

Strategie výuky a učení v perspektivě žáků v riziku a s poruchami chování

Věra Vojtová

(z knihy: 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)

Do jaké míry předchází neúspěch problémům v chování nebo naopak je doposud nezodpovězenou otázkou (srov. Kauffman, 2005, Matějček, 2005). Rozvoj dovedností, znalostí a kompetencí žáků v riziku poruchy chování a s poruchami chování minimalizuje podle výzkumu McEvoy, Walker (2000, In: Rutherford, Quinn, Mathur, 2004) antisociální projevy v chování. Významnou roli mají především čtenářské kompetence a gramotnost. Nejenže jsou velmi zřetelným indikátorem školního úspěchu, ale protože mohou žákům zprostředkovat různé pohledy na konkrétní konfliktní (zatěžující) situace a strategie jednání (OECD, 2005), mohou být psané příběhy velmi snadným zdrojem alternativních příkladů řešení krizových situací (Heath, Sheen, 2005). Dinkes, Forrest, Lin-Kelly (2007) analyzovali data o kriminalitě 12-18letých žáků a studentů v prostředí školy a na cestě do a ze školy. Data zahrnovala období 10 let. Cílem jejich výzkumu bylo stanovit indikátory školní kriminality a bezpečného prostředí školy. Ve výzkumu prokázali, že **školní kriminalita a nekázeň při výuce je v přímé vazbě na školní neúspěch** a nízké výkony ve školní práci.

Posilující význam školního úspěchu je tedy zřetelný. Efektivní výuka, její organizace a řízení ve třídě s žáky v riziku a s poruchami chování vyžaduje po učiteli naplnění minimálně tří základních požadavků (Witt, Van Der Heyden, Gilbertson, 2004). 1. Učitel musí být v předmětu odborně na výši, jeho **odbornost** mu umožní poskytovat žákům příležitosti k učení, upevňování dovedností a zpětné vazbě. Nesplnění této podmínky bývá často příčinou nedostatečně jasných *instrukcí* a nepřesně interpretovaných souvislostí týkajících se učební látky a úkolů a následně pak zdrojem problémů v chování žáků. 2. Dalším požadavkem jsou dobře a jasně vymezená **očekávání a nároky na chování a práci**. Žáci v riziku a s poruchami chování se musí učit pravidla znát, aplikovat a dodržovat. Problémy vidí odborníci (Kauffman, 2005, Walker, Ramsey, Gresham, 2003, Watkins, Wagner, 2005) především v *nefunkčních pokynech* (instrukcích): pokud jsou žáky vnímané jako nesmyslné, popř. nadbytečné, tak ve výuce zbytečně plýtvají časem a nejsou nijak přínosné pro zlepšení učebních strategií žáků. *Neefektivní pokyny* vedoucí k chybám jsou *zdrojem* oslabování nedůvěry žáků ve vlastní kompetence (Evertson, Einstein, 2006). 3. **Strategie třídní intervence** pro ovlivňování chování

mohou být účinné a funkční, pokud je zajištěna odborná úroveň výuky a žáci dobře rozumějí instrukcím. Musí také splňovat podmínky včasnosti (Farrel, 2006) a posilujících účinků (Severson, Walker, 2002).

Řízení výuky

Problémy v učení a neodpovídající školní výsledky provází většinu žáků s poruchami chování celou jejich vzdělávací kariéru. Z praxe však víme o mnoha pozitivních příkladech, které ukazují možnosti změny této situace. *Nepřiměřená náročnost* úkolu a nesrozumitelné, popř. nejednoznačné *způsoby zadávání instrukcí* (Walker, Ramsey, Gresham, 2003, Watkins, Wagner, 2005) jsou největší překážkou v učení této skupiny žáků. Nepřiměřenost je přitom myšlena v obou úrovních náročnosti. Podle výzkumů zaměřených na vzájemné souvislosti mezi efektivními pokyny a učením a problémy v chování ovlivňuje výdrž při práci na úkolu a kvalitu jeho zpracování vnímání vlastní možnosti žákem samotným tento úkol precizně vypracovat (splnit) (Denny, 1996). Jeho učební strategie a pracovní výdrž podporují průběžné instruování o pracovních postupech a dostatek času na provedení úkolu (Witt, Van Der Heyden, Gilbertson, 2004).

