

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

**KONFLIKTY MEZI DĚTMI MLADŠÍHO
ŠKOLNÍHO VĚKU**

**CONFLICTS AMONG PRIMARY SCHOOL-
AGED CHILDREN**



Bakalářská diplomová práce

Autor: Markéta Slaninová
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová

Olomouc
2019

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Konflikty mezi dětmi mladšího školního věku“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Vdne

Podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Kateřině Palové za odborné vedení, trpělivost a cenné připomínky, které mi pomohly při zpracování této bakalářské diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat své rodině za podporu a velkou trpělivost během mého studia.

Markéta Slaninová

OBSAH

1	DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	6
1.1	Sociální vývoj a sociální dovednosti dítěte mladšího školního věku	7
1.2	Citový a afektivní vývoj dítěte mladšího školního věku	9
2	ŠKOLNÍ TŘÍDA A ŠKOLNÍ DRUŽINA	13
2.1	Školní třída	14
2.2	Školní družina.....	20
3	KONFLIKTY	23
3.1	Konflikty ve školní třídě.....	27
3.1.1	Řešení konfliktů ve třídě.....	29
3.1.2	Prevence konfliktů ve třídě	32
4	VÝZKUMY V TÉTO OBLASTI	36
5	VÝZKUMNÁ ČÁST	39
5.1	Výzkumný problém a výzkumné otázky	39
5.2	Výzkumné metody.....	40
5.3	Výzkumný vzorek	41
5.4	Charakteristika výzkumného vzorku.....	41
5.5	Etika výzkumu	42
5.6	Interpretace výsledků.....	42
5.7	Shrnutí výzkumné části	49
5.8	Diskuze	51
5.9	Doporučení pro praxi.....	54
6	ZÁVĚRY	55
	SOUHRN	56
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	60
	ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	
	ABSTRACT OF THESIS	
	PŘÍLOHY	

ÚVOD

Název této bakalářské práce je konflikty mezi dětmi mladšího školního věku. Téma bakalářské práce vzniklo na základě dlouholetého osobního zájmu o oblast práce s dětmi a obecně o problematiku výchovy a vzdělávání a také v návaznosti na projekt Katedry psychologie FF UP, který nese název „Program Druhý krok-výzkum efektivity v českých podmínkách.

Konflikty jsou přirozenou složkou součástí života člověka. Můžeme se s nimi setkat ve všech úrovních mezilidských vztahů. Je to způsobeno především odlišností jedinců v názorech, postojích, charakterech jednotlivých jedinců či skupin.

Ve školní třídě jakožto sociální skupině tráví děti většinu času, komunikují spolu, a proto i zde můžeme pozorovat řadu konfliktních situací, které vznikají mezi žáky navzájem, ale také mezi pedagogem a žáky. Mohou se negativně či pozitivně promítat ve vzájemných vztazích ve třídě a mají vliv na třídní klima.

Svou práci člením na část teoretickou, na kterou navazuje část výzkumná. V teoretické části se v první kapitole zabývám vybranými charakteristikami osobnosti žáka mladšího školního věku, jako jsou sociální vývoj a sociální dovednosti dítěte a také jeho citový a afektivní vývoj. V druhé kapitole se zaměřuji na základní pojmy jako je škola, školní prostředí, školní třída a školní družina. Jsou zde definovány pojmy vztahy ve třídě a třídní klima. Krátce popisuji vývoj třídy, včetně rolí a pozic jednotlivých žáků ve třídě. V následující kapitole této práce vysvětluji pojem konflikt, jeho zdroje a typy konfliktů. Poté se zaměřuji na školní konflikty a konflikty ve školní třídě. Rovněž definuji řešení a důsledky konfliktů ve třídě a prevence konfliktů ve třídě. V této souvislosti představím pravidla školní třídy, sociálně-emocionální učení a peer mediaci. V poslední části shrnuji dříve realizované výzkumy na toto téma.

Na teoretickou část navazuje část praktická, jejím cílem bylo zjistit, jaké konflikty se u dětí mladšího školního věku vyskytují a zda se liší u chlapců a u dívek z pohledu učitelů a vychovatelů 1. stupně ZŠ. V textu jsou představeny výzkumné otázky, na to navazuje popis výzkumného designu, popis souboru a prezentovány výsledky výzkumu.

1 DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

V první kapitole této práce bude specifikován hlavní objekt zkoumání, tedy dítě mladšího školního věku samotné. Je třeba jej charakterizovat z hlediska sociálních dovedností, emocionálních charakteristik, psychických vlastností a dalších znaků, jež se promítají do jeho sociálních interakcí s lidmi.

Někteří autoři upřednostňují rozdělení vývoje dítěte ve školním období na tři dílčí části. Raný školní věk zahrnuje první dva roky školní docházky. Nastávají zde typické životní a vývojové změny vztahující se k nástupu do školy. Střední školní věk je charakteristický pro 8. – 12. rok dítěte. Dítě začíná dospívat, dochází k biologickým a sociálním přeměnám. Starší školní věk plynule navazuje na předchozí období a je ukončen dovršením školní docházky, to znamená asi do 15 let (Matějček, 2017; Vágnerová, 2012).

Z hlediska věkové hranice je období mladšího školního věku dítěte limitováno jeho vstupem do školy, tj. 6-7 let, až do prvotních známek pohlavního dospívání i s jeho průvodními psychickými znaky, tj. 11-12 let (Langmeier & Krejčířová, 2007).

Nástup do školy je velmi důležitým mezníkem v životě dítěte. Je tomu tak především proto, že dítě formálně vstupuje do role školáka, což v sobě zahrnuje jak roli žáka, tak spolužáka a zároveň tímto získává i určité sociální postavení. Role žáka přináší dítěti zásadní změnu ve stylu života, protože se musí osamostatnit, podřídit se autoritě učitele a přijmout zodpovědnost za vlastní jednání a jeho důsledky. Tato nová role tak může být pro dítě různý význam, mohou ji vnímat pozitivně i negativně. Postupně v průběhu školní docházky se však mohou jejich postoje vlivem osobních zkušeností měnit (Vágnerová, 2005).

V tomto období se objevuje mnoho změn a nových podnětů, které musí dítě zpracovat. S tím úzce souvisí zlepšení vývojových dovedností, které napomáhá dítěti k přípravě plnění náročnějších úkolů. Cílem této vývojové etapy je rozvoj větší soběstačnosti a zodpovědnosti za splnění úkolů. Školní věk můžeme tedy charakterizovat jako období oficiálního vstupu do společnosti spojeného s prací a plněním povinností. Zároveň jde ale i o fázi píle a snaživosti, jejímž hlavním cílem je uspět. Je to období rozvíjení mnoha kompetencí a celé osobnosti dítěte. V tomhle období si dítě také vytváří horizontální společenství - vrstevnické skupiny s vlastní hierarchií a pravidly (Allen & Marotz, 2005).

Během této relativně dlouhé vývojové fáze nastávají intenzivní biologicko-psycho-sociální změny. Lze toto období rozčlenit do dvou samostatných etap: dětství a prepubescence nebo také dětství a pozdní dětství s hranicí kolem devátého roku (Perič, 2008).

1.1 Sociální vývoj a sociální dovednosti dítěte mladšího školního věku

Pro dítě je tato vývojová etapa života velice zásadní a významná, a to převážně z důvodu nástupu do školy. Nástupem do školy se ocitne dítě v nové životní roli, stává se žákem. Škola je významným místem socializace, předurčuje budoucí sociální roli každého žáka, protože míra úspěšnosti ve škole vytváří základ budoucí profesní volby (Vágnerová, 2012).

Aby se dítě přizpůsobilo novým podmínkám bez větších potíží, musí zmobilizovat všechny své adaptační procesy na maximum. Školní dítě se nyní ocitá bez přítomnosti rodičů, podřizuje se autoritě učitele, začleňuje se do kolektivu vrstevníků, učí se soustředit na výuku a dodržovat školní kázeň (Matějček, 2013).

V teorii Eriksona je školní období fází píle a snaživosti, v níž se dítě prosazuje převážně svým výkonem. Děti mají potřebu vykonávat takové činnosti ve formě určitého výkonu potvrzující jejich pozitivní hodnotu. Dítě je motivováno se něčemu naučit, ale potřebuje i ocenění svého výkonu. Právě proto potřebuje jak autority, tak vrstevníky, kteří by uspokojovali jeho touhu soutěžit. Výkon dítěte bývá často považován za úspěch až tehdy, kdy se může srovnat s jinými (Zacharová & Šimičková-Čížková, 2011).

V rámci sociální charakteristiky vývoje školního věku, dochází ve věku šest až dvanáct let převážně k formování vrstevnických vztahů a pravidel skupinového chování, roste úloha kognitivního učení a vzdělávání, tvorba zájmů a postojů, vznik vztahů a zodpovědnosti. Nástup do školy je třetí etapou socializace a je z hlediska kvality novým podnětem v životě dětí. Dítě proniká do širší sítě společenských vztahů školy a kolektivu vrstevníků (Havlík & Kořa, 2011).

Začlenění dítěte do společnosti postupuje významně vstupem do školy. Nejen rodiče, ale i učitelé a spolužáci učí dítě modelovat své vlastní způsoby chování. K rozvoji všech tří základních složek socializačního procesu obzvláště přispívají skupiny dětí ve třídě i mimo ni. Z hlediska způsobu sociální reaktivity přináší skupina dětí možnost k častějším a rozdílnějším interakcím. Vzhledem ke skutečnosti, že jsou si děti vzájemně povahově a postojově bližší, jsou i jejich reakce odlišné oproti reakcím na dospělé jedince. To je důvod, proč právě ve skupině dětí se dítě učí významným sociálním reakcím

jako je pomoc slabším, spolupráce, ale i soutěživost a trpělivost. Oproti předškolnímu věku je více znatelný rozdíl mezi dětmi, které jsou více dominantní, a dětmi, které se méně prosazují. Ve školní třídě se děti neustále učí pochopit nejrůznější názory, přání a potřeby různých lidí – stanovuje se tedy stále větší schopnost sociálního porozumění (Langmeier & Krejčíková, 2007).

Dobrý školní prospěch je podstatný pro celkové rozvíjení dítěte. Pro samotné sebehodnocení je zapotřebí dítě podporovat a motivovat v jeho školních povinnostech. Pro dítě je mnohdy důležitější jeho postavení mimo školu, tedy v dětské skupině. Obratnost, dovednost, odvážnost, schopnost navazovat vztahy jsou faktory určující samotnou výši pozice ve skupině. Samotná skupina má obrovský vliv na dítě, velmi často i negativní (Langmeier & Krejčíková, 2007).

Nejen rodiče, ale i formální autority mohou ovlivnit vztahy dětí (Perič, 2008).

Tentýž autor uvádí, že na konci tohoto období nastupuje fáze kritičnosti v hodnocení jevů a stimulů ze sociálního prostředí (škola, rodiny). Projevuje se sklon k negativnímu hodnocení skutečnosti a vlivem toho se přirozená autorita dospělých snižuje. Dítě je čím dál tím víc ovlivněno autoritou svých vrstevníků, ve kterých často shledá i své idoly. Dále se utváří základní kulturní návyky, prohlubuje se začlenění do nových skupin a v neposlední řadě dítě přejímá odpovědnost za své činy.

V průběhu školního období dochází ke stabilizování sociálních norem morálního chování, avšak abstraktní hodnoty (spravedlnost) jsou pro děti pochopitelné až mnohem později (Eisenberg, et al., 2003, cituje podle Langmeier & Krejčíková, 2007).

K podobným závěrům dochází také jiní autoři, kdy je na začátku školního období pro dítě určujícím modelem hodnocení učitelka, v dalších letech narůstá vliv dětské skupiny. Tato skupina určuje sociální normy a hodnoty, které se ne vždy ztotožňují s normami a hodnotami dospělých. Právě tato skutečnost vede ke vzniku konfliktu mezi skupinovou morálkou a mravními hodnotami dospělých. Dítě začíná trávit volný čas čím dál tím více se svým okolím a tím roste jeho nezávislost a své vzory a standardy vyhledává právě mimo domov. Přesto zůstávají rodiče značnou autoritou, ne však neomylnou (Stožický & Sýkora, 2016).

Velmi důležitá v rámci sociálního vývoje dítěte je tedy i vrstevnická skupina. Pro vrstevnickou skupinu je charakteristické, že zkouší nové způsoby jednání bez kontroly a postihů dospělých, soudí jedince bez zasahování dospělých, a tak odhaduje jejich pozice, vytváří vzájemná očekávání bez zkresení postoji dospělých, ovlivňuje vztahy ve škole. Napomáhá zvládnout přechod od socializace v rodině k institucím sekundární socializace,

přináší podporu např. při fyzickém střetu, konfliktu. V případě, že není jedinci nabídnuta spolehlivá ochrana, vnímá to jako zradu. Dále vrstevnická skupina nabízí prožitky, emoce, případně vztahy, na které se běžně v rodinném či školním prostředí nepřistupuje (Havlík & Kořa, 2011).

Osvojování sociálních rolí je další složka sociálního procesu, která se významně rozvíjí. Ve škole dítě zaujímá roli žáka, spolužáka a poznává i komplementární roli učitele. Dále dochází k upevnění sexuálních rolí (mužské - ženské). Ve společnosti se očekává poněkud odlišné chování od muže než od ženy. Mezi 8. a 10. rokem vrcholí socializace směrem k přejímání ženských a mužských dovedností. Svým postavením ve skupině děti se osvojují sebepojetí a sebehodnocení dítěte. V průběhu školní docházky dítěte postupně dozrává introspektivní zaměření, tedy spontánní sebereflexe. Dítě se při popisu sama sebe již nezaměřuje jen na obecné charakteristiky (vzhled, vlastnictví atd.), ale mnohem více zná své vlastnosti a schopnosti. Teprve po 8. roce života se stává úroveň sebehodnocení stabilnější, ovšem v období dospívání přechodně klesá úroveň sebehodnocení (Stožický & Sýkora, 2016).

Obzvláště v školním věku, rozvoj sebehodnocení významně ovlivňuje dětská skupina (formální i neformální). Je potřeba zdůraznit, že dítě hodnotí samo sebe vždy na pozadí určité specifické vztahové skupiny a přisuzuje samo sobě jednotlivé schopnosti a osobní vlastnosti dle svého relevantního postavení v ní. Na počátku školního období je dětská skupina ještě málo diferencována, vzájemné vztahy jsou spíše nahodilé. Přátelství jako trvalejší vztah si dítě buduje okolo 10 let věku. Pomocí společenských her ve třídě vzniká určitá struktura, kdy některé děti zaujímají vysoké postavení a jiné se naopak stávají slabšími a úzkostnějšími. Socializační vliv dětské skupiny může být různý. Na sebehodnocení se značně podílí i postoj učitele k žákovi, a to buď pozitivně či negativně. Dítě je tedy socializováno nejen zvnějšku (rodina, škola, ostatní děti), ale do velké míry se socializuje samo (Langmeier & Krejčíková, 2007).

1.2 Citový a afektivní vývoj dítěte mladšího školního věku

V úvodu této podkapitoly je třeba prvně vůbec vymezit pojem cit a emoce. Pojem emoce je slovo latinského původu a v překladu znamená „dát *do pohybu*“. Ve spojení s tímto slovem hovoříme o stavu zvýšené aktivity organismu manifestující se specifickým

prožíváním (příjemnost-nepříjemnost), fyziologickými změnami a odpovídajícím jednáním (Cakirpaloglu, 2012).

Tento pojem je také úzce propojen s termínem pocit nebo cit. Stav, jako jsou například radost, zlost, lítost, strach, závist jsou vše jeho vyjádřením. Někteří autoři pojmům emoce a cit přikládají totožný význam. Jejich tvrzení stojí v opozici s teorií, která tyto dva pojmy zcela odlišuje (Nakonečný, 2000).

Naprostá většina dětí prožívá emoce spontánně, intenzivně až syrově, ale převážně mimovolně - bez omezení zábrany, které si lidé postupem času vytvářejí (Jirásek, Černý, Ilkovičová, & Grofová, 2016).

Vlivem zrání centrální nervové soustavy (CNS) se mění celková reaktivita, zvyšuje se emoční stabilita a odolnost vůči zátěži. V tomto dětském období přetrvává v oblasti prožívání typicky dobrá nálada. Citové pochody u dětí snadno vznikají a poměrně lehce odeznívají. Po nástupu do školy jsou emoce stále lépe ovládané (Čačka, 2000; Vágnerová, 2005).

U dětí se city velmi lehce mění, jsou nestálé, postupně se však stávají konstantnější a trvalejší. Citová stabilizace se ukončuje až v adolescenci. Pod senzitivitou, vnímavostí a dráždivostí se ukrývá citová excitabilita. S přibývajícím věkem postupně klesá, je to dané rychlostí utváření nových citů a jejich měnivosti (Novotná, Hříchová & Miňhová, 2012).

City jsou v tomto období obsahově bohatší, dochází ke změnám způsobu prožívání a k sebeuvědomování vlastních zážitků. Dítě je již schopno své emoce usměrňovat a ovládat. Současně s větší schopností sociálního porozumění roste schopnost seberegulace. Školně zralé dítě je schopno odložit na určitou dobu uspokojování svých vlastních potřeb a svou pozornost zaměřit na plnění školních prací. Dítě si již samo určuje vzdálenější cíle vyžadující dlouhodobou snahu a je až překvapivě vytrvalé. Vzdávající sebeovládání je výsledkem dvou navzájem se ovlivňujících faktorů. Za prvé to je emoční reaktivita, převážně založena biologicky - temperamentově (míra dráždivosti, impulzivita apod.). Tato složka je umocněna celkovým dozráváním organismu a za druhé se jedná o volní ovládání emočních reakcí. Emoční reakce malých dětí dokáže dítě ovlivnit jen omezeně, ale školní dítě je již schopno tuto reakci mnohem lépe uzpůsobovat a korigovat. Vývoj v obou oblastech pak přispívá k narůstající odolnosti dítěte vůči zátěži a k větší adaptabilitě. Vzdávající schopnost seberegulace je projevem faktu, že dítě nyní lépe rozumí vlastním pocitům v dané situaci a zároveň zohledňuje požadavky, očekávání a postoje sociálního okolí. Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace byl už v základní míře započat v předškolním období, proto si školní dítě

do školy přináší zvnitřněné elementární normy sociálního chování a zároveň základní hodnoty. V tomhle období převládají city, jako jsou žárlivost a strach v podobě strachu z trestu nebo reálného nebezpečí. Mnohem častěji se uplatňují vyšší city, city estetické, intelektuální a mravní. Ke konci období nastává citová stabilita. Převládá živost a optimismus. Tato etapa se vyznačuje klidem, bez přepjatosti a bouřlivých vyjádření, kdy dříme sexualita (Bartoňová, 2007; Novotná, Hříchová & Miňhová, 2012).

U školních dětí se velmi intenzivně rozvíjí city morální. Samotná škola klade důraz na odpovědnost za plnění školních povinností. Na počátku mladšího školního období se děti snaží splnit tento závazek, ovšem postupem času nastává zlehčování a zanedbávání těchto povinností a tím i upadá morální cit (Klindová & Rybárová, 1974).

V období mladšího školního věku je znatelné postoupení vývoje emočního porozumění. Dítě již poznává, že city, touhy a motivy je možné před ostatními skrývat (ale nelze před sebou samým). Až na konci tohoto období si dítě připouští i přítomnost několika protichůdných emocí. Na základě výzkumů lze prokázat závislost emočního rozvoje na konkrétních sociálních zkušenostech. Lze říci, že u dítěte ve stresové situaci nastává emoční regres. Stejně tak dochází k opoždění vývoje emočního porozumění u dětí, které jsou zanedbávané či jsou pod vlivem hyperprotektivních rodičů (Langmeier & Krejčíková, 2007).

Rozvoj prožívání dětí mladšího školního věku a podpora jejich sociálního a citového vývoje zahrnuje jak jeho stimulaci, tak i regulaci projevů nebo reakcí souvisejících s prožíváním. Pomáhat zvládat jednotlivé emoce je úkolem nejen pro rodiče, ale i pro jejich učitele. Například vhodnou formou interakčních her dochází ke stimulaci. Regulace vznikne při záměrném osvojení přiměřených emocí a projevů (Gillernová & Krejčová et al., 2012).

Dětské prožívání je odlišné od dospělého člověka. Nejpodstatnější obranou u dítěte je tzv. vytěsňování. Je to proces, při kterém si dítě počíná tak, že na zážitek zapomene a chová se, jakoby k němu vůbec nedošlo. Což z hlediska důsledků není prospěšné, neboť tyto vytěsněné zážitky se jen přemění do jiné formy a mohou se projevit až v dospělém věku. Příkladem mohou být strašidelné sny, deprese a nejrůznější psychosomatické problémy. S vývojem dítěte v tomto věku také souvisí emoční zátěž. Mezi nejčastější příčiny emoční zátěže v dětství řadíme situace, jako je například kolize mezi rodiči, kdy se dítě obává, že o někoho z rodičů přijde. Každá napjatá atmosféra v rodině zatěžuje dítě a ovlivňuje jej. Dalším faktorem je nedostatek citového pouta, v případě, že chybí citová vazba a jistota, tak se dítě hůře vyrovnává s překážkami a cítí

se bezradné vůči okolnímu světu. Dále problémy ve škole, zde můžeme uvést jako příklad tzv. syndrom naučené bezmocnosti (dítě má pocit, že ať udělá cokoliv, je jeho neúspěšnost ve škole neřešitelná). Stejně nebezpečný je i tzv. perfekcionismus rodičů a učitelů, který způsobuje věčnou nejistotu, zda dítě zvládne nároky, které jsou na něj kladeny, a trápí se výčitkami svědomí v případě selhání. I některé výchovné styly přispívají k emoční zátěži, převážně odpírání lásky, zavrhování a podceňování. A v neposlední řadě zmíníme zklamání v životních cílech, touhách, kdy má dítě pocit, že je vše ztracené a nevidí optimisticky svou budoucnost (Helus, 2004).

