

ŠKOLA PRO VŠECHNY – VYHLEDÁVÁNÍ ŽÁKŮ V RIZIKU PORUCH CHOVÁNÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

VĚRA VOJTOVÁ

Anotace: Článek představuje pedagogický nástroj pro identifikaci žáků v riziku poruch chování v první fázi ověřování jeho použitelnosti v praxi škol. Pojednává o konceptu výzkumu, validitě a reliabilitě zvolených škál, které jsme ověřili na souboru 2069 respondentů. Dále jsou naznačeny návrhy dalších postupů výzkumu. V úvodu se zabýváme kontextem vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování ve vztahu k inkluzivním požadavkům na vzdělávání. Následně vymezujeme konceptuální a terminologická východiska našeho šetření a dokládáme je vybranými výzkumnými šetřeními. Představení koncepce výzkumu, jeho metodologie a postupů při ověřování nástroje pro identifikaci žáků v riziku poruch chování je předmětem závěrečné části příspěvku.

Klíčova slova: riziko poruch chování, vylučování, škola pro všechny, postoje ke školnímu životu, koncept kvality života, sebehodnocení.

Abstract: The article introduces the pedagogical tool used to identify the students in a risk of behavioural disorder; it is in the first period of verification. The article shows the research structure and the processes of checking validity and reliability of the scales that has been proved on the school population of 2069 students. Proposals for further research are involved as well. The first part of the article is focused on the consequences of students in risk of behavioural disorder education and the need for inclusive education. The second part of the article introduces the conceptual research model, terminology and some selected researches. In the last part of the article the conception of our research, its methodology and verification of the tool to identify risk students in the school environment is introduced.

Key words: risk of behavioural disorder, exclusion, school for all, school life attitudes, quality of life concept, self assessment.

1 ÚVOD

Vzdělávání a vzdělanost nabývají v současném pojetí společnosti na významu. Školou a procesem vzdělávání prochází s malými výjimkami každé dítě alespoň na úrovni povinné školní docházky. Mělo by zde mít rovnoprávnou příležitost v **přístupu ke vzdělání** a ke vzdělanosti ve smyslu naplnění jeho potenciality (UNESCO 2005, 2005a). Žákům s problémovým chováním a s nedostatečnou motivací k učení bývá taková příležitost mnohdy upřena. Bývají během své školní docházky často ze

školy vylučování (Jahnukainen 2001, Wearmouth; Glynn; Berryman 2005). Učitelé je vnímají negativně, neboť zatěžují jejich výuku a ohrožují pověst školy (UNESCO 2005, Meijer 2005). Danou situaci řeší často vyloučením problémového žáka ze školy (Wearmouth; Glynn; Berryman 2005). Pro něho samotného je tato situace stresující, přináší mu konfrontaci s vlastním selháním a s odmítnutím; poškozují jeho sebepojetí a sociální vazby; **riziko poruchy chování** tím stoupá a perspektiva pozitivního prožívání školy a vzdělávání klesá (Barr; Parret 2001, Vojtová 2008). Často opouští školní vzdělávání předčasně (srov. Jahnukainen 2001, MVCR 2007) a snižuje si kvalitu života v dospělosti.

2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Naším výzkumem¹ bychom chtěli přispět ke zlepšení této situace. Jeho cílem bylo ověřit využitelnost námi modifikovaného dotazníku „Školního života“ pro identifikaci žáků v riziku vývoje poruchy chování pro vnitřní evaluaci školy. Probíhal na základních školách v České republice v roce 2007 a 2008. Ověřovali jsme vypovídající schopnost škály hodnocení školního života a vztah mezi postojem žáka k němu a jeho sebehodnocením chování. Formulovali jsme pracovní hypotézu: **Žáci s nízkým skóre na škále hodnocení školního života budou hodnotit vlastní chování jako problémovější, než žáci s vyšším skóre.**

Termín školní život vymezujeme jako individuální a kontextuální souvislosti školního prostředí. Definujeme jej výčtem škál, z nichž se skládá dotazník hodnocení školního života. Skryté kurikulum jako „didaktický“ aspekt třídního či školního života (Ježek 2006), v jehož rámci jsou žákům skrytě vštěpovány určité znalosti či dovednosti, zachycují postoje žáků (Wearmouth; Glynn; Berryman 2005). Pozitivní vnímání školního života žáky samotnými má význam pro jejich motivaci ke vzdělávání (UNESCO 2005), je důležitým faktorem ovlivňující přístup ke vzdělání a vzdělanosti (Booth; Ainscow 2002), negativní postoje jsou na druhou stranu jedním z rizikových faktorů rozvoje problémového chování a předčasného ukončení vzdělávání (Jahnukainen 2001).

Za žáky v riziku poruchy chování považujeme ty, jejichž chování se vyvíjí rizikově v osobnostní a sociální rovině (Barr; Parrett 2001) pod vlivem tzv. „rizikových“ faktorů. Vycházíme přitom z biopsychosociálního modelu poruchy chování (Vojtová 2008a)², v němž je kvalita sociálního prostředí, sociálních vztahů a individuální

1 Výzkum je součástí výzkumného záměru Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, MSM0021622443 Pedagogické fakulty, Masarykovy univerzity (hlavní řešitel je profesorka PhDr. Marie Vítková, CSc.).

2 Odpovídá Mezinárodní klasifikaci funkčnosti, postižení a zdraví (ICF, WHO 2001), která vedle zdraví zohledňuje i domény tělesných funkcí a struktur, aktivit a zapojení jedince do procesů života. Kvalitu života člověka posuzuje ve vztahu k úrovni jeho funkčnosti v sociálním prostředí, ve kterém se pohybuje a žije. Klasifikace ICF (WHO 2001) považuje tyto domény za rozhodující pro zdraví a kvalitní život člověka. Postižení vnímá jako výsledek vzájemných vztahů mezi zdravotním stavem, osobnostními a externími faktory, které na jedince působí. Problém nebo poruchu chování vyjadřuje tato klasifikace rozdílem mezi pozorovaným a očekávaným chováním, které je určeno normou populace a odpovídá způsobům chování lidí bez specifických zdravotních potíží.

postoje jedince určující pro rozvoj rizik v jeho osobnostní rovině ve smyslu vývoje poruchy chování. Kontext školního života poskytuje žákovi příležitost pro prožívání různých vlivů sociálního prostředí, různých charakterů sociálních vztahů, a ovlivňuje tak i jeho individuální postoje, posiluje (nebo oslabuje) případná rizika v jeho chování. Zkušenosti z interakce v kontextu školního i mimoškolního života jsou pak základem pro sebehodnocení chování (srov. Kauffman 2005, Vojtová 2008).

Identifikace žáků v riziku poruchy chování je v celé další řadě prvním krokem k zastavení nežádoucího vývoje v jejich chování; je východiskem pro hledání strategie intervence při podpoře a provádění takto rizikových žáků v procesu jejich vzdělávání. Nástroj pro podchycení a identifikaci těchto rizik v sebeevaluačním procesu dá škole příležitost intervenovat dříve, než se rizika rozvinou do poruchy chování.

2.1 VYBRANÁ VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

Zmíníme některé příklady výzkumů, které zkoumaly kontext školního života ve vztahu k oblastem vymezených naším výzkumným zájmem. Kvalitou života školy z perspektivy žáků se zabývali dlouhodobě Epstein a McPartland (1976), Williams, Batten (1981), Binkley, Rust, Williams (1996). Došli k závěru, že žáci, kteří byli ve škole šťastnější, byli pozitivněji nastavení i v ostatních oblastech školního života, byli úspěšnější, měli lepší školní výsledky a lépe se chovali. Určili latentní strukturu indikátorů kvality života školy, ověřili je v dalších mezinárodních výzkumech a potvrdili jejich platnost bez ohledu na kulturní a národní odlišnosti. K tématu kvality školy se vztahoval také výzkum zadaný Evropskou komisí (2000). Expertní mezinárodní skupina identifikovala 16 indikátorů kvality školy seskupených do 4 oblastí: úroveň znalostí, příležitost k úspěchu, monitorování vzdělávacích procesů, prostředky a struktura výuky. Na souvislosti mezi individuálními a kontextuálními faktory školního prostředí, výuky a učení při rozvoji poruchy chování poukázali ve svých výzkumech např. Sørliie (1997), Johnson, Asera (1999), Mayer, Mullens, Moore (2000). Procesy učení zkoumali: Linnakylä (1996) – za determinanty učení žáků identifikoval zážitky ze školního života; Henderson, Fisher (2008) – zase vnímání interakce učitel-žák. Výzkumy expertů UNESCO vymezily přímou souvislost mezi špatným vedením výuky a školním neúspěchem (2005). Dinkes, Forrest, Lin-Kelly (2007) analyzovali data o kriminalitě 12–18letých žáků v období 10 let. Podložili hypotézu, že školní kriminalita a nekázeň při výuce je v přímé vazbě na školní neúspěch a nízkou úroveň školní práce.