Žáci s problémy v chování mohou podávat dobré školní výkony a dosahovat dobré výsledky v učení, pokud dostávají *jednoduché a srozumitelné instrukce*, pokud pracují na úkolech přiměřených jejich vzdělanostní úrovni. Ve svých výzkumech doložili Witt, Van Der Heyden, Gilbertson (2004) že, intervence ve výuce provázená *opakovanými instrukcemi*, opřena o *praktická cvičení, motivaci a průběžnou zpětnou vazbu* rozvíjí kompetence a strategie učení žáků s problémy v chování.

Bowen, Jenson, Clark, (2004) analyzovali výzkumné studie efektivních instrukcí při výuce žáků v riziku a s poruchami chování a vymezili základní strategie pro jejich aplikaci v praxi. *Formulovat pokyny* jako specifické a deskriptivní požadavky např. „uložte sešity do lavice“ spíše než říci jen „přestávka“. Pokyny by se měly podporovat *nonverbální komunikací*, přitom za nejdůležitější považují oční kontakt, v případě žáka s poruchou pozornosti i přiblížení na menší vzdálenost. Pro podporu setrvání u práce doporučují zadávat úkoly od jednoduchých oblíbených k méně oblíbeným a náročnějším. Učitel by neměl zadávat více než *jeden nebo dva požadavky* najednou. Měl by poskytnout žákovi dostatek *času* na odpověď, reakci (5 až 10 sekund) bez přerušování a odvádění pozornosti. Pokud je potřeba instrukce *opakovat*, měl by učitel změnit jejich formu. Petty (2009) doporučuje užívat ve výuce formy nezávislého učení, které spočívají v zadání menšího úkolu, který žák řeší sám svou vlastní cestou od sběru

materiálu (informací) až po jeho úplné zpracování. Užívání různých způsobů pozitivního posilování, kdykoliv žáci náležitě plní instrukce či požadavky, pomáhá udržovat žákovu cílenou snahu v učení (Kauffman, 2005).

Dalším momentem, který učitelé vstupuje do výuky a její koordinace, je *pozornost*, kterou žákovi přímo nebo nepřímo dává, ve vlastní nebo v žákově režii. Ve své studii došli Shores, Weby (1999, in: Witt, Van Der Heyden, Gilbertson, 2004) k závěru, že u žáka s problémových chováním je skóre pozornosti učitele nežádoucím projevům v chování značně vyšší než pozornost, kterou věnuje instrukcím pro žákovu učení a jiné aktivity. Vyšší pozornost učitele bývá orientovaná také výsledkům učení než cestě, jak k nim žák přišel (Praschnig, 2006). Změna zaměření pozornosti na průběžné strategie ve školní práci žáka a úspěšné kroky při zvládnání úkolů zefektivní výuku, žákovi poskytne formativní informace o jeho učení, uspokojí jeho potřebu mít pozornost učitele a současně zajistí „řídící“ roli učitele ve výuce a učení (srov. Vojtová, 2008, Watkins, 2007).

Průběžné vyhodnocování srozumitelnosti a přiměřenosti výuky pro žáky. Sledování výkonů a strategií žáka s problémy v chování učitelem je důležité pro případnou modifikaci úkolu, jeho zjednodušení, popř. pro možnost udělat jej pro žáka zajímavější. Vždy je výhodnější úkol zjednodušit a žáka s problémy v chování provázet až k dokončení úkolu, než na něj nechat působit stres a dát mu příležitost vygradovat nejistotu v práci záchvatem nežádoucího chování (srov. Petty, 2009, Walker, Ramsey, Gresham, 2003). Není reálné zapojit do výuky žáka, který je při učení frustrován, jeho dovednosti jsou pak oslabovány. Průběžná zpětná vazba učitele, zda zadání a podmínky úkolu jsou v souladu s žákovou akademickou úrovní, je pro kontinuitu jeho práce na úkole a jeho dobré výsledky stěžejní (Witt, Van Der Heyden, Gilbertson, 2004).

