

Efektivní strategie prevence problémového chování ve škole

Věra Vojtová

(podle VOJTOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1.vyd. Brno: Muni Press, 2010.)

Sociální rozvoj je neodmyslitelně provázaný se školním úspěchem žáka a jeho dlouhodobým sociálním přijetím a přizpůsobením. Zatím co většina dětí rozvíjí své sociální dovednosti pozorováním reálného života, napodobováním rodičů, sourozenců, širší rodiny a učitelů, a stejně tak každodenní interakcí s vrstevníky; děti s problémy v chování často tyto důležité dovednosti v sobě nerozvinuly nebo je nedokážou uspokojivě projevit. Ve skutečnosti, neschopnost nevázat a udržet uspokojivé vztahy s vrstevníky a učiteli je klíčovou charakteristikou dětí s poruchami chování – naneštěstí mající za následek vážné problémy během jejich životů. Problémy v sociálních vztazích jsou jednou z charakteristik dětí s poruchami chování (Kauffman, 2001).

Lane, Gresham, o'Shaugnessy (2002) nedostatky v sociálních dovednostech rozlišili na nedostatky v osvojení sociálních dovedností, v používání sociálních dovedností, v plynulosti při užívání sociálních dovedností. U nedostatků v osvojení jde o neznalost, jak se v dané situaci chovat. Nedostatky v používání znamenají, že žák není schopen sociální dovednost uplatnit v dané situaci, přestože ji zná. Nedostatek v plynulosti je projevem nepřiměřeného použití nové nebo málo užívané dovednosti. Žák v tomto případě ví, jak a využít ji chce, ale použije ji „nešikovně“.

Procesy výuky a učení i neformálních interakcí ve školním prostředí poskytují prostor pro posilování a upevňování těchto dovedností. Modelováním situací, zadáváním projektů, užíváním různých forem a metod výuky si je mohou žáci vyzkoušet a trénovat. K cílené intervenci přistupujeme až v případech déletrvajících obtíží a nízké kompetence v užití nastavujeme odpovídající intervenci. Zvýšená pozornost problémům by mohla snížit pohotovost žáka k přirozeným reakcím v důsledku trémy popř. nejistoty týkající se vlastních schopností (Schütz, 2005).

Význam vrstevnických vztahů

Třída je jedním z nejčastějších prostředí, kde se žákovy problémy v chování projevují. Žák se dostává do konfliktu nejen s pravidly a očekáváními, ale často i se svými spolužáky. Reakce pedagoga a jeho schopnost vztahy mezi žáky vnímat a využívat pro pozitivní pracovní klima aktivit učení a výuky je odborníky považovaná za základ dobrých vztahů v inkluzivních třídách (srov. Kauffman, 2005, Booth, Ainscow, 2002). Furlong, Morrison, Jimerson (2004) analyzovali výzkumy vlivů vrstevnických vztahů na konfliktní chování ve třídě. Tyto vztahy mohou na jedné straně sice ovlivňovat chování v negativním slova smyslu, ale podle výzkumů spíše prokazují specifický význam pro překonávání stresu, pro pozitivní změny v chování a pro zlepšení učení. Aktivity vrstevnické pomoci mezi mladšími a staršími žáky vymezili jako faktory posilující pozitivní chování. Pro využití vrstevnických aktivit ke změně v chování žáka je potřeba žáky i situaci připravit modelováním intervenčních situací, simulováním alternativního chování, žáci potřebují průběžně dostávat zpětnou vazbu od učitele (Wearmouth, Glynn, Berryman, 2005). Efektivita vrstevnické podpory v učení a výuce se prokázala ve výzkumu Fontany (2003, in: Swanson, Harris, Graham, 2003), kdy po osmitýdenní výuce žáků v riziku poruch chování podporované v tuteurském vztahu spolužákem měli podporovaní žáci významně lepší výsledky ve školní práci než žáci v kontrolní skupině. Peer intervence jsou podle výzkumů nejlépe přijímané jak u učitelů, tak i žáků (Rutherford, Quinn, Mathur, 2004).

Jaké vlastnosti (schopnosti, dovednosti,...) třídního učitele mají vliv na utváření zdravých sociálních vztahů mezi žáky ve školním prostředí sledovali ve své studii Střelec, Krátká (2008). Žáci (soubor tvořilo celkem 248 žáků středních a základních škol) nominovali na první tři místa: snahu o vytváření dobré pohody ve třídě; vhodné, přátelské a věcné jednání; individuální řešení výukových problémů žáků.