V českém prostředí se kontextem školního prostředí a vlivy jeho faktorů na postoje žáků ke školnímu výkonu a k sebehodnocení zabývá více autorů. Již v roce 1984 zkoumali Helus, Pelikán vliv preferenčních postojů učitelů na školní výkon

V sociálním prostředí vidí možný zdroj problémů a poruch chování především u lidí bez postižení a u lidí s oslabenou pracovní kapacitou z důvodů nedostatečné podpory, diskriminace nebo stigmatizování (WHO 2001, s. 16). Problémy posilují nebo oslabují individuální zkušenost s vlastním chováním, zralost člověka a jeho motivace. Jde o dovednost kompenzovat deficity. Úroveň této kompenzace posiluje vzájemné vztahy mezi individuálními biologickými charakteristikami a aktuálním chováním (Kauffman 2005, Wick-Nelson, Israel 2006).

žáků, jejich sebereflexi, sebehodnocení a autoatribuci. Subjektivitu v hodnocení (ve smyslu podhodnocování a nadhodnocování školních výkonů žáka) identifikovali jako rizikový faktor pro motivaci k učení, k vytváření sebedůvěry žáka, k jeho vztahu k učiteli i k předmětu, případně pro vývoj negativismu v chování. Vlivem učitelských postojů k žákům na školní výkony se zabýval Novotný (1997), Vojtová (2001) sledovala učitelské a žákovské postoje v kontextu kázeňských požadavků školy. Školní prostředí a jeho klima zkoumají např. Mareš (2003, 2007); Klusák (2004), Ježek (2003, 2006); Smékal (2007) a další. Poukazují na šíři této problematiky a rozdílné přístupy badatelů ke kontextu školního prostředí a klimatu. Zdůrazňují, že neexistuje univerzální, obecné pojetí klimatu, které by bylo vhodné pro řešení všech problémů v kontextu školního vzdělávání.

3 VLASTNÍ VÝZKUM VYUŽITELNOSTI DOTAZNÍKU V ČESKÉM ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

V tomto příspěvku prezentujeme výsledky první etapy výzkumu. Při konstrukci dotazníku jsme vycházeli z teoretických konceptů Williams, Batten (1981), Binkley, Rust, Williams, 1996). S vědomím odlišností českého školního prostředí jsme záměrně neužili pouhý překlad původní verze jejich dotazníku „Kvalita školního života“. Ten jsme přeložili, modifikovali a rozšířili o škálu sebehodnocení chování. Vytvořili jsme baterii 35 otázek. Podle teorie původního výzkumu jsme vycházeli ze šesti tematických dimenzí spojených s celkovou spokojeností a nespokojeností se školou, se vztahem učitel-žák, se školním statutem žáků, s formováním identity žáků, s vnímáním vlastního úspěchu a příležitosti při učení. Pro dimenzi celková spokojenost se školou jsme vymezili indikátory: skutečně tam rád chodím; mám rád většinu předmětů; bývám spokojen s tím, co dělám; vím, co po mně učitel požaduje; učitelé mně nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím; učení je i legrace; jsem tam šťastný. Dimenze úspěchu a příležitosti zahrnovala indikátory: rád se učím; mohu dosáhnout dobré výsledky; jsem často zvědavý; hodně se toho naučím; učitelé se zajímají o mé názory a úvahy. Negativní prožívání mělo indikátory: bývám nervózní; učitelé některé žáky upřednostňují; strachuji se, když zaslechnu své jméno; cítím se osamělý; učitelé mě nemají rádi; bojím se šikanování. Pro dimenzi vztah učitel – žák jsme užili indikátory: mohu se obrátit na učitele, když mám nějaký problém; učitelé jsou spravedliví při známkování a udílení trestu a pochvaly; učitel mně pomůže, když si nevím rady s úkolem; učitelé naslouchají tomu, co říkám; učitelé mně pomáhají k dobrým výsledkům; učitelé mně dávají známky, jaké si zasluhuji. Dimenzi školního statusu jsme vymezili indikátory: lidé si mě váží; naučil jsem se brát ostatní takové, jací jsou; ostatní o mně přemýšlejí; žáci s postižením mají stejný respekt jako ostatní; pomůže mně můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem; mám pocit, že jsem důležitý. Dimenzi formování (podpora) identity určovaly indikátory: vím o mnoha věcech, které dobře zvládám; setkávání s jinými lidmi mně pomáhá porozumět sám sobě; učím se rozumět spolužákům s jinými názory; stále více se poznávám; učím se rozumět, co znamená být člověk s postižením. Respondenti dotazníkového šetření odpovídali na šestibodo-

vé likertově škále. Hlavní škála dotazníku byla doplněna baterií otázek měřících sebehodnocení chování.

V celém dotazníku jsme využili metodu introspekce (self-report). U škály sebehodnocení chování jsme využitím této metody sledovali a) zachování rázu šetření z perspektivy žáků, b) předcházení dopadů z vnějšku přiřknutých stigmat (srov. Visser; Daniels; Cole 2001, Kauffman 2005) na postoje žáků³.

3.1 CHARAKTERISTIKA SLEDOVANÉHO SOUBORU

Pilotní šetření proběhlo ve třetím čtvrtletí roku 2007 na 64 respondentech – žácích 7. a 8. ročníku základní školy, žáci byli prospěchově i kázeňsky různorodí. Potvrdilo využitelnost dotazníku v prostředí české školy ve smyslu jeho konstrukce. V prvním čtvrtletí roku 2008 jsme formou výběrového šetření realizovali samotný sběr dat s pomocí proškolených administrátorů.

