

# **Přístup učitele odborného výcviku k žákům s problémovým chováním**

Sylva Staňková

---

Bakalářská práce  
2007



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2006/2007

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Sylva STAŇKOVÁ**  
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Přístup učitele odborného výcviku k žákům s problémovým chováním**

Zásady pro vypracování:

**Ujasnit a vymezit základní pojmy, např. problémový žák, problémové chování, problémová situace.**

**Pokusit se o typologii problémového chování žáků ve třídě.**

**Vést reflektivní deník o problémovém chování žáků v mé třídě.**

**Prostudovat dostupnou literaturu o problémovém chování žáků.**

**Na základě reflexí a literatury navrhnout možné způsoby řešení vybraných typů problémového chování žáků.**

**Ověřit tyto postupy ve třídě, v níž vyučuji.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BENDL, S.** Strašidlo nekázně aneb Hledání východiska ze školských labyrintů. Praha : TH, 1998.

**STUHLÍKOVÁ, I. a kol.** Zvládání emočních problémů školáků. Praha : Portál, 2005.

**KYRIACOU, CH.** Řešení výchovných problémů ve škole. Praha : Portál, 2005.

**AUGER, M.-T., BOUCHARLAT, CH.** Učitel a problémový žák. Praha : Portál, 2005.

**CHUDÝ, Š.** Typológia a riešenie výchovných situácií. Zlín : Univerzita Tomáše Bati, 2006.

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.**  
Ústav pedagogických věd

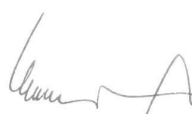
Datum zadání bakalářské práce: **23. února 2007**

Termín odevzdání bakalářské práce: **25. května 2007**

Ve Zlíně dne 23. února 2007



L.S.

  
Ing. Jitka Chudarová  
pověřená děkanka

  
prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
ředitel ústavu

## **ABSTRAKT**

Ve své bakalářské práci se zabývám problémovým chováním žáků, přístupem učitele k problémovým situacím a jejich možným řešením.

Analyzuji zde situace, se kterými jsem se setkala ve své učitelské praxi a které jsem vnímala jako problémové. Opírám se o kvalitativní sebereflektivní analýzu. Odhaluji své přístupy k řešení daných situací. S odstupem času zpětně své přístupy hodnotím a nastiňuji nové možnosti pro řešení uvedených situací.

Problémové situace jsou zpracovány ve formě příběhů.

Klíčová slova: žák, učitel, problémový žák, problémové chování žáka, problémová situace, sebereflexe.

## **ABSTRACT**

In my bachelor thesis I consider the problematic behaviour of the students and the teacher's approach to the problem situations and their possible solutions.

In this project I am analysing situations which I have experienced during my teaching practice and which seemed being problematic. This is based on the qualitative self-reflective analysis and I unfold my approach to the solutions of the given situations. As I look back I am reassessing my opinions and proposing new solution possibilities to the mentioned situations.

Problematic situations are described in the form of the short stories.

Keywords: student, teacher, problematic student, student's problematic behaviour, problematic situation, self-reflection.

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji panu prof. PhDr. Vlastimilu Švecovi, CSc., za cenné připomínky a pomoc při realizaci mojí práce.

Poděkování patří také mým blízkým a kolegům, kteří se mnou měli dostatek trpělivosti v době, kdy jsem dokončovala tuto práci.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>7</b>
<b>1 NĚKTERÉ TEORETICKÉ POZNATKY VZTAHUJÍCÍ SE K TÉMATU</b> .....	<b>9</b>
1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ .....	9
1.1.1 Problémové chování žáků .....	9
1.1.2 Problémový žák.....	9
1.1.3 Poruchy chování .....	10
1.1.4 Přístup učitele k problémovému chování žáka.....	10
1.2 PŘÍČINY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ .....	11
1.2.1 Ekonomické a sociální aspekty .....	11
1.2.2 Období dospívání .....	11
1.2.3 Neuspokojivý školní život.....	12
1.2.4 Reakce žáků vůči škole .....	13
<b>2 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA ZKOUMÁNÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ NA ZÁKLADĚ SEBEREFLEXÍ</b> .....	<b>14</b>
<b>3 SEBEREFLEXE VLASTNÍCH ZKUŠENOSTÍ S PROBLÉMOVÝM CHOVÁNÍM ŽÁKŮ</b> .....	<b>17</b>
3.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MÉ JEDNÁNÍ PŘI PRÁCI UČITELKY .....	17
3.1.1 Vstup do učitelské profese .....	17
3.1.2 Zahájení mé pedagogické praxe .....	17
3.1.3 Získávání vlastních poznatků v mé pedagogické praxi.....	18
3.1.4 Zdroje získávání mých pedagogických zkušeností .....	19
3.2 PŘÍBĚHY Z MÉ PEDAGOGICKÉ PRAXE .....	20
3.2.1 Důvody výběru příběhů .....	20
3.2.2 Rozdělení příběhů do časovém sledu .....	21
3.2.3 Příběhy minulé .....	21
3.2.4 Hodnocení vlastního jednání v kapitole - Příběhy minulé .....	31
3.2.5 Příběhy blízké.....	32
3.2.6 Hodnocení vlastního jednání v kapitole - Příběhy blízké.....	40
3.2.7 Příběh otevřený.....	40
3.2.8 Hodnocení vlastního jednání v kapitole - Příběh otevřený .....	46
3.3 POROVNÁNÍ REFLEKTOVANÝCH ZKUŠENOSTÍ S POZNATKY Z LITERATURY .....	46
3.4 RETROSPEKTIVNÍ POHLED NA ZPŮSOBY ŘEŠENÍ .....	50
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>52</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>54</b>

## ÚVOD

Člověk se nerodí jako osobnost, i když některé její základy jsou geneticky dány. Osobnost se utváří během života. Člověk se tedy osobností stává. Nejenom učitel a rodič, ale celá společnost má vliv na vývoj osobnosti jedince, aniž by si to možná nějak vážněji uvědomovala.

Jsou to právě učitelé, kteří tráví nemalé množství času se svými žáky. Snaží se cílevědomě a systematicky utvářet osobnost svých žáků. Často se však nacházejí v situaci, která vyžaduje, aby uměli pracovat s problémovým žákem. Ale nejenom učitelé, pedagogičtí pracovníci, ale i rodiče a žáci se mohou při vzájemných vztazích setkávat s problémovým žákem či problémovou třídou. A to v kterémkoli období školního věku žáka. Je nutné tyto žáky včas podchytit s cílem zabránit jejich problémovému chování a předejít pozdějším nedostatkům v dalším vývoji jejich osobnosti.

V našich školách máme žáky, jejichž schopnosti sice odpovídají normě, ale vymykají se jí pro svůj neprospěch a zvláštnosti v chování. Rozvoj osobnosti žáka je ovlivňován tím, jak se vypořádává se školními problémy. Žákovy obtíže prožívají i jeho rodinní příslušníci.

Problémoví žáci, jejichž chování vyžaduje zvýšené nároky na výchovu, jsou ovlivněni společenskými podmínkami. Díky médiím mohou někteří lidé nabývat dojmu, že množství problémových žáků v poslední době roste. Pokud je tomu tak, měla by se celá společnost zamyslet nad příčinami tohoto stavu. Je známo, že mnozí dospělí preferují materiální zabezpečení rodiny a unikají jim problémy jejich dětí.

Časté násilí, se kterým se děti již od útlého věku setkávají v televizních pořadech a počítačových hrách a další řada vlivů, má zajisté nemalý negativní vliv na vývoj naší mladé generace (Train, 1997).

K volbě tématu bakalářské práce mě vedla má praxe ve školství. Pracuji 6. rok jako učitelka odborného výcviku (OV) oboru tiskař.

Svou práci vypracovávám na základě vlastních zkušeností a názorů získaných svou praxí ve školství, pomocí poznatků nabytých z literatury a bakalářským studiem.

Z **metodologického** hlediska se zaměřuji na **kvalitativní zkoumání možných příčin a způsobů řešení problémového chování žáků**, s nímž jsem se ve své pedagogické praxi setkala.

Na základě analýzy vlastních sebereflexí se pokusím odhalit překážky v komunikaci učitele a žáka a nahlédnout do svého jednání s problémovým žákem. Do toho vstupuje můj zájem o získání nových poznatků při řešení problémových situací.

**Sebereflexi** vidím jako jednu z cest, jak lépe pochopit své jednání v problémových situacích s žáky a zjistit náhled na vlastní jednání.

### **Cíle bakalářské práce**

- **Objevit a pochopit chování učitele a žáka, které vzájemně nezapadá do jejich úhlů pohledu.**

Jde tedy o mé vlastní zaměření na chování žáků v průběhu mé učitelské profese, které já vnímám jako chování problémové.

Využívám sebereflexe vlastních přístupů při řešení daných problémů a při hodnocení svého tehdejšího řešení problémových situací, a to s odstupem času.

Nastiňuji nové možnosti řešení daných problémových situací, ke kterým docházím dnes po nabytí určitých zkušeností v učitelské profesi.

- **Poučit se z vlastních přístupů při řešení problémových situací. Své postupy porovnat s poznatky v odborné literatuře.**



# 1 NĚKTERÉ TEORETICKÉ POZNATKY VZTAHUJÍCÍ SE K TÉMATU

## 1.1 Vymezení základních pojmů

### 1.1.1 Problémové chování žáků

Problémovým chováním žáka rozumím takové chování, které **ztěžuje situaci učitele ve třídě**. Je důležité si uvědomit, že problémové chování žáka je problémovým zejména proto, že se jako takové jeví učiteli. Jelikož každý učitel je jedinečný, tak to, co se jednomu jeví jako problém, se tak nemusí jevit druhému. Problémové chování tedy záleží v určitém smyslu na tom, jak je vidí učitel, ale i pozorovatel (výzkumník).

### 1.1.2 Problémový žák

S problémovým žákem se v různých situacích mohou setkávat nejenom učitelé, další pedagogičtí pracovníci, ale i rodiče a spolužáci. Je proto žádoucí problémové chování žáka diagnostikovat s cílem usměrnit jeho problémové chování a předejít tak nepříznivému vývoji jeho osobnosti.

Z pohledu učitele by se dalo zjednodušeně říci, že problémový žák je takový žák, který **vyrušuje při hodinách** (je neklidný, konfliktní, agresivní, provokuje), nebo žák, který **odmítá pracovat** (Auger, Boucharlat, 2005, str. 14).

**Problémový žák je takový žák, který:**

- výrazně narušuje kázeň ve třídě;
- je sám se sebou nespokojený;
- má osobní nebo psychické problémy;
- je značně citově zmatený a zároveň tyto city odmítá, protože z nich má strach;
- má potíže s vlastním sebepřijetím, podceňuje se a prožívá velkou úzkost.

Učitelé v souvislosti s problémovými žáky hovoří nejčastěji o jejich špatné kázni, odmítavých postojích. Tito žáci většinou odmítají dospělá a jednají agresivně, s tendencí napadat druhé.

Na druhé straně jsou si učitelé (alespoň někteří) vědomi toho, že před sebou mají vlastně žáky zranitelné a nešťastné.

Např. **agresivní žáci** nedokáží komunikovat jinak, ale za jejich agresivitou je často „volání o pomoc“. Jsou velmi zranitelní, dětství a dospívání je pro ně náročné. V tomto věku totiž potřebují podporu a možnost mít se na koho obrátit. Tito žáci očekávají od učitele jistotu, laskavou podporu a neformální autoritu.

**Dobří učitelé** dokáží i problémové žáky vnímat pozitivně s tím, že neexistuje žák, ke kterému nelze najít cestu (Auger, Boucharlat, 2005, str. 51-52).

### 1.1.3 Poruchy chování

Jsou chápány jako **negativní odchylky v chování některých osob, v našem případě žáků, od normy**, kterou je to, co jako běžné hodnotí nebo očekávají ostatní osoby. Norma je chápána jako určité měřítko, normalita jako vyjádření stavu (Jůva, et al. 2001).

Učitelé a další pedagogičtí pracovníci se ve své praxi často setkávají s poruchami chování a ocitají se tak v náročné situaci, kterou je nutné co nejrychleji řešit.

S úkolem poznat žáka se učitel setkává často až v situaci, kdy se utváření osobnosti žáka odklání od normálu, ve chvíli, kdy se vyskytly problémy v práci s daným žákem, ve vztazích s ostatními spolužáky, ve vztahu k učiteli a nerespektování jeho požadavků, při odmítnutí plnění svých povinností a zadané práce, kterou učitel od něj vyžaduje.

Ve složitých situacích, s nimiž se učitel často potýká, je poznání osobnosti žáka velmi důležité. Často analyzuje problémy, které se ve výchovném procesu objevily, a zároveň chce těmto problémovým situacím předcházet.

