

Pozitivní podpora a vhodné reakce na chování žáků

Ověřené pedagogické
strategie pro práci s žáky



**SO
FA**

Tento text vychází z publikace PBIS Technical Brief on Classroom PBIS Strategies autorů Brandi Simonsen, Jennifer Freeman, Stevea Goodmana, Barbary Mitchell, Jessicy Swain-Bradway, Brigid Flannery, George Sugai, Heather George a Boba Putmana (2015).

Úřad pro speciální vzdělávací programy (Office of Special Education Programs) čerpal i z další metodické podpory autorů Brandi Simonsen a Jenifer Freeman. Zvláštní poděkování patří také stážistkám OSEP – Allison Blakely, Ambře Green a Jennifer Rink –, které na tomto dokumentu spolupracovaly.

Českou verzi připravily Lenka Felcmanová, Anna Kubíčková a Patricie Vlachová.

**SO
FA**

Účel a popis

Jaký je účel tohoto dokumentu?

Účelem tohoto textu je představit proaktivní, výzkumem ověřené a kladně přijímané pedagogické strategie a intervence zaměřené na podporu očekávaného chování žáků. Tyto strategie by se měly využívat primárně pro celé třídy, případně v intenzivnější míře pro menší skupiny a nejintenzivněji při podpoře jednotlivých žáků. Jejich využívání umožní učitelům lépe využívat čas určený k výuce a snížit incidenci nežádoucího a rušivého chování. To je důležité zejména v době, kdy se od škol vyžaduje maximální podpora vzdělávacího potenciálu a sociálního začlenění všech žáků bez rozdílu.

Co bude potřeba zajistit, aby tyto strategie mohly fungovat?

Účinnost zde uvedených pedagogických strategií lze maximalizovat tak, že budou: (a) realizovány v rámci celoškolského víceúrovňového systému podpory očekávaného chování žáků, jako je například PBIS (systém pozitivní podpory chování; viz www.pbis.org a www.pbiscr.cz); (b) sjednocena očekávání v chování v rámci jednotlivých tříd i na úrovni celé školy; (c) propojeny s efektivním systémem výuky, kvalitním vzdělávacím obsahem a účinnou implementací; (d) zakládat svá rozhodnutí na pravidelném vyhodnocování sbíraných dat a informací o efektivitě intervencí. Pro maximalizaci přínosu implementace by měly být zavedeny následující stupně podpory:

Podpora na úrovni školy

- Tříúrovňový rámec zahrnující strategie pro stanovení a výuku očekávaného chování, oceňování očekávaného chování a sjednocení reakcí na náročné chování.
- Celoškolský rámec vychází z dat o chování žáků dané školy.
- Je nutné poskytnout i odpovídající podporu pracovníkům školy a pedagogům, a to včetně týmového řízení, podpůrného přístupu, koučinku a monitorování implementace.

Podpora na úrovni třídy

- Třídní systém výuky očekávání, oceňování očekávaného chování i reakce na případné náročné chování **vycházejí** ze školního rámce.
- Rozhodnutí, jak se třídou pracovat, musí vycházet z údajů o chování v dané třídě.
- Využívané postupy a metody výuky by měly být co nejefektivnější.
- Vzdělávací obsah je nastaven tak, aby odpovídal potřebám žáků z dostupných dat.

Principy práce se třídou

Základní principy pomáhají zavést nejzákladnější normy, pravidla a etický přístup, jež jsou pro úspěch těchto strategií klíčové. Následujících sedm principů jsou základní stavební kameny, bez nichž tyto pedagogické strategie nebudou mít úspěch. Mějte je na paměti vždy, když se rozhodnete vypracovat varianty a adaptace strategií navrhovaných v tomto textu tak, aby odpovídaly kontextu školy.

Profesionalita	Profesionální, objektivní, neutrální, nestranný a nezaujatý přístup.
Kultura	Přihlížení k individuální vzdělávací historii a zkušenostem žáků (např. rodina, okolí, vrstevníci).
Informovanost	Rozhodování podložené daty, sledování reakcí žáků na zavedenou intervenci.
Přesnost	Přesnost neboli neodchylování se od původní podoby implementace je monitorována a v případě potřeby jsou provedeny potřebné úpravy.
Vzdělávání	Je zohledňováno nastavení a kvalita vzdělávání.
Vyučování	Příklady očekávaného chování jsou explicitně názorně vyučovány, modelovány, monitorovány a posilovány.
Prevence	Prostředí ve třídě posiluje dříve naučené sociální dovednosti a odrazuje od náročného chování.

Uživatelský manuál

Co je obsaženo v manuálu

Tento manuál věnovaný strategiím a opatřením rámce PBIS pro práci ve třídě je rozdělen do tří hlavních částí:

1. **Interaktivní mapa s tabulkami, nástroji a tipy.** V interaktivní mapě najdete odkazy na konkrétní části dokumentu, jež podporují zavádění základních prvků těchto strategií ve třídě.
2. **Autoevaluace a schéma postupu při rozhodování.** Účelem těchto nástrojů je dovést uživatele snadno a rychle k nejužitečnější částem dokumentu.
3. **Scénáře.** Dva scénáře, které dále doplňují a rozšiřují obsah a poskytují konkrétní příklady využití strategií PBIS ve třídě i nástrojů uvedených v tomto dokumentu.

Na konci dokumentu je krátké shrnutí a odkazy na literaturu.

Co není obsaženo v tomto manuálu?

Tato příručka nenahrazuje komplexní školení a k některým tématům poskytuje pouze útržkovité informace / výzkumné závěry. Ačkoliv mnohá opatření navrhovaná v tomto manuálu

lze individuálně použít pro práci s jednotlivými žáky, učitelé ve třídách s žáky vyžadujícími intenzivnější podporu budou velmi pravděpodobně potřebovat i další pomoc ze strany školního psychologa nebo jiného odborníka.

Tento dokument nezahrnuje strategie pro řešení násilného nebo protiprávního chování žáků.

Kde začít?

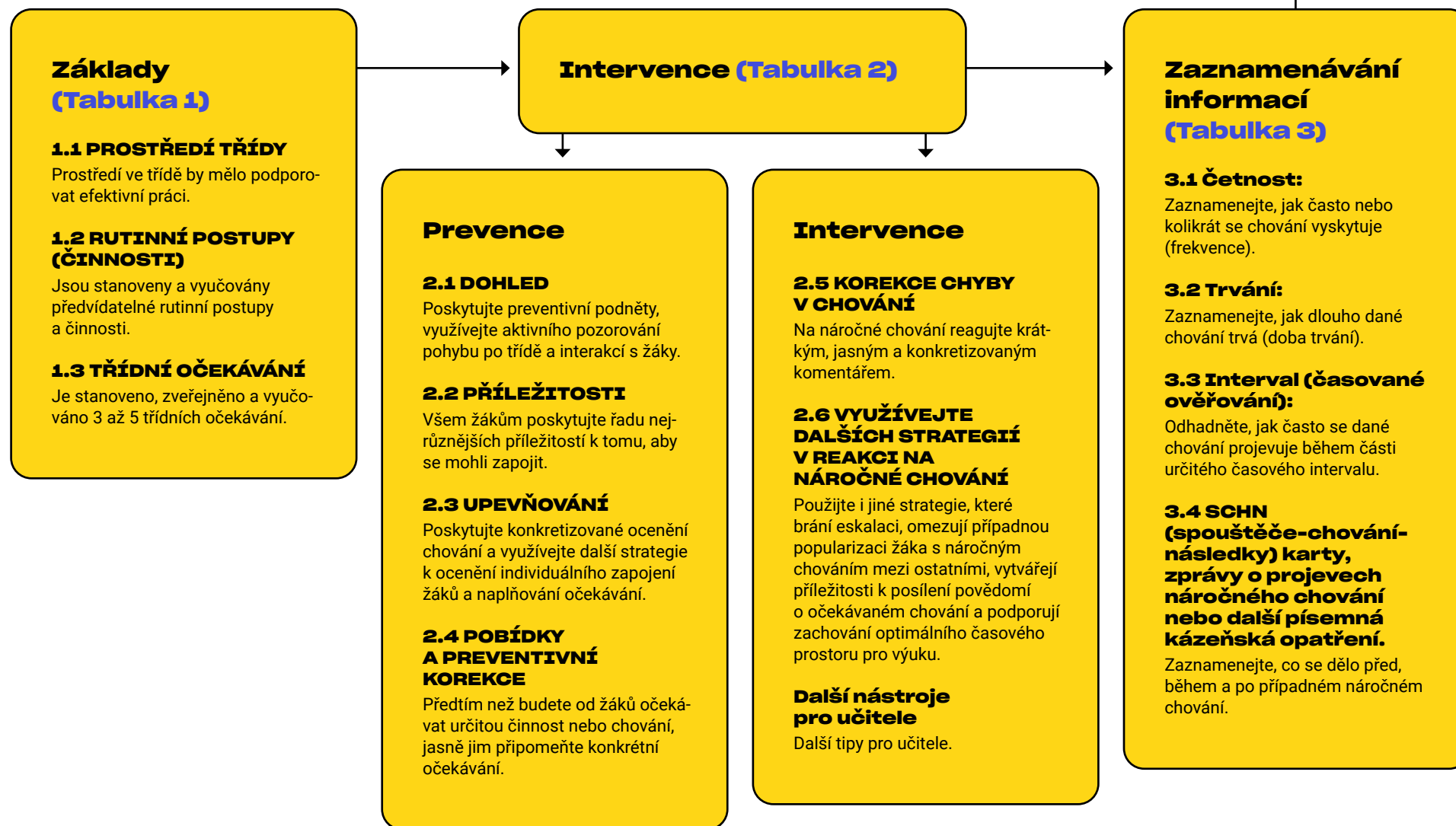
Interaktivní mapa klíčových prvků slouží jako průvodce manuálem a obsahuje několik základních definic, jež mohou být užitečné ještě předtím, než se pustíte do autoevaluace.

Pedagogové by měli začít autoevaluací, jež jim pomůže zhodnotit jejich dosavadní postupy při práci se třídou. Sebehodnocení má učitelům především pomoci odhadnout, jakým směrem by měli zaměřit svoji pozornost (např. základy, postupy, systémy sběru dat).

Po sebehodnocení postoupí uživatelé manuálu (pedagogové) k interaktivní mapě, jež je nasměruje na pro ně nejpřínosnější obsah. Při rozhodování o úpravách v práci se třídou by se měli učitelé řídit Diagramem procesu rozhodování.

Interaktivní mapa klíčových prvků

Podpora chování žáků ve třídě



Autoevaluace

Měli byste začínat prvním bodem autoevaluace. Pokud si nejste jisti odpovědí, přejděte na příslušnou část interaktivní mapy a seznamte se blíže s danou problematikou.

Podpora chování žáků ve třídě – autoevaluace

ano

ne

1. Prostředí třídy odpovídá potřebám všech žáků.
Pokud ano, pokračujte v hodnocení. Pokud ne, přejděte na bod 1.1 interaktivní mapy.

2. Rutinní postupy jsou jasně stanoveny a vyučovány a jsou předvídatelné.
Pokud ano, pokračujte v hodnocení. Pokud ne, přejděte na bod 1.2 interaktivní mapy.

3. Jsou stanoveny, vystaveny a explicitně vyučovány třídní očekávání (3 až 5 očekávání).
Pokud ano, pokračujte v hodnocení. Pokud ne, přejděte na bod 1.3 interaktivní mapy.

4. Je proaktivně využíváno preventivní podněcování a dohled.
Pokud ano, pokračujte v hodnocení. Pokud ne, přejděte na bod 2.1 interaktivní mapy.

5. Všem žákům jsou poskytovány variabilní možnosti příležitostí k zapojení.
Pokud ano, pokračujte v hodnocení. Pokud ne, přejděte na bod 2.2 interaktivní mapy.

6. Je využíváno konkretizované ocenění a další strategie vhodné k upevňování chování.
Pokud ano, pokračujte v hodnocení. Pokud ne, přejděte na bod 2.3 interaktivní mapy.

7. Žákům je připomínáno, jak se mají chovat ještě před tím, než se náročné chování objeví.
Pokud ano, pokračujte v hodnocení. Pokud ne, přejděte na bod 2.4 interaktivní mapy.

