

POSILOVÁNÍ KOMPETENCÍ U DĚTÍ V RIZIKU VÝVOJE PORUCHY CHOVÁNÍ V PODMÍNKÁCH DĚTSKÉHO DOMOVA A INTERNÁTU ZÁKLADNÍ ŠKOLY PRAKTICKÉ

Věra VOJTOVÁ, Marie PAVLOVSKÁ

Abstrakt: *Dramatická výchova v procesu prevence a intervence rizik poruch chování v podmínkách základní školy praktické a dětského domova. Prezentace výzkumu.*

Klíčová slova: *Prevence, intervence, riziko poruchy chování, riziko vývoje, ústavní výchova, ochranná výchova, sociální kompetence, sociální stabilita, sociální vztahy, speciálně pedagogická diagnostika, strukturované hodnocení, zásady intervence, intervenční triangl, dramatická výchova, reflexe.*

Koncept zdravé školy reflektuje kvalitu zdraví ve škole z pohledu žáků a subjektů vzdělávacího procesu. Pостоje žáků a jejich prožívání školního prostředí a příležitosti ke vzdělávání je alfou a omegou efektivity vzdělávání z individuálního pohledu ve vztahu k naplnění potenciality všech žáků (srov. Wearmouth, Glynn, Berryman, 2005, Helus, 2004). Vzdělávání je vnímáno jako proces integrující *individuální očekávání žáků* ve vazbě na jejich budoucí příležitosti (perspektivy); *individuální prožívání provázející učení* ve vazbě na motivaci; *uspokojivou sociální integraci* ve vazbě na formování identity; *příležitost pro úspěch* ve vazbě na dosažení statusu ve skupině (srov. Řehulka, 2007, Vojtová, 2008). Poznání rizik těchto procesů a snižování jejich dopadu na vzdělávání žáků je první podmínkou pro vytvoření vstřícného prostředí pro všechny děti (srov. UNESCO, 2005). V našem příspěvku chceme představit koncept výzkumu, který je zaměřen na vytvoření a ověření intervenčních programů u skupiny dětí ohrožených v jejich vývoji. Na výzkumu spolupracujeme na pedagogické fakultě v týmu Pavlovská M., Širůček, J., Vojtová, V. Výzkum probíhá v rámci výzkumného záměru Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity, id. č. MSM0021622443 „Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“, který vede prof. PhDr. Marie Vítkové, CSc.

Intervenční program spoluvytváří a ověřují vybraní studenti speciální pedagogiky bakalářského studijního programu. Cílem longitudinálního výzkumu je vytvořit metodiku koordinované prevence a včasné intervence s využitím dramatické výchovy jako metody práce tak, aby bylo možné dosáhnout žádoucí akademické výsledky

a sociální kompetence u ohrožených dětí. Právě tuto skupinu dětí, kterým hrozí rozvoj antisociálního chování, považujeme za nejvíce ohroženou patologickými jevy sociálního okolí.

Východiska výzkumu

Longitudinální studie hodnotící výsledky intervencí dokazují jejich efektivitu a potvrzují, že čím dříve a komplexněji intervenci zavedeme, tím lepší výsledky dosáhneme (Rutherford Jr., Quinn, Mathur, 2004, Běhounková, 2007). Skutečná prevence rizik poruch chování neřeší problémy až v momentě, kdy se stanou viditelnými a obtížně řešitelnými (např. ukončení studia, porušení zákona, užívání drog a alkoholu, atd.), ale preventivní programy, které chtějí být úspěšné, se na problémy soustředí předtím, než chování dítěte přesáhne hranici tolerance školy nebo komunity a dojde k trestnímu postihu (Vojtová, 2008). Výzkumy (Lane, Gresham, 2002, Walker, Severson, 2002) prokazují, že předcházení akademického selhávání u dětí v riziku je neúčinnější a neefektivnější intervence vývoje problémů a poruch chování. V českém školním prostředí je však tato skutečnost podceňována. Dokládá to výzkum z roku 2007, který si na základě zadání Vlády ČR nechalo vypracovat Ministerstvo vnitra ČR jako podklad pro *Hodnocení systému péče o ohrožené děti* (2007): Ve skupině 221 dětí, které byly soudem odejmuty z běžného edukačního prostředí a umístěny do diagnostických ústavů z důvodu rizika poruchy chování, neprošla celá třetina před tímto zásahem žádnou intervencí. Vyšetření pedagogicko-psychologické poradny absolvovalo před segregací jen 35 % z celkového počtu těchto dětí (MVČR, 2007). Z toho můžeme vyvodit, že odpovědné instituce (škola, orgán sociálně právní ochrany dětí) o intervenci ani neuvažovaly a přímo přistoupily k segregaci dítěte do institucionální péče (srov. Vojtová, 2008). Tak významný zásah do životní situace dítěte ovlivňuje jeho sociální vazby, prožívání a další budoucnost v dospělosti (srov. Störmer, Vojtová, 2006).

