

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Bakalářská práce

Kateřina Papoušková

Analýza edukačních potřeb žáků s problémy v chování

**Analysis of the educational needs of pupils with behavioral
problems**

Praha, 2014

Vedoucí práce: PhDr. Václav Mertin

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Václavu Mertinovi za vlídný a podporující přístup při vedení mé bakalářské práce.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 5. 2014

.....
Kateřina Papoušková

Abstrakt:

Má bakalářská práce nese název „Analýza edukačních potřeb žáků s problémy v chování“. Jedná se o literárně – přehledovou studii této problematiky a návrh výzkumu navazující na východiska teoretické části práce. Ta je rozdělena do třech celků. První se zabývá edukačními potřebami žáků (ve smyslu potřeb všech žáků). Druhý vymezuje skupinu žáků, které označujeme jako „žáky s problémy v chování“. Třetí celek analyzuje jejich edukační potřeby. Ze závěrů uvedených částí práce vyplývá nutnost zaměřit se na vytvoření takového prostředí ve škole, které bude problémům v chování žáků předcházet. Mapováním metod, jak toho docílit, se zabývá předkládaný návrh výzkumu.

Klíčová slova:

Problémy v chování, Poruchy chování, Edukační potřeby, Inkluze

Abstrakt:

My bachelor's thesis is entitled „Analysis of the educational needs of pupils with behavioral problems“. It consists of a literary survey of the field and a research proposal following the conclusions of the theoretical part of the work. Last mentioned is divided into three parts. The first one is dealing with educational needs of students (meaning needs of all pupils). The second one defines a group of students, which we refer to as "students with behavioral problems." And the third part analyzes their educational needs. Results of mentioned parts imply the need to focus on creating an school environment, which will prevent behavioral problems of pupils. Presented research proposal deals with mapping ways of doing that.

Keywords:

Problem behavior, Behavioral disorders, Educational needs, Inclusion

Obsah

Seznam použitých zkratk:	8
Úvod	9
1. EDUKAČNÍ POTŘEBY ŽÁKŮ	11
1.1. EDUKACE	11
1.1.1. Proces socializace	12
1.1.2. Proces učení	13
1.2. POTŘEBY	15
1.3. EDUKAČNÍ POTŘEBY ŽÁKŮ Z POHLEDU RŮZNÝCH AUTORŮ	15
1.3.1. Činitelé působící ve vyučování dle Čápa	15
1.3.2. Potřeby dětí ve školní praxi dle Al Pessa and Diane Boyden-Pesso	16
1.3.3. Činitelé aktualizace potencialit žáka dle Heluse	17
1.3.4. Mozkově kompatibilní složky učení Susan Kovalikové	18
1.3.5. Principy „caring school“	18
1.4. EDUKAČNÍ POTŘEBY ŽÁKŮ - SOUHRN	20
2. ŽÁCI S PROBLÉMY V CHOVÁNÍ	22
2.1. Vymezení skupiny žáků s problémy v chování v česky psané literatuře	22
2.1.1. Problémy v chování v užším smyslu slova	22
2.1.2. Poruchy chování	23
2.1.3. Dynamické pojetí	24
2.2. Jiná vymezení skupiny žáků s problémy v chování	26
2.2.1. Problémové chování v mezinárodních klasifikacích	27
2.2.2. Širší pojetí problémového chování	28
2.2.3. Jiné úhly pohledu na problémové chování	29
2.3. Žáci s problémy v chování - souhrn	29
3. ANALÝZA EDUKAČNÍCH POTŘEB ŽÁKŮ S PROBLÉMY V CHOVÁNÍ	31
3.1. Žák v riziku poruch chování	32
3.2. Od žáka v riziku poruch chování k žákovi s poruchou chování	33

3.3. Posilující a oslabující faktory podílející se na vzniku problémového chování	33
3.3.1. Resilience	34
3.3.2. Žákův pocit vlastní kompetence (vyrovnávat se s problémy)	35
3.3.3. Zažití pocitu úspěchu ve škole.....	37
3.3.4. Zdravé mezilidské vztahy.....	39
3.3.5. Posilující a oslabující faktory očima žáků s problémy v chování	42
3.4. Edukační potřeby žáků s problémy v chování - souhrn.....	42
4. EDUKAČNÍ POTŘEBY ŽÁKŮ vs. EDUKAČNÍ POTŘEBY ŽÁKŮ S PROBLÉMY V CHOVÁNÍ aneb POTŘEBY ŽÁKA vs. POTŘEBY ŠKOLY	43
5. CESTY ŠKOLY, JAK ODPOVÍDAT NA POTŘEBY ŽÁKŮ S PROBLÉMY V CHOVÁNÍ – návrh výzkumného projektu.....	46
5.1. Výzkumný problém a cíle výzkumu.....	46
5.2. Design výzkumu	47
5.3. Výzkumný soubor.....	48
5.4. Výzkumné metody a způsoby zpracování dat.....	49
5.5. Časový harmonogram realizace projektu.....	50
5.6. Možná úskalí a limity navrhovaného výzkumného projektu	51
5.7. Využití výsledků výzkumu	52
Závěr.....	53
Seznam tabulek	55
Seznam použité literatury	56
Přílohy: dotazník Předcházení problémům v chování žáků	60

Seznam použitých zkratk:

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Porucha pozornosti s hyperaktivitou)
DPCH	dotazník Předcházení problémům v chování žáků (Vojtová, Fučík, 2012)
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Diagnostický a statistický manuál duševních nemocí)
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
SC	Self-Concept
SE	Self-Efficacy
SVP	Středisko výchovné péče
WHO	World Health Organisation (Světová zdravotnická organizace)

Úvod

1. Dítě, které je milováno, je schopno lásky.
2. Dítě, které prožívá pocit bezpečí, se naučí důvěřovat.
3. Dítě, které je obklopeno přátelstvím, se naučí laskavosti.
4. Dítě, s nímž se hraje rovná hra, se naučí spravedlnosti.
5. Dítě, které je chváleno, získá sebedůvěru.
6. Dítě, které se setkává s tolerancí, se snáze naučí trpělivosti.
7. Dítě, které je ponižováno, ztrácí sebedůvěru.
8. Dítě, které je vystavováno posměchu, se začne stydět.
9. Dítě, které je bito, se naučí prát.
10. Dítě, které je nadměrně kritizováno se naučí odsuzovat.

Ač se mi nepodařilo najít původního autora těchto slov, hluboce s nimi souzním, a jistě ne sama – najdeme je na webových stránkách mnoha organizací pracujících s dětmi, brožurkách s radami pro rodiče apod. Co se ale za těmito slovy skrývá (jaké konkrétní mechanismy, činitelé a situace) a jak je uplatnit v situaci žáků s problémy v chování se pokouším nastínit v této práci.

První kapitola práce se zabývá edukačními potřebami žáků. Nejprve definuje základní termíny a dále uvádí názory různých autorů na tuto problematiku a pokouší se o jejich syntézu. Závěrem této kapitoly uvádí přehledný souhrn edukačních potřeb žáků.

Další část práce se už zaměřuje na užší skupinu – žáky s problémy v chování.

Důvodem pro výběr právě této skupiny je fakt, že problémy v chování žáků bývají pedagogy nejčastěji označovány jako bariéra v dosažení odpovídajícího vzdělání (Dunning, 1999). Tito žáci jsou v mnoha případech opakovaně vylučováni ze škol, dosahují nižšího stupně vzdělání a tím se snižuje jejich životní spokojenost (Vojtová, 2010). Školní neúspěšnost a nedostatečné vzdělání takového žáka má vliv i na jeho profesionální kariéru v dospělosti (získává zaměstnání neodpovídající jeho intelektuální kapacitě, kde si nerozumí se spolupracovníky, což může vést k sekundárním poruchám chování), na situaci v rodině (pocitů zklamání a bezmoci rodičů) a na osobnost dítěte

(přejímá negativní hodnocení rodičů, zažívá pocity méněcennosti, a může na to vše reagovat obrannou reakcí ve formě nápadného chování) (Pokorná, 2001).

I v této části práce (zaměřené na žáky s problémy v chování) postupuji podobným způsobem jako v předchozí. Nejprve vymezuji základní pojmy, tedy v tomto případě „problémy v chování“ (druhá kapitola) a poté se snažím o syntézu názorů různých autorů na problematiku s důrazem na edukační potřeby žáků s problémy v chování (třetí kapitola). Opírám se při tom hlavně o závěry výzkumného týmu Věry Vojtové, který se touto otázkou dlouhodobě zabývá, a konfrontuji je se závěry zahraničních studií. Na závěr opět uvádím souhrn zmíněných poznatků ve formě schématu.

Čtvrtá kapitola blíže popisuje přístup k dané problematice popsany Thomasem a Loxleyem (2007), který je vlastně odpovědí na to, zda se liší edukační potřeby žáků s problémy v chování od edukačních potřeb všech žáků. Autoři publikace zastávají názor, že je výhodnější chápat problémy v chování jako problémy školy (a ne problémy žáka) a proto se zaměřit na vytváření takového prostředí ve škole, které by bylo přívětivé pro všechny žáky.

V poslední části práce uvádím návrh výzkumu, který by mapoval, jakými konkrétními prostředky lze vytvoření právě takového prostředí ve škole docílit.

1. EDUKAČNÍ POTŘEBY ŽÁKŮ

Slovní spojení „edukační potřeby žáků“ se v literatuře vyskytuje téměř výhradně spolu s vymezením, o kterou skupinu žáků jde (žáci se smyslovými vadami, poruchami učení, žáci z etnických menšin apod.). Tito žáci jsou pak všeobecně označováni jako žáci se speciálními/specifickými edukačními potřebami, v neformální angličtině dokonce jen „pupils with needs“. Skoro jako by se předpokládalo, že ostatní, „bezproblémoví“, žáci žádné edukační potřeby nemají. To samozřejmě nikdo netvrdí, ale je pravda, že o edukačních potřebách žáků (ve smyslu základních edukačních potřeb všech žáků) se hledají informace velmi obtížně.

Proto si pomohu tím, že nejprve definuji každý z termínů „edukace“ a „potřeby“ zvlášť.

1.1. EDUKACE

Původ slova edukace vychází z latinského *educare*, které pochází z kořenů znamenajících „vedení ven“ nebo „vedení vpřed“ s možnými implikacemi „vývoje vrozených schopností“ a „rozšíření horizontů“ (Machek, 2010).

Většina slovníků vysvětluje pojem edukace jako výchova a vzdělávání, případně vzdělání. V angličtině je pojem ještě o něco širší a zahrnuje i školství. Vzhledem k zaměření této práce budu využívat pojmu edukace ve smyslu výchovně – vzdělávacího procesu.

„Výchovně-vzdělávací proces“ je snad ještě abstraktnější vyjádření, než výše uvedený překlad latinského *educare*. Pro analýzu edukačních potřeb by bylo třeba mít jasnější představu o tom, jak konkrétně takový proces probíhá – jakými metodami, v jakých podmínkách a s jakým cílem. Uspokojivou odpověď na tuto otázku jsem ale samozřejmě nenašla – všechny tyto faktory se liší nejen napříč různými kulturami a historickými obdobími, ale i například v současnosti v České Republice existují různé školy a názorové skupiny, které se v těchto ohledech poměrně výrazně liší.

(Pro ilustraci uvádím rozvahu Červenky (2010) nad různými způsoby pojetí edukace. Uvádí rozpory mezi *snahou normalizovat* - přizpůsobit se daným normám a dosáhnout předem stanovených kritérií- a *snahou o seberealizaci jedince* – tedy snahou individualizovat, která jde do jisté míry proti snaze o standardní výkon. Dále připomíná rozdílné pojetí edukace ve smyslu *autokratického vs. pedocentrického přístupu*, tedy edukace jako jednosměrného

předávání informací učitelem žákovi vs. chápání žáka jako aktivního prvku v procesu edukace).

Lze předpokládat, že edukace v těchto různých pojetích bude mít na žáka různé nároky a edukační potřeby se budou pravděpodobně lišit.

Přes všechny odlišnosti musí mít edukace v těchto různých (řekněme) systémech shodné prvky, díky kterým můžeme proces nazvat edukací.

Obecnější rámec dává tomuto termínu pojetí Heluse (2009). Vnímá edukaci jako jeden z činitelů vývoje. Popisuje představu, že **vývoj je postupně určován narůstajícím významem odlišných činitelů: 1. zrání, 2. učení, 3. socializace, 4. edukace a 5. seberozvojové úsilí.**

(Zároveň upozorňuje, že činitele nelze přesně oddělit, jejich působení se prolíná. Představa určujícího vlivu různých činitelů v různých obdobích vývoje jedince je ale výhodná pro pochopení vlivů, které v tu chvíli na vývoj jedince působí a lépe uplatňovat individuální přístup k danému jedinci.)

Konkrétnější obrysy poskytně srovnání s jinými termíny:

- *edukace vs. vzdělávání* – vzdělávání je pouze součást edukace
- *edukace vs. učení* – edukace probíhá učením
- *edukace vs. socializace* – edukace je řízená a záměrná socializace, zprostředkovaná institucionálně (Helus, 2007)

Edukace je tedy institucionálně zprostředkovaný (většinou) proces výchovy a vzdělávání s cílem rozvoje osobnosti člověka, který bude vybaven schopnostmi a dovednostmi potřebnými pro plnohodnotný život ve společnosti. Tento proces není ostře ohraničený od dalších souběžně probíhajících a vzájemně se ovlivňujících. Vybírám z nich dva, z mého pohledu nejbližší: učení a socializaci. Učení vnímám jako proces bližší vzdělávací složce edukace a zároveň bližší pohledu na edukaci z perspektivy žáka. Socializaci vnímám naopak jako proces bližší výchovné složce edukace a zároveň bližší pohledu na edukaci z perspektivy společnosti.

1.1.1. Proces socializace

Socializaci lze v podstatě chápat jako interakci jedince se společností. O jakou interakci jde a jakým způsobem probíhá, popisují různí autoři různě (samozřejmě velmi různě v různých společnostech, podle toho, jak ty vnímají jedince, vybírám pohledy soudobých autorů euroamerického původu).

