škole materiály, pokyny či nepsanou shodu, jak pracovat se žáky s problémovým chováním a jakých preventivních opatření v rámci problémového chování využívají.

Respondenti Barbora, Eliška, Martina, Karolína, Táňa a Irena potvrzují, že mají ve škole pokyny, dle kterých pracují s problémovými žáky, jen Janek si není jistý. J: „*Nevím, ale já, když mám problém, tak vím, na koho se obrátit a tam to řeším. Takže asi něco nepsaného tam bude.*“ Dalo by se tedy říct, že všichni respondenti mají k dispozici pokyny, materiály či nepsanou shodu, jak pracovat s problémovým chováním.

V rámci odpovědí na preventivní opatření, které ve škole využívají, se nejčastěji objevovala školení, dále třídnické hodiny, správně nastavená pravidla, návštěvy odborníků, mimoškolní

akce, pozitivně nastavená klima třídy a včas náhledovat třídu (monitoring třídy). Četnost jevů ukazuje Graf 4.



Graf 4 – Preventivní opatření 1

Školení ve svých odpovědích uvádí Barbora, Irena, Janek, Libor, Táňa a Karolína. B: „*Za ta léta, co jsem ve škole, jsme měli nesčetně různých školení pro sborovnu.*“ I: „*Určitě jsme prošli nějakými školeními a měli jsme takové školení Rovnováha, kde to byl asi dvouletý, tříletý projekt, kdy tě to mělo hlavně v těch třídnických věcech posunout, naučit komunikovat se třídou, hry s nimi atd.*“

Janek ke školením přidává pravidla. J: „*Máme školní řád, to je preventivní opatření podle mě, stejně tak na začátku roku, že žáky poučuješ o bezpečnosti o chování ve třídě s máme vždy na začátku školního roku školení v rámci přípravného týdne.*“ O pravidlech hovoří i Táňa. T: „*Pravidla, ty jsou sama o sobě preventivní opatření, nejenom že je děti znají, ale neustále na ně odkazujeme.*“

Eliška a Karolína se shodují na monitoringu třídy. K: „*Jedno z takových, které mě napadlo, snažíme se včas náhledovat třídu, preventivně monitorujeme třídy.*“

Třídnické hodiny jako preventivní opatření uvedli Karolína a Lukáš, ten uvádí také přítomnost asistenta ve škole. L: „*Pravidelná třídnická hodina, je dobrá prevence problémového chování. Další prevence problémového chování je přítomnost asistenta ve třídě atd*“ K: „*Třídnické hodiny, aby se pracovalo s klimatem třídy. Preventivně budovat pozitivní klima třídy.*“ Na klima třídy navazuje Eliška, která však nesouhlasí s pravidelnými třídnickými hodinami. E: „*My máme nějak nastavené klima třídy, na začátku přechodu na druhý stupeň je systém, že si každá třída má za úkol vlastně vypracovat nějaká pravidla chování. Neosvědčily se nám pravidelné třídnické hodiny, dané v rozvrhu. Myslím si, že někteří učitelé pořád neumí ty třídnické hodiny vést, tak jak by se mělo.*“

Barbora uvádí nejenom třídnické hodiny, ale také mimoškolní akce. B: „*Hodně se snažíme o třídnické hodiny, mimoškolní akce, školy v přírodě*“ Martina na mimoškolní akce navazuje návštěvou odborníků. M: „*Různé návštěvy odborníků ve škole – mluvčí Českých drah, medializační a probační služba.*“

6.7 Výsledky

Po analýze rozhovorů jsme zjistili následující odpovědi na výzkumné otázky.

Shodují se respondenti v tvorbě pravidel?

Během rozhovoru jsme zjistili, že se respondenti shodují v několika oblastech.

Všichni respondenti spolupracují na pravidlech se žáky, kterým tak dávají možnost se vyjádřit k dění ve třídě. Spolupráce pomáhá žákům pravidla přijmout a lépe se jimi řídit.