Odpovědnost školy za zdravé prostředí pro všechny děti, za vytváření a podporu společných hodnot, rozvoje kreativity a emocionálního vývoje všech dětí zdůrazňuje UNESCO (2005) ve svém konceptu Škola pro všechny (School for All). Rozvoj všech těchto oblastí staví na stejnou rovinu významnosti jako oblast kognitivní. V podobném duchu zdůrazňuje Rámcový vzdělávací program ZV jako základní kurikulární dokument v českém školském prostředí význam podpory žáků se **sociálním znevýhodněním** a s **poruchami chování** pro jejich zapojení do vzdělávacích aktivit při zachování jejich odlišnosti. Apeluje na školy vytvářet těmto žákům příležitost k dosažení vzdělání odpovídající jejich potencialitě (srov. RVPZV, 2005, Helus, 2004), i přes bariéry způsobené jejich znevýhodněním nebo odlišností (srov. Vojtová, 2008a).

Dramatická výchova je jednou z forem, jak tyto příležitosti zprostředkovat a jak posilovat zdravé školní prostředí pro všechny žáky. Dramatická výchova umožňuje dítěti ve hře a nanečisto pomocí prožitku zvládat analogické životní situace, podporovat rozvoj dítěte ve všech sociálně významných oblastech. Zde je důležité zdůraznit ve hře a nanečisto. Děti chrání fikce, je to pro ně „jako“, zkouší si nanečisto to, co se jim v životě může přihodit s tím rozdílem, že tady nemusejí mít strach z následků svého chování či rozhodnutí, nehrozí zde nebezpečí trestu (Pavlovská, 2004; Machková, 2006). Dramatická výchova je jednou z cest, na které mohou děti porozumět sobě a dru-

hým, na níž jsou uváděny do pozic, které je konfrontují s etickými principy a osobními hodnotami. Učí se akceptovat řád, respektovat různorodé myšlenky, respektovat ostatní, podporovat spravedlnost, rozvíjet smysl pro správné a chybné. Nutí je učit se dívat a poslouchat, vidět, slyšet a cítit. Jde o cestu velmi důležitou, na níž si jedinec uvědomuje, co to znamená být člověkem. Dramatická výchova využívá především sociální hru, která je pro děti přirozenou činností.

Cílová skupina výzkumu

Cílovou skupinou výzkumu jsou děti v riziku jejich vývoje, které mají již narušený vývoj v oblasti sociální, a mnohdy i osobnostní. Jsou soudem umístěny do blíže nejmenovaného dětského domova¹, popř. orgánem péče o dítě (rodič) do internátu základní školy praktické. Jde tedy o děti a) v institucionální péči, b) děti ze sociálních důvodů pobývající během školního týdne v internátu školy (často na návrh sociálních pracovníků orgánu sociálně právní ochrany dětí jako poslední stupeň řešení životní situace dítěte před podáním návrhu na ústavní výchovu). Jde vlastně o děti bez postižení, s dysfunkčním sociálním prostředím. WHO zdůrazňuje, že právě u lidí bez postižení, s nižší přesností bývá problém s chováním přímým důsledkem sociálního prostředí. Důvod těchto problémů vidí v nedostatečné podpoře, diskriminaci nebo stigmatizování (ICF, 2001).

