

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

KONFLIKTY DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO
VĚKU Z POHLEDU PEDAGOGŮ
A VOLNOČASOVÝCH VEDOUCÍCH

CONFLICTS OF MIDDLE-CHILDHOOD CHILDREN AS
SEEN BY TEACHERS AND LEISURE TIME WORKERS



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Bc. Andrea Lázničková**

Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová**

Olomouc

2019

Poděkování

Děkuji Mgr. Kateřině Palové za odborné vedení mé práce, za její vstřícný přístup, trpělivost a ochotu poradit. Poděkování patří také všem respondentům, kteří byli ochotni se podělit nejen o své zkušenosti, ale především o svůj čas.

Prohlášení

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

V.....dne.....

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	4
	ÚVOD	7
	TEORETICKÁ ČÁST	8
1	Dítě v období mladšího školního věku	9
1.1	Vymezení pojmu mladší školní věk	9
1.2	Charakteristika období mladšího školního věku	10
1.3	Emoční vývoj v mladším školním věku	12
2	Dítě mladšího školního věku v kolektivu vrstevníků	15
2.1	Vrstevnické vztahy a sociální vývoj dítěte mladšího školního věku.....	15
2.2	Role třídy a pedagogů v sociálním vývoji dětí mladšího školního věku	17
2.3	Role volnočasových aktivit a vedoucích v sociálním vývoji dětí mladšího školního věku.....	19
3	Konflikty v mladším školním věku	22
3.1	Vymezení pojmu konflikt.....	22
3.2	Konflikty mezi dětmi mladšího školního věku	23
3.3	Způsoby řešení konfliktů a role pedagogů a vedoucích při řešení a prevenci konfliktů	26
3.4	Typické konflikty u dětí mladšího školního věku z pohledu pedagogů a volnočasových vedoucích.....	28
	VÝZKUMNÁ ČÁST	32
4	Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky	33
5	Metodologický rámec výzkumu	35
5.1	Výběr výzkumného vzorku	35
5.2	Popis výzkumného souboru.....	37
5.3	Sběr dat	39
5.4	Metody zpracování a analýzy dat	40
5.5	Etické aspekty výzkumu.....	41
6	Výsledky	42
6.1	Výskyt konfliktů	42
6.1.1	Slovní ubližování.....	44
6.1.2	Provokování.....	45
6.1.3	Fyzické ubližování	46
6.1.4	Shrnutí výskytu konfliktů z pohledu pedagogů a vedoucích	46
6.2	Vliv konfliktů	46
6.2.1	Vliv konfliktů na průběh výuky nebo volnočasové aktivity	47
6.2.2	Vliv konfliktů na kolektiv dětí	47

6.2.3	Vliv konfliktů na práci pedagogů a vedoucích.....	48
6.2.4	Shrnutí vlivu konfliktů z pohledu pedagogů a vedoucích.....	49
6.3	Řešení konfliktů.....	50
6.3.1	Podíl dětí na řešení konfliktů.....	50
6.3.2	Řešení ze strany pedagogů a vedoucích	51
6.3.3	Konkrétní způsoby řešení konfliktů	51
6.3.4	Poradenství v oblasti řešení konfliktů	54
6.3.5	Shrnutí řešení konfliktů z pohledu pedagogů a vedoucích.....	55
6.4	Předcházení konfliktům.....	56
6.4.1	Shrnutí předcházení konfliktům z pohledu pedagogů a vedoucích..	59
7	Diskuze	60
8	Závěr.....	68
	Souhrn	69
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	72
	PŘÍLOHY	76

ÚVOD

Konflikty vyplývají z rozdílnosti povah, přání, záměrů a mnohdy jsou zdrojem potřebné změny, proto mezi lidmi vždy probíhaly, probíhají a budou probíhat. Cílem by proto nemělo být jejich naprosté odstranění, ale snaha o konstruktivní řešení. A to je třeba učit se už od dětství.

Období mladšího školního věku je na první pohled klidným obdobím v životě člověka. Dítě ale v této době prochází obrovským množstvím změn a úkolů, mezi něž patří například schopnost vycházet s vrstevníky a začlenit se do kolektivu. Při práci s dětmi v rámci praxí na prvním stupni základních škol nebo podílení se na vedení volnočasových aktivit jsem se často setkala s nutností řešit konflikt, který mezi dětmi vzniknul. Někdy jsem v daném okamžiku rychle nevěděla, jak zareagovat a přemýšlela jsem, jak v těchto situacích postupují zkušenější pedagogové nebo jiní vedoucí. Zajímalo mě, jaké konflikty mezi dětmi musejí řešit a jaký přístup k řešení konfliktů zaužívají.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na výskyt konfliktů mezi dětmi mladšího školního věku z pohledu pedagogů prvního stupně a volnočasových vedoucích, kteří se podílejí na vedení letních táborů. Respondenti se v rámci výzkumného šetření podělili kromě charakteristiky konfliktů, kterých si během své praxe všímají, také o vlastní postupy při řešení konfliktů. Poskytli svůj pohled na dané téma opírající se o mnohaleté zkušenosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ V OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Bakalářská práce se zabývá tématem konfliktů vznikajících ve výuce a při volnočasových aktivitách v období mladšího školního věku, je nezbytné toto období proto úvodem stručně časově vymezit a následně také charakterizovat. S ohledem na téma bakalářské práce bude charakteristika období mladšího školního věku zaměřena především na emoční vývoj.

1.1 Vymezení pojmu mladší školní věk

V oblasti stanovení hranic mladšího školního věku panuje mezi autory shoda, za počátek období je považováno dosažení školní zralosti, kdy dítě vstupuje do školy, tedy věk **šesti, případně sedmi let**. Věk přibližně **dvanácti let**, tedy věk spojený s nástupem puberty, je vnímán jako konec období mladšího školního věku a začátek období dospívání (Jedlička, 2017; Thorová, 2015; Vágnerová, 2012). V cizojazyčné literatuře bývá toto období označováno termínem „**middle childhood**“ neboli střední dětství (Collins, 1984; Huston & Ripke, 2006).

Někteří autoři se snaží postihnout věkové rozdíly mezi dětmi mladšího školního věku, toto období proto dále rozdělují. V literatuře se tak můžeme setkat s různými označeními mladšího školního věku. Jak uvádí například Thorová (2015), období mladšího školního věku může být nazýváno například **obdobím středního dětství**, a dále rozdělováno na **rané střední dětství** (6 - 9 let), **pozdní střední dětství**, které lze nazvat také **prepubescencí** (10 - 11/12 let).

Podle Vágnerové (2012) je období od 6-7 do 8-9 let **raným školním věkem**, je charakteristické nástupem dítěte do školy a tím i adaptací dítěte na tuto změnu. Od 8-9 let do 11-12 pak trvá **střední školní věk**, který je typický přípravou na dospívání a končí přechodem na druhý stupeň základní školy a začátkem dospívání.

Podobně i Matějček (1994) období mladšího školního věku rovněž rozděluje do dvou fází, které plynule přecházejí do období staršího školního věku. První fází je **mladší školní**

věk, který odpovídá prvním dvěma školním třídám. Období od třetí do páté třídy charakterizuje jako podstatně vyrovnanější a nazývá je **středním školním věkem**.

Pro potřeby bakalářské práce bude obdobím mladšího školního věku chápáno jako synonymum zahraničního termínu „middle childhood“. Pod období mladšího školního věku tak spadá **období prvního stupně základní školy** na základě pojetí Collinse (1984), který věk od šesti do dvanácti let dává do souvislosti s prvními pěti ročníky základního vzdělávání. Za klíčové pro sociální a osobnostní vývoj dětí v tomto období totiž považuje právě setkávání dětí v rámci základního vzdělávání.

1.2 Charakteristika období mladšího školního věku

V rámci období mladšího školního věku děti získávají základní dovednosti potřebné pro dospělý život, podstupují raná stádia puberty, rozvíjí se jejich sebeuvědomění a seberegulace a současně dochází také k utváření vztahů s vrstevníky (Huston & Ripke, 2006). Během mladšího školního věku se tak formují základy osobnosti dítěte, které se již v následujících vývojových obdobích zásadně nemění (Vágnerová, 2012). Utváří se sebepojetí, uvědomování si vlastního pohlaví i postoje ke vzdělávání. Mladší školní věk je období na první pohled klidné a nenápadné, je však zásadní vývojovou fází s řadou vývojových úkolů (Thorová, 2015).

Začátek období mladšího školního věku a s ním spojený **vstup do školy** vnímá Jedlička (2017) jako přelomovou životní událost, kterou doprovází vznik nové sociální role. Ta je vyjádřena získáním místa v lavici, podřizováním se řádu vyučování nebo vlastněním aktovky a školních potřeb. Dítě při vstupu do školy už dávno není malým batoletem, dokáže ovládat své tělesné funkce, samo jíst, pít, obléknout se, nebo si zavázat boty. Vyzná se ve své rodině i dalším příbuzenstvu a v okolí bydliště. Pokud prošlo mateřskou školou, má zkušenost s kolektivem (Pražská skupina školní etnografie, 2005).

Období mladšího školního věku (a především období od třetí do páté třídy) je dobou nejlepšího zdraví a vysoké tělesné výkonnosti. Děti nebývají nemocné tak často jako například v předškolním věku a díky svým tělesným proporcím mohou pracovat až překvapivě vytrvale (Matějček, 1994). Díky tomu může dojít k velkému **rozvoji motorických dovedností**, čímž děti získávají nezbytné předpoklady pro sportovní činnosti jako je běhání, házení, chytání nebo děláni kotrmelců (Lightfoot, Cole, & Cole, 2013).

Děti ve věku šesti až jedenácti let se také učí dalším dovednostem, mezi které patří například pro školní prostředí typické čtení, psaní a počítání. Dochází tak k **rozvoji určitých kognitivních a sociálních dovedností** a současně také k **rozvoji osobnosti dítěte** (Crain, 2005). Dítě potřebuje uspět a prosadit se, pilně pracovat a plnit si své povinnosti a současně být za své výkony kladně hodnoceno a ostatními přijímáno (Vágnerová, 2012). Pro vývojové období mladšího školního věku je tak typický konflikt **snaživost vs. méněcennost** (Erikson, 1963, in Crain, 2005). Dítěti v mladším školním věku už nestačí pouze podat výkon a úkol nějakým způsobem splnit, chce úkol splnit dobře. Při neúspěchu se tak riziko vzniku pocitů méněcennosti zvyšuje (Vágnerová, 2012). Thorová (2015) uvádí, že možnost zažít si úspěch na úkor neúspěchu je pro dítě v tomto období nezbytná.

„Dětské sebepojetí zahrnuje představu o tom, kým se dítě cítí být, za koho se považuje, jaký je subjektivní obraz jeho osobnosti“ (Vágnerová, 2012, 358). Vyžaduje tak vytvoření relativně stabilního a komplexního porozumění světu, zdokonalení řízení vlastního chování i chápání toho, jak funguje okolní svět. Rozvoj sebepojetí je tak ovlivněn kognitivním i sociálním vývojem v tomto období (Collins, 1984).

Kognitivní vývoj v období mladšího školního věku je podmíněn **zlepšením v oblasti paměti i pozornosti** (Lightfoot et al., 2013). Díky tomu je dítě schopno dle Vágnerové (2005) více ovládat svoji pozornost, kapacita paměti je vyšší a dochází také k rozvoji paměťových strategií.

Věk od 6 do 12 let spadá podle Piagetovy teorie kognitivního vývoje do stadia konkrétních operací. Děti v tomto období jsou schopny mentálních operací se skutečnými předměty a událostmi (Piaget & Inhelder, 1973, in Lightfoot et al., 2013). Myšlení školáka je tak pořád vázané na realitu, ale ve svých úvahách již respektuje základní zákony logiky (Vágnerová, 2012).

Mladší školní věk je obdobím, kdy se dítě obrací ke světu, má zájem o přírodu a sběratelství a vytváří přátelství (Matějček, 1994). Dítě dokáže už v první třídě vyjádřit své pocity kresbou a svou řeč je schopno využít k obraně, zastrašení, pochlebení se, přivolání pomoci, výměně věcí, zalhaní nebo přiznání (Pražská skupina školní etnografie, 2005). Vágnerová (2012) uvádí, že dostatečná úroveň jazykových schopností je důležitým předpokladem pro školní úspěšnost.

Z výzkumů Pražská skupiny školní etnografie (2005) vyplývá, že oproti druhému a třetímu ročníku, kdy je žák školsky vděčný a snaží se osvojit si normu, se období čtvrté

třídy stává obdobím morální prepuberty. Ta se projevuje nejistotou v pravidlech a jejich zpochybňováním, provokací nebo protestem. Pátá třída poté na toto období nemusí navazovat vyostřením, naopak může být přechodným zklidněním před vpádem pravé puberty v šesté a sedmé třídě. Vágnerová (2012) závěr období mladšího školního věku také pokládá za období přípravy na nadcházející období dospívání, ve kterém dochází k prudším vývojovým změnám.

Jak podotýkají Huston a Ripke (2006), v kontrastu s dynamičtějším obdobím dospívání nebo raného dětství bývá období mladšího školního věku opomíjeno. Protože ale děti v tomto období již dosahují určité úrovně kognitivních schopností a jejich sebeuvědomování ještě není ohroženo tlakem dospívání, stává se období mladšího školního věku prostorem pro maximální podporu pozitivního vývoje dítěte a příležitostí vedoucí k úspěšné cestě do dospělosti.

Dítě v období mladšího školního věku nemá ještě dostatečnou frustrační toleranci spolu s komunikačními a sociálními schopnostmi. Potřebuje emoční podporu od rodičů i dalších vychovatelů, aby bylo schopné ustát náročnější situace a zažívat úspěch namísto kritiky. Ke konfliktům může docházet nejen proto, že dítě v mladším školním věku požaduje všeobecnou spravedlnost. Roli hraje také situace dítěte, kdy se jeho **postupné osamostatňování** setkává se současnou **sociální závislostí a nedostatečnou kognitivní a emoční zralostí** (Thorová, 2015).

1.3 Emoční vývoj v mladším školním věku

Emoční stabilita a schopnost ovládat své pocity se rozvíjí spolu s emoční inteligencí díky zrání centrální nervové soustavy. Současně dochází v období mladšího školního věku také k rozvoji sebekontroly a dalších autoregulačních mechanismů volního charakteru. U dítěte převažuje vyrovnané emoční ladění a případné výkyvy mívají jasné příčiny. Typický je optimismus a tendence interpretovat události pozitivním způsobem. Díky zrání centrální nervové soustavy totiž u dětí v mladším školním věku dochází ke **zvýšení emoční stability a odolnosti vůči zátěži** (Vágnerová, 2012).

Thorová (2015) ale podotýká, že dítě v období mladšího školního věku je stále poměrně emočně nezralé, často reaguje negativním afektem, má křehkou frustrační toleranci a snadno se dostane do stresu. Je také lehké ho rozplakat a mívá různé obavy, kterými se trápí. Vágnerová (2012) poukazuje na nezbytnost emoční zralosti při vstupu do školy, která

usnadňuje adaptaci na školní režim. Nadbytečná úzkost a strach může spolu s většími požadavky a tlakem na plnění povinností nástup do školy značně zkomplikovat.

Emoční zátěž představuje pro dítě především nástup do školy a s ním spojené hodnocení a nutnost dodržovat řád. Nepřijetí ze strany pedagoga spolu s opakovaným neúspěchem ve školním výkonu nebo kolektivu může vést k frustraci, pocitům méněcennosti nebo sebepodceňování (Thorová, 2015).

Již v předškolním věku se děti učí chápat, jaké emoce je vhodné a za jakých okolností projevit, což je schopnost do značné míry ovlivňovaná kulturním prostředím. Citový projev, který může jedno kulturní prostředí schvalovat, může být v jiném nepřijatelný a naopak (Parke & Gauvain, 2009). Protože se děti v období mladšího školního věku zlepšují v rozpoznávání a regulaci emocí, mají také lepší předpoklady pro zvládání zátěžových situací, mezi něž můžeme zařadit například frustraci nebo neshody s vrstevníky (Jungmeen & Kirby, 2011). Dítě se snaží nedávat především před vrstevníky nezvládnutí svých pocitů najevo, učí se proto své emoce skrývat, nepodléhat impulzům a zvládat frustraci. Zároveň se ale učí svým emocím rozumět a mluvit o nich, což vede díky zvyšující se úrovni řečových schopností k lepší schopnosti emoce regulovat (Thorová, 2015). Děti si také začínají uvědomovat, že mohou pociťovat více emocí zároveň a že některé emoce mohou být v konfliktu (Parke & Gauvain, 2009). Vágnerová (2012) uvádí, že doba, kdy u dětí vzniká pochopení **emoční ambivalence**, se pohybuje kolem 10. roku dítěte.

Děti si také začínají všimnout a odhadovat cítění druhých v různých kontextech a situacích, což napomáhá k porozumění sekundárních emocí, mezi něž patří pocit pýchy, viny, hanby nebo žárlivosti (Parke & Gauvain, 2009). To souvisí s rozvojem emoční inteligence, současně také se zlepšením emočního hodnocení a racionálního uvažování (Vágnerová, 2012).

Ačkoliv začínají děti mladšího školního věku zaměřovat své emoce různými směry, například se objevuje zájem o sportovní hvězdy nebo populární osobnosti, nejsilněji citově připoutané jsou stále ještě k rodině (Jedlička, 2017). Parke a Gauvain (2009) rovněž zdůrazňují vliv reakcí rodičů a sourozenců na vyjadřování emocí. Uvádějí, že děti lépe zvládají vlastní citové rozrušení a současně jsou také lépe přijímány vrstevníky, pokud rodiče dávali prostor jejich citovým projevům a snažili se jim pomoci je pochopit. Oproti tomu shazování emočního projevu dětí může negativně ovlivnit schopnost porozumět

pocitům vlastním i emocím ostatních lidí. Thorová (2015) rovněž poukazuje na potřebu intenzivní emoční podpory dítěte ze strany rodičů a pedagogů.

I když je u dětí mladšího školního věku patrné velmi silné pouto ke své rodině, vlivem nástupu do školy, interakce s vrstevníky a dospělými v rámci volnočasových aktivit se zajímají také o další dospělé: od učitelů, trenérů a dalších vedoucích až po sportovní nebo filmové hvězdy (Jedlička, 2017)

Schopnost emoční regulace se projevuje hlavně v interakci s vrstevníky. Fungování ve vrstevnické skupině tak přináší emoční zkušenosti, které jsou pro emoční vývoj dítěte důležité. Týkají se možnosti setkat se s emočním projevem jiných dětí, zhodnocení tohoto projevu nebo reakcí na emoční projev samotného jedince (Vágnerová, 2012).

2 DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU V KOLEKTIVU VRSTEVNÍKŮ

Konflikty mezi dětmi v období mladšího školního věku vznikají především ve skupině vrstevníků, je proto třeba blíže se zaměřit také na sociální vývoj a charakteristiku vrstevnických vztahů. Protože v tomto období hraje značnou roli škola a také volnočasové aktivity dětí a protože bakalářská práce je věnovaná pohledu pedagogů a volnočasových vedoucích na konflikty mezi dětmi, zaměřuje se následující kapitola také na roli školy, pedagogů, volnočasových aktivit a vedoucích v sociálním vývoji dětí v mladším školním věku.

2.1 Vrstevnické vztahy a sociální vývoj dítěte mladšího školního věku

„Období středního dětství je z ontogenetického hlediska charakteristické jak velkým rozvojem poznávacích funkcí, tak vznikem nových sociálních vazeb, směřujících vně rodinného kruhu vstříc světu vrstevnických vztahů“ (Jedlička, 2017, 150).

U většiny dětí dochází k sociálním interakcím s vrstevníky již ve věku od tří do šesti let. Ve věku od šesti do dvanácti let ale dochází k proměně této interakce, vrstevnické vztahy se totiž stávají středobodem života dítěte (Collins, 1984). Thorová (2015) ale podotýká, že centrem života dětí v období mladšího školního věku je stále především **rodina**. Ačkoliv děti tráví čas i mimo domov například v průběhu letních táborů nebo jiných příležitostech, opora rodičů je pro ně nezbytná. Rodiče tak zůstávají stále autoritou určující pravidla a hranice (Thorová, 2015). Oproti vrstevníkům, kteří ovlivňují především výběr přátel, styl oblečení nebo způsob trávení volného času, mají rodiče větší vliv v oblastech týkajících se studia nebo budoucích ambicí dětí (Parke & Gauvain, 2009). Současně také hrají důležitou roli v podpoře sociálních schopností svých dětí, poskytují vzor, jak s lidmi komunikovat, a současně také vytvářejí možnosti k setkávání se s vrstevníky (Parke & Gauvain, 2009).

Díky rozšíření okruhu sociálních vztahů se děti učí novým sociálním dovednostem, mezi něž patří například **týmová spolupráce, vyjádření empatie** nebo **poskytnutí sociální opory** (Thorová, 2015). Celou řadu sociálních pravidel a způsobů sociální interakce se tak děti učí vzájemně pozorováním a nápodobou jedno od druhého (Parke & Gauvain, 2009).