Šest z osmi respondentů má se žáky pravidla sepsaná a vyvěšená ve třídě. Jeden z těchto šesti respondentů uvedl, že se ale liší forma, kterou mají ve škole pravidla sepsaná. Každý učitel si vybírá formu dle svého uvážení. Naopak čtyři respondenti, kteří jsou zapojení a pracují se systémem PBIS, mají formu pravidel sjednocenou. Tito respondenti mají také školní pravidla, která platí pro všechny účastníky edukačního prostředí. V takovýchto ucelených školních pravidlech se shodují pouze již zmínění čtyři respondenti, kteří pracují se systémem PBIS.

Sedm z osmi respondentů se také shoduje, že mají stejná pravidla pro všechny třídy. U čtyř respondentů je tato situace opět ovlivněna systémem PBIS.

Jaká preventivní opatření využívají školy k předcházení problémovému chování?

Odpovědi na druhou výzkumnou otázku jsme získali v závěru rozhovoru, kde každý z respondentů uvedl, že se u nich na škole preventivní opatření využívají.

Nejčastěji byla zmiňovaná školení, kterých využívá jako preventivních opatření šest z osmi respondentů. Třikrát se v odpovědích objevila správně nastavená pravidla a se stejným počtem (3) také třídnické hodiny. Používání třídnických hodin v rámci preventivního opatření se jednomu respondentovi naopak neosvědčilo. Dva respondenti poukazovali na to, že třídnické hodiny a správně nastavená pravidla pomáhají nastavit pozitivní klima třídy, které pomáhá v předcházení problémovému chování.

Jako jedno z preventivních opatření byl také zmíněn průběžný monitoring třídy, který napomáhá včas problémové chování zachytit a usnadňuje následnou práci s problémovým žákem. Monitoring třídy se objevil u dvou respondentů.

V rámci rozhovoru jsme se také věnovali tvorbě pravidel a vyrušování. Všichni respondenti uvedli, že s pravidly pracují a pomáhají jim z části předcházet problémovému chování. Samotnému vyrušování se snaží všichni respondenti předcházet kvalitní přípravou na výuku a tím, že žáky během hodiny zaujmou. Velkou výhodou spolu s respondenty vidíme v pravidlech celoškolních, která pomáhají žákům se zorientovat a odpadá jim tím starost si pamatovat, které pravidlo platí u kterého učitele.

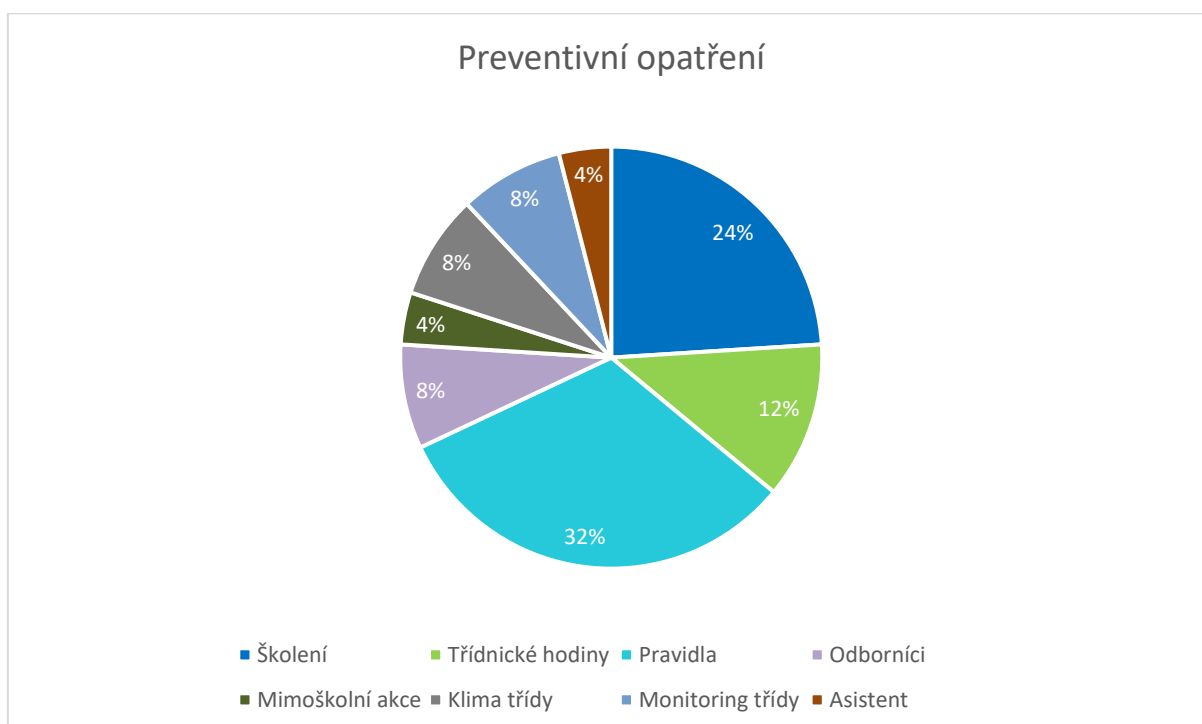
Další opatření, která byla v rámci rozhovoru zmíněna jsou: přítomnost asistenta ve třídě (1x), mimoškolní akce (1x) a besedy s odborníky (2x).

