

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



**NESTANDARDNÍ PEDAGOGICKÉ SITUACE
V PRÁCI UČITELE ODBORNÉHO VÝCVIKU**
ve střední škole při zařízení institucionální výchovy

Aleš Zámotný

KATEDRA PEDAGOGIKY

Vedoucí bakalářské práce : PhDr. Jarmila Mojžíšová, Ph.D.

Studijní program : Učitelství praktického vyučování
a odborného výcviku

2015

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra pedagogiky

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
akademický rok 2014 – 2015

Jméno a příjmení studenta : Aleš ZÁMOSTNÝ

Studijní program : Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

Studijní obor : Specializace v pedagogice

Název tématu práce v českém jazyce: **Nestandardní pedagogické situace v práci učitele
odborného výcviku**
(ve střední škole při zařízení institucionální výchovy)

Název tématu práce v anglickém jazyce: Non-standard pedagogical situations in teacher's
during vocational training at secondary school
with institutional education

Vedoucí bakalářské práce : PhDr. Jarmila Mojžíšová, Ph.D.

Předpokládaný rozsah bakalářské práce : 55 normostran A4

Datum zadání práce : 17. 3. 2015

Předběžný termín odevzdání práce : 20. 7. 2015

V Praze dne2015

.....
vedoucí katedry :

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „*Nestandardní pedagogické situace v práci učitele odborného výcviku ve střední škole při zařízení institucionální výchovy*“ vypracoval pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

Současně prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. června 2015

.....

podpis :

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce PhDr. Jarmile Mojžíšové, PhD. za odborné vedení, cenné rady a poskytnutí konzultací při zpracování této práce.

NÁZEV :

Nestandardní pedagogické situace v práci učitele odborného výcviku ve střední škole při zařízení institucionální výchovy.

AUTOR :

Aleš Zámotný

KATEDRA :

Katedra pedagogiky

VEDOUCÍ PRÁCE :

PhDr. Jarmila Mojžíšová, Ph.D.

ABSTRAKT :

Bakalářská práce objasňuje některé zvláštnosti práce učitelů praktického vyučování v podmínkách středních škol při zařízeních pro výkon ústavní výchovy, specifika složení žákovských kolektivů, obsahu a struktury vztahů mezi žáky a žáky a učitelem. Současně se snaží odhalit některé psychologické a sociální faktory, vytvářející zvýšené riziko vzniku konfliktních situací v tomto prostředí ve všech druzích vztahů i situací.

Teoretická část práce shrnuje posouzení některých zvláštností školního klimatu ve středních školách při zařízeních pro výkon ústavní výchovy, charakteristických rysů osobnosti učitele praktického vyučování i samotného žáka této školy.

Praktická část vymezuje cíle a úkoly kvantitativního i kvalitativního výzkumu, jehož cílem je formulovat odpovědi na pracovní hypotézy, vytýčené v úvodu práce.

KLÍČOVÁ SLOVA :

výchovný ústav, střední škola, praktické vyučování, žák, učitel praktického vyučování, situace, konflikt

TITLE :

Non-standard pedagogical situations in teacher's work during vocational training at secondary school with institutional education

AUTHOR :

Aleš Zámotný

DEPARTMENT :

Department of Pedagogy

SUPERVIZOR :

PhDr. Jarmila Mojžíšová, Ph.D.

ABSTRAKT :

Bachelor thesis explains some peculiarities of the work of teachers in terms of practical teaching in secondary school facilities for institutional care, the specifics of student collectives composition, content and structure of relationships between students and students and teachers. At the same time trying to uncover some of the psychological and social factors, creating an increased risk of conflict situations in this environment in all kinds of relationships and situations.

The theoretical part summarizes the assessment of certain peculiarities of school climate at secondary schools facilities for institutional upbringing, personality characteristics practical training teacher and himself the student of the school.

The practical part defines the objectives and tasks of quantitative and qualitative research whose aim is to formulate answers to the working hypotheses, marked out in the introduction

KEYWORDS :

Educational Institute, Secondary school, Practical teaching, Student, Teacher of practical education, Situation, Conflict

O B S A H

1.	Ú v o d	6
2.	Specifika odborného výcviku ve škole v zařízení institucionální výchovy ...	9
2.1.	Osobnost žáka střední školy v zařízení institucionální výchovy	14
2.2.	Osobnost učitele odborného výcviku ve škole v zařízení inst. výchovy	20
3.	Nestandardní pedagogické situace v interakci učitele se žákem	30
3.1.	Základní aspekty příčin vzniku nestandardních pedagogických situací	34
3.2.	Typy a charakteristika průběhu nestandardních pedagogických situací	36
4.	Cíle, hypotézy a úkoly	41
4.1.	Cíle	41
4.2.	Hypotézy a úkoly	42
5.	Metodika	42
6.	Výzkumné studie	43
6.1.	Kvantitativní studie	43
6.2.	Kvalitativní studie	44
6.3.	Popis zkoumaného vzorku	44
6.4.	Vyhodnocení a interpretace dat	46
7.	Diskuze	61
8.	Závěr	64
9.	Seznam použité literatury, pramenů a informačních zdrojů	65
10.	Seznam příloh	67

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce pře její obhajobou

Závěrečná práce :

Druh práce :	Bakalářská práce
Název práce :	Nestandardní pedagogické situace v práci učitele odborného výcviku ve střední škole při zařízení institucionální výchovy
Autor práce :	Aleš Z á m o s t n ý

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu požízovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že požízovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 byla stanovena na 5,-Kč.

V Praze dne

Jméno a příjmení žadatele :	
Adresa trvalého bydliště :	

1. ÚVOD

Téma konfliktu učitele a žáka není nikterak novým ani neznámým. V současnosti jsou dostupné desítky prací renomovaných odborníků i prací absolventů pedagogických, psychologických nebo sociologických studijních oborů, zabývajících se zejména obsahem a fázemi průběhu konfliktu, přičemž příčiny vzniku jsou teoreticky zpracovány v odborné literatuře a výše zmiňování autoři se na ně v převážné míře odvolávají.

Autor této práce se pokusí ověřit a formulovat odpovědi zejména na otázky, související s některými osobnostními rysy účastníků nestandardní pedagogické situace (konfliktu), jejich ovlivnění aktuální sociální rolí účastníků, výrazně vymezenou podmínkami života a práce v zařízení pro výkon ústavní výchovy i jimi předpokládané schopnosti a možnosti řešení.

Práce si neklade za cíl posoudit veškeré aspekty uvedených situací a jejich příčin. Snahou je především poukázat na některé významné pedagogicko-psychologické i sociální příčiny nestandardních situací v podmínkách významně odlišných od podmínek praktického vyučování v běžných středních školách státních nebo soukromých.

Teoretická část této práce obsahuje základní informace a vzhled do problematiky práce učitele střední školy v podmínkách výchovného zařízení, charakteristiku specifik a zvláštností tohoto školního i ústavního prostředí i některá specifika samotné učitelské profese a postavení žáků ve výchovně vzdělávacím procesu v těchto podmínkách. Jde o prostředí, ve kterém je názorový, postojový i emoční rozpor mezi účastníky tohoto procesu průvodním jevem, každodenním průvodcem všech událostí i kontaktů mezi aktéry tohoto procesu. Prostor, ve kterém se střetává snaha předat znalosti a dovednosti při formování osobnostních kvalit žáka se zpravidla negativistickými postoji objektu tohoto působení, jehož kořeny sahají mimo současné školní prostředí i možnosti samotného učitele.

Prokazatelně nejvýznamnější část klientů výchovných ústavů tvoří žáci, jejichž dosavadní školní kariéra je doprovázena osobním nezájmem či dokonce odporem

k aktivní účasti ve vzdělávacím procesu, žáky, jimž výsledky jejich školní práce byly doposud spíše lhostejné a kteří nutnost navštěvovat střední školu a připravovat se tak na své možné budoucí povolání považovali dosud spíše za nutné zlo.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky je zřizovatelem a současně přímo řídicím orgánem celkem 14 Diagnostických ústavů (kapacita 530 klientů), 150 Dětských domovů (kapacita 5 310 klientů), 29 Dětských domovů se školou (kapacita 1 030 klientů), 34 Výchovných ústavů (kapacita 1 426 klientů). Mezi nimi je 24 výchovných ústavů, v jejichž organizační struktuře je začleněno také pracoviště střední školy (www.msmt.cz/ministerstvo/primo-rizene-organizace-cast-2).

V těchto ústavních zařízeních se připravují na své budoucí povolání studiem na střední škole chlapci a dívky ve věku od 15 do 18 – 19 let, kterým byla soudem nařízena ústavní výchova a kteří jsou současně klienty daného zařízení.

Současný systém umožňuje klientům těchto ústavů také studium na civilních středních školách, zpravidla v blízkém okolí vlastních zařízení. Ke studiu jsou tak na těchto školách přijímáni klienti výchovných ústavů se zpravidla výrazně lepšími studijními výsledky, s předpoklady zvládnutí i náročnějších tříletých učebních oborů, popř. oborů, u nichž je možno pokračovat také v maturitním studiu.

Výchovné ústavy, mající ve svém organizačním uspořádání také vlastní pracoviště střední školy, jsou plně zabezpečeny v této oblasti také materiálně a personálně. Výuka probíhá v prostorách, vyčleněných pouze školskému zařízení, pod vedením kvalifikovaných a zkušených pedagogických pracovníků, zpravidla kmenových zaměstnanců školy – ústavu. Průběh praktického vyučování je zabezpečován zpravidla v prostorách pro praktickou výuku (dílny, cvičné kuchyně, stavební prostory, zahrady apod.) učiteli praktického vyučování.

Struktura nabízených učebních oborů vychází především z převažujícího složení klientů výchovných zařízení, z nichž významná část (více než 64%) neukončilo základní školní docházku úspěšným absolvováním 9. třídy.

Nejčastěji otevírané učební obory ve SŠ při výchovných ústavech:

Název studijního oboru:	Kód studijního oboru:
Práce ve stravování	65-51-E/02
Stavební práce	36-67-E/002
Zahradnická výroba	41-52-E/02
Zemědělské práce	41-51-E/01
Zednické práce	36-67-E/01
Lesnické práce	41-56-E/01
Potravinářská výroba – zaměření cukrářská výroba	29-51-E/01
Šití prádla	31-59-E/02
Provozní služby-práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních	69-54-E/01
Truhlářské práce	33-56-E/01
Knihářské práce	34-57-E/01
Strojírenské práce	23-51-E/01
Praktická škola – dvouletá	78-62-C/02
Kuchař- číšník	65-5-H/01
Lesní mechanizátor	41-56-H/01

Mezi základní specifika těchto zařízení patří zejména skutečnost, že ústavy tohoto typu jsou budovány jako zcela samostatné organizační jednotky s úplným organizačně-

technickým, ale především personálním zabezpečením. A tak výchovné ústavy se základní a střední školou mají své klienty ve třídách s různými vzdělávacími programy, odpovídajícími potřebám žáků – klientů těchto zařízení. A ačkoliv současný trend vede k postupné integraci žáků základních škol do hlavního vzdělávacího proudu, složitosti vzdělávacího procesu u dětí v těchto zařízeních, trpících prokazatelnými poruchami nebo podléhajícím určitému znevýhodnění, se tak spíše prohlubují.

Ve středních školách těchto zařízení jsou v poměrně malých pedagogických týmech zajišťovány úkoly vzdělávání i samotného chodu těchto školských zařízení zpravidla bez jakéhokoliv pomocného personálu, s vysokými nároky na odbornost, profesionalitu, všestrannou způsobilost i vysokou míru sebeobětování těchto učitelů.

2. SPECIFIKA ODBORNÉHO VÝCVIKU

ve střední škole v zařízení institucionální výchovy

Střední školy při výchovných ústavech poskytují střední odborné vzdělání žákům – klientům výchovných ústavů v období jejich pobytu v těchto zařízeních na základě rozhodnutí soudu. Studium je nedílnou součástí přípravy na budoucí povolání i pobytu ve výchovném zařízení (§ 20, odst.1) písm.e) zákona č.109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a zák.č. 383/2005 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb.). Nesporně kladným prvkem takového uspořádání zařízení je skutečnost, že klient – žák, který se do tohoto zařízení dostává, je prakticky „povinně“ zařazen do některého ze studijních oborů nebo pokračuje v oboru, ve kterém byl zařazen na předchozí civilní škole, pokud je takovýto obor v zařízení pro výkon ústavní výchovy otevřen.

Vzhledem k tomu, že ústavní výchova je nařizována soudem zpravidla poté, kdy všechny předchozí možnosti nápravy selhaly, je zařazení klienta do studia střední školy velmi žádoucí a z hlediska potřeb resocializačních postupů zcela nezbytné. Převážná většina klientů přichází do zařízení s negativním hodnocením školní úspěšnosti, záškoláctvím, problematickým chováním ve škole ke spolužákům i vyučujícím.

Nespornou „výhodou“ školy ve výchovném ústavu je úplná a nepřetržitá kontrola nad docházkou žáka do školy (žák je pod nepřetržitým dohledem), systematická mimoškolní příprava pod vedením a dohledem výchovným pracovníků i dostatečné materiální a technické podmínky výuky.

Střední školy při výchovných ústavech poskytují v současnosti výuku ve dvou i tříletých učebních oborech. Ve dvouletých oborech zejména obory kategorie „E“, ve tříletých oborech kategorie „H“. Obory kategorie „E“ jsou v současné době přizpůsobovány požadavkům na integraci a v souladu s těmito záměry rozšiřovány na dobu studia tří let. Obě kategorie oborů jsou ukončovány závěrečnými učňovskými zkouškami a získáním výučního listu v daném studijním oboru.

Ve srovnání se státními i soukromými školami mimo ústavní zařízení je díky výše uvedeným podmínkám (zejména dohledem nad docházkou a školní prací žáka) srovnatelně nižší „úmrtnost“ studentů střední školy v důsledku záškoláctví nebo opakovaného neprospěchu. Za zmínku stojí fakt, že v mnoha případech se daří navázat na předchozí neúspěšné studium oboru v době před zařazením do ústavní výchovy a studium zdárně dokončit v ústavních podmínkách. Nelze přehlédnout ani skutečnost, že mnozí klienti v ústavní výchově – žáci střední školy se před příchodem do ústavu nijak nevzdělávali a do přípravy na budoucí povolání byli zařazeni až po příchodu do ústavu. Paradoxně se jim tak podaří získat profesní kvalifikaci právě díky pobytu ve výchovném zařízení. Jednou ze stinných stránek tohoto uspořádání je však také skutečnost, že pokud je klient – žák na základě kladného vyřízení žádosti podmíněčně ubytován mimo ústavní zařízení, jeho školní docházka i samotná příprava ve většině případů skončí, protože původní rodinné či jiné náhradní prostředí zmiňovaný dohled nevykonává.

Objekty školy a pracovišť pro praktické vyučování jsou zpravidla součástí výchovných ústavů a jsou provozovány společně s ostatními ústavními objekty a zařízeními. V tomto smyslu jsou žáci i v době vyučování v objektu výchovného ústavu, pod nepřetržitým dohledem a v péči pedagogických a dalších pracovníků tohoto zařízení.

Mezi specifika odborného výcviku v těchto školských zařízeních tak patří především skutečnosti, mechanismy a zásady, zejména pak:

- a) *nevyhnutelnost zařazení do vyučovacího procesu* – až na odůvodnitelné výjimky je každý klient zařazen do studia na střední škole v rámci přípravy na budoucí povolání (po souhlasu zákonného zástupce se studijním oborem a v souladu se zdravotní a psychickou způsobilostí klienta)
- b) *přiměřenost náročnosti studia* – studijní obory jsou svým zaměřením, obsahem i náročností přiměřené schopnostem a individuálním zvláštnostem klientů
- c) *všestranná podpora žáka* – spočívá v odhalování příčin dosavadního školního neúspěchu, jejich trvalém a systematickém odstraňování spolu s odstraňováním nežádoucích osobnostních projevů.

V průběhu vyučovacího procesu jde zejména o:

- podporu žáka v rozpoznání a korekci jeho problému v chování
 - podporu pozitivních projevů v jeho reagencích a chování
 - podporu opakovaného zažívání úspěchu ve škole
 - podporu širšího okolí žáka v dosahování pozitivních změn žákem samotným
- d) *odstranění minulých překážek ve školní docházce* – změnou v samotných životních podmínkách žáka, změnou místy pobytu i charakteru bydlení a možností seberealizace jsou odstraňovány nežádoucí vlivy, způsobující inklinaci k záškoláctví a nezájmu o vzdělávání
 - e) *odstraňování handicapu, pramenícího ze školní neúspěšnosti* – vstup do vrstevnické skupiny s výrazně shodnými charakteristikami individuální školní úspěšnosti a jejich postupné překonávání docilováním nových pozitivních hodnocení
 - f) *odstraňování handicapu sociální tradice* – bez ohledu na vlastní rodinné zázemí a sociální, vzdělanostní a ekonomickou situaci v původní rodině žáka je jeho vedení a hodnocení souměřitelné se všemi ostatními členy vrstevnické skupiny – členy kolektivu třídy
 - g) *získáváním dovedností v učení* - mezi nejzákladnější nedostatky nově příchozích klientů – žáků patří skutečnost, že ve své předchozí školní kariéře si v důsledku osobního nezájmu nedokázali osvojit ani základní metody učení. Studium na střední škole tak u mnohých začíná především osvojováním si těchto

nejzákladnějších dovedností.

- h) *změny hodnotového systému* – patří mezi nejobtížnější úkoly pedagoga. Vyzdvihnout potřebu a nezbytnost vzdělání na přední příčky osobních preferencí nově přichozího žáka, v jehož rodinné tradici vzdělání nepatřilo mezi nezbytné atributy člena rodiny, se stává úkolem pro celou dobu pobytu klienta v zařízení.
- i) *změny životního stylu* - jsou neoddelitelnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu v zařízení, v jejich průběhu jsou odstraňovány nežádoucí návyky a projevy a nahrazovány vzorci chování, osobnostními projevy a individuálními návyky v souladu se společenskými normami a zvyklostmi
- j) *přehodnocení a upevňování emočních vazeb a vztahů* – vedle samotného procesu výuky (její teoretické i praktické části) je nezbytné také docílení revize názorů na lidi okolo sebe, jejich roli v životě klienta a jejich význam pro něj samotného. Již samotný pobyt v zařízení je trvale spojen s řešením těchto velmi složitých problémů a jejich obsah i aktuální stav řešení velmi významně ovlivňují především osobní odhodlání klienta být ve vzdělávacím procesu úspěšným.

Ústavní podmínky paradoxně „naštěstí“ poskytují pro zvládání těchto složitých procesů a individuálně také mnohdy zcela nových situací nejen dostatek času a prostoru, ale také dostatek odborné a osobní pomoci a podpory ze strany pedagogických pracovníků, často nesrovnatelně obsáhlejší, účinnější i spontánnější než u v případě příslušníků vlastní rodinné komunity. Zcela neopominutelným fenoménem je také objektivní společenské „vyrovnání se“ s ostatními členy vrstevnické skupiny, s jehož uvědoměním se mnozí z nich setkávají poprvé.