Dítě v období mladšího školního věku se v rámci zábavných skupinových aktivit s vrstevníky učí **respektovat a dodržovat pravidla**, snaha o uspokojivou spolupráci tak začíná převyšovat touhu po výlučně vlastním sebeprosazení (Jedlička, 2017).

Dítě získává ve skupině vrstevníků možnost komunikovat s osobami, které mu nejsou nadřazeny a které mohou mít odlišné názory a vlastnosti. Také díky tomu plní nejrůznější sociální role – může být vedeno i vést, může vyvolávat konflikty i usmiřovat (Čáp & Mareš, 2001). Kromě toho, že kontakt s vrstevníky poskytuje příležitost k socializaci a formování společenských vztahů, slouží k rozvoji pocitu sounáležitosti a současně také ke vzájemnému **srovnávání**, které ovlivňuje budování sebevědomí a sebeúcty (Parke & Gauvain, 2009). „*Srovnání s vrstevníky představuje důležitou informaci ovlivňující sebepojetí daného dítěte, nějakým způsobem je charakterizuje, ukazuje na jeho podobnost či rozdílnost od ostatních. Dítě si díky němu uvědomuje, jaké jsou jeho přednosti i nedostatky a stává se sebekritičtější*“ (Vágnerová, 2012, 359).

Přijetí ze strany vrstevníků má pro sociální vývoj dětí v období mladšího školního věku zásadní význam (Parke & Gauvain, 2009). „*Poznat v tomto věku dobře druhé děti znamená mít i dobrý základ pro porozumění druhým lidem v době dospělosti*“ (Matějček, 1994, 64). Zkušenosti s vrstevníky tak spolu s osvojováním si způsobů chování, dovedností a postojů ovlivňují adaptaci dítěte nejen v období mladšího školního věku, ale i v obdobích následujících (Bukowski, Laursen, & Rubin, 2011). Děti s dobrými vrstevnickými vztahy v období mladšího školního věku například podávají lepší studijní výsledky v období dospívání a v průběhu dospělosti bývají úspěšnější na pracovišti a cítí se jistěji ve svých romantických vztazích (Huston & Ripke, 2006).

Thorová (2015) uvádí, že vztahy mezi dětmi v mladším školním věku bývají výběrové, to znamená, že jsou založeny na společných zájmech, osobnostních charakteristikách nebo oblíbených aktivitách dětí. Navazování vrstevnických vztahů probíhá poměrně rychle a snadno, v kolektivu také převažují kontakty mezi dětmi stejného pohlaví. „*Dívčí a chlapecké skupiny jsou nejvíce oddáleny a kontaktů mezi nimi je méně nežli před tím a po tom*“ (Matějček, 1994, 58). Přesto ale děti i v mladším školním věku mohou dětsky napodobovat a navazovat párové vztahy. Zájem se mohou snažit projevovat provokováním, škádlením, někdy se snaží upoutat pozornost i vulgaritami nebo agresivitou (Thorová, 2015).

Děti se v rámci interakcí se svými vrstevníky mohou také hádat, vzájemně se pomlouvat nebo se posmívat. Během vzájemné komunikace může docházet ke spolupráci,

ale současně také k soupeření, soubojům nebo k provokacím (Bukowski et al., 2011). Dítě se tak učí stát si za svým názorem, formulovat ho, řešit konflikty, argumentovat, diskutovat, vyjednávat a hledat kompromisy. Také se učí bránit a případně se vyrovnat s nespravedlností a nezdarem (Čáp & Mareš, 2001).

Je však třeba mít na paměti, že děti se v rámci skupiny teprve učí fungovat, proto je nezbytné sociálních vztahů především ve třídě si všimnout a podporovat je. Důležitá funkce pedagogů a vedoucích tak spočívá v pomoci a výchově dětí při řešení sociálních situací (Thorová, 2015).

2.2 Role třídy a pedagogů v sociálním vývoji dětí mladšího školního věku

Ve škole neprobíhá pouze vyučování, ale také společenský život dítěte (Matějček, 1994). Přejedem do základního vzdělávání jsou děti motivovány vyhledávat a účastnit se většího množství **interakcí s vrstevníky** (Parke & Gauvain, 2009). Pro dítě tak nastává období kolektivního života a kamarádství (Matějček, 1994). Během mladšího školního věku se svět dítěte rozšiřuje z původního výlučně rodinného kruhu v rámci školních a mimoškolních aktivit mezi vrstevníky a další dospělé (Huston & Ripke, 2006).

Třída jako vrstevnická skupina působí na sociální a morální vývoj žáka a jeho spokojenost zásadním způsobem. V ideálním případě by měla podporovat vytváření pozitivních mezilidských vztahů a u žáků rozvíjet schopnost k produktivnímu řešení konfliktů a napětí (Hrabal, 2003). Záleží na dovednostech daného pedagoga a žáků, jestli budou konflikty, které se ve třídě nutně vyskytnou, řešeny způsobem, který povede k rozvoji vzájemných vztahů (Gillernová, 2003). K tomu je nezbytné, aby se učitel dobře orientoval v interakcích se svou třídou a aby také rozuměl interakcím mezi dětmi samotnými. V případě, že těmto interakcím dobře porozumí, bude mít předpoklady pro vytváření pozitivního prostředí nejen pro učení (Holeček, 2014).

Od pedagoga jakožto významné osoby v životě a vývoji dětí se očekává, že bude své žáky nejen vzdělávat, ale podílet se také na jejich výchově. Pedagog může na svou třídu působit příznivě i nepříznivě nejen záměrným výchovným působením, ale také celou svou osobností, svým celkovým vztahem k žákům a komunikací s nimi (Čáp & Mareš, 2001).

V mladším školním věku, především v prvních dvou ročnících školní docházky je učitel autoritativní a všeobecně přijímaný dospělý, na kterém závisí vztahy ve třídě a její

struktura a který také **představuje normy a pravidla**. Spolužáci se vzájemně hodnotí, přijímají i odmítají také podle toho, jak tato pravidla splňují a jak jsou svým učitelem hodnoceni (Hrabal, 2003).

Fontana (2003) naléhavě vyzdvihuje význam **příkladu učitele**. Dobrý učitel – ten, kterému může žák důvěřovat a který je také respektován, může být dětem v tomto období velmi nápomocen (Crain, 2005). „*Má malou cenu zdůrazňovat dětem nezbytnost tolerance a soucitu, jestliže si učitel ve svém vlastním jednání s třídou počíná netolerantně a necitelně*“ (Fontana, 2003, 238). Pedagog s nezralou osobností (například člověk podezřivý, agresivní, neschopný spolupráce s lidmi) reaguje na nezralé projevy žáků podobně, čímž se jeho schopnost výchovně působit značně snižuje. Také nejistota a přílišná dominance ze strany učitele mohou vést ke konfliktům s dětmi, zhoršovat emoční klima ve třídě a celkově narušovat výchovu. Oproti tomu výchovné nároky pedagoga se zralou osobností, který se nenechá vyvést z míry, dovede reagovat věcně a uvážlivě, třída přijímá (Čáp & Mareš, 2001).

Možnost s odstupem si promyslet svá rozhodnutí je ale ve vyučovacím procesu značně omezená, ačkoliv jimi své žáky velmi ovlivňuje. Během vyučovací hodiny pedagog sleduje kromě vlastního vyučování také reakce a chování žáků a přiměřeně na ně reaguje. Musí se orientovat v učivu a zároveň pohotově řešit problémy s kázní a vyrušováním, které mnohdy zamýšlený způsob vzdělávání narušují (Helus, 2007). Hrabal (2003) ale uvádí, že pokud je učitel schopen zaujmout ke své třídě chápající postoj a vytvářet příznivou emocionální atmosféru třídy, také vrstevnické vztahy mezi žáky mohou být díky dětské potřebě afiliace a tendence k nápodobě velmi pozitivní.

V tom, aby děti během mladšího školního věku posílily své sociální schopnosti, hrají učitelé významnou roli. Mohou své žáky učit efektivní komunikaci, mají vliv na prostředí a klima třídy, ve které se děti pohybují, současně je také jejich úkolem dát najevo, že nežádoucí chování by nemělo zůstat bez odezvy (Parke & Gauvain, 2009). S rolí žáka je totiž povinnost respektovat požadavky učitele vztahující se k výuce nebo k chování v rámci školní instituce, jejíž je pedagog představitelem, jednoznačně spjata (Vágnerová, 2001). A k tomu, aby si děti správně osvojily a dovedly uplatňovat morální zásady, je pedagogova zpětná vazba zásadní. Současně by se měl pedagog chopit každé příležitosti ke zpevnění mravního jednání (Fontana, 2003). Učitel žáky hodnotí, podle toho, jak plní jeho požadavky týkající se nejen školní práce, ale i chování. Za neplnění požadavků bývá dítě negativně

hodnoceno a odmítáno, pozitivní hodnocení je naopak pro dítě odměnou, která s sebou nese i vyšší sociální prestiž (Vágnerová, 2001).

Žák by měl být schopen po opuštění školy seberealizace mezi druhými lidmi, spolupráce s nimi. Měl by umět řešit a unést konflikt nebo jakoukoliv individuální překážku a to i díky vedení pedagogů, s nimiž se během vzdělávání setkává, a jejich schopnosti navodit kooperativní a zároveň zdravě soutěživou atmosféru ve třídě (Hrabal, 2003).

2.3 Role volnočasových aktivit a vedoucích v sociálním vývoji dětí mladšího školního věku

Pojem volný čas zahrnuje z hlediska dětí a mládeže čas mimo vyučování, v rámci kterého se nabízí **řada možností, aktivit a činností**, které děti na rozdíl od plnění školních povinností **mohou, ale nemusejí vykonávat** (Čech, 2002). Hlavní postavení ve volném čase dětí patří především **hře**, která je ve volnočasových aktivitách současně i nejvýznamnějším a nejčastěji využívaným výchovným prostředkem (Hájek et al., 2004).

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, hovoří o **zájmovém vzdělávání**, které umožňuje účastníkům náplň volného času prostřednictvím zařízení zájmového vzdělávání, mezi něž lze zařadit střediska volného času, školní družiny nebo školní kluby. Podle vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, nabízejí střediska volného času, mezi něž zařazujeme rovněž tzv. **domy dětí a mládeže**, aktivní využití volného času všem věkovým skupinám dětí a mládeže v podobě zájmových útvarů pro stálou skupinu účastníků (tzv. **kroužky**) nebo organizaci soutěží, přehlídek, **táborů**, adaptačních programů v rámci prevence rizikového chování a dalších aktivit.

Při volnočasových aktivitách mají děti pod vedením pedagogů volného času nebo vedoucích možnost učit se aktivně svůj čas využívat, vybírat si kvalitní přiměřené aktivity a naopak odmítat ty nevhodné. Také je jejich volnočasová aktivita může vést k tomu, jak správně odpočívat a udržovat si návyky zdravého životního stylu, podle typu konkrétní aktivity se pak děti mohou naučit další konkrétní dovednosti (Kaplánek, 2012). Kvalitně strávený volný čas podle Čecha (2002) formuje hodnoty a osobnost jedince, především jeho vůli a seberegulační vlastnosti, kromě toho má vliv na sociální vztahy, sociální interakci, a komunikaci. V neposlední řadě působí jako prevence rizikového chování. Zájmové

kroužky, sportovní kroužky nebo turistické a skautské oddíly tak mívají na děti velmi **kladný formativní vliv**. Především, když jsou spojeny se společnou činností, zážitky a vzájemnou pomocí (Čáp & Mareš, 2001).

Nejen kroužky a oddíly, také **pobyt na táborech** by měl rozvíjet osobnost dítěte, jeho hodnoty a životní postoje a měl by pro něj být přínosem v mnoha směrech. Kromě zážitků by měl jedince obohatit o nové znalosti, zkušenosti a dovednosti. Dítě by mělo získat větší samostatnost spolu s větší sebedůvěrou, odvahou a chutí vyjadřovat své názory, což jsou dovednosti dále uplatnitelné v běžném životě (Burda & Šlosarová, 2008).

Burda spolu se Šlosarovou (2008) rozlišují čtyři druhy táborů. Na **stálých táborech** přebývají účastníci během celého pobytu na jednom místě, ve stálé základně nebo tábořišti. Oproti tomu na **putovních táborech** se v rámci pobytu stěhují z jednoho tábořiště do druhého. Na **příměstských táborech** je zajištěn pouze program během dne, děti přespávají doma. Existují ještě **hvězdicové tábory**, při kterých účastníci podnikají několikadenní výlety do okolí základny.

Účast na volnočasových a táborových akcích je ale postavena na dobrovolnosti a možnosti zvolit si aktivitu podle vlastního uvážení, což vede k vytvoření příjemného a pohodového prostředí. Děti tak mohou navazovat kontakty s vrstevníky, kteří mají podobné zájmy, mohou s nimi prožívat společné i osobní úspěchy. Klíčovou roli zde ale hraje **osobnost pedagoga volného času** (Hájek, Hofbauer, & Pávková, 2008). Čáp a Mareš (2001) rovněž upozorňují na nutnost **taktního vedení** staršími nebo dospělými vedoucími jako nezbytného předpokladu pro příznivý vliv volnočasové aktivity.

Vedoucí při své práci s dětmi vychází především z jejich potřeb a přání, snaží se na ně vhodně a nenásilně působit. Je dětem přítelem a rádcem, který namísto příkazů a zákazů spíše doporučuje, usměrňuje a motivuje (Hájek et al., 2008). Burda a Šlosarová (2008) například kladou důraz na využívání vhodné motivace před každou činností.

Kromě vysvětlování a podněcování k činnosti si vedoucí také všimá zájmů dítěte a snaží se poznávat jeho osobnost. Pomáhá uspokojovat individuální potřeby dítěte a současně také pomáhá překonávat problémy, překážky. Schopný vedoucí může kontakt mezi dětmi velmi usnadňovat a podílí se také na řešení nejrůznějších konfliktů (Hájek et al., 2004). „*Vede své svěřence ke spolupráci, vzájemnému pochopení, toleranci, k respektování stanovených, přiměřených a pochopitelných pravidel. V žádném případě netrpí ubližování, křivdy, výsměch, nebo dokonce šikanu*“ (Hájek et al., 2008, 122).

Aby vznikl pozitivní vztah mezi vychovávajícím a vychovávaným, musí vychovatel vychovávaného zaujmout, být mu pozitivním vzorem hodným k napodobování. V případě, že vedoucí dítě zaujme, bude pro něj snazší předávat mu hodnoty, postoje nebo způsoby jednání. Osobnostní kvality vedoucího jsou podkladem pro jeho autoritu, pro kvalitu vztahů mezi svěřenými dětmi a také jsou důležité z hlediska rolí, v nichž se vedoucí vůči dětem ocitá. Plní roli instruktora, zástupce rodičů nebo staršího kamaráda a rádce (Hájek et al., 2008). Vedoucí se tak ocitá v řadě rolí, které jsou spojeny s náplní jeho činnosti, děti ale musí vést především svým příkladem (Burda & Šlosarová, 2008). „*Získává děti přitažlivým obsahem činností, svým osobním vystupováním, vytvořením podnětného prostředí, jehož součástí jsou i kladné sociální vztahy bez zbytečných konfliktů*“ (Hájek et al., 2008, 114).

Pro vedoucího je také zásadní vztah s rodiči svěřených dětí spolu se znalostí jejich názorů, postojů a představ jako předpokladu pro lepší pochopení života jednotlivých dětí. Vazba mezi poskytovatelem volnočasové aktivity a rodinou dítěte je žádoucí a často se rodiče aktivně podílejí na volnočasové činnosti a jejím zkvalitňování (Hájek et al., 2004).

3 KONFLIKTY V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

Třetí kapitola teoretické části se zaměří na vymezení pojmu konflikt, jeho charakteristiku, stručný popis a dělení konfliktů s důrazem na konflikt interpersonální. Kapitola se rovněž soustředí na konflikty, s nimiž se mezi dětmi mladšího školního věku lze setkat nejčastěji, a také na způsoby řešení a prevence těchto konfliktů. Závěrečná podkapitola nabízí shrnutí výzkumů zabývajících se tématem konfliktů mezi dětmi mladšího školního věku z pohledu pedagogů a volnočasových vedoucích.

3.1 Vymezení pojmu konflikt

„Konflikt znamená střetnutí dvou nebo více zcela nebo do určité míry navzájem se vylučujících či protichůdných snah, sil a tendencí“ (Křivohlavý, 2002, 17). Je strůjcem změny, působí totiž na stabilitu systému, čímž porušuje jeho rovnováhu (Plamínek, 2012).

Konflikty vystupují především v dyádách a ve vztahu jedinec-skupina, případně mezi skupinami. Mezi členy především malých skupin, tedy takových skupin, kde se osoby navzájem znají, lze pozorovat vztahy přátelství a nepřátelství, sympatie a antipatie, popřípadě chování týkající se kooperace, soutěživosti nebo konfliktu (Nakonečný, 2009).

Křivohlavý (2002) chápe konflikt jako vyjádření současného nároku dvou rozdílných, na opačných stranách stojících zájemců o tutéž věc a boj s tímto nárokem spojený. Ten může být podle Nakonečného (2009) spojen s neshodami, rozpory a nesouladem různé závažnosti. V průběhu konfliktů může také docházet ke vzájemnému trestání, při kterém se lidé mohou poškozovat nebo si různými způsoby znepríjemňovat život. Při konfliktním jednání můžeme pozorovat dva základní způsoby řešení konfliktů: obrannou a útočnou agresi.

Levine (1936, in Fontana, 2003) popisuje konflikty **intrapsychické**, v rámci kterých se střetávají dva protichůdné motivy uvnitř osobnosti. Lze tak rozlišit tři typy konfliktů. **Konflikt prvního typu** (přitahování - přitahování, apetence - apetence) nastává, když je člověk vystaven možnosti volit pouze jednu variantu se dvěma kladnými hodnotami. Člověk by tak nejraději zvolil obě možnosti, může si však vybrat pouze jednu z nich. **Konflikt**

druhého typu (odpuzování – odpuzování, apetence - averze) nastává, když člověk volí mezi dvěma zápornými, nežádoucími variantami, přičemž by se nejraději oběma vyhnul. **Konflikt třetího typu** (přitahování – odpuzování, apetence - averze) vzniká, když je člověk vystaven kladným a záporným hodnotám stejné síly, danému podnětu by se tak nejraději vyhnul, ale současně ho přitahuje.

Kromě zmíněných vnitřních, intrapsychických konfliktů rozlišujeme také konflikty **vnější**, které lze dále dělit na konflikty **interpersonální** a **meziskupinové** (Nakonečný, 2009).

Interpersonální konflikt, jímž se především zabývá tato bakalářská práce, probíhá mezi jednotlivci nebo skupinami lidí. Interpersonální konflikty můžeme označit za **spory** (Plamínek, 2012). Křivohlavý (2002) chápe interpersonální konflikt jako střetnutí dvou lidí a popisuje řadu příkladů těchto konfliktů. Uvádí, že interpersonální konflikt může vzniknout kvůli rozdílnosti představ, názorů, postojů nebo zájmů. Současně ale podotýká, že často jsou tyto důvody konfliktů v konkrétních konfliktních situacích smíšené.

Co se týká skupinových konfliktů, rozlišuje Křivohlavý (2002) **skupinové** konflikty, kdy dochází ke konfliktu zájmů více osob uvnitř skupiny lidí, a **meziskupinové** konflikty, v rámci kterých se řeší konflikt zájmů mezi dvěma skupinami lidí.

Podle Plamínka (2012) však nelze říci, jestli je konflikt vyloženě pozitivním nebo negativním jevem právě kvůli tomu, že systémy dynamizuje, umožňuje jim měnit se a vyvíjet. Holeček (2014) podotýká, že bychom se měli snažit využívat konflikty ke zlepšení vztahů i vlastnímu osobnostnímu rozvoji, měli bychom se snažit s konflikty pracovat a k rozvoji těchto dovedností bychom měli vést již od útlého věku také děti. Podobně i Křivohlavý (2002) se na konflikty snaží dívat vyloženě pozitivně, podle něj nemusejí být konflikty negativním jevem, v případě, že se jim naučíme rozumět, předcházet jejich vystupňování a tvořivě je řešit. *„Konflikt je velkou příležitostí vyříkat si konečně něco, co nás trápí, uvědomit si odlišnosti nebo naopak shody v názorech, postojích různých lidí. Neměli bychom se tedy snažit o vyloučení konfliktů ze svého života“* (Holeček, 2014, 75).

3.2 Konflikty mezi dětmi mladšího školního věku

Děti v období mladšího školního věku spolu tráví spoustu času a nevyhnutelně mezi nimi dochází k provokacím. Konflikt může nastat, když si jednání, nápady nebo tvrzení jednotlivých dětí **vzájemně odporují**. Středobodem každého konfliktu mezi dětmi bývá

rovněž nemožnost jednoho dítěte dosáhnout určitého cíle, protože mu v tomto dosažení jiné z dětí brání. První z dětí se přitom nevzdává a snaží se bránit a klást odpor (Shantz, 1987).