Za klíčové komponenty efektivního řízení třídy s žáky v riziku chování a s problémy v chování považují odborníci: zavedení *pravidel a pracovních postupů* ve třídě, *nácvik vhodného chování* a odpovídajícího očekávání, *maximální zapojování* žáků do školní práce, *strukturované prostředí* třídy (prostoru a režimu), *plynulé a zřetelně oddělené přechody* v činnostech, používání *motivace*, *monitorování chování* žáků, *pozitivní posilování*, *následky* nevhodného chování (Visser, 2000, Bowen, Jenson, Clark, 2004), poskytování průběžné zpětné vazby prostřednictvím *formativního hodnocení* (Lynn, Fuchs, 1997, Watkins, 2007).

Pozitivní očekávání a posilování

Pozitivní očekávání je koncept postavený na behaviorální teorii. Pracuje se strukturovanými cíli, které se opírají o představu modelového chování v určitých kritických

situacích (Kauffman, 2005). Zatímco efektivní instrukce k učení se v čase výuky distribuují mezi pokyny, strategie v učení a zpětnou vazbu na školní výkony, pozitivní očekávání vytváří rámec pro vzdělávací procesy ve škole. Jsou zakomponována v pravidlech kázně, v pravidlech organizace školy, v pravidlech pro výuku a učení. Jasně musí být vymezena i opatření a postupy pro situace jejich porušení (Witt, Van Der Heyden, Gilbertson, 2004). Dobře vymezená pravidla a očekávání ušetří při výuce ve třídě s žáky s problémy v chování mnoho času. Na druhou stranu jsou nejasná pravidla, nekonzistentní reakce na porušování pravidel a neefektivní instrukce podle výzkumů Walker, Ramsey, Gresham (2004) příčinou agresivního a nezvladatelného chování žáků.

Pravidla jsou pozitivně postaveným souborem očekávání vymezených pro lepší organizaci, koordinaci a produktivitu výuky a učení. Podle studie Emmer (2001, In: Witt, Van Der Heyden, Gilbertson, 2004) mají přímý vliv na chování žáků ve třídě. Vysoké procento jejich narušování svědčí o tom, že je žáci nechápou, nepřijímají nebo nevnímají. Emmer doporučuje, aby v případě častého narušování pravidel učitel přistoupil k jejich předefinování.

Předem vymezené postupy při narušování pravidel pomohou učiteli i žákovi udržet konsistenci v chování. Učitele chrání před afektivní reakcí na problém v chování žáka, žáka zase před tím, aby případným sankcím přikládal osobní rovinu (Bowen, Jenson, Clark, 2004). Je doporučované přednostní užívání mírných opatření od pokynů nebo napomenutí, k ústním komentářům, ztrátě privilegií, odměn, činností a pohovoru s rodiči (Bowen, Jenson, Clark, 2004, Lane, Gresham, o'Shaughnessy, 2002, Walker, Ramsey, Gresham, 2003). Pro zajištění účinnosti napomenutí se doporučuje dodržovat pravidla *srozumitelného napominání* s popisem důvodů, proč je chování považované za neakceptovatelné a jak má žák provést změnu. Nesouhlas s chováním žáka by měl učitel doprovodit nonverbální komunikací, očním kontaktem, přiblížením se k žákovi, ale nemělo by jej doprovázet afektivní podbarvení.

Rituály jsou neméně důležitými podporujícími procesy při výuce žáků s riziky v chování. Witt, Van Der Heyden, Gilbertson (2004) je vymezuje jako procedury, které provází, popř. ohraničují aktivity výuky. Mají svůj význam jako signály pro přechody mezi činnostmi, žákům s poruchami pozornosti, s obtížemi v pracovní pohotovosti jsou oporou pro koncentraci na změnu (Pavlovská, Vojtová, 2009). Žákům s problémy ve strukturování času, prostoru a aktivit zase zlepšují orientaci (Lane, Gresham, o'Shaughnessy, 2002). Podle výzkumu Emmer (2001, In: Witt, Van Der Heyden, Gilbertson, 2004) je efektivní výuka ve třídě s žáky s poruchami chování vázána na aplikaci rituálů do výuky. Dobré užívání a zvýšení účinnosti podmiňuje jejich nácvik.

