

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Ovlivnění náročného chování žáků implementací systému PBIS na ZŠ
Influencing the challenging behaviour by implementing PBIS in elementary
school

Bc. Šárka Norková

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG 2

Odevzdáním této diplomové práce na téma Ovlivnění náročného chování žáků implementací systému PBIS na ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Ústí nad Labem 2023

Děkuji své vedoucí práce PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za připomínky, rady, laskavý přístup a především podporu při zpracování této práce. Děkuji také Mgr. Anně Kubíčkové, díky které jsem se mohla spojit se svými respondenty. Nemalý dík patří také respondentům za poskytnutí cenných informací k výzkumné části této práce. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu, povzbuzení a trpělivost, nejen při psaní této práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem Ovlivnění náročného chování žáků implementací systému PBIS na ZŠ si klade za cíl v rámci teoretického shrnutí čtenáři přiblížit souvislost mezi podporou wellbeingu a jeho vlivu na výskyt náročného chování žáka a současně blíže představit čtenáři systém pozitivní podpory chování Positive Behaviour Intervention and Support (PBIS, v České republice známého jako Pozitivní podpora chování), který dle mnoha výzkumů náročné chování ovlivňuje. Výzkum diplomové práce, který si klade za cíl zjistit názor aktérů vzdělávání na zavedení systému PBIS, probíhal ve spolupráci se třemi základními školami v České republice, které v rámci výuky využívají prvků systému Pozitivní podpory chování od roku 2020. Data pro výzkum byla získána za pomoci dvě stě osmdesáti osmi dotazníků od žáků druhého stupně základních škol a tří rozhovorů se zástupci školních PBIS týmů. Sběr dat proběhl online, dotazníkové šetření v únoru 2023, rozhovory se uskutečnily v dubnu 2023.

Výzkum diplomové práce ukázal, že vliv celoškolského systému Positive Behaviour Intervention and Support na výskyt náročného chování učitelé vnímají, a to především ve schopnosti systému vytvořit pro žáky bezpečné prostředí a zajistit pozitivní podporu chování, která vede k minimalizaci chování náročného. Názor aktérů vzdělávání na zavedení systému PBIS je dle získaných dat spíše pozitivního charakteru.

KLÍČOVÁ SLOVA

náročné chování, příčiny náročného chování, pozitivní podpora chování, PBIS, wellbeing, Positive Behaviour Intervention and Support

ABSTRACT

The thesis *Influencing Challenging Behaviour of Pupils by Implementing PBIS in elementary schools* aims to provide the reader with a theoretical summary of the link between wellbeing support and its impact on challenging behaviour, and at the same time to introduce evidence-based system the Positive Behaviour Intervention and Support (PBIS). The thesis research, which aims to find out the opinion of pupils and teachers on the introduction of PBIS and its impact on challenging behaviour, was conducted in cooperation with three elementary schools in the Czech Republic which use elements of PBIS in their teaching from 2020. Data for the research was collected using two hundred and eighty-eight questionnaires from second grade elementary school students and three interviews with representatives of the school PBIS teams. Data collection was conducted online, the survey was administered in February 2023, and the interviews were conducted in April 2023.

The thesis research revealed that the impact of school-wide PBIS on challenging behavior is perceived by teachers, primarily in the ability to create a safe environment for students and provide positive behavior support that leads to minimizing challenging behavior. According to the data, the opinion of educational stakeholders towards the implementation of Positive Behaviour Intervention and Support is rather positive.

KEYWORDS

challenging behavior, causes of challenging behavior, positive behavior support, PBIS, Positive Behaviour Intervention and Support , well-being

Obsah

Úvod	7
1 Podpora wellbeingu ve vzdělávání	9
1.1 Definice wellbeingu	10
1.2 Principy systémové podpory	13
1.3 Oblasti podpory wellbeingu	16
2 Příčiny náročného chování	20
2.1 Náročné chování jako reakce na stres	23
2.1.1 Podpora seberegulace žáků	24
2.2 Náročné chování jako důsledek deficitů v sociálně-emočních dovednostech	26
2.3 Náročné chování jako prostředek naplnění potřeby	27
2.3.1 Funkční analýza chování	28
3 PBIS - Positive Behaviour Intervention and Support	30
3.1 Úroveň 1 – Prevence	32
3.2 Úroveň 2 – Zvýšená podpora, sekundární podpora	38
3.3 Úroveň 3 – Intenzivní podpora, terciální podpora	41
4 Výzkumná část	43
4.1 Cíl práce	43
4.2 Výzkumné otázky	43
4.3 Dílčí úkoly práce	43
4.4 Výzkumný soubor	44
4.5 Sběr dat	44
4.5.1 Etické aspekty výzkumu	45
4.5.2 Použité metody	45
4.6 Analýza dat	47

5	Interpretace dat	58
5.1	VO1 Jaký je názor aktérů vzdělávání na zavedení systému PBIS ve škole?	58
5.2	VO2 Měla opatření uplatňovaná v systému PBIS v průběhu stanoveného časového období vliv na ukotvení celoškolských očekávání u žáků?	59
6	Diskuse	61
	Závěr	63
	Seznam použitých informačních zdrojů	65
	Seznam příloh	74

Úvod

Náročné chování žáka může pramenit z mnoha příčin; mohou to být příčiny spojené s prostředím (rodinným, školním i mimoškolním), individuálními dispozicemi žáka či příčiny vycházející z nenaplnění jeho základních lidských potřeb. Nastavením efektivní formy podpory lze u žáka dosáhnout překonání či alespoň minimalizaci náročného chování a podpořit tím žákův školní úspěch, dosažení jeho vzdělávacího maxima a podpořit s ním úzce související wellbeing (Felcmanová, 2022). Cílem diplomové práce je představit čtenáři teoretické shrnutí oblastí souvisejících s náročným chováním a jeho podporou a v rámci výzkumné části zjistit názor aktérů na systém Pozitivní podpory chování (v zahraničí známý jako Positive Behaviour Intervention and Support) a jeho vliv na výskyt náročného chování žáků.

Teoretická část práce se věnuje vymezení pojmů podpora wellbeingu ve vzdělávání, příčiny náročného chování a systému Positive Behaviour Intervention and Support (PBIS). V první kapitole je představen wellbeing, principy systémové podpory, které mohou sloužit školám jako doporučení pro podporu wellbeingu, a samotné oblasti, kterých si je dobré v rámci podpory wellbeingu ve vzdělávání všimnout. Druhá kapitola seznamuje čtenáře s náročným chováním, popisuje jeho příčiny a představuje náročné chování, které vzniká v souvislosti s nenaplněním základních lidských potřeb. Představeny jsou tři typy přístupů k náročnému chování – náročné chování jako reakce na stres; náročné chování jako důsledek deficitů v sociálně-emočních dovednostech a náročné chování jako prostředek naplnění potřeby, které vycházejí z předpokladu, že se žák chová v dané situaci jak nejlépe umí. Poslední kapitola teoretické části práce se věnuje tříúrovňovému systému PBIS a jeho pozitivní podpoře očekávaného chování. V kapitole jsou podrobně popsány všechny tři úrovně, tedy prevence (Úroveň 1), zvýšená podpora (Úroveň 2) a intenzivní podpora (Úroveň 3).

Výzkumná část práce je zpracována na základě dat získaných z dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů. Dohromady se zúčastnilo tři sta jedna respondentů, kteří poskytli cenné informace k získání odpovědí na stanovené výzkumné otázky. Autorka práce si stanovila dvě výzkumné otázky, které zjišťují názor aktérů vzdělávání na zavedení

systemu PBIS a zda měla opatření uplatňovaná v systému PBIS v průběhu stanoveného časového období vliv na ukotvení celoškolských očekávání u žáků. Stanoveným obdobím se stalo období mezi dvěma sběry dat, konkrétně mezi sběrem dat na přelomu roku 2020/2021, který probíhal v rámci dotazníkového šetření ČOSIV, a sběrem dat v roce 2023 v rámci dotazníkového šetření této diplomové práce. Výzkumný vzorek představují žáci druhého stupně základních škol implementující systém Positive Behaviour Intervention and Support a zástupci školních PBIS týmů.

1 Podpora wellbeingu ve vzdělávání

I přesto, že sám o sobě není termín wellbeing nikterak nový, ukazuje se, že mezi vedením škol není známým pojmem. V roce 2021 proběhl průzkum s řediteli škol, který ukázal, že představu o tom, co se pod wellbeingem ve škole rozumí, má jen 27 % dotázaných, a naopak skoro polovina dotázaných (49 %) o pojmu neslyšela. Zbývá část respondentů (24 %) o pojmu slyšela, ale neví přesně, o co se jedná. Pro samotnou podporu wellbeingu je však důležité, že ti stejní respondenti nemají ve většině (90 %) problém si představit uplatnění wellbeingu ve vzdělávání. A to i ti, kteří pojem zatím vůbec neslyšeli (SKAV, 2021).

Škola hraje v podpoře wellbeingu důležitou roli a je klíčem k podpoře duševního zdraví a wellbeingu mezi mladými lidmi (European Commission, ©2023). Dle Macka (2003, str. 95) je „škola po rodině druhým nejvýznamnějším socializačním činitelem a institucí, která ovlivňuje osobnost, vztahy a běžnou každodenní skutečnost dospívajících.“ Žáci zde tráví významnou část svého času a to, jaké pocity ve škole prožívají, má celkový vliv na jejich životní spokojenost a celkové prožívání (Felcmanová, 2022).

Podporou wellbeingu žákům umožníme „plně využít jejich potenciál, posílit jejich odolnost, pocit kontroly a schopnost zvládat životní výzvy a následně rozvinout schopnost přispět k sociálnímu, kulturnímu a ekonomickému rozvoji státu“ (Nováková, 2022, s. 6). Protože žáci, kteří zažívají wellbeing, mohou budovat a užívat si pozitivní vztahy s ostatními a cítit sounáležitost se školní komunitou (European Commission, ©2023).

Cíl podpory wellbeingu ve škole by měl spočívat v předání dovedností, které umožní jedinci využít svůj potenciál a posílí jeho odolnost, dále k získání pocitu kontroly a schopnosti zvládat životní výzvy a v neposlední řadě k získání schopností, které přispívají k sociálnímu, kulturnímu a ekonomickému rozvoji společnosti (Felcmanová, 2022).

1.1 Definice wellbeingu

Jednotná a celosvětově uznávaná definice wellbeingu neexistuje. Napříč definicemi lze říci, že se jedná o stav, kdy „*se cítíme dobře a dobře fungujeme.*“ (Felcmanová, 2021, s. 18). Většina zemí pracuje s definicí duševního zdraví World Health Organization¹ (©2023), která uvádí, že duševní zdraví je „*stav duševní pohody, který lidem umožňuje vyrovnat se se stresem života, uvědomit si své schopnosti, dobře se učit a pracovat a přispívat do své komunity.*“² Pracuje se tedy s potenciálem a celkovou prosperitou jedince (Novotná, 2022). PISA³ ve svých studiích definuje wellbeing jako „*souhrn psychologických, kognitivních, sociálních a fyzických kvalit, které jedinec potřebuje ke šťastnému a naplněnému životu*“ (OECD, 2017).

Křivohlavý (2013, s. 27) uvádí, že se v psychologii můžeme setkat s nahrazením termínu wellbeing termíny „blaho“, „psychické blaho“ či „pocit blaha“ a že tento pocit „*se vztahuje k tomu, jak je danému člověku dobře.*“

Blatný (2005, s. 12) označil wellbeing za „*problematiku subjektivní reflexe lidského prožívání a hodnocení vztahu k sobě i okolnímu světu a jeho psychologického zpracování*“ a dále ve své knize nahradil termín wellbeing ekvivalentem „*osobní pohoda*“. Na osobní pohodu, tentokrát však konkrétně ve vzdělávání, navazuje Novotná (2022, s. 6), která uvádí, že „*definice wellbeingu má dvě dimenze, jednak osobní pocit pohody žáka (případně dalších aktérů vzdělávání, jako jsou učitelé či ředitelé), jednak schopnost jedince fungovat ve společnosti a být jí přínosem.*“

Wellbeing ve vzdělávání

Za takzvanou osobní pohodu (žáků) považuje wellbeing také Česká školní inspekce, která wellbeing definuje jako přístup, který se nezaměřuje pouze na akademický výkon žáků a jejich studijní výsledky, ale na „*celkové rozpoložení žáka, které v sobě zahrnuje také osobní pocit psychické spokojenosti i celkové spokojenosti s vlastním životem.*“ A jako

¹ Světová zdravotnická organizace

² Přeloženo z anglické definice: „*Mental health is a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community.*“

³ Programme for International Student Assessment (Program pro mezinárodní hodnocení studentů)

přístup rozvíjí ve vzdělávání současně s kognitivními schopnostmi žáků také schopnosti emoční a sociální (Lebeda a kol., 2021).

Na stránkách European Education Area: Quality education and training for all⁴, kterou spravuje Evropská komise, definují wellbeing ve škole jako „stav, ve kterém jsou žáci schopni rozvíjet svůj potenciál, učit se a kreativně si hrát.“ Tento stav by měl zahrnovat pocit bezpečí a respektu, mít možnost aktivně se zapojovat do školních a společenských aktivit, mít pozitivní vztah s učiteli a svými vrstevníky, cítit sounáležitost se svou třídou i školou a také cítit štěstí a spokojenost se školním životem (European Commission, ©2023).

OECD⁵ (2017, s. 61) uvádí, že se wellbeing studentů „vztahuje k psychologickému, kognitivnímu, materiálnímu, sociálnímu a fyzickému fungování a schopnostem, které studenti potřebují, aby žili šťastný a plnohodnotný život.“

Pro české vzdělávací prostředí vytvořila definici pracovní skupina projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+ (2021, s. 20) a wellbeing určili jako *stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život.* Dle této pracovní skupiny vymezíme níže také oblasti wellbeingu, jeho systémovou podporu a samotné oblasti podpory.

Oblasti wellbeingu

Wellbeing můžeme dělit dle Partnerství pro vzdělávání 2030+ (2021, s. 20) do několika oblastí, a to na oblast:

- **Fyzickou** (tělo), kterou lze pozitivně ovlivnit přiměřenou a pravidelnou fyzickou aktivitou, vyváženou stravou či dostatkem kvalitního spánku. Fyzická oblast souvisí také s prostředím, ve kterém se cítíme bezpečně.
- **Kognitivní** (učení se) – cítím se dobře, lépe se učím. Tato oblast souvisí se zvládnutím problémů, kreativitou jedince a odráží se ve schopnosti zpracování informací, tvorbě vlastního názoru a podporuje motivaci a vytrvalost k dosažení stanovených cílů.

⁴ Evropská vzdělávací oblast: Kvalitní vzdělání a školení pro všechny

⁵ Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)

- **Emocionální** (emoce) oblast poukazuje na kladné vnímání sebe sama, práci s emocemi (pokud umím pracovat se svými emocemi, snadněji je rozpoznám a respektuji i u ostatních). Pomáhá nám vybudovat si důvěru v sebe i druhé a zvládat nepříznivé situace (resilience).
- **Sociální** (vztahy) oblast souvisí se schopností vžít se do ostatních, vytvářením a udržováním vztahů, vzájemnou kooperací a komunikačními schopnostmi.
- **Duchovní** (duše) - když víš, kdo jsi a kde je ti dobře. Tato oblast souvisí s budováním vlastní identity, poznáváním a naplňováním smyslu existence.

Oblasti uvedené výše se odvíjejí od definice, která byla vytvořena pro české vzdělávání, v literatuře se setkáme samozřejmě i s jiným dělením. Například Coleman (2009) ve svém článku zmiňuje pouze tři typy wellbeingu a to emocionální, duševní a sociální. Tři složky (respektive čtyři) wellbeingu popisuje i Blatný (2005, s. 13) a to tak, že ve wellbeingu „*je implicitně založena jak duševní, tak tělesná a sociální (event. i spirituální) dimenze.*“

Americký psycholog M. Seligman (2011, s. 16-17) rozpracoval wellbeing do pěti oblastí⁶ (stavebních prvků spokojeného života), pro které se používá heslo PERMA, kdy každé písmeno představuje jednu z pěti oblastí:

- P – positive emotion (pozitivní emoce)
- E – engagement (zaujetí činností)
- R – positive relationships (pozitivní vztahy)
- M – meaning (smysluplnost)
- A – accomplishment (úspěšný výkon)⁷

Je patrné, že se wellbeing skládá z několika domén, které lze podporovat a měřit snadněji, než wellbeing jako celek. To popisuje i šetření PISA 2015 (OECD, 2017), které uvádí, že wellbeing „*není kvalifikován jedinou mírou, ale je složen z rozličných domén a aspektů v každé doméně, které jsou snadněji měřitelné.*“ PISA samotná při svých šetřeních zahrnuje

⁶ The Elements of Well-Being

⁷ Český překlad z SELIGMAN, Martin E. P. a Eva NEVRLÁ. *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2014. ISBN 978-80-87270-95-0.

do wellbeingu žáků pět oblastí, a to wellbeing kognitivní, psychologický, sociální, fyzický a materiální (OECD, 2018).

1.2 Principy systémové podpory

Principy, které uvádí ve svých publikacích Partnerství pro vzdělávání 2030+ a kterými by se systémová podpora wellbeingu měla řídit, jsou:

- systémová podpora,
- respekt k jednotlivci,
- aktivní zapojení,
- očekávání úspěchu, partnerství a spolupráce,
- zajištění bezpečí,
- opatření založená na důkazech.

Systémová podpora

Přístup k podpoře wellbeingu by měl postupovat od centrální úrovně až po jednotlivé školy a všechny instituce (ministerstva, Česká školní inspekce, kraje,...) by měly spolupracovat. Forma spolupráce by se měla objevovat také v rámci jednotlivých škol, a to v uplatňování celoškolského přístupu, který podporuje všechny oblasti wellbeingu všech aktérů vzdělávání. Tyto celoškolské přístupy je dle Felcmanové (2022) vhodné rozdělit na tři úrovně. Základní úroveň tvoří opatření, která jsou stanovena pro všechny žáky a pracovníky školy. Prostřední úroveň patří žákům a pracovníkům, kteří vyžadují zvýšenou podporu a poslední úroveň by se měla věnovat opatřením pro žáky a pracovníky, kteří „vyžadují zapojení externích partnerů (poskytovatelů psychosociálních a dalších služeb)“ (Felcmanová, 2022, s. 22). Externích agentur si při spolupráci všimá také Nováková (2022, s. 6). Uvádí, že škola má navazovat úzkou spolupráci s externími agenturami, „aby podpořila zdraví a wellbeing žáků, ať už jde o podporu potřeb jednotlivých žáků, nebo o realizaci národních programů.“ Tři úrovně opatření v rámci školy využívá také systém Pozitivní podpory chování (PBIS), kterému se věnuje kapitola číslo 3 této diplomové práce.

Respekt k jednotlivci

Opatření vedoucí k naplnění principu Respekt k jednotlivci by měla být vždy nastavována tak, aby korespondovala s individualitou jednotlivce, jeho potřebami a zahrnovala míru podpory, ať už dočasnou či trvalou. Nastavovaná opatření by měla být vždy ve prospěch žáků a pracovníků škol, tj. brát v potaz jejich přání a preference, podporovat je v osobním růstu a rozvoji dovedností, které vedou ke zlepšení wellbeingu a resilience (Felcmanová, 2022). Má-li být po celé škole efektivně podpořen wellbeing, je nutné, aby byl respekt k jednotlivci zakotven a uplatňován (Cowley, 2019).