V kolektivu dětí se lze setkat s projevy **individuální agrese**, kdy spolu konkrétní jedinci mají negativní vztah, který může vyústit nebo vzniká na základě vzájemné slovní nebo tělesné potyčky. **Skupinová agrese** oproti zmíněné individuální agresi předpokládá skupinu jedinců, kteří mají z určitého důvodu negativní vztah k jednomu nebo několika vrstevníkům. Tato situace ale nebývá dlouhodobou záležitostí, často vymizí do tří měsíců. Často skrytým, dlouhodobým a závažným jevem je **šikana**, která se rovněž vyznačuje negativním vztahem jednoho nebo více dětí vůči oběti, většinou za tolerance zbytku kolektivu (Svoboda, 2014).

Podle Mattioliho a Navrátila (2010) se u dětí nejen ve školách můžeme čím dál tím častěji setkávat s drzostí až vulgaritou, vzdorem a vztekem, agresí, vydíráním, lhaním, podváděním, krádežemi nebo ponižováním druhých. Z těchto projevů pak vyplývají konflikty a zhoršující se klima školního prostředí. Svoboda (2014) rovněž podotýká, že agresivní chování u dětí nejen mladšího školního věku, ale i u dětí předškolního věku se vyskytuje s narůstající intenzitou.

Hrabal (2003) uvádí, že výskyt agresivity bývá častý u chlapců, kteří jsou ve škole málo úspěšní, současně nejsou mezi spolužáky dostatečně oblíbeni a v kolektivu nemají přílišný vliv. Jak ale poznamenávají Parke a Gauvain (2009), vyvoláváním konfliktů a svou tendencí k agresivitě mohou být vrstevníky ještě více odmítáni.

V mladším školním věku začínají být během konfliktů patrné rozdíly mezi pohlavími. Zatímco **dívky** dávají přednost **slovní agresi**, **chlapci** většinou **řeší konflikty fyzicky**. Přesto je ale u obou pohlaví patrný ústup fyzické agrese ve prospěch verbální oproti předchozímu věkovému období (Parke & Gauvain, 2009).

Skutečnost, že pro chlapce jsou typické **rvačky, zápolení, tělesné útoky a hrubé žerty**, zatímco dívky mají větší sklon k **urážkám a pomlouvání**, může souviset s potřebou ztotožnit se v mladším školním věku s vrstevníky stejného pohlaví a naplnit způsoby chování typické pro danou roli (Vágnerová, 2001). Rozdíly v průběhu konfliktů mezi pohlavími připouští také výzkum, v rámci kterého se u dívek častěji než u chlapců vyskytovala během konfliktů nepřímá agrese (French, Pidada, Denoma, McDonald, & Lawton, 2005). Nakonečný (2009) řadí mezi příklady nepřímé agrese například

pomlouvání nebo výsměch za zády. Podobně také Crick a Grotpeter (1995) uvádějí, že dívky se častěji spoléhají na takové formy agrese, které jsou méně pozorovatelné.

V rámci výzkumného šetření kolektivu výzkumníků amerických a indonéských univerzit byly dotazovány americké a indonéské devítileté až jedenáctileté děti na to, jakým konfliktům se svými vrstevníky čelí. Respondenti popisovali nejčastěji konflikty, jejichž trvání bylo krátké a vyskytly se mezi kamarády. V obou zemích byly příčiny konfliktů velmi podobné, konflikty byly nejčastěji vyprovokovány fyzickou agresí, nepřímou agresí, spory kvůli předmětům nebo místu nebo neshodami týkajícími se dodržování pravidel (French et al., 2005). Jak podotýká Thorová (2015) dítě v mladším věku je **absolutní moralista**, požaduje proto bezpodmínečnou spravedlnost a dodržování pravidel, což může vést ke konfliktům.

Důvody konfliktů mezi dětmi se týkají **kontrolování chování druhých, porušování pravidel a norem, respektování faktů a pravdy**. Často se dostávají do sporů ohledně činností a témat, v nichž se domnívají, že jsou odborníci, což závisí na věku a zálibách jednotlivých dětí. Například u dětí mladšího školního věku mohou propukat hádky ohledně počítačových her nebo pření se o to, kdo je šikovnější v tělesné výchově, silnější nebo chytřejší (Shantz, 1987). Rubin, Bukowski a Parker (1998, in Joshi & Ferris, 2002) shrnuli čtyři příčiny konfliktů, které děti účastníci se výzkumu uváděly. Konflikty podle výpovědí respondentů vznikaly kvůli rozdílnosti povah přátel nebo na základě sporů, kdy jedno z dětí toužilo po tom, co patřilo jinému. Často také konflikt vznikl na základě určitého jednání, které pramenilo například ze špatné nálady daného dítěte. Příčina konfliktů také vůbec nemusela souviset s konkrétní osobou nebo situací, dítě pouze chtělo fyzicky ukázat svou sílu tím, že přemůže někoho jiného.

Pedagogové považují nevhodné chování žáků za zásadní faktor znesnadňující jejich práci. Řešení tohoto chování musí totiž věnovat úsilí a čas, který měl být vynaložen pro samotnou školní přípravu (Mattioli & Navrátil, 2010). Fontana (2003) uvádí, že častou záležitostí prvního stupně základní školy, která se s konflikty pojí, je rovněž mezi pedagogy ne příliš oblíbené žalování. Zdůrazňuje také, že pedagog by v tomto ohledu přesto neměl dítě ostře odmítnout v případě, že je přesvědčeno o správnosti svého jednání.

3.3 Způsoby řešení konfliktů a role pedagogů a vedoucích při řešení a prevenci konfliktů

Podle Krivohlavého (2002) nezáleží na přítomnosti konfliktů v mezilidských vztazích, ale na způsoby, jakými je k těmto konfliktům přistupováno, jak jsou řešeny a jestli je jim předcházeno. Holeček (2014, 75) vnímá konflikty konstruktivně, podle něj lze konflikt chápat jako „cyklus, do kterého lze vstoupit a pracovat s ním“.

Navzájem se vylučující nebo odlišné názory a způsoby chápání jsou pro děti totiž možností naučit se vyjednávat, diskutovat, dělat kompromisy nebo stanovisko druhého odmítnout. Tyto zkušenosti vzájemných střetů, pokud jsou řešeny diskuzí namísto verbálního nebo fyzického útoku, mohou u dětí posilovat schopnost porozumění druhým, jejich myšlení, pocitům i záměrům (Joshi & Ferris, 2002). Konflikty mezi dětmi jsou tak příležitostí k sociálnímu rozvoji a upevňování si dovedností nezbytných k vyjednávání. Budování těchto schopností je pro děti v mladším školním věku velmi aktuální, protože se jedná o období, kdy se dítě učí snášet se svými vrstevníky (Laursen & Pursell, 2009, in Davidson, Walton, & Cohen, 2013).

Podstatou smírného řešení konfliktů je uzavření kompromisu a schopnost nenechat se agresí druhého vyprovokovat k další agresí (Nakonečný, 2009). Krivohlavý (2002) klade důraz na atmosféru při řešení konfliktů, kterou považuje dokonce za více stěžejní než samotnou zvolenou taktiku. Rozlišuje **kompetitivní** a **kooperativní** řešení konfliktů, přičemž to druhé probíhá za podstatně přátelštějších podmínek. Podobně i Plamínek (2012) rozlišuje dva způsoby řešení konfliktů, podle něj lze konflikt řešit jako **spor** nebo jako **problém**. V případě řešení konfliktu jako sporu se jedinci účastníci se konfliktu snaží prosadit svůj názor, v případě řešení konfliktu jako problému se snaží nalézt uspokojivé řešení pro obě strany.

Bryant (1992) uvádí, že řešení konfliktů zahrnující eskalaci hněvu a nutnost odplaty je častější u dětí, které jsou kolektivem odmítané. Děti oblíbené v kolektivu se vyznačují lepšími sociálními dovednostmi, při řešení konfliktů dovedou zůstat častěji klidné a jsou schopné pokračovat ve výměně názorů až do mírového vyřešení sporu.

Rovněž Bierman (2004) podotýká, že některé z dětí jsou schopny řešit konflikty kooperativním způsobem nebo způsobem zaměřujícím se na konflikt jako na problém, řada z dětí se ale současně uchyluje při řešení konfliktů k **agresi**, **urážení druhých** nebo k **zastrašování**.

Formování sociálních dovedností, které usnadní řešení konfliktů, má být zahájeno co nejdříve, nejlépe už během povinné školní docházky. **Schopnost spolupracovat a řešit konflikty pomocí vyjednávání si totiž každé dítě musí osvojit** (Holeček, 2014). Pozitivní vrstevnické vztahy jsou totiž pro sociální a emocionální rozvoj v mladším školním věku velmi důležité stejně jako schopnost vyrovnat se s konflikty, které se mezi dětmi nevyhnutelně objevují (Laursen & Pursell, 2009, in Davidson et al., 2013).

Učit děti řešit konflikty je zodpovědností těch, kteří se na výchově značnou měrou podílejí, tedy i každého pedagoga nebo vedoucího. Děti se potřebují **naučit, jak aktivně naslouchat, rozumně se rozhodovat, dělat kompromisy a uvažovat**, to vše je k řešení konfliktů lépe připraví (Palmer, 2001). Důležitý je přitom také **vzor**, který je dětem při řešení konfliktů poskytován. Způsob řešení konfliktů se totiž odvíjí od zkušeností jedince, od chování, které měl možnost pozorovat u blízkých osob (Baum, 2009).

Hrabal (2003) jako reakci pedagoga nebo vedoucího na konflikt nebo nevhodné chování dětí spíše nedoporučuje afektivní reakci – křik, nebo výhrůžky, popřípadě defenzivní reakci – pláč, sebelítost, uražení se nebo rezignaci. V dané situaci může především afektivní reakce sice krátkodobě splnit svůj účel, z dlouhodobého hlediska ale takové reakce spíše snižují autoritu. Podobně málo účinné je podle něj také hromadné napomínání, nikdo z dětí na sebe tuto výtku totiž většinou nevztáhne.

Pedagogové mohou své žáky vést k nenásilnému řešení konfliktů a současně tak podporovat předcházení konfliktům například skrze diskuze ve třídě. Palmer (2001) poukazuje na dovednosti, na které by se pedagogové měli zaměřit. Například umění **naslouchat** nebo schopnost učinit **rozumné, prozíravé rozhodnutí** jsou dovednosti velmi užitečné při řešení a předcházení konfliktů. Pedagogové svým žákům mohou rovněž představit **konkrétní způsoby chování**, které mohou při řešení konfliktů využít, užitečné mohou být také například **konkrétní situace** z dětské literatury, které se konfliktu týkají a o kterých pak třída může společně diskutovat. Současně by ale pedagogové a vedoucí také neměli zapomínat, jak je důležité jít svým žákům v oblasti řešení konfliktů příkladem. S řešením i prevencí konfliktního chování souvisí podle Mattioliho a Navrátila (2011) také vytvoření hranic v podobě **pravidel**.

Na základě školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, vypracovává školní metodik prevence preventivní program v podobě konkrétního dokumentu školy, který se

soustředí na budování zdravého životního stylu žáků, na jejich osobnostní a emočně sociální rozvoj a komunikační dovednosti.

Pro žáky na základních školách existuje také řada preventivních programů organizovaných například neziskovými organizacemi nebo školskými poradenskými zařízeními, které se soustředí především na prevenci rizikového chování. Miovský (2015) spolu s dalšími autory uvádí konkrétní příklady preventivních programů, které mohou být dětmi mladšího školního věku využity. Na žáky prvního stupně se zaměřuje například program **Pohádková školička**, který hravou formou v několika blocích snaží posílit pozitivní vztahy mezi dětmi ve třídě a budování zdravého životního stylu. Podobně i program **Třída – to je malé království** se soustředí na třídní kolektivy prvního stupně základní školy a hravou a metaforickou formou umožňuje zmapování schopnosti spolupráce žáků ve třídě a ujasnění třídní hierarchie. Prevencí rizikového chování na prvním stupni se zabývá také program **Kočí zahra**, který rovněž pracuje s celým třídním kolektivem. Některé programy, mezi nimi například program **Metodika osobního rozvoje**, cílí naopak na rozvoj seberegulace a sociálních dovedností u dětí skrze systematické a dlouhodobé vzdělávání pedagogických pracovníků (Miovský et al., 2015).

S prevencí rizikového chování a současně také s předcházením vzniku konfliktů souvisí také rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí u dětí, tedy rozvoj sebeuvědomování, seberegulace, sociálního citění, vztahových dovedností nebo zodpovědného jednání. Na to se soustředí například program **Druhý krok**, který je rozdělen do částí zaměřených na trénink empatie, ovládnutí impulzivitu a řešení problémů a zvládnutí hněvu (Smékalová & Palová, 2016).

3.4 Typické konflikty u dětí mladšího školního věku z pohledu pedagogů a volnočasových vedoucích

Ačkoliv nebyl nalezen výzkum, který by se přímo zabýval tématem konfliktů mezi dětmi mladšího školního věku z pohledu pedagogů a volnočasových vedoucích, protože studie zaměřující se na výchovnou činnost volnočasových vedoucích nebo konflikty mezi dětmi v oblasti volnočasových aktivit nejsou příliš časté, byla zveřejněna řada výzkumů týkajících se konfliktů mezi dětmi mladšího školního věku ve školním prostředí. Respondenty v těchto studiích byli pedagogové nebo samotní žáci.

V našem prostředí se tématem konfliktů mezi dětmi ve školním prostředí zabýval například Lašek (2007), který použil dotazníkovou metodu Naše třída (původně australský dotazník My Class Inventory) k výzkumnému šetření školního klimatu třetích až šestých tříd základních škol. Tato metoda poskytuje mimo jiné informace o subjektivní spokojenosti žáků ve třídě, soudržnosti třídy a výskytu soutěživosti a třenic ve třídě. V rámci provedeného výzkumu se objevila negativní korelace mezi spokojeností a třenicemi, podobně také negativní korelace mezi třenicemi a soudržností. Dívky si třenic všimaly více než chlapci.

Rozsáhlý výzkum týkající se dětí mladšího školního věku realizovala také v průběhu devíti let Pražská skupina školní etnografie. Výzkum byl prováděn ve třídách prvního stupně pražských škol formou pozorování vyučovacích hodin i přestávek, testování, dotazování se žáků i pedagogů i zapojením se do činností spolu se žáky. Výzkumníci se zaměřovali komplexně na vývoj dětí od 1. do 5. třídy, výsledky výzkumu jsou proto přehledně rozčleněny po jednotlivých ročnících. Kromě oblastí týkajících se školního prospěchu a výuky byly také zkoumány vrstevnické vztahy mezi dětmi nebo způsoby trávení volného času (Pražská skupina školní etnografie, 2005).

Mareš (2018) provedl na základě více než stovky zahraničních prací z roku 1986 - 2016 přehledovou studii, která se zabývá projevy nekázně v průběhu výuky na základních a středních školách. Mimo jiné studie popisuje přístupy, které mohou pomoci nekázeň řešit. Je jím trestání a odměňování žáků, podpora žákovy sebekontroly a vlastní regulace a diskuze se třídou o vhodnosti chování. Studie poukazuje na nedostatečnost pouhého potlačení nevhodného chování žáků. Podle autora je eliminace tohoto chování nutná, ale současně se nesmí zapomínat i na rozvoj pozitivního chování žáků.

Z dřívějších zahraničních výzkumů se konflikty mezi dětmi zabýval například Shantz (1986), který v rámci své studie pozoroval děti první a druhé třídy při hře. Míra účasti na konfliktech pozitivně korelovala s mírou fyzické (ale ne verbální) agrese. V rámci studie používaly děti, které se konfliktů s vrstevníky účastnily častěji, fyzickou agresi při řešení těchto konfliktů více často než děti, které se do konfliktů v takové míře nezapojovaly. Děti, které nebyly v kolektivu oblíbeny, se konfliktů účastnily častěji.

Rovněž studie Dhillon a Babu (2015) se zaměřovala na pozorování dětí při kontaktu s vrstevníky. Jednalo se o děti z indického školního prostředí ve věku šesti a deseti let. Byly pozorovány důvody vzniku konfliktů, způsoby řešení a pedagogův přístup k řešení konfliktů mezi dětmi. Konflikty mezi chlapci byly častější než konflikty mezi dívkami, konflikty mezi

pohlavími byly častější u desetiletých, kteří se častěji hádali také kvůli názorům nebo faktům. Děti obou věkových skupin se snažily do řešení konfliktů zahrnout také pedagogy, kteří ale konflikty mezi dětmi nejčastěji ignorovali nebo je řešili tím, že děti okřikli.

Řada výzkumů se zaměřuje na popis konfliktů ve školním prostředí z pohledu pedagogů. Například studie, kterou provedli Agolli a Rada (2015), uvádí, že konflikty ve školách jsou pro pedagogy znepokojujícím problémem. Podle pedagogů zapojených do výzkumu by se školy měly více soustředit na prevenci konfliktů.

Manesis, Vlachou a Mitropoulou (2019) zveřejnili studii, která zkoumala pohled pedagogů na typy konfliktů, které se mezi dětmi vyskytují a na následky, které tyto konflikty přinášejí. Pedagogové zařazení do výzkumu byli zaměstnání na státních základních školách v Řecku. Podle studie tvrdilo jen velmi malé procento pedagogů, že konflikty se vyskytují velmi často. Konflikty podle pedagogů přinášely negativní důsledky častěji než pozitivní, ačkoliv pedagogové uznávali, že konflikty mohou být prospěšné.

Zahraniční studie, která proběhla formou ohniskových skupin a dotazníkových šetření se školními poradci, se zaměřila na rumunský vzdělávací systém. Respondenti tohoto výzkumu sdíleli své zkušenosti týkající se konfliktů, které ve školách zaznamenávají, a uváděli, že násilí a konflikty mezi žáky se vyskytují ve vyšší míře než dříve, přičemž nejčastější formou konfliktů je verbální agrese. Hádky ústící ve fyzické násilí se podle většiny respondentů vyskytují vzácně. Respondenti v této studii naznačují, že důraz je při řešení konfliktů kladen na tresty, které ale nemívají žádoucí vliv. Vyjadřují potřebu vytvořit pozitivnější přístupy, které by měly delší trvání, ale také výraznější dopad (např. zlepšení komunikačních dovedností, rozvoj sociálně–emocionálních kompetencí). Závěry studie rovněž navrhují vznik nového zaměstnaneckého postu, jímž by byl tzv. „mediation counsellor“, „poradce-mediátor“, který by byl specializovaným profesionálem v řešení a prevenci konfliktů a násilí na půdě školy (Hojbotă, Butnaru, Rotaru, & Tița, 2014).

Výzkumy se ale nezaměřují pouze na pohled pedagogů, ale také na výpovědi samotných dětí o tom, jakým konfliktům mezi svými vrstevníky čelí. V rámci výzkumného šetření kolektivu výzkumníků amerických a indonéských univerzit byly dotazovány americké a indonéské devítileté až jedenáctileté děti. Respondenti popisovali konflikty, jejichž trvání bylo krátké, vyskytly se mezi kamarády a byly uspokojivě vyřešeny bez nutnosti zásahu dospělého. V obou zemích byly příčiny konfliktů velmi podobné, konflikty

byly nejčastěji vyprovokovány fyzickou agresí, nepřímou agresí, spory kvůli předmětům nebo místu nebo neshodami týkajícími se dodržování pravidel (French et al., 2005).

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Tato bakalářská práce se zabývá tématem konfliktů mezi dětmi mladšího školního věku z pohledu pedagogů prvního stupně a volnočasových pedagogů. Vliv dospělých je v mladším školním věku pro dítě zásadní, v tomto věku se také děti v souvislosti se vstupem do školy učí nejrůznějším sociálním dovednostem. Na téma konfliktů ve školním prostředí byly realizovány výzkumy u nás i v zahraničí. Oblast volnočasových aktivit však není v tomto ohledu dostatečně prozkoumána.

Práce si tak skrze výpovědi pedagogů a volnočasových vedoucích klade za cíl popsat konflikty mezi dětmi a způsoby jejich řešení a prevence v daném prostředí. Protože byli do výzkumu zařazeni pedagogové i volnočasoví vedoucí, výsledky výzkumu mohou být užitečné všem, kteří se určitým způsobem podílejí nebo chtějí podílet na vzdělávání a výchově dětí mladšího školního věku.

V závislosti na cíli výzkumu byly stanoveny následující výzkumné otázky.

- 1. Jaké konflikty se mezi dětmi podle pedagogů a volnočasových vedoucích vyskytují?**
- 2. Jaký vliv mají konflikty mezi dětmi na kolektiv dětí a práci pedagoga a volnočasového vedoucího?**
- 3. Jakými způsoby pedagogové a volnočasoví vedoucí konflikty mezi dětmi řeší?**
- 4. Jakým způsobem se snaží pedagogové a volnočasoví vedoucí konfliktům předcházet?**

První otázkou je zjišťováno, jaké konkrétní typy a příklady konfliktů se mezi dětmi objevují, jak často, jestli je rozdíl ve výskytu konfliktů a příkladech konfliktů ve školách a ve volnočasových zařízeních.