Vlastnosti jedince nejsou ještě zcela ustáleny, děti jsou impulzivní a rychle se jim mění nálada. Vůle je také slabě vyvinuta, dítě není schopné sledování určitého dlouhodobého cíle a to hlavně v případech překonávání neúspěchu. (Perič, 2012).

V průběhu školního období se u dítěte vyvine schopnost sledovat vlastní mentální pochody. Naučí se posoudit přiměřenost objemu či hmotnosti předmětu. Umí rozeznat podstatné od méně podstatného apod. Od nástupu do školy po počátky dospívání prodělá dítě velký rozvoj poznávacích procesů – vnímání, paměti, myšlení, pozornosti aj. (Stožický & Sýkora, 2016).

2 ŠKOLNÍ TŘÍDA A ŠKOLNÍ DRUŽINA

V úvodu druhé kapitoly budou vysvětleny základní pojmy, jako je škola, školní prostředí, školní třída a školní družina. Definovány budou rovněž pojmy, jako jsou vztahy ve třídě a klima ve třídě. Krátce si popíšeme vývoj třídy, včetně rolí a pozic jednotlivých žáků ve třídě.

Škola, vzdělávání, výchova, edukace a socializace jsou pojmy spolu úzce související. Škola představuje instituci, která se aktivně zabývá rozvíjením, výchovou a vzděláváním dětí a mladých lidí i jejich přípravou na budoucí profesi. Je zařazena do širšího sociálního prostředí, plní úkoly ve vztahu ke společnosti i k jednotlivci. Odlišuje se zcela zásadně od jiných společenských institucí svým vlastním prostředím, cíli i způsoby jejich plnění. Mezi základní zásluhy je předávání poznatků a vědomostí vhodnými metodami, usměrnění vlivu výchovně-vzdělávacího působení, účastní se na socializaci a rozvoji osobnosti jedince (Gillernová, 1998, in Gillernová, Krejčová et al., 2012).

Obdobně ve své publikaci definují pojem škola i jiní autoři, kteří ji popisují jako společenskou instituci, jejímž hlavním úkolem je poskytování vzdělávání žáků odpovídajících věkových skupin v organizovaných skupinách dle stanovených vzdělávacích programů (Průcha, Walterová & Mareš, 2003).

Školní prostředí v obecném a širším kontextu zahrnuje rozsáhlou řadu zřetelů od sociálně-psychologických, architektonických (vybavenost školy, uspořádání tříd, rozpoložení nábytku), hygienických (větrání, osvětlení, vytápění), po akustické (hluk, odhlučnění, odraz zvuku), či ergonomické (organizace pracovního místa žáka, učitele, kvalita a vhodnost nábytku ve třídě) atd. (Mareš & Křivohlavý, 1995).

Školní prostředí zcela zásadně ovlivňuje vývoj a rozvoj jedince. Je pro dítě méně osobní oproti rodinnému prostředí, nárokuje realizaci přesně stanovených úkolů, jejichž nesplnění je obvykle spojeno s trestem či sankcí (Gillernová & Krejčová et al., 2012).

Jeden z činitelů školního prostředí tvoří školní klima. Jedná se o déle trvající skutečnost, která je svými účastníky subjektivně vnímána, hodnocena a prožívána. Odráží se v něm fakt, jaké jsou interpersonální vztahy a sociální působení jejich aktérů (žáků, učitelů a dalších zaměstnanců školy). Školní klima je složeno z klimatu tříd, učitelského sboru a ostatních pracovníků školy (Čábalová, 2011).

2.1 Školní třída

Dalším velmi důležitým pojmem v této oblasti je školní třída, kterou jde nejjednodušeji charakterizovat jako skupinu žáků totožného věku, kteří jsou společně vyučováni ve třídě (Průcha, Walterová & Mareš, 2008).

Školní třídu podle počtu žáků ve třídě a jejich vzájemných vztahů označujeme jako malou formální sociální skupinu, která je tvořena následujícími znaky: přímé působení tváří v tvář, vědomí určitého sociálního útvaru, vědomí „my“, společná aktivita, společné cíle, záliby, potřeby, hodnoty a normy a posledním znakem je vzájemné ovlivňování postojů a chování členů skupiny (Nakonečný, 2003).

Školní třída je tedy stabilní a uzavřená skupina, kde nelze volitelně přicházet a odcházet. Třída je ale také významný socializační faktor, neboť zajišťuje vývoj sociálního poznávání, jednání a rozvíjení osobnostních rysů (Vágnerová, 2002).

Další definice vnímá školní třídu jako jistou, osudem vybranou skupinu dětí, které jsou přibližně ve stejném věku a na stejné vzdělanostní úrovni. Pedagog předává informace, znalosti, příkazy a napomínání, které je totožné pro všechny a rovnocenně hodnocené (Prokop, 1996).

Avšak na samotný vývoj školní třídy jako malé sociální skupiny působí řada proměnných. A to především vztahy mezi učitelem a žáky, žáky navzájem, obsah učiva, institucionální podmínky, ale také početnost třídy a intersexuální rozdíly. Nesmíme však opomenout i předpoklady žáků, neboť se ve třídě mohou objevit jak talentované a nadané děti, tak děti handicapované (Hrabal, 2002, in Gillernová & Krejčová et al., 2012).

Seskupení žáků v jedné školní třídě tvoří zvláštní skupinu, kterou dospělí jedinci svým způsobem uspořádávají. V této formulaci zaujímají děti předurčené úkoly, pozice, převážně ve vztahu k učitelům, ale i mezi sebou. Předpokládáme, že děti budou s vyučujícími spolupracovat, soustředěně jim naslouchat a plnit jejich instrukce, budou se vzájemně respektovat a spolupracovat tak, jak to stanovuje školní řád a obecně platné normy společnosti, ve které žijeme. Další pozoruhodnost školní třídy jako sociální skupiny spočívá v shromažďování docela velkého počtu dětí, které spolu tráví značné množství času, a to po dlouhou dobu. Děti jsou nuceny být v této utvořené skupině s ostatními dětmi, které si nevybraly, vracejí se do třídy znovu a znovu po celé roky (občas i celou školní docházku) společně s vlivy, kterými je tato skupina vystavena, a s náročnými podmínkami na aktivitu v ní to vše udává psychologicky mocné činitele formující skupinu

zcela ojedinělým způsobem. Pokud chce pedagog s takovou skupinou spolupracovat, musí jí také rozumět. Školní třída žije dvojitým životem, který má dvě tváře. Jedna je oficiální, druhá ilegální, podzemní neboli undergroundová. Té oficiální velí pedagogové, pod jejichž vedením se děti učí vědomostem a osvojují si schopnosti i podmínky demokratické společnosti. Platí zde pravidlo, čím schopnější je pedagog, tím je tato struktura životnější a silnější. Ilegální skupina se nachází v každé školní třídě, přirozeně vyplývá z tendence vrstevnické skupiny k autonomii, k nezávislosti na dospělých. V případě, že má oficiální struktura převahu, je tato ilegální tvář neškodná (Říčan, 2010).

Je třeba ale zdůraznit, že v období školního věku se dítě poprvé ocitá v organizovaném kolektivu. Nejpodstatnější potřebou většiny žáků v první a druhé třídě je potřeba být akceptován, splnit požadavky učitele a ostatních dospělých. Od třetí třídy se zásadní potřebou žáků stává potřeba mít pevné místo ve školní třídě, v kolektivu dětí a vyhovovat nárokům této skupiny. Ve třídě dochází každodenně k interakci, která má vliv na vztahy mezi žáky a vztah žáků a učitele (Řezáč, 1998).

V souvislosti se školní třídou je třeba hovořit také o sociálních rolích. Každý člověk ve skupině má danou pozici vyjadřující jeho postavení ve vztahu k ostatním členům skupiny. Každý jedinec v dané pozici zaujímá odpovídající roli, dle toho, jak jedná, jak plní právě tuto svoji roli, podle toho dostává své místo v hierarchii pozic. Soubor očekávaného chování se nazývá sociální role. Podstatnými činiteli skupinových rolí jsou sociální hodnota role a identifikace jedince s rolí. Role je propojená jak s cíli skupiny, tak s vlastnostmi jejích jednotlivých členů (Čížková, 2001).

Sociální roli tedy můžeme chápat jako určitý způsob chování jedince, který je objektivně i subjektivně dán sociální pozicí. Výkon sociální role by měl odpovídat jistým normám a očekáváním ostatních lidí vůči jejímu nositeli (Nový & Surynek, 2006).

To znamená, že sociální role se odvíjí od postavení jedince ve společnosti. Svět sociálních rolí je světem vzájemných představ a individuálních životních zkušeností (Urban, 2011).

Pokud se zmiňujeme o sociálních rolích, je vhodné rovněž uvést, že i v případě rolí může dojít ke konfliktům. Nejruznější situace a jejich vztahy, různorodí lidé a jejich odlišné chování jakoby potřebovaly různé jednání. To je příčina vzniku rolových konfliktů. Tím, že nejsou vždy jasně a srozumitelně vymezeny požadavky různých lidí se vše ještě navíc komplikuje. Tvoří se napětí, takzvané rolové vnitřní napětí, které krůčky směřuje ke konfliktům a stresu (Novák, 2013).

S pojmem sociální role dále souvisí pojem skupinová role, která vyjadřuje

očekávané jednání jedince ve skupinové pozici. Skupinová role začíná, jakmile aktér obsadí skupinovou pozici. Můžeme rozlišit osm standardních skupinových rolí. První role je úkolový vůdce, který má předpoklad získat moc a udržet si ji, autoritu a odpovědnost. Umění vyjednávat kompromisy a snaha o celkovou nekonfliktnost, schopnost se vcítit do ostatních to jsou vše vlastnosti socioemočního vůdce. Role myslitele vyžaduje imaginaci a kreativitu, je stvořitelem podnětů a nápadů pro skupinu. Analytické a kritické myšlení se očekává od role kritika. Organizátor je zodpovědný systematick s dovedností jednat s lidmi a dokončovatel má mít smysl pro detail a pečlivost. Skupinový šašek je zárukou vtipnosti a láskyplného humoru spojující všechny členy ve skupině dohromady. Jako diplomat a taktik se projevuje skupinový extrovert (Novotná, 2010).

Z tohoto vyplývá, že ve školní třídě nalezneme několik pozic. První pozicí je školsky málo úspěšný, nevlivný a neoblíbený žák. To jsou nejčastěji žáci, kteří nemají čím zaujmout ostatní, mohou mít i nějaké handicapy ve fyzickém vzhledu, výkonnosti atd., můžeme zde nalézt žáky úzkostně pasivní či neadekvátně sebeprosazující, ale i agresivní. Další pozicí ve školní třídě je vlivný, oblíbený, s různým stupněm školní úspěšnosti, žák ve vedoucí pozici, mluvíme-li o „třídní hvězdě“, tito jedinci představují základ třídy a velmi ovlivňují její klima. Jsou přátelští, organizačně schopní, aktivní a podnikaví. Svou pozici většinou subjektivně vnímají jako uspokojující. Rovněž zde patří vlivný, ale méně oblíbený žák, jde většinou o žáky, kteří řídí aktivitu třídy, což s sebou přináší nutnost kladení zodpovědnosti na spolužáky a vyžadování dodržování norem. Další pozicí je oblíbený, ale méně vlivný žák. Nejčastěji to jsou žáci citliví, altruističtí, snaha plnit očekávání ostatních, mají menší schopnost se prosadit a méně se zúčastní organizace aktivity třídy. Pak tady najdeme žáka v nevýrazné pozici, což je většinou jedinec, nacházející se v „sociometrickém stínu“, vnímaný ostatními dětmi jako "průměr“ atd. Patří zde dále izolovaný žák, který nedosahuje vlivu, ale není významně nepřijímaný. Zde je rozdíl, zda se jedná o izolaci kvůli snížené potřebě sociálního kontaktu anebo díky odmítnutí ostatními spolužáky. Na základě těchto pozic jako projevu jeho sociální zdatnosti lze do jisté míry předpokládat, jak bude žák úspěšný v sociálních situacích, kde jistě řadíme i konflikty mezi žáky (Hrabal, 2002).

S tímto dělením se ztotožňuje i následující autor, který také uvádí, že mezi základní pozice žáků patří určitě „hvězda“, která představuje jedince s nejvyšším součtem obdržovaných voleb (tedy žák, o kterém se nejvíce ví, ať už pozitivně, nebo negativně) a tím máme na mysli jak výběry, tak odmítnutí, tedy maximální hodnotu smíšeného statusu. Dále pak „outsider“, tedy jedinec, který mnoho voleb dává, ale sám není příliš

volen, je odmítáný. „Izolát“ není volen a ani nevolí, skupina ho ignoruje. Patří zde i „šedá eminence“, což je jedinec, který se drží zkrátka, v pozadí, ale pomocí hvězdy má vliv na skupinu Pak ale najdeme ve školní třídě i takzvanou „antihvězdu“, tedy jedince, který dostal nejvíce negativních voleb, má ambivalentní status. Je tedy často volen a často zamítán, má složitou pozici ve skupině (Nakonečný, 2009).

Struktura pozic a rolí je důležitým diagnostickým faktorem vypovídajícím o stavu školní třídy jakožto sociální skupiny, protože vyjadřuje charakteristiku jednotlivých členů. Nejen vlastnosti a osobnostní rysy jedince, ale i typ skupiny, ve které se jedince nachází, ovlivňují jeho sociální pozici a sociální roli. Existují tři dimenze žákovy pozice. Zprv je to systém pozic podle kompetence, který souvisí se školní výkonností. Zadruhé systém pozic podle vlivu, tzn., jak moc se jaký žák podílí na řízení třídy. A jako třetí je systém podle oblíbenosti, tedy dle stupně citového přijetí ostatními. Je podstatné se na tyto tři dimenze poohlížet jako na vzájemný celek (Hrabal, 2002).

S tímto také souvisí vztahy ve školní třídě. Neboť dítě při vstupu do školy zjišťuje, že uznání a postavení mezi spolužáky si musí zasloužit. Každý má jiné předpoklady k úspěchu, ale všichni mají potřebu být oceněni, aby si udrželi duševní rovnováhu. Vztah dítěte ke spolužákům může být symbiotický. To je vztah fyzicky slabšího, ale talentovaného dítěte k silnějšímu, méně nadanému. Výsledek této spolupráce je pro oba nežádoucí, jelikož se nenaučí zvládat překážky vlastními silami. Může být také parazitický. Tedy vztah fyzicky silnějšího žáka k ostatním, kdy si hrozbami vynucuje různé služby. U fyzicky silnějšího žáka se vyvíjí hrubost a násilnické sklony, u ostatních naopak ústupnost a strach. Nejideálnější vztah se jeví vztah vzájemné spolupráce. To znamená vztah, kdy se dítě chystá na svou roli v budoucích pracovních a společenských vztazích. Ve školním věku jsou děti mnohdy málo ohleduplné k těm, kdo nějak vybočuje z davu (zrzavé vlasy, tloušťka, koktavost, slabý nebo i nadprůměrný prospěch apod.). Aby nedocházelo k vytvoření posměchu a pohrdání v dětském kolektivu, musí být dospělí opatrní na nepromyšlenou kritiku. V případě, že se dítě nachází ve třídě, která ho neuznává, neoceňuje jeho schopnosti, posmívá se mu a dítě zažívá strach, ztrácí tím sebevědomí, je bázlivé, plaché, samotářské a uzavřené. Nashromážděnou vnitřní tenzi pak odbourává nesprávným způsobem: pokrytectvím, nenávisť, chozením za školu i útěky z domova. Sebevědomí takových dětí stoupne, když se mu přidělují úkoly přiměřené jejich dovednostem a nešetří se pochvalou (Bartko, 1976).

Míra oblíbenosti v dětském kolektivu se tedy odvíjí od toho, jak je ostatním členům jedinec sympatický či nesympatický. Nejoblíbenější dítě bývá přátelské, otevřené,

navazuje vztahy bez větších obtíží, ochotné pomoci, umí se vcítit do druhých. Oblíbené děti jsou velice pozitivně přijímány ostatními spolužáky, mívají ve třídě hodně kamarádů a jsou ostatními často považovány za vzor. Nepopulární bývají ti, kteří jsou náladoví, nepříjemní, neodpovídají představám skupiny a projevují se nepřiměřeně (Vágnerová, 2005).

Ve vztazích mezi žáky dochází k různým typickým projevům chování, kterými jsou sdílení; podpora a pomoc; napodobování; předvádění a vytahování; soupeření, rivalita; žalování; posmívání se; vnučování se, podlézání; agresivní chování, prosazování násilí. Vztahy ve třídě lze podle původu dělit na osobně výběrové a funkční. Osobně výběrové vztahy mají charakteristický prvek přátelství a kamarádství. Můžeme zde vyzorovat nemalou škálu citových vztahů (řadíme zde intenzivní emoční vzplanutí v období vzniku „prvních lásek“). Funkční vztahy jsou určeny funkcemi některých členů třídy, jejich stupeň je daný významem určité funkce. Oba tyto vztahy se ztotožňují. Mezi faktory, které ovlivňují vztahy mezi žáky, patří početnost třídy, poměr chlapců a děvčat ve třídě, učitel, rodina, věková specifika tříd a typ školy (Vágnerová, 2002; Spousta, 1993; Hrabal, 2002).

Pro přiblížení je vhodné uvést příklad, jak se třída v průběhu doby vyvíjí. Třidu v prvním ročníku základní školy můžeme přirovnat k absolutní monarchii. Děti vzhlížejí k paní učitelce a tyto dyadické vztahy určují většinu dění ve třídě. Charakteristicky se v této fázi setkáváme s žalováním, ale jsou i prvotní náznaky vzájemných vztahů jako je solidarita mezi dětmi. Děti fyzicky zdatné a osobnostně vyzrálé mohou získat jistý vliv na skupinku spolužáků a mohou také ubližovat slabším, celkové dění ve třídě to ovšem jen minimálně ovlivňuje. Postupem času vlivem dospívání dětí zesilují důležitosti vzájemných vztahů mezi nimi a struktura třídy se „krystalizuje“. Některé děti získávají větší moc a vliv, jiné se jim podřizují, žalování ubývá, děti si vyřizují své konflikty stále více mezi sebou. Od absolutní monarchie se třída přesouvá k monarchii konstituční až k demokratické republice (Říčan, 2010).

V závěru této kapitoly je třeba ještě zmínit velmi důležitý pojem, týkající se školní třídy a to je klima třídy. Pod pojmem klima třídy si můžeme přestavit trvalejší sociální a citové naladění žáků ve třídě, které vytváří a prožívají svým vzájemným působením pedagogové a žáci (Lašek, 2001; Čapek, 2014).

V pedagogickém slovníku je klima třídy charakterizováno jako „sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě

(včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální a klima preferované, které si žáci přejí. Klima třídy lze zjišťovat pomocí speciálních metod“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, 107).

Klima třídy můžeme ale vnímat i jako celek obsahující kvalitu mezilidských vztahů, komunikace a vzájemné působení mezi pedagogem a žáky ve třídě, deletrvající sociálně emocionální naladění a poměrně ustálené způsoby chování, které jsou založeny na implicitních nebo explicitních hodnotách a pravidlech života ve třídě (Spilková, in Chrásková, Tomanová & Holušová et al., 2003).

Třídní klima je možné i měřit a to prostřednictvím měřících nástrojů, dotazníků či metodou zúčastněného pozorování. Pedagog jako přímý pozorovatel sleduje kulturní kontext tříd, komunikační rituály a jeho cílem je navázání se na určitý „kód“ třídy a vstoupení k zásadním jevům ovlivňující její klima (Lašek 2001; Čapek 2014).

Znalost a pozitivní vliv na klima je důležité, jelikož žáci jsou více spokojeni ve třídě, kde převládají dobré vazby, kde pedagogové předurčují daná pravidla atd. Samotní žáci upřednostňují takové vyučující, kteří jsou více zaměřeni na vzájemné vztahy, než odborníka na daný předmět. Ocení pedagoga, se kterým se lze domluvit na pravidlech. Mezi činnostmi, kterými se učitel nejvýznamněji účastní na třídním klimatu, řadíme způsob, jakým vyučuje, způsob, jakým ve třídě hodnotí, způsob, jakým odměňuje a trestá, dále komunikační metody a pravidla, způsob, jakým nechá žáky spoluzodpovídat na životě ve třídě a pravidla, které stanovil a důslednost se kterou je upevňuje a vyžaduje. Třídní klima působí na všechny žáky a ti zase na sebe působí konformními pochody. Kázeň ve třídě je jeden z jeho faktorů, třídní klima je tedy mnohvrstevný fenomén (Čapek, 2014). Školní kázeň lze definovat jako vědomé dodržování školní pravidel a řádu, které jsou stanoveny učiteli a školními pracovníky. Vědomě máme na mysli, že si je jedinec vědom těchto pravidel, zná je a ví, jaké chování se od něj požaduje (Bendl, 2001).