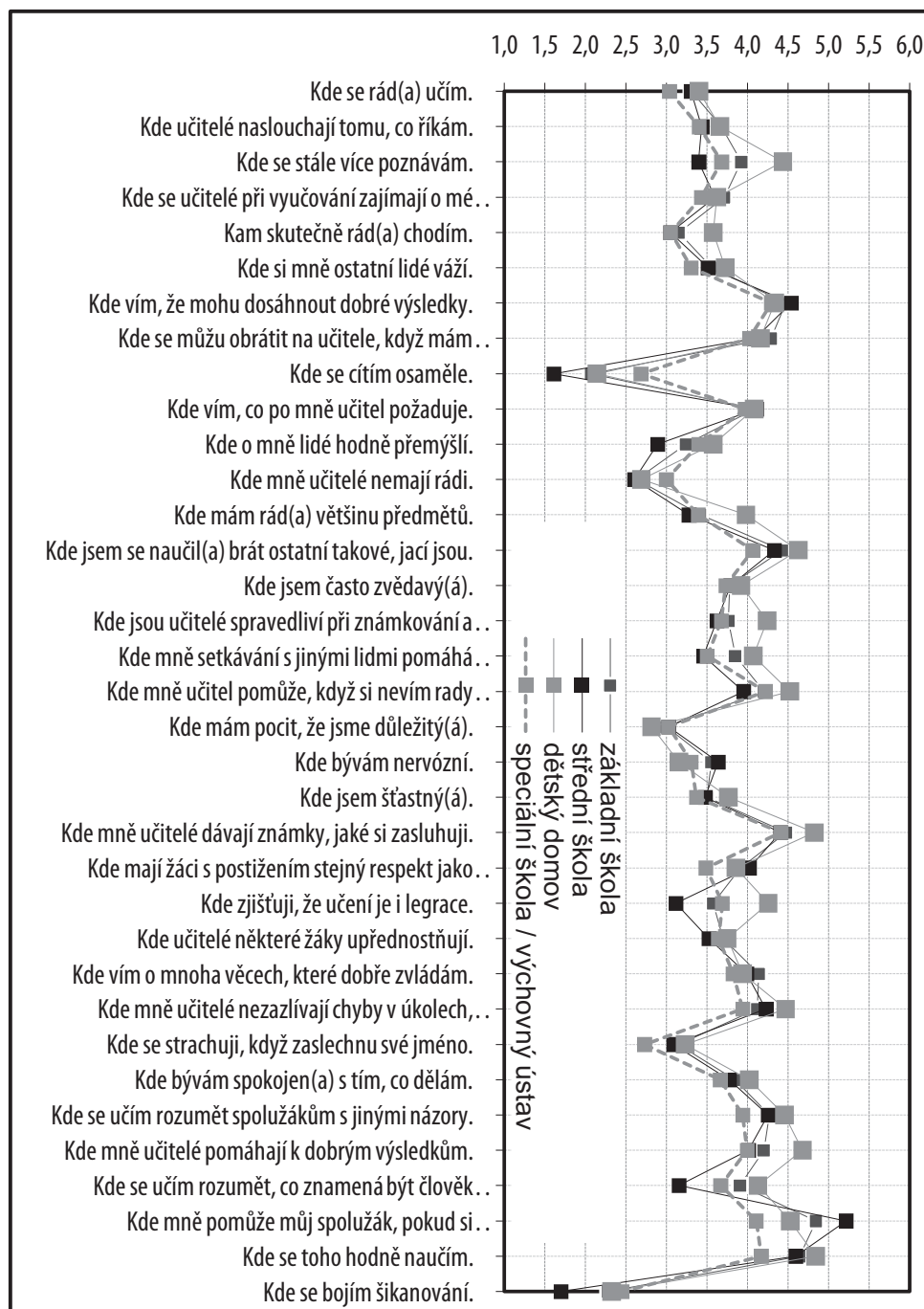
Náhodným výběrem jsme získali soubor **2069 žáků/žákyň** s rovnoměrným zastoupením obou pohlaví. Sběr dat proběhl celkem v 39 školách a zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy; většinu z nich tvořily školy a školská zařízení z regionu Jižní Morava; věkové rozložení respondentů 12 – 17 let odpovídá původnímu výzkumu. Mezi školy bylo zahrnuto jedno gymnázium, respondenti dotazníkového šetření z této školy byli výlučně žáci z nižších ročníků víceletého studijního programu a plnili povinnou školní docházku. Základním souborem je v našem výzkumu soubor žáků základních škol, ostatní lze považovat za srovnávací. Přehled o základních charakteristikách souboru podává tabulka číslo 1.

| | počet respondentů | počet zařízení | zastoupení v souboru v% | pohlaví muž/žena v% | průměrný věk |
|-----------------------------------------|----------------------|----------------|----------------------------|---------------------------|-----------------|
| základní škola | 1649 | 22 | 79,7 | 52/48 | 14,2 |
| střední škola | 103 | 1 | 5 | 50/50 | 14,1 |
| dětský domov | 101 | 12 | 4,9 | 49/51 | 14,9 |
| speciální škola / výchovný ústav | 216 | 4 | 10,4 | 69/31 | 15,8 |
| C e l k e m | 2069 | 39 | 100 | 54/46 | 14,4 |

Poznámka: Z analýzy byli vyřazeni žáci ZŠ z nižších než 6. ročníků, proto celkové N v analýzách činí 1596.

Tab. 1: Základní údaje o struktuře datového souboru

³ Data z jednotlivých souborů zahrnují navíc typ základní školy (běžná, výběrová, speciální), lokalitu a velikost sídla školy, počet žáků, počet pedagogů, zda na škole působí psycholog, či speciální pedagog. Tato data jsou připojena ke každému individuálnímu záznamu za jednotlivého žáka (každému řádku datové matice), přestože jsou pro všechny žáky daného zařízení stejné.



Pramen: Celkový soubor N=2069.

Graf 1: Profily hodnocení školního života podle typu školy

3.2 ANALÝZA A INTERPRETACE VYBRANÝCH ZJIŠTĚNÍ

Analýzu dat s ohledem na základní cíl výzkumu členíme do tří částí. V první části shrneme průměrná skóre ve škálách hodnocení školního života i ve škále sebehodnocení chování. Zde využijeme základní prostředky deskriptivní statistické analýzy. Na tomto místě se nebudeme zabývat rozložením dat v jednotlivých doménách ve smyslu deskripce zjištěných postojů žáků. V našem výzkumu byla tato data prostředkem k ověření validity a reliability škály, ne jeho cílem; uvedeme zde proto pouze souhrnný přehled zjištěných dat podle typu školy, pro soubor základních škol interpretujeme nejvýznamnější zjištění. Druhá část analýzy ověřuje vnitřní reliabilitu a vnitřní validitu použitých nástrojů (obou testovaných škál), vnitřní logickou konzistenci a provázanost voleb u jednotlivých položek škál. Testování vnější validity, vztahů mezi oběma použitými škálami, prezentujeme ve třetí části.

Škála hodnocení školního života

Baterie hodnocení školního života (*Škola je místo, kde...*) zahrnovala 35 položek, vůči nimž se měli žáci vymezit na šestibodové stupnici od 1 = rozhodně neplatí po 6 = rozhodně platí. Graf 1 shrnuje průměrné skóre všech položek hodnocení. Profil hodnocení je rozlišen podle typu školy⁴. Respondenti v souboru základních a středních škol nejvíce souhlasí s výroky: *Škola je místo, kde mně pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem*. Největší míru nesouhlasu vyjádřili u výroků *Kde se cítím osaměle* a *Kde se bojím šikanování*. Graf 1 shrnuje průměrné skóre všech položek hodnocení podle pořadí, v jakém byly v dotazníku. Profil hodnocení je rozlišen podle typu školy.

Interpretace vybraných zjištění

Žáci základních škol spojují školu s příležitostí k učení, uvědomují si možnosti a příležitosti, které jim škola dává. Ke škole jako k místu, kde by se rádi učili, mají ambivalentní postoje, škola pro ně spíše není místem „kam skutečně rádi chodí“. Orientují se v podmínkách a pravidlech a školu prožívají jako místo, kde dostávají příležitost a nabídku k rozvoji svých kompetencí. Ve škole neprožívají strach ze selhání a vnímají i možnost opakované příležitosti při případném selhání. Žáci prožívají školu jako místo spojené s osobním štěstím, cítí se ve škole bezpečně, pocit ohrožení šikanou a osamělosti jsou celkově nejméně zastoupenou položkou. Povzbuzující je také zjištění, že škola dává žákům příležitost pro akceptaci odlišných názorů a odlišných dimenzí lidského života ve smyslu zdraví a postižení.

