



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

# Funkční analýza chování žáků s nevhodným chováním

Vypracovala: Bc. Kateřina Krupicová  
Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová, Ph.D.

České Budějovice 2022

## **Prohlášení**

*Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.*

*Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.*

V Č. Budějovicích 3. ledna 2022

Bc. Kateřina Krupicová

## **Poděkování**

*Tímto bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Marii Najmonové, Ph.D. za pomoc, odborné vedení, cenné rady a v neposlední řadě za čas, který mi při zpracování této diplomové práce poskytla.*

*Druhé poděkování patří všem žákům a pedagogům, kteří se mnou v rámci diplomové práce spolupracovali.*

*Poslední velké díky věnuji sestře Viktorii, rodičům a prarodičům za poskytnutí nesmírného množství podpory a motivace během celé doby mého studia.*

## **Anotace**

Diplomová práce se věnuje problematice nevhodného chování žáků ve škole a představuje funkční analýzu chování (FACH) jako nástroj pro diagnostiku a intervenci. Teoretická část práce se zaměřuje na vymezení zásadních pojmů a principů souvisejících s nevhodným chováním a FACH. Empirická část, která má podobu kvalitativního výzkumného šetření, si za hlavní cíl klade vytvořit funkční analýzu žáka s projevy nevhodného chování, na jejímž základě jsou vytvářena doporučení a intervenční postupy přímo pro žáka, respektive žáky třídy a pedagogické pracovníky.

## **Klíčová slova**

funkční analýza chování; FACH; nevhodné chování žáků; diagnostika; intervence

## **Abstract**

The diploma thesis deals with the issue of inappropriate behavior of pupils in school and presents a functional behavior assessment (FBA) as a tool for the diagnosis and intervention. The theoretical part focuses on defining the basic concepts and principles related to inappropriate behavior and the FBA. The empirical part, which takes the form of a qualitative research survey, is dedicated to the creation of the functional behavior assessment of a pupil with manifestations of inappropriate behavior, based on which recommendations and intervention procedures are formed directly for the pupil, pupils of the class and teachers.

## **Keywords**

Functional Behavior Assessment; FBA; inappropriate behavior of pupils; diagnosis; intervention

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
<b>1 Nevhodné chování žáků ve škole</b> .....	<b>9</b>
1.1 Projevy nevhodného chování.....	10
1.2 Možné důvody nevhodného chování.....	12
1.3 Specifika práce s žákem s projevy nevhodného chování.....	16
1.3.1 Preventivní strategie.....	16
1.3.2 Řešení nevhodného chování.....	20
1.3.3 Přístup učitele .....	23
1.3.4 Školní třída .....	25
<b>2 Funkční analýza chování</b> .....	<b>29</b>
2.1 Proces FACH .....	31
2.1.1 Popis chování a sběr dat .....	32
2.1.2 Analýza informací a vytvoření hypotéz .....	35
2.1.3 Návrh intervence, aplikace a monitorování .....	37
2.2 Původ a využívání FACH .....	38
2.3 Podmínky vytvoření FACH.....	40
<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>41</b>
<b>3 Metodologie</b> .....	<b>41</b>
3.1 Cíl výzkumu .....	41
3.2 Výzkumné otázky .....	41
3.3 Výzkumné přístupy a metody .....	42
3.3.1 Dotazníky .....	43
3.3.2 Rozhovory .....	44
3.3.3 Pozorování .....	45
3.3.4 Obsahová analýza dokumentace.....	46
3.4 Výzkumný soubor.....	46
3.5 Časový harmonogram .....	47
3.6 Průběh výzkumu.....	47

<b>4 Výsledky.....</b>	<b>49</b>
4.1 Popis projevů nevhodného chování žáka .....	49
4.2 Porovnání a analýza získaných informací.....	50
4.3 Hypotézy o účelu daného chování .....	55
4.4 Návrh plánu intervence a jeho provádění .....	56
4.5 Průběžné monitorování a vyhodnocování .....	59
<b>5 Závěrečné shrnutí a diskuze.....</b>	<b>62</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>66</b>
<b>ZDROJE .....</b>	<b>67</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....</b>	<b>71</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>72</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>73</b>

## ÚVOD

Nevhodné chování žáků je fenomén rezonující napříč celým systémem českého školství. Jedná se o předmět každodenního řešení nejen mezi učiteli, žáky, rodiči, ale i širší veřejností, který je však poměrně těžko ohraničitelný a definovatelný, jelikož souvisí s mnoha dalšími faktory a jevy.

Jako začínající pedagožku mě k výběru daného tématu vedla právě aktuálnost problematiky nevhodného chování a touha pokusit se zpracovat hlubší náhled na nevhodné chování žáků ve školách. K tomuto záměru jsem se rozhodla využít funkční analýzu chování, což je ucelená diagnosticko-intervenční metoda, která má již pevné místo v americkém školství a postupně se začíná využívat v dalších odvětvích a oborech. Naneštěstí se ani mé práci nevyhnuly dopady pandemie covid-19, a tak jsem upřímně ráda, že kvalitativní šetření v empirické části práce, jež mělo mít původně jinou podobu, mohlo vůbec proběhnout a alespoň zčásti nastínit, jak funkční analýza chování žáka může vypadat a co nám může tento model přístupu nabídnout.

Diplomová práce s názvem *Funkční analýza chování žáků s nevhodným chováním* je rozdělena na dvě části. Teoretická část přináší poznatky týkající se nevhodného chování žáků ve škole, konkrétně projevů, možných důvodů a specifík práce s žákem s projevy nevhodného chování. Ta zahrnují preventivní strategie, přístup k řešení nevhodného chování, spojitost s osobností učitele a školní třídou obecně. Tato část diplomové práce dále blíže představuje funkční analýzu chování, jako model postupu práce učitelů s žáky s nevhodným chováním. Na základě domácí a zahraniční literatury je zde detailně popsán proces metody FACH, její původ a využívání a podmínky pro její vytvoření.

Empirická část diplomové práce zahrnuje metodologii, jež popisuje cíl výzkumu, výzkumné otázky, použité výzkumné přístupy a metody, vymezuje výzkumný soubor, časový harmonogram a průběh výzkumu. Výsledky šetření, v rámci něhož byla vytvořena funkční analýza chování žáka s projevy nevhodného chování, jsou zaznamenány v samostatné kapitole, která je dělena dle fází procesu FACH. V závěru empirické části je uvedeno závěrečné shrnutí a diskuze reflektující výstupy výzkumného šetření.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Nevhodné chování žáků ve škole

Učitelé denně řeší různé pedagogické situace. Mnohé z nich jsou spojené s chováním žáků, které je souborem „vnějších, pozorovatelných, analyzovatelných a hodnotitelných aktů žáka ve škole i mimo ni.“ Chování je předmětem každodenního, ale i souhrnného, formálního hodnocení a v případě potřeby i speciálního vyšetření jako je například diagnostika poruch chování žáka nebo pedagogicko-psychologického výzkumu. „Chování žáka bývá důležitým indikátorem zvláštností žákovy osobnosti i účinnosti učitelovy práce.“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 80)

Nevhodné chování je velmi těžké přesně ohraničit a definovat. Pokud na něj budeme nahlížet jako na opak chování vhodného, mohli bychom ho popsat synonymicky jako chování nepatřičné, tedy takové, které do dané situace nepatří. Emerson (2001, s. 7) zdůrazňuje, že nevhodné chování lze vymezit pouze v rámci konkrétní situace a kontextu. Dejme tomu, že hlasité povzbuzování, které by bylo v kostele nepříhodné, je na fotbalových zápasech běžné a žádoucí. „Obecně platí, že čím je prostředí formálnější, tím jsou pravidla více explicitní.“

Vymezení nevhodného chování je také nelehké právě z toho důvodu, že je spojeno se značnou mírou subjektivity. Co například může jeden pedagog považovat za projev chování rušivého, další tak označit nemusí. (Emerson, 2001; Hutyrová et al., 2019; Mertin et al., 2013) Hutyrová a kol. (2019, s. 63) předkládá tvrzení, že „významnou roli v posuzování jednotlivých projevů chování u jednotlivých dětí hrají hodnotová měřítko, morální schémata a tolerance posuzovatele, stejně tak jako osobnostní, sociální i zdravotní aspekty vztahující se k dítěti.“

Ve školním prostředí je za nevhodné chování považováno to, jež je v rozporu se školním řádem školy, normami, s pravidly učitele a třídy. Hynek, Najmonová a Procházka (2019) na základě Navrátila a Mattioliho (2011) upozorňují na to, že je termín nevhodné chování „poměrně široká nejasně definovaná oblast, která se dotýká jak sociálně patologických

jevů a rizikového chování, tak nejednoznačných a mnohdy opomíjených projevů chování, které však pedagogům působí značné problémy v jejich práci.“

Je třeba se problematikou nevhodného chování zabývat, jelikož je, jak tvrdí např. Hynek a kol. (2019) „aktuálním fenoménem, který rezonuje napříč systémem českého školství“ a je jedním z faktorů, jež mohou nepříznivě ovlivnit výuku a vyučování, o čemž hovoří např. Mertin a kol. (2013), kteří připomínají, že jedním z hlavních úkolů učitelů je naučit všechny žáky určité množství látky, což ale může být při neustálém řešení přestupků velmi obtížné, vyčerpávající a dokonce stresující. Nevhodné chování žáků ve škole komplikuje průběh a výsledky vzdělávání nejen učitelům, samotným žákům, ale samozřejmě i jejich spolužákům. HutYROVÁ a kol. (2019, s. 169) zmiňuje, že děti s projevy nevhodného chování mají často ohroženu školní úspěšnost a v mnohých případech mají „horší prospěch, než by odpovídalo jejich kognitivním schopnostem“.

Zkoumání nevhodného chování žáků je rozhodně potřebné pro provedení analýz, vyhodnocení a zavedení patřičných opatření k jeho eliminaci či zmírnění. Jak ale uvádí Train (2001), nesmíme zapomínat na to, že je důležité se jím zabývat, neboť za projevy nevhodného chování se mohou skrývat daleko závažnější problémy jako jsou například emoční poruchy, deprese a poruchy chování a je nezbytné, aby se na ně případně přišlo co nejdříve.

### **1.1 Projevy nevhodného chování**

Podle Hynka a kol. (2019) zahrnuje nevhodné chování žáka „jak nekázeň, nespolupracující chování a aktivní rušení výuky, tak doprovodné jevy spojené s rizikovým chováním, které mají přesah do školního prostředí, ale i souvislost s nastavením výchovných norem z rodinného prostředí.“ Podobné vymezení poskytuje i HutYROVÁ a kol. (2019), která rozděluje nevhodné chování žáka při hodině na neklidné, konfliktní, provokující a agresivní.

Podle míry závažnosti dělí Kyriacou (2004) nevhodné chování žáků ve škole na dvě skupiny – „triviální“ a závažné. Tvrdí, že méně vážné projevy může do jisté míry ovlivnit vyučující svými pedagogickými dovednostmi, jako je například zavedení dohod a pravidel chování. Je velmi žádoucí řešit i mírné přestupky, protože pokud učitel dovolí, aby se

staly samozřejmostí, mohou se ve třídě objevit právě závažnější projevy nevhodného chování.

Do skupiny „triviálních“ projevů nevhodného chování by se dalo zařadit např. přílišné povídání nebo mluvení bez vyvolání, hluchost, nevěnování pozornosti učiteli, neplnění zadaných úkolů, bezdůvodné opouštění svého místa, rušení ostatních žáků, pozdní příchod do hodiny. Za závažné projevy nevhodného chování je považována především slovní agrese vůči jinému žákovi, sprostá mluva, drzost, neposlušnost, odmítání podřídit se autoritě, poškození vybavení a zařízení školy a fyzická agresivita.

Z výzkumného šetření Hynka a kol. (2019), které probíhalo mezi učiteli s praxí delší než pět let, a kteří byli zároveň školními metodiky prevence, vyplynulo, co v dnešní době považují za nevhodné chování právě učitelé. Výsledky rozdělují autoři výzkumu do následujících čtyř kategorií projevů nevhodného chování ve školách:

- agresivní chování;
- narušení plynulosti výuky;
- nerespektování školních norem;
- sociálně patologické jevy.

Do kategorie agresivního chování by spadalo fyzické, ale i slovní napadání a ubližování spolužákům, pedagogům, zaměstnancům školy, ale i sobě samým. Spojené je také s ničením majetku školy či ostatních žáků. „Agresivita a násilné sklony se u žáka projevují většinou jako reakce na poznámku nebo příkaz, které u žáka vyvolají odmítavou reakci.“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 12) Mertin a kol. (2016, s. 211) podle Vágnerové (2004) přidávají, že „agresivní projev může být formou reakce na stresovou či zátěžovou situaci, kde jiné obranné mechanismy selhávají.“ Motivací pro agresi může být dosažení zisku, cíle nebo moci, ale může jít i o vlastní obranu.

Narušení plynulosti výuky spočívá často ve vyrušování, vykřikování a bavení se se spolužáky, kdy kvůli hluku ve třídě nemůže učitel vést klidnou a efektivní hodinu, což má dopad i na zbylé žáky, kteří nevyrušují. Patří sem však i nespolupracující chování, pasivita, ignorace a negativismus. (Auger & Boucharlat, 2005; HutYROVÁ et al., 2019; Hynek et al., 2019)

Termín nerespektování školních norem zahrnuje takové chování, jaké je v rozporu se školním řádem nebo pravidly nastavenými pedagogem. Hynek a kol. (2019) uvádí, že se nejčastěji jedná o podvádění (např. opisování při testech, přepisování známek) a nerespektování autority.

Ve školách se nemálo řeší také sociálně patologické jevy, jako jsou například záškoláctví, útěky a toulání, kouření, lhaní, krádeže a šikana. Takové projevy nevhodného chování se, stejně jako agresivní chování a vandalismus, často neřeší jen s pedagogy, výchovnými poradci a metodiky prevence, ale i s poradenskými zařízeními, středisky výchovné péče a Policií České republiky. (Vágnerová, 2004)

## **1.2 Možné důvody nevhodného chování**

Při zkoumání chování je příhodné se zamyslet nad tím, co popisuje Kearney (2020, s. 32), tedy že „většina lidského chování je důsledkem jednoho (nebo více) ze tří základních faktorů, které obvykle působí dohromady“. Těmito třemi faktory jsou:

1. dědičná nebo genetická výbava;
2. fyziologické změny, které na nás působí od samotného početí (jako dozrávání nebo následky nemocí a úrazů);
3. zážitky a zkušenosti způsobující změny v chování, které nazýváme učením.

Nevhodné chování žáků ve škole je možné rozdělit podle cíle, kterého jím chtějí děti dosáhnout. Hutyrková a kol. (2019, s. 132) se v tomto rozdělení odkazuje na Bendla (2011) a jeho uvedení Dreikursovy diferenciacce, kdy jsou cíli nevhodného chování:

- upoutání pozornosti, jež vychází „z chybného přesvědčení dítěte, že někam patří jen tehdy, pokud si jej někdo všímá;“
- moc pramenící z mylného přesvědčení dítěte, že do skupiny „patří jen tehdy, když poroučí, anebo v případě, že nikdo nebude poroučet jemu;“
- msta, kterou dítě provádí, jelikož je chybně přesvědčeno o tom, že „někam patří jen tehdy, když ubližuje ostatním do té míry, do jaké se samo cítí ublíženo;“

- předvádění vlastní neschopnosti vycházející z chybného přesvědčení dítěte, že do skupiny zapadá jen tehdy, když „přesvědčí ostatní, že od něj nemají nic očekávat.“

Kyriacou (2004, s. 97) uvádí, že „se žáci budou chovat nevhodně pouze tehdy, pokud pro to budou mít nějaký konkrétní důvod.“ Nevhodné chování má vždy nějakou, možná na první pohled skrytou, příčinu / příčiny. Při snaze nepatřičné chování eliminovat či zmírnit je důležité se příčinami do jisté míry zabývat, snažit se o jejich odhalení, aby bylo možné s nimi následně pracovat. Jak ale tvrdí Mertin a kol. (2013, s. 63) – „Učitel by se neměl příliš soustřeďovat na hledání příčin problémového chování. Jednak není odborníkem v různých disciplínách, které by se měly podílet na jejich zjišťování (medicína, psychologie), a současně velmi dobře ví, že o příčinách psychických nebo pedagogických problémů pouze spekulujeme, ale nejsme schopni je v případě jednoznačně prokázat.“ Upnutí se na nalezení „pravé příčiny“ nevhodného chování může způsobit to, že může být přehlédnuta a opomenuta příčina jiná.

Jak již bylo zmíněno, na příčiny nevhodného chování lze nahlížet z různých odborných úhlů, např. Holeček (2014) uvádí následující příklady:

- psychoanalytická teorie (S. Freud);
- teorie naučeného chování (E. A. Skinner, A. Bandura);
- teorie frustrace – agrese (J. Dollard);
- etologicko-biologická teorie (K. Lorenz);
- teorie vlivu společenského prostředí (E. Fromm);
- tzv. katarzní hypotéza (H. Selg).

„Nevhodné chování žáků představuje ale tak složitý fenomén, že jednotlivé teorie se mohou pokoušet objasnit ho pouze z určitého hlediska.“ (Holeček, 2014, s. 147) Komplikovanost vymezení příčin nevhodného chování žáka potvrzuje i to, že se většina autorů neshoduje ani na nejčastějších příčinách nevhodného chování žáka.

Podle Čapka (2014) jsou nejčastějšími příčinami nevhodného chování žáka:

- nedostatky ve výchově v rodině;
- nevhodně vedené vyučování;

- osobnost učitelů a jejich chování;
- poruchy chování, poruchy učení;
- únava žáků;
- násilí v médiích a počítačových hrách;
- žáci neakceptují nastavený řád a pravidla;
- pokřivená komunikace mezi žáky a učitelem.

Holeček (2014) nabízí tento seznam nejčastějších příčin nevhodného chování žáka:

- poruchy chování a učení;
- neuspokojené potřeby;
- aktuálně prožívané silnější emoce, negativní zážitky;
- nemoc;
- vliv drog a návykových látek (i abstinenční příznaky);
- pocit méněcennosti, negativní sebehodnocení;
- negativní vztah ke škole, k učiteli, k učení.

Kyriacou (2004) vyjmenovává nejčastější příčiny nevhodného chování následovně:

- nuda;
- dlouhotrvající duševní námaha;
- neschopnost splnit zadaný úkol;
- projevy sociálního chování (sociální vztahy jako jsou přátelství, konflikty nebo žákovské zájmy prostupují do vyučovací hodiny);
- nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci;
- problémy v emoční oblasti;
- špatné postoje (např. dobré výkony nepředstavují pro žáka pozitivní hodnotu);
- nepřítomnost negativních důsledků.

Česká školní inspekce – ČŠI (2021) ve svém metodickém doporučení dělí příčiny náročného chování do čtyř skupin, a to na:

- příčiny spojené se školou;
- příčiny související s rodinným prostředím;
- příčiny v prostředí mimo rodinu a školu;

- příčiny spojené s individuálními dispozicemi žáka.

Příčiny spojené se školou rozděluje ČŠI (2021, s. 13) na příčiny spojené s nezvládnutím učiva a příčiny spojené se vztahy s vrstevníky, dětmi z jiných tříd nebo s vyučujícími. Upozorňuje na to, že „dlouhodobé neřešení příčin problémů v učení může vést k rozvoji problémů ve vztazích.“ Je důležité problémy s učením a ve všech vztazích ve škole včas identifikovat, vyhodnotit a patřičně řešit, protože „při neřešení mohou dítě dovést až k předčasnému ukončení vzdělávání a učitele k rozvinutému syndromu vyhoření.“ Překvapivé je, že ve spojitosti se školou uvádí nejčastější příčiny nevhodného chování pouze Čapek (2014), a to v souvislosti s vyučováním a postavou učitele – nevhodně vedené vyučování a osobnost učitelů a jejich chování, častou potíží může také být, že žáci neakceptují nastavený řád a pravidla nebo je pokřivená komunikace mezi žáky a učitelem. Dle Kyriacou (2004) by se sem dala zařadit jen nepřítomnost negativních důsledků, i když i ta možná více souvisí s individuálním „nastavením“ a vnímáním žáka.