Druhá otázka zjišťuje, jakým způsobem ovlivňují konflikty průběh vyučovacích hodin a volnočasových aktivit, jak působí z pohledu pedagogů a vedoucích na děti i na pedagogy a vedoucí samotné a jejich práci.

Třetí otázka zmiňuje konkrétní způsoby řešení konfliktů, které pedagogové a volnočasoví vedoucí využívají. Do této otázky spadá také oblast poradenství, kterou pedagogové a vedoucí mají možnost při řešení konfliktů využít.

Čtvrtá otázka se zaměřuje na způsoby předcházení konfliktům, které pedagogové a vedoucí využívají, také na možnosti podporování pozitivních vztahů mezi dětmi.

Na základě výzkumných otázek byly vytvořeny jednotlivé otázky rozhovoru, které jsou uvedeny v Příloze č. 3.

5 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

Vzhledem k povaze výzkumné práce a výzkumného problému byl pro zpracování výzkumné části práce zvolen kvalitativní design. V kvalitativním výzkumu jsou jevy zkoumány ve větší šíři, v návaznostech a souvislostech, tento typ výzkumu se zaměřuje na komplexní zkoumání tématu (Ferjenčík, 2000; Miovský, 2006).

Následující kapitola uvádí způsob výběru výzkumného vzorku, charakteristiku výzkumného souboru a sběru dat. Kapitola se rovněž zabývá metodami užitými při zpracování dat a analýze dat. V neposlední řadě jsou v kapitole uvedeny etické aspekty výzkumu.

5.1 Výběr výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl získán prostřednictvím nepravděpodobnostního výběru, a to metodou záměrného výběru přes instituce. Tato metoda byla zvolena, protože bylo třeba získat respondenty podle určitých požadavků. Byla tak využita činnost institucí určených cílové skupině, která pod oblast výzkumu spadá, což je pro metodu záměrného výběru přes instituce typické (Miovský, 2006).

Kritérii pro výběr vzorku bylo, aby rozhovor přislíbili učitelé prvního stupně dané školy, kteří měli třídnictví jednotlivých ročníků, aby byl tak vytvořen komplexní obrázek o konfliktech, které se mezi dětmi vyskytují napříč věkem. U pedagogů byla požadována minimálně pětiletá profesní zkušenost s výukou na prvním stupni, u vedoucích byla požadována rovněž minimálně pětiletá zkušenost v oblasti volnočasových aktivit a vedení táborů pro děti mladšího školního věku. Tato podmínka byla naplněna s výjimkou jednoho pedagoga, který měl pouze tříletou praxi. Protože ale jeho výpovědi přinesly z hlediska cíle výzkumu podstatné a zajímavé informace, ve výzkumném souboru byl ponechán.

Kontakty na pedagogy a vedoucí, kteří by byli ochotni se výzkumu zúčastnit, byly zjišťovány emailem nebo telefonicky u vedení jednotlivých základních škol a domů dětí a mládeže. Tak byla rovnou domluvena setkání (v případě základních škol) nebo získány kontakty na respondenty, s nimiž pak byla setkání individuálně domlouvána skrze

emailovou komunikací (v případě většiny volnočasových vedoucích). Byly kontaktovány dvě základní školy ve vesnicích v Kraji Vysočina a pět brněnských základních škol. Bylo osloveno také osm domů dětí a mládeže z Brna a okresních měst v Kraji Vysočina. Zařízení byla zvolena kvůli blízké vzdálenosti z místa bydliště, případně předchozí zkušenosti z pedagogických praxí.

Ochota všech prvostupňových pedagogů zúčastnit se výzkumu byla projevována jen u pedagogů vesnických škol, pedagogové městských škol proto do výzkumu zařazeni nebyli. Celkem deset vedoucích z šesti domů dětí a mládeže souhlasilo s účastí na výzkumu. Tito vedoucí byli ochotni domluvit se na konání interview a jednalo se o vedoucí spadající pod dva brněnské domy dětí a mládeže a čtyři domy dětí a mládeže z okresních měst.

5.2 Popis výzkumného souboru

Výzkumu se zúčastnilo deset pedagogů prvního stupně spolu s deseti volnočasovými vedoucími, kteří se podílejí na organizaci letních táborů. Většina respondentů v obou skupinách byla ženského pohlaví, mezi volnočasovými vedoucími byli čtyři muži, mezi pedagogy jeden muž.

Všichni pedagogové mají minimálně pětiletou zkušenost s výukou nebo vedením dětí mladšího školního věku, s výjimkou Pedagoга č. 5, který má za sebou tříletou praxi. Nejdelší praxi má za sebou Pedagog č. 2, který učí již 30 let. Vedoucí č. 6 má za sebou 34letou praxi. Nejkratší pedagogickou praxi má již zmíněný Pedagog č. 5, z volnočasových vedoucích je to pětiletá praxe Vedoucího č. 7. Průměrná doba praxe všech pedagogů je 19 let, u vedoucích je průměrná doba praxe 17 let. Průměrná délka praxe všech respondentů je **18 let**.

Přesný věk pedagogů nebyl zjišťován, lze jej ale odvodit z doby praxe vzhledem k tomu, že se každý z respondentů pohybuje ve své profesi od ukončení svých studií. Věkové zastoupení respondentů tak bylo různé od časně až střední dospělosti po starší dospělost.

Pedagogové mají zkušenost s výukou na prvním stupni, ve svých výpovědích se ale nejvíce zaměřovali na zkušenosti se svou současnou třídou. Mezi respondenty jsou tak zastoupeni po dvou třídní pedagogové každého ročníku prvního stupně. Pedagogové č. 1 až 5 vyučují na vesnické státní základní škole v Kraji Vysočina, kterou celkově navštěvuje kolem 150 žáků. Průměrný počet žáků ve třídách prvního stupně je 20. Pedagogové č. 6 až 10 vyučují rovněž na vesnické státní základní škole v Kraji Vysočina, do níž chodí přibližně 250 žáků. Průměrný počet žáků na třídu byl 25.

Volnočasoví vedoucí, kteří se výzkumu zúčastnili, mají za sebou dlouholetou zkušenost s vedením táborů, proto většina z nich na táborech zaujímá pozici hlavního vedoucího. Vedoucí č. 10 má zkušenost pouze s funkcí oddílového vedoucího.

Vedoucí mají kromě vedení nejrůznějších kroužků v průběhu školního roku v rámci domů dětí a mládeže také zkušenost s vedením nejčastěji pobytových táborů, případně také táborů příměstských. Každý z vedoucích zařazených do výzkumu se účastní jiného tábora a nikdo z vedoucích neorganizuje tábory pro více než 60 dětí. Jedná se o tábory organizované Domy dětí a mládeže sídlícími ve městech, které ale organizují volnočasové aktivity i pro děti z okolních vesnic.

Tabulka č. 1: Výzkumný soubor

Respondent	Pohlaví	Délka praxe	Pedagogická činnost
Pedagog 1	žena	14 let	třídní učitelka v 1. třídě
Pedagog 2	žena	30 let	třídní učitelka ve 2. třídě
Pedagog 3	žena	17 let	třídní učitelka ve 3. třídě
Pedagog 4	žena	12 let	třídní učitelka ve 4. třídě
Pedagog 5	muž	3 roky	třídní učitel v 5. třídě
Pedagog 6	žena	30 let	třídní učitelka v 1. třídě
Pedagog 7	žena	29 let	třídní učitelka ve 2. třídě
Pedagog 8	žena	27 let	třídní učitelka ve 3. třídě
Pedagog 9	žena	5 let	třídní učitelka ve 4. třídě
Pedagog 10	žena	18 let	třídní učitelka v 5. třídě
Vedoucí 1	muž	12 let	vedení pobytových táborů
Vedoucí 2	žena	23 let	vedení pobytových táborů
Vedoucí 3	žena	12 let	vedení pobytových táborů
Vedoucí 4	žena	20 let	vedení příměstských táborů
Vedoucí 5	muž	31 let	vedení pobytových i příměstských táborů
Vedoucí 6	muž	34 let	vedení pobytových táborů
Vedoucí 7	žena	5 let	vedení pobytových táborů a příměstských táborů
Vedoucí 8	žena	8 let	vedení pobytových táborů
Vedoucí 9	muž	22 let	vedení pobytových i příměstských táborů
Vedoucí 10	žena	6 let	vedení pobytových táborů

5.3 Sběr dat

Výzkumná data byla sbírána formou polostrukturovaného interview. V rámci polostrukturovaných interview jsou specifikovány závazné okruhy otázek, na které jsou respondenti dotazováni. Vzhledem k co největší výtěžnosti interview je ale možné pořadí okruhů a jednotlivých otázek zaměňovat (Miovský, 2006). Polostrukturovaný interview byl zvolen kvůli šíři a provázanosti oblasti, která byla zkoumána. Během interview se stávalo, že respondenti na určitý okruh témat v rámci svého vyprávění spontánně narazili, bylo proto nezbytné zareagovat změnou pořadí otázek.

Rozhovory s pedagogy byly vedeny v červnu 2019, aby pedagogové mohli zavzpomínat na uplynulý školní rok. Rozhovory s volnočasovými vedoucími byly realizovány po prázdninovém období, kdy letní tábory probíhaly, tedy na konci srpna a na začátku září 2019.

Na začátku interview byl s respondenty navázán kontakt a bylo dohodnuto místo, na kterém bude sběr dat probíhat. Respondenti byli informováni o účelu výzkumu již z emailové komunikace, tyto informace jim ale byly znovu zopakovány a přiblíženy. Byl získán také souhlas s provedením interview a se způsobem fixace dat. Respondenti byli nejdříve dotazováni na délku své praxe a vyzváni ke stručné charakteristice současné třídy nebo oblasti volnočasových aktivit, které se věnují. Respondenti byli vyzváni, aby se ve svých odpovědích zaměřili na vzpomínky z uplynulého školního roku a prázdninového období, ve svých výpovědích se ale věnovali také dřívějším zkušenostem a srovnávání současné situace se situacemi, které zažili v minulosti.

Jednotlivá interview probíhala na základních školách a v domech dětí a mládeže v místnostech, které byly v dané době zrovna volné. Jednalo se o kabinety nebo prázdné učebny, kanceláře nebo sborovnu. Interview probíhala v příjemné atmosféře v dopoledních i odpoledních hodinách podle časových možností pedagogů.

Data byla se souhlasem respondentů nahrávána na diktafon. Jeden z rozhovorů byl kvůli slabé baterii diktafonu nahrán prostřednictvím mobilního zařízení. Délka jednotlivých rozhovorů se pohybovala v rozmezí od 25 do 40 minut.

5.4 Metody zpracování a analýzy dat

Získaná data byla přepsána do doslovné transkripce a zpracována principy tematické analýzy, pomocí které jsou vyhledávány datové vzorce a témata v kvalitativních datech. Tato metoda analýzy dat byla zvolena, protože poskytuje bohatou a komplexní zprávu o datech a poskytuje možnost induktivní tvorby kategorií (Hendl, 2016).

Hendl (2016) popisuje kroky tematické analýzy, mezi které patří:

1. Seznámení se s daty
2. Generování počátečních kódů
3. Vyhledávání témat
4. Propracování témat a jejich revize
5. Vymezení a pojmenování témat
6. Příprava zprávy

Po přepsání dat byl transkript dat několikrát pročten, v průběhu této činnosti byly vyhledávány důležité informace, data byla komentována a doplňována poznámkami. Poté se přistoupilo ke kódování, v rámci kterého byly celkům přiřazovány kódy, které významné části textu identifikovaly a charakterizovaly, text byl tak rozčleněn a zpřehledněn. Dále byly nacházeny spojitosti mezi daty a data byla propojována do větších celků, mezi těmito celky byly také zjišťovány souvislosti. Byla shromažďována data, která se sdružují do témat. Bylo ověřováno, zda mají témata vztah k výzkumným otázkám a obsahují přesvědčivé poznatky o datech. V závěru analýzy byla témata zpracována do souvislého textu a doplněna o výpovědi respondentů.

Zpracovaná data byla rozčleněna do následujících čtyř oblastí: Výskyt konfliktů, Vliv konfliktů, Způsoby řešení konfliktů a Způsoby předcházení konfliktům a uvedena v kapitole *Výsledky*.

5.5 Etické aspekty výzkumu

Každý z respondentů se výzkumu zúčastnil dobrovolně, respondenti tak měli možnost z výzkumu kdykoliv odstoupit. Respondenti byli seznámeni s účelem výzkumu i s průběhem interview. Interview byly nahrávány na diktafon a případně mobilní zařízení, o čemž byli účastníci zpraveni. Zároveň byli respondenti ujištěni, že nahrávky budou přepsány a využity pouze pro účely této bakalářské práce. Všichni respondenti s nahráváním rozhovorů bez problémů souhlasili. Po skončení interview bylo zájemcům přislíbeno odeslání zpracované bakalářské práce.

V průběhu interview byla zajištěna co největší míra diskrétnosti, jaká byla ve školách a domech dětí a mládeže v danou dobu možná zajistit, veškeré údaje byly anonymizovány. Ve výzkumu se neobjevují jména respondentů ani konkrétní informace týkající se institucí, v nichž pracují, aby nebylo možné instituci a následně respondenty identifikovat.

6 VÝSLEDKY

Výsledky byly rozčleněny do podkapitol a týkají se následujících oblastí: Výskyt konfliktů, Vliv konfliktů, Řešení konfliktů a Předcházení konfliktům. Jednotlivé oblasti zodpovídají postupně každou z výzkumných otázek. V každé z oblastí byly srovnány a shrnuty poznatky vyplývající z rozhovorů s pedagogy i volnočasovými vedoucími. Zpracované výsledky byly také doplněny o přímé citace z rozhovorů. Každá z podkapitol obsahuje ve své závěrečné části shrnutí, které ve zkratce rekapituluje výsledky z dané oblasti a zaměřuje se na stručné postihnutí rozdílů ve výpovědích pedagogů a volnočasových vedoucích.

6.1 Výskyt konfliktů

Výsledky v této části jsou odpovědí na výzkumnou otázku č. 1: **Jaké konflikty se mezi dětmi podle pedagogů a volnočasových vedoucích vyskytují?** V rámci odpovědi na tuto otázku jsou shrnuty konkrétní typy a příklady konfliktů, které se mezi dětmi objevují a jejich charakteristika.

Konflikty se mezi dětmi vyskytují ve školách i volnočasových zařízeních, vedoucí se s konflikty ale setkávají méně často a v menší míře než pedagogové, což přisuzují skutečnosti, že děti se aktivit s nimi účastní dobrovolně. Vedoucí vnímají důvody konfliktů mezi dětmi jako „*drobnosti*“ nebo „*malichernosti*“, i když zároveň podotýkají, že z pohledu dětí se jedná o závažné věci. Vzpomínání na konkrétní příklady konfliktů vážnějšího charakteru trvá vedoucím delší čas než pedagogům. „*Tak vždycky jsou nějaký konflikty, ale nikdy jsem nezažila asi žádný extrémní konflikt, že jsou to takový ty klasický hádky o nějaký věci nebo že se neshodnou nebo že prohráli nějakou hru a nikdy nic extrémního*“ (Vedoucí č. 10). „*To se spíš jednalo právě o děti s nějakou poruchou, takové ty neklidnější, ale teď v poslední době si výrazný konflikt nepamatuju*“ (Vedoucí č. 4). Ve vzpomínkách vedoucím vystupují především extrémní situace spojené například s přítomností dětí z dětských domovů na táboře nebo dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (například děti s poruchou pozornosti nebo různým typem postižení), o kterých nebyli rodiči dostatečně informováni. „*To se třeba stává, že dostaneme dítě, ke kterému nemáme anamnézu nebo nevíme o něm nic, a přijede s nějakou poruchou nebo nějakými problémy v chování,*

a samozřejmě se to tam projeví“ (Vedoucí č. 1). „Nejhorší konflikty byly, když jsme tam měly děcka z děčáku, to dopadlo tak, že jsme tři museli nechat úplně odvézt domů“ (Vedoucí č. 5). Vedoucí ze tří domů dětí a mládeže měli zkušenost s vedením táborů pro děti z dětských domovů, všichni ale uváděli, že od organizování těchto typů táborů již upustili z důvodu negativních zkušeností a závažnosti konfliktů, které vznikaly.

Míra, četnost výskytu i závažnost konfliktů mezi pedagogy je značně individuální. Z rozhovorů vyplývá, že některé třídy dětí jsou konfliktnější než jiné, záleží na zkušenosti pedagoga, jak svou třídu hodnotí a porovnává s tím, co už zažil. Vyloženě konfliktní a obtížně zvladatelné třídy učili mezi pedagogy dva z nich (Pedagog č. 5 a Pedagog č. 9), v těchto třídách docházelo a dochází ke konfliktům denně. *„Ta třída je konfliktní dosti a nejen teda kluci, ale i holky, protože jsou dost takový intrikářky mezi sebou, takže jedna se chvíli nebaví s jednou, pak zase s druhou a neustále to chodí řešit za mnou. A co se týká kluků, tak tam se vyvolávají konflikty vždycky jeden kluk se zbytkem třídy bych řekla a je to hlavně skrze to, že se jim posmívá, a pak jsou to třeba kluci, co si myslí, že jsou první v té třídě a dostanou se do konfliktu spolu“ (Pedagog č. 9).*

Většina pedagogů uvádí, že do konfliktních situací zasahuje v průměru **dvakrát až třikrát týdně**, a konflikty hodnotí slovy *„úplně velký konflikty nemáme“*. Dva z pedagogů si svou současnou třídu vyloženě pochvalují, do konfliktů většinou nemusejí nijak zasahovat. *„Nemám žádný problém, když vystrčí růžky, tak je zase zastrčí, no“ (Pedagog č. 10). „Co se týče kolektivu, tak prostě super. Já jsem tady nemusela v životě řešit žádné problémy, že by se někdo někomu smál, někomu ubližoval, vždycky ochotně přišli, pomohli, rozdali by se. (Pedagog č. 8) Výskyt závažnějších konfliktů (např. šikana) ve svých třídách všichni pedagogové popírají, i když jeden z pedagogů má se šikanou mezi dětmi zkušenost z předchozího pracoviště. „Tam to došlo tak, že oni se tam nějakým páskem škrtili, strkali hlavu do záchodu, opravdu šikana, kdy se ta třídy úplně rozpadla na různé skupiny a oni si fakt fyzicky ubližovali. A když ne fyzicky, tak to jelo po těch papírkách, kdy oni si nadávali“ (Pedagog č. 4).*

Pedagogové i vedoucí se shodují v tom, že ke konfliktům dochází častěji **u konkrétních jedinců**, které definují jako *„jedináčci“*, *„vůdčí osobnosti“*, *„zvyklí, že je všechno podle nich“*. Podle pedagogů dochází ve třídě ke konfliktům nejčastěji, když se ve třídě sejde více *„individualistů“*, vůdčích osobností, které bojují o výsadní postavení ve třídě. Vedoucí nejčastěji popisovali, že k hádkám mezi dětmi dochází, když se střetnou

odlišné povahy, přičemž ta prudší se v emočně náročnějších situacích (například při hře, kdy tým prohrává) cholericky projevuje a nadává ostatním.

Podle pedagogů ke konfliktům nejčastěji dochází o **přestávkách**, v hodinách výjimečně (pokud se nejedná o skupinovou práci v případě konfliktnějších tříd). Vedoucí řeší konflikty při hrách, v rámci oddílů, tedy týmů, do nichž jsou děti během tábora rozděleny nebo nárazově během chodu tábora.

Konkrétní typy a příklady konfliktů, o kterých respondenti vypovídali, jsou uvedeny v Tabulce č. 2.

Tabulka č. 2: Příklady konfliktů

PEDAGOVÉ	VEDOUcí
Slovní ubližování (nadávky, hádky, svádění viny, posmívání se)	Slovní ubližování (nadávky, hádky, obviňování)
Provokování (urážlivost, naschvály, škodolibost, popichování)	Provokování (rušení při hře, pokoušení)
Fyzické ubližování (pošťuchování se, rvačky)	Fyzické ubližování (pošťuchování se, napadání ostatních)

Nejčastější konflikty vyskytující se mezi dětmi mladšího školního věku byly podle výpovědí respondentů rozděleny do tří oblastí. První oblastí jsou „**Slovní ubližování**“, druhou oblastí je „**Provokování**“ a třetí oblastí je „**Fyzické ubližování**“. Zmíněné typy a příklady konfliktů se mezi dětmi nevyskytovaly ojedinele a samostatně, ale většinou se vzájemně prolínaly, probíhaly současně nebo jeden z konfliktů ústil v druhý.

6.1.1 Slovní ubližování

Mezi „Slovní ubližování“ bylo zařazeno pedagogy velmi často zmiňované **nadávání**, především sprosté nadávky, které se podle slov pedagogů objevují nejčastěji v situacích, kdy například jeden ze spolužáků nechtěně shodí něco z lavice nebo si vezme předmět bez

dovolení. Současně sem patří také například oslovování ostatních spolužáků příjmením nebo nelichotivými přezdívkami. Kromě nadávek se děti podle pedagogů také často hádají – **hádky** bývají častější u dívek než u chlapců a pokud se vyskytují ve výuce, dochází k nim při skupinových pracích. Hádky se většinou prolínaly se **svalováním viny na druhého**. U dívek bývá rovněž častější slovní ubližování pramenící ze závidivosti a vyústující v **posmívání se**.