Dohromady respondenti zmínili osm preventivních opatření, které ve školách využívají – pravidla, školení, třídnické hodiny, klima třídy, monitoring třídy, mimoškolní akce, návštěvy odborníků a přítomnost asistentů ve škole. Graf 5 ukazuje procentuální zastoupení jednotlivých opatření vedoucích k předcházení problémovému chování, která zazněla během rozhovoru.

Přínosné je zjištění, že všichni respondenti nechávají žáky spolupracovat na pravidlech a zároveň si uvědomují, že spolupráce pomáhá žákům pravidla přijmout a díky ní se všem účastníkům edukačního prostředí během výuky lépe pracuje. Za pozitivní zjištění

považujeme, že všichni respondenti pracují s preventivními opatřeními na podporu vhodného chování.

Výsledky výzkumu mohou pomoci začínajícím učitelům s představou o tvorbě pravidel a načerpat z odpovědí respondentů inspiraci, která zkušenějším učitelům funguje. Odpovědi mohou také pomoci učitelům, kteří si potřebují utřídit myšlenky a zjistit, co by mohli při tvorbě pravidel změnit a zajistit tím lepší fungování třídy.



Graf 5 – Preventivní opatření 2

7 Diskuse

Z výsledků je patrné, že se ve školách snaží vždy alespoň nějakým způsobem přecházet problémovému chování. Omezením výzkumu však může být malý vzorek osmi respondentů ze sedmi základních škol. Nelze tedy vztáhnout výsledky na všechny školy v České republice a zobecňovat je.

V rámci teoretické části práce jsme zjistili, že se v literatuře setkáváme s různými definicemi problémového chování, ale nacházíme u nich společné znaky. Tuto skutečnost potvrdil i výzkum, kdy se respondenti v definicích odlišovali, ale společné znaky (ztížený proces učení, narušený chod výuky) byly zachovány. Významné je zjištění, kdy všichni respondenti uvádí, že je důležité hledat příčinu a problémovému chování se věnovat.

Zjistili jsme, že z velké míry se respondenti shodují v tvorbě pravidel a na pravidlech vždy spolupracují s žáky. Participaci žáků při tvorbě pravidel považuje Dubec (2007), Čapek (2010) a Felcmanová (katalogpo.upol.cz, © 2021) za důležitou. Většina respondentů také souhlasila s tím, že pravidla ve třídě zlepšují práci, tuto skutečnost popisuje i Čapek (2010). Jeden z respondentů v rámci výzkumu uvedl, že je důležité, aby žáci pravidla pochopili a věděli, z jakého důvodu jsou definována právě tato pravidla a proč by se jimi měli řídit, pravidlo by tak mělo mít svůj smysl. Na smysl daného pravidla upozorňuje také Dubec (2007).