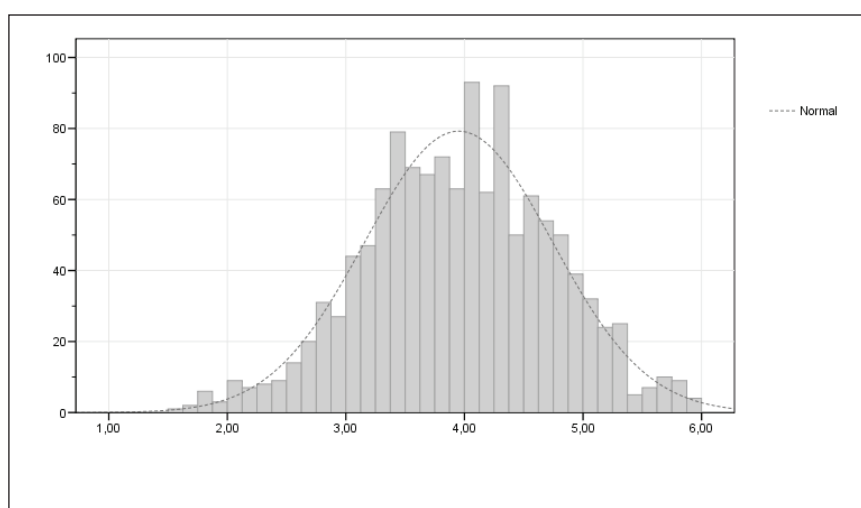
Pozitivní vnímání vztahu učitelů k žákům a vlastních příležitostí k rozvoji ukazuje na posuny v celkovém pojetí učení ve škole ve smyslu důvěry žáků k vlastním možnostem dosáhnout dobré výsledky v učení. Sociální sítě ve školním prostředí jsou žáky vnímány pozitivně. Význam vlastní osoby a důležitosti se však jeví jako

4 Největší datový soubor tvoří základní školy, ve výzkumu je jim věnována hlavní pozornost, interpretace dat, pokud není uvedeno jinak, se vztahuje k tomuto souboru. Ostatní datové soubory lze považovat za srovnávací.

podceňovaný, neboť žáci se obecně spíše cítí jako méně důležití, pozornost k vlastní osobě pociťují spíše ambivalentně zvláště ve vyšších ročnících. Tyto oblasti jsou oslabené již v samotném obrazu dítěte v riziku a s poruchami chování. Sebevědomí a vnímání vlastní důležitosti jsou zároveň oblasti významné pro úspěšnou sociální interakci a začlenění. Naše šetření ukazuje, že kompenzace případného oslabení těchto oblastí nastavením příležitostí ve výchovně vzdělávacím procesu nebývá ve škole běžnou strategií. Převaha **mírně pozitivních postojů v celkové škále hodnocení školního života** je pozitivní zprávou. Podpora individuality žáka, jeho individuálních specifik s důrazem na vlastní individuální přínos pro učení a výuku jsou oblasti, které by si zasloužily další zkoumání.

Histogram rozložení celkové škály hodnocení školního života

Zkoumali jsme také celkové rozložení použité škály hodnocení školního života, součtové skóre celé baterie otázek⁵.



Pramen: Soubor ZŠ; 6-9 ročník; N=1596.

Poznámka: Z analýzy byli vyřazeni žáci ZŠ z nižších než 6. ročníků, proto celkové N v analýzách činí 1596.

Graf 2: Histogram rozložení celkové škály hodnocení školního života

Průměr celé škály leží na hodnotě 3,95. Graf 2 prezentuje rozložení hodnot škály s proloženou křivkou normálního rozložení. Celá distribuce je posunuta mírně

⁵ Sečtením všech položek jsme získali škálu, na níž může každý žák získat od 35 do 210 bodů. Celkovou hodnotu jsme vydělili počtem otázek, abychom škálu vrátili do původního měřítka 1 – 6. Nejnižší skóre (1,0) získal žák, který na všechny položky odpověděl krajní negativní hodnotou – jeho hodnocení školy je tedy výhradně špatné. Nejvyšší skóre (6,0) je pak známkou bezvýhradně pozitivního pohledu. Reálně je v souboru základních škol nejnižší hodnocení rovno 1,57 a nejvyšší 5,97. Škály u jednotlivých položek jsou šestibodové, maximum celkového skóre je tedy 6x35. Při sčítání bylo nutné otočit orientaci položek v dimenzi Negativní prožívání.

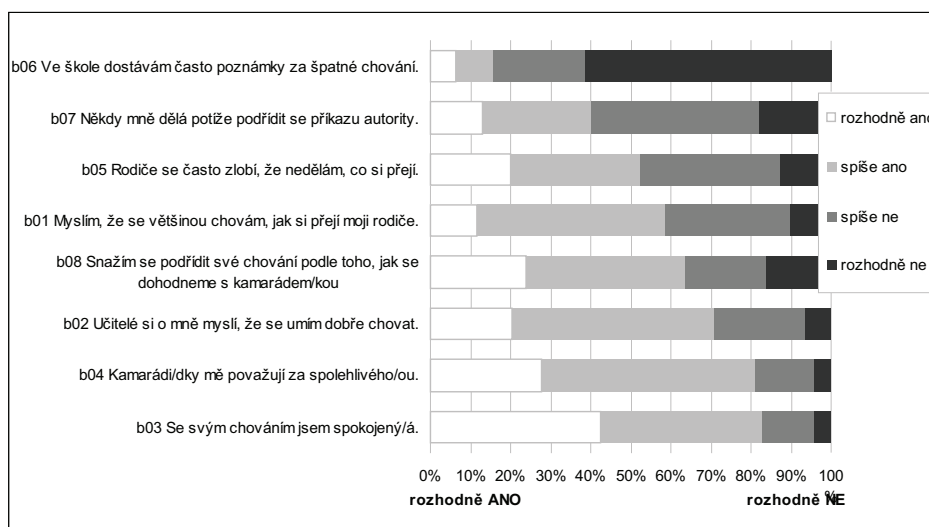
doprava, což znamená mírnou převahu pozitivního hodnocení. **Až na drobné odchytky odpovídá tvar rozložení normální křivce**, což potvrzují i další grafické a statistické nástroje.⁶ Distribuce hodnot má tedy některé obvyklé vlastnosti: skóre 68 % všech žáků se nachází ± 1 směrodatnou odchylku od průměru – tedy v rozmezí 3,15 až 4,75 a že skóre 95 % žáků nebude nižší, než 2,35 nebo vyšší, než 5,55 (± 2 směrodatné odchylky, jejíž hodnota je v našem případě 0,8). Pokud bychom soubor považovali za reprezentativní, platilo by totéž pro všechny žáky 6. – 9. tříd základních škol.

Škála tedy dovoluje predikovat, jaké procento žáků s velmi nízkým hodnocením v dané skupině (populaci, škole, třídě) najdeme. Rozložení celkové škály hodnocení školního života vypovídá o **latentní struktuře škály hodnocení postojů žáků ke školnímu životu** v českém prostředí.

Škála sebehodnocení chování

Další část dotazníku byla kromě otázek týkajících se pohlaví, věku a navštěvované třídy věnována sebehodnocení chování. Tato oblast je určena pro měření tzv. souběžné validity škály hodnocení školního života. Výchozím předpokladem je souvislost mezi postojem ke škole a rizikem poruchy chování. **Měřili-li první škála skutečně validně postoje ke školnímu životu, měli by patřit žáci s nízkým skóre hodnocení školního života do skupiny žáků s negativním sebehodnocením chování.** Žáci byli nejprve požádáni, aby vyjádřili souhlas, či nesouhlas s osmi výroky, jež se týkají jejich chování. Graf číslo 3 zachycuje procento jednotlivých odpovědí (rozhodně ano, spíše ano, spíše ne a rozhodně ne) pro každý výrok u žáků základních škol. Položky v grafu 3 jsou seřazeny vzestupně podle procenta souhlasných odpovědí (součet *rozhodně ano* a *spíše ano*). Nejvyšší míra souhlasu je u výroků *Se svým chováním jsem spokojený(á)* a *Kamarádi(dky) mě považují za spolehlivého(ou)*, s nimiž souhlasí téměř shodně přes 80 % dotázaných. Nejvyšší míru nesouhlasu má položka *Ve škole dostávám často poznámky za špatné chování*, rozhodně nesouhlasí 61 % respondentů.

⁶ Graficky normalitu rozložení kontrolujeme tzv. Q-Q grafem, statisticky testujeme hypotézu o shodnosti s normálním rozložením prostřednictvím Kolmogorov-Smirnov testu, jehož signifikance je v tomto případě 0,20 (musí být vyšší než 0,05).



Pramen: Soubor ZŠ; 6-9 ročník; N=1596.