Významnou podporu poskytují těmto procesům právě specifické ústavní podmínky, principy a metody práce i osobnostní kvality pedagogických pracovníků ústavů. Jde o skutečnosti o to významnější, že jsou „k dispozici“ klientovi – na rozdíl od několika povinných hodin, trávených ve školním prostředí v předchozí etapě své školní kariéry ve školním prostředí s trvale neúspěšnými výsledky – po celou dobu dne i pobytu v zařízení.

Spolu s normativními akty a prvky pedagogických činností učitelů střední školy ve výchovném zařízení přispívají k těmto podmínkám bezesporu také některé zvláštnosti těchto procesů, například:

- 1) *princip nepřetržitého dohledu*, vedoucí k potlačování nežádoucí absence, nepřetržitě informovanosti o chování žáka (předávání mezi učiteli, vychovateli, asistenty)
- 2) *pravidelnost přípravy na vyučování* – je nedílnou a neodmyslitelnou součástí denního programu práce s klienty (zakotveno v odpolední části denního programu)
- 3) *princip „nepřetržitého“ hodnocení školní úspěšnosti* – rozdíl, patrný mezi odkazy

na aktuální klasifikaci na civilní škole je významně rozšířen o denní, okamžitou informaci všech pedagogických pracovníků, kteří do výchovně – vzdělávacího procesu klienta vstupují. Klient – žák se tak po celý den setkává s lidmi, kteří projevují nestrojený zájem o jeho školní výsledky (ostatní učitelé, vychovatelé, sociální pracovníci, vedoucí pracovníci zařízení, pracovníci organizací, ve kterých vykonává odborný výcvik apod.), a tak i počáteční odpor k pobytu i škole je zpravidla pozvolna nahrazován osvojovanou snahou o „předložení“ přijatelnějších výsledků (...mít být za co pochválen.).

4) *zvyšování sounáležitosti s novou komunitou* – mezi výchovné cíle v práci ústavu patří také docilování žádoucích změn v sociálním chování, osvojení a zvyšování pocitu odpovědnosti za výsledky nejen své, ale i celé třídy nebo výchovné skupiny se stává pravidelnou náplní neformálních skupinových sezení a besed i individuálních neřízených rozhovorů. Časový prostor pro citlivé rozvíjení těchto metod je zejména v odpoledních a večerních hodinách, tedy v období dne, po kterou civilní škola již nemá žádnou možnost aktivního působení.

5) *docilování pozitivních změn v sebehodnocení* – v důsledku nepřetržitě a systematicky realizovaných metod a postupů ve výchovně – vzdělávacím procesu v ústavních podmínkách je postupně docilování změny nejzásadnější (a také nejsložitější) – obsahu a míry sebeúcty a sebehodnocení. Cesta od „budižkničemu“ k „šikovnému a rozumnému“ je velmi dlouhá a trnitá.

„Když jsem nastoupil do tohoto ústavu, poznal jsem spoustu nových lidí, kteří mi pomohli změnit moji budoucnost. Chci poděkovat všem vychovatelům a mistrům, kteří mi dali sílu a odvahu pokračovat ve studiu této střední školy.....sice jsem si zopakoval ročník, ale byl jsem za to rád. Byl jsem ve všem napřed, škola mne začala bavit víc než

praxe. Nejvíce mne bavila čeština a stavební výroba ve druhém ročníku jsem si řekl, že budu mít na vysvědčení nejvíce jednu dvojku. Není to tak snadné, jak to vypadá, ale dá se to zvládnout, když si to všechno dvakrát, třikrát zopakujete a přečtete si všechno, co jste si o tom napsali a taky dáváte pozor.....jsem tu proto, že mě vychovatelé k učení „dokopou“ a toho si vážím. Ted' už se ale učím sám od sebe, protože mi na mé budoucnosti začalo záležet. Až skončím tuto, chtěl bych jít na další střední školu a nakonec si udělám i maturitu... David H. (Zastavené životy, Sborník autorských prací tvůrčího psaní žáků Střední školy Děčín 32, Vítězství 70, 5. díl, SŠ Děčín 32, Vítězství 70, 2011 – interní publikace).

2.1. Osobnost žáka střední školy v zařízení institucionální výchovy

Osobností nazýváme konkrétního člověka, formujícího se v přírodních, historických a společenských podmínkách a procházející svou individuální životní vývojovou cestou. Osobnost se tedy utváří v průběhu společensko – historického vývoje. Je jeho produktem, ale současně spolutvůrcem. Toto utváření je ovšem i závislé na dědičnosti a biologické kvalitě organismu. Vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní) činitelé utváření osobnosti jsou v neustálé interakci (Kohoutek, 2006).

Velmi zajímavým a aktuálním je pojetí Švancarovo na základě vzájemného působení dispozic, prostředí a výchovy, jehož výsledkem může být jedinec:

- s optimálním vývojem
- s nerozvinutými dispozicemi a disharmonickým vývojem
- jedinec, jehož jsme si zvykli nazývat „dítě ulice“
- „poslušný jedinec“

Podle Kohoutkova pojetí rozlišujeme primární a sekundární vlastnosti osobnosti. Primární, vrozené vlastnosti jsou přirozenou, přírodní podstatou člověka. Projevují se v nich rodové zvláštnosti člověka. Patří k nim např. organické potřeby a vrozené vlastnosti temperamentu. Sekundární, druhotné, získané vlastnosti osobnosti jsou ty, které vznikly v důsledku ontogenetického vývoje člověka. Vznik získaných vlastností je však závislý na vrozených vlastnostech.

Specificky lidskou odlišnost jednotlivých osobností můžeme vnímat jako osobitost.

Pro psychologii je osobností každý člověk jako integrovaný a integrující, organizovaný a organizující celek se všemi svými relativně stálými individuálními vlastnostmi (konstitučními, výrazovými, charakterovými, temperamentovými a intelektovými).

Často bývá osobnost definována jako to,

- co člověk *chce* (pudy, potřeby, zájmy, hodnoty)
- co člověk *může* (schopnosti, vlohy, nadání)
- co člověk *je* (psychosomatická konstituce, temperament, charakter)
- kam člověk *směřuje* (osobní životní cesta)

(Kohoutek, P., 2002)

Přesněji můžeme osobnost definovat jako dynamickou organizaci, soubor,

celek, jednotu zděděných, vrozených a pod tlakem společnosti, výchovy i sebevýchovy v interakci s určitým přírodním, společenským, ekonomickým a kulturním prostředím vytvořených a relativně trvalých a stálých zvláštností, tělesných, biopsychických duševních procesů, postojů, vztahů, dimenzí a vlastností, které řídí činnost člověka a podmiňují nejen jeho chování, ale i prožívání a způsob adaptace na prostředí (V. Smékal). Osobnost je neopakovatelná ve své individuálnosti, v jednotě svých zkušeností, kladů a záporů, zděděných a získaných vlastností. Jednotu, *jednotnost osobnosti* jako celku určuje do značné míry její rozum a vůle. Jednotnost osobnosti může záležet také ve vyváženosti motivačních sklonů. Protikladné sklony člověka se totiž mohou dostávat do konfliktu (např. bažení po mnoha věcech a šetrnost). Příbuzné sklony člověka se naopak podporují (např. humánnost a soucitnost). Opakem jednotnosti osobnosti je disharmoničnost.

Integrovanost osobnosti se projevuje hlavně v tom, že rozpory mezi jednotlivými cíli a citovými vztahy i rozpory mezi motivačními tendencemi dovede člověk vyřešit, aniž by se stal vnitřně rozvrácenou osobností. V dokonalé duševní rovnováze však člověk nebývá příliš často (Kohoutek, P., 2002).

Celkovou problematiku psychologie osobnosti jako *bio – psycho – sociálního systému* podle prof. Kohoutka (2002) můžeme rozdělit na tři základní okruhy:

- **struktura** osobnosti postihuje složky a vrstvy, z nichž je osobnost vystavěna, vnitřní architekturu jednotlivých složek osobnosti, jejich skladebnou souvislost a vzájemné vztahy
- **dynamika** osobnosti zkoumá a klasifikuje všechny síly, uvádějící prožívání a chování člověka v činnost. Klade si otázku, co zapříčiňuje určité chování člověka. Sem patří otázky motivů a uvědomělé i neuvědomělé motivace lidského chování. Motivaci určují faktory, které vzbuzují, udržují a zaměřují chování (např. potřeby, snahy, zájmy, sklony, návyky atd.)
- **vývoj**, ontogeneze osobnosti zkoumá charakteristické chování a prožívání člověka v jednotlivých životních fázích, tedy vertikálně.

Veškeré rysy, vlastnosti osobnosti lze roztrždit do těchto skupin:

- tělesné a výrazové vlastnosti
- rysy temperamentu
- rysy charakteru
- osobní schopnosti
- strukturální, dynamické (motivační) a vývojové vlastnosti

Jedním z nejdůležitějších klíčů poznání člověka a jeho sebepojetí je postižení úrovně jeho sebepoznání, jeho sebecitu a sebehodnocení a představy jeho ideálního „já“ (zejména jeho egoistického či altruistického zaměření).

Sebehodnocení (sebecit) je (podle Allporta) jakýmsi centrem osobnosti. Zahrnuje pocit vlastní hodnoty, pocit vlastní síly a pocit vlastních možností. Sebehodnocení se mění v průběhu ontogenetického vývoje a podle společenských rolí člověka.

Sebevědomí je jistým integrujícím činitelem osobnosti, podle jehož náplně a záměrů nabývají svého zařazení a významu i ostatní vlastnosti a jednotlivé úkony člověka. Jde pravděpodobně u většiny osob o převážně získaný znak, který se vytváří primárně v sociální interakci a to zejména v nukleární rodině. Velká část lidí má hodnocení sebe sama málo stabilní, protože je příliš závislá na ocenění okolím,

oblibě, sympatiích, obdivu apod. Jejich „já“ je silně sociálně determinováno (Kohoutek, R., 2006).

Předpoklady pro vykonávání studijních, profesních, teoretických (intelektuálních) a praktických aktivit člověka jsou *schopnosti*. Jsou to takové kapacitní vlastnosti osobnosti, které podmiňují úspěšné vykonávání činností člověka, a to po stránce kvalitativní, kvantitativní i časové a výkonové. Schopnosti nelze redukovat pouze na oblast intelektu, vnímání nebo motoriky. V tomto smyslu je nutno pojem rozšířit i na oblast citovou a volní. Schopnosti jsou ze 60 - 80% zděděné. Rozvíjejí se však v činnosti, během výchovy, vyučování a sebevýchovy. Schopnosti se utvářejí na základě vloh (předpokladů, sklonů) (Kohoutek, P., 2002).

Klient ústavu – žák střední školy se pro práci pedagoga nachází v tom nejkritičtější období. Započatá, probíhající nebo vrcholící puberta je původcem změn nejen fyziologických, ale především psychických. Pro pubertu je typická nevyzrálost postojů, potřeby společenského kontaktu s vrstevníky, změna v sebepojetí (vlastní já se stává hodnotou i problémem). Původně zrcadlové já se stává autonomnějším. Místo rodičů, učitelů a dalších dospělých mají největší vliv na sebehodnocení vrstevníci. Dochází k odklonu od dosavadních autorit, projevuje se výrazná tendence osamostatnit se, zvýšená kritičnost a emoční a afektivní labilita, introverze, disharmonie, ale i počáteční schopnost abstraktního myšlení a myšlení na úrovni formálních operací. Člověk se učí skupinové identity, vztahy a kontakty s vrstevníky jsou pro něj naprosto klíčové. Nedostatek zkušeností bývá příčinou stále častějších konfliktů. Část sebeobrazu, tvořeného doposud jen iracionálními mechanismy, se přeměňuje v mnohem racionálnější sebepojetí, mnohdy vedoucí k zásadní změně v sebehodnocení. Dospívající je již schopen o sobě přemýšlet a dovede o sobě formulovat soudy, stále diferencovanější jsou soudy o sobě samém. Podléhá časté labilitě, kolísavosti sebecitu a sebehodnocení a s tím souvisejícím emočním a adaptačním poruchám.

Velmi významnou roli sehrává v tomto období série změn, vedoucí k pocitu „sociální nezakotvenosti“ – už není dítě, ještě není dospělý, rozporuplné jsou reageance dospělých na jeho situaci, nemůže se však dosud rozhodovat sám (není ještě ekonomicky nezávislý). Vzniká celá škála nejistot, vedoucích k vnitřním i

vnějším konfliktům:

- *nejistota v roli*, pramenící z přechodu od dítěte do dospělosti. Způsobuje labilitu pocitu vlastní hodnoty

- *konflikty*, vznikající v pubertě zejména mezi rodiči a dětmi, ale velmi frekventovaně také mezi dětmi a ostatními dospělými autoritami, v první řadě pak s učiteli. Vzniká tak „kultura mladých“, za jakoukoliv cenu odlišná od té dospělých, naplněná nesmyslnou rebelií a protivenstvím

- *problémy se školní výkonností* souvisejí zejména s rozporem mezi požadavky školy a ochotou je naplňovat. Jsou přesvědčeni, že škola nevychází dostatečně vstříc jejich potřebám a zájmům.

Hektické období puberty, prožívané v komplikovaných sociálních vazbách a často také prostředí, přivádí do ústavních podmínek klienta – žáka, prožívajícího a vnímajícího tyto změny a události obdobnou optikou.

Nově přichozí žák střední školy se nachází v jisté etapě puberty, kterou individuálně prožívá a s níž také (v převážné míře dosud také individuálně a sám) se střídavými úspěchy bojuje. Ve valné většině případů na mnoha bojištích této „války se životem“ spíše prohrává. Nedaří se získat dostatek svobody rozhodování, díky neustále klesající osobní iniciativě se nedostavují ani potřebné – byť jen průměrné či dostatečné – úspěchy ve škole. Nad roztržitostí kolektivu třídy vítězí obdivuhodná „semknutost“ pouliční party a vnímání stále sílící „kompatibility“ vlastního já s jejími ideály a vzory. Sebekritičnost je postupně nahrazována důležitostí pozice v nové vrstevnické skupině, sebehodnocení „cejchováním“ na základě provedených skutků (zpravidla v rozporu s normami společnosti). Systém hodnot se zjednodušuje na „zisk a ztrátu“, výhru a prohru, vychytralost a podvedení. City a emoce jsou syceny lehce dostupnými kontakty s opačným pohlavím a rychle ztrácejí na své hodnotě i potřebě, city k bližním jsou vytlačovány odporem k respektování jejich názorů.

Trest a zásadní změna v dosavadním způsobu života tak přivádí do ústavních podmínek života a vzdělávání mladého člověka plného nenávisti a odporu ke všemu nezbytnému, s hlubokými pocity nespravedlnosti, ublíženosti, přesvědčení o tom, že jiní, jemu podobní, jsou ještě horší a této „odměny“ se jim nedostalo.

Všichni ti, kdož se zapříčinili o jeho umístění do ústavu, jsou nepřátelé a zaslouží si jen ten nejhorší osud.

I s postupem času a průběhem pobytu v ústavu zůstávají velmi výrazné „stopy“ těchto pocitů ve vnějších projevech žáků, zejména v zátěžových nebo konfliktních situacích. To částečně vysvětluje, proč se žáci v tomto věku, umístění ve výchovném ústavu a navštěvující školu ve stejném zařízení (tedy s nižší mírou kontaktů s vrstevníky a dospělými vně zařízení) dostávají zejména v počátečním období pobytu do poměrně častých (a nezřídka nekontrolovatelných) konfliktů s dospělými pracovníky školy nebo ústavu. Jsou v této fázi a situaci pokračovateli příčin jejich umístění, jsou jejich nepřáteli a na jejich pocitech či mínění jim nezáleží.

Žáci středních škol v zařízeních pro výkon ústavní výchovy jsou původně:

- 1) žáky základní školy při tomtéž nebo podobném zařízení, pokračujícími v pobytu i studiu v ústavních podmínkách
- 2) žáky civilních základních škol, kterým byla rozhodnutím soudu nařízena ústavní výchova, a vzhledem k ukončenému základnímu vzdělání byli zařazeni do studia střední školy v ústavu
- 3) žáky civilních středních škol, jimž byla nařízena ústavní výchova v průběhu studia civilní střední školy
- 4) žáky, kteří byli zařazeni do studia střední školy v jiném výchovném ústavu a z nejrůznějších důvodů byli přemístěni do jiného ústavu
- 5) žáky, kteří dosud úspěšně studují civilní střední školu, avšak vzhledem k výchovným problémům nebo přestupkům jim byla nařízena ústavní výchova, ale pokračují ve studiu na civilní střední škole.

Vzhledem k platné legislativě v této oblasti je tak zcela přirozené, že k pohybu žáků mezi „civilními“ a „ústavními“ školami dochází prakticky po celou dobu školního roku, tedy od 1. září až do 30. srpna roku následujícího. Tyto přechody způsobují nejen administrativní, ale především psychické problémy, spojené s vytržením z důvěrně známého sociálního prostředí rodiny, školy i ulice

a přechodem do zcela neznámých a ve většině ukazatelů nezvyklých podmínek ústavního života a studia ve zcela novém a neznámém školním prostředí s daleko intenzivnějším dohledem a pozorností vyučujících, vynutitelnou přípravou na vyučování i nepřetržitým zájmem a hodnocením ze strany dospělých.

2.2. Osobnost učitele odborného výcviku ve škole v zařízení institucionální výchovy

Osobnost učitele sehrává v životě a vývoji dětí a mladistvých nesporně mimořádně důležitou roli. Může po poměrně dlouhou a vývojově velmi důležitou životní etapu dítěte a postupně mladého člověka jeho vývoj ovlivnit příznivě nebo nepříznivě, významně napomáhat nejen ve vedení v získávání nových vědomostí a dovedností, ale také nových kladných vzorců chování, schopností a umění komunikace a interakce. Je ve své podstatě činitelem nenahraditelným, vstupujícím do života každého jednotlivce v souvislosti s nezbytností vybavit každého člena lidské společnosti schopnostmi být jejím rovnoprávným členem.

Učitel prostřednictvím své profese intenzivně a systematicky působí v čase, v němž je dítě či mladý člověk mimo své nejužší sociální prostředí, z dosahu přirozené rodičovské autority a emočních vazeb, v prostředí zpravidla méně konformním a více, ale také mnohem komplikovaněji podnětném, mající za sebou „sílu“ vrstevnické skupiny spolužáků, nacházejících se ve stejném postavení jako on.

Učitelská profese klade náročné a psychologicky rozmanité požadavky. Od učitele se očekává, že bude žáky:

- a) **vzdělávat**, zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého vědního, technického, popřípadě uměleckého oboru, podle učitelovy aprobační;
- b) **vychovávat**, rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti, charakter, a to na podkladě soustavného poznání žáků, jejich typologických i individuálních rozdílů.