Aktivní zapojení

Již bylo zmíněno, že při práci s wellbeingem je důležitá systémová podpora a spolupráce. Pokud řešíme plánování podpory na centrální úrovni, do procesu bychom měli zapojit zástupce škol a dalších aktérů ve vzdělávání, kteří budou participovat i na realizaci a vyhodnocování opatření k podpoře wellbeingu. To samé platí také na úrovni jednotlivých škol, kde by měli být do procesu smysluplně zapojeni pracovníci škol a žáci. Při plánování, by se nemělo zapomínat ani na rodiče, kteří se mohou účastnit akcí a činností škol a být tak přirozenou součástí školního života (Felcmanová, 2022). Zapojení rodičů, jako důležitou součást podpory wellbeingu uvádí i Nováková (2022, s. 8) a dodává, že „*rodiče mohou doma podporovat a posilovat poselství předávané školou.*“

Očekávání úspěchu

Úspěch by měl být v rámci celoškolského přístupu očekáván u všech žáků, tedy i u žáků se zvýšenou podporou. V rámci řešení nevhodného chování žáků by měla v celoškolském přístupu převládat „*pozitivní podpora a nácvik očekávaného chování nad tresty a restrikcemi*“ (Felcmanová, 2022, s. 23). K dosažení optimálního wellbeingu nám mohou pomoci metody a postupy výuky, které podporují motivaci a dosažení vzdělávacího maxima žáků školy. Chyba, která se během vzdělávání projeví, by měla být brána jako příležitost ke zlepšení a zpětnou vazbou vytvořit žákům příležitost k učení (Felcmanová, 2022).

Partnerství a spolupráce

Kooperace pedagogických pracovníků, jednotný přístup k žákům a cílená podpora pozitivního klimatu a vztahů pedagogů i žáků zvyšují efektivitu podpory wellbeingu. Tyto

složky by měly být systematicky podporovány a vyhodnocovány pedagogickými pracovníky školy (Felcmanová, 2022). Lepší vztah mezi učitelem a žákem je spojován s lepším wellbeingem a nižším psychickým stresem žáka (S. Harding, et al, 2019). Studenti, kteří mají lepší vztah se svými učiteli, mohou mít vyšší úroveň propojení a sounáležitosti se svou školou, která je spojována s wellbeingem žáků (Aldridge and McChesney, 2018). V rámci podpory wellbeingu zmiňuje sounáležitost také Felcmanová (2022), podle které by se mělo během vyučování dbát také na spolupráci a aktivní zapojení všech žáků.

Spolupráce nezůstává jen na úrovni žáků (a pedagogů), ale dostává se také na úroveň instituce školy, a to při aktivním navazování spolupráce se subjekty, které mohou v podpoře wellbeingu škole pomoci (Felcmanová, 2022).

Zajištění bezpečí

V rámci školy je nutné vytvořit bezpečné prostředí pro žáky i pracovníky školy a přijímat opatření, která navozují pocit emocionálního i fyzického bezpečí (Felcmanová, 2022). Důležité je také pracovat na důvěře, Cowley (2019) dodává, že tam, kde chybí důvěra či není viditelná, tam bude wellbeing pod tlakem, což může u žáků i pedagogů vyvolat pocity úzkosti a stres – „*Buduj důvěru a wellbeing vzkvete s ní*“⁸ (Cowley, 2019, s. 42).

Felcmanová (2022, s. 23) upozorňuje, že by „*celoškolní podpora wellbeingu měla vycházet z trauma informovaného přístupu*“. Tento přístup vychází ze silných stránek jedince a jeho těžištěm je pochopení traumatu a jeho možného dopadu na chování a podporuje bezpečné prostředí, které přispívá k uzdravení (Klepáčková, 2020).

Opatření založená na důkazech

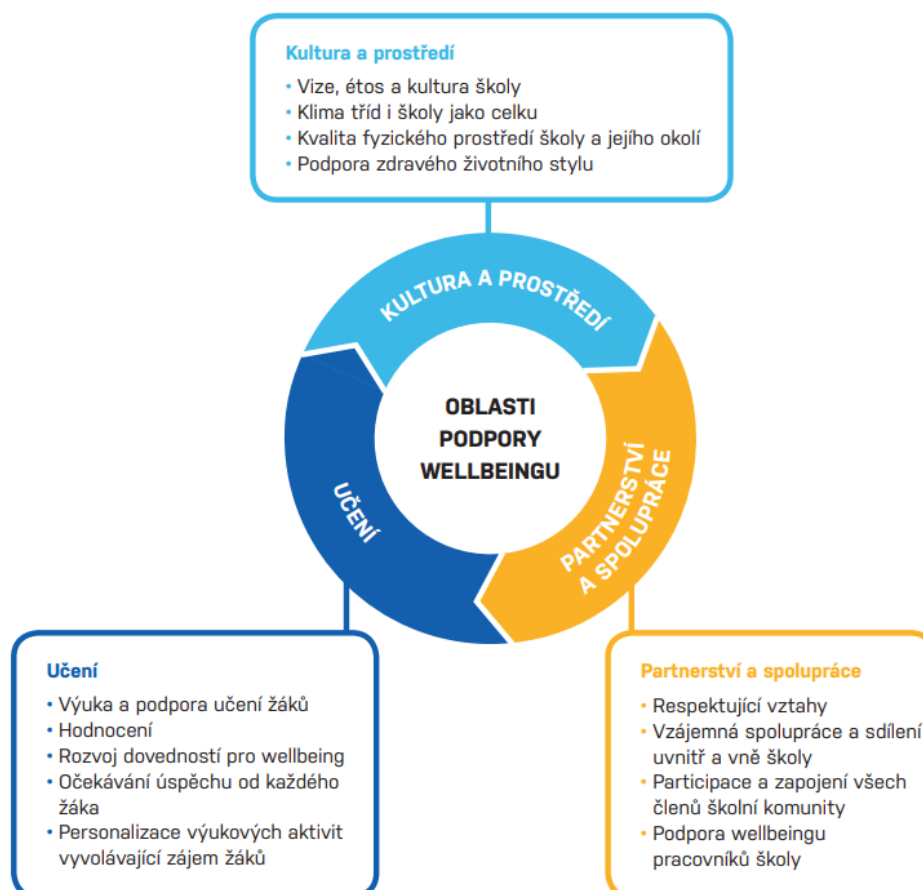
Při vytváření opatření k podpoře wellbeingu by se mělo vždy využívat výzkumně ověřených postupů a opatření a brát v úvahu, že jejich aplikace nemusí být univerzálním řešením pro všechny školy, či jednotlivé úrovně systémové podpory (tj. to, co platí na centrální úrovni, nemusí být úspěšné u všech typů škol) (Felcmanová 2022).

⁸ Build the trust and the wellbeing will flourish with it.

1.3 Oblasti podpory wellbeingu

Je mnoho způsobů, jak podporovat wellbeing. Novotná (2022) zmiňuje například podporu sociálního a emocionálního učení společně s životními dovednostmi, prevenci emočních problémů, prevenci, intervenci a včasnou identifikaci náročného chování, podporu zlepšování prostředí (fyzického i sociálního) a také podporu zdravotní péče a vzdělávání (výuky).

V této části se zaměříme konkrétně na tři oblasti podpory wellbeingu ve vzdělávání, a to na oblasti: kultura a prostředí; učení; partnerství a spolupráce. Tyto tři oblasti definovala pracovní skupina již několikrát zmíněného projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+. U každé z oblastí je vypsáno několik bodů, které přispívají k podpoře wellbeingu ve školním prostředí, a kterých bychom si v rámci podpory wellbeingu měli všimnout (viz obr. č. 1).



Obrázek č. 1 Oblasti podpory wellbeingu (Partnerství pro vzdělávání 2030+, ©2023)

Kultura a prostředí

S vizí školy, kde by měl být wellbeing klíčovým prvkem, bychom vždy měli seznámit všechny aktéry školního prostředí (pedagogické i nepedagogické pracovníky, žáky a jejich rodiče). Tito aktéři by také měli dostat možnost zapojit se do dialogu o samotné vizi a způsobech jejího naplňování (Partnerství 2030+, ©2023). Prvky participace pozitivně souvisí s wellbeingem a podporují pocit sounáležitosti se školou. (Anderson et al., 2022; Felcmanová, 2022; Aldridge et al., 2016).

Existují přímé i nepřímé vztahy mezi faktory školního klimatu a wellbeingem žáků (Aldridge et al, 2016). Klima školy je utvářeno kvalitou vztahů, férovým přístupem a vzájemnou komunikací mezi účastníky vzdělávání, kvalitou výuky a prostředí, prožitky a fyzickou, sociální a emoční bezpečností žáků. (Čapek, 2010; Aldridge et al, 2016; Blašítková 2021). Čapek (2010) řadí mezi nejdůležitější spolutvůrce školního klimatu ředitele škol, učitele, žáky a jejich rodiče, upozorňuje však na to, že na ně nejde pohlížet jako na jednotlivce, ale musí se o nich uvažovat také jako o sociálních skupinách. Školní klima, které podporuje a buduje pozitivní vztahy a poskytuje pocit sounáležitosti, utváří škole dobrou pozici pro zlepšení wellbeingu studentů (Aldridge et al., 2016). Například jeden nespolupracující učitel by mohl narušit celý koncept fungování školy (Blašítková, 2021).

Školní a třídní klima úzce souvisí s celkovým prostředím školy. Je důležité, aby byla škola uzpůsobená potřebám všech – žáků (nesmíme opomenout ani žáky se speciálními vzdělávacími potřebami) i pracovníků, u kterých by měla být podpora wellbeingu u vedení na stejné úrovni jako u žáků. Lze například zajistit vhodně vybavené prostory pro relaxaci a odpočinek nejen pro žáky, ale také pro učitele (Partnerství 2030+, ©2023). Prostředí tříd a škol by mělo být uzpůsobené k pozitivní podpoře chování, tj. měl by být zajištěn snadný, bezpečný a plynulý pohyb žáků i učitelů, využívat přehledného označení prostor a vybavení prostor, uspořádat lavice ve třídách dle nejčastějšího způsobu výuky a v neposlední řadě průběžně posilovat očekávané chování (ČOSIV, ©2023; Partnerství 2030+, ©2023).

Intervence v oblasti fyzické aktivity a zdravého životního stylu přinášejí pozitivní vliv na wellbeing a také na studijní výsledky žáků (Rafferty, 2016; Donnelly and Lambourne, 2011). Ze strany školy by tedy neměla chybět podpora pohybových aktivit, relaxace,

zdravého stravování či pitného režimu (Partnerství 2030+, ©2023). Wellbeing lze podpořit také systematickým zařazováním krátkých pohybových přestávek a dechových cvičení ve výuce. Tato cvičení zlepšují pozornost, koncentraci na práci a mohou přispět ke zlepšení chování žáků ve třídě. (Donnelly and Lambourne, 2011; Partnerství 2030+, ©2023)

Učení

„Wellbeing a učení jsou spojené nádoby – bez něho žáci nemůžou dosahovat maxima svého vzdělávacího potenciálu“ (Felcmanová, 2022, s. 17).

Metody a postupy využívané ve vzdělávání by měly podporovat kooperaci. (Partnerství 2030+, ©2023). Spolupráce, již žák v rámci kooperativní výuky zažívá, stimuluje jeho motivaci k učení. V rámci kooperující skupiny se budou přirozeně objevovat žáci s různou úrovní intelektových schopností, všichni zúčastnění však mají z kooperace a z učení užitek. Žáci s nižší inteligencí zažijí úspěch, protože mají podporu vrstevníků a žáci s vyšší inteligencí těží z toho, že své znalosti využívají (Akpınar, Campo and Eryarsoy, 2013).

K zapojení všech žáků do výuky nám může pomoci také formativní hodnocení. Učitel má díky průběžnému poskytování formativní zpětné vazby přehled o pokroku, průběžných výsledcích a plnění stanovených cílů žáků, na něž může vhodně reagovat, podpořit žáky a vytvořit příležitosti k dosažení úspěchu pro každého žáka (Novotná, 2022; Partnerství 2030+, ©2023).

Téma wellbeingu by se, pokud možno, mělo objevit ve všech vyučovacích předmětech. Lze využít například metod aktivního učení a zážitku (Partnerství 2030+, ©2023). *„Ve školách, kde se používají aktivizační metody, jsou žáci spokojeni, neboť mají možnost samostatně objevovat, řešit problémy, vyjadřovat svůj názor apod.“* (Bezoušková, 2012, s. 9).

V podpoře wellbeingu by neměla chybět diferenciovaná a individualizovaná výuka, která podpoří i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a bude koncipována tak, aby každý žák školy získal příležitost k dosažení úspěchu (Partnerství 2030+, ©2023). Personalizovaný přístup k učení zvládne reagovat na individuální potřeby žáků a tím efektivně podpoří jeho wellbeing (Gutman, 2008 in Janotová, 2021). Mezi další efektivní formy podpory

wellbeingu lze zařadit podporu pocitu vlastní účinnosti (self-efficacy), která pomáhá žákům dosáhnout úspěchu (Novotná, 2022; Gutman, 2008 in Janotová, 2021).

Partnerství a spolupráce

Autoři se shodují, že wellbeing učitelů (a dalších pracovníků škol) je pro podporu wellbeingu u žáků velmi důležitý. Například Novotná (2022, s. 8) uvádí, že „*Wellbeing žáků je možné podporovat pouze za předpokladu, že učitelé mají čas a příslušné kompetence žákům naslouchat a odpovídajícím způsobem reagovat na vzniklé situace ve třídě i ve škole.*“ Wellbeing učitele je kriticky relevantní pro pohodu celé školy, konkrétně pro stabilní prostředí žáků a celoškolní přístup musí podporovat wellbeing učitelů, aby bylo možné podpořit wellbeing žáků (Roffey, 2012). Proto je potřeba, aby vedení škol uznávalo důležitost wellbeingu učitelů (a pracovníků škol) a podpořilo ho například zajištěním pravidelných supervizí, informováním o dostupných službách vedoucích k podpoře wellbeingu, oceňováním jejich pracovního nasazení či uznáním jejich přínosu pro školní komunitu (Partnerství 2030+, ©2023). V mnoha případech jsou učitelé hybateli změn a vzhled do jejich wellbeingu může přispět k šíření intervenčních programů ve školách (Split, 2011).

Veškerá participace žáků a učitelů na dění ve škole pozitivně a silně souvisí s wellbeingem ve škole. Zapojení všech členů školní komunity, ať do tvorby vize školy či plánování akcí a neformálních setkání, podpoří vztahy a partnerství. Žáci, kteří spolupracují se svými vrstevníky a učiteli na hledání a zavádění změn ve škole, jsou jednou ze silných podpor wellbeingu ve škole (Anderson et al., 2022; Partnerství 2030+, ©2023).

Všechny iniciativy vedoucí k podpoře wellbeingu budou s mnohem větší pravděpodobností vítány, účinné a ukotvené, pokud se zrodí z aktivní účasti na společném rozhodování (participaci), které odráží obavy, naděje, zájmy, frustrace a názory mladých lidí (Quinlan, 2020).

2 Příčiny náročného chování

„Neexistuje žádná jednoznačná a všeobecně platná odpověď na otázku, proč se žák, respektive skupina žáků, chová nevhodně,“ U každého jedince je však důležité brát v potaz a konkrétně prozkoumat pravděpodobné příčiny náročného chování. Snaha učitele by měla spočívat v odhadnutí cíle náročného chování, který pomůže porozumět žákovi a pozitivně u něj podpořit chování žádoucí (Holeček, 2014).

Definice náročného chování

Pod pojmem náročné chování si lze představit takové chování, které zasahuje do kognitivního, sociálního nebo emočního vývoje žáka, jeho účinky mají negativní vliv na žáka, jeho spolužáky a ostatní aktéry vzdělávání, či takové chování, které vystavuje dítě vysokému riziku pozdějších sociálních problémů nebo školního neúspěchu a *„výrazně se odlišuje od očekávaného chování pro daný věk“* (Felcmanová et al., 2021, s. 10; Hieneman et al., 2022; Kaiser, Rasminsky, 2021).

Každý učitel je jiný a dané rozdíly, jako například citlivost k projevům chování, zkušenost učitele, jeho temperament či aktuální nálada, ovlivňují, zda určité chování bude vnímat jako náročné či zda bude takové chování považovat za přijatelné (Kaiser, Rasminsky, 2021; Vágnerová 2004). Individualitu učitele je třeba brát v potaz při sestavování preventivních opatření a v rámci probíhající intervence u žáka s náročným chováním. Sestavená preventivní opatření by měla sjednotit přístup k náročnému chování, minimalizovat subjektivní přístup učitele a pozitivně podporovat žáky k žádoucímu chování. K dosažení tohoto cíle lze využít celoškolsně sjednocených očekávání v chování, kterých využívá i výzkumy ověřený přístup PBIS - kapitola 3 (Felcmanová et al., 2021).

Náročné chování žáka často znemožní dokončit výuku dle plánu a stává se tak pro učitele výzvou. Je však důležité, aby učitelé i přes obtíže, které jim náročné chování žáka přináší, pochopili, že žákovo náročné chování je výzvou nejen pro ně, ale také pro žáka samotného. Žák, pravděpodobně více než kdokoli jiný, chce zapadnout, účastnit se aktivit a užít si svůj den. Jeho chování mu však brání naučit se dovednosti, které potřebuje, aby vycházel se svými vrstevníky a uspěl ve škole. Má potíže se zvládnutím svých pocitů, vytvářením přátelství a odpovídajícím naplňováním svých potřeb (Kaiser, Rasminsky, 2021; Lavan,

2018). Náročné chování není tak náhodné či nepředvídatelné, jak se někdy zdá a projevit se může z mnoha důvodů. Kaiser a Rasmicky (2021) popisují, že žák projeví náročné chování tehdy, když je frustrovaný nebo úzkostný, má jazykovou bariéru, neví, co jiného dělat či co se od něj očekává. Příčiny náročného chování mohou být dále spojené se školou (problémy s učením, špatné klima třídy/školy), s individuálními dispozicemi žáka (zdravotní stav, duševní zdraví), souviset s rodinným prostředím (krizová situace, přístup rodičů k výchově, rodinné zázemí) či pramenit z prostředí mimo rodinu a školu (negativní vliv vrstevníků, stres v mimoškolních aktivitách) (Felcmanová et al., 2021).

Příčiny spojené se školou

Příčiny spojené se školou mohou pramenit z nezvládnutí učiva či s nefunkčními vztahy mezi aktéry vzdělávání. Felcmanová et al. (2021, s. 12) uvádí, že řada žáků s náročným chováním, „*nemá primární problém ve vztazích, ale v učení*“. Problémy s osvojováním učiva mohou souviset například s nevhodně zvolenou metodou výuky a způsobu hodnocení, z nedostatečného respektu k jednotlivci (individuální potřeby, tempo žáka), nebo pokud se u žáka nepodporuje zažití úspěchu. Důležité je u žáka zajistit příležitosti, které ho podpoří a pomůžou mu k překonání náročných situací. Podpořit ho lze například zvolením jiné metody výuky, poskytnutím prostoru pro opakování učiva, nebo zajistit větší angažovat žáka ve výuce (Felcmanová et al., 2021; Mendler B., Mendler A., Curwin, 2018, Hečková, Kubičková, 2020). Náročným chováním se může projevit také žák nadaný, kterému se „*nedostává adekvátních podnětů pro stimulaci jeho rozvoje a je dlouhodobě vystaven příliš nízkým výzvám a očekáváním*“ (Felcmanová et al., 2021, s. 12). Pro takového žáka je vhodné diferenciovat vzdělávací cíle a obsahy dle jeho schopností. Pokud se problémy v osvojování učiva dlouhodobě neřeší, mohou mít za následek nefunkční vztahy mezi aktéry vzdělávání, které úzce souvisí s kvalitou prostředí školy. Nefunkční vztahy se objevují nejen v rovině žáka a jeho spolužáků, ale také ve vztahu žáka s učitelem „*a při neřešení mohou dítě dovést až k předčasnému ukončení vzdělávání a učitele k rozvinutému syndromu vyhoření*“ (Felcmanová et al., 2021, s. 13).

Příčiny spojené s individuálními dispozicemi žáka

U žáka se může projevit náročné chování také z důvodu duševního zdraví a zdravotních příčin, které ovlivňují individuální dispozice centrální nervové soustavy působící na osobnost žáka (například syndrom ADHD či poruchy chování a emocí). Felcmanová et al. (2021) dále uvádí, že 10 až 15 % žáků se neobejde v rámci duševního zdraví bez odborné pomoci. Významnou část dne stráví žáci ve škole, je tedy důležité, aby škola do výuky zařazovala opatření podporující wellbeing nejen u žáků, ale u všech aktérů vzdělávání (Roffey, 2012).