První skupinu výzkumu tvoří **děti z dětského domova** – v institucionální péči. Do institucionální péče (zák. 109 Sb., 2002) se děti a mladiství dostávají ze sociálních i z výchovných důvodů (srov. zák. 359 Sb, 1999, zák. 218 Sb., 2003). Příčina narušeného fungování (ICF, 2001) tkví u každé z těchto dvou podskupin umístěných dětí v jiné rovině. U dětí umístěných do školských zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu ze sociálních důvodů jde o rovinu vnější – rovinu sociálního okolí. U dětí, které jsou do ústavní a ochranné výchovy umístěny z důvodů výchovných, převažují příčiny z vnitřního prostředí – z osobnosti dítěte. K narušení rovnováhy fungování těchto dětí v přirozeném sociálním prostředí přispívají však ve většině případů důvody z obou těchto úrovní, i když v jedné z nich mohou být problémy intenzivnější, popř. mohou mít masivnější výskyt. Druhou skupinu výzkumu tvoří **děti, které jsou přes týden na internátu** základní školy praktické. Pro umístění dětí v internátu základní školy praktické bývají důvody podobné, i když jejich závažnost nezakládá důvody pro odejmutí z rodiny. Jde především o děti ze sociálně nevhodného prostředí. Výzkum se tedy bude týkat dvou skupin, z nichž každá má svá specifika. Tyto děti ztrácí přemístěním z rodiny do institucionální péče jistoty, které jsou pro většinu ostatních dětí samozřejmé. Jejich kontakt s blízkou rodinou není kontinuální, jejich životní zkušenosti a současná životní situace narušily a **narušují jejich sociální stabilitu** a vytváří **nepříznivou predestinaci kvality sociálních vztahů** (srov. Širůček, Širůčková, 2006, Vojtová, 2008). Tato rizika se mohou stát přímou příčinou jejich problémů v chování. Do dětského domova i do internátu přichází často se zkušeností s vlastním rizikovým chováním (záškoláctví, útěky...), se zážitkem stigmatizace. Málo stimulující prostředí rodiny, ze které přichází, limituje vývoj dítěte, snižuje jeho výkonovou kapacitu, je rizikem pro problémové chování.

¹ Z důvodu ochrany dat dětí cílové skupiny nemůžeme jméno instituce uvést. Přesná identifikační data archivujeme.

Sociální prostředí těchto dětí je nestabilní a poskytuje jim negativní sociální zkušenost a špatný vzor pro modelování vlastního chování (srov. Kauffman, 2001, Vojtová, 2004, Wearmouth, Glynn, Berryman, 2005). Nejčastější důvody rozhodnutí soudu o umístění dětí do dětského domova patří situace:

1. kdy rodiče *neplní povinnosti* plynoucí z rodičovské zodpovědnosti: nevykonávají ji nebo zneužívají práva plynoucí z rodičovské zodpovědnosti;
2. kdy děti byly svěřeny do výchovy jiné fyzické osoby než rodiči a tato osoba neplní povinnosti plynoucí ze svěření dítěte do její výchovy;
3. kdy na dětech byl *spáchán trestný čin ohrožující život, zdraví, jejich lidskou důstojnost*, mravní vývoj nebo jmění, nebo je podezření ze spáchání takového činu;
4. kdy děti jsou na základě žádostí rodičů nebo jiných osob odpovědných za výchovu dítěte opakovaně *umísťovány do zařízení zajišťujících nepřetržitou péči* o děti nebo jejich umístění v takových zařízeních trvá déle než 6 měsíců;
5. kdy jsou děti *ohrožovány násilím mezi rodiči* nebo jinými osobami odpovědnými za výchovu dítěte, popřípadě násilím mezi dalšími fyzickými osobami;
6. kdy jsou děti *žadatelé o azyl odloučenými od svých rodičů*, popřípadě jiných osob odpovědných za jejich výchovu (zák. 359 Sb, 1999);

Tyto skutečnosti musí trvat takovou dobu nebo být tak intenzivní, že nepříznivě ovlivňují vývoj dítěte nebo mohou být přímo příčinou jeho nepříznivého vývoje. Pro umístění dětí do internátní péče platí důvody č.1 a 2, přitom však rodina není ještě natolik zanedbaná, nefunkční, že by s ní nešlo spolupracovat. Nejčastěji souvisí důvody umístění dětí do internátu s opakovaným záškoláctvím dětí a s neschopností nebo nevlídností rodičů školní docházku dítěte zajistit. Dispoziční copingové strategie (Vodáčková, 2002) umožňují dětem se s životní situací, kdy jsou odejmuty z rodiny a přemístěny do institucionální péče, v menší nebo větší míře vyrovnávat. Ztráta kontaktu s klíčovou osobou a vyjmutí z rodiny narušuje však jejich „soubor kognitivních reprezentací“ (Širůček, Širůčková, 2006) a otevírá prostor pro rizika ve vývoji jejich chování (Heath, Sheen, 2005). Mluvíme o konceptu „**Děti v riziku**“ = „**At-risk Youth**“ (srov. Barr, Parrett, 2001, Jahnukainen, 2001), o dětech v *riziku rozvoje poruchy chování*.

Rizika jsou potenciálními **bariérami** pro zdárné **socializační procesy** a vzdělávání dítěte. Prevenci jsme v našem programu proto zaměřili na předcházení vytváření těchto bariér. Intervencí se snažíme zastavit nežádoucí trendy ve způsobech chování dětí a nastolit nové modely jejich reakcí a chování (srov. Vojtová, 2008).