Walker, Ramsey, Gresham (2003) vysledovali, že kolem 75 % *reakcí učitelů* na problémové chování ve třídě byly nekompetentní ve smyslu jejich možného vlivu na změnu chování žáka. Nejčastěji učitelé přistupovali k napomínání, k opakování pokynů, ke stěhování žáka do jiné lavice. Reakce často spočívala v rozhovoru s žákem mimo třídu. Při udílení trestů za problémové chování učitelé stupňovali míru restrikce a chování žáků se většinou zhoršovalo. Žáka pak vyloučovali ze třídy (ze školy), přitom právě vylučování bývá jedním z důvodů cirkulace problémů žáků v chování a učení (Visser, 2009). Při vyhodnocení intelektových dispozic vylučovaných žáků Walker, Ramsey, Gresham (2003) doložili, že se tyto žáci s poruchou chování nelišili od těch, kteří školu dokončit mohli.

Pozitivní posilování chování radí většina odborníků k funkčním strategiím ve výuce (Kauffman, 2005, Schütz, 2005). Žádný z žáků nezlobí po celou dobu výuky, malá pozornost těmto, byť jen občasným, pozitivním projevům v chování žáka, ubírá žákovi i učiteli možnosti pro komunikaci, výuku, učení, intervenci. Pochvala cíleně udělovaná při užití vhodných strategií v chování naopak tuto možnost otevírá. Typologie poruch chování zahrnuje zvýšenou orientaci na pochvalu (Rost, 2001, Kauffman, 2005). Dává tedy učitelům do ruky nástroj pro motivaci žáka. Opakovanou pozorností na pozitivní vzorce chování posiluje učitel i obraz tohoto chování v žákovi samotném a tyto modely v jeho chování upevňuje. Stejně tak i ostatním žákům se tím dostává dostatek stimulů pro očekávané strategie chování. Odborníci (Bowen, Jenson, Clark, 2004, Colvin, 2004) podtrhují nutnost udělovat pochvalu častěji než pokárání v poměru 4:1. Doporučují doprovázet ji popisem chování, za které byla udělena, udělovat ji smysluplně za chování, za které si ji žák skutečně zaslouží. Přiklání se užívat u starších žáků s velmi výraznými negativními projevy v chování záznamy o výskytu žádoucího chování. Považují je za velmi funkční při následném vyhodnocení tohoto chování na individuální úrovni mezi žákem a učitelem, explicitní verbalizace žádoucích reakcí a modelů chování žáka jej podporuje v jejich opakovaném užívání.

V literatuře však najdeme i polemiku se zastánci častého užívání odměn. Kohn (in: Bowen, Jenson, Clark, 2004) analyzoval 70 studií, které doložily, že pozitivní posilování odměnami snižovaly motivaci žáků k plnění úkolů, za které nemohly získat odměnu. Byl zastáncem názoru, že závislost na odměnách snižuje vnitřní spontánní motivaci žáků. Jako alternativu odměn navrhl motivovat je pomocí „Tří S“¹. První „S“ je *smysluplný obsah* výuky a zajímavost obsahu. Druhé „S“ znamená *spolupráce* na bázi bezpečného prostoru učení podporujícího spolupráci, respekt, pomoc, podporu a svobodu požádat o pomoc. Třetí „S“ je

¹ „Tři S“ (smysluplnost, spolupráce, svobodná volba) z angl. orig. „Three Cs“ (*content, community, choice*).

svobodná volba, zda daný úkol udělat, jakým způsobem, kdy, s kým. Kohn považuje tuto cestu posilování za způsob, jak učit žáky správně se rozhodovat a být aktivní. Jde o proaktivní strategie, které ovlivňují celou třídní skupinu.

Vedle pozitivního posilování patří k účinným výukovým strategiím i ***posilování negativní***. Tyto strategie bývají součástí běžné výuky ve třídách s žáky v riziku a s poruchami chování. Posilování, ať pozitivní nebo negativní je odměnou nebo důsledkem za určité chování. Odměna může být něčím, co žák dostane (pozitivní posilování) nebo čeho se chce zbavit, vyhnout se tomu (negativní posilování) (Cipani, E., Schock, 2007).

Destruktivní posilování jsou strategie výuky, které posilují nežádoucí modely v chování žáka (Kauffman, 2001). Podle studií založených na pozorování ve výuce se tak děje nejčastěji pozitivním posílením nevhodného chování, neposkytnutím pozitivního posílení za snaživé chování, negativní posilování chování, které umožní žákovi vyhnout se práci (Walker, Ramsey, Gresham, 2003).