Graf 3: Frekvence odpovědí v otázkách sebehodnocení chování

3.3 VALIDITA A RELIABILITA ŠKÁL

Validitu a reliabilitu škál jsme v českém prostředí měřili dvojitým způsobem. Poprvé jsme testovali všech 35 položek celé baterie prostřednictvím faktorové analýzy (viz tabulka č. 2), abychom identifikovali dimenze v pozadí jednotlivých otázek a následně zkonstruovali z daných proměnných škálu podle empirické struktury faktorů v datech z českého prostředí a testovali jejich reliabilitu Cronbachovým α (viz tabulka č. 3). Podruhé jsme položky do dimenzí zařadili předem podle teoretických předpokladů autorů původní práce (Binkley; Rust; Williams 1996) a testovali jejich validitu a reliabilitu odděleně, opět prostřednictvím faktorové analýzy a Cronbachova α (viz tabulka č. 4).

| | Component | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------|--------|-------|-------|--------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| a13_C mám rád(a) většinu předmětů. | 0,705 | | | | | |
| a05_C skutečně rád(a) chodím. | 0,648 | | | 0,383 | | |
| a01_A se rád(a) učím. | 0,631 | | | | | |
| a21_C jsem šťastný(á). | 0,621 | | | 0,325 | | |
| a24_C zjišťuji, že učení je i legrace. | 0,555 | | | | | |
| a29_C bývám spokojen(a) s tím, co dělám. | 0,538 | | 0,371 | | | |
| a26_I vím o mnoha věcech, které dobře zvládám. | 0,438 | | 0,434 | | | |
| a16_T jsou učitelé spravedliví při známkování a udílení trestu a pochvaly. | 0,332 | 0,604 | | | | |
| a02_T učitelé naslouchají tomu, co říkám. | | 0,592 | | 0,347 | | |
| a25_N učitelé některé žáky upřednostňují. | | -0,555 | | | | 0,354 |
| a04_A se učitelé při vyučování zajímají o mé názory a úvahy. | | 0,545 | | 0,399 | 0,335 | |
| a18_T mně učitel pomůže, když si nevím rady s úkolem. | | 0,529 | 0,420 | | | |
| a08_T se mohu obrátit na učitele, když mám nějaký problém. | | 0,518 | | | 0,387 | |
| a31_T mně učitelé pomáhají k dobrým výsledkům. | | 0,515 | 0,450 | | | |
| a22_T mně učitelé dávají známky, jaké si zaslouhují. | | 0,502 | 0,471 | | | |
| a27_C mně učitelé nezazívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím. | | 0,459 | 0,431 | | | |
| a23_S mají žáci s postižením stejný respekt jako ostatní. | | 0,353 | 0,330 | | | |
| a33_S mně pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem. | | | 0,641 | | | |
| a34_A se toho hodně naučím. | 0,337 | | 0,546 | | | |
| a30_I se učím rozumět spolužákům s jinými názory. | | | 0,520 | 0,308 | | |
| a14_S jsem se naučil(a) brát ostatní takové, jací jsou. | | | 0,485 | | | |
| a32_I se učím rozumět, co znamená být člověk s postižením. | | 0,322 | 0,394 | 0,387 | | |
| a19_S mám pocit, že jsme důležitý(á). | | | | 0,695 | | |
| a11_S o mně lidé hodně přemýšlejí. | | | | 0,682 | | |
| a06_S si mě ostatní lidé váží. | | | | 0,638 | | |
| a15_A jsem často zvědavý(á). | | | | 0,481 | | |
| a17_I mně setkávání s jinými lidmi pomáhá porozumět sám(a) sobě. | | | 0,336 | 0,476 | | |
| a03_I se stále více poznávám. | | | | 0,378 | | |
| a09_N se cítím osaměle. | | | | | -0,729 | |
| a12_N mě učitelé nemají rádi. | | | | | -0,616 | |
| a07_A vím, že mohu dosáhnout dobré výsledky. | | | 0,399 | 0,434 | | |
| a10_C vím, co po mně učitel požaduje. | | | 0,304 | 0,387 | | |
| a20_N bývám nervózní. | | | | | | 0,697 |
| a28_N se strachuji, když zaslechnu své jméno. | | | | | | 0,645 |
| a35_N se bojím šikanování. | 0,312 | | | | | 0,563 |

Pramen: soubor ZŠ; 6-9 ročník; N=15967

Tab. 2: Empirická struktura faktorů v datech z ČR8

Faktorová analýza s použitím všech položek baterie identifikuje skutečně 6 faktorů, které vysvětlují přes 51 % rozptylu původních proměnných, jejich struktura je však částečně odlišná od původní studie (tabulka 2).

V této fázi jsme tedy pro konstrukci šesti dimenzí škály hodnocení školního života použili proměnné rozdělené podle empirické struktury našich dat – výsledku faktorové analýzy. Výsledky testů reliability takto zkonstruovaných měř ukazuje ná-

- 7 Poznámka: pro přehlednost jsou vypuštěna faktorová skóre v absolutní hodnotě nižší, než 0,3. Položky jsou přiřazeny k faktorům na základě nejvyššího faktorového skóre. V některých případech jsou hodnoty faktorového skóre ve více dimenzích velmi blízké, tyto položky se řadí nejednoznačně k více faktorům, v další analýze se s tímto faktem ještě setkáme (viz tabulka 5).
- 8 Míra vhodnosti modelu $KMO = 0,957$, procento vysvětleného rozptylu = 51 %, použitá rotace Equamax. (KMO nabývá hodnot od 0 do 1, přičemž doporučená hodnota má přesahovat 0,6, procento vysvětleného rozptylu udává, kolik informací z původních proměnných by zachovaly proměnné, vyjádřené extrahovanými faktory).

sledující tabulka 3.⁹ Za uspokojivou hodnotu je považováno 0,7 – 0,9. U posledních dvou komponent již škály požadované reliability nedosahují.

| Škála z komponent podle faktorové analýzy | hodnota | | |
|-------------------------------------------------|----------------------|--------------|--------------|
| | Cronbachova α | Průměr škály | Sm. odchylka |
| faktor 1 (celková spokojenost- odpovídalo by C) | 0,820 | 3,48 | 1,17 |
| faktor 2 (učitel - odpovídalo by T) | 0,811 | 3,89 | 1,05 |
| faktor 3 (vztah s okolím - prolná se S, I) | 0,826 | 4,30 | 1,00 |
| faktor 4 (vztah okolí ke mně - rpolná se S, I) | 0,743 | 3,55 | 1,03 |
| faktor 5 (negativní I - část N) | 0,386 | 4,51 | 1,07 |
| faktor 6 (negativní II - část N) | 0,427 | 4,02 | 1,20 |

Tab. 3: Míry reliability u škál podle výsledků faktorové analýzy

Druhou strategií pro test měřicího nástroje byla konstrukce dimenzí podle teoretických předpokladů a testování na úrovni jednotlivých dimenzí. Proměnné jsme tedy zařazovali nikoliv na základě vazeb, které byly empiricky zjištěny na našich datech z ČR, ale podle rozčlenění prezentovaného autory původní studie (Binkley; Rust; Williams 1996). Takto konstruované dimenze vykazují uspokojivou míru reliability s výjimkou komponenty „negativní prožívání“ (viz tabulka 4).

| Škála z teoreticky definovaných komponent | hodnota | | |
|-------------------------------------------|----------------------|--------------|--------------|
| | Cronbachova α | Průměr škály | Sm. odchylka |
| A = úspěch a příležitost | 0,730 | 3,97 | 1,06 |
| C = celková spokojenost | 0,798 | 3,69 | 1,08 |
| I = formování (podpora) identity | 0,723 | 3,99 | 1,07 |
| N = negativní prožívání | 0,493 | 2,88 | 0,89 |
| S = školní status | 0,682 | 3,82 | 0,96 |
| T = vztah učitel-žák | 0,827 | 4,09 | 1,16 |

Tab. 4: Míry reliability u teoreticky definovaných škál hodnocení školního života

Dále jsme zjišťovali, zda se jednotlivé teoreticky definované koncepty v odpovědích neštěpí na další sub-dimenze, tedy zda jsou škály jednodimenzionální, konzistentní. Do faktorové analýzy jsme vstupovali vždy s množinou proměnných, definovaných na základě teoretické příslušnosti k dané dimenzi. Pro přehlednost již neprezentujeme strukturu jednotlivých faktorů, ale tabulku (č. 5) se základními charakteristikami provedených faktorových analýz.¹⁰ V dimenzích *negativní prožívání* a *školní status* se škály odpovědí rozpadají do dvou sub-dimenzí.