Determinanty ovlivňující vytvoření, povahu a efekty klimatu jsou následující. Můžeme zde zařadit zvláštnosti školy (typ školy a její pravidla), zvláštnosti vyučovacích předmětů a učitelských situací (např. odborné laboratorní třídy), zvláštnosti pedagogů (osobnostní povaha, forma výuky učitele), zvláštnosti školních tříd (třída jako komplex, skupinky ve třídě) a zvláštnosti žáků (žák jako člen, jedinec). To vše tvoří složitou podstatu podílející se na klimatu třídy (Lašek, 2001).

Mezi další faktory působící na třídní klima jsou determinanty spojené s jednotlivcem (žák, pedagog), jejich spokojenost, nezávislost, podřízenost. Dále sociálně psychologické faktory třídy (uplatnění žáků ve třídě, pospolitost, soutěživost, odlišnost)

a pedagogicko-psychologické faktory jako je různorodost učebních aktivit, organizovanost, zaměřenost, náročnost a orientovanost výuky, pedagogovo vedení a snaha být nápomocný svým žákům (Švec, 1997).

Z obecného hlediska tvoří učitel a žáci hlavní aktéry třídního klimatu. Následující schopnosti pedagoga spoluutvářejí kladné třídní klima. Patří mezi ně sociální dovednosti jako je motivace a podpora kladných postojů k práci, lidem, ke škole a vzdělání, podpora spolupráce, klidné a sebejisté chování, uvědomělé řešení konfliktů, naslouchání potřeb žáků, vznik kontaktu a vztahu s dětmi, umění ocenit a motivovat pozitivní reakce, vytvoření důvěry a dobré nálady atd. Mezi žádoucí komunikativní schopnosti řadíme navázání kontaktu se žáky, usilování o partnerský vztah k žákovi, motivování, naslouchání, respektování postojů žáka, trpělivost apod. Určení daných pravidel chování, rozdělování úkolů a poskytování jasných instrukcí ve třídě patří mezi nezbytné organizační dovednosti učitele (Svobodová, in Střelec, 2004).

Ještě je třeba zmínit další faktor, jež rovněž souvisí se školní třídou a školním klimatem a to je atmosféra třídy. Jedná se o aktuální, krátkodobý, rychle se měnící jev prolínající se v průběhu vyučování a dne. Může trvat několik minut, ale i hodiny. Vypozorovat ji lze ve třídě před zkoušením, při suplování apod. (Mareš & Křivohlavý, 1995).

2.2 Školní družina

V souvislosti s tímto tématem je vhodné se věnovat i školní družině, jako dalšímu způsobu sdružování dětí v rámci školy. Školní družinu můžeme definovat jako školní zařízení výchovy mimo vyučování určené pro volný čas dětí (Pávková & Hájek, 2003).

Výchovu ve volném čase zajišťují školská zařízení, která lze rozčlenit do tří skupin. Školská zařízení pro zájmové vzdělávání, školská výchovná a ubytovací zařízení a školská zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu. Školní družina společně se školními kluby spadá do skupiny školských zařízení pro zájmové vzdělávání (Pávková, 2014).

Přední příčky školské soustavy zaujímá právě školní družina. Pojetí výchovně vzdělávací činnosti ve školní družině vychází z myšlenky společensky organizovaného volného času, který děti tráví mimo přímé bezprostřední působení rodiny ve veřejném prostředí za působení pedagogických pracovníků. Mezi cíle školní družiny je všestranně vzdělávat člověka, čímž se splňuje výchovně vzdělávací úkol. Patří zde i vytvoření takových podmínek, aby si děti v družině s chutí hrály a byly šťastné (Havířová, 2005).

Školní družina ukrývá jak výchovné a zdravotní funkce, tak má podstatnou úlohu

v plnění funkce sociální, neboť toto zařízení poskytuje sociální péči a bezpečnost dětí v době, kdy jsou rodiče v zaměstnání. S ohledem na věková specifika dětí mladšího školního věku, převážně k velkému rozsahu a labilitě zájmů, se výchovná aktivita zaměřuje na co nejpestřejší škálu zájmových činností a uspokojení velké potřeby pohybu (Pávková, 2001).

Svou funkci naplňuje školní družina tím, že nabízí činnosti odpočinkové, rekreační, zájmové a přípravu na vyučování (domácí úkoly). Odpočinkové aktivity jsou naplánované nejčastěji po obědě a to v podobě klidu na lůžku, lehátku, stolní nebo tematické hry či jinými klidovými zájmovými činnostmi (poslech hudby, četba atd.). Splňují tak tyto aktivity psychohygienické poslání. K regeneraci sil využíváme rekreační aktivity, ať už ve formě aktivního odpočinku se sportovními, turistickými, manuálními prvky. Tato činnost by se měla ideálně provádět venku ve skupinkách, a to organizovaně či spontánně. Zájmové aktivity rozvíjí osobnost dítěte a to tím, že jim umožňují sebeaktualizaci, rozvoj pohybových dovedností. Může být organizovaná nebo spontánní, individuální či skupinová. Je preferovanou aktivitou, která dětem dává radost, protože vytlačuje pocit tzv. "nicedělání". Příprava na vyučování je poslední činností školní družiny související s plněním školních povinností. Hlavně se jedná o plnění domácích úkolů, se souhlasem rodičů (tato fáze by měla přijít po odpočinkových činnostech). Vychovatelka pouze kontroluje dětem domácí úkoly. Dále zde zařazujeme procvičování učiva, a to formou didaktických her, exkurze nebo vycházky. V neposlední řadě můžeme mluvit o poslechových činnostech, práci s časopisy, s knihami, s počítačem (Pávková & Hájek, 2003).

Školní družina poskytuje zájmové vzdělávání žákům jedné školy či několika škol. Vykonává činnost ve dnech školního vyučování a o školních prázdninách. Může vykonávat činnost pro účastníky, či účastníky a jejich zákonné zástupce, i ve dnech pracovního volna. Školní družina organizuje zájmové vzdělávání převážně pro účastníky přihlášené k pravidelné denní docházce. Činnost školní družiny je nabízena prioritně pro žáky prvního stupně základní školy, ale nevyklučuje i ostatní žáky. Účastníci pravidelné denní docházky do družiny jsou řazeni do oddělení. Kapacita je maximálně 30 žáků (Heřmanová & Macek, 2009).

Činnost školní družiny (školního klubu) navazuje specifickým způsobem na vzdělávací aktivitu základní školy. Nelze ji ovšem chápat jako přímého pokračovatele či dokonce zástupitele vyučování. Charakteristiku poměru mezi procesem učení ve školní třídě a ve školní družině lze vyjádřit tak, že dochází k vzájemnému doplnění

těchto dvou procesů. V rámci výchovy mimo vyučování probíhá proces učení odlišně než v rámci školního vyučování. Děti mohou navštěvovat školní družinu před vyučováním (ranní družina) i po vyučování (odpolední družina). S ohledem na tento fakt musí vychovatelé respektovat biorytmy dětí a přizpůsobit tomu veškeré činnosti ve školním klubu. Tyto faktory mají vliv na chování a kázeň žáků, proto by měli vychovatelé na základě tohoto faktu adekvátně upravit režim dne ve školní družině a přizpůsobit ho jednotlivcům či skupině žáků. Mezi specifické rysy profese vychovatele ve školní družině patří práce s heterogenní skupinou dětí. Z jednoho úhlu pohledu je to komplikace a výchova se stává obtížnější a náročnější, druhý úhel pohledu nabízí výchovný prospěch a řadu výhod (např. starší žáci mohou fungovat mladším dětem jako pozitivní příklady chování atd.). Ovšem i v těchto možnostech heterogenních skupin nesmíme zapomínat na rizika složení skupin a včas reagovat na případné kázeňské problémy (Bendl et al., 2015).

3 KONFLIKTY

V úvodu této kapitoly je třeba nejprve obecně definovat pojem konflikt, jeho zdroje a typy. A následně budou blíže definovány konflikty ve školní třídě. Již v úvodu však můžeme říct, že konflikty jsou zcela přirozené a běžnou součástí každodenního života. Poněvadž lidé byli, jsou a budou vždy aktivní v konkrétních situacích. Z tohoto důvodu situace do značné míry stanoví formu a hranice jejich činností. Lze tedy konstatovat, že člověk existuje v situaci. Každá určitá situace souvisí s určitými osobami, podněty a jevy životních skutečností. Jednotliví účastníci přichází do situací s určitými představami, názory, postoji, potřebami a zálibami vztahujícími se k předmětům, jevům, osobám a mohou se od sebe protichůdně lišit. Sřety různorodých představ, názorů minimálně dvou jedinců během řešení situace, se stávají zásadními podněty vzniku konfliktů (Navrátil & Mattioli, 2011).

Konflikty jsou běžná součást života jednotlivců i společnosti. Jsou docela složitým společenským jevem, dovedou lidem zneprjemnit život. Berou radost ze života, odvalu pokusit se o něco, oč bychom se měli pokusit. Velmi často konflikty vytváří špatné vztahy mezi lidmi. Jsou v pozadí řady nedobrých mezilidských vztahů – vztahů mezi manželi, kolegy, sousedy, přáteli a kamarády. Člověk se ocitá v konfliktech na mnoha úrovních, například konflikt sám se sebou, s druhou osobou či skupinou (Cejthamr & Dědina, 2010).

Nelze považovat konflikt za ani dobrý, ani špatný. Závisí vždy na konkrétním prožívání konfliktu jednotlivcem a na jeho působení a způsobu řešení (Holá, 2003).

„Je třeba mnohé konflikty vnímat jako životodárné, díky nim se můžeme mnohému naučit a hodně získat“ (Plamínek, 2013, 15).

Lze se zaobírat slovem konflikt z několika různých směrů. Tento pojem vychází z latinského *conflictus* či srážka. Stejný význam přikládáme i slovům *spor*, *neshoda*, *nesoulad* či *svár*. Rozborem získáme předponu *con*, která zobrazuje oboustrannost aktu, a hlavní část odvozenou od *fligo*, *ere*, což lze chápat v prvotním významu udeřit, uhodit. Význam slova *confligere* je pak vzájemný souboj. Křivohlavý upozorňuje na fakt, že při definování termínu konflikt se vždy jedná o střet dvou protichůdných sil, a to i v případě vnitřního konfliktu jednotlivce (Křivohlavý, 2008).

Další vysvětlení konfliktu je chápán jako *„na organismus zaměřený podnětový vzorec, který v organismu vyvolává dvě nebo více neshleditelných reakcí, jejichž síly jsou funkcionálně stejné“* (Maher, 1964, in Nakonečný, 1970, 72). Když prožíváme konflikt,

prožíváme vnitřní tenzi, která souvisí s volbou pro jednu ze dvou nebo více možných alternativ chování.

Každý konflikt je dynamický, složený z mnoha vrstev, sám o sobě není negativním faktem, negativně v něm působí nejistota, strach, agrese apod. Konflikty mají také konstruktivní prvky - bývají zdrojem změn, zabraňují stagnaci, podporují zájem, nabádají k vyřešení potíží, ověřují a zhodnocují vztahy, uvolňují napětí atd. Pokud si osvojíme dovednosti napomáhající tvořivému řešení situací a sporů, zbavujeme se nejistoty a obav a tím pádem mohou převládat konstruktivní prvky. Každá zkušenost s konfliktem ovlivňuje postoj k jeho zvládnutí, toleranci k jeho vzniku, odpověď na konfliktní situaci a tím i na jeho důsledky. Velmi často přeceňujeme odlišnosti a málo se zaměřujeme na mnohé shodné, co je v konfliktní situaci obsažené. K usnadnění zvládnutí konfliktů a zbavení obav z rozporů přispívají praktické a vyzkoušené „dobré řešení“ konfliktu (Gillernová & Krejčová et al., 2012).

Nositelem konfliktů je každý z nás, a občas máme konflikty i sami se sebou, což si mnohdy vůbec nepřipouštíme. Některé spory trvají krátce a rychle odezní, ale jsou i takové konflikty, které přetrvávají i měsíce a někdy nás jejich důsledek provází celým našim životem. Příčina a způsob jejich řešení jsou velice podstatné a ovlivní celý jejich průběh. Mezi hlavní zdroje konfliktů řadíme například nesouhlas, rozpory, trampoty nebo mrzutosti, konkurence, nespravedlnost a ohrožení něčeho důležitého. Pokud hovoříme o konfliktech mezi lidmi, tak je velmi podstatná jak příčina, tak spouštěč. Ve většině případů při konfliktech rozpoznáme spouštěč, ale nenalezneme příčinu (Baum, 2009).

Konflikt mezi jednotlivci může způsobit také špatná komunikace, kdy se strany nedokážou shodnout, pojmenovat problém či efektivně naslouchat. Pokud jsou komunikační schopnosti daného jedince menší, může vzniknout až fyzické násilí. Vnímané rozdíly mohou také vyvolat konflikt, převážně mezi rasami, náboženstvími, politickými systémy i mezi pracovními týmy. Přepokládá se, že konflikt je přirozený a zdravý, mluvíme tedy o biologických sklonech. Dalším důvodem vzniku sporu jsou prostorové vztahy, jelikož lidé pro sebe potřebují prostor. Přeplněný prostor většinou vede k rozepři (Eggert & Falzon, 2005).

Další autoři rozdělují příčiny konfliktů do tří hlavních kategorií. Prvním typem jsou konflikty kvůli majetku (důvod vzniku je zcela zřetelný, např. dětský boj o hračku atd.). Druhou skupinu tvoří konflikty způsobené psychologickými potřebami jedince (potřeba jistoty, přátelství, svobody apod.). Konflikty vyvolané rozdíly v hodnotovém systému

(náboženství, pohlavní orientace, politické postoje atd.) jsou posledním zdrojem konfliktů (Rabiňáková & Mičienka, 2004).

Při charakteristice konfliktů obecně nesmíme opomenout zmínit i jednotlivé typy konfliktů. V odborných publikacích lze nalézt mnoho typů konfliktů dle různých kritérií. V první řadě si uvedeme dělení konfliktů z obecného hlediska. Jedná se o konflikty mezilidské, což jsou střety ideologické, povahové, kulturní, náboženské, věkové nebo hodnotové. Dále to jsou konflikty organizační, jako je rivalita v rámci zaměstnání (školy), soutěžení s kolegy (spolužáky) a vedoucími pracovníky (učiteli). Občanské války, boje mezi bohatými a chudými pak spadají do národních konfliktů a týmové a technické konflikty zahrnují spory výroby vs. prodej, výzkum a posledním typem jsou mezinárodní, které představují spory mezi národy a boje v rámci teroristických aktivit (Eggert & Falzon, 2005).

Konflikty je ale také možné členit podle počtu zúčastněných osob a to do čtyř základních druhů. Intrapersonální konflikty představují vnitřní, individuální konflikty určité osoby. Vnitřní konflikt se objeví, když různé prvky naší osobnosti chtějí a potřebují různé věci, jedná se o konflikt motivů, pudových hnutí a rozumu, tužby a povinnosti. Vnější konflikt je odrazem konfliktu vnitřního. Spory mezi dvěma lidmi nazýváme interpersonální konflikty. Konflikt jedince se skupinou lze dále členit dle toho, zda jedinec je nebo není členem dané skupiny. Skupinové konflikty jsou konflikty uvnitř dané skupiny lidí a meziskupinové konflikty prezentují konflikty mezi dvěma skupinami lidí. Dále členíme konflikty na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. Krátkodobé konflikty jsou situační, obvykle skončí snadno bez následků. Střednědobé se mohou v případě jejich včasného neřešení převést na konflikty dlouhodobé, které člověku ubírají energii a sílu a činí ho nešťastným (Křivohlavý, 2008; Pospíšil, 2007).

Z psychologického měřítka lze získat další členění a to na konflikty představ, konflikty názorů, konflikty postojů a konflikty zájmů. Pod konfliktem představ si můžeme představit veškeré situace, kde dochází ke střetnutí různých počitků, vjemů a představ. Konflikt názorů má spojitost s určitou představou a hodnotícím soudem. Konflikt názorů dvou lidí způsobí odlišnost základních informací a současně rozdílnost při komentování dané skutečnosti. Mluvíme-li o postojích, jedná se o názor citově, emotivně zabarven. U postojů jde o protiklady například „dobrý - špatný“ a další, které nás nějak osobně zasahují - to vše tvoří konflikt postojů. Konfliktem zájmů je např. souboj. Jedná se o střetnutí typu „buď já, nebo ty“. Nutno podotknout, že reálný konflikt nelze

jednoznačně tímto způsobem roztrždit, neboť zpravidla se jedná o konflikt smíšený obsahující dvě či více těchto charakteristik (Holá, 2003; Krivohlavý, 2008).

Další dělení konfliktů je konflikt apetence vs. apatence (přitažlivost vs. přitažlivost). Principem takového konfliktu je výběr mezi, pro jedince totožně lákavými činnostmi, věcmi apod. Komplikované je to právě tím, že obě varianty jsou pro dotyčnou osobu stejně atraktivní a tím je volba jedince náročnější a pomalejší. Patří zde i konflikt averze vs. averze (odpudivost vs. odpudivost). Potíž vznikne, když jedinec volí mezi dvěma nepříjemnými aktivitami. Čas na rozhodnutí je v takové situaci mnohem delší, než při konfliktu apetence vs. apatence, jelikož jedinec zvažuje a volí, co pro něj bude tzv. „menší zlo“. Konflikt apatence vs. averze (přitažlivost vs. odpudivost). Problémem v takovém případě je ona ambivalence pocitů. Jedinec např. má za úkol něčeho dosáhnout, ale dosažení cíle je spojeno s řadou překážek, které jsou velmi nepříjemné, a tím pádem daná osoba se rozhoduje, zda případný cíl, výsledek stojí tzv. „za to“ (Nakonečný, 1970).

Konflikty mohou být dále generační, genderové - mezipohlavní, podle věku zúčastněných osob - konflikty dětství, dospívání, dospělosti a stáří (Bednář a kol., 2013; Holá, 2003).

V této podkapitole jsme uvedli ty nezákladnější typy konfliktů, v odborných publikacích lze vyhledat i další dělení konfliktů. Samotné dělení konfliktů je velmi náročné.

Nyní se podívejme na základní způsoby vyrovnání se s konfliktem. Mezi takové přístupy k řešení patří konfrontace, kdy jedna strana se snaží získat své cíle bez ohledu na důsledky. Jsou zde prvky dominance, neboť zisk jednoho znamená prohru druhého a to pomocí autority, fyzické hrozby, manipulace, intrik a arogantního ignorování přání druhé strany. Vyhýbání zahrnuje přístup, který nebere ohled na vlastní zájmy ani zájmy druhých. Vychází z přesvědčení, že konfliktní situace není prospěšná a je tedy nutné ustoupit či ji překonat. Potíže se ovšem obvykle nevyřeší a mohou vést k trvalejší frustraci. Ústup pojednává spokojenost posuzovatele tak, že jeho zájmy se nadradí nad naše. Hrozí, že dojde ke zneužití na úkor ustupujícího. Kompromis spočívá v tom, že obě strany se vzdávají části svých zájmů ve prospěch spolu domluvy. Nikdo není vítězem ani poraženým, hledají se různá řešení. Při kooperaci všichni účastníci berou ohled na zájmy druhých, problém se řeší společně (Čákr, 2000).

Mezi další techniky patří pasivita což je v podstatě nečinnost, kdy není pod kontrolou ani proces, ani výsledek řešení. Když předáme řešení sporu někomu jinému, provádíme delegaci. I v tomto případě nemáme pod kontrolou ani proces, ani výsledek

řešení. Náhoda nám nabízí možnost řešení pomocí náhodné volby, například losem. Zde už dochází ke kontrole procesu i řešení. Mediace a facilitace zahrnují procesy, které předpokládají přímé jednání mezi stranami konfliktu s účastí odborníků (mediátorů a facilitátorů) na procesu řešení konfliktů s cílem zajištění dohody mezi účastníky konfliktu. Ideální způsob řešení představuje vyjednávání a projednávání neboť obě strany kontrolují proces i výsledek. Podstatná je jejich vzájemná komunikace. Násilí, přičemž mají protistrany v rukou proces řešení, ale na jeho výsledek mívají obvykle limitovaný vliv (Plamínek, 2006).

Diskuse je nejvíce vhodnou formou, jak zjistit osobní interpretaci situace, která nastala mezi žáky. Diskuse učitelů s žáky (skupinová i individuální) je jedním z nejvíce efektivních postupů učitelů v případě nežádoucího sociálního chování žáků. Rozhovor by měl být veden ohleduplně a citlivě, s maximální koncentrací na vzniklý problém, bez důrazu na osobnost žáka a jeho chování (Langová, Vacínová, 1994).