Učitelé pochopitelně silně ovlivňují způsob přístupu žáků ke školní práci. Ti jsou ovlivnitelní – v dobré i špatném – modelem chování, který vidí u svého učitele. Příkladné chování učitele je doporučením takového chování žákům, špatné zacházení učitele vůči žákovi ve třídě je pro ostatní žáky příkladem nepřátelství, nerespektování (Kauffman, 2005). Stejně tak poskytování vysokého statusu žákovi, který buď odmítá plnění školních úkolů, nebo se špatně chová, posiluje u ostatních spolužáků špatné sociální chování (Rutherford, Quinn, Mathur, 2005).

Potřeba včasné intervence ve výuce

Vedle přiměřených a srozumitelných instrukcí ke školní práci patří okamžitá reakce učitele na problém v chování žáka k základním strategiím výuky žáků s poruchou chování. Včasnost intervence je rozhodujícím elementem pro její možný efekt (Rumstemier, 2002, Rost, 2001). Skutečná prevence rizik poruch chování neřeší problémy až v momentě, kdy se stanou viditelnými a obtížně řešitelnými (např. ukončení studia, porušení zákona, užívání drog a alkoholu, atd.), ale kvalifikovaný intervenční zásah (Bowen, Jenson, Clark, 2004, Colvin, 2004).

V kontextu intervenčních strategií dětí v riziku poruch chování a s poruchami chování v běžném školním prostředí je uplatňovaná *teorie sociální validity* (Gresham, 2002, Bowen, Jenson, Clark, 2004). Je používána v souvislosti s aplikovanou behaviorální analýzou a intervencí, pracuje s koncepty sociálně významného chování a sociálně důležitých výstupů, intervenční aktivity opírá o sociální kontext dítěte. Vychází ze dvou stěžejních otázek orientujících její strategii (Bowen, Jenson, Clark, 2004): 1. Jak bude intervence přijatá, vnímaná a realizovatelná v podmínkách té které komunity (sociálního prostředí)? 2. Je intervence smysluplná a pro žáka a jeho život výhodná?

Pracuje se sociálními dovednostmi jako sociálně významným chováním dětí v konkrétních situacích vedoucích k důležitým sociálním výstupům. Rozlišuje sociálně významné a sociálně důležité chování. *Sociálně významné chování* je motivované očekáváním a jeho nastavením. Je to takové jednání, které je těmi, jichž se dotýká (např. učitel, rodič a spolužák) považované za žádoucí, a které předurčuje sociálně důležité výstupy. Je prvním krokem k chování, které člověku umožňuje fungovat v určitém prostředí a adaptovat se na jeho podmínky. *Sociálně důležité výstupy* jsou považované druhými za chování, které uspokojuje nebo neuspokojuje očekávání. Fungování jedince, popř. jeho schopnost adaptovat se na požadavky prostředí a očekávání společnosti je odrazem sociálně důležitých výstupů. Spadají sem např. akceptace spolužáky a kamarádství, pozitivní hodnocení rodiči a učiteli a školní přizpůsobivost (Gresham, 2002, Colvin, 2004). Intervence v rámci teorie sociální validity je opřena o sociální prostředí a jeho interaktivní charakter. Posiluje chování dítěte v riziku prostřednictvím *sociálních dovedností*, které vnímá jako takové způsoby chování, které umožní dítěti vhodně odpovědět na sociální úkol, např. zapojit se do hry (sociálně významné chování). *Sociální kompetence* (sociálně významné výstupy) odráží názory a hodnocení jiných lidí, porovnání s kritérii, např. úspěšné zvládnutí úkolu nebo porovnání s normou (Gresham, 2002, Colvin, 2004). Sociální dovednosti se musí dítě naučit a musí je trénovat a používat, aby se v nich zdokonalovalo. Sociální kompetence závisí do určité míry na posouzení a hodnocení