Nebývá snadné vyváženě sloučit oba momenty. Učitelé se značně liší v tom, na který z obou momentů se soustředují. Ve čtyřicátých letech švýcarský psycholog Ch. Caselmann rozlišil dva základní typy učitelů - učitele zaměřeného na obor ("logotrop") a učitele zaměřeného na žáka ("paidotrop"). Logotrop se snaží vzbudit zájem o obor a co nejvíce z něj předat žákům; méně se zajímá o žáky, jejich zvláštnosti a problémy, zvláště o ty žáky, kteří neprojevují zájem o učitelův obor. Někteří logotropové mají se žáky značné kázeňské obtíže. Paidotrop se zajímá spíše o žáky než o obor, snaží se přiblížit žákům, porozumět jim a pomoci. Některý paidotrop může upadat až do nemístné shovívavosti, snižuje požadavky na žáky, nebo se dokonce pokouší zasahovat do jejich osobního života (podobně jako "ochraňující matka"). Může také podceňovat prohlubování své odborné kvalifikace. Oba typy učitelů v krajních podobách vedou k nežádoucím výsledkům (Čáp, Mareš - 2001).

Osobnost učitele je nedílnou součástí školního klimatu a klimatu školní třídy. Každý učitel se chová při vyučování i o přestávce trochu jinak, probírání učiva téhož předmětu probíhá u učitelů stejné aprobace odlišně. Ať vyučuje v kterékoli třídě, má své zvláštnosti, které projevuje navenek, tím vytváří specifické klima pro žákovské učení a chování. Toto klima může být plné pohody, chuti do práce, ale také napětí, strachu, přetěžování, či naopak lhostejnosti ke všemu. Dokonce může utvořit klima tvrdého soutěžení, bezohlednosti, nepřátelství až nenávisti vůči některým jednotlivcům nebo většině třídy (Čáp, Mareš, 2001, s. 566). Učitelovo chování založené na nezájmu či agresivitě mnohdy způsobuje živnou půdu pro šikanování. Pro negativní vývoj žáka je i nevhodná učitelova komunikace, neschopnost zvládat neklid, nekázeň. Učitel, který takový vývoj nechce dopustit, vhodně komunikuje s dítětem tak, aby posiloval vzájemný vztah a podporoval vstřícnou, kooperativní atmosféru ve třídě (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 76).

Úspěšná a efektivní výuka i školní kázeň souvisí s autoritou: „Přijetí autority významným způsobem zefektivňuje práci skupiny. Podle výsledků výzkumu (neformální) autoritu učitele u žáků vytváří zejména: způsob jakým vyjadřuje svůj status; kompetentnost jeho vyučování; úroveň řízení činností ve třídě; účinnost jeho přístupů k nežádoucímu chování žáků.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 23). Vlastnosti učitele podporující autoritu jsou spravedlivost, důslednost, spolehlivost,

emocionální vyrovnanost, vědomosti a odbornost, rozhodnost a komunikativnost (Svobodová, 2005, s. 91).

Podobu autority učitele stanovuje Svobodová (2005, s. 89-90) optimálním vztahem učitele a žáka – partnerstvím. Podstata partnerství spočívá v těchto rysech:

- pozitivní přístup k výchově (přístupovat k žákovi s důvěrou v jeho schopnosti a potenciální možnosti, přispívat humorem a nadhledem k vytváření příjemné atmosféry);
- individualizace (každý žák je v něčem dobrý);
- vlídná (laskavá) náročnost (učitelův zásah má být veden snahou spolupracovat a žák to má cítit);
- podporování sociálních dovedností (v komunikaci zachovávat společenská pravidla, učit se naslouchat a vžívat se do druhých);
- variabilita (akceptování různosti, tolerance);
- svoboda (nedirektivní přístup učitele k dětem při zachování jeho řídicí role ve školní práci, dodržování dohodnutých pravidel);
- kooperace (spolupráce, součinnost);
- hravost;
- vlastní zkušenost, činnost a aktivita žáka;
- smysluplnost a srozumitelnost veškeré školní práce;
- integrace učiva a výuka v tematických celcích;

Učitel vychovává příkladem svého chování. Pedagogický takt, spravedlivost, chápavost, ale i přísnost a dobrý způsob výuky přispívají k autoritě učitele (Čáp, 1993, s. 330).

Verbální a neverbální typy chování, které mají vliv na autoritu učitele a mohou předcházet problémům s chováním:

Kontakt očí

Kontakt očí souvisí s udržením pozornosti. Učitel zkontroluje třídu pohledem a v každém žákovi vyvolá dojem, že vyslovené myšlenky jsou určeny pouze jemu, tím je žák udržován v pozornosti. Podřízení a úcta k učiteli se vysvětluje sklopením očí. Při přímém styku se může oční kontakt použít jako výzva k učiteli. Pohled žáků, kteří nejsou ochotni naslouchat nebo dávat pozor, směřuje mimo, lehce vzhůru.

Soustředěný a intenzivně upřený pohled je charakteristický pro nejvíce problémové žáky.

Hlas

Rychlá mluva, přehnaná hlasitost, nevýrazný hlas, špatná plynulost, nevhodnost slov jsou prvky, které neslouží k posílení autority učitele. Je třeba si uvědomit, že i snížením hlasu může učitel kladně ovlivnit chování žáků.

Řeč těla

Učitel nemá zaujímat obranný postoj zkřížením rukou, stát pouze strnule vpředu u tabule. Vhodné je přecházet po celé třídě, aby dal žákům najevo svoji převahu, že toto je jeho území.

Kontrola vedení rozhovoru

Při dialogu s žáky musí učitel řídit obsah a sledovat jeho průběh, aby nedošlo k ignoraci některých otázek nebo rozhodnutí (Elliott, Place, 2002, s. 140-142).

Ve vztahu k problémovým žákům je potřebné, aby k nim učitel přistupoval pozitivně a s důvěrou. Tímto postojem dává učitel najevo, že je tu proto, aby jim pomohl, ale také že je pokládá za někoho, kdo je schopen rozvíjet své schopnosti. Tento přístup umožní žákům, aby znovu získali pocit jistoty, a je možné, že u žáků pomůže k procesu změny (Auger, Boucharlat, 2005, s. 63).

Učitelská profese klade na učitele náročné rozmanité požadavky od vzdělávání žáků, vychovávání žáků, osvojení si příslušného oboru, prohlubování pedagogických a psychologických poznatků až po realizaci komunikace se žáky, rodiči a jiné další úkoly (Čáp, Mareš, 2001 s.264-265). „Postoj žáků k učitelí a k učení a výsledky pedagogického působení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým.“ (Čáp, 1993, s. 326).

Charakteristik požadavků na učitelskou profesi, jejich kategorizací i struktuře by bylo možné věnovat hned několik odborných prací. Není bez zajímavosti, že právě učitelská profese se stává jakýmsi „orným polem“ badatelů nejrůznějšího ražení, často i těch, kteří mají s pedagogikou či psychologíí pramálo společného. Snaha „nabalit“ na

profesi učitele co nejvíce povinností a činností, souvisejících s výchovou a vzděláváním nového lidského pokolení, je tak spíše snahou zbavit množství odpovědnosti a povinností všechny ostatní nezbytné (a v mnohém nezastupitelné) účastníky tohoto procesu.

Rozsáhlá pojednání o učitelské profesi, osobnosti učitele, obsahu jeho činností i nárocích, které na tuto profesi klade celá společnost i jednotliví účastníci vzdělávacího procesu a jejich nejbližší, se žel až příliš často zaměřují spíše na požadavky a nároky na tuto profesi a osobnost učitele obzvlášť, avšak spíše okrajově připouští složitost a obrovskou náročnost této profese. Připočteme-li k tomu skutečnost, že v naší současné (avšak i minulé) společnosti je učitelská profese sice soustavně „vzývána“, avšak společensky trvale odsouvána a mnohdy dokonce dehonestována, odhalujeme podstatu velmi nepříznivého klimatu samotného vzdělávacího procesu, jednodušeji řečeno funkčnosti a efektivity celého školského systému i systému vzdělávání jako celku.

Poněkud stranou pozornosti v tomto „společenském souboji“ zůstávají učitelé, pracující ve velmi složitých podmínkách *výchovných zařízení*, jejichž práce je o to náročnější, že pracují se žáky, jejichž postoje ke společnosti i samotnému vzdělávání jsou mimořádně komplikované a jejichž dosavadní školní kariéra byla utvářena na jiných školách a s jinými účastníky tohoto procesu a to zpravidla s jen malými úspěchy.

Učitelé základních i středních škol při dětských domovech a výchovných ústavech jsou prakticky nepřetržitě přímými účastníky doslova veškerých životních událostí svých žáků v době pobytu v těchto zařízeních. Přicházejí na svá pracoviště do prostředí se stále aktuální historií – již při příchodu se seznamují s událostmi, které se odehrály v čase mezi ukončením vyučování v předcházejícím dni a okamžikem před zahájením vyučování ve dni stávajícím. Jsou nepřetržitě seznamování s tím, jak se chovali jejich žáci, co dělali, jaké činnosti a aktivity vykonávali v době, kdy nebyl učitel v jejich blízkosti. Není výjimkou, že jsou učitelé součástí seznamovacího procesu s mimořádnými událostmi v těchto zařízeních i v kteroukoliv denní či noční dobu ani případné zapojování učitelů do činností mimo vyučování, souvisejících s řešením mimořádných událostí, týkajících se jejich žáků – klientů výchovných zařízení. Bez podrobné znalosti průběhu i příčin těchto událostí by totiž všechny výše uvedené teoretické poznatky nebyly pro učitele přínosné. Vědět o tom, co se stalo

a o příčinách těchto událostí je pro učitele v tomto postavení zcela nezbytné, což jeho pracovní zařazení dosti významně odlišuje od práce učitele v tzv. "civilní" škole, kde odchod z budovy školy může pro učitele přece jen znamenat dočasné přerušování kontaktu se žáky i školním prostředím a umožnit ono známé a tolik potřebné odreagování, umožňující eliminovat míru působení stresových faktorů a obnovovat alespoň z části psychickou a neřídka i fyzickou „kondici“ na další pracovní den.

Učitel *praktického vyučování na střední škole při výchovném ústavu* v sobě a své každodenní práci tak nevyhnutelně kumuluje také více profesí.

- Je především *pedagogem* s nezbytnými teoretickými znalostmi oboru a didaktickými dovednostmi, umožňujícími jejich předávání žákům.
- Je nezbytně „*řemeslníkem*“ v oboru, který vyučuje, neboť neschopnost praktického předvedení jakéhokoliv úkonu, spojeného s touto profesí, by znamenalo rychlou a nevratnou ztrátu profesní i osobní autority u žáků – klientů ústavu.
- Je současně *vychovatelem*, který v době vyučování nevyhnutelně pracuje s poznatky z osobní i rodinné anamnézy žáka, jeho životní i sociální kariéry, jeho osobnostními kvalitami i nedostatky, jeho postoji k pobytu v zařízení i těm, kdož se o tento pobyt zasloužili.
- Je „*hlídačem*“ obsahu kontaktů mezi žáky, nakládání s osobními i školními a ústavními věcmi, péče o osobní zdraví a v neposlední řadě také nijak výjimečnému výskytu agresivních projevů či projevů šikany nebo pokusů o páchaní drobných přestupků.
- Je poměrně často „*zповědníkem*“ těch, kteří postrádají ve svém nejbližším okolí dospělého spolehlivého partnera, jemuž je možné se v okamžiku vyskytnutí zdánlivě neřešitelného problému svěřit a požádat o radu.
- Je nechtěně *advokátem* v případech konfliktů svých žáků s jinými dospělými pedagogickými pracovníky, popř. skutky, kterých se žáci dopustili v době pobytu mimo zařízení.
 - Je, v případě dostatečného pedagogického umu, *dospělou oporou*, se kterou se odcházející žák – klient ústavu jen obtížně loučí a na kterou se obrací i drahnou dobu po opuštění ústavu se žádostí o radu či s informacemi o svých drobných životních peripetiích nebo úspěších.

- Je *badatelem* při hledání metod výuky, které přivedou k aktivnějšímu zapojení do vyučovacího procesu a práce v hodině i ty nejzavilejší odpůrce školní práce, kteří se mnohdy právě z těchto důvodů do tohoto zařízení dostali.
- Je *manažerem*, který umí sjednat praktický výcvik na skutečných pracovištích se skutečnými řemeslnými výsledky a mnohdy dokonce za skutečnou odměnu.
- Je *jistotou existence* žáka na pracovišti praktického vyučování – vždy totiž ví, kde je pracovní oděv a obuv, kde naposledy byly viděny ochranné pomůcky nepozorného žáka, kam se poděl zbytkový nebo nový materiál.
- Je *psychologem*, který dokáže kdykoliv v průběhu školního roku či prázdnin dostatečně srozumitelně zformulovat aktuální osobnostní rysy žáka – klienta ústavu, poukázat na faktory, které je významně ovlivňují a mění, připojit své velmi důležité poznatky ke sdělením vychovatelů a sociálních pracovníků a dotvářet tak ucelený obraz osobnosti, se kterou pracuje a na jejíž výchově a vzdělávání se významně podílí.
- Je *kontaktní osobou* mezi svým žákem a jeho zákonným zástupce, který v mnoha případech o kontakt se svým dítětem dokonce ani nestojí nebo se mu pod nejrůznějšími záminkami vyhýbá. Učitel se v tomto případě stává tím, koho žák obviňuje z neúspěchu kontaktu a na jehož hlavu se snáší obvinění za řadu minulých neúspěchů v těchto vztazích.
- Je „*zastupujícím rodičem*“ pro ty, kdož potřebují něco důležitého koupit, zařídit, zorganizovat, připravit se na významný krok ve svém životě a skutečný rodič zpravidla není nablízku nebo toho prostě není schopen nebo není ochoten tuto pomoc poskytnout.
- Je spolehlivým *dodavatelem chybějících školních potřeb*, protože zná nejen své žáky, ale také cesty jejich sešitů či propisovacích tužek a vyučování bude vždy také zítra.
- Je bezednou *studnicí trpělivosti* při neustálé potřebě opakování a doplňování již probraného učiva, jeho předávání vychovatelům k přípravě na vyučování v příštím dni, vypracovávání jednoduchých pomůcek pro ty, kteří s těmi složitějšími ještě neumí pracovat.
- Je *detektorem i řešitelem konfliktních situací* mezi žáky, kterým se snaží co nejúčinněji předcházet a v případě jejich vypuknutí je efektivně tlumit a ukončovat.
- Je však často také *cílem*, který se nabízí žákovi – klientovi, majícímu za sebou kriminální minulost a jehož hodnotový systém začíná pouze bodem síly či agrese.

- A konečně je také *protivníkem* v konfliktu se svým žákem či třídou, přičemž ani těmto událostem a situacím nelze s dostatečnou spolehlivostí nikterak zabránit.

Být učitelem praktického vyučování v podmínkách výchovného zařízení představuje velmi rozsáhlou psychickou zátěž a s ní spojené požadavky na vysokou odolnost v této oblasti.

Faktické působení této zátěže, na rozdíl od učitele „civilní“ střední školy, nemůže tzv. „odložit“ při ukončení vyučování stejně tak, jako nelze opustit pracoviště v okamžiku, kdy není dořešen jakýkoliv problém, který v době vyučování nastal. Ani návrat do rodinného prostředí pro něj neznamena ukončení profesních povinností. Mimořádné události v životě jeho žáků totiž vůbec nejsou výjimkou v podmínkách ústavu v kteroukoliv denní či noční dobu. Není proto nijak výjimečná místy značná fluktuace zejména nově začínajících pedagogů v těchto zařízeních, kteří po prvotních zkušenostech a poznáních vyhledávají „klidnější“ pracovní zařazení v učitelské profesi, popř. zcela mimo ni. Znamé však jsou také odchody dlouholetých a zkušených učitelů, v jejich profesním životě se dlouhotrvající stres dokázal „podepsat“ i na jejich celkovém fyzickém zdraví.

V současnosti jsou velmi aktuální také otázky, související s kvalifikačními požadavky na učitele praktického vyučování. Kategorické, ale také pochopitelné stanovisko MŠMT ČR a časové omezení podmínek pro získání odpovídající pedagogické kvalifikace vedlo na straně jedné ke zvýšení odborné způsobilosti učitelů v ústavních školských zařízeních studiem speciální pedagogiky, což lze objektivně považovat za krok správným a potřebným směrem. V důsledku neprominutí nároků však také došlo k odchodu části učitelů, kteří byli tzv. „zkušenými praktiky“ a jejichž výsledky byly považovány za více než dobré, avšak nesplňovali předepsané nároky na odborné pedagogické vzdělání. Některé střední školy při výchovných ústavech tak přišly nejen o zkušené a dlouholeté pedagogické pracovníky, ale také o jakési „osobnosti“ praktického vyučování v dané škole.

Složitost a náročnost profese se nesporně promítá také do osobního a rodinného života učitele. Spolehlivost rodinného zázemí může být mimořádně významnou oporou, opak, často způsobený dlouholetým stresujícím klimatem v rodinných vztazích,

pramenícím z profesní vyčerpanosti pak příčinou kolapsu rodinných vztahů nebo dokonce psychiky samotného nositele této profese.

Značná část prací na obdobné téma se velmi podrobně zabývá rozbořením příčin, průběhu i důsledku stresových situací a jejich prožívání učiteli i stresu jako důsledku výkonu učitelské profese.

Přesto, že se jedná o výzkum, realizovaný u učitelů „civilních“ škol, lze následující příklad považovat za dostatečně vypovídající o povaze a obsahu stresorů u učitelů. Rudolf Kohoutek (2009) z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně se zajímal primárně o *stresy učitelů způsobené z jejich hlediska žáky*. Kolaborační ohniskovou výzkumnou skupinu tvořilo náhodně vybraných 25 učitelů a 75 učitelek moravských i českých středních škol. Kohoutek požádal tyto učitelky a učitele, aby mu písemně popsali stresové situace zapříčiněné žáky, které ve škole prožili a označili, které z nich mohly poškodit jejich zdraví (fyzickou, sociální a psychickou pohodu). Metodu dotazníku doplnil metodou skupinového rozhovoru a individuálních rozhovorů.

Bylo dosaženo těchto výsledků:

65 % učitelek a učitelů prožilo během své dosavadní praxe vážné stresové situace kvůli žákům se závadami a poruchami chování (tito žáci vykazovali difcility, poruchy osobnosti a psychické poruchy, nekázeň, nedisciplinovanost, krádeže, ničení majetku školy, záškoláctví, intelektuální pasivitu (extrémní nezájem o výuku), verbální agresivitu a někteří se dokonce dopustili i brachiálního násilí vůči učitelům a učitelkám;

12% učitelů a učitelek prožilo během své praxe pouze lehčí, běžné stresové situace zapříčiněné většinou verbální agresivitou žáků;

9% učitelů a učitelek uvádělo stres z úrazů a sebepoškozování žáků ve škole (ojediněle šlo i o smrtelné úrazy a suicidia);

8% učitelů a učitelek uvedlo vážné stresy plynoucí z rizikového chování žáků závislých na drogách, alkoholu a nikotinismu;

6% učitelů a učitelek uvedlo stres plynoucí z vylhaných, křivých a podvodných nařčení žáky z neprofesionálního chování a stres z kyberšikany.

Rozložení těchto zjištění u učitelů mužů a učitelek žen mělo obdobné parametry.