Co se týče příčin souvisejících s rodinným prostředím, zmiňuje mezi nejčastějšími příčinami nevhodného chování Čapek (2014) nedostatky ve výchově a v rodině. O přístupu rodičů k výchově hovoří i ČŠI (2021), kdy za negativně působící označuje „odlišné vnímání hodnoty vzdělání, nepřiměřené nároky na výkon, nevhodný styl výchovy a v krajním případě také zanedbávání, týrání či zneužívání“. Dle ČŠI (2021, s. 13) nesmíme opomíjet ani náročné rodinné situace, jako jsou například „závažná onemocnění člena rodiny, rozvod nebo rozchod rodičů, střídavá péče, úmrtí člena rodiny“ a podmínky, ve kterých rodina žije, jež mohou být kvůli socioekonomickému statusu rodiny znevýhodňující.

Za příčiny v prostředí mimo školu považuje ČŠI (2021, s. 14) „vliv skupiny vrstevníků mimo školu a nepřiměřené nároky na výkon dítěte v mimoškolních aktivitách (např. sportu, umělecké tvorbě.“ Tedy sociální vztahy, konflikty nebo žákovské zájmy, které pak zasahují i do vyučování. (Kyriacou, 2004) Problematické je také násilí v médiích a počítačových hrách. (Čapek, 2014)

Příčiny spojené s individuálními dispozicemi žáka jsou u Holečka (2014) a Kyriacou (2004) a jejich výčtu nejčastějších příčin nevhodného chování na předních pozicích. Mezi tyto příčiny řadí poruchy chování a učení, špatné postoje, kdy např. dobré výkony

nepředstavují pro žáka pozitivní hodnotu, ale i žákovy emoce, pocity a prožitky, jako jsou neuspokojené potřeby, aktuálně prožívané silnější emoce, negativní zážitky nebo pocit méněcennosti, negativní sebehodnocení, negativní vztah ke škole, k učiteli, k učení. K nevhodnému chování ve škole může vést i únava, nuda, neschopnost splnit zadaný úkol a nízká sebedůvěra vzhledem ke školní práci. V neposlední řadě může být příčinou dlouhodobá či krátkodobá nemoc nebo vliv drog a návykových látek, včetně abstinenčních příznaků.

Děti tráví ve školním prostředí podstatnou část svého života, proto ČŠI (2021, s. 8) podtrhuje významnost role školy, která má prostředky pro účinné realizování opatření směřujících k podpoře zdravého duševního vývoje a naplnění potřeb žáků v oblasti biologické, sociální a psychické. Ve škole je možné „systematicky zavádět i výzkumně ověřené intervence na podporu wellbeingu a duševního zdraví dětí i pedagogů“. Ve volbě efektivní intervence má škola nenahraditelnou roli, neboť je díky ní většinou možné zjistit právě primární příčinu či příčiny náročného, nevhodného chování žáků a případně kontaktovat další odborníky nebo odborná pracoviště.

### **1.3 Specifika práce s žákem s projevy nevhodného chování**

Vzhledem k tomu, že ne všechny situace spojené s nevhodným chováním ve škole jsou stejné, je také nesnadné najít řešení a všeobecné návody, jak se s ním vypořádat. Co mohlo v dané chvíli zafungovat jednomu učiteli, nemusí v podobné situaci fungovat učiteli druhému, vzhledem k dalším faktorům, které ovlivňují dění ve třídě. (Navrátil & Mattioli, 2011) Přesto odborná literatura zaznamenává různá doporučení, poznatky, věnuje se možným preventivním strategiím, jak by šlo nevhodnému chování předcházet, popisuje management třídy, jak je efektivní vzniklé náročné situace ve škole řešit a zabývá se například i osobností učitele, vztahy ve škole a klimatem třídy a školy, poněvadž mají s chováním žáků úzkou souvislost.

#### **1.3.1 Preventivní strategie**

V České republice mají školy povinnost dle školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, zahrnout do



výchovně vzdělávací činnosti prevenci. Procházka (2019, s. 105) shrnuje neodlučitelnost školy a preventivních strategií v ní následujícími slovy: „Prevence je přirozenou součástí pedagogické činnosti učitele, je součástí jeho dvojjediného poslání – vzdělávat i vychovávat, jedním slovem edukovat. Prevence je dalším rozměrem školní výchovy, zaměřené jak na obecně lidské kvality, tak na specifické oblasti (rizika), které děti na své cestě k dospělosti jistě potkají.“ Škola v rámci výchovy pomáhá dětem vytvořit si postoje, osvojit si kompetence a dovednosti pro budoucí život, a tak by měla být její součinnost s rodinou zcela přirozená. Jednou z klíčových oblastí školní prevence je tudíž „vytvoření systému komunikace a spolupráce s rodiči žáků školy“. (Procházka, 2019, s. 91)

Ohledně prevence se dle ČŠI (2021, s. 30) osvědčuje na školách mezinárodně využívaná systémová Pozitivní podpora chování ve škole zaměřená na naplňování potřeb a funkcí chování – PBIS<sup>1</sup>, jež „realizuje podporu ve třech úrovních podle aktuálních potřeb dítěte (preventivní, zvýšená a intenzivní úroveň podpory)“.

První stupeň PBIS obsahuje opatření vedoucí k „naplňování základních potřeb všech dětí a vytváření podmínek pro učení očekávaného chování dětmi“. Skrze preventivní aktivity se školy snaží zajistit základní potřebu přijetí a bezpečí, které jsou dětem poskytnuty především předvídatelností a jednotností v přístupech pedagogů, a také pozitivní a jasnou formulací, jak konkrétně má očekávané chování v prostředí dané školy vypadat. Tato očekávání by měla být vizualizována, prezentována v prostorách školy a pedagogové by je měli podporovat, sami dodržovat, s dětmi opakovat, prakticky nacvičovat a odměňovat jejich dodržování.

Proaktivní podpora chování žáků na úrovni 1 „bývá dostačující pro dosažení žádoucího chování u zhruba 80–90 % žáků školy,“ pro zbylé žáky je „prospěšná, ale nikoliv dostačující“ a je jim „nutné poskytnout intenzivnější podporu 2. nebo 3. úrovně.“ ČŠI (2021, s. 34) uvádí, že zvýšená podpora na druhé úrovni je většinou určena dětem, které „nemají dostatečně rozvinuté schopnosti a dovednosti v oblasti emoční a sociální“. Je u nich tedy potřebné intenzivněji a systematicky posilovat žádoucí chování a často poskytovat zpětnou vazbu. Při nácvičku očekávaného chování je vhodné, aby s žáky

---

<sup>1</sup> Positive Behavioral Intervention and Supports

pracovala proškolená osoba, která bude používat ověřené metodiky pro reflektování sociálních interakcí a emocí například pomocí práce s příběhy, dramatizací, výtvarným nebo hudebním zpracováním. „Opatření z této úrovně je vhodné konkretizovat v minimálním preventivním programu školy.“

Třetí, „nejvyšší úroveň podpory se týká cca 1–5 % žáků školy,“ bývá označována za intenzivní, a je v ní obvykle vyžadována spolupráce školy s (externími) odborníky. ČŠI (2021, s. 34–35) uvádí, že je v této fázi „vhodné realizovat systematickou diagnostiku chování dítěte za účelem zjištění jeho funkce, spouštěčů a následků chování.“ Jako diagnosticko-intervenční postup je příhodné použít funkční analýzu chování nebo připravit individuální výchovný plán, na němž by se měl podílet širší tým pedagogů, odborníků, rodinných příslušníků, ale jelikož je v rámci komplexnosti této podpory nezbytná „orientace na dítě a jeho aktuální potřeby,“ podstatnou „roli zde má i dítě samotné“ a „nemělo by být rozhodováno o něm bez něj.“

Výše zmíněný Minimální preventivní program školy je povinný dokument, jenž musí každá škola vypracovat na daný školní rok, a který si klade za cíl „pozitivně ovlivňovat školní klima s minimem kázeňských problémů ve škole i mimo ni“. Procházka (2019, s. 82) na základě Miovskeho a kol. (2012) představuje, že by v něm měla být zastoupena témata týkající se výchovy ke zdravému životnímu stylu, osobnostního a sociálního rozvoje žáků, sociálně komunikativních dovedností a intervencí, jež „pomáhají žákům osvojit si takové kompetence, které snižují riziko výskytu či rozvoje konkrétních forem rizikového chování.“

Za Minimální preventivní program zodpovídá školní metodik prevence, což je kvalifikovaný pedagogický pracovník jmenovaný ředitelem školy, jenž „koordinuje preventivně-výchovné aktivity, metodicky vede pedagogy v rámci školy v podpoře jejich výchovné práce a v případě potřeby naplňuje také funkci poradenskou a informační.“ Na prevenci nežádoucího chování žáků se kromě metodika prevence podílí také výchovný poradce školy, případně školní psycholog či sociální pedagog, pokud ho škola zaměstnává. „Mimo školu je prvotním poradenským zařízením pedagogicko-psychologická poradna, při vážnějších problémech pak středisko výchovné péče.“ (Miovský et al., 2012, s. 110)

Kromě preventivních strategií a pravidel, která jsou vytyčena souhrnně pro celou školu, jsou dána školním řádem a dají se označit jako tzv. provozní pravidla, existuje řada pedagogických kroků přispívajících prevenci náročného a nevhodného chování žáků ve třídě. Tato preventivní opatření jsou spojena především s osobností pedagoga, dobrého klimatu a atmosféry v dané školní třídě. Společným prvkem u těchto konkrétních faktorů jsou dobře a jasně nastavené zásady, jež můžeme označit jako tzv. pravidla soužití. Ta „vycházejí z ‚nepsaných‘ etických zásad respektu, úcty, tolerance, empatie, pochopení a důvěry. Pravidla soužití musí být vždy adresná a týkat se každé třídy. Musí tedy vzniknout pro třídu, ve třídě a se třídou, jen tak se z nich stane individuální záležitost třídy.“ (Procházka, 2019, s. 86–87)

Řád a trvání na jeho dodržování poskytuje žákům pocit jistoty a pomáhá jim budovat vlastní osobnost, začlenit se do skupiny i do společnosti, kde budou žít ve vzájemném respektu bez násilí apod. Hutyrková a kol. (2019), Mertin a kol. (2013) i Procházka (2019) se shodují, že pravidel by nemělo být mnoho a měla by být formulována co nejkonkrétněji a pozitivně. Měla by být přiměřená, splnitelná a ideálně by měla vycházet ze společné domluvy. Pokud by byl někdy nutný trest, žáci by měli vědět, za co přesně trest je. Nastavená pravidla by měla být připomínána jednoznačnými, srozumitelnými instrukcemi a pokyny. Doporučována je k nim také častá zpětná vazba a sebehodnocení. Gavendová (2021) a Kyriacou (2004) se shodují, že zamezit projevům náročného a nevhodného chování ve výuce může v rámci preventivní strategie vyučující také díky pedagogickým opatřením, jako jsou například:

- jasná struktura vyučovací hodiny;
- jednoznačné a transparentní sdělení pedagoga na konkrétní práci všech žáků i na jejich chování;
- sledování všech žáků ve třídě a užívání očního kontaktu;
- procházení celé učebny;
- zaměřování otázek na všechny žáky;
- využívání proxemiky (fyzické blízkosti);
- pomáhání žákům s prací na individuální úrovni;
- změnami činností nebo tempa práce;

- všímání si nevhodného chování a projevů neúcty;
- přesazování žáků.

### 1.3.2 Řešení nevhodného chování

Doporučení, jak řešit „problémové“ situace ve třídě a ve škole, uvádí například Mertin a kol. (2013, s. 74–81). Podrobněji popisují tzv. pravidlo minimální akce, kdy má být použit „nejmírnější a nejméně rušivý prostředek, který účinně dovede žáka nebo třídu zpátky ke spolupracujícímu chování.“ Podle Burdena (2006) upravili a představili Třístupňový postup při řešení nevhodného chování.

Prvním stupněm je situační reakce, která má za cíl „pomoci žákovi vypořádat se s výukovou situací a udržet ho u úkolu.“ V této fázi je doporučeno např. odstranit rušivé předměty, posílit přijatelné chování, podpořit zájem žáka, změnit průběh hodiny.

Druhým krokem jsou mírné reakce, jež spočívají v „použití netrestajících opatření k navrácení žáka k učebnímu úkolu.“ Jsou jimi neverbální reakce – ignorování nevhodného chování, využití neverbálních signálů, postavení se k žákovi, dotknutí se žáka nebo verbální reakce například jednoduché verbální signály (oslovení apod.), využití humoru, vznesení dotazu, verbální pokárání.

Třetí fází jsou již výraznější reakce, které mají snížit nežádoucí chování logickými následky. V této fázi jde například o odebrání výhod, vyloučení žáka z aktivity, zůstání „po škole,“ kontaktování rodičů, dovedení žáka k řediteli.

Chováním žáků ve třídě se zabývá také Cangelosi (2006), který ve své knize *Strategie řízení třídy* uvádí mnoho praktických rad, jak je vhodné postupovat, když žáci nespolupracují, projevují se rušivým chováním, mají kázeňské problémy nebo se nedostatečně zapojují do učební činnosti a spolupráce s učitelem. Nabízí učitelům možnost si na základě příběhů vytvořit konkrétní osobní strategie, jak řešit jednotlivé případy rušivého chování, jako je např. skákání do řeči, předvádění se, ale i vandalismus a násilné chování vůči spolužákům a učitelům.

Při řešení problémů doporučuje Cangelosi (2006, s. 93) používat popisný jazyk místo posuzujícího. Žáci se při popisném vyjadřování „cítí méně ohroženi, méně se u nich

projevují sebeobranné postoje a ochotněji se zapojují do učebních činností. (...) Při popisném vyjadřování vykresluje mluvčí situaci, chování, dosažený výsledek nebo pocit. Při posuzujícím vyjadřování se chování, dosažený úspěch nebo osoba klasifikuje (zařazuje).“ Připomíná na nevhodné chování reagovat včas, rozhodně dřív, než chování žáka vyvede učitele z míry, protože je tak pravděpodobné, že bude řešení promyšlené a efektivní.

Navrátil a Mattioli (2011) uvádí, že pedagogové sice velmi často řeší školní konflikty tím, že se snaží co nejrychleji potlačit vnější negativní projevy žáků např. napomínáním, poznámkami, zesměšňováním žáků před spolužáky nebo ignorováním. Na problém je však nutné pohlížet komplexněji, aby došlo k vyřešení konfliktu a k zamezení jeho opakování v budoucnosti. Učitel vidí pouze vnější reakci žáka, velmi důležité je ale i vnitřní prožívání žáka, které probíhá ve skrytu. Pro odstranění rozporů je žádoucí rozvíjet osobnost žáka a respektovat vnitřní prvky psychiky, jako jsou osobní představy, názory, postoje, potřeby, hodnoty a cíle. Pedagog by neměl volit pouze jednostranné, izolované postupy okamžitého řešení školních konfliktů, ale měl by zvolit „řešící“ postupy ve vztahu k budoucnosti, které budou přijatelné pro něj i pro žáky.

Výše zmíněné napomenutí by se ve vyučovacích hodinách nemělo používat příliš často, poněvadž by poté mohlo být žáky vnímáno jako výhrůžka či přemlouvání k spolupráci, a to může výrazně změnit klima třídy a vnímání stylu učitelova projevu. Pro efektivnost napomenutí Kyriacou (2004) doporučuje:

- správné zacílení na původce a spolutvořitele nevhodného chování;
- jasnost a pevnost v tónu hlasu a obsahu napomenutí;
- vyjádření zájmu;
- vyhnutí se hněvu;
- zdůraznění toho, co je žádoucí;
- zvýšení psychologického vlivu (např. očním kontaktem);
- vyhnutí se konfrontacím (situacím vedoucím ke vzrušení a výměně názorů);
- kritiku zaměřenou na chování, nikoliv na žáka;
- napomínat raději v soukromí, než na veřejnosti;
- užívání pravidel a jejich zdůvodnění;

- vyhnout se nepřátelským poznámkám;
- vyhnout se nespravedlivým srovnáním;
- důslednost a dodržování stálých pravidel;
- nevyhrožovat planě;
- nenapomínat celou třídu;
- dát příklad – důrazně napomenout jednoho žáka a připojit, že se ani nikomu z ostatních žáků třídy nebude tolerovat podobné chování.

Trest, kterým mohou být například písemné úkoly, ztráta výhod či informování osob pro žáka významných, má obecně pro žáky nepříjemnější a závažnější důsledky. Pro ustanovení trestu platí stejná doporučení jako pro napomenutí, k nimž Kyriacou (2004) přikládá tyto zásady:

- užívat tresty střídavě;
- trestat co nejdříve po přestupku;
- tresty by měly být přiměřené a v souladu s politikou školy;
- pedagog by měl používat tón hlasu, který vyjadřuje oprávněný nesouhlas s chováním a nejeví se pouze jako důsledek pomstychtivosti nebo ztráty sebeovládání;
- trest by měl být pro žáka nepříjemností, aby byly potlačeny ty faktory, které by mohly jeho účinnost oslabit.

Trestání by mělo vycházet především z již zmiňovaných pravidel, která jsou nastavena pro dané společenství. Udělování trestů je pedagogicky komplikovanější než odměňování, a tak je opravdu nezbytné držet se principů, jež pro ně platí. Čapek (2014) podotýká, že nepřiměřené nebo neopodstatněné tresty mohou přinést negativní následky například v podobě ztráty spontaneity dětí, strachu ze školy, zvyšování agresivity vůči spolužákům nebo posilování únikových tendencí.

Kyriacou (2004, s. 114) vyzdvihuje důležitost konzultace trestání nevhodného chování žáka s kolegy, neboť „pokud je potřeba žáka častěji trestat, může to poukazovat na hlubší problém v pozadí tohoto chování a jeho řešení může značně přesahovat možnosti samotného vyučujícího.“ Poradou s kolegy má pedagog možnost získat „úplnější informace pro rozhodování o případném zásahu“.

### 1.3.3 Přístup učitele

Osobnost považuje HutYROVÁ a kol. (2019) za základní nástroj pracovníka v pomáhajících profesích. Učitel vychovává, vyučuje, vzdělává a působí (nejen na své) žáky právě celou svou osobností, a tak je jeho úloha velmi důležitá a zároveň značně náročná. Pro děti je často celoživotním vzorem a kladným, ale bohužel někdy i záporným příkladem. (Holeček, 2014) Mareš (2013, s. 33) sílu učitelovy osobnosti potvrzuje následující tezí – „Nekompetentní učitel tedy může být spouštěcím prvkem nevhodného chování na straně žáků.“ Podle Cangelosiho (2006) a Kyriacou (2004) je úkolem učitele připravit žákům ve třídě takové podmínky, které budou umožňovat chování vhodné. Docílit by se tomu dalo používáním osvědčených strategií řízení výuky ve třídě, účelným a spravedlivým řešením případů nežádoucího chování žáků, ale také především jeho prevencí, která spočívá hlavně v bdělosti a reagování.

Navrátil a Mattioli (2011, s. 110) silně zdůrazňují, že „vnější projevy chování žáků spjaté se školními konflikty jsou vyvolány rozpory mezi osobními představami, názory, postoji, potřebami žáků a vyučujícími.“ Podstatné je, aby se učitel choval k žákům s respektem a navazoval s nimi osobní kontakt. Dle Auger a Boucharlat (2005) je k úspěšné spolupráci s „problémovými“ žáky klíčový právě pozitivní a optimistický přístup. Totéž zmiňuje i HutYROVÁ a kol. (2019, s. 66) a připomíná, že je třeba „oddělovat negativní projevy chování dítěte od dítěte samotného.“ Auger a Boucharlat (2005 s. 89) také považují za „důležité rozlišovat, zda se jedná o problém, který se týká výlučně učitele (k žákovi hovoří učitel v první osobě), nebo žáka (žákovi nabídne pomoc).“

Postoj učitele k žákům by měl být nejen pozitivní, trpělivý, spravedlivý, ale také předvídatelný. Je tedy žádoucí vytvořit společně řád a stanovit pravidla společného soužití ve třídě či jiné dětské skupině. Na smluvené zásady je dobré se opakovaně odkazovat, dodržovat je a poskytovat si k nim zpětnou vazbu. (Gavendová, 2021; HutYROVÁ et al., 2019; Procházka, 2019)

„Mladý člověk, který zcela nutně potřebuje získat od svého okolí uznání, může změnit své chování a zlepšit své výsledky, pokud k němu učitel přistupuje pozitivně.“ Učitel by měl přijmout celou třídu, budovat kolektiv, aktivně zapojit žáky do života školy a spolupracovat s ostatními učiteli. Kromě možnosti zapojení se do skupiny by měl mít

žák s projevy nevhodného chování, ostatně jako všichni žáci, možnost vyjádřit se. Aktivní naslouchání může učiteli pomoci ujistit se, co žák prožíval / prožívá a může mu poskytnout potřebný odstup. (Auger & Boucharlat, 2005, s. 64) Důležitost aktivního naslouchání podtrhuje také Cangelosi (2006), jenž ujišťuje učitele, že pokud budou žákům naslouchat, zjistí, jak je mohou přimět, aby i oni naslouchali jim.