Zřetelná manifestace postoje k šikaně

Postoje školy k šikaně jako symptomu nezdravých sociálních vztahů mezi žáky ukazují, jak aktivně škola pracuje s riziky svého prostředí (Wearmouth, Glynn, Berryman, 2005). Rigby (2002) na základě meta-analýzy v rámci mezinárodních výzkumů šikany ve školách došel k závěru, že postoje škol k šikaně se řadí do dvou skupin. K první se řadí školy, které vnímají šikanu jako antisociální projevy v chování a procesy, se kterými je potřeba se vypořádat postihem a trestem. Tyto školy si vytváří výčet opatření, kterými na šikanu následně po jejím objevení reagují. Ke druhé skupině patří školy, které vidí ve vyvážených vztazích uvnitř školy, v respektu k žákům i k dospělým (ve vztahu k pracovníkům i k rodičům) základ prevence šikany. Ve svém programu proti šikaně se zaměřují na omezování možností pro zneužití moci v systému školy. Školy z první skupiny zastávají většinou politiku nulové tolerance vůči šikaně a požadavky kázně opírají o pevná pravidla a očekávání, školy ze druhé skupiny věnují pozornost vztahům v jejich sociálních strukturách. Politiku kázně opírají o pozitivní změny v chování žáků prostřednictvím instrukcí, přesvědčování a modelování očekávaného chování. Průběžné aktivity a procesy zaměřují na pozitivní posilování vztahů mezi dětmi a dětmi a učiteli.

Respekt k odlišným kulturám

Vnímání rozdílných vzdělávacích potřeb v kontextu sociokulturních odlišností žáků ve třídě je jedním ze stěžejních principů inkluzivní školy. Booth, Ainscow (2002) jej v Indexu pro inkluzi interpretují jako každodenní praktikování hledání konsensu a respektu ke kulturním a hodnotovým specifickým jednotlivých žáků. Wearmouth, Glynn, Berryman (2005) vidí velký význam v implementaci aktivit (rituálů) z těch kultur, ze kterých do školy přichází žáci, do programu aktivit školy jako pravidelný bod. V jejich rámci by pak mělo vše probíhat podle aranžmá dané kultury. V odborné terminologii je tento prvek školní inkluze nazýván „restorative justice“ (posilující spravedlnost) (Rigby, 2002). Jeho aplikace v českých školách není ke škodě sociálně znevýhodněných žáků obvyklá. Což dokládá Klapkova (2009) analýza školních vzdělávacích programů, v níž zjistil, že multikulturní témata bývají formálně přejatá z rámcového kurikula.

Komunikace

Pro děti v riziku a s poruchami chování má inkluzivní vzdělávání velký přínos při posilování jeho omezení v důvěru v sebe sama, které je součástí typologie jeho problémů. Výuka, v níž jsou středem procesů činnosti zaměřené na žáky, dává žákům prostor pro ověřování vlastních komunikačních kompetencí, pro promyšlení vlastních strategií učebních postupů a vyjadřování svých potřeb (Wearmouth, Glynn, Berryman, 2005). Ke komunikačním strategiím patří také dovednost pedagoga naslouchat žákům a dávat jim zažít pocit významu vlastního sdělení (Visser, 2000). Problémy ve vyjadřování vlastních pocitů bývají součástí obrazu dětí/žáků s poruchou chování (Rost, 2001), pěstování této dovednosti je pro ně důležité především k tomu, aby mohli vyjádřit svůj pohled na konfliktní situace a projevy, kterým ve škole často čelí (Visser, 2000). Komunikace je pro ně i cesta,

jak si vytvářet sebereflexi a následně hledat cestu k jiným způsobům chování. Dovednost naslouchat a umět vyjádřit svůj názor, respektovat názor druhých patří k cílům rámcového vzdělávacího programu (RVP, 2005).

Procesy spolupráce s rodiči

Spolupráci školy a rodiny je přikládán význam u všech žáků, u dětí/žáků v riziku a s poruchami chování nabývá ještě další dimenze z důvodu sociální determinace poruch chování a potřeby sjednotit požadavky a očekávání na chování žáka. Oboustranná otevřená komunikace (Rost, 2001), která je funkční a smysluplná, patří k podporujícím procesům v teorii resilience. Je prvním krokem k prevenci a eliminaci problémů ve vzdělávání žáků (srov. Kauffman, 2001, MŠMT, 2004). V souvislosti s etiologií a vzájemnou provázaností problémů v chování a školního neúspěchu (srov. Rost, 2001, Wick-Nelson; R. Israel, 2006) je to krok obtížný. Nejčastější překážky v komunikaci mezi školou a rodinou žáka v riziku poruch chování, popř. s poruchou chování vidí odborníci ve třech aspektech. Prvním je nezáměr rodičů i dítěte o život ve škole - dítě doma s rodiči o škole málo mluví a tématu škola se spíše vyhýbá (Heath, Sheen, 2005). Druhý důvod spočívá v komunikaci omezené na problémy - pedagog navazuje kontakt s rodiči pouze při řešení problémů s chováním žáka, vzájemná komunikace probíhá vždy jen v situacích konfliktu, ve vzájemné interakci bývá učitel v nadřazeném postavení (Vojtová, 2008, OECD, 2009). Třetí důvod má své kořeny ve špatných zkušenostech samotných rodičů se školou z dob vlastního vzdělávání (Heininger, Weiss, 2001, Kauffman, 2005).

Pro překonání těchto bariér důvěry mezi rodiči žáka s poruchami chování a doporučuje Imhof (2003) učitelé při komunikaci s rodiči manifestovat, že jim naslouchá, že názor rodičů a na dítě i situaci jsou důležitým článkem budoucí společné dohody na strategiích jeho podpory dítěte. Cílem komunikace s rodiči by mělo být uzavření jednoznačné dohody o požadavcích na chování dítěte/žáka.