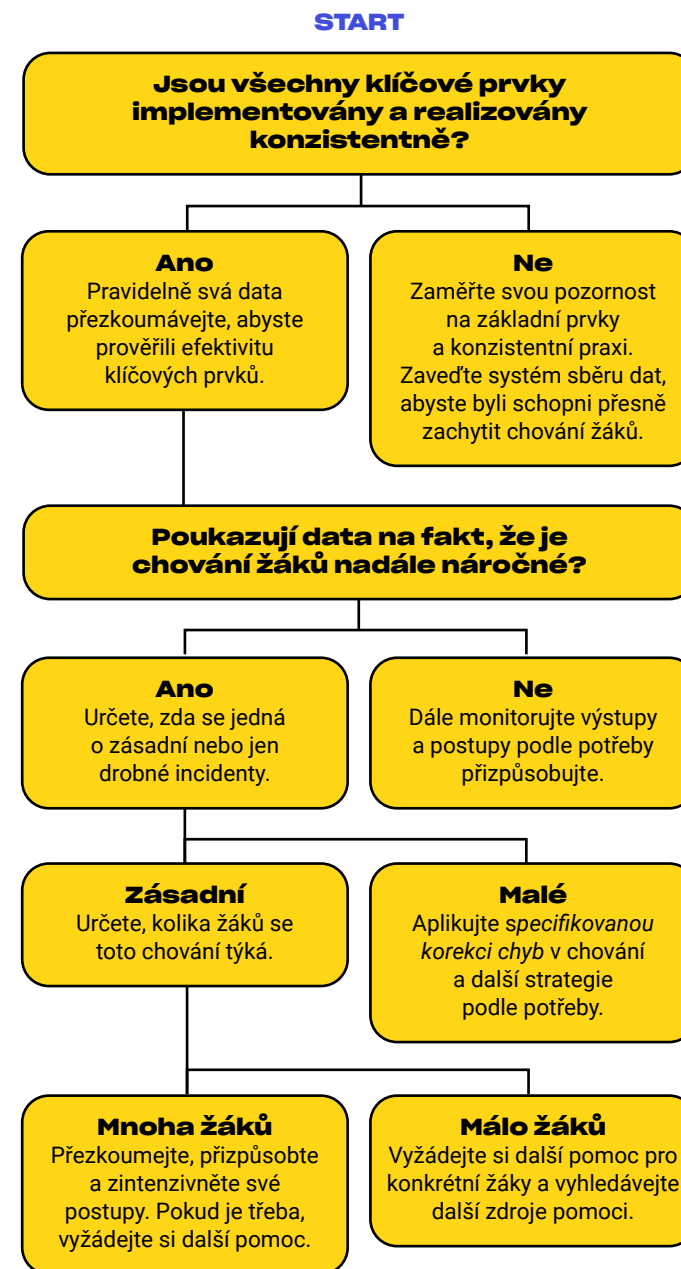
8. Reakce na náročné chování ve třídě jsou odpovídající a systematické.
Pokud ano, pokračujte v hodnocení. Pokud ne, přejděte na bod 2.5 interaktivní mapy.

9. Ke sběru informací o chování ve třídě je využíván systém práce s daty.
Pokud ano, pokračujte v hodnocení. Pokud ne, přejděte na tabulku 3 interaktivní mapy.

Pokud jste na všechny body odpověděli ANO, vaše práce si zaslouží ocenění. Dále pečlivě monitorujte svou práci a upravujte postupy podle aktuálních potřeb.

Schéma procesu rozhodování

Schéma pomůže pedagogům rozhodnout, jaké postupy je vhodné využít pro prevenci a intervenci zaměřenou na určité typy chování žáků ve třídě.



Tabulka 1

Podpora chování žáků ve třídě – základy

1.1 PROSTŘEDÍ TŘÍDY

Efektivně přizpůsobte prostředí třídy

Popis a základní prvky <i>Jaká opatření mohou být použita k podpoře vhodného chování ve třídě?</i>	Příklady pro první stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na prvním stupni?</i>	Příklady pro druhý stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na druhém stupni?</i>	Čemu se vyhýbat <i>Čemu bych se měl/a vyhnout při zavádění těchto opatření?</i>	Empirická podpora a zdroje <i>Jaké důkazy podporují tato opatření a kde najdu další zdroje?</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Učebna by měla být přizpůsobena typickým vzdělávacím aktivitám (např. umožňovat práci v malých skupinách, velké skupině či vzdělávacích centrech). • Uspořádejte nábytek tak, aby učiteli i žákům umožňoval plynulý bezproblémový pohyb po třídě. • Zajistěte, aby vzdělávací materiály byly uspořádány, neponičené a snadno dostupné pro okamžité použití. • Viditelně umístěte materiály, které podporují základní obsah a strategie učení (např. plakáty nebo přehledy). • Rozvěste materiály s klíčovými slovy/hesly, zásadami písemného projevu, postupy řešení úloh aj.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Přizpůsobte třídu aktivitám, které v ní probíhají: <ul style="list-style-type: none"> • lavice pro výuková centra; • samostatná lavice pro individuální práci; • prostor pro diskuzi v kroužku. • Zajistěte snadnou dostupnost materiálů pro učitele i všechny žáky. • Určujte zasedací pořádek. • Na všechny žáky musíte vidět. • Ke všem žákům se musíte snadno dostat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Přizpůsobte třídu aktivitám, které v ní probíhají: <ul style="list-style-type: none"> • prostor pro diskuzi v kroužku; • při frontální výuce sedí všichni žáci čelem k učiteli. • Určujte zasedací pořádek. • Na všechny žáky musíte vidět. • Ke všem žákům se musíte snadno dostat. • Určete, kam si žáci mohou uložit své osobní věci (např. batohy a materiály na jiné hodiny). 	<ul style="list-style-type: none"> • Poničeným, nebezpečným a/nebo jinak nevyhovujícím pomůckám a materiálům; pomůcky a materiály by měly být snadno přístupné všem žákům. • Neuspořádanému, chaotickému, znečištěnému a/nebo vizuálně nepřitažlivému prostředí. • Situaci, kdy nevidíte na některé žáky a/nebo části třídy. • Uspořádání lavic, které brání snadnému přístupu k jednotlivým žákům. • Stísněnému prostoru nebo překážkám v exponovaných místech (věšáky/skříňky, katedra). • Nábytku nevhodné velikosti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Učitelé mohou strategickým naplánováním uspořádání třídy zabránit mnoha případům náročného chování a narušování klidu ve třídě.¹ • Vhodné uspořádání třídního prostředí podporuje učení.² <p>Video: http://louisville.edu/education/abri/primarylevel/structure/group</p> <p>Publikace: Structuring Your Classroom for Academic Success³</p>

¹ Wong & Wong, 2009.

² Archer & Hughes, 2011.

³ Paine, Radicchi, Rosellini, Deutchman & Darch, 1983.

1.2 RUTINNÍ POSTUPY (ČINNOSTI)

Stanovte a vyučujte předvídatelné rutinní postupy a činnosti

Popis a základní prvky <i>Jaká opatření mohou být použita k podpoře vhodného chování ve třídě?</i>	Příklady pro první stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na prvním stupni?</i>	Příklady pro druhý stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na druhém stupni?</i>	Čemu se vyhýbat <i>Čemu bych se měl/a vyhnout při zavádění těchto opatření?</i>	Empirická podpora a zdroje <i>Jaké důkazy podporují tato opatření a kde najdu další zdroje?</i>
<ul style="list-style-type: none"> Stanovte předvídatelné (rutinní) postupy (činnosti). Vysvětlete kroky nutné k dokončení konkrétních činností. Podporujte hladký průběh činností dodržováním posloupnosti dílčích kroků. Učte žáky rutinním postupům metodami aktivního učení. Pravidelně s žáky rutinní postupy procvičujte. Oceňujte žáky za jejich úspěšné dodržování třídních rutinních postupů. Vytvářejte rutinní postupy zejména pro nejproblematictější činnosti nebo prostory. Podporujte rutinní postupy činností, které si žáci sami řídí nebo koordinují. 	<ul style="list-style-type: none"> Stanovte rutinní postupy pro: <ul style="list-style-type: none"> příchod a odchod ze třídy; přechody mezi činnostmi; získání pomoci; činnost po dokončení zadané práce. Příklad postupu při ranním příchodu do třídy: <ul style="list-style-type: none"> Položím si školní tašku na určené místo. Odevzdám domácí úkoly do krabice na domácí úkoly. Položím si penál na lavici. Připravím si sešit, učebnice a pomůcky na první hodinu. Vypracuji zahřívací aktivitu. Pokud skončím brzy, čtu si nebo si kreslím. 	<ul style="list-style-type: none"> Zvažte rutinní činnosti a postupy pro: <ul style="list-style-type: none"> odevzdávání prací; rozdávání materiálů; nahrazování zameškané práce; činnost po dokončení zadané práce. Příklad postupu výuky: <ul style="list-style-type: none"> zahřívací aktivita pro žáky; opakování předchozí látky; výuka nové látky; procvičování – individuální nebo s učitelem; závěrečné aktivity. 	<ul style="list-style-type: none"> Nepředpokládejte, že všichni žáci automaticky znají vaše obvyklé postupy, aniž by se je předem naučili a dostali zpětnou vazbu. Nevynechávejte činnosti, které od žáků jinak pravidelně vyžadujete. Neopomínejte při vhodných příležitostech poskytovat: <ul style="list-style-type: none"> (a) vizuální a/nebo zvukovou připomínku rutin. postupů (např. symboly, plakáty, obrazy, signály rukou, puštění stanovené hudby, zvuk minutky nebo jiný signál) a/nebo (b) zpětnou vazbu žákům o kvalitě jejich práce. 	<ul style="list-style-type: none"> Zavedení rutinních postupů na začátku školního roku podporuje strukturu a zvyšuje předvídatelnost činností; se zavedenými, důsledně využívanými a jasnými rutinními postupy se zvyšuje pravděpodobnost zapojení žáků ve výuce; pravděpodobnost výskytu problémového chování se naopak snižuje.⁴ Zavedení přehledné struktury (rutinních postupů) zvyšuje schopnost žáků efektivněji vnímat vyučovanou látku.⁵ <p>Podcast: http://pbissmissouri.org/classroom-procedures-and-routines-content-acquisition-video/</p> <p>Video: https://www.teachingchannel.org/videos/create-a-safe-classroom</p>

⁴ Kern & Clemens, 2007.

⁵ Soar & Soar, 1979

1.3 TŘÍDNÍ OČEKÁVÁNÍ

Stanovte, vystavte a vyučujte 3 až 5 pozitivně formulovaných očekávání v chování

Popis a základní prvky <i>Jaká opatření mohou být použita k podpoře vhodného chování ve třídě?</i>	Příklady pro první stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na prvním stupni?</i>	Příklady pro druhý stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na druhém stupni?</i>	Čemu se vyhýbat <i>Čemu bych se měl/a vyhnout při zavádění těchto opatření?</i>	Empirická podpora a zdroje <i>Jaké důkazy podporují tato opatření a kde najdu další zdroje?</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Ve škole, která postupuje podle víceúrovňového systému podpory chování, jako je PBIS, použijte již stanovená celoškolní očekávání i pro svou třídu. • Očekávání by měla být splnitelná, měřitelná, pozitivně formulovaná, pochopitelná a vždy použitelná. • Vyučujte očekávání s využitím pozitivních i negativních příkladů chování a poskytněte příležitosti k procvičování a zpětnou vazbu. • Zapojte žáky do konkretizace očekávání při rutinních postupech a činnostech (především na druhém stupni). • Podporujte žáky v zavazování se k respektování očekávání. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vystavte očekávání: <ul style="list-style-type: none"> • Na viditelném místě ve třídě. • Například: bezpečí, respekt, připravenost, zodpovědnost. • Konkretizujte očekávání do pravidel pro obvyklé činnosti nebo rutinní postupy, např.: <ul style="list-style-type: none"> • Bezpečí znamená používat všechny školní pomůcky tak, jak se používat mají. • Učte žáky očekáváním: <ul style="list-style-type: none"> • Připravte nápadité lekce pro výuku stanovených očekávání. • Při interakci s žáky se pravidelně odkazujte na stanovená očekávání (ve fázi vyzývání k činnosti, oceňování práce i korekce chyb). 	<ul style="list-style-type: none"> • Vystavte očekávání: <ul style="list-style-type: none"> • Na viditelném místě ve třídě. • Například: bezpečí, respekt, připravenost, zodpovědnost, snaha. • Specifikujte očekávání do pravidel pro obvyklé činnosti nebo rutinní postupy, např.: <ul style="list-style-type: none"> • Respekt znamená vyjadřovat se ohleduplně. • Zodpovědnost znamená mít všechny materiály na hodinu připravené. • Snaha znamená usilovat o co nejlepší studijní výsledky. • Učte žáky očekáváním: <ul style="list-style-type: none"> • Připravte zajímavé lekce pro výuku stanovených očekávání. • Při interakci s žáky se pravidelně odkazujte na očekávání. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nepředpokládejte, že žáci vaše očekávání již znají. • Nemějte nikdy více než pět očekávání. • Nedělejte seznamy projevů, které u žáků nechcete (např. žádné mobilní telefony, bez mluvení, nemít žvýkačku, žádné fyzické násilí). • Neformulujte očekávání, která se nechystáte konzistentně vyžadovat. • Nevolte očekávání, která nejsou přiměřená danému věku. • Nevolte očekávání, která se nedají aplikovat konzistentně ve všech situacích. • Neignorujte očekávání formulovaná na úrovni školy. 	<ul style="list-style-type: none"> • Spolehlivý systém zásad a postupů slouží žákům jako pevná struktura a pomáhá jim soustředit se na výuku.⁶ • Výuka zásad a rutinních postupů na začátku školního roku a jejich konzistentní prosazování po celý rok zlepšuje vzdělávací výsledky žáků a jejich zapojení do školních činností.⁷ <p>Podcast: https://pbissmissouri.org/content-acquisition-podcast-classroom-rules-and-expectations/</p> <p>Video: https://louisville.edu/education/abri/primarylevel/expectations/group</p>

⁶ Brophy, 2004.