Konflikt tedy nutně nemusí být negativní, jen je třeba k němu přistupovat s citem a ohledem. Následující kapitola se bude blíže věnovat konfliktům ve školní třídě.

3.1 Konflikty ve školní třídě

V úvodu této kapitoly byl definován konflikt v obecné rovině, nyní se budeme podrobněji věnovat konfliktům ve školní třídě. Popíšeme řešení a důsledky konfliktů a prevenci konfliktů ve třídě. V této souvislosti si krátce představíme pravidla školní třídy, sociálně-emocionální učení a peer mediaci.

Škola a její prostředí je jedním z nejsložitějších prostředí a organizací ve společnosti. Svým zaměřením, obsahem, cíli vycházející z požadavků a očekávání státu zastoupené ministerstvem školství, zřizovatelů (obcí, krajů, církví a soukromé sektory), rodičovské veřejnosti na straně jedné a přímých aktérů školního prostředí (žáků, učitelů) na druhé straně tvoří prostředí, kde musí bezpodmínečně ke konfliktům docházet. Nejen vedení školy a učitelé tyto konflikty řeší, ale i výchovný poradce má svou nezastupitelnou roli (Holá, 2013).

Školní konflikty jsou obecně specifickým druhem konfliktů a jejich samotné definování není jednoduché. Z pohledu kognitivní psychologie je tento typ konfliktů popisován jako střet mezi „*osobními cíli, představami, názory, postoji, potřebami, zájmy a hodnotami učitelů a žáků*“ (Navrátil & Mattioli, 2005, in Holá, 2013, 69).

V této definici jsou uvedeny pouze dva aktéři školního prostředí - učitelé a žáci. Opomenutí bývají podstatní aktéři školního konfliktu a tím jsou rodiče. Ti se sice nepřímo

zapojují do výchovně vzdělávacího procesu ve škole, ale zprostředkovaně do něj vstupují a to svými názory, postoji, očekáváním, kterým ovlivňují své děti (Navrátil & Mattioli, 2005, in Holá, 2013, 69). Auger (2005) dokonce uvádí, že rodiče dávají často přednost citových vztahů na úkor výchovného působení. Vyhýbají se tak zákazům a příkazům a snaží se vyhnout jakýmkoli konfliktům. Děti, na které nejsou mimo školu, kladené žádné nároky, pak mají pocit, že mohou cokoliv, že nemusí respektovat pravidla a odmítají přistoupit na pravidla rodičů.

Opět musíme zdůraznit, že stejně jako v každé sociální skupině, tak i ve školní třídě dochází k různým rozporům. Tyto spory mají vliv na celou skupinu, ovlivňují celkový prospěch žáků, náladu, atmosféru ve třídě a její klima. Mezi žáky se tvoří vztahy sympatie a antipatie, existují nejrůznější postavení i funkce jednotlivců v hierarchii třídy. Vztahy mezi jednotlivci a skupinami žáků ve třídě se navzájem utvářejí a ukazují při spolupráci žáků i při jejich konfliktech (Pařízek, 1990; Spousta, 1993).

Příčiny těchto konfliktů jsou různorodé. Lze je rozdělit na konflikty mezi pohlavími (chlapci napadají děvčata a naopak) a na konflikty uvnitř pohlaví (konflikty mezi chlapci a spory mezi děvčaty). Převážná většina těchto konfliktů vzniká na základě odlišnosti žáků - do konfliktů se dostávají žáci, kteří jsou nějak odlišní od ostatních. Mohou se rozvinout až sociálně patologické jevy, např. šikana (Navrátil & Mattioli, 2005).

To znamená, že mezi základní zdroje konfliktních situací ve třídě patří následující podněty: zaprvé to jsou osoby, které jsou kolem nás (jejich odlišné hodnoty, zájmy, postoje, názory, temperament, charakter), neadekvátnost požadavků (děti bývají často přetížené), chyby v rodinné výchově (nedůslednost, příliš liberální výchova), materiální vybavenost (porovnávání školních pomůcek a oblečení mezi žáky navzájem), fyzická síla, tělesné předpoklady žáka, aktuální fyzický a psychický stav (soustředěnost, nálada, atmosféra v rodině, nedostatek spánku), nedostatek vědomostí, schopností, zručnosti, nízká úroveň motivace, neobjektivní sebehodnocení (přílišná sebedůvěra, podceňování se) (Langová & Vacínová, 1994; Pařízek, 1990).

Konflikty ve školním kolektivu mají dvojí podobu. Kromě zjevných konfliktů mohou být i konflikty skryté, o kterých dítě nehovoří či si je ani nepřipouští. Neřešená konfliktní situace se může prohlubovat a ve výsledku vést až k neuróze. Nejmenší schopnost uniknout konfliktům mají děti se silným nevyváženým typem vyšší nervové činnosti (cholerici) a děti se slabým typem (melancholici). Spor se může projevat mrzutostí, uzavřeností, únavou, tiky, nepravidelnou činností některých orgánů,

negativismem, zlobením, únikovými reakcemi, podváděním, nezájmem, strachem atd. Dítě stydlivé se stává uzavřenějším, dítě s tendencí k agresivitě agresivnějším. Konflikty mohou, ale nemusí vést k nepřiměřeným projevům. Závisí to na psychické odolnosti dítěte. Veškeré konflikty, které nepřesahují mez tolerance, mají pozitivní vliv pro vývoj dětské osobnosti (Bartko, 1976).

Konflikty ve školním prostředí lze členit také na intrapersonální, tedy vnitřní konflikty žáka a učitele, a interpersonální, což jsou konflikty mezi žákem a žákem, učitelem a učitelem, žákem a učitelem. Dále zde patří konflikt jedince se skupinou, to znamená mezi žákem a třídou, učitelem a třídou, učitelem a vedením školy, rodičem a pedagogickým sborem atd. Dochází i ke skupinovým konfliktům mezi skupinami žáků, skupinami učitelů (obvykle dle aprobační), skupinou učitelů a vedením, skupinou rodičů a pedagogickým sborem školy. Posledním typem konfliktů jsou meziskupinové konflikty mezi jednotlivými třídami ve škole, rodiči, pedagogickým sborem a vedením školy; žáky, pedagogickým sborem a vedením; žáky, rodiči a pedagogickým sborem; žáky, rodiči a vedením; žáky, pedagogy a vedením (Holá, 2013).

Ve vztahu ke skupině můžeme mluvit také o takzvaném konfliktu cílů. Konflikt cílů jsou takové situace, pro něž jsou příznačné konflikty osobních a skupinových cílů. Jednotlivec se může mít vůči skupině dva postoje. V prvním případě si bude počínat kooperativně, bude se skupinou spolupracovat, mít snahu, aby společná námaha skupiny vnesla užitek pro všechny členy. Nekooperativní jednání je druhou volbou, kdy bude s ostatními ve skupině soutěžit, snažit se, aby výsledek sporu byl co nepříznivější pro něho, na zbytek skupiny nebude brát zřetel nebo zvolí vyhýbavé, odtahované chování (Hewstone & Strobe, 2001).

3.1.1 Řešení konfliktů ve třídě

Konflikty ve školním prostředí nesou sebou množství neočekávaných situací a zvrátů. Relativně jednoduchá řešení se pod působením obranných mechanismů mění na překážky a stávají se vážnou bariérou na cestě ke smíření. Mějme na paměti, že lidé ne vždy splňují naše očekávání. Přijmeme různorodý způsob jednání, chování a myšlení jako šanci se setkat s vnitřním světem kompromisů (Bielešová, 2012).

Pro zvládnutí konfliktů by mělo být dítě vybaveno pěti následujícími dovednostmi. Zaprvé dovednost rozpoznat pocity. Naučí-li se určité emoce pojmenovat, udělalo tak první krok k tomu, aby se je naučilo i ovládat. Dále dovednost komunikovat. Dítě by mělo bez obtíží říci ostatním své potřeby a pocity. Dovednost řešit problém je další potřebná

schopnost. Je žádoucí, aby se dítě umělo dívat na určitý problém z obou stran, tedy nejen ze svého úhlu pohledu. Jen tehdy dojde ke kompromisu. Dovednost ovládnout zlost umožňuje neagresivně reagovat na náročnou situaci. Poslední je dovednost přiměřeně asertivního chování, která chrání zájmy dítěte, aniž by se uchýlovalo k násilí či k agresi (Martin & Waltmanová-Greenwoodová, 1997).

Pokud je konflikt ve školní třídě, je zřejmé, že do řešení a vyřešení konfliktu se zapojí či bude žáky pozvána třetí strana – učitel. Podstatou vhodného, rychlého a účinného řešení konfliktu při intervenci pedagoga je důvěra žáků ke svému učiteli. Autorita učitelů je závislá na posílení důvěry v učitele, jak ze strany rodičů, tak zejména žáků. Autoritě učitelů neprosívá například fakt, že někteří učitelé zaměňují autoritu za oblibu. Aby neztratili oblíbenost u větší části třídy, problém zlehčí, bagatelizují na úkor postiženého žáka, udržují si svou oblibu tím, že přitakávají populárním agresorům. Důvěra k učiteli je nezbytná, pokud se jedná o hodně vážný konflikt, například šikanování spolužáka. Když budou žáci důvěřovat svému učiteli, je větší šance, že se mu svěří se svým trápením. A nemusí jít jen o oběti šikanování, k učiteli se může obrátit jakýkoliv žák, který je šikanování svědkem a pokud je vzájemná důvěra nenarušená, je opět vyšší pravděpodobnost, že žák šikanu nahlásí a nebude se bát promluvit (Hewstone & Strobe, 2001).

Konflikty je zapotřebí řešit ihned vyslechnutím každého žáka odděleně a poté oba společně. Žáci mohou konflikt řešit společně jako skupina nebo podskupina či se do konfliktu zapojí třetí strana. V případě, že žáci zvolí řešit konflikt jako skupina, sehrává při správném řešení velkou roli tzv. self efficacy (pocit vlastní účinnosti) a collective efficacy (pocit kolektivní účinnosti). Self efficacy je jisté přesvědčení o sobě samém. Mluvíme o celkovém osobním přesvědčení ve vlastní schopnosti vyrovnávat se s životními problémy a výzvami. Jedná se o subjektivní přesvědčení o vlastních dovednostech a nikoliv o schopnosti jako takové. Lze předvídat, že konflikt bude úspěšně vyřešen, pokud má většina žáků ve třídě vysokou míru vlastního osobního přesvědčení, že konflikt efektivně vyřeší. Pocit vlastní účinnosti je zejména podstatný při velmi náročných konfliktech (například šikanování spolužáka). Pokud se ve třídě nachází obránce oběti, který se jí nebojí veřejně zastat před ostatními, s velkou pravděpodobností bude mít tento jedinec velmi vysokou míru přesvědčení o vlastní schopnosti stopnout či zmírnit šikanu. Obránce bude ujištěný, že obrana oběti je smysluplná a že jeho slova budou mít ve třídě určitou váhu. V opačném případě, kdy ve třídě bude převažovat nízká či nulová self efficacy, oběť nebude mít v nikom

zastání, jelikož ostatní vidí situaci jako neřešitelnou. Collective efficacy je vnímaná kolektivní účinnost. Když bude ve skupině vysoká míra collective efficacy, je to známka toho, že jedinci ve skupině jsou si jisti, že problém umí vyřešit, že to má smysl právě s těmito spolužáky a v této třídě, jsou utvrzeni, že na to nejsou sami, že právě v interakci s druhými, kteří mají podobné dovednosti, problém zvládnou. I zde platí tvrzení, když bude ve třídě převažovat vysoká míra kolektivní účinnosti – ano, my jako skupina to zvládneme, navyšuje se pravděpodobnost realizace vyřešení konfliktu samotnou skupinou. Collective efficacy na rozdíl od self efficacy už potřebuje spolupráci skupiny v těch hodnotách, za které se bojuje (Bartko, 1976).

Jednou z možností řešení školních konfliktů je využití tzv. školní mediace. Jedná se o flexibilní a neformální východisko. Školní mediace je dovednost vnímat, pochopit a reagovat na konflikt, který je realizován ve školním prostředí prostřednictvím facilitace sporu třetí osobou. Tento konflikt se může odehrát ve vzájemných vztazích mezi učitelem a žákem, učitelem a rodičem, nadřízený a podřízeným, zřizovatelem, příp. inspektorem a ředitelem školy a také v rámci kolegiálních vztahů navzájem (Bielešová, 2013).

Ke školní mediaci jako způsobu řešení školních konfliktů se přiklání i níže uvedené autorky. Tvrdí, že mediací lze vyřešit všechny konflikty narušující komunikaci ve třídě a zhoršující tím celkové sociální klima. Její uplatnění je převážně v řešení sporů mezi učiteli a žáky, žáky navzájem, při šikaně, při sporech mezi učiteli mezi sebou i mezi učiteli a vedením školy. Dále je nápomocná při sporech mezi učiteli a rodiči, školou a veřejností, ale i mezi samotnými rodiči. Mediací lze využít i k prevenci rizikového chování žáků (Šauerová, Špačková & Nechlebová, 2013).

Mediátor zprostředkovává vzájemnou výměnu informací, které strany doposud neznaly či nebyly schopni si je mezi sebou předat díky nesprávně zvolené komunikační strategii a prostředky. Je nápomocný při pojmenování společných i rozdílných zájmů a ulehčuje objevení oboustranně přijatelného řešení. Současně pracuje s emocemi stran tak, aby dovedl sjednat vzájemný respekt zainteresovaných osob. Pro zajištění neutrality není mediátor na sporu nějak angažován, pouze podporuje obě strany. Proškolený vrstevník (specialista) může být buď člověk zvenčí, ale také učitel, který absolvoval kurz v mediaci a vykonal závěrečnou zkoušku. V českých školách se v této roli můžeme setkat se školním psychologem, výchovným poradcem, metodikem prevence, ale i sociálním pedagogem. Konflikty mezi žáky je příhodnější ponechat vyškoleným mediátorům. Děti dětem lépe naslouchají, jelikož dospělí obvykle moc spěchají a nejsou tolik empatictí.

Dětské spory se zdají dospělým banální, a tak se jimi nechtějí zaobírat. Vrstevnická mediace je specifickým typem klasické mediace, protože není zapotřebí stvrzení dohody písemně, není tak strukturovaná, ale principy jsou totožné (Bielešová, 2012; Šauerová, Špačková & Nechlebová, 2013).

3.1.2 Prevence konfliktů ve třídě

V této kapitole si popíšeme obecné zásady, jak předcházet konfliktům ve třídě, definujeme si pravidla třídy a sociálně-emocionální učení a blíže se seznámíme s peer mediací jakožto účinným nástrojem v prevenci.

Učitelé považují z nejtěžších a nejnáročnějších úkolů pedagogické činnosti předcházení vzniku školních konfliktů, včetně jejich řešení. Jindrová (2012) dokonce říká, že rizikové chování se vyskytuje na každé škole. S prevencí potíží a konfliktního chování úzce souvisí kázeň a pravidla (Navrátil & Mattioli, 2005).

Mezi doporučení k prevenci konfliktů ve třídě patří maximalizovat spolupracující chování a minimalizovat chování nespolupracující, zejména rušivé. Zajistit bezpečné prostředí pro výuku. Zabránit vyrušování jiných tříd a lidí mimo učebnu činnostmi, které se uskutečňují ve třídě. Posledním pravidlem je udržet přijatelný stupeň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy (Cangelosi, 2006).

Jak už jsem výše uvedla, s prevencí souvisí pravidla třídy. Je důležité, aby si děti uvědomily, že mají svá práva, ale také povinnosti. A nesmí zapomínat na existenci hranic, které by se neměly překračovat. A v případě jejich překročení pak nést zodpovědnost a důsledky za své jednání. Je velice významné, aby děti měly jasno, které chování je správné, které je ještě akceptováno a respektováno a které již ne. Doporučuje se tato pravidla třídy - charta třídy vymezit již na začátku školního roku. Je možné dle potřeby je měnit. Pravidla vycházejí ze školního řádu, ale děti si je za spolupráce pedagoga vytvářejí samy. Optimální počet pravidel je do šesti bodů, u starších žáků i více, zavěšené na viditelném místě ve třídě. Je vhodné požadovat menší množství funkčních pravidel a to z následujících důvodů. Méně pravidel je lépe zapamatovatelné a zároveň získávají více na důležitosti. Ideální je pořízení zmenšených kopií, aby je děti mohly mít u sebe k nahlédnutí. Pravidla třídy působí jak preventivní nástroj, ale také jsou nápomocná při řešení konfliktních situací. Tím se zamezí případům, kdy děti argumentují, že nevěděly, že se takhle nemají chovat, že o nic nešlo, že to byla jen legrace apod. (Žáčková, 2010; Cangelosi, 1994).

Autorka Žáčková (2010) uvádí, že stejně jak je významné stanovení pravidel, tak je nezbytné stanovení sankcí za jejich nedodržování (např. fyzická agrese se vždy trestá). Při používání sankcí je velmi důležité, aby si děti uvědomily, že trestáme vždy překročení pravidel, tzn. negativní chování. Sice řešíme, proč nastal konflikt, ale potrestán je ten, kdo překročil daná pravidla. Je žádoucí, aby děti nevnímaly trest jako nespravedlivý a uznaly, že jde o trest za překročení hranic. Z tohoto důvodu je vhodné děti vést k tomu, že v případě porušení pravidel ponесou zodpovědnost za své jednání. Velmi vhodné je řešit problémové situace formou přirozeného důsledku (např. něco dítě rozbilo, je potřeba to také opravit). Užívání přirozených důsledků motivuje děti k většímu uvědomění, a tím pádem i zodpovědnosti za své chování.

Pravidla tak nabízí dětem prostor pro rozvoj jejich sebekázně a sebekontroly. Zajišťují bezpečí, chrání práva a svobodu jednotlivých žáků, jsou cestou k vhodnému chování a jednání. Formulujeme je srozumitelně, pozitivním jazykem (Šikulová, 2007).

Je nutné, aby byla pravidla v souladu s duchem, s úmyslem a podstatou zákonů a dalších právních nařízení souvisejících s lidskými právy, ochranou života a majetku a udržováním pořádku ve společnosti. Přijetí společných norem chování je nezbytnou podmínkou pro vzdělávání žáků v nekonfliktním prostředí (Pasch, 2005).

Funkční pravidla mají za cíl vést žáky k přemýšlení nad svým jednáním. Pravidla jsou soustředěna převážně na účelové chování (např. jak být ohleduplný) než na nefunkční formality (zda žák seděl či nesesedl v lavici) (Cangelosi, 1994).

Pedagog nesmí nechat třídu napospas, aby v ní získali vůdčí pozici agresivní a bezskrupulózní jedinci. K tomu mu jsou právě pravidla pojítkem, aby bylo vzájemné soužití co nejvíce nekonfliktní. Pravidla je dobré čas od času aktualizovat, připomínat v pravidelných intervalech, nejde o to, pravidla opakovat, ale spíše je společně reflektovat. Učitel by měl podporovat třídu v tom, aby žáci vnímali za vztahy mezi sebou zodpovědnost a spoluúčastnili se na společném řešení problémů (Janošová, Kollerová, Zábrodská, Kressa & Dědová, 2016).

Téma prevence konfliktů a vůbec i snížení míry agresivity a impulzivitu u dětí souvisí se sociálně-emocionálním učením. Sociálně-emocionální učení můžeme vysvětlit jako postup rozvíjející sociální a emocionální kompetence dětí. Lze jej použít i u adolescentů a dospělých jedinců. Americká organizace Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), prezentuje své pojetí sociálně-emocionálního učení v 5 základních kompetencích. První kompetencí je sebeuvědomování („self-awareness“). Jedná se o schopnost uvědomovat si své emoce a jejich důsledky

na vlastní chování. Patří zde i objektivní hodnocení sebe sama zahrnující posouzení vlastních silných a slabých stránek. Druhou kompetencí je sebeřízení („self-management“), která představuje umění ovládat své emoce a nastavení a to jak pozitivní (např. motivace sebe sama), tak negativní (stres, impulzivita). Třetí kompetencí je sociální citění („social-awareness“), zde řadíme schopnost vyhledat sociální pomoc, porozumění sociálním a etickým pravidlům a empatie. Čtvrtou kompetencí jsou vztahové dovednosti („relationship skills“). Tedy schopnosti vytvářet a udržovat zdravé vztahy a zodpovědné jednání („responsible decision making“) jako schopnost rozhodovat se tak, abychom respektovali ostatní lidi a byli v harmonii se sociálními a etickými normami (CASEL, 2013).

Aby ale byl tento program efektivní, je důležité dodržet čtyři hlavní podmínky. Název „SAFE“ v sobě nese všechny tyto podmínky (Sequenced, Active, Focused a Explicit). Sekvence upozorňuje na to, že dosažené vědomosti nelze pokrýt všechny najednou. Z tohoto důvodu by měl program trvat delší dobu a měl by být rozčleněn do menších úseků. Vedoucí programu provede aktéry jednotlivými kroky dle předem stanoveného plánu jednotlivých sekcí. Aktivní je další podmínka, která spočívá v tom, že každý jednatel preferuje odlišný styl učení. V případě, že máme možnost si činnost aktivně sami vyzkoušet i se zpětnou vazbou, je šance, že se toho nejvíc naučíme. Pro získávání dovedností je tato aktivní forma velice nutná, například v podobě hraní rolí či nácviků. Cíleně zaměřené jedná se o cíleně určený a dostatečný čas, prostor a koncentraci pro rozkvétání osobnostních a sociálních dovedností. Poslední podmínka je explicitní, která zahrnuje jasné a specifické cíle oproti obecnému směřování. Aktéři programu by měli být seznámeni, co se od nich očekává a jaké dovednosti si mají osvojit (Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010).