Výsledky u **mužů** (N= 25)

68% (tj. 17 mužů) mělo vážné stresy během edukativní komunikace se žáky se závadami a poruchami chování;

12 % (tj. 3 muži) prožilo pouze lehčí stresy se žáky;

8% (tj. 2 muži) uvedli stres z úrazů žáků;

8% (tj. 2 muži) prožívali stres kvůli chování a komunikaci žáků závislých na drogách, alkoholu a nikotinu;

4% (tj. 1 muž) prožil stres plynoucí z vylhaných, amorálních a podvodných nařčení žáky.

Výsledky u **žen** (N= 75):

64% (tj. 48 žen) mělo vážné stresy během edukativní komunikace se žáky se závadami a poruchami chování;

12 % (tj. 9 žen) mělo jen běžné a lehčí stresy během edukativní komunikace se žáky;

9 % prožívalo vážný stres během úrazů a sebepoškozování žáků;

8% prožívalo stres kvůli chování a komunikaci žáků závislých na drogách, alkoholu a nikotinismu;

8 % prožilo stres plynoucí z vylhaných, amorálních a podvodných nařčení žáky.

Je třeba uvést, že jiné výsledky přináší výzkum stresorů ve škole z hlediska žáků a studentů. Tam hrají velkou roli učitelé a také spolužáci

(Kohoutek, R.: Stresory učitelů a učitelek základních a středních škol, dostupné na www.rudolfkohoutek.blog.cz/1003/stresory-ucitelu).

Obdobný výzkum mezi učiteli škol při zařízeních pro výkon ústavní výchovy není dostupný, avšak lze s jistotou předpokládat, že uvedené výsledky by v případě těchto učitelů vykazovaly vyšší a významnější hodnoty jednotlivých zjištění.

3. NESTANDARDNÍ PEDAGOGICKÉ SITUACE

v interakci učitele se žákem

Ve škole vznikají mimořádné situace, které se odchyľují od běžné rutiny a na něž učitel připraven není, ba často ani nemůž být. Tyto neočekávané události se vymykají navyklému postupu, jejich řešení nemá dostatečnou oporu ve školských normách a nemusí ji mít ani v pedagogické zkušenosti toho kterého učitele; navíc je učitel musí zvládat okamžitě. Proto ho tyto situace někdy zaskočí a mohou podstatně ovlivnit i jeho postavení ve třídě. Rozbor těchto nestandardních situací zároveň objasňuje učitelskou profesi z některých dalších stránek. Především dokresluje její psychologickou a sociální složitost a náročnost, protože osvojené didaktické dovednosti jsou sice i tady základními prvky, ale pro veškerou práci učitele zdaleka nestačí.

V nezvyklých situacích se výrazně projevuje mnohostrannost funkcí učitele, jež nejsou jen didaktické, ale také sociální, pečovatelské, zdravotnické a někdy i rodičovské. Projevuje se v nich vzájemná podmíněnost vzdělávací a výchovné složky vyučování. Existence nezvyklých školních situací ukazuje, že vyučování je sociální dění živé, plné napětí i pohody, spolupráce i konfliktů, úspěchů i ztrát, a to pro všechny jeho účastníky - učitele i žáky, a že svými příčinami i důsledky často sahá daleko mimo školu (Pařízek, V.: Učitel v nezvyklé školní situaci, 1990, s. 7-8).

Časový odstup od vydání studie V. Pařízka je sice poměrně značný, avšak jím použité dělení skupin konfliktů ve školním prostředí i v současnosti tvoří reálný základ pro hodnocení aktuální, současné situace. Podle provedeného výzkumu za účasti studentů učitelství na několika pedagogických fakultách byly soubory situací, které sice nebyly označeny jako zcela reprezentativní, avšak podávají obraz složitosti problémů, které musí učitel bezprostředně řešit a v nichž se nezbytně projevuje celá jeho osobnost, veškerý jeho pedagogický i lidský talent. Současně autor poukazuje na fakt, že se v nezvyklých školních situacích odráží také celková atmosféra školy, způsob vedení žáků, jejich složení a také sociální prostředí školy.

S přihlédnutím k posuzování současné situace ve středních školách při zařízeních pro výkon ústavní výchovy je však nezbytné rozdělení do skupin situací poněkud obohatit. Jsou to totiž právě podstatně odlišné sociální podmínky prostředí tohoto typu středních škol i sociální role (a aktuální pozice) žáka i učitele této školy, které vedou k takovému rozšíření těchto skupin situací. Přesto lze jednotlivé typy vznikajících nezvyklých školních situací rozdělit zhruba do těchto skupin:

1. *Protesty a nekázeň žáků* – obsahují individuální nebo skupinové odmítání činností nebo povinností, spojených s výukou, nerespektování a neplnění pokynů učitele, neakceptování pravidel chování a vystupování. V ústavních podmínkách sem patří také žákovské projevy pasivní rezistence.
2. *Zvláštní vztahy učitele k jednotlivým žákům* – jsou sice jedním z možných typů nestandardních situací, v podmínkách ústavní výchovy jsou však poměrně transparentní i předvídatelné jak učiteli, tak i samotnými žáky. Vystupují zde podstatně otevřeněji a bez postranních vlivů nebo úmyslů, žáci většinou svou „pozici“ u učitele dobře znají stejně, jako ji zná celá vrstevnická skupiny školní třídy.
3. *Žákovské „žerty“, naschvály, překvapení* – jsou zaznamenávány především u „služebně mladších“ učitelů nebo u učitelů s demokratičtějšími přístupy ve vyučování. Výjimku tvoří nově příchozí, se zvyklostmi a nároky dosud ne dostatečně seznámení žáci.
4. *Žákovská nekázeň* – je nejsložitější proměnnou veličinou mezi nestandardními školními situacemi. Přes velmi dobrou znalost jednotlivých žáků – klientů ústavu i soustavnou a cílevědomou individuální práci s nimi jsou tyto situace jen obtížně předvídatelné, jejich výskyt je podmíněn rozsáhlým spektrem podnětů od aktuální psychické a emocionální situace žáka až po spontánní reagenci na mimořádné nebo frustrující události (v rodině, výchovné skupině, ve vztahu apod.).
5. *Přestupky žáků* – v ústavních podmínkách tvoří zcela samostatnou kategorii, jejich obsah je značně různorodý a odlišně závažný. Od drobných porušování Školního nebo Ústavního řádu, přes poškozování věcí nebo zařízení, drobné krádeže až po pokusy o útěk ze školy nebo zařízení.

6. *Spory a nedorozumění mezi žáky* – je významně frekventovanou kategorií nestandardních situací. Jejich výskyt je v ústavních podmínkách prakticky na „denním pořádku“. Jedním z hlavních zdrojů těchto nedorozumění je především zásadní změna sociální role i prostředí, kterou každý žák nutně absolvuje s nástupem do výchovného zařízení. V poměrně pokročilém věku je nuce seznamovat se nejen s novým prostředím, ale především s novými vrstevníky i dospělými, s nimiž se znát „nechtěl“ a kteří jsou mu vlastně novou situací vnučování. Jakýkoliv drobný verbální podnět tak nastoluje složitou a často velmi konfliktní situaci, směřující poměrně rychle k vzájemnému poměřování fyzických sil.
7. *Spory mezi učitelem a žákem* – pro vyučujícího jsou částečně předvídatelné, vznikají především jako reakce na nesplněný pokyn vyučujícího nebo dočasně negativní hodnocení školní práce žáka.
8. *Spory mezi žákem a učitelem* – jsou obtížně předvídatelné, souvisí nejen s aktuální situací ve vrstevnické skupině, ale velmi často s událostmi nebo situacemi mimo školní prostředí jako jejich důsledek nebo opožděná reakce na tyto události. Obsahem iniciace žákem je zpravidla výrazná nespokojenost se situací, obavy z jejího zhoršení nebo komplikací, snaha spatřovat původce této situace nebo události v jiné osobě, zpravidla dospělé. Není výjimkou, že vyvrcholením takového sporu je i pokus o fyzické napadení učitele nebo jiného dospělého pracovníka bez ohledu na důsledky tohoto jednání.
9. *Nesnáze žáka* – v ústavních podmínkách jsou „na pořadu dne“, jsou častým důvodem nekázně či jinak neuspokojivého jednání žáka, aniž by byl znám důvod tohoto jednání. Neřešení situace, popř. její špatná kvalifikace může vést až k vážnějším důsledkům pro obě strany (sebepoškozování, suicidiální pokusy). Naprostá nezbytnost velmi dobré znalosti aktuálních anamnestických údajů o žákovi je proto jedním ze stěžejních požadavků na práci učitele teoretického i praktického vyučování. Patří sem i potřeba rozlišení situace pod pojmem „problémový žák“ nebo „žák s problémem“.
10. *Situace, vznikající na základě poruch chování žáka* – tvoří ve své podstatě samostatnou kategorii situací, jejichž charakteristickým prvkem je „spoléhání“

žáka na skutečnost, že učitelé i spolužáci jeho „diagnózu“ znají a že ji budou považovat za dostatečný důvod pro tolerování takového jednání.

11. *Situace, vznikající na základě aktuální sociální role a pozice žáka* – zásadní změna životní situace, vzniklá zařazením do ústavní výchovy, vyvolává nezvladatelné emoční projevy, spojené s neadekvátními verbálními, popř. fyzickými aktivitami, vedenými snahou „prorazit“ překážku na cestě ke „svobodě“ a uniknout ústavním podmínkám za „jakoukoliv“ cenu.
12. *Situace, vznikající na základě podnětů zvenčí* – konfliktní setkání se členy jiných vrstevnických nebo zájmových skupin, informace o nespolehlivosti navazovaných vztahů, neúplné nebo negativní informace o situaci v rodině nebo postojích členů rodiny ke klientovi v důsledku jeho jednání, odhalení protispoločenského jednání žáka při pobytu mimo ústav a zprávy o jeho případném řešení.

Velmi důležitou složku konfliktní situace, vznikající v průběhu praktického vyučování, tvoří kromě samotných aktérů vlastní prostředí, ve kterém praktické vyučování probíhá. Vzhledem k povaze konfliktní situace a osobnosti účastníků konfliktu je právě pracoviště praktického vyučování poměrně nebezpečným prostorem pro jeho průběh. Prakticky ve všech učebních oborech jsou používány nástroje a pomůcky, které mohou soužit v případě ztráty sebekontroly účastníka konfliktu jako zbraň. Tato jen obtížně odstranitelná rizika, spojená s průběhem praktického vyučování, musí být v dostatečné míře eliminována především osobou učitele praktického vyučování, případně spolehlivými žáky skupiny aktuálně se zdržující na pracovišti. Nejsou vzácné případy, kdy v průběhu nepředvídaného konfliktu mezi žáky došlo k pokusu použití pracovního nástroje jako zbraně, ale také případy, kdy se žák ve stresové či jinak náročné situaci pokus použít některý z nástrojů při pokusu o sebepoškození.

3.1. Základní aspekty příčin vzniku nestandardních pedagogických situací

Za nestandardní pedagogickou situací je možno považovat takový stav vztahů nebo narušení pravidel, jehož trvání znemožňuje průběh vyučovacího procesu nebo významně omezuje některého z jeho účastníků.

Situace a události, vedoucí ke vzniku konfliktů ve školním prostředí, jsou zpravidla vždy spojeny s potencionálními aktéry, pohybujícími se v tomto prostředí. Patří sem osobnost, učitele, žáka, v podmínkách ústavní výchovy však také vychovatele, asistenta, sociálního pracovníka.

V popředí těchto událostí stojí především nejpočetněji zastoupení potencionální aktéři konfliktu – žáci (klienti) a zpravidla jimi porušené normy chování nebo jednání.

Za základní příčiny nevhodného chování žáků lze považovat především:

- a) *negativní sebehodnocení* – jeho zdrojem může být rodina, škola, vrstevnická skupina a na základě jejich mínění vytvořený vlastní obraz osobních kvalit
- b) *nevhodné chování z hlediska finality* (z pohledu toho, čeho má být docíleno).

Takováto jednání žáka jsou zpravidla cílena na:

- vynucení pozornosti k vlastní osobě
 - boj o moc nebo vliv ve vrstevnické skupině
 - uskutečnění pomsty
 - hledání postrádaného a aktuálně potřebného soucitu
- c) *náročné situace* – do kterých se žák dostal vlastním nebo cizím přičiněním a jejichž prožívání negativně zasahuje žakovu psychiku, zpravidla rostoucí zátěží:
 - frustrace
 - deprivace (a některé její průvodní jevy)
 - stres

Stupňující se tenze z neschopnosti řešit takovou situaci je „startovní čarou“ pro vznik konfliktu.

- c) *konflikt* - který lze z hlediska jeho vzniku a průběhu rozdělit na :

1. **intrapersonální**, vznikající a probíhající v myšlení a pocitech jedince
2. **interpersonální**, v němž dochází ke vzájemnému střetu názorů, argumentů, tvrzení, spojenému s podmiňováním, pohrůzkami nebo následujícím přerůstáním do konfliktu fyzického.

Důvodů, podnětů a záminek pro vznik konfliktu je ve školním prostředí nepřeberné množství a jen velmi obtížné je jakkoliv kategorizovat. Na počátku jejich vzniku jsou však zpravidla překážky nebo složitosti, které přináší především:

- *vyučovací proces* – nezáměr se zapojit, nechť pracovat a touha být jinde, dlouhodobý

nezáměr o studijní obor, osobní názor nebo vztah k vyučujícím přetrvávající nesouhlas se změnou aktuálního sociálního status (přechod do ústavních podmínek)

- *psychologické rysy mezilidských vztahů* – líbí nebo nelíbí se mi jednání nebo názory jiného člověka, může jít ale také o kulturní nebo etnické rozdíly nebo nedostatečnou nebo zcela chybějící komunikaci.

U žáků střední školy v ústavních podmínkách se sem velmi často řadí také poměrně dlouhodobé prožívání zklamání z faktu, že rodina nebo její blízký člen se zasloužil o žákovo odtržení od rodiny a umístění do ústavu.

Aspektem mimořádně významným (a často opomíjeným) je fakt, že v tomto období žák zavrhuje jakoukoliv autoritu i normu pod ústřední myšlenkou „všechno je mi jedno“. Uvedená pozice je poměrně nebezpečným a obtížně odhalitelným potencionálním zdrojem závažnějšího druhu agrese, která může směřovat jak vůči sobě samému, tak především vůči dospělé osobě – učiteli jako spolupachateli žákovy aktuální situace. Konfliktní situace, vznikající na základě těchto prožitků a postojů, jsou obzvláště závažné a jejich průběh je velmi obtížně předvídatelný i korigovatelný. Řada dlouholetých učitelů praktického vyučování v ústavních podmínkách má s takovými situacemi poměrně bohaté zkušenosti.

- *osobní „originalita“ žáka* – obsahuje individuální vlastnosti a projevy, např. snížené sebeovládání, nerozhodnost, ulpívání na vlastních tvrzeních a názorech (i vědomě nesprávných), chronická potřeba předvádění se, prožívaná jako pocity hrdinství,

neohroženosti a výjimečnosti. Nejsou vzácnými případy, kdy učitel na složitě organizovaném a svým vybavením poměrně nebezpečném pracovišti praktického vyučování stojí před problémem oponujícího a odmítajícího žáka, jehož aktuální psychický stav obsahuje kombinaci nebo dokonce spojení výše uvedených důvodů.

- *transfer nebo doznívání konfliktu z předchozích událostí* - v ústavních podmínkách poměrně častá příčina vzniku tenzní situace, projevující se i u žáků s časově delší zkušeností z ústavního pobytu. Prakticky nepřetržitě společný pobyt s ostatními členy vrstevnické skupiny v průběhu dne i noci zákonitě vyvolává drobné verbální i fyzické střety, které mohou přerůst (a často také přerostou) v konfliktní situaci s rychlým nástupem verbální a následně i fyzické agrese jako prostředku jeho řešení. Není vzácností rozšíření směřování takového útoku i na přítomného učitele nebo vychovatele zejména v již zmíněné situaci „je mi všechno jedno..“.

3.2. Typy a charakteristika průběhu nestandardních pedagogických situací

Současná legislativa prakticky neumožňuje razantnější způsob ochrany pedagogických pracovníků v takovýchto situacích a, jak bude uvedeno dále, je především na pedagogických, lidských a fyzických schopnostech pedagoga, jak v této situaci uspěje.

Nesporně mimořádnou roli zde sehrává osobnost učitele praktického vyučování, její struktura, celková kvalifikační i psychická vybavenost a způsobilost k řešení situací, které se v takovémto rozsahu a razanci na půdě civilních škol neodehrávají. V těchto situacích je učitel současně aktérem i zásadním řešitelem a nemá možnost volby mezi způsoby řešení konfliktní situace tak, jako jeho kolega v civilní střední škole, kde by se nabízela snažší cesta z krizové situace, umožněná především možností časového posunu jeho řešení na pozdější dobu za účasti zákonného zástupce žáka. Nemá možnost *pasivně přihlížet* probíhajícímu konfliktu a nereagovat na projevy žáka.

Jen se značnými obtížemi by dokázal z pracoviště pro praktické vyučování *delegovat řešení* na jinou, zpravidla výše funkčně postavenou osobu, která by se zejména vahou své autority do řešení konfliktu vložila.

Nemá možnost (a ani nesmí!) řešit konflikt *cestou násilí*, které by bylo jen obtížně obhajitelné při následném šetření průběhu konfliktu.

Má jen omezenou možnost využití *facilitace a mediace*, protože na straně žáka chybí

Jemu blízká dospělá a respektovaná osoba (rodič) a v čase průběhu konfliktu nejsou na dosah žádní odborníci, které by do této fáze bylo nezbytné zapojit.

Má možnost (a musí ji dostatečně využít) zúročit své znalosti osobnosti žáka, učinit přiměřené pokusy o odvrácení konfliktu a to nejen na jeho počátku, ale ve všech jeho dalších fázích, pokud předchozí pokusy byly neúspěšné. Jsou jimi:

- 1) tvorba protichůdných zájmů, hodnot, norem
- 2) přechodová fáze, v níž se vytváří potencionální hrozba propuknutí konfliktu
- 3) konfliktní akce (samotný průběh konfliktu)
- 4) odstranění příčiny konfliktu, jeho řešení.

Učitel by měl dobře znát povahové vlastnosti žáka (v konfliktu mezi žáky i v konfliktu s učitelem) a volit nejefektivnější metodu zastavení konfliktu a odstranění konfliktních stresorů. Je si zpravidla vědom toho, že žák v jeho vysoce závislém postavení podléhá kromě vnějších vlivů také velmi výrazným vnitřním vlivům, které eskalaci konfliktní situace umocňují a jsou zpravidla i prvotními inicianty vzniku konfliktní situace na straně žáka:

- a) nedostačující sebehodnocení, hodnocení svých schopností, jejich osobní přeceňování nebo podceňování jinými osobami
- b) dominující aspirace nad osobními schopnostmi nebo možnostmi
- c) konzervativnost myšlení, postojů, přesvědčení, neochot překonávat tradice

Odtud se zpravidla odvíjí také styl chování účastníka v konfliktu, který do něj vstupuje veden snahou docílit uspokojení svého zájmu aktivními nebo pasivními postoji. Patří mezi ně zejména:

- a) vstup do konfliktu, vřazení mezi jeho účastníky (popř. jeho vyvolání bez počáteční účasti dalších aktérů)

- b) složité dospění k formulaci kompromisu řešení konfliktu
- c) prvotní kroky ke spolupráci při odstraňování příčin konfliktu
- d) zanechání konfliktního jednání
- e) rivalita – soutěž (se snahou vytěžit z řešení konfliktu více než protistrana)

Na straně učitele se kumulují nelehké, ale nezastupitelné role. V rychlém sledu jednotlivých fází průběhu konfliktu se střídavě stává zastáncem, řešitelem, usmířovatelem i „rozhodčím“. To však pouze tehdy, není-li sám účastníkem konfliktu.