### 1.1.4 Přístup učitele k problémovému chování žáka

Učitelé by měli zvažovat své vlastní chování a jednání a hovořit s kolegy, aby zjistili, nakolik jejich nároky a zkušenosti odpovídají nárokům a zkušenostem ostatních. Po sebereflexi vlastního chování může učitel dojít k závěru, že základní příčinou obtíží je on sám. Tím, že např. vnímal urážku tam, kde nebyla zamýšlena, že měl sklon zbytečně hledat na dětech chyby, že byl příliš přísný či nespravedlivý, že se projevoval povzneseně a důležitě, že byl nedůsledný apod. Takovým chováním pak učitel může ve třídě vyvolat odpor či zmatek, popřípadě veselí, což může žáky podnítit k dalšímu nepřijatelnému chování, na něž opět

učitel nepřiměřeně reaguje. Tím vzniká začarovaný kruh. V tomto případě je prvním krokem k nápravě změna vlastního chování učitele (Fontana, 1997, str. 337-338).

Na vzniku problému mívají podíl jak učitel, tak i žák.

## 1.2 Příčiny problémového chování žáků

### 1.2.1 Ekonomické a sociální aspekty

V současné době často **dochází k problémům s nezaměstnaností, krizí rodiny a krizí hodnot.**

Obavy ze ztráty zaměstnání, případně nezaměstnanosti, které se týkají spousty rodičů, mohou ovlivnit rovnováhu vztahů v rodině. Rodiny se potýkají s **finanční nejistotou** nebo nedostatečností, z čehož pramení problémy ve vztazích mezi rodinnými příslušníky.

K negativním vlivům patří např. nestabilita rodinných vztahů, zvyšující se rozvodovost a narůstající počet neúplných rodin. Zázemí takových rodin ztěžuje pozitivní rozvoj osobnosti mladého člověka.

**Je mnoho nenáročných rodičů**, kteří jsou příliš liberální, vyhýbají se zákazům a příkazům a tím případným konfliktům se svými dětmi. Mladí lidé z takového prostředí pak nabývají dojmu, že si mohou všechno dovolit, a mají tendenci i ve škole nerespektovat stanovená pravidla a požadavky učitelů.

Mimo jiné dochází k úpadku tradičních hodnot, mezi které patří pozitivní přínos práce, vlohy a úsilí, jež zprostředkovává škola, neboť ve společnosti, mimo školu, se tyto hodnoty zpochybňují.

### 1.2.2 Období dospívání

Čas dospívání je pro mladé lidi **obdobím velkých změn**. Mladý člověk prochází změnami **tělesnými, psychickými i sociálními**.

Reaguje radostně, ale i vztekle, smutně, urážlivě a celkově proměnlivě. Je citlivý a sám se sebou si neví rady, jeho nálady se neustále střídají. Pod vlivem emocí se uchyluje k drzosti a agresivnímu chování.

Jeho emotivní chování je těžké nejen pro něho samotného, ale i pro jeho okolí. Ve škole a ve společnosti svých vrstevníků se předvádí a chce upoutat pozornost za všech okolností. Jeho chování pochází převážně z toho, že si je vědom závislosti na své rodině, rodičích a na okolí, které důvěrně zná. Toto prostředí formuje jeho osobnost.

Touží být dospělým, něco znamenat, ale stále tápe. Rodiče a učitelé pak mají pocit, že se s ním nemohou domluvit.

Mladý člověk zkrátka prožívá zmatky a úzkosti z dospívání, které ústí v dospělost. Tato doba bývá často konfliktní pro rodiče, učitele, vychovatele a samozřejmě i spolužáky.

Naznačené projevy patří k průběhu dospívání žáka a určitá revolta je pro něj prospěšná. Je to doba, kdy spolu dospělí (rodiče, učitelé atd.) a mladý člověk musí hodně mluvit. Musí mít pocit, že mu dospělí rozumějí a chápou ho.

### 1.2.3 Neuspokojivý školní život

Ne všechno, co se odehrává v našich školách, považují žáci za to nejlepší. M.-T. Auger a Ch. Boucharlat, (2005, str. 22) uvádějí, že žáci ve skutečnosti mají pocit, že nemají dostatečné právo vyjadřovat se k některým věcem, že je učitelé neberou vážně, že musí „strpět vzdělávání“, které je jim vnucováno.

Život mimo školu je pro ně daleko zajímavější. Je více duševně-smyslový než rozumový.

Škola pro žáka mnohdy představuje řadu překážek. Znamky jsou nejen pro žáky, ale i pro jejich rodiče často hlavními ukazateli úspěchu či neúspěchu při studiu a výběru další profesní dráhy.

Žákům je mnohdy upíráno právo na jejich vyjádření, tolerovaný slovní projev bývá většinou jen ten, ke kterému je učitelem vyzván.

Žák, pokud prožívá málo úspěchů a zhoršují se jeho školní výsledky, může začít trpět nízkou sebedůvěrou až pocitem nedostatečnosti. Má o sobě negativní představy, často trpí studem, ponížením a úzkostí.

Vlastní negativní sebeobraz může mít pro žáka trvalé psychické následky, které se projeví v chování tohoto dospívajícího člověka.

#### 1.2.4 Reakce žáků vůči škole

S ohledem na nejisté sociální prostředí, neuspokojené základní potřeby a zklamaná očekávání ze strany učitelů jsou někdy reakce mladých lidí vůči škole pochopitelné. Patří mezi ně:

##### **Útěk**

Forma útěku se může, z psychického hlediska, projevit mnoha způsoby, záleží na osobnosti i dané situaci žáka. Projevy: např. vyrušování v průběhu hodiny, pasivita, nezájem o učivo až záškoláctvím atd.

##### **Útok**

Někteří žáci volí pasivní, jiní naopak aktivní přístup, např. provokování, pření, provokování, někdy se žáci mohou uchýlit až k výhrůzkám a agresivnímu jednání.

##### **Žák se podřizuje systému**

Děje se tak na úkor vlastního osobnostního rozvoje. Někteří žáci jsou zcela závislí na normách, které jim škola stanovuje, a zcela se jim podřizují (i na úkor osobnostního rozvoje). To může být způsobeno buď příliš autoritativními učiteli, nebo naopak učiteli, kteří u žáka vytvoří vztah přílišné závislosti. Žák pak pracuje vlastně jen z důvodu „citového vydírání“, což jej staví do podřízené pozice.

## 2 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA ZKOUMÁNÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ NA ZÁKLADĚ SEBEREFLEXÍ

**Tématem mého výzkumu** je problémové chování žáků na Střední průmyslové škole polytechnické – Centru odborné přípravy Zlín, oboru tiskař. Vycházím z toho, že způsob řešení problémového chování žáků ve třídě závisí na zkušenostech učitele. Proto jsem vymezila tento **výzkumný problém**:

**Jaký vliv má moje učitelská praxe na vývoj mého přístupu k řešení problémového chování žáků?**

### **Orientace výzkumu**

Zvolila jsem kvalitativně orientovaný výzkum vlastních zkušeností, založený na sebereflexi řešení problémového chování žáků.

Z hlediska typologie kvalitativního výzkumu se jedná o případovou studii, kdy zkoumaným případem se stala analýza mých vlastních zkušeností s řešením problémových situací s žáky, a to ve vybraných obdobích mého profesionálního vývoje.

### **Cílem výzkumu je:**

- objevit a pochopit chování učitele a žáka, které vzájemně nezapadá do jejich úhlů pohledu a vyvolává konflikt,
- na základě mých postupů při řešení uváděných problémových situací objevovat nové, vhodnější možnosti pro řešení uvedených, ale i nových problémových situací.

### **Výzkumná metoda**

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila **sebereflexi vlastních zkušeností**.

**Sebereflexi** chápu v souladu s jinými autory jako **jednu ze strategií kvalitativního výzkumu** (viz např. Säljö, 1997, Alvesson, Sköldbberg, 2003).

**Sebereflexe** se týká těchto období mé učitelské praxe:

- a) vstup do učitelské praxe,
- b) začátky učitelství,
- c) další profesionální vývoj.

**Výsledky sebereflexe zpracovávám narativní formou**, tj. prostřednictvím příběhů.

Ve 12 příbězích zachycuji tyto momenty: problémové chování žáků, své postupy při řešení problémové situace v dané době, zpětné hodnocení vlastního tehdejšího řešení.

Dále uvádím nové, současné návrhy pro řešení problémových situací, a to pod vlivem svých reflektovaných pedagogických zkušeností.

Posloupnost uváděných příběhů je zároveň obrazem vývoje mých zkušeností a pohledu na řešení problémového chování žáků.

Své **reflektované zkušenosti** s problémovým chováním žáků **se pokouším** v závěrečné části bakalářské práce **konfrontovat s poznatky z literatury**, která se k tématu problémového chování žáků vztahuje.

**Struktura příběhu** je v příbězích č. 1–8 rozdělena do těchto částí:

- **popis situace s problémovým chováním žáka,**
- **řešení této situace,**
- **pohled na řešení situace z časového odstupu.**

V příbězích č. 9–12 není **řešení situace** problémového chování žáka v samostatné části, ale prolíná se s popisem této situace.

V příběhu č. 12 není dále zařazen **pohled na řešení situace z časového odstupu** z toho důvodu, že příběh je stále otevřený.

### **Výzkumný vzorek**

Do svého výzkumu jsem zahrnula situace s problémovým chováním svých žáků v dosavadním období mé učitelské praxe (září 2001 – duben 2007), které si zřetelněji vybavuji.

**Výzkumným vzorkem** jsou proto situace, v nichž se žáci projevovali problémovým chováním.

### **Přínos výzkumu**

Získání náhledu na možnosti řešení problémových situací učitelem s pozitivním vlivem na další vývoj žáka.

### **Využití výsledků výzkumu**

Výsledků chci využít pro zdokonalení svého pedagogického přístupu k problémovému chování žáků.

Nástin možností při řešení problémového chování žáků může být přínosem i pro začínající učitele, kteří doposud nezískali vlastní zkušenosti s danou problematikou.

Výsledky výzkumu mohou být inspirací i pro zkušené učitele, kteří si na základě získávaných zkušeností utvářejí své vlastní náhledy na řešení problémového chování žáků.

### **Výzkumné otázky**

Jaké faktory na mě působily při řešení daných situací?

Jaká byla má příprava pro řešení problémových situací?

Jakými způsoby jsem nabývala zkušenosti a poznatky při práci učitelky?

Co mě nejvíce ovlivňovalo při řešení daných situací?

Jaký je můj podíl na problémovém chování žáků?

Jaký je podíl žáka na jeho problémovém chování?

Jak jsem řešila tyto problémové situace v dané době?

Jak řešit problémové situace na základě získaných nových zkušeností?

Jak předcházet těmto problémovým situacím?



### **3 SEBEREFLEXE VLASTNÍCH ZKUŠENOSTÍ S PROBLÉMOVÝM CHOVÁNÍM ŽÁKŮ**

#### **3.1 Faktory ovlivňující mé jednání při práci učitelky**

##### **3.1.1 Vstup do učitelské profese**

Před nástupem do školství jsem pracovala devět let v oboru, v provozu polygrafické firmy ve Zlíně. Po nástupu do školství na Střední průmyslovou školu polytechnickou - Centrum odborné přípravy Zlín v září 2001 jsem tedy vyměnila pracovní prostředí a uvědomila si skutečnost, že v minulé práci se na první místo kladl důraz na výkon a až poté na mezilidské vztahy. Kdežto ve škole je tomu naopak, pro docílení kvalitního výkonu musím na prvním místě vytvářet zdravý vztah s žáky i s kolegy.

Při nástupu do školství jsem poznala nový kolektiv kolegů, který je tvořen z učitelů teoretické výuky a učitelů odborného výcviku.

Učitelé odborného výcviku čerpají ze zkušeností z výrobního procesu, které přenášejí do oblasti školství. Na nich pak staví a připojují k nim pedagogickou činnost, to znamená, že musí mít dovednosti nejenom pro praktickou, ale i pro teoretickou výuku.

Motivace práce ve školství je úplně jiná než ve výrobním procesu, v němž prvořadý cíl pracovníka je výdělek. Ve škole by učitel s takovým cílem neuspěl. Práce pro učitele se musí stát posláním. Pak je učitel schopen se učit od jiných, zvláště pak od žáků.

Žáci pocházejí z různých rodin. Sociální podmínky některých rodin mohou být neutěšené, což vyplývá např. z nejednotné výchovy, rozvedených manželství atd. U těchto žáků hraje největší roli neverbální vliv učitele, protože tento žák má z domu zažitý rozdíl mezi slovy a zkušeností. Žák slovům nevěří, v tom je náročnost práce učitele, že musí umět slova převést do neverbální komunikace. U učitele musí být soulad slova a činů.

##### **3.1.2 Zahájení mé pedagogické praxe**

Je to právě šest let, co pracuji ve školství. Do školství jsem nastoupila ve svých 26 letech a byla to moje první zkušenost v roli učitelky.