Dramatická výchova jako komunikační most

Program prevence a intervence bude tvořit metodická řada čerpající z dramatické výchovy. Dramatická výchova (DV) je mladým oborem, vstoupila do našich škol poprvé v polovině 90. let 20. století se vzdělávacím programem Obecná škola. Od této doby se stala nedílnou součástí školního kurikula. U mnohých učitelů si získala oblibu, protože učí přirozeným a nenásilným způsobem, učí pomocí vlastního prožitku, pomocí vlastní zkušenosti. Speciální pedagogové používají pojem **drami-**

ka, který, podle nich, lépe vystihuje zaměření na děti se speciálními vzdělávacími potřebami, proto budeme nadále používat tento termín. Metodická řada pro prevenci a intervenci u dětí VZP pomocí metod a technik dramiky bude zaměřena na odstraňování nežádoucích projevů chování a na vytváření postojů žádoucího chování. Nejprve pomocí metod dramiky chceme zjistit aktuální stav osobnostních, sociálních a etických kompetencí, poté pomocí intervenčních technik rozvíjet individuální schopnosti dětí, které odpovídají základním kompetencím, jež jsou formulovány v RVP ZV. Jde o následující kompetence: kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence občanské, kompetence pracovní. Dramatika rozvíjí všechny výše kompetence, k nim pak přistupují ještě další kompetence, které jsou spojeny s divadlem jako specifickým poznáváním světa (porozumět zásadám mezilidské komunikace, vstupem do role a hraním rolí prozkoumávat a zaujímat postoje k životním událostem, aktivně pracovat ve skupině při společné tvorbě, vnímat dramatické umění jako svébytný druh umění, umět rozlišit jednotlivé žánry).

Dramika a její přínos ve vztahu k rozvoji klíčových kompetencí

Kompetence komunikativní – dítě se v roli i mimo ni učí formulovat své názory, obhajovat je, argumentovat, komunikovat s diváky, učí se respektovat názory druhých, naslouchat jim, oceňovat jejich přínos.

Kompetence sociální a personální – dítě vstupuje do různých rolí, tzn. postav jiných lidí, jedná za ně, vyjadřuje jejich myšlenky a názory, přestože někdy může jít o takové postavy, které jsou naprosto jiné, než je samo. Chrání ho fikce, nemusí mít strach z budoucnosti, ze sankcí v realitě.

Kompetence k učení – dítě se učí vyhledávat informace, třídit je, zkoumat různé situace z různých úhlů pohledu, učí se rozhodovat. Dochází k rozvoji specifických dovedností (psychosomatických, herních), učí se reflektovat a hodnotit.

Kompetence k řešení problémů – dítě se učí analyzovat problémové situace a na ně navazující důsledky lidského chování a řešení konfliktů, učí si uvědomovat vztah fiktivních situací k reálným životním situacím, učí se rozpoznat a pochopit problém, přemýšlet o nesrovnalostech a jejich příčinách. Děti si uvědomují, že na stejný konflikt mohou být různé názory, což vede k uvědomění si, jak důležitá je zodpovědnost za své rozhodnutí, že je potřeba svá rozhodnutí reflektovat a hodnotit.

Kompetence občanské – děti se učí při práci s různými tématy, které se týkají fungování společnosti, zaujímat své občanské postoje, učí se dovednostem, dodržování pravidel, rozvíjí se u nich kreativita, vztah ke kulturnímu dědictví jako celku, etickým hodnotám. Různými vystoupeními, divadelními projekty se učí zapojovat do života školy či obce.

Kompetence pracovní – dítě se podílí na výrobě divadelních kulis, plakátů, divadelní projekci apod. (RVP ZV, 2005). Dramiku můžeme využít při práci s dětmi jako obor, jako metodu práce, jako pedagogický princip. V kontextu prevence a intervence je přínos dramiky především v těchto attributech:

1. pomáhá vytvářet zkušenost,
2. dává příležitost k nezávislému myšlení (práce skupiny, v níž je každý jednotlivec důležitý, má možnost vyjádřit svoje nápady, přispět k celku),

3. zaručuje svobodu skupině (pod citlivým vedením učitele se skupina učí přijímat, oceňovat a podněcovat jeden druhého),
4. dává příležitost ke spolupráci (práce na společném díle, zařazení tzv. outsiderů),
5. dává příležitost budovat sociální vědomí (vstup do role, stane se někým, porozumět mu, rozhodovat v roli i sám za sebe),
6. dochází k uvolnění emocí (při řešení konfliktních situací, různých problémů vyjádřit city, uvolnit se, popřípadě se zbavit napětí),
7. dochází k rozvoji komunikace, větné zásoby, pracuje se s hlasem.