Vedoucí popisovali podobné konflikty, které ale pramenily z jiných situací. Mezi dětmi se rovněž vyskytovalo **nadávání** s vulgarismy, **hádání se** a **svádění viny** na druhého nebo obviňování, většinou se toto chování ale vyskytovalo při hrách nebo po nich a souviselo s vnímáním úspěchu a neúspěchu a touhou dětí vyhrát. V situacích neúspěchu někdy docházelo v jednotlivých týmech k **obviňování** nebo byly starší a šikovnější děti protivně na mladší za to, že jim hru „kazí“. Podobně také když někdo záměrně ostatním narušoval hru, setkal se u ostatních s nadávkami nebo docházelo k hádkám. Děti se také hádaly o „*místo v chatce*“, „*poličku v chatce*“ nebo v situacích, kdy jim například „*někdo šlápl na plyšáka*“.

6.1.2 Provokování

Do oblasti „Provokování“ byly zařazeny situace, kdy se jedno z dětí **urazí**, „*nafoukne*“ se slovy například „*nebudu to dělat*“, což komplikuje práci pedagoga, ale současně také ovlivňuje atmosféru ve třídě a kazí skupinovou práci ostatním spolužákům, což může vést z jejich strany k dalším konfliktům s daným spolužákem (např. nadávky, hádka, rvačka). Dále do této oblasti spadají také různé **naschvály**, mezi něž pedagogové řadili například přemísťování věcí, jejich schovávání nebo brání si věcí druhých bez dovolení. V této oblasti jsou také zařazeny **škodolibé poznámky** nebo posměšky na účet ostatních, které mají za úkol daného spolužáka vyprovokovat nebo jiným způsobem poškodit. „*To stačí jako pohled nějaký špatný nebo cokoliv – nějaký ksichtíček, který někdo dá a hned je z toho něco*“ (Pedagog č. 9). Rovněž sem spadá **popichování** mezi dívkami a kluky, které se týká především dětí ve věku počínající puberty, tedy páté třídy. „*Jde kolem holka a oni ji plácnou přes zadek. Holka se otočí, sebere jim penál, hodí ho do koše. Už je to takové pubertální pošťuchování*“ (Pedagog č. 5).

Vedoucí se setkávali například s **rušením** jednoho z dětí při hře, které pak vyplynulo v nadávky nebo hádání se ze strany ostatních dětí. Kromě toho se setkávali také s různými způsoby **pokoušení**, kdy si děti například schovávali pod polštář plyšáky.

6.1.3 Fyzické ubližování

Do kategorie „Fyzické ubližování“ lze zařadit například **pošťuchování** se například ve frontách na oběd nebo **rvačky**, které jsou podle respondentů typické především pro kluky.

V oblasti volnočasových aktivit k fyzickému ubližování docházelo ojediněle, ale pokud se tak stalo, jednalo se o pošťuchování nebo situaci, kdy jedno z dětí napadlo druhé. Ke zvýšenému výskytu konfliktů tohoto nebo jiného typu docházelo v oblasti volnočasových aktivit podle výpovědí vedoucích, když byly na táboře přítomny děti z dětských domovů nebo byly tábory organizovány přímo pro tyto děti. *„Bránili třeba svý sourozence až nesmyslně. Někdo strčil do jeho bráchy, on sice bráchu celej den mlátil někde, ale protože mu do něj někdo strčil u oběda, tak toho člověka vzal a začal škrtit a takovýhle“* (Vedoucí č. 8).

6.1.4 Shrnutí výskytu konfliktů z pohledu pedagogů a vedoucích

Podle výpovědí pedagogů a vedoucích se konflikty mezi dětmi mladšího školního věku vyskytují ve školách i volnočasových zařízeních. Příklady konfliktů, o nichž vedoucí i pedagogové vypovídají, jsou podobné, kvůli odlišné náplni školních a mimoškolních aktivit se ale liší pozadí a příčiny jednotlivých konfliktů. Rozdíl je také v četnosti výskytu a závažnosti konfliktů. Vedoucí konflikty neřeší tak často jako pedagogové a až na výjimky nepovažují konflikty za závažné. Jako nejproblematictější se z hlediska vedoucích jevíly konfliktní situace s dětmi z dětských domovů. U pedagogů a vedoucích se nejčastěji jedná o konflikty týkající se slovního ubližování, případně provokování. Fyzické ubližování se mezi dětmi vyskytuje méně často především v oblasti volnočasových aktivit, pedagogové pozorují rvačky spíše mezi chlapci. Pedagogové i vedoucí hovoří o tzv. konfliktnějších jedincích, kteří se konfliktů účastní častěji.

6.2 Vliv konfliktů

Výsledky v této části jsou odpovědí na výzkumnou otázku č. 2: **Jaký vliv mají konflikty mezi dětmi na kolektiv dětí a práci pedagoga nebo volnočasového vedoucího?** V rámci této oblasti je shrnuto, jakým způsobem konflikty ovlivňují průběh volnočasových aktivit a vyučovacích hodin, jak působí na děti i na samotné pedagogy a vedoucí a jejich činnost.

6.2.1 Vliv konfliktů na průběh výuky nebo volnočasové aktivity

Podle pedagogů se konflikty nejčastěji vyskytují **o přestávkách**, bezprostřední konflikty až na výjimky tedy výuku nenarušují. Výjimkou jsou v případě konfliktnějších tříd **skupinové práce** v hodinách, v rámci kterých mezi dětmi dochází k hádkám. Pedagogové, kteří vyučují třídy, v nichž se konflikty vyskytují častěji, proto uvádějí, že skupinovým pracím se ve výuce spíše vyhýbají. Všichni pedagogové se ale shodují, že přesto, že konflikty vznikají především o přestávkách, výuku ovlivňují zásadním způsobem, a to **časově**. Pedagogové uvádějí, že 10 - 15 minut na začátku hodiny, před kterou vznikl konflikt, je třeba věnovat řešení konfliktů a jeho rozebrání s celou třídou. Na druhou stranu ale pedagogové tzv. „kázání“ nebo rozebírání konfliktů vnímají jako podstatnou součást, která je nezbytná z hlediska řešení i předcházení konfliktům. *„I tu výuku konflikty ovlivní, protože samozřejmě není nálada, zdrží se tím vyučování a já to teda беру za docela podstatnou věc, že my nejenom vzděláváme, ale my i vychováváme, takže na úkor hodiny“* (Pedagog č. 7).

Vedoucí, podobně jako pedagogové, uvádějí, že záleží na intenzitě, míře daného konfliktu. Kromě extrémních situací, kdy byl tábor pořádán například pro děti z dětských domovů, aniž by v týmu vedoucích byl přítomen odborník, si ani jeden z vedoucích nevzpomněl, že by konflikt nějakým způsobem narušoval chod tábora. V rámci jednotlivých **her a oddílů** ale samozřejmě nejrůznější hádky a potyčky vznikají, což narušuje především průběh dané hry a atmosféru ve skupince nebo oddíle.

6.2.2 Vliv konfliktů na kolektiv dětí

V oblasti vlivu konfliktu na kolektiv dětí se názory pedagogů různí. Především pedagogové hovořící o nižších ročnících (1. a 2. třída) nepozorují, že by konflikty měly na kolektiv dětí vliv. I pedagogové třetích tříd uvádějí, že děti jsou tzv. „*splachovací*“, že jak jejich vztahy, tak i následné konflikty mají krátké trvání. Tzv. „*pubertální popichování*“ v případě pátých tříd vztahy mezi dětmi podle slov pedagogů taky příliš neovlivňuje.

Jiná situace nastává, když se jedná o třídu, která je konfliktní, nadržuje při sobě, tam konflikty přispívají k problematickým vztahům. Pedagog č. 4 měl ale například zkušenost se třídou, která byla od první třídy velmi konfliktní, vlivem práce samotného pedagoga, preventivních programů a také celoročního třídního úkolu se ale třída postupně „*srovnala*“ a naučila se spolupracovat.

Pedagogové uvádějí, že v případě, že se ve třídě vyskytuje konfliktní jedinec, který konflikty opakovaně vyvolává a spolužáky tím ruší, má třída tendenci se ho stranit, pokud nedochází k tomu, že tento žák vyprovokuje ostatní k podobnému chování.

Pedagogové napříč všemi třídami si ale všímají rozdílů mezi dívkami a chlapci, kdy podle nich chlapci řeší konflikty intenzivněji, jejich konflikty jsou snáze postřehnutelné (jedná se především o rvačky), na druhou stranu ale také rychle odeznívají. Konflikty dívek ale častěji přetrvávají, dívky se spolu nebaví delší dobu, nechtějí spolupracovat, což má potom vliv také na skupinové práce v hodinách. „*Kluci hned zapomenou, že se pohádali, holky se pohádají a na celý třídě to je znát, pak spolu nechtějí být ve skupince*“ (Pedagog č. 1).

Vedoucí si tolik nevšímají, že by konflikty narušovaly kolektiv dětí, podle nich se nejedná o závažné důvody konfliktů. Problémy popisují spíše jen v jednotlivých skupinách-oddílech, kdy se děti hádají a obviňují například za prohranou hru. Tyto události jsou ale podle slov vedoucích také krátkodobé a většinou nepřetrvávají. Výjimečnou situaci popisuje například vedoucí č. 10: „*V jednom oddíle byl chlapeček, kterému nešlo běhat, ostatní na něj byli protivní, furt křičeli, že brzdí, že nestíhá. A stupňovalo se to, bylo těžký je stmelit, aby se uklidnili a spolupracovali jako tým*“. V tomto ohledu je respondenty vyzdvihována **role vedoucího**, který zastává důležitou funkci právě ve stmelování oddílů, navozování dobré atmosféry v oddílu nebo při volnočasové aktivitě, má za úkol předat ostatním dobrou a klidnou náladu a zamezit konfliktům, které by se stupňovaly.

6.2.3 Vliv konfliktů na práci pedagogů a vedoucích

Samotný dopad konfliktů mezi dětmi na pedagogy a vedoucí je různý v závislosti na tom, jak k řešení konfliktů pedagogové přistupují a jak konfliktní skupinu dětí mají. Mezi výpověďmi pedagogů se objevovalo nejčastěji, že je konflikty a především žalování s nimi spojené **vyčerpává** a považují je za zásadní a ne příliš příjemnou součást svojí práce především, když učí třídu, ve které jsou konflikty na denním pořádku. Tito pedagogové pak s vděčností vzpomínají na své předchozí třídy, které byly ve srovnání se současnou bezproblémové. Někteří pedagogové mají zase opačnou zkušenost, kdy zažili velmi problémovou třídu a současnou výuku si proto velmi užívají.

Na druhou stranu se ale většina pedagogů dokáže na konflikty mezi dětmi podívat i z pozitivní stránky, nechápou je veskrze negativně. Chápou řešení konfliktů jako své **poslání** nebo **výzvu** přičemž jsou rádi, že mohou dětem něco předat, poučit je i v oblasti

vhodného chování. Pedagogové také uváděli, že také nejružnější konflikty a jejich řešení přispívají k rozmanitosti jejich profese, nenudí se. „*Těším se do školy i přesto, že nějaký konflikt vznikne. Nemáte jeden den stejnej jak druhej, nevíte, co se stane, nenudíte se. A máte radost z toho, že ty děti nějak formujete, že jim ukazujete tu správnou cestu a že si z toho aspoň někdo někdy něco vzal*“ (Pedagog č. 2).

Všichni vedoucí oproti pedagogům vyzdvihovali schopnost brát konflikty mezi dětmi jako **výzvu**. Odvolávali se na to, že s dětmi netráví tolik času, že v průběhu kroužků i tábora se děti nestihnou tolik projevit, jako například ve třídě. Proto mají pocit, že je řešení konfliktů nijak zásadně neovlivňuje.

Jak již bylo zmíněno, pedagogové i vedoucí podotýkali, že se vznikem se pojí také žalování, které je typické spíše pro dívky a kvůli kterému bývají konflikty často odhaleny. Kromě toho pedagogové i vedoucí zmiňují vliv rodičů, který vnímají v mnoha případech jako zbytečně zatěžující. Rodiče především v oblasti nápravy konfliktů požadují od pedagogů vysvětlení, o situace, které se ve třídě udály, se aktivně zajímají, což berou pedagogové při řešení konfliktů také v úvahu. Vedoucí se rovněž potýkají s intervencí rodičů na táborech, když děti volají domů a popisují situace, ke kterým v průběhu tábora dochází.

6.2.4 Shrnutí vlivu konfliktů z pohledu pedagogů a vedoucích

V oblasti vlivu konfliktů se výpovědi pedagogů a vedoucích značně liší, promítá se do nich rozdíl v závažnosti a četosti výskytu konfliktů zmíněný v předchozí podkapitole. Podle vedoucích konflikty aktivity závažně a dlouhodobě nenarušují, kromě případného narušení dané hry, v rámci níž konflikt vznikne, a kromě výjimečných situací spojených s účastí dětí z dětských domovů na táboře. Pedagogové uvádějí, že ačkoliv konflikty vznikají o přestávkách, výuku ovlivňují časově. Vedoucí si rovněž ve většině nevšímají, že by konflikty narušovaly kolektiv dětí, maximálně hovoří o narušení atmosféry v oddílech, ve kterých konflikty vzniknou například kvůli prohrané hře. Někteří z pedagogů narušení kolektivu rovněž nevnímají, protože nedochází k závažným konfliktům, pedagogové konfliktnějších tříd ale vliv na kolektiv dětí pozorují. Pedagogové také hovoří o rozdílném dopadu na kolektiv dívek a chlapců – podle nich se konflikty na kolektivu dívek podepisují dlouhodoběji a znatelněji než u chlapců. Pedagogové rovněž uvádějí, že je konflikty mezi dětmi vyčerpávají, i když dokáží zohlednit i jejich pozitivní stránku, na rozdíl od vedoucích, kteří konflikty vnímají především jako výzvu.

6.3 Řešení konfliktů

Výsledky v této části jsou odpovědi na výzkumnou otázku č. 3: **Jakými způsoby pedagogové a volnočasoví vedoucí konflikty mezi dětmi řeší?** V rámci této oblasti jsou zmíněny konkrétní způsoby řešení konfliktů, které pedagogové a volnočasoví vedoucí využívají. Je zde shrnuto také poradenství, které mají pedagogové i vedoucí možnost využít.

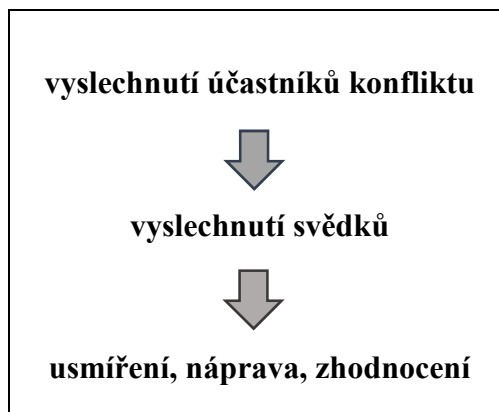
6.3.1 Podíl dětí na řešení konfliktů

Pedagogové ve většině odpovídali, že se setkávají s tím, že si děti některý konflikt mezi sebou vyřeší samy, že se zvládnou samy usmířit. Podle výpovědí pedagogů je samostatné řešení konfliktů častější u starších dětí a u dívek. U každého konfliktu to ale neplatí, proto svou roli v řešení konfliktů považují za zásadní, ať už z toho důvodu, že předcházejí případnému poranění a vystupňování konfliktu, když jej včas zastaví, nebo tím, že ukazují vzor, jakým způsobem lze konflikty řešit. Pedagogové uvádějí, že je potřeba konflikty řešit a nenechat bez povšimnutí, aby si děti nemyslely, že je takové chování v pořádku. Pedagogové také uvádějí, že děti jsou zvyklé žalovat a v případě, že se něco děje, jdou ihned informovat pedagoga do kabinetu nebo na chodbu.

Vedoucí se rovněž setkávají s tím, že si děti vyřeší konflikt samostatně. *„On vždycky se najde ve skupině někdo, kdo je takový stmelovací, kdo se snaží, aby konflikt vyřešen byl a často má větší úspěch než my“* (Vedoucí č. 6) S pedagogy se ale vedoucí shodují v tom, že jejich zásah je při řešení konfliktů mezi dětmi velmi důležitý. *„Řekla bych, že ten zásah původní, že to první musí bejt ode mě. Že tam musím jít a říct jim třeba: zkuste to vyřešit. Když tam nepřijdu a neřeknu to slovo „zkuste to vyřešit“, tak oni to sami bez mého popudu nevyřeší“* (Vedoucí č. 7). *„Děti potřebují tu zkušenost teprve získat, že právě nabídnout jim nebo zeptat se jich, ať řeknou možnosti toho, jak to bylo, jak si myslí, že by to bylo lepší a navést je k tomu. Jako zavřít je do místnosti, tak se nevyřeší nic, protože nevědí, jak na to. Trochu nějaká diplomacie, to je potřeba vnést, aby to nebylo jen o loktech, nadávkách“* (Vedoucí č. 5).

6.3.2 Řešení ze strany pedagogů a vedoucích

Tabulka č. 3: Postup řešení konfliktů



Všichni pedagogové a většina vedoucích postupuje při řešení konfliktů mezi dětmi intuitivně podle velmi podobného modelu, který je uveden v Tabulce č. 3. Respondenti uvádějí, že se o konfliktech mezi dětmi dozvídají kvůli žalování, pokud nejsou přímými svědky. Prvním krokem je vyslechnutí účastníků konfliktu a případné vyslechnutí svědků, na které pak navazuje usmíření dětí (omluva), určitý způsob nápravy (trest) a případné zhodnocení celé situace. „Vždycky se zeptám účastníků, aby každý k tomu řekl svoje. Potom se zeptám (když to je hrubší konflikt – něco se rozbilo nebo tak), kdo co viděl, tak se k tomu zase vyjádří, a pak z toho uděláme nějaký řešení společně“ (Pedagog č. 3).

Dva z vedoucích uvedli, že používají vlastní **jednotný model řešení konfliktů**, který využívají spolu se všemi kolegy v daném zařízení a který se nesoustředí na příčinu konfliktu. Místo vyslechnutí účastníků se snaží děti přimět k zamyšlení se nad danou situací, jestli je chování v souladu s danými normami a k čemu vede. „Jaký máme pravidla? Je to v pořádku? Co tímhletem získáme? Kam tímhletem, že tady po sobě ječíte, to směřuje? Budeš o něco bohatší, co se týče bodů v té hře? Pomůžeme si?“ (Vedoucí č. 1) „Je to ta cesta, kterou chceme jít? Chceme ten čas prožít děláním blbin?“ (Vedoucí č. 2)

6.3.3 Konkrétní způsoby řešení konfliktů

Co se týče způsobů řešení konfliktů, vyjmenovávali pedagogové konkrétní způsoby, které využívají hlavně v oblasti nápravy. Vedoucí často zmiňovali zásady, kterých se při řešení konfliktů drží.

Podle všech pedagogů je důležitou součástí řešení konfliktů **promluva** nejen s daným dítětem, ale i s celou třídou, která může probíhat i v kruhu na koberci. „Rozebíráme

to, když se konflikt stane o přestávce, rozebíráme na začátku hodiny, povídáme si, děti, které byly u konfliktu, se mohou vyjádřit, snažím se vyslechnout obě strany“ (Pedagog č. 1). Tuto součást pedagogové propojují i s **domluvou** konkrétním jedincům nebo i celé třídě. „*Já vždycky domlouvám: jste jeden kolektiv, musíte držet při sobě, nesmíte se rozpoltit. Vždycky je člověk vede, aby tu třídu drželi pohromadě, budou spolu 9 let*“ (Pedagog č. 2).

Jeden z pedagogů dával kromě řešení konfliktů spolu s dětmi v kroužku na koberci přednost **řešení konfliktů samotnými dětmi**. Do konfliktu zasahuje tím, že děti vyzve, aby si konflikt vyřešily samy. „*Snažím se, aby se naučili, že se nežaluje, vyřešte si to mezi sebou. Běžte si to vyřešit za dveře. A oni za chvíli přijdou, že jsou kamarádi. Ale musíte do těch konfliktů vstoupit. Tam se musí*“ (Pedagog č. 6) Pedagog č. 5 se pokusil v rámci celoročního třídního úkolu na téma Harry Potter o vytvoření nové služby ve třídě, tzv. **primuse**, který by byl hlídačem třídy a měl by za úkol vždy rozřešit jednodušší konflikty, čímž by se i zamezilo žalování. Uvádí ale, že v praxi tento nápad nebyl příliš úspěšný, protože primus je určen vždy na týden jako klasická služba, svou funkci tedy splňuje jen v případě, že je jím zrovna zodpovědnější žák, který konflikty sám nevyvolává.