Velmi obecnou definici socializace uvádí např. Hewson , Stroebe (2006) – popisuje ji jako **proces osvojování pravidel chování a systému hodnot a postojů společnosti, v níž jedinec žije, aby se stal jejím plnohodnotným členem.**

Helus (2007) popisuje socializaci na třech rovinách - jako proces stávání se lidskou bytostí (1), jako utváření a vývoj modální osobnosti (2) a zároveň jako individuální biografii (3). V tomto pojetí je tedy socializace **procesem utváření člověka působením sociálních vlivů.**

Sociologický pohled na věc přináší ve svém přehledu např. Havlík, Kořa (2007). Charakterizují socializaci jako zprostředkující nástroj mezi jedincem a společností. **To, co jedince z vnějších podnětů ovlivní, je v tomto pojetí určeno jím samým, jeho kapacitou, selekcí a vlastní interpretací těchto vlivů.**

Socializace v raném věku je spjata s vytvořením citové vazby – attachmentu s pečující osobou. Kvalita tohoto připoutání má vliv na utváření dalších vztahů v životě jedince a jeho sebevnímání v mezilidské interakci. V předškolním věku hraje hlavní roli v socializaci dítěte nejprve užší a potom širší rodina – uvádí dítě do sociálních norem a její členové představují pro dítě vzory chování v různých situacích. Ve školním věku se dítě seznamuje s novým sociálním prostředím, které může vyžadovat dodržování jiných sociálních norem, než rodina. **Úspěšnost ve škole hraje důležitou úlohu v sebevnímání dítěte (v mladším školním věku především jeho hodnocení učitelem a rodiči, ve starším školním věku hrají důležitější úlohu vrstevníci).**(Vágnerová, 2005)

Mezi mechanismy socializace patří imitace, identifikace, sugesce, sociální zpevnění (odměna/trest), individualizace, sociální činnosti (hra, práce, sociální učení) (Výrost, Slaměnik, 1998). Všechny tyto mechanismy (a především sociální učení) jsou důkladně popsány a dávají nám důležité informace o to, jak probíhá samotná **edukace** i jak **je ovlivňována sociálními vlivy (průběh primární socializace dítěte v rodině, vrstevnické vztahy, sociální kompetence dítěte,...).**

1.1.2. Proces učení

Základním modelem procesu učení je pro mě v této práci publikace *The Unified Learning model* (Duane a spol., 2010). Jak název napovídá, jedná se o model, který sjednocuje různé pohledy na učení (ve smyslu „learning“ – tedy učení se). Autoři nejprve popisují proces učení na neurobiologické úrovni a dále vysvětlují souvislosti s praxí, s různými teoriemi učení a různými jevy souvisejícími s učením.

- Na neurobiologické úrovni je učení popisováno jako tvorba spojení mezi neurony, které byly aktivovány současně. Toto spojení se posiluje znovuvybavováním (retrieving) tedy opakováním a upřesňováním - přidáváním dalších informací (spojení s dalšími neurony nebo skupinami neuronů). Výsledek učení na této úrovni tedy můžeme chápat jako schopnost vybavení si souvisejících informací k danému podnětu.
- Na úrovni psychických funkcí hrají v tomto modelu hlavní úlohu tři faktory (a vztahy mezi nimi):

Operační paměť (working memory) – z obrovského množství stimulů působících na člověka v daném okamžiku se do dlouhodobé paměti mohou uložit (tedy mohou být naučeny) pouze ty, které jsou zpracovány v operační paměti. Ta má ovšem omezenou kapacitu v podobě několika slotů. Slot může být obsazen novým podnětem zvenčí nebo zevnitř nebo podnětem vybaveným z dlouhodobé paměti. Pro praxi edukace je důležité si uvědomit např. fakt, že pokud dítě něco trápí, může být značná část jeho operační paměti zaměstnána tímto problémem a pro podněty ze strany učitele už mu zbývá málo kapacity. Dále je důležitý koncept „chunking“ (shlukování – jeden slot nezabere jeden nervový spoj, ale jeden celek – shluk, co je vnímáno, jako celek lze ovlivnit).

Znalosti v širokém smyslu toho slova (knowledge) – již existující spoje (uložené v dlouhodobé paměti) ovlivňují utváření dalších spojů. Pro praxi edukace je důležitý význam předchozí zkušenosti s daným tématem pro jeho učení.

Motivace (motivation) ovlivňuje jaká část operační paměti je používána a jaké podněty zpracovává. Je tedy úzce spjata s konceptem koncentrace pozornosti. Autoři uvádějí pohled na motivaci jako sílu k uspokojení potřeb/pudů a upozorňují na přednostní plnění nižších potřeb dle Maslowovy teorie. Dále uvádějí dělení motivátorů na kognitivní (cíle, očekávání, self-efficacy) a emocionální.

1.2. POTŘEBY

Potřeba jako psychologický termín má úzký význam, který popisuje deficit v nějaké oblasti a zároveň motiv pro činnost k naplnění potřeby (odstranění deficitu). V tomto smyslu by se edukační potřeby daly chápat jako „co je potřeba se naučit“ (tedy v podstatě jaké jsou cíle edukace). Edukační potřeby žáků s problémy v chování by obdobně měly význam toho, co je potřeba tyto žáky naučit (např. sociální dovednosti).

Obecný význam slova potřeba je ale samozřejmě širší, a proto v této práci chápu edukační potřeby spíše jako podmínky, které je třeba splnit pro to, aby edukace probíhala a aby probíhala úspěšně.

1.3. EDUKAČNÍ POTŘEBY ŽÁKŮ Z POHLEDU RŮZNÝCH AUTORŮ

V této kapitole uvádím různé názhledy na edukační potřeby žáků v posledně zmiňovaném významu. Různí autoři se o nich zmiňují v různých kontextech a v souvislosti s tím je často pojmenovávají jinak než přímo edukační potřeby.

1.3.1. Činitele působící ve vyučování dle Čápa (1993)

Čáp (1993) popisuje tyto činitele působící ve vyučování:

- žák
- pedagog
- pedagogické požadavky a podmínky
- prostředí
- vzájemné působení uvedených činitelů a jejich změny v průběhu času

Z pohledu žáka popisuje vnitřní podmínky a vnější podmínky. Vnitřní podmínky představují psychický a fyzický stav žáka. Pojí se k němu potřeby jako dostatek spánku, zdraví apod. ovlivňující fyzický stav žáka. Dále potřeby ovlivňující motivaci jako naděje na úspěch, novost činnosti /předmětu, uspokojení žáka z ní, její souvislost s životem žáka apod. Čáp (1993) také na několika místech zmiňuje potřebu lásky/emočního nasycení.

Vnější podmínky edukace souvisí s ostatními činiteli působícími ve vyučování. S učitelem, jeho sociálními dovednostmi, styly interakce se žákem apod. S pedagogickými požadavky a podmínkami (vycházejícími z cílů edukace, vybavením školy apod.). A s prostředím, ve kterém edukace probíhá – fyzickým (jako např. teplota, osvětlení, hluk), ale i psychickým (klíma školní třídy).

1.3.2. Potřeby dětí ve školní praxi dle Al Pessa and Diane Boyden-Pesso

(Zpracováno podle Wedlichová, 2010)

potřeba místa

Potřeba dítěte mít pocit, že do školy patří, že je tam správně. V tomto ohledu je důležité si uvědomit, že „dobrá a špatná místa jsou dítětem rozlišována podle toho, s jakým převládajícím pocitem jsou spojena“. Je nutné zajistit fyziologické potřeby dítěte (např. dítě se smyslovou vadou potřebuje speciální vybavení, organizaci zasedacího pořádku apod.). Dále s potřebou místa souvisí potřeba vědomí, že místo (např. židlička, lavice) je moje.

potřeba sycení

Na psychologické úrovni se jedná o potřebu specifické stimulace, přičemž je nutné přihlídnout k interindividuálním rozdílům v potřebě různých stimulů (kvalitativně i kvantitativně)-rozdílné pracovní tempo žáků. Přesycení i nedosycení v tomto smyslu vede k problémům.

potřeba podpory

V rodině je tato potřeba sycena podporou od rodičů: v situacích, jejichž řešení přesahuje aktuální kompetence dítěte, mu rodič pomůže – dítě se tak učí poznávat své limity a utváří si představu o světě jako bezpečném místě. Role učitele je podpořit žáka v dokončení úkolu, ale ne přebírat iniciativu za něj.

potřeba ochrany či bezpečí

Potřeba, aby svět, který dítě obklopuje, byl srozumitelný, předvídatelný a v určité míře ovlivnitelný. Ve školní praxi tuto potřebu saturuje strukturace hodiny (předvídatelnost), citlivost v oblasti hodnocení žáka (testy, známky). V souvislosti s potřebou bezpečí autoři uvádějí reakci dítěte na motivaci typu „vyhnout se nebezpečí/neúspěchu“ – většinou nevede k vyššímu výkonu, ale naopak k pasivitě, pomalejšímu tempu, snaze „nebýt vidět“.

potřeba limitů

Ve školní praxi satureovatelná jasně stanovenými pravidly, ideálně formulovanými pozitivně (co se má dělat, ne co se nemá dělat). Důležitá je srozumitelnost a jasnost pravidel, která určují např. počátek a konec hodiny, rozdělení rolí žák/učitel, apod.

1.3.3. Činitelé aktualizace potencialit žáka dle Heluse (1990)

Helus (1990) vychází z představy, že člověk přichází na svět s určitými potencialitami svého vývoje, které jsou naplňovány v závislosti (mimo jiné) na sociálním okolí jedince. V tomto ohledu je úkolem učitele (edukace) pomoci k aktualizaci těchto potencialit žáka.

Nejprve uvádí zdroje motivace žáků. Rozděluje je na vnější incentive (odměny a tresty) a vnitřní potřeby. Tyto dělí na:

Poznávací potřeby, mezi které patří např. touha po informacích nebo touha řešit problémy.

Sociální potřeby, které představují potřeby související s postavením žáka ve společnosti. Jedná se o potřeby jako být platným členem společnosti a zaujímat v ní pevnou a jasnou pozici, být členy společnosti uznáván pro své výkony či vlastnosti. Dále sem patří potřeba interagovat (spolupracovat, soutěžit, dominovat nebo se poddat) s ostatními. Důležitá je také potřeba mít vzor.

Výkonové potřeby související s touhou po autonomii, dosažení určitých kompetencí a zažití pocitu úspěchu (a vyhnutí se neúspěchu).

S přihlédnutím k těmto potřebám formuluje Helus (1990) čtyři faktory aktualizace potencialit žáka:

1. Formování a posilování orientace žáků na rozvoj jejich činnosti, respektive na posilování jejich výkonové motivace. (orientace na činnost vs. orientace na chybu)
2. Formování a posilování perspektivní orientace žáků. (orientace na rozvoj jedince v dlouhodobé perspektivě vs. orientace na okamžitou odměnu/trest)
3. Formování aktivizujícího sebepojetí. (pojetí sebe sama jako schopného dosahovat cílů vede k aktivnímu přístupu k řešení problémů)
4. Formování rozvinutého jazykového kódu. (rozvinutý jazykový kód jako podmínka k přístupu k informacím a kvalitní komunikace s učitelem/vrstevníky/ostatními lidmi)

1.3.4. Mozkově kompatibilní složky učení Susan Kovalikové

Susan Kovaliková (1995) popisuje model tematické integrované výuky. Vychází z definování cíle vzdělávání – nemělo by jím, dle autorky, být osvojení si znalostí, ale pouze kompetence orientovat se v informacích a použít je. Jmenuje osm “mozkově kompatibilních složek“ učení:

- Nepřítomnost ohrožení

(změny chemické rovnováhy v mozku vedou k nižší aktivitě mozkové kůry, např. změna glykemie při hladu, stresové reakce při strachu ze šikanování nebo školního neúspěchu)

- Smysluplný obsah

(takový, který souvisí přímo se skutečným životem a přirozeným prostředím dítěte, vztahuje se podstatně k dosavadním zkušenostem dítěte, je významný pro řádné zařazení dítěte do sociální skupiny, může být použit v životě dítěte)

- Možnost výběru (s poukázáním na Montessori pedagogiku)
- Přiměřený čas
- Obohacené prostředí („názorné pomůcky“)
- Spolupráce
- Okamžitá zpětná vazba
- Dokonalé zvládnutí

1.3.5. Principy „caring school“

Weeks (2012) popisuje koncept „culture of learning“. Vychází z výzkumů ve školách pro chudé v Africe. Popisuje zdejší situaci jako velmi neuspokojivou. Nedostatek školní kultury je spojen s celou společností – vzdělání není přičítána velká hodnota, obsah vzdělávání je pro žáky v běžném životě těžko použitelný, rodiče jsou často ngramotní a nemohou tedy žákům s učením pomoci, školy postrádají základní vybavení, děti chodí do školy nepravidelně (např. se musí starat o mladší sourozence, pracovat, jsou nemocné apod.), nemají základní vybavení, jsou hladové, učitelé nejsou vzdělání, na výuku se nepřipravují, třídy jsou extrémně početné, neexistují pravidla a respektování autority (ani učitelé nerespektují pravidla chování mezi sebou), ve škole se vyskytuje velké množství násilí (autoři uvádějí, že pětina násilného se odehrává přímo ve škole), žáci nosí do školy zbraně, drogy, apod.