Strategie intervenčních postupů

Při plánování metodické řady se zaměříme na sebepojetí, na spolupráci, na komunikaci, na řešení problémů, na etiku a emocionalitu (Matějček, 1994). Aktivita a témata budou cíleně nastaveny na zvyšování odolnosti dětí proti negativním sociálním vlivům, na odstraňování nežádoucích modelů chování dětí, na posilování modelů žádoucího chování. Vycházíme přitom z biografie dítěte, jeho kompetencí a potencialit. Speciálně pedagogická diagnostika chování a kompetencí jednotlivých dětí nastartovala praktickou realizaci výzkumu. Pouze na základě dobré znalosti jednotlivých dětí je možné reagovat na jejich edukační potřeby, využívat jejich dovednosti a směřovat k naplnění potenciality (srov. Helus, 2004).

Poznávání chování proběhlo ve dvou základních krocích. **Prvním krokem** bylo zhodnocení problému každého dítěte a vytvoření záznamu strukturovaného hodnocení problému. Vycházeli jsme přitom a) z analýzy dokumentace dětí, b) z pozorování v přirozené sociální skupině. K těmto záznamům jsme využili námi vytvořené nástroje: ad a) *rámec pro strukturované hodnocení*, ad b) *referenční seznam poruch chování*. **Druhým krokem** byla diagnostika chování ve vztahu k vrstevníkům. Měření jsme a) provedli před začátkem intervence, b) provedeme po 3 měsících aplikace intervence. Toto měření bude realizované studenty – realizátory experimentu, pedagogy žáků, externími pozorovateli – členy výzkumného týmu. **Třetím krokem** je samotná intervence.

Zhodnocení problému každého dítěte a vytvoření záznamu strukturovaného hodnocení problému

Hodnocení problémů chování ve školním prostředí je do jisté míry problematické. Především subjektivní náboj v záznamech je velkým nebezpečím, dále pak zaměřenost hodnotitele na oblasti, které se skutečně vztahují k problémům v chování dítěte (srov. Störmer, Vojtová, 2006). Předjetí těmto rizikům můžeme kombinací forem a nástrojů pozorování. V našem výzkumu jsem nastavili nejdříve dva základní postupy: přímé pozorování dítěte ve vyučování a strukturované hodnocení pro hodnocení chování. Tato pozorování jsme použili v úvodu naší práce s dětmi, před zahájením intervence. Na závěr intervence je provedeme opětovně, rozdíly budou ukazovat na efektivitu intervenčních postupů u jednotlivých dětí. Na závěr našeho příspěvku

příkládáme Záznamový arch pro monitorování chování, kam pozorovatel zaznamenává svá zjištění v předem určených intervalech (příloha 1 a 2).

Diagnostika chování ve vztahu k vrstevníkům

Další formou pozorování chování bylo pozorování sociálních kompetencí dětí. Pozorování jsme a) provedli před začátkem intervence, b) provedeme po 3 měsících aplikace intervence. Toto pozorování bude realizované studenty – realizátory experimentu, pedagogy žáků, externími pozorovateli – členy výzkumného týmu. V příloze č. 3 uvádíme škálu sociálních kompetencí dětí, jejímž účelem je vytvořit základní rámec pro diagnostiku problémů chování. Využití této škály zajistí cílené záznamy a orientaci pedagoga na diagnostiku chování a jeho problémových projevů. V každé dimenzi je přítom možnost specifikovat další nenabízenou variantu (příloha 3). Škálu využijeme opět před a po intervenci.

Intervence

Rámecem pro vytváření intervenčních postupů jsou tři základní východiska: sociální dovednosti jednotlivých dětí, sociální standardy dovedností, příležitost k učení. Tato východiska intervenčního procesu ilustruje intervenční triangl. Navzájem jsou vždy propojené a vymezují aktivity intervence. Standardy srovnáváme s aktuálními kompetencemi dítěte a z takového srovnání vycházíme při konstruování situací učení. Intervenci vnímáme jako proces, který zohledňuje minulý, současný i budoucí vývoj kompetencí dítěte. Proces, který respektuje individuální schopnosti dětí. Vedle standardů a aktuálního stavu sociálních kompetencí dítěte musíme také pracovat s budoucími možnostmi dítěte (s jeho potencialitou). Pracujeme se zónami budoucího vývoje individuálního dítěte a s kvalitou vztahů v dané skupině, se zkušenostmi a s možnými příležitostmi v konkrétních životních a edukačních situacích a v sociálních sítích dítěte (srov. Störmer, Vojtová, 2006). Na jedné straně trojúhelníku stojí **sociální dovednosti dítěte**, jde o stav a jeho kompetence v aktuálním čase, kdy vstupuje do intervenčního procesu. Na vrcholu trojúhelníku jsou **sociální standardy dovedností**, které by dítě mělo dosáhnout, jde o obvyklé kompetence u dětí stejného věku. Třetí strana intervenčního trojúhelníku tvoří aktivity a podněty, kterými se v intervenci vytváří **příležitosti pro učení** a rozvoj sociálních dovedností dítěte. Tento rozvoj směřuje k vrcholu trojúhelníku, ke standardním sociálním dovednostem (intervenční cíle).