Příčiny související s rodinným prostředím

Rodinné prostředí a chování rodičů ovlivňuje sociální a emocionální fungování žáka. Pokud se žákovi během prvních let života dostává pozornosti a vřelého rodičovství, ve kterém jsou vnímány jeho potřeby, rozvíjí se u něj lepší sociální dovednosti, je méně náchylný k emocionálním a behaviorálním problémům. Naopak nízká vřelost a negativita rodičů mohou vést k rozvoji náročného chování (Greenberg et al., 2012).

Emočně náročné rodinné situace působí na žáka vysokou mírou stresu a negativně ovlivňují jeho schopnost osvojit si učivo a „často negativně ovlivní i jeho vztahy ve škole“ (Felcmanová et al., 2021, s. 13). Negativní dopad na žáka má také nevhodný přístup rodičů k výchově a rodinné zázemí, ve kterém neexistují funkční vztahy a kde žák nedostává prostor k naplňování základních lidských potřeb. V takových podmínkách zažívá žák stresové situace, které se projevují v jeho chování (viz následující podkapitola 2.1) (Bashant, 2020; Felcmanová et al., 2021).

Příčiny v prostředí mimo rodinu a školu

Dle Felcmanové et al. (2021, s. 14) ovlivňuje žáka v mimoškolním prostředí nejčastěji skupina vrstevníků, se kterými se žák setkává a „*nepřiměřené nároky na výkon dítěte v mimoškolních aktivitách*“. Vrstevnické skupiny hrají v životě žáka důležitou roli, ve kterých dle Čápa a Mareše (2007, s. 279) získá „*příležitost k získání zkušenosti v interakci a komunikaci s osobami, které mu nejsou nadřazeny jako rodiče a učitelé.*“ Vliv vrstevnických skupin získává na důležitosti především v období druhého stupně základní školy a střední školy a jsou schopny žáka ovlivnit pozitivně (např. podpora ve výkonu),

ale také negativně (např. neuznávání autority, záškoláctví) (Čáp, Mareš, 2007; Felcmanová et al., 2021).

Náročné chování se může objevit také v důsledku nenaplňování základních potřeb (Štípek, 2011; Felcmanová et al., 2021), které jsou klíčové pro podporu wellbeingu žáků ve škole a nepostradatelným předpokladem úspěchu žáka v učení. V souvislosti s nenaplňováním základních potřeb lze vymezit (Felcmanová et al., 2021, s. 18) náročné chování a) jako reakci na stres, b) jako důsledek deficitů v sociálně-emočních dovednostech a c) jako prostředek naplnění potřeby. Tyto tři příčiny náročného chování jsou představeny samostatně v následujících podkapitolách. Účel náročného chování se může značně lišit, a proto se musí lišit i reakce učitele. Snahou učitele by mělo být zjistit, co spouští a podporuje náročné chování a najít způsoby, jak naučit žáka naplňovat jeho potřeby vhodnější formou (Kaiser, Rasmicky, 2021). Důležité je, aby učitel v přístupu k náročnému chování akceptoval skutečnost, „že děti se chovají, jak nejlépe v dané situaci mohou“, snažil se pro žáky vytvořit bezpečné prostředí a podporoval jejich duševní zdraví (Felcmanová et al., 2021, s. 19).

2.1 Náročné chování jako reakce na stres

Nenaplňování základních životních potřeb v jakémkoli prostředí (v rodině, ve škole, mimo školu) vyvolá u žáka stres, který se projeví v jeho chování. U žáka reagujícího na stres se spustí hormonální, automatické procesy (nemůžeme je ovlivnit), které vyvolají obranné reakce organismu. Reakce na stres se u žáka projeví náročným chováním formou úniku, útoku či strnutí. Únik a útok patří mezi aktivizující formy reakce, strnutí vyvolá naopak útlum organismu (Bashant, 2020; Felcmanová et al., 2021). Projevy jednotlivých reakcí žáka na stres jsou představeny na infografice (obrázek č. 2) od České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání⁹.

⁹ ČOSIV, dnes již SOFA - Society for All



Obrázek č. 2 – Reakce dítěte na stres (ČOSIV, ©2023)

2.1.1 Podpora seberegulace žáků

Správně rozvinutá a dospělými vhodně podpořená seberegulace pomáhá žákům adekvátně reagovat na situace, ve kterých se nacházejí, tedy i na situace stresové. Pokud žák prožije stres mírný, předvídatelný a zvládne mít situaci pod kontrolou, vytváří si odolnost vůči takovým situacím. Potká-li se však se stresem nepředvídatelným a stresová situace se pro něj stává nekontrolovanou, tato zkušenost (zejména je-li dlouhodobá nebo často opakovaná) způsobuje zranitelnost a zvyšuje míru negativní reakce na jakýkoliv další stres, se kterým se žák potká (Felcmanová et al., 2021; Felcmanová, 2021). Schopnosti seberegulace nejsou vrozené, získávají se učením od pečující osoby v průběhu dětství a dospívání. Ve škole na žáky působí učitel a výukové strategie, které volí v rámci výuky, v domácím prostředí je žák ovlivňován rodiči a výchovným stylem (Felcmanová et al., 2021; Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015).

Felcmanová et al. (2021) popisuje tři druhy regulace – regulace rozumem; regulace vztahem; senzomotorická regulace, které podněcují žáka ke správnému vyhodnocení stresové situace

a ke zklidnění. Výběr podpory seberegulace žáka souvisí s mírou aktivace stresové reakce¹⁰. U žáků s menší mírou rozrušení lze využít regulaci rozumem, u rozrušenějších jedinců je vhodné využít regulaci vztahem a při nejvyšší míře aktivace stresové reakce bude fungovat regulace senzomotorická. Cílené zapojování vhodných forem podpory regulace průběžně do výuky, které poskytnou žákům způsoby, jak se lépe vypořádat se stresem, pomůže k předcházení náročnému chování.

Regulace rozumem

Regulace rozumem je nejnáročnější způsob regulace, na který zvládne žák reagovat pouze pokud je v klidu či ve stavu bdělosti. V klidu má žák přístup k funkcím mozkové kůry (neokortex), díky níž je schopen regulovat své chování, řídit vlastní činnosti a přizpůsobovat se situaci. Pokud se žák dostane do stavu znepokojení (větší rozrušení), přístup k funkcím neokortexu se zablokuje a žák již není schopen regulaci rozumem využívat ani na ni reagovat. Regulace rozumem využívá slovních pokynů a argumentů, proto je dobré žákům zdůvodňovat požadavky klidným, povzbuzujícím hlasem a takovým způsobem, který jim umožní porozumět, proč jsou pro ně a ostatní tyto požadavky prospěšné (Felcmanová et al., 2021; ČOSIV, 2022).

Regulace vztahem

Při regulaci vztahem je důležité, aby učitel, který chce regulovat žáka s náročným chováním, vědomě pečoval o své potřeby a svůj klid. Žáka uklidní jen tehdy, pokud bude klidný on sám a podpoří u žáka pocit bezpečí – svým klidem zklidní žáka. Regulace vztahem má vliv na limbický systém, který je zodpovědný za emoce a má vliv na naše chování. Pomocí zrcadlových neuronů dokáže mozek zrcadlit emoce druhého člověka. Při regulaci vztahem je důležitější, jak věci říkáme, než jejich obsah. Nejvýznamnější roli má neverbální komunikace, kterou mozek druhého vnímá a vyhodnocuje. Snížení stresu a pocit bezpečí docílí jemný, pozitivní, přátelský výraz ve tváři, naopak větší aktivaci stresové reakce podnítl soustředěný, rozčilený výraz. V rámci neverbální komunikace s žákem, u kterého

¹⁰ Rozlišujeme pět stavů aktivace stresové reakce (SR), které ovlivňují chování a schopnost využití vyšších kognitivních a exekutivních funkcí – klid (SR není aktivována), ostražitost (SR lehce aktivována), znepokojení (SR středně aktivována), strach (SR silně aktivována) a zděšení (SR aktivována na maximum). Stavby stresové reakce se během dne mění v souvislosti na pocitu bezpečí a kontroly dané situace, čím méně je daná situace komfortní, tím vyšší je úroveň aktivace stresové reakce (Felcmanová et al., 2021).

se projevují prvky náročného chování, je podstatná také řeč těla (např. nenaklánět se nad žáka, negestikulovat rychle rukama či dřepnout si, aby byly oči ve stejné úrovni). Velký vliv má i použitý tón hlasu (Lavan, 2018; Felcmanová et al. 2021).

Senzomotorická regulace

Senzomotorická regulace využívá pohyb a stimulaci nervových zakončení (proprioreceptorů) na svalech a kloubech a rovnovážného ústrojí společně se stimulací smyslových receptorů kůže (nejčastěji dlaně a chodidla), jazyka a úst. Senzomotorická regulace cílí na mozkový kmen, který zpracovává signály z vnějšího prostředí (např. nevhodná reakce učitele, problém v zadání) a vnitřního prostředí těla (např. pocit zimy, nízká hladina cukru v krvi) a na základě vyhodnocení signálů identifikuje možné ohrožení a aktivuje stresové reakce. V rámci senzomotorické regulace se využívají antistresové pomůcky, které by měly být v dostatečném množství k dispozici všem žákům, a pohybové aktivity. Vhodné je také zajistit ve škole relaxační místnost, případně alespoň vytvořit relaxační koutek ve třídě, které budou sloužit pro zklidnění a odpočinek. Je přínosné, když si učitel společně s žáky v rámci vyučování osvojuje techniky, které vedou ke zklidnění (prodloužený výdech, antistresová pomůcka, relaxační cvičení atd.) a do výuky zařazuje krátké pauzy, pro regeneraci organismu (Felcmanová et al., 2021; Felcmanová, 2021).

2.2 Náročné chování jako důsledek deficitů v sociálně-emočních dovednostech

Nerozvinuté sociálně-emoční dovednosti žáka na úrovni, která odpovídá jeho věku, mohou být další příčinou náročného chování. Deficity v těchto dovednostech mohou být následkem silného stresu v raném dětství, vývojové poruchy nebo postižení (Felcmanová et al., 2021).

Rozvoj těchto dovedností lze podpořit konceptem Social and Emotional Learning¹¹ (SEL), pomocí něhož si žáci osvojují pět základních dovedností – sebeuvědomování, sociální citění, seberegulaci, zodpovědné rozhodování a vztahové dovednosti. Výzkumy ukazují, že SEL podporuje akademický úspěch žáků, jejich zapojení do života školy, vhodné chování a wellbeing žáků, spolupráci s ostatními a schopnost řešit problémy. Zlepšení sociálně-

¹¹ Sociální a emoční učení

emočních dovedností žáka vede k nižšímu výskytu náročného chování, případně se podaří náročnému chování u žáka zcela předejít (Perez, 2021; Ching, Hadijah, 2015).

V České republice se sociálně-emoční dovednosti rozvíjejí na základních školách v rámci průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, který pomáhá v rozvoji osobnosti žáka a tedy i k rozvoji zvládnání vlastního chování (Felcmanová et al., 2021; MŠMT, 2021). Dále se můžeme v České republice setkat s projektem RRRR¹², který podporuje wellbeing žáků prostřednictvím zavádění komplexních vzdělávacích programů zaměřených na socio-emoční učení a prevenci násilí v blízkých vztazích a je v letošním školním roce 22/23 implementován na třech pilotních školách (SOFA, ©2023).

2.3 Náročné chování jako prostředek naplnění potřeby

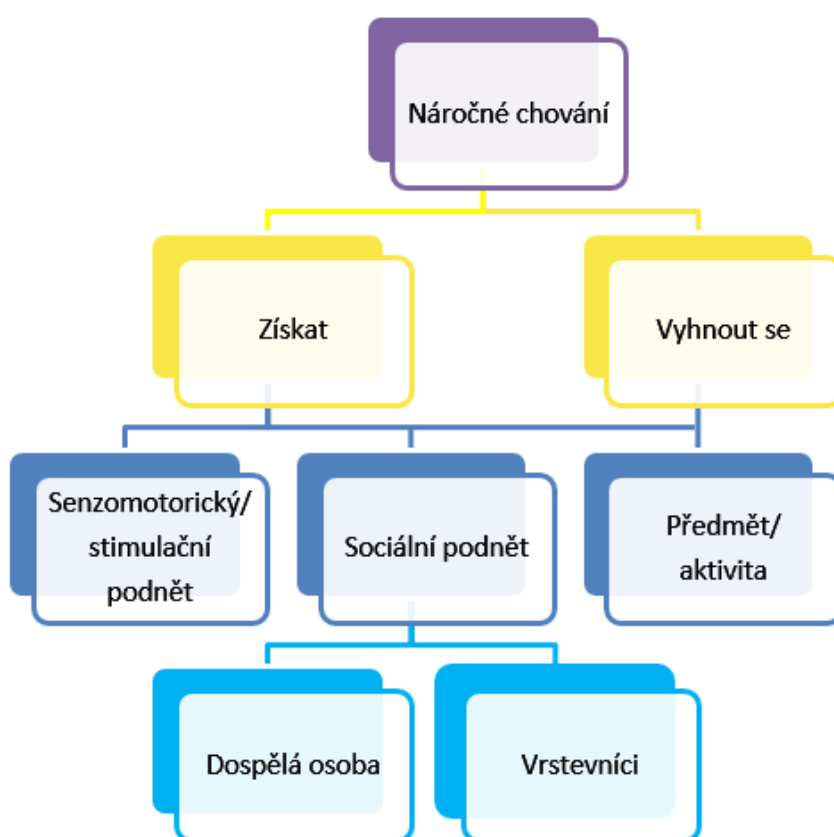
Pro žáka je náročné chování formou komunikace, funkcí, jak může uspokojit svou potřebu nebo vyřešit problém. Pokud projevy náročného chování fungují a naplňují potřebu, které se mu nedostává, stává se z náročného chování žáka prostředek k naplnění potřeby (Kaiser, Rasmicky, 2021). V tomto případě je vhodné, aby škola postupovala v řešení náročného chování systémově pomocí víceúrovňové podpory, která zajistí bezpečné prostředí a podporu všech žáků na škole (Felcmanová et al., 2021). Těchto principů využívá výzkumy podložený přístup Positive Behaviour Intervention and Support (PBIS), který je představen v následující kapitole.

Chování lze učit, je však potřeba nejdříve zjistit funkci chování, díky které lze měnit prostředí a žáka v jeho chování pozitivně podpořit. Zjistit funkci chování lze prostřednictvím funkční analýzy chování.

¹² Resilience, Rights And Respectfull Relationships (v českém prostředí překládáno jako Respekt Rozmanitost Rovnost Resilience)

2.3.1 Funkční analýza chování

Stejné náročné chování může mít různou funkci, motivy náročného chování vedou žáka k úniku (vyhnoutí se), nebo zisku senzomotorického/stimulačního podnětu, sociálního podnětu či předmětu/aktivitě (viz obrázek č. 3). Funkční analýza chování (FACH) pomáhá učitelům porozumět žákům s náročným chováním, najít spouštěč tohoto chování a vybrat správnou intervenci, případně podklady ke změně již probíhající intervence. Funkční analýza chování lze využít také jako podklad k individuálnímu výchovnému plánu, který se využívá v rámci intenzivní podpory PBIS (Mertin, Krejčová, 2016; Felcmanová et al., 2021).



Obrázek č. 3 – Funkce náročného chování (vytvořeno dle Felcmanová et al., 2021)

Funkční analýza chování se zaměřuje na jednotlivce a snaží se zjistit konkrétní informace, pomocí kterých lze vytvořit intervenci šitou na míru danému žákovi. Je důležité, aby tým, který realizuje FACH, se oprostil „od svých předpokladů, domněnek, implicitních teorií osobnosti, předsudků, dosavadních zkušeností i předčasných hodnocení“ a soustředil se na aktuální situaci daného žáka (Mertin, 2016, s. 244).

Základní postup FACH využívaný v rámci systému PBIS lze rozdělit na sedm částí (Felemanová et al., 2021, s. 36):

1. Identifikace a popis konkrétního typu náročného chování dítěte
 - Konkretizovat náročné chování tak, aby bylo odlišitelné od jiných projevů.
2. Identifikace faktorů zvyšujících pravděpodobnost výskytu daného typu chování
 - Stanovit faktory, které negativně ovlivňují chování žáka v průběhu dne.
Pro stanovení lze využít i citlivý rozhovor se žákem.
3. Identifikace spouštěčů, které bezprostředně vyvolávají daný typ chování
 - Vytvořit detailní popis spouštěčů náročného chování, hledat odpověď na otázku – „*Na jaké okolnosti či situace dítě bezprostředně reaguje náročným chováním?*“
4. Identifikace následků, které vzhledem k funkci náročného chování upevňují
 - Detailně popsat, jaké situace, které nastávají bezprostředně po setkání s náročným chováním, upevňují náročné chování.
5. Sestavení hypotézy o možné funkci náročného chování
 - Analyzovat získané informace a na základě výsledků sestavit hypotézu, která bude popisovat spouštěč, typ náročného chování a následek, spolu s funkcí náročného chování.
6. Ověření hypotézy pozorováním
 - Ověření by mělo probíhat v prostředí s největší pravděpodobností výskytu náročného chování žáka.
7. Sestavení výchovného individuálního plánu založeného na zjištěné funkci chování
 - Součástí plánu by měly být strategie předcházející náročnému chování, strategie k proaktivní podpoře žádoucího chování a k úpravě následků chování.

3 PBIS - Positive Behaviour Intervention and Support

PBIS, v českém prostředí označován jako Pozitivní podpora chování, je výzkumy podložená víceúrovňová podpora pozitivního chování v souladu s očekáváními ve školním prostředí a pomocí vícevrstvého systému prevence vytváří základ zdravého školního prostředí (Petrasek et al. 2022; Tyre, Feuerborn, 2021). V České Republice se systém Pozitivní podpory chování (PBIS) objevil v roce 2020 v rámci pilotního projektu na třech základních školách s vyšším podílem ohrožených dětí (ČOSIV, ©2023).

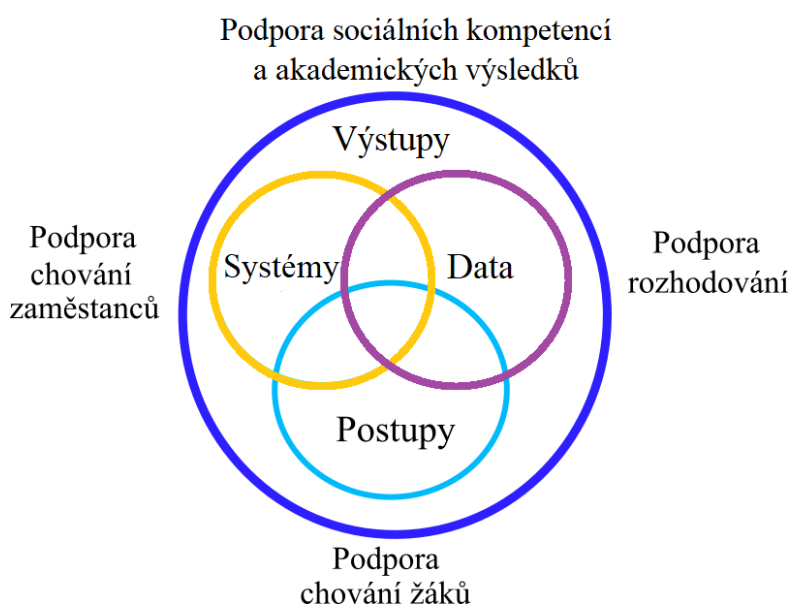
Mezi výhody, které implementace systému Positive Behaviour Intervention and Support (PBIS) přináší, řadí autoři například zlepšení akademických výsledků žáků, zajištění jejich sociálního úspěchu, podporu pracovní morálky a sounáležitosti zaměstnanců, bezpečné prostředí školy či snížení náročného chování. (Tyre, Feuerborn, 2021; Bradshaw et al., 2008; Horner et al., 2009). Obecně se tedy dá říct, že PBIS má pozitivní účinky na žáky i zaměstnance školy a pozitivně ovlivňuje žáky napříč akademickými a behaviorálními doménami, podporuje jejich wellbeing a klima škol (Petrasek et al., 2022; Lee, Gage, 2020).