⁷ Evertson & Emmer, 1982; Johnson, Stoner & Green, 1996.

Tabulka 2

Podpora chování žáků ve třídě – podpora a intervence ve třídě

2.1 DOHLED

Využívejte aktivní dohled a fyzickou blízkost

Popis a základní prvky <i>Jaká opatření mohou být použita k podpoře vhodného chování ve třídě?</i>	Příklady pro první stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na prvním stupni?</i>	Příklady pro druhý stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na druhém stupni?</i>	Čemu se vyhýbat <i>Čemu bych se měl/a vyhnout při zavádění těchto opatření?</i>	Empirická podpora a zdroje <i>Jaké důkazy podporují tato opatření a kde najdu další zdroje?</i>
<p>Monitorování třídy nebo jiných prostor ve škole, Pedagog se mezi žáky neustále pohybuje, pozorně sleduje prostor celé třídy a je se žáky v neustálém kontaktu.⁸</p> <p>Zahrnuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skenování: kontinuální pozorování celého prostoru. • Pohyb: častý pohyb mezi žáky, fyzická blízkost. • Interakci: respektující verbální komunikace, proaktivní předcházení blížícímu se problému, záměrná pozornost, specifikovaná verbální zpětná vazba. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zatímco žáci pracují samostatně v kroužcích nebo u stolů, skenujte prostor, pohybujte se po třídě a podle potřeby komunikujte s žáky. • Pokud pracujete s jednou skupinou žáků, často vzhledněte a skenujte (přehlédněte) třídu, zda ostatní žáci stále pracují. • Během přechodů mezi aktivitami se pohybujte mezi žáky a buďte jim nablízku; pravidelným a častým skenováním předcházejte problémům; po dokončení činnosti poskytněte žákům zpětnou vazbu a oceňte je za bezproblémový přechod mezi aktivitami. 	<ul style="list-style-type: none"> • Při dohlížení na žáky se pohybujte mezi nimi, průběžně s nimi komunikujte a sledujte chování jednotlivců i skupin; sledujte celý prostor a pohybujte se i ve všech rozích. • Stručně komunikujte s žáky: zeptejte se, jak jim to jde, okomentujte jejich snahu/práci. • Ptejte se žáků na jejich zájmy, koníčky a projeďte skutečný zájem o jejich odpovědi (toto je příležitost ke krátkému upevňování vztahů s více žáky). 	<ul style="list-style-type: none"> • Nesedíte nebo nestůjte tam, kde není možné vidět celou místnost nebo prostor, například zády ke skupině nebo za katedrou. • Neprocházejte učebnu po stále stejné a předvídatelné trase, například mezi řadami lavic tam a zpět. • Nezastavujte se u jednoho žáka nebo skupiny na více minut, aniž byste udržovali kontakt se zbytkem třídy. • Nekomunikujte každý den se stále stejnými vybranými žáky nebo skupinami žáků. 	<ul style="list-style-type: none"> • Využívání preventivních podnětů při předcházení problémům je v kombinaci s aktivním dohledem efektivní prevencí v celé řadě situací v třídním i mimo třídním prostředí.⁹ <p>Nástroj autoevaluace: http://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2017/06/ECP5.1-Teacher-Tool-Classroom-Active-Supervision-1.pdf?x30198</p> <p>Modul: http://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2017/06/ECP5.2-Classroom-Module-Active-Supervision-1.pptx?x30198</p> <p>Video: https://louisville.edu/education/abri/primarylevel/supervision/group</p> <p>IRIS Ed (druhý stupeň / střední škola): https://www.youtube.com/watch?v=rCqlzeU-0hQ</p>

⁸ DePry & Sugai, 2002.

⁹ Colvin, Sugai, Good & Lee, 1997; DePry & Sugai, 2002; Lewis, Colvin & Sugai, 2000.

2.2 PŘÍLEŽITOSTI

Poskytujte žákům dostatek různorodých příležitostí k reakcím

Popis a základní prvky <i>Jaká opatření mohou být použita k podpoře vhodného chování ve třídě?</i>	Příklady pro první stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na prvním stupni?</i>	Příklady pro druhý stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na druhém stupni?</i>	Čemu se vyhýbat <i>Čemu bych se měl/a vyhnout při zavádění těchto opatření?</i>	Empirická podpora a zdroje <i>Jaké důkazy podporují tato opatření a kde najdu další zdroje?</i>
<p>Průběžné podněcování žáků k odpovědím a vlastní aktivitě (např. kladení otázek, prezentace požadavků).</p> <p>Příležitosti k odpovědi zahrnují:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otázky směřované na jednotlivce nebo vybranou skupinu: <ul style="list-style-type: none"> • Využívejte systém střídání se při odpovědích, aby se ke slovu dostali všichni žáci. • Hromadná odpověď: <ul style="list-style-type: none"> • Na otázku učitele odpovídají současně všichni žáci ve třídě. • Neverbální odpovědi: <ul style="list-style-type: none"> • Zdvihání karet s odpověďmi nebo mazacích tabulek, alternativní systém odpovídání, materiály k doplňování. 	<ul style="list-style-type: none"> • Otázky směřované na jednotlivce nebo vybranou skupinu: <ul style="list-style-type: none"> • Jména žáků mohou být napsána na zasedacím pořádku, proužcích papíru nebo dřívkách od nanuků a umístěna v plechovce nebo jiné nádobě; učitel kladé otázky a losuje se, kdo bude odpovídat. • Hromadná odpověď: <ul style="list-style-type: none"> • Žáci ráno nahlas společně čtou poselství dne (či opakují očekávání). • Žáci společně vyslovují hlásky. • Neverbální odpovědi: <ul style="list-style-type: none"> • Palec nahoru, když žák souhlasí (např. s výběrem role v příběhu). 	<ul style="list-style-type: none"> • Otázky směřované na jednotlivce nebo vybranou skupinu: <ul style="list-style-type: none"> • Právě jsem vám ukázal/a, jak pracovat na příkladu 1; začnu teď u druhé řady s příkladem 2; připravte se a pomůžete mi vysvětlit postup. • Hromadná odpověď: <ul style="list-style-type: none"> • Napište jednou větou shrnutí toho, co jsme četli, a informaci si vzájemně sdělte se spolužákem; potom svou odpověď přečtete mně. • Neverbální odpovědi: <ul style="list-style-type: none"> • Zavřete oči, ruku zvedne ten, kdo si myslí, že chlór má značku C. • Zapište výsledek na tabulku a na vyzvání mi ji ukažte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Učitel by neměl říkat: „V následující půlhodině si samostatně uděláte výpisky z nového učiva v učebnici, pracujte tiše, na konci hodiny si to projdeme.“ (Takto učitel nezapojuje dostatečně žáky a nevyzývá je ke spolupráci.) • Učitel by neměl vykládat látku souvisle 20 minut, aniž by kladl otázky nebo vyzýval žáky k reakci. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poskytování více příležitostí odpovídat podporuje u žáků soustředění na práci a správnost odpovědí. Současně s vyšší angažovaností žáků klesá výskyt náročného chování.¹⁰ • Pokud učitel dá žákům více možností odpovídat,lepší se i jejich čtení (např. více správných odpovědí a plynulost čtení)¹¹ a výkony v matematice (početní dovednosti, počet vyřešených úloh a správných odpovědí).¹² <p>Modul: http://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2017/06/ECP6.2-Classroom-Module-Opportunities-to-Respond-1.pptx?x30198</p> <p>Videa: http://louisville.edu/education/abri/primarylevel/otr/group https://louisville.edu/education/abri/primarylevel/otr/group</p>

10 Carnine, 1976; Heward, 2006; Skinner, Pappas & Davis, 2005; Sutherland, Alder & Gunter, 2003; Sutherland & Wehby, 2001; West & Sloane, 1986.

11 Skinner, Belfior, Mace, Williams-Wilson & Johns, 1997.

12 Carnine, 1976; Logan & Skinner, 1998; Skinner, Smith & McLean, 1994.

2.3 UPEVNĚOVÁNÍ

Poskytujte konkretizovanou pochvalu chování

Popis a základní prvky <i>Jaká opatření mohou být použita k podpoře vhodného chování ve třídě?</i>	Příklady pro první stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na prvním stupni?</i>	Příklady pro druhý stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na druhém stupni?</i>	Čemu se vyhýbat <i>Čemu bych se měl/a vyhnout při zavádění těchto opatření?</i>	Empirická podpora a zdroje <i>Jaké důkazy podporují tato opatření a kde najdu další zdroje?</i>
<p>Verbální ocenění, které konkrétně popisuje oceňované chování a vyjadřuje s ním souhlas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Může být směřováno na jednotlivce nebo na skupinu. Žák je třeba ocenit brzy poté, co se daným způsobem choval; reakce musí být srozumitelná, smysluplná a upřímná. Každá korekce náročného chování by měla být vyvážena přibližně čtyřmi/pěti oceněními očekávaného chování. Když chválíte za vhodné chování, mějte na paměti charakteristiky jednotlivých žáků (věk, osobnostní rysy). Obsah i formu ocenění podle toho upravte (např. ocenění mezi čtyřma očima versus veřejné ocenění). 	<ul style="list-style-type: none"> Po sdělení zadání, kdy žáci tiše a pozorně poslouchali učitele: „Oceňuji, jak jste mne pozorně poslouchali a soustředili se na výklad zadání.“ Při samostatné práci: „Vidím, že ses nakonec postil do toho úkolu – máš z toho dobrý pocit?“ Během výkladu látky zvedne žák ruku a hlásí se. Učitel reaguje: „Děkuji, že se hlásíš.“ Učitel jde k žákovi a potichu mu říká: „Je fajn, že jsi sem vklouzl/a jako myška.“ 	<ul style="list-style-type: none"> Modrá skupino, mám radost, že jste dokázali odevzdat všechny úkoly a projekty včas, zadání nebylo snadné.“ „Tamaro, děkuji, že přicházíš do školy včas. Dnes je to už čtvrtý den po sobě, jak jsi dokázala změnit svůj přístup?“ Učitel si přitáhne židli k žákovi a říká mu: „Opravdu oceňuji, jak jsi vedl/a tu skupinovou diskuzi. Měli jste hodně rozdílné názory, ale zvládli jste to výborně.“ Učitel na esej žáka reaguje písemně: „Dobře rozvrženo. Používáš strategie, o kterých jsme u tvého psaní hovořili ☺.“ 	<ul style="list-style-type: none"> Nezaměňovat konkretizované ocenění za obecnou pochvalu. „Super, to se povedlo!“ je obecná pochvala, ne konkretizované ocenění. Učitel by neměl stále chválit jen vybrané žáky a na ostatní nereagovat. Učitel by neměl říci jednomu žákovi: „Líbí se mi, že se hlásíš.“ A o dvě minuty později říci stejnému žákovi: „Výborná odpověď.“ Učitel by neměl podcenit poměr 4 (5) oceňujících vyjádření na jednu korekci (výtku). Například poté, co vytkl dvaceti žákům za sebou povídání při hodině, řekne jinému žákovi: „To je dobře, že se hlásíš alespoň ty.“ Učitel by se měl vyvarovat sarkastických poznámek, i když mají podobu ocenění. Například: „Děkuji, že se alespoň snažíte chovat jako lidi.“ 	<ul style="list-style-type: none"> Podmíněné ocenění (za dobré chování) pomáhá zlepšovat akademické výsledky a chování žáků.¹³ Koncretizované oceňování vhodného chování má pozitivní dopady ve speciálním i běžném vzdělávání.¹⁴ Oceňování vhodného chování by mělo probíhat často a v poměru min. 4 až 5 ocenění na 1 korekci chování.¹⁵ <p>Modul: http://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2017/06/ECP3.4-Classroom-Module-Encouraging-Expected-Behavior-1.pptx?x30198</p> <p>Video: http://louisville.edu/education/abri/primarylevel/praise/group</p> <p>Další zdroje: http://www.interventioncentral.org/behavioral-interventions/motivation/teacher-praise-efficient-tool-motivate-students</p>