Při jednání učitele není významné pouze to, co dělá, ale i to, jakým způsobem to provádí. (Nejen) kladné signály při vystupování může učitel předat například výrazem tváře, navázáním očního kontaktu, tónem hlasu, ale i postojem těla a pohyby po třídě. (Kyriacou, 2004) Interakce mezi učitelem a žákem je tedy protknuta verbální i nonverbální komunikací. Žáci i učitelé si všímají vzájemných pohledů, gest, ale i sociálních informací, jako je styl oblékání nebo pomůcky, které si s sebou přináší na vyučování.

Při verbální komunikaci by se učitel měl snažit rozvíjet dialog tak, aby byl pokračováním výměny sdělení. Měl by využívat proaktivního kroku (podněcovat otázkou odpověď žáka), aby se rozhovor nezastavil. V dorozumívání se s žáky si učitel může všimnout verbálního i neverbálního vyjádření různých citů (např. zájem či nepřátelství) a po analýze tohoto projevu chování se může „rozhodnout, kde a jak změnit své chování, aby to pomohlo změnit chování dítěte.“

Co se týče sociálního statusu učitele, je patrné, že „povahou své role jsou učitelé vždy odděleni od sociální skupiny tvořené žáky. Chtějí-li však s nimi účinně pracovat, nesmí být vzdálenost přílišná.“ Nadbytečným a zbytečným prosazováním „nadřazeného“ postavení ve třídě pro dodržování kázně by učitel mohl akorát docílit nežádoucího účinku, neboť takovéto chování může pro některé žáky představovat „dráždivou výzvu.“ (Fontana, 1997, s. 279–289)

Čapek (2014) popisuje, že učitel, který s žáky komunikuje jako s podřízenými, nikoliv jako s partnery a jen vymáhá ticho nebo memorování informací, může „vyzývat“ některé z nich k nekázní a porušování pravidel. Nevhodným chováním tito žáci vzbudí soudržnost spolužáků proti učiteli a stanou se hrdiny (protože je třída například ráda, že se „konečně něco děje,“ či že tento učitel si přece „zavařit zaslouží“). Naopak u těch učitelů, kteří budí respekt svými dovednostmi a schopnostmi, nabízí žákům zajímavé aktivity a informace,



žáci pracují v jejich prospěch a pozitivně motivují potenciální lenochy a „zlobiče.“ Jelikož je případné nevhodné chování ruší při zajímavé činnosti, žáci jsou potom naopak na straně učitele proti svým neukázněným vrstevníkům.

Důležitost adekvátních reakcí a přístupu učitele k nevhodnému chování žáka podtrhuje Cangelosi (2006, s. 33), který uvádí studii, jež poznamenává, že „když učitel reaguje na nesprávné chování jednoho žáka tak, že ostatní jasně a přesně pochopí, proč je dané chování nepřijatelné, snižuje se pravděpodobnost, že se toto chování v budoucnu projeví u ostatních žáků.“ Předkládá také poznatek o tom, že „pokud učitel reaguje na nesprávné chování žáka hněvem, výhrůzkami, tělesným trestem, nebo když je na něm znát, že je ve stresu, ostatní žáci začnou být úzkostliví a nervózní, ale pravděpodobnost, že se u nich v budoucnu objeví totéž chování, se nesnižuje.“

Pro dobrý vztah mezi učitelem a žáky je zásadním prvkem také dostatečná motivace a reflexe. Reflexi pedagog podává žákům v různé podobě neustále, neměl by ale zapomínat také na hodnocení svého vlastního počínání. „K tomu, aby pedagog mohl s dítětem navázat vztah, uvědomoval si vlastní silné i slabší stránky a především potřeby daného dítěte i své, má základní nástroj, a tím je reflektování, tedy práce se sebou samým.“ (Hutyrová et al., 2019, s. 16) Holeček (2014) zmiňuje, že kromě sebereflexe, která se týká vědomých projevů chování, by měl učitel provádět i autodiagnostiku, díky níž pozná i nevědomé části svého chování, zkvalitní sebereflexi a získá potřebný vhled do svých osobnostně-didaktických kompetencí. Při snaze učitele žáky motivovat, je podstatné, aby byl učitel sám motivován, důvěřoval v pokrok žáků, zapojil všechny žáky aktivně do vzdělávacího procesu a v neposlední řadě, aby umožnil žákům zažít úspěch. (Auger & Boucharlat, 2005)

#### **1.3.4 Školní třída**

Školní třídy jsou seskupení dětí nebo adolescentů, pro která jsou typické následující rysy: „přítomnost jednoho dospělého – učitele, pravidelný kontakt, povinnost žáka třídu navštěvovat, společný cíl vzdělávat se, vzdělávání probíhá v instituci – ve škole.“ Každá třída je jedinečná a má jiné vlastnosti, strukturu, liší se velikostí, (ne)existencí menších skupinek vně velké skupiny, stupněm soudržnosti, cíli, normami a hodnotami. (Auger

& Boucharlat, 2005, s. 29–30) Třída je v životě dítěte rozhodně velmi důležitým prvkem, jelikož do této skupiny / skupin vstupuje již v raném dětství, tráví zde minimálně devět let a „primární působení rodiny je tak rozšířeno o další sociální dimenzi,“ jež ho připravuje na život ve společnosti. (Valentová et al., 2013, s. 143)

Valentová a kol. (2013, s. 147) třídu přirovnává „mostu“ mezi „původní rodinou a budoucím zařazením do nových partnerských, pracovních i občanských vztahů a svazků.“ Co se týče sociálních vztahů, nejvíce změn v životě jedince zaznamenává právě tzv. starší školní věk – doba dospívání, která trvá přibližně od 11 do 15 let, a k níž patří osamostatňování, jež „v sobě nese základní konflikt: rozpor mezi potřebou emancipace, nezávislosti a potřebou stability, která představuje jistotu a bezpečí. Často zmiňovaným názorem je, že jedinec tohoto věkového období chce svobodu a privilegia dospělých s odpovědností, péčí a ochranou dítěte.“ (Michalová, 2007, s. 94)

Podle Mertina a kol. (2013, s. 68) jsou pro řadu žáků sociální vztahy ve třídě mnohem podstatnější než samotné učení a jeho výsledky. Vztahy „mohou mít skupinový nebo párový charakter“ a významně ovlivňují hodnocení, postoje a zájmy. (Michalová, 2007, s. 94) Potřeba přijetí a uznání skupinou může silně zapůsobit na chování dítěte, protože se hodnocení skupiny stává většinou důležitou součástí jeho sebehodnocení. (Auger & Boucharlat, 2005; Michalová, 2007; Procházka, 2019) Valentová a kol. (2013, s. 147) zmiňují, že žáci mají potřebu identifikovat se s normou sociální skupiny, a tak je v rámci podpory osobnostního rozvoje žáků nutné klást důraz na „prevenci vzniku nežádoucího sociálního vývoje“ právě prostřednictvím „třídního života.“ Pro dospívající je zásadní úsudek vrstevníků, „takže se žák může začít chovat vůči učiteli nepřátelsky, jen aby si zajistil, že ho skupina bude i nadále přijímat“ apod. (Auger & Boucharlat, 2005, s. 29)

Pocit bezpečí, přijetí a uznání je pro dítě klíčový, na což Mertin a kol. (2013, s. 68) poukazují tímto tvrzením: „Jestliže dítě od počátku školního roku nechodí do školy rádo, nenachází zde pozitivní odezvu, nemá ve třídě žádného kamaráda, má pocit, že mu učitel není zcela nakloněn, jde z hlediska školní výkonnosti o stejně závažný problém, jako když nemá dostatečné kognitivní předpoklady.“ Auger a Boucharlat (2005, s. 30–31) se odkazují na Maslowovu hierarchii základních potřeb jedince a připomínají souvislost se školním prostředím, kdy žák může „uspokojovat svou potřebu realizovat se (učit se, být

kreativní) teprve tehdy, když se cítí ve třídě bezpečně, cítí se součástí skupiny, uznáván od ostatních a pokud si důvěřuje.“

Prostor školní třídy můžeme připodobnit „dětskému pokoji v bytě,“ o nějž se žák dělí s dalšími „sourozenci.“ Tomu, aby se i zde žáci cítili dobře a bezpečně, může přispět výzdoba školy a třídy, kde se budou objevovat jejich vlastní výtvary, ale také jasně vymezený „vlastní prostor“ – například lavice, ve které žák pravidelně usedá. „Je potřebné ritualizovat některé činnosti, jako je zahájení vyučovací hodiny, její ukončení a další, protože tak žáci získávají jistotu v relativní stálosti, neztrácejí kapacitu zbytečnou adaptací, která může přinášet negativní pocity a z nich vycházející nechuť i potíže s koncentrací na učivo.“ (Svoboda & Němcová, 2015, s. 150)

Pro „správné“ fungování třídy je nutné, aby „byly uspokojeny individuální potřeby každého žáka, ale také aby učitel poznal a respektoval potřeby třídy jako skupiny.“ Auger a Boucharlat (2005, s. 31–32) uvádí čtyři základní potřeby třídy:

- potřeba bezpečí – bezpečí je podpořeno jasně definovanými pravidly, podle kterých se chovají všichni členové skupiny;
- potřeba soudržnosti – ve třídě se projevuje sdílením stejných norem a hodnot, solidaritou, spoluprací mezi členy skupiny namísto soutěže;
- potřeba uznání – třída chce být pozitivně vnímána svým (třídním) učitelem; „na učitele, který do třídy nechodí rád, obává se jí a domnívá se, že tato třída nebude mít dobré výsledky, budou žáci pohlížet s obavami a záští;“
- potřeba vyjádřit se a komunikovat – pro efektivní vzdělávání je nutné s touto potřebou počítat; „neuspokojení této potřeby vede u žáků nevyhnutelně k frustraci, jež se projeví v těžko zvládnutelné skupinové dynamice.“

Nenaplněné potřeby třídy se mohou projevovat například kolektivním násilným chováním nebo školní anorexií, která je charakterizována jako hromadné odmítnutí školy. „Anorektická třída vystupuje jako semknutá opoziční skupina a učitel se v ní může setkat“ s celkovou pasivitou, odmítáním jakékoliv spolupráce, (slovní) agresí a výsměchem. Žák, jenž chce ve škole pracovat je v takové skupině označován za „divného.“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 36)

Třídní kolektiv se neustále vyvíjí, je to dynamický celek. Proměňují se vztahy mezi žáky i postoje ke škole, což umožňuje až zásadní intervence, protože je možné je průběžně ovlivňovat. (Svoboda & Němcová, 2015) „Dynamika třídy je tvořena napětím mezi kohezí skupiny a její tenzí. Obojí je ve třídě třeba, koheze přináší příjemné pocity, ale tenze podněcuje změnu, růst. Koheze je prvkem stabilizujícím, tenze dynamizuje vývoj.“ (Valentová et al., 2013, s. 152)

Učení a chování žáků ve školním prostředí jednoznačně souvisí s klimatem třídy, jež vymezuje Lašek (2001, s. 40) jako „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“ Chování může ovlivnit i atmosféra třídy, která je oproti klimatu popisována jako „krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě“ anebo prostředí třídy zahrnující nejen žáka a učitele, ale i vybavení a výzdobu třídy. (Holeček, 2014, s. 118) Na klima školní třídy má také nepřímo vliv sociální klima učitelského sboru a celé školy.

Klima třídy tvoří kvalita výuky, hodnoty školy, dodržování stanovených norem a pravidel školy, požadavek péče a respektu, podpora učitelů, fyzikální prostředí. „Klima neboli atmosféra ve třídě mohou být významným ukazatelem projevů rizikového chování, ale také nám mohou vysvětlit, proč se ve třídě učí dobře, nebo tam chodíme spíše s nechutí.“ (Mertin et al. 2016, s. 251) Procházka (2019, s. 46) klima třídy přirovnává k lakmusovému papírku, jenž může signalizovat přítomnost problému. Je tedy žádoucí, aby učitel měřil klima ve třídě průběžně, protože „diagnostikovat klima až ve chvíli, kdy je ve třídě problém, je komplikované.“ Holeček (2014) doporučuje každému třídnímu učiteli klima vyhodnocovat alespoň jedenkrát ročně.

## 2 Funkční analýza chování

Ve školním prostředí se pedagogičtí pracovníci na chování žáků zaměřují neustále, jelikož souvisí nejen s procesem učení, ale i s klimatem třídy či školy. Při projevech nevhodného chování většinou není ve školní praxi považováno za podstatné zkoumat jeho příčiny, ale spíše se zaměřit na jeho cíle a následky. Učitel provádí pedagogickou diagnostiku, díky níž může získat mnoho užitečných informací o žácích i celých třídách. Tato zásadní dovednost učitele také představuje „základní předpoklad účinné intervence – musíme vědět, co se děje, abychom dokázali zvolit postup, který žákovi a/nebo třídě může pomoci.“ (Bučilová Kadlecová et al., 2010, s. 86) Tradičními diagnostickými metodami, jež může učitel použít, jsou například záměrné pozorování, rozhovor, dotazníky, testy, projektivní metody nebo žákovské portfolio. Tato kapitola prezentuje jeden z dalších způsobů, jak nevhodné chování efektivně diagnostikovat a následně zvolit patřičný způsob intervence, která pomůže zlepšit aktuální i budoucí fungování konkrétního žáka.

Formativní diagnosticko-intervenční metodu zvanou funkční analýza chování (FACH) můžeme v některých česky psaných článcích a publikacích najít také pod názvem funkční hodnocení chování, v anglickém jazyce bychom ji hledali pod označením Functional Behavior Assessment (FBA). Klíčovým slovem v názvu je termín „funkční,“ jenž nám napovídá, že se snažíme určit, jakou funkci nebo účel dané chování má. (Kearney, 2020)

Funkční analýza chování je idiografickou metodou, protože je zaměřená na specifické chování či reakce individuálního jedince a jeho okolí v konkrétní situaci, bez snahy chování kategorizovat. Od tradičních diagnostických metod, které, jak zmiňují Mertin a kol. (2016, s. 243), „porovnávají výsledky, tedy i chování žáka s žákem obecným,“ se tak značně liší.

Scott a Kamps (2007, s. 147) uvádějí, že funkční analýzu chování nevnímáme jako „samostatný proces, ale jako nedílnou součást systémového víceúrovňového modelu prevence a intervence.“ Cílem systematického získávání informací ohledně událostí a okolností, které zkoumanému chování předcházejí a následují, je na základě analýzy sesbíraných dat určit, zda dané faktory s chováním souvisí či nikoliv a poté mohou být

navržena vhodná opatření eliminující či zmírňující nevhodné chování. (Mertin et al., 2016; Scott & Kamps, 2007)

V zahraničí se metoda FACH začíná používat v mnohých oborech, jelikož nabízí díky svým postupům účinné možnosti zpracování informací a řešení jakéhokoliv chování například na pracovišti. (Mertin et al., 2016) Nejvíce je zatím používána ve školství, a že je často klíčem ke zvolení efektivních intervenčních opatření dokazuje kupříkladu to, že se v USA stala pevnou součástí vzdělávacího procesu, když bylo její použití roku 1997 zaneseno do americké legislativy Zákonem o vzdělávání jednotlivců se zdravotním postižením (IDEA). (von Ravensberg & Tobin, 2008)

Bučilová Kadlecová a kol. (2010), Cipani (2018), Gresham, Watson a Skinner (2001) a Horner (1994) se shodují, že hlavním cílem FACH prováděné ve škole je sběr dat o chování žáka, které narušuje proces vzdělávání. Je jí tedy možné použít kdykoliv se u žáka projeví chování, jež omezuje nebo brzdí schopnost se učit přímo jemu nebo spolužákům ve školní třídě. Za účelem vytvoření hypotéz o funkci chování se data, většinou opakovaně, systematicky analyzují a tvůrci FACH se pokouší vytvořit vhodné intervenční plány, jež je možné zpětně ověřit, a které pomohou zlepšit a vyvinout přijatelnější alternativní chování žáka v klíčové situaci. (Teach.com) „Pokud jsou funkční následky chování správně pochopeny, často jsou nutná opatření na první pohled zřejmá.“ (AppliedBehaviorAnalysisEdu.org)

Při tvorbě funkční analýzy chování ve škole, je důležité „zapojení a vzájemná komunikace různých osob, které s dítětem přijdou do styku – každý může mít jiné zkušenosti, znalosti a hlavně se v jejich přítomnosti může žák chovat jinak.“ Ve školách tak vznikají skupiny pro FACH, které mají různé složení, právě podle dané potřeby zkoumání. Nejčastěji jsou členy týmu „učitelé, výchovný poradce, člen vedení školy, školní psycholog, speciální pedagog, rodiče, externí odborníci (sociální pracovník, apod.).“ (Bučilová Kadlecová et al., 2010, s. 124) Kearney (2020) říká, že sběru dat o chování žáka se mohou účastnit v některých případech i spolužáci.

Jelikož ne každý projev a okolnosti chování žáků jsou stejné, ani modely funkční analýzy chování nelze jednoduše zobecnit. Počáteční FACH je zřídka poslední a vytvořené hypotézy a intervenční opatření je nutné neustále ověřovat a kontrolovat, a tak je

konečného cíle často dosaženo až po několika systematických testech a úpravách opatření. Přesto, že se cíl občas může zdát být daleko, každou FACH je většinou dosaženo pokroku směrem k danému cíli. (AppliedBehaviorAnalysisEdu.org)

## 2.1 Proces FACH

Funkční analýza chování slouží k tomu, aby „se našla nejpravděpodobnější funkce chování a při intervenci se neplýtvalo časem a silami ani dítěte, ani učitelů.“ (Bučilová Kadlecová et al., 2010, s. 124) Podstata vzniku FACH nestojí na striktních postupech, ale na využití konkrétních myšlenek a principů. Mertin a kol. (2016, s. 243) uvádí, že „neexistuje ‚jeden správný‘ způsob, jak realizovat funkční analýzu,“ mnohem důležitější jsou postupy a techniky, o které se FACH opírá. Tvorbu funkční analýzy chování, jakožto prostředku k analýze a řešení problémů z behaviorální perspektivy, tedy provází několik kroků, na jejichž počtu se sice autoři neshodují, ale v základě mají všechny postupy podobný charakter.

Pro příklad bude uveden popis procesu FACH podle dvou autorů zabývajících se touto metodou a následující podkapitoly budou pojednávat o jednotlivých krocích FACH, jak by správně měly vypadat, co by nemělo být opomenuto a v neposlední řadě budou určeny hlavní cíle každého kroku procesu.

Mertin a kol. (2016, s. 245) rozděluje proces FACH takto:

1. popis konkrétního problémového chování;
2. sběr dat;
3. porovnání a analýza získaných informací, identifikace priorit;
4. formulace hypotézy o účelu chování;
5. návrh plánu intervence a jeho provádění;
6. průběžné monitorování a vyhodnocování.

Kearney (2020) je metoda FACH rozdělena podrobněji, a to do deseti kroků:

1. operacionalizace cílového chování;
2. zjištění počátečního stavu;

3. identifikace antecedentů;
4. všímání si místa;
5. všímání si času;
6. identifikace následků;
7. identifikace pozitivních posílení a averzních stimulů;
8. naplánování a provedení programu;
9. monitorování programu;
10. vyhodnocení a úprava programu.