V takovém případě je jeho role mnohem složitější – je nejen žakovým (protivníkovým) učitelem, ale najednou také soupeřem a v určité fázi konfliktu i otevřeně a veřejně odmítanou autoritou.

Průběh konfliktu mezi učitelem a žákem tak nese také velmi závažné prvky dočasného „pádu autority“, nebezpečí vstupu do pozice „rovnocenného“ protivníka, a to zejména v případech, kdy učitel podlehně snaze za každou cenu zvítězit bez ohledu na metodu a obsah řešení konfliktní situace.

Odborná literatura, ale také osobní zkušenosti učitelů praktického vyučování poukazují na tyto základní typy *nestandardních pedagogických situací* ve vztahu učitele a žáka v průběhu příprav a průběhu praktického vyučování:

- 1) konflikty, související s vyžadováním základních povinností žáka v praktickém vyučování
- 2) konflikty, vznikající na základě záměrné pasivity žáka v praktickém vyučování
- 3) konflikty, vyvolané neočekávanou nebo složitou situací, vzniklou v průběhu praktického vyučování
- 4) konflikty, vznikající na základě nedostatečného nebo nezodpovědného plnění praktických úkolů
- 5) konflikty, vznikající na základě vyžadování pro žáka obtížně dosažitelných výkonů
- 6) střety a konflikty, jejichž základem jsou nenaplnění dohod nebo přijatých opatření po dřívějších konfliktních situacích

- 7) konflikty, vznikající na základě nezvládnutých negativních projevů osobnosti žáka
- 8) konflikty, vznikající nebo pokračující v důsledku nevhodné reagenty nebo řešení ze strany učitele praktického vyučování

Společným rysem uvedených základních typů konfliktů, ke kterým může docházet v přípravě a průběhu praktického vyučování mezi žákem a učitelem, jsou také faktory, které je možno označit jako *základní „lidskou“ reakci*, založenou na:

- a) tom, co si daná strana konfliktu myslí, o čem je přesvědčena a jak to vnímá
- b) růstu a kumulaci negativních emocí
- c) rostoucímu negativnímu obrazu soupeře
- d) zpravidla zkresleném vnímání reality soupeřícími stranami

Stejně jako pro řešení konfliktů mezi samotnými žáky i zde platí potřeba racionálního hledání možnosti ukončení konfliktu (v daném okamžiku bez ohledu na pozici „vítěze“), rychlé ukončení konfrontační fáze konfliktu, hledání alespoň dočasných kompromisních řešení, vždy ale s přihlédnutím k základnímu požadavku na respektování rolí každého z účastníků v jeho nejdůležitějším zařazení – ve školní práci.

Učitel odborného výcviku je člověk z masa a kostí. Má právo na emoce, únavu, omyl i nahodilý nedostatek tolerance či pochopení pro složitou osobnost žáka, klienta výchovného ústavu. Může krátkodobě podlehnout tlaku z přepracování, neúspěšného řešení situace nebo problému, ale také sekundárním příčinám snížené odolnosti, pramenícím z událostí v osobním životě, aktuálního zdravotního nebo psychického stavu nebo z dlouhotrvajícího napětí, panujícího ve školní třídě.

Je však na něm, jak bude docíleno úspěšné eliminace vzniku prvotních příčin konfliktních situací jak mezi žáky navzájem, tak mezi žáky a jím samotným.

Hledat a nacházet v sobě samotném nejen dostatek sil ke zdánlivě neúčinné snaze nacházet a posilovat v žácích jejich kladné stránky, byť jsou ve srovnání s oněmi zápornými po dlouhou dobu v kritické menšině, ale také hledat a nacházet onen

správný „klíč“ ke změně klimatu školní třídy cestou vyzdvižení a podpory právě lepších vlastností žáka.

V práci učitele praktického vyučování v podmínkách výchovného zařízení stojí totiž v předních řadách požadavků na jeho osobnostní schopnosti daleko více než samotná odborná kvalifikace pedagogická dovednost a lidská schopnost empatie. Na jejich základě tak musí:

- 1) včas rozpoznat hrozbu vzniku konfliktu
- 2) co nejrychleji definovat možnosti vlastního jednání při jeho řešení
- 3) identifikovat ústřední problém, který je předmětem konfliktu
- 4) docílit zapojením účastníků konfliktu implementace konečného rozhodnutí, která by měla být společnou akcí všech účastníků konfliktu

Takovéto řešení od něj vyžaduje:

- a) *přiměřenost vnímání konfliktu*, která je však dostatečně přesná, neovlivněna osobním zájmem v hodnocení, záměry aktérů nebo vlastním záměrem hodnotitele
- b) *otevřenost a efektivní komunikaci*, ochotu ke komplexní diskuzi o problému, možnost a prostor pro vyjádření účastníků konfliktu, porozumění situaci a příčině konfliktu
- c) *vytvoření atmosféry vzájemné důvěry a spolupráce*, k jejímu nastolení dokonale využít znalosti povahových vlastností žáka a charakteru jeho chování.

4. CÍLE, HYPOTÉZY A ÚKOLY

Osobní zkušenosti z práce učitele praktického vyučování na střední škole v zařízení pro výkon ústavní výchovy, ale také zkušenosti z práce ve funkci vychovatele a kontaktů s pedagogickými pracovníky obdobných zařízení vedly jak k volbě samotného záměru a tématu této práce, tak také ke snaze porovnat příčiny vzniku často velmi obtížně řešitelných školních i výchovných situací v práci se žáky střední školy v takovémto zařízení.

Má-li učitel praktického vyučování v této škole obstát s nároky na studijní i pracovní zapojení žáků, jejichž předchozí školní kariéra je spíše neúspěšná a pro ně samotné zpravidla málo významná, musí překonávat nejen jejich nezáměr, ale také své vlastní limity trpělivosti, vytrvalosti a houževnatosti na cestě k zásadním změnám tohoto stavu. Jsou to však cesty plné nechtě, odporu, nezáměru a místy i otevřeného protestu.

Odhalovat a odstraňovat zárodky konfliktů, nalézat přijatelné kompromisy pro společně přijatelná řešení a v jejich důsledku měnit i obsah a hierarchii hodnotového systému svěřených a mnohými již dříve zatracovaných žáků je běh na dlouhou trať, ve které se však dá, při dostatečné vytrvalosti a odhodlání, dosáhnout velmi dobrých výsledků.

4.1.Cíle

Cílem předkládané práce je ověřit hypotetické předpoklady, poukazující na odlišnost příčin vzniku a frekvence výskytu nestandardních pedagogických situací v průběhu praktického vyučování ve střední škole při zařízení pro výkon ústavní výchovy a jejich specifika.

Zvolené metody sběru dat i jejich vyhodnocení mají posloužit k základní orientaci v této specifické problematice a možnosti jejich dalšího, zejména kvalitativního zpracování v případné další práci autora.

4.2.Hypotézy a úkoly

Pro potřeby sběru dat, jejich hodnocení a interpretaci jsou předběžně stanoveny tyto pracovní hypotézy:

- H₁** . Riziko vzniku nestandardní pedagogické situace je významně ovlivněno individuálním přesvědčením jejich účastníků o vlastní schopnosti tuto situaci řešit
- H₂** . Pravděpodobnost vzniku nestandardní pedagogické situace ve vztahu učitel – žák, učitel – žakovská skupina i její průběh jsou významně limitovány mírou ztotožnění účastníků se svojí aktuální rolí a pozicí

Úkoly práce

- prostudovat odbornou literaturu, týkající se uvedené problematiky
- vybrat zařízení pro výkon ústavní výchovy s vlastními subjekty střední školy pro potřeby zamýšleného šetření
- sestavit dotazníky vlastní konstrukce pro sběr dat od učitelů praktického vyučování na těchto středních školách a žáků těchto škol
- provést výzkumná šetření ve vybraných zařízeních za použití dotazníku vlastní konstrukce
- vyhodnotit získané výsledky kvantitativní i kvalitativní části šetření
- ze získaných výsledků formulovat závěry práce

5. METODIKA

Vzhledem k rozsáhlosti výzkumného problému jsem pro potřeby této práce zvolil metodu dotazníkového šetření při kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Uvedená metoda byla zvolena vzhledem ke snaze získat co největší množství dat, týkajících se osobních postojů učitelů i žáků, struktury sebehodnocení ve vybraných vlastnostech a stupni uvědomování si rizik s takovýmto sebehodnocením a postoji spojených. Získané údaje budou i po zakončení této práce dále rozšířeny o další zařízení, získaná data postupně zpracována co ucelenější samostatné studie.

Pro potřeby obou metod šetření jsou otázky uspořádány do ucelených bloků, odpovědi respondentů pak v celém šetření v pětistupňové škále. "

Pro realizaci šetření jsem vybral celkem 5 výchovných ústavů se střední školou:

1. Výchovný ústav, Dětský domov se školou, Středisko výchovné péče, Základní škola, Střední škola a školní jídelna DĚČÍN 32, Vítězství 70
2. Výchovný ústav, Dětský domov se školou, Základní škola, Střední škola a školní jídelna, Chodské náměstí 131, HOSTOUŇ u Horšovského Týna
3. Výchovný ústav, Středisko výchovné péče, Základní škola a Střední škola Klíčov, Čakovická 783/51, PRAHA 9 – Prosek
4. Výchovný ústav, Střední škola a školní jídelna Zámek 1, VIŠŇOVÉ u Znojma
5. Výchovný ústav, Dětský domov se školou, Základní škola, Střední škola a školní jídelna, Požárnická 168, KOSTOMLATY pod Milešovkou

Respondenty byli učitelé praktického vyučování ve středních školách při těchto zařízeních a žáci těchto středních škol. Šetření bylo realizováno v období únor - květen 2015.

6. VÝZKUMNÉ STUDIE

Výzkumná část je rozdělena do celkem čtyř statí.

6.1. Kvantitativní studie

Kvantitativní výzkum je metodou, která má za cíl popsat zkoumanou oblast nebo problém v hodnotách (nevýhodou je přílišná obecnost, nemusí být postiženy také všechny důležité vlastnosti zkoumaného souboru nebo popsán problém tzv. „do hloubky“). V této práci je zařazen poměrně velký počet respondentů, což umožňuje tuto metodu dostatečně využít.

Pro uvedenou část šetření byly použity:

- a) v dotazníku pro žáka střední školy při VÚ otázky: 1-9, 10-20
- b) v dotazníku pro učitele praktického vyučování otázky: 1-9, 10-20

Cílem kvantitativního šetření bylo specifikovat strukturu všech souborů ve výzkumu s možností sumarizace a srovnání vybraných údajů. Znění otázek a shrnutí kvantitativního šetření je uvedeno v části 6.4.

6.2. Kvalitativní studie

Kvalitativní metoda je vhodná k získávání nových poznatků, k zjišťování toho, jak jevy a události vnímají aktéři situace, umožňuje poznání reálného stavu a v případě nutnosti také zkoumání jinak obtížně dostupné populace.

Pro kvalitativní část šetření byly použity části strukturovaného dotazníku, formulované v otázkách:

- a) v dotazníku pro žáka střední školy při VÚ otázky: 21 - 50
- b) v dotazníku pro učitele praktického vyučování otázky: 21 – 50

Cílem kvalitativního šetření bylo nalézt a formulovat odpovědi na specifické otázky, související se subjektivním hodnocení žáků i učitelů praktického vyučování, formulování odpovědí na otázky kdo, proč a jak. Znění otázek a shrnutí kvalitativního šetření je uvedeno v části 6.4.

6.3. Popis zkoumaných vzorků

Pro vyhodnocení obou studií této práce jsou vzhledem k celkovému počtu respondentů vytvořeny 2 souhrnné soubory, složené z učitelů praktického vyučování a žáků středních škol při výchovných ústavech. Jedním z důvodů spojení souborů je skutečnost, že VÚ Kostomlaty a VÚ Višňové nedodaly dotazníky žáků v dostatečném stadiu zpracování (vyplnění).

V případě vytvoření respondenčních skupin podle jednotlivých ústavů a nositelů informace (učitelé, žáci) by nebylo možno provést základní kvalitativní vyhodnocení souboru.

Soubor U – UČITELÉ PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ		celkem 38
Děčín	10	
Hostouň	10	
Praha 9	5	
Višňové	8	
Kostomlaty	5	

Soubor Z – ŽÁCI STŘEDNÍ ŠKOLY

celkem 83

Děčín	35
Hostouň	28
Praha 9	20
Višňové	-
Kostomlaty	-

Vlastní sběr dat pro potřeby tohoto výzkumu byl realizován anonymním vyplněním dotazníku vlastní konstrukce po předcházející podrobné opakované instrukci bez stanovení časového limitu.

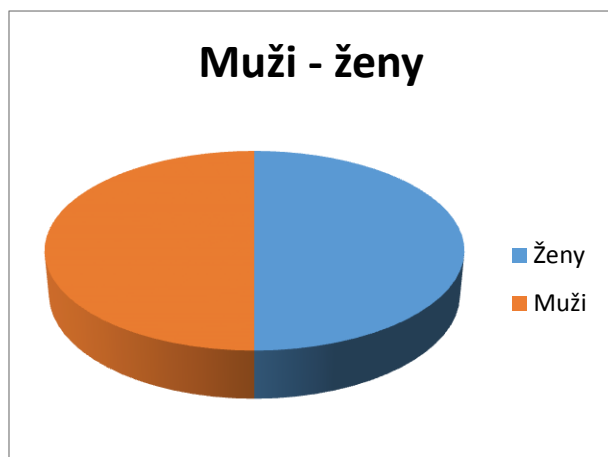
Jednotlivé bloky d o t a z n í k u pro učitele praktického vyučování (DUC 1) obsahují odpovědi na:

Sekce A	základní osobní, profesní a sociální údaje	A 1 – 9
Sekce B	ztotožnění s profesním zařazením a pozicí	B 10 – 20
Sekce C	osobní profesní vlastnosti a prožívání	C 21 – 35
Sekce D	prožívání konfliktních situací ve vztahu s žákem	D 36 - 50

Jednotlivé bloky d o t a z n í k u pro žáka střední školy (DZA 1) obsahují odpovědi na:

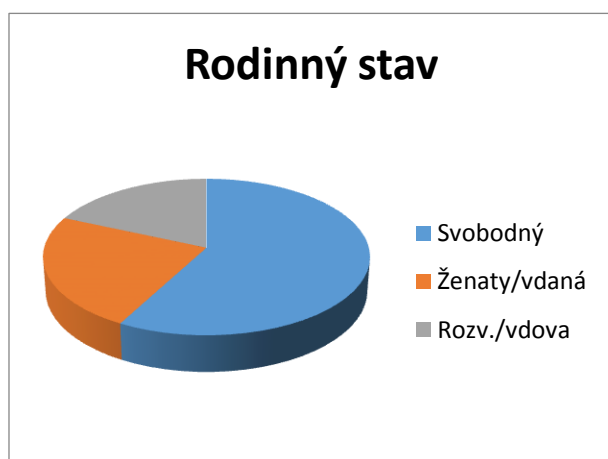
Sekce A	základní osobní, sociální a zdravotní údaje	A 1 - 9
Sekce B	ztotožnění se s pozicí žáka SŠ ve VÚ	B 10 – 20
Sekce C	osobní vlastnosti a prožívání ve školním prostředí	C 21 – 35
Sekce D	prožívání konfliktních situací se spolužáky a učiteli	D 36 - 50

6.4. Vyhodnocení a interpretace dat
DOTAZNÍK PRO UČITELE PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ DUC-1
A. ZÁKLADNÍ OSOBNÍ, PROFESNÍ A SOCIÁLNÍ ÚDAJE

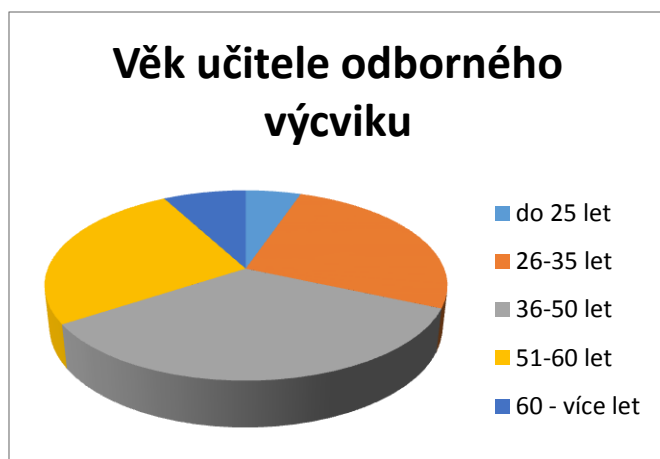


Pohlaví	Počet učitelů	Procenta
MUŽ	19	50%
ŽENA	19	50%

Soubor, zkoumaný v této práci, tvoří vzácně vyrovnanou skupinu podle pohlaví jejích členů, toto rozložení však přibližně odpovídá složení učitelů praktického vyučování vzhledem ke struktuře učebních oborů na středních školách při výchovných ústavech.

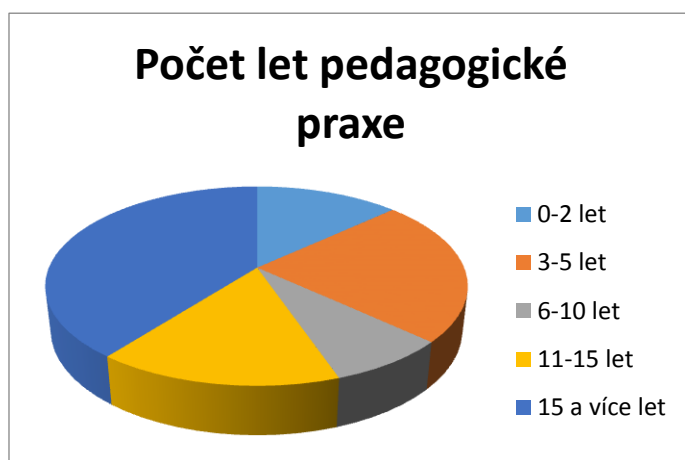


Rodinný stav	Počet učitelů	Procenta
Svobodný(á)	22	58%
Ženatý/vdaný	9	24%
Rozv./vdova	7	18%



Věk učitele	Počet učitelů	Procenta
Do 25 let	2	5%
26-35 let	10	26%
36-50 let	13	34%
51-60 let	10	26%
60 a více	3	8%

Věkové složení učitelů praktického vyučování potvrzuje také „věkovou zralost“. 60% učitelů je ve věku od 26 do 50 let, spolu se skupinou do 60 let tvoří 86% celkového složení zkoumaného souboru.