Systematická prevence probíhá se zaměřením na rozvoj prosociálních dovedností a řídí se celoškolskými očekáváními chování, které jsou vždy vytvořeny lokálně, na základě potřeb a kultury dané školy (Lloyd et al., 2022).

Positive Behaviour Intervention and Support – Pozitivní podpora chování

Celoškolská očekávání chování vznikají v první fázi implementace systému a domlouvají se na nich aktéři vzdělávání v dané škole. Při tvorbě celoškolských očekávání je nutná jednotnost v tom, jaké chování budou učitelé od žáků ve škole vyžadovat, jak, kdy a kde budou daná očekávaná chování se žáky trénovat (Petrasek et al. 2022; Hečková, Kubíčková, 2020). Celoškolská očekávání by mělo tvořit tři až pět základních hodnot spojených s chováním žáků, které odrážejí potřeby a priority školy, jsou jednoduchá, snadno zapamatovatelná a vždy jsou pozitivně formulovaná (Petrasek et al. 2022; Goodman, 2019). Nacvičování vhodného chování posouvá školy z reaktivního disciplinárně zaměřeného přístupu na proaktivní přístup k managementu chování žáků, který pomáhá vytvářet bezpečné prostředí pro všechny aktéry vzdělávání. (Petrasek et al. 2022; Horner, Macaya, 2018).

Implementace PBIS se opírá o čtyři klíčové prvky – systémy, data, postupy a výstupy. Všechny prvky jsou provázané (obrázek č. 2), vzájemně se ovlivňují, vedou a působí na samotnou implementaci PBIS. **Systémy** představují zavedená systémová opatření školy zaměřená na podporu učitelů, která umožňují a podporují kvalitní a efektivní implementaci systému PBIS a dosažení stanovených cílů. **Data** o chování a vzdělávacích výsledcích žáků informují školu o průběhu implementace, **postupy** zahrnují strategie a metody intervence v rámci pozitivní podpory chování žáků a **výstupy**, jako poslední z klíčových prvků, představují sociální, behaviorální a akademické výsledky, kterých chtějí školní týmy dosáhnout prostřednictvím implementace PBIS (Sugai, Horner, 2006; Harlacher, Rodriguez, 2018; Kubíčková, Laurenčíková-Šimáčková, 2021).



Obrázek č. 2 Klíčové prvky systému PBIS (přeloženo z Harlacher, Rodriguez, 2018)

Intenzita poskytované podpory je rozdělena do tří úrovní tak, aby vedla ke zlepšení vzdělávacích a sociálních výsledků u všech žáků školy (Horner, Sugai, 2015). Základní - preventivní podpora se dostává všem žákům školy, zbývající dvě úrovně jsou určeny pro vybrané žáky, zahrnují intenzivnější intervence v oblasti chování a vždy odpovídají potřebám daných žáků (Horner, Sugai, Anderson, 2010). Speciální pedagog a jeden ze zakladatelů PBIS R. Horner (2016) říká: „*Pamatujte, PBIS je víceúrovňový systém, takže začínáme s celou školou, přidáváme jednotlivé skupiny, ale nikdy nechceme ztratit závazek vůči těm dětem, které potřebují tu nejintenzivnější podporu*“.

Jak již bylo zmíněno, základní - preventivní úroveň (Úroveň 1) je určena pro všechny žáky školy a pro 80 % žáků školy bývá dostačující. Následná sekundární prevence (Úroveň 2) zahrnuje cílenou intervenci a identifikaci žáků, kterým nestačí preventivní úroveň (cca 15 % žáků). Ti žáci, kteří nereagují ani na Úroveň 2, se přesunou za intenzivní a individuální intervencí v rámci terciální prevence (Úroveň 3). Tuto poslední úroveň podpory potřebuje 1-5 % žáků školy. Každá ze tří úrovní podpory se skládá ze specifických postupů a systémových opatření, které se využívají v rámci implementace. Odborníci doporučují školám, aby nejprve implementovaly Úroveň 1 s plnou přesností, než postoupí na úroveň 2 a 3. Školy by také měly brát v potaz, že PBIS se nedá naučit během pár dní, ale jeho plné zavedení trvá dva až tři roky. (Horner, Sugai, Anderson, 2010; Brunh et al. 2022; Horner, Macay, 2018).

3.1 Úroveň 1 – Prevence

Primární prevence má za cíl snížit pravděpodobnost počátečního náročného chování a podpořit tak trvalý posun směrem k pozitivnímu chování a vytvořit školní klima, které je předvídatelné, konzistentní, pozitivní a bezpečné (Horner, Macay, 2018; Horner, Sugai, 2015). Takové prostředí pomáhá žákům k naplňování základních potřeb a předchází náročnému chování (viz kapitola 2). Úroveň 1 je navržena tak, aby proaktivním přístupem podporovala všechny aktéry ve škole, tj. nejen žáky, ale také pedagogy a další zaměstnance školy, ve všech jejich prostředích (Horner, Sugai, Anderson, 2010; Keller-Bell, Short, 2019).

V rámci Úrovně 1 se pedagogové se žáky věnují praktickému nácviku celoškolních očekávání v chování. Součástí těchto nácviků, které probíhají názornou ukázkou a vždy v daném prostředí, je i kontrola, zda žáci rozumí tomu, jak v daném prostředí určité chování vypadá či nevypadá, rozumí jeho obsahu a zda chápou, proč je důležité daná očekávání dodržovat (Horner, Macay, 2018; Felcmanová et al., 2021). Začátek každého školního roku by měl začínat výukou a opakováním celoškolních očekávání, čímž pomůžeme žákům předejít chybám v chování a zajistíme jim tím pozitivní podporu (Horner, Macay, 2018). Posilující aktivity zaměřené na nácvik a připomenutí očekávaného chování by měly být pedagogy dle Felcmanové et al. (2021, s. 31) „v pravidelných intervalech zařazovány i v průběhu školního roku a vždy při příchodu nového žáka do školy“. Kromě nácviku pomáhá dodržování a upevňování chování také vizualizace a prezentace celoškolních

očekávání chování v prostorách školy. Využít lze například plakáty, malby na stěnách nebo graffiti, spořiče obrazovky či propojit nastavená očekávání s maskotem školy (Goodman, 2019; Felcmanová et al., 2021).

V rámci komplexního fungování preventivní podpory PBIS ve třídě popisuje Felcmanová et al. (2021, s. 32-33) šest základních pilířů:

- úpravu prostředí,
- třídní matici chování,
- proaktivní podporu žádoucího chování,
- účinné reakce na nevhodné chování,
- angažovanost žáků ve výuce a
- aktivní dohled.

Úprava prostředí

Prostředí je uzpůsobeno tak, aby pozitivně podpořilo chování a wellbeing žáků. Podporu pozitivního chování zajistíme například vhodným uspořádáním třídy, kdy uspořádání lavic volíme dle nejčastějšího způsobu výuky a v případě potřeby se nebráníme jinému uspořádání (individuální vs. skupinové práce). Vždy je však potřeba zajistit plynulý pohyb učitele a žáků po třídě a rozvržení třídy volit tak, aby všichni žáci byli z pozice učitele dobře vidět a zároveň, aby všichni žáci viděli dobře učitele. V rozvržení třídy bychom neměli zapomenout na místo k odpočinku (Felcmanová et al., 2021; OSEP, 2015).

Vhodné chování podpoří také interaktivnost třídy, která pomáhá žákům v „*uvědomování si propojení s prostředím, které je obklopuje a nutnosti jeho ochrany*“ (Čapek, 2010, s. 92). Výzdoba třídy (pomůcky, materiály, přehledy, ...) by se měla vztahovat k aktuálnímu učivu, či být nejvíce přizpůsobená potřebám žáků. Používané výukové materiály by měly být uspořádané, přehledně strukturované a připravené k výuce. Přehledně označit bychom měli také místo, kde budou žákům k dispozici pomůcky do výuky (papíry, výtvarné potřeby, rýsovací pomůcky apod.) a zajistit, aby tyto pomůcky byly všem snadno dostupné (Felcmanová et al., 2021; Čapek, 2010).

Třídní matice chování

Stanovení a využívání „třídní matice“ chování by se mělo vždy odvíjet od celoškolně jednotných očekávání v chování, která definují, jak se při určitých činnostech chovat. Jak se chovat v prostředí třídy můžeme přiblížit žákům pomocí třídních pravidel, která by měla být pokud možno jednotná pro celou školu. Jednotnost zajistí žákům pocity jistoty, bezpečí a předvídatelnosti, které vedou k podpoře pozitivního chování. Stanovená třídní pravidla je důležité pravidelně opakovat a všem aktérům školy připomínat. Rutinní postupy a třídní pravidla nejsou nikdy tvořena pouze pro žáky, ale také pro učitele a měli bychom dbát na dodržování od obou stran a za dodržování pravidel žáky oceňovat (Felcmanová et al., 2021; OSEP, 2015).

Podpora žádoucího chování

Pomocí poutavého nácviku, který se věnuje celoškolním očekáváním, vyskytujícího se v průběhu celého roku, pravidelných interakcí se žáky, během kterých odkazujeme na očekávání a cílenou zpětnou vazbou podpoříme žáky k vhodnému chování (Felcmanová et al., 2021; OSEP, 2015). Učitelé by se měli snažit poukazovat především na vhodné chování, aktivně žáky v takovém chování podporovat a pochvaly vztahovat ke konkrétnímu splnění celoškolních pravidel. Skutečnost, že se učitelé soustředí více na vhodné chování než na nevhodné, pomáhají žádoucí chování u žáků fixovat. (Hečková, Kubičková, 2020).

Příklady formulací pochval:

- „*Hani, výborně; je vidět, že posloucháš toho, kdo mluví – to je projev respektu*“ (Felcmanová et al., 2021, s. 32).
- „*Martine, oceňuji, že jsi přinesl do školy podepsané prohlášení, je vidět, že jsi zodpovědný*“ či „*Chválím skupinu v první lavici za rovnocenné rozdělení práce na společném úkolu, což je projevem vzájemného respektu*“ (Hečková, Kubičková, 2020, s. 27).

Goodman (2019) uvádí, že poměr pozitivního hodnocení žáka k negativnímu by měl být 5:1, Hečková s Kubičkovou (2020) uvádějí minimálně čtyři pochvaly na jednu výtku. Horner a Macaya (2018) upozorňují, že by si školy měly klást za cíl tento poměr dodržovat.

Rozhodně by se tedy nemělo stávat, že jedna skupina žáků bude nadměrně chválena, zatímco druhá skupina bude z velké části negativně hodnocena. Chování lze podpořit kromě pochvaly také systémem odměn, skupinovými hrami či aktivitami, které mají žáci rádi (Felcmanová et al., 2021; Hečková, Kubíčková, 2020). Pochvalu, jako velkého pomocníka při pozitivní podpoře chování, uvádí také Divoká (2017) a dodává, že lze pochválit každého žáka, je však potřeba najít a pojmenovat jeho kompetence.

Účinné reakce na nevhodné chování

Součástí implementace PBIS je školním týmem (složeným z vedení, odborníků a pedagogického sboru) vypracovaný soubor reakcí na nevhodné chování, ze kterého učitel čerpá při řešení daného chování a volí postup dle závažnosti situace. Důležitým aspektem je, že i reakce jsou pro celý pedagogický sbor sjednocené. Učitel by měl vždy reagovat adekvátním způsobem a co nejklidněji (Felcmanová et al., 2021; Hečková, Kubíčková, 2020).

Dle Felcmanové et al. (2021) můžeme mezi účinné reakce na nevhodné chování řadit například práci s žádoucím chováním (verbální připomenutí očekávaného chování, pochvalu jeho projevů, praktická demonstrace pedagogem), neverbální komunikaci (plánované nevšímání, fyzické přiblížení, přímý oční kontakt, neverbální signál) či práci s chybou (specifická korekce chyby, podpora regulace rozrušení dítěte, alternativní provedení problematické činnosti). Vyřešit konflikt mohou učitel i pomoci také sami žáci pomocí konference, které se účastní všichni žáci a učitel či pomocí restorativního kruhu (kruhu obnovy) (Hečková, Kubíčková, 2020).

Pokud učitel zpozoruje u některého z žáků intenzivnější a opakující se projevy nežádoucího chování, měl by daného žáka doporučit pro zařazení do vyšší úrovně podpory (Felcmanová et al., 2021).

Angažovanost žáků ve výuce

Každý učitel by měl do svého plánu výuky zahrnout konkrétní prvky podpory, které zajistí žákům dostatek příležitostí k zapojení se do výuky. Jednoduše lze využít například otázek a skupinových odpovědí či skupinové práce, které zapojí žáka do společného myšlenkového procesu (Hečková, Kubíčková, 2020). Učitel může například po položení otázky vyčkat

několik sekund, které dodají žákům s pomalejším osobním tempem více času na zamyšlení, a až poté se zeptá žáků na odpověď. Žáci s pomalejším osobním tempem tak získají šanci zapojit se aktivně do výuky. K odpovědím lze využít také pomůcek (žáci zapisují své odpovědi na tabulku) či gest (vyjádření ano/ne, rozumím/nerozumím pomocí palce ruky) (Felcmanová et al., 2021).

Angažovanost žáků ve výuce lze podpořit také rozdělením výukového času mezi učitele a žáky a to tak, že sám učitel využívá k prezentaci vzdělávacího obsahu 40–50 % hodiny a zbytek času zůstává pro aktivitu žáků. Další možností je využití několika stanovišť, které zajistí, že se každý žák dostane k nácvičku praktických dovedností (Felcmanová et al., 2021).

Aktivní dohled

Pomocí aktivního dohledu během vyučovací hodiny lze dle Kyriacoa et al. (2008) nejlépe předcházet náročnému chování (aktivní dohled zajistí podchycení problémového chování v jeho počáteční fázi). Učitel by měl v rámci výuky zaujmout takovou pozici, aby zvládl sledovat všechny žáky ve třídě a mít přehled, co se ve třídě děje. Pokud objeví žáka s obtížemi, zajistí okamžitou pomoc a podporu. Během učebních úkolů by měl učitel komunikovat se žáky, a to nejen tehdy, když narazí na překážku ve své práci, ale také proto, aby interpretoval, zjišťoval, jak se žákům daří plnit úkoly, poskytoval zpětnou vazbu jednotlivcům i skupinám, povzbuzoval a oceňoval jejich pokrok (Kyriacou, 2008; Felcmanová et al., 2021; Goodyear, Dudley, 2015).

Aktivní dohled pomáhá nejen v předcházení náročnému chování, ale také podporuje učitele v interakci s žáky. Čím více si učitel uvědomuje své žáky, jejich okolí, jejich kulturu a domácí život, tím více se žáci cítí propojeni s učitelem, výukou a školním životem (Curwin et al., 2018; Felcmanová et al., 2021).

Úroveň 1 podporuje také pozitivní a respektující vztahy mezi všemi aktéry vzdělávání (Horner, Macay, 2018) a tyto pozitivní vztahy společně s interakcemi mezi učiteli a žáky je důležité navazovat a podporovat (Petrasek et al., 2022). Felcmanová et al. (2021, s. 33) uvádí, že *„podpora vytváření respektujících vztahů by měla být nedílnou součástí*

pedagogického působení každého učitele. “ Vztahy mezi žáky a učiteli se vzájemně ovlivňují a podporují, u mnoha žáků podpoří pozitivní vztah s učitelem pozitivní pocit ze školy a dokáže zvýšit jeho sebevědomí a motivaci v rámci učení. Petrasek et al. (2022, s. 11) ve svém výzkumu uvádí, že zaměstnanci školy často snadněji naváží pozitivní vztah se žáky, kteří již motivaci a angažovanost ve škole prokazují a že je tím pádem důležité aktivně hledat způsoby, jak zapojit a budovat pozitivní vztahy i s žáky, kteří se zdají méně motivovaní a angažovaní než jejich spolužáci. Uvádí proto několik strategií na podporu pozitivních vztahů, které mohou učitelé využít:

- Pozdravit každého žáka jménem a s vřelým úsměvem vstupovat do třídy.
- Poznávat zájmy a záliby žáků a prokázat skutečný zájem a nadšení, když o svých mimoškolních zájmech vyprávějí.
- Využívat neverbální komunikaci k vyjádření vřelosti a povzbuzení (např. úsměv, zdvižený palec).
- Aktivně naslouchat a ověřovat pocity svých žáků.
- Hledat příležitosti k pochvale žáků (i za malé úspěchy), kteří obvykle chválení nejsou.
- Bavit se a smát se s žáky.

3.2 Úroveň 2 – Zvýšená podpora, sekundární podpora

I přes efektivní preventivní podporu Úrovně 1 se může ve škole objevit skupina žáků, která bude vyžadovat další - sekundární podporu chování. Tato podpora je určena žákům, kteří nereagují na primární prevenci, potřebují více času či jiné přístupy k osvojení si celoškolních očekávání chování (Keller-Bell, Short, 2019; Petrasek et al., 2022). Tito žáci i nadále dostávají podporu Úrovně 1 – o žádnou podporu nepřicházejí, pouze získávají další, která jim pomáhá ve škole uspět (Horner, Sugai, Anderson, 2010).

V rámci procesu implementace systému PBIS se školám doporučuje pravidelně provádět sběr dat, která škole pomáhají vyhodnocovat průběh implementace a monitorovat chování žáků. Na Úrovní 2 je sběr dat častější a zaměřen pouze na žáky využívající zvýšenou podporu, což přispívá k rychlé a efektivní úpravě intervence u žáka, který nesplňuje předem stanovené cíle. (Horner, Sugai, Anderson, 2010; Keller-Bell, Short, 2019; Horner, Macaya, 2018).

Horner a Macaya (2018, s. 669-670) mezi základní prvky podpory Úrovně 2 řadí:

- Školní koordinační tým – Malý tým, který je zodpovědný za průběh implementace, výběr podpory, sběr dat a průběžné vyhodnocování situace.
- Vysokou organizační efektivitu – Podpora probíhá většinou pomocí skupinové intervence, která vyžaduje čas navíc a efektivní organizaci.
- Rychlý přístup - Žáci, kteří potřebují zvýšenou podporou, nejsou nijak vyčlenění ze školního života, což přispívá k rychlému doporučení a poskytnutí potřebné podpory.
- Více členěnou denní strukturu – Sekundární podpora obvykle poskytuje více strukturovaný čas strávený ve škole, ve kterém mají žáci vyhrazen čas k sebemonitoringu, nácviku seberegulace a získání zpětné vazby o chování od učitele.
- Zvýšený nácvik pozitivního chování – Spolu s nácvikem se učitel zaměřuje na míru a přesnost pozitivní zpětné vazby.
- Větší přesnost a včasnost korekcí chování – Po výskytu problémového chování by měl učitel rychle označit chování jako nevhodné, objasnit jeho vhodné alternativy a omezit přístup žáka k neúmyslným posilujícím důsledkům problémového chování.

Žáci, kteří splňují stanovená kritéria pro další intervence (což znamená, že je celoškolsky zavedena podpora Úrovně 1, ale daní žáci na ni nereagují), potřebují mít další příležitosti, aby se naučili vhodné způsoby chování. Intervence zaváděné při sekundární podpoře jsou běžně definovány jako intervence pro žáka, který demonstruje potřebu včasné podpory rizikového chování, poskytované v malé skupině nebo individuálně. Tyto intervence lze snadno upravit směrem k větší individualizaci nebo intenzitě. (Djabrayan, Hannigan, 2018; Petrusek et al., 2022). V publikacích, které se věnují systému PBIS, nalezneme mnoho intervencí, které škola může v rámci sekundární podpory využít. Jako běžně užívané zmiňují Horner, Sugai a Anderson (2010) následující intervence:

- Check in/check-out (přihlášení/ odhlášení),
- Check and Connect (kontrola a spojení),
- First step to success (první krok k úspěchu),
- Think Time (čas přemýšlet).