### **2.1.1 Popis chování a sběr dat**

Prvním a klíčovým krokem je operacionalizace, tedy popis zkoumaného chování. Ten by měl být co nejkonkrétnější s užitím pozorovatelných a měřitelných termínů. FACH se nezabývá osobními charakteristikami ani vlastnostmi. Bučilová Kadlecová a kol. (2010) i Kearney (2020) uvádí podobný příklad toho, jak by měl a neměl popis vypadat. Žák by kupříkladu neměl být popisován pouze adjektivem „agresivní,“ ale mělo by být detailněji popsáno to, co skutečně dělá, tedy např. „praští spolužačku před sebou pokaždé, když se otočí“. Cipani (2018) upozorňuje na to, že neurčitá a neobjektivní pojmenování by mohla vést k nepřesnostem v záznamech četnosti, míry výskytu a trvání cílového chování.

Pečlivost při provádění prvních kroků analýzy FACH pomáhá při predikci. Učitelé se mohou, např. pomocí otázek „Kdy bych měl/a do třídy přijít, abych viděl/a cílové chování?“, „Kdybyste chtěl/a toto cílové chování vyvolat, je zde něco, co byste mohl/a udělat nebo říct?“, zamyslet, jak moc je žákovo chování předvídatelné, a tím spíš jsou schopni takovému chování předejít. Druhá ze zmíněných otázek také mimo jiné sleduje souvislost chování učitele s chováním žáka. Scott a kol. (2010, s. 89) shrnuje předchozí tvrzení takto: „Pokud to můžeme předvídat, pak tomu můžeme také předejít – a to nám ušetří čas a úsilí.“



Cílem popisu chování a sběru dat je zjistit funkci nevhodného chování, jež je často závislá na situačních okolnostech a okolních reakcích, které toto chování buď udržují, nebo podporují. Zaznamenáváním chování se snažíme zjistit, proč se dané chování v určité situaci vyskytuje a proč nemizí. Bučilová Kadlecová a kol. (2010), Jůn (2002) a Kearney (2020) připomínají, že je nezbytné, aby byly bez subjektivních názorů a závěrů poznamenány všechny možné aspekty, které by v problémovém chování mohly hrát jakoukoliv roli.

Bučilová Kadlecová a kol. (2010) a Kearney (2020) přisuzují stejně velkou váhu také popisu okolností, za kterých se nevhodné chování nevyskytne. Bučilová Kadlecová a kol. (2010, s. 125) to vysvětluje následovně: „I u hodně problematického a zlobivého žáka je možné najít světlejší chvílky, kdy se neprojevuje negativně. Je důležité vycházet z pozitivních momentů a snažit se zjistit, co způsobuje lepší chování. To by poté také mělo tvořit základ pro intervenci.“

Poznatky o zkoumaném cílovém chování se získávají behaviorálním rozhovorem nebo přímým pozorováním. Rozhovor se provádí s osobami pohybujícími se v prostředí, kde se cílové chování projevuje, tedy ve škole především s učiteli, zaměstnanci školy, ale v některých případech i se spolužáky či rodiči. Dle Bučilové Kadlecové a kol. (2010) je zásadní, aby byly v rozhovoru zodpovězeny následující otázky:

- Kdo byl přítomen, když nastal problém?
- Co se stalo těsně před tím, než problém nastal a co následovalo?
- Kdy nastává problém?
- Kde se vyskytuje nejčastěji toto chování?
- Za jakých podmínek se naopak toto chování nevyskytuje?

Získat podrobnější popis situace může tazatel také pomocí otázky, kterou doplňuje Cipani (2018):

- Kdybych byl/a ve třídě, co bych viděl/a, že žák dělá?

Podstatná počáteční data může shromažďovat i nezúčastněný pozorovatel přítomný nějakou dobu v přirozeném prostředí žáka, tedy nejčastěji ve školní třídě. Při přímém pozorování je jeho úkolem zaznamenávat projevy nevhodného chování a podmínky,

za kterých se chování vyskytuje, včetně času výskytu, doby trvání a reakcí prostředí. Pozorovatel tedy rovněž zodpovídá otázky jmenované v předešlém odstavci. „Někdy mohou sbírat data pro určení počátečního stavu sami pedagogové, asistenti, nebo dokonce i ostatní žáci ve třídě.“ (Kearney, 2020, s. 76) Tento způsob sběru dat bychom pak označili jako zúčastněné pozorování. Bučilová Kadlecová a kol. (2010) připomínají výhodu „nezaujatosti“ pozorovatele. To, že provede zkoumání a popis chování, aniž by se před tím dozvěděl předchozí výsledky a závěry, může pomoci potřebné objektivitě popisu ve FACH.

Pokud nezávisle na sobě pozoruje chování více členů týmu, je pro následné porovnání záznamů nezbytné, aby všichni používali stejné formuláře či přístupy, jinak však mohou být zápisy o nevhodném chování prováděny různými způsoby a každý pozorovatel si může zvolit variantu, která mu nejvíce vyhovuje, aby mohl provádět záznamy co nejpresněji a bez větších časových prodlev.

Většina autorů věnujících se funkční analýze chování, např. Bučilová Kadlecová a kol. (2010), Cipani (2018), Mertin a kol. (2016), Scott a kol. (2010), se shodují, že nejčastější a ověřený je způsob záznamu chování podle modelu ABC (A – antecedents, B – behavior, C – consequences; tedy A – „spouštěče“, B – chování, C – „následky“). Do jednoduché tabulky o třech sloupcích (ABC) se zapisuje, co chování těsně předcházelo, jak se nevhodné chování projevovalo, co žák konkrétně dělal a do třetího sloupce se zaznamená, co poté následovalo, tedy reakci okolí a dopady.

Bučilová Kadlecová a kol. (2010, s. 124) berou v potaz časovou vytíženost učitelů během vyučovací hodiny a zmiňují, že jelikož při sbírání dat nejde primárně „o dodržení přesného technologického postupu,“ pedagog si během vyučovací hodiny může „dělat pouze záchytné poznámky a zkompletuje je později“. Kearney (2020, s. 77) předkládá příklady, jak je možné sledovat četnost výskytu daného nevhodného chování, aniž by hodnotitel musel dělat podrobné zápisy do tabulky. Lze využít třeba „počítadlo v podobě náramkových hodinek, jaké nosí golfisté, nebo kuličkové počítadlo na opasku, jiní pozorovatelé zase mohou mít záznamový arch s těsnopisným kódem, kam zapisují vybrané symboly (např. O = bez problému, Ž = mimo židli, B = bije, K = křičí apod.).“

V rámci nepřímého pozorování by ve fázi sběru dat měly být prozkoumány i dosavadní žákovy záznamy, kde by se měly sledovat „všechny faktory, které mohou ovlivňovat žákovu chování – zdravotní a fyziologické, faktory prostředí (škola, rodina, kolektiv třídy), okolnosti vyplývající ze školní činnosti (pravidla, probíraná látka) a zejména důležité události, které se staly před problematickou situací“. Bučilová Kadlecová a kol. (2010, s. 126) také zdůrazňují, že i když nám tyto podklady mohou pomoci vytvořit prvotní hypotézy, pokud nás nevedou k vytvoření účinných intervencí, nemělo by se na nich příliš ulpívat.

Délku trvání fáze sběru dat shrnují Bučilová Kadlecová a kol. (2010, s. 127) následovně: „Sbírání informací trvá, dokud se neprojeví vzorec, který spojuje chování. Obvykle tento proces trvá mezi 2–5 dny, záleží na tom, jak často probíhá pozorování a jak často se vyskytuje chování. Čím více informací je sebráno, tím přesnější je obrázek každodenního chování žáka a událostí okolo.“ Doporučují všechna sesbíraná data zakládat přehledně do složky, aby bylo možné se k nim opakovaně vracet při různých fázích procesu.

### **2.1.2 Analýza informací a vytvoření hypotéz**

Fázi sběru dat střídá fáze shrnutí informací od jednotlivých členů týmu a ze všech dalších zdrojů, ve které by se díky přímým i nepřímým metodám mělo podařit identifikovat proměnné související se zkoumaným chováním. (Mertin et al., 2016) Hodnotitel by se měl snažit porozumět zákonitostem vzniku projevů nevhodného chování, „je totiž možné, že konkrétní podněty a situace ve třídě, přístupy učitele, smích třídy po přestupku přispívají k jejich posilování, a tedy i k udržování.“ (Mertin et al., 2013, s. 65)

Bučilová Kadlecová a kol. (2010) zmiňují, že je příhodné, aby se osobně setkali všichni hodnotitelé a zapisovatelé a prodiskutovali jednotlivé závěry, protože jak doplňuje Mertin a kol. (2013, s. 63) „Každý výklad je víceméně subjektivní a musíme připustit, že se nemusí shodovat s výkladem druhé osoby.“ Interpretaci výsledků je nutné konzultovat s dalšími osobami a konkrétně uvádět „na základě kterých faktických dat učitel usuzuje na dané závěry“.

Písemné shrnutí analýzy by mělo dle Mertina a kol. (2016) obsahovat informace popisující:

- současné nevhodné chování;
- předcházející faktory ovlivňující výskyt chování a události, které ho spouštějí;
- současné reakce (od učitele, spolužáků, kamarádů), které chování podporují či potlačují;
- hypotézy – jak situační faktory a reakce okolí podle nás ovlivňuje chování, jaká je funkce nevhodného chování; cílem analýzy může být vygenerovat více hypotéz,
- cílové chování – jak chceme, aby se chování změnilo (např. maximálně dva pozdní příchody za měsíc).

Hodnotitelé ve škole používají stejné formuláře, ale analýzu informací mohou komplikovat údaje od specificky zaměřených odborníků, jelikož „různé zprávy (např. psychologické, lékařské, pedagogické) využívají pro sdělení informací vlastní jazyk a terminologii, která může někdy komplikovat sjednocení těchto informací pro účinnou intervenci.“ (Bučilová Kadlecová et al., 2010, s. 130) Učitel sice nepracuje s žákovými diagnózami, protože to „ke své práci principálně vůbec nepotřebuje,“ ale data od odborníků mu mohou poskytnout „důležité popisy problémového chování a zejména doporučení, jak s nimi pracovat.“ (Mertin et al., 2013 s. 63)

Pro vytvoření hypotéz, které budou podkladem pro intervenci, je klíčové rozeznat funkci nevhodného chování. Bučilová Kadlecová a kol. (2010, s. 128) rozděluje problematické chování podle dvou základních cílů:

- něco získat (stimulace, pozornost, dominantní postavení ve skupině, materiální či jiné výhody);
- něčemu se vyhnout či utéct před něčím (úzkost z testování, strach ze sociálních situací, neschopnost vyjádřit své potřeby či emoce).

Hypotézy, které vznikly na základě analýzy informací se „od intuitivního odhadu učitele liší zejména systematickým a strukturovaným přístupem a možností doložit jednotlivé části této hypotézy.“ (Bučilová Kadlecová et al., 2010, s. 128) Cipani (2018) a Mertin a kol. (2016, s. 249) přesto považují za nezbytné uvědomit si, že vytvořené hypotézy

o nejpravděpodobnějším účelu chování sice mohou poskytnout podklad pro intervenci, ale nutně „neprokazují, že existuje příčinný vztah mezi chováním a určitou reakcí.“ Bezpečně určit příčiny nevhodného chování lze jedině experimentálním ověřením hypotéz.

Bučilová Kadlecová a kol. (2010, s. 130) popisují úskalí této fáze FACH, kdy „pozorování žáka třeba nepřinese ani po několika dnech informace o možném vzorci chování, nejsou patrné žádné zřejmé souvislosti.“ Pak je nutné řídit se tím, že „čím více informací získáte, tím přesnější obrázek si můžete udělat,“ a tak by se hodnotitelé měli snažit najít jinou cestu, díky které by získali nové poznatky a spojitosti. Například by mohli zkoumat chování žáka mimo obvyklé vyučovací hodiny nebo více zapojit rodiče, spolužáky a další hodnotitele. Kearney (2020) tvrdí, že i když je analýza informací a tvoření hypotéz náročný a většinou opakovaný proces, pomáhá hodnotitelům naučit se přemýšlet o veškerých zákonitostech chování z jiného úhlu pohledu a z behaviorální perspektivy.

### **2.1.3 Návrh intervence, aplikace a monitorování**

V dalších krocích funkční analýzy chování se její tvůrci „snaží odstranit podněty, které nevhodné chování spouštějí, i okolnosti, které je udržují při životě.“ (Mertin et al., 2013, s. 65) Vytvářejí individuální plány vztahující se ke konkrétnímu problému. Bučilová Kadlecová a kol. (2010, s. 128–129) na příkladech demonstrují, že „žáci lépe reagují na plány intervence, které využívají pozitivní metody podporující a učící je vhodné druhy chování a reakcí.“

Přidávají také poznatek, že vyučující „může ovlivnit pouze některé z faktorů a jeho zásah je většinou v jedné z následujících oblastí:

- změna prostředí (rozmístění apod.);
- úprava náplně hodin;
- předcházení „spouštěčům“ nevhodného chování;
- změna vlastní reakce a důsledků chování;
- naučení přijatelnějšího chování, které slouží té samé funkci.“

Kearney (2020, s. 87) uvádí, že pokud se snažíme změnit něčí chování, existují jisté behaviorální zákonitosti a principy, které musíme brát v potaz. Ať už zvolíme jakoukoliv variantu nápravy chování „je podstatné, aby tyto důsledky bezprostředně následovaly po cílovém chování, jinak riskujeme, že posílíme či potrestáme nějaké jiné chování.“ Upozorňuje na to, že plán nápravy chování by měl být co nejjednodušší a za běžných podmínek dobře proveditelný. Účastníci ho získají písemně, kromě toho je však nutné, aby se tvůrce plánu přesvědčil, že jej všichni správně pochopili, vědí, jak ho aplikovat a jsou dostatečně motivováni k tomu ho realizovat.

Bučilová Kadlecová a kol. (2010), Cipani (2018), Mertin a kol. (2016) a Kearney (2020) zdůrazňují, že je zásadní pravidelně monitorovat průběh intervence a v porovnání s vytyčenými cíli pozorovat, zda se intenzita a frekvence nevhodného chování po daných opatřeních zlepšuje, zhoršuje či zůstává stejná. Pokud by nedocházelo ke zlepšení, mělo by se „přistoupit k přehodnocování původní hypotézy, doplnění údajů, případně opakování pozorování a volbu jiné hypotézy.“ (Bučilová Kadlecová a kol., 2010, s. 129)

Cipani (2018) vypracoval otázky, které by si tvůrci FACH měli během monitorování průběhu intervence zodpovídat:

- Jaký byl záměr opatření?
- Je aktuální problémové chování stejné nebo podobné stanovenému cílovému chování?
- Jaký byl postup opatření? Byl efektivní pro nápravu problému?
- Pokud již byla provedena FACH, jaký byl závěr ohledně funkcí problémového chování v té době? Jsou funkce aktuálního problémového chování podobné těm předchozím?
- Jak rozsáhlý byl proces zaškolení hodnotitelů? Jak byli proškoleni o postupech intervence?

## **2.2 Původ a využívání FACH**

Metoda FACH „vychází z behavioristického směru a způsobu myšlení v psychologii,“ který stojí na předpokladu, že „téměř veškeré lidské chování má určitou funkci ve vztahu k okolí, že lidé mají nějaký svůj (ač často skrytý a neuvědomovaný) důvod či motiv pro

své jednání.“ (Mertin et al., 2016, s. 244) Poměr krátkodobých a dlouhodobých zisků či ztrát pak rozhodne o tom, zda se chování vyskytne v podobné situaci i příště. (Jún, 2002) Cangelosi (2006, s. 285) definuje behaviorální psychologii jako psychologickou školu, která se soustřeďuje „na studium naučeného chování s důrazem na reakce na podněty a účinky podnětů udělovaných po reakcích.“

Funkční analýza chování, která je založena na funkčně behaviorálně-analytickém přístupu, se začala využívat na počátku 80. let minulého století. Do té doby byly v diagnostice používány pouze striktně dané postupy, a tak FACH, jež se soustředí „spíše na využití konkrétních myšlenek a principů,“ znamenala nejen pro pedagogiku a psychologii velkou změnu, jelikož je díky ní možné „zpracovávat různé informace a docházet k hypotézám u širokého spektra problematického chování.“ (Mertin et al., 2016, s. 243–244)

Bučilová Kadlecová a kol. (2010, s. 123) uvádějí, že diagnosticko-intervenční postupy FACH vznikly původně jako nástroj pro práci se sebepoškozujícími se dětmi, který umožnil „identifikovat hlavní situační faktory, s nimiž by se mělo pracovat, aby se chování neopakovalo, případně bylo omezeno na méně závažnou úroveň.“

FACH lze vytvářet pro zkoumání nevhodného chování ve všech oborech, prvenství v míře použití má zatím ve školství. Nejvíce se o ní hovoří ve Spojených státech amerických, kde se stala pevnou součástí vzdělávacího procesu. Poprvé byla oficiálně doporučena roku 1997 Zákonem o vzdělávání jednotlivců se zdravotním postižením (IDEA), jehož úprava z roku 2004 již vymezila přesné podmínky, za kterých je přímo nutné FACH žáka ve škole vytvořit. Jedná se o případy, kdy je žák vyloučen na několik dní ze školy apod. (von Ravensberg & Tobin, 2008)

V českých zdrojích najdeme teoretické poznatky o funkční analýze chování například u Mertina a kol. (2016) nebo u Bučilové Kadlecové a kol. (2010), v zahraničí se metodě FACH věnuje podstatně více autorů např. Cipani (2018), Gresham a kol. (2001), Horner (1994), Kearney (2020), Scott a kol. (2010). Je možné dohledat také návody, jak ji správně tvořit např. *Basic FBA to BPS Trainer's Manual* (Loman et al., 2013), *Functional Behavioral Assessment: A Three-Tiered Prevention Model* (Filter & Alvarez, 2012), *The Teacher's Concise Guide to Functional Behavioral Assessment* (Waller, 2009). Kromě

metodických příruček je na téma funkční analýza chování na internetu, minimálně v anglickém jazyce, mnoho volně dostupných prezentací a videí.

### **2.3 Podmínky vytvoření FACH**

K provedení FACH nejsou nutné žádné speciální pomůcky či vybavení. Výzkumník si vystačí pouze se záznamovými archy a formuláři. Nenáročná příprava je tedy jednou z výhod této diagnosticko-intervenční metody.

Loman a kol. (2013) doporučují FACH provést, pokud žáci ve velké míře projevují chování, které nikoho a nic neohrožuje – například se v hodinách chovají rušivě, pohybují se po třídě, neposlouchají instrukce vyučujícího, nedokončují práci. Dané chování by se mělo hlouběji zkoumat, pokud se projevuje pouze v konkrétním prostředí např. při skupinové aktivitě, v odborné učebně nebo školní jídelně. Dále radí vytvořit funkční analýzu chování žáků, kterým již byla navržena intervenční opatření, ale dané chování nezlepšila. Naproti tomu není zcela dostačující použít pouze FACH s žáky, již projevují chování nebezpečné, například dochází k ničení majetku či fyzickému ubližování, a pokud se nevhodné chování projevuje při třech a více školních situacích. FACH sice může poskytnout cenná data, ale je potřeba vše konzultovat s příslušnými odborníky a institucemi.

Mertin a kol. (2016, s. 44) zdůrazňují, že je „při řešení jakéhokoli pedagogického problému prakticky nemožné oddělit pedagogický úhel pohledu od psychologického, sociologického, medicínského.“ Pokud se tedy ve škole vytváří funkční analýza chování žáka, je důležité „zapojení a vzájemná komunikace různých osob, které s dítětem přijdou do styku – každý může mít jiné zkušenosti, znalosti a hlavně se v jejich přítomnosti může žák chovat jinak.“



# EMPIRICKÁ ČÁST

## 3 Metodologie

Kapitola představuje cíl výzkumu a výzkumné otázky, jež jsou stěžejní pro diplomovou práci *Funkční analýza chování žáků s nevhodným chováním*. Jsou zde uvedeny výzkumné přístupy a metody, charakteristika sledovaného souboru, časový harmonogram a průběh samotného výzkumu.