Koncept culture of learning popisuje, jak by mělo prostředí ve škole (a ve společnosti) vypadat, aby vedlo k lepším školním výsledkům žáků a snížení kriminality a problémového chování žáků. Popisuje „caring school“ (starající se školu), která bere ohled na tyto potřeby žáků:

- Potřeba cítit lásku/pečování, potřeba být pochopen, přijat
Žák potřebuje mít pocit, že se o něj, jeho problémy, radosti, školní úspěchy a neúspěchy někdo zajímá. Učitel by měl být schopen žákům tento pocit poskytnout a ideálně vytvořit ve třídě atmosféru „zajímání se o druhé“.
- Potřeba cítit se bezpečně
Pokud má žák pocit, že je součástí pospolité komunity, kde se jeden zajímá o druhého, kde nezůstane na problém úplně sám, cítí se bezpečně. Teprve v takovéto atmosféře důvěry se může otevřít novým poznatkům, může se učit pokusem a omylem (protože nemá strach z trestu v případě neúspěchu). Vytvoření takovéto atmosféry pomáhá omezení soutěžních aktivit, jasné stanovení pravidel, kde každý ví, co může očekávat (např. i v případě překročení pravidel).
- Potřeba zažít zodpovědnost
Žák je podněcován k vnímání vlastní zodpovědnosti za průběh učení. Učitel je modelem zodpovědného chování pro žáky.
- Potřeba nových zážitků
Potřeba dostávat odpovídající stimulaci. Zažití pocitu úspěchu zvyšuje self-concept a tím i pocit bezpečí.
- Potřeba uznání
Učitel nabízí dětem úkoly podle jejich schopností, temperamentu a způsobu učení. Dává jim zpětnou vazbu a podporuje jejich vnímání vlastní účinnosti. Společnost hodnotí vzdělání jako významnou hodnotu.

1.4. EDUKAČNÍ POTŘEBY ŽÁKŮ - SOUHRN

Pro souhrn výše zmíněných potřeb a činitelů využiji porovnání s modelem učení (Duane a spol., 2010). Jak jsem v příslušné kapitole uváděla, hlavními psychologickými faktory v procesu učení jsou dle tohoto modelu operační paměť, znalosti a motivace.

1. Edukační potřeby související s operační pamětí

Potřeby související s množstvím volné (momentálně využitelné) pracovní paměti znamenají především nezatěžování pracovní paměti potřebami naléhavějšími (v pyramidě níže položenými) potřebami než jsou poznávací potřeby:

- Uspokojení fyziologických potřeb
 - Nepřítomnost únavy, hladu, fyzické a psychické zdraví žáka, adekvátní teplota, osvětlení apod.
- Potřeba bezpečí a ochrany
 - Potřeba, aby svět, který dítě obklopuje, byl srozumitelný, předvídatelný a v určité míře ovlivnitelný (jasně daná pravidla).
 - Atmosféra důvěry
 - Potřeba místa (ve smyslu vědomí, že je žák na správném místě, že tam patří)
 - Přiměřený čas (ve smyslu respektování individuálního tempa žáka)
- Potřeba cítit lásku, pečování, potřeba být pochopen, přijat

Další možností zvýšení efektivity operační paměti je chunking – jeho využití je vázáno na předchozí zkušenost s tématem, a tedy souvisí s další skupinou potřeb:

2. Edukační potřeby související se znalostmi

Aby mohl být nový poznatek zapojen do sítě již existujících znalostí, musí být splněny tyto potřeby:

- Potřeba adekvátní stimulace
 - Potřeba dostatku (ale ne přesycení) stimulů odpovídajících zralosti dítěte, jeho individuálnímu tempu, úrovni smyslového vnímání apod.
 - Podpora formování rozvinutého jazykového kódu.
 - Obohacené prostředí (např. „názorné pomůcky“)
 - Potřeba nových zážitků

- Potřeba smysluplného obsahu edukace

Takového, který souvisí přímo se skutečným životem a přirozeným prostředím dítěte, vztahuje se podstatně k dosavadním zkušenostem dítěte, je významný pro řádné zařazení dítěte do sociální skupiny, může být použit v životě dítěte.

3. **Edukační potřeby související s motivací**

Kromě všech výše zmíněných potřeb ovlivňuje motivaci (a s ní související zaměření pozornosti) naplnění těchto potřeb:

- Potřeba samostatnosti (autonomie)

- Žák je podněcován k vlastní zodpovědnosti za průběh učení. Učitel jej podpoří v dokončení úkolu, ale nepřebírá iniciativu za něj.
- Formování aktivizujícího sebepojetí (self-efficacy jako pojetí sebe sama jako schopného dosahovat cílů).

- Potřeba uznání

Učitel nabízí dětem úkoly podle jejich schopností, temperamentu a způsobu učení. Dává jim zpětnou vazbu a podporuje jejich vnímání vlastní účinnosti. Společnost hodnotí vzdělání jako významnou hodnotu.

2. ŽÁCI S PROBLÉMY V CHOVÁNÍ

V předchozí kapitole jsem nastínila různé pohledy na edukační potřeby žáků a pokusila se je shrnout v závěrečném přehledu. Tématem mé práce je ale analýza edukačních potřeb vymezené skupiny žáků – žáků s problémy v chování. Tato skupina je v různých přístupech (v přístupech různých autorů, v různých státech) pojímána různě – existují (spíše drobné) odchylky v názorech na zařazení/nezařazení konkrétního žáka do této skupiny, různá dělení žáků uvnitř této skupiny, ale především různé úhly pohledu, ze kterých je tato skupina žáků nazírána. V této kapitole chci proto blíže specifikovat skupinu žáků, které budu v dalším textu označovat jako „žáky s problémy v chování“. Důvodem je jednak sjednocení terminologie, důležité pro porovnávání výsledků různých studií, a jednak (především) nastínění možných úhlů pohledů na žáky s problémy v chování.

2.1. Vymezení skupiny žáků s problémy v chování v česky psané literatuře

V česky psané literatuře je tato skupina žáků **nejčastěji vymezována konkrétními vnějšími projevy a jejich dopady** (tedy např. s menším důrazem na příčiny daného chování). Běžné je **dělení na „problémy v chování“ a „poruchy chování“** dle závažnosti problémů.

2.1.1. Problémy v chování v užším smyslu slova

Například Michalová (2011) popisuje problémové chování jako neúmyslné narušování norem, přičemž jedinec si je svých problémů vědom a chce je odstranit. Uvádí konkrétní formy chování, které jsou chápány jako problémové. Vychází z výzkumu Kiernana a Kiernana (1994), kteří (dle Michalová, 2011) prováděli funkční analýzu k označení faktorů odlišujících „problémovější“ a „méně problémové“ žáky. Vzhledem k tomu, že výzkum byl prováděn v Británii, uvádí autorka nejčastější projevy problémového chování v českých školách (ale neuvádí zdroj informací) – jsou velmi obdobné výsledkům zmiňovaného výzkumu. Kiernan a Kiernan (dle Michalová, 2011) uvádějí tyto nejčastější projevy problémového chování:

- fyzická agrese
- přerušování činnosti ostatních žáků
- vyrušování (např. křik)
- pravidelně se objevující záchvaty vzteku
- nepředvídatelnost problémového chování
- rozbíjení oken, světel a zařízení
- nedostatečné chápání pocitů druhých
- nedodržování pravidel

2.1.2. Poruchy chování

Jako žáka s poruchou chování označuje Michalová (2011) jedince, který sociální normy chápe, ale neakceptuje je, nebo se jimi nedokáže řídit. Důvodem může být jiná hodnotová hierarchie/rozdílné osobní motivy, neschopnost ovládat své chování (např. žáci s ADHD).

Tito žáci nepocítují vinu a nejsou pro ně důležitá práva druhých, pouze jejich vlastní.

Vojtová (2010) uvádí dělení poruch chování dle jejich závažnosti běžné ve speciálněpedagogické literatuře:

1. **disociální** forma chování – označuje chování, které je považováno za nespolečenské, ale nikoho nepoškozuje. Bývá často motivováno snahou získat pozornost)
2. **asociální** forma chování – označuje chování, které nějakým způsobem narušuje společenské normy. Jde o projevy jako např. krádeže, záškoláctví apod. Častým motivem je snaha získat obdiv vrstevníků.
3. **antisociální** forma chování / delikvence - označuje chování, které porušuje právní normy. Poškozuje jednotlivce, proti kterému je namířeno, či společnost.

Čáp (2009) uvádí dělení poruch chování s přihlédnutím k jejich příčinám:

1. „**Specifické vývojové poruchy chování** jsou vrozené a chronické obtíže, k nimž došlo drobným poškozením CNS v prenatálním nebo perinatálním období. Přetrvávají celoživotně, avšak jejich projevy se s ohledem na zrání CNS i věk jedince mohou měnit. Zpravidla však souvisejí s nedostačivostí dodržovat standardní pravidla chování a provádět opakovaně dlouhodobě určité aktivity a podávat učební nebo pracovní výkon v tradiční podobě.“ (Čáp, 2009, str. 101).

Jde tedy o **organické poškození** a často je zmiňována komorbidita s SPU. Mezi nejčastější projevy patří:

- změněné psychomotorické tempo,
- poruchy koncentrace pozornosti,
- oslabení v serialitě,
- oslabení pracovní paměti,
- hyperaktivita/hypoaktivita,
- zvýšená impulzivita,
- obtíže v komunikaci s okolím,
- obtíže s pochopením neverbálních signálů,

- obtíže s pochopením hranic a dodržováním pravidel,
- obtíže s orientací v čase a prostoru (Čáp, 2009)

Michalová (2007) se ve své knize zaměřuje speciálně na tuto problematiku a uvádí další běžně používané ekvivalenty termínu specifické poruchy chování: **ADHD/ADD, hyperkinetický syndrom, LMD**

2. „**Nesocializovaná porucha chování** – minimálně půl roku trvající disociální či agresivní chování žáka s velmi závažným narušením vztahů jedince k ostatním dětem“ (Čáp, 2009, str. 108). Charakteristické jsou výrazné konflikty s dospělými i neoblíbenost v dětském kolektivu. (Čáp, 2009)
2. „**Socializovaná porucha chování** – minimálně půl roku trvající disociální či agresivní chování žáka, který je však dobře začleněn do skupiny vrstevníků“ (Čáp, 2009, str. 109). Žák se socializovanou poruchou chování je často členem party, která se dopouští delikventního chování nebo členem „neproblémové skupiny“ ale jeho chování je skupinou akceptováno a oceňováno. Problémy se většinou nevyskytují v rodině ale pouze v jiném prostředí (např. ve škole). (Čáp, 2009)

2.1.3. Dynamické pojetí

Vojtová (2010,2012) uvádí zcela jiný pohled na tuto problematiku. Zavádí termín „žák v riziku poruch chování“ (který blíže rozeberu dále) a upozorňuje na kontinuitu **žák v riziku poruch chování → žák s problémy v chování → žák s poruchou chování**. Zdůrazňuje tím dynamický aspekt problémů v chování a tím i možnosti (a potřebu) prevence a intervence v této problematice. Celým konceptem se budu podrobněji zabývat ve třetí kapitole, na tomto místě se zaměřím pouze na vymezení skupiny žáků s problémy v chování a s poruchami chování dle této autorky.

Rozdíly mezi problémovým chováním a poruchou chování posuzuje podle tří hlavních kritérií – motivace problémového chování, časového období a intenzity projevů a způsobů adekvátní intervence. Podrobně jsou tyto rozdíly znázorněny v tabulce 1.

Tabulka 1 : Rozdíly mezi problémy v chování a poruchami chování

ZÁMĚR V NEŽÁDOUCÍM CHOVÁNÍ JEDINCE	
Žák s problémem v chování	Žák s poruchou chování
<ul style="list-style-type: none"> o svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je odstranit normy nenarušuje úmyslně jejich porušování je výsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky a vnitřními potřebami žáka nálepkou problémového žáka trpí a ta v něm vyvolává negativní emocionální zážitek 	<ul style="list-style-type: none"> Není s danými normami v konfliktu nepřijímá je, popř. je ignoruje zpravidla nepolituje vinu ve vztahu k důsledkům vlastního jednání
ČASOVÁ DIMENZE NEŽÁDOUCÍHO ZPŮSOBU CHOVÁNÍ	
Žák s problémem v chování	Žák s poruchou chování
<ul style="list-style-type: none"> problémy bývají krátkodobé projevují se v určitých periodách mívají vývojové souvislosti bývají důsledkem nezvládnutých konfliktů se sociálním okolím 	<ul style="list-style-type: none"> porušuje normy dlouhodobě vývojová specifika morálního vývoje způsoby nežádoucího chování prohlubují
NÁPRAVA, KOMPENZACE, REEDUKACE	
Žák s problémem v chování	Žák s poruchou chování
<ul style="list-style-type: none"> k nápravě vedou cílená pedagogická opatření speciálněpedagogické metody kompenzují nežádoucí chování žáka, navozují nové modely chování, které by žákovi umožňovali přiměřené naplňování jeho potřeb 	<ul style="list-style-type: none"> náprava vyžaduje speciální péči směřuje k převádění (sublimaci) způsobů a cílů chování společensky nepřijatelného k chování, které je přijatelné

Vojtová (2012)

Spolupracovník výše zmíněné autorky, Karel Červenka, pohlíží na rozdíl mezi problémem v chování a poruchou chování ještě jiným způsobem. Vychází ze stejné premisy – problém v chování je způsoben nesouladem mezi vnějším očekáváním od žáka a jeho vnitřními dispozicemi – a zkoumá strategie adaptace žáka na tuto situaci. Popisuje dva různé postoje žáků ke změně „problémové“ situace a dva různé postoje k možnostem změny této situace.

Postoj ke změně znamená, jak moc chce dítě situaci změnit. Autor na základě tohoto kritéria popisuje postoj **Kajícníka** (situaci prožívá negativně a chce ji změnit), který odpovídá žákovi s **problémy v chování** dle výše zmíněného dělení a postoj **Zarputilce** (je přesvědčený, že není třeba změny, s označením „problémový žák“ se identifikuje, nebo mu nevádí), který odpovídá žákovi s **poruchou chování**.

Dalším kritériem je víra ve změnu problémové situace, tedy jak moc žák věří, že je sám schopen změny, nebo že dostane potřebnou podporu, aby ke změně došlo. Toto přesvědčení má samozřejmě velký vliv na to, jestli dítě zaujme postoj Kajícníka nebo Zarputilce).