Počet let	Počet učitelů	Procenta
0-2 roky	5	13%
3-5 let	9	24%
6-10 let	3	8%
11-15 let	6	16%
15 a více let	15	39%

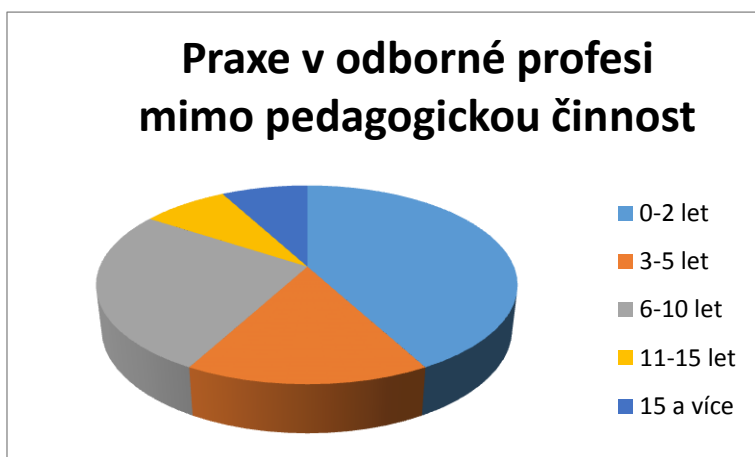
Celkem 87% učitelů praktického vyučování vykazuje pedagogickou praxi delší než 3 roky, 55% delší než 10 let. Uvedený ukazatel podporuje potřebu pedagogické „zkušenosti“ jako jednoho ze základních předpokladů pro úspěšné řešení konfliktních situací ve školním prostředí.



Z toho let	Počet učitelů	Procenta
0-2 roky	9	24%
3-5 let	13	34%
6-10 let	6	16%
11-15 let	4	11%
15 a více	6	16%

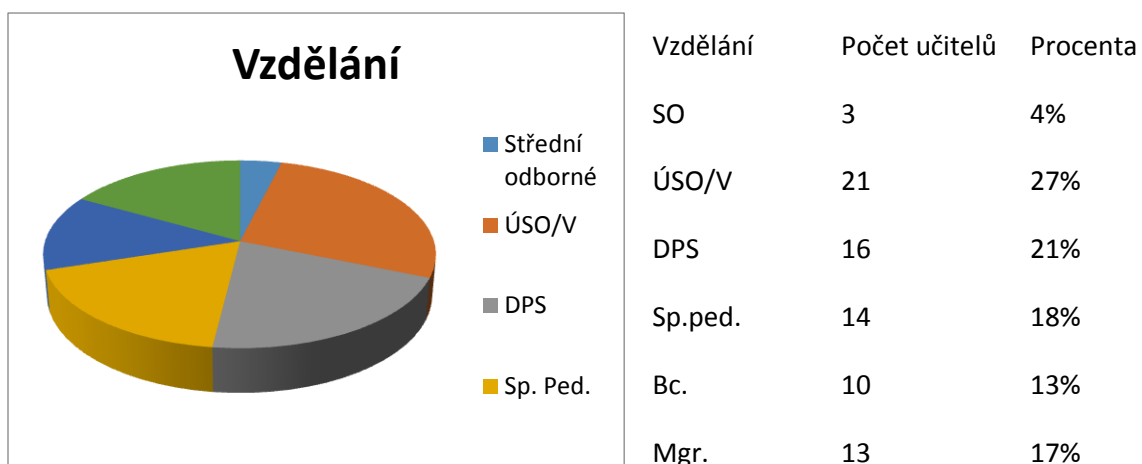
Ve srovnání s celkem 87% praxe delší než 3 roky činí praxe v podmínkách výchovného ústavu u stejné části respondenční skupiny 77%, praxi v ústavu do 2 let má zhruba čtvrtina učitelů praktického vyučování.

S přihlédnutím k cíli této práce a daty, získanými ve výzkumné části, jsou tyto hodnoty pro posouzení platnosti vytyčených hypotéz významné.

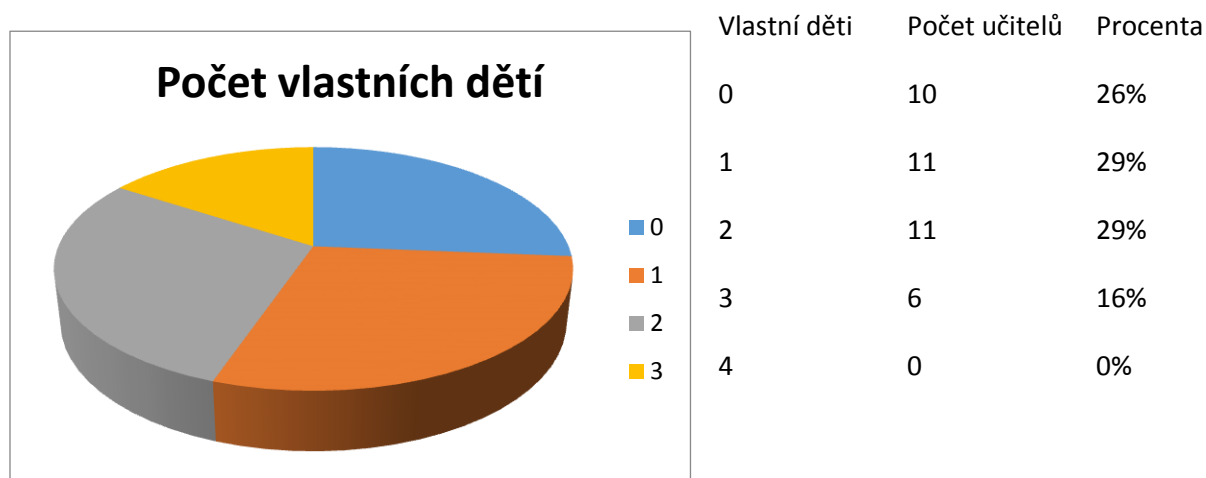


Praxe	Počet učitelů	Procenta
0-2 roky	16	42%
3-5 let	6	16%
6-10 let	10	26%
11-15 let	3	8%
15 a více	3	8%

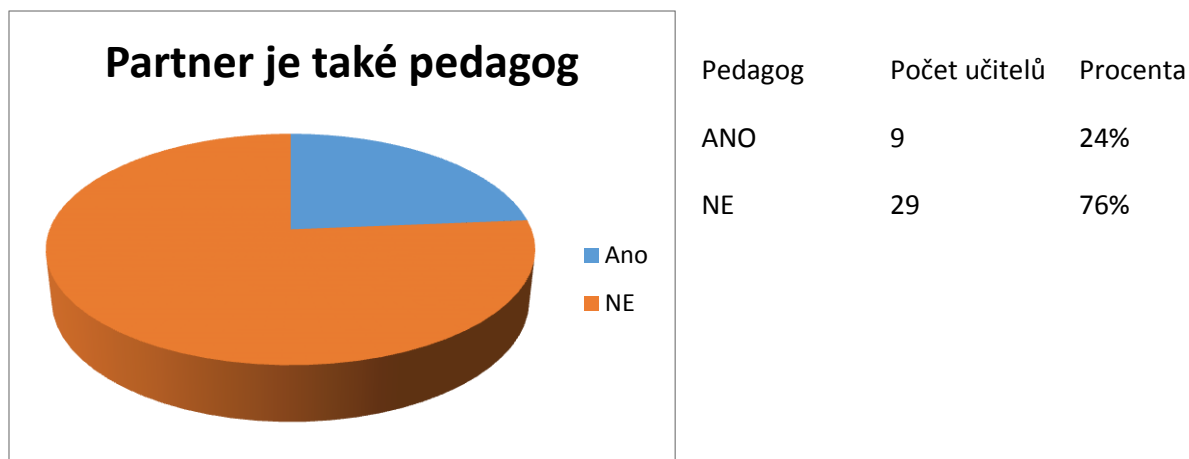
Praxe v řemeslném oboru v době před nástupem do pracovní pozice učitel praktického vyučování významně ovlivňuje míru „profesní autority“ a uznání ze strany žáků.



Kvalifikační složení učitelů praktického vyučování je v počtu absolventů VŠ pedagogického vzdělání dlouhodobě pod úrovní složení učitelů teoretického vyučování na shodných středních školách. Tento stav je výrazně napravován poměrně striktním opatřením MŠMT ČR s termínem dokončení k 31. prosinci 2015.



Ukazatel počtu vlastních dětí u pedagogických pracovníků je frekventovaně užíván pro zjišťování individuální výchovné zkušenosti, jejího emočního obsahu a přiměřenosti výchovných prostředků a postupů. V kvalitativní složce výzkumu koreluje zpravidla s délkou „výdrže“ pedagoga v uvedeném profesním zařazení.



Spojení pedagogických profesí v rodině může významně ovlivnit postoje učitele jako uplatňovatele jinak obtížně dostupné dominantní pozice v době samotného výkonu učitelské profese.

Validita takového údaje by však musela být odvozena od jiného typu kvalitativního výzkumu.

B. ZTOTOŽNĚNÍ SE S PROFESNÍM ZAŘAZENÍM A POZICÍ

Na soubor otázek B 10-20 odpovědělo všech 38 členů souboru.

Celkem 34 respondentů (89,5%) vykonává toto povolání se zájmem a rádi, pouze 4 nejsou rozhodnutí a z toho 3 nejsou se svým povoláním spokojeni.

Rozhodující část – 33 respondentů (86,8%) – nevyklučuje, že by mohli najít jiné zaměstnání, ale zvolili současné, pouze 2 přijali toto zaměstnání, protože nenašli jiné.

Celkovou „únavu“ z vykonávané profese pociťuje pouze 9 respondentů (23,7%), zbývající se necítí touto profesí unaveni. Pouze 15 (39,5%) učitelů hodlá v této profesi setrvat, 20 je nerozhodnuto a 9 uvažuje o změně zaměstnání. 18 učitelů necítí potřebu změnit školu, 11 jich není zcela rozhodnuto a celkem 9 učitelů (23,7%) by školu jako své působiště změnilo.

Také změnu profesního zařazení ve výchovném ústavu by zvolilo výměnou za

pozici vychovatele 7 učitelů, 10 není zcela rozhodnuto, 21 učitelů (55,2%) svou pozici měnit nehodlá. Celkem 17 učitelů (44,7%) neuvažuje ani o změně profese, 17 není rozhodnuto a 4 by ji změnili. V porovnání s údaji B-13 (39,5%) je rozhodnutí setrvat v této odpovědi výraznější.

Značnou nerozhodnost vykazují respondence k možné výměně působiště za „civilní školu“ – tuto možnost nepřipouští jen 12 učitelů (31,5%), 22 jich není rozhodnuto a 4 by provedli změnu určitě (společně s nerozhodnutými 68,4%).

Celkové vyčerpání z tohoto pracovního zařazení však nepřipouští většina respondentů – 30 (78,9%). Další osobní přínosy, plynoucí z výkonu této profese pro vlastní osobní rozvoj uvádí 20 učitelů (52,5%), druhá polovina skupiny je spíše nepocituje. Zažívání pocitu vyhoření (se zjevnou opatrností) přiznává 9 učitelů (pouze 23,6%).

C. OSOBNÍ PROFESNÍ VLASTNOSTI A PROŽÍVÁNÍ

Převážná část respondentů – 34 (89,5%) - uvádí osobní neústupnost a přísnost ve vyžadování povinností na žácích, 31 (81,5%) jich neváhá v případě potřeby zvýšit hlas, prakticky všichni popírají, že by sami ve škole někoho šikanovali. Pouze 2 (5,2%) přiznávají, že byli sami ve škole šikánováni.

27 (71%) učitelů se považuje svou podstatou za optimisty, 31 učitelů (81,6%) je přesvědčeno, že své žáky dobře zná, pouze 7 si není zcela jisto.

Plných 30 respondentů (78,8%) uvádí, že ani často opakované dotazy žáků je nedokáže znervózňovat, 36 (94,7%) řeší projevy nekázně žáků především domluvou. Avšak pouze 23 učitelů (60%) je přesvědčeno, že je nová nebo zvláštní situace nedokáže „rozhodit“.

Celkem 25 učitelů (65,8%) popírá, že by příliš podléhali první dojmu z nově přichozího nebo dosud neznámého žáka či třídy, 9 jich však tento fakt připouští.

7 respondentů (18,4%) připouští, že se jako dítě často prali, celkem 32 (!) učitelů (84,2%) je o sobě přesvědčeno, že dokáží dobře odhadnout reakci žáka pod tlakem.

Pozoruhodným údajem je odpověď celkem 24 (a 10 váhajících s kladnou odpovědí – celkem 89,47%) na tvrzení, že ve vlastní domácnosti mají hlavní slovo především oni sami.

S tím významně souvisí kladná odpověď celkem 24 (63,2%) učitelů na tvrzení, že právě oni mají svou vlastní představu o kázni a disciplíně.

Celkem 17 učitelů přiznává zcela a 11 s nerozhodností (73,7%) potřebu prožívat pocit uznání a vděku.

D. PROŽÍVÁNÍ KONFLIKTNÍCH SITUACÍ VE VZTAHU SE ŽÁKEM

Celkem 18 učitelů (47,3%) je přesvědčeno, že dokáže „ignorovat“ vyzývavá a provokativní gesta a signály ze strany žáka, celkem 17 (44,7%), tedy přibližně stejná část naopak nikoliv.

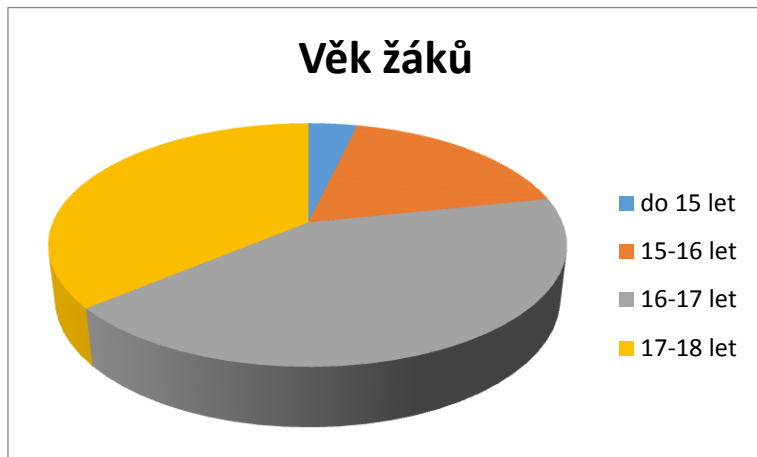
Převážná většina respondentů – 18 a 8 ne zcela rozhodnutých (68,4%) uvádí, že jsou častými usmiřovateli něčích sporů. Celkem 22 a 7 ne zcela rozhodnutých uvádí, že se konfliktním situacím nevyhýbají, pouze 9 (23,7%) přiznává, že se za všech okolností snaží konfliktní situaci vyhnout. 22 respondentů (57,9%) popírá, že by ve třídách měli mezi svými žáky nějaké favority, naopak 13 (34,2%) jich to otevřeně přiznává. 26 (68,4%) dotazovaných učitelů uvádí, že nejsou často účastníky napjatých situací, pouze 8 (21%) však sděluje, že se nikdy nebojí nadcházejícího konfliktu. Pouze 7 (18,4%) učitelů nebylo dosud účastníkem žádného konfliktu se žákem nebo třídou, naopak celkem 24 učitelů (63,2%) sděluje, že proběhlý konflikt nijak dlouhodoběji „neprožívá“, celkem 11 (29,9%) naopak ano. Celkem 19 přesvědčených a 11 ne zcela rozhodnutých v odpovědi (78,9% !!) přiznává potřebu v konfliktu se žákem vždy zvítězit. 21 rozhodnutých a 5 ne zcela rozhodnutých (68,4%) přiznává „chut“ řešit konflikt se žákem v některých případech fyzicky (otevřenou otázkou na fyzický střet se žákem dotazník neobsahuje). Celkem 30 respondentů (78,9%) je přesvědčeno, že ve většině případů odhadnou důsledky svého jednání (toho, které může vést ke vzniku

konfliktu), 29 učitelů zcela a 7 ne zcela rozhodnutých (94,7%) nepodléhá přesvědčení, že by je konflikty „samy vyhledávaly“.

3 přesvědčených a 6 ne zcela rozhodnutých učitelů (23,7%) přiznává, že mívají ve třídě také své outeidery.

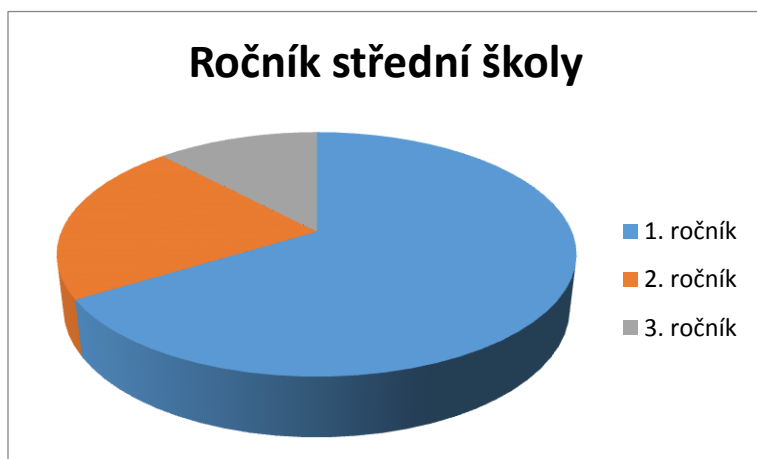
Závěrečnou otázku, týkající se neustálých konfliktů se žáky, odpovídá 33 respondentů (86,8%) záporně, jen 2 svou situaci takto hodnotí a 3 nejsou o tomto tvrzení zcela rozhodnutí.

A. ZÁKLADNÍ OSOBNÍ, SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ ÚDAJE



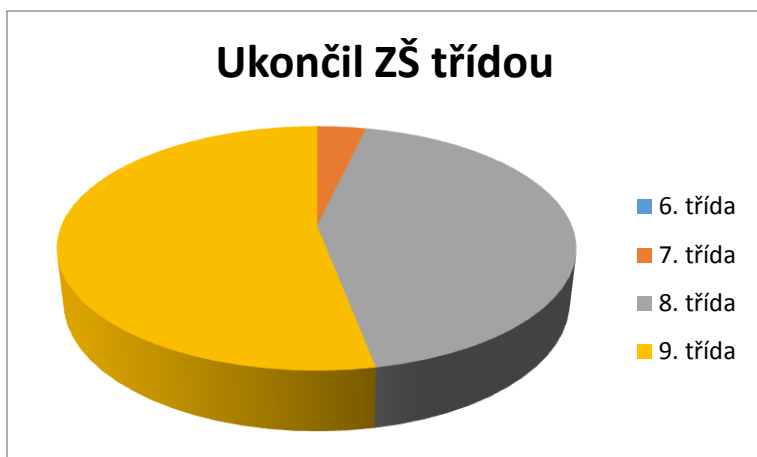
Věk žáků	Počet	Procenta
Do 15 let	3	4%
15-16 let	15	18%
16-17 let	35	42%
17-18 let	30	36%

Věkové rozložení odpovídá složení žáků středních škol při zařízeních pro výkon ústavní výchovy, žáci do 15 let dosáhli tohoto věku vzhledem k datu narození a zahájení povinné školní docházky.