Protože jsem první rok byla přijatá jen na poloviční úvazek jako učitelka odborného výcviku (OV) oboru tiskař, byla mi zároveň nabídnuta možnost učit chemii v prvních ročnících a technologii polygrafie v prvním ročníku daného oboru. Ze začátku jsem tuto možnost odmítala, ale po delším zvážení a naléhání nadřízených jsem nakonec návrh přijala.

Na začátku následujícího školního roku jsem začala pracovat na plný úvazek jako učitelka OV, což bylo původně v plánu, a musela jsem sama pro sebe konstatovat, že mě práce teoretické výuky uspokojovala víc, než bych si původně sama dokázala představit.

Sama jsem si vyzkoušela vyučovat, a to jak teoretické předměty před větším počtem žáků, tak i zároveň praktickou výuku se sedmi žáky ve skupině. Nyní mohu porovnávat výhody a nevýhody těchto dvou částečně stejných, ale zároveň odlišných prací.

S krátkým odstupem času jsem si uvědomila, jak vděčné může být toto povolání z hlediska výchovy osobnosti žáků.

### 3.1.3 Získávání vlastních poznatků v mé pedagogické praxi

Při nástupu do školství jsem si kladla otázky: **jak přistupovat k žákům**, kteří mi spíše připadali jako o pár let mladší vrstevníci, jak si vytvořit autoritu, **udržet kázeň**, ale hlavně **jak motivovat žáky k učení a naučit** je danému učivu? Tak, aby byla vytvořena kvalitní atmosféra a hodina mohla mít tvořivý charakter. Odpovědi a řešení daných otázek jsem před prvním setkáním s žáky a spoluprací s nimi hledala převážně v jednání svých učitelů, z dob, kdy jsem byla sama žákem. Bylo to takové jednání, které na mě samotnou mělo pozitivní vliv a které uznávám za správné.

Po několika odučených hodinách jsem si uvědomila skutečnost, že se potýkám s dalšími situacemi, které mně před nástupem do prvních hodin výuky vůbec nepřišly na mysl.

Tyto situace vplynuly až po několika hodinách vzájemné spolupráce s žáky. Jednalo se o specifické chování různých žáků v různých situacích, které vyžadovalo mé okamžité jednání.

Od počátku mého nástupu do školství bylo v mém zájmu zdokonalovat se nejenom odborně, ale i ve vztazích s žáky. Začala jsem si uvědomovat, že denně při své práci mám možnost se učit z chování svých žáků.

Zvláště situace, které jsem neočekávala, mě vedly k zamyšlení nad sebou, nad svým jednáním, **jak s žáky lépe pracovat**, aby došlo k pozitivu, a stejně v těchto situacích postupuji i dnes.

Bylo a je pro mě důležité **vytvořit kvalitní vztah** mezi mnou a žáky, ale také mezi žáky navzájem. To mimo jiné přispívá velkou měrou ke kvalitnímu výkonu žáků, který se odvíjí od vzájemné spolupráce učitele s žáky.

Vždy jsem si myslela, že dobrý učitel naučí všechny. Přes veškerou mou snahu naučit každého žáka maximum již vím, že to není možné. Přesto se o to u všech žáků stále pokouším a vkládám maximální snahu, abych je co nejvíce naučila, ale ne v každém případě je možné dosáhnout úspěchu. Nezáleží totiž jen na mé snaze, ale také hlavně na snaze žáka, na jeho chtění a vztahu k učivu a výuce a v neposlední řadě na jeho schopnostech.

Uvědomuji si, že i kdybych se snažila co nejvíce a byla jakkoliv dobrá, nebudu schopná daného žáka změnit. To, co můžu udělat na základě získaných poznatků s žáky, je daného motivovat. Pro motivaci žáků je důležité, aby žáci cítili, že mě samotnou práce motivuje, přičemž je zde velmi nepostradatelná neverbální komunikace.

### 3.1.4 Zdroje získávání mých pedagogických zkušeností

Jak jsem již výše uvedla, před šesti lety to byly mé první zkušenosti v roli učitelky. Neměla jsem v té době žádnou odbornou přípravu v oblasti učitelství. V době nástupu do školství jsem čerpala pouze **z rad zkušenějších spolupracovníků** a ze svých poznatků ze základní a střední školy, kdy jsem byla v roli žáka a sama jsem si uvědomovala různé přístupy učitelů, z nichž jsem nyní mohla vycházet.

**Základní pedagogické znalosti** jsem získala v doplňujícím pedagogickém studiu, které bylo zahájeno v akademickém roce 2001/2002. Po jeho dokončení jsem pokračovala bakalářským studiem oboru sociální pedagogika, který jsem zahájila v akademickém roce 2004/2005.

Uvědomuji si, že můj přístup k řešení různých problémů byl rozdílný v období mého nástupu, kdy jsem neměla žádné odborné zkušenosti, a v období získání už určité praxe ve školství.

V průběhu praxe jsem nabývala **zkušeností a poznatků** při spolupráci s žáky, jejich chováním, a také postupným získáváním odborných znalostí ve studiu.

## 3.2 Příběhy z mé pedagogické praxe

Protože většina příběhů, v nichž popisuji problémové situace, se odehrává v odborném výcviku oboru tiskař, chtěla bych zde stručně popsat jeho náplň.

Žáci tříletého učebního oboru tiskař se na naší škole učí odborný výcvik po dobu dvou let, to je v prvním a druhém ročníku studia. Ve třetím ročníku se odborný výcvik provádí ve výrobním procesu.

Na základě zájmu a žádosti provozů se může stát, že žáky, kteří vynikají svými dovednostmi, zařazujeme do provozu již po pololetí druhého ročníku.

Žáci daného oboru se učí zhotovovat podklady k tisku, přičemž je důležitá jejich manuální šikovnost a zručnost. Větší část výuky zabírá samotný tisk na ofsetových strojích.

Žáci celé třídy jsou v OV rozděleni do tří skupin, takže v jedné skupině na jednoho učitele připadá sedm žáků.

### 3.2.1 Důvody výběru příběhů

Ve své bakalářské práci uvádím několik příběhů ze své praxe s žáky, v nichž popisuji situace **chování jednotlivých žáků**. Tyto situace jsem v době, kdy se odehrály, vnímala **jako problémové** a většinu z nich s odstupem času jako problémové hodnotím i dnes.

Příběhy **chování jednotlivých žáků**, které se mi zapsaly do paměti **jako problémové**, mohou být pro kohokoliv jiného neproblémovými, ba až banálními. Tak, jako každý žák je jiný a jedinečný svým ať už více, či méně citlivým jednáním a vnímáním, je stejně odlišný i každý z pedagogů a čtenářů, jež budou číst tyto příběhy.

Popisované situace jsem prožila jen já se svými žáky. Ten, kdo u dané situace nebyl, se jen těžko může vžít do daného prostředí a nechat na sebe působit veškerou atmosféru, která mimo jiné v daných situacích vznikala.

S žáky trávím šest hodin denně, což není zanedbatelná doba, **snažím se** během výuky o vytvoření **pozitivních pracovních podmínek** a **pozitivních vztahů** mezi mnou a žáky, ale i mezi žáky navzájem. Proto, pokud dojde k **problémovému chování** některého z žáků, mrzí mě to, ale naopak mě to nutí zamyslet se nad otázkami, **kde nastal problém**, jak jej odstranit, vyřešit danou situaci a poučit sebe i žáky z dané situace tak, aby se víckrát nic podobného již neopakovalo.

### 3.2.2 Rozdělení příběhů do časovém sledu

Některé příběhy, které zde popisuji, jsou již jednou provždy **ukončeny v čase**. S některými problémovými situacemi jsem se setkala na počátku své učitelské praxe, jiné se dostavily v jejím průběhu, ale jsou zde i problémové situace, které proběhly teprve **nedávno**, poslední příběh je stále **otevřený**.

S různými příběhy jsem se potýkala v určitém časovém období, tedy i **v různých životních a studijních fázích**, které měly vliv na můj přístup k daným problémovým situacím a na jejich řešení.

Od různých problémových situací mých žáků, ve kterých jsem se zrovna nacházela, od poznatků, zkušeností a vědomostí získaných z vlastní praxe, rad zkušenějších a získaného vzdělání se odvíjelo i mé jednání, které jsem v dané době viděla jako nejlepší. Všechny uvedené příběhy jsou mou **životní zkušeností a přínosem** (po reflexi) pro mou další praxi.

### 3.2.3 Příběhy minulé

Patří sem zvláště příběhy **z počátku mé učitelské dráhy**. Do tohoto období jsem zařadila **první dva roky mé učitelské praxe**, kdy se odehrálo prvních sedm příběhů.

Jak jsem již uvedla, v počátku svého nástupu ve školní rok 2001/2002 jsem učila jak teorii, tak i odborný výcvik. Teprve druhý rok od nástupu do školství jsem začala pracovat na plný úvazek jako učitelka odborného výcviku.

Prvních 5 příběhů je z doby úplného počátku mé učitelské praxe, tedy ze školního roku 2001/2002.

Situace v příběhu č. 6 se začala vyvíjet v druhém roce od mého nástupu, a to ve školním roce 2002/2003, a trvala po celou dobu výuky OV, až do školního roku 2003/2004.

Příběh č. 7 se odehrál také ve druhém roce po mém nástupu do učitelské praxe.

### Stručné přiblížení příběhů

*Příběhy č. 1, 2 a č. 3 se odehrály v době teoretického vyučování, v době mého čerstvého nástupu do školství.*

*Z odborné pedagogické literatury jsem v této době ještě mnoho informací nenačerpala a žádné pedagogické vzdělání jsem neměla. Při řešení situací, ve kterých jsem se v dané době nacházela, jsem se tedy musela spolehnout pouze na vlastní vnímání a jednání dle svého nejlepšího uvážení.*

*Vycházela jsem z poznatků, které jsem převzala od svých učitelů z doby svého studia a která jsem vnímala jako pozitivní, dále jsem se nechala inspirovat radami svých nových kolegů.*

Všechny následující příběhy popisují volnějším jazykovým stylem tak, aby vyjadřovaly i moje pocity.

## **PŘÍBĚH č. 1**

### **Popis příběhu, situace**

Na první kontakt s žáky asi nikdy nezapomenu. Má praxe ve školství začínala týdnem teorie. V daný den jsem učila chemii ve třídě 28 chlapců 1. ročníku. Když jsem vstoupila poprvé do třídy, uvědomila jsem si, že má domácí příprava k vedení hodiny a vnesení správné atmosféry do hodin příštích je důležitější, než jsem si původně představovala. První hodina, díky mé domácí přípravě a požadavkům na chování žáků, proběhla nad mé očekávání dobře. Byl to první ročník, a proto možná ještě žáci nebyli tak „protřelí“.

Další hodina, která následovala za 14 dnů, už probíhala v jiném duchu. Protože jsem v této třídě učila chemii, brali jsme opakování z 9. tř. Na žácích bylo znát, že se navzájem více poznali a po mém několikatém napomenutí se někteří dále bavili. Zopakovala jsem jim mé požadavky pronesené v první hodině, že pokud se nebudou soustředit na výklad a budou vyrušovat, nebudu nikoho překřikovat a bude to pro mě znamenat, že všechno vědí a všemu rozumí a v tom případě si zopakují staré učivo písemně. Asi si mysleli, že jenom hrozím, protože jejich kázeň se nijak nezlepšila.

### **Řešení příběhu, situace**

Protože nekázeň pokračovala, musela jsem dostat svému „slibu“ – psali písemku, která je, jak dávali najevo, nijak nevyvedla z míry a stále měli dobrou náladu. Dle jejich jednání

jsem usoudila, že asi všichni všechno znají. Při kontrole těchto písemek z učiva 9. třídy byla většina pětěk a čtverek, našla se jedna dvojka a možná dvě trojky.

V následujících hodinách této třídy jsem nevěřila vlastním uším, kromě sebe jsem neslyšela vůbec nic. Bylo mi to až nepříjemné, a když někdo špitl, tak jiný ho okřikl. Uvědomila jsem si, že zbraní učitele k udržení a zlepšení kázně není jen možnost dávat poznámky nebo špatné známky, ale hlavně stanovit určitá pravidla a být důsledný.

Chemii v této třídě jsem učila dočasně jen několik měsíců, proto nemohu posoudit, jak by se situace vyvíjela dále.

### **Pohled z časového odstupu**

Současným pohledem na své tehdejší jednání jsem si vědoma, že jsem postupovala zcela nepedagogicky. **Psaní testu slouží pro ověření vědomostí a znalostí žáků**, ale ne jako výchovný prostředek.

## **PŘÍBĚH č. 2**

### **Popis příběhu, situace**

Často jsem slyšela slova typu „**Ty jsi šprt, šplhoun, podlézáš**“, a přitom se dotyčný jen snaží odpovědět na dané téma, ale to už se asi vymyká kolektivu.