13 Partin, Robertson, Maggin, Oliver & Wehby, 2010.

14 Ferguson & Houghton, 1992; Sutherland, Wehby & Copeland, 2000.

15 Broden, Bruce, Mitchell, Carter & Hall, 1970; Craft, Alber, Heward, 1998; Wilcox, Newman & Pitchford, 1988.

2.3 UPEVNĚNÍ (POKRAČOVÁNÍ)

Využívejte další strategie k oceňování chování

Popis a základní prvky <i>Jaká opatření mohou být použita k podpoře vhodného chování ve třídě?</i>	Příklady pro první stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na prvním stupni?</i>	Příklady pro druhý stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na druhém stupni?</i>	Čemu se vyhýbat <i>Čemu bych se měl/a vyhnout při zavádění těchto opatření?</i>	Empirická podpora a zdroje <i>Jaké důkazy podporují tato opatření a kde najdu další zdroje?</i>
<p>Dohoda o chování: Dohoda mezi učitelem a žákem (žáky) o: (a) očekávaném chování, (b) podpoře očekávaného chování, (c) odměnách za očekávané chování a (d) důsledcích, pokud k očekávanému chování nedojde (nebo při výskytu náročného chování).</p> <p>Skupinové odměny: Všichni žáci mají příležitost splnit stejná očekávání a získat stejnou odměnu; tu mohou získat (a) všichni žáci, pokud kritéria splní jeden nebo několik žáků (závislé ocenění), (b) všichni žáci, pokud kritéria splní všichni (vzájemně závislé ocenění), nebo (c) jednotlivci splňující kritéria (nezávislé ocenění). Žáci mohou dostávat za očekávané chování odměny (obrázky, fazole, žetony) např. do průhledné krabice/sklenice, jež posléze třída vymění za oblíbené činnosti podle vlastního výběru. Systém odměn musí být motivační, dosažitelný pro všechny žáky a udržovat poměr 4 ocenění ku 1 korekci i u žáků s náročnějšími projevy v chování.</p>	<p>Dohoda o chování: Na začátku školního roku podepisují žáci s učitelem třídní 'ústavu', ve které se stanovuje: (a) očekávané chování (chovat se bezpečně, ohleduplně a zodpovědně), (b) podpora ze strany pedagogického sboru (připomínání očekávání), (c) odměny (například zábavné páteční aktivity) a (d) důsledky (zkusit znovu příští týden).</p> <p>Skupinové odměny: Všichni žáci odevzdají dva domácí úkoly včas – pokud splníme tento cíl do pátku, budeme místo opakovacího testu hrát bingo (kooperativní bingo), ve kterém si znalosti prověříme hrou.</p> <p>Poděkovat každému žákovi, který posledních 10 minut <i>pracoval tiše</i> na úkolu z matematiky – „Toto je zodpovědné chování! Každý z vás může hodit jednu fazolku do sklenice.“</p>	<p>Dohoda o chování: Na začátku pololetí nechává učitel své žáky podepsat „závazek dobrého chování“, kde se zavazují, že budou pracovat samostatně (očekávané chování), v případě potřeby s pomocí učitele (podpora) tak, aby měli možnost dosahovat plného počtu bodů (odměny). Pokud žáci závazek nedodržují, budou jim strhávány body za jednotlivé úkoly i celý předmět (důsledky).</p> <p>Skupinové odměny: „Třídě, vypracujeme pět příkladů syntézy. Pokud toto zadání zvládnete do 2:15, můžete si na posledních 20 minut sednout na libovolné místo (při dodržování třídních očekávání).“</p> <p>Systém individuálních odměn: Učitel k žákovi: „Pěkně a s respektem jsi reagoval, když tě spolužák požádal o více místa. Získal jsi 10 bonusových bodů ke splnění tvého cíle v chování. Výborně!“</p>	<p>Nevhodně nastavená dohoda o chování: Žáci podepisují dohodu, která stanovuje, že „závažné porušení šk. řádu“ má za následek ztrátu všech žákovských práv a povede ke zhoršené známce z chování. Dokud se nic nestane, nikdo jim tuto dohodu nepřipomíná. Pokud však k takovému porušení dojde, žák je obvykle rovnou potrestán. Tento postup je zaměřen až na nežádoucí chování, nikoliv na žádoucí chování a postrádá jakoukoliv průběžnou podporu.</p> <p>Příklady možných chyb u skupin. odměn: Cíl je nedosažitelný (např. všichni žáci se budou celý rok chovat absolutně vzorně), odměny jsou nerealistické (např. volný pátek). Napomínání celé třídy v případě, že se náročně chová jeden žák. Upozorňování před celou skupinou na 1 žáka, který se nechová podle požadavků. Využívání odměn k tomu, aby se žáci zapojili do aktivit, které nejsou v jejich nejlepším zájmu.</p> <p>Nevhodně využívání odměn: Body jsou udělovány bez sdělení konkrétně oceněného chování; dostávají je stále stejní žáci nebo jsou bez návaznosti na očekávané chování.</p>	<p>Pokud jsou implementovány vhodným způsobem, potom smlouva o chování¹⁶, skupinové odměny¹⁷ a systém odměn¹⁸ vedou k posilování očekávaného chování žáků.</p> <p>Modul: http://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/beh1/#content http://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/beh2/ https://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2017/06/ECP3.4-Classroom-Module-Encouraging-Expected-Behavior-1.pptx</p> <p>Další zdroje: http://www.interventioncentral.org/behavioral-interventions/rewards/jackpot-ideas-classroom-rewards</p>

2.4 POBÍDKY A PREVENTIVNÍ KOREKCE

Minimalizujte výskyt náročného chování a předcházejte mu preventivním připomínáním očekávání

Popis a základní prvky <i>Jaká opatření mohou být použita k podpoře vhodného chování ve třídě?</i>	Příklady pro první stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na prvním stupni?</i>	Příklady pro druhý stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na druhém stupni?</i>	Čemu se vyhýbat <i>Čemu bych se měl/a vyhnout při zavádění těchto opatření?</i>	Empirická podpora a zdroje <i>Jaké důkazy podporují tato opatření a kde najdu další zdroje?</i>
<p>Připomenutí požadovaného chování, které konkrétně popisuje, co bude od žáka/žáků očekáváno, ještě před tím, než dané chování budeme vyžadovat:</p> <ul style="list-style-type: none"> Preventivní: ještě předtím než se určité chování projeví. Srozumitelné: připomenutí musí být pro všechny žáky pochopitelná. Zaznamenané: žáci musí připomenutí postřehnout. Konkrétní a explicitní: popište očekávané chování (a vztáhněte ho ke konkrétnímu celoškolnímu očekávání). Vyučujte a podporujte podněty, kterými si mohou žáci sami sobě nebo vzájemně očekávání připomínat. 	<ul style="list-style-type: none"> Než žáci začnou pracovat v lavicích, připomeňte jim, jak případně mohou požádat o vaši pomoc a materiály. Před přesunem třídy do jiné učebny učitel řekne: „Nezapomeňme se chovat ohleduplně, tedy tak, že se během přesunu držíme napravo a necháváme si mezi sebou dostatek prostoru.“ Zejména na začátku školního roku je vhodné při příchodu žáka do třídy ukázat na lavici (připomenout, kam si má sednout). Žák si při pohledu na sekvenci obrázků připomene, jakým způsobem si před jídlem myjeme ruce. Následně si před svačinou nebo obědem ruce správně umyje. 	<ul style="list-style-type: none"> Před zahájením samostatné práce ukažte na symbol (např. na tabuli nebo nástěnce) vyjadřující očekávání tiché práce. Před zahájením skupinových aktivit si s žáky zopakujte zásady pro aktivní práci ve skupině. Nad košík na domácí úkoly pověste seznam všeho, co je třeba splnit. Žák si úkoly zapisuje do sešitu, ve kterém má vizuální podněty, které mu připomínají, že si má domů odnést materiály, které bude k vypracování domácích úkolů potřebovat. 	<ul style="list-style-type: none"> Při výuce žák začíná bez vyzvání mluvit a učitel reaguje: „Místo vykřikování bych raději viděl, jak se hlásíš.“ (Opravuje tím chybné chování – reakce až na výskyt problémového chování místo preventivního připomenutí.) Před pokynem k zahájení práce učitel žáky vyzve, aby „hezky pracovali“, nebo jim ukáže zvednutý palec (nejde o dostatečně konkrétní připomínku chování). Učitel žákům říká pouze, co nemají dělat (např. neběhejte po třídě, nemluvte), místo toho, aby popisoval požadované chování, nebo se u připomínek neodkazuje na školní očekávání. 	<ul style="list-style-type: none"> Výzvy a vysvětlování, co se očekává jako vhodné chování, častěji vedou k požadovanému chování¹⁹ Před přesunem k odlišné aktivitě a u složitějších rutinních činností pomáhá používání preventivních připomínek očekávaného chování k redukci náročného chování.²⁰ <p>Videa: http://louisville.edu/education/abri/primarylevel/prompting/group http://louisville.edu/education/abri/primarylevel/modeling/group</p>

16 Drabman, Spitalnik & O'Leary, 1973; Kelley & Stokes, 1984; White-Blackburn, Semb & Semb, 1977; Williams & Anandam, 1973.

17 Barrish, Saunders & Wolf, 1969; Hansen & Lignugaris-Kraft, 2005; Yarborough, Skinner, Lee & Lemmons, 2004.

18 Jones & Kazdin, 1975; Main & Munro, 1977; McCullagh & Vaal, 1975.

19 Arceneaux & Murdock, 1997; Faul, Stephens & Simonsen, 2012; Flood, Wilder, Flood & Masuda, 2002; Wilder & Atwell, 2006.