Tři hlavní komponenty (postupy) intervence

Dovednostní (kompetenční) trénink intervence je zaměřen na 1) sociální dovednosti (nesmíme opomíjet nedostačivost v jiných oblastech; učení a aktivity spojené se školní prací jsou cestou k posilování pocitu kompetence – vede k posilování i v sociální interakci...); 2) dovednosti a techniky pro práci v malých skupinách; 3) koordinaci skupinových aktivit.

Ad 1) Dovedností (kompetenční) trénink intervence zaměřený na sociální dovednosti

Interaktivní vztah mezi vrstevníky – vnímání pozice druhého – empatie jsou rozvíjeny následujícími aktivitami. Příklady, které uvádíme, vymezují základní rámec pro podporu dítěte v riziku. V tomto rámci si pedagog vytváří další modely konkrétních aktivit.

Zásady intervence – realizace a zpětná vazba

Při plánování intervenční aktivity by měl mít pedagog na vědomí:

- že dítě musí být samo aktivní; bez jeho aktivního přístupu by jakékoli příležitosti vyšly naprázdno;
- že aktivita dítěte je iniciována, posilována a udržována příležitostmi (podněty, stimuly) a významem této příležitosti pro vlastní prožívání (zpětnou vazbou);
- že dítě si s sebou nese vlastní zkušenosti ze sociální interakce z jiných prostředí;
- že dítě a jeho chování ovlivňují zkušenosti z interakce přijímané od pedagogů a vrstevníků (srov. Helus, 2004, Řičan, 2004, Vojtová, Bloemers, Johnstone, 2006).

Před realizací intervenčních aktivit by si měl pedagog odpovědět na následující otázky:

- zda má pro danou aktivitu jasný výukový cíl;
- zda má dostatek odborných znalostí k tomu, aby mohl dané téma učit;
- zda má připraveny všechny pomůcky a materiály, které bude potřebovat;
- zda odpovídá zvolená aktivita cíli práce;
- jsou zvolené metody a úkoly pro děti adekvátní jejich věku, zájmům a jejich potřebám, navazují na jejich předchozí zkušenosti;
- je zvolená motivace dostatečně silná, jakým způsobem bude aktivizovat děti;
- jakým způsobem bude provádět reflexi, hodnocení;
- zda má naplánován dostatek času, aby mohl udělat závěrečnou reflexi s dětmi;
- zda bere ohled na děti jako jednotlivce.

Při realizaci by měl pedagog sledovat:

- zájem dětí;
- vytíženost dětí a jejich aktivitu při jednotlivých činnostech;
- zda děti spolupracují;
- zda děti reagují na jeho otázky;
- zda aktivita respektuje děti, jejich přání a návrhy;
- zda zvolené výukové metody vedou k cíli;
- způsob využití připravených pomůcek a materiálů;
- zda vhodně poskytuje dětem zpětnou vazbu a povzbuzuje je k dalším krokům;
- jak plyne čas (mít dostatek prostoru pro klidnou závěrečnou reflexi).

Po realizaci intervenční aktivity by měl pedagog provést sebereflexi a upřímně si odpovědět:

- zda dospěl v procesu prevence, intervence k tomu, co bylo jeho cílem;
- zda aktivita a výukové metody byly vhodně zvoleny;
- zda využití pomůcky a materiály podpořily práci dětí;

- zda klima třídy bylo uvolněné a vztah mezi pedagogem a dětmi je založen na vzájemné úctě a důvěře;
- zda se zapojili všichni žáci (srov. Svozilová, 2001; Pavlovská 2004, Vojtová, 2008)