Kombinací těchto dvou dimenzí vznikají čtyři skupiny žáků, o kterých blíže pojednám v další kapitole, protože se k nim vážou různé potřeby těchto žáků. (Červenka, 2012)

2.2. Jiná vymezení skupiny žáků s problémy v chování

V zahraniční literatuře (dostupné v angličtině) se nejčastěji setkáváme s termíny „At-risk Youth“ srovnatelným s „žáci v riziku poruch chování“, „Emotional and Behavioral Difficulties“ srovnatelným s „žáci s problémy v chování“ v užším smyslu, „Emotional and Behavioral Disorders“ srovnatelným s „žáci s poruchou chování“, ojediněle jsou popisovány i samostatné „Behavioral Disorders“.

Už z těchto názvů je patrné, že většina zahraničních zdrojů **zahrnuje do kategorie žáků s problémy v chování větší množství jedinců** (tím, že se orientuje i na „emocionální problémy“). Dalším rozdílem některých zahraničních klasifikací je **jiný úhel pohledu na problém – zaměřený na způsob vzniku problému, na funkční složky místo deficitních apod.** Z velkého množství různých klasifikací a postojů uvádím ty, které nějak souvisí s těmito dvěma rozdíly.

2.2.1. Problémové chování v mezinárodních klasifikacích

MKN 10 (2000) Psychiatrické centrum Praha uvádí tyto diagnózy, které spadají do kategorie problematického chování:

1. hyperkinetické poruchy
2. poruchy chování
3. smíšené poruchy
4. emoční poruchy chování se začátkem specifickým pro dětství
5. poruchy sociálních vztahů se vznikem specifickým pro dětství a adolescenci
6. tikové poruchy
7. jiné (poruchy příjmu potravy, enuréza, enkopréza, koktavost,...)

DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) uvádí diagnózy, které se částečně, ale ne úplně, kryjí s výše zmiňovanými:

1. porucha pozornosti s hyperaktivitou
2. neurotické poruchy
3. pervazivní vývojové poruchy
4. úzkostné a depresivní poruchy – poruchy nálady
5. poruchy učení

Obě předchozí klasifikace jsou příklady širšího chápání problémů v chování, Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (2008) je zase příkladem jiného úhlu pohledu na tuto problematiku. Orientuje se primárně na to, co je zdravé a funkční. Vnímá člověka celostně i s jeho sociálním okolím a poukazuje na vzájemné ovlivňování se jednotlivých složek celého komplexu. V souvislosti s postižením (jímž může být i sociální vyloučení) poukazuje na úlohu posilujících a omezujících (rizikových faktorů). Velký důraz klade na aktivitu a participaci jedince ve společnosti.

Z tohoto pojetí vyvozuje Vojtová (2010) biopsychosociální model poruchy chování. Poukazuje na to, že biologické faktory (např. vrozená porucha, somatické onemocnění apod.) neurčují přímo výsledné aktuální chování. To je spoluurčováno kvalitou sociálního prostředí, sociálních vztahů, individuálními postoji, sebedůvěrou, zkušenostmi a kompetencemi jedince.

2.2.2. Širší pojetí problémového chování

Přehledné znázornění v zahraničních zdrojích nejčastěji používaných kategorií poruch chování uvádí tabulka 2.

Tabulka 2 : Kategorie problémů v chování užívané v zahraničních zdrojích

EXTERNALIZOVANÉ PORUCHY CHOVÁNÍ		
Porušování norem a pravidel	Agresivní chování	
<ul style="list-style-type: none"> • špatná společnost • nedostatek pocitu viny při špatném chování • lhaní, podvádění • krádeže mimo domov 	<ul style="list-style-type: none"> • ničení cizího majetku • odmítání poslušnosti ve škole • rvačky • vyhrožování 	
INTERNALIZOVANÉ PORUCHY CHOVÁNÍ		
Depresivní symptomy projevů s úzkostným chováním	Uzavřenost s depresivními projevy	Psychosomatické obtíže
<ul style="list-style-type: none"> • plačtivost • pocity zbytečnosti, neschopnosti • tematizace sebevraždy • ustrašenost, úzkostnost 	<ul style="list-style-type: none"> • málo se raduje • nechává si věci pro sebe • nešťastný, smutný, depresivní • bez zájmu, nezapojuje se, je stažený do sebe 	<ul style="list-style-type: none"> • závratě • bolesti hlavy • nevolnosti • častá únava
NESESKUPENÉ DIMENZE		
Sociální problémy	Psychické problémy	Problémy s pozorností
<ul style="list-style-type: none"> • stížnosti na osamělost • pocity, že jej ostatní zneužívají • žárlí na vrstevníky • není mezi vrstevníky oblíben 	<ul style="list-style-type: none"> • ulpívá na různých myšlenkách • slyší různé věci • divně se chová • má divné myšlenky 	<ul style="list-style-type: none"> • Neumí se soustředit • neumí klidně sedět • impulzivita • špatné školní výkony

Vojtová (2010)

Obzvláště americké zdroje popisují „**externalizing**“ a „**internalizing**“ disorders. Pojem „Externalizing Behavioral Disorders“ odpovídá poměrně přesně v češtině užívanému „poruchy chování“. Pojem „Internalizing Behavioral Disorders“ odpovídá spíše **poruchám emocí**, které v česky psané literatuře v souvislosti s problémy v chování žáků příliš zmiňované nejsou.

2.2.3. Jiné úhly pohledu na problémové chování

Vojtová (2010) uvádí příklady v zahraničí užívaných kategorizací problémů v chování, které berou v úvahu jiné úhly pohledu na toto chování. (např. Mechanismus vzniku problémů, dopady problémů v chování na život daného jedince apod.).

Sociální aspekt toho, které chování je vnímáno jako problémové je zřejmý z pojetí Emersona (2008). Uvádí faktory ovlivňující vznik problémového chování:

- společenská pravidla vymezující vhodné chování v daném prostředí
- schopnost člověka dát svému chování přijatelné vysvětlení
- názory ostatních účastníků v daném prostředí na povahu a příčiny problémového chování jedince
- obecná schopnost daného prostředí zvládat jakýkoli rozvrat způsobený chováním jedince

2.3. Žáci s problémy v chování - souhrn

V této kapitole jsem uváděla různé přístupy k diagnostice či kategorizování problémů v chování. Dělal jsem tak ze dvou důvodů: jednak proto, abych mohla v dalším textu informovaně porovnávat informace z různých zdrojů (které používají různou terminologii) a jednak proto, že se domnívám, že každý z těchto systémů nabízí trochu jiný úhel pohledu na danou problematiku a jejich kombinací docílíme hlubšího a komplexnějšího chápání.

Je ale pravda, že o vhodnosti užívání diagnóz a kategorizování v oblasti problémů v chování se vedou diskuze. Zásadně proti užívání diagnóz jako porucha chování jsou Thomas a Loxley (2007) - považují je za zdroj labelingu a exkluze (viz níže). Podobně (i když mírněji) polemizuje Mertin (Mertin in: Mertin, Krejčová, 2013) o smysluplnosti stanovování diagnóz pro řešení problémů s chováním žáků. Upozorňuje při tom na 1) obecnou formulaci a

povšechnost diagnostických kritérií a 2)malý přínos stanovení diagnózy pro intervenci. Navrhuje zaměřit se na konkrétní souvislosti problémového chování (co přímo předcházelo výskytu chování a co po něm následovalo) a z nich vycházet při určování potřeb žáka a plánování na ně zaměřené intervence.

Vzhledem k tomu, že se má práce primárně nezaměřuje na přesné vymezení skupiny žáků s problémy v chování, ale na analýzu jejich edukačních potřeb, dovolím si i s přihlédnutím k výše uvedenému ji vnímat velmi široce. V dalším textu budu za žáka s problémy v chování považovat **každého žáka, který subjektivně vnímá, že má problémy v chování a (nebo) takového žáka, jehož chování je vnímáno jako problematické učitelem.**

3. ANALÝZA EDUKAČNÍCH POTŘEB ŽÁKŮ S PROBLÉMY V CHOVÁNÍ

Problematikou edukačních potřeb žáků s problémy v chování se v České republice zabývá výzkumný tým okolo docentky Věry Vojtové. Vydal dokonce přímo publikaci s názvem *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování* (Vojtová et al., 2012), (která vznikla v rámci realizace výzkumného projektu „Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“ na Pedagogické fakultě Masarykovy university). Proto ze závěrů tohoto týmu budu v této části práce vycházet – porovnávat je s údaji z předchozích kapitol a s teoriemi, koncepty a výzkumy týkajícími se vzniku a vývoje problémů v chování a přístupů k prevenci a intervenci v této oblasti. Mým cílem je vytvořit podobný souhrn edukačních potřeb žáků s problémy v chování, jakým byl souhrn edukačních potřeb žáků uvedený ve druhé kapitole této práce a v závěru oba tyto souhrny konfrontovat.

Vojtová (2010,2012) popisuje **edukační potřeby jako východisko tzv. informované intervence**. Slovo „informovaná“ při tom reprezentuje fakt, že intervence by měla vycházet spíše z informací o potřebách žáka a snahy jim vyjít vstříc, než pouze ze snahy zabránit nežádoucím projevům chování. Uvádí v této souvislosti dva přístupy k intervenci – ten „informovaný“ označuje jako koncept 3P (což symbolizuje posilování, podporu a provázení) a naopak přístup zaměřený na redukci problémového chování označuje jako koncept 3R (restrikce, represe a resocializace). Posledně jmenovaný přístup vede ke snaze normalizovat chování dítěte, tak aby vyhovovalo dané společnosti. Změna chování v tomto pojetí nevychází primárně ze zájmů žáka a ten své chování spíše než z vlastní vůle mění tedy spíše na nátlak okolí. Pozitivem takové intervence je snadnost provedení a v mnoha případech rychlá účinnost. Rizikem je vnější motivace žáka ke změně chování a tím její dlouhodobá neudržitelnost.

Oproti tomu intervence v konceptu 3P nechápe žáka jako pasivního příjemce intervence, ale vychází z individuálního charakteru jeho situace, osobnosti a motivačních zdrojů. Celý proces je zaměřen na naplnění potřeb žáka a staví ho do role aktivního aktéra, který sám hledá zdroje k řešení situace tím, že mu poskytuje podporu, provázení a posilování. Takovýto způsob intervence je pochopitelně výhodnější pro žáka, ale v konečném důsledku i pro společnost. Nevýhodou je obtížnější hledání způsobů intervence v návaznosti na nutnost nejprve identifikovat potřeby žáka (není možné použít standardní algoritmus řešení).

Identifikace edukačních potřeb žáka, se v pojetí Vojtové (2012) odvíjí od chápání problematického chování v kontinuitě „žák v riziku poruch chování“ - „žák s problémy v chování“ - „žák s poruchou chování“ (blíže rozebraného v předchozí kapitole) a od odpovědi na otázky „Která rizika vedla k rozvoji problémů v chování?“ a „Jak/proč se riziko přeměnilo v reálné problémové chování?“. Odpovědi na tyto dvě otázky se pokusím blíže rozebrat v následujících dvou subkapitolách.

3.1. Žák v riziku poruch chování

Skupina žáků v riziku poruch chování se, dle Vojtové (2010,2012), do velké míry kryje se skupinou žáků, které Školský zákon (2005) označuje jako sociálně znevýhodněné:

- a. žáci/děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením
- b. žáci/děti ohrožené sociálněpatologickými jevy
- c. žáci/děti s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou
- d. žáci/děti v postavení azyllanta a účastníka řízení o udělení azylu

Takovíto žáci jsou dle Vojtové (2012) ve škole ohroženi stereotypními přístupy („je to cikán“), nedostatečnou připraveností na školu a vzdělávání, pozicí outsidera ve školní třídě a konfliktem sociálních očekávání, na která byli zvyklí z rodiny a těch, kterým jsou vystaveni ve škole.

Vojtová (2010) uvádí ještě širší spektrum rizik. Vycházejí z osobnosti žáka (somatické, smyslové, temperamentové odlišnosti, genetické vlohy, intelekt, nadání, apod.), z jeho zkušeností (znalosti, naučené vzorce chování, zkušenosti s vlastním chováním a reakcemi okolí na něj apod.) a ze sociálních vlivů (funkčnost rodiny, násilí v rodině, společnost s patologickými vzorci chování apod.)

3.2. Od žáka v riziku poruch chování k žákovi s poruchou chování

Tabulka 3: Schematické znázornění přechodu od rizika k manifestaci problémového chování

→ nedostatek posilujících faktorů, oslabující faktory→		
ŽÁK V RIZIKU	ŽÁK S PROBLÉMY V CHOVÁNÍ	ŽÁK S PORUCHOU CHOVÁNÍ
sociální/zdravotní/jiné znevýhodnění	neschopnost přizpůsobit se očekávání	rezignace na školní úspěch
dispozice, odlišné příležitosti, zkušenosti, kompetence	nedostatek pozitivní interakce, negativní sebehodnocení	pozice „outsidera“, negativní sebeobraz a interakce, vazba na problémové spolužáky

upraveno dle Vojtová (2012)

Autorka ale zdůrazňuje, že se jednotlivé fáze vzájemně překrývají, že jde do jisté míry o umělé rozdělení. Slouží spíše pro ilustraci toho, že závažný problém v chování se neobjeví sám o sobě – má nějaký vývoj. Vojtová (2012) tento vývoj rozebírá podrobněji: **Riziko (nějaké znevýhodnění nebo odlišnost) nevede automaticky a přímo k projevu problému v chování – ten vzniká v kombinaci rizika (pro dítě náročné nebo konfliktní situace) a posilujících/oslabujících faktorů (ve smyslu faktorů, které dítě posilují nebo oslabují ve zvládnutí této situace).**

3.3. Posilující a oslabující faktory podílející se na vzniku problémového chování

Zatímco okolnosti označované Vojtovou jako „rizika poruch chování“ jsou většinou přímo těžko ovlivnitelné, na „posilující a oslabující faktory“ často nějak ovlivnit lze (i z pozice pedagoga). Proto při analýze edukačních potřeb žáků s problémy v chování budu vycházet z jejich hlubšího rozboru.