Check in Check out

Check in Check out (CICO) je každodenní intervence (dle Petrusek et al. (2022) nejrozšířenější), která poskytuje žákům strukturu pro získání zpětné vazby a podporu vhodného chování během dne ze strany jejich učitelů (Debman, Bradshaw, 2012; Horner, Sugai a Anderson, 2010). Je založena na každodenním systému „přihlášení a odhlášení“¹³, který poskytuje žákovi (prostřednictvím hodnocení učitele na žákovu „bodovací kartu“) okamžitou zpětnou vazbu o jeho chování a zvýšenou pozitivní pozornost dospělé osoby, která posiluje vhodné chování. Intervence CICO zahrnuje několik základních principů PBIS, včetně jasně definovaných očekávání, poučení o vhodných sociálních dovednostech, zvýšeného pozitivního posilování očekávání, definovaných důsledků problémového chování, pozitivního kontaktu s dospělými ve škole, příležitostí pro seberegulaci a sebeřízení a zvýšenou spolupráci mezi domovem a školou. Spolupráce mezi rodinou žáka a školou je posílena tím, že si žák každý den nosí domů kopii své karty, kterou doma podepíše zákonný zástupce a následující den je podepsaná vrácena žákem do školy (Hawken et al., 2021; Karhu, Närhi, Savolainen, 2019, Maggin et al., 2015).

¹³ Check in/check out

Check in Check out poskytuje škole proaktivní, preventivní přístup k řešení opakujícího se problémového chování. Pomáhá také zlepšovat komunikaci mezi učiteli, podporuje klima školy a zvyšuje soudržnost mezi zaměstnanci (Hawken et al., 2021).

Check and Connect

Check and Connect (C&C) je vědecky podložená doplňková intervence (k zavedené podpoře Úrovně 1), která podporuje zapojení neangažovaných žáků do školního života a motivuje je k dokončení studia. Mezi hlavní složky patří budování vztahů, monitorování výsledků, individuální intervence, řešení problémů a poskytování podpory žákům ze strany mentora. Ten záměrně zdůrazňuje podporu pozitivních výsledků žáků, jako je dokončení studia či jejich kompetence. C&C intervence je založena na spolupráci školních zaměstnanců, žáků a rodičů. Mentor vytváří důvěrný vztah s žákem (a rodiči), řeší s nimi problémy, kontroluje žákův posun systematickým monitorováním, formuluje jeho osobní cíle a je pro žáka zdrojem motivace ke studiu. Údaje z výzkumů zaměřených na efektivitu intervence C&C dokumentují lepší zapojení žáků do školního života, zlepšení jejich sociálních a akademických výsledků a snížení pravděpodobnosti předčasného ukončení studia (Reschly, Pohl, Christenson, 2020; Horner, Sugai a Andereson, 2010). Petrasek et al. (2022, s. 47) popisuje Check and Connect jako intervenci, „*kteřá zahrnuje přidělení vyškoleného mentora pro práci se studenty, kteří nejsou angažovaní.*“ a zařazuje ji do podpory Úrovně 3.

First step to succes

First step to succes (FSS) je intervence určená pro použití na základních školách ke snížení problémového chování. Žák, který vykazuje známky problémového chování, získá trenéra, který mu poskytuje individuální školení v odpovídajícím chování. Pokud se žákovo chování zlepšuje, ustupuje intervence od trenéra a vrací se do rukou učitele, který pokračuje v implementaci trenérových pokynů potřebných k udržení zlepšeného chování žáka (Horner, Sugai a Andereson, 2010).

Think Time

Intervence Think Time je navržena tak, aby umožnila učitelům a žákům zastavit náročné chování a zároveň poskytla žákovi zpětnou vazbu a možnost naplánovat si další kroky v rámci výuky a jeho chování. Využívá se ve třídě a ve společných prostorách tehdy, pokud se u žáka projeví prvky náročného chování. Intervence Think Time spočívá v tom, že jeden učitel označí žákovu náročné chování a pošle daného žáka do místnosti spolupracujícího učitele, který mu umožní zamyslet se nad jeho chováním a reflektovat ho. Poté se využije formální protokol, podle kterého se může žák vrátit do své původní třídy. Intervence Think Time umožňuje aktérům vzdělávání za a) zastavit eskalaci chování, b) snížit pozornost k náročnému chování, c) poskytnout žákovi klid k sebekontrolě a zklidnění, d) poskytnout žákovi zpětnou vazbu a možnost si naplánovat další činnost a e) poskytnout učitelům předem připravený postup pro řešení náročného chování ve třídě (Horner, Sugai a Anderson, 2010).

Felcmanová et al. (2021) uvádí, že v rámci podpory Úrovně 2 lze využít například kroužku zaměřeného na rozvoj emočních a sociálních dovedností, případně lze na rozvoj těchto dovedností zaměřit pedagogickou intervenci. Aktivity vedoucí k rozvoji emočních a sociálních dovedností by měl mít na starost proškolený odborník (například pracovník školního poradenského pracoviště, nebo učitel), který při nácviku vhodně využívá ověřené metodiky, pracuje s příběhy a dramatizací, které žákům přibližují sociální interakce či využívá výtvarného nebo hudebního zpracování konkrétních emocí.

Opatření, která škola využívá v rámci sekundární podpory, je vhodné dle Felcmanové et al. (2021) konkretizovat v minimálním preventivním programu školy. Konečným cílem podpory Úrovně 2 je „zabránit tomu, aby chování žáků eskalovalo na intenzivnější úroveň“ (Djabrayan, Hannigan, 2018, s. 41).

3.3 Úroveň 3 – Intenzivní podpora, terciální podpora

Úroveň 3 se zaměřuje na žáky s nejvýraznější potřebou podpory. Jak již bylo výše zmíněno, jedná se o 1 až 5 % žáků školy, kterým nestačí ani jedna z předešlých úrovní podpory. Postupy terciální podpory jsou charakterizovány individuálním hodnocením, složitější a individuální intervencí, která by měla zahrnovat individuální výchovný plán, který bude

zahrnovat postupy uplatňované v rámci intervence (Horner, Macaya, 2018; Petrasek et al. 2022, Felcmanová et al., 2021). Žáci vyžadující podporu Úrovně 3 se často potřebují naučit specifické dovednosti, strategie nebo náhradní chování přizpůsobené jejich sociálně-emocionálním potřebám (Djabrayan a Hannigan, 2018).

V rámci školy by měl působit tým odborníků (lze využít i externích partnerů školy)¹⁴, který se soustředí právě na žáky s nejintenzivnější potřebou podpory chování. Tento tým by se měl dle Djabrayan a Hannigan (2018) pravidelně scházet, aby vyhodnotil všechna doporučení k podpoře a vyřídil žádosti učitelů o pomoc; ujistil se, že učitelé i žáci obdrží podporu účinným a efektivním způsobem; identifikoval a řešil problémy s poskytováním podpory chování žákům ve třídě a spolupracoval na způsobech podpory učitele.

Horner a Macaya (2018) zahrnují v rámci podpory Úrovně 3 mimo jiné častější sběr dat a vysokou rodinnou angažovanost. Zaměstnanci školy by měli alespoň jednou týdně shromažďovat a vyhodnocovat údaje, které uvádějí, zda je individuální výchovný plán odpovídajícím způsobem implementován a zda má podpora pozitivní účinky na chování žáka. Odpovědný pracovník školy tedy na základě dat vyhodnotí efektivnost plánu a případně přizpůsobí plán tak, aby odpovídal jedinečným a aktuálním potřebám žáka. Úspěch terciální podpory obvykle vyžaduje více než jen podporu od pracovníků školy, je proto důležité snažit se co nejvíce zařadit do podpory také žakovu rodinu. Na žáka se pohlíží jako na klíčového vůdce ve vlastní podpoře (nemělo by se rozhodovat o žákovi bez žáka), pomoc od jeho rodiny je často hlavním aktivem, a proto by se terciální podpora měla soustředit na všechny oblasti jeho života (Felcmanová et al., 2021; Horner, Macaya, 2018).

Cílem podpory Úrovně 3 by mělo být identifikovat funkci chování a stabilizovat chování studentů tak, aby měli přístup ke svému vzdělání (Djabrayan a Hannigan, 2018). Úspěšné porozumění příčinám chování pomůže v podpoře pozitivních vztahů ve škole a v předcházení náročnému chování (Felcmanová et al., 2021).

¹⁴ Externí partnery by měly školy znát a zároveň si svou síť partnerů vědomě a aktivně budovat. Pokud škola při podpoře Úrovně 3 vyžaduje zapojení externích partnerů, mohou jim pomoci například školská poradenská zařízení, střediska výchovné péče, poskytovatelé sociálních služeb či neziskové organizace (Felcmanová et al., 2021).

4 Výzkumná část

V praktické části této diplomové práce je představen výzkum, který se snaží zmapovat názor aktérů na zavedení systému Positive Behaviour Intervention and Support (PBIS) a zjistit, zda má tento systém vliv na výskyt náročného chování žáků ve školách, kde je realizován. Ke zmapování situace byly vytvořeny dotazníky pro žáky studujících na druhém stupni základních škol, které využívají prvky PBIS a za účelem získání ucelených informací byly vedeny rozhovory se zástupci školních PBIS týmů.

4.1 Cíl práce

Cílem této diplomové práce je zjistit a vyhodnotit názor aktérů vzdělávání na systém PBIS a na základě srovnání dat z předešlých testování zhodnotit, zda opatření uplatňovaná v systému PBIS měla vliv na ukotvení celoškolních očekávání u žáků v průběhu stanového času. Čtenářům přináší tato diplomová práce také teoretické shrnutí a příklady v oblasti podpory wellbeingu aktérů škol, který úzce souvisí s náročným chováním a pozitivní podporou jeho snižování.

4.2 Výzkumné otázky

V diplomové práci byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jaký je názor aktérů vzdělávání na zavedení systému PBIS ve škole?
2. Měla opatření uplatňovaná v systému PBIS v průběhu stanoveného časového období vliv na ukotvení celoškolních očekávání u žáků?

4.3 Dílčí úkoly práce

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

4.4 Výzkumný soubor

Ke spolupráci byly osloveny tři základní školy – Základní škola Zeleneč, Základní škola Velvary a Základní škola Zlatnická - Most, které byly vybrány na základě spolupráce s neziskovou organizací Society for all (bývalá Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání) a využívání prvků Pozitivní podpory během výuky v rámci pilotního ověření zavádění systému PBIS v České republice. Výzkumný soubor představuje celkem 288 žáků a 3 zástupci z řad školních PBIS týmů. Respondenti z řad žáků navštěvují druhý stupeň základní školy, konkrétně 6., 7. a 8. ročník. Výzkumný vzorek popisuje tabulka č. 1, která uvádí výsledný počet zapojených žáků rozdělených dle škol, tříd a jméno zástupce školního PBIS týmu. Zástupcům PBIS týmů byla v rámci analýzy výsledků změněna jména z důvodu ochrany osobních údajů.

ŠKOLA	6. ročník	7. ročník	8. ročník	celkem žáků	zástupce PBIS týmu
ZŠ Velvary	53	32	31	116	Erika
ZŠ Zeleneč	41	56	44	141	Marie
ZŠ Zlatnická	9	14	8	31	Renata

Tabulka č. 1 Výzkumný vzorek

4.5 Sběr dat

Sběr dat probíhal prostřednictvím dotazníků pro žáky za využití online formulářů Google Forms, a prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se členy školních PBIS týmů. Rozhovory probíhaly online na platformě Microsoft Teams. Během měsíce února 2023 proběhl sběr dotazníků, rozhovory se uskutečnily začátkem měsíce dubna 2023. Všichni účastníci rozhovorů udělili souhlas s nahráváním rozhovoru pro následnou analýzu, respondenti dotazníků odpovídali anonymně.

Zástupci škol obdrželi odkaz na dotazník přes e-mail, který dále v rámci výuky předali žákům. Respondenti (žáci) odpovídali na 14 otázek, které se věnovaly celoškolským očekáváním využívaným na jejich škole a jejich konkrétní aplikací ve škole. První dvě otázky dotazníku jsou obecného charakteru a zjišťují, do jaké třídy žák chodí a kdo je jeho třídní učitel. Zbývající otázky se již věnují celoškolským očekáváním v chování – první část otázek zjišťuje názor žáků na celoškolská očekávání a jejich dodržování, druhá část se věnuje konkrétním příkladům chování, které jsou v souladu s celoškolskými očekáváním,

a jak konkrétně vypadají respektive nevypadají v prostorách chodby a třídy. Souhrn všech otázek dotazníku lze najít v příloze 1.

Zástupci školních PBIS týmů byli osloveni také přes e-mail. Kontaktována byla styčná osoba školního poradenského pracoviště, která předala informace kolegům. Rozhovor obsahuje 8 předem připravených otázek (Příloha 2), ke kterým se respondenti vyjadřovali v délce přibližně patnácti minut. V rámci rozhovoru jsme se zaměřili na zavedení systému PBIS, celoškolní očekávání a náročné chování. Otázky rozhovoru navazují na stanovené výzkumné otázky a kladou si za cíl rozšířit data získaná z kvantitativního šetření prostřednictvím žákovských dotazníků.

4.5.1 Etické aspekty výzkumu

Všichni respondenti byli srozumitelně seznámeni s cílem výzkumu této diplomové práce a ubezpečeni, že všechna získaná data budou interpretována anonymně a použita pouze pro konkrétní účely tohoto výzkumu.

Sběr dat z dotazníkové šetření probíhal anonymně a stál na dobrovolné účasti respondentů (žáků). Dotazníkové šetření i polostrukturovaný rozhovor probíhaly v online prostředí. V úvodu rozhovoru se zástupci školních PBIS týmů byli všichni respondenti informováni o možnosti kdykoliv svou účast ve výzkumu přerušit, a to v kterékoliv fázi rozhovoru. Všechny rozhovory byly vedeny individuálně, v přátelském duchu a nahrávány se souhlasem respondentů, kterým byla v rámci následné analýzy změněna jména z důvodu ochrany osobních údajů.

Všechna získaná data jsou zpracovávána objektivně a výsledky realizovaného výzkumu byly nabídnuty zástupcům škol účastnících se tohoto výzkumu.

4.5.2 Použité metody

K získání dat byl využit smíšený výzkum, tedy kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Kvantitativní část výzkumu byla vypracována na základě dat získaných z dotazníkového šetření, kvalitativní část pak na základě dat z polostrukturovaného rozhovoru. Triangulace dat, která byla v rámci výzkumu využita, umožňuje kombinaci různých metod při zkoumání konkrétního jevu (Hendl, 2016).

Dotazníkové šetření

Dotazník, který Gavora (2000, s. 99) definuje „*jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“, řadíme mezi metody kvantitativního šetření a v pedagogickém výzkumu je velmi frekventovanou metodou k získávání dat (Chráška, 2016). V rámci výzkumu byl dotazník zadáván žákům druhého stupně a objevily se v něm položky s otázkami uzavřenými (první část dotazníku s otázkami obecného charakteru) i otevřenými (druhá část dotazníku týkající se konkrétní aplikace celoškolských očekávání). Vytvořený dotazník vychází z dotazníku ČOSIV z roku 2020, který mapuje celoškolské očekávání na stejných školách, které jsou vybrány i pro výzkum této diplomové práce. Využívá původních otázek tak, aby se dalo v rámci analýzy dat a výsledků práce porovnat, zda měla opatření uplatňovaná v systému PBIS v průběhu stanoveného časového období vliv na ukotvení celoškolských očekávání u žáků, tedy aby autorka práce získala odpověď na stanovenou výzkumnou otázku 2.

Na analýzu jednotlivých otázek dotazníku byla použita metoda srovnání, která byla následně vizualizována pomocí tabulek a grafů. Některé otázky byly doplněny také o výpovědi respondentů z uskutečněných rozhovorů v rámci výzkumu.

Rozhovor

Jako doplňující zdroj dat byl použit polostrukturovaný rozhovor, jehož cílem je dle Švaříčka a Šedové (2014, s. 13) „*získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu*.“ Polostrukturovaný rozhovor patří mezi kvalitativní výzkumné přístupy a vychází z důkladné přípravy výzkumného pracovníka, ve které je zahrnuta znalost tématu a předem připravený seznam otázek, které se v rozhovoru musí objevit. Otázkám lze však během rozhovoru s respondentem měnit pořadí či lze daný seznam otázek podle situace doplnit o otázky, které umožní odůvodnit respondentovu odpověď, získat detailnější vhled do výzkumného problému a využít optimálně čas vyhrazený pro rozhovor (Švaříček, Šedová, 2014, Hendl, 2016).

V analýze dat jsou informace z rozhovorů přepsány metodou transkripce, kterou Hendl (2016) považuje za časově náročnou proceduru. Transkripce však autorovi zajistí vizualizaci dat, která podpoří jejich důkladné vyhodnocení (Švaříček, Šedová, 2014). Citace respondentů jsou v analýze výsledků označovány počátečním písmenem jejich křestního

jména. Analýza dat z rozhovoru probíhala postupně, na základě selektivního protokolu dle jednotlivých otázek a získaných odpovědí. Kódování rozhovoru v rámci analýzy dat nebylo využito.

4.6 Analýza dat

Analýza dat je strukturovaná dle otázek v dotazníku, rozhovoru a dle stanovených výzkumných otázek. Z online formulářů Google Forms převedla autorka odpovědi respondentů do tabulek Microsoft Excel pro lepší práci s daty. V této práci jsou získaná data prezentována pomocí grafů a tabulek a jsou doplněna krátkým komentářem. Data získaná z dotazníků doplňují výpovědi tří pedagogických pracovníků, zástupců školních týmu PBIS, kteří se účastnili rozhovoru. Dotazník vyplnilo celkem 288 žáků ze tří škol, z toho 103 žáků 6. ročníku, 102 žáků 7. ročníku a 83 žáků 8. ročníku.

Celoškolní očekávání a prvotní seznámení se systémem PBIS

Respondenti byli v rozhovoru vyzváni, aby vyjmenovali celoškolně stanovená očekávání v jejich škole. Na Základní škole Velvary si vymezili čtyři očekávání: Bezpečí, Respekt, Zodpovědnost a Jsme tým. Prvotní seznámení s těmito očekáváními proběhlo na ZŠ Velvary v rámci třídního setkání. E: „*Sedli jsme si do kroužku a povídali jsme si o tom, jaká očekávání máme.*“ Třídních setkání k představení celoškolních očekávání a prvků PBIS využila také ZŠ Zeleneč. M: „*Každý třídní učitel si to vzal do nějaké své hodiny a nějakým způsobem je to učil. Dost často dramatizací, praktickou ukázkou.*“ Na ZŠ Zeleneč mají stanovená čtyři očekávání: Chováme se – bezpečně, s respektem a ohleduplně, poctivě a spolupracujeme. Marie připomíná, že začínali s pěti celoškolními očekáváními¹⁵, v září 2022 začali v rámci lepší vizualizace využívat očekávání čtyři. ZŠ Zeleneč využívá v rámci vizualizace symbol čtyřlístku. M: *A tady ty čtyři jsme dali vlastně až loni v září, kdy jedna z kolegyň vyzdvihla čtyřlístek a nám se to líbilo, takže jsme to zredukovali na ty čtyři základní.*“ O jedno očekávání méně, tedy tři - bezpečnost, zodpovědnost, slušnost, si stanovili na ZŠ Zlatnické a i tato škola při seznámení žáků se systémem PBIS pracovala s jednotlivými třídami. R: „*Každá třída si to dělala jakoby sama. Každý ten vyučující, a plus*

¹⁵ Chováme se – bezpečně, s respektem a ohleduplně, poctivě, **odpovědně** a spolupracujeme

třeba ten náš tým tam pak vždycky docházel na kontroly, anebo jsme si to byli ověřovat, jakou děti mají představu a jak to (celoškolní očekávání) probrali.“

Všichni tři zástupci školních PBIS týmů také zmínili, že začátky se systémem PBIS byly o to složitější, že nastaly ve chvíli, kdy vypukla pandemie onemocnění Covid-19. Žáci škol se po krátké chvíli začali vzdělávat distančně v online prostředí, které omezilo, mimo jiné, praktický nácvik celoškolních očekávání. M: *„Pak nám do toho skočil ten Covid, takže jsme pracovali v rámci Covidu a tam jsme to teda jenom připomínali. To bych řekla, bylo na takové teoretické bázi, takže ani jsme neměli ten praktický nácvik na začátku.“* R: *„Složitě, protože byl Covid, takže my jsme ty začátky měli takový krušný, že jsme to (nácvik očekávání) dělali nárazově, když zrovna směli (žáci) do školy.“* E: *Když vlastně jsme byli chvíli tady (ve škole) a potom zase chvíli doma, tak to bylo náročné.“*

Vyjmenovat celoškolní očekávání měli také žáci v dotazníku. Na základě srovnání s výpověďmi jednotlivých členů PBIS týmů se žáky dané školy, ukazují tabulky č. 2 a č. 3, jak se žákům celoškolní očekávání dařilo vyjmenovat. Každý žák, který na otázku odpověděl, mohl získat body dle počtu celoškolních očekávání na jeho škole (ZŠ Velvary 4 body; ZŠ Zeleneč 4 body; ZŠ Zlatnická 3 body). Vyjmenovat všechna celoškolně stanovená očekávání, tedy získat plný počet bodů, zvládlo celkem 51 žáků (tabulka č. 3 ukazuje zastoupení těchto žáků dle ročníků).