Existuje řada programů, jež jsou zaměřené na sociální a emocionální kompetence. V rámci dlouhodobého programu primární prevence pro 1. stupeň ZŠ si uvedeme například programy:

„Já v kolektivu“, který je určen žákům 4. ročníku a zabývá se komunikací mezi žáky, řešení konfliktů, volbou kamarádů atd.

„My kolektiv“ je program pro 5. Ročník, kde se řeší vzájemná spolupráce mezi dětmi, tolerance atd. (PROSTOR PRO, nedatováno).

„Kočičí zahrada“ je program zahrnující všeobecnou primární prevenci a jeho cílem je rozvoj sociálních dovedností dětí prvního stupně v rámci prevence rizikového chování (Miovský, 2015).

„Třída - to je malé království“, což je preventivní program, který se opírá o principy psychodramatu a metafory království a také o obecně platné fenomény, na jejichž základě funguje každé lidské společenství - chování jedinců v třídním kolektivu v rámci určitých rolí (Širůčková, Miovský, Skácelová & Gabrhelík a kol., 2012).

„Druhý krok“ - jedná se o preventivní program, který podporuje rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí dětí na základních, středních, ale i mateřských školách. Žáci se učí pracovat se svými emocemi, ale i s emocemi ostatních lidí. Program napomáhá tomu, aby děti postupně dovedly o emocích mluvit. Tento program se zaměřuje na empatii, regulování emocí (převážně práce s hněvem a také zvládnutí impulzivitu) a řešení problémů, které se mohou objevit ve vztazích mezi lidmi (Profkreatis, 2014).

V praxi můžeme najít řadu dalších projektů v této oblasti.

Nyní si specifikujeme peer mediaci. V teorii peer mediace lze považovat vrstevnickou mediaci za mediaci uskutečněnou ve školním prostředí vrstevnickými mediátory. Dále pomáhá rozpoznat žákům konflikt a učí je ho řešit vlastními silami, bez disciplinárního vedení. Vrstevnický mediátor vede proces a napomáhá společné interakci vedoucí k uzavření spolupráce (Holá, 2011).

Peer mediace nabízí včasné podchycení, které eliminuje zakořenění agresivních forem chování a nevhodné metody řešení problémů. Proces zavádění programu vrstevnické mediace jako preventivní strategie musí být podpořen nejen celým pedagogickým sborem, ale také by měl získat kladnou odezvu ze strany žáků, jejich rodičů a zřizovatele. Důležitými aspekty této implementace jsou výběr a trénink realizované na základě výzvy mezi žáky školy a následná supervize mediátorem, který napomáhá k uskutečňování a naplňování principů peer mediace v daném školním prostředí (Bieleszová, 2013).

Vrstevnická mediace je pro děti důležitým edukačním prostředkem, aktivním postojem k řešení konfliktů se učí zodpovědnosti a samostatnému rozhodování, dosahují nových zkušeností a obohacují se o podněty, které by si v roli pasivních příjemců neměly možnost osvojit (Holá, 2014).

Konflikty ve třídě jistě bývají složité, ale existuje řada možností, jak jim předejít nebo jejich výskyt aspoň omezit. Vždycky je ale třeba respektovat různorodost dané skupiny.

4 VÝZKUMY V TÉTO OBLASTI

V závěru teoretické části je třeba zmínit studie, které souvisejí s tématem této bakalářské práce. Jak již bylo výše uvedeno, konfliktní situace mezi žáky jsou velmi náročné a mohou výrazně ovlivňovat nejen aktuální atmosféru třídy, ale i třídní klima, a proto zde uvádíme výzkumy zaměřující se na tuto oblast.

Jeden z prvních výzkumů zaměřující se na klima třídy provedl Lašek (1991) pomocí dotazníkového šetření „Naše třída“, který byl aplikován na 24 tříd ZŠ s 863 žáky. Analyzovaly se hodnoty školního klimatu, jako jsou spokojenost, soudržnost, třenice, soutěživost a obtížnost učení. Z tohoto šetření vyplývá, že spokojenost žáků ve třídě byla velmi vysoká, soudržnost třídy byla charakterizována jako průměrná. Výskyt konfliktů byl také hodnocen jako průměrný, soutěživost mezi žáky byla velmi vysoká a jako nižší až průměrná byla označena obtížnost učení (Lašek & Mareš, 1991).

Kurelová a Hanzelková (1996) provedly také výzkum pomocí dotazníku „Naše třída“ na třech standardních ZŠ (vzorek 62 žáků a 3 učitelky) a třech základních škol s „alternativním vyučováním“, v nichž šlo celkem o soubor 45 žáků a 3 učitelek. Z výzkumu vyplynuly zajímavé rozdíly mezi školami. V porovnání se standardní školou hodnotili žáci celkově vyšší spokojenost v alternativních školách. Objevil se i větší počet konfliktů ve standardních třídách a také vyšší známky soutěživosti. Obtížnost učení byla v obou typech tříd hodnocena jako nízká a soudržnost třídy byla v alternativních třídách hodnocena vyššími body.

Doposud nejrozsáhlejší výzkum klimatu tříd, jak v standardních školách, tak v alternativních školách, prováděla Linková (2000; 2001). Jednalo se o celkem 62 tříd 4. a 5. ročníku ZŠ. V porovnání s výše provedenými výzkumy se zjistily naprosto shodné relace mezi průměrnými charakteristikami klimatu tříd. V zapojených třídách je zjišťována vysoká spokojenost žáků, průměrná míra soudržnosti a třenic ve třídě, poměrně vysoká soutěživost a poměrně nízká pocíťovaná obtížnost učení. Zároveň však byly zjištěny překvapivě výrazné rozdíly mezi jednotlivými typy alternativních škol (ve srovnání s průměrem všech škol), zejména v těchto charakteristikách: Waldorfská škola: vyšší obtížnost učení a vyšší soudržnost. Začít spolu: nižší třenice a Zdravá škola: nižší spokojenost; nižší soudržnost.

Nyní si uvedeme zahraniční studii, která analyzuje školní problémy (konflikty) a jejich hodnocení žáky, učiteli i rodiči. Výzkumu formou dotazníku se zúčastnilo celkem 2196 žáků, učitelů a rodičů ze Španělska, Francie, Rakouska a Maďarska. Získané

výsledky naznačují vyšší prevalenci školních konfliktů ve Francii a Rakousku, ve Španělsku a Maďarsku je incidence nižší. Rovněž se zjistilo, že učitelé vnímají častější „vážné“ problémy soužití (související s užíváním drog, přítomností agresivních předmětů nebo mezikulturních problémů), zatímco žáci poukazují na častější "mírnější" problémy soužití ve škole. Výsledky také naznačují rozdílnost dvou typů konfliktů jako důležitých aspektů koexistence (spoluexistence): na jedné straně konflikty zahrnující agresi; a na druhé straně všeobecná apatie a nespokojenost ve škole. Je velmi podstatné rozlišovat mezi mírnějšími formami násilí, ať už se jedná o přímé / nepřímé, fyzické/slovní, atd. a mezi závažnějšími problémy s extrémnějšími projevy jako je antisociální chování. Z výsledků studie lze usuzovat, že školní problémy se nachází ve větší míře v průmyslově vyspělých zemích, kde jsou tyto typy problémů nejrozšířenější a reálně se nacházejí v zemích, kde již byly zahájeny preventivní školní programy. Rodiče a rodinní příslušníci nepřikládají důraz na typy problému, které se svými důsledky dotýkají osobní roviny, proto je zapotřebí zvýšit množství informací poskytnutých rodičům a je žádoucí jejich aktivní zapojení do řešení těchto problémů, aby se dosáhlo reálného snížení výskytu školních problémů (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano & Moreno, 2005).

Další výzkum, který byl proveden, se týkal právě konfliktů na školách a jejich dopadu na učitele. Jedná se o kvalitativní studii vycházející z názorů učitelů na identifikaci školních konfliktů, jejich příčin vzniku, důsledků a reakcí na konflikty. Studie se zúčastnilo 57 pedagogů akademického roku 2014-2015. Z výzkumu vyplynuly následující informace. Školní konflikty byly vnímány v podobě neschopnosti dosáhnout souladu, různé neshody a odlišnost názorů a nežádoucí situace jako jsou ubližování ostatním, problémy v komunikaci, ideologické střety a předsudky atd. Školní konflikty jsou způsobeny nedostatečnou komunikací, která se projevuje lhostejností, neúctou, osobními předsudky a nedorozuměními. Dále jsou konflikty v osobní rovině způsobeny ve formě neoprávněných stížností, vysokých očekávání a osobních ambicí, vytváření předsudků a kulturně-ekonomické rozdíly. Další oblast tvoří politické/ ideologické střety a organizační faktory, kdy dochází k nerespektování pravidel, zanedbávání povinností, nevhodné sociální prostředí, problémy s učením. Pokud se učitelé setkají s konflikty, tak reagují následovně. Snaží se diskutovat a hledat argumenty, vyhýbají se těmto situacím, dojde u nich k projevům násilí nebo zcela problém ignorují. Na základě těchto výsledků se doporučuje zvýšit povědomí všech pedagogů, kteří se běžně setkávají se školními konflikty o jejich účinném řešení a aby se k tomuto procesu zapojil každý pedagog. Dále je vhodné přijmout nezbytná opatření, aby nedocházelo k negativním vlivům na kvalitu

vzdělávání a odbornou přípravu. Pokud se budou efektivně řídit konflikty, bude to mít pozitivní vliv jak na školní cíle, tak na pedagogy a studenty. Z tohoto důvodu by měly být organizovány školení a semináře v rámci dalšího vzdělávání, aby učitelé lépe porozuměli školním konfliktům a mohli je efektivně zvládat (Göksoy & Argon, 2016).

Ještě je třeba v této kapitole zmínit i výsledky výzkumů, které byly provedeny v oblasti sociálně emočního vývoje dětí.

Sociální, emocionální a kognitivní kompetence se rozvíjejí po celý život, jsou podstatným aspektem pro úspěšnost v oblastech, jako jsou školy, pracoviště, ale i v domácnostech a komunitách, které umožňují jednotlivcům smysluplně přispívat ke společnosti. Existuje jednoznačný a důsledný důkaz, že vlivem sociálně-emočního učení mají děti a dospívající lepší schopnosti a dovednosti zvládat emoce, zaměřují svou pozornost na efektivní tvoření vztahů s vrstevníky a dospělými, dovedou čelit tváří v tvář problémům. Zájem o tuto oblast je vysoký a to z dobrého důvodu. Velmi kvalitní předškolní a školní program zaměřený na sociální a emoční vývoj má pozitivní vliv na školní úspěch dětí a jejich chování. Převážně rozvíjení sociální a emoční stránky v průběhu školních let zvyšuje efektivitu kognitivních exekutivních funkcí, osobní výkonnosti, vytrvalosti, prosociálního chování a zlepšení známek a dosažených skóre v standardizovaných testech. Také je pravděpodobné, že taková žáci budou úspěšní ve studiu na vysoké škole a v budoucí pracovní kariéře, budují pozitivní pracovní a rodinné vztahy, mívají lepší duševní a psychické zdraví a snižuje se u nich výskyt trestného chování a také se více zapojují jako občané. Činnosti ve škole zaměřující se mimo poznávací složky také na složku sociální nebo emoční směřují k většímu prohloubení učení, které má dlouhotrvající účinek. Dále lze pozorovat celkové příznivější školní klima a jeho řízení. Tímto dochází ke snižování stresu a zabránění vyhoření ze stran pedagogů a k celkové jejich spokojenosti i díky větší spolupráce žáků a jejich úspěšnosti. Je nutné zdůraznit, že sociální a emoční oblast lze rozvíjet v každé věkové kategorii. Ve školním prostředí se doporučuje postupovat od jednodušších dovedností ke složitějším s ohledem na aktuální stav vývoje žáka a jeho věk (Jones & Kahn, 2017).

5 VÝZKUMNÁ ČÁST

V rámci teoretické části došlo k vymezení základních informací, týkajících se konfliktů mezi dětmi mladšího školního věku. Na tuto část pak navazuje samotný výzkum v této oblasti, jehož cílem je zjistit, jaké konflikty se u dětí mladšího školního věku vyskytují a zda se liší u chlapců a u dívek z pohledu učitelů a vychovatelů 1. stupně ZŠ. Výzkum byl proveden mezi učiteli a vychovateli 1. stupně ZŠ.

V následujících podkapitolách bude definována hlavní výzkumná otázka a současně také dílčí výzkumné otázky, budou popsány zvolené výzkumné metody, způsob výběru vzorku. Na tuto část, která se zabývá metodologií výzkumu, bude navazovat samotná interpretace dat spojená s hledáním odpovědí na stanovené hlavní a dílčí výzkumné otázky.

5.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Konflikty mezi žáky na prvním stupni základních škol jsou nevyhnutelné a běžné v každodenních činnostech dětí. To, o jaké konflikty se však jedná, jak jsou závažné, jaké dopady mají na další fungování dětí ve třídě a jak jsou schopni učitelé tyto konflikty zvládnout, bylo již součástí několika výzkumů. Avšak tento výzkum je přímo zacílen na konflikty na prvním stupni základních škol. Jelikož se jedná o velmi náročné období ve vývoji dítěte.

Na počátku výzkumu je třeba si stanovit výzkumné otázky. Pro účely tohoto výzkumu je hlavní výzkumná otázka (HVO) stanovena takto: **Jaké konflikty se u dětí mladšího školního věku vyskytují?** Vedlejší výzkumná otázka pak zní: **Liší se konflikty u chlapců a u dívek z pohledu učitelů a vychovatelů 1. stupně ZŠ?**

Dále byly zvoleny dílčí výzkumné otázky, které souvisí s daným tématem a vycházejí z teoretické části. Dílčí výzkumné otázky (DVO) nám pomáhají dosáhnout vytyčeného cíle práce a byly definovány takto:

DVO1: Vyskytují se v prostředí ZŠ více konflikty intrapersonální nebo konflikty jedince se skupinou v prostředí ZŠ?

DVO2: Jaké jsou rozdíly v konfliktech mezi dívkami a chlapci?

DVO3: Co bývá nejčastějším důvodem ke konfliktu mezi dětmi?

DVO4: Jaké způsoby prevence a řešení konfliktů využívají učitelé a vychovatelé na ZŠ?

5.2 Výzkumné metody

Pro výzkumnou část této bakalářské práce byl zvolen kvalitativní výzkum. Je tomu tak, zejména proto, že cílem výzkumu není získat obrovské množství numerických dat a jejich následné zevšeobecnění, ale právě naopak. Kvalitnější mohou být data, která nám přinesou informace o daném člověku a dané situaci a budou vytvářet obsáhlejší přehled o zkoumané oblasti.

Kvalitativní výzkum je obecně souborem nejrůznějších přístupů ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace získaných dat, ale jejich detailní kvalitativní analýza. Kvalitativní výzkum jde do hloubky zkoumaných jevů, které se ale současně snaží zařadit do širšího kontextu. Cílem tohoto výzkumu je porozumění chování lidí v přirozeném prostředí (Maňák, Švec & Švec, 2005).

Předností tohoto typu výzkumu je získávání podrobného popisu a vhledu při zkoumání jedince, skupiny nebo určité události a fenoménu, dále zkoumání fenoménu v přirozeném prostředí, studium procesů, navrhování teorií, reakce na místní situace a podmínky, hledání lokálních souvislostí aj. (Hendl, 2005).

V rámci praktické část byl zvolen rozhovor, jako výzkumná metoda, jež poslouží k získání potřebných údajů a k dosažení vytyčených cílů. Metoda rozhovoru je založena na přímém dotazování, tedy na verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem nebo s více respondenty (Švarcová, 2005).

Rozhovor je metoda, která vyžaduje patřičnou citlivost, koncentraci, interpersonální pochopení a také disciplínu. Nejdříve je zapotřebí pečlivě zvážit obsah otázek, jejich formu i pořadí, stejně také je třeba věnovat pozornost délce rozhovoru (Hendl, 2005).

Při výzkumu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Tento typ rozhovoru nabízí respondentovi alternativní odpovědi, ale výzkumník má možnost klást doplňující a upřesňující otázky (Švarcová, 2005).

Rozhovor byl v rámci výzkumného šetření proveden výzkumníkem. Otázky byly sestaveny tak, abychom byli schopni zodpovědět stanovené hlavní a dílčí výzkumné otázky. Baterie otázek k rozhovorům je součástí přílohy (Příloha č. 2).

Veškeré zvukové nahrávky byly provedeny se souhlasem hlavních aktérů. Získaná data byla poté přepsána do písemné podoby a následně uspořádána a analyzována pomocí otevřeného kódování. Na základě získaných informací byl vytvořen závěr výzkumné části a to technikou zvanou „vyložení karet“.

5.3 Výzkumný vzorek

V rámci praktické části práce a dosažení vytyčeného cíle byl zvolen pro výzkum polostrukturovaný rozhovor s učiteli a vychovateli ZŠ a to jak na vesnici, tak i ve městě.

Kvalitativní výzkum je založený na záměrném výběru a to především z důvodu, aby vybrané osoby měli jisté znalosti a zkušenosti ze zkoumaného prostředí. Pro účely výzkumné části této práce byly údaje o respondentech anonymní a jednotlivé rozhovory byly označeny čísly 1-10.

Výzkumný vzorek byl zvolen technikami příležitostný výběr a sněhová koule. Technika sněhová koule je technika záměrného výběru vzorku respondentů. Princip spočívá v tom, že výzkumník osloví jednu osobu z cílové populace, která nás dále navede na další její členy. S výběrem vhodných jedinců do vzorku budou nápomocni právě ti jedinci, které výzkumník již zkoumal. Mluvíme tedy o získávání nových případů na základě procesu postupného nominování dalších osob již známými případy. Vlastní proces začíná u jednoho či více jedinců, kteří splňují určitá kritéria. Pomocí této metody lze dosáhnout nejrozmanitějšího a nejreprezentativnějšího výběrového souboru uplatněním výběrových postupů, které jsou určeny k omezení výběrového a nominačního zkreslení (bias). V praxi ovšem můžeme narazit na překážku, kdy námi oslovený první dotazovaný se zdráhá doporučit další osoby, proto bývá často tato technika doplněna vlastním hledáním výzkumníka (Sedláková, 2015; Miovský, 2003).

Příležitostný výběr vzorku (occasional sampling) je tzv. metoda „co je po ruce“, která je založena na dostupnosti subjektů (Kučera, 2013). V případě takového vzorku je velmi podstatné negeneralizovat zjištění na celou populaci (Walker, 2013).

Rozhovory s respondenty byly uskutečněny v období od 1/2019 do 2/2019. S respondenty jsem se setkala nejčastěji v jejich přirozeném prostředí - kabinety, některé rozhovory proběhly v neformálním prostředí mimo školní budovu - kavárny a jeden rozhovor byl uskutečněn telefonicky nahrávkou na diktafon v mobilním telefonu. Všechny rozhovory byly následně přepsány do písemné podoby.

V následující části budou shrnuty získané informace ze zkoumaného vzorku.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumu se celkově zúčastnilo 8 žen a 2 muži z devíti základních škol a z jedné církevní základní školy v Moravskoslezském a Olomouckém kraji. Jednalo se o 5 učitelů

a 5 vychovatelů. Co se týče věkového rozmezí, tak výzkumný vzorek má široký záběr. Průměrný věk respondentů je 37 let. Nejstarší respondent je ve věku 54 let a nejmladší má 25 let. Jsme tak schopni pohlížet na konflikty nejen z pohledu mladších pedagogů, ale také těch starších a pracovně i zkušenějších. Při rozhovorech byly také zjištěny údaje, zda se jedná o základní školu na vesnici nebo ve městě. Celkem byly provedeny rozhovory s pedagogy z pěti škol na vesnici a z pěti škol ve městě. Výzkumu se zúčastnily jak menší základní školy, tak i ty větší s větším množstvím žáků. Výzkumu se zúčastnila jedna škola s počtem žáků nad 1000. Ostatní základní školy byly s počtem žáků maximálně do 648. Nejkratší zkušenosti měl pedagog s dvouletou praxí a naopak největší praxi měl pedagog s 25letou praxí ve školství.

5.5 Etika výzkumu

V průběhu získávání dat byly dodrženy všechny etické zásady výzkumu. Respondenti byli seznámeni s cílem výzkumu, s průběhem dotazování a s nahráváním jejich odpovědí. Výzkumem nebyli respondenti ohroženi a údaje, jež byly získány o jejich věku, praxi, pohlaví, druhu školy a pracovním zařazení, byly položeny v souladu se zachováním anonymity respondentů.