9 Jelikož některé škály zahrnovaly opačně orientované otázky (s negativním vyzněním), použili jsme pro test reliability jejich rekódovanou variantu s otočenými hodnotami.

10 Ideálním řešením je extrakce jednoho faktoru, který vysvětluje co nejvyšší procento rozptylu původních proměnných. Míra vhodnosti modelu (Kaiser-Meyer-Olkinova míra) může dosahovat hodnot 0 – 1 a měla by přesahovat minimálně 0,6.

| Škála z teoreticky definovaných komponent | Počet dimenzí | Vyčerpaný rozptyl u | |
|-------------------------------------------|---------------|------------------------|-----------------------|
| | | první dimenze (celkem) | Vhodnost modelu (KMO) |
| A = úspěch a příležitost | 1 | 49% | 0,802 |
| C = celková spokojenost | 1 | 45% | 0,864 |
| I = formování (podpora) identity | 1 | 48% | 0,805 |
| N = negativní prožívání | 2 | 25% (47%) | 0,618 |
| S = školní status | 2 | 29%(56%) | 0,765 |
| T = vztah učitel-žák | 1 | 54% | 0,871 |

Tab. 5: Parametry vnitřní validity teoreticky definovaných škál – výsledky faktorové analýzy

Druhou testovanou škálou byla škála sebehodnocení chování, která měřila výskyt problémového chování. Obsahovala osm položek, názorů blízkých osob na chování žáků z perspektivy žáků samotných. Respondenti vymezovali své postoje na čtyřbodové stupnici rozhodně ne, spíše ne, spíše ano, rozhodně ano. Test validity a reliability jsme provedli nejdříve s celou baterií osmi položek. Při použití faktorové analýzy se škála rozpadá do dvou dimenzí, z nichž jedna obsahuje všechny otázky s negativní formulací (viz tabulka 6).¹¹

| výrok | přiřazení k faktoru |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| b01 Myslím, že se většinou chovám, jak si přejí moji rodiče. | 1 |
| b02 Učitelé si o mně myslí, že se umím dobře chovat. | 1 |
| b03 Se svým chováním jsem spokojený/á. | 1 |
| b04 Kamarádi/dky mě považují za spolehlivého/ou. | 1 |
| b05 Rodiče se často zlobí, že nedělám, co si přejí. | 2 |
| b06 Ve škole dostávám často poznámky za špatné chování. | 2 |
| b07 Někdy mně dělá potíže podřídit se příkazu autority. | 2 |
| b08 Snažím se podřídit své chování podle toho, jak se dohodneme s kamarádem/kou | nejednoznačně |

Tab. 6: Parametry vnitřní validity škály sebehodnocení chování – výsledky faktorové analýzy

Hodnota koeficientu Cronbachova α u této škály je rovna 0,582 (viz tabulka 7), což neodpovídá doporučeným hodnotám pro použití nástroje. Odstranili jsme proto negativně formulované položky a položku, která reliability škály snižuje (poslední v následující tabulce). Škála konstruovaná z prvních čtyř položek vykazuje unidimenzionalitu a koeficient reliability se zvyšuje na 0,604.

¹¹ Tyto otázky byly před analýzou rekódovány, aby měly souhlasnou orientaci s ostatními (výsledek tedy není dán odlišnou orientací stupnice). Parametry modelu faktorové analýzy KMO = 0,734 vyčerpaný rozptyl 43,2%.

| Položka škály | Změna Cronbachova α při smazání položky |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Myslím, že se většinou chovám, jak si přejí moji rodiče. | 0,521 |
| Učitelé si o mně myslí, že se umím dobře chovat. | 0,492 |
| Se svým chováním jsem spokojený/á. | 0,543 |
| Kamarádi/dky mě považují za spolehlivého/ou. | 0,540 |
| rodiče se často zlobí OPAČNĚ | 0,575 |
| ve škole dostávám poznámky OPAČNĚ | 0,533 |
| někdy mně dělá potíže podřídit se OPAČNĚ | 0,553 |
| Snažím se podřídit své chování podle toho, jak se dohodneme s kamarádem/kou | 0,624 |

Tabulka 7: Analýza reliability u škály sebehodnocení chování

3.4 SOUBĚŽNÁ VALIDITA ŠKÁL

Pro záměry našeho výzkumu je kritériem použitelnosti škály hodnocení školního života (a-škála) schopnost predikovat skóre daného žáka na škále sebehodnocení chování. Vztah mezi oběma škálami jsme otestovali prostřednictvím testu tzv. souběžné validity (pouze pro soubor základních škol). Postupovali jsme dvěma způsoby: a) porovnáním průměrného skóre u každé otázky hodnocení školního života podle žákova chování; b) použitím vícerozměrné regresní analýzy.

Průměrné skóre

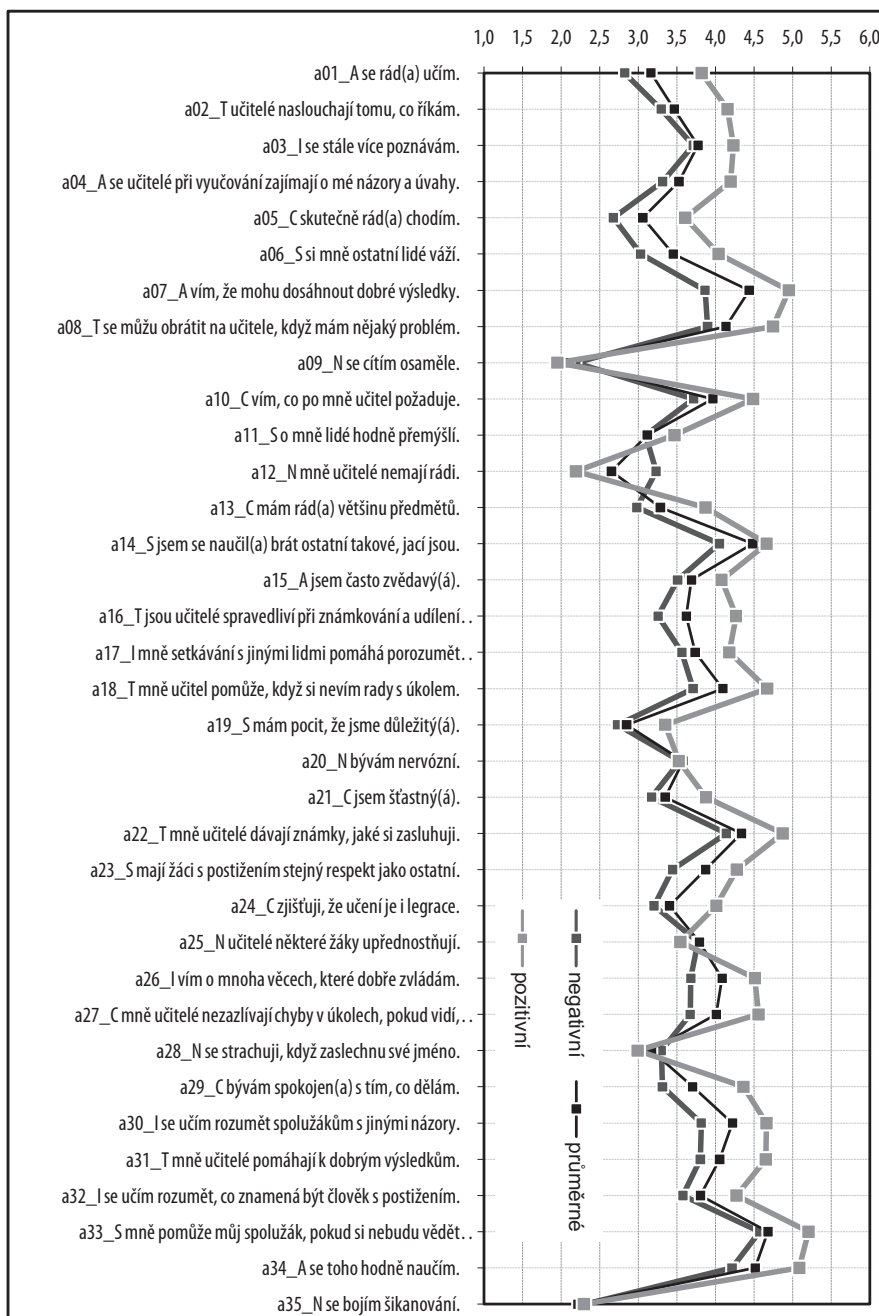
Žáky jsme podle sebehodnocení chování rozlišili do tří skupin (negativní sebehodnocení, průměrné sebehodnocení a pozitivní sebehodnocení).¹² Ze srovnávání průměrů (graf 4) jsou patrné systematické odlišnosti v hodnocení školního života u těchto tří skupin. V tabulce 8 jsou zobrazena průměrná skóre v jednotlivých dimenzích škály hodnocení školního života podle chování žáků. Stejně jako v grafu 4 je zřejmý pokles hodnocení podle skóre na škále sebehodnocení chování. Nejmenší rozdíl nalézáme u dimenze negativní prožívání, největší rozdíly u dimenzí úspěchu a příležitosti a celkové spokojenosti.