Jde o faktory vzájemně velmi provázané. Jednak proto, že jeden faktor může působit oběma směry (nedostatečná sociální opora je oslabující, kdežto velmi dobrá sociální opora působí jako posilující faktor) a jednak proto, že se faktory vzájemně ovlivňují (sociální opora je ovlivněna úrovní sociálních kompetencí žáka a naopak výrazně působí na resilienci). Pro analýzu je ale praktické tyto propojené složky oddělit.

3.3.1. Resilience

Resilience představuje schopnost jedince vyrovnat se s nepříznivou situací, a tak by se dala chápat jako souhrn podporujících a oslabujících (nízká resilience) faktorů pro vyrovnání se s problémovou situací (se situací „žáka v riziku“).

Presová (2012a) uvádí definici Ungara :**“..schopnost jedinců navzdory vystavení nepříznivým individuálním či sociálním okolnostem, směřovat k využívání zdrojů zdraví, včetně využívání příležitostí zažívat zkušenost životní spokojenosti, jednak o schopnost rodiny, komunity a kultury tyto zdroje zdraví a příležitosti k prožívání životní spokojenosti jedinci poskytnout způsobem pro danou kulturu přiléhajícím.“**
(Ungar dle Presová, 2012a).

V pozdějším článku Ungar (2011) ještě více zdůrazňuje druhou část definice – zaměřenost na okolí jedince (namísto jedince samotného). Navrhuje změnu pojmání konceptu resilience ve čtyřech bodech:

1. decentralizace

Znamená uvědomění si, že v klasickém chápání popisuje termín resilience jak proces, který vede k odolnosti, tak samotný výsledek toho procesu (jedinec se vyrovná se situací). Autor navrhuje oddělit „resiliency“ - vnitřní vlastnost jedince od „resilience“ - procesu interakce jedince s okolím (společností).

2. komplexita

Znamená vnímání resilience jako širokého pojmu, který nebude pouze výčtem okolností, které mají pozitivní vliv na zvládání zátěžové situace. Takové chápání resilience respektuje, že ze stejné startovní pozice lze směřovat různými směry pomocí různých procesů, které ale mohou všechny znamenat úspěch a procesy k nim vedoucí tedy resilienci.

3. přihlédnutí ke kontextu (v originále „atypicality“)

Znamená odhled od konečného výsledku chování v dimenzích dobrý/špatný a naopak zaměření na funkci chování v konkrétní situaci jedince (v životním prostředí, které jej obklopuje). Autor uvádí mnoho příkladů, ze kterých je zřejmé, že pokud nepřihlédneme ke kontextu životní situace jedince, můžeme mylně považovat jeho chování za neadaptivní (Např. situaci adolescentních dívek v Číně, které vykazují agresivní chování vůči partnerovi).

Toto chování by se mohlo jevit jako maladaptivní, kdybychom nevěděli, že se dívky brání kulturně podmíněnému submisivnímu postavení žen ve vztahu k mužům).

4. kulturní relativita

Znamená kulturní podmíněnost toho, co je považováno za úspěšné zvládnutí situace i procesů, které k němu vedou.

V kontextu situace žáka s problémy v chování podle výše zmíněného znamená tedy primárně jakousi sílu, která vede ke zvládnutí problémové situace a umožní žákovi zažívat životní spokojenost. Podle dále navrhovaného pojetí resilience 1) je tato síla spojená především s životním prostředím daného žáka a interakce tohoto prostředí s žákem, 2) ono zvládnutí problémové situace se může projevovat různými způsoby a mohou k němu vést různé procesy. 3) Abychom posoudili, zda jde opravdu o zvládnutí situace či ne, musíme vzít v úvahu kontext, 4) např. kulturní odlišnosti.

V souvislosti se školním prostředím pojednává o resilienci Corcoran, Casebolt (2004). Uvádí, že **škola má potenciál velmi zásadně zvýšit žakovu resilienci**. Jedním z nejdůležitějších momentů, které posilují resilienci je **pocit vlastní kompetence žáka – potvrzení toho, že je schopný vyrovnávat se s problémy**. Aby k tomu došlo, je třeba, aby žák zažíval **pocit úspěchu a zdravé mezilidské vztahy**.

Pocit vlastní kompetence žáka souvisí s konceptem self-efficacy, pocit úspěchu s aspekty školního prostředí jako hodnocení žáka, výchovný styl učitele, celkový přístup učitelů k žákům apod. a zdravé mezilidské vztahy s konceptem attachmentu, sociální oporou a sociálními dovednostmi žáka.

3.3.2. **Žákův pocit vlastní kompetence (vyrovnávat se s problémy)**

Self-efficacy popisuje „vlastní účinnost“, tedy důvěru v to, že zvládnou konkrétní úkol. Podobný termín, **Self-concept**, označuje chápání sama sebe jako (ne)schopného v obecnější rovině. Již z toho je patrné, že má poměrně přímý vliv na resilienci a tedy na problémy v chování žáků.

Podrobněji se touto tematikou zabývá např. článek Bonga, Skaalvika (2003). Poukazuje na společné prvky obou konceptů a popisuje, v čem se od sebe liší. Dále stejným způsobem

popisuje tyto koncepty v oblasti školní úspěšnosti a vymezuje termíny academic self-concept (školní sebepojetí) a academic self-efficacy (vnímaná akademická účinnost).

Oba konstrukty, SE a SC, mají mnoho podobného a různí autoři se v jejich definicích a rozlišování liší. Oba se vztahují k percepci sebe samého, vycházejí z minulých zkušeností (úspěchů a neúspěchů), srovnávání s ostatními a z hodnocení ostatních. Mají vliv na míru motivace, na emoce, výkon, osobní spokojenost apod.

Self-concept je globálnější, nevztahuje se na konkrétní úkol, ale spíše schopnosti, které člověk má. Je zaměřený více do minulosti – vychází z minulých zkušeností a především z **hodnocení ostatních a porovnání s ostatními**. Je více organizovaný (hierarchický) a v čase stabilnější (ale samozřejmě se plynule vyvíjí s nabytými zkušenostmi).

Self-efficacy je méně závislé na tom, jaké schopnosti člověk má, ale spíše na tom, co věří, že dokáže s danými schopnostmi zvládnout. Vztahuje se na daný úkol (např. „Jak moc si věřím, že dokážu správně vyspелovat všechna slova na stránce“, oproti tomu výrok svědčící o SC by spíše zněl „Jak moc dobrý jsem v angličtině“, případně „Jak moc dobrý jsem, ve srovnání s ostatními, v angličtině“). Obracejí se tedy více do budoucnosti. Vychází z toho, **jak jedinec zvládal podobné úkoly v minulosti**, případně **jak někdo jiný zvládnul tento úkol**, ale může jej ovlivnit i **slovní přesvědčování ostatních („ty to ne/zvládneš“)**. SE významně ovlivňuje SC.

Oba koncepty mají velký vliv na vzdělávací proces. Určují, do jakých úkolů se bude jedinec pouštět, jak dlouho u nich vydrží i přes překážky, které se objeví, jakou míru uspokojení mu bude dosahování úspěchů přinášet a tím i s jakou pravděpodobností bude úspěchů dosahovat (Bong, Skaalvik, 2003).

Zmíněný článek tedy poukazuje na význam konceptů self-concept a self-efficacy na úspěšnost učení. Výzkumy ale potvrzují i vztah problémů v chování a úrovně self-concept (/self-efficacy). Za všechny uvedu např. výzkum Lee, Stone (2012), kteří sledovali po 4 roky 2844 korejských žáků. Jejich cílem bylo zjistit, jaký mají vztah internalizační a externalizační problémy v chování. Zjistili, že se ovlivňují nepřímo, přes snižování self-concept. Problémy v chování žáka, reakce okolí a opakovaný zážitek neúspěchu a nepřijetí snižují jeho self-concept a snížení self-concept vede k problémům v chování.

V Červenkově pojetí přístupů žáka k problému v chování odpovídá self-efficacy víře ve změnu (jak moc žák věří, že je schopen svoji situaci změnit) (Červenka, 2012). Jak už bylo řečeno, pozitivní víra ve změnu je samozřejmě výhodnější startovní pozice pro řešení problému, což opět potvrzuje důležitost self-efficacy pro zvládání problémů v chování.

3.3.3. Zažití pocitu úspěchu ve škole

Zažití pocitu úspěchu je podmíněn tím, aby:

- žák dostával úkoly odpovídající jeho kompetencím (a případnou podporu v jejich plnění)
- dostal zpětnou vazbu o tom, jak se mu úkol podařilo splnit (školní hodnocení)
- žák byl veden k tomu, aby si sám všímal svých úspěchů

ÚKOLY ODPOVÍDAJÍCÍ KOMPETENCÍM ŽÁKA

Úloha tohoto momentu je asi zřejmá. Souvisí se zmiňovanou potřebou adekvátní stimulace. V realitě může být obtížné splnit tento požadavek vzhledem k rozdílným kompetencím různých žáků v jedné třídě. Pedagogika užívá k řešení tohoto problému různých metod, mě zaujala např. metoda Mastery learning popisovaná v knize *Pedagogika pro učitele*, (Vališová a Kasíková, 2007). Je založena na rozdělení učiva do menších celků s tím, že každý žák nejprve musí dokonale ovládnout předchozí celek a teprve potom se začne seznamovat s dalším. Nestane se tedy, že žák nechápe současné téma, protože mu chybí znalosti a schopnosti z témat předchozích. (tato metoda zároveň odpovídá na potřebu „dokonalého zvládnutí učiva“, kterou popisuje Kovalíková, 1995)

HODNOCENÍ

Presová (2012b) vidí velký potenciál školního hodnocení pro posílení resilience žáků. **Kladné hodnocení vyvolává pozitivní emoce žáka a tím ho dále podněcuje k činnosti, zvyšuje jeho sebedůvěru a odpovídá na potřebu uznání.** Z výzkumu Vojtové (2003) vyplývá, že žáci častěji zažívají trest než odměnu a vnímají, že se pozornost školy je obrácena spíše na

chybu než na úspěch (což si lze v oblasti hodnocení chování ilustrovat i na tom, co je vnímáno pod pojmem „výchovní opatření“ ve škole – jde nejčastěji o nějaké formy trestu).

Vojtová dále upozorňuje i na to, že krom převahy negativního hodnocení nad pozitivním existuje v českém školství problém i s formou **negativního hodnocení**. Aby mělo formativní účinek na chování, bylo by třeba, aby bylo **jasně a konkrétně formulováno** (které chování je neakceptovatelné) a aby **obsahovalo návrh lepší strategie**. Dále by měla **následovat podpora žáka ve využití této strategie** a hodnocení úspěchu (**hodnocení pokroku a úsilí, které žák do změny v chování vložil** spíše než hodnocení konečného výsledku).

V kontrastu s těmito doporučeními jsou v českých školách podle Vojtové nejčastěji udělovány důtky a napomenutí za „nekázeň a nevhodné chování“, „narušování školního řádu“ apod. - nedávají tedy v podstatě žákovi žádnou jinou informaci, než že jeho chování je pro školu neakceptovatelné. O které chování přesně jde a jak by ho mohl změnit, se žák nedozví. Autorka v závěru dokladuje neúčinnost takových výchovných opatření tím, že jsou většinou stejnému žákovi udělována opakovaně.

V souvislosti s vlivem hodnocení na akademický úspěch žáků uvádí Romero et al. (2014) "growth theory" vs. „fixed theory“. Popisuje rozdílný přístup různých lidí ve vnímání vlastních schopností – jedna skupina je přesvědčena, že jsou neměnné (a tedy z neúspěchu odvozuje svoji neschopnost a má sklony k naučené bezmocnosti) a druhá skupina je přesvědčena o tom, že svým úsilím může své schopnosti zdokonalovat (a má tedy větší odolnost vůči neúspěchu). Příslušnost žáka k té které skupině můžeme ovlivnit i způsobem jeho hodnocení - „to se ti povedlo, jsi chytrý“ ho bude vést k prvnímu typu uvažování a naopak „to se ti povedlo, je vidět, že sis dal záležet“ k druhému.

VEDENÍ ŽÁKA K VNÍMÁNÍ SVÝCH ÚSPĚCHŮ

Toto téma v souvislosti s problémy v chování dobře popisuje studie Adelman, Taylora (1983). Zabývá se primárně problémem motivace žáků s problémy v chování. Zdůrazňuje význam motivace pro výuku. Žák, který má základní nedostatky ve školních schopnostech a zažívá opakovaně pocit neúspěchu, strachu, frustrace, očekává neúspěch a může reagovat odmítáním všeho, co se mu se školou pojí (budova školy, učitel, učebnice, probíraná látka, hodnota vzdělání vůbec), náhradním chováním jako je denní snění, nebo vyrušování a

problémové chování. Tito žáci ve škole neprojeví svůj potenciál a jejich školní neúspěchy se stále zhoršují. Autoři upozorňují na nutnost naučit žáka změně vnímání školy, prožívání a chování spojené se školou. Tyto cíle by se měly stát prioritou (před doučením probírané látky a školních znalostí). Autoři nabízejí cesty, jak tohoto cíle dosáhnout. Zdůrazňují **důležitost poskytnutí pocitu sebekontroly žákovi**. Jasné vymezení problému (tak, aby žák vnímal jako pro sebe užitečné s problémem pracovat) a možností řešení. Žák musí mít **možnost si vybrat způsob řešení** (nebo alespoň iluzi této možnosti), **dostat podporu ve formě stanovení reálných cílů, rozfázování do menších kroků, jasné stanovení, jak poznat, jestli se dodržení dílčích kroků povedlo**. Ve všech krocích je důležitý žákův pocit, že on sám má nad celým procesem kontrolu, ví, co a proč dělá a jaký bude výsledek. Autoři ještě zdůrazňují důležitost posilování vnitřní motivace (tzn. ne vnější motivace-odměny, známky apod.). Postupné zvládání kontroly sám nad sebou vede ke snížení odporu ke škole, vyšší self-efficacy a vyšší motivovanosti ke studiu.