Při řešení konfliktů také záleželo, jestli ke konfliktu došlo záměrně. Pokud nebylo záměrem druhému vyloženě ublížit, pedagogové vyžadovali po žácích vzájemnou omluvu. Pokud bylo ale nevhodné chování záměrné, využívali pedagogové řadu sankcí a trestů od klasických **poznámek** do žakovské knížky přes **důtky** třídního učitele za závažnější incidenty. V případě mladších dětí se pedagogům osvědčili tzv. **bubáci**, což je kartička, která po určitou dobu blokuje postup žáků v celoroční třídní hře a tím pádem oddaluje zisk odměny. „*Máme vždycky takovej systém, loni putovali pohádkovou krajinou, když to zvládli, dostali odměnu, pak sbírali víčka a letos když nemají bubáky, dostanou kartičku, musí si ji schovat, nesmí si ji ztratit, když ji ztratí, je to jeho věc, a když jich mají deset, dostanou odměnu. Takže teoreticky za deset týdnů, když se nic neseemele. A každé si putuje sám*“ (Pedagog č. 3). Podobně i Pedagogovi č. 5 se nejlépe osvědčily **sankce související s celoroční třídní hrou**. Jak bylo již zmíněno, tato třída měla celoroční hru na téma Harry Potter, v rámci které byli žáci rozděleni na jednotlivé koleje. V případě, že něco porušili, byli jejich koleji odebrány body. „*To se mimochodem osvědčilo mnohem víc než nějaké písemné tresty*“ (Pedagog č. 5).

V případě starších dětí a opakujících se konfliktů, které se buď týkají nadávání nebo souvisí s nastupující pubertou, zmiňoval jeden z pedagogů hned několik konkrétních strategií. Protože se ve třídě potýkal s nadávkami a oslovováním se příjmením, byly

zavedeny přezdívky nebo zdrobněliny jmen, kterými všichni žáci chtěli být oslovení. V případě, že se někdo splete a osloví někoho jinak než danou přezdívkou, dělá **dřep**, což platí i pro samotného učitele. V této třídě jsou také využívány **písemné tresty** (např. Desetkrát napíšu: „Nebudu svou spolužačku tahat za vlasy.“), které jsou žáci zvyklí si zformulovat sami. Osvědčily se také **omluvné lístky**, což je předtištěná omluva, pomocí které jsou žáci vedeni k tomu, aby konfliktní situaci pojmenovali, dovedli formulovat, co se jim nelíbí a sestavit omluvu. Jedná se o dvě verze kartiček. Na první z nich stojí věty typu: „*Nelíbí se mi, že jsi udělal...*“, „*Cítím se kvůli tomu...*“ a výzva k tomu, aby se chování už neopakovalo. Druhá verze obsahuje věty: „*Omlouvám se, že jsem udělal ...*“, „*Je mi líto, že se kvůli tomu cítíš...*“ a příslib toho, že k danému chování už nedojde. Žáci zapojení do konfliktu v soukromí nebo před celou třídou nahlas přečtou předtištěné věty a doplní je podle dané situace, čímž se usmíří a na konci si mohou na znamení znovuoobnoveného přátelství podat ruce nebo se obejmout. „*Oni se u toho vždycky zasmějou, protože jim to přijde hrozně vtipný a ono to je vtipný, když to mají takhle říct celé, tak se u toho vždycky baví celá třída a vždycky se odbourá to napětí, které tím jakoby vzniklo a pak jsou schopni fungovat úplně normálně*“ (Pedagog č. 5).

Pedagogové tak nejčastěji v rámci řešení vedou děti k vzájemné omluvě a hodně využívají tresty spolu s povídáním si s celou třídou na koberci nebo na začátku hodiny, aby si žáci uvědomili, co se stalo špatně a jak to řešit dál.

Zatímco pedagogové upřednostňovali okamžitý zásah do konfliktu, několik vedoucích dávalo přednost tomu konflikt **zpočátku pozorovat a vyčkat**, jestli si ho děti nevyřeší samy. Jakmile ale dojde k porušení stanovených pravidel (např. sprostá nadávka), **odkazují** vedoucí bez diskuze **na daná pravidla**. V jiném případě se snaží dětem **pomoci vyjednávat** ke spokojenosti obou stran a přivést je k **omluvě**. Podobně jako pedagogové se vedoucí snaží řešit konflikt **promluvou s dětmi**, které se konfliktu účastní, v případě vymýšlení způsobů řešení uvádějí, že se obrací i na ostatní děti.

Fyzické tresty v podobě dřepů nebo běhání vedoucí nevyužívali, spíš se k nim stavěli odmítavě i v případě sportovněji zaměřených táborů. Spíš využili možnost dát dítěti navíc **službu v kuchyni** nebo uplatňovali sankce v podobě **ubrání bodů** danému týmu. „*Moc nemám rád tresty v podobě dřepů nebo běhání kopečků. Spíš třeba – jednou tam byl konflikt, že bylo víc kluků v pokoji a jednomu se nechtělo uklízet. Všichni za mnou chodili, že nechce uklízet, ten zase brečel, že po něm všichni furt něco chtějí, takže tomu se řeklo: „Hele, dneska jsi neuklidil a váš oddíl má službu, tys jim nepomohl, tak teď budeš muset sám mýt umyvadla,*

jinak nepůjdeš na kolo. To uklízení taky probíhá bodovacím systémem, takže on když jim nepomohl, tak ti kluci body nedostali, byli na něj naštvaní“ (Vedoucí č. 5).

V případě, že u některého z dětí docházelo opakovaně ke konfliktům, které narušovaly program, vedoucí opakovaně uváděli, že se jim osvědčilo upozornit dítě na to, jak velký vliv na ostatní má a udělat si z něj **spoience**. „*Dívej se, oni všichni jdou za tebou, tak to já bych od tebe potřebovala pomoci“ (Vedoucí č. 7).*

Vedoucí také často zmiňovali **zásady**, kterých se při řešení konfliktů drží. V rozhovorech se objevovalo, že nejdůležitější je řešit konflikty **v klidu, nekřičet**, nerozmazávat danou situaci, ale **vzít si z ní ponaučení, a nepodkopat sebevědomí** dítěte.

Způsoby řešení, které vedoucí i pedagogové používají, jsou shrnuty v Tabulce č. 4.

Tabulka č. 4: Způsoby řešení konfliktů

Pedagogové	Vedoucí
<ul style="list-style-type: none"> • promluva s celou třídou • „kázání“, domluva • výzva k samostatnému řešení • písemný trest • poznámka • důtka • sankce související s celoroční hrou • dřepy • omluvné lístky 	<ul style="list-style-type: none"> • prostor k samostatnému řešení • promluva s daným dítětem • promluva se všemi dětmi • poukázání na pravidla <p>Zásady:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nikdy nekřičet, zůstat v klidu. • Vzít si ze situace ponaučení. • Nesrážet sebevědomí.

6.3.4 Poradenství v oblasti řešení konfliktů

Z rozhovorů vyplývá, že ve školách i týmech vedoucích panují mezi zaměstnanci dobré vztahy, pedagogové i vedoucí se na sebe vzájemně obrazejí s prosbami o pomoc a o radu, což usnadňuje řešení problémových situací, ke kterým řešení konfliktů mezi dětmi patří.

Všichni pedagogové využívají možnosti **poradit se s kolegy**. V oblasti závažnějších situací, kdy se rozhoduje například i o závažnějších trestech nebo se jedná o opakované konflikty, je k dispozici **výchovná poradkyně**, jejíž služby pedagogové využívají. Druhá ze

škol má na škole také k dispozici školní psycholožku. Z výpovědí pedagogů ale vyplývá, že s většinou konfliktů se pedagogové zvládají vypořádat sami. „Zatím se to víceméně snažím řešit ve třídě, ne že bych dítě vzala, šla s ním nahoru a řekla „vyřešte si to s ním“. To nejde, protože já si myslím, že oni o těch dětech neví tolik, jako když s nima člověk sedí pět hodin ve třídě. Ono jako lepší je to vyřešit v rámci třídy, když jsou nějaký problémy s téma dětma. Když už to potom hraničí a je to něco extrémní, tak to jo, jestli pro důtku, nebo jak to řešit, ale snažit se ve třídě spíš“ (Pedagog č. 2). V případě konfliktních tříd také pedagogové využili spolupráci s **nízkoprahovým střediskem pro děti a mládež**.

Vedoucí využívají nejčastěji možnosti **poradit se s ostatními kolegy**. „My se tak přirozeně na sebe obracíme a většinou to stejně řeší ten táborový tým jako takový. Co se táborů týče, tak stejně, kdo tam přijede na supervizi, komu se bude telefonovat. Prostě se to promyslí tam a je to“ (Vedoucí č. 1). Jedna z vedoucích podotýká, že jí k efektivnímu řešení konfliktů a práci s dětmi pomáhají i kurzy osobnostního rozvoje, kterých se účastní. Další z vedoucích také mluví o **mentorce** s dlouholetou zkušeností v oblasti volnočasových aktivit, na níž má i spolu s ostatními kolegy kontakt, nikdy její služby ale nepotřebovala využít.

6.3.5 Shrnutí řešení konfliktů z pohledu pedagogů a vedoucích

Při řešení konfliktů postupuje většina respondentů podobně: snaží se vyslechnout účastníky konfliktu, případné svědky a pak se snaží o usmíření, nápravu a případné zhodnocení celé situace. Dva z vedoucích zmínili jednotné řešení konfliktů v rámci své organizace, které se snaží vést místo hledání příčin k zamýšlení se nad chováním a jeho důsledky. Na rozdíl od vedoucích vstupovali pedagogové do konfliktu okamžitě, kromě domluvy a promluvy s celou třídou nebo výzvy k samostatnému vyřešení využívali také řadu sankcí nebo trestů. Kromě klasických poznámek, dřepů nebo důtek zmínil jeden z pedagogů omluvné lístky, které se mu osvědčily. V případě, že pedagogové využívali celotřídní hru, sankce spojené s postupem v této hře považovali za neúčinnější. Vedoucí uváděli, že konflikt zpočátku pozorují a dávají dětem prostor si jej vyřešit, případně pomáhají vyjednávat nebo vést ke vzájemné omluvě. Odkazují se také na pravidla a podobně jako pedagogové se konflikty snaží řešit s celou skupinou dětí.

V rámci poradenství se pedagogové i vedoucí radí ohledně problémovějších situací s kolegy. Vedoucí si s touto formou poradenství ve většině situací vystačili, pedagogové

využívali možnosti poradit se s výchovným poradcem, případně spolupráce s nízkoprahovým střediskem pro děti a mládež.

6.4 Předcházení konfliktům

Výsledky v této části jsou odpovědí na výzkumnou otázku č. 4: **Jakým způsobem se snaží pedagogové a volnočasoví vedoucí konfliktům předcházet?** V rámci této oblasti jsou uvedeny způsoby předcházení konfliktům, které pedagogové a vedoucí využívají a také možnosti a způsoby, jakými podporují dobré vztahy mezi dětmi.

Jako nejpodstatnější pedagogové považují konflikty jednoznačně nepodceňovat, zasahovat do nich a zpětně o nich mluvit s dětmi od malička, nejlépe za použití konkrétních příkladů a situací. *„Odmalinkata jim tvrdím, že jsou všichni kamarádi a že se všichni máme rádi a že tak jak je já mám ráda všechny, tak oni budou respektovat to, že jsme tady všichni. Tak jim to vtoukám od té první třídy do hlavy, že si tady budeme pomáhat, nikdo se tady nebude nikomu smát“* (Pedagog č. 8) Pedagogové se také snaží **oceňovat pozitivní chování** pochvalou a tím ho posilovat. Vedoucí uvádějí, že předcházet konfliktům a učit správnému řešení můžou už samotné hry, které mohou být vystaveny na nějaké konfliktní situaci, přičemž je úkolem dětí shodnout se na nejlepším řešení.

Pedagogové a především vedoucí se jednoznačně shodují v tom, že důležité je **stanovit určitá pravidla**, která by dětem sloužila jako hranice, stanovit si podmínky. Děti si je buď mohou samy vytvořit ve spolupráci s pedagogem nebo vedoucím, nebo mohou být seznámeny s již vytvořenými pravidly. Je vhodné je s dětmi rozebírat, mluvit o tom, co se má a co by se nemělo dělat. *„Hlavně mluvit s nima mluvit, mluvit, mluvit. Hlavně vychovávat ty malý. Ted' když to odflákneme, tak pátá, šestá třída už s nima nic nebude“* (Pedagog č. 6).

Neméně důležitý je také **příklad** pedagoga a vedoucího. Zatímco pedagogové uvádějí za nejpodstatnější vlastnost v oblasti předcházení konfliktům spravedlivost, vedoucí považují za naprosto zásadní faktor konkrétní chování a příklad vedoucích. Jako nezbytné vlastnosti vedoucího uvádějí schopnost stmelit kolektiv, navázat příjemnou atmosféru a také spolupracovat s ostatními. *„Vzpomínám si, jak jednou dva vedoucí mezi sebou soupeřili, ale tak hezky, oba chtěli vyhrát, ale nebylo to jakoby zle, ale bylo to takový milý, že i ty děcka z toho cejtli, že to jako je rivalita, chceme vyhrát, ale ne přes mrtvoly, hrozně se to odráží od toho nastavení těch dospělých. Od nastavení dospělých se odráží nastavení i těch dětí“* (Vedoucí č. 3). Podle vedoucích je také důležité, aby děti mohly mít vůči vedoucím důvěru,

aby se nebály cokoliv říct, ozvat se. Pedagogům slouží k tomu, aby děti mohly sdělit, co se jim třeba nelíbí nebo jak se ve třídě cítí, **schránka důvěry**.

V případě, že je ve skupině žák, který vyvolává konflikty opakovaně, pedagogové dávají přednost **rozdělování těchto žáků** od sebe, omezují také skupinové práce (v případě konfliktních tříd je vůbec nedělají nebo si aspoň dávají pozor na to, aby ve skupině nebyli nejvíce konfliktní žáci spolu). Vedoucí se snaží konfliktní jedince (nebo potenciálně konfliktní jedince) spíše **zaměstnávat**, dát jim funkci (např. pomocník vedoucího).

Vedoucí také kladou důraz na **tvorbu samotného programu**, který by měl být **pestrý** a v případě, že u dětí pozorují známky nudy, střídají **různé aktivity**. Vedoucí také uvádějí, že se dětem snaží vyjít vstříc v tom smyslu, že když nechtějí danou aktivitu vykonávat nebo hru hrát, mají na výběr, nemusejí. Pedagogové se zase snaží své hodiny pojmout co nejzajímavěji, zařadit do nich nějakou motivaci, aby ji žákům zpříjemnili.

S tvorbou programu souvisí také **tvorba vyrovnaných oddílů**. Podle vedoucích pramení konflikty vznikající na táborech často z nevyváženosti jednotlivých oddílů. Tomu se všichni vedoucí snaží předcházet tím, že se snaží oddíly namíchat tak, aby v nich byly přítomné děti různého věku a pohlaví. Jeden z vedoucích zmínil, že v rámci jejich tábora **oddíly existují jen formálně** pro sbírání bodů, na každou hru jsou děti rozlosovány do jiných skupin, čímž se také lépe seznámí a předejde se tomu, že nebudou muset trávit čas celého tábora s těmi samými lidmi. Dva vedoucí také pořádají **předtáborová setkání**, v rámci kterých si děti mají možnost najít kamarády, se kterými chtějí v oddílech být. Ostatní vedoucí se snaží vymýšlet jednotlivé hry tak, aby daly vyniknout dětem s různými nadáními, běhací hry se například snaží prokládat logickými hrami.

Všichni pedagogové také využívají v rámci svých tříd **preventivní programy** realizované nízkoprahovými zařízeními pro děti a mládež. Pedagog třídy, v níž konflikty bývaly velmi časté také uvedl, že tyto programy přispěly ke zlepšení třídního kolektivu.

Pedagogové se rovněž snaží předcházet konfliktům prostřednictvím aktivit, které třídní kolektiv stmelují. Nejčastěji hovoří o povídání si s celou třídou v kruhu na koberci po víkendů nebo prázdninách, dávání si dárků na Vánoce nebo tvorbě besídek. Jeden z pedagogů také popisuje **celoroční celotřídní program** „Námořníci“, v rámci kterého musela celá třída spolupracovat a plnit hromadný úkol, vzájemně si pomáhat. Podle jeho slov tento program ve spolupráci s programy organizovanými nízkoprahovým centrem značně přispěl ke zlepšení vztahů mezi dětmi ve třídě. Dobré vztahy také pedagogové

podporují v rámci **skupinových prací**, kdy je povoleno chodit a ptát se spolužáků, když si s úkolem nevědí rady. Jednorázové hry na stmelení kolektivu podle dvou pedagogů, kteří je využívali, neměly vliv, pedagogové celkově dávali přednost spíše osvědčeným aktivitám typu povídání si s celou třídou na koberci, celoročním úkolům, nebo aktivitám, které byly zajištěny organizací zajišťující preventivní programy.

Jednotlivé hry a aktivity, které realizují volnočasoví vedoucí, jsou přímo postavené na principu stmelení kolektivu. Jeden z vedoucích zmiňoval, že důležitou součástí předcházení konfliktům jsou **reflexe** po jednotlivých hrách nebo aktivitách, v rámci kterých se děti mohou vyjádřit ke svému prožitku během hry. Tímto způsobem může vyplynout na povrch i vznik nějakého konfliktu, který je ale rovnou řešen mezi všemi a nedochází k jeho vystupňování.

Všichni respondenti chápou konflikty jako nezbytnou součást života a je podle nich důležité a přirozené, že mezi dětmi ke konfliktům dochází, čímž se i postupně učí, jak je přijatelným způsobem řešit. Záleží ale, jakým způsobem konflikty probíhají, v jaké míře a jak často. Ačkoliv tedy respondenti podotýkají, že občasné konflikty jsou svým způsobem užitečné, aby k nim nezačalo docházet v nezdravé míře, uvádějí pedagogové i vedoucí řadu způsobů, kterými se konfliktům snaží předcházet. Způsoby, které respondenti uváděli, jsou shrnuty v tabulce č. 5.

Tabulka č. 5: Předcházení konfliktům

Pedagogové	Vedoucí
<ul style="list-style-type: none"> • osobnost pedagoga (spravedlnost) • nepodceňovat, zasáhnout • rozdělování konfliktních žáků • komunikovat (konkrétní příklady) • pravidla třídy • schránka důvěry • preventivní programy • stmelující aktivity 	<ul style="list-style-type: none"> • pravidla • vlastní příklad vedoucích • zaměstnávání konfliktních jedinců • pestrý program, střídání aktivit • vyvážené rozložení oddílů • reflexe po aktivitách • vyjít vstříc, nenutit

6.4.1 Shrnutí předcházení konfliktům z pohledu pedagogů a vedoucích

Ve způsobech předcházení konfliktům se respondenti vzájemně setkávali a doplňovali. Pedagogové kladli důraz na to nepodcenit budování vztahů ve třídě už od první třídy. Před realizací jednorázových stmelovacích her dávají přednost skupinovým pracím nebo osvědčeným aktivitám, kdy si například dávají dárky na Vánoce nebo si s celou třídou povídají a učí se naslouchat v rámci vyprávění si o zážitcích z víkendu nebo prázdnin. Pedagogům se rovněž osvědčilo využívání preventivních programů nebo tvorba celoroční hry, na které se třída podílí. Vedoucí kladou důraz na stanovení pravidel a osobnost vedoucího a jeho příklad. Podle vedoucích velmi záleží na tvorbě programu a rozložení oddílů, k předcházení konfliktů také pomáhá reflexe po aktivitách. V případě konfliktních žáků je pedagogové rozdělují, vedoucí je spíše zaměstnávají.

7 DISKUZE

Následující kapitola se zaměřuje na kritické zhodnocení této práce. V podkapitole jsou předloženy výsledky této práce podle jednotlivých výzkumných otázek srovnány s výsledky jiných výzkumů a poznatky z odborné literatury. Rovněž je zmíněno zamyšlení nad možnou aplikací výsledků práce a doporučení pro další výzkum.

Výzkum se zabývá problematikou konfliktů mezi dětmi mladšího školního věku z pohledu pedagogů prvního stupně a volnočasových vedoucích. Pro zjišťování příkladů, vlivu, způsobů předcházení a řešení konfliktů byl zvolen kvalitativní design, který umožňuje prozkoumání daného tématu více do hloubky. Byly realizovány rozhovory s deseti pedagogy ze dvou základních škol a deseti vedoucími pracujícími v domech dětí a mládeže, kteří se podílejí na vedení letních táborů.

Jako problematický se může zdát především získaný výzkumný soubor. Byli dotazováni prvostupňoví pedagogové ze dvou vesnických škol, při oslovování byla totiž upřednostněna možnost realizovat rozhovory s pedagogem každé třídy prvního stupně, na což přistoupily v předprázdninovém období pouze oslovené vesnické školy. Odpovědi respondentů tak sice obsahovaly výpovědi o konfliktech, které se mezi dětmi vyskytovaly napříč každým ročníkem, při zařazení pedagogů z městských škol nebo pedagogů z více různých škol by práce mohla přinést jiné výsledky.