| | sebehodnocení | | |
|----------------------------------|---------------|----------|-----------|
| | negativní | průměrné | pozitivní |
| A = úspěch a příležitost | 3,5 | 3,9 | 4,4 |
| C = celková spokojenost | 3,3 | 3,6 | 4,2 |
| I = formování (podpora) identity | 3,6 | 3,9 | 4,4 |
| N = negativní prožívání | 3,0 | 2,9 | 2,8 |
| S = školní status | 3,5 | 3,8 | 4,2 |
| T = vztah učitel-žák | 3,7 | 4,0 | 4,5 |

Pramen: soubor ZŠ; 6-9 ročník; N=1596

Tab. 8: Průměrná skóre v šesti dimenzích hodnocení školního života podle sebehodnocení chování žáků

¹² Celková škála nabývala hodnot od 4 do 16 (spojené 4 otázky po 4 možnostech odpovědi – viz b1 – b4). Škálu jsme trichotomizovali podle percentilů rozložení na přibližně stejně velké skupiny (co do počtu respondentů) se skóre 4-10; 11-12; 13-16.



Pramen: Soubor ZŠ; 6-9 ročník; N=1596.

Graf 4: Průměrná skóre hodnocení školního života podle sebehodnocení žáků

Vícerozměrná regresní analýza

V pozici závisle proměnné je škála sebehodnocení chování měřící výskyt problémového chování,¹³ v pozici vysvětlujících (či nezávisle) proměnných jsme vystřídali postupně (1) šest komponent škály hodnocení školního života definovaných teoreticky (2) šest komponent škály hodnocení školního života definovaných podle faktorové analýzy a (3) celkové skóre na škále hodnocení školního života. Tyto výsledky prezentuje tabulka 9. Pro srovnání je důležitých několik parametrů, zejména R a Rsquare, jež hodnotí celkovou vysvětlovací schopnost modelu, či těsnost vztahu mezi oběma proměnnými. Důležité pro nás je, že všechny parametry nám nedovolují zamítnout hypotézu o vztahu mezi zkoumanými proměnnými, **lze tedy konstatovat, že mezi oběma škálami existuje nezanedbatelná souvislost.** Dále je důležité, že tento parametr se významně nemění, ať jsme použili dimenze škály hodnocení školního života definované podle původního výzkumu, nebo podle struktury faktorů identifikované v ČR, tyto rozdíly nejsou tak významné, aby výsledky znatelně ovlivnily. Podobnou vysvětlovací schopnost má i model s celkovou škálou hodnocení školního života jako jedinou vysvětlující proměnnou.

| model s teoreticky definovanými položkami | Parametr β | Signifikance |
|-----------------------------------------------|------------------|--------------|
| Konstanta modelu | 1,104 | 0,000 |
| A = úspěch a příležitost | 0,086 | 0,018 |
| C = celková spokojenost | 0,100 | 0,003 |
| I = formování (podpora) identity | 0,016 | 0,641 |
| N = negativní prožívání | -0,065 | 0,009 |
| S = školní status | 0,079 | 0,021 |
| T = vztah učitel-žák | 0,033 | 0,252 |
| R= 0,386 Rsquare=0,149 Sig. anova testu=0,000 | | |
| model podle faktorové analýzy | Parametr β | Signifikance |
| Konstanta modelu | 0,544 | 0,000 |
| f1_škala_fa | 0,093 | 0,000 |
| f2_škala_fa | 0,044 | 0,139 |
| f3_škala_fa | 0,091 | 0,008 |
| f4_škala_fa | 0,034 | 0,232 |
| f5_škala_fa | 0,100 | 0,000 |
| f6_škala_fa | 0,027 | 0,118 |
| R= 0,392 Rsquare=0,154 Sig. anova testu=0,000 | | |
| model s celkovým skóre na škále | Parametr β | Signifikance |
| Konstanta modelu | 0,636 | 0,000 |
| škála hodnocení školy celkem | 0,377 | 0,000 |
| R= 0,382 Rsquare=0,146 Sig. anova testu=0,000 | | |

Pramen: Soubor ZŠ; 6-9 ročník; N=1596.

Tab. 9: Parametry regresních modelů¹⁴

- 13 Zde jsme se přiklonili k použití škály konstruované ze 4 položek (v dotazníku označených b01 b02 b03 a b04). Škála konstruovaná z prvních čtyř položek vykazuje unidimenzionalitu a koeficient reliability se zvyšuje na 0,604 (viz výše).
- 14 Signifikance ANOVA testu hovoří o celkové vhodnosti modelu (tedy jeho přiblížení k empirickým datům) a jeho signifikance nesmí přesahovat 0,05. R a Rsquare značí Pearsonův korelační koeficient a jeho odvozeninu tzv. koeficient determinace. Tyto míry opět udávají vhodnost modelu – jeho celkovou vysvětlovací schopnost. Stonásobek Rsquare lze interpretovat jako procento variability závisle proměnné, kterou vysvětlují nezávisle proměnné. V našem případě tedy přibližně 15 % roz-

Parametry uvnitř tabulek popisují velikost vlivu jednotlivých proměnných.¹⁵ Prostřednictvím tohoto modelu lze predikovat pozici žáka na škále chování podle jeho postoje ke školnímu životu. Model je tedy použitelný jako nástroj pro identifikaci žáků, kteří vnímají své chování jako problémové. Parametr β vyjadřuje nárůst či pokles skóre na škále sebehodnocení chování za předpokladu, že skóre žáka se v dané dimenzi hodnocení školního života zvedne o jeden stupeň škály. **Je tedy zřejmé, že předpokládaný vztah mezi hodnocením školního života a sebehodnocením chování existuje.** Vzájemnou provázanost těchto konceptů vidíme jak při srovnávání průměrů na škále hodnocení školního života, tak v různých kombinacích regresních modelů.

4 ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ

Cílem výzkumu bylo ověření měřicího nástroje vhodného pro zjišťování subjektivního hodnocení školního života a pro identifikaci žáků s negativním sebehodnocením chování (v riziku poruch chování). Žáci odpovídali na 35 otázek, které byly rozlišeny do šesti dimenzí, jež popisovaly různé aspekty školního života (nejdříve podle teorie původního výzkumu a následně ex post podle seskupení faktorové analýzy získaných dat). Datový soubor tvořilo 1596 žáků 6.-9. ročníků ZŠ, doplňkem pro srovnání byla data z dětských domovů, speciálních škol a výchovných ústavů (celkový soubor byl 2069 respondentů).