ŠKOLA	Body celkem	4 body	3 body	2 body	1 bod	Maximum možných bodů
ZŠ Velvary	106	12 žáků	4 žáci	14 žáků	34 žáků	464
ZŠ Zeleneč	246	33 žáků	13 žáků	24 žáků	28 žáků	564
ZŠ Zlatnická	35		6 žáků	2 žáci	11 žáků	93

Tabulka č. 2 – Znalost celoškolních očekávání u žáků

ŠKOLA	6. ročník	7. ročník	8. ročník
ZŠ Velvary	9 z 53 žáků	0 z 32 žáků	3 z 31 žáků
ZŠ Zeleneč	13 ze 41 žáků	7 z 56 žáků	13 ze 44 žáků
ZŠ Zlatnická	0 z 9 žáků	0 z 14 žáků	6 z 8 žáků
CELKEM	22 žáků	7 žáků	22 žáků

Tabulka č. 3 – Znalost všech očekávání dle ročníků

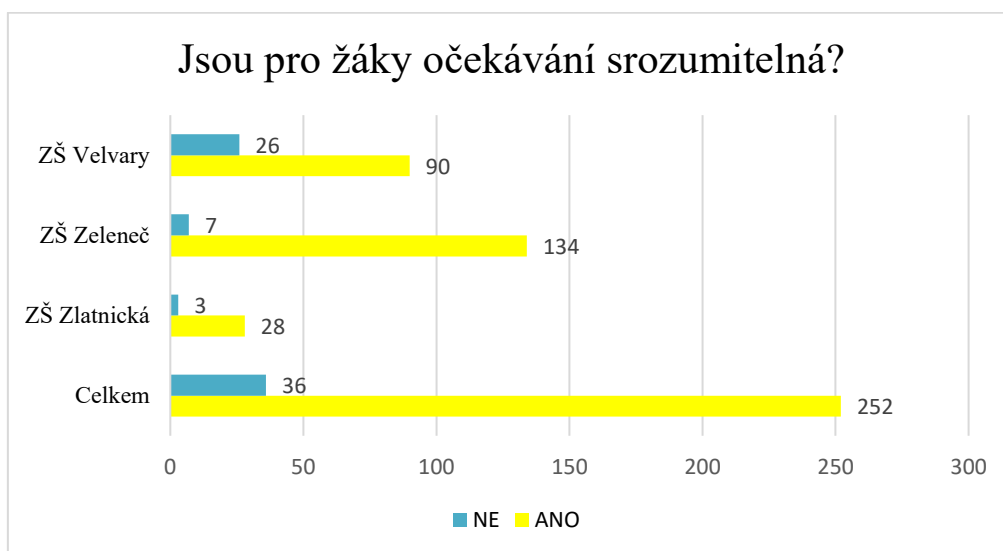
První reakce pedagogického sboru na zavedení systému PBIS byla dle účastníků rozhovoru spíše neutrální. E: „*Bylo to přijato všeobecně, někteří to odkývali a mysleli si své, ale někteří k tomu měli pozitivní vztah.*“ Postupně se však v rámci zavedení přecházelo k pozitivnějšímu přijetí. M: „*V první chvíli tak jako žádná, myslím, že si to spíš jako neuměli představit, a postupně jsme to (PBIS) brali jakoby za své, že i minulé vedení vlastně chtělo, aby se to zařadilo, takže o to víc jsme se o to zajímali a šlo to takovou nějakou přirozenou cestou.*“ Vyloženě s negativním přijetím systému PBIS se setkala Renata, která zmiňuje: „*no máme tady čtyři učitelky, který do toho projektu vůbec nechtěli jít.*“ A myslí si, „*že je to ani nepřesvědčilo, jakoby k opaku za celou tu dobu.*“ Na druhou stranu vnímá, že dané kolegyně v rámci výuky využívají stejných prvků, jako systém PBIS, snaží se pro žáky vytvořit bezpečné a předvídatelné prostředí a tím systém PBIS zavedený ve škole podporují.

Problémy pedagogů, kterých si všimli zástupci PBIS týmů v rámci zavádění, jsou především obecného charakteru, jako například ztotožnění se systémem, důvěra v něj a v jeho dlouhodobé cíle. E: „*Někteří pedagogové prostě mají jiný přístup k té práci, než že je to dlouhodobý a že to trvá dýl. Prostě je to pro ně úplně něco nového, mají za sebou dlouholetou praxi a nemyslí si, že tohle to je jako správný směr třeba, nebo nemyslí si, že je to tak efektivní.*“ Marie si všimla, že některým kolegům dělaly problémy i konkrétní prvky PBIS, jako podpora žádoucího chování pomocí pochval a připomínání očekávaného chování. M: „*Myslím, že nejtěžší bylo pochválit za něco, zkoušeli jsme si to i na sobě a to úplně nám nešlo. Na tom začátku to bylo takový zvláštní, až někdy tak jako komický a pak takové to připomenutí, že vlastně když jsme přišli po prázdninách, nebo po nějakým volnu, takže se to jako mělo více připomínat, protože jsme zjistili, že si to žáci nepamatují, a že ani ty učitelé nemají úplně osvojeno, tak tam třeba taky jsme někdy narazili.*“

Marie dodává, že je důležité, aby vedení nebylo při zavádění nového systému urputné, nechalo kantory, aby si to vyzkoušeli sami a šlo spíše přirozenou cestou. M: „*Kdybychom jako my třeba jako vedení to jakoby hodně vyžadovali a byli bychom urputný, tak by to ty lidi vůbec nebavilo a už by to vůbec nechtěli dělat, nebo by v tom třeba neviděli to pozitivum.*“

Srozumitelnost očekávání (pravidel chování) a jejich pomoc při zvládnání nároků školy

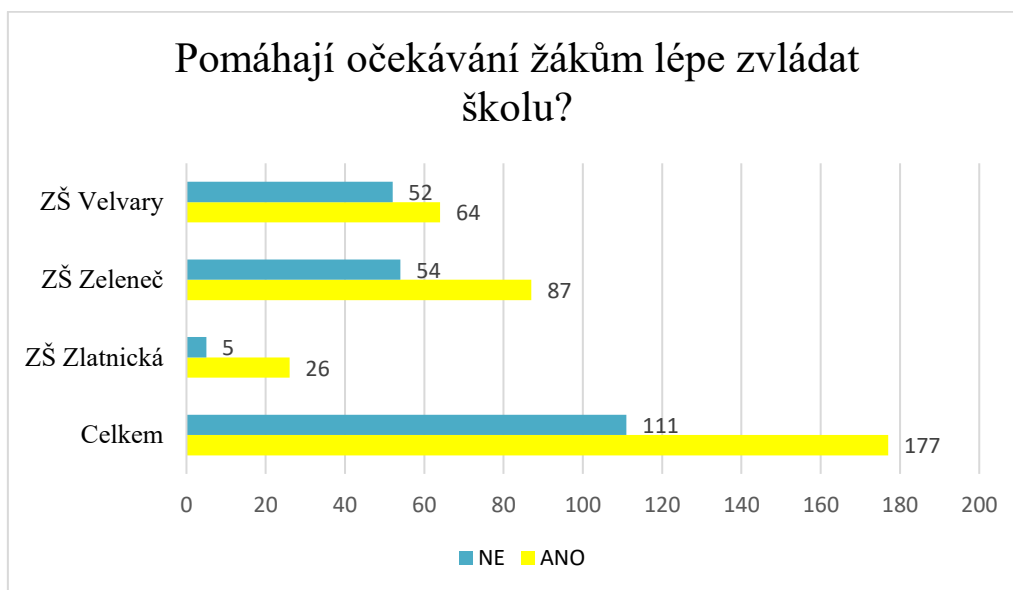
První část dotazníků, věnovaná celoškolským očekáváním, ukázala, že pro většinu žáků jsou stanovená celoškolská očekávání srozumitelná. Z celkového počtu 288 dotázaných žáků odpovědělo kladně 252 na otázku, zda jsou pro něj stanovená očekávání srozumitelná, a pouze 36 žáků odpovědělo záporně. Žáci odpovídali také na to, zda jim celoškolská očekávání pomáhají lépe zvládat nároky školy. Z celkového počtu odpovědělo kladně, tedy že cítí od celoškolských očekávání podporu ve zvládnání školy, 177 žáků a zbylých 111 žáků odpovědělo záporně. Srovnání odpovědí dle jednotlivých škol prezentují grafy č. 1 a č. 2, tabulky č. 4 a č. 5 shrnují odpovědi rozdělené podrobně dle ročníků a škol.



Graf č. 1 – Srozumitelnost očekávání u žáků dle škol

Odpověď	6. ROČNÍK		7. ROČNÍK		8. ROČNÍK	
	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE
ZŠ Velvary	45 žáků	8 žáků	24 žáků	8 žáků	21 žáků	10 žáků
ZŠ Zeleneč	37 žáků	4 žáci	56 žáků	0	41 žáků	3 žáci
ZŠ Zlatnická	9 žáků	0	14 žáků	0	5 žáků	3 žáků
Celkem	91 žáků	12 žáků	94 žáků	8 žáků	67 žáků	16 žáků

Tabulka č. 4 – Srozumitelnost očekávání u žáků dle ročníků



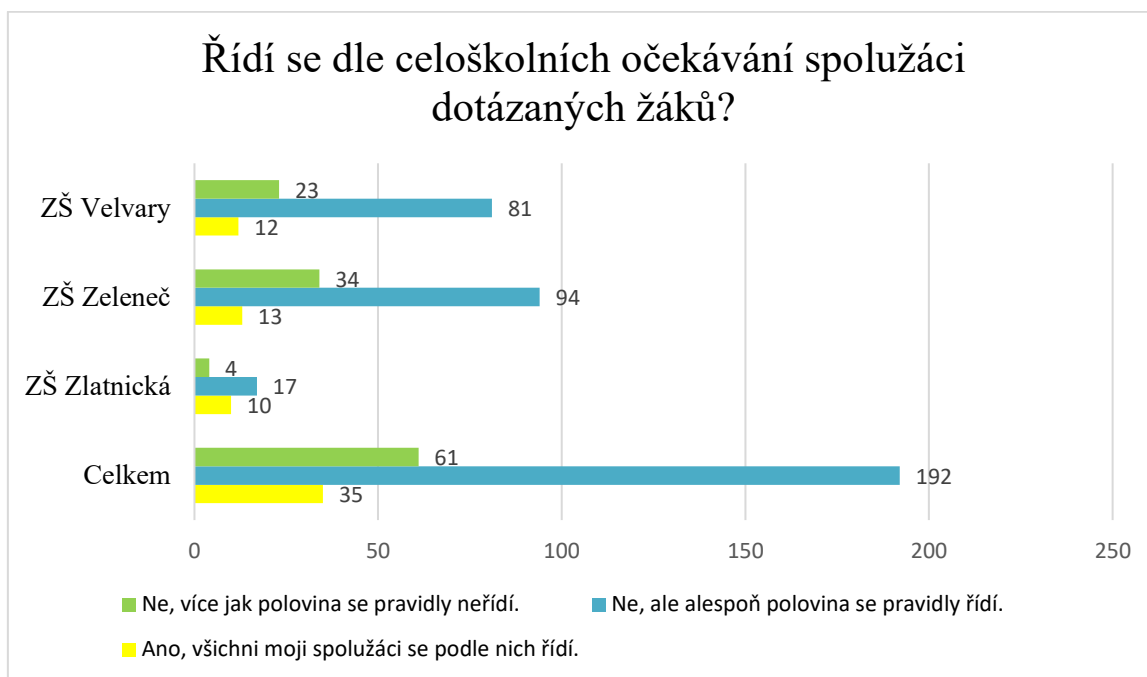
Graf č. 2 – Pomoc očekávání ve zvládnání nároků školy

Pomáhají očekávání žákům lépe zvládat školu?						
	6. TŘÍDA		7. TŘÍDA		8. TŘÍDA	
Odpověď	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE
ZŠ Velvary	31 žáků	22 žáků	20 žáků	12 žáků	13 žáků	18 žáků
ZŠ Zeleneč	22 žáků	19 žáků	42 žáků	14 žáků	23 žáků	21 žáků
ZŠ Zlatnická	9 žáků	0	13 žáků	1 žák	4 žáci	4 žáci
Celkem	62 žáků	41 žáků	75 žáků	27 žáků	40 žáků	43 žáků

Tabulka č. 5 – Pomoc očekávání v rámci výuky dle ročníků a škol

Dodržování celoškolských očekávání

Žáci se v dotazníku pomocí uzavřené otázky vyjádřili k tomu, jak se celoškolskými očekáváními (pravidly) řídí jejich spolužáci. Ze všech dotázaných respondentů odpovědělo: 35 žáků ano, řídí se podle nich všichni moji spolužáci; 192 žáků ne, ale alespoň polovina spolužáků se pravidly řídí; a 61 žáků ne, více jak polovina spolužáků se pravidly neřídí. Hodnocení dodržování pravidel dle jednotlivých škol je znázorněno na grafu č. 3. Tabulka č. 6 ukazuje odpovědi dle jednotlivých ročníků.



Graf č. 3 – Dodržování celoškolských očekávání

Řídí se dle celoškolských očekávání spolužáci dotázaných žáků?									
	6. ročník			7. ročník			8. ročník		
Odpověď ¹⁶	1	2	3	1	2	3	1	2	3
ZŠ Velvary	7 žáků	37 žáků	9 žáků	0	23 žáků	9 žáků	5 žáků	21 žáků	5 žáků
ZŠ Zeleneč	4 žáci	20 žáků	17 žáků	4 žáci	40 žáků	12 žáků	5 žáků	34 žáků	5 žáků
ZŠ Zlatnická	4 žáci	3 žáci	2 žáci	5 žáků	8 žáků	1 žák	1 žák	6 žáků	1 žák
Celkem	15 žáků	60 žáků	28 žáků	9 žáků	71 žáků	22 žáků	11 žáků	61 žáků	11 žáků

Tabulka č. 6 – Dodržování celoškolských očekávání dle ročníků a škol

Aplikace celoškolských očekávání ve třídě a na chodbě

V druhé části dotazníku měli žáci v rámci otevřených otázek popsat, jak konkrétně lze aplikovat dvě jimi vybraná celoškolská očekávání. Správnost odpovědí se odvíjela od schopnosti žáka vyjmenovat všechna celoškolská očekávání. I přesto se žáci, kteří nezvládli správně vyjmenovat celoškolská stanovená očekávání, snažili popsat žádoucí a nežádoucí chování ve třídě a na chodbě. Od malé části žáků (23 žáků) jsme nedostali žádnou vypovídající odpověď, což lze přičíst aktuálnímu rozpoložení žáka (únava,

¹⁶ 1 – Ano, všichni moji spolužáci se podle nich řídí., 2 – Ne, ale alespoň polovina se pravidly řídí., 3 – Ne, více jak polovina se pravidly neřídí.

nesoustředěnost, nezaujetí pro věc) či nepochopení otázky. Tabulka č. 7 je vytvořena na základě celoškolních očekávání a popisuje konkrétní žádoucí chování k jednotlivým celoškolně stanoveným očekáváním podle odpovědí žáků v dotazníku. V tabulce č. 8 jsou naopak výpovědi žáků, které popisují chování nežádoucí. V tabulkách jsou použity přímé citace z dotazníku žáků a vždy je vybrán jeden příklad daného chování k danému očekávání.

ZŠ VELVARY	BEZPEČÍ, RESPEKT, ZODPOVĚDNOST, JSME TÝM
Bezpečí	„Každý sám sebe chrání a neběháme po třídě, abychom nikoho nesrazili“ žák 6. ročníku
Respekt	„Máme se respektovat, třeba když někomu něco vadí a řekne nám, že mu to vadí, tak ho máme nechat a neprovokovat ho dál.“ žák 6. ročníku
Zodpovědnost	„Zacházet dobře s věcmi, na nikoho neházet vinu“ žák 6. ročníku
Jsme tým	„Když potřebuji pomoc nebo ji potřebuje někdo jiný, tak mu pomůžu.“ žák 6. ročníku
ZŠ ZELENEČ	CHOVÁME SE: bezpečně, poctivě, s respektem a ohleduplně, spolupracujeme
Bezpečně	„Snažíme se omezit lítání po třídě či házení předmětů.“ žák 8. ročníku
Poctivě	„Když něco rozbiju, neutíkám pryč a přiznám se.“ žák 8. ročníku
S respektem a ohleduplně	„Například u nás ve třídě, když má někdo prezentaci, tak se pár spolužáků směje a mají nepříjemné či neslušné poznámky. Pár jiných spolužáků je pak někdy okřikne, ale ne vždy. Myslím, že by všichni měli naslouchat ostatním. “ žák 8. ročníku
Spolupracujeme	„Nehádáme se a pomůžeme.“ žák 7. ročníku
ZŠ ZLATNICKÁ	BEZPEČNOST, ZODPOVĚDNOST, SLUŠNOST
Bezpečnost	„Nehoupat se na židli.“ žák 8. ročníku
Zodpovědnost	„Chodíme o hodinu pomalu po chodbě, abychom nerušili ostatní třídy.“ žák 7. ročníku
Slušnost	„Nepřerušujeme se navzájem - když mluví například paní učitelka, tak jí neskáčeme do řeči, ale počkáme, než domluví, zvedneme ruku, když nás vyvolá, začneme mluvit.“ žák 8. ročníku

Tabulka č. 7 – Konkrétní příklady žádoucího chování dle žáků

ZŠ VELVARY	BEZPEČÍ, RESPEKT, ZODPOVĚDNOST, JSME TÝM
Bezpečí	„Do všech bourám, mlátím do skříněk, nadávám učitelům, běhám.“ žák 8. ročníku
Respekt	„Celá třída na něj (učitele) pokřikuje kvůli tomu, že dá přepadový test.“ žák 7. ročníku
Zodpovědnost	„Házení s věcmi.“ žák 6. ročníku
Jsme tým	„Starám se jen o sebe, ignoruji ostatní, nadávám jim, škodím jim a přede všemi je pomlouvám.“ žák 8. ročníku
ZŠ ZELENĚČ	CHOVÁME SE: bezpečně, poctivě, s respektem a ohleduplně, spolupracujeme
Bezpečně	„Běhám po chodbách a vrážím do všech okolo mě.“ žák 8. ročníku
Poctivě	„Všichni od sebe opisujeme a neděláme úkoly.“ žák 6. ročníku
S respektem a ohleduplně	„Učitelky nepozdravím a šlápnu jim na nohu.“ žák 8. ročníku
Spolupracujeme	„Vše dělat sám a na všechny se vyprdnout.“ žák 7. ročníku
ZŠ ZLATNICKÁ	BEZPEČNOST, ZODPOVĚDNOST, SLUŠNOST
Bezpečnost	„Utíkají po mokré chodbě a padají.“ žák 7. ročníku
Zodpovědnost	„Rušit jiné žáky.“ žák 7. ročníku
Slušnost	„Neposloucháme - děláme si co chceme.“ žák 8. ročníku

Tabulka č. 8 – Konkrétní příklady nežádoucího chování dle žáků

Vliv PBIS na náročné chování

Renata uvádí, že na jejich škole se setkávají s mnoha druhy náročného chování, „od záškoláctví po nefungující rodinu, kde není podpora z té rodiny, děti se k sobě nevhodně chovají, navzájem užívají sprostý slova vulgární jak k sobě, tak vyučujícím“, a že cítí: „že to nikdy úplně nezmizí.“

Na škole, kde působí Marie, je tomu však naopak a dle jejích slov se nesetkávají se závažnějšími přestupky v chování, spíše se objevuje „taková nepozornost, vykřikování, takové, pro někoho by se dalo říct drobné přestupky, které ale samozřejmě otravují život tomu učiteli i té třídě.“ I přesto, že se nějaké vyrušování v hodinách objeví, cítí Marie velké zlepšení po zavedení systému PBIS. Jako velkou podporu vnímá celoškolní očekávání, která žákům nastavují hranice a dle nich vědí, jak se chovat, co může následovat a pro žáky vytvářejí svou předvídatelností bezpečné prostředí. M: „Myslím, že je pro ně důležité, aby měli ten pocit toho bezpečí.“ K podpoře bezpečného prostředí dle Marie pomáhá i větší

prívětivost učitelů, které si všímají i žáci. M: „*Myslím, že osmák a ten vlastně říkal, že jsou učitelé přívětivější, že on pociťuje to, že ty učitelé jsou přívětivější.*“ Tuto změnu přikládá tomu, že se učitelé naučili využívat pochval v rámci podpory žádoucího chování. M: „*Možná i tím, že jsme se naučili sami sebe pochválit a navzájem se pochválit, tak ta nálada, ta atmosféra je přívětivější.*“ Pochvaly, jako prvek PBIS, který žákům ve výuce nejvíce pomáhá, zmiňuje také Renata: „*jak je furt chválíte za všechno, že jo - hele zase si udělal správně, jo, třeba - já, teď jste neodešli ze třídy a čekáte na mě, takové maličkosti a oni si toho všímají a myslím si, že to je asi jako pro ně nejpríjemnější.*“

Erika vnímá, že v podpoře chování pomáhá jejich žákům (i učitelům) především vizuální podpora, díky které si uvědomí, jak se mají chovat, což vede k minimalizaci náročného chování a u aktérů vzdělávání podporuje sebekontrolu. E: „*Že to tady máme i vizuálně tu podporu, tak je to připomínáno i jim i nám jako pedagogům. Člověk si uvědomí, pozor, takhle ne, třeba by to šlo takhle, takovým způsobem.*“ K eliminaci náročného chování přispívá dle Eriky také pravidelný nácvik očekávaného chování, systematická práce a důslednost systému PBIS. E: „*Třeba nějakými těmi nácviky, prostě když si stanovíme ty cíle, ta systematická práce, ta důslednost tady v tomhle, myslím, že funguje.*“ Erika také dodává, že pozitivní podporou lze dosáhnout úbytku náročného chování.