První rok své praxe jsem učila 15letého žáka, o kterém jsem věděla, a věděli to i jeho spolužáci, že se chce dostat na konzervatoř. Byl to pilný žák, snažil se jak v teorii, tak i v praxi. Několik dnů po zahájení 1. ročníku jsem na jeho adresu slyšela hlášku „šprt“. Seděl zaraženě a nevěděl, jak se má zachovat. Byl to klidný a snaživý chlapec.

### **Řešení příběhu, situace**

Protože neuznávám jednání, jako jsou různé posměšky, zvláště vůči neprůbojným žákům, upozornila jsem zbytek třídy, že to bylo naposledy, co pronesli narážku podobného stylu a do budoucna žádné posmívání už nechci slyšet.

Snažila jsem se o vysvětlení, když se člověk snaží, není na tom nic špatného, a pokud se chce právě tento jejich spolužák dostat na konzervatoř, musí se snažit a učit se. Od té doby jsem výsměšky podobného typu už neslyšela.

Když jsem v závěru ročníku třídě jejich výsměšné chování ze začátku roku připomněla, všichni mlčeli. Myslím, že se za své původní chování styděli. Uvědomila jsem si, že na konci školního roku to byli jiní žáci než před rokem. Panovalo zde přátelství a ohleduplnost.

Popisovaný chlapec se díky své pili na konzervatoř opravdu dostal a já jsem se z popisované situace poučila do budoucna.

### **Pohled z časového odstupu**

Dnes bych se zachovala stejně jako tenkrát. Rozdíl v mém minulém a dnešním jednání je ten, že se snažím podobným momentům předcházet a to tím, že do svých požadavků, které **žákům oznamuji** vždy na začátku roku, jsem zařadila **upozornění**, že se **nebudou navzájem posmívat a urážet**, ale naopak si budou pomáhat. Pokud vidím, že někteří jedinci přesto mají tendence k různým posměškům, připomenu jim dané upozornění znovu.

## **PŘÍBĚH č. 3**

### **Popis příběhu, situace**

Patnáctiletou dívku jsem učila jen v technologii, v OV ji učila spolupracovnice. V prvním čtvrtletí prvního ročníku patřila k výborným žákům, ale ze dne na den se stala žákyní nedostatečnou. Dívka, která patřila mezi tři nejlepší z celé třídy, se přestala učit. Po třetí nedostatečné, kterou si klidně chtěla nechat napsat i bez zkoušení, se svěřila, že má doma problémy a nemůže se učit. Uvedla, že tatínek přišel zase opilý a vyváděl.

Takže špatné výsledky nejsou v mnoha případech jen z lajdáctví studentů, ale často i z viny jejich rodičů.



### Řešení příběhu, situace

Snažila jsem se dívce domluvit a motivovat ji, aby neztrácela zájem o školu a snažila se učit aspoň tak, jak jí to situace doma dovolí.

Studijní výkony dívky už nebyly tak výborné jako na začátku roku, ale stala se alespoň průměrnou žákyní. Studium přizpůsobovala domácím potřebám, při hlídání mladších sourozenců. V teoretické či praktické části studia mívala od maminky občasné omluvenky, to ji už doprovázelo až do konce studia.

### Pohled z časového odstupu

Jsem si vědoma, že kromě domluvy dívce, která k danému jednání byla spíše donucena, jsem v té době nijak nezasáhla. Dnes bych situaci řešila buď přes třídní učitelku, nebo bych se sama snažila **zkontaktovat s matkou dívky**, kterou bych požádala, **aby své povinnosti nepřesouvala na dceru** a neomezovala tak její školní přípravu či docházku vůbec. V jiném případě je povinností školy informovat sociální péči z důvodu ochrany dítěte.

### Stručné přiblížení příběhů

*Příběhy č. 4, 5, 6 a č. 7 se odehrály v hodinách odborného výcviku.*

*V daném období jsem již více čerpala odborné poznatky z pedagogické literatury a čerstvě jsem začala studovat doplňkové pedagogické studium, přesto se dá říci, že jsem stále byla na úplném počátku studia i na počátku v nabývání vlastních zkušeností.*

*Na základě informací získaných tímto studiem jsem ale již měla možnost posuzovat správnost svého jednání.*

## PŘÍBĚH č. 4

### Popis příběhu, situace

V roce mého nástupu do školství jsem se v hodinách OV setkala se záškoláctvím. Došlo k němu ještě před pololetím, a to u 15letého chlapce prvního ročníku, u něhož bych to v žádném případě nepředpokládala. Jednalo se o neproblémového chlapce, který v rámci

oboru byl velmi nadaný a nejšikovnější ze skupiny. Neměla jsem nejmenší podezření na záškoláctví.

V době jeho absence jsem předpokládala, že je nemocný. Teoretická a praktická výuka se střídala po týdnech. Když celý týden byl nemocen a rodiče ho telefonicky neomluvili, čekala jsem na další hodiny OV, kdy přijde s omluvenkou. Omluvil se, že ji zapomněl, a po dvou dnech opět nepřišel.

Zjistila jsem, že chybí i na teorii, tak jsem předpokládala, že nemoc pokračuje. Po nějaké době jsem zavolala rodičům. Rodiče byli překvapeni, protože jejich syn každé ráno odcházel a odpoledne se zase včas vracel. Mysleli si, že ze školy.

### **Řešení příběhu, situace**

Chlapci byl v prvním pololetí prvního ročníku udělen druhý stupeň z chování. Při rozhovoru s ním jsem se tázala, z jakých důvodů chodil za školu, zda ho obor nezajímá nebo ho praktická výuka nebaví. Nebyl mi schopen odpovědět, proč se záškoláctví dopustil. Žákova maminka mi sdělila, že ho OV baví a k záškoláctví ho svedl kamarád.

Chlapec se v praktické výuce nadále velmi snažil a k záškoláctví v OV už nedocházelo.

V teoretickém vyučování se u něho stále objevovalo několik neomluvených hodin. Ve třetím ročníku pro záškoláctví v teorii mu byl udělen třetí stupeň z chování. Přes podmíněčné vyloučení chlapec nakonec studium dokončil.

Nyní pracuje v podniku, kde o něm mluví jako o technicky velmi schopném zaměstnanci.

### **Pohled z časového odstupu**

Při hodnocení daného příběhu si uvědomuji, jak hodně jsem byla při svém nástupu do školství vůči žákům důvěřivá.

Záškoláctví daného chlapce dnes vnímám jako situaci, které jsem dala průchod svou důvěřivostí. Pokud by z mé strany došlo k **okamžitému zakročení a odhalení počátečního záškoláctví**, mohlo by to na chlapce **působit jako prevence** proti další neomluvené absenci. Při odhalení hned prvních hodin záškoláctví by určitě byla větší šance předejít dalším neomluveným hodinám a nevytvořit tak na ně návyk.

Na popsaném příběhu **záškoláctví** jsem se velmi rychle **poučila**. Od uvedené situace velmi striktně vyžaduji v případě absence žáka telefonické omluvení rodiči nejpozději do druhého dne absence.

Jsem ráda, že jsem se již od uvedené doby se záškoláctvím u svých žáků nesečkala. Myslíím, že je to výsledek mé tehdejší chyby a návazného poučení.

**Dnes bych** v dané situaci **reagovala okamžitě** hned po dvou dnech neomluvené absence anebo při jiném podezření na záškoláctví, a to např. telefonickým kontaktováním rodičů.

## **PŘÍBĚH č. 5**

### **Popis příběhu, situace**

Práce daného oboru je převážně o přesnosti, z čehož vyplývá důležitost trpělivosti žáků.

Dívka ve svých 15-17 letech v době prvního až druhého ročníku OV, ve kterém jsem ji vyučovala, byla při praktické výuce šikovná a snaživá, ale pokud se jí něco nedařilo, dávala najevo nervozitu, našťvanost a to vedlo k dalším neúspěchům. Čím více byla netrpělivější, tím více se jí zadaná práce nedařila a nebyla schopna bez cizí pomoci chybu poznat a odstranit.

### **Řešení příběhu, situace**

V mém zájmu bylo, aby dívka našla správný přístup a daný obor se jí neznepřijemnil. Snažila jsem se jí domlouvat, aby pro prvotní neúspěch nepropadala nervozitě a zachovala si klid a vše si nejprve s rozvahou promyslela. Při pracovních problémech, které se během výuky vyskytly, jsem se snažila upozornit na určité poznatky, jež jí měly přivést k tomu, aby sama na chybu přišla, odstranila ji dříve, než se začala projevovat její nervozita.

Při závěrečných zkouškách si vedla velmi dobře, ale přesto v oboru pracovat nechtěla, a pokud vím, ani nepracuje.

**Pohled z časového odstupu** uveden v příběhu č. 6

### **Stručné přiblížení příběhů**

*S problémovými situacemi v příbězích 6 a 7 jsem se potýkala ve školním roce 2002/2003.*

*Uplynul rok od mého nástupu do školství, a přestože nejvíce nečekaných problémových situací jsem řešila v prvním roce, přišli noví žáci se svým specifickým chováním a jednáním, čímž se objevily další problémové situace, které vyžadovaly okamžité řešení.*

*V příběhu č. 6 by se dalo říci, že se o rok později opakuje podobná situace jako v příběhu č. 5, je však ještě problematičtější.*

*V příběhu č. 7 se nacházím v situacích, se kterými jsem se do té doby nesečkala a které bych ani neočekávala.*

### **PŘÍBĚH č. 6**

#### **Popis příběhu, situace**

Jako předcházející příběh je podobný příběh chlapce, který v době nástupu do prvního ročníku měl 15 let. Učila jsem jej od školního roku 2002/2003 – 2003/2004.

Chlapec své pracovní neúspěchy po celou dobu odborného výcviku projevoval nejenom psychicky, ale i fyzicky. V případě, kdy se mu nedařilo objevit důvod určitého problému, který se v dané situaci vyskytl, nedařilo se mu ani problém odstranit. Byl proto vzteklý, kopal do zařízení okolo sebe a občas zazněly z jeho úst i vulgární nadávky.

#### **Řešení příběhu, situace**

Abych předešla jeho projevům, snažila jsem se ho navést přes poznatky, které již v daném oboru měl k tomu, aby sám vyřešil problém. Měla jsem dojem, že i když mlčí, tak vůbec nevnímá, co říkám, a moje slova se od něj odrážejí.

Vůči mně ani spolužákům agresivní nebyl. Když jsem se mu snažila domluvit a usměrnit ho s tím, že pokud se zklidní, uvidí překážky, které mu brání v kvalitním dokončení práce, odpověděl mi, že je nervák po otci a nikdy tuto práci dělat nebude, protože na ni nemá nervy.

Byla jsem v té době přesvědčena, že záleží hlavně na mně, aby žák svůj přístup k problematice daného oboru změnil. I když jsem se ho snažila celou dobu OV usměrňovat a motivovat k pozitivnímu přístupu k danému oboru, nepodařilo se mi to.

Tento chlapec v oboru nepracuje.

### **Pohled z časového odstupu na situaci v příběhu č. 5 a 6**

U popisovaných příběhů č. 5 a 6 jsem si uvědomila, že pokud žák opravdu nechce a nemá ani nejmenší snahu, učitel zmůže jen velmi málo. Přesto však **může žáka neustále motivovat.**

Přemýšlím, zda nebyla ještě nějaká možnost, jak u těchto žáků přehodnotit jejich přístup a docílit zklidnění při řešení daných problémů.

Problém v posledních dvou případech nebyl v nevědomosti či nezvladatelnosti problematiky oboru, ale v nezvladatelnosti žákových emocí.

Bylo by vhodné, aby pro všechny žáky 9. tříd se staly testy zaměřené na zjištění profesních a studijních předpokladů povinností. Tím by se v řadě případů mohlo předejít výběru nevhodného oboru či studia pro daného žáka.

### **PŘÍBĚH č. 7**

#### **Popis příběhu, situace**

Následující situace se odehrála v počátku školního roku 2002/2003, v druhém roce od mého nástupu do školství. A to krátce po několika týdnech od zahájení prvního ročníku.

V té době 15letý chlapec byl velmi snaživým žákem, měl zájem o obor, ale na horší známku než jedničku reagoval popudlivě, až vulgárně. Vždycky jsem ho pokárala a snažila jsem se ho usměrnit.

#### ***První problémová situace***

V daný den jsem s chlapcem řešila situaci, kdy hodil pet-lahví, která mě uhodila do hrudi, a očividně tím byl překvapen i on sám.

Na moji otázku „*Co to má znamenat?*“ odpověděl, že ho spolužačka provokovala, a proto po ní hodil lahví. Ona se však za mne schovala a láhev mě uhodila.