Zpětnou vazbu **orientujeme na úspěchy, na aktivity a prožitky, které se dařily** a splnily očekávání. Mapujeme také nedostatky! Jejich identifikace slouží především pro přehodnocení dosavadní intervenční strategie a vytvoření nových příležitostí. V dramice téměř po každé aktivitě využíváme tzv. reflexi, hodnocení práce, v níž dbáme na to, aby dítě samo refletovalo své počínání, úspěchy či neúspěchy, poté necháme hovořit skupinu a nakonec učitel dává zpětnou vazbu. Pedagog je facilitátorem, který dítě provází na cestě poznání. Nabízí. Nevnučuje. Otevírá dítěti pomyslné dveře poznání. Součástí reflexe by měla být informace určená dítěti - jak pracovalo, jaký posun udělalo, zároveň by společně celá skupina měla zhodnotit, co se jí podařilo jako skupině. Reflexe následující po jednotlivých aktivitách bývají většinou ústní, ale někdy učitel zvolí gesto, barevné vyjádření nebo zvukovou reflexi. Závěrečná reflexe většinou probíhá v kruhu a každý má možnost se k aktivitám vyjádřit. Někdy bývá zařazena i reflexe písemná, a to především tehdy, když je potřeba, aby dítě o problému přemýšlelo (srov. Pavlovská, 2004; Macková, 2007). Učitel by měl mapovat během aktivit i nedostatky, které se stávají výzvou pro opravu stávající intervenční strategie (Vojtová, 2008).

Současný stav výzkumu

V době psaní našeho příspěvku jsme v počátcích našeho výzkumu. Proběhla první fáze diagnostická, vytvořili jsme metodiku strukturovaného hodnocení chování, škály poruchového chování, v současnosti je ověřujeme. Na základě diagnostiky vyvíjíme metodickou řadu intervenčního programu, se kterým začneme pracovat na začátku příštího školního roku. Za dětmi dojíždíme pravidelně jedenkrát týdně a v průběhu intervenčních aktivit s nimi pracujeme. Ve druhé polovině roku 2008 plánujeme dokončit metodickou řadu intervence, provést opětovnou speciální diagnostiku a analyzovat průběh a efektivitu intervence. O našich závěrech budeme odbornou veřejnost i nadále informovat.

Shrnutí

V příspěvku jsme vás seznámili s výzkumem, který realizujeme spolu se studenty katedry speciální pedagogiky. Intervenční program, na kterém pracujeme, bude zaměřen na děti v riziku vývoje poruchy chování v podmínkách dětského domova a internátu základní školy praktické.

Příloha č. 1

Záznamové archy

Záznamový arch pro monitorování chování 1

Pozorování ve vyučování

Je vhodné pro krátkodobé pozorování jako podklad pro rozhodnutí pedagoga o intervenčních postupech.

Zahrnuje následující oblasti:

1. Pozornost
 - ▶ záměrná
 - ▶ interval pozornosti
2. Interakci
 - ▶ s učitelem
 - ▶ se spolužákem ve dvojici
 - ▶ se spolužáky ve skupině
- 2.1. Komunikaci: verbální, nonverbální
 - ▶ s učitelem
 - ▶ se spolužákem ve dvojici
 - ▶ se spolužáky ve skupině
 - ▶ před posluchači
4. Práceschopnost
5. Schopnost reagovat na pokyny učitele

6. Schopnost dodržovat pravidla
 - ▶ samostatná
 - ▶ ve skupině
 - ▶ při organizaci pracoviště, při realizaci zadaného úkolu
7. Reakci na hodnocení - pochvalu, pokárání, dobrou a špatnou známku
8. Významné aspekty ovlivňující chování

Příloha č. 2

Záznamový arch pro monitorování chování 2

Strukturované hodnocení problému (podle Elliott, Place, 2002)

Využívá se pro dlouhodobé hodnocení problému, nevšimá si pouze školního prostředí a chování žáka v něm, ale i rodinného prostředí, vztahů k vrstevníkům, životní historie žáka.

Strukturované hodnocení

1. Základní témata
 - Jaké jsou základní problémy? Koho se týkají? Kdo se na nich podílí, proč?
 - Zjistit podrobnosti o problému – kdy vznikl, jak dlouho trvá, intenzita, okolnosti, následky.
 - Postoje zainteresovaných osob – žáka samotného, jeho rodičů, učitelů, spolužáků.
2. Historie vývoje
 - Událo se něco v životě žáka, co by mohlo mít vliv na jeho současný problém?
3. Školní výkon
 - Odpovídá jeho nadání?