Výsledky mohla také ovlivnit nevyváženost v zastoupení pohlaví jednotlivých respondentů, která je v souladu s feminizací českého školství, o níž hovoří například Bendl (2002). Kleňhová (2016) uvádí, že pouze 14 % pedagogů na základních školách v České republice jsou muži. Manesis et al. (2019) ale poukazuje na rozdíly mezi učiteli a učitelkami v řešení konfliktů mezi dětmi. Do tohoto výzkumu se podařilo zařadit mezi pedagogy jednoho muže, mezi vedoucími byli muži čtyři. Je možné, že pokud by pohlaví respondentů byla ve výzkumu rovnoměrně zastoupena, výsledky by se lišily.

Vzorek volnočasových vedoucích zařazených do výzkumu byl různorodější než vzorek pedagogů, jednalo se o vedoucí organizující tábory pro děti z měst a vesnic v Kraji Vysočina a v Brně. Většina vedoucích měla dlouholetou zkušenost s vedením táborů, což byl také záměr při vybírání respondentů, na táborech ale proto figurovali v pozici hlavních vedoucích. V tomto ohledu mohlo dojít také ke zkreslení, protože hlavní vedoucí obvykle

netráví s dětmi tolik času jako oddíloví vedoucí, zaměřují se na chod tábora jako celku. Na druhou stranu ale hlavní vedoucí zařazení do výzkumu disponovali dlouholetými zkušenostmi a jejich tábory nebyly tak velké, aktivně se účastnili programu a byli s dětmi v bezprostředním kontaktu.

Rovněž způsob výběru vzorku celkově se může jevit jako problematický. Miovský (2006) uvádí, že záměrný výběr přes instituce s sebou přináší zkreslení souvisící s tím, že lidé do výzkumu zařazení představují pouze určitou vybranou oblast osob z celkové cílové skupiny. Oslovení respondenti samozřejmě nereprezentují celou populaci, ale jenom velmi malý úsek z ní, byly osloveny instituce pouze z velmi malé oblasti České republiky, což přináší další zkreslení, vzorek respondentů tak není reprezentativní.

K dalšímu zkreslení mohlo dojít při vedení rozhovorů. Bylo dbáno na to, aby rozhovory probíhaly v podobných podmínkách a diskrétním prostředí, kterými byla nejčastěji prázdná třída, sborovna, kabinet nebo kancelář. Rozhovory byly realizovány v závislosti na časových možnostech respondentů, neprobíhaly tedy ve stejný čas. Ačkoliv rozhovory probíhaly v prázdných místnostech, někdy se stalo, že danou místnost navštívil kolega respondenta, který potřeboval projít do další místnosti, využít kopírku v dané místnosti nebo se na něco zeptat, čímž byl rozhovor přerušen. Na druhou stranu se ale nezdálo, že by tato přerušování respondentům vadila, znervóznila je nebo výrazněji narušila jejich soustředění se na interview, vždy se bez problémů vrátili zpět k tématu a otázce.

Informace, které respondenti uvedli v rozhovorech, mohly být rovněž zkresleny touhou respondentů ukázat se v lepším světle, je možné, že pozorování jednání by vedlo k odlišným výsledkům než samotné výpovědi. Některé informace mohly být pozměněny nebo případně zatajeny. K věrohodnosti výsledků ale mohla naopak přispět skutečnost, že respondenti vyjadřovali potěšení z toho, že mohou svými zkušenostmi přispět do výzkumu.

Co se týče samotných výsledků výzkumu a následných doporučení, první výzkumná otázka se zaměřovala na charakteristiku konfliktů, ke kterým mezi dětmi mladšího školního věku z pohledu pedagogů a volnočasových vedoucích dochází.

Podle Manesis et al. (2019) se konflikty ve školním prostředí vyskytují každodenně. Výsledky tohoto výzkumu nasvědčují tomu, že každý den řeší pedagogové konflikty v nejvíce konfliktních třídách, většina pedagogů řeší konflikty dvakrát až třikrát týdně, přičemž ke konfliktům dochází nejčastěji o přestávkách. Volnočasoví vedoucí řeší konflikty méně často než pedagogové a uvádějí, že je nepovažují za závažné s výjimkou konfliktů

mezi dětmi z dětských domovů. I přes počáteční snahu uváděli vedoucí, že od přijímání dětí z dětských domovů na své tábory museli kvůli závažnosti konfliktů a porušování pravidel upustit. Výzkum tak poukázal na nutnost větší podpory, zlepšení informovanosti a proškolení vedoucích v této oblasti. Aby mohli vedoucí organizovat tábory i pro děti z dětských domovů, měli by o daných dětech získat co nejvíce informací, aby se na jejich přítomnost mohli lépe připravit a případně se obrátit na odborníka, který by byl vedoucím k dispozici při tvorbě programu i po dobu celého letního tábora.

Vedoucí rovněž hovořili o konfliktech týkajících se dětí, o jejichž speciálních vzdělávacích potřebách nebyli rodiči dostatečně informováni. V souladu s tímto zjištěním by bylo vhodné zaměřit se v tomto směru ve volnočasových zařízeních více na komunikaci s rodiči. Rodiče by si tak mohli uvědomit, že je v zájmu všech, aby o svých dětech poskytli před táborem co nejvíce informací, díky kterým budou moci vedoucí dostatečně přizpůsobit program a předejít řadě problematických situací.

Všichni respondenti hovořili o konfliktech spojených se slovním ubližováním, mezi něž se řadí nadávky, hádky, obviňování, svádění viny, posmívání se. Konflikty mezi dětmi také souvisely s proklováním, které se projevovalo pokoušením, urážením se, rušením právě probíhající aktivity nebo naschvály. Hojbotá et al. (2014) podotýkají, že konflikty související s verbální agresí se u dětí vyskytují častěji než fyzická agrese. To potvrzují hlavně volnočasoví vedoucí, z výpovědí pedagogů vyšší výskyt konfliktů určitého typu nevyplýnul. Podobně jak uvádějí Dhillon a Babu (2015) se mezi dětmi pátého ročníku vyskytlo pubertální popichování mezi chlapci a dívkami. Především pedagogové mezi chlapci rovněž řešili rvačky a napadání ostatních a stejně jako uvádí Pražská skupina školní etnografie (2005), popisovali pedagogové rvačky jako časté, málokdy se ale jednalo o skutečné násilí. Pedagogové i vedoucí v tomto výzkumu také uváděli, že ke konfliktům dochází častěji u konkrétních jedinců, často uváděným důvodem konfliktů byl například boj o místo ve třídě. Uvedené příklady konfliktů jsou rovněž v souladu s poznatky, na které poukazují například French et al. (2005) nebo Vágnerová (2001).

V souladu s poznatky realizovaných výzkumů a odborné literatury je také zjištění, že konflikty související s verbální agresí se podle respondentů častěji vyskytovaly u dívek, chlapci se spíše uchýlovali k fyzickému řešení konfliktů (Agolli & Rada, 2015; Crick & Grotpeter, 1995; French et al., 2005; Parke & Gauvain, 2009; Pražská skupina školní etnografie, 2005).

V souvislosti s výskytem konfliktů hovořili pedagogové a vedoucí často o žalování, na které poukazuje také Fontana (2003) nebo Pražská skupina školní etnografie (2005). Pražská skupina školní etnografie (2005) ale uvádí výskyt žalování především v první až třetí třídě, v rámci tohoto výzkumu si na žalování stěžovali i pedagogové pátých tříd. Respondenti uváděli, že žalují především dívky, podobně jak to uvádějí také Agolli a Rada (2015). Podle výzkumu Laška (2007) si dívky třenic mezi dětmi všimají více než chlapci, což může být důvodem, proč mají dívky větší tendenci jít pedagoga nebo vedoucího o konfliktu informovat.

V souvislosti s žalováním a skutečností, že pedagogy časté žalování zatěžuje, by bylo vhodné se zaměřit na posilování schopnost dětí vyřešit si konflikt samostatně. Také z hlediska předcházení konfliktům a zabránění jejich vystupňování není vhodné žalování zcela zabránit, vedoucí v tomto ohledu kladli důraz na to, aby k nim děti měli důvěru a nebáli se jim cokoli říct. Na základě výpovědí pedagogů by bylo vhodné posilovat rozlišovací schopnosti mezi méně závažným a skutečně závažným konfliktem především u starších dětí.

Druhá výzkumná otázka se zaměřovala na to, jaký mají konflikty vliv na průběh výuky nebo volnočasové aktivity. Současně také zjišťovala, jaký vliv mají tyto konflikty na samotné pedagogy a vedoucí nebo kolektiv dětí.

Podle vedoucích se vliv konfliktů omezuje na narušení hry, při níž vznikne, nebo případně atmosféry ve skupince nebo oddíle dětí. S tím souvisí tvorba vyrovnaných oddílů, což je krok, který by i z hlediska prevence konfliktů neměl být podceňován. Někteří vedoucí proto doporučují realizaci předtáborových setkání, díky kterým děti lépe poznají, což rozřazení do skupinek usnadní, případně existenci oddílů pouze po formální stránce pro sbírání bodů. Podobně i pedagogové by měli klást důraz na rovnoměrné rozložení žáků do skupinek, aby konflikty při skupinových pracích nenarušovaly výuku.

Podle pedagogů většina konfliktů probíhala o přestávkách, v hodinách docházelo k hádkám maximálně v průběhu skupinových prací. Přesto ale konflikty výuku ovlivňovaly především časově, protože začátek hodiny po proběhlém konfliktu věnovali pedagogové jeho řešení, o čemž vypovídají také Mattioli a Navrátil (2010). Výsledky tak naznačují, že je třeba zaměřit se na trávení volného času o přestávkách a posilovat u dětí schopnosti správně se rozhodovat a všimát si důsledků svého chování a také posilovat uvědomění si odpovědnosti za své chování.

Kromě toho, že řešení konfliktů ubírá čas a energii, které by měly být vynaloženy na výuku, pedagogové uváděli, že je stále se opakující konflikty vyčerpávají. Z tohoto hlediska by bylo vhodné zaměřit se více na péči o pedagogy prvního stupně v oblasti psychohygiény a prevence syndromu vyhoření například prostřednictvím preventivních workshopů. Göksoy a Argon (2015) rovněž poukazují na negativní emoce související se vznikem konfliktů, kterým pedagogové čelí. Podobně ale jako ve výzkumu Manesis et al. (2019) byli pedagogové schopni vidět negativní, ale i pozitivní důsledky, které s sebou konflikty mezi dětmi a jejich řešení přináší. Pedagogové i vedoucí si uvědomovali prospěšnost konfliktů. Vedoucí, častěji než pedagogové, byli schopni vnímat konflikty mezi dětmi v první řadě jako výzvu a nevsímali si, že by je vyčerpávaly, což pravděpodobně souvisí s tím, že do konfliktů nemusejí vstupovat tak často.

Shantz (1986) uvádí, že děti neoblíbené v kolektivu se do konfliktů zapojovaly častěji. Podobně i respondenti vypovídali o tom, že konflikty vyvolávají konkrétní jedinci, kteří, pokud svými konflikty opakovaně obtěžují své spolužáky, pak mají tendenci se daného žáka stranit a okřikovat ho. Také se objevil rozdíl v dopadu konfliktů mezi chlapci a dívkami. Pedagogové si všímali, že konflikty chlapců bývají intenzivnější a prudší než konflikty dívek, konflikty dívek ale zase přetrvávají déle a více ovlivní atmosféru ve třídě. Jinak si ale pedagogové ani vedoucí nebyli vědomi dlouhodobého dopadu klasických konfliktů na kolektiv dětí.

Třetí otázka zkoumala způsoby řešení konfliktů ze strany dětí samotných a také pedagogů a vedoucích.

Podle respondentů jsou děti schopny si své konflikty v řadě případů vyřešit samy, jak uvádí také na základě své studie French et al. (2005). Na to poukazovali i pedagogové a vedoucí v našem výzkumu, někteří v rámci řešení konfliktů děti i vyzývali k samostatnému řešení. Všichni respondenti ale zároveň zdůrazňovali důležitost své role v sociálně přijatelném řešení konfliktů, považovali svůj zásah ve většině případů za nezbytný podobně jako uvádějí Dhillon a Babu (2015) nebo Agolli a Rada (2015).

Dhillon a Babu (2015) apelují na vytvoření podmínek, které pedagogům umožní řešit konflikty dětí adekvátně. Tím může být například dohoda o jednotném modelu při řešení konfliktů, který spolu se svými kolegy využívali dva z respondentů a který se soustředil především na zhodnocení vlastního chování. Ostatní respondenti postupovali při řešení konfliktů podle vlastních schopností a zkušeností. Nejčastější postup bylo vyslechnutí,

usmíření, případná náprava v podobě trestu a zhodnocení situace. Výsledky ale naznačují, že tvorba jednotného modelu nebo doporučení pro řešení konfliktů by se mohly stát inspirací pro ostatní vedoucí nebo začínající pedagogy, kteří osvědčené metody vyplývající ze zkušeností ještě nemají vytvořeny.

Hojbotá et al. (2014), že při řešení konfliktů pedagogové kladou důraz na tresty. Podobně i v tomto výzkumu pedagogové, častěji než vedoucí, využívali řadu trestů v podobě poznámek, důtky nebo písemných trestů. Největší vliv měly ale podle pedagogů tresty související s celoročními třídními úkoly, pokud je pedagogové do výuky zařazovali.

Celkově ale respondenti využívali způsoby řešení konfliktů, které popisuje také Mareš (2018), tedy tresty i odměny (např. pochvala, oceňování žádoucího chování), domluvou se žáky se snažili podpořit jeho vlastní regulaci a kladli velký důraz na diskuzi s ostatními dětmi o vhodnosti chování. Nedocházelo pouze k eliminaci nežádoucího chování, respondenti rozvíjeli i pozitivní chování žáků.

Všichni respondenti vedli také děti k omluvě a kladli důraz na komunikaci s dětmi při řešení konfliktu, na rozebírání konfliktních situací a možností jejich řešení, což za důležité považují i Agolli a Rada (2015) nebo Hojbotá et al. (2014).

Agolli a Rada (2015) uvádějí, že většina respondentů v jejich výzkumném šetření považuje roli psychologa nebo sociálního pracovníka v oblasti konfliktních situací za velmi důležitou. Výsledky studie, kterou provedli Hojbotá et al. (2014) dokonce považují za ideální přítomnost specializovaného profesionála na řešení a prevenci konfliktů ve škole. Rovněž pedagogové v tomto výzkumu využívali možnost poradit se v oblasti náročnějších situací s výchovným poradcem, většinu konfliktů ale byli schopni řešit sami, popřípadě na základě porady s kolegy. Vedoucí poradenských služeb nevyužívali, radili se nejčastěji s kolegy.

Výsledky výzkumu tak poukazují na úlohu poradenství ze strany výchovných poradců. Především pedagogům vyučujícím konfliktnější kolektivy dětí by měla být poskytnuta dostatečná podpora. To rovněž poukazuje také na oblast působení školních psychologů, případně školních speciálních pedagogů a na posílení jejich role na školách. V případě, že jsou na škole přítomni, se mohou konkrétně a prakticky zaměřovat na oblast týkající se řešení konfliktů mezi dětmi a stmelování třídních kolektivů.

Čtvrtá otázka se zaměřila na to, jestli jsou nějaké způsoby, kterými lze konfliktům předcházet.

Ačkoliv pedagogové i vedoucí považovali vznik konfliktů mezi dětmi za přirozený, vyjmenovávali řadu způsobů, kterými konfliktům předcházejí a které se částečně prolínají s řešením konfliktů. Pedagogové uváděli, že důležité je nepodceňovat konflikty a zasáhnout. Agolli a Rada (2015) poukazují na potřebu konfliktům předcházet vzděláváním dětí, což pedagogové dokládali tím, že s dětmi často diskutují o tom, jak by se v určitých situacích zachovali. Jak podotýkají také Dhillon a Babu (2015) nebo Navrátil a Mattioli (2011), jedním ze zásadních způsobů je vytvoření jasných pravidel a stálých podmínek řešení konfliktů, díky kterým jsou stanoveny hranice, na které se pak lze odkazovat. Především vedoucí zmiňovali jako zásadní faktor také příklad a chování vedoucího, pedagogové kladli důraz na spravedlnost pedagoga. Důležitost osobnosti pedagoga nebo vedoucího potvrzuje rovněž literatura (Čáp & Mareš, 2001; Hájek et al., 2008; Hrabal, 2003). Pedagogové také preventivně rozsazují konfliktní žáky, vedoucí se zase tyto děti snaží zaměstnávat speciálními úkoly. K případnému zjišťování konfliktů nebo toho, že se žáci necítí v kolektivu dobře slouží vedoucím reflexe po aktivitách, pedagogové využívají schránku důvěry. Pedagogové využívají preventivní programy odborníků zvnějšku, více než jednorázové stmelující aktivity a hry se jim osvědčuje pravidelné povídání si s dětmi na koberci o tom, jak se měli např. o víkendu nebo celoroční třídní hry. Ze strany vedoucích je důležitá tvorba programu a samotných oddílů, aby byly vyvážené.

Ze závěrů tak kromě jiných konkrétních postupů, které mohou sloužit jako doporučení, vyplývá především nutnost zaměřit se na posilování preventivních programů, které se podle pedagogů ukazují jako účinné. Respondentům se rovněž osvědčila tvorba celotřídních celoročních programů a úkolů, které lze využít jako motivaci ve výuce, podporu vztahů mezi dětmi i při řešení konfliktů. Na základě výpovědí vedoucích by v oblasti prevence konfliktů neměla být podceňována také reflexe aktivit. Pedagogové a vedoucí by proto v té oblasti mohli být více proškoleni, aby byli schopni vést reflexi správně a efektivně.

Práce přinesla kromě teoretických informací týkajících se charakteristiky konfliktů mezi dětmi mladšího školního věku v oblasti školního i mimoškolního prostředí také řadu konkrétních a praktických návodů týkajících se řešení a prevence konfliktů. V tomto ohledu se může stát inspirací pro řadu současných i budoucích pedagogů nebo vedoucích.

Vzhledem k tomu, že se výzkum soustředí především na pedagogy a vedoucí s mnohaletou zkušeností, bylo by vhodné zaměřit se v následujících výzkumech například na začínající učitele a vedoucí, oddílové vedoucí a popřípadě na vedoucí větších táborů a pedagogy z měst.

V souvislosti se zkušeností vedoucích s organizací táborů pro děti z dětských domovů lze rovněž hovořit o prozkoumání možností volnočasových aktivit dětí z dětských domovů, konfliktních situací, kteří mezi nimi vznikají, popřípadě zkušeností vedoucích, kteří se prací s těmito dětmi zabývají nebo zabývali.

Rovněž by bylo zajímavé zmapovat práci školních psychologů a výchovných poradců a zjistit, jaké konkrétní nástroje a metody využívají v oblasti řešení konfliktů na školách.

Výsledky tohoto výzkumu předkládají zkušenosti pedagogů a vedoucích s konflikty mezi dětmi mladšího školního věku, zjištěné výsledky však nelze zobecnit na celou populaci. To však podle Miovskeho (2006) vyplývá z podstaty kvalitativního výzkumu, jehož výsledky lze zobecnit pouze při zohlednění kontextuálních souvislostí.

8 ZÁVĚR

Výzkum byl zaměřen na konflikty u dětí mladšího školního věku z pohledu pedagogů a volnočasových vedoucích. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že konflikty se mezi dětmi vyskytují v prostředí škol častěji než v oblasti volnočasových aktivit. Mezi konflikty, které respondenti vyjmenovávali, spadají konflikty spojené se slovním ubližováním nebo provokováním, případně se rvačkami nebo napadáním ostatních.

Ke konfliktům dochází ve školním prostředí především o přestávkách, následné řešení konfliktů ale výuku ovlivňuje časově. V rámci tábora konflikty ovlivňují konkrétní hry nebo atmosféru ve skupince. Respondenti si nevšímají, že by konflikty narušovaly dlouhodobě náladu nebo kolektiv dětí, pokud se nejedná o vyložené konfliktní a problémovou třídu nebo oddíl na táboře, případně jsou konflikty na táboře spojeny s přítomností dětí z dětských domovů. Vedoucí chápou konflikty a jejich řešení jako výzvu, podobně se na konflikty dívají i pedagogové, kteří ale současně uvádějí, že je neustálé řešení opakujících se konfliktů vyčerpává.

V oblasti řešení konfliktů postupuje většina respondentů na základě vlastních schopností a zkušeností, dva z vedoucích poukázali na jednotný model řešení konfliktů, který s kolegy využívají. Vedoucí dávají dětem častěji prostor k samostatnému řešení konfliktů než pedagogové. Pedagogové využívají častěji než vedoucí tresty, zároveň se ale snaží rozvíjet a oceňovat také pozitivní chování žáků. Všichni respondenti využívali možnost poradit se v oblasti náročnějších situací s kolegy, většinu situací byli schopni řešit sami. Pedagogové využívali také možnost poradit se s výchovným poradcem.