### 3.1 Cíl výzkumu

Teoretická část práce poskytla náhled na problematiku nevhodného chování žáka ve škole a diagnosticko-intervenční model funkční analýzy chování (FACH). Cílem empirického výzkumu bylo sestavit funkční analýzu žáka, v rámci níž byly na základě sběru dat vyvozeny hypotézy a doporučení intervenčních postupů pro žáka s projevy nevhodného chování a jeho kmenovou třídu.

### 3.2 Výzkumné otázky

Z výše uvedeného výzkumného záměru vplynuly následující výzkumné otázky, s jejichž zodpovězením mohl být cíl výzkumu naplněn:

- Jak jsou projevy nevhodného chování žáka vnímány učiteli?
- Jak je nevhodné chování žáka vnímáno spolužáky?
- Jak je žákem hodnoceno jeho vlastní chování?
- Jaké hypotézy vedly k návrhu intervencí a doporučení pro práci s žákem s projevy nevhodného chování?
- Jakou intervencí je možné zvolit na základě funkční analýzy chování?

### 3.3 Výzkumné přístupy a metody

Vzhledem k výše popsanému výzkumnému cíli byl pro empirickou část diplomové práce zvolen kvalitativní metodologický přístup, ve kterém záleží „především na zohlednění relevantních kontextuálních podmínek a vytvoření celistvého obrazu situace.“ (Hendl & Remr, 2017, s. 60) Kvalitativní přístup je specifický tím, že se neomezuje „na vybrané proměnné, pole zůstává obvykle velmi otevřené a výzkumník až v průběhu výzkumu zjišťuje, jaký význam proměnné mají a jak se ovlivňují.“ (Miovský, 2006, s. 26)

Na začátku kvalitativního šetření je určeno téma výzkumu, základní výzkumné otázky, nejsou však předem stanoveny hypotézy. „Teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech.“ (Švaříček & Šedřová et al., 2007, s. 24) Hendl a Remr (2017) popisují, že data získaná v rámci kvalitativně orientovaných šetření nejčastěji vychází z rozhovorů a pozorování. Oproti kvantitativnímu výzkumu jsou data hluboká, bohatá a jejich sběr probíhá v delším časovém úseku. Povahu kvalitativního badatelského přístupu a úlohu výzkumníka, jenž ho využívá, přibližuje Miovský (2006, s. 25) tvrzením, že výzkumník „spoluvytváří realitu, kterou je možné nazírat z nekonečně mnoha perspektiv, proces poznávání je současně procesem neustálé interpretace. Realitu je tedy spíše třeba interpretovat než objevovat.“

Cílem empirické části práce bylo vytvořit funkční analýzu chování žáka. FACH je sama o sobě považována za formativní diagnostickou metodu, která je idiografická, poněvadž se „soustřeďuje na viditelné chování konkrétního jedince, prakticky se nezabývá tradičními diagnostickými kategoriemi a snaží se hledat nejprve porozumění mechanismům problémů v chování a bezprostředně vyvodit snadno dostupné možnosti intervenční.“ V rámci různých fází FACH se používají další přímé, nepřímé a experimentální výzkumné metody. (Mertin et al., 2016, s. 243) Metody, které byly použity v níže popisovaném výzkumném šetření jsou představeny v následujících podkapitolách.

### 3.3.1 Dotazníky

Dotazníky jsou univerzálním nástrojem získání dat. „Výzkumníci používají dotazník, aby získali informace o myšlenkách, postojích a hodnotách zkoumaných osob.“ (Hendl & Remr, 2017, s. 82) Ve školním prostředí jsou dotazníková šetření pokládána za standardní diagnostickou metodu, která se může soustředit na jednotlivé žáky, celé třídní kolektivy, učitele nebo školu. (Bučilová Kadlecová et al., 2010)

V počáteční fázi výzkumu byl pedagogy, kteří souhlasili se spoluprací na tvorbě funkční analýzy chování žáka, vyplněn úvodní dotazník FACH. Obsahoval celkem 12 položek s otevřenými otázkami a představoval jeden z cenných podkladů pro vytvoření počátečních hypotéz týkajících se funkcí nevhodného chování žáka. Popisovaný úvodní formulář byl převzat od Najmonové (2020), jež ho upravila na základě Quinn, Gable, Rutherford, Nelson & Howell (1998). Byl vyplněn třídní učitelkou, která je zároveň vyučující občanské výchovy, zeměpisu a přírodopisu, dále učitelkami matematiky, českého jazyka a literatury, anglického jazyka, základů německého jazyka, učitelem dějepisu a asistentkou pedagoga. Nevyplněný i vyplněný dotazník je uveden k nahlédnutí v přílohách č. 1 a 2 této diplomové práce.

Ve fázi sběru dat byl za účelem měření klimatu třídy zadán žákům standardizovaný dotazník CES (Classroom Environment Scale). Tento dotazník je určen pro žáky 8. a 9. ročníků základních škol a pro všechny žáky škol středních. Obsahuje celkem 24 tvrzení, ke kterým se žáci „vyjadřují volbou odpovědi *ano/ne*, zda popsaná charakteristika platí.“ Dotazník CES má dvě formy, které jsou zadávány v určitém časovém rozmezí – preferovanou (CESp) a aktuální (CESa). Díky němu lze tedy získat „informace o současném stavu, ale také o preferencích a potřebách respondentů.“ Dotazník se „zaměřuje na šest charakteristik – angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel.“ (Mertin et al., 2016, s. 256) Nejprve byla žákům zadána preferovaná forma dotazníku CES a čtrnáct dní poté forma aktuální. Vyhodnocení CESp a CESa, které se provádí součtem bodů, dle pevně daných instrukcí, poskytlo důležité informace ohledně klimatu dané školní třídy. Obě formy tohoto dotazníku jsou obsaženy v přílohách č. 3 a 4 této práce.

### 3.3.2 Rozhovory

V kvalitativním výzkumu se rozhovor používá velmi často. Podle Miovského (2006) jde sice o nejobtížnější metodu sběru kvalitativních dat, ale současně nejvýhodnější. Hlubkový rozhovor můžeme definovat jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“ (Švaříček & Šedová et al., 2007, s. 159) Vedle termínu hlubkový rozhovor se používá také označení interview, jímž je z terminologického hlediska vymezován „takový rozhovor, který je moderovaný a prováděný s určitým cílem a účelem výzkumné studie.“ (Miovský, 2006, s. 156)

Interview může být strukturovaný, polostrukturovaný či nestrukturovaný. Pro kvalitativní šetření je nejčastěji volen polostrukturovaný (semistrukturovaný) interview, při jehož tvorbě si výzkumník připraví závazné schéma, které obsahuje okruhy otázek, jež však nemají pevně dané pořadí a tazatel je může dle potřeby zaměňovat. (Miovský, 2006, s. 156–159) Efektivní metodou sběru dat je také nestrukturovaný interview, který může být založen „jen na jediné předem připravené otázce a dál se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem“. (Švaříček & Šedová et al., 2007, s. 160) Miovský (2006) uznává, že se tato výzkumná metoda vnějšími znaky podobá běžnému rozhovoru, ale účinná je právě proto, že je založena na přirozenosti konverzace a nenásilném průběhu. Během nestrukturovaného interview se držíme „především hlavního tématu, které nás zajímá, a sledujeme jeho rozvíjení v kontextu definovaných výzkumných otázek.“ (Hendl & Remr, 2017, s. 84) Strukturovaný rozhovor, jenž „stojí na pomezí mezi dotazníkovými metodami a interview,“ není v kvalitativně orientovaném šetření volen příliš často, právě kvůli tomu, že „má pevně dané schéma, které je pro tazatele závazné,“ a neumožňuje tak změny ani úpravy. (Miovský, 2006, s. 162) Ve výzkumné části diplomové práce byl využit polostrukturovaný interview se žákem a nestrukturovaný interview s učitelí a mezi daným žákem a třídní učitelkou. Okruhy a otázky připravené k polostrukturovanému interviewu se žákem jsou v příloze č. 6.

S větším počtem účastníků než tři se uskutečňuje skupinový interview nebo diskuze v ohniskové skupině. Tyto kvalitativní metody není možné jednoznačně rozlišit.

Miovským (2006, s. 175) je rozdíl vnímán následovně – během skupinového interviewu „nepracujeme s žádnou skupinovou interakcí a striktně dodržujeme schéma otázka-odpověď.“ Oproti tomu v ohniskové skupině „získáváme kvalitativní data za využití skupinové interakce vzniklé a probíhající v debatě na téma určené badatelem.“ Švaříček, Šedřová a kol. (2007, s. 185) Miovského (2006) doplňují a uvádí, že téma v ohniskové skupině „bývá obvykle definováno volněji, aby se skupinová debata mohla rozvíjet ve více směrech.“ Během tvorby FACH byly dvakrát provedeny rozhovory v ohniskové skupině s užitím metody komunitního kruhu. Zúčastnila se celá třída, třídní učitelka, sociální pedagožka a s milým svolením všech žáků i autorka diplomové práce.

### **3.3.3 Pozorování**

Při pozorování se jedná o „záměrné a systematické sledování určitého jevu, projevu chování, interakce mezi lidmi apod.“ Rozdíl mezi pouhým díváním se a „pozorováním spočívá v tom, že na pozorované se cíleně soustředíme a zpravidla tomu, co vidíme, připisujeme určitý význam – říkáme, že je to pro nás diagnosticky cenné.“ (Mertin et al., 2016, s. 90) Švaříček, Šedřová a kol. (2007, s. 143) prezentují pozorování jako vhodnou metodu pro zkoumání „školní třídy, protože nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve škole.“

Stejně jako rozhovor může být pozorování strukturované, nestrukturované či polostrukturované. Kvalitativní nestrukturované pozorování většinou probíhá v přirozených podmínkách, výzkumník nemá předem přesně určeno, co vše bude pozorovat, ale všímá si všech relevantních jevů vztahujících se k danému tématu a dělá si rozsáhlé poznámky. (Hendl & Remr, 2017) Miovský (2006) říká, že při pozorování může výzkumníkovi pomoci připravený záznamový arch, do kterého může provádět např. vzorkování událostí či času. Takové pozorování by pak mohlo být klasifikováno jako polostrukturované.

Ve výzkumné části diplomové práce bylo ve fázi sběru dat o nevhodném chování žáka využito polostrukturované pozorování, jehož výsledky byly autorkou práce, učiteli a asistentkou pedagoga zaznamenávány do předem připravených záznamových archů. Záznamový arch je přiložen v příloze č. 7. Nestrukturované pozorování bylo během

výzkumu prováděno několikrát, především v rámci sledování průběhu a efektivity intervenčních opatření.

### **3.3.4 Obsahová analýza dokumentace**

Dalšími ze zdrojů kvalitativních dat jsou textové dokumenty. Data získaná obsahovou analýzou dokumentace jsou specifická tím, že „existují nezávisle na naší výzkumné činnosti“ a úkolem výzkumníků je pouze jejich shromáždění, roztřídění a vyhodnocení. (Miovský, 2006, s. 189) Při tvorbě funkční analýzy chování žáka byl v souvislosti s projevy nevhodného chování brán v potaz prospěch žáka a záznamy do elektronické třídnice na školním informačním kanálu Škola OnLine.

### **3.4 Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor představoval vybraný žák s projevy nevhodného chování a třída osmého ročníku plně organizované základní školy ve větším městě Jihočeského kraje. Z důvodu anonymizace všech účastníků jsou v celé empirické části diplomové práce použita jiná, náhodně vybraná, křestní jména.

Jakubovi je 14 let, žije v úplné rodině s matkou, o dva roky mladší sestrou a nevlastním otcem. S vlastním otcem se vídá, i když nepravidelně. Chlapci nebyla diagnostikována žádná specifická porucha chování a učení. Jeho studijní výsledky jsou na začátku školního roku 2021/22 ovlivněny distanční výukou, které se v předešlých obdobích účastnil převážně pasivně. Ve škole se u Jakuba již od prvního stupně objevují projevy nevhodného chování ve vyučovacích hodinách a o přestávkách.

Součástí třídního kolektivu 8.D, který tvoří celkem 12 chlapců a 14 dívek, je Jakub již od první třídy. Žáci mají od šestého ročníku stejnou třídní učitelku, od sedmého ročníku ve třídě působí i asistentka pedagoga, která poskytuje podporu především jedné z žákyň, jež má specifické vzdělávací potřeby. S Jakubem, se třídou a vyučujícími pravidelně spolupracuje sociální pedagožka školy.

### **3.5 Časový harmonogram**

Na konci září školního roku 2021/22 proběhla přípravná fáze k výzkumnému šetření, jež spočívala v zajištění výzkumného souboru, souhlasů ke spolupráci a informovanosti všech zúčastněných osob. První fáze tvorby FACH, popis konkrétního problémového chování a sběr dat, započaly na začátku října téhož roku. Během čtrnácti dnů byly nasbírány informace z dokumentace školy, dotazníkového šetření, přímého pozorování chování žáka s projevy nevhodného chování a měření klimatu třídy dotazníkem CES. Sběr dat bylo poté nutno přerušit a znovu mohl pokračovat až po návratu třídy 8.D do školy z desetidenní karantény, jež byla hygienou nařízena v rámci epidemických opatření. Následovalo pětidenní přímé pozorování chování žáka, rozhovor s žákem i jeho spolužáky.

Na počátku listopadu byla všechna doposud získaná data analyzována a došlo k vytvoření hypotéz týkajících se nevhodného chování žáka. Přibližně v polovině listopadu byly navrženy intervenční postupy pro práci s žákem a třídou, které byly průběžně sledovány třídní učitelkou a sociální pedagožkou. Po měsíci aplikování došlo k vyhodnocení intervence a určení dalších postupů a doporučení pro práci s žákem s projevy nevhodného chování.

### **3.6 Průběh výzkumu**

Samotnému výzkumu předcházela rozhovor s ředitelkou školy, při němž byl představen model funkční analýzy chování a základní cíle výzkumného šetření. Ředitelka následně doporučila k pozorování žáka 8. třídy, jehož nevhodné chování se stává častým předmětem jednání při pedagogických radách. Zároveň představuje téma nejen pro pedagogy a žáky, ale i pro rodiče a provozní zaměstnance školy. Po úvodní schůzce s ředitelkou školy byli kontaktováni vyučující žáka a asistentka pedagoga v dané třídě s dotazem, zda by měli zájem účastnit se přímého a nepřímého pozorování žákovy chování ve škole. Cílem bylo získat dostatek podkladů, na jejichž základě by bylo možné navrhnout intervenci, která by mohla vést ke zlepšení chování žáka během vyučovacích hodin i mimo ně. Většina oslovených pedagogů se svým zapojením ochotně souhlasila, údajně ze zvědavosti, co by funkční analýza chování tohoto žáka mohla poodkrýt

a přinést. Rodiče žáka se spoluprací sice souhlasili, ale jejich nadšení nebylo rozhodně tak značné.

Během první fáze funkční analýzy chování všichni zapojení vyučující a asistentka pedagoga vyplnili úvodní formulář FACH. Poskytli tak informace charakterizující nevhodné chování žáka včetně zápisu okolností, které s ním podle nich souvisí. Tato data byla následně doplněna o poznatky z polostrukturovaného pozorování, jež probíhalo přímo ve školní třídě. Shromážděny byly také veškeré záznamy, které o žákovi škola má. Především šlo o známky a poznámky ve školním informačním systému Škola OnLine.

Cenné údaje týkající se vnímání žákova chování samotnými spolužáky poskytly také dotazníky CES a výpovědi během komunitního kruhu, který měla třída s paní učitelkou třídní a sociální pedagožkou školy. Získané informace doplnily rozhovory se samotným žákem. První z nich byl nestrukturovaný a provedla ho třídní učitelka žáka, druhý, polostrukturovaný, byl proveden autorkou diplomové práce.

Všechny sesbírané informace a podklady byly sdíleny právě s třídní učitelkou a sociální pedagožkou, které je společně s autorkou práce porovnal a analyzovaly. Na základě hypotéz o účelu chování byl vytvořen návrh plánu intervence a vyučující byli informováni o jeho následném provádění. Součástí plánu bylo také určení, jak se bude průběh intervenčních opatření monitorovat a vyhodnocovat. V této části funkční analýzy chování hrálo a hraje důležitou roli žákovo sebehodnocení, pozorování jeho chování asistentkou pedagoga, která je přítomna téměř na všech hodinách třídy a úzká spolupráce třídní učitelky a sociální pedagožky, jež společně konzultují změny v chování žáka ve škole.



## 4 Výsledky

Následující kapitola prezentuje vznik a průběh funkční analýzy chování žáka pro vybraného žáka 8. třídy, Jakuba. Podkapitoly jsou rozděleny do všech kroků vytváření FACH – popis projevů nevhodného chování žáka, porovnání a analýza získaných informací, formulace hypotézy o účelu daného chování, návrh plánu intervence a jeho aplikace a průběžné monitorování a vyhodnocování intervenčních opatření.

### 4.1 Popis projevů nevhodného chování žáka

Podle úvodního dotazníku, jenž vyplňovali vyučující a asistentka pedagoga, se Jakub v hodinách projevuje nevhodně především vyrušováním a odmítavým přístupem k zadané práci. Dle třídní učitelky *Jakub vyrušuje častými poznámkami, využívá každé příležitosti k přerušení výuky. Připomínky vyučujících komentuje. Nerad pracuje, má problém soustředit se na zadanou práci. Nezná hranici, kdy přestat. Pokud mu již hrozí postih, reaguje pláčem a sliby, že se polepší. To mu ale vydrží vždy jen krátce.* Učitelka českého jazyka dodává, že *Jakub narušuje hodiny a ruší ostatní, kteří už mají jeho chování tzv. plné zuby.* V každé výpovědi vyučujících se v popisu Jakubova chování objevilo vyrušováním vykřikováním, nevhodnými dotazy, poznámkami k výuce, vyučujícím a spolužákům, nesoustředěností na práci, sledování okolí a snahou upoutat na sebe pozornost. V jedné z odpovědí zazněla navíc *provokace, hledání hranic a snaha dělat třídního šaška.* Asistentka pedagoga popisuje, že *Jakub často neplní zadání učitele, neotevře ani sešit i když ostatní pracují. Když je napomenut, stále zkouší odmítnout a mít poslední slovo. Jakub má potřeby si stále s něčím hrát – plastelína, tužky, penál atd.*

Žák sám uznává, že se chová v některých situacích nevhodně a *občas vykřikuje nebo provokuje, hlavně když se nudí.* Jeho spolužáci tvrdí, že *Jakub pořád něco dělá, skoro každou hodinu a přestávku. Většinou něco pokřikuje, na všechno ve třídě sahá a se vším si hraje.*

Reakce na nevhodné chování v hodinách jsou ze strany pedagogů většinou podobné – verbálně či gestem ho napomenou a pobídnou jej, aby se vrátil k dané aktivitě. Ve výjimečných případech čeká Jakuba po neuposlechnutí napomenutí kázeňský postih

formou poznámky či posláním do sborovny školy. Jeden z učitelů popisuje, že *je nevhodnější nereagovat na všechny jeho poznámky a více jej ignorovat. Spolužáci jsou většinou otráveni poznámkami a opakujícím se nevhodným chováním. Pár jedinců ve třídě se občas ohlédne a zasměje. Jakub je v tu chvíli spokojený.* Na napomenutí učitelem žák sám *reaguje zpravidla nějakou „vtipnou“ odpovědí, která hraničí s drzostí. Po dalším upozornění řekne např.: „Aha, já nevěděl.“, pak se většinou vrátí k činnosti. Někdy s vyučujícím začne diskutovat a obhajovat své chování, jindy je reakcí na postih drama, teatrální výstup (slzy, útek), šok (ustrnutí, je „zasazen“), snaha vyvolat soucit (např. mechanicky opakuje „To není fér. To není fér, pane učiteli.“); následuje tvrdošijné smlouvání a přemlouvání, snaha zvrátit vývoj.*

Spolužáci popisují, že když se oni sami Jakubovi snaží domluvit, aby zanechal nevhodné aktivity, nebral jim např. pomůcky – *on pořád pokračuje a směje se do té doby, než přijde někdo dospělý a neřekne mu, aby přestal.* Sám Jakub uvádí, že *to je všechno jen legrace, a že vždycky, když to někomu vadí, přestane, sice ne hned, ale pak jo.*

V otázce četnosti, délky a intenzity projevů nevhodného chování, se dotazovaní pedagogové shodují, že se chování *objevuje téměř v každé hodině a většinou trvá několik minut. Záleží na situaci, intenzita je proměnlivá.* Třídní učitelka uvádí, že chování se vyskytuje *většinou krátce, záleží na reakci vyučujících a intenzita je různá, ale většinou jde jen o nezapné poznámky.* Učitelka matematiky přidává postřeh, že nevhodné *chování trvá tak dlouho, než je Jakub upozorněn k práci, vrácen do výuky.* Spolužáci doplňují výpovědi učitelů tím, že se Jakub chová nevhodně téměř každou přestávku.