Na respondenty nebyl vyvíjen nátlak a jejich účast ve výzkumu byla zcela dobrovolná. Respondenti se zařazením do výzkumu i s nahráváním jejich odpovědí souhlasili.

5.6 Interpretace výsledků

V následující části budou shrnuty získané údaje z rozhovorů. Postupnou odpovědí na dílčí výzkumné otázky budeme schopni také odpovědět hlavní výzkumnou otázkou.

První dílčí výzkumnou otázkou (DVO1) je otázka, zda se **vyskytují z pohledu učitele více konflikty intrapersonální nebo konflikty jedince se skupinou v prostředí ZŠ?**

Jednoznačně se respondenti shodují, že se nejvíce setkávají s menšími konflikty na úrovni žák – žák, které z počátku bývají mírnější, ale s vyšším věkem se stávají agresivnější a vulgárnější. Z rozhovorů nevyplývaly žádné velké rozdíly ve výskytu konfliktů na školách ve městě a vesnici, ani nebyly shledány rozdíly mezi menšími a většími školami. Všichni respondenti uvádějí drobné potyčky mezi žáky, jako jsou různé naschvály: „*Poslední dobou jsem se nejčastěji setkala se schováváním svačín, či různých pomůcek.*“ (Respondent č. 1) „*Nejčastěji se setkávám s takovými konflikty, které dochází*

v šatně při převlékání, předbíhání řady na oběd, či neshodách při pobytu venku. V družině se často objevují konflikty o hru či hračku, kdy mezi dětmi dochází k hádce a nenaleznou kompromis.“ (Respondent č. 4) Všichni se shodují, že se většinou jedná o slovní konflikty bez většího agresivního jednání, to jen opravdu výjimečně. *„Nejvíce se jedná asi o slovní rozepře, kdy si žáci navzájem nadávají nebo se jen tak škádlí. U kluků se zcela mimořádně setkávám s fyzickými konflikty.*“ (Respondent č. 2) *„Do třetí třídy mývají především tyto děti pouze nemístné připomínky, či využívají nevhodná slova, kterými urážejí své spolužáky. Od čtvrté třídy už tyto děti začínají být více vulgární, dovolují si jak na ostatní žáky, tak na učitele. To se někomu nemusí vždy líbit a může se vyskytnout hádka, která někdy vyústí i k nějakému poštuchování.*“ (Respondent č. 7) V jednom případě byl zmíněn konflikt mezi žákem a učitelem spojený s nesouhlasem se známkou, sdělení však bylo ještě doplněno tím, že se tak děje spíše u vyšších ročníků. Avšak respondent sdělil, že pak má žák potřebu vybit si svůj vztek na učiteli a to nevhodnými poznámkami. Z rozhovorů také vyplynul problém s nízkou autoritou a konflikty mezi žáky a učitelem. *„Žáci se v hodinách s tímto učitelem baví, smějí se mu za zády a jsou nepozorní. Učitel je potom nucen se s dětmi překřikovat a udělovat poznámky, z čehož nejsou rádi ani děti, ani učitelé.*“ (Respondent č. 6) *„Nejčastěji žák-žák ale zažila jsem také konflikty na úrovni žák-učitel, kdy žák nebyl schopný respektovat učitelovu autoritu.*“ (Respondent č. 8) Tento respondent dále uvádí, že se většinou jedná o učitele mladé a nezkušené, kteří jsou příliš liberální a sázejí na kamarádský přístup. Později pak chtějí nastolit režim a přísnější přístup, ale to už děti vnímají uměle a vynuceně. Z výzkumu také vyplynuly konflikty spojené s rasismem a složení třídy z romských dětí. Tento problém byl však zaznamenán u školy s nejvyšším počtem dětí s dotazovaných škol a v městském prostředí, což je asi přirozené. Tyto konflikty se pak projevují tím, že romskému dítěti je velmi často ustupováno a ostatní děti si na to samozřejmě, stěžují a jsou znechucené. Velkým zdrojem konfliktů jsou, jak uváděli respondenti, inkludované děti do běžných tříd. Tady už můžeme hovořit o konfliktu žák versus skupina. *„Často se setkávám s konflikty s dětmi s určitým znevýhodněním nebo handicapem. Ostatní děti mají tendence s jimi odlišnými dětmi buďto vůbec nemluvit, nebo se jim nějakým způsobem posmívat za zády. To děti, které se dostávají do pozice oběti, řeší nadávkami, nebo ty děti co se jim smějí, třeba plácnou, nebo šťouchnou.*“ (Respondent č. 9) *„Nyní se potýkám s konflikty se žáky inkludovanými, někteří mají nepředpokládané a nečekané reakce.*“ (Respondent č. 5) *„Většinou se jedná například o dítě z horších sociálních poměrů, nebo s nějakým specifickým problémem. Zrovna nyní se setkávám*

s problémem, kdy do první třídy nastoupil chlapec s Aspergerovým syndromem. Ostatní děti jsou vůči němu ostražitější a spíše se mu vyhýbají, ač se s nimi o tom snažíme bavit a vysvětlit jim, že by se měli snažit chlapečka přijmout mezi sebe.“ (Respondent č. 6) Z výše uvedeného tedy vyplývá, že na prvním stupni základních škol se nejčastěji vyskytují konflikty na úrovni žák – žák, tedy intrapersonální a to nejčastěji verbálního charakteru. Najdeme zde ale i konflikty jedince se skupinou a to je nejčastěji spojené s inkludovanými dětmi nebo s dětmi odlišnými od ostatních – ať už etnikem nebo sociálním zázemím. Zmíněn byl i konflikt učitel – žák, spojený se známkami, avšak tento konflikt se častěji vyskytuje u vyšších ročníků.

Z rozhovorů ale dále vyplynulo, že konflikty mezi žáky se nejčastěji dějí o přestávkách, zatímco konflikty žák a učitel se dějí spíše při výuce. V případě inkludovaných dětí dochází ke konfliktním situacím i při výuce. *„Například to bývá tak, že znevýhodněné či handicapované dítě narušuje chod výuky, ostatní žáci na toto nepřetržité rušení reagují různými pošklebkami a snaží se také upoutávat pozornost, zejména tedy verbálně a očním kontaktem upoutat vyučujícího.“* (Respondent č. 9) Pokud se jedná přímo o místo, tak konflikty nejčastěji a nejvíce vznikají ve třídě, ale výjimkou nejsou ani fronty na oběd nebo šatna. Konflikty se ale nevyhýbají ani školní družině. Často bývají spojené s nějakou hračkou. Jedna z otázek se týkala i využití předmětů v konfliktech u dětí. Tam se respondenti shodují, že je to velmi výjimečné a že se s tím v podstatě neseťkávají. A pokud ano, tak se jedná o hození hračky při potyčce, kdo si s ní bude hrát, nebo v šatně to jsou klíče či dveře od skříněk. Ve třídě pak houba či školní penál. Zdůrazňují však, že je to opravdu výjimečné. Dále z výzkumu vyplynulo, že konflikty nejčastěji vznikají v době, kdy děti nejsou úplně pod dozorem pedagoga, tzn. o přestávkách, na obědě, při volnočasových aktivitách nebo při práci ve skupině, ve výtvarných či pracovních předmětech, kde mají spolupracovat.

Dále byli pedagogové dotazováni, zda osobně pro ně byl nějaký konflikt opravdu závažný. Většina respondentů uvedla, že o žádném takovém neví. Přesto se čtyři respondenti o takových konfliktech zmínili. Jeden z nich byl vnitřní konflikt učitele samotného: *„Nejhorší konflikty pro mě jsou ale ty, kdy jsem se dostávala do konfliktu sama se sebou, neboť jsem chápala obě strany a problém sporů nespočíval v dětech samotných, pouze ve špatně fungujícím systému.“* (Respondent č. 9) Vyhrčené konfliktní situace ale vnímají respondenti i v souvislosti s rodiči a jejich často neadekvátní reakci například na poznámku. Zmínění respondenti se domnívají, že děti si nesou způsoby řešení konfliktů již z rodiny. A pokud jsou zvyklí řešit konflikty křikem nebo bitím, je těžké jim vysvětlit,

že takto se to nedělá. Vyhrocený konflikt má respondent spojený i s rasismem ve třídě. Jedná se určitě o velmi těžkou konfliktní situaci, ke které je třeba přistupovat velmi ohleduplně.

Druhá dílčí výzkumná otázka (DVO2) je otázka **jaké jsou rozdíly v konfliktech mezi dívkami a chlapci?** Z rozhovorů vyplývá, že respondenti jednoznačně vnímají rozdíl v konfliktech mezi dívkami a chlapci. Až na jednoho respondenta, který rozdíl nevidí a ba naopak uvádí: „Dnes už ani ne. I děvčata se nebojí vulgarismů a drzosti, někdy jsou některé výjimky ještě sprostější než hoši.“ (Respondent č. 5) Ani v tomto případě nevypluly rozdíly mezi školami ve městě a na vesnici, ani co se týče velikosti školy. Jak již bylo výše uvedeno, respondenti se setkávají především s verbálním projevem konfliktů, výjimečně s fyzickým násilím a to když už tak u chlapců a to v podobě pošťuchování. Každopádně s rozhovorů vplynuly rozdíly nejen v tom, jak se konflikty projevují u děvčat, ale také jak dlouho tyto konflikty trvají. U děvčat se jedná především o verbální konflikty, které trvají dlouho potom a vedou často k tomu, že se spolu nebaví. „V žalování a celkově verbálních konfliktech si více vyžívají děvčata (...).“ „Holčičky se spíše častěji urazí, nebaví se spolu, pláčou či žalují.“ (Respondent č. 9) „(...) u děvčat se jen zřídka kdy setkávám s tím, že by jinou dívku či chlapce praštily nebo jinak fyzicky napadly. Jsou to spíš takové intrikánky.“ (Respondent č. 10) „Děvčata jsou hádavější, hlučnější a mírně zákeřnější, hledají způsob pomsty, nebo odplaty.“ (Respondent č. 7) „Holky se vzájemně navádějí, říkají si, s kým se bavit budou a nebudou, kolikrát se spolu spíše nebaví, než aby se hádaly, konflikty jim někdy vydrží opravdu dlouho.“ (Respondent č. 2) Z rozhovoru dokonce vplynulo, že děvčata v konfliktech bývají i mstivé. „(...)hledají způsoby odplaty, při neúspěchu řešení konfliktu, jsou mstivé.“ (Respondent č. 7) „Dívky více útočí na city, moc dobře si uvědomují, že holce nejvíce ublíží poznámka na její vzhled či oblečení.“ (Respondent č. 8) Naopak u chlapců jsou konflikty aktivnější a mohou být spojeny s fyzickým násilím, avšak velmi rychle potom bývají zase přátelé a konflikt je pro ně zapomenut. „Chlapci jsou jak při slovních tak fyzických konfliktech aktivnější (...).“ (Respondent č. 6) „(...) chlapci mají ve zvyku třeba i nějaký ten fyzický kontakt, nebo dělání naschválů, kdy třeba schovávají pomůcky a potom se smějí, když je dotyčný nemůže najít.“ (Respondent č. 9) „U chlapců sice také převládají slovní rozepře, nebo vulgární nadávky, ale u těch se čas od času setkávám i s fyzickými konflikty.“ (Respondent č. 10) „Chlapci jsou přímočařejší, po vyhodnocení konfliktu pro ně problém většinou končí, zato častěji dochází k fyzickému napadání.“ (Respondent č. 7) „Chlapci si více holdují v konfliktech fyzického rázu.“

Mnohdy to nebývá vyloženě s násilným podtextem, ale spíše aby pobavili ostatní spolužáky.“ (Respondent č. 1) *„Kluci mají hádky více vyostřené, ale pochvíli jsou zase nejlepší kamarádi.*“ (Respondent č. 2) *„Jediný rozdíl, který zaznamenávám je v tom, že chlapci si řeknou nějakou urážku, ale hned vzápětí jsou v pohodě.*“ (Respondent č. 3) *„Chlapci ve slovních konfliktech spíše útočí na své charakterové vlastnosti.*“ (Respondent č. 8) Na druhou dílčí výzkumnou otázku tedy můžeme odpovědět, že ano, opravdu existují rozdíly v konfliktech mezi dívkami a chlapci a to nejen projevy těchto konfliktů, ale také tím, jak konflikty prožívají a jak je ovlivňují po bezprostředním střetu. V tomto případě se respondenti shodli v odpovědích a vnímají tyto rozdíly stejně.

Co bývá nejčastějším důvodem ke konfliktu mezi dětmi je třetí dílčí výzkumná otázka (DVO3). Z rozhovorů vyplynulo, že mezi nejčastější důvody ke konfliktům patří to, že si obě strany myslí, že je právo na jejich straně, že jsou neústupné a neschopné přijmout jiný názor, prostě jakékoliv neshody z různých důvodů. Respondenti ale také uvedli soutěživost, boj o kamarádství a postavení ve skupině, pobavení spolužáků, vzájemné naschvály, upevňování své moci a prosazování vlastního názoru a odlišnost. V případě konfliktu učitel žák byl uveden důvod absence autority. *„U holek se nejčastěji jedná o boj o kamarádství a postavení ve skupině, u kluků se často jedná o to, že chtějí nějakým způsobem upoutat a pobavit spolužáky, vybudovat si nějaké postavení, a ukázat se před holkama.*“ (Respondent č. 2) *„Především jde o vedoucí postavení v dané skupině, upevňování své moci a prosazování vlastního názoru.*“ (Respondent č. 7) *„Nějaký handicap nebo odlišnost slabšího žáka, u učitelů se jedná o absenci autority.*“ (Respondent č. 6) *„(...) Obecně jde o vymezování vlastního prostoru, postojů, sama sebe. V případě žák versus učitel je nejčastější žákův postoj a přístup k předmětu.*“ (Respondent č. 5) Z rozhovorů vyplynulo, že důvody ke konfliktům nejsou rozdílné na vesnici a ve městech a ani na malých či velkých školách. Většinou se jedná o drobné rozmršky, často triviálního charakteru, anebo o vymezování se a upevňování svého postavení. Často jsou ale konflikty spojené s odlišností dětí v kolektivu.

Poslední dílčí výzkumnou otázkou (DVO4) je otázka **jaké způsoby prevence a řešení konfliktů využívají učitelé a vychovatelé na ZŠ?** V první řadě se budeme věnovat způsobům řešení konfliktů ve třídě samotnými pedagogy v případech, kdy konflikt zaznamenají nebo se na něj žáci obrátí s žádostí o pomoc. Nejčastěji se respondenti shodují v tom, že se snaží řešit situaci domluvou, vyslechnutím obou stran a následným vedením při řešení konfliktu. Snaží se rovněž děti vést k omluvě. *„Snažím se nejdříve o domluvu. Pokud se jedná o spor mezi dvěma dětmi s oběma si promluvím a zeptám se jich na důvody*

vzniku konfliktu, poté se snažím děti udobřit a přimět k omluvě.“ (Respondent č. 6) „Vyslechnout si důvod problému, posoudit, zdali má někdo jasně pravdu a také to, jestli dítě za problém vůbec může a v nejlepším případě vyřešení konfliktu nenásilnou cestou jako je společná hra nebo přesměrování pozornosti na jinou aktivitu.“ (Respondent č. 9) Z výzkumu vyplynulo, že v některých případech pedagogové využívají pomoci výchovných poradců a metodiků prevence. „(...)Poté problém vyřeším sama nebo se poradím s výchovným poradcem, metodikem prevence a na základě toho vyvozujeme důsledky.“ (Respondent č. 10) Jednoznačně se respondenti shodují, že nejdůležitější je s dětmi komunikovat. V názorech respondentů se také objevilo to, že děti nechávají samotné vyhodnotit situaci a navrhnout řešení po vyslechnutí té druhé strany v klidu a bez přerušování. „Nechám také samotné děti, aby se pokusily z jejich pohledu posoudit situaci po tom, co si mohli v klidu a bez přerušování vyslechnout názor druhého. Někdy to pomůže a druhá strana to doopravdy vidí z nové perspektivy.“ (Respondent č. 8) Rovněž byla zmíněna metoda modelové situace jako způsob řešení konfliktů. „Snažím se jim situaci zrcadlit na jiném případě. Využíváme k tomu modelové situace, například se zvířátky, na kterém si děti uvědomí, že se třeba medvídek nezachoval správně, když vzal žabičku rybičku, kterou žabička měla ráda. Potom si povídáme, o tom, jestli se děti už také dostali do takové situace a ony si tak už sami uvědomí, že se zachovaly stejně jako zlobivý medvídek a jindy už to třeba neudělají. Konflikty dětí nás, tak vlastně inspirují k tématům příběhu v modelové situaci.“ (Respondent č. 5) Z rozhovoru také vyplynula otázka autoritativního přístupu a prostředku odměna – trest. Respondentka uvedla, že ke konfliktům mezi dětmi přistupuje jako autorita a snaží se najít společná řešení a na základě tohoto pak vyvozuje důsledky formou odměny nebo trestu. Zároveň přiznává, že co se týče výběru trestu, tak se řídí podle toho, o koho se jedná. Vnímá to jako nevhodný způsob, ale uvádí, že pokud jednomu žákovi stále ukládá jeden trest a on si z toho nic nedělá, zvolí trest jiný. Jednoznačně lze říct, že v případě řešení konfliktů je velmi důležitá komunikace, aktivní naslouchání a nestrannost. Z odpovědí respondentů je tak patrné, že u mladších pedagogů je náročnější řešit konfliktů z důvodu nedostatku zkušeností, naopak starší pedagogové si byli více jistí způsobem řešení a názorem v dané věci. Z výzkumu vyplynulo pár specifických situací v oblasti konfliktů a jejich řešení. Jeden z nich byl případ agresivního chování inkludovaného žáka. Respondent uvedl, že v takovém případě se agresivnímu žákovi věnuje asistent pedagoga a ona sám zklidňuje zbytek třídy. „Řeší to především asistentka, která s těmito žáky pracuje a pomáhá jim. Snaží se žáka uklidnit a dostat opět jeho chování pod kontrolu.“

Já se snažím mezitím odvést pozornost zbývajících dětí, popřípadě jim pomoci s pochopením chování tohoto žáka, aby se necítili ohrožené nebo se ho nebáli.“ (Respondent č. 5) Jiný případ je spojený právě s konfliktem mezi žákem a skupinou žáků, kdy se samotný žák stává vyloučeným z kolektivu. Respondent uvádí, že zprvu se snaží situaci řešit sám, pokud to ale nepomáhá, spolupracuje s psychologem a využitím různých her. *„Samozřejmě se snažím situaci řešit, jakmile se o tom dozvím. Zprvu si promluví s tím jedincem, co se stalo, proč si s nikým nepovídá nebo nehraje. Následně se snažím zmapovat situaci. Pokud si s někým nehraje, protože samo nechce, záměrně jej nenutím, ale alespoň se jej snažím zapojovat v pracovních skupinkách mezi děti, ke kterým má nejbližší a dávat mu takové funkce, ve kterých je dobrý a dokáže ostatní zaujmout, což většinou vede ostatní k tomu, že s tímto jedincem navážou nějakou konverzaci a přimějí jej k zapojení se k dění ve třídě. Pokud se děti s vyčleněným jedincem nebaví a ono by rádo, snažím se o komunikaci s celou třídou za pomoci školní psycholožky, která nám ve třídě pomáhá s utužováním kolektivu pomocí různých technik a her. Zatím se nestalo, že by to nezabralo.“* (Respondent č. 1)

Co se týče prevence konfliktů, tak i k tomuto se respondenti vyjadřovali. Z rozhovorů tedy vyplynulo, že pedagogové v rámci výuky využívají různých preventivních programů, dramatické výchovy, pravidelných třídnických hodin nebo schránky důvěry. Podstatnou roli také hrají utužování kolektivu prostřednictvím různých aktivit. *„Několikrát ročně do třídy pozveme naši školní psycholožku, která s dětmi nejen hraje různé hry, ale také je zapojuje do různých aktivit, které zlepšují atmosféru v kolektivu dětí, a celkově kolektiv utužuje. Na utužování pracujeme také na školách v přírodě a různých výletech. Utužování kolektivu je podle mě nejdůležitější pro snížení výskytu konfliktů a především zamezuje vyčlenění jednoho žáka z kolektivu, jak jsem již říkal.“* (Respondent č. 1) Dále pedagogové využívají právě modelových situací, podpory sebeuvědomění žáků v souvislosti s uvědoměním si důsledků svého chování a jednání a využití koučovacího přístupu. Co se týče prevence rasových konfliktů, tak nejdůležitější je, dle dotazovaných pedagogů, osvěta a rozebírání této problematiky. *„Především u rasově motivovaných konfliktů, je důležitá osvěta, rozebírání běžných životních situací, diskutujeme na dané téma. Snažíme se za pomoci výchovných poradců a psychologů zharmonizovat situaci na škole, aby se tam, každý cítil dobře.“* (Respondent č. 7) Z výzkumu, jako jeden ze způsobů prevence konfliktů, vyplynula expresivní terapie. *„Využívám expresivní terapie. Nejčastěji dramaterapii, poetoterapii a muzikoterapii. Od doby, co jsem s tím začal, se kolektiv zklidnil a začali fungovat lépe. Nepotvrzují*

si to jen já sám, stejného názoru je i vedení.“ (Respondent č. 3) Respondenti také hovořili o pravidlech ve třídě a o pravidlech slušného chování jako jeden ze způsobů prevence konfliktů. Je velmi důležité chápat konflikt jako přirozenou součást lidského života. Jako něco, čemu se v životě nevyhneme a co nás utváří. Je třeba se naučit konflikty zvládat a řešit. „Konflikty však k vývoji patří a myslím, že jim nelze předcházet, a dokonce jsou často, řekla bych důležité a rozvíjí osobnost každého z nás.“ (Respondent č. 9)

Řešení konfliktů a prevence konfliktů je velmi důležitá, neboť jak vyplývá z teorie, školní třída je uskupení náhodných dětí a vzájemná komunikace a spolupráce jim může dělat problémy. Navíc je to umocněno tím, že se jedná o období, kdy u dětí dochází k velkému sociálnímu a emocionálnímu rozvoji a k učení se zvládat první obtížné a složité situace v lidském životě.