Snažila jsem se žákovi vysvětlit, že takové chování není odpovídající dané situaci a aby se příště zamyslel nad tím, co dělá. V učebně bylo více jeho spolužáků, kteří byli zjevně překvapeni jeho chováním.

### ***Druhá problémová situace***

V popisovaný den ještě došlo k další situaci, kdy útočníkem byl tentýž žák.

V době přestávky jsem vešla do učebny a viděla jsem, jak letící nožík (s ostřím na obou stranách - pracovní pomůcka) míjí chlapce, který v poslední chvíli noži uhýbá a vráží hlavou do skříňky. Chlapec byl jedním spolužáků zaskočen, ale naštěstí se mu nic nestalo.

Ani jsem nechtěla domyslet, co by se mohlo stát. Okamžitě jsem zjišťovala, co se přihodilo, než jsem vstoupila do učebny, z jakého důvodu útočník takto reagoval.

Bylo mi řečeno útočníkem: „*Spolužák mi řekl: ‚Že po mě nehodíš tím nožem?‘ Odpověděl jsem mu, že hodím. Spolužák: ‚Že nehodíš?‘ Já: ‚Hodím!‘ Tak jsem hodil.‘*“

Zastávám názor, že nikdo není neomylný, a zvláště mladí lidé mají „právo na své omyly“ a každý první drobný prohřešek se snažím přejít domluvou a vysvětlením. Tímto drobným prohřeškem pro mne byla letící pet-láhev, která mě toho rána zasáhla.

### **Řešení příběhu, situace**

Jak jsem již výše uvedla, po situaci s nožem jsem se okamžitě domáhala vysvětlení. A protože jsem částečně znala otce útočníka, rozhodla jsem se mu zatelefonovat a informovat ho o situaci, která se odehrála. Upozornila jsem ho na to, že další sebemenší přestupek jeho syna bude řešen návrhem na sníženou známku z chování či výchovným opatřením. Požádala jsem ho, aby i on synovi domluvil.

Popisovaný hoch, i když se ještě celý první ročník choval popudlivě, nervózně, nevyrovnaně a netrpělivě, zvláště pokud se mu zadaný úkol nedařilo plnit, se postupně v dalších letech zklidnil.

Stal se vzorným a trpělivě naslouchajícím žákem, který byl díky vyznamenání ve třetím ročníku nejlepším žákem třídy.

Nyní pracuje a v zaměstnání si ho chválí.

### **Pohled z časového odstupu**

Dnes si uvědomuji, že můj zásah vůči útočníkovi byl neadekvátní jeho činu. Tenkrát, kdy se situace odehrála, jsem jen chlapci domluvila a o všem informovala jeho otce a to jen z důvodu, že jsem ho dobře znala.

Myslím si, že zásah otce a jeho častější telefonické informování na syna napomohlo ke zmírnění, až vymizení afektovaného problémového jednání jeho syna.

Dnes bych postupovala docela jinak. Pro zamezení dalšího podobného chování bych chlapci navrhla **výchovné opatření**. Rodiče chlapce bych pozvala do školy k projednání dané situace u ředitele a doporučila jim, aby **s chlapcem navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu**.

### **3.2.4 Hodnocení vlastního jednání v kapitole - Příběhy minulé**

K uvedeným problémovým situacím v těchto příbězích jsem v dané době přistupovala z velké části bez jakýchkoliv předcházejících pedagogických zkušeností.

Před samotným zahájením prvních hodin výuky jsem se podrobně připravovala na spolupráci s žáky tak, abych předešla řadě problémových situací. Přesto jsem se však dostala do situací, které jsem ani v nejmenším nepředpokládala, že by mohly nastat, ale snažila jsem se je řešit s nejlepším úmyslem a zamezit tak dalším podobným problémovým situacím.

Přes veškerou svou přípravu, která měla vést k vytvoření pozitivního prostředí ve třídě, jsem spoustu věcí vnímala automaticky. Nepokládala jsem tedy za důležité takové věci s žáky řešit. Vzápětí jsem však poznala, že to, co jsem předpokládala, že by mělo být automatickým jednáním, pro žáky vůbec automatické není. Mám na mysli např. uváděné posmívání neprůbojnějším, urážky, ale také záškoláctví a jiné.

Uvědomila jsem si, že učitel nemůže předpokládat, že pro žáky je automatické totéž, co pro něj, a na základě těchto zkušeností postupuji. **Pokud od žáků očekávám určité jednání či**

chování, musím jim nejprve dané **požadavky oznámit a pak vyžadovat**. Podle toho jsem později postupovala.

Přestože jsem si danou situaci uvědomila a podle výše uvedeného postupovala, znovu jsem se potýkala se situacemi, které mají určitou podobnost.

Své následné zjištění jsem uvedla v hodnocení v poslední části následující kapitoly.

### 3.2.5 Příběhy blízké

Následující příběhy se vztahují k době nedávné. Zařadila jsem zde příběhy, které jsou sice ukončeny a jejich aktéry již neučím, ale dále se s nimi občas střetávám.

Patří sem moji poslední absolventi, kteří v loňském roce ukončili studium, ale přesto se s nimi střetávám v budově školy pro teoretickou výuku, kde navštěvují nastavbové studium a mohu dále hodnotit jejich další vývoj.

Situaci některých z těchto absolventů popisuji v příběhu č. 8, který začíná v roce 2003/2004.

Přestože příběh č. 10 a č.11 se odehrává na začátku letošního školního roku 2006/2007 a jde o žáky druhého ročníku, zařadila jsem tyto příběhy do doby blízké z důvodu, že s danými žáky nejsem v denním kontaktu, protože od pololetí vykonávají odborný výcvik na provozu firmy.

První společná problémová situace těchto žáků z příběhu č. 10 a 11 nastala již v prvním pololetí prvního ročníku v roce 2005/2006 a pojednává o ní příběh č. 9.

**Při řešení daných situací jsem již mohla čerpat ze svých vlastních poznatků, získaných během hodin výuky s žáky, ale i ze studia. V té době jsem již dokončila DPS a dále jsem získávala informace a poznatky na bakalářském studiu oboru sociální pedagogiky.**



## **PŘÍBĚH č. 8**

### **Popis příběhu, situace**

S žáky navzájem trávím 6 hodin denně, je tedy pro mě důležité vytvořit pro práci takové podmínky, ve kterých se budou dobře cítit studenti a také já. Snažím se je usměrňovat a podporovat ve vzájemné spolupráci a k vzájemnému pochopení.

Následující situace se začala odehrávat v průběhu školního roku 2003/2004, kdy v OV prvního ročníku si patnáctiletý chlapec neustále slovně dobíral svoji stejně starou spolužačku. Příběh pokračuje i ve druhém ročníku OV.

Oba žáci žili v nových rodinách. V obou případech se jejich matky znovu provdaly, ale popisovaní žáci ani v jednom případě s novým otcem ne vycházeli dobře.

Nejednalo se o vulgární, ale spíše o nevhodné chování chlapce, který si za svou oběť vybral v té době velmi citlivou dívku. Ta si jeho chování hodně zabírala a neuměla se mu bránit. Byla dost citlivá, a jak sama přiznala, v soukromém životě řešila také určité problémy, se kterými se neuměla sama vypořádat. Na dívce bylo znát, že sebemenší narážka spolužáka se jí dotýkala a někdy vháněla i slzy do očí.

### **Řešení příběhu, situace**

Upozorňovala jsem chlapce na jeho nevhodné chování, ale on nereagoval. Snažila jsem se domluvit dívce, aby se mu naučila bránit. Vzhledem k soukromým problémům toho na ni bylo hodně a žádná účinná obrana se jí nedařila. Zmínila se, že už sama žádala svoji doktorku o doporučení k psychologovi, ta jí ale žádného odborníka neporadila.

Pro dívku jsem získala doporučení a kontakt na psychologa, kterého vzápětí navštívila. Už po několika sezeních bylo znát, že dívka na sobě začala pracovat a vše vedlo k pozitivním změnám. Byla usměvavá a sama si uvědomovala, že se na věci dívá z jiného pohledu, v mnoha věcech si udělala jasno. Zmínila se, že se cítí podstatně lépe než před návštěvou odborníka. Ve druhém ročníku již na ní nebyla znát její nedávná přecitlivělost a spolužákovým nevhodným poznámkám se trefně bránila.

Jsem ráda, že jsem dívce mohla pomoci nalézt odborníka, který ji hodně prospěl.

Nyní, ale i v době popisovaného příběhu jsem byla přesvědčena, že chlapec měl své problémy, které si kompenzoval na své spolužačce.

Přestože se chlapec nesvěřoval a o žádných problémech nemluvil přímo jako popisovaná dívka, bylo znát, že lpí na bratrovi, který s ním v jedné domácnosti nežije, má ho za vzor, protože mluvil jen o něm.

Dnes, když popisované žáky občas potkávám, je znát, že se z nich nakonec stali kamarádi, a jejich občasné slovní dobírání působí spíše jako vtipná součást jejich komunikace.

### **Pohled z časového odstupu**

S žáky o jejich soukromí nehovořím, pokud se nechtějí svěřit sami. Všichni mají své radosti i starosti, které se týkají jejich soukromí, ale ne všichni o nich chtějí hovořit.

V době uvedeného příběhu jsem si uvědomovala, že oba žáci, zvláště když jsem s nimi jednotlivě zůstala o samotě, **měli tendenci hovořit o domácím prostředí**. V té době jsem měla dojem, že mně nepřísluší „nahlížet“ do soukromí svých žáků.

Dnes si **uvědomuji**, že jsem jim měla dát **více prostoru k hovorům o jejich soukromých problémech**.

Nyní s odstupem času bych se pokusila nabídnout chlapci možnost pomoci v podobě rady či přiblížení problémů jiných, ve kterých by možná našel podobu svého trápení. Například po domluvě s dívkou by mu ona mohla na svém příkladu přiblížit, že ani její domácí zázemí není ideální a jeho narážky jí ubližují víc, než si je vědom.

Možnost vypovídat se ze svých problémů, ať už slovně bez ostatních spolužáků či písemnou formou, mi připadá jako jedna z neúčinnějších forem pomoci.

Uvědomuji si, že jen velmi málo s žáky hovořím o jejich soukromém životě. Jak jsem již uvedla, myslela jsem si, že mi nepřísluší se s žáky o tom bavit.

Ale na základě informací od jiných žáků v následujících ročnících si uvědomuji, že žáci se sami někdy snaží na dané téma navázat hovor, zvláště když mají příležitost být se mnou o samotě.

Někteří se občas zmínili, že by chtěli mluvit o různých věcech, ale ne před ostatními spolužáky. Pokud zůstanu s žákem o samotě, není vždy požadovaná atmosféra na povídání.

## **PŘÍBĚH č. 9**

### **Popis příběhu, situace**

#### **První problémová situace**

Následující situace se stala v prosinci školního roku 2005/2006, poslední školní den před vánočními prázdninami. Jednalo se o 15leté chlapce prvního ročníku.

Pro žáky z OV v ten den bylo rezervované dvouhodinové bruslení na Zimním stadionu. Vzhledem k tomu, že všichni žáci si brusle nepřinesli, byli někteří, co nebruslili.

*Přibližně po patnácti minutách jsem si všimla, že nikde nevidím dva své žáky, kteří nebruslili.*

Objevili se přibližně po půl hodině ve trojici se spolužákem z druhé skupiny.

*Zeptala jsem se, kde celou dobu byli.*

Odpověděli, že celou dobu seděli na stadionu na lavičkách, ale já jsem je údajně neviděla.

*Jejich výmluva, která se nezakládala na pravdě, mě mrzela. Věděla jsem, že lžou, protože jsem obešla všechny jejich spolužáky. Mezi nimi nebyli a ani o nich nikdo nevěděl.*

*Oznámila jsem jim, že budou mít neomluvenou hodinu.*

Protestovali, že celou hodinu pryč nebyli, a pokud mají mít neomluvenou celou hodinu, tak zrovna odejdou úplně.

Neodešli, zůstali na stadionu do konce.

*S učitelkou třetího žáka jsem se dohodla, že všem napíšeme neomluvenou hodinu.*

Po pololetním vysvědčení za mnou dva dotyční žáci z mé skupiny přišli s tím, abych jim vysvětlila, jak je možné, že oni ode mě dostali neomluvenou hodinu, a žákovi, který byl s nimi, neomluvená hodina udělena nebyla.

*Odpověděla jsem, že s příslušnou paní učitelkou třetího žáka jsem byla domluvená, že zakročíme u všech tří chlapců stejně a mrzí mě, že změnila rozhodnutí, aniž by něco řekla.*

Jsem si vědoma, že vůči mým dvěma žákům to spravedlivé nebylo, a chápala jsem jejich rozhořčení. Přesto jsem byla ráda, že s danou připomínkou přišli a mohla jsem jim danou situaci objasnit.