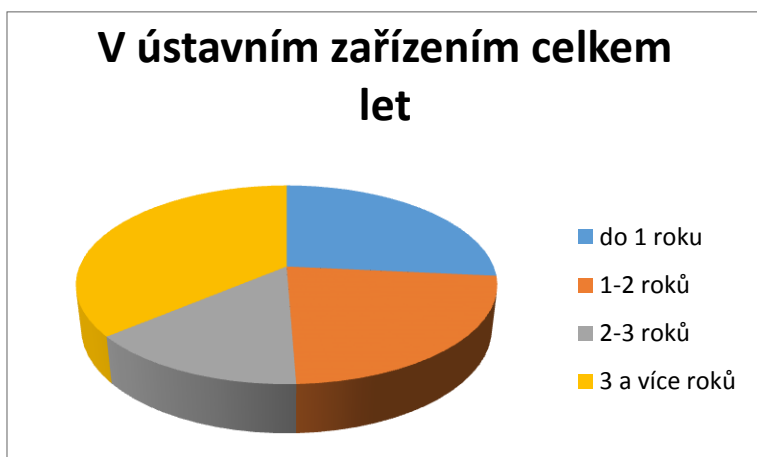
Ročník	Počet	Procenta
1.	55	66%
2.	18	22%
3.	10	12%

Rozložení žáků v souboru dle ročníku je způsobeno částečně průběhovou úmrtností (ukončení pobytu, podmíněčné ubytování mimo ústav, vyloučení ze studia, neprospěch).



Ukončení	Počet	Procenta
6.	0	0%
7.	3	4%
8.	36	43%
9.	44	53%

Poměrně vysoký podíl ukončení povinné školní docházky 8. třídou 9. rokem docházky je ve srovnání s úvodní informací a statistikou VÚ v rámci ČR ve zkoumaném souboru celkově příznivější.



Celkem let	Počet	Procenta
Do 1 roku	22	27%
1-2 roky	19	23%
2-3 roky	12	14%
3 a více let	30	36%

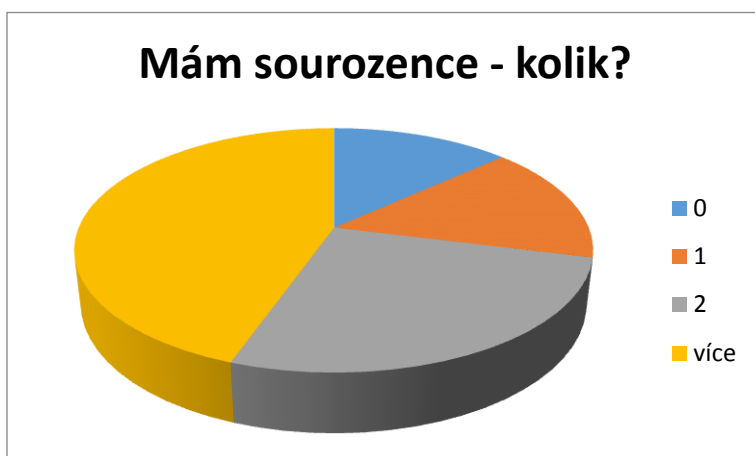
Rozložení v souboru odpovídá časové a věkové struktuře příchodu respondentů do výchovného zařízení prakticky nepřetržitě, bez ohledu na počátek a konec školního roku. U žáků 2. ročníků se projevuje výrazně první „vlna“ úmrtnosti, 3. ročníky jsou již početně stabilnější.

Ve složení souboru žáků se promítla také aktuální dostupnost respondentů.



Dětský domov	Počet	Procenta
ANO	21	25%
NE	62	75%

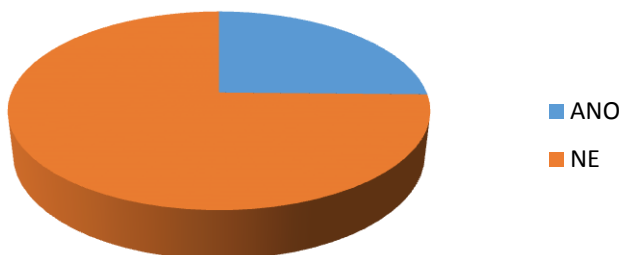
Předchozí zkušenost z podmínek ústavní výchovy, získanou pobytem v dětském domově nebo dětském domově se školou přiznává zhruba $\frac{1}{4}$ respondentů. Tato skutečnost je srovnatelná s celostátním průměrem klientů VÚ.



Kolik	Počet	Procenta
0	11	13%
1	13	16%
2	22	27%
více	37	45%

Největší podíl respondentů tvoří žáci z vícečetných rodin, v případě zkoumaného souboru má celkem 72% žáků 2 a více sourozenců.

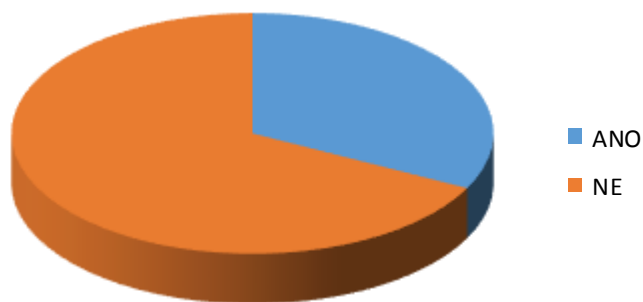
Oba rodiče žijí ve společné domácnosti?



Společná domácnost	Počet	Procenta
ANO	21	25%
NE	62	75%

Zkoumaný soubor nevykazuje výraznější odchylky od celkového složení klientů VÚ celkem. Poměr $\frac{3}{4}$ neúplných rodin u klientů výchovných ústavů je dlouhodobě signifikantním ukazatelem.

Léčil jsem se na psychiatrii



Léčení	Počet	Procenta
ANO	27	33%
NE	56	67%

Podrobení se psychiatrické péči je zkresleno četností ambulantních léčení a léčení, spojených s pobytem v DPL nebo DPN. Položená otázka tuto skutečnost nerozlišuje. Údaje také nezahrnují počet opakovaných léčení nebo léčebných nebo diagnostických pobytů.



Zkušenost	Počet	Procenta
ANO	71	86%
NE	12	14%

Respondence žáků vykazuje poměrně signifikantní údaj ve shodě se statistikou MŠMT a MPSV ČR. Šetření v této práci neobsahuje rozlišení zkušených a nezkušených uživatelů drog ve zkoumaném souboru.

B. ZTOTOŽNĚNÍ SE S POZICÍ ŽÁKA SŠ VE VÝCHOVNÉM ZAŘÍZENÍ

Důležitost role školy v osobním životě připouští z celkem 83 respondentů 62 (74,7%), 12 (14,5%) není o její důležitosti zcela přesvědčeno. Pouze 9 žáků (10,8%) významnou roli školy ve svém osobním životě odmítá. Zatím co 34 žáků (42,1%) souhlasí s tvrzením, že by se na jinou školu podobného typu nedostali, větší polovina (46 a 2 – 57,8%) je přesvědčena o svých schopnostech být žákem i jiné střední školy v civilním prostředí. 26 respondentů (31,3%) je naopak dokonce přesvědčeno o zbytečnosti učení i školy samotné, 28 respondentů (33,7%) si není svou odpovědí jisto a jen 29 žáků (34,9%) je přesvědčeno o potřebě vlastního vzdělávání. V této souvislosti by 31 žákům (37,3%) vadilo případné vyloučení ze studia na stávající škole, ale 40 (48,2%) je to lhostejné a vyloučení by jim nijak zvlášť nevadilo. 14 rozhodnutých a 16 ne zcela rozhodnutých žáků (36,1%) uvádí, že právě na této škole má velkého osobního nepřítele (bez personifikace), 53 žáků (63,8%) to naopak popírá. 29 žáků (34,9%) vlastně na střední školu vůbec nechtělo jít spolu s 5 nerozhodnutými. 49 žáků (59%) naopak střední školu studovat bez ohledu na průběh osobního „osudu“ chtělo. 43 respondentů (51,8%) má na právě této škole již dobré kamarády, jen 19

(22,9%) je zde naopak nemá. Přesto by celkem 65 žáků (78,3%) raději navštěvovalo civilní střední školu. Významných 64 respondentů (77,1%) přiznává, že jejich rodičům na jejich školní kariéře velmi záleží, naopak rodičům 11 respondentů (13,3%) je to zcela lhostejné.

Pouze 16 žáků (19,3%) si myslí, že jsou v třídním kolektivu oblíbeni, 36 (43,4%) si není svou pozicí jisto a 31 (37,3%) je přesvědčeno, že patří mezi neoblíbené spolužáky. Z nejrůznějších příčin se vyučování i praktickému výcviku snaží jakkoliv vyhnout 10 žáků (12%), v některých situacích 36 žáků (43,4%). 59 žáků (71,1%) se dle svého sdělení výuce nevyhýbá.

C. OSOBNÍ VLASTNOSTI A PROŽÍVÁNÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Nechut' a neochotu v plnění povinností zcela přiznává 28 a s rozpaky dalších 14 respondentů (50,6%), druhá polovina se jim nevyhýbá. 40 žáků (48,2%) si myslí, že mají smysl pro humor, naopak 29 (34,9%) jich tuto osobní vlastnost zcela popírá. Celkem 51 žáků (61,4%) je přesvědčeno, že se sami umí odpovědně rozhodovat, 17 (20,5%) je přesvědčeno o opaku, celkem 15 (18%) se neumí pro jednoznačnou odpověď rozhodnout.

38 žáků (45,8%) je o sobě přesvědčeno, že svého učitele dobře zná, 37 žáků (44,6%) si touto znalostí není zcela jisto. Jen 8 respondentů (9,6%) se domnívá, že svého učitele příliš nezná. 49 respondentů (59%) je o sobě přesvědčeno, že je hned tak něco nevyvede z míry (jsou psychicky stabilními), 23 (27,7%) jich připouští opak.

54 respondentů (65%) přiznává, že se jako děti často prali, 26 (31,3%) jich to naopak popírá, 40 žáků (48,2%) přiznává, že je časté napomínání velmi znervozňuje, 22 (26,5%) se jich cítí být vůči těmto krokům učitele imunními.

Celkem 53 respondentů (63,8%) uvádí, že doma mohli dělat, co se jim zachtělo, naopak 26 (31,3%) tuto „volnost“ v domácím prostředí popírá. 59 žáků (71%) přiznává, že se jen velmi neradi podřizují nařízením a zákazům, jen 30 žáků (36,1%) se s tímto faktem vyrovnává bez problémů.

Poměrně významných 48 respondentů (57,8%) přiznává, že v předchozích školských zařízeních byli obětí šikany, jen 14 (16,8%) respondentů se domnívá, že jsou ve třídě opravdu oblíbeni, 34 (40,9%) si neumí na tuto otázku odpovědět a 35 respondentů (42,1%) se považuje ve třídě za neoblíbené.

Celkem 34 žáků (40,1%) neváhá řešit jakýkoliv konflikt ve škole silou, 36 (47%) toto řešení ve všech situacích nehodlá použít. Pouze 7 (8,43%) žáků si myslí, že mají ve své třídě „hlavní slovo“, naopak 59 (71,1%) si takovouto pozici neosobuje.

Celkem 8 žáků (9,6%) uvádí, že osobně zažili šikanování učitelem, naopak 54 žáků (65%) je o sobě přesvědčeno, že nepotřebují (!!!) zažívat pocit uznání nebo vděku.

D. PROŽÍVÁNÍ KONFLIKTNÍCH SITUACÍ SE SPOLUŽÁKY A UČITELI

Osobní postoje ke konfliktu a situacím v jejich průběhu jsou obsaženy v odpovědích poslední části dotazníku žáka střední školy. Z celkového počtu 83 respondentů – žáků jich 27 (32,5%) uvádí, že dosud nezažili konfliktní situaci ve škole. Zbývající část vzorku (56 žáků – 67,5%) tuto zkušenost připouští.

50 respondentů (60,2%) je o sobě přesvědčeno, že se neobávají jít do konfliktu se spolužákem, 27 (32,5%) naopak a 15 respondentů (18%) si neumí odpovědět.

Pouze 32 žáků (38,5%) se snaží počínající konflikt mezi žáky zastavit, naopak 43 žáků (51,8%) nechá konflikt rozhořet, aniž by se o cokoliv snažili.

Jen 29 respondentů (34,9%) se konfliktu se spolužáky nebo učitelem aktivně vyhýbá, 49 respondentů (59%) je ochotno jej aktivně podstoupit. 44 žáků (53%) napomínání učitele značně rozrušuje, 32 žáků (38,5%) naopak příliš nevadí.

Celkem 36 žáků (43,3%) podle svého mínění často prožívá napjatou situaci, 33 žáků (39,7%) nikoliv, 14 (16,8%) neumí jednoznačně odpovědět. O své schopnosti uniknout trestu za případnou osobní nekázeň je přesvědčeno celkem 24 žáků (28,9%), 39 žáků (46,9%) je smířeno s tím, že trestu neuniknou. 20 žáků (24%) nezná na tuto otázku odpověď.

Velmi alarmující je odpověď na otázku D-43 – „nebojím se konfliktu s učitelem“. Celkem 44 respondentů (53%) odpovídá kladně (!!), 33 (39,7%) záporně. Celkem 25 respondentů (30,1%) se považuje osobně za iniciátora konfliktu, 11 respondentů (13,2%) se zápornou odpovědí váhá. Plných 63 žáků (75,9%) přiznává, že po proběhlém konfliktu (včetně fyzického) neprožívá dlouhodoběji významnější psychická traumata. 52 žáků (62,6%) je přesvědčeno, že umí předem odhadnout rozsah následného trestu pro původce nebo účastníka konfliktu, dalších 12 (14,5%) neumí na tuto otázku jednoznačně odpovědět. "

Celkem 30 žákům (36,1%) dělá neskrývanou radost a potěšení, mohou-li svého učitele jakkoliv „vytočit“, 33 respondentů (39,7%) nikdy neumí v konfliktu ustoupit nebo prohrát, 25 respondentů (30,1%) s jednoznačnou odpovědí raději váhá.

Plných 39 dotázaných žáků (46,9%) je přesvědčeno, že oni sami jdou „z problému do problému“, dalších 20 (24%) váhá s odpovědí. Celkem 56 dotázaných žáků (67,4%) je přesvědčeno, že v průběhu konfliktu se musí spolehnout pouze sami na sebe spolu s dalšími 21 (25,3%), kteří neznají na tuto otázku jednoznačnou odpověď.

7. DISKUZE

Při plánování a realizaci úkolů, spojených se sběrem dat a jejich vyhodnocováním v této práci sehrávala významnou roli zejména spolehlivost a aktuálnost získávaných údajů spolu s mírou objektivit jejich hodnocení samotnými poskytovateli.

Sběr dat pro tuto práci probíhal v období průběhu druhé poloviny školního roku a plného zapojení žáků i učitelů do školní práce a byl doprovázen zájmem vyučujících o jejich obsah. Výsledky jsou cenné také skutečností, že jsou odrazem konkrétních individuálních postojů, zkušeností a prožitků učitelů i žáků a v neposlední řadě také osobních zkušeností, spojených s obsahem i průběhem vyučovacího procesu praktického vyučování.

Úkoly této práce jsem se snažil splnit co nejodpovědněji a nejpečlivěji, získaná pak hodnotit velmi pečlivě, ale také velmi obezřetně. Také následující hodnocení obsahu hypotéz, vytýčených pro praktickou část práce, jsem prováděl velmi obezřetně a s vědomím jejich platnosti výlučně v rozsahu zkoumaných souborů učitelů praktického vyučování a žáků středních škol při výchovných ústavech.

V hypotéze 1 *jsem předpokládal, že riziko vzniku nestandardní pedagogické situace je významně ovlivněno individuálním přesvědčením jejich účastníků o vlastní schopnosti tuto situaci řešit.*

Z respondencí žáků vyplývá, že plných 92% jejich přesvědčeno, že svého učitele praktického vyučování dobře zná a umí odhadnout jeho reakce (C-24, C-29, D-40, D-42, D-47). Stejně tak 81,6% odpovědí učitelů potvrzuje dobrou znalost svých žáků.

Celkem 78,8% učitelů se nenechá znervózňovat ani často opakovanými dotazy (C-27), 65,8% učitelů o sobě tvrdí, že nepodléhají prvnímu dojmu při příchodu nového žáka (C-30).

Významných 84,2% učitelů je přesvědčeno, že umí dobře odhadnout reagenční žák v jednání pod tlakem a být na takovéto jednání připraven (C-32). Značně rozložená je škála odpovědí učitelů na otázku D-42 (nikdy se nebojím nadcházejícího konfliktu).

Také odpovědi, týkající se aktivního vstupování do rodičů se nebo probíhajícího konfliktu svědčí o osobním přesvědčení učitelů o svých schopnostech tyto situace zvládat (D-36, 37, 41, 47).

Výsledky, které se podařilo shromáždit, vykazují řadu významných markantů, podporujících obsah této hypotézy. U obou skupin respondentů jsou patrné prvky Rotterova vnitřního „locus of control“, členové obou skupin jsou z větší části přesvědčeni, že dokáží vzniklou situaci řešit sami, že dokáží mít události „pod kontrolou“.

Na druhou stranu však převaha tohoto přesvědčení zcela objektivně zvyšuje obecnou míru rizika samotného vzniku nestandardních pedagogických situací v důsledku nízké hladiny obav z jejího vzniku.

V hypotéze 2 jsem formuloval předpoklad, že pravděpodobnost vzniku nestandardní pedagogické situace ve vztahu učitel – žák, učitel – žakovská skupina i její průběh jsou významně limitovány mírou ztotožnění účastníků této situace se svojí aktuální rolí a pozicí.

V souboru učitelů praktického vyučování převažují příznivé ukazatele ztotožnění se se svou rolí i pozicí (B – 10, 13, 19). "

Část učitelů praktického vyučování by přesto, v případě možnosti, tuto školu vyměnila za „civilní“ školní pracoviště. Dá se s poměrně vysokou pravděpodobností předpokládat, že vyjádření „spokojenost“ má v tomto případě nižší signifikanci než volba možnosti změnit pracoviště. V tomto smyslu jsou učitelé ve zkoumaném souboru jen z části „spokojeni“ se svou stávající pozicí i pracovištěm, ostatní údaje však přesto potvrzují poměrně stabilní setrvávání na dosažených hodnotách osobní i profesní autority (C – 21, 34).

Poněkud zřetelnější je situace v souboru žáků, z nichž sice téměř 75% souhlasí s tvrzením, že škola v jejich osobním životě sehrává důležitou roli, avšak celkem 78,3% z nich by raději bylo žáky „civilní“ střední školy a 57,8% žáků v souboru je osobně přesvědčeno, že by studium na „civilní“ škole zvládli.

V osobní roli v konfliktu se spolužáky nebo učitelem je celá polovina žáků zkoumaného souboru ochotna tento konflikt podstoupit, více než 60% z nich přiznává, že z již probíhající konfliktu nejsou ochotni ustoupit.