V rozhovoru se autorka ptala také na to, kolik žáků na škole využívá zvýšenou podporu systému PBIS, tedy podporu Úrovně 2. Počet žáků se zvýšenou podporou se pohyboval u všech respondentů v řádech jednotek. Marie zmínila, že pracují s intervencí Check in Check out (CICO) a momentálně zkusí po domluvě s výchovou poradkyní u tří žáků tuto intervenci ukončit a přesunout je ze sekundární podpory Úrovně 2 do preventivní podpory Úrovně 1. M: „*Že bychom už třeba tady to ukončili a zkusili, že by se jako začlenili, že už by nebyla podpora druhé Úrovně potřeba. Teď to (intervenci Check in Check out) měli třeba přes měsíc, takže bychom zkusili, že už si to kluci uvědomují a že by vlastně mohli pracovat už úplně zcela normálně.*“ Erika upozorňuje, že v rámci zvýšené podpory je nutná spolupráce s rodinou. Pokud však spolupráce s rodinou selhává a žák nemá v rodině dobré zázemí, vytrácí se účinek intervence. E: „*Vlastně to nemá ani takový účinek, jaký by to mělo mít, protože vy byste musela pracovat s tou rodinou. Ono jestli nemáte základ v rodině, tak tady jako je (žáky) neposuneme dál.*“

Ukotvení celoškolských očekávání v čase

Účastníci rozhovoru vnímají, že stoprocentní zavedení systému PBIS je dlouhodobý proces a že je nutné celoškolské očekávání připomínat nejen žákům, ale i učitelům v rámci podpory jejich ukotvení. Dle Eriky učitelé „*nevidí tu dlouhodobou efektivnost v tom, že se to projeví později.*“ Marie dodává, že pro podporu ukotvení celoškolských očekávání je, především u druhého stupně, důležitá sjednocenost pedagogického sboru. M: „*my se musíme, a to jsme stále na té cestě, a musíme se vlastně sjednotit s těmi požadavky, i aby ten druhý stupeň to prostě přijal.*“ Spolu se sjednocením považuje za důležité „*metodu preferovat od těch maličkých (první stupeň), abychom vlastně to připravili pro ten druhý stupeň, protože bylo těžší, když jsme začínali u těch velkých, tak se nám to třeba až tolik nepovedlo.*“ Systematickou přípravu a zavedení systému od prvních ročníků, jako podporu pro ukotvení celoškolských očekávání a minimalizaci náročného chování, vnímá i Renata: „*ono je možný, že ty děti z prvního stupně, který si tím začaly jako malinký, tak do budoucna tu změnu (úbytek náročného chování) možná uvidíme. Ale když si vezmu teď celkově druhý stupeň, tam ta změna žádná není*“.

V rámci procesu zavádění systému PBIS, tedy i ukotvování celoškolských pravidel, je důležité nespěchat a investovat čas do základní, preventivní úrovně systému. M: „*letos, kdy jsme ukončovali ten projekt¹⁷, tak jsme vlastně přišli na to, že se musíme zase vrátit zpátky, že my jsme třeba moc hnali, že už budeme mít druhou úroveň a třeba bychom chtěli i tu třetí, ale nakonec jsme zjistili, že ne, že ta první část se musí protáhnout.*“

Následující tabulka č. 9 porovnává schopnost žáků vyjmenovat celoškolské očekávání v průběhu času mezi dvěma sběry dotazníkového šetření. První sběr byl kvůli pandemii Covid-19 rozložen do několika měsíců. Dotazníky ke sběru dat byly rozeslány v listopadu roku 2020, poslední škola zúčastněná výzkumu vrátila dotazníky k vyhodnocení v březnu roku 2021. Druhý sběr proběhl v dubnu roku 2023 v rámci dotazníkového šetření této práce. V tabulce je uvedený vždy celkový počet žáků dané školy, tedy počet získaných dotazníků při sběru dat, a počet bodů z maximálně možného počtu získaných bodů. Tabulka č. 10 porovnává počty žáků zapojených do dotazníkových šetření dle ročníků.

¹⁷ Projekt ČOSIV s cílem zavedení a pilotáže celoškolské pozitivní podpory chování. Projekt probíhal od 1. března 2020 do 28. února 2023.

ŠKOLA	Sběr dotazníků 10/2020-3/2021		Sběr dotazníků 4/2023	
	Počet žáků	Počet získaných bodů	Počet žáků	Počet získaných bodů
ZŠ Velvary	113	265 ze 452	116	106 ze 464
ZŠ Zeleneč	141	544 ze 705 ¹⁸	141	246 z 564
ZŠ Zlatnická	44	61 ze 132	31	35 z 93

Tabulka č. 9 – Porovnání získaných bodů dle vyjmenovaných očekávání

Sběr dotazníků ¹⁹	6. ročník		7. ročník		8. ročník		celkem žáků	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
ZŠ Velvary	35	53	31	32	47	31	113	116
ZŠ Zeleneč	46	41	47	56	48	44	141	141
ZŠ Zlatnická	12	9	17	14	15	8	44	31

Tabulka č. 10 – Porovnání počtu zapojených žáků dle ročníků

¹⁸ Při sběru dotazníků v roce 2020 měla Základní škola Zeleneč stanovených 5 očekávání, v následujícím sběru jsou stanovena jen očekávání 4, proto je číslo maximálního možného zisku větší, než při sběru dotazníků v roce 2023.

¹⁹ 1. – dotazníkové šetření České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání; 2. – dotazníkové šetření této diplomové práce

5 Interpretace dat

Předcházející analýza dat umožnila získat potřebné informace, které umožňují odpovědět na stanovené výzkumné otázky. Výzkumná otázka 1 (VO1) si klade za cíl zjistit názor aktérů vzdělávání na zavedení systému PBIS v dané škole. K dosažení cíle VO1 využila autorka uzavřené otázky dotazníku (otázky 3 a 4 viz Příloha 1), které pomohly zjistit názor žáků. Názor pedagogů získala autorka pomocí polostrukturovaného rozhovoru se členy školních PBIS týmů. K zodpovězení výzkumné otázky 2 (VO2), zda měla opatření uplatňovaná v systému PBIS v průběhu stanoveného časového období vliv na ukotvení celoškolních očekávání u žáků, bylo využito také obou výzkumných metod, tedy dotazníku (především druhé části) a rozhovoru.

5.1 VO1 Jaký je názor aktérů vzdělávání na zavedení systému PBIS ve škole?

V rámci výzkumu představovalo výzkumný vzorek 288 žáků a 3 členové školních PBIS týmů. Na základě analýzy dat lze říci, že převažuje spíše pozitivní názor na zavedení systému PBIS.

I přesto, že dle členů školních PBIS týmů byl na začátku implementace systému PBIS postoj k samotnému systému neutrální, s časem se zlepšoval a učitelé našli v systematickosti celoškolního přístupu pozitiva. Všichni tři účastníci rozhovoru si všimli, že díky implementaci systému PBIS se pro všechny žáky vytvořilo bezpečnější prostředí s přívětivější výukou. Dva účastníci zaznamenali i úbytek náročného chování, třetí pociťuje, že změna nastane až do budoucna. Jeden z respondentů v rámci rozhovoru dokonce zmínil, že získal od žáka zpětnou vazbu, která mu potvrdila, že díky zavedení systému PBIS jsou učitelé přívětivější.

Ke zjištění názoru žáků, jsme využili celoškolních očekávání, které tvoří stěžejní prvek systému PBIS. Žáci měli možnost se vyjádřit k tomu, zda jsou pro ně celoškolně stanovená očekávání srozumitelná. Na základě vysokého podílu 87 % žáků, tj. 252 žáků z celkového počtu 288 dotázaných žáků, kterým jsou stanovená očekávání srozumitelná, se dá usoudit, že byla celoškolní očekávání vybrána a stanovená s rozmyslem a na základě potřeby školy. Je však nutné zároveň zmínit, že 39 % dotázaných žáků pociťuje, že jim stanovená očekávání lépe zvládat nároky školy nepomáhají.

5.2 VO2 Měla opatření uplatňovaná v systému PBIS v průběhu stanoveného časového období vliv na ukotvení celoškolních očekávání u žáků?

K prvnímu vzhledu, zda jsou u žáků ukotvená celoškolní očekávání, pomohla 5. otázka dotazníku, která se věnovala dodržování celoškolních očekávání (pravidel) u spolužáků. Pouze 12 % dotázaných žáků odpovědělo, že všichni jejich spolužáci se podle stanovených očekávání řídí. Tento výsledek se dá vztáhnout ke skutečnosti, že pouze necelých 18 % dotázaných žáků zvládlo vyjmenovat všechna celoškolní očekávání jejich škol, tedy že se jimi žáci nemohou řídit, pokud je neznají. Na druhou stranu lze však pozitivně vyjádřit, že dle odpovědí žáků převládá skupina, která se dle celoškolně stanovených očekávání řídí.

K porovnání, zda měla opatření uplatňovaná v systému PBIS v průběhu časového období vliv na ukotvení celoškolních očekávání, využila autorka práce dotazníkové šetření České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání z let 2020/2021 (dále jen Dotazník 1). Dotazníku 1 se zúčastnilo celkem 298 žáků, tedy o deset žáků více, než dotazníkového šetření v rámci této diplomové práce (dále jen Dotazník 2). Data z obou dotazníků autorka práce porovnávala na základě získaných bodů za správné vyjmenování celoškolních očekávání. V rámci analýzy dat byl u obou dotazníků zjištěn celkový počet získaných bodů za školu, který byl převeden²⁰ na průměrný zisk bodu na žáka (b/ž). Výsledné hodnoty prezentuje tabulka č. 11.

ŠKOLA	Dotazník 1	Dotazník 2
ZŠ Velvary	2,2 b/ž	0,9 b/ž
ZŠ Zeleneč	3,6 b/ž	1,7 b/ž
ZŠ Zlatnická	1,4 b/ž	1,1 b/ž

Tabulka č. 11 – Porovnání získaných bodů dle vyjmenovaných očekávání, přepočítání b/ž

²⁰ Příklad – ZŠ VELVARY, Dotazník 1

Celkově získaných 265 bodů; počet dotazníků/ žáků 113

$265 \div 113 = 2,2 \text{ b/ž}$

Hodnoty v tabulce 11 ukazují, že schopnost žáků vyjmenovat celoškolní očekávání v čase mezi sběrem Dotazníku 1 a Dotazníku 2 poklesla. Nejvýraznější pokles zaznamenali žáci ZŠ Velvary.

Pozitivně lze tedy hodnotit jen to, že většina žáků zvládla uvést příklady žádoucího a nežádoucího chování i přesto, že nezvládla vyjmenovat celoškolně stanovená očekávání. Na tuto skutečnost upozornili v rozhovoru zástupci školních PBIS týmů, když zmínili, že je nutné celoškolní očekávání neustále připomínat, protože žáci je po delším volna zapomínají. Na základě získaných dat proběhlo ukotvení celoškolních očekávání v čase spíše formou úbytku náročného chování, které potvrzují zástupci školních PBIS týmu, než schopností žáků vyjmenovat a znát celoškolní očekávání.

6 Diskuse

Teoretické shrnutí této diplomové práce ukázalo, že wellbeing, školní úspěch a náročné chování spolu úzce souvisí a navzájem se ovlivňují. Jedním z důležitých prvků, kterého se dotkli i respondenti rozhovoru, je vytvořit pro žáky bezpečné prostředí, a to nejen v rámci podpory žádoucího chování. Bezpečné prostředí podporuje nejen trvalý posun směrem k pozitivnímu chování (Horner, Macay, 2018; Felcmanová et al. 2021), ale patří také mezi jeden z principů systémové podpory wellbeingu (Felcmanová, 2022) a objevuje se i v samotné definici wellbeingu.

Systém Positive Behaviour Intervention and Support vytváří bezpečné prostředí svou předvídatelností; bezpečné prostředí mimo jiné stojí na jednotně stanovených celoškolních očekáváních a proaktivním přístupem podporuje nejen žáky, ale také učitele (Goodman, 2019; Horner, Sugai, Anderson, 2010; Keller-Bell, Short, 2019). Roli celoškolních očekávání v podpoře pozitivního chování vidí také zástupci školních PBIS týmů a jsou si vědomi, že je žádoucí celoškolní očekávání v průběhu roku připomínat. Dle výsledků je patrné, že žáci povětšinou vědí, jak se chovat, schopnost vyjmenovat základní hodnoty školy (celoškolní očekávání) se však s časem ztrácí. Opakování celoškolních očekávání v pravidelných intervalech zajistí žákům pozitivní podporu chování (Horner, Macay, 2018, Felcmanová et al., 2021).

Zástupci školních PBIS týmů se také dotkli dlouhodobých cílů systému a důležitosti vynaložit úsilí pro zavedení a zakotvení prvků preventivní úrovně (Úroveň 1), než se přejde k implementaci úrovně další. Věnovat čas přijetí preventivní úrovně potvrzuje i řada odborníků (např. Horner, Sugai, Anderson, 2010; Brunh et al. 2022; Horner, Macay, 2018), kteří doporučují, aby školy nejprve implementovaly Úroveň 1 s plnou přesností, než začnou využívat další stupně víceúrovňové podpory systému PBIS.

Za stěžejní zjištění výzkumu považuje autorka to, že učitelé, kteří pracují s prvky PBIS současně vnímají i jeho vliv na náročné chování, kterou řadí autoři (např. Tyre, Feuerborn, 2021; Bradshaw et al., 2008; Horner et al., 2009) mezi jednu z výhod systému PBIS. Názor žáků na systém PBIS by bylo pro další výzkum vhodné doplnit o kvalitativní šetření, které prohloubí vhled do situace, například do konkrétního zjištění této práce, z jakého

důvodu 39 % žáků vnímá, že jim celoškolně stanovená očekávání nepomáhají lépe zvládat školu. Případně, zda po zavedení jednotného celoškolního přístupu pocít'ují u učitelů změnu, například zda jsou jednotní v dodržování celoškolních očekávání (pravidel) a v reakcích na nevhodné chování žáků. Jednotnost učitelů je jeden z dalších prvků, které zajistí u žáka pocit jistoty a bezpečí a zvyšuje efektivitu podpory wellbeingu (Felcmanová et al., 2021; Felcmanová, 2022).

Za úvahu by stálo také zjištění příčin, které způsobily, že se dle výsledků u žáků v průběhu času ztratila schopnost vyjmenovat celoškolní očekávání. V této souvislosti vidí autorka práce omezení, a to, že nedala žákům větší prostor pro otevřená vyjádření, zpětnou vazbu k prvkům systému Pozitivní podpory chování. Zároveň ale vnímá, že by z důvodu časových možností nezvládla uskutečnit dotazníkové šetření v takovém rozsahu počtu respondentů. Bylo by tedy vhodné vybrat pouze zástupce tříd účastnících se výzkumu, se kterými by se uskutečnil například polostrukturovaný rozhovor za účelem doplnění dat získaných z dotazníkového šetření.

Závěr

Autorka práce si zvolila téma diplomové práce v návaznosti na autorčinu práci bakalářskou, která se věnovala strategiím na podporu vhodného chování u žáků druhého stupně základních škol. Zde se autorka poprvé setkala se systémem PBIS - Positive Behaviour Intervention and Support (v českém prostředí známém jako Pozitivní podpora chování), jako s jedním z výzkumně podložených systémů na podporu chování a v rámci výzkumu měla možnost vést rozhovory s pedagogickými pracovníky škol, na kterých se v rámci projektu České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV) tento systém implementoval. V závěru bakalářské práce si sama autorka určila následný výzkum, který by se „mohl opírat o základní prvky systému PBIS a pracovat s českými školami, které systém PBIS od září roku 2020 zavádějí. Cílem výzkumu by mohlo být zjištění názoru učitelů, zda se implementace systému PBIS projevila a ubylo problémového chování u žáků“ (Norková, 2021). Autorka se tohoto návrhu držela a pokračovala v něm v rámci této diplomové práce.

Diplomová práce si kladla za cíl zjistit a vyhodnotit názor aktérů vzdělávání na systém PBIS a na základě srovnání dat z předešlých testování zhodnotit, zda opatření uplatňovaná v systému PBIS měla vliv na ukotvení celoškolních očekávání u žáků v průběhu stanového času. Pro získání dat k následné analýze bylo využito dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů, sběr dat proběhl v první polovině roku 2023. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem tři sta jedna respondentů ze tří základních škol, které vyžívají ve výuce prvků systému PBIS.

Výzkumné otázky se vztahovaly k stanovenému cíli práce; VO1 „Jaký je názor aktéru vzdělávání na zavedení systému PBIS ve škole?“ ukázala, že názor aktéru vzdělávání se v průběhu času měnil, a to z neutrálního postoje do spíše pozitivního. VO2 „Měla opatření uplatňovaná v systému PBIS v průběhu stanoveného časového období vliv na ukotvení celoškolních očekávání u žáků?“ pracovala především s daty z dotazníkového šetření ČOSIV. Pro porovnání výsledků v čase využila autorka dotazníkové šetření z roku 2020, kterého se účastnily stejné základní školy. Z analýzy dat vyplynulo, že ukotvení celoškolních očekávání u žáků v průběhu stanoveného času (mezi šetřeními) neproběhlo, schopnost žáků

vyjmenovat celoškolské očekávání se v průběhu času snížila. Podrobné výsledky na stanovené výzkumné otázky představuje kapitola 5 této práce.