## **4.2 Porovnání a analýza získaných informací**

Jakub má mladší sestru, která navštěvuje 7. ročník stejné školy. S tou se *moc nebaví, nemají si co říct, většinou se ve škole i doma ignorují.* Matka se s jejich vlastním otcem přibližně před třemi lety rozvedla, nyní má nového manžela. Jakubův vlastní i nevlastní otec jsou údajně výbušnější povahy, matka je klidnější. Podle informací, jež má třídní učitelka k dispozici, se ani jeden z rodičů nyní o školní ani mimoškolní úspěšnost svých dětí příliš nezajímá. Jakub má pravidelnou školní docházku, případné absence matka omlouvá se zpožděním nebo po připomenutí. Ani jeden z rodičů se o chování

a prospěchu neinformuje osobně. Matka ho kontroluje prostřednictvím aplikace Škola OnLine, kam se přihlašuje nepravdělně. Jakub má od září již 10 poznámek kvůli nevhodnému chování, zatím má podepsaných jen 6 z nich. Vlastní ani nevlastní otec na oficiální informační kanál Školu OnLine nechodí.

Svůj volný čas Jakub podle všeho tráví téměř všechen hraním počítačových her. Má také vlastní YouTube kanál, kam přidává záběry z hraní online strategických her a „stříleček.“ Ve škole nemá moc kamarádů ve své třídě ani mimo ni. To, že Jakub není ve třídě moc oblíbený, dokázala tvrzení jeho spolužáků během komunitního kruhu. Žáci měli za úkol dát někomu ze třídy tzv. palec nahoru a dolů a svou volbu okomentovat. Jakub dostal největší počet záporných ohodnocení, konkrétně 17 z celkového počtu 22. Kladné hodnocení se mu nedostalo ani jednou. Všechna odůvodnění negativního hodnocení v Jakubově případě obsahovala komentář, který se vztahoval k jeho nevhodnému chování v hodinách nebo o přestávkách.

Za cílem měření klimatu třídy vyplnili všichni žáci dotazník CES. Výsledky všech proměnných dotazníku vycházely v pásmu běžných hodnot. Po porovnání preferované a aktuální formy dotazníku se ukázalo, že by žáci ocenili, kdyby se mírně zlepšil pořádek a organizovanost ve třídě a angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací. Podrobné výsledky dotazníku jsou obsaženy v příloze č. 5 této diplomové práce.

Okolnosti projevů nevhodného chování žáka ve vyučovacích hodinách komentovali dotazovaní učitelé poměrně shodně. Na otázku *V jakých situacích se chování objevuje?* odpovídali, že se chování vyskytuje *často po zadání samostatné práce, při začátku hodiny nebo při přechodu z jedné činnosti na druhou.* Učitelka českého jazyka upozorovala, že se *Jakub projevuje nevhodně, pokud byl na nevhodné chování upozorněn jiný žák a snaží se tak upoutat pozornost vyučujícího.* Dle dalších odpovědí *využívá každou příležitost, kdy může být viděn a slyšen (při přítomnosti učitele ve třídě). Pokud se třída směje jeho chování, je spokojený a snaží se o to víc upoutávat pozornost.*

Náhled na příležitosti, při kterých se dané chování objevuje nejčastěji a nejméně, je nejednotný. Někteří učitelé uvedli, že *četnost je téměř neměnná (při výkladu, zápisu poznámek, samostatné práci, venkovním vyučování apod.)* nebo že se *žák chová podobným způsobem nezávisle na situaci a chce být velmi často středem pozornosti.* Jiní

pedagogové zpozorovali jistou zákonitost, například – *nejvíce se projevuje nevhodně v době, kdy třída v klidu pracuje a on by měl také a nejméně jen když už mu hrozí nějaký postih*. Naproti tomu další učitel zaznamenal, že *pokud ostatní žáci soustředěně pracují, tak nejméně, pokud i někdo z ostatních žáků přestane pracovat nebo na sebe nějak upozorní, má potřebu situaci nevhodně komentovat a nejméně, pokud je žák „zkrouhnut“ špatnou známkou*. Podle jiného vyučujícího se Jakub projevuje nevhodně *nejčastěji, když unikne pozornosti např. při společné práci a nejméně při písemném zkoušení*. Asistentka pedagoga pod tuto otázku přidala tvrzení, že *jsou hodiny, kdy si to Jakub nedovolí, velmi dobře ví, u kterých vyučujících mu nevhodné chování prochází*.

Právě na dotaz *V čí přítomnosti se chování objevuje nejčastěji a v čí nejméně?* odpověděla podobně jako asistentka pedagoga u předchozího bodu i třídní učitelka – *U některých vyučujících více, u některých méně. O přestávkách obtěžuje svým chováním i spolužáky*. Učitelka matematiky uvedla, že se chování objevuje *nejméně při tandemové hodině, kdy má Jakub pravidelný dohled, který ho vrací k činnosti*. Jiný z pedagogů popsal, že *pokud má Jakub patřičnou odezvu na své chování, tj. stane se v danou chvíli středem pozornosti, pokud má kolem sebe určité typy dětí, u nichž nachází odezvu, pak pokračuje v nevhodném chování*. Další usoudil, že *nejatraktivnější situací je pro Jakuba právě ona přítomnost učitele. V poslední době se však zdá, že do svých výstupů zatahuje i spolužačku Lucii (vzájemně se škádlí)*. Učitelka anglického jazyka napsala, že se *Jakub nejvíce projevuje nevhodně v přítomnosti spolužáka Pavla, se kterým se vzájemně „poštuchují“*.

Ve snaze zjistit, co by mohlo ovlivňovat skutečnost, že se Jakub v hodinách některých vyučujících chová nevhodně častěji než u jiných, byly porovnány jeho výsledky v daných předmětech a zápisy z přímého pozorování. Na konci 1. čtvrtletí školního roku 2021/22 byly Jakubovy známky ve výukových předmětech poměrně nejednotné. Oproti předchozím klasifikačním obdobím došlo ke změnám v hodnocení ve třech předmětech. V matematice a základech německého jazyka to bylo zhoršení, a to téměř o dva klasifikační stupně. Naproti tomu v dějepise, kde mu dříve vycházel stupeň hodnocení dobře, má nyní čistou jedničku. Po srovnání poznatků z přímého pozorování zaznamenávajících četnost projevů nevhodného chování a Jakubových známek (zaneseny v příloze č. 8), byla nalezena možná souvislost. Nejvíce projevů nevhodného

chování se vyskytovalo při dějepisu, českém jazyce a literatuře a anglickém jazyce, kde má Jakub zatím velmi hezké známky. To, že Jakubovi na dobrém hodnocení záleží potvrdil následně i on sám slovy *nedělám blbosti a dávám pozor, když musím, abych nedostal špatnou známku.*

Na další možnou souvislost upozornili Jakubovi spolužáci sociální pedagožku, když na její otázku *Kdy Jakub zlobí nejvíce?* odpověděli, že právě *při češtině a dějepise.* Společně se dobrali k tomu, že tyto *předměty učí mladý učitelé, který jsou mírnější, Jakubovi hrozí posláním do sborovny,* což je „nejvyšší“ trest při nekázní během hodiny, *ale většinou ho tam nepošlou, protože to s nima Jakub usmlouvá tím, že začne například brečet nebo se hádá.* Na tato slova Jakub dotčeně reagoval, že *tam přece zlobí všichni!* Dle spolužáků *to je pravda, ale různě se to střídá, on zlobí úplně skoro každou hodinu, dokonce i když nemá hotovou práci a otravuje všechny ostatní, takže se nemůže nikdo soustředit.*

V návaznosti na předchozí tvrzení byly zkoumány poznámky, které dostal Jakub za první čtvrtletí do elektronické třídnice na Škole OnLine. Celkem jich bylo 12, dvě z nich se týkaly nepřipravenosti na hodinu, zbylé komentovaly nevhodné chování v hodinách a o přestávkách. Je možné, že se žák projevoval v hodinách nevhodně aby zjistil, zda a co mu u daných vyučujících „projde,“ a že „zkoušel,“ kde je u nich ona pomyslná hranice trpělivosti. Je totiž patrné, že jakmile dostal od učitele jednu poznámku za nevhodné chování v hodině, příště si „ohlídal,“ aby uposlechl jeho pobídku k vhodnějšímu chování ihned, právě ve snaze vyhnout se dalšímu zápisu. V příloze č. 9 je tabulka uvádějící datum zápisu poznámky, předmět a plný text znění záznamu do online třídní knihy.

Jakubovy poznámky dokládají, že se neprojevuje nevhodně pouze při hodinách, ale i o přestávkách. To vadí jeho spolužákům snad ještě víc, protože, jak uvádí – *Nikdy nevíme, co od něj můžeme čekat. Většinou nám bere věci nebo na nás něco pokřikuje a provokuje.* Při sezení třídy se sociální pedagožkou dostal Jakub otázku, zda vůbec tuší, co spolužákům na jeho chování vadí nejvíce. Odpověděl následovně – *Já si myslím, že někomu vadí, když tady běháme s Luckou, no... nebo když si z někoho dělám srandu, ale většinou je to takový vzájemný.* Na doplňující otázku *Co je pro tebe důvodem k takovému*

*chování?, odpověděl – Nudím se no. Tak nějak z nudy... No občas sedím a říkám si, co bych dělal.*

*Situace, jež dle pedagogů nejpravděpodobněji vyvolávají nevhodné chování v hodinách jsou různé, více pro své chování vyhledává klidné prostředí, kdy se jeho vyrušení projeví nejvíce. Žák reaguje na aktuální situaci, chytne se velmi často jakékoliv možnosti vyrušit a strhnout na sebe pozornost (např. nevěcnými dotazy a komentáři; činností, jež nemá nic společného s tématem nebo obsahem hodiny a bývá i v rozporu se zásadami bezpečnosti (hraje si s nůžkami) – po výtce se tváří, že nechápe, proč byl napomenut). Jednou ze situací může být i zadání práce, která ho nebaví a pocit, že hodina potřebuje nějakou akci nebo „oživení.“*

*Předvídat projevy nevhodného chování je u Jakuba poměrně složité, tedy pokud na sebe záměrně neupozorňuje nějak vnějším způsobem např. ozdobou na obličeji (rouška pod nosem, namalované vousy apod.) nebo se u něj neprojevuje motorický neklid, houpání na židli a hraní si s tužkou, když se začne nudit. Dva z vyučujících uvedli, že pokud začne vyrušovat jiný žák, s velkou pravděpodobností začne vyrušovat i tento žák. Učitel dějepisu vylíčil, že „výzvou“ pro Jakuba může být i učitelovo zaváhání – např. když pedagog přemýšlí nad správnou odpovědí na některý z dotazů, případně odpověď nezná, není si jistý nebo vyjádří zájem – kontroluje to, co Jakub dělá – příležitost ke konfliktu, zcela zjevná lež (tvrdí, že si zapisuje poznámky, ačkoliv v sešitě nemá ani datum). Třídní učitelka se zmínila, že tento žák má „své dny“, během kterých jeho nevhodné chování graduje a nakonec „přestřelí“. Jakub během polostrukturovaného rozhovoru podotkl, že nejvíc vyrušuje, když sedí ve třídě vzadu, protože musí být hodně nahlas, aby ho učitelé slyšeli.*

*Záměr chování je podle všech dotázaných pedagogů jasný – žák se snaží upozornit na svou osobu právě nevhodným chováním, vynucuje si touto cestou pozornost. Snaží se udělat dětem „kašpárka“, zaujmout, „vytočit“ vyučujícího, aby byla nějaká legrace, hlavně, aby se nemuselo učit. Někdy raději řekne hloupost, jen aby si ho ostatní všimli. Dokáže být velmi zlomyslný, posměvačný a velmi rád provokuje! Jeden z učitelů se domnívá, že se projevy nežádoucího chování mohou dostavit, pokud se žák necítí*

*spokojeně, tj. nerozumí látce, není schopen samostatně vypracovat zadaný úkol, hledá ventil v jiné činnosti (fyzické i psychické).*

Pedagogové se shodli, že v souvislosti s daným sociálním kontextem a okolnostmi by žákovi mohlo sloužit ke stejnému účelu, za nímž se chová nevhodně, kdyby mohl *upoutat spolužáky znalostmi, mohl se zapojit do společných úkolů, přenést pozornost na své vědomosti a znalosti, věnoval více energie do výuky – do aktivity, práce, aby mohl vyučující ocenit jeho schopnosti, vědomosti, pochválit nahlas před celou třídou. Mohl by se více soustředit a připravovat na výuku a pokud něčemu nerozumí, rovnou se zeptat, aniž by to z jeho chování musel „rozkódovat“ učitel.*

Podle vyučujících by ke zlepšení situace mohlo pomoci, kdyby Jakuba *ignorovalo okolí, pokud se chová nevhodně. Je zcela očividné, že mu pozornost dělá dobře a kvůli ní i často vyrušuje. Když je Jakub sám a nemá publikum, chová se většinou jinak. Když mu hrozí nějaký trest (být po škole, dopisovat sešit, opravovat známku), dokáže se ovládnout. V hodinách by možná bylo vhodné dát mu prostor nějakým způsobem se prosadit, vymyslet aktivitu, kdy bude centrem pozornosti, mohl by se například více zapojit do práce v hodině (např. při skupinové práci vést skupinu atp.), protože se chová vhodně v momentech, kdy má opravdu co sdělit a čím přispět (např. vyprávění o výletech, návštěvách různých měst a památek). Pokud je Jakub chválen, snaží se být vzorný. Při školních akcích mimo klasické vyučování upouští od svých poznámek a navazuje komunikaci vhodnějším způsobem.*

Do přípravy a implementace plánu intervence pro dané chování by se měli dle dotázaných zapojit ostatní vyučující, spolužáci, rodiče a žák sám. Dva pedagogové by považovali za vhodné navázat spolupráci s dětským psychologem.

### **4.3 Hypotézy o účelu daného chování**

Na základě dostupných podkladů lze předpokládat, že se žák chová nevhodně především tehdy, když cítí potřebu být středem pozornosti. Svým chováním se snaží docílit toho, aby si ho všimli učitelé a někteří spolužáci, což se mu většinou právě díky projevům nevhodného chování daří.

V hodinách žák často vyrušuje, když dostatečně nerozumí zadání. V takovém případě pravděpodobně tuší, že se před třídou a učitelem nemůže předvést svými dovednostmi a znalostmi, takže sám sebe staví do pozice „nepozory,“ který by odpověď samozřejmě znal, kdyby „pozor dával.“ Pokud mu reálně hrozí špatná známka nebo poznámka, zpravidla se dokáže ovládnout a své nevhodné komentáře „si odpustí,“ nehraje si s pomůckami, nesnaží se zabavit jinak, jednoduše se naplno věnuje výuce.

O přestávkách se žák projevuje nevhodně zejména chováním ke spolužákům a zacházením s jejich věcmi či majetkem školy. Patrně se opět jedná o úsilí upoutat pozornost. Žák ovšem nejspíš neví, jak vzbudit zájem okolí správným způsobem. Nevhodné výstupy akorát odrazují spolužáky a dále podněcují jejich nechuť s ním komunikovat a trávit čas, což jenom prohlubuje Jakubovu izolaci.

#### **4.4 Návrh plánu intervence a jeho provádění**

V návaznosti na hypotézy o účelu nevhodného chování žáka byl v rámci FACH vytvořen plán intervence, jež měla vést k omezení nežádoucích projevů v chování žáka. Intervenční opatření vycházela z doporučení, která jsou sepsána v teoretické části této diplomové práce a ze společné domluvy mezi členy týmu pedagogů, jež se do průběhu FACH od počátku zapojili. Rodiče byli o opatřeních informováni telefonicky a byla jim připomenuta možnost kdykoliv navázat užší spolupráci.

Vzhledem k tomu, že se žák dokáže chovat vhodně, pokud mu hrozí špatná známka nebo trest, je účelem intervence posílit u něj pozitivní motivaci. Zajistit tak, aby se přestal projevovat nemístně i bez vědomí hrozby trestu. Důležité je poskytnout Jakubovi možnost naplnit záměr a funkce jeho chování – tedy patrně upoutat na sebe pozornost – ale vytvořit příležitost k dosažení takového cíle právě prostřednictvím chování patřičného.

Cílem je, aby se Jakub při hodinách hlásil o slovo stejně jako ostatní spolužáci, více soustředil svůj zájem a dotazy na probírané téma vyučovacích hodin. O přestávkách je žádoucí, aby si Jakub našel smysluplnou zábavu, při které nebude mít nutkání „škádlit“ spolužáky a manipulovat s cizími věcmi.



Pro úspěšnou spolupráci s žákem s projevy nevhodného chování jsou klíčová pravidla a jejich jednotné dodržování. Níže je uveden přehled postupů, jimiž by se měli všichni Jakobovi vyučující, nejen v rámci intervence, řídit:

- častěji připomínat pravidla ve svých vyučovacích hodinách a vždy je zdůvodnit;
- odkazovat se na pravidla třídy, která si žáci ve své učebně vyvěsili;
- vyhnout se hněvu, přistupovat k žákovi laskavě, ale nekompromisně vyžadovat dodržování daných pravidel;
- zaměřit kritiku přímo na chování, nikoliv na žáka;
- řešit i „triviální“ prohřešky, žákovi nic u nikoho nebude „procházet;“
- po prvním napomenutí za nevhodné chování zdůraznit, co je žádoucí;
- po druhém napomenutí žáka ohledně nevhodného chování bude bez zaváhání následovat zápis do online třídní knihy;
- žádné plané vyhrožování – všichni učitelé si stojí za tím, co bylo řečeno.

K žádoucímu chování v hodinách by mohla pomoci i změna v zasedacím pořádku. V zadních lavicích má totiž Jakub dle svých slov údajně větší potřebu „zlobit.“ Třídní učitelka připomněla, že když však seděl žák úplně vpředu, neustále se otáčel na třídu. V rámci intervenčních opatření bylo příhodné vyzkoušet, zda by žákovi vyhovovalo sedět v lavici uprostřed. Možná by se tak cítil být více začleněn v kolektivu.

S přihlédnutím ke skutečnosti, že Jakobovi jde pravděpodobně především o upoutání pozornosti, by mohlo pomoci, kdyby měl příležitost získat ji v hodinách například vypracováváním speciálních úkolů a projektů, které by pak mohl prezentovat před třídou. Vyučující se dohodli, že Jakobovi budou, pokud to bude možné, nabízet dobrovolné úkoly za malé jedničky, čímž si bude moci mimo jiné opravit výsledné hodnocení v daných předmětech. Pedagogové dostali návrh, že by mohli zkusit dopředu oznamovat třídě téma následující hodiny, protože Jakub by si tak mohl připravit podnětné připomínky a dotazy.