20 Alberto & Troutman, 2013.

2.5 KOREKCE CHYBY

Na náročné chování reagujte krátkým, jasným a konkrétním komentářem

Popis a základní prvky <i>Jaká opatření mohou být použita k podpoře vhodného chování ve třídě?</i>	Příklady pro první stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na prvním stupni?</i>	Příklady pro druhý stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na druhém stupni?</i>	Čemu se vyhýbat <i>Čemu bych se měl/a vyhnout při zavádění těchto opatření?</i>	Empirická podpora a zdroje <i>Jaké důkazy podporují tato opatření a kde najdu další zdroje?</i>
<ul style="list-style-type: none"> Učitelova informativní poznámka, sdělená ve chvíli, kdy se projeví náročné chování, popisující pozorované chování a informující žáka o tom, co přesně se od něj v takové situaci očekává příště. Poznámku učitel sdělí stručně, klidně, srozumitelně a s příslušným respektem, typicky mezi čtyřma očima. Na korekci navažte konkrétním oceněním, jakmile se žák zachová podle očekávání. Po reakci na náročné chování se k němu dále nevracejte; vyhněte se „boji o moc“. 	<ul style="list-style-type: none"> Poté, co žák začne v hodině bez přihlášení odpovídat, učitel ho požádá: „Předtím než vyřikneš odpověď, přihlas se prosím.“ Žáci se při skupinové práci nahlas baví a učitel reaguje: „Když pracujete ve skupinách, mluvte prosím šeptem.“ Žák se při hodině vzdálí bez dovolení ze svého místa a učitel reaguje: „Přestaň prosím chodit po třídě a vrať se do své lavice, abys mohl dokončit svou práci.“ 	<ul style="list-style-type: none"> Žák ještě minutu po zadání samostatného úkolu nepracuje a učitel mu říká: „Začni prosím pracovat na zadání.“ (později) „Výborně, vidíš, jak dokážeš být zodpovědný, hned ses do toho pustil.“ Žák si hraje s laboratorním vybavením, což není dovoleno, a učitel reaguje: „Přestaň si prosím hrát s vybavením a nech ho ležet na stole.“ (později) „Děkuji, že dodrжуješ bezpečnost při práci s vybavením.“ 	<ul style="list-style-type: none"> Nevykřikujte pouze „Ne!“ (není to ani neutrální, ani klidné, ani konkrétní). Vyhnete se pětiminutové debatě o tom, jak to žák vlastně myslel (není to stručné). Nekritizujte žáka nahlas před třídou za nezodpovědné chování (není to ani klidné, ani soukromé – mezi čtyřma očima). Poté, co mu bylo vytknuto nežádoucí chování, žák odmítá postupovat podle požadavku učitele. Učitel opakuje korekci ostřejším tónem a dále s žákem věc řeší – takováto výměna názorů eskaluje až do křiku (to už je boj o moc – kdo s koho). 	<ul style="list-style-type: none"> Korekce chování, jež jsou směřovány přímo a okamžitě na žáka a následovány správným a žádoucím chováním, velmi účinně omezují náročné chování a zvyšují šanci na budoucí úspěch.²¹ <p>Článek o korekci náročného chování: http://link.springer.com/article/10.1007/BF02110516</p> <p>Strategie na přerušení boje o moc a na to, jak se mu vyhýbat: http://www.interventioncentral.org/behavioral-interventions/challenging-students/dodging-power-struggle-trap-ideas-teachers</p> <p>Video: http://louisville.edu/education/abri/primarylevel/correction/group</p>

21 Abramowitz, O'Leary & Futtarsak, 1988; Acker & O'Leary, 1988; Baker, 1992; Barbetta, Heward, Bradley & Miller, 1994; Brush & Camp, 1998; Kalla, Downes & vann de Broek, 2001; McAllister, Stachowiak, Baer & Conderman, 1969; Singh, 1990; Singh & Singh, 1986; Winett & Vachon, 1974.

2.6 V REAKCI NA NÁROČNÉ CHOVÁNÍ VYUŽÍVEJTE I DALŠÍ OPATŘENÍ

Při volbě opatření zohledněte efektivitu důsledků: (a) předcházení eskalaci, (b) minimalizace nechtěného ocenění náročného chování, (c) vytváření příležitostí k připomenutí očekávaného chování a (d) zachování výukového času pro ostatní žáky

Popis a základní prvky <i>Jaká opatření mohou být použita k podpoře vhodného chování ve třídě?</i>	Příklady pro první stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na prvním stupni?</i>	Příklady pro druhý stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na druhém stupni?</i>	Čemu se vyhýbat <i>Čemu bych se měl/a vyhnout při zavádění těchto postupů?</i>	Empirická podpora a zdroje <i>Jaké důkazy podporují tato opatření a kde najdu další zdroje?</i>
<p>Plánované nevšímání: Systematicky si nevšímáme žáka projevujícího nežádoucí chování, které není závažné a učitelova pozornost by jej udržovala (posilovala). Učitelova pozornost by mohla posílit náročné chování především v případě, že příčinou tohoto chování je žáková touha po pozornosti.</p> <p>Diferencované posilování: Systematicky posilujeme:</p> <ul style="list-style-type: none"> Nižší intenzitu náročného chování (diferencované posilování snížení výskytu náročného chování [DPS]); jiné chování (diferencované posilování jiného chování [DPJ]); alternativní vhodné chování (diferencované posilování alternativního chování [DPA]); fyzicky nekompatibilní chování (difer. posilování nekompatibilního chování [DPN]). 	<p>Plánované nevšímání: Během skupinové práce žák vykřikne učitelovo jméno, aby upoutal jeho pozornost. Učitel takové výkřiky ignoruje a pokračuje v práci se skupinou.</p> <p>Diferencované posilování: Při stejném scénáři, jaký je uveden výše, učitel ignoruje žákovy výkřiky, poté podporuje dříve naučený správný postup pro získání učitelovy pozornosti (např. přihlášení) a okamžitě žákovi věnuje pozornost (osloví ho a ocení chování), když se žák přihlásí: „Takto se chováme s respektem, výborně se hlásíš!“ (DPA) Učitel požádá žáky, aby při přesunu do jiné třídy drželi „bublinu v puse“ (nafoukli tváře a dýchali nosem), což je fyzicky nekompatibilní s mluvením. (DPN)</p>	<p>Plánované nevšímání: Během hodiny žák přerušuje učitele a nahlas se ho na něco ptá; učitel si chování nevšímá, dokud se žák nepřihlásí.</p> <p>Diferencované posilování: Učitel mluví s žákem mezi čtyřma očima (v tichosti u lavice) a říká: „Opravdu si vážím toho, jak pracuješ v hodině, ale prostor by měli dostat i ostatní. Pokus se odpovídat v hodině maximálně pětkrát a potom si můžeme sednout o polední pauze a probat to, co jsi mi nemohl sdělit v hodině.“ (DPS) „Pokud tuto debatu zvládneme bez nevhodných výrazů, můžeme si k samostatné práci na konci hodiny pustit hudbu.“ (DPJ)</p>	<p>Nevhodné využití plánovaného nevšímání: Žák nahlas kritizuje spolužáka a ostatní žáci se začínají smát, učitel na to nereaguje (toto je již závažné chování a vyústí v získání pozornosti vrstevníků).</p> <p>Diferencované posilování: Učitel kritizuje žáky za každé náročné chování, ale ignoruje správné a žádoucí chování (je to přesný opak toho, jak má vypadat diferencované posilování chování).</p>	<p>Plánované nevšímání²², diferencované posilování²³, zprostředkování důsledků náročného chování²⁴ a znemožnění upevnování náročného chování²⁵ jsou strategie s prokázaným vlivem na omezování výskytu náročného chování.</p> <p>Modul: https://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2017/06/ECP4.5-Classroom-Module-Discouraging-Inappropriate-Behavior-1.pptx</p> <p>Video: http://louisville.edu/education/abri/primarylevel/correction</p> <p>Podcast: Část I: http://vimeo.com/86149984 Část II: http://vimeo.com/86155208</p>

2.6 V REAKCI NA NÁROČNÉ CHOVÁNÍ VYUŽÍVEJTE I DALŠÍ OPATŘENÍ

Při volbě opatření zohledněte efektivitu důsledků: (a) předcházení eskalaci, (b) minimalizace nechtěného ocenění náročného chování, (c) vytváření příležitostí k připomenutí očekávaného chování a (d) zachování výukového času pro ostatní žáky

Popis a základní prvky <i>Jaká opatření mohou být použita k podpoře vhodného chování ve třídě?</i>	Příklady pro první stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na prvním stupni?</i>	Příklady pro druhý stupeň <i>Jak mohou tato opatření být využita na druhém stupni?</i>	Čemu se vyhýbat <i>Čemu bych se měl/a vyhnout při zavádění těchto postupů?</i>	Čemu se vyhýbat <i>Jaké důkazy podporují tato opatření a kde najdu další zdroje?</i>
<p>Zprostředkování důsledku náročného chování: Odebrání výhod (například žetonu nebo bodů) ve snaze přesvědčit žáka, aby zmírnil či opustil náročné chování.</p> <p>Omezení upevňování náročného chování: Odebrání či vyčlenění (na krátkou dobu): (a) něčeho oblíbeného (např. věci nebo činnosti) nebo (b) žáka z oblíbeného prostředí (v reakci na jeho náročné chování).</p>	<p>Zprostředkování důsledku náročného chování: Učitel si vezme stranou žáka, který mluví při hodině, a potichu vyjádří specifikovanou korekci náročného chování; ze žákova kalíšku na svém stole potom učitel odebere žeton a připomene mu, jak může tento žeton i další znovu získat. Je třeba, aby učitel za každý odebraný žeton alespoň pětkrát přidělil žeton za dobré chování.</p> <p>Omezení upevňování náročného chování: Skupina žáků začne lámat barevné voskovky určené k vybarvování pracovních listů. Učitel jim voskovky odebere a na dokončení úkolu jim poskytne pouze tužky.</p>	<p>Zprostředkování důsledku náročného chování: Pokud žák používá nevhodné výrazy, poskytne mu učitel v soukromí zpětnou vazbu na jeho chování a odebere mu bod z jeho hodnocení. Je třeba, aby učitel za každý odebraný bod (a korekci chování) přidělil za dobré chování alespoň pět jiných bodů (a konkretizované ocenění chování).</p> <p>Omezení upevňování náročného chování: Poté, co žákyně vzteky převrhne v jídelně židli, odvede ji učitel od jídelního stolu a stranou si s ní zopakuje školní očekávání; teprve poté se žákyně může ke stolu vrátit zpět.</p>	<p>Zprostředkování důsledku náročného chování: Učitel před ostatními ukáže žákovi kartu (zelenou, žlutou, červenou), čímž mu dá najevo, že ztratil určitá privilegia. Učitel nahlas řekne, že žák „dostal xxx kartu“. Když se žák ptá po příčině, učitel odpoví: „Sám víš, co jsi udělal/a.“ Tímto učitel žákovi nedává zpětnou vazbu s informací, co bylo špatné a jak to napravit. Také se jedná o zahanbující veřejné pokárání, což není vhodný přístup k fixaci očekávaného chování.</p> <p><i>(pokračování ve vedlejším sloupci)</i></p>	<p>Omezení upevňování chování: Učitel vezme žáka z hodiny, kterou tento žák nezvládá a nemá ji rád, a pošle ho do kabinetu, kde právě pobývá oblíbený učitel nebo asistent a kde jsou často „za trest“ i jiní žáci, se kterými si žák dobře rozumí a rád s nimi prožije zbytek dne. (Nejedná se o krátké vynětí z prostředí, žák byl navíc umístěn do prostředí, které může jeho náročné chování posílit).</p>

22 Hall, Lund & Jackson, 1968; Madsen, Becker & Thomas, 1968; Yawkey, 1971.

23 Deitz, Repp & Deitz, 1976; Didden, de Moor & Bruyns, 1997; Repp, Deitz & Deitz, 1976; Zwald & Gresham, 1982.

24 Forman, 1980; Greene & Pratt, 1972; Trice & Parker, 1983.

25 Barton, Brulle & Repp, 1987; Foxx & Shapiro, 1978; Ritschl, Mongrella & Presbie, 1972.

Tabulka 3

Systém sběru dat o intervencích ve třídě a podpoře

3.1–3.4 SBĚR DAT

3.1 Četnost

Strategie sběru dat <i>Jaké strategie mohou být použity ke shromažďování dat o chování žáků ve své třídě?</i>	Nástroje a zdroje pro metody sběru dat <i>Jak využít danou strategii k efektivnímu sledování chování žáků ve třídě?</i>	Podmínky a příklady <i>Pro jaké typy chování bude tato strategie vhodná?</i>	Příklady nevhodného užití <i>Pro jaké typy chování bude tato strategie nevhodná?</i>
Zaznamenávejte nebo dokumentujte, jak často nebo kolikrát se určité chování vyskytne (jeho frekvence) v určeném časovém období; vyjádřete <i>poměr</i> tak, že vydělíte počet výskytů chování délkou času pozorování (konkrétním počtem minut nebo hodin).	<ul style="list-style-type: none"> Počítání pomocí přemisťování kancelářských svorek (z jedné kapsy do druhé). Metoda čárek na papír (jako na lístku v restauraci). Použití počítadla (typu golfového počítadla). Aplikace na chytrý telefon nebo tablet. 	<p>Sledované náročné chování, jež je vymezitelné (jasný začátek a konec), počitatelné (dostatečně nízká frekvence, aby se dalo počítat) a konzistentní (každý výskyt chování má podobnou dobu trvání).</p> <p>Příklady:</p> <ul style="list-style-type: none"> Jak často žák v hodině používá neslušná slova. Kolikrát v hodině žáci vykřiknou odpověď místo toho, aby se přihlásili. 	<p>Sledované náročné chování, jež není vymezitelné (neohraničený začátek a konec), není počitatelné (děje se tak často, že se nedá počítat) a je nekonzistentní (výskyty chování mají rozličnou dobu trvání).</p> <p>Příklady nevhodného využití metody zaznamenávání výskytu:</p> <ul style="list-style-type: none"> Jak často nedává žák pozor a nevěnuje se zadání (velmi pravděpodobně požadované chování není vymezitelné či konzistentní). Jak často je žák mimo své místo (velmi pravděpodobně požadované chování není konzistentní).