3.3.4. Zdravé mezilidské vztahy

ATTACHMENT

Teorie attachmentu neboli připoutání se vztahuje k primární socializaci dítěte v rodině. Vychází z toho, že kvalita vztahu s matkou v prvních měsících života dítěte (organizace citové/ symbiotické vazby/připoutání/attachmentu) má přímý vliv na jeho osobnostní charakteristiky související s navazováním a udržováním dalších mezilidských vztahů.

Zimmerman et al. (2001) uvádí souvislost attachmentu nejen přímo s kvalitou dalších mezilidských vztahů jedince, ale i s jeho schopností zvládnutí emocionální zátěže a autonomní seberegulace. K vysvětlení využívají koncept vnitřních modelů fungování citové vazby. Tyto se utváří na základě zkušeností jedince s chováním matky (či jiné primární osoby), svým chováním a reakcemi matky na něj. Obsahují mentální reprezentaci druhé osoby, její dostupnosti, spolehlivosti, podpory a sebe sama jako (ne)kompetentního podporu získat.

Linhartová (2012) uvádí další koncept související s vlivem attachmentu na problémové chování, je jím mentalizace (mentalizing). Jde o schopnost vcítit se do druhých lidí, rozumět jejich chování, odvodit jak se cítí a co si myslí a předvídat jejich budoucí chování (a tím např. předvídat následky svého chování). Pöthe (1999) spojuje narušení attachmentu s nerozvinutím

schopností mentalizace. Výzkum Mölera et al. (2014) prokazuje nižší úroveň schopnosti mentalizace u delikventů (v tomto případě mladých mužů, kteří spáchali nějaký trestný čin).

Attachment hraje tedy v adaptivním vývoji osobnosti významnou úlohu. Zatímco jistá citová vazba je chápána jako protektivní faktor, nejistá vazba naopak riziko problémového chování zvyšuje (Zimmerman, 2001.).

SOCIÁLNÍ OPORA

Jako sociální opora se označuje proces, ve kterém jedinec získává podporu k překonání náročné životní situace ze svých sociálních vztahů (v našem případě žák v riziku problémů v chování získává oporu ze svého sociálního okolí).

Pro konkrétní představu, jakým způsobem tento proces probíhá, uvádím typologii House (House, 1981 dle Mareše, 2003). Dělí sociální oporu na:

- instrumentální (konkrétní, věcná forma podpory)
- informační (poskytnuté rady)
- emocionální (poskytnutí pocitu blízkosti, náklonnosti, naděje)
- hodnotící (posilování kladného sebehodnocení)

V průběhu řešení problému se způsob podpory sociální opory dynamicky mění v závislosti na aktuálních potřebách jedince.

Matochová (2012) se ve své diplomové práci, vedené Vojtovou, zabývá úlohou a zdroji sociální opory u dětí s problémy v chování. Poukazuje na **důležitost jak získané, tak anticipované sociální opory** pro děti. V návaznosti na výzkum Vojtové (2010), který dokládá důležitost sociální opory pro vyrovnávání se s neúspěchem ve škole a pozicí „problémového žáka“, navrhuje Matochová (2012) zaměření se na sociální oporu v intervenci u žáků s problémy v chování.

Přestože jsou pro sociální podporu stěžejní intimní vztahy, může i širší sociální síť (např. škola) hrát důležitou úlohu. Ze závěrů Vojtové i Matochové vyplývá, že aby byla intervence využívající (příp. posilující) sociální opora účinná, je důležitá její **dostupnost pro žáka, ochota žáka ji využít a možnosti zdroje sociální opory (např. odborné kompetence)**. Je tedy potřeba, aby chápala žáka jako aktivního činitele – aby vycházela z jeho přirozených zdrojů a motivovala ho k jejich využívání. Dále je výhodné **využívat jak formální, tak**

neformální síť sociální opory žáka (neformální síť mohou být dostupnější, formální mají zase většinou větší možnosti).

SOCIÁLNÍ KOMPETENCE

Je zřejmé, že určitá úroveň sociálních kompetencí je nezbytnou součástí získávání sociální opory a je zároveň důležitá pro všechny další posilující zdroje. Nedostatečné sociální kompetence pak přímo i nepřímo mohou vést k problémům s chováním, což potvrzují např. tyto studie:

- Henricsson, Rydell (2006) zkoumali, jak souvisí problémy s chováním, sociální kompetence, vztahy se spolužáky a vztahy s učitelem se školními výsledky žáků. Porovnávali tři skupiny žáků 1) s „externalizing“ problémy v chování, 2) s „internalizing“ problémy v chování, 3) intaktní. Z porovnání výsledků jednotlivých skupin vyplynula nižší úroveň sociálních dovedností, přijetí spolužáky a horší školní výsledky u skupin 1) a 2) (s problémy v chování). U skupiny 2) byl prokázán významný efekt vztahu učitel-žák na školní výsledky žáků.
- Palmen et al. (2011) provedli výzkum s žáky prvního stupně v Nizozemí. Porovnávali kompetence žáků (úroveň školních znalostí a sociální preference) a problémy v chování (osamělost a agresivitu). Zjistili, že žáci s vyšší úrovní školních znalostí méně trpí osamělostí a žáci s vyšší úrovní sociálních kompetencí méně trpí osamělostí a projevují méně agresivity. Vliv osamělosti na úroveň školních znalostí prokázán nebyl, naopak vliv agresivity na úroveň sociálních dovedností byl poměrně značný.
- Vliv úrovně sociálních kompetencí a emocionální inteligence na problémové chování v dětství a adolescenci zkoumali Trentacosta, Fine (2010). Porovnávali výsledky mnoha studií a zjistili, že všechny potvrzují vliv „emotion knowledge“ žáka na úroveň jeho sociálních kompetencí i na problémy v chování (studie odděluje „internalizing“ a „externalizing“ problémy v chování a u obou potvrzuje korelaci s „emotion knowledge“). V závěru autoři konstatují velkou konzistentnost výzkumů (ale poukazují na to, že většina výzkumů sice potvrzuje korelaci mezi výše uvedenými koncepty, ale že tato korelace není příliš významná).

Odpověď na otázku, které sociální kompetence jsou pro žáky s problémy v chování nejdůležitější (ve kterých mají větší obtíže, než jejich vrstevníci) odpovídá výzkum Běhounkové (2012). Identifikovala jako nejproblematictější **sociální dovednosti týkající se**

zvládání emocí, zvládání stresu a plánování. Zároveň ale z výzkumu vyplynulo, že většina zařízení rozvíjí výrazně více sociální dovednosti, které děti ovládají lépe. Autorka nabízí několik vysvětlení – buď je trénink některých sociálních dovedností natolik úspěšný, že se díky němu tyto sociální dovednosti dětí zvýší (proto odpovídají méně deficitní sociální kompetence dětí těm, které jsou rozvíjené), nebo jsou cíleně rozvíjeny spíše ty dovednosti, které děti už částečně ovládají, protože je to snazší nebo metodicky uchopitelnější.

3.3.5. Posilující a oslabující faktory očima žáků s problémy v chování

Vojtová (2010) provedla výzkum mapující názory samotných žáků s problémy v chování na to, které faktory vnímají jako posilující a které jako oslabující.

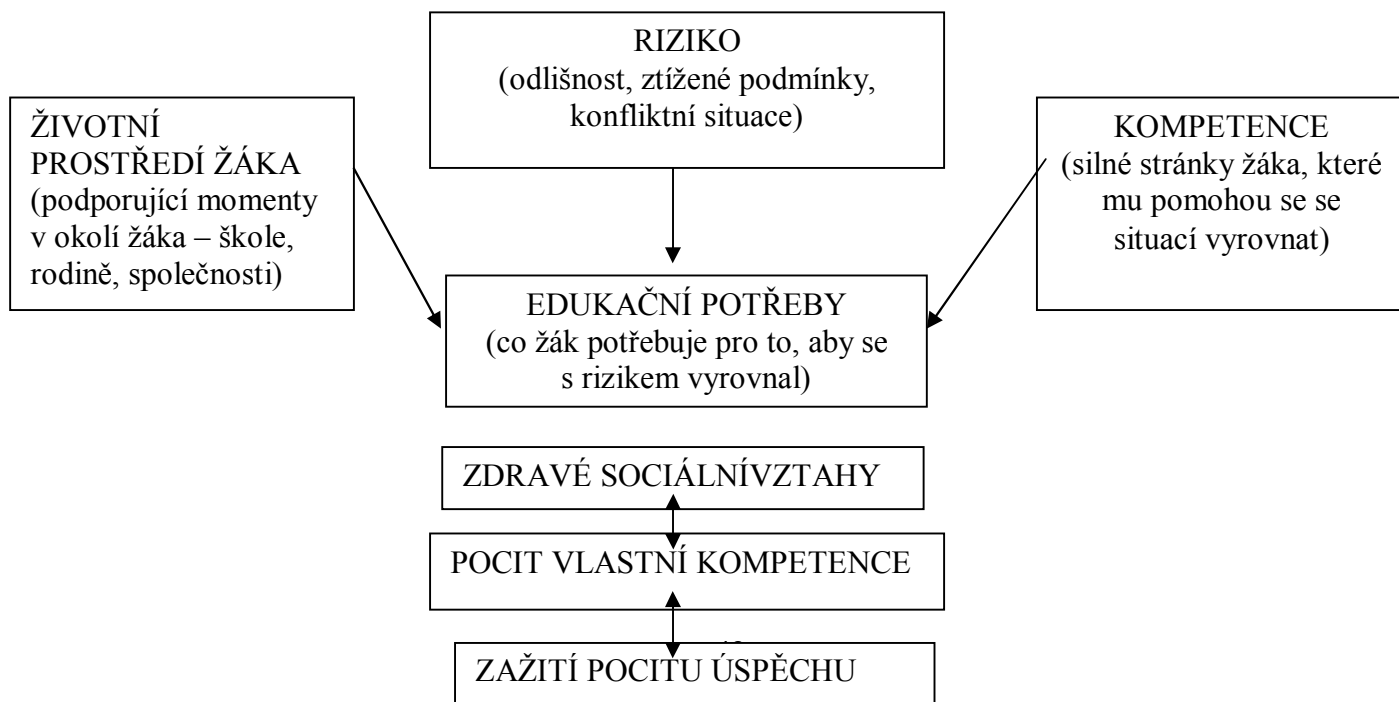
Mezi **oslabující faktory** byly nejčastěji zařazovány faktory odrážející **nedůležitost žáka v očích ostatních** (nevšímají si mě, nepřemýšlí o mně, nejsem důležitý, učitel mi nevěnuje pozornost) **negativní hodnocení žáka** (učitel mě nemá rád) a **nespravedlnost** (nespravedlivé hodnocení, ostatní žáci jsou upřednostňováni).

Mezi **posilující faktory** byly zařazovány **vnímaná ochota poskytnout pomoc** (pomoc spolužáka, pomoc učitele, nejsem osamělý) a **vnímaná příležitost pro dosažení dobrých školních výsledků**.

3.4. Edukační potřeby žáků s problémy v chování - souhrn

Poznatky předešlých kapitol lze shrnout schématem uvedeným v následujícím schématu.

Schéma 1: Edukační potřeby žáků s problémy v chování



Z tohoto schématu vyplývá, že edukační potřeby žáků s problémy v chování se zásadně neliší od potřeb žáků uvedených v první kapitole. Může se samozřejmě lišit míra uspokojení/neuspokojení potřeb a způsob jejich naplňování (např. v nefunkční rodině žák nezíská emoční podporu a proto ji potřebuje dostávat ve větší míře ve škole). Jako nejvýraznější potřeby v tomto ohledu se u žáků s problémy v chování jeví potřeba vnímání vlastní kompetence (srovnatelná s potřebou autonomie), potřeba zažití pocitu úspěchu (srovnatelná s potřebou uznání) a potřeba zdravých mezilidských vztahů (srovnatelná s potřebou cítit lásku, pečování, být pochopen, přijat).

4. EDUKAČNÍ POTŘEBY ŽÁKŮ vs. EDUKAČNÍ POTŘEBY ŽÁKŮ S PROBLÉMY V CHOVÁNÍ aneb POTŘEBY ŽÁKA vs. POTŘEBY ŠKOLY

Na místo závěru teoretické části této práce chci uvést přístup uvedený v knize *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion* (Thomas a Loxley, 2007). Polemizuje s konceptem speciálních potřeb žáků (tedy i edukačních potřeb žáků s problémy v chování), a tak by se mohlo na první pohled zdát, že v podstatě popírá vše výše uvedené.

Z pohledu autorů je označení „needs“ v tomto smyslu pouze novodobou náhradou slov jako „difficulties“ a „disadvantages“ a označením žáka, který má problémy v chování, jako „žáka s poruchou/syndromem“. Pojmenování „žák s potřebami“ je sice citlivější, ale v reálu má v podstatě stejnou funkci jako „žák s poruchou“ - označuje žáka za „viníka“ situace a vede k exkluzi (spojenou s labelingem ale např. i tím, že je žák pod záminkou odborné pomoci zasilán k různým specialistům, do speciálních škol a zařízení).

Autor srovnává 1) životní prostředí dospělých, kde jsou daná jasná pravidla (např. zákonem) a jasné, předvídatelné tresty za jejich porušení s 2) prostředím dítěte ve školském systému, které je, pokud závažně porušuje normy chování, označeno za žáka s poruchou chování/se speciálními potřebami, tedy v podstatě nemocné. Takovému žákovi potom školský systém „pomáhá“ tím, že jej přesune do speciální školy, zdravotnického zařízení apod. způsobem, který je pro žáka neprůhledný a nepředvídatelný.

Východiskem z této situace je podle autorů **přesun pozornosti** od žáka, který vykazuje problematické chování, k procesům a systémům ve škole, které toto chování mohou

vyvolávat/podporovat. Tedy, jednoduše řečeno, **od potřeb žáka k potřebám školy**. Uvádí dva argumenty pro tuto změnu úhlu pohledu: prokázané **negativní důsledky labelingu pro žáka a nejednotnost v názorech na to, které chování je považováno za problémové** - různé školy tak hodnotí různé konkrétní projevy chování (z toho vyvozuje, že toto problémové chování se neodvíjí od žáka, ale spíše od společnosti – což mimochodem koresponduje např. s pojetím Emersona, které jsem uváděla ve druhé kapitole této práce).