Dosud jen 12,4% žáků souboru nebylo aktéry nějakého konfliktu, naopak 63,2% žáků přiznává, že samotný konflikt a jeho doznívání nijak složitě „neprožívá“. Hodnoty, docílené v odpovědích (B – 10, 13, 17, 20, C – 25, 28, 32, D – 37, 43, 44, 46, 48) nasvědčují předpokládanému hodnocení, že současná role klienta žáka střední školy a klienta výchovného zařízení do určité míry „alibizuje“ odlišné postoje ke střetům a konfliktním situacím a „nahrává“ nejen nepředvídanosti a bouřlivosti jejich průběhu, ale zejména existenci poměrně nízkého prahu rizika jejich samotného vzniku. Posouzení míry ztotožnění se se svou aktuální rolí a pozicí je tak do značné míry spojeno s jistou tradicí prostředí, společenského názoru na jeho roli a zejména sociální

zkušeností a individuálními aspiracemi žáků – klientů těchto zařízení a jejich ne zcela dostatečným naplňováním. Ve smyslu cílů této práce je možno i tuto hypotézu považovat za v převážné míře potvrzenou.

8. ZÁVĚR

Práce pedagoga v podmínkách zařízení pro institucionální výchovu je sama o sobě velmi náročná na psychickou i fyzickou kondici, její sociální souvislosti mají nesporný vliv na toleranci a trpělivost rodinných příslušníků. Při volbě tématu této práce byl autor veden snahou získat co nejvíce dostupným podkladů, obsahujících individuální zkušenost i aktuální strukturu neustále se měnících vztahů učitele a žáka v procesu výuky praktického vyučování očima učitele i žáka a pokusit se o vymezení jejich vlivu na vytváření napjatých školních situací ve vztazích i samotném školním prostředí při realizaci úkolů praktického výcviku žáků střední školy.

Nesporným přínosem sběru dat i kontaktů se členy obou zkoumaných souborů jsou poznatky o míře sebeobětování a odhodlání pedagogů realizovat úkoly praktického vyučování dostatečně efektivně i v prostředí s částečně odlišnými obsahy reakcí na individuální i skupinové kontakty a komunikaci, výrazně specifickým složením žákovských skupin i jejich spíše negativními událostmi doprovázenou dosavadní školní historií.

Autor práce je jedním z nich. Snad právě proto se postoje a míra odhodlání převážné části pedagogů v tomto nesnadném profesním zařazení stala i pro něj samotného významně inspirativní.

9. Seznam použité literatury, pramenů a zdrojů

Literatura:

- ANDERSON, H.: *Konverzace, jazyk a jejich možnosti.: Postmoderní přístup k terapii.* Brno: NC Publishing, 2009
- BENDL, S.: *Jak předcházet nekázni aneb Kázeňské prostředky.* Praha: ISV nakladatelství, 2004
- BOUCHARLAT, CH., *Učitel a problémový žák.* 1. vyd. Praha: Portál, Praha.2005. 128 s. ISBN 80 – 7178-907-0
- CAMPBELL, R., *Hledám svou cestu.* 1. vyd. Praha: Návrat, 1993. 122 s. ISBN 80 -85495-22-8
- ČAČKA, O., *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti.* Vyd. Brno: Doplněk, 2002. 382 s. ISBN – 80- 7239-107-0
- ČADÍLEK, M., *Didaktika praktického vyučování I.* Brno: MU Pdf, 2001. 125 s.
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele.* Portál, Praha, 2007
- ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování.* Karolinum, 1993
ISBN: 80-7066-534-3
- ČEPEK, P., *Mistr a učeň.*1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1971. 159 s.
- DRAHOVZAL, J., et. al. *Didaktika odborných předmětů.* Vyd. Brno: Paido, 1997. 156 s. ISBN – 80- 85931-35-4
- FONTANA. D. *Psychologie ve školní praxi.* Praha: Portál, Praha. 1997 (2. vydání).
- GJURIČOVÁ, Š., KUBIČKA, J. (2003). *Rodinná terapie: Systemické a narativní přístupy-.* 1. vyd. Praha: Grada.
- GRECMANOVÁ, H., et. al. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků.*1. vyd. Olomouc: Hanex, 2000. 159 s. ISBN 80-85783-28-2
- HELUS, Z. : *Dítě v osobnostním pojetí.* Praha: Portál. 2004 ISBN: 80-7178-888-0
- HENNING, C. KELLER, G. *Antistresový program pro učitele.* Praha: Portál, 1996
- JŮVA, V., et. al. *Základy pedagogiky.* Vyd. Brno: Paido, 2001.118s. ISBN- 80-85931-95-8
- KOLÁŘ, M., *Bolest šikanování.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 256 s. ISBN- 80-7178-513-X.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese.* Praha: Portál, 1997.

- KYRIACOU, CH., *Klíčové dovednosti učitele*. 1.vyd. Praha: Portál, 1996. 153 s.
ISBN- 80-7178-022-7
- KRET, E., *Učíme (se) jinak*. 1. vyd. Praha : Portál,1995. 132 s.
ISBN 80-7178-030-8
- MATOUŠEK, ., KROFTOVÁ, A.,: *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2003
ISBN: 80-7178-771-X
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita, Brno, 1995
- MUHLPACH, P., *Sociální patologie*. Brno: MU Pdf, 2001. 104s.
- MONATOVÁ, L.: *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido. 1998
- PAŘÍZEK, V. : *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Edice Knihovna pro učitele, Městská knihovna Praha, 1990 ISBN: 80-04-23897-1
- PAULÍK, K. *Učitel a pracovní spokojenost*. Ostrava, 1998.
- PLICHTOVÁ, J.: *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: Média, 2002
- PRŮCHA, J., et. al. *Pedagogický slovník*.1.vyd. Praha: Portál, 1995. 292 s.
ISBN: 80-7178-029-4
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, ., MAREŠ,J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001
ISBN: 80-7178-579-2
- STŘELEČEK, S., et. al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. vyd. Brno: Paido,1998. 189 s. ISBN-80-85931-61-3
- STŘELEČEK, S., et. al. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*.1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 214 s. ISBN 80-210-3687-7
- SKORUNKA, D.: *Narativita a psychoterapie*. In Vybíral, Z., Roubal, J. (eds.), *Současná Psychoterapie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010
- SVOBODOVÁ, E.: *Škola není holubník*. Mladá fronta, 2005. ISBN: 80-204-1283-2
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Portál.1997
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999.

Články, statě, publikace:

- KOHOUTEK, R.: *Vztahy mezi učitelem a žákem*.
(dostupné na www.rudolfkohoutek.blog.cz/0911)
- KOHOUTEK, R.: *Stresory učitelů a učitelek základních a středních škol*.
(dostupné na www.rudolfkohoutek.blog/1003)

STAŇKOVÁ, S.: *Přístup učitele odborného výcviku k žákům s problémovým chováním.*

Bakalářská práce. Univerzita T.Bati ve Zlíně. 2007

Vztah mezi učitelem a žákem. Pedagogická psychologie.

(dostupné na www.wikiscripta.eu)

Zastavené životy. Sborník autorských prací tvůrčího psaní žáků střední školy Děčín 32, Vítězství 70, Děčín, 2011 (interní publikace)

Zákony a předpisy:

Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In.: 2002

Zákon č. 383/2005 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb.

Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Vyhláška č.438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních. In.: 2006

www.stránky :

www.cuni.cz

www.pedf.cuni.cz

www.muni.cz

www.msmt.cz

www.anv.cz

www.asp.cz

10. Seznam příloh

1. DUC-01 Dotazník pro učitele odborného výcviku
2. DZA-01 Dotazník pro žáka v odborném výcviku
3. Sumarizace položek dotazníku DUC - 01 - učitel
4. Sumarizace položek dotazníku DZA – 01 - žák

DOTAZNÍK PRO UČITELE ODBORNÉHO VÝCVIKU

Instrukce : Dotazník pro učitele obsahuje otázky s možností volby odpovědi ve stupnici od úplného souhlasu po úplný nesouhlas.

Tazatelé jsou přesvědčeni, že pedagogická i ryze lidská zkušenost z výkonu povolání středoškolského učitele ve specifických podmínkách ústavní výchovy, obsažená v odpovědích na níže uvedené otázky, významně přispěje k sumarizaci i analýze podmínek i příčin vzniku nestandardních situací ve vyučovacím procesu a ve vztahu učitel – žák, popř. i mezi pracovníky školy či zařízení.

Vámi vybranou odpověď **zřetelně zakroužkujte**. Děkujeme za ochotu.

Sekce A

1	pohlaví	MUŽ		ŽENA			
2	stav	svobodný(á)	ženatý(vdaná)		rozv./vdov.		
3	věk	do 25	26-35	36-50	51-60	60 a více	
4	počet let pedagogické praxe celkem	0-2	3-5	6-10	11-15	15 a více	
5	z toho let ve výchovném zařízení	0-2	3-5	6-10	11-15	15 a více	
6	praxe v odb.profesi mimo ped.činnost (let)	0-2	3-5	6-10	11-15	15 a více	
7	vzdělání (i komb.varianty)	SO	ÚSO/V	DPS	Sp.ped.	Bc.	Mgr.
8	vlastní děti	0	1	2	3	4	
9	manžel/ka je také pedagog	ANO		NE			

Sekce B

	ANO	spíše ano	nevím	spíše ne	NE
10	5	4	3	2	1
11	5	4	3	2	1
12	5	4	3	2	1
13	5	4	3	2	1
14	5	4	3	2	1
15	5	4	3	2	1
16	5	4	3	2	1
17	5	4	3	2	1
18	5	4	3	2	1
19	5	4	3	2	1
20	5	4	3	2	1

Sekce C

	ANO	spíše ano	nevím	spíše ne	NE
21 jsem neústupně důsledný ve vyžadování povinn.	5	4	3	2	1
22 ve škole neváhám zvýšit hlas	5	4	3	2	1
23 jako dítě jsem někoho šikanoval	5	4	3	2	1
24 jako dítě jsem byl šikanován	5	4	3	2	1
25 svou podstatou jsem optimista	5	4	3	2	1
26 myslím, že své žáky dobře znám	5	4	3	2	1
27 opakování dotazu mne znervózňuje	5	4	3	2	1
28 nekázeň řeším především domluvou	5	4	3	2	1
29 hned tak něco mne nerozhází	5	4	3	2	1
30 přikládám význam prvnímu dojmu ze žáka a třídy	5	4	3	2	1
31 jako dítě jsem se často rval	5	4	3	2	1
32 umím dobře odhadnout reakci žáka pod tlakem	5	4	3	2	1
33 doma mám hlavní slovo já	5	4	3	2	1
34 mám vlastní představu o kázní a disciplíně	5	4	3	2	1
35 potřebuji prožívat pocit uznání a vděku	5	4	3	2	1

Sekce D

	ANO	spíše ano	nevím	spíše ne	NE
36 vyzývavá gesta žáka dokáži většinou ignorovat	5	4	3	2	1
37 často pomáhám někoho usmiřovat	5	4	3	2	1
38 dokáži svým jednáním vyvolat konflikt	5	4	3	2	1
39 konfliktu se vyhýbám za všech okolností	5	4	3	2	1
40 mívám ve třídě své favority	5	4	3	2	1
41 často se ocitám v napjaté situaci	5	4	3	2	1
42 nikdy se nebojím nadcházejícího konfliktu	5	4	3	2	1
43 ještě nikdy jsem nebyl účastníkem konfliktu	5	4	3	2	1
44 dozvuky konfliktu se žákem dlouho prožívám	5	4	3	2	1
45 v konfliktu se žákem musím vždy zvítězit	5	4	3	2	1
46 někdy mám chuť řešit konflikt fyzicky	5	4	3	2	1
47 většinou odhadnu důsledky svého jednání	5	4	3	2	1
48 mám pocit, že mne konflikty vyhledávají	5	4	3	2	1
49 mívám ve třídě své outseidery	5	4	3	2	1
50 prakticky neustále řeším samé konflikty	5	4	3	2	1

azamo ☺ 2015



DOTAZNÍK PRO ŽÁKA V ODBORNÉM VÝCVIKU

Instrukce : Dotazník pro žáka obsahuje otázky s možností volby odpovědi ve stupnici od úplného souhlasu po úplný nesouhlas (popř. ANO - NE).
Tazatelé předpokládají, že žák střední školy dokáže odpovědně, podle vlastního postoje i dosavadní životní zkušenosti pravdivě odpovědět na položené otázky.
Vámi vybranou odpověď **zřetelně zakroužkujte**. Děkujeme za ochotu.

Sekce A

1	věk	do 15	15-16	16-17	17-18
2	ročník Střední školy	1.	2.	3.	
3	ukončil jsem ZŠ třídou	6.	7.	8.	9.
4	v ústavním zařízení jsem celkem let	do 1	1-2	2-3	3 a více
5	byl jsem v Dětském domově	ANO		NE	
6	mám sourozence – kolik	0	1	2	více
7	oba rodiče žijí ve společné domácnosti	ANO		NE	
8	léčil jsem se psychiatricky (lékař, léčebna)	ANO		NE	
9	mám osobní zkušenost s drogou	ANO		NE	

Sekce B

	ANO	spíše ano	nevím	spíše ne	NE
10 škola v mém životě hraje důležitou roli	5	4	3	2	1
11 na této škole jsem proto, že jsem se jinam nedostal	5	4	3	2	1
12 někdy si myslím, že škola i učení jsou zbytečné	5	4	3	2	1
13 vadilo by mi vyloučení z této školy	5	4	3	2	1
14 na této škole mám velkého nepřítele	5	4	3	2	1
15 na střední školu jsem vlastně vůbec nechtěl jít	5	4	3	2	1
16 na této škole mám velmi dobré kamarády	5	4	3	2	1
17 raději bych se učil v „civilní“ střední škole	5	4	3	2	1
18 mým rodičům záleží na tom, abych vystudoval	5	4	3	2	1
19 myslím, že ve třídě jsem dost oblíben	5	4	3	2	1
20 často se snažím vyučování i výcviku vyhnout	5	4	3	2	1

Sekce C

	ANO	spíše ano	nevím	spíše ne	NE
21 povinné činnosti plním spíše nerad a s nechutí	5	4	3	2	1
22 myslím si o sobě, že mám smysl pro humor	5	4	3	2	1
23 myslím, že se umím odpovědně rozhodovat	5	4	3	2	1
24 myslím, že své učitele dobře znám	5	4	3	2	1
25 hned tak něco mne nevyvede z míry	5	4	3	2	1
26 jako dítě jsem se často rval	5	4	3	2	1
27 časté napomínání mne velmi znervózňuje	5	4	3	2	1
28 doma jsem si mohl dělat, co jsem chtěl	5	4	3	2	1
29 nerad se podřizuji nějakým nařízením a zákazům	5	4	3	2	1
30 zažil jsem šikanování od spolužáků	5	4	3	2	1
31 myslím, že ve třídě jsem dost oblíben	5	4	3	2	1
32 konflikt s kýmkoliv neváhám řešit silou	5	4	3	2	1
33 v naší třídě mívám hlavní slovo	5	4	3	2	1
34 zažil jsem šikanování od učitele	5	4	3	2	1
35 potřebuji prožívat pocit uznání nebo vděku	5	4	3	2	1

Sekce D

	ANO	spíše ano	nevím	spíše ne	NE
36 ještě nikdy jsem nezažil konfliktní situaci ve škole	5	4	3	2	1
37 nebojím se konfliktu se spolužákem	5	4	3	2	1
38 když se někdo hádá, snažím se jej uklidnit	5	4	3	2	1
39 konfliktu se spolužáky nebo učitelem se vyhýbám	5	4	3	2	1
40 napomínání učitelem mne velice rozčiluje	5	4	3	2	1
41 často prožívám napjatou nebo konfliktní situaci	5	4	3	2	1
42 umím včas uniknout z trestu za nekázeň	5	4	3	2	1
43 nebojím se konfliktu s učitelem	5	4	3	2	1
44 často jsem tím, kdo vyvolá nějaký konflikt	5	4	3	2	1
45 když se pohádám nebo porvu, dlouho to prožívám	5	4	3	2	1
46 umím odhadnout, jaký mohu očekávat trest	5	4	3	2	1
47 dělá mi radost, když mohu učitele „vytočit“	5	4	3	2	1
48 nikdy neumím prohrávat nebo ustupovat	5	4	3	2	1
49 mám pocit, že jdu z problému do problému	5	4	3	2	1
50 v konfliktní situaci mohu spoléhat na spolužáky	5	4	3	2	1

azamo © 2015



Priloha F. 3

Vyhodnocení - učitelé

	Ano	Spíše Ano	Nevím	Spíše Ne	Ne
10	17	17	1	2	1
11		2	3	11	22
12	5	4	1	13	15
13	2	1	20	9	6
14	4	5	11	10	8
15	4	3	10	13	8
16	3	1	17	10	7
17	3	1	22	7	5
18	2	6		19	11
19	5	15	9	8	1
20	3	4	2	13	16
21	14	20	1	4	
22	21	10	2	5	
23				4	34
24		1	1	7	29
25	14	13	5	4	2
26	7	24	6	1	
27	2	2	4	16	14
28	14	22	1	2	
29	11	12	4	10	1
30	6	3	4	17	8
31	2	5		9	22
32	8	24	6		
33	13	11	10		4
34	14	20	4		
35	6	11	11	10	
36	3	15	3	12	5
37	5	18	8	5	2
38	1	1	8	17	11
39	5	4	7	12	10
40	2	11	3	14	8
41	1	6	5	19	7
42	5	3	6	16	8
43	2	5	3	9	19
44	2	9	3	16	8
45	8	11	11	2	6
46	6	15	5	5	7
47	8	22	6	2	
48	1	1	7	18	11
49	2	1	6	19	12
50		2	3	17	16

Tabulka 8.4

Vyhodnocení - žáci

	Ano	Spíše Ano	Nevím	Spíše Ne	Ne
10	27	35	12	4	5
11	30	5	2	20	26
12	11	15	28	19	10
13	26	5	12	14	26
14	11	3	16	12	41
15	22	7	5	3	46
16	23	21	20	7	12
17	61	4	9	0	9
18	49	15	8	0	11
19	5	11	36	10	21
20	8	2	14	40	19
21	13	15	14	38	11
22	32	8	14	9	20
23	28	23	15	16	1
24	27	11	37	4	4
25	22	27	11	14	9
26	35	19	3	17	9
27	28	22	5	6	22
28	40	13	4	11	15
29	34	25	4	12	8
30	34	11	3	12	23
31	6	8	34	16	19
32	26	8	10	18	21
33	5	2	17	15	44
34	6	2	0	15	60
35	8	7	14	23	31
36	7	20	15	7	34
37	24	5	4	23	27
38	17	15	8	7	36
39	18	11	5	21	28
40	39	5	7	15	17
41	26	10	14	14	19
42	8	16	20	7	32
43	28	16	7	11	21
44	16	9	14	17	27
45	15	4	11	14	49
46	21	31	12	11	8
47	20	10	6	18	29
48	21	12	25	13	12
49	27	12	20	10	14
50	5	1	21	34	22

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce

EVIDENČNÍ LIST

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.:	Datum :	Jméno a příjmení :	Adresa trvalého bydliště :	Podpis :
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