- Vztahy k učitelům.
 - Vztahy k žákům – pozor na možnost šikany.
4. Zájmy a volnočasové aktivity
- Má nějaké zájmy?
 - Zajímá se vůbec o něco?
 - Jak tráví volný čas a s kým?
5. Traumatizující události
- Nestalo se něco v blízké minulosti, co by mohlo být příčinou nynějších problémů?
6. Vztahy v rodině
- Nejlepší je pozorováním při rozhovoru.
 - Kdo mluví především?
 - Kdo má hlavní slovo?
 - Kdo je autorita v rodině, pro žáka?
7. Chování dítěte
- Nálady.
 - Vyrovnanost.
 - Ve třídě, ve volnočasových aktivitách, o přestávkách, při cestě ze a do školy.

Příloha č. 3

Vztah k vrstevníkům (Vojtová, Širůček)

V následujících situacích	Jaké chování dítěte odpovídá?
1. Spolupracující chování s vrstevníky nebo podobná situace.	A. Vyžaduje svůj způsob hraní hry. B. Podřizuje se pokynům druhých, kteří prosazují svůj způsob hry. C. Vzdává se věci, se kterými si hraje (na kterých mu záleží), ve prospěch kamaráda, kdykoli je o to požádán. D. Jiná reakce.
2. Navazování sociálních kontaktů s vrstevníky nebo podobná situace.	A. Sebevědomý a relaxovaný při kontaktu s dětmi, které nezná. B. Vyhýbá se sociálnímu kontaktu s vrstevníky, i když je mu poskytnuta příležitost. C. Přistupuje k vrstevníkům vstřícně, ale je nezkušený ve vedení případné konverzace, popř. hry. D. Jiná reakce.
3. Hierarchie vztahu s ostatními dětmi.	A. Vyjadřuje obavy z toho, co si o něm/ní myslí ostatní. B. Vyjadřuje přesvědčení, že je nadřazen svým vrstevníkům. C. Neumí vystoupit proti nesmyslnému názoru vrstevníka. D. Jiná reakce.
4. Přátelství s vrstevníky, které dítě zná nebo podobná situace.	A. S přáteli často soutěží, vyzývá je k soutěživým hrám (karty, stolní hry, atd.). B. Pomáhá přátelům s jejich úkoly a povinnostmi. C. Je nepřátelský vůči vrstevníkům, kteří se snaží skamarádit s jeho vlastními kamarády. D. Jiná reakce.
5. Zralost reakce na ostatní děti	A. Časté případy hádek nebo prudkých výbuchů hněvu s vrstevníky. B. Dělá nevráživé poznámky o vrstevnících. C. Vrstevníky často kontaktuje, oslovuje jménem. D. Jiná reakce.

6. Vůdcovství	A. Dává vrstevníkům časté rozkazy. B. Vyžaduje poslušnost. C. Umí se podřizovat názorům většiny. D. Jiná reakce.
7. Podřízení se normám vrstevnické skupiny	A. Ignoruje pravidla uznávaná ve vrstevnické skupině. B. Zúčastňuje se skupinových aktivit, ale pouze pasivně. C. Častá frekvence imitace vrstevnického chování. D. Jiná reakce.
8. Provokace ostatních	A. Častá frekvence verbálně provokativního chování k vrstevníkům. B. Častá frekvence fyzické provokace vrstevníků. C. Častá frekvence ničení majetku vrstevníků. D. Jiná reakce.
9. Pomoc vrstevníkům	A. Vnímá neštěstí (nejistotu) kamaráda, snaží se bez váhání pomoci.. B. Vnímá nesnáze kamaráda, ale s podporou váhá. C. Ignoruje snahy vrstevníků, kteří hledají jeho podporu a útěchu. D. Jiná reakce....
10. Agresivita vůči vrstevníkům	A. Používá racionální argumenty, aby přesvědčil vrstevníky. B. Vynakládá zjevný nátlak k prosazení svého názoru. C. Užívá fyzického vyhrožování, aby ostatní k něčemu donutil. D. Jiná reakce....
11. Respekt ze strany ostatních	A. Děti ho respektují. B. Děti se mu/ji vysmívají. C. Děti ho/ji ignorují. D. Děti ho/ji záměrně izolují. E. Jinak.

ENFORCING COMPETENCIES IN CHILDREN WITH THE RISK OF BEHAVIORAL DISORDER IN CONDITIONS OF CHILDREN'S HOME AND PRACTICAL PRIMARY BOARDING SCHOOL

Abstract: Drama education within the process of prevention and intervention of behavioral disorder risk in conditions of children's home and practical primary boarding school. Research presentation.

Keywords: Prevention, intervention, behavioural disorder risk, development risk factor, institutional care, social competencies, social stability, social relationship, special education diagnostics assessment, structured evaluation, intervention principles, intervention triangle, drama in education, reflection.