Respondenti, kteří pracují se systémem PBIS, si pochvalují ucelená pravidla. Všichni vědí, jakými pravidly se řídit, co očekávat a zlehčuje to práci jak učitelům, tak žákům. Ucelené postupy, pravidla, očekávání dle Goodmana (2019) podporují nejen učitele, ale také žáky a pomáhají utvořit prostředí, kde budou žáci úspěšní.

Všechny školy z našeho výzkumu pracují se školením učitelů, jako s jedním z prvků preventivního opatření předcházení problémovému chování. Miovský (2015) však upozorňuje, že narůstá nabídka, ale společně s tím se vytrácí kvalita. Je proto důležité prozkoumat kvalitu a systematickosti daného školení.

Pozitivní je také zjištění, že se učitelé nebojí při řešení problémového chování obrátit na školní poradenské pracoviště – obvykle výchovného poradce a školního metodika prevence. Všichni respondenti mají ve škole k dispozici materiály, domluvené pokyny

případně nepsanou shodu o tom, jak pracovat s problémovými žáky. Tuto vnitřní komunikaci považuje za žádoucí Zapletalová (2015).

Školy provádějí prevenci svépomocí (třídnické hodiny, pravidla, monitoring třídy), případně využívají pomoc zvenčí. Dva z našich respondentů zmínili, že si zvou odborníky, kteří jim s prevencí problémového chování pomáhají. Miovský (2015) uvádí, že odborníci a externí organizace doplňují preventivní působení v užších souvislostech a speciálních případech.

Pro další výzkum by bylo vhodné rozšířit řady respondentů, čím větší vzorek, tím větší mají výsledky vypovídající hodnotu.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo představit strategie, které se využívají na podporu vhodného chování na druhém stupni základní školy. Pro získání dat k následné analýze jsme využili polostrukturovaného rozhovoru s osmi učiteli druhého stupně základních škol v České republice. Sběr dat proběhl na přelomu března a dubna roku 2021, pomocí online platformy Microsoft Teams.

Strategie, které jsme v rámci výzkumu představili, jsou preventivního charakteru. Tomuto faktu nahrává i námi zvolená výzkumná otázka – Jaká preventivní opatření využívají školy k předcházení problémovému chování? Nejčastěji od respondentů zazněla odpověď školení učitelů, dále třídnické hodiny, mimoškolní akce, návštěvy odborníků, přítomnost asistenta ve třídě, monitoring třídy, práce na pozitivním klimatu třídy a správné nastavení pravidel.

Tvorbě pravidel se podrobněji věnovala druhá výzkumná otázka – Shodují se respondenti v tvorbě pravidel? Zjistili jsme, že se respondenti shodují v tvorbě pravidel se třídou, všichni respondenti spolupracují na tvorbě pravidel společně se žáky. Naopak se neshodují ve vizualizaci daných pravidel. Někteří z respondentů mají pravidla sepsaná, někteří ne. U některých se liší forma, jakou mají daná pravidla sepsaná a vyvěšená ve třídě. Odlišnost také nastala u celoškolních pravidel, kterými se řídí pouze čtyři respondenti, kteří pracují se systémem PBIS.

Teoretická část bakalářské práce může pedagogům posloužit jako vstupní materiál, který je pomůže uvést do problematiky vymezení pojmu problémové chování a s ním spojenými náležitostmi, vysvětlí psychosociální vývoj žáka v období rané adolescence (druhý stupeň základní školy) a představí část preventivních opatření na podporu vhodného chování. V praktické části bakalářské práce mohou pedagogové načerpat inspiraci, jakých preventivních opatřeních využívat a jak s nimi pracovat.

Pro další výzkum bychom mohli doporučit zjišťovat názor na celoškolní pravidla ze strany žáků. Výzkum by se mohl opírat o základní prvky systému PBIS a pracovat s českými školami, které systém PBIS od září roku 2020 zavádějí. Dalším výzkumem by mohlo být zjištění názoru učitelů, zda se implementace systému PBIS projevila a ubylo problémového chování u žáků.