Z pohledu všech respondentů je v oblasti předcházení konfliktům zásadní vytvoření hranic a pravidel, vedoucí také zmiňovali důležitost příkladu vedoucího, pedagogové kladli důraz na spravedlnost pedagoga. Respondenti také hovořili o preventivním rozsazování nebo zaměstnávání konfliktních žáků. V rámci stmelování kolektivu pedagogové dávali přednost osvědčeným aktivitám typu povídání si s celou třídou na koberci, celoročním úkolům, nebo preventivním programům.

SOUHRN

Věk od nástupu dítěte do školy do přibližně dvanácti let je podle Vágnerové (2012) označován jako období mladšího školního věku. V tomto období dítě získává celou řadu nových rolí a dostává se do situací, které formují sociální oblast jeho života. Jak podotýká Thorová (2015), dítě se v tomto období teprve učí fungovat mezi vrstevníky, oporou v tomto učení mu mohou být právě pedagogové a volnočasoví vedoucí, kteří se podílejí na jeho výchově.

Konflikt je střetem navzájem se vylučujících nebo protichůdných tendencí (Křivohlavý, 2002). Podle Plamínka (2012) jsou konflikty důležitým strůjcem změny. Podporování umění řešit a unést konflikt a navození spolupráce mezi dětmi ve třídě patří mezi úkoly pedagoga. (Hrabal, 2003). Podobně i vedoucí by měl děti vést k toleranci a respektu sebe navzájem i stanovených pravidel (Hájet et al., 2008).

V oblasti konfliktů mezi dětmi mladšího školního věku především ve školním prostředí byla realizována řada výzkumů, jejichž poznatky se v mnohých případech shodují s poznatky této práce. Výzkumů soustředících se na dané téma v oblasti volnočasových aktivit není takové množství, což bylo jedním z podnětů pro vznik této práce. Záměrem této práce bylo rovněž zjištění konkrétních postupů při řešení a prevenci konfliktů využitelných v praxi.

Práce se proto zabývá konflikty dětí mladšího školního věku z pohledu pedagogů a volnočasových vedoucích. Na základě výzkumných otázek a skrze výpovědi pedagogů a vedoucích práce shrnuje, jaké konflikty se mezi dětmi vyskytují, jaký mají tyto konflikty dopad na kolektiv i na samotné pedagogy a vedoucí. Dále poskytuje způsoby řešení a prevence konfliktů, které respondenti využívají.

Pro práci byl zvolen kvalitativní design. Data byla sebrána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů u dvaceti respondentů, deseti pedagogů prvního stupně a deseti vedoucích podílejících se na vedení letních táborů. Mezi respondenty bylo pět mužů. Průměrná délka praxe každého z respondentů byla 18 let. Respondenti byli získáni prostřednictvím výběru přes instituce. Ze získaných dat byl se souhlasem respondentů pořízen audiozáznam, který byl následně převeden do transkripce. Data byla analyzována prostřednictvím tematické analýzy.

Nejčastější příklady konfliktů, se kterými se respondenti setkávali, byly konflikty spojené se slovním ubližováním nebo provokováním, případně se rvačkami nebo napadáním ostatních. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že konflikty se mezi dětmi vyskytují v prostředí škol častěji než v oblasti volnočasových aktivit. Vedoucí nepovažovali konflikty za závažné s výjimkou konfliktů týkající se přítomnosti dětí z dětských domovů nebo dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podle pedagogů ovlivňují konflikty výuku především časově, v rámci táborů ovlivňují nejvíce danou hru nebo atmosféru v oddílu. Pokud se nejedná o vyložené konfliktní třídu, vliv konfliktů je i z hlediska kolektivu dětí krátkodobý, respondenti ve většině neuváděli, že se potýkají se závažnými konflikty. Respondenti dovedou konflikty vnímat také pozitivně, ačkoliv pedagogové uvádějí, že je řešení konfliktů někdy vyčerpává.

V oblasti řešení konfliktů se mezi pedagogy neobjevil žádný jednotný model, ačkoliv pedagogové postupovali na základě svých zkušeností a intuice podobně. Dva z vedoucích poukázali na jednotný model řešení konfliktů, který s kolegy využívají a který se jim osvědčil. V některých případech také dochází k vyřešení konfliktu samotnými dětmi, všichni respondenti ale považují svou roli v řešení konfliktů za zásadní. Respondenti kladli v oblasti řešení konfliktů důraz na probírání daného konfliktu s dětmi, pedagogové současně využívají častěji než vedoucí tresty, zároveň se ale snaží rozvíjet a oceňovat i pozitivní chování žáků. Všichni respondenti využívali možnost poradit se v oblasti náročnějších situací s kolegy, většinu situací byli schopni řešit sami. Pedagogové využívali také možnost poradit se s výchovným poradcem.

Z hlediska prevence konfliktů je podle respondentů zásadní vytvoření hranic a pravidel, vedoucí také zmiňovali příklad a chování vedoucího, pedagogové kladli důraz na spravedlnost pedagoga. Respondenti také využívají preventivní rozsazování nebo zaměstnávání konfliktních žáků. Pedagogové se snaží podporovat dobré vztahy v kolektivu především prostřednictvím povídání si s celou třídou na koberci nebo celoročních úkolů. Pedagogové také hovořili o využívání preventivních programů zařizovaných jinými organizacemi.

Ze závěrů výzkumů také plynou konkrétní doporučení týkající se posílení podpory a poradenství pro vedoucí, kteří chtějí organizovat tábory pro děti z dětských domovů. V případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je na místě zlepšení komunikace s rodiči. Na místě je také podporování schopností dětí vyřešit si méně závažné

konflikty samostatně a tím zamezit příliš častému žalování. U dětí by měly být posilovány schopnosti správně se rozhodovat, všimnout si důsledků svého chování a vzít v úvahu odpovědnost za své chování.

Výsledky rovněž poukazují na posílení působení výchovných poradců, školních psychologů, případně školních speciálních pedagogů, kteří se mohou na konflikty mezi dětmi a stmelování dětských kolektivů zaměřovat a tím být posilou pro pedagogy a případně i vedoucí.

Výsledky také naznačují, že tvorba jednotného modelu nebo doporučení pro řešení konfliktů by se mohly stát inspirací pro především začínající pedagogy a vedoucí, kteří nemohou čerpat z vlastních zkušeností. Z výsledků rovněž vyplývá nutnost zaměřit se na posilování preventivních programů, které se podle pedagogů ukazují jako účinné. Respondentům se oblasti předcházení konfliktům rovněž osvědčila tvorba celotřídních celoročních programů a úkolů nebo reflexe aktivit. Je také vhodné zaměřit se tvorbu vyrovnaných oddílů na táborech a skupinek při skupinových pracích.

Práce je v souladu s poznatky výzkumů týkajících se konfliktů u dětí mladšího školního věku ve školách. Přinesla ale řadu nových poznatků týkajících se konfliktů mezi dětmi ve volnočasových zařízeních. Praktickým přínosem mohou být také konkrétní způsoby řešení konfliktů a předcházení konfliktům, které respondenti zmiňují.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

1. Agolli, I., Rada, A. (2015). Teachers' Experience and Perceptions on Conflicts at Schools: Their Solution and Addressing. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2), 69-72. doi: 10.5901/jesr.2015.v5n2p69
2. Baum, T. (2009). *Umění přátelského řešení konfliktů*. Praha: Portál.
3. Bendl, S. (2002). Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*, 12(4), 19-35. Získáno z <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/8500/7649>
4. Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press
5. Bryant, B. K. (1992). Conflict resolution strategies in relation to children's peer relations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13(1), 35–50. doi:10.1016/0193-3973(92)90004-2
6. Bukowski, W. M., Laursen, B., & Rubin, K. H. (2011). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.
7. Burda, J., & Šlosarová, V. (2008). *Tábory a další zotavovací akce*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT.
8. Collins, W. A. (1984). *Development during middle childhood: the years from six to twelve*. Washington, D.C.: National Academy Press. Získáno z <https://www.nap.edu/read/56/chapter/2>
9. Crain, W. C. (2005). *Theories of development: concepts and applications*. New Jersey: Prentice-Hall.
10. Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x>
11. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
12. Čech, T. (2002). Efektivní využívání volného času jako součást životního stylu dětí v postmoderní společnosti. *Pedagogická orientace*, 12(2), 108-113. Získáno z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8296>
13. Davidson, A. J., Walton, M. D., & Cohen, R. (2013). Patterns of conflict experience that emerge in peer reports and personal narratives during middle childhood. *Applied*

Developmental Science, 17(3), 109-122.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2013.804374>

14. Dhillon, M., & Babu, N. (2015). Peer Conflict among Indian Children in School Settings. *Psychological Studies*, 60(2), 154-159. <https://doi.org/10.1007/s12646-014-0289-z>
15. Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu : jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
16. Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
17. French, D. C., Pidada, S., Denoma J., McDonald K., & Lawton, A. (2005). Reported peer conflicts of children in the United States and Indonesia. *Social Development*, 14(3), 458-472. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00311.x>
18. Gauvain, M., & Ross, D. P. (2009). *Child Psychology: a contemporary viewpoint*. New York: McGraw-Hill.
19. Gillnerová, I. (2003). Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 13(2), 83-94. Získáno z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6791>
20. Göksoy, S., Argon, T. (2016). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4). doi:10.11114/jets.v4i4.1388
21. Hájek, B., Harmach, J., Hoffmann, O., Jíra, O., Jírová, H., Krtička, K., ... Rampouchová, J. (2004). *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT.
22. Hojbotă, 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
23. Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
24. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Grada.
25. Hrabal, V. (2003). *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
26. Huston, A. C., & Ripke, M. N. (2006). *Developmental contexts in middle childhood: bridges to adolescence and adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press. Získáno z [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=CThjSsII-Uc&oi=fnd&pg=PR11&dq=Huston,+A.+C.,+%26+Ripke,+M.+N.+\(2006\).+Developmental+Contexts+in+Middle+Childhood%E2%80%AF:+Bridges+to+Adolesce](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=CThjSsII-Uc&oi=fnd&pg=PR11&dq=Huston,+A.+C.,+%26+Ripke,+M.+N.+(2006).+Developmental+Contexts+in+Middle+Childhood%E2%80%AF:+Bridges+to+Adolesce)

- nance+and+Adulthood.+Cambridge,+UK:+Cambridge+University+Press.&ots=ZPeg
x7Gw5E&sig=x76-
8cipRXqpKtoIqpIwtUX0rSQ&redir_esc=y#v=onepage&q=Huston%2C%20A.%20
C.%2C%20%26%20Ripke%2C%20M.%20N.%20(2006).%20Developmental%20
Contexts%20in%20Middle%20Childhood%E2%80%AF%3A%20Bridges%20to%
20Adolescence%20and%20Adulthood.%20Cambridge%2C%20UK%3A%20Camb
ridge%20University%20Press.&f=false
27. Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada.
 28. Joshi, A., & Ferris, J. C. (2002). Causal attributions regarding conflicts between friends in middle childhood. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(1), 65-73. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.1.65>
 29. Jungmeen, K., & Kirby, D. D. (2011). Dynamic changes in anger, externalizing and internalizing problems: attention and regulation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(2), 156-166. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02301.x>
 30. Kaplánek, M. (2012). *Čas volnosti – čas výchovy*. Praha: Portál.
 31. Kleňhová, M. (2016). Oproti zahraničí u nás učí méně mužů. *Statistika&My*. 6(3), 23-25. Získáno z <http://www.statistikaamy.cz/wp-content/uploads/2016/03/18041603.pdf>
 32. Křivohlavý, J. (2002). *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál.
 33. Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2008). *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál.
 34. Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
 35. Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
 36. Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2013). *The development of children*. New York: Worth Publishers.
 37. Manesis, N., Vlachou, E., & Mitropoulou, F. (2019). Greek Teachers' Perceptions about the Types and the Consequences of Conflicts within School Context. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 781-799. doi: 10.12973/eu-jer.8.3.781
 38. Mareš, J. (2018). Nekázeň žáků ve třídě. *Pedagogická orientace*, 28(4), 556-598. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-4-556>
 39. Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
 40. Mattioli, J., & Navrátil, S. (2011). *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada.

41. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada
42. Miovský, M., Aujezká, A., Burešová, I., Čablová, L., Červenková, E., Jírová Exnerová, M., ... Žaloudíková, I. (2015). Programy a intervence školské prevence rizikového chování. Praha: Univerzita Karlova. Získáno z https://www.researchgate.net/profile/Michal_Miovsky/publication/282250087_Programy_a_intervence_skolske_prevence_rizikoveho_chovani_v_praxi/links/56095d9f08ae1396914a1189.pdf
43. Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
44. Palmer, J. (2001). Conflict Resolution: Strategies for Elementary Classroom. *The Social Studies*, 92/2, 65-68. doi:10.1080/00377990109603979
45. Plamínek, J. (2012). *Konflikty a vyjednávání: umění prohrávat, aniž by někdo prohrál*. Praha: Grada.
46. Pražská skupina školní etnografie. (2005). *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum.
47. Shantz, D. (1986). Conflict, Aggression, and Peer Status: An Observational Study. *Child Development*, 57(6), 1322-1332. doi: 10.2307/1130412
48. Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58(2), 283–285. doi: 10.2307/1130507
49. Smékalová, E., Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie*, 16(3), 246–254. Získáno z [http://www.prevence-praha.cz/attachments/article/17/cj_05smekalova-2%20\(1\).pdf](http://www.prevence-praha.cz/attachments/article/17/cj_05smekalova-2%20(1).pdf)
50. Svoboda, J. (2014). *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál.
51. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
52. Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
53. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
54. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.
55. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstract of thesis
3. Otázky polostrukturovaného rozhovoru
4. Rozhovor s pedagogem
5. Rozhovor s vedoucím

Příloha č. 1: Abstrakt v českém jazyce

ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Konflikty dětí mladšího školního věku z pohledu pedagogů a volnočasových vedoucích.

Autor práce: Bc. Andrea Lázničková

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová

Počet stran a znaků: 76, 141 947

Počet příloh: 5

Počet zdrojů přiložené literatury: 55

Abstrakt: Tato práce se věnuje konfliktům dětí mladšího školního věku z pohledu pedagogů prvního stupně a volnočasových vedoucích. Cílem výzkumu bylo popsat konflikty mezi dětmi, se kterými se pedagogové a vedoucí setkávají. Práce se dále zaměřuje na způsoby řešení a předcházení těmto konfliktům. Pro výzkum byl zvolen kvalitativní design. Data byla sebrána pomocí polostrukturovaného rozhovoru s dvaceti respondenty. Získaná data byla analyzována za použití principů tematické analýzy. Výsledky výzkumu poukazují na to, že pedagogové řeší konflikty častěji než vedoucí. Konflikty vyskytující se mezi dětmi se týkají slovního ubližování, provokování nebo fyzického ubližování. Ačkoliv pedagogové uvádějí, že konflikty narušují výuku časově a že je konflikty vyčerpávají, spolu s vedoucími se dovedou na konflikty dívat jako na výzvu. Práce také přinesla osvědčené a praktické postupy, které pedagogové a vedoucí v oblasti řešení a prevence konfliktů využívají.

Klíčová slova: konflikt; mladší školní věk; pedagog; vedoucí; volný čas.

Příloha č. 2: Abstract of thesis

ABSTRACT OF THESIS

Title: Conflicts among children in middle childhood from the point of view of teachers and free time leaders

Author: Bc. Andrea Lázničková

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová

Number of pages and characters: 76, 141 947

Number of appendices: 5

Number of references: 55

Abstract: This thesis deals with the conflicts of children in middle childhood from the point of view of teachers and leisure time leaders. The aim of the research was to describe the conflicts between children that teachers and leaders are confronted with. Thesis also maps solutions and prevention of conflicts. Qualitative design was chosen for the research. Data were collected using a semi-structured interview with twenty respondents. The obtained data were analyzed using thematic analysis principles. Research results suggest that teachers resolve conflicts more often than leaders. Conflicts among children included verbal and physical harming or provocation. Although teachers claim that repeated solving of conflicts is sometimes exhausting for them, they are able to see conflicts as a challenge similarly to leaders. The thesis also offers proved and practical methods regarding conflict resolution and prevention based on experience of teachers and leisure time leaders.

Key words: conflict, middle childhood, teacher, leisure time leader, leisure time

Příloha č. 3: Otázky polostrukturovaného rozhovoru

- 1) Jak dlouhou máte zkušenost s výukou dětí na prvním stupni/s vedením dětí v rámci letních táborů?
- 2) Charakterizujte mi prosím stručně Vaši současnou třídu/tábor, který vedete.
- 3) Vyskytovaly se v rámci této třídy/tábora mezi dětmi konflikty?
- 4) O jaké konkrétní konflikty se jednalo?
- 5) Objevují se některé typy konfliktů častěji?
- 6) Vyskytují se konflikty různě u různých dětí?
- 7) Jak často se konflikty vyskytují?
- 8) Pokud se mezi dětmi vyskytne konflikt, vždy zasahujete a řešíte ho?
- 9) Jakým způsobem postupujete při řešení konfliktů mezi dětmi?
- 10) Má toto řešení žádoucí efekt?
- 11) Stává se, že si děti konflikt mezi sebou vyřeší samy?
- 12) Do jaké míry konflikt ovlivňuje průběh hodiny a výuku/volnočasovou aktivitu?
- 13) Všimáte si, že by konflikty narušovaly vztahy nebo náladu mezi dětmi?
- 14) Jak konflikty působí na Vás a Vaši práci?
- 15) Snažíte se konfliktům mezi dětmi předcházet? Jakým způsobem?
- 16) Jak se snažíte podporovat dobré vztahy mezi dětmi?
- 17) Máte možnost využít poradenství v oblasti náročnějších výchovných situací?

Příloha č. 4: Rozhovor s pedagogem

Jak dlouho učíte?

Já jsem po mateřské a předtím jsem tady učila 5 let. A mám aprobaci první stupeň.

Mohla byste charakterizovat Vaši třídu?

Je jich 30, víc kluků, asi o 2 než holek a ta třída je konfliktní dosti a nejen teda kluci, ale i holky, protože jsou dost takový intrikářky mezi sebou, takže jedna se chvílku nebaví s jednou, pak zase s druhou a neustále to chodí řešit za mnou. Třeba za mnou přijde jedna z nich, že slyšela jednu z nich vyprávět o sobě něco, a já říkám: „Holky ale to si musíte vyřešit mezi sebou.“ To já prostě řeknu samozřejmě, že takhle se to nedělá, nesmí se chovat. A co se týká kluků, tak tam se vyvolávají konflikty vždycky jeden kluk se zbytkem třídy bych řekla a je to hlavně skrze to, že se jim posmívá a podobně, takže oni vystartují proti němu. A pak jsou to třeba kluci, co si myslí, že jsou první v té třídě a dostanou se do konfliktu spolu.

Jsou některé ty typy konfliktů častější?

Jsou, ty konflikty jak jsem říkala – jeden kluk pořád se opakuje plus se k tomu přidávají ostatní. Ten kluk se jim většinou posmívá, oni si to nenechají líbit a pustí se do sebe. Spíš to je tak, že se pustí do sebe, že to na první pohled vypadá, že to jsou rvačky, bývá to takový nebezpečný, když to vidím, tak se bojím, co udělají, že musím hned zasáhnout.

Jak často se tyhle konflikty vyskytují? Musíte něco řešit každý den?

No většinou je to každý den. Jako stalo se, že byl třeba jeden týden, kdy byl úplně klid. Nebo jsem si říkala, že to je klid před bouří a někdy to tak opravdu bylo.

Když se mezi dětmi konflikt vyskytne, vždycky zasahujete a řešíte ho?

No musím, protože většinou jsou ti dva v sobě, už je to rvačka. Samozřejmě když něco vidím, že začínají, tak se to snažím stopnout, aby náhodou k něčemu nedošlo, ale většinou je to takovej konflikt mezi těma klukama, kdy vjedou přímo do sebe.

A v případě třeba těch holek?

Tak holky většinou, jim řeknu ať si to vyříkají a když něco budou potřebovat, ať přijdou. Ze začátku to byly dvě osoby, které se snažily jako taky holky proti sobě a teď si myslím, že se to uklidnilo. Že poznaly, že každá je jiná a že buď půjdou po svém nebo si to musejí vyřikat mezi sebou.

Stane se, že si děti konflikt mezi sebou vyřeší samy?

Myslím si, že mezi holkama ano. Jsou teda typy, které si nenechají nic líbit, takže přijdou hned. Ale jsou tam holky, které si to mezi sebou vyřeší samy. Ale poznáte to v tom kolektivu, že se něco děje. Že se třeba ta nebaví s tou, že je třeba odstrčená.

A jakým způsobem postupujete při řešení konfliktů?

Tak co se týče těch holek, tak ty si většinou vezmu bokem, když je to něco vážnějšího, a snažím se to vyřešit tak, aby si každá řekla to svoje, proč to tak vzniklo a jakoby chci, aby se usmířily. Nebo tak ať se spolu kamarádí, nebo ať pochopí, že tohle nemůžou dělat.

A co se týče kluků, to bývá většinou rvačka, takže je odtrhnu od sebe a většinou stejně začne ten jeden, kterej