S uvedenými dvěma chlapci po popisované situaci s bruslením již žádné další problémy nebyly.

Až těsně před závěrem školního roku se u nich začalo projevovat nevhodné chování nejen vůči některým spolužákům, ale i učitelům.

### **Druhá problémová situace**

Pár dní před koncem školního roku chlapci porušili zákaz opouštění areálu OV a svévolně odešli pro svačiny do obchodu vzdáleného asi 300 m.

*Upozornila jsem je, že přestože mají přestávku, jsem za ně odpovědná já a nedovedu si představit, kdyby se jim na veřejné komunikaci něco stalo.*

*Za opuštění areálu jsem jim udělila napomenutí učitele OV.*

### **Třetí problémová situace**

*Během několika dnů jsem stejné dva žáky několikrát napomínala za nevhodné chování vůči svým některým spolužákům a za drzé připomínky vůči některým učitelům.*

Jejich nevhodné chování se opakovalo.

*Rozhodla jsem se uvědomit rodiče na chování jejich synů.*

Vzhledem k tomu, že byl poslední týden před letními prázdninami, nepředpokládala jsem, že informování rodičů o dané situaci bude více účinné a jejich případné výtky budou mít účinnost i v dalším školním roce.

*Rodiče jsem mimo jiné upozornila, že při příštím nevhodném chování může žákům hrozit přísnější výchovné opatření, nebo dokonce snížená známka z chování.*

Po letních prázdninách, ve druhém ročníku uvedených žáků, jsem byla mile překvapena jejich zklidněným chováním.

Dospěla jsem k závěru, že u těchto chlapců je přínosem občasné zkontaktování se s jejich rodiči a okamžité řešení situace. Předejdu tak nevhodnému chování žáků a následnému výchovnému opatření.

Ne všichni rodiče ale reagují stejně.

### **Pohled z časového odstupu**

Po konzultaci se zkušenějším spolupracovníkem jsem se od něj dozvěděla, že za celou situaci můžu já, protože jsem žáky předem neupozornila, co všechno nesmí dělat. Oponovala jsem mu, že s žáky o požadovaném chování mluvím a také vědí, že jeho porušení bude pokáráno.

Uvědomuji si, že před odchodem na stadion jsem jim své požadavky opravdu nezopakovala. Na zákaz opouštění areálu OV upozorňuji důrazně na počátku školního roku a předpokládám, že žáci zákaz neporuší. Přesvědčila jsem se, že se ale i takoví najdou, kteří zákazy porušují.

Nyní pokud s žáky opouštím areál OV, například za účelem exkurze, připomenu a **kladu důraz na požadavky k jejich chování**, které od nich očekávám.

Na základě uvedeného příběhu si uvědomuji, jak velmi se mi osvědčilo zakročení, ke kterému nepřistupuji až tak často, což je telefonické kontaktování rodičů. Rodiče se poté během roku několikrát telefonicky ozvali sami a jsem přesvědčená, že to přispělo k zamezení dalších problémových situací.

Výše uvedení chlapci z příkladu č. 9 jsou na práci v daném oboru velmi nadaní a pozoruji na nich, že je práce zajímá a baví. Právě proto mě jejich jednání, které uvedu v příběhu č.10 a 11, u nich velmi překvapilo.

## **PŘÍBĚH č. 10**

### **Popis příběhu, situace**

Popisovaná situace se odehrála v prvním pololetí školního roku 2006/2007.

Šestnáctiletý chlapec, žák druhého ročníku, odmítl splnit zadaný úkol, který spočíval v ručním zhotovení podkladů pro tisk. Bylo zjevné, že se mu nechce, a dával to najevo. Na úkolu sice pracoval, ale ne kvalitně, dělal základní chyby z nedbalosti a nezájmu.

*Chlapce jsem upozornila, aby zadaný úkol dělal kvalitně.*

Řekl mi, že ho zadaná práce nebaví a chce tisknout.

*Jeho návrh jsem zamítla, protože tiskařské stroje byly obsazeny jinými žáky a je nutné žáky prostřídat, což věděl.*

*To, že zadanou práci udělal špatně, jsem dále nekomentovala, nenechala jsem mu ji ani opravit. Zadala jsem mu další práci se stejným technologickým postupem.*

Tu bez komentáře splnil rychle a kvalitně.

### **Pohled z časového odstupu**

Příběh proběhl teprve před půl rokem. Při zpětném hodnocení situace docházím k závěru, že bych řešila danou situaci podobně jako tenkrát.

Spíše se zamýšlím, co vedlo chlapce k danému jednání. Dal najevo nelibost pracovat na něčem, co ho v daném okamžiku nebavilo, ale zároveň věděl, že jiná možnost není.

Nevnímám chlapcovo jednání jako útok na mou osobu, spíše jako projev jeho osobního nesouhlasu. Dle jeho následujícího jednání si myslím, že si své chování uvědomil, protože v další práci, kterou jsem mu následně zadala, bez sebemenšího odporu pokračoval.

## **PŘÍBĚH č. 11**

### **Popis příběhu, situace**

Podobný problém odmítnutí zadané práce jsem řešila s 16letým spolužákem výše uvedeného ještě totéž pololetí. Mimo jiné to jsou nejživější chlapci ve skupině.

Chlapec v daný den pracoval na zhotovení několikabarevné tiskoviny na ofsetovém stroji. K práci přistupoval odpovědně a se zájmem. Výsledkem byla kvalitně odvedená práce.

*Do konce výuky zbývala ještě hodina a žákovi jsem zadala práci s jiným technologickým zaměřením.*

Žák zadanou práci odmítl se slovy, že se mu už nechce, protože je unavený, a dál už nic dělat nebude. Zůstal sedět a seděl.

*Daná situace mě docela překvapila, protože mimo uvedené chlapce jsem se s takovým chováním ještě nesetkala.*

*Řekla jsem chlapci: „No, tak to nedělej.“ Podle tónu hlasu musel pochopit, že jen tak danou situaci nepřejdu.*

*Na chvíli jsem z místnosti odešla a přemýšlela jsem jak postupovat, pokud žák v práci nebude pokračovat. Věděla jsem, že ať řeknu cokoliv, hlavně pak musím být důsledná.*

*Po chvílce jsem se vrátila do učebny.*

Žák již na zadané práci bez řeči pokračoval.

*Dále jsem už situaci nekomentovala. Byla jsem ráda, že nemusím použít žádné kárné opatření.*

### **Pohled z časového odstupu**

Situace je podobná jako v příběhu č. 10. Myslím si, že v obou příbězích je důležité, aby učitel situaci dobře zvážil a nejednal hned impulzivně. Získá tím čas na rozmyšlenou, jak postupovat dál. Žák, který je schopen říci učiteli, že něco dělat nebude, je schopen učitelovo případné povýšené chování podobným způsobem vrátit.

Pokud zvážím situaci, uvědomuji si, že chlapec do daného okamžiku odvedl kvalitní práci. Na základě únavy, a myslím si, že i nechuti do další práce ve spojitosti s jeho temperamen-tem, dal najevo svůj nesouhlas.

Popisovaný problém mě neustále nutí přemýšlet, **jak nejlépe předejít podobným situa-cím.**

Přesto, že se dá odhadnout časová délka pro zhotovení daného tisku, těžko se dá předpo-kládat, s jakými komplikacemi se během tisku žáci budou potýkat a jak se jejich práce ča-sově protáhne.

**Snažím se žáky motivovat**, aby k zadané práci přistupovali odpovědně, měli zájem odvést co nejvíce práce, ale ne na úkor kvality. Dále také musím brát ohledy na fakt, že schopnosti žáků jsou individuální. Proto zadání určitého časového limitu pro kvalitní zvládnutí práce nemusí mít pozitivní závěr pro každého jednotlivce a to jak pro šikovné, tak i pro slabší žáky.

Znovu jsem si uvědomila, že je třeba myslet na všechny možnosti, ke kterým může dojít, a žáky při zahájení pracovního dne upozornit na to, co je čeká, když nastane ta či ona situa-ce.

Na uvedeném příběhu jsem si také uvědomila, že je vhodné žákům dopřát malý oddech pro načerpání nových sil i v průběhu výuky.

### **3.2.6 Hodnocení vlastního jednání v kapitole - Příběhy blízké**

Přes načerpané studijní informace a získané vlastní zkušenosti, kterých jsem pro řešení daných příběhů měla rozhodně více než v kapitole - Příběhy minulé, se přesto s většími či menšími problémovými situacemi stále střetávám.

Tak jako v kapitole Příběhy minulé i zde jsem se potýkala se situacemi, které se opakovaly svou podobností.

Jednání, jež učitel po žácích vyžaduje, musí žákům nejdříve oznámit, zdůraznit a poté je od žáků samozřejmě vyžadovat. Přesto, že on sám taková jednání vnímá jako samozřejmé.

V kapitole Příběhy blízké jsem si ještě více uvědomila, že pro předcházení problémovým situacím musí učitel upozornit úplně na vše, co se od žáků očekává.

Učitel tyto požadavky musí žákům často připomínat, aniž by předpokládal jejich porušení, či se s jejich porušením setkal.

### **3.2.7 Příběh otevřený**

Kapitolu příběhů uzavírá příběh č. 12, který je stále otevřený. Pokračuje v čase dál, velkou mírou na dosažení jeho pozitivního konce má popisovaný žák, který vyvolal několik problémových situací. Záleží ale také na mně, jak se dál bude situace vyvíjet.

Každý žák je jedinečný a na následujícím příběhu si uvědomuji, jak je důležité stále přemýšlet nad vlastními postupy při řešení neobvyklých problémových situací.

## **PŘÍBĚH č. 12**

### **Popis příběhu, situace**

Popisovaný příběh se začíná odehrávat v září školního roku 2006/2007.



Šestnáctiletý chlapec, žák prvního ročníku, se hned první dny ve škole projevuje jako nepozorný, roztěkaný a zapomětlivý.

### **První problémové situace**

První školní den proběhlo zahájení ve třídě teoretického vyučování, třídní učitelka seznámila žáky s organizačními záležitostmi. Pak se žáci měli odebrat do jiné učebny, kde proběhlo školení BP a PO. Chlapec místo školení se odebral domů.

Druhý den měla celá třída sraz před školou v 7.00 hod., poté si žáci měli vyzvednout pracovní oděv a s učiteli OV odejít na praktické vyučování. Uvedený chlapec přišel o hodinu později s vysvětlením, že o ničem nevěděl a myslel si, že mají teorii, která začíná právě o hodinu později. Žáky jsme týž den zavedli do prostor OV, kam měli docházet celý zbytek týdne.

Třetí den se chlapec dostavil do výuky OV se zpožděním, protože čekal opět před budovou teoretického vyučování.

Budovy teoretického a praktického vyučování jsou od sebe vzdáleny asi 500 m.

Poslední den prvního týdne chlapec opět přišel s několikaminutovým zpožděním.

*Chlapce jsem upozornila na dodržování docházky, protože ani jeden den v týdnu nepřišel včas. Oznamila jsem mu, že po opakovaných pozdních příchodech bude mít neomluvené hodiny.*

Pro pokračující pozdní příchody v odborném i teoretickém vyučování byla v pololetí chlapci udělena důtka třídního učitele.

První den po pololetí chlapec opět přišel s desetiminutovým zpožděním.

*Připomenula jsem mu výchovné opatření, které mu bylo uděleno v pololetí a aby si dal do budoucna na pozdní příchody pozor, jinak se mu může výchovné opatření stupňovat.*

Žák dal najevo, že to bere na vědomí.

### **Druhé problémové situace**

První dva měsíce prvního ročníku jsou i v OV zaměřeny spíše na teoretickou část.

Chlapec si při výuce vždy vyhledával místo vedle kamaráda, se kterým se pak bavil.

*Rozsadila jsem je.*

Bavit se přestal, ale na výuku se plně nesoustředil. Maloval si na papírky a na sešit.

*Několikrát jsem ho napomenula, aby přestal s malováním a soustředil se na výklad.*

Na chvíli zpozorněl, ale za okamžik pokračoval v psaní.

*Jednou při výkladu v krátkém časovém intervalu asi 30 minut jsem mu třikrát posbírala všechny papírky, aby už nemohl po ničem malovat, vzápětí jsem ho přistihla, jak si čmárá po pouzdře. Přesadila jsem ho do bližší lavice a upozornila, aby sledoval výuku, protože v průběhu si ho vyzkouším, jestli je soustředěný na výklad.*

Seděl, nebavil se, po ničem nemaloval.

*Po chvílce jsem přerušila výklad a dala jsem mu otázku probírané látky.*

Neodpověděl. Kdykoliv jsem ho vyvolala, nevěděl o čem výklad je.

*Snažila jsem se mu danou látku znovu vysvětlit a žádala jsem po něm zopakování.*

Opět seděl a nic neříkal.