3.1–3.4 SBĚR DAT

3.2 Trvání

Strategie sběru dat <i>Jaké strategie mohou být použity ke shromažďování dat o chování žáků ve své třídě?</i>	Nástroje a zdroje pro metody sběru dat <i>Jak využít danou strategii k efektivnímu sledování chování žáků ve třídě?</i>	Podmínky a příklady <i>Pro jaké typy chování bude tato strategie vhodná?</i>	Příklady nevhodného užití <i>Pro jaké typy chování bude tato strategie nevhodná?</i>
<p>Zaznamenejte nebo jinak zdokumentujte: (a) jak dlouho chování trvá (<i>trvání</i> od začátku do konce), (b) jak dlouho trvá, než se chování začne projevit po předchozím impulzu (<i>latence</i>), nebo (c) kolik času uplyne mezi jednotlivými výskyty určitého chování (<i>mezičas</i> mezi reakcemi).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Minutka nebo hodiny (a zapsání času na papír). • Aplikace na chytrý telefon nebo tablet. • Použití vibrujícího budíku (např. Motivaiders®). 	<p>Sledované náročné chování je vymezené (jasný začátek a konec) a přímo sledovatelné.</p> <p>Příklady:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kolik času žák stráví procházením se po učebně (doba mimo lavici). • Jak dlouho trvá, než začne žák po zadání úkolu pracovat (<i>latence</i>). • Jak dlouho trvá, než začne žák po dokončení jednoho úkolu pracovat na dalším zadání (čas mezi reakcemi). 	<p>Požadované chování není dané (jasný začátek a konec) nebo není přímo sledované.</p> <p>Příklady nevhodného využití metody měření času:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jak dlouho trvá žákovi, než se uchýlí k vulgárním výrazům (délka trvání jevu není tou nejdůležitější vlastností, kterou sledujeme). • Jak často nedává žák pozor a nevěnuje se zadání (pokud požadované chování není vymezené – pokud tedy nemá jasný začátek a konec).

3.1–3.4 SBĚR DAT

3.3 Interval (časované ověřování)

Strategie sběru dat

Jaké strategie mohou být použity ke shromažďování dat o chování žáků ve své třídě?

Odhad, jak často se chování vyskytuje, můžeme provést zaznamenáním informace, zda k němu došlo během části intervalu (*částečný interval*), během celého intervalu (*celý interval*) nebo na konci intervalu (*zachycení v konkrétním čase*). Kratší intervaly umožňují přesnější měření. Částečný interval je vhodný pro kratší a častější chování, celý interval je vhodný pro delší chování a zachycení v konkrétním čase usnadňuje multi-tasking (zaznamenáváte až na konci intervalu).

Nástroje a zdroje pro metody sběru dat

Jak využít danou strategii k efektivnímu sledování chování žáků ve třídě?

Vytvořte si tabulku, v níž budou jednotlivá pole představovat časový interval (např. 30 sekund) a rozhodněte se, jak budete určovat záznam (částečný interval, celý interval, zachycení v konkrétním čase). Pomocí stopky nebo aplikace sledujte každý interval a zaznamenávejte tak, jak jste si předsevzali.

Podmínky a příklady

Pro jaké typy chování bude tato strategie vhodná?

Sledované chování, jež *není* vymezitelné (nejasný začátek a konec), není počitatelné (děje se tak často, že se nedá počítat) a je nekonzistentní (výskyty chování mají rozličnou dobu trvání).

Příklady:

- Odhad, jak často nedává žák pozor a nevěnuje se zadání (procento intervalů nepozornosti).
- Odhad, jak často je žák mimo své místo (procento intervalů mimo lavici).

Příklady nevhodného užití

Pro jaké typy chování bude tato strategie nevhodná?

Sledované chování, jež je vymezitelné (jasný začátek a konec), počitatelné (dostatečně nízká frekvence, aby se dalo počítat) a konzistentní (každá incidence chování má podobnou dobu trvání) = jiná metoda je vhodnější.

Příklady nevhodného využití metody časovaného ověřování:

- Jak často žák v hodině používá neslušná slova (lze spočítat).
- Kolikrát v hodině žáci vykřiknou odpověď místo toho, aby se řádně přihlásili (lze spočítat).

3.1–3.4 SBĚR DAT

3.4 SCHN (spouštěče – chování – následky) karty, zprávy o výskytu náročného chování nebo další písemná kázeňská opatření:

Strategie sběru dat <i>Jaké strategie mohu použít ke shromažďování dat o chování žáků ve své třídě?</i>	Nástroje a zdroje pro metody sběru dat <i>Jak využít danou strategii k efektivnímu sledování chování žáků ve třídě?</i>	Podmínky a příklady <i>Pro jaké typy chování bude tato strategie vhodná?</i>	Příklady nevhodného užití <i>Pro jaké typy chování bude tato strategie nevhodná?</i>
<p>Zapisujte si informace o tom, co předcházelo náročnému chování, a co se dělo během něj a po něm.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poznámky na předtištěných formulářích • Metoda elektronického sběru dat (např. SWIS, Google Docs či jiné datové nástroje) 	<p>Sledované chování je vymezené (jasný začátek a konec), počitatelné (dostatečně nízká frekvence, aby se dalo počítat) a chování i kontext jsou přímo sledovány nebo hodnoceny.</p> <p>Příklady:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Výbuch hněvu (sekvence nežádoucího chování), kdy zaměstnanci školy viděli, co předcházelo a následovalo. • Rvačka mezi žáky, po níž zástupce ředitele na základě rozhovorů s žáky zjistil, co incidentu předcházelo a co následovalo. 	<p>Sledované chování <i>není</i> dané (nejasný začátek a konec), <i>není</i> počitatelné (děje se tak zřídka, že se nedá počítat) a chování ani kontext nejsou přímo sledovány nebo hodnoceny.</p> <p>Příklady nevhodného využití těchto metod:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jak často žák v hodině používá neslušná slova (využijte počítání). • Jak dlouho žák mezi jednotlivými úkoly nepracuje (využijte měření času mezi reakcemi).

Další nástroje pro učitele

Kromě využití důkazy podložených strategií, uvedených v předchozí interaktivní mapě, autoevaluace a tabulek s popisem opatření a strategií by učitelé měli při reakci na náročné chování žáků používat i následující strategii a zvážit postup podle následujících pokynů.

Reakce na chování ve třídě – Měl by to být FOFR!

F	O	F	R
Funkční	Odpovídající	Faktická	Rychlá
Pokud zareagujete na chování žáka způsobem, který se snaží zjistit důvod nebo cíl náročného chování v konkrétních situacích, pomůže vám to snížit pravděpodobnost výskytu takového chování v budoucnosti (více informací viz Practical FBA Training Manual).	Čím přiměřenější a konzistentnější bude vaše reakce, tím větší je šance, že se vám podaří omezit náročné chování a naopak podpoříte očekávané chování.	Při reakci na chování žáka je třeba být co nejkonkrétnější – oslovte žáka jménem a vysvětlete mu jasně, proč reagujete na jeho chování právě takto.	Okamžitá reakce na chování zesílí její účinek.

Typy chování a obvyklé reakce

Vhodné nebo očekávané chování	Občasné a nerušivé či mírně náročné chování	Opakující se či rušivé a náročné chování	Nežádoucí chování řešené ve spolupráci s vedením školy
<ul style="list-style-type: none"> • Pokud se žák zachová vhodně, upozorněte ho na to tím, že mu sdělíte, co a jak udělal správně i jak se toto chování shoduje s celoškolním očekáváním. • Buďte co nejkonkrétnější a zkuste vždy žáka oslovovat jménem. • Zvažte kombinaci oceňování a dalších způsobů upevňování. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pokud se vyskytne oceňování chování, zkuste k němu přitahovat co nejméně pozornosti. • Připomeňte žákům, co se od nich očekává. • Modelujte očekávané chování. • Posilujte očekávané chování pomocí konkretizovaného oceňování chování nebo jiných způsobů upevňování. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dodržujte zavedené postupy vaší školy pro reakci na porušování pravidel a individuální výchovné plány. • Snažte se co nejlépe předvídat situace, kdy by mohlo dojít k problémům; seznamte žáky se svým očekáváním a věnujte čas nácviku žádoucího chování. • Sbírejte data umožňující stanovit, proč se dané chování vyskytuje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dodržujte školní postupy pro reakci na porušení pravidel a individuální výchovné plány.

SCÉNÁŘE

Následující scénáře ukazují, jak používat uvedené strategie práce ve třídě v kombinaci s „průvodcem rozhodováním“ za účelem podpory žádoucího chování žáků v učebnách. První scénář je určen pro praxi na prvním stupni, druhý scénář pro praxi na druhém stupni.

Scénář 1:

Třetáci pana učitele Jareše

Základy podpory a intervencí ve třídě

Ještě předtím, než na začátku nového školního roku uvítal svých 25 třetáků, investoval pan učitel Jareš hodně času do pečlivé přípravy interiéru učebny. Pečlivě naplánoval vybavení pro každodenní rutinní činnosti – od určení místa, kam budou žáci dávat své domácí práce při vstupu do třídy, až po prostor, kde se shromáždí, aby společně třídu opustili – a snažil se vše připravit tak, aby rozvržení místnosti umožňovalo co největší zapojení žáků do každodenních rutinních činností. Také stanovil, jak má vypadat dodržování celoškolních očekávání (bezpečnost, respekt a odpovědnost), na nichž se všichni pedagogové shodli a jež jsou zpracovány ve školních materiálech, v rámci každé z jeho třídních rutinních činností. První den školy pan učitel Jareš uvítal žáky u dveří, představil se a pozval je do třídy. Větší část prvního dne věnoval praktické výuce očekávání v rámci plánovaných třídních rutinních

činností a vytváření pozitivního klimatu ve své třídě. Po celý den systematicky oceňoval všechny žáky, kteří postupovali podle naučených očekávání, pomocí konkretizovaného oceňování chování (např. „Julie, vzpomenout si na to, že si máš přinést potřebné materiály, bylo opravdu zodpovědné. Je to skvělý start do nového školního roku!“). Také sepsal „třídní ústavu“ (neboli *smlouvu o chování*) a vyzval žáky, aby ji společně s ním podepsali.

Třídní ústava pana učitele Jareše (využití strategie a opatření v závorkách)

Členové naší třídní komunity jsou ohleduplní, odpovědní a v bezpečí (*celoškolní očekávání*). Pan Jareš naši třídu naučí, jak má takové chování vypadat během našich aktivit (*explicitní výuka*), bude nám to denně připomínat (*preventivní podněty*) a bude nám říkat, jak nám to jde (*konkretizovaná zpětná vazba*). Pokud se nám podaří takovéto chování dodržet po většinu času (alespoň v 80 procentech času, který

určuje zazvonění „tajemného budíku“), budeme na konci školního dne odměněni 10 minutami společného poslechu hudby (*skupinová odměna*). Během této doby můžeme začít s domácími úkoly, číst si knihu nebo se se spolužákem věnovat nějaké tiché aktivitě. Pokud se nám nepodaří se takto po většinu času v daný den ve škole chovat, strávíme těchto 10 minut učním a opakováním zásad očekávaného chování ve třídě, aby nám to následující den šlo lépe.

Konzistentní implementace pozitivních a proaktivních postupů

Od prvního dne postupoval pan učitel Jareš podle třídní ústavy – pozdravil každé ráno své žáky, připomínal jim na začátku každé aktivity očekávané chování, připravoval poutavé hodiny, dával žákům mnoho příležitostí k odpovídání a zapojení se v hodinách a poskytoval konkretizovanou zpětnou vazbu, když si vedli dobře. Brzy zjistil, že většina žáků se soustavně chová podle stanovených očekávání.

Mírně náročné chování

Někdy se stalo, že se některý z žáků zachoval mírně náročně, například vykřikl odpověď místo toho, aby se tiše přihlásil a čekal, až ho pan učitel vyvolá. Pan učitel Jareš se nerozzlobil, vzpomněl si, že se jedná pouze o chybu v chování, podobnou tomu, když žák řekne, že $2+2=5$, která se dá jednoduše opravit. U takto malého problému pan učitel Jareš vysvětlil žákům, že takové chování bylo nevhodné, připomněl jim čekávané chování, které jim umožnil procvičit, a poskytl jim pozitivní zpětnou vazbu, např.: „Jirko, vzpomeň si, místo vykřikování máš zvednout ruku. Zkusme to znovu.“ Když Jiří tiše zvedne ruku, učitel reaguje: „Děkuji, že se hlásíš. Co jsi mi chtěl říci?“ Většině žáků tato rychlá korekce pomůže vrátit se zpět k očekávanému chování a po většinu času se ve třídě chovat v souladu s pravidly.