Teoretickou část práce lze využít jako vstupní materiál, díky kterému se čtenář seznámí se souvislostí mezi podporou wellbeingu a jeho vlivem na náročné chování žáků. Kapitoly teoretické části průběžně uvedou čtenáře do témat podpory wellbeingu ve vzdělávání, příčin náročného chování a v rámci poslední kapitoly představí výzkumy podložený systém pozitivní podpory chování - Positive Behaviour Intervention and Support. Každá z kapitol se snažila předat čtenáři konkrétní doporučení, které lze využívat v rámci vzdělávání. Podpora wellbeingu se dle Novákové (2022) a Felcmanové (2022) jeví jako významný prvek v utváření bezpečného prostředí pro vzdělávání podporující všechny aktéry vzdělávání. Vytvořením bezpečného prostředí získají aktéři vzdělávání prostor pro naplňování jejich základních lidských potřeb a lze tak předcházet náročnému chování. Školy by se tedy měly snažit vytvořit takové prostředí, ve kterém se budou žáci i učitelé cítit bezpečně a ve kterém budou moci naplnit své potřeby a svůj potenciál.

Jednotná preventivní opatření mohou žáky pozitivně podporovat v žádoucím chování (Felcmanová et al., 2021). Je však důležité, aby pedagogičtí pracovníci byli trpěliví, přijali dlouhodobý proces zavádění preventivní podpory, který může trvat i několik let (Horner, Macay, 2018), a to i přesto, že výsledky nemusí být hned patrné (což potvrzují i samotní zástupci školních PBIS týmů účastníci se výzkumu této práce).

Seznam použitých informačních zdrojů

ANDERSON, Donnah L., Anne P. GRAHAM, Catharine SIMMONS a Nigel Patrick THOMAS. Positive links between student participation, recognition and wellbeing at school. *International journal of educational research* [online]. Elsevier, 2022, **111**, 101896 [cit. 2023-02-23]. ISSN 0883-0355. Dostupné z: doi:10.1016/j.ijer.2021.101896

ALDRIDGE, Jill M, Barry J FRASER, Farida FOZDAR, Kate ALA'I, Jaya EARNEST a Ernest AFARI. Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving schools* [online]. London, England: SAGE Publications, 2016, **19**(1), 5-26 [cit. 2023-02-22]. ISSN 1365-4802. Dostupné z: doi:10.1177/1365480215612616

ALDRIDGE, Jill M. a Katrina MCCHESENEY. The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research* [online]. 2018, (88), 121-145 [cit. 2023-02-16]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>

AKPINAR, Murat, Cristina DEL CAMPO a Enes ERYARSOY. Learning through cooperation and competition. *Interdisciplinary studies journal* [online]. Vantaa: Laurea University of Applied Sciences, 2013, **2**(3), 118 [cit. 2023-02-23]. ISSN 1799-2702.

BASHANT, Jennifer L. *Building a trauma-informed compassionate classroom: strategies to reduce challenging behavior, improve learning outcomes and increase student engagement*. Eau Claire, Wisconsin: PESI Publishing, 2020. ISBN 1-68373-276-6.

BEZOUŠKOVÁ, Eva. *Aktivní učení jako prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce (Mgr.)--Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2012.

BLATNÝ, Marek. *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-866-3335-7.

BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. Creating a positive elementary school climate based on cooperation between the form teacher, headmaster and social pedagogue. *Sociální pedagogika* [online]. Zlín: Tomas Bata University in Zlín, Faculty of Humanities, 2021, **9**(1), 36-53 [cit. 2023-02-23]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: doi:10.7441/soced.2021.09.01.03

BRUHN, Allison Leigh, Sara ESTRAPALA, Ashley RILA a Justin COLBERT. A case example of Tier 1 PBIS implementation in a high school. *Preventing school failure* [online].

Routledge, 2022, 66(1), 66-76 [cit. 2023-03-05]. ISSN 1045-988X. Dostupné z: doi:10.1080/1045988X.2021.1946463

Coleman, John. "Introduction: Well-Being in Schools: Empirical Measure, or Politician's Dream?" *Oxford Review of Education*, vol. 35, no. 3, 2009, pp. 281–92. *JSTOR*, <http://www.jstor.org/stable/27784562>.

BRADSHAW, Catherine P, Christine W KOTH, Katherine B BEVANS, Nicholas IALONGO a Philip J LEAF. The Impact of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) on the Organizational Health of Elementary Schools. *School psychology quarterly* [online]. New York: Educational Publishing Foundation, 2008, **23**(4), 462-473 [cit. 2023-03-05]. ISSN 1045-3830. Dostupné z: doi:10.1037/a0012883

COWLEY, Andrew. *The wellbeing toolkit: sustaining, supporting and enabling school staff*. London, England: Bloomsbury Business, 2019, 1 online resource. ISBN 1-4729-6163-3.

CURWIN, Richard L., Allen N. MENDLER a Brian D. MENDLER. *Discipline with dignity: how to build responsibility, relationships, and respect in your classroom*. Fourth edition. Alexandria, Virginia: ASCD, 2018. ISBN 1-4166-2584-4.

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

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

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

DEBNAM, Katrina J., Elise T. PAS a Catherine P. BRADSHAW. Secondary and Tertiary Support Systems in Schools Implementing School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports. *Journal of positive behavior interventions* [online]. Los Angeles, CA: SAGE Publications, 2012, **14**(3), 142-152 [cit. 2023-03-12]. ISSN 1098-3007. Dostupné z: doi:10.1177/1098300712436844

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

DJABRAYAN HANNIGAN, Jessica a John E. HANNIGAN. *The PBIS tier two handbook: a practical approach to implementing targeted interventions*. Thousand Oaks, California: Corwin, 2018. ISBN 1-5063-8454-4.

DJABRAYAN HANNIGAN, Jessica a John E. HANNIGAN. *The pbis tier three handbook: a practical guide to implementing individualized interventions*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 2018. ISBN 1-5443-0119-7.

DONNELLY, Joseph E a Kate LAMBOURNE. Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive medicine* [online]. United States: Elsevier, 2011, **52**(Supp), S36-S42 [cit. 2023-02-22]. ISSN 0091-7435. Dostupné z: doi:10.1016/j.ypmed.2011.01.021

FELCMANOVÁ, Lenka. *Wellbeing a podpora žáků s nepříznivými podmínkami v distanční výuce* [online]. Učíme nanečisto, 2021 [cit. 19.03.2023]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=9ofEMD-M9p4>

FELCMANOVÁ, Lenka, Lenka HEČKOVÁ, Lucie MYŠKOVÁ, et al. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, 2021. ISBN 978-80-88087-55-7.

GOODYEAR, Victoria a Dean DUDLEY. "I'm a Facilitator of Learning!" Understanding What Teachers and Students Do Within Student-Centered Physical Education Models. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)* [online]. Routledge, 2015, **67**(3), 274-289 [cit. 2023-03-09]. ISSN 0033-6297. Dostupné z: doi:10.1080/00336297.2015.1051236

GREENBERG, Jan, Marsha SELTZER, Jason BAKER, Leann SMITH, Steven F WARREN, Nancy BRADY a Jinkuk HONG. Family Environment and Behavior Problems in Children, Adolescents, and Adults with Fragile X Syndrome. *American journal on intellectual and developmental disabilities* [online]. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2012, **117**(4), 331-346 [cit. 2023-04-14]. ISSN 1944-7515. Dostupné z: doi:10.1352/1944-7558-117.4.331

HARDING, Sarah. Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing?. *Journal of Affective Disorders* [online]. 2019, (253), 460-466 [cit.

2023-02-16].

Dostupné

z:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165032719305919?via%3Dihub>

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

HAWKEN, Leanne S., Kaitlin BUNDOCK, Deanne A. CRONE a Robert H. HORNER. *Responding to problem behavior in schools: the check-in, check-out intervention*. Third edition. New York, New York: The Guilford Press, 2021, 1 online resource (291 pages) : illustrations. ISBN 1-4625-4440-1.

HEČKOVÁ, Lenka a Anna KUBÍČKOVÁ. PBIS: Jak zavádět celoškolní preventivní podporu chování žáků. *Učitelství měsíčník* [online]. 2020 [cit. 2023-03-06]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/pbis-jak-zavadet-celoskolni-preventivni-podporu-chovani-zaku.a-7310.html>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HIENEMAN, Mary Ellen (Meme)., Karen. ELFNER, Jane. SERGAY a Glen. DUNLAP. *Resolving Your Child's Challenging Behavior A Practical Guide to Parenting with Positive Behavior Support*. 2nd ed. Newburyport: Brookes Publishing, 2022. ISBN 1-68125-566-9.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelství praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.

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

HORNER, Robert H, George SUGAI a Cynthia M ANDERSON. Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children* [online]. Denver: Love Publishing Co, 2010, 42(8), 1 [cit. 2023-03-05]. ISSN 0015-511X. Dostupné z: doi:10.17161/foec.v42i8.6906

HORNER, Robert H., George SUGAI, Keith SMOLKOWSKI, Lucille EBER, Jean NAKASATO, Anne W. TODD a Jody ESPERANZA. A Randomized, Wait-List Controlled Effectiveness Trial Assessing School-Wide Positive Behavior Support in Elementary Schools. *Journal of positive behavior interventions* [online]. Los Angeles, CA: SAGE Publications, 2009, **11**(3), 133-144 [cit. 2023-03-05]. ISSN 1098-3007. Dostupné z: doi:10.1177/1098300709332067

HORNER, Robert H. a George SUGAI. School-wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance. *Behavior analysis in practice* [online]. Cham: Springer International Publishing, 2015, **8**(1), 80-85 [cit. 2023-03-05]. ISSN 1998-1929. Dostupné z: doi:10.1007/s40617-015-0045-4

CHING, Lee Moi a Hadijah Jaffri . Developing Discipline among Students through Social-Emotional Learning: A New Model to Prevent and Reduce Behavior Problems. *Journal of social and development sciences* [online]. 2015, **6**(2), 80-90 [cit. 2023-03-18]. ISSN 2221-1152. Dostupné z: doi:10.22610/jev.v6i2.193

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu Základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. Grada, 2016. ISBN 978-80-271-9225-0.

JANOTOVÁ, Eliška. *Well-being žáků 1. stupně ZŠ ve vztahu k přístupu učitele a školním výsledkům*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021.

Jak zvládat stresové reakce u dětí? Pojďme si představit základní regulační techniky. | ČOSIV. [online]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2022/09/23/jak-zvladat-stresove-reakce-u-deti/>

KAISER, Barbara a Judy RASMINSKY. *Addressing challenging behavior in young children: the leader's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2021. ISBN 1-938113-90-X.

KARHU, Anne, Vesa NÄRHI a Hannu SAVOLAINEN. Check in-check out intervention for supporting pupils' behaviour: effectiveness and feasibility in Finnish schools. *European journal of special needs education* [online]. Chichester: Routledge, 2019, **34**(1), 136-146 [cit. 2023-03-12]. ISSN 0885-6257. Dostupné z: doi:10.1080/08856257.2018.1452144

- KELLER-BELL, Yolanda a Maureen SHORT. Positive Behavioral Interventions and Supports in Schools: A Tutorial. *Language, speech & hearing services in schools* [online]. United States: American Speech-Language-Hearing Association, 2019, **50**(1), 1-15 [cit. 2023-03-07]. ISSN 0161-1461. Dostupné z: doi:10.1044/2018_LSHSS-17-0037
- KLEPÁČKOVÁ, Olga, Zuzana KREJČÍ a Martina ČERNÁ. *Trauma-informovaný přístup v sociální práci*. Praha: Grada Publishing, 2020. ISBN 978-80-271-1049-0.
- KUBÍČKOVÁ, Anna a Klára LAURENČÍKOVÁ-ŠIMÁČKOVÁ. Implementace systému pozitivní podpory chování na základních školách. *Řízení školy* [online]. 2021, (1) [cit. 2023-03-06]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/implementace-systemu-pozitivni-podpory-chovani-na-zakladnich-skolach.a-7311.html>
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4436-0.
- KYRIACOU, Chris, DVOŘÁK, Dominik a KOLDINSKÝ, Milan. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.
- LAVAN, Gary. *Managing challenging behaviour in the classroom: a framework for teachers and SENCOs*. London, [England]: Routledge, 2018 – 2018. ISBN 1-351-70308-0.
- LEBEDA, Tomáš, Jakub LYSEK, Daniel MAREK a Alena NAVRÁTILOVÁ. *Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele: Sekundární analýza PISA 2018* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021 [cit. 2023-02-22].
- LEE, Ahhyun a Nicholas A GAGE. Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behavior interventions and supports. *Psychology in the schools* [online]. [Brandon, Vt.]: Clinical Psychology Pub Co, 2020, **57**(5), 783-804 [cit. 2023-03-05]. ISSN 0033-3085. Dostupné z: doi:10.1002/pits.22336
- LLOYD, Blair P., Erik W. CARTER, Melissa C. HINE, et al. Student Perspectives on Implementation and Impact of Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) in Their Middle Schools. *Journal of positive behavior interventions* [online]. 2022, 109830072210829 [cit. 2023-03-05]. ISSN 1098-3007. Dostupné z: doi:10.1177/10983007221082961

MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

MAGGIN, Daniel M., Jamie ZURHEIDE, Kayci C. PICKETT a Sara J. BAILLIE. A Systematic Evidence Review of the Check-In/Check-Out Program for Reducing Student Challenging Behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions* [online]. Los Angeles, CA: SAGE Publications, 2015, 17(4), 197-208 [cit. 2023-03-12]. ISSN 1098-3007. Dostupné z: doi:10.1177/1098300715573630

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. 2.*, doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 398 stran : ilustrace ; 24 cm. ISBN 978-80-7552-014-2.

NORKOVÁ, Šárka. *Strategie zaměřené na podporu vhodného chování na druhém stupni ZŠ*. Bakalářská práce (Bc.)--Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2021, 2021.

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>.

OECD. *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives* [online]. Paris: PISA, OECD, 2018. Dostupné z: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/acd78851-en/index.html?itemId=/content/publication/acd78851-en>

OFFICE OF SPECIAL EDUCATION PROGRAMS (OSEP) (ED/OSERS). Supporting and Responding to Behavior: Evidence-Based Classroom Strategies for Teachers. *Office of Special Education Programs, US Department of Education* [online]. Office of Special Education Programs, US Department of Education, 2015 [cit. 2023-03-08].

O projektu | PBIS ČR. [online]. Dostupné z: <https://www.pbiscr.cz/cs/2020/10/09/o-projektu/>

PETRASEK, Michael, Anthony JAMES, Amity NOLTEMEYER, Jennifer GREEN a Katelyn PALMER. Enhancing motivation and engagement within a PBIS framework. *Improving schools* [online]. London, England: SAGE Publications, 2022, 25(1), 37-51 [cit. 2023-03-05]. ISSN 1365-4802. Dostupné z: doi:10.1177/13654802211002299

PEREZ, Kathy. *The Social-Emotional Learning Toolbox: Practical Strategies to Support All Students*. Newburyport: Brookes Publishing, 2021. ISBN 1-68125-437-9

Positive Behavior Intervention and Support – Steve Goodman – YouTube. YouTube [online]. Copyright © 2021 Google LLC [cit. 14.03.2023]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=KhaM6LzaznA>

PERMA™ Theory of Well-Being and PERMA™ Workshops | Positive Psychology Center. Wayback Machine [online]. Copyright © 2018 The Trustees of the University of Pennsylvania [cit. 15.02.2023]. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20181212030727/https://ppc.sas.upenn.edu/learn-more/perma%E2%84%A2-theory-well-being-and-perma%E2%84%A2-workshops>

QUINLAN, Denise M. a Lucy C. HONE. *The Educators' guide to whole-school wellbeing a practical guide to getting started, best-practice process and effective implementation*. London: Routledge, 2020, 1 online resource ISBN 1-000-03285-X

RESCHLY, Amy L., Angie J. POHL a Sandra L. CHRISTENSON. *Student Engagement Effective Academic, Behavioral, Cognitive, and Affective Interventions at School*. Cham: Springer International Publishing, 2020, 1 online resource (338 pages). ISBN 3-030-37285-5. Dostupné z: doi:10.1007/978-3-030-37285-9

ROFFEY, Sue. Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin?. *Educational and child psychology* [online]. 2012, **29**(4), 8-17 [cit. 2023-02-23]. ISSN 0267-1611. Dostupné z: doi:10.53841/bpsecp.2012.29.4.8

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - edu.cz. *edu.cz - Jednotný metodický portál MŠMT* [online]. Copyright © 2022 [cit.18.03.2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

RAFFERTY, Ruth, Gavin BRESLIN, Deirdre BRENNAN a David HASSAN. A systematic review of school-based physical activity interventions on children's wellbeing. *International Review of Sport and Exercise Psychology* [online]. Abingdon: Routledge, 2016, **9**(1), 215-230 [cit. 2023-02-22]. ISSN 1750-984X. Dostupné z: doi:10.1080/1750984X.2016.1164228

SELIGMAN, Martin E. P. *A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Atria Books, 2011. ISBN 9781439190777.

SELIGMAN, Martin E. P. a Eva NEVRLÁ. *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2014. ISBN 978-80-87270-95-0.

SPILT, Jantine L., Helma M. Y. KOOMEN a Jochem T. THIJIS. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher—Student Relationships. *Educational psychology review* [online]. Boston: Springer, 2011, **23**(4), 457-477 [cit. 2023-02-23]. ISSN 1040-726X. Dostupné z: doi:10.1007/s10648-011-9170-y

SUGAI, George a Robert R. HORNER. A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School psychology review* [online]. Bethesda: Taylor & Francis, 2006, **35**(2), 245-259 [cit. 2023-03-06]. ISSN 2372-966X. Dostupné z: doi:10.1080/02796015.2006.12087989

ŠTÍPEK, Petr. *Dítě na zabítí: příručka pro rodiče dětí a dospívajících s problémovým chováním*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-981-1.

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

TYRE, Ashli D. a Laura L. FEUERBORN. Ten Common Misses in PBIS Implementation. *Beyond behavior* [online]. Los Angeles, CA: SAGE Publications, 2021, **30**(1), 41-50 [cit. 2023-03-05]. ISSN 1074-2956. Dostupné z: doi:10.1177/1074295621996874

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Dotisk 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-7184-488-8.

VÁVROVÁ, Soňa, Karla HRBÁČKOVÁ a Jakub HLADÍK. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Druhé, nezměněné vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-149-0.

Well-being at school | European Education Area. *Homepage | European Education Area* [online]. Dostupné z: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/well-being-at-school>

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky dotazníku

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor

Přílohy

Příloha 1 - Otázky dotazníku

DOTAZNÍK

1. Do jaké třídy chodíš?
2. Jaké je jméno tvého třídního učitele?
3. Vypiš 3 nejdůležitější očekávání (pravidla chování) na vaší škole:
4. Jsou pro tebe tato očekávání srozumitelná?
5. Pomáhají ti sestavená očekávání lépe zvládat školu?
6. Řídí se podle nich všichni tví spolužáci?
7. Napiš 1. očekávání, které sis vybral a popiš, jak takové chování ve třídě vypadá:
8. Napiš 2. očekávání, které sis vybral a popiš, jak takové chování ve třídě vypadá:
9. Napiš 1. očekávání, které sis vybral a popiš, jak takové chování ve třídě **nevypadá**:
10. Napiš 2. očekávání, které sis vybral a popiš, jak takové chování ve třídě **nevypadá**:
11. Napiš 1. očekávání, které sis vybral a popiš, jak takové chování vypadá na chodbě:
12. Napiš 2. očekávání, které sis vybral a popiš, jak takové chování vypadá na chodbě:
13. Napiš 1. očekávání, které sis vybral a popiš, jak takové chování na chodbě **nevypadá**:
14. Napiš 2. očekávání, které sis vybral a popiš, jak takové chování na chodbě **nevypadá**:

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Můžete prosím Vaše celoškolské očekávání vyjmenovat?

Jak probíhalo první seznámení žáků se systémem PBIS?

Jaká byla reakce na zavedení systému PBIS u pedagogického sboru?

Myslíte si, že jim zavádění některých z prvků PBIS dělalo problémy (jejich zavedení bylo pro ně těžké)?

S jakými typy náročného chování jste se setkávali před zavedením systému PBIS?

Cítíte, že po zavedení PBIS tohoto náročného chování ubylo?

V čem myslíte, že žákům systém PBIS nejvíce pomáhá?

Kolik žáků Vaší školy využívá podporu Úrovně 2?