*Snažila jsem se mu tedy látku vysvětlovat krok po kroku a kladla jsem při tom jednoduché otázky, na které měl odpovědět.*

Bylo na něm znát, že nad zadanou otázkou se snaží přemýšlet, ale odpověděl špatně.

Nepřipadalo mi ani možné, že na tak jednoduché otázky odpovídá špatně, protože látku jsem mu v několikaminutovém úseku vysvětlila vícekrát. Také spolužáci nechápali, že není schopen daný problém aspoň zopakovat.

### **Třetí problémové situace**

U chlapce neřeším jen nesoustředěnost, nepozornost, pozdní příchod do výuky, ale řadu dalších problémů, jeden z nich je zapomínání.

Chlapec neustále zapomíná školní pomůcky, nejmarkantnější to bylo na začátku školního roku, kdy si žáci měli určité pomůcky obstarat a přinést.

Chlapec si některé věci do výuky zapomněl opatřit i několik týdnů, vždy sliboval, že další den si je už přinese, ale nestalo se tak. Žák mi tvrdil, že rodiče vědí, co si má opatřit. Opravdu jsem s nimi o jeho zapomínání jednou mluvila, ale pomůcky stále chyběly.

*Všechny pomůcky, které dosud nepřinesl, jsem mu nechala zapsat do studijního průkazu s tím, že zápis bude podepsaný od rodičů.*

Na druhý den přinesl vše, ale doma zápis neukázal ani ho neměl podepsaný.

#### **Čtvrté problémové situace**

Žáci po dvou měsících teoretické přípravy v OV začali pracovat na strojích. Zpočátku na strojích pracují po dvojicích přibližně čtvrt roku, pak každý samostatně.

Pro uvedeného žáka je problém i po několika týdnech procvičování jednoduchých úkonů zapamatovat si sled jednotlivých kroků, jak jdou za sebou.

*Po několika hodinách výuky jsem nechala chlapce, aby si přesně svými slovy pracovní postup zapisoval.*

Chlapec se tomu bránil a vymlouval, ale nakonec si postup zapsal. Do příští výuky zápis ztratil, takže musel psát znovu. Opět se vymlouval, ale psal.

Situace se zlepšila, přesto na chlapci i po půl roce výuky pozoruji, že není pohotový. Někdy ho přistihnu, jak chodí s rukama v kapsách jakoby nevěděl, co dál v pracovním postupu následuje.

Př. Chlapec pracoval sám na stroji, při čištění stroje chodil s rukama v kapsách.

*Zeptala jsem se ho, jestli ví, co má dělat. Po neurčitěm pokývnutí ramenem jsem mu řekla, ať popřemýšlí nad tím, co v pracovním postupu bude následovat.*

Začal čistit stroj, ale zapomněl použít potřebné zařízení. Tzn., že by si práce spíše přidal.

*Včas jsem ho na chybu stihla upozornit.*

#### **Páté problémové situace**

Další nepříjemná záležitost se odehrála týden po výše uvedené situaci, a to hned druhý studijní den po pololetí.

*Na základě zkušeností s chlapcovým chováním jsem ho nechala pracovat v jiné učebně, než byl jeho spolužák, se kterým se často navzájem rozptylují.*

Uvedený chlapec celý den pracoval na zadaných úkolech. Z počátku se mu moc nedařilo, dělal základní chyby.

*Připomenula jsem mu, že veškerý postup má uvedený v sešitě, aby si danou látku slovo od slova prostudoval a pak krok po kroku pracoval dle daného postupu.*

Chlapec během chvilky danou chybu objevil a odstranil.

*Pochválila jsem ho, přestože v pololetí by se mu už takové chyby stávat neměly.*

*Ve stejném duchu jsem s chlapcem pracovala celou výuku.*

Měla jsem radost, že se mu daří a je schopen zvládnout zadané úkoly, i když s pomocí sešitu. Myslela jsem si, že když byl celý den klidný, nerušil ani nerozptyloval ostatní, že se jeho chování konečně ustálí. Zmýlila jsem se.

Protože se již chýlilo ke konci výuky a chlapec měl své úkoly hotové, poslala jsem ho, aby šel spolužákům pomoci čistit stroje.

V okamžiku, kdy přišel za spolužáky do vedlejší učebny, ožil a začal s nimi dělat různé výtržnosti.

*Upozornila jsem všechny chlapce, aby přestali s nevhodným chováním, protože by mohlo dojít k úrazu.*

Chlapci se zklidnili.

V zápětí ale popisovaný chlapec přiskočil ke spolužákovi a přiložil mu hadr napuštěný chemikálií na obličej. Napadený hoch si dotýčného předem nijak nevšímal ani jej neprovoval.

*Byla jsem daným činem zaskočena.*

Chlapec stále přidržoval dotýčnému hadr na obličej. Ten měl plné ruce, takže se nijak nemohl bránit. Zřejmě byl taky zaskočen a ve snaze nenadechnout se začínal červenat.

*Vše jsem viděla z vedlejší učebny přes prosklenou stěnu. Začala jsem na chlapce volat, aby přestal a běžela jsem do vedlejší učebny.*

Přestože mě musel slyšet, nepřestával.

*Daných pár metrů a několik sekund mi připadalo nekonečných.*

Chlapec s napadením přestal, až jsem k němu doběhla .

*Situace mě velmi rozhořčila, nechala jsem si přinést chlapcův studijní průkaz a zapsala jsem do něj zápis. Vzhledem k tomu, že chlapec měl v pololetí již důtku třídní učitelky, zapsala jsem mu jen napomenutí učitele OV. Obávala jsem se, že tvrdší opatření by mohlo vést k podmíněčnému vyloučení. Chtěla jsem dát chlapci ještě šanci, proto jsem tvrdším postihem jen pohrozila v dodatku, kde stálo, že pokud se dopustí dalšího přestupku, bude výchovné opatření tvrdší a může dojít i k udělení snížené známky z chování. Na konci zápisu jsem požádala maminku, aby další den přišla do školy, protože jsem jí danou situaci chtěla objasnit a nemohla jsem se dovolat na její telefon.*

*Věděla jsem, že udělené výchovné opatření není adekvátní činu, kterého se chlapec dopustil, ale jak jsem již uvedla, chtěla jsem předejít jeho podmíněčnému vyloučení.*

Maminka ještě týž den volala a domluvily jsme se na schůzce, která proběhla hned další den.

*Mamince žáka jsem doporučila návštěvu pedagogicko- psychologické poradny.*

Maminka slíbila, že s chlapcem hned druhý den zajde k dětské lékařce a požádá o doporučení. Mimo jiné přiznala, že chlapec jí v domácnosti pomáhá, ale přesto občas mívá nepředvídatelné chování.

Téhož dne se popisovaná situace řešila přímo s ředitelem školy za přítomnosti chlapce. Ředitel navrhoval okamžité vyloučení ze školy.

*Plně jsem si uvědomovala, že u postiženého chlapce mohlo dojít k újmě na zdraví, proto jsem své rozhodnutí změnila a navrhovala podmíněčné vyloučení. Nesouhlasila jsem s okamžitým vyloučením chlapce ze školy. Chtěla jsem, aby chlapci přes odbornou pomoc byla dána ještě šance své chování usměrnit a úspěšně školu dokončit.*

Věděla jsem od matky chlapce, že problémy se zapomínáním, vyrušováním a nesoustředěností byly u chlapce po celou dobu základní školy, ale odborného lékaře nevyhledali.

**Chlapci bylo uděleno podmíněčné vyloučení v trvání do konce školního roku.**

*Využila jsem přítomnosti maminky a oznámila jí i ostatní problémy, jako je zapomínání pomůcek, pozdní příchody atd.*

Maminka slíbila, že se budou snažit na chlapce ještě více dohlédnout než doposud.

Od dané situace uběhlo jen několik týdnů, chlapcova přesnost v příchodech se zlepšila.

### 3.2.8 Hodnocení vlastního jednání v kapitole - Příběh otevřený

U chlapce je znát, že při výkonu zadané práce dané problematice rozumí. Není však tak zručný a pohotový jako většina jeho spolužáků.

Proto si uvědomuji, že nemohu klást na něho stejné požadavky jako na ostatní.

Snažím se jej motivovat a povzbuzovat, aby si k oboru nevytvořil negativní vztah.

Co se týká chování, uvědomuji si, že od udělení podmíněčného vyloučení se zklidnil a snaží se nevyvolávat problémové situace, a to ani o přestávce.

Protože je příběh otevřený, mám stále možnost chlapce motivovat a dělat vše pro zdárné dokončení nejenom tohoto ročníku, na který se v této době vztahuje jeho podmíněčné vyloučení, ale celého učebního oboru.

### 3.3 Porovnání reflektovaných zkušeností s poznatky z literatury

Z uvedených příkladů je zřejmé, že ve své praxi **řeším více problémů s chlapci** než s děvčaty. Je to více pravděpodobné, protože ve skupině sedmi žáků bývají většinou jen dvě děvčata. Dle vlastních zkušeností mohu potvrdit, že děvčata jsou v chování klidnější a ukázněnější. Pokud ale už dojde k nějakému nevhodnému projevu dívky, zpravidla stačí ji jen napomenout.

Na dvanácti uvedených příkladech je možné sledovat **rozdílné chování jednotlivých žáků**. Uvědomuji si, že hlavní úkol v řešení problémové situace má učitel, na kterém záleží, kam až nechá věc dojít. Žáci se chovají ve většině případů dle toho, co jim učitel dovolí.

Myslím si, že **dobry učitel** je ten, který **umí problémové situaci předejít**. Takový má jistě za sebou řadu zkušeností, ze kterých může čerpat a poučit se do budoucna.

Pokud přece už k **problémové situaci dojde**, je důležité, aby vyučující byl schopen danou situaci **odhalit, vyřešit a zamezit** do budoucna výskytu podobných případů. Což nemusí

být vždy samozřejmostí. Sama na svých problémových žácích sleduji, kdy jsem danou situaci mohla řešit jinak a lépe.

Odborné pedagogické vzdělání jsem dosáhla až během své praxe ve škole. Zároveň jsou pro mě velkým přínosem vlastní poznatky, které jsem získala za několik let praxe při kontaktu s žáky v hodinách výuky, zvláště když je zpětně reflektuji.

Ať už učitel má spoustu vědomostí získaných z vysokoškolského studia pedagogického zaměření, či z literatury, která se zabývá výchovou, přístupem učitele k žákům nebo jejich problémovým chováním, jsem přesvědčena, že i když je literatura co nejkvalitnější a vytvořená v tom nejlepší úmyslu pro pomoc a radu učitelům, je pro pedagoga jeho vlastní praxe to nejcennější, co má a z čeho se může nejvíce poučit. Nejvíce **učitel získává ze svých vlastních poznatků a zkušeností**, zvláště když se nad problémovým chováním žáka objektivně zamyslí, nehledá příčinu jen u něj, ale taky u sebe.

Své **poznatky** pak může **konfrontovat s literaturou**, na základě těchto výsledků může dále pak **svůj postoj a jednání** pro předcházení a řešení problémové situace **doplnit, rozšířit či změnit** ve prospěch všech.

Ať už má učitel zestudováno jakékoliv množství literatury, jen on sám stojí před žákem v dané situaci, která žádá okamžité a účinné řešení. Proto musí umět flexibilně a správně řešit jakékoliv problémové chování žáka.

Učitel musí umět jednat vždy a v každé situaci s jakýmkoliv žákem, i kdyby danou situaci žádná literatura nikdy nepopsala.

Ch. Kyriacou (2005) popisuje **výchovné problémy** týkající se sedmi vybraných jevů a situací, jako je **šikana, záškoláctví, vyloučení ze školy, stres, zneužití, kriminalita a prožívání hlubokého zármutku**. S některými z nich jsem se sama při své praxi setkala a další uvádím v popisovaných příbězích.

Cílem je zde posoudit reakce žáků na uvedené negativní situace a ukázat, jakou pomoc při jejich zvládnutí nabízí škola. Je kladen důraz na důležitost pochopit podstatu uvedených negativních situací a úlohu učitele a školy při snaze pomoci žákům, ale taky na prevenci ze strany učitelů a škol. Publikace je zaměřena na obecné poradenství, které by měli být učitelé schopni poskytnout žákům s danými problémy.

Obsah publikace se dá rozčlenit do tří rovin. V první se teoreticky objasňuje sledovaný jev (stres, zneužití atd.). Ve druhé, prakticky zaměřené rovině jsou uvedeny strategie a různé intervenční postupy, které by se ve školách mohly realizovat pro snížení intenzity projevu rizikových forem chování, čímž by napomáhaly zvládnout problémové situace. Třetí rovina nabízí informace o institucích, které se ve sledovaných problémech angažují a jakou formou s nimi škola spolupracuje (Kyriacou, 2005, str. 7).

S některými ze sedmi uvedených negativních situací se učitel setkává na českých školách častěji, s jinými méně častěji. Přestože publikace může být velkým přínosem pro učitele, domnívám se, že z pohledu začátečníka je samotná literatura bez možností využití seminářů a supervizí nedostačující.

Publikace autorů M.-T. Augera a Ch. Boucharlata (2005) je zaměřena mj. na důvody a **projev problémoveho chování žáka a rozebírá potřeby žáka a třídy jako skupiny**.

Na základě svých zkušeností z praxe se s poznatky uvedenými v této publikaci ztotožňuji. Jsou zde příklady problémoveho chování žáků, uvádí se příklady konfliktního, provokujícího či agresivního žáka, žáka, který odmítá pracovat, objevuje se zde taky příklad hluku ve třídě, povídání žáků, pasivita žáků, jež se projevuje neochotou spolupráce a další problémové situace. **S některými z nich se sama při své praxi občas střetávám.**

Je zde velmi zajímavě popsáno, jak **pozitivně předcházet problémovemu chování žáka**. Jsou zde **propracovány pozitivní přístupy učitele k žákům** tak, aby se předešlo problémovemu chování žáka.

M.-T. Auger a Ch. Boucharlat (2005, s. 53-57) uvádějí několik velmi podnětných poznatků, které by mohli učitelé využít při řešení problémových situací s žáky:

- respektování žáka takového, jaký je, s jeho schopnostmi
- být žákům k dispozici - umět žákům neustále naslouchat
- nutnost zachovat klid
- stanovení pravidel na začátku školního roku, pro všechny stejná pravidla
- důslednost
- využívat individuálního přístupu k žákům
- brát v úvahu potřeby žáků



V řadě bodů jsem našla shodu mého přístupu pro předcházení problémových situací. Je pro mě velmi důležité **stanovení pravidel** hned na začátku školního roku, **jejich důsledné dodržování**, snaha **vybudovat z žáků soudržnou skupinu**, mj. je velmi důležitá **motivace žáků**.

Během praxe **získávám nové poznatky**, jejichž **podobnost objevuji v publikaci** výše uvedených autorů, s nimiž se ztotožňuji.

Velmi zajímavá je také ta část publikace, která radí, jak vycházet s problémovými žáky, poukazuje na důležitost uvědomění si, jak velký význam má naslouchání pro vedení plnohodnotného rozhovoru s žákem. Dále se zde uvádí **řešení konfliktních situací** a to **pomocí mediátora**, kdy se jedná o vyjednávání mezi dvěma stranami za přítomnosti třetí strany, která má usnadnit hledání vhodného řešení konfliktu.

Na základě **konfrontace s danou literaturou se mé poznatky prohlubují**, mohu je doplnit a rozšířit. Vědomosti načerpané pomocí této publikace oceňuji o to více nyní, po několika málo letech praxe, kdy mohu **popisované situace rozebírat na základě vlastních zkušeností**.

Přečtení stejné literatury před zahájením mé učitelské praxe, v době, než jsem se sama setkala s problémovým chováním žáků, by pro mě nemělo být přínos. Dle mého názoru je publikace autorů M.-T. Augera a Ch. Boucharlata (2005) velmi kvalitně zpracovaná a je velkým přínosem pro učitele začátečníky i učitele s několikaletou praxí, ale jak jsem již uvedla, jen samotná literatura je nedostačující.

Učitel nemůže počítat s tím, že problémové chování žáků vyřeší na základě přečtení knihy, podobně jako absolvováním pedagogické fakulty nezíská budoucí učitel všechny poznatky, které bude pro svou praxi potřebovat. Některé kompetence je možné si osvojit až po získání konkrétních zkušeností z praxe, po střetu se skutečnými problémy ve své profesi.

Pro začínající učitele jsou **vhodné semináře, kurzy** a různá **cvičení**, při nichž by se mělo možná co nejvíce **vycházet z reálných situací**, se kterými se učitelé při výuce setkávají, a to zvláště v souvislosti s problémovými žáky. Měly by se týkat didaktických aspektů práce s těmito žáky, pedagogických postupů, které učiteli pomohou zlepšit výuku, různorodého přístupu k žákům nebo řešení konkrétních problémových situací apod. (Auger, Boucharlat, 2005, str. 107).

Problémy, které jsou časté, se týkají vztahů mezi učitelem a žákem. V poslední době se klade značný důraz na kurzy a semináře týkající se rozvoje osobnosti učitele a žáka. Tyto semináře umožňují učitelům, aby získali odstup od problémů, se kterými se setkávají, seznámili se s případovými studii a při modelových situacích si mohli vyzkoušet různé role a popř. poopravit názor na problémové žáky (Auger, Boucharlat, 2005, str. 107-108).

Nepostradatelným přínosem pro začínající učitele je možnost **učit se na příkladech** jiných, a to přímo ve **výuce zkušeného učitele**.

Neposlední možností pro získání pedagogické kondice je **videotrénink**, jenž umožňuje vidět při výuce sám sebe a ne jenom druhou stranu.

Další možností je tzv. **supervize učitelů**. Je to možnost setkání se **supervizorem** a analyzovat svou práci. Cílem je porozumět tomu, co se děje v práci učitele a jeho vztazích. Úkolem supervizora je poradit a usnadnit komunikaci a interpretovat, co učitel prožívá, ze svého teoretického pohledu.

### 3.4 Retrospektivní pohled na způsoby řešení

Existuje několik přístupů pro řešení problémových situací. Uvedu čtyři základní.

#### 1. Teorie problémového chování žáků

Problémové chování žáků je probíráno teoreticky, kdy pomocí literatury učitel vstřebává informace, utváří si poznatky a získává nové náhledy na danou problematiku. Práce s literaturou je pro každého učitele velkým přínosem.

Učitel začátečník získává z literatury poznatky, které ale ještě nemůže konfrontovat se svými zkušenostmi.

Pro pokročilého učitele je práce s literaturou mnohem přínosnější. Na základě svých zkušeností a poznatků získaných při práci s žáky již může pomocí dané literatury hodnotit správnost svých přístupů a jednání, dále může nacházet další cenné poznatky, s nimiž se již na základě své praxe může ztotožňovat.

## 2. Přístupy založené na návodech pro řešení problémové situace

Učitelé, zvláště začátečníci, mohou často pátrat po návodech, které by uváděly postupy a možnosti, jež by jim byly vodítkem pro řešení určitých typů problémových situací.

Takové návody, které by sloužily za vzor a doporučovaly by, jak v problémové situaci postupovat, však pro učitele začátečníky nejsou obvykle přínosem. Žádná situace není stejná a každý učitel i žák je jiný.

Učitel nemůže kopírovat návody a přenášet je na problémové situace, ve kterých se nachází, protože by se tak nenaučil jednat v odlišných případech.

Tento typ přístupu je přínosem pro zkušené učitele, kteří se v nich mohou inspirovat, ale utváří si své vlastní náhledy.

## 3. Behaviorální – kognitivně behaviorální přístup

Je založený na analýze problémových situací, vzhledu do těchto situací a jejich následném řešení (Kauffman, Mostert, Trent, Hallahan, 2002).

Zahrnuje celou škálu složitých schopností a dovedností a je založen na jednání v situacích a opírá se o reflektované zkušenosti učitele. Je zde důležitá:

- a) zkušenost učitele z řešení problémových situací,
- b) základní znalost problematiky problémového chování žáků,
- c) mít možnost k dispozici supervizora, který usnadňuje učiteli vzhled do problémové situace.

## 4. Přístup založený na sebereflexi učitele

Tento přístup spočívá v úvahách učitele o sobě samém, o svém jednání v problémových výchovných situacích, ale i o ostatních subjektech problémové situace. Na základě reflexe svých prožitků v daných situacích se zamýšlí nad svým jednáním a jeho možnými změnami. To postupně vede učitele k vytváření vlastního stylu jednání v pedagogických situacích.

## ZÁVĚR

Pro zpracování své bakalářské práce jsem v teorii použila jen pojmy nezbytně nutné pro danou problematiku.

Smyslem mé bakalářské práce je **zamyšlení** se nad **svými postupy** při řešení problémových situací s žáky. **Nalézání nových východisek a přístupů při řešení problémových situací**, a to poněkud méně obvyklým způsobem, **za pomoci sebereflexe**, jedné z metod kvalitativního výzkumu.

Moje bakalářská práce by mohla přispět k získání náhledu na danou problematiku problémového chování žáků pro člověka laika či učitele začátečníka.

Je zde nastíněno problémové chování žáků, se kterým se učitel setkává každodenně při své práci s žáky. Začínajícím učitelům může napomoci k předcházení a řešení problémových situací.

Vše, co jsem v popisovaných příbězích uvedla, byl v dané době, v níž jsem se nacházela, můj momentální pohled na danou situaci. S dalším získáváním zkušeností a odstupem doby lze předpokládat, že ve stejných příbězích budu vidět jiné výstupy, které jsem v té době nevnímala a neviděla.

Popisované situace jsem řešila v té době s určitým množstvím zkušeností a vzděláním, které postupně během své praxe získávám. Při řešení současných situací mohu ze svých zkušeností čerpat, ale neznamena to, že mé jednání v uvedených příbězích je pro mě směřovatelné.

Práce učitele je nekonečný životní příběh.

Přijdou jiní žáci se svým specifickým chováním, nastanou nové problémové situace, které mě budou směřovat a navádět k novým řešením, jež budou podle mých zkušeností v podobných situacích nejlepším východiskem.

Všechno, co v této své práci uvádím, je pro mě jenom životní cesta...

Nechci se zastavit a zůstat stát. A k tomu mně také napomohla tato bakalářská práce, která mně umožnila zamyslet se znovu nad prožitými problémovými situacemi, které jsem v průběhu své učitelské praxe zažila a musela řešit.

Pracovala jsem devět let v provozu a nyní pracuji šestý rok ve školství, proto mohu porovnávat dva rozdílné systémy práce. Ani jednou jsem nelitovala, že jsem změnila zaměstnání. Jsem ráda, že pracuji ve školství. Chtěla bych, aby tomu tak bylo i nadále, protože mě tato práce uspokojuje.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- ALVESSON, M., SKÖLDBERG, K. *Reflexive Methodology : New Vistas for Qualitative Research*. 4th ed. London : Sage Publications, 2003. ISBN 0-8039-7707-7.
- AUGER, M.-T., BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák : strategie pro řešení problémů*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 128 s. ISBN 80-7178-907-0.
- BENDL, S. *Strašidlo nekázně aneb Hledání východiska ze školských labyrintů*. 1. vyd. Praha : TH, 1998. 230 s. ISBN 80-86065-13-8.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. 208 s. ISBN 80-85931-79-6.
- CHUDÝ, Š. *Príprava a riešenie výchovných situácií ako nástroj rozvoja pedagogických spôsobilostí budúcich učiteľov*. Dizertační práce. Brno : Pedagogická fakulta MU, 2005.
- CHUDÝ, Š. *Typológia a riešenie výchovných situácií*. 1. vyd. Zlín : Univerzita Tomáše Bati, 2006. 91 s. ISBN 80-7318-403-6.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- JŮVA, V., et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- KAUFFMAN, J. M., MOSTERT, M. P., TRENT, S. C., HALLAHAN, D. P. *Managing Classroom Behavior : a Reflective Case-Based Approach*. 3rd ed. Boston : Allyn and Bacon, 2002. ISBN 0-205-34086-5.
- KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 141 s. ISBN 80-7178-294-7.
- KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 152 s. ISBN 80-7178-945-3.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují?* 1. vyd. Praha : Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-006-5.

- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha : SPN, 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha : Academia, 1995. 336 s. ISBN 80-200-0525-0.
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. 1. vyd. Praha : ISV, 1997. 108 s. ISBN 80-85866-23-4.
- PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha : Grada, 2006. 152 s. ISBN 80-247-1216-4.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Učitel : současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PREKOPOVÁ, J. *Neklidné dítě*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995. 143s. ISBN 80-7178-019-7.
- RASER, J. *Jak vychovávat děti, se kterými se dá žít*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 139 s. ISBN 80-7178-459-1.
- ŘEHULKA, E. *Úvod do studia psychologie*. 1. vyd. Brno : Paido, 1995. 63 s. ISBN 80-85931-02-8.
- SEVERE, S. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 200 s. ISBN 80-7178-368-4.
- STUHLÍKOVÁ, I. a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 176 s. ISBN 80-7178-534-2.
- SÄLJÖ, R. Self – report in Educational Research. In KEEVES, J.P. (ed.). *Educational Research, Methodology and Measurement : An International Handbook*. 2nd ed. Oxford : Pergamon, 1997, s. 101-106. ISBN 0-08-042710-3.
- ŠEBEK, M. *Neklidné děti a jejich výchova*. 1. vyd. Praha : SPN, 1990. 128 s. ISBN 80-04-23643-X.
- TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti : jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 168 s. ISBN 80-7178-131-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