Chronické nebo závažnější náročné chování většího počtu žáků

Na začátku prosince žáci více než týden kvůli špatnému počasí nechodili do školy. Vrátili se do lavic krátce před vánočními prázdninami, ale mnoho každodenních rutinních návyků bylo narušeno. Pan učitel Jareš si rychle uvědomil, že mnoho žáků ruší, jejich chování je často náročné a připomenutí nestačí. Proto se rozhodl své strategie práce ve třídě posílit. Znovu žáky učil očekáváním, prošel třídní ústavu, zvýšil četnost preventivních připomenutí a představil nové odměny: Každý žák chovající

se podle očekávání ve chvíli, kdy zazvonil „tajemný budík“ (kuchyňská minutka, kterou pan Jareš nastavil na 15 až 20 minut), obdrží žeton směnitelný za „dárkovou kartu“, jež se dá na konci týdne použít k získání privilegií (např. prominutí domácího úkolu, zajištění kopírování, oběd s panem učitelem Jarešem u společného stolu). Díky této dodatečné podpoře se většina žáků rychle vrátila k očekávanému chování.

Chronické nebo závažné chování několika žáků²⁶

Navzdory intenzivnímu přístupu pana učitele Jareše začal jeden žák (jménem Robert) velmi intenzivně vyrušovat. Robert často během vyučování vstával z lavice a chodil po třídě. Vyrušoval při práci své spolužáky, kterým při pohybu shazoval na zem učebnice a sešity. Polohlasem nadával spolužákům (a někdy i panu učiteli) a během výkladu pokřikoval. Pan učitel Jareš si napřed zjistil další informace o Robertově problému. Během dvacetiminutového intervalu při výuce psaní (při níž bylo, jak dříve učitel zjistil, Robertovo chování velmi často značně problematické) zaznamenával, zda je Robert na konci každé minuty na svém místě. Poté, co zdokumentoval, že Robert je v rámci sledovaných intervalů mimo svou lavici až v 85 procentech času, zaznamenal si některé z Robertových poznámek směrem ke spolužákům a z dat vyhodnotil, že Robertovi

hrozí nevládnutí učiva za třetí ročník. Pan učitel Jareš konzultoval své obavy (a data) se školním výchovně-vzdělávacím týmem. Tým vyhodnotil, že Robert bude s největší pravděpodobností potřebovat komplexnější pomoc, a požádal jeho rodiče o souhlas s komplexnější analýzou Robertových problémů. Po získání svolení od rodičů byl vytvořen tým (zahrnující mimo jiné výchovného poradce, Robertova tatínka a pana učitele) na Robertovu podporu. Pan učitel Jareš poskytl týmu informace pro vyhodnocení situace (rozhovor, zaznamenaná data o Robertově chování ve třídě) a spolupodílel se v rámci týmu na tvorbě a poté realizaci plánu na podporu Robertova vhodného chování.

²⁶ Viz další informace k podpoře na úrovni 2 a 3: <https://www.pbis.org/resource/basic-fba-to-bsp-trainers-manual>
<https://www.pbis.org/resource/practical-functional-behavioral-assessment-training-manual-for-school-based-personnel>
<http://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/fba/>

Scénář 2:

Přírodovědné hodiny deváťáků paní učitelky Rubertové

Základy podpory a intervence ve třídě

Paní učitelka Tichá už měla za sebou patnáctiletou praxi výuky přírodovědy na druhém stupni, když se poprvé dostala k informacím o významu víceúrovňového systému pozitivní podpory chování žáků. Systém je postaven na principu výuky očekávaného chování, jako by se jednalo o školní předmět. Přesto, že vždy hodně dbala na bezpečnost v přírodovědné laboratoři, uvědomila si, že často přistupuje k chování spíše reaktivně než proaktivně. Rozhodla se tedy osvojit si tento nový přístup a zamyslet se nad svou učebnou a žáky v ní. Než zahájila šestnáctý rok za katedrou, rozhodla se paní učitelka Tichá přezkoumat a pozměnit fyzické uspořádání své přírodovědné učebny i laboratoře tak, aby veškeré materiály mohly být bezpečně uloženy a žáci měli volný průchod mezi lavicemi a také z lavic k laboratorním stolům. Rozhodla se přehodnotit své rutinní činnosti a připomenutí zásad vytiskla a rozmístila na viditelná místa v prostoru učebny a laboratoře. Kromě vizualizace a výuky celoškolních očekávání (bezpečnost, respekt a snaha) je také blíže konkretizovala pro tři základní činnosti při své výuce. *(viz tabulka na následující straně)*

První den prvního pololetí přivítala paní učitelka Tichá žáky u dveří a pustila se do výuky. Připomenula žákům celoškolní očekávání, pustila jim žakovské video ukazující, jak vypadá bezpečnost, ohleduplnost a snaha při práci v hodině (stejně video si na začátku roku použijí žáci ve všech třídách) a poté vysvětlila, jak celoškolní očekávání vypadají v jejích hodinách. Potom si spolu s žáky krátce prověřila porozumění očekáváním – přečetla jim různé scénáře a ptala se jich, zda v popsané situaci žáci splňovali, nebo nesplňovali očekávání. Po této aktivitě si zapsala do elektronické třídnice, kteří žáci se chovali podle očekávání a kteří ne. Stejný proces opakovala i při první laboratorní hodině, očekávání si s žáky připomínala v průběhu celého školního roku.

Pravidla paní učitelky Tiché

	Výklad	Laboratorní práce	Práce v učebně
Bezpečnost	<ul style="list-style-type: none"> • Nech si materiály pro sebe a ruce i nohy nech v klidu. • Umožni průchod uličkami. • Dodržuj bezpečnostní pokyny pro práci v laboratoři. 	<ul style="list-style-type: none"> • Používej materiál a vybavení pro účely, ke kterým jsou určeny. • Použij ochranné pomůcky. • Postupuj podle bezpečnostních postupů stanovených pro jednotlivé laboratoře. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nech si materiály pro sebe. • Umožni průchod uličkami. • Sed' na místě a soustřed' se.
Respekt	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivně naslouchej výkladu. • Sleduj učitele očima a soustřed' se na jeho výklad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Určete si ve skupině, kdo má jaký úkol, jasně si domluvte plán a činnost. • Zkontrolujte, zda ve skupině postupujete podle plánu a držíte se svých stanovených rolí. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pracuj na svém zadání. • Pracuj tiše a soustředěně. • Pokud potřebuješ od učitele poradit, v tichosti se přihlas.
Snaha	<ul style="list-style-type: none"> • Podle pokynů si zapisuj důležité části výkladu. • Podtrhni informace, které si potom doma zopakuješ. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práci v laboratoři dělej efektivně a vždy ji dokonči. • Zdokumentuj si postup a výsledky. • Laboratorní protokol odevzdej v termínu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pracuj co nejlépe a nejefektivněji. • Pokud potřebuješ pomoc, řekni si o ni. • Nedodělanou práci si odnes domů a odevzdej ji následující den.

Konzistentní implementace pozitivních a proaktivních postupů

Paní učitelka Tichá každý den ráno vítala žáky ve dveřích třídy, připomínala jim, že mají začít pracovat na zadání napsaném na interaktivní tabuli a podle potřeby jim preventivně připomínala, jaká jsou očekávání při nových laboratorních pracích. Připravovala hodiny tak, aby byly zajímavé a žáci se do nich mohli maximálně zapojit. Rozdávala předtištěné materiály, do kterých žáci doplňovali své poznatky (shrnutí nebo předtištěné pracovní listy s mezerami na doplnění vlastního textu), čímž upevňovala soustředění žáků na úkol. Práci v učebně nebo domácí úkoly vždy koncipovala tak, aby v nich byl prostor pro vlastní práci žáků nebo nějaký trochu náročnější úkol. Navíc konzistentně poskytovala konkretizovanou zpětnou vazbu vždy, když se někdo choval podle daných očekávání (např.: „Děkuji, že s tím materiálem zacházíte velmi opatrně. Vidím, že jste připraveni se pustit do náročnějších laboratorních pokusů.“).

Mírně náročné chování

Někdy se mezi žáky projevilo méně závažné náročné chování. Například při přesunu skupin mezi pokusy si několik žáků zahrálo na laboratorním stole „hokej“ s plastovými Petriho miskami jako puk. Paní učitelka Tichá se několikrát nadechla a vydechla, aby nepodlehla okamžitému nutkání reagovat příliš zprudka

nebo hlasitě, a místo toho jim připomněla, jak bezpečně používat laboratorní materiály. Požádala je, aby jí ukázali, kam se misky ukládají po ukončení pokusů a poděkovala jim, že se ukázali, a tak jí poskytl prostor pro další pokus.

Chronické nebo závažnější náročné chování většího počtu žáků

Blížilo se jaro a paní učitelka Tichá začala se žáky provádět pokročilejší laboratorní pokusy. Rozvrh byl však opakovaně narušován různými činnostmi (např. exkurze, jarní prázdniny) a ona zaznamenala zvýšený výskyt náročného chování. Když například třída poprvé pracovala s laboratorními kahany, několik žáků si s nimi začalo hrát (byly vypnuté) jako se světelnými meči – hravou formou svými kahany zpomaleně odráželi útoky. Ostatní žáci se smáli a dělali si z paní učitelky Tiché legraci, když se snažila šermíře usměrnit. Rozhodla se žákům zopakovat nastavené očekávání při práci v laboratoři a zavést třídní skupinovou odměnu za bezpečné chování v laboratoři. Žákům vysvětlila, že pokud budou schopni pracovat v laboratoři bez problémů a bezpečně, jednou za čtrnáct dní si mohou na konci hodiny udělat „zábavnou“ laboratoř. Pokud se však vyskytne nějaký případ výrazně nebezpečného chování (tj. něco, co by mohlo kohokoli vystavit riziku zranění), všechny laboratorní pokusy budou pozastaveny až do doby, kdy žáci: (a) napíší

test o bezpečnosti, (b) prokážou, že jsou schopni s laboratorním vybavením bezpečně pracovat, a (c) podepíší dohodu zavazující je k bezpečnému používání všech materiálů. Paní učitelka Tichá vše s žáky probrala, průběžně jim připomínala, co se od nich očekává, a využívala odměnu ve formě „zábavné laboratoře“. V reakci na zopakování očekávání, preventivní připomínání a pravidelné skupinové odměny se celá třída zklidnila a žáci byli schopni se chovat podle daných očekávání.

Chronické nebo závažnější chování několika žáků

I když se paní učitelka Tichá velmi snažila být proaktivní, jedna žačka jí začala dělat starosti. Romana se stranila ostatních. Když se s ní paní učitelka Tichá nebo spolužák pokusili blíže komunikovat, často se dívala do prázdna, hrubě se ohradila nebo se otočila a odešla. Zpočátku se paní učitelka Tichá pokusila dát Romanu dostatečný prostor, ale v říjnu si uvědomila, že se její chování nezlepšuje. Přestože bylo relativně snadné ji ignorovat (Romana nikdy nerušila výuku), po rozhovoru s kolegou jazykářem paní učitelka Tichá zjistila, že Romana téměř propadá ve dvou předmětech. Jednou u jídelny viděla paní učitelka Tichá sedět Romanu o samotě na chodbě a rozhodla se, že si o ní promluví se zástupcem ředitele pro druhý stupeň. Společně se podívali na záznamy o docházce a prospěchu a zjistili, že Romana chodila často pozdě

na první hodinu, zameškala více hodin, než je „povoleno“, a hrozí jí, že propadne z pěti (nejen dvou) předmětů (v minulém pololetí však měla známky dobré a učitelé na předchozí škole hodnotili pozitivně její zapojení v kolektivu). Paní učitelka Tichá spolu se zástupcem ředitele také přezkoumali školní screeningová data a zjistili, že Romana má velkou tendenci k internalizaci v chování. V návaznosti na data potvrzující její obavy se paní učitelka Tichá rozhodla oznámit případ Romany školnímu poradenskému pracovišti, který informace přezkoumal, kontaktoval její rodiče a promluvil si s ní samotnou, přičemž se rozhodli provést funkční analýzu chování a sestavit individuální výchovný plán. Tým také zvážil poskytování intenzivnější podpory, vypracované ve spolupráci s Romanou a její rodinou. Paní učitelka Tichá dále poskytovala Romaně vyšší podporu i ve svých hodinách a těšilo ji, že si jejích problémů všimla včas a že se Romaně dostalo podpory, kterou potřebovala.