Seznam použitých informačních zdrojů

BOŘKOVCOVÁ, Marie. *Mají na to: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2013 [cit. 2021-03-07]. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

CANGELOSI, James S. a KOLDINSKÝ, Milan. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-118-2. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:b1b4bb2c-cefb-4e86-891b-1f01aa4c67d1>

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:ee84a450-f0e7-11e5-8d5f-005056827e51>

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

ČOSIV pomáhá českým školám zavést tříúrovňový systém podpory chování | ČOSIV. [online]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2020/09/01/cosiv-pomaha-ceskym-skolam-zavest-triurovnovy-system-podpory-chovani/>

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

DUBEC, Michal. *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Mezilidské vztahy : lekce 7.1*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-15-9. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:13a41110-f58e-11e7-afa8-5ef3fc9bb22f>

EMERSON, Eric. *Problémové chování u lidí s mentální retardací*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-390-1. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:26a82f60-c7b2-11e4-af6e-005056827e51>

HARLACHER, Jason a Billie RODRIGUEZ. *Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports*. USA: Marzano Resources, 2018. ISBN 978-0-9903458-7-9

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:67140e50-ef06-11e8-8d10-5ef3fc9ae867>

HORNER, Robert H., George SUGAI, Keith SMOLKOWSKI, Lucille EBER, Jean NAKASATO, Anne W. TODD a Jody ESPERANZA. *A Randomized, Wait-List Controlled Effectiveness Trial Assessing School-Wide Positive Behavior Support in Elementary Schools* [online]. 11. Hammill Institute on Disabilities, 2009, 133-144 [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: http://www.fixschooldiscipline.org/wp-content/uploads/2020/09/7.Randomized_Wait-listControlled_Effectiveness.2009-copy.pdf

HORNER, Robert H. a Manuel Monzalve MACAYA. A Framework for Building Safe and Effective School Environments: Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS). *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti* [online]. 2018, 28(4), 663-683 [cit. 2021-03-16]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/11441/10226>

HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.

Check-In/Check-Out Behavior Intervention & PBIS | PBIS Rewards. *PBIS Management System for Schoolwide Success | PBIS Rewards* [online]. Copyright © 2021 PBIS Rewards [cit. 16.03.2021]. Dostupné z: <https://www.pbisrewards.com/blog/check-in-check-out-behavior-intervention/>

KLUSÁK, Miroslav. Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 1994, (1), 61-67 [cit. 2021-01-08]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3266&lang=cs>

KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:6d88f600-6951-11e8-a583-005056827e51>

KYRIACOU, Chris, DVOŘÁK, Dominik a KOLDINSKÝ, Milan. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:499ebd90-973d-11e9-8fdf-005056827e52>

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:b8a98c30-78ae-11e5-9690-005056827e51>

LAŠEK, Jan. Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 1994, (2), 155-162 [cit. 2021-01-08]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3299&lang=cs>

LAŠEK, Jan a Pedagogická fakulta. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:9ecf0310-1690-11ea-af21-005056827e52>

MENDLER, Brian D., Allen MENDLER a Richard CURWIN. *Discipline with Dignity: How to Build Responsibility, Relationships, and Respect in Your Classroom*. 4th edition. Alexandria (Virginia): ASCD, 2018. ISBN 9781416625810.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 80-7311-075-X.

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ, et al. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN isbn978-80-7422-392-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:a9c848f0-1b80-11e9-b427-005056827e51> MICHALOVÁ, Zdeňka a Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-719-2. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:1f4c1b00-78b0-11ea-9408-005056827e51>

PACLT, Ivo. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1426-4.

PBIS.org | Home. PBIS.org | Home [online]. Copyright © [cit. 16.03.2021]. Dostupné z: <https://www.pbis.org/>

PBIS ČR | Škola pomáhá ohroženým dětem. [online]. Dostupné z: <https://www.pbiscr.cz/cs/>

podporainkluze.cz - Inspiromat [online]. Copyright © [cit. 16.03.2021]. Dostupné z: https://www.podporainkluze.cz/wp-content/uploads/2019/03/PBIS_pilire.pdf

Positive Behavior Intervention and Support – Steve Goodman – YouTube. YouTube [online]. Copyright © 2021 Google LLC [cit. 14.03.2021]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=KhaM6LzaznA>