Dále navrhuje **odklon od „zvědečťování“ problematiky ke snaze** udělat školy lidským prostředím („**Making schools more humane as environments**“). S nadsázkou komentuje fakt, že je lákavější bavit se o teoretických koncepcích jako o nepřizpůsobivosti žáků, než o běžných praktických věcech jako např. o konkrétním řešení problému předbíhání ve frontě na oběd. Přesto je ale důležité na polidšťování školního prostředí pracovat – vnímat učitele jako vyzrálou osobnost, která se řídí svým rozumem a ne teoretickými koncepty, bránit přesouvání zodpovědnosti z učitele na profesionály a vymezit žákovi smysluplnou roli v komunitě školy. K dokreslení toho, co mají zaměřením na lidské prostředí školy autoři na mysli, vybírám 1) níže uvedenou tabulku s příklady jednotlivých přístupů (tabulka 5) a 2) v knize uvedený rozhovor s ředitelem školy, který lidsky přistupoval k otázce křičení učitele na žákyni. Přemýšlí o dané otázce takto:

- když vyzrálý člověk nesouhlasí, měl by to dát najevo jinak, než křikem
- je těžké žádat po žácích, aby byli potichu, pokud jejich učitel křičí
- těžko tvrdit, že ve škole není šikana, pokud dospělý silný muž křičí na mladou slabou dívku

Přestože se celé pojetí popisované v této knize zdá být zpočátku velmi kontroverzní a téměř odporující všem ostatním uvedeným (v předchozích kapitolách mé práce), v závěru dochází k podobným východiskům. (např. zmiňované smýšlení osvíceného pana ředitele má nápadně blízko k citátu uvedenému na samém začátku této bakalářské práce, koncept školy jako lidského prostředí se zase zdá být velmi podobný konceptu „caring school“ uvedenému v první kapitole apod.). Zároveň tento úhel pohledu na danou problematiku odpovídá na otázku, zda se **liší potřeby všech žáků od potřeb žáků s problémy v chování – zaměření na prostředí školy, místo zaměření na konkrétního žáka, automaticky vychází vstříc všem žákům bez rozdílu** (Což je ve shodě s výše uvedeným srovnáním edukačních potřeb žáků s problémy v chování s edukačními potřebami žáků).

Podobný názor zastává i Kauffman (2013), který je, předpokládám, uznávanou autoritou ve svém oboru – jeho knihu *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* cituje velká část zdrojů, na které jsem v této problematice narazila (ale samotnou publikaci se mi bohužel nepodařilo dohledat).

Tabulka 4: Přístupy k řešení problémů v chování žáků

PŘÍSTUP ZAMĚŘENÝ NA ŽÁKA (NA JEHO TERAPII)		
<ul style="list-style-type: none"> • poradenství • medikamentózní léčba 	<ul style="list-style-type: none"> • modifikace chování • rodinná terapie 	<ul style="list-style-type: none"> • skupinová práce • ..
PŘÍSTUP ZAMĚŘENÝ NA ŠKOLU		
<ul style="list-style-type: none"> • politika proti šikaně • zajištění dodržování školního řádu v praxi 	<ul style="list-style-type: none"> • zajistit styk s psychologem • oddělení speciální péče ve škole 	<ul style="list-style-type: none"> • práce s hodnocením žáků • ..
PŘÍSTUP ZAMĚŘENÝ NA ZAJIŠTĚNÍ LIDSKÉHO PROSTŘEDÍ PRO ŽÁKY		
<ul style="list-style-type: none"> • více koberců ve škole • vymezení vůči učitelům, kteří šikanují žáky 	<ul style="list-style-type: none"> • čisté prostředí • férový systém ve frontách na obědy (např. učitelé nepředbíhají žáky) 	<ul style="list-style-type: none"> • dostupnost fontánek s pitnou vodou • ..

(upraveno dle Thomas a Loxley, 2007)

5. CESTY ŠKOLY, JAK ODPOVÍDAT NA POTŘEBY ŽÁKŮ S PROBLÉMY V CHOVÁNÍ – návrh výzkumného projektu

5.1. Výzkumný problém a cíle výzkumu

Z poznatků uvedených v teoretické části práce vyplývá, že problémy v chování žáků představují velmi významnou bariéru pro dosažení vzdělání, které odpovídá jejich intelektu (Dunning, 1999) a vede často k exkluzi takového žáka (Vojtová, 2012). Tím se samozřejmě výrazně snižuje jeho pocit životní pohody v daný moment i výhledově do dospělosti (Pokorná, 2001). Z toho vyplývá důležitost intervence v případech problémů s chováním. V závěru teoretické části uvedený pohled Thomase a Loxleye (2007) souhlasí s tím, že je velmi důležité problémům s chováním žáků předcházet. Navrhuje ale chápat problémy s chováním ne jako problémy žáka, ale jako problémy školy. Potřeby, o kterých se v tom případě bavíme, nejsou tedy potřeby žáka, ale potřeby školy. Škola potřebuje, aby byla místem, které vede žáky k tomu, aby byli spokojenými, úspěšnými a platnými členy společnosti. Samotné školní prostředí má na úspěšnost tohoto procesu zásadní vliv.

Této souvislosti, mezi školním prostředím a problémy v chování, se ve svém výzkumu věnovala Vojtová (2010). Vytvořila dotazník „Škola je místo kde“, ve kterém žáci hodnotí své postoje ke školnímu životu. Výzkum byl zaměřený na schopnost dotazníku identifikovat žáky s problémy v chování. Vojtová (2010) prokázala, že odpovědi žáků s problémy v chování se významně liší od odpovědí ostatních žáků v těchto 7 položkách:

- Ostatní lidé si mě váží
- Vím, že mohu dosáhnout dobré výsledky
- Cítím se osaměle
- Učitelé mě nemají rádi
- Učitel mně pomůže, když si nebudu vědět rady s úkolem
- Mám pocit, že jsem důležitý
- Bývám spokojen s tím, co dělám

V současnosti je dotazník dostupný jako součást evaluačního nástroje pro školy pod názvem „Předcházení problémům v chování žáků“ (Vojtová, Fučík, 2012). Samotný dotazník uvádím v příloze. Pomocí tohoto dotazníku může škola získat podrobné informace o tom, jak hodnotí

žáci atmosféru ve škole, ve kterých oblastech se škole daří vytvářet prostředí, které bude předcházet problémům v chování, a ve kterých oblastech je prostor k rozvoji.

Pomocí výše zmíněného dotazníku získá škola poměrně jasné informace. Dovedu si představit, že jako ředitel školy, který dostane informaci, že jeho žáci skórují podprůměrně např. v položce „mám pocit, že jsem důležitý“ vymyslím řadu konkrétních opatření, jak klima ve škole zlepšit. Může se ale stát, že se některá opatření v praxi ukáží těžko proveditelná nebo nefunkční. Proto by mi, z pozice ředitele školy, pomohla informace, co dělají školy, jejichž žáci v této položce skórovali nadprůměrně, pro to, aby se v nich každý žák cítil jako důležitá osoba? Z tohoto důvodu bych chtěla svůj výzkumný projekt orientovat tímto směrem. Měl by **mapovat úspěšné strategie škol k předcházení problémům v chování žáků.**

Cílem výzkumu je tedy zmapovat konkrétní opatření, metody a strategie k vytváření kvalitního školního prostředí využívané školami, jejichž žáci skórovali nadprůměrně v dotazníku Předcházení problémům v chování žáků a dále ověřit použitelnost a účinnost těchto opatření a strategií v ostatních školách.

5.2. Design výzkumu

Výzkum bude probíhat ve třech fázích:

A) V první fázi proběhne oslovení škol a sběr dat. Oslovím vytipované školy, představím jim cíle výzkumu a jeho průběh a provedu **sběr dat**. Bude se jednat 1) o **dotazníkové šetření kvality života školy pomocí dotazníku Předcházení problémům v chování žáků** (dále DPCH) a 2) o **sběr dat souvisejících s mírou problémového chování, které se ve škole vyskytuje.**

V bodě 2) využiji kvantitativní (množství udělených výchovných opatření, neomluvených hodin, žáků zaslanych na diagnostický pobyt/ do SVP/diagnostického ústavu) i kvalitativní (rozhovor s výchovným poradcem) data.

B) Ve druhé fázi budu pracovat s výsledky získanými z DPCH. Na jejich základě vyberu **10 škol, jejichž žáci skórovali nejlépe a 10 škol, jejichž žáci skórovali nejhůře v 7 položkách**, které Vojtová (2010) identifikovala jako určující pro předcházení problémům v chování žáků. S jejich řediteli, zástupci ředitelů a výchovnými poradci udělám

polostrukturované rozhovory a na základě jejich analýzy se budu snažit vytipovat takové strategie, metody a opatření k vytvoření příznivého školního prostředí, ve kterých se „lépe skórující školy“ shodují, a které naopak „hůře skórujícími školami“ využívané nejsou. **Metodou grounded theory se budu takto snažit identifikovat účinné momenty v přístupech škol a sepíšu je do přehledné metodiky.**

C) Ve třetí fázi výzkumu **budu ověřovat účinnost zmíněných metod.** Vypíšu grant, ve kterém budou školy moci žádat o finanční podporu projektů zaměřených na zlepšení školního klimatu s využitím výše zmíněné metodiky. Ve školách, jejichž projekty se budou realizovat, provedu po skončení projektu opětovný sběr dat uvedených v bodě A). Budu ověřovat, zda rozdíl výsledků (A a C) odpovídá zlepšení školního klimatu či nikoli. Výsledky DPCH při tom budou reprezentovat změnu vnímání školního klimatu žáky a ostatní data se budou snažit zdokumentovat změnu výskytu problémového chování.

5.3. Výzkumný soubor

A) Vzhledem k tomu, že DPCH, na kterém je celý výzkum postaven, je podmíněn dobrou schopností číst a psát, zaměřím se **na žáky druhého stupně základních škol. Oslovím pražské školy (=cca 100 škol) s důrazem na zastoupení co největšího počtu škol s alternativním zaměřením** (abych získala co nejpestřejší data o používaných metodách). Předpokládám, že získám pro spolupráci alespoň 80 z nich.

B) Ve druhé fázi vyberu 20 škol podle výše uvedeného kritéria. Budu porovnávat součty průměrných skóre uvedených položek. Pokud některá ze škol odmítne spolupráci, oslovím další v pořadí tak, abych opravdu získala data z dvaceti škol. Rozhovory budu dělat s těmi, kteří mají na vytváření celkové atmosféry školy největší vliv – ředitele, zástupce ředitelů, výchovné poradce, případně další osoby, které podle tohoto kritéria (vliv na atmosféru ve škole) vytipuje škola.

C) Předpokládám, že pro třetí část výzkumu bych těžko hledala školy, které by byly ochotny spolupracovat, proto volím formu grantu. Díky tomu budu mít také možnost vyžadovat standardní formu zavádění změn do škol. V této fázi se budou moci zapojit jak školy, se kterými jsem spolupracovala v předchozích fázích, tak jiné školy (v tom případě zde před zahájením projektu proběhne dodatečně sběr dat uvedených v bodě A). Celkový počet škol by

měl být okolo dvaceti (v závislosti na množství a kvalitě dodaných návrhů projektů a množství finančních prostředků, které budu mít k dispozici k rozdělení).

5.4. Výzkumné metody a způsoby zpracování dat

A) První fáze se týká sběru dat. Data související s mírou problémového chování ve škole získám od výchovného poradce školy. Poprosím jej o vyhledání informací o množství udělených výchovných opatření, neomluvených hodin, žáků zaslaných na diagnostický pobyt/ do SVP/diagnostického ústavu v průběhu celého předešlého školního roku. Zároveň poprosím o jeho osobní názor na míru problémového chování ve škole. Vysvětlím výzkumné záměry i předpokládaný průběh výzkumu a poprosím, aby informace předal učitelům s důrazem na nutnost dodržení pravidel anonymity a neovlivňování žáků při zadávání DPCH. DPCH bude zadán všem žákům druhého stupně v ten den ve škole přítomným, jejichž rodiče podepsali informovaný souhlas se zapojením do projektu.

B) Ve druhé fázi nejprve na základě porovnání výsledků DPCH vyberu 20 škol: Seřadím školy podle součtu průměrů skóre sedmi sledovaných položek od nejvyššího po nejnižší a vyberu prvních 10 a posledních 10 z nich.

Výzkumné šetření v těchto školách bude probíhat metodou polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory se budou konat v místnosti, kde nebude nikdo jiný, kromě výzkumníka a dotazovaného probanda. Proband bude ujistěn, že se nikdo další k obsahu tohoto konkrétního rozhovoru nedostane (že budou uveřejněny pouze výsledky výzkumu získané na základě mnoha takových rozhovorů). Položím na stůl před probanda prázdný formulář dotazníku Předcházení problémům v chování žáků, aby měl možnost si připomenout znění jednotlivých položek. Během rozhovoru budu zjišťovat názory probanda na to,

- ve kterých položkách skórovali žáci školy nejlépe/nejhůře
- které položky považuje za určující pro předcházení problémům v chování žáků
- která konkrétní opatření a strategie, používané školou, mohou vést k tomu, že žáci tyto položky hodnotí kladně, které jsou nejsnadněji proveditelné a které jsou nejfunkčnější (postupně, každou položku zvlášť)
- která konkrétní opatření a strategie, používané školou, mohou vést k tomu, že žáci budou hodnotit kladně 7 výše zmíněných položek, identifikovaných Vojtovou (2010) jako určující pro předcházení problémům v chování žáků, které jsou nejsnadněji proveditelné a které jsou nejfunkčnější (postupně, každou položku zvlášť)

- kterých 5 opatření a strategií zmíněných v průběhu rozhovoru považuje proband za nejdůležitější pro předcházení problémům v chování žáků

Takto získaná data zpracuji metou grounded theory a budu se snažit identifikovat shodné momenty ve všech výpovědích a na jejich základě 5 nejvíce využívaných, 5 nejvíce funkčních a 5 nejsnadněji proveditelných cest školy (strategií/metod/opatření) pro vytvoření prostředí, které předchází vzniku problémů v chování žáků. S využitím těchto závěrů zpracuji metodiku, která by byla využitelná pro ostatní školy.