SHRNUTÍ PODPORY A INTERVENCE VE TŘÍDĚ

Tyto strategie a opatření by měly sloužit všem *pedagogům* k dosahování pozitivních výsledků u všech žáků nezávisle na rozdílných schopnostech, rodinném zázemí, typu školy či vzdělávacím prostředí. I když je kladen velký důraz na pozitivní a preventivní strategie, někteří žáci mohou potřebovat i další podporu chování, a proto je třeba si uvědomit, že:

- Neexistuje "špatný" žák a "špatné" chování. Chování žáků může být hodnoceno jako náročné nebo problémové v určitém kontextu nebo kultuře.
- Žáci volí chování, které "funguje" (tj. dosáhnou kýženého výsledku nebo dalšího upevnění).
- Pedagogové musí jednat profesionálně, což znamená ve škole a ve třídě používat plánované a zavedené postupy, které umožňují k žákům přistupovat klidně, neutrálně, profesionálně a způsobem odpovídajícím situaci.
- Obsahy vzdělávacích předmětů i chování se učí, mění a posilují podobnými vzdělávacími postupy (tj. modelací, preventivními podněty, monitorováním a oceněním).

Pedagogické strategie a doporučení pro práci s žáky ve třídě uvedené v tomto krátkém textu mohou fungovat jako podpůrná, ale *nikoli jako jediná metoda* interakce se žáky s *intenzivními potřebami* nebo *při krizové intervenci* v nebezpečné situaci. Pokud chtějí pedagogové plně využít uvedených strategií, doporučujeme jim využívat dat, na jejichž základě budou potom vybírat a implementovat vybrané strategie, monitorovat přesnost implementace a integrovat podporu v učení a v chování do komplexního celoškolského víceúrovňového systému.

Reference

- Abramowitz, A. J., O'Leary, S. G., & Futttersak, M. W. (1988). The relative impact of long and short reprimands on children's off-task behavior in the classroom. *Behavior Therapy*, 19, 243–247.
- Acker, M. M., & O'Leary, S. G. (1988). Effects of consistent and inconsistent feedback on inappropriate child behavior. *Behavior Therapy*, 19, 619–624.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Arceneaux, M. C., & Murdock, J. Y. (1997). Peer prompting reduces disruptive vocalizations of a student with developmental disabilities in a general eighth-grade classroom. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12, 182–186.
- Archer, A., & Hughes, C. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York, NY: The Guilford Press.
- Baker, J. D. (1992). Correcting the oral reading errors of a beginning reader. *Journal of Behavioral Education*, 4, 337–343.
- Barbetta, P. M., Heward, W. L., Bradley, D. M., & Miller, A. D. (1994). Effects of immediate and delayed error correction on the acquisition and maintenance of sight words by students with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 177–178.
- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119–124.
- Barton, L. E., Brulle, A. R., & Repp, A. C. (1987). Effects of differential scheduling of timeout to reduce maladaptive responding. *Exceptional Children*, 53, 351–356.
- Broden, M., Bruce, C., Mitchell, M. A., Carter, V., & Hall, R. V. (1970). Effects of teacher attention on attending behavior of two boys at adjacent desks. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3(3), 205–211.
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brush, J. A., & Camp, C. J. (1998). Using spaced retrieval as an intervention during speech-language therapy. *Clinical Gerontologist*, 19, 51–64.
- Carnine, D. W. (1976). Effects of two teacher-presentation rates on off-task behavior, answering correctly, and participation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 199–206.
- Colvin, G., Sugai, G., Good III, R. H., & Lee, Y. Y. (1997). Using active supervision and pre-correction to improve transition behaviors in an elementary school. *School Psychology Quarterly*, 12, 344.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Craft, M. A., Alber, S. R., & Heward, W. L. (1998). Teaching elementary students with developmental disabilities to recruit teacher attention in a general education classroom: Effects on teacher praise and academic productivity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 399–415.
- Deitz, S. M., Repp, A. C., & Deitz, D. E. (1976). Reducing inappropriate classroom behaviour of retarded students through three procedures of differential reinforcement. *Journal of Mental Deficiency Research*, 20, 155–170.
- DePry, R. L., & Sugai, G. (2002). The effect of active supervision and pre-correction on minor behavioral incidents in a sixth grade general education classroom. *Journal of Behavioral Education*, 11(4), 255–267.
- Didden, R., de Moor, J., & Bruyns, W. (1997). Effectiveness of DRO tokens in decreasing disruptive behavior in the classroom with five multiply handicapped children. *Behavioral Interventions*, 12, 65–75.
- Drabman, R. S., Spitalnik, R., & O'Leary, K. D. (1973). Teaching self-control to disruptive children. *Journal of Abnormal Psychology*, 82, 10–16.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74, 485–498.
- Faul, A., Stepensky, K., & Simonsen, B. (2012). The effects of prompting appropriate behavior on the off-task behavior of two middle school students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14, 47–55.
- Ferguson, E., & Houghton, S. (1992). The effects of teacher praise on children's on-task behavior. *Educational Studies*, 18, 83–93.
- Flood, W. A., Wilder, D. A., Flood, A. L., & Masuda, A. (2002). Peer-mediated reinforcement plus prompting as treatment for off-task behavior in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 199–204.
- Forman, S. G. (1980). A comparison of cognitive training and response cost procedures in modifying aggressive behavior of elementary school children. *Behavior Therapy*, 11, 594–600.
- Fox, R. M., & Shapiro, S. T. (1978). The timeout ribbon: A non-exclusionary timeout procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 125–136.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms*. New York, NY: Longman.
- Greene, R. J., & Pratt, J. J. (1972). A group contingency for individual misbehaviors in the classroom. *Mental Retardation*, 10, 33–35.
- Hall, R. V., Lund, D., & Jackson, D. (1968). Effects of teacher attention on study behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 1–12.
- Hansen, S. D., & Lignugaris-Kraft, B. (2005). Effects of a dependent group contingency on the verbal interactions of middle school students with emotional disturbance. *Behavioral Disorders*, 30, 170–184.

Heward, W. L. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Merrill/Prentice Hall.

Johnson, T. C., Stoner, G., & Green, S. K. (1996). Demonstrating the experimenting society model with class-wide behavior management interventions. *School Psychology Review*, 25, 198–213.

Jones, R. T., & Kazdin, A. E. (1975). Programming response maintenance after withdrawing token reinforcement. *Behavior Therapy*, 6, 153–164.

Kalla, T., Downes, J. J., & vann de Broek, M. (2001). The pre-exposure technique: Enhancing the effects of errorless learning in the acquisition of face-name associations. *Neuropsychological Rehabilitation*, 11, 1–16.

Kelley, M. L., & Stokes, T. F. (1984). Student-teacher contracting with goal setting for maintenance. *Behavior Modification*, 8, 223–244.

Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44, 65–75. doi: 10.1002/pits.20206.

Lewis, T. J., Colvin, G., & Sugai, G. (2000). The effects of pre-correction and active supervision on the recess behavior of elementary students. *Education and Treatment of Children*, 23, 109–121.

Logan, P., & Skinner, C. H. (1998). Improving students' perceptions of a mathematics assignment by increasing problem completion rates: Is problem completion a reinforcing event? *School Psychology Quarterly*, 13, 322–331.

Madsen, C. H., Jr., Becker, W. C., & Thomas, D. R. (1968). Rules, praise, and ignoring: Elements of elementary classroom control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 139–150.

Main, G. C., & Munro, B. C. (1977). A token reinforcement program in a public junior high-school. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 93–94.

McAllister, L. W., Stachowiak, J. G., Baer, D. M., & Conderman, L. (1969). The application of operant conditioning techniques in a secondary school classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 277–285.

McCullagh, J., & Vaal, J. (1975). A token economy in a junior high school special education classroom. *School Applications of Learning Theory*, 7, 1–8.

Paine, S. C., Radicchi, J., Rosellini, L. C., Deutchman, L., & Darch, C. B. (1983). *Structuring your classroom for academic success*. Champaign, IL: Research Press.

Partin, T. C. M., Robertson, R. E., Maggin, D. M., Oliver, R. M., & Wehby, J. H. (2010). Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54, 172–178.

Repp, A. C., Deitz, S. M., & Deitz, D. E. (1976). Reducing inappropriate behaviors in classrooms and in individual sessions through DRO schedules of reinforcement. *Mental Retardation*, 14, 11–15.

Ritschl, C., Mongrella, J., & Presbie, R. J. (1972). Group time-out from rock and roll music and out-of-seat behavior of handicapped children while riding a school bus. *Psychological Reports*, 31, 967–973.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31, 351–380.

Singh, J., & Singh, N. N. (1986). Increasing oral reading proficiency. *Behavior Modification*, 10, 115–130.

Singh, N. N. (1990). Effects of two error correction procedures on oral reading errors. *Behavior Modification*, 14, 188–199

Skinner, C. H., Belfiore, P. J., Mace, H. W., Williams-Wilson, S., & Johns, G. A. (1997). Altering response topography to increase response efficiency and learning rates. *School Psychology Quarterly*, 12, 54–64.

Skinner, C. H., Pappas, D. N., & Davis, K. A. (2005). Enhancing academic engagement: Providing opportunities for responding and influencing students to choose to respond. *Psychology in the Schools*, 42, 389–403.

Skinner, C. H., Smith, E. S., & McLean, J. E. (1994). The effects of inter-trial interval duration on sight-word learning rates in children with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 19, 98–107.

Soar, R. S., & Soar, R. M. (1979). Emotional climate and management. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (pp. 97–119). Berkley, CA: McCutchan.

Sutherland, K. S., Alder, N., & Gunter, P. L. (2003). The effect of varying rates of opportunities to respond to academic requests on the classroom behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 239–248.

Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Copeland, S. R. (2000). Effect of varying rates of behavior-specific praise on the on-task behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 2–8.

Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Yoder, P. J. (2002). Examination of the relationship between teacher praise and opportunities for students with EBD to respond to academic requests. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 5–13.

Trice, A. D., & Parker, F. C. (1983). Decreasing adolescent swearing in an instructional setting. *Education & Treatment of Children*, 6, 29–35.

West, R. P., & Sloane, H. N. (1986). Teacher presentation rate and point delivery rate effects on classroom disruption, performance accuracy, and response Rate. *Behavior Modification*, 10, 267–286.

White-Blackburn, G., Semb, S., & Semb, G. (1977). The effects of a good-behavior contract on the classroom behaviors of sixth-grade students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 312.

Wilcox, R., Newman, V., & Pitchford, M. (1988). Compliance training with nursery children. *Educational Psychology in Practice*, 4, 105–107.

Wilder, D. A., & Atwell, J. (2006). Evaluation of a guided compliance procedure to reduce noncompliance among preschool children. *Behavioral Interventions*, 21, 265–272.

Williams, R. L., & Anandam, K. (1973). The effect of behavior contracting on grades. *Journal of Educational Research*, 66, 230–236.

Winett, R. A., & Vachon, E. M. (1974). Group feedback and group contingencies in modifying behavior of fifth graders. *Psychological Reports*, 34, 1283–1292.

Wong, H. K., & Wong, R. T. (2009). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Mountain View, VA: Wong.

Yarbrough, J. L., Skinner, C. H., Lee, Y. J., & Lemmons, C., (2004). Decreasing transition times in a second-grade classroom: Scientific support for the timely transitions game. *Journal of Applied School Psychology*, 20, 85–107.

Yawkey, T. D. (1971). Conditioning independent work behavior in reading with seven-year-old children in a regular early childhood classroom. *Child Study Journal*, 2, 23–34.

Zwald, L., & Gresham, F. M. (1982). Behavioral consultation in a secondary class: Using DRL to decrease negative verbal interactions. *School Psychology Review*, 11, 428–432.

Adaptace a grafické zpracování materiálu bylo podpořeno MŠMT v rámci Výzvy pro podávání žádostí na aktivity v oblasti primární prevence rizikového chování a podpory duševního zdraví ve školách a školských zařízeních pro rok 2022.

Překlad publikace podpořil Výbor dobré vůle – Nadace Olgy Havlové v rámci programu Active Citizens Fund, jehož cílem je podpora občanské společnosti a zmocnění znevýhodněných skupin. Program je financován z Fondů EHP a Norska.



| Nadace OSF



**SO
FA**