PRŮCHA, Jan. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity: Studia minora Facultatis philosophicae Universitatis Brunensis. Series paedagogica. Studia paedagogica.* 50. Brno: Masarykova univerzita, 2002, 63-75. ISBN 80-210-2814-9. ISSN 1211-6971. Dostupné také z:

https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104703/U_Paedagogica_07-2002-1_7.pdf?sequence=1

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník.* 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

SIMONSEN, Brandi et al., *Supporting Students with Disabilities in the Classroom within a PBIS Framework.* Positive Behavioral Interventions & Supports [online]. 2020 [cit. 16.03.2021]. Dostupné z: <https://www.pbis.org/resource/supporting-students-with-disabilities-in-the-classroom-within-a-pbis-framework>

ŠTÍPEK, Petr. *Dítě na zabití: příručka pro rodiče dětí a dospívajících s problémovým chováním.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-981-1. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:06b2cc70-d187-11e6-8032-005056827e52>

Tvorba pravidel třídy a hodnocení jejich dodržování - Katalog podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Copyright © 2015 [cit. 12.04.2021]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/prace-s-tridnim-kolektivem/4-9-1-10-tvorba-pravidel-tridy-a-hodnoceni-jejich-dodrzovani/>

VÁGNEROVÁ, Marie a Husitská teologická fakulta. *Psychologie problémového dítěte školního věku.* V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:4b183390-eb04-11e2-9923-005056827e52>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy.* Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:1c364990-1040-11e6-b304-005056827e52>

VÁGNEROVÁ, Marie a Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika – vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-306-4. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:1ad04656-ce13-44bb-b83d-227846c79308>

VÁGNEROVÁ, Marie a Univerzita Karlova. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:63a108b0-4f2d-11e7-b03f-005056827e52>

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

VARGOVÁ MRVÁNOVÁ Branislava. *Metodika práce AP: Prevence a zvládání problémového chování* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2021-03-06]. ISBN 978-80-244-4706-3. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-01/metodika-prurez-01.pdf>

VAŠUTOVÁ, Maria a Katedra technické a pracovní výchovy. *Vývojová psychologie: pro učitele odborných předmětů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-243-2. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:a7485ba0-73a6-11e4-9e20-005056827e52>

VOJTOVÁ, Věra a Pedagogická fakulta. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5159-1. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:52be6bc0-ed5e-11e8-a5a4-005056827e52>

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 8070671610.

Seznam příloh

Příloha 1 – Rozhovor otázky

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Edukační prostředí

Obrázek 2 – Schéma edukačního prostředí

Obrázek 3 – Klíčové prvky PBIS

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Výzkumný soubor

Tabulka 2 – Shrnutí

Seznam grafů

Graf 1 – Sepsaná pravidla

Graf 2 – Spolupráce na pravidlech

Graf 3 – Stejná pravidla pro třídy

Graf 4 – Preventivní opatření

Graf 5 – Preventivní opatření 2

Přílohy

Příloha 1 - Rozhovor otázky

PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ

Co pro Vás znamená problémové chování?

Probíhá u vás nějaký program, který se zabývá předcházením problémovému chování?

Jakým způsobem reagujete na problémové chování?

Setkáváte se ve třídě s vyrušováním?

Jak vyrušování řešíte?

Řešíte vyrušování u každého žáka, třídy stejně?

PRAVIDLA

Máte se třídou sepsaná pravidla, kterých se řídíte?

Pracujete na pravidlech společně se třídou? Můžete uvést příklady?

Máte vy, jako učitel, stejná pravidla pro všechny třídy?

Jak často se setkáváte s porušováním těchto pravidel?

Máte ve škole pravidlo/a, která platí pro všechny žáky i učitele?

PREVENTIVNÍ OPATŘENÍ

Máte ve škole materiály či pokyny, jak pracovat se žáky s problémovým chováním?

Využíváte je?

Využívá vaše škola, nebo vy osobně preventivní opatření problémového chování? Shoduje se Vaše opatření se zbytkem pedagogického sboru?

V jakých ročnících vyučujete? Jak dlouhou máte praxi?