druhými lidmi (Bowen, Jenson, Clark, 2004, Colvin, 2004). Taxonomii sociálních dovedností odvodili Calderella a Merrell (1997, in: Gresham, 2004) z revize svých 21 výzkumů s 22 000 žáky. Zahrnuje pět širokých domén sociálních dovedností: a) ve vztazích se spolužáky, b) v sebe-ovládání, c) strategie učení, d) dovednost dodržovat pravidla e) asertivní dovednosti. Jde o taxonomii, která představuje vhodný nástroj pro rozhodování o intervenčních postupech a hodnocení jejich efektivity. Sociální dovednosti jednotlivých dětí spolu se sociálními standardy dovedností a příležitostmi k učení jsou rámcovými body pro vytváření intervenčních postupů (Vojtová, 2008). Intervence zahrnuje různé strategie a aktivity jako například přímé učení, modelování (podle dospělých a vrstevníků), příležitosti pro žáky vyzkoušet si dovednosti a programy pozitivního posilování k povzbuzení využívání dovedností. Učení sociálním dovednostem je nejefektivnější, když probíhá v přirozeném prostředí. Bowen, Jenson, Clark formulovali šest zásad pro aplikaci intervence ve třídách s žáky s problémy v chování, které doporučují dodržovat bez ohledu na použitý program nebo cílené specifické dovednosti: 1. Laskavé školní klima v průběhu celé výuky. 2. Při intervenci zaměřené na specifické sociální dovednosti doporučují vybírat takové, které maximalizují žákův úspěch a zlepšují jeho přijetí spolužáky. 3. Při instruování, při verbalizaci problémového chování, při modelování a modifikaci nacvičovaných situací doporučují pedagogům opírat se o příklady a situace, které odrážejí to, co se aktuálně děje ve třídě nebo na hřišti. 4. Pro posílení aktivní role žáka/dítěte v intervenci doporučují využívat vlastní pozorování, komentáře, zhodnocení žáka. 5. Informovaná spolupráce a zapojení rodičů, ostatních pedagogů, spolužáků a pracovníků školy považují za faktor, který zvyšuje upevnění „natrénovaných“ dovedností dítěte/žáka a prohlubují účinky intervence. Patří proto k základní zásadě efektivní intervence.

V inkluzivním kontextu intervence je budování *cesty* sebepodpory považované za jedinou možnou cestu k jejímu úspěchu i v běžném životě (Störmer, Vojtová, 2006). Cílem je změna chování dítěte/žáka tak, aby získalo kompetence, které mu umožní rozumět svým reakcím a ovlivňovat je. Budování sebepodpory spočívá v *aktivním přístupu* k problémům, v pozitivním vnímání změny a v řízení vlastního rozhodování (Atkinson, 2000). Za výchozí moment pro aktivní zapojení dítěte/žáka do intervence je považované jeho sebeurčení. Podpora sebeurčující potenciality dítěte/žáka se specifickou životní zátěží předpokládá, že pedagog citlivě vnímá projevy a aktivující snahy v jeho chování a školní práci. Využívá je ve prospěch dialogicky-kooperativní asistence, sám se drží v pozadí (srov. Bender, 2008). V případě intervence se vždy jedná o akceptování vlastní kompetentnosti a odpovědnosti dítěte/žáka s poruchou chování. Je proto žádoucí vyhodnocovat procesy jeho sociální interakce a strategií učení, rozpoznat a podchytit jejich blokády a vyvodit z toho závěry pro intervenci v edukaci

s ohledem na stávající situaci a související možnosti dítěte/žáka (Störmer, Vojtová, 2006). Důležitým faktorem intervence je práce se *sebehodnocením* dítěte/žáka. Reflexe vlastního chování je podmínkou pro jeho aktivní zapojení do intervence (Bender, 2008). Sebehodnocení žáka/dítěte hraje velkou roli v jejím účinku. Schütz (2005) poukazuje na odlišné zdroje sebehodnocení u chlapců a dívek, které jsou pro efektivitu intervence potřeba vyhodnocovat. Pro dívky jsou zdroje sebehodnocení především v sociálních aktivitách a vztazích, u chlapců jsou spíše v individuálním výkonu. S tím souvisí i typické způsoby vytváření sebehodnocení; dívky jsou více závislé na vnějším hodnocení a vztazích a interakci, chlapci mají spíše sklon k nezávislému sebekonceptu.