Jakubovy projevy nevhodného chování o přestávkách jsou údajně zapříčiněny nudou. Nabízí se mu tedy dát k dispozici možnosti, jak by se o pauzách mohl zabavit. Stěžejní je náplň velké přestávky, která je nejdelší a trvá 20 minut. Po dotázání, zda pedagogy napadá pro Jakuba nějaká činnost či úkol navíc, učitel dějepisu, jenž je zároveň školním

knihovníkem, nabídl, že by mu Jakub mohl o velkých přestávkách pomáhat se zapisováním výpůjček do evidence, vracet knihy zpět do regálů či pomáhat mladším spolužákům s výběrem knížky. Tato funkce je zatím ovšem pouze pro zodpovědné žáky za odměnu, a tak ji bude Jakub zastávat dočasně, a v případě, že se „osvědčí,“ bude moci v knihovně pomáhat i po zbytek pololetí. Na malé přestávky prozatím nebude dostávat žádné pevně dané úkoly navíc, ale nárazově může pomáhat například s výzdobou třídy či chodby.

Důležité je, aby se během přestávky vždy pečlivě připravil na další vyučovací hodinu. Pokud pedagogický dohled zjistí, že se nějakou přestávkou projevuje nevhodně, např. nehezky pokřikuje na spolužáky nebo ničí věci ve třídě, bude dohledem poslán na zbytek přestávky do jazykové učebny, která je hned vedle jeho kmenové třídy. V učebně bude plnit předem připravené úlohy na procvičování látky ze všech předmětů.

Na základě doporučení autorky diplomové práce vznikla dohoda mezi Jakubem a třídní učitelkou, podle níž se budou jednou týdně scházet a společně vyhodnotí žákovo chování v uplynulém týdnu. Jako podklad pro reflexi a sebereflexi bude Jakub využívat připravenou tabulku s rozvrhem a políčky pro sebehodnocení. To bude provádět uvedením známky ze stupnice 1–3, která odpovídá klasifikační stupnici pro hodnocení chování na vysvědčení, a sice po každé uplynulé vyučovací hodině.

Na první schůzce se žák a jeho třídní učitelka dohodli a zaznamenali, jaké počínání přibližně odpovídá dané známce, kdy samozřejmě záleží na délce a intenzitě příslušného chování:

- 1 – žák se hlásí, plní všechny zadané úkoly hned bez odmlouvání, má připravené pomůcky na lavici atp.;
- 2 – mluví v hodině bez vyzvání, snaží se si povídat se spolužáky, začne pracovat, až když ho k tomu vyzve vyučující, hraje si s pomůckami atp.;
- 3 – vykřikuje, nepíše si poznámky, dělá jinou práci než tu zadanou, nebezpečným způsobem si hraje s pomůckami, ničí cizí věci, dohaduje se s vyučujícím atp.

Souběžně s Jakubem bude rozvrh a přibližné známkování jeho chování vyplňovat i asistentka pedagoga. S třídní učitelkou poté proberou výsledky a případné výkyvy v chování v různých vyučovacích hodinách a o přestávkách.

Každý pátek by mělo dojít k vyhodnocení daného týdne, které začne žákovou autoevaluací, jež bude doplněna hodnocením učitelky. Cílem schůzek je žáka motivovat k co nejvhodnějšímu chování v hodinách, a aby pečlivěji vyhodnocoval chvíle, ve kterých má tendenci poutat na sebe pozornost. Proto dostane na konci setkání vždy drobný úkol na další týden. Ten by měl být splnitelný, např. jednou se přihlásit na dobrovolné zkoušení, pomoci spolužákovi s domácím úkolem, minimálně jednou se přihlásit na odpověď v hodině matematiky nebo aktivně se zapojit při pracovních činnostech.

V rámci intervence se třídní učitelka domluvila s třídním kolektivem na postupu, podle kterého budou žáci ignorovat Jakubovo vykřikování v hodinách, nebudou se otáčet jeho směrem a smát se jeho poznámkám. Tím zamezí naplnění Jakubova cíle být středem pozornosti vlivem projevů nevhodného chování, což by mohlo jeho výskyt omezit. Naopak v případě dodržování pravidel, tedy pokud bude mít Jakub věcné dotazy a připomínky k probírané látce, jež řekne až po tom, co se přihlásí a nechá vyvolat učitelem, mohou být o přestávce tyto komentáře spolužáky pochváleny. Třídní učitelka bude žákům ve třídě tuto dohodu průběžně připomínat a společně se sociální pedagožkou bude dotazováním zjišťovat, zda domluvená strategie podporuje výskyt cílového chování.

#### **4.5 Průběžné monitorování a vyhodnocování**

Cílem funkční analýzy je zjistit, zda se intenzita a frekvence nevhodného chování žáka po uplatnění daných opatření zlepšuje, zhoršuje či zůstává stejná. Z toho důvodu je průběžné monitorování a vyhodnocování zásadní součástí celého šetření. Průběh intervenčních opatření byl stanoven v rámci plánu intervence a jeho monitorování probíhalo především prostřednictvím pozorování a rozhovorů. Po měsíci byla účinnost plánu intervence vyhodnocena na základě rozhovorů s vyučujícími, sociální pedagožkou, spolužáky a žákem samotným. Asistentka pedagoga se bohužel nemohla z důvodu dlouhodobější nemoci zúčastnit monitorování ani hodnocení. V rámci vyhodnocení

intervence byly zapojeným pedagogům a žákům položeny otázky, které doporučuje použít v této fázi FACH Cipani (2018), viz kapitola 2.1.3 *Návrh intervence a její monitorování* v této diplomové práci.

Záměrem opatření bylo minimalizovat Jakubovy projevy nevhodného chování ve vyučovacích hodinách a o přestávkách za pomoci dohody mezi ním, třídní učitelkou a jeho spolužáky. Jakub se měl každý pátek dostavit k pohovoru s třídní učitelkou, aby společně posoudili a zhodnotili intenzitu a vážnost případných incidentů, ke kterým došlo v uplynulém týdnu. Podkladem k této schůzce byla tabulka s rozvrhem žáka, do které si měl Jakub psát sebehodnocení v podobě známek. Žák byl také přesazen do třetí lavice u dveří vedle spolužáka, s nímž má podle třídní učitelky neutrální vztah. Nevystupují jako přátelé, ale ani mezi nimi nikdy nebyl zaznamenán konflikt. Během hodin i přestávek Jakub dostával úkoly navíc.

Na otázku *Je aktuální problémové chování stejné nebo podobné stanovenému cílovému chování?* odpověděla třídní učitelka slovy – *Rozhodně se stanovenému cíli podobá více, ale ještě čeká Jakuba mnoho práce. Byl zvyklý se projevovat daným způsobem velmi dlouho a nové návyky nemá zažité. Nejvíce se chová nevhodně, když mu delší dobu, třeba dva až tři dny nepřipomenou naši dohodu, cíle a to, co nastane v případě ne/dodržování pravidel.* S Jakubovými spolužáky o změnách v jeho chování mluvila sociální pedagožka v rámci komunitního kruhu. Žáci shodně vypovídali, že se Jakub o přestávkách stále velmi „předvádí,“ například mává před celou třídou tabulkou s rozvrhem, do které si zapisuje známky za chování a „okate“ ji vyplňuje dopředu samými trojkami nebo nahlas komentuje, co právě dělají ve třídě jeho spolužačky. Jakub podle vyučujících během hodin většinou poslechne pokyny hned po prvním varování a napomenutí, ale to dostává opravdu často, téměř každou vyučovací hodinu. Sám přiznal, že raději po napomenutí poslechne, než aby dostal poznámku do třídní knihy.

Veškerá opatření byla zatím alespoň zčásti efektivní. Domluvu se spolužáky, že nebudou reagovat na Jakubovo nevhodného chování se v některé dny a situace plnit dařilo a zdálo se, že to výskyt nepatřičných projevů omezuje. Několikrát se však stalo, že se spolužáci například zasmáli Jakubovým poznámkám během samostatné práce nebo na ně navazovali dalšími komentáři, a to opět vyvolávalo jeho další reakce.

Žákovo sebehodnocení a hodnocení na konci týdne se ukázalo být prospěšné, protože se musel nad svým chováním více zamyslet. Bohužel nebylo možné úplně ověřit pravdivost jeho tvrzení ohledně vhodného chování ve všech hodinách, jelikož ve třídě nebyla po celý měsíc zkoumání přítomna asistentka pedagoga, která by souběžně s ním vyplňovala hodnocení do tabulky s rozvrhem. První týden se Jakub ohodnotil samými jedničkami, i když třídní učitelka věděla od vyučující angličtiny, že byl v hodině několikrát napomenut za neuposlechnutí pokynů k práci a dostal poznámku do třídní knihy. Po důrazném vysvětlení cílů zaznamenávání Jakub v dalších týdnech vyplňoval tabulku poctivěji. Účinné se zdály být úkoly týdne, které mu vždy stanovila třídní učitelka. Jakub zatím všechny splnil a údajně byl rád, že má možnost přemýšlet nad tím, jak a kdy daný úkol provede. V následujících týdnech by se náročnost úkolů mohla mírně zvyšovat a žák by se mohl více podílet na znění jejich zadání.

Žák byl také spokojený, že nesedí sám, ale se spolužákem. Třídní učitelka uvedla, že *si spolu sice občas při hodinách povídají, ale zdá se, že se tím Jakubova tendence vykřikovat a neustále komunikovat s vyučujícím, zmenšuje.*

Je žádoucí, aby se i nadále pokračovalo v plnění nastavených intervenčních opatření, a aby žákům byly připomínány dohody a pravidla. Za účelem ověření míry efektivity intervence by bylo vhodné, aby byl po dalším měsíci zopakován proces přímého pozorování žákova chování v hodinách a o přestávkách. Ověřila by se tím i pravdivost úvodních hypotéz, byly by doplněny případné nové údaje a podle potřeby upravena intervenční opatření.

Na dotaz, zda byli všichni členové týmu spokojeni s mírou informovanosti o průběhu různých fází FACH, odpověděli pedagogové kladně. Údajně jim *především sledování „spouštěčů“ nevhodného chování v rámci přímého pozorování pomohlo nahlížet na danou problematiku jinou optikou, i když byl sběr dat ve vyučovacích hodinách poměrně časově náročný.* Nově zavedená pravidla se jim *zdají být zatím prospěšná* a bylo podle nich *dobré definovat si nové cílové chování žáka.*

## 5 Závěrečné shrnutí a diskuze

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakou intervenci je možné zvolit na základě funkční analýzy chování. Pro naplnění tohoto záměru bylo klíčové zodpovědět výzkumné otázky, které se zabývaly tím, jak jsou projevy nevhodného chování žáka vnímány jeho učiteli, spolužáky a jím samotným. S ohledem na výzkumný cíl pak byly na základě všech dostupných dat vytvořeny hypotézy o funkcích nevhodného chování, jež dle funkční analýzy chování vedly k návrhu intervencí a doporučení pro práci s daným žákem, Jakubem.

Odpověď na otázku, **jak jsou projevy nevhodného chování žáka vnímány učiteli**, přinesly úvodní dotazníky FACH, které vyplnili všichni zapojení pedagogové a asistentka pedagoga. Výpovědi z tohoto dotazníku obsahovaly popis problémového chování a informace o jeho četnosti a intenzitě. Respondenti se museli zamyslet například i nad tím, jaké situace nejpravděpodobněji vyvolávají toto chování, zda jim něco napoví, že se toto chování objeví, co po něm obvykle následuje nebo co je podle nich jeho záměrem. Dotazovaní vyplňovali formuláře pečlivě a jejich odpovědi byly vyčerpávající. Díky tomu na ně nebylo nutné navazovat upřesňujícími otázkami.

Většina pedagogů uváděla, že se projevy nevhodného chování žáka, nejčastěji vyrušování nemístnými komentáři, odmítavým přístupem k práci či hraním si s pomůckami, objevují téměř každou vyučovací hodinu. Učitelé se shodovali, že intenzita popisovaného chování zpravidla není silná, ale opakované narušování chodu hodiny není příjemné ani vyučujícím, ani ostatním žákům ve třídě. Z výpovědí pedagogů vyvstalo, že Jakub svými projevy nevhodného chování usiluje o upoutání pozornosti vyučujících a spolužáků, což se následně přímým polostrukturovaným pozorováním ve třídě potvrdilo. Podstatné bylo zjištění, že pokud žákovi hrozí nějaký postih – špatná známka, poznámka či jiný trest – dokáže se chovat podle nastavených pravidel třídy a školy.

Vnímání projevů nevhodného chování žáka učiteli bylo zjišťováno také nestrukturovanými rozhovory v rámci vyhodnocení intervence. Ty si kladly za cíl určit, zda se podle pedagogů chování daného žáka po intervenčních opatřeních blíží cílovému chování, či nikoliv. Dle odpovědí vyučujících se projevy nevhodného chování v hodinách

zčásti omezily, ale *pořád je nutné připomínat žákovi, co je žádoucí a věnovat mu zvýšenou pozornost oproti jiným žákům*. Zlepšilo se podle nich například to, že se *Jakub hlásí o slovo více zvednutím ruky, než vykřikováním* nebo to, že *nyní uposlechne většinou hned první napomenutí k pokračování v zadané práci, a tak může být častěji chválen*.

Otázka **Jak je nevhodné chování žáka vnímáno spolužáky?** byla zodpovězena díky reakcím spolužáků v ohniskové skupině. Jakobovi spolužáci měli možnost se v bezpečném prostředí vyjádřit, co konkrétně jim na jeho chování vadí a proč. Několikrát ze strany spolužáků zaznělo vyrušování ve vyučovacích hodinách, provokování, pokřikování na spolužáky o přestávkách a braní nebo ničení jejich osobních věcí. Nejprotivnější podle nich je, že se dané chování *opakuje pořád dokola a neustále se něco řeší s učiteli*. To, že jsou Jakobovy projevy nevhodného chování vnímány spolužáky jako *problém pro celou třídu*, částečně potvrdily i výsledky strukturovaného dotazníku CES, který měřil klima dané třídy. Z porovnání preferované a aktuální formy klimatu ve třídě lze usoudit, že by si žáci přáli, aby se zlepšil pořádek a organizovanost ve třídě a také angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací.

Z rozhovoru žáků s třídní učitelkou vyplynulo, že ačkoliv se jim Jakobovy projevy nevhodného chování zdají být většinou nepatřičné a byli by rádi, kdyby jich bylo méně, někdy je pro ně současně těžké na ně nereagovat, a to např. smíchem nebo navazováním na jeho komentáře.

**Jak je žákem hodnoceno jeho vlastní chování,** jsme se dozvěděli na základě rozhovorů. Jakub se svými projevy nevhodného chování netajil. Potvrdil, že v hodinách často vyrušuje, dělá si „srandičky“ nebo „otravuje“ spolužáky. Přiznal také, že si uvědomuje nemístnost svých počínů, ale údajně si nemůže pomoci a vše dělá, protože se často nudí. Na otázku *Co stojí za tím, že se dokáže ovládnout, když mu hrozí poznámka nebo špatná známka?* odpověděl, že mu to *prostě vadí*. Blíže odpověď specifikovat nedokázal.

Co Jakuba překvapilo, byly reakce spolužáků v komunitním kruhu. Kvůli svému nevhodnému chování dostal nejvíce „palců dolů,“ které byly doprovázeny pro něj nepříjemnými komentáři. Snažil se pak své chování dotčeně obhajovat vykřikováním, že *zlobí všichni*, nebo že když ho spolužáci poprosí, skoro hned v dané činnosti přestane.

Během sezení se spolužáky se Jakub usmíval, ale pak se třídní učitelce svěřil, že mu to nebylo příjemné, a dokonce, že mu to bylo líto.

**Jaké hypotézy vedly k návrhu intervencí a doporučení pro práci s žákem s projevy nevhodného chování?** Aby bylo možné odpovědět na tuto výzkumnou otázku, bylo nejprve nutné analyzovat všechna dostupná data z dotazníků, rozhovorů, pozorování a obsahové analýzy dokumentace školy. Z nich vyvstalo, že za Jakubovými projevy nevhodného chování patrně stojí zvýšená potřeba pozornosti. Vynucuje si ji nejvíce ve chvílích, kdy se mu podle jeho úsudku nedostává zájmu ze strany učitelů a spolužáků nebo je středem pozornosti jiný žák. Tendence vyrušovat, ignorovat pokyny, hrát si s pomůckami ve vyučovacích hodinách se zvyšuje také když nedostatečně rozumí zadání práce. Žák se většinou chová dle nastavených pravidel v případě, že mu reálně hrozí špatná známka nebo poznámka do online třídní knihy.

Jakub se projevuje nevhodným způsobem i o přestávkách, nejspíše rovněž za účelem upoutat na sebe pozornost. Žák sám uvádí, že za tím stojí nuda, ale je pravděpodobné, že se mu nedaří navazovat kontakty se spolužáky vhodným způsobem, a tak na sebe upozorňuje manipulací s cizími věcmi, pokřikováním a provokováním.

Pokud je záměrem žáka vynutit si pozornost učitele a ostatních žáků, vycházíme z tzv. finality vynucené pozornosti. Holeček (2014, s. 156) popisuje, že takový žák „hledá sebeuplatnění, potřebuje zlepšit sebepojetí“ a je třeba se pokusit poskytnout mu možnost „vhodně nasytit potřebu seberealizace, což předpokládá mít například připraveny individuální úkoly pro vyrušující žáky“ atp. Uvádí také doporučení, že „pokud je to jen trochu možné,“ je lepší „další vyrušování spíše jen registrovat a ignorovat,“ protože v případě, že „rušivé chování nevede delší dobu k nějakému cíli, dítě s ním obvykle časem přestane.“ Hutýrová a kol. (2019, s. 132), která se odkazuje na Bendla (2011) a jeho uvedení Dreikursovy diferenciací cílů nevhodného chování připomíná, že upoutání pozornosti většinou vychází „z chybného přesvědčení dítěte, že někam patří jen tehdy, pokud si jej někdo všímá.“

Na základě všech těchto dostupných informací a hypotéz je možné odpovědět na poslední výzkumnou otázku **Jakou intervencí je možné zvolit na základě funkční analýzy chování?** Návrh intervenčních opatření, jež si kladla za cíl eliminovat Jakubovy projevy



nevhodného chování a nahradit je chováním vhodnějším, obsahoval doporučení pro vyučující a dohodu třídního učitele se třídou a se žákem. Intervence spočívá v častějším hodnocení a sebehodnocení žákova chování, průběžné motivaci a podpoře v cílovém chování a plnění úkolů navíc.

Zásadní součástí FACH je pokračování v monitorování a vyhodnocování prospěšnosti intervence. Je žádoucí, aby i nadále spolupracoval co největší počet Jakubových vyučujících, sociální pedagožka, spolužáci a v případě projevení zájmu i rodiče. Příhodné by bylo více se v rámci práce s danou třídou zaměřit na preventivní opatření a navázat užší spolupráci s metodikem prevence školy. V případě podezření na neefektivitu nastavené intervence, by bylo nutné zopakovat celý proces FACH.

## ZÁVĚR

V teoretické části diplomové práce *Funkční analýza chování žáků s nevhodným chováním* se v rámci úvodu do problematiky nevhodného chování dozvídáme, že projevy takového chování žáka v prostředí školy mají přímý či nepřímý vliv na řadu skutečností. Je to například žákova školní úspěšnost, jeho vztahy se spolužáky, učiteli, ale i klima třídy. Nejen z pohledu pedagoga je tedy žádoucí se nevhodným chováním žáka blíže zabývat a snažit se ho usměrňovat až eliminovat.

Vymezení příčin nevhodného chování představuje velmi náročný, někdy téměř nesplnitelný úkol i pro zkušeného diagnostika, jelikož jde o opravdu komplexní záležitost. Využití idiografické diagnostiko-intervenční metody FACH, která je podrobněji popsána v teoretické části práce, je ve školním prostředí vhodné právě z toho důvodu, že v ní není věnována hlavní pozornost příčinám nevhodného chování, ale zaměřuje se především na funkci konkrétního chování žáka a návrh intervence, jež poskytne možnost dosáhnout cílového chování daného žáka ve škole.

Empirická část této práce podrobněji znázorňuje proces tvorby FACH vybraného žáka, který spočívá v popisu konkrétního problémového chování, sběru dat, porovnání a analýze získaných informací, formulaci hypotéz o účelu chování, návrhu plánu intervence a jeho provádění, průběžném monitorování a vyhodnocování nastavených intervenčních opatření.