5.7 Shrnutí výzkumné části

V předchozí kapitole byly shrnuty informace získané prostřednictvím rozhovoru s pedagogy základních škol. Na základě zodpovězení dílčích výzkumných otázek budeme nyní schopni odpovědět na hlavní a vedlejší výzkumnou otázku: jaké konflikty se u dětí mladšího školního věku vyskytují a zda se liší u chlapců a u dívek z pohledu učitelů a vychovatelů 1. stupně ZŠ?

Rozhovory byly provedeny s učiteli a vychovateli základních škol. Díky zvoleným technikám se nám povedlo oslovit vzorek pedagogů s různými zkušenostmi a různého věku. Rovněž výběr škol byl pestrý, jednalo se jak o malé, tak velké školy, o školy na vesnici a ve městě. Byli jsme tak schopni zjišťovat rozdíly v přístupu ke konfliktům z těchto hledisek. Avšak žádné výrazné rozdíly zjištěny nebyly. Jediné, co výzkum zjistil, bylo to, že služebně starší pedagogové mají větší zkušenosti s řešením konfliktů a tudíž se jich méně bojí. Je to ovšem věc, která je zcela logická, vzhledem k tomu, co již za své praxe s žáky zažili. Naopak u mladších pedagogů se výrazně objevují nové prvky práce s dětmi, například, co se týče prevence konfliktů ve školních třídách. Co se týče typů konfliktů, tak městské školy s vyšším počtem více uváděly rasové konflikty spojené s romskými žáky. Žádné jiné výrazné rozdíly zjištěny nebyly.

Pokud bychom tedy měli odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, pak je důležité říci, že na prvním stupni základních škol se nejčastěji vyskytují konflikty na úrovni žák – žák. Jedná se o různé naschvály, pošťuchování, upevňování si svého postavení, sebe prezentace, dělání „třídního šaška“ a mnoho dalších. Školám se ale nevyhýbají konflikty na úrovni žák – učitel. Avšak těchto konfliktů je na prvním stupni velmi málo.

Z výzkumu také vyplynulo, že ve školách se potýkají i s konflikty na úrovni žák – skupina. Často se jedná o děti ze sociálně slabších poměrů, děti s nějakým postižením, romské děti atd. Stává se, že takový jedinec stojí proti celé skupině sám. Z rozhovorů ale vyplynulo, že pedagogové o těchto možných konfliktech ví a dělají maximum pro prevenci, aby nedošlo ke vzniku nebo prohloubení případných problémů. Využívají k tomu řadu technik, ale především zdůrazňují komunikaci, jako základ celé své práce. Z výzkumu vyplynulo, že konflikty vznikají především v situacích, kdy ve třídě není učitel přítomen. To znamená o přestávkách, v družině, ve frontě na oběd, v šatnách. Konflikty jsou převážně verbální a jen výjimečně fyzické či s užitím nějakého předmětu při konfliktu. Učitelé mají různé zkušenosti s konfliktními situacemi, ale přesto konflikt nepovažují za zcela špatný, ale spíše ho vnímají jako způsob, jak děti něco naučit. V rozhovorech pak zmiňovali velmi negativně vzor rodičů v přístupu ke konfliktům. Velmi záleží na tom, jak se dítě naučit řešit konflikty už ve svém domácím prostředí, neboť se hlavně učí od svých rodičů. Pro pedagogy je pak velmi těžké dítěti vysvětlit, že způsob, ať už máme na mysli křik, nebo fyzické napadání, není vhodný způsob, jak konflikt řešit. Pak k tomu využívají nejen rozhovor, ale také modelové situace, které dětem umožňují pochopit problém. Učitelé ale využívají i preventivních programů, psychologů a úplně ze všeho nejdřív rozhovor a naslouchání. Někteří učitelé nechají své žáky v klidu a bez křiku říci své stanovisko v konfliktu si navzájem a pak mají děti za úkol sami navrhnout řešení. Těch způsobů řešení konfliktů uváděli pedagogové hodně, avšak vždycky se shodovali na klidném, naslouchajícím přístupu. Při řešení konfliktů v rámci třídy je však nejdůležitější být nestranný a mít rovný přístup k oběma stranám. Rovněž je třeba říci, že při rozhovorech bylo zjištěno, že povědomí pedagogů o konfliktech bylo velmi široké a jejich zájem o pohodové vztahy ve třídě byl obrovský.

Součástí hlavní výzkumné otázky je i to, zda existují rozdíly mezi dívkami a chlapci v oblasti konfliktů. Z rozhovorů s respondenty jednoznačně vyplynulo, že ano. Chlapci a dívky se liší nejen ve způsobu, jak se při konfliktu chovají, ale také v tom jaký dopad na ně má konfliktní situace po jejím skončení. Pedagogové uváděli, že ten rozdíl je zásadní v projevu konfliktní situace. Dívky útočí především verbálně, a jak uváděli, jsou to větší „intrikánky“. Zatímco chlapci spíše inklinují k potyčkám a rvačkám a jejich konflikty jsou nejčastěji za účelem zaujmout, zajistit si své místo mezi kluky, ve třídě, zviditelnit se nebo jen pobavit zbytek třídy. Zatímco dívky jsou zákeřnější, útočí více na svůj vzhled a jejich konflikty jsou více zaměřené na boj o kamarádství. Velký rozdíl je v tom, jak dlouho konflikt na dívky

nebo chlapce působí. Konflikt u chlapců je krátkodobá záležitost, většinou se chvíli po potyčce už zase kamarádí a vše je zapomenuto. U dívek má konflikt na jejich chování a vztahy ještě dlouhodobý dopad. Většinou se spolu nebaví a nabádají další dívky k tomu, aby se s ní taky nebavily. Pokud se na to podíváme zvenčí, lze říci, že u chlapců jsou konflikty potřeba k tomu, aby si uhájili svou pozici, nevznikají za účelem někoho zranit. U dívek je tomu naopak.

V rámci výzkumu došlo k zodpovězení dílčích výzkumných otázek a následně i zodpovězení hlavní výzkumné otázky. Výzkum byl pro mě jako výzkumníka velmi zajímavý a rozhodně obohacující pro mou další praxi. V rámci shrnutí všech výsledků je třeba říci to, co už bylo hodněkrát zmiňováno, konflikt je třeba nebrat jako něco negativního, ale musíme se na něj dívat jako na možnost učit se a posouvat se dál. Při řešení konfliktů v rámci školní třídy hraje velmi důležitou roli právě pedagog, jeho zkušenosti a také jeho samotný přístup k tomu, jak umí a chce řešit konflikty.

5.8 Diskuze

Na téma konflikty mezi dětmi na školách byly již některé výzkumy provedeny. Je důležité se o některých zmínit a uvést je v této kapitole například pro srovnání s námi provedeným výzkumem.

Jeden z výzkumů s názvem: Tváří v tvář konfliktům a násilí ve školách - návrh nového povolání mediačního poradce, byl proveden prostřednictvím rozhovorů. Většina dotazovaných poradců a ředitelů CCERA souhlasila s tím, že násilí a konflikty jsou neustále, ale existují i názory, že tyto dva jevy jsou přehnané díky médiím (Hojbotě, Butnaru, Rotaru & Tița, 2014). Dle tohoto výzkumu je slovní agrese považována za nejčastější formu násilí ve školách, včetně ponižování, šikanování, zastrahování nebo vydírání. Většina respondentů souhlasí s tím, že fyzické násilí je ojedinělé. Což vyplynulo i z výzkumu, který byl proveden v rámci této bakalářské práce. Mezi nejčastější patří konflikty mezi studenty nebo mezi studenty a učiteli. I toto vyplynulo z provedeného výzkumu v rámci této bakalářské práce. Rizikové faktory pro vznik konfliktů byly: věkové rozmezí, oblast a typ školy (střední školy a odborné školy umístěné v okrajových oblastech), přítomnost menšinových studentů, počet žáků ve třídě, úroveň vzdělání rodičů a mentality související s postoji a postupy učitelů ke konfliktu a tvrdosti školního systému. Také respondenti naznačují, že důraz je kladen na represivní intervence, které jsou založené na trestech v případech násilí. Je žádoucí změnit současné postupy na pozitivnější, dlouhodobější přístupy, jako je rozvíjení dovedností v oblasti

komunikace, sociální a emoční kompetence. V tomto se výzkum provedený v rámci této bakalářské práce liší, z něho vyplynulo, že učitelé vědí o preventivních programech a snaží se je využívat při práci s dětmi. Další fakt poukazuje na nedostatek zdrojů pro adekvátní prevenci násilí a řízení konfliktů. Účastníci se domnívají, že existuje mnoho důvodů, pro které stávající pracovníci nejsou schopni řešit jevy časově účinným a důkladným způsobem. Nejčastěji uváděnými důvody byly nedostatky vhodného souboru pravidel a postupů pro intervence, zejména postupy řízení krizí, nedostatečný čas a lidské zdroje, slabou koordinaci mezi personálem školy a jinými institucemi a orgány. V tomto je třeba zmínit, že ani výzkum provedený v rámci této bakalářské práce neprokázal existenci jednotné metodiky či postupu pro monitorování a diagnostiku konfliktů ve školním prostředí. Neexistuje tedy jakýsi soubor pravidel a postupů pro případnou intervenci. Vychází to pouze ze zkušeností a schopností pedagoga.

Vypracování konkrétních pracovních postupů, poskytování poradenství zaměstnancům školy, rozvoj programů prevence zaměřených na řešení a zvládnutí konfliktů, mimoškolní činnosti určené studentům, učitelům a rodičům, kdy se bude jednat o celoškolskou dlouhodobou strategii, která je založena na spolupráci mezi několika institucemi a odborníky. Ačkoli výzkum v rámci této bakalářské práce se přímo nedotazoval na existenci konkrétních pracovních postupů a poskytování poradenství v této problematice, z výzkumu vyplynulo, že pedagogové řeší konflikty především sami a to na základě svých zkušeností. Nezmiňovali se o jednotných postupech, ba naopak je z rozhovorů zřetelné, že každý pracuje s konfliktními situacemi jinak.

V tomto výzkumu byly ještě zjišťovány názory respondentů na zavedení nové profese mediátora v této oblasti. Jako potenciální přínos zavedení nové profese účastníci uvádějí následující aspekty: snižování četnosti konfliktů a násilných činů, zlepšení výsledků studentů a jejich motivace a školní výkonnosti, zlepšení klimatu školy, podpora a rozvíjení dovedností učitelů, přítomnost odborníka zodpovědného za tyto otázky (Hojbotě, Butnaru, Rotaru & Tița, 2014). Z výzkumu provedeného v rámci této bakalářské práce vyplynula spolupráce výchovnými poradci a školními psychology avšak nikdo z dotazovaných nezmiňoval funkci mediátora na školách a už vůbec se nezmiňoval o využití mediace obecně.

V rámci této kapitoly by měla být rozhodně zmíněná i peer mediace, jako způsob prevence či řešení konfliktů jinou formou, než se v současnosti děje. Ve výzkumu respondenti zmiňovali, že jejich nejčastější způsob je takový, že vyslechnou obě strany a snaží se konflikt nějak vyřešit. Někteří zmiňovali jiné alternativní řešení, jako je

například modelové situace nebo expresivní terapie. Ale tomu bylo opravdu výjimečně. Z výzkumu provedeného v rámci této bakalářské práce nevyplynuly žádné další možnosti, jako jsou například nastavené postupy intervence v rámci školy v této oblasti, mediace nebo právě peer mediace. Protože můžeme peer mediaci považovat za další vhodný prostředek prevence a způsob řešení konfliktů, je vhodné jej tady uvést.

Podpůrné a bezpečné klima školy může pomoci předcházet násilí. Všechny složky školy by se měly cítit v bezpečí a vzájemně komunikovat všude ve školním areálu. Není však snadné všemu vyhovět. Je tedy nutné transformovat celou školní kulturu do komunit pro spolupráci a řešení problémů. Školy nejsou jen instituce určené ke vzdělávacímu procesu, ale také k společenskému vývoji dětí a mládeže. Lidé se většinou učí prostřednictvím svých zkušeností. V tomto případě je složení školy velmi důležité jako primární a sociální prostředí. Mělo by dojít k začlenění společenského a emocionálního učení a studenti se musí aktivně zapojit do procesu. Také je zapotřebí společné úsilí všech složek školy (studenti, učitelé, manažeři, rodiče atd.) (Adigüzel, 2015).

Na závěr je dobré ještě zmínit výzkum, který byl proveden na řeckých základních školách. Tato empirická studie zkoumá potenciální zdroje konfliktu v ZŠ v Řecku a stanovuje vhodné postupy pro řešení konfliktů a nabízí také doporučení na základě zjištění z této studie, jak kreativněji řídit konflikt pro lepší výkon školy. Respondenti byli pedagogové ze dvou řeckých regionů. Výsledky ukázaly, že školní konflikty často vznikají ve škole, a že když nastaly školní konflikty, byly hlavně interpersonální a také organizační. Toto je totožné i s výsledky výzkumu v rámci této bakalářské práce. Výsledky dále ukázaly, že existuje větší pravděpodobnost pro vznik těchto konfliktů v městských školách než v jiných regionech. Takhle přímo to z výzkumu provedeného v rámci této práce nevyplynulo. Jen jsme byli schopni zaznamenat například více konfliktů s rasovým motivem. Tato studie dokazuje, že integrace, spolupráce a soudržnost jsou klíčovými faktory pro rozvíjení konstruktivní strategie řízení konfliktů a posílení lepšího výkonu školy (Saiti, 2015).

Výzkum, který byl proveden v rámci této bakalářské práce, nepoukázal na žádné zvláštní způsoby řešení či prevence konfliktů. Vyplynulo pouze to, že to záleží na přístupu a dovednostech či znalostech pedagoga. Avšak konfliktům na školách můžeme účinně preventivně předcházet a výše uvedené informace mluví o řadě vhodných možností. Nejdůležitější je asi vytvoření určitého

konceptu v rámci celé školy pro případ, že ke konfliktům dojde. Z výzkumu nevyplývá, že dotazované školy něčím takovým disponují.

Kvalitativní výzkum nedisponuje velkým množstvím respondentů a nejde mu tudíž o reprezentativní vzorek, který lze vztáhnout k širší populaci. Má tedy nižší reliabilitu (spolehlivost, hodnověrnost). Limity tohoto výzkumu mohou být osobní preference, předsudky a názory dotazovaných respondentů, ale také možné zatažení informací, případně lhaní dotazovaných respondentů. Získané výsledky tak mohou být ovlivněny subjektivně, jak ze strany respondentů, tak ze strany výzkumníka při zpracování dat. Problém může také vzniknout při zpracování dat, neboť některé významy mohou být záludnější a nemusí být zcela pochopeny. Je důležité si tyto limity uvědomovat a vyvarovat se jakémukoliv zkreslení.

5.9 Doporučení pro praxi

Co se týče doporučení pro praxi, tak z výše uvedených kapitol považuji za nejdůležitější aspekt zaměření se na preventivní strategie pro předcházení vzniku konfliktních situací ve školním prostředí. A to zejména důraz na koncepci sociálně - emocionální učení, která významně rozvíjí sociální a emocionální kompetence dětí. Doporučovala bych se zaměřit na společné sestavení pravidel třídy, které by všichni akceptovali a respektovali. Dále více osobního zájmu pedagoga o osobnost dítěte a jeho individuální potřeby. Společně pracovat na pozitivním a důvěryhodném vztahu, jak mezi žáky navzájem, tak i mezi pedagogem a jeho žáky. Posilovat oblast vzájemného soužití žáků ve třídě například prostřednictvím preventivních programů pro žáky 1. stupně. Například zařazení programu na téma Příběh lesa, což je interaktivní program zaměřený na podporu skupinové soudržnosti a spolupráce a téma Na jedné lodi, který představuje interaktivní program zaměřený na podporu empatie, zdravých vztahů a vzájemné podpory. Je dále velmi důležité pedagogy v této oblasti vzdělávat, vytvořit koncepci použitelnou v rámci celé školy při vzniku konfliktní situace. Řada konfliktů, jak vyplývá z výzkumu, se týká opravdu jen malých konfliktů rozmíšek mezi dětmi. Ale respondenti se zmiňovali i o závažnějších konfliktech - ať už spojených s rasovou problematikou nebo s inkludovanými dětmi. Doposud tomu je tak, že se především spoléhá na schopnosti pedagoga. I když se většinou může obrátit na výchovného poradce a někdy i na školního psychologa. Ale pořád to je závislé na schopnostech daného pedagoga, jež nemá oporu v nějakém definovaném konceptu postupu jednání při řešení nebo prevenci konfliktů. Bylo by jistě žádoucí vytvořit jednotný koncept v rámci školy v oblasti konfliktů.

6 ZÁVĚRY

Výzkum byl zaměřen na konflikty mezi dětmi mladšího školního věku na základních školách. Výzkum zodpověděl jak vedlejší, tak hlavní výzkumnou otázku. Z výzkumu vyplynulo:

1. Více se vyskytují konflikty intrapersonální mezi žáky mladšího školního věku na základních školách. Konflikty jedince se skupinou souvisí nejčastěji s dítětem rozdílným - sociálně slabým, inkludovaným aj.
2. Konflikty mezi chlapci a dívkami jsou rozdílné. Chlapci si díky konfliktům zajišťují své postavení ve skupině, soupeří nebo ze sebe dělají třídní šašky. Jejich konflikty rychle vznikají a rychle končí. Nemají dlouhodobého trvání a více inklinují k fyzické podobě konfliktů. Děvčata si prostřednictvím konfliktů nejčastěji řeší problémy v kamarádství a více útočí na vzhled a povahu. Jejich konflikty mají dlouhodobé dopady i na přátelství s ostatními. Jejich konflikty jsou hlavně verbální.
3. Mezi nejčastější důvody patří neshody z různých důvodů (často triviálních), dále soutěživost, boj o kamarádství a postavení ve skupině, pobavení spolužáků, vzájemné naschvály, upevňování své moci, prosazování vlastního názoru a odlišnost.
4. Mezi nejčastější metody prevence patří preventivní programy, dramatická výchova, třídnické hodiny, schránka důvěry, utužování kolektivu, modelové situace, expresivní terapie a pravidla třídy.

SOUHRN

Konflikty jsou obecně zcela přirozenou a běžnou součástí každodenního života. Každý z nás se v životě ocitá v situaci, do které si přináší své představy, názory, postoje, potřeby a zájmy. Tyto podněty jsou klíčovými faktory pro vznik konfliktů. Konflikt sám o sobě není negativní jev, ale negativně v něm působí pocity, jako jsou strach, úzkost, stres, agrese apod. Je dynamický, mnohovýrovňový. Konflikty mohou být intrapersonální, interpersonální, konflikty skupiny, představa, rolí atd. Každá zkušenost s konfliktem nás učí a posouvá dál, ovlivňuje náš budoucí postoj k jeho zvládnutí, toleranci k jeho vzniku, preventivní strategii a nabízí efektivnější řešení konfliktních situací a tím i rozsah jeho dopadu.

Mladší školní věk je z hlediska věku limitován vstupem do školy, tedy zhruba věku 6 - 7 let až do věku cca 11 - 12 let, to znamená až do prvotních známek pohlavního dospívání i s průvodními psychickými znaky. Nástup do školy je velmi důležitým mezníkem v životě dítěte. Dle Vágnerové (2005) je tomu tak především proto, že dítě formálně vstupuje do role školáka, jež v sobě zahrnuje jak roli žáka, tak spolužáka a zároveň tímto získává i určité sociální postavení. Role žáka přináší dítěti zásadní změnu ve stylu života, protože se musí osamostatnit, podřídit se autoritě učitele a přijmout zodpovědnost za vlastní jednání a jeho důsledky. Tato nová role tak může být pro dítě různý význam, mohou ji vnímat pozitivně i negativně. Postupně v průběhu školní docházky se však může jejich postoje vlivem osobních zkušeností měnit.

Přijmout novou roli v životě dítěte mladšího školního věku nemusí být jednoduché. Jsou na něj kladeny nové požadavky, nejen v rámci výuky, ale také v rámci sociálního a emocionálního vývoje. Dítě si vytváří své postavení ve škole, učí se komunikovat v týmu, zvládat konflikty.