Intervence se odvíjí od speciálněpedagogické diagnostiky, která by měla vést k identifikaci nejvíce zatěžujících projevů a aktivit, popř. podmínek, které s problémovými projevy souvisí. Taková diagnostika není jednoduchá věc. Vyžaduje systematický přístup a dodržení určitých postupů. Jedním z nejdůležitějších je vedení *záznamu* o chování dítěte. Při vyhodnocování chování dítěte si učitel může uvědomit společné znaky a okolnosti, které nežádoucí projevy v chování provází. Přitom by se měl řídit otázkami: JAK, KDY, KDO, CO. Jak znamená způsoby a konkrétní projevy v chování, kdy učitel sleduje časové hledisko, kdo je zaměřeno na účastníky interakce, co ukazuje na okolnosti chování. Co vyjadřuje situační okolnosti nežádoucích projevů v chování (Vojtová, 2007).

V průběhu minulých let bylo v zahraničí i v Česku vyvinuto mnoho vysoce efektivních intervenčních programů, které jsou více nebo méně úspěšné v dosažení skutečných preventivních cílů (např. Severson, Walker, 2002, Běhounková, Vojtová, 2004, Schütz, 2005). Longitudinální studie hodnotící jejich výsledky dokazují efektivitu intervenčních procesů a potvrzují, že čím dříve a komplexněji je intervence zavedena, tím lepší výsledky dosahuje (Rutherford Jr., Quinn, Mathur, 2004, Běhounková, 2007). Na základě meta-analýzy 99 studií porovnávajících 223 parametrů efektivity intervence vyhodnotili Stage a Quiroz (1997, in: Bowen, Jenson, Clark, 2004) ty nejúčinnější školní intervence ke snížení rušivého chování v běžných školních podmínkách. Mezi nejefektivnější intervence zařadili: programy založené na skupinové odpovědnosti (group contingency), programy sebeřízení, diferencované způsoby posilování, bodový systém (token economics²). Za méně efektivní vyhodnotili: individuální poradenství, kognitivně-behaviorální techniky intervence, analýzu funkce chování (functional

² Také překládané jako „hospodaření s žetony, s kupóny, žetonový systém“ (symbolické odměny jsou uděleny za žádoucí chování a následně mohou být směněny za materiální položky či privilegia).

assessment), penále za reakci (response cost³). Intervence založené na rozhovorech s žáky o jejich chování a intervence s trestajícími důsledky se jeví méně efektivní než intervence zaměřené na řízení skupinového chování s pozitivním posilováním a na nácvik sebeřízení a sebekontroly.

Dohoda s rodiči

O postupech změn se mezi učitelem, rodiči a dítětem/žákem vytváří dohoda. Dohoda mezi rodiči a pedagogem se týká především výchovných postupů. „Řízení“ chování dítěte musí být stálé, jednotné (Cole, Visser, Upton, 1998), je proto důležité předtím než rodiče (učitel) přistoupí k dohodě o chování dítěte ujasnit si pravidla, která by chtěly obě strany při řízení změny v chování dítěte prosazovat. Nejsou to však pravidla jenom vůči dítěti, ale i pravidla vůči samotným rodičům. Když se rodiče (učitel a rodiče) domluví, mohou přistoupit k dohodě s dítětem. Drží se v ní základních principů: dítě by mělo samo formulovat pravidla nebo se na nich alespoň podílet; pravidla dohody by měla být krátká (3-4), srozumitelná, zapamatovatelná; pravidla by měla zakazovat pouze to, co je nezbytné; měla by vymezovat, jaké chování se očekává.

Dohoda ukazuje všem jejím signatářům jasně vymezené cíle i způsoby, jakou cestou k nim všichni půjdou. Přináší do procesu reedukace chování dítěte/žáka důležité informace, které podporují orientaci všech na perspektivu ve smyslu důvěry ve změnu. Dohodu je dobré probrat i s třídním učitelem, který se může stát velkým pomocníkem v jejím naplňování. Ze strany pedagoga je také nutné s dítětem/žákem probrat, jak budem společně s ním postupovat, když se chování nebude zlepšovat, když se předpoklady inetrevenčního plánu nenaplní. Jak rodiče (učitel), tak i dítě musí vidět možnost změny původního záměru, a to především s ohledem na otevřenou perspektivu dítěte.

³ Ang. výraz *Response cost* bývá překládán jako „penále za reakci“, „penále“, „nesení odpovědnosti“ jedná se o metodu, kdy je jedinci odebrána odměna či určitá výhoda v reakci na jeho nevhodné chování. Cílem je omezit nevhodné chování.