Aktuálnost tématu diplomové práce dokazuje například to, že Česká školní inspekce (ČŠI) vydala v roce 2021 metodické doporučení s názvem *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízení a možnosti jeho řešení*, ve kterém se danou problematikou zabývá. Funkční analýzu chování ve zmiňované metodice doporučuje jako vhodný postup intenzivní podpory pro žáky s projevy nevhodného chování.

Odborná literatura i praxe jednoznačně potvrzují, že osobnost učitele a jeho přístup je v řešení většiny pedagogických situací klíčový. Domnívám se proto, že zpracování této diplomové práce pro mě znamenalo velký přínos především získáním nových vědomostí, ale i podnětů k přemýšlení a dalšímu vzdělávání se. Věřím, že výše sepsané poznatky budou stejně přínosné i pro čtenáře diplomové práce.

## ZDROJE

- Auger, M., & Boucharlat, Ch. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů*. Praha: Portál.
- Bendl, S. (2011). *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton.
- Bučilová Kadlecová, J., Krejčová, L., & Mertin, V. (2010). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Burden, P. (2006). *Classroom management*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Cangelosi, J. S. (2006). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- Cipani, E. (2018). *Functional behavioral assessment, diagnosis, and treatment: a complete system for education and mental health settings*. New York: Springer Publishing Company.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. Praha: Grada.
- Česká školní inspekce (2021). Metodické doporučení: *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení*. Dostupné z: [https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021\\_př%C3%ADlohy/Dokumenty/Metodicke-doporuceni-pristupy-k-narocnemu-chovani\\_11-10-2021.pdf](https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_př%C3%ADlohy/Dokumenty/Metodicke-doporuceni-pristupy-k-narocnemu-chovani_11-10-2021.pdf).
- Emerson, E. (2001). *Challenging behaviour: Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Filter, K. J., & Alvarez, M. E. (2012). *Functional Behavioral Assessment: A Three-Tiered Prevention Model*. New York: NY Oxford University Press.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál.
- Gavendová, N. (2021). *Kognitivně-behaviorální přístupy v praxi pedagoga*. Praha: Grada.
- Gresham, F. M., Watson, T. S., & Skinner Ch. H. (2001). Functional Behavioral Assessment: Principles, Procedures, and Future Directions. *School Psychology Review*, 30(2), 156–172.

- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- Horner, R. H. (1994). Functional Assessment: Contributions and Future Directions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 401–404.
- Hutyrová, M., et al. (2019). *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál.
- Hynek, J., Najmonová, M., & Procházka, M. (2019). Řešení nevhodného chování žáka v součinnosti se sociálním pedagogem. In J. Hroncová (Ed.), *Socialita2019 „Quo vādīs socialna pedagogika v 21. storočí?“* (s. 204–210). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Jůn, H. (2002). Aplikovaná behaviorální analýza u dětí s mentální retardací a s autismem, *Speciální pedagogika*, 012(2), 82–88.
- Kearney, A. J. (2020). *Jak porozumět aplikované behaviorální analýze: úvod do ABA pro rodiče, učitele a další profesionály*. Praha: Pasparta.
- Kyriacou, Ch. (2004). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Loman, S. L., Strickland-Cohen, M. K., Borgmeier, C., & Horner, R. H. (2013). *The basic FBA to BSP trainer's manual*. Eugene: Educational and Community Supports, University of Oregon.
- Mareš, J. (2013). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia pedagogika*, 18(1), 7–36.
- Mertin, V., et al. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Mertin, V., et al. (2013). *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Michalová, Z. (2007). *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.

- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Miovský, M., et. al. (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN.
- Miovský, M., et al. (2012). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Najmonová, M. (2020). *Utváření klimatu školní třídy se žákem se specifickou poruchou chování* (Disertační práce). Dostupné z: <https://theses.cz/id/66jv7m/>.
- Navrátil, S., & Mattioli J. (2011). *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Praha: Grada.
- Procházka, M. (2019). *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. Praha: Pasparta.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Quinn, M. M., Gable, R. A., Rutherford, R. B., & Howell, K. W. (1998). *Addressing student problem behavior*. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426523.pdf>.
- von Ravensberg H., & Tobin T. (2008). *IDEA 2004: Final Regulations and the Reauthorized Functional Behavioral Assessment*. Dostupné z: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1151394](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1151394).
- Scott, T. M., Alter, P. J., & McQuillan, K. (2010). Functional behavior assessment in classroom settings: Scaling down to scale up. *Intervention in School and Clinic, 46*(2), 87–94.
- Scott, T. M., & Kamps, D. M. (2007). The Future of Functional Behavioral Assessment in School Settings. *Behavioral Disorders, 32*(3), 146–157.
- Svoboda, J., & Němcová, L. (2015). *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Triton.
- Švaříček, R., & Šedová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Train, A. (2001). *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2004). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

Valentová, L. et al. (2013). *Školní poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Waller, R. J. (2009). *The Teacher's Concise Guide to Functional Behavioral Assessment*. Thousand Oaks: Corwin Press.

AppliedBehaviorAnalysisEdu.org. *What is a Functional Behavior Assessment?* Dostupné z <https://www.appliedbehavioranalysisedu.org/what-is-a-functional-behavior-assessment/>.

Teach.com. *What is a Functional Behavior Assessment?* Dostupné z <https://teach.com/online-ed/psychology-degrees/online-masters-applied-behavior-analysis/functional-behavior-analysis/>.

## **SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK**

**CES** – Classroom Environment Scale

**CESa** – Classroom Environment Scale, aktuální forma

**CESp** – Classroom Environment Scale, preferovaná forma

**ČŠI** – Česká školní inspekce

**FACH** – Funkční analýza chování

**FBA** – Functional Behavior Assessment

**PBIS** – Positive Behavioral Intervention and Supports, Pozitivní podpora chování ve škole zaměřená na naplňování potřeb a funkci chování

## **SEZNAM PŘÍLOH**

### **Příloha 1**

FACH – úvodní dotazník pro pedagogy, nevyplněný

### **Příloha 2**

FACH – úvodní dotazník pro pedagogy, příklad vyplnění

### **Příloha 3**

CESp – dotazník CES, preferovaná forma

### **Příloha 4**

CESa – dotazník CES, aktuální forma

### **Příloha 5**

CES – výsledky měření klimatu ve třídě 8.D

### **Příloha 6**

Okruhy a otázky k polostrukturovanému interview s žákem

### **Příloha 7**

FACH – záznamový arch pro pozorování žákova chování

### **Příloha 8**

Jakubovy známky v 1. čtvrtletí šk. roku 2021/22

### **Příloha 9**

Jakubovy poznámky v 1. čtvrtletí šk. roku 2021/22



# PŘÍLOHY

## Příloha 1

FACH – úvodní dotazník pro pedagogy, nevyplněný

### Funkční analýza chování

#### Záznamový arch

Tazatel/é: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Žák/žáci: \_\_\_\_\_

Respondent/i: \_\_\_\_\_ Pozice: \_\_\_\_\_

**1. Popište problémové chování.**

**2. Jak často se toto chování objevuje?**

**Jak dlouho trvá?**

**Jaká je jeho intenzita?**

**3. V jakých situacích se chování objevuje?**

**4. Kdy a při jaké příležitosti se toto chování objevuje nejčastěji a kdy nejméně?**

**5. V čí přítomnosti se chování objevuje nejčastěji a v čí nejméně?**

**6. Jaké situace nejpravděpodobněji vyvolávají toto chování?**

**7. Napoví Vám něco, že se toto chování objeví?**

**8. Co obvykle po daném chování následuje? Popište, co se děje, reakce dospělého, spolužáků a samotného žáka.**

**9. Co je záměrem daného chování? Z jakého důvodu si myslíte, že se žák takto chová? Čeho se snaží dosáhnout, či čemu se snaží vyhnout?**

**10. Jaké chování, v souvislosti s daným sociálním kontextem a vzhledem k okolnostem, by žákovi mohlo sloužit ke stejnému účelu (viz otázka č. 9) bez toho, aby bylo nevhodné?**

**11. Jaké další informace mohou přispět k vytvoření funkčního plánu intervence pro dané chování (např. při kterých situacích se chování neobjevuje)?**

**12. Kdo by měl být zahrnut do přípravy a implementace plánu intervence pro dané chování?**

## Příloha 2

### FACH – úvodní dotazník pro pedagogy, příklad vyplnění

#### Funkční analýza chování

#### Záznamový arch

Tazatel: KK

Datum: 15. 10. 2021

Žák: J

Respondent: XY

Pozice: učitelka českého jazyka

#### 1. Popište problémové chování.

Žák JH je při hodinách českého jazyka velmi často tím, který vyrušuje a má nevhodné poznámky k výuce nebo přímo k látce. Narušuje tak hodiny a ruší ostatní, kteří už mají jeho chování tzv. plné zuby.

#### 2. Jak často se toto chování objevuje?

Chování se objevuje téměř v každé hodině.

##### Jak dlouho trvá?

Většinou trvá několik minut.

##### Jaká je jeho intenzita?

Záleží na situaci, jeho intenzita je proměnlivá.

#### 3. V jakých situacích se chování objevuje?

Většinou při zadání samostatné práce, nebo pokud byl na nevhodné chování upozorněn jiný žák, upoutání pozornosti vyučujícího.

#### 4. Kdy a při jaké příležitosti se toto chování objevuje nejčastěji a kdy nejméně?

Žák se chová podobným způsobem nezávisle na situaci, žák chce být velmi často středem pozornosti.

**5. V čí přítomnosti se chování objevuje nejčastěji a v čí nejméně?**

Chování nebývá výrazně ovlivněno osobou.

**6. Jaké situace nejpravděpodobněji vyvolávají toto chování?**

Žák reaguje na aktuální situaci, chytne se velmi často jakékoliv možnosti vyrušit.

**7. Napoví Vám něco, že se toto chování objeví?**

Pokud začne vyrušovat jiný žák, s velkou pravděpodobností začne vyrušovat i tento žák.

**8. Co obvykle po daném chování následuje? Popište, co se děje, reakce dospělého, spolužáků a samotného žáka.**

Žáci jsou většinou otráveni poznámkami a opakujícím se nevhodným chováním. Já jako vyučující žáka upozorním na nevhodné chování, připomenou nutnost jeho aktivity.

**9. Co je záměrem daného chování? Z jakého důvodu si myslíte, že se žák takto chová? Čeho se snaží dosáhnout, či čemu se snaží vyhnout?**

Žák se snaží upozornit na svou osobu právě nevhodným chováním.

**10. Jaké chování, v souvislosti s daným sociálním kontextem a vzhledem k okolnostem, by žákovi mohlo sloužit ke stejnému účelu (viz otázka č. 9) bez toho, aby bylo nevhodné?**

Žák by se mohl zapojit do společných úkolů, přenést svou pozornost na své vědomosti a znalosti.

**11. Jaké další informace mohou přispět k vytvoření funkčního plánu intervence pro dané chování (např. při kterých situacích se chování neobjevuje)?**

Žákovi by prospělo, kdyby ho ignorovalo okolí, pokud se chová nevhodně. Je zcela očividné, že mu pozornost dělá dobře a kvůli ní i často vyrušuje.

**12. Kdo by měl být zahrnut do přípravy a implementace plánu intervence pro dané chování?**

Všichni učitelé, kolektiv třídy a rodiče. Žák by se měl také osobně ke svému chování vyjádřit.

(Vyplněno jednou z respondentek v rámci vlastního výzkumu této diplomové práce.)

### Příloha 3

#### CESp – dotazník CES, preferovaná forma

1.	Žáci v naší třídě by měli být více zaujati školou, být usilovnější.	ANO	NE
2.	Kontakty mezi žáky v naší třídě by měly být lepší.	ANO	NE
3.	Tento učitel by měl raději trávit mnohem méně času povídáním se žáky ve třídě.	ANO	NE
4.	Ve třídě bychom měli věnovat více času diskutování o mimoškolních aktivitách než diskuzím o škole.	ANO	NE
5.	Naše třída by měla být daleko lépe organizovaná.	ANO	NE
6.	V naší třídě by měla být jasná pravidla, která mají žáci dodržovat (v hodině, při písemkách, zkoušení).	ANO	NE
7.	Žáci v naší třídě by měli v hodině více snít s otevřenýma očima.	ANO	NE
8.	Žáci v naší třídě by se raději neměli snažit jeden druhého blíže poznat.	ANO	NE
9.	Tento učitel by se měl o žáky více zajímat.	ANO	NE
10.	V naší třídě by mělo být nejdůležitější udělat kus práce.	ANO	NE
11.	V naší třídě by měli žáci být mnohem více potichu.	ANO	NE
12.	V naší třídě by se často a výrazněji měla měnit pravidla (při hodině, zkoušení, písemkách).	ANO	NE
13.	V naší třídě by se neměla práce v hodině tak přehánět, bylo by lepší přečkat hodinu v poklidu až do zazvonění.	ANO	NE
14.	V naší třídě by mělo být více opravdových přátelství.	ANO	NE
15.	Tento učitel by měl být více přítelem než autoritou.	ANO	NE
16.	V naší třídě by se neměli žáci tak namáhat, tak mnoho pracovat.	ANO	NE
17.	V naší třídě by klidně prošlo, kdyby se žáci poflakovali, flákali.	ANO	NE
18.	Tento učitel by měl jasně říci, co se stane, když žáci poruší pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách).	ANO	NE
19.	Většina žáků v naší třídě by měla dávat větší pozor na to, co učitelé říkají.	ANO	NE
20.	V naší třídě by mělo být snadné nadchnout lidi nějakým nápadem, projektem.	ANO	NE
21.	Tento učitel by měl vystoupit z role učitele, když má pomoci žákům.	ANO	NE
22.	V naší třídě by měla být více společenským prostředím, než místem, kde se člověk učí.	ANO	NE
23.	V naší třídě by měla být hlučnější.	ANO	NE
24.	Tento učitel by nám měl vysvětlit, podle jakých pravidel se bude postupovat (v hodině, při zkoušení, písemkách).	ANO	NE

Upraveno podle: Lašek (2001).

## Příloha 4

### CESa – dotazník CES, aktuální forma

1.	Žáci v naší třídě vkládají do každé činnosti hodně energie.	ANO	NE
2.	Žáci v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu.	ANO	NE
3.	Tento učitel stráví jen málo času povídáním se žáky ve třídě.	ANO	NE
4.	Ve třídě strávíme více času diskutováním o mimoškolních aktivitách než diskuzemi o věcech vztahujících se ke školní práci.	ANO	NE
5.	Naše třída je velmi dobře organizovaná.	ANO	NE
6.	V naší třídě jsou jasná pravidla, která mají žáci dodržovat (v hodině, při písémkách, zkoušení).	ANO	NE
7.	Žáci v naší třídě při hodině rádi sní s otevřenýma očima.	ANO	NE
8.	Žáci v naší třídě nemají moc chuť se jeden s druhým blíže seznamovat.	ANO	NE
9.	Tento učitel se o žáky osobně zajímá.	ANO	NE
10.	V naší třídě je velmi důležité udělat kus práce.	ANO	NE
11.	V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.	ANO	NE
12.	V naší třídě se často a mnoho mění pravidla (při hodině, zkoušení, písémkách).	ANO	NE
13.	Žáci v naší třídě často čekají na zvonění až „padne.“	ANO	NE
14.	V naší třídě byla mezi žáky uzavřena řada přátelství.	ANO	NE
15.	Tento učitel je více přítelem než autoritou.	ANO	NE
16.	V naší třídě nemusí žáci mnoho pracovat.	ANO	NE
17.	V naší třídě se mohou žáci poflakovat, flinkat.	ANO	NE
18.	Tento učitel vysvětlí, co se stane, když žáci poruší pravidla hry (v hodině, při zkoušení, písémkách).	ANO	NE
19.	Většina žáků v naší třídě skutečně dává pozor na to, co učitelé říkají.	ANO	NE
20.	Naše třída se snadno nadchne nějakým nápadem, projektem.	ANO	NE
21.	Tento učitel dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci žákům.	ANO	NE
22.	Naše třída je spíše společenským prostředím než místem pro učení se něčemu.	ANO	NE
23.	Naše třída je velmi často hlučná.	ANO	NE
24.	Tento učitel vysvětlí, jaká jsou ve třídě pravidla (v hodině, při zkoušení, písémkách).	ANO	NE

Upraveno podle: Lašek (2001).

## Příloha 5

### CES – výsledky měření klimatu ve třídě 8.D

Proměnné	Pásmo běžných hodnot	CESp	CESa	Rozdíl CESp–CESa
Angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací	4,52–8,06	8,04	6,46	1,58
Vztahy mezi žáky ve třídě	7,31–11,49	9,82	9,29	0,53
Učitelova pomoc a podpora	5,74–11,04	9,43	9,5	–0,07
Orientace žáků na úkoly	6,52–10,08	8,04	8,67	–0,63
Pořádek a organizovanost	5,33–8,67	8,48	7,0	1,48
Jasnost pravidel	6,16–10,94	10,48	10,88	–0,4

## **Příloha 6**

### **Okruhy a otázky k polostrukturovanému interview s žákem**

1. Co máš rád/a, a co tě nebaví ve škole; doma; nebo jinde?
2. Co ti ve škole (doma, nebo jinde) jde, a s čím máš naopak problémy?
3. Který předmět/hodinu máš nejradši a který vůbec, a proč?
4. Kdy si myslíš, že máš největší/nejmenší problémy? (kde zrovna v té chvíli jsi, kdy se to děje, kdo je zrovna kolem tebe)
5. Co se stane, když (dané problémové chování). Co ti řekne/co dělá učitel, co říkají/dělají ostatní spolužáci?
6. Pamatuješ si, na co jsi předtím, než jsi (dané problémové chování), myslel/a?

(Najmonová, 2020)



**Příloha 7**

**FACH – záznamový arch pro pozorování žákova chování**

<b>Nevhodné chování žáka _____ během výuky</b>				
<b>Předmět, čas, konkrétní aktivita.</b>	<b>Co chování předcházelo? (Co se stalo těsně před tím?)</b>	<b>Podrobný popis nevhodného chování.</b>	<b>Co následovalo? (Následky, funkce chování.)</b>	<b>Intenzita, trvání, poznámky.</b>

Upraveno podle: Loman, S., Strickland-Cohen, K., Borgmeier, C., & Horner, R. (2013).

## Příloha 8

### Jakubovy známky v 1. čtvrtletí šk. roku 2021/22

Dějepis	1
Český jazyk a literatura	1–2
Anglický jazyk	2
Chemie	2
Přírodopis	2–3
Zeměpis	3–4
Fyzika	3–4
Základy německého jazyka	4
Matematika	4–5

Zdroj: Dokumentace dané školy.

## Příloha 9

### Jakubovy poznámky v 1. čtvrtletí šk. roku 2021/22

17. 9.	Z	Nepřipravenost na hodinu	Neměl školní sešit, doplní si zápis z dnešní hodiny.
20. 9.	OV	Nepřipravenost na hodinu	Nedonesl zadaný úkol na víkend. Nevhodně diskutoval o tom, že na to neměl čas.
27. 9.	PŘ	Nevhodné chování	Nevhodné chování, nemístné poznámky k tématu a využívání tabletu k jiné než zadané činnosti.
28. 9.	M	Nevhodné chování	Nevhodné komentáře v hodině.
7. 10.	AJ	Nevhodné chování	Neustálé vyrušování při hodině.
12. 10.		Nevhodné chování	O přestávce nesplnil pokyn třídní učitelky ani dozoru na chodbě, aby uklidil vzniklý nepořádek.
14. 10.	D	Nevhodné chování	Ustavičně vyrušuje, předvádí se, nedělá, co má. Není připravený na hodinu, vstupuje do výkladu, hraje si s pomůckami apod.
14. 10.	D	Nevhodné chování	Pokračuje ve vyrušování. Stěžuje si, že trest není fér. Vzteká se, bez dovolení opustil třídu (drama).
20. 10.		Nevhodné chování	O přestávce házel slupky mandarinky z okna na zahradu.
11. 11.		Nevhodné chování	Nevhodné používání desinfekce.
20. 11.	ČJL	Nevhodné chování	Hrál si s PET lahví, vyrušoval, měl nevhodné poznámky k výuce. Poslán do sborovny.

Zdroj: Dokumentace dané školy.