C) Vypíšu grant, nebo se pokusím o možnost rozdělit finanční prostředky určené pro podporu inkluze ve školách / programy pro podporu dětí a mládeže ohrožené sociálním vyloučením. Podmínkou pro získání finanční podpory podaného projektu bude návaznost na výstupy předchozí fáze výzkumu (spíše než např. přesnost formálních náležitostí). Projekt by měl jasně vymezovat, na které 3 výše zmíněné cesty se bude zaměřovat a z jakého důvodu, jakými konkrétními způsoby bude probíhat a operacionalizovat dosažení cílů projektu (cílů ne ve smyslu zlepšení výsledků DPCH, ale ve smyslu zavedení plánovaných změn ve škole). Finanční prostředky bude možné čerpat na nákup vybavení, školení pedagogů, supervizi pedagogů, celoškolní akce, finanční ohodnocení osoby, která bude mít zavádění změn ve škole s výše uvedenými cíli na starost. Velká část změn, které budou předmětem projektu, by měla být opakovatelná i po skončení projektu i bez další finanční podpory.

Po skončení projektů znovu seberu data popsaná v bodu A) a to jak ve školách zapojených do projektu, tak ve školách, které se do projektu nezapojily (budou sloužit jako kontrolní skupina). Výsledky statisticky zpracuji pomocí t-testu, abych zjistila, zda ve školách zapojených do projektu byl rozdíl výsledků dotazníku před začátkem projektu a po jeho skončení signifikantně větší, než v ostatních školách.

5.5. Časový harmonogram realizace projektu

Časový harmonogram realizace projektu bude nutné s ohledem na dvě okolnosti. 1) Na časové rozpětí mezi prvním a druhým sběrem dat v dotazníkovém šetření. Časový rozptyl by měl být dostatečně dlouhý na to, aby se projevily změny v přístupu škol, ale zase tak krátký, aby výsledky byly co nejméně ovlivněny jinými změnami. 2) Pokud budu využívat možnost přerozdělení grantu např. MŠMT, měl by termín podávání projektů souhlasit.

S ohledem na výše zmíněné bych zvolila takovýto postup:

- říjen-listopad: první fáze výzkumu
- prosinec-leden: druhá fáze výzkumu
- únor: vypsání grantu
- březen: termín odevzdání projektů
- duben: deadline pro učinění prvního kroku v realizaci projektu
- červen: deadline pro učinění nějakých kroků ve všech 3 naplánovaných cestách
- říjen-listopad dalšího roku: druhý sběr dotazníků
- prosinec dalšího roku: vyhodnocení dat
- leden následujícího roku: zveřejnění výsledků výzkumu

5.6. Možná úskalí a limity navrhovaného výzkumného projektu

Největší úskalí vidím v proveditelnosti projektu. Předpokládá poměrně velkou finanční dotaci, spolupráci mnoha subjektů a poměrně náročnou organizaci. Za snadněji realizovatelné považuji první dvě fáze výzkumu, které by ale měly smysl i samy o sobě (i v případě, že by třetí fáze nenásledovala). Třetí fáze je jednak finančně nejnáročnější a jednak předpokládá velmi precizní stanovení podmínek spolupráce pro školy tak, aby výsledky byly vypovídající. I tak mohou být výsledky druhého sběru dat ovlivněny řadou jiných proměnných např.:

- žáci mohou být záměrně i nezáměrně ovlivňováni pedagogy ve volbě odpovědí,
- budu testovat jinou skupinu žáků – loňští devátáci už ve škole nebudou a do šesté třídy vstoupí ti, kteří v předchozím sběru vůbec nebyli,
- uvedená data, která se snaží odrážet množství výchovných problémů, je nepopisují přímo (např. to, jestli žák dostane zhoršenou známku v chování je závislé jednak na tom, jak se chová, ale i na názoru učitele a jiných podmínkách)
- i, kdyby se změna v míře problémového chování dala přesně změřit a ukazovala na zlepšení, nemusí toto nutně souviset s provedením uvedených změn

Dalším limitem výzkumu je skutečnost, že nijak nezohledňuje váhu jednotlivých opatření ke zlepšení školního klimatu. Zaměřuje se na to, zda lze s pomocí vypracované metodiky vytvořit prostředí, které je žáky vnímáno jako podporující a přívětivé a zda lze tímto snížit množství problémů s chováním žáků. Které z použitých opatření, strategií či metod je zásadní a které méně důležité, nezjišťuje. V této oblasti vidím prostor pro navazující výzkumy.

5.7. Využití výsledků výzkumu

Vzhledem k tomu, že je výzkumný projekt již od svého začátku orientován na praktické využití, je toto nasnadě. **Výstupem výzkumu bude metodika, která uvádí cesty, kterými mohou školy předcházet problémům v chování žáků. Nepůjde při tom o obecná doporučení, nebo o skvělé, ale těžko realizovatelné nápady. Půjde o konkrétní metody, které jsou realizovatelné v systému českého školství a v dnešní společnosti.**

Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo analyzovat edukační potřeby žáků s problémy v chování. V první části jsem konfrontací závěrů různých autorů dospěla k souhrnu edukačních potřeb žáků (ve smyslu všech žáků). Patří mezi ně tyto:

- Uspokojení fyziologických potřeb
- Potřeba bezpečí a ochrany
- Potřeba cítit lásku, pečování, potřeba být pochopen, přijat
- Potřeba adekvátní stimulace
- Potřeba smysluplného obsahu edukace

Pokud tento souhrn porovnáme s všeobecnými potřebami dětí, jak je uvádí např. Matějček (2008), zjistíme, že se v podstatě (až na poslední) neliší. V této práci identifikované edukační potřeby jsou tedy v podstatě shodné s potřebami pro spokojený život dítěte.

Druhá část práce se zabývá žáky s problémy v chování. Na základě srovnání názorů různých autorů dochází k představě „žáka v riziku“ (tedy takového, který se z nějakého důvodu ocitl v náročné situaci, v konfliktu mezi nároky okolí a svými možnostmi nebo hodnotami), který na základě vztahů mezi svými vnitřními dispozicemi, hodnotami, vnímáním sebe sama a okolí a vnějšími okolnostmi, vztahy s okolím, společností apod. buď projde rizikovou situací úspěšně a tím získá vzorec chování k efektivnímu řešení podobných situací, nebo zvolí strategii, kterou společnost chápe jako problémy v chování/poruchy chování. Ve druhém případě buď může takový žák získat podporu okolí pro změnu takového chování nebo dostane pouze negativní zpětnou vazbu, která nejspíše povede k prohlubování negativního sebepojetí takového žáka a tím nejspíš i k opakování a prohlubování problémům s chováním. Jakmile se taková situace opakuje delší dobu, může dojít k rezignaci žáka na řešení problémů a identifikaci s rolí žáka s problémy v chování, což vede k rozvinutí poruchy chování.

Proto je samozřejmě pro všechny zúčastněné efektivnější žákovi, který se projevuje problémovým chováním nabídnout pomoc. Nejefektivnější je v tomto případě intervence, která vychází z konkrétních potřeb žáka. Nejčastěji se jedná o potřeby související s okruhy:

- pocit vlastní kompetence k řešení problémů
- zažití pocitu úspěchu
- zdravé sociální vztahy

Výše zmíněné lze chápat jako potřeby školy. Škola potřebuje, aby v ní nedocházelo k problémům s chováním žáků, a tedy potřebuje vytvořit takové prostředí, které jim bude předcházet.

Jakými konkrétními metodami toho lze dosáhnout by mohl mapovat navržený výzkum.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozdíly mezi problémy v chování a poruchami chování

Tabulka 2: Kategorie problémů v chování užívané v zahraničních zdrojích

Tabulka 3: Schematické znázornění přechodu od rizika k manifestaci problémového chování

Tabulka 4: Přístupy k řešení problémů v chování žáků

Seznam použité literatury

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (1983). Enhancing Motivation for Overcoming Learning and Behavior Problems. *Journal Of Learning Disabilities*, 16(7).
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Běhouňková, L. (2012). Sociální kompetence dětí v riziku/s poruchami chování jako zdroj intervenční praxe v institucionální výchově. In Vojtová, V. (Ed.), *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování* (83-104). Brno: Masarykova universita.
- Corcoran, J., & Nichols-Casebolt, A. (2004). Risk and Resilience Ecological Framework for Assessment and Goal Formulation. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 21(3), 211-235.
- Čáp, D. (2009). *Výchovné poradenství: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 1.12.2009.* (p. 250). Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova.
- Červenka, K. (2010). *Systém péče o ohrožené děti očima klientů střediska výchovné péče* (Diplomová práce). Dostupná z https://is.muni.cz/th/8596/pedf_m/.
- Červenka, K. (2012). Strategie adaptace dětí s „problémovým“ chováním a jejich úloha v rámci informované intervence. In Vojtová, V. (Ed.), *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování* (27-34). Brno: Masarykova universita.
- Červenka, K., & Vojtová, V. (2012). Potřeba jako zdroj edukačních strategií u dětí s problémy v chování nebo s poruchami chování. In Vojtová, V. (Ed.), *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování* (15-26). Brno: Masarykova universita.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders –DSM IV.* (1994). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Dunning, T. (1999). Effective Schooling for Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties (Book). *Educational Psychology In Practice*, 15(2), 140.
- Emerson, E. (2008). *Problémové chování u lidí s mentální retardací*. Praha: Portál, 2008.
- Wedlichová, I. (2010). *Pedagogicko-psychologické přístupy a strategie v práci se žáky primárního vzdělávání*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2010.
- Havlík, R., Kořá, J. (2007). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (1990). *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování*. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.

- Helus, Z.(2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Henricsson, L., & Rydell, A. (2006). Children with behaviour problems: the influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant & Child Development*, 15(4), 347-366.
- Hewstone, M., & Stroebe, W.(2006). *Sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2013). How We Might Make Special Education for Students with Emotional or Behavioral Disorders Less Stigmatizing. *Behavioral Disorders*, 39(1), 16-27.
- Kovalíková, S. (1995). *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála.
- Lee, E., & Stone, S. (2012). Co-Occurring Internalizing and Externalizing Behavioral Problems: The Mediating Effect of Negative Self-Concept. *Journal Of Youth & Adolescence*, 41(6), 717-731.
- Linhartová, V. (2012). Teorie připoutání jako zdroj edukačních strategií v etopedii. In Vojtová, V. (Ed.), *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování (45-60)*. Brno: Masarykova universita.
- Machek, V. (2010). *Etymologický slovník*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Matějček, Z. (2008). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál
- Matochová, J. (2012). Zdroje sociální opory a jejich intervenční potenciál. In Vojtová, V. (Ed.), *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování (73-80)*. Brno: Masarykova universita.
- Mareš, J. (2003). *Sociální opora u dětí a dospívajících*. Hradec Králové: Nucleus.
- Mertin, V. & Krejčová, L. (Eds.). (2013). *Problémy s chováním ve škole – jak na ně*. Praha: Wolters Kluwer.
- Michalová, Z. (2007). *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- Michalová, Z. (2011). *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Möller, C., Falkenström, F., Holmqvist Larsson, M., & Holmqvist, R. (2014). Mentalizing in young offenders. *Psychoanalytic Psychology*, 31(1), 84-99.
- Palmen, H., Vermande, M. M., Deković, M., & van Aken, M. G. (2011). Competence, Problem Behavior, and the Effects of Having No Friends, Aggressive Friends, or Nonaggressive Friends. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(2), 186-213.

- Pokorná, V. (Ed.). (2006). *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Pöthe, P. (1999). *Dítě v ohrožení*. Praha: Nakladatelství G plus G.
- Presová, J. (2012a). Koncept resilience jako zdroj strategií podpory dětí v riziku. In Vojtová, V. (Ed.), *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování* (61-70). Brno: Masarykova univerzita.
- Presová, J. (2012b). Hodnocení jako nástroj podpory při edukaci žáků v riziku poruch chování. In Vojtová, V. (Ed.), *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování* (105-114). Brno: Masarykova univerzita.
- Romero, C., Master, A., Paunesku, D., Dweck, C. S., & Gross, J. J. (2014). Academic and emotional functioning in middle school: The role of implicit theories. *Emotion, 14*(2), 227-234.
- Shell, F. D., Brooks, D. W., Trainin, G., Wilson, K. M., Kauffman, D. F., & Herr, L. M. (2010). *The Unified Learning Model*. New York: Springer.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion* (2nd ed.). Buckingham: Oxford University Press.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Review. *Social Development, 19*(1), 1-29.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal Of Orthopsychiatry, 81*(1), 1-17.
- Vališová, A., Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum .
- Vojtová, V. (2003). Škola a její role při ovlivňování chování žáků. In Vojtová, V. (Ed.), *Problematika integrace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do MŠ, ZŠ a SŠ, školských zařízení* (53-63). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vojtová, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2010.
- Vojtová, V. (2012). Porucha chování u dětí jako potřeba podpory a intervence. In Vojtová, V. (Ed.), *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování* (12-15). Brno: Masarykova univerzita.
- Vojtová, V., & Fučík, F. (2012). *Předcházení problémům v chování žáků*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Weeks, F. (2012). How does a Culture of Learning Impact on Student Behaviour?. *Journal Of Social Sciences* (15493652), 8(3), 332-342.

Mezinárodní klasifikace nemocí – MKN 10. (2000). Praha: Psychiatrické centrum Praha.

Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví – MKF. (2008). Praha: Grada.

Zákon Č. 561/2004 SB., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – Školský zákon. (2005). Dostupný z <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Zimmermann, P., Maier, M. A., Winter, M., & Grossmann, K. E. (2001). Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend. *International Journal Of Behavioral Development*, 25(4), 331-343.

Přílohy: dotazník Předcházení problémům v chování žáků