Výsledky ukazují, že struktura faktorů škály hodnocení školního života je v českých datech částečně odlišná od původního výzkumu (Binkley; Rust; Williams 1996), nicméně tyto odlišnosti nehrají významnou roli. Otázky teoreticky zařazené do dimenze *negativní prožívání* se zřetelně rozpadají do dvou faktorů, z nichž jeden zahrnuje strach, nervozitu a šikanování, druhý obsahuje výroky o osamělosti či averzi učitelů vůči žákovi a zároveň se s těmito položkami vylučuje výrok *Škola je místo, kde vím, že mohu dosáhnout dobré výsledky*. Druhou problematickou dimenzí je *Školní status*, jež se prolíná s ostatními dimenzemi, zejména s dimenzí *Formování identity*. S těmito dimenzemi budeme proto pracovat v dalších fázích výzkumu. Naopak dimenze, které jsou v českých datech téměř totožné s původním výzkumem, jsou *Celková spokojenost* a *Vztah učitel - žák*. Výroky patřící do těchto oblastí se zřetelně identifikují s faktorovou analýzou. Rozložení celkové škály hodnocení školy vypovídá o **latentní struktuře škály školního života** v českém prostředí. Pro škálu sebehodnocení chování vyhovují první čtyři výroky škály. Hledání a ověřování dalších indikátorů pro sebehodnocení chování bude předmětem dalšího zkoumání.

Můžeme tedy konstatovat, že škála hodnocení školního života v jednotlivých

ptylu na škále chování je vysvětleno postoji ke škole. Samotná tabulka pak obsahuje parametry regresní rovnice, kde koeficient β značí relativní vliv dané proměnné a signifikance hovoří o významnosti tohoto vlivu. Kritickou hladinou signifikance je opět 0,05. Proměnné, u nichž je signifikance vyšší než 0,05, mají nízký vliv na závisle proměnnou.

15 Interpretace těchto hodnot je dána regresní rovnicí $y = \alpha + \beta x_1 + \beta x_2 + \beta x_3 + \beta x_4 + \beta x_5 + \beta x_6 + \epsilon$, kde parametr α znamená konstantu modelu, parametry β jsou příslušné hodnoty regresních koeficientů v tabulce a parametr ϵ označuje náhodnou chybu, která shrnuje nevysvětlený rozptyl závisle proměnné (škály hodnocení chování).

dimenzích vykazuje uspokojivou vnitřní konzistenci, což značí bezproblémovou vnitřní validitu. Zároveň tato škála predikuje podstatnou část rozptylu u kontrolní škály, která měří sebehodnocení chování. Tento test vnější validity naznačuje, že škálu hodnocení školního života lze skutečně použít k identifikaci žáků vnímajících vlastní chování jako problémové.

Prezentovaná výzkumná zjištění nám poskytují témata dalších výzkumných cílů. Škála hodnocení školního života jako celek vykazuje normální rozložení. Dalo by se říci, že existují otázky, které tvoří jádro škály hodnocení školního života ve vztahu k predikční schopnosti identifikovat žáky vnímající své chování jako problémové. V dalších výzkumech bychom chtěli tyto naše úvahy podložit a dále ověřit použitelnost varianty škály hodnocení školního života pro predikci rizikového chování.

LITERATURA

- Barr, R. D.; Parrett, W. H. *Hope fulfilled for at-risk and violent youth*. Boston : Allyn and Bacon, 2001.
- Binkley, M.; Rust, K.; Williams, T. *Reading literacy in an international perspective, Recommendations for the future*, NCES 97-875, Washington, DC, 1996.
- Booth, T.; Ainscow, M. *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Bristol : CSIE, 2002.
- Dinkes, R; Forrest C., E.; Lin-Kelly, W. *Indicators of school crime and safety*. Washington, DC 20006 : NCES 2008021, 2007. Statistical analysis report [online, cit. 22. června 2008]. Dostupné z: <http://nces.ed.gov>.
- Epstein, J. L.; McParland, J. M. The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 1976, roč. 13, č. 1, s. 15-30.
- European Comission. *European report on quality of school education, sixteen quality indicators*. EC-Directorate-General for Education and Culture : Brussels, 2000.
- Helus, J.; Pelikán, J. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha : VÚOŠ, 1984.
- Henderson, D.; Fisher, D. Interpersonal behaviour and student outcomes in vocational education classes. Springer Netherlands: *Learning Enviroments Research*, 2008, roč. 11, č. 1, s. 19-28.
- Jahnukainen, M. Social exclusion and dropping out of education. In Visser, J., Daniels, H.; Cole, T. *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools*, Volume 1, Oxford : Jai, 2001.
- Ježek, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno : MSD s.r.o., 2003.
- Ježek, S. *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy*. Disertační práce. Brno : MU FSS, 2006.
- Johnson, R., J; Asera, R. *Hope for urban education: A study of nine high-performing, high-poverty, urban elementary schools*. Austin : University of Texas at Austin, Departement of Education, 1999. [online], [cit. 20. června 2008]. Dostupné z: http://www.memphis/schools.k12.tn.us/admin/tlapages/induction/forms/raise-bar_school.pdf

- Kauffman, J. M. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. New Jersey : Merrill Prentice Hall, 2005.
- Klusák, M. Proměna školy a reflexe nad dítětem v roli žáka. In Helus, Z. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004.
- Linnakylä, P.; Brunell, V. Quality of school life in the Finnish- and Swedish-speaking schools in Finland. In Binkley, M.; Rust, K.; Williams, T. *Reading literacy in an international perspective, recommendations for the future*. Washington, DC : NCES 97-875, 1996.
- Mareš, J. Diagnostika sociálního klimatu školy. In Ježek, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno : MSD s.r.o., 2003.
- Mareš, J. Škola a kvalita života u dětí a dospívajících. In Řehulka, J. et al. *School and health 21*. Brno : Paido, 2007.
- Mayer, D., P.; Mullens, J., E.; Moore, M., T. *Monitoring a school quality: An indicators report*. Washington D. C. : U. S. Department of Education, NCES 2001-030, 2000.
- Meijer, C. *Inclusive education and classroom practice in secondary education*. Middelfart : European Agency for Development in Special Needs Education, 2005.
- MVCR *Hodnocení systému péče o ohrožené děti*. Praha, 2007. [online], [cit. 2007-10-23]. Dostupné na: www.mvcr.cz/bezpecnost/delikventi.
- Novotný, P. Autoritářství jako jedna z determinant výkonu učitelské profese. *Pedagogika 1997*, roč. XLVII, č. 4, s. 247 – 258.
- Smékal, V. Individuální přístup jako podmínka kvality života žáků. In Řehulka, E. et al. *School and health 21*. Brno : Paido, 2007.
- Sørli, M. *Atferdsproblemer i skolen. Fokus på stabilitet, endring - og forandring*, Article from the „Special education knowledge and action development“ research programme (1993-99), Oslo : Spesialpedagogikk, 1997.
- UNESCO *Education for all. The quality imperative*. Paris : EFA global monitoring report, 2005.
- UNESCO *Quality for whom and what? Rights, equity and relevance*. EFA global monitoring report, Paris. 2005a [online], [cit. 20. června 2007]. Dostupné z: efareport.unesco.org.
- Visser, J.; Daniels, H.; Cole, T. *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools*. Oxford : Jai, 2001.
- Vojtová, V. *Postoje učitelů a žáků ke kázeňské problematice na základní škole*. Disertační práce. Brno : PdF MU, 2001.
- Vojtová, V. *Kapitoly etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. přepr. a rozšíř. vyd. Brno : MU, 2008.
- Vojtová, V. *Úvod do etopedie*. Brno : Paido, 2008a.
- Wearmouth, J.; Glynn, T.; Berryman, M. *Perspectives on student behaviour in school*. London, New York : Routledge, 2005.
- WHO *ICF Introduction, ICDH-2, resolution*. Geneva : WHA54.21, 2001. [online], [cit 2005-05-03]. Dostupné z: <http://www.who.com>.
- Williams, T.; Batten, M. The quality of school life. In Binkley, M.; Rust, K.; Williams, T. *Reading literacy in an international perspective, recommendations for the future*. Washington, DC : NCES 97-875, 1996.