Role pedagoga v konfliktech je velmi důležitá. Neboť může být průvodcem v konfliktu mezi žáky a napomáhá jim je řešit. Nezbytné je však si uvědomit, že i žák samotný už disponuje určitými vzorci z domova v oblasti zvládnutí konfliktů. Pedagog však může výrazně ovlivnit, jak dítě bude zvládat konflikty nejen v dané situaci, ale i v budoucnosti.

Výzkum konfliktů byl již několikrát proveden, nejčastěji se jedná o zahraniční studie, které zkoumají konflikty ve školním prostředí. Na něj navazuje i tento výzkum,

který se zaměřuje na konflikty mezi žáky mladšího školního věku na základních školách.

Hlavním cílem výzkumné části je zjistit, jaké konflikty se u dětí mladšího školního věku vyskytují a zda se liší u chlapců a u dívek z pohledu učitelů a vychovatelů 1. stupně ZŠ. Provedený výzkum je tedy schopen odpovědět na otázky:

- Vyskytují se z pohledu učitele více konflikty intrapersonální nebo konflikty jedince se skupinou v prostředí ZŠ?
- Jaké jsou rozdíly v konfliktech mezi dívkami a chlapci?
- Co bývá nejčastějším důvodem ke konfliktu mezi dětmi?
- Jaké způsoby prevence a řešení konfliktů využívají učitelé a vychovatelé na ZŠ?

V souvislosti s výše definovanými cíli byl zvolen kvalitativní typ výzkumu. Jako hlavní metoda získávání dat byl použit polostrukturovaný rozhovor. Výzkumný vzorek byl tvořen učiteli a vychovateli ZŠ a to jak na vesnici, tak i ve městě. Údaje o respondentech byly zcela anonymní a jednotlivé rozhovory byly označeny čísly 1-10. Pro účely výběru vzorku byly použity techniky příležitostný výběr a sněhová koule. Výzkumu se celkově zúčastnilo 8 žen a 2 muži z devíti základních škol a z jedné církevní základní školy v Moravskoslezském a Olomouckém kraji. Jednalo se o 5 učitelů a 5 vychovatelů. Průměrný věk respondentů je 37 let.

V průběhu získávání dat byly dodrženy všechny etické zásady výzkumu. Respondenti byli seznámeni s cílem výzkumu, s průběhem dotazování a s nahráváním jejich odpovědí. Výzkumem nebyli respondenti ohroženi a údaje, jež byly získány o jejich věku, praxi, pohlaví, druhu školy a pracovním zařazení, byly položeny v souladu se zachováním anonymity respondentů.

Na respondenty nebyl vyvíjen nátlak a jejich účast ve výzkumu byla zcela dobrovolná. Respondenti se zařazením do výzkumu i s nahráváním jejich odpovědí souhlasili.

V rámci výzkumu se počítalo i s limity výzkumu a celou dobu byl zájem o jejich eliminaci. Jako limity tohoto výzkumu jsou vnímány osobní preference, předsudky a názory dotazovaných respondentů, ale také možné zatajení informací, případně lhaní dotazovaných respondentů. Získané výsledky tak mohou být ovlivněny subjektivně, jak ze strany respondentů, tak ze strany výzkumníka při zpracování dat. Problém může také vzniknout při zpracování dat, neboť některé významy mohou být záludnější a nemusí

být zcela pochopeny. Přesto jde výzkumu především o pohled pedagogů na konflikty na základních školách.

Mezi nejdůležitější poznatky zjištěné z výzkumu patří:

- Více se vyskytují konflikty intrapersonální mezi žáky mladšího školního věku na základních školách. Jedná se o různé naschvály, pošťuchování, upevňování si svého postavení, sebe prezentace, dělání „třídního šaška“ a mnoho dalších.
- Konfliktů na úrovni žák – učitel je na prvním stupni velmi málo.
- Konflikty jedince se skupinou souvisí nejčastěji s dítětem rozdílným - sociálně slabým, inkludovaným aj.
- Komunikace je základ řešení konfliktů. Rozhovor a naslouchání považují za to nejdůležitější při řešení konfliktů.
- Konflikty nejčastěji vznikají mimo vyučovací hodiny, tedy tehdy, když učitel není přítomen. To znamená o přestávkách, v družině, ve frontě na oběd, v šatnách.
- Konflikty jsou převážně verbální a jen výjimečně fyzické či s užitím nějakého předmětu při konfliktu.
- Učitelé mají různé zkušenosti s konfliktními situacemi, ale přesto konflikt nepovažují za úplně špatný, ale spíše ho vnímají jako způsob, jak děti něco naučit.
- Konflikty mezi chlapci a dívkami jsou rozdílné. Chlapci si prostřednictvím konfliktů zajišťují své postavení ve skupině, soupeří nebo ze sebe dělají třídní šašky. Jejich konflikty rychle vznikají a rychle končí. Nemají dlouhodobého trvání a více inklinují k fyzické podobě konfliktů. Děvčata si prostřednictvím konfliktů nejčastěji řeší problémy v kamarádství a více útočí na vzhled a povahu. Jejich konflikty mají dlouhodobé dopady i na přátelství s ostatními. Jejich konflikty jsou hlavně verbální.
- Mezi nejčastější důvody patří neshody z různých důvodů (často triviálních), dále soutěživost, boj o kamarádství a postavení ve skupině, pobavení spolužáků, vzájemné naschvály, upevňování své moci, prosazování vlastního názoru a odlišnost.
- Mezi nejčastější metody prevence patří preventivní programy, dramatická výchova, třídnické hodiny, schránka důvěry, utužování kolektivu, modelové

situace, expresivní terapie a pravidla třídy.

Výzkum v mnoha oblastech korespondoval s výsledky jiných výzkumů. V současnosti řešení konfliktů ve školách postrádá jakýkoliv souhrnný a dlouhodobý koncept a je čistě postaven na zkušenostech a schopnostech pedagoga. Doposud tomu je tak, že se především spoléhá na schopnosti pedagoga. I když se většinou může obrátit na výchovného poradce a někdy i na školního psychologa. Ale pořád to je závislé na schopnostech daného pedagoga, jež nemá oporu v nějakém definovaném konceptu postupu jednání při řešení nebo prevenci konfliktů. Bylo by jistě žádoucí vytvořit jednotný koncept v rámci školy v oblasti konfliktů.

Dále je vhodné v této oblasti zaměřit se na preventivní strategie pro předcházení vzniku konfliktních situací ve školním prostředí. A to zejména důraz na koncepci sociálně - emocionální učení, která významně rozvíjí sociální a emocionální kompetence dětí. Doporučovala bych se zaměřit na společné sestavení pravidel třídy, které by všichni akceptovali a respektovali. Dále více osobního zájmu pedagoga o osobnost dítěte a jeho individuální potřeby. Společně pracovat na pozitivním a důvěryhodném vztahu, jak mezi žáky navzájem, tak i mezi pedagogem a jeho žáky. Posilovat oblast vzájemného soužití žáků ve třídě například prostřednictvím preventivních programů pro žáky 1. stupně.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

- Allen, K., & Marotz, L. R. (2005). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8let.* 2th ed. Praha, Czechia: Portál.
- Auger, M. T. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením.* Praha, Czechia: Portál.
- Bartoňová, M. (2007). *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky.* Brno, Czechia: Masarykova univerzita.
- Bartko, D. (1976). *Moderní psychohygienu.* Praha, Czechia: Panorama.
- Baum, T. (2009). *Umění přátelského řešení konfliktů.* Praha, Czechia: Portál.
- Bednář, V. a kol. (2013). *Sociální vztahy v organizaci a jejich management.* Praha, Czechia: Grada.
- Bendl, S. (2001). *Školní kázeň: metody a strategie.* Praha, Czechia: ISV.
- Bendl, S. a kol. (2015). *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru.* Praha, Czechia: Grada.
- Bielešová, D. (2012). *Školská mediácia: riešenie konfliktov a sporov zmierovaním.* Bratislava, Slovakia: Wolters Kluwer
- Bielešová, D. (2013). *Rovesnícká mediácia: zmierovanie prostredníctvom rovesníckych mediátorov.* Bratislava, Slovakia: Wolters Kluwer.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti.* Praha, Czechia: Grada.
- Cangelosi, S. J. (2006). *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků ve výuce.* 4th ed. Praha, Czechia: Portál.
- CASEL (2013). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition.* Chicago, USA: CASEL. [vid. 2019-01-20]. Dostupné z: <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- Cejthamr, V. & Dědina, J. (2010). *Management a organizační chování.* 2th ed. Praha, Czechia: Grada.

- Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha, Czechia: Grada.
- Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno, Czechia: Doplněk.
- Čakrt, M. (2000). *Konflikty v řízení a řízení konfliktů*. Praha, Czechia: Management Press.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2th ed. Praha, Czechia: Grada.
- Čížková, J. (2001). *Přehled sociální psychologie*. Olomouc, Czechia: UP.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal Of Community Psychology*, 45 (3-4), 294-309. DOI: 10.1007/s10464010-9300-6.
- Eggert, M. A. & Falzon, W. (2005). *Řešení konfliktů*. Praha, Czechia: Portál.
- Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha, Czechia: Portál.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Padilla, D., Cano, A. & Moreno, P. J. P. (2005). Assessment by Pupils, Teachers and Parents of School Coexistence Problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global Psychometric Data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 101-112. Získáno 3. února 2019 z <https://www.ijpsy.com/volumen5/num2/113/assessment-by-pupils-teachers-and-parents-EN.pdf>
- Gillernová, I., & Krejčová, L. a kol. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha, Czechia: Grada.
- Göksoy, S., & Argon, T. (2016). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 197-205. doi: 10.11114/jets.v4i4.1388
- Haviřová, J. (2005). *Společenské hry: Pro děti od 6-11 let*. Praha, Czechia: Grada.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. 3th ed. Praha, Czechia: Portál.

- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha, Czechia: Portál.
- Heřmanová, J., & Macek, M. (2009). *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. 2th ed. NIDM, Czechia: MŠMT.
- Hewstone, M., & Strobe, W. (2006). *Sociální psychologie*. Praha, Czechia: Portál.
- Hojbotě, A.-N., Butnaru, S., Rotaru, C. & Tița, S. (2014). Facing conflicts and violence in schools - a proposal for a new occupation: the mediation counsellor. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 396-402. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.698
- Holá, L. (2003). *Mediace: způsob řešení mezilidských konfliktů*. Praha, Czechia: Grada.
- Holá, L. (2011). *Mediace v teorii a praxi*. Praha, Czechia: Grada.
- Holá, L. (2013). *Mediace: způsob řešení mezilidských konfliktů*. Praha, Czechia: Grada
- Holá, L. (2014). Peer mediace jako přístup a metoda řešení konfliktů mezi žáky ve škole. In Holá, L., & Malacka, M. (2015). *Mediace a reflexe jejích aktuálních trendů*. Praha, Czechia: Leges.
- Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2th ed. Praha, Czechia: Karolinum.
- Chráska, M., Tomanová, D., & Holušová, D. a kol. (2003). *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno, Czechia: Konvoj.
- Ibarrola-García, S., & Redín, C. I. (2013). Evaluation of a School Mediation Experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 182 – 189, doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.532
- Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha, Czechia: Grada.
- Jindrová, M. (2012). *Rizikové chování dětí a jeho právní dopady: příručka učitele*. Praha, Czechia: Togga.

- Jirásek, O., Černý, V., Ilkovičová, K., & Grofová, K. (2016). Děti a emoce. Brno, Czechia: Edika.
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). The Evidence Base for How Learning Happens: A Consensus on Social, Emotional, and Academic Development. *American Educator*, 41 (4), 16-21. Dostupné z: https://www.aft.org/sites/default/files/ae_winter2017-2018.pdf
- Klindová, L., & a Rybářová, E. (1974). *Vývojová psychologie: Učeb. pro 3. roč. ped. šk.* Praha, Czechia
- Křivohlavý, J. (2008). *Konflikty mezi lidmi*. 2th ed. Praha, Czechia: Portál.
- Kučera, D. (2013). *Moderní psychologie: Hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Praha, Czechia: Grada.
- Kurelová, M., & Hanzelková, M. (1996). Porovnání klimatu výuky ve Školách s tradičním a alternativním vyučováním. In *Sborník z 6. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství (161-167)*. Olomouc, Czechia: Pedagogická fakulta UP.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2007). *Vývojová psychologie*. 3th ed. Praha, Czechia: Grada.
- Langová, M., & Vacínová, M. (1994). *Jak se to chováš?!* Praha, Czechia: Empatie.
- Lašek, J., & Mareš, J. (1991). Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*, 43(6), 401-410.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové, Czechia: Gaudeamus.
- Linková, M. (2000). *Sociální klima školní třídy*. (Podkladová studie k řešení výzkumného úkolu „Reformní trendy v české škole“). Praha, Czechia: Pedagogická fakulta UK.
- Linková, M. (2001). Sociální klima Školní třídy. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Sborník příspěvků IX. konference ČAPV. Ostrava, Czechia: ČAPV a Pedagogická fakulta OU.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace*. Brno, Czechia: Masarykova univerzita.

- Martin, M., & Waltmanová-Greenwodová, C. ED. (1997). *Jak řešit problémy dětí se školou. Lexikon pro rodiče*. Praha, Czechia: Portál.
- Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti*. Praha, Czechia.
- Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha, Czechia: Portál
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442
- Miovský, M. (2015). *Prevence rizikového chování ve školství*. 2th ed. Praha, Czechia: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze
- Miovský, M. (2003). *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule (Snowball Sampling)*. Praha, Czechia: Úřad vlády České republiky
- Nakonečný, M. (1970). *Základy sociální psychologie*. 3th ed. Praha, Czechia: Státní pedagogické nakladatelství.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha, Czechia: Academia.
- Nakonečný, M. (2003). *Úvod do psychologie*. Praha, Czechia: Academia.
- Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha, Czechia: Academia.
- Navrátil, S., & Mattioli, J. (2011). *Problémové chování dětí a mládeže: Jak mu předcházet, jak ho eliminovat*. Praha, Czechia: Grada.
- Novák, T. (2013). *Jak vychovat sebevědomé dítě*. Praha, Czechia: Grada.
- Novotná, E. (2010). *Sociologie sociálních skupin*. Praha, Czechia: Grada.
- Novotná, L., Hříchová, M., & Miňhová, J. (2012). *Vývojová psychologie*. 4th ed. Plzeň, Czechia: Západočeská univerzita v Plzni.
- Nový, I., & Surynek, A. (2006). *Sociologie pro ekonomy a manažery*. 2th ed. Praha, Czechia: Grada.
- Pařízek, V. (1990). *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha, Czechia: SPN.

- Pasch, M. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2th ed. Praha, Czechia: Portál.
- Pávková, J. et al. (2001). *Pedagogika volného času*. Praha, Czechia: Portál.
- Pávková, J., & Hájek, B. (2003). *Školní družina*. Praha, Czechia: Portál.
- Pávková, J. (2014). *Pedagogika volného času*. Praha, Czechia: Univerzita Karlova.
- Perič, T. (2008). *Sportovní příprava dětí*. 2th ed. Praha, Czechia: Grada.
- Perič, T. (2012). *Sportovní příprava dětí*. Praha, Czechia: Grada.
- Plamínek, J. (2006). *Jak řešit konflikty. 27 pravidel pro efektivní vyjednávání*. Praha, Czechia: Grada.
- Plamínek, J. (2013). *Mediace: nejúčinnější lék na konflikty*. Praha, Czechia: Grada.
- Pospišil, M. (2007). *Řešení konfliktů a stresů*. Plzeň, Czechia: kniha vydána vlastním nákladem.
- Profkreatis. (2014). *Druhý krok: Kurikulum preventivního programu proti násilíu: Příručka pro učitelov mateřských škôl*. Bratislava, Slovensko: Stimul.
- Prokop, J. (1996). *Škola jako sociální útvar*. Praha, Czechia: Pedagogická fakulta UK.
- PROSTOR PRO (nedatováno). *Dlouhodobý program primární prevence*. Získáno 13. února 2019 z <https://www.prostorpro.cz/programy-a-aktivity/preventivni-programy-spirala/pro-skoly/programy-a-sluzby/primarni-prevence>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha, Czechia: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. 4th ed. Praha, Czechia: Portál.
- Rabiňáková, D., & Mičienka, M. (2004). *Konflikt, kořeny života: průvodce řešením konfliktů pro učitele a studenty středních škol*. 2th ed. Praha, Czechia: Partners Czech.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno, Czechia: PAIDO.

- Říčan, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha, Czechia: Grada.
- Sedláková, R. (2015). *Výzkum médií: Nejužívanější metody a techniky*. Praha, Czechia: Grada.
- Spousta, V. (1993). *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno, Czechia: Masarykova univerzita.
- Stožický, F., & Sýkora, J. a kol. (2016). *Základy dětského lékařství*. Praha, Czechia: Karolinum Press.
- Šauerová, M., Špačková, K., & Nechlebová, E. (2013). *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha, Czechia: Grada.
- Šikulová, R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Praha, Czechia: Grada.
- Širůčková, M., Miovský, M., Skácelová, L., Gabrhelík, R. a kol. (2012). *Příklady dobré praxe programů školské prevence rizikového chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Švec, V. (1997). *Klima školní třídy jako důležitý faktor efektivnosti výuky*. In *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno, Czechia: Masarykova univerzita.
- Urban, L. (2011). *Sociologie trochu jinak*. 2th ed. Praha, Czechia: Grada.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha, Czechia: Portál.
- Vágnerová, M. (2002). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha, Czechia: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie 1. Dětství a dospívání*. Praha, Czechia: Karolinum.
- Walker, I. (2013). *Výzkumné metody a statistiky*. Praha, Czechia: Grada.
- Zacharová E., & Šimíčková-Čížková., J. (2011). *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Czechia: Grada.
- Žáčková, H. (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě*. Praha, Czechia: Grada.

ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Název práce: Konflikty mezi dětmi mladšího školního věku

Autor práce: Markéta Slaninová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová

Počet stran a znaků: 70, 153 661

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 100

Abstrakt: Bakalářská práce se zabývá konflikty mezi dětmi mladšího školního věku. Zaměřuje se především na období na prvním stupni základních škol, tedy první léta školní docházky, kdy dochází k významnému sociálnímu a emočnímu formování dítěte. Výzkumná část zjišťuje, jaké druhy konfliktů se objevují mezi dětmi na základních školách a jestli existují rozdíly v konfliktech mezi dívkami a chlapci. Výzkumný vzorek tvoří celkem 10 učitelů a vychovatelů ze základních škol. Jako metoda zjišťování byl zvolen rozhovor. Výzkum zodpověděl zvolené výzkumné otázky. Mezi nejčastější konflikty mezi dětmi mladšího školního věku patří intrapersonální konflikty a existují značné rozdíly mezi konflikty dívek a chlapců. Cíl práce byl tedy naplněn.

Klíčová slova: konflikt; mladší školní věk; školní třída; školní družina; prevence.

ABSTRACT OF THESIS

Title: Conflicts Among Primary School-Aged Children

Author: Markéta Slaninová

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová

Number of pages and characters: 70, 153 661

Number of appendices: 2

Number of references: 100

Abstract: In my bachelor's thesis I deal with conflicts between children aged 6 to 12 (students of primary schools). This thesis is mainly focused on children at first stage of primary schools - first years of school attendance when social and emotional life are formed. The practical part aims to show which types of conflicts we can see at primary schools and whether there are differences in conflicts between girls and boys. In practical part I worked with 10 teachers and employees of after school clubs from primary schools. I used interview as a method to get the information. All questions within the framework of this search have been answered. We can say that intrapersonal conflicts are the most frequent conflicts among children aged 6 to 12 and also that there are big differences in conflicts between girls and boys. In that case the aim of my work was reached.

Key words: conflict; children aged 6 to 12; school class; afterschool club; prevention.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Baterie otázek k rozhovorům

Příloha č. 1: Baterie otázek k rozhovorům

1. Pohlaví a věk.
2. Typ a místo školy.
3. Počet žáku ve škole.
4. Prosím, uveďte své pracovní zařazení a délku praxe.
5. Se kterými konkrétními konflikty se setkáváte nejčastěji?
 - Jak tyto konflikty probíhají?
 - Kde k nim nejčastěji dochází?
 - Kdy k těmto konfliktům nejčastěji dochází? (o přestávce, před vyučováním, atd.)
 - Využívají žáci při fyzických konfliktech i nějaké předměty?
6. Byl nějaký konflikt pro Vás osobně nějak obzvláště závažný? Takový, se kterým pro Vás bylo obtížné si s ním poradit.
7. Setkáváte se více s konflikty slovního nebo fyzického charakteru?
 - Je třeba rozdíl mezi děvčaty a chlapci?
8. Jaký si myslíte, že je nejčastější důvod ke vzniku konfliktu?
9. Popište rozdíly mezi konflikty mezi dívkami a chlapci?
10. Setkáváte se spíše s konflikty žák-žák, žák-učitel, nebo jsou častější konflikty na úrovni žák- zbytek kolektivu?
11. Co děláte, pokud mezi dětmi zaznamenáte konflikt?
12. Jakou máte osvědčenou techniku řešení konfliktů mezi dětmi?
13. Využíváte nějaký způsob prevence konfliktů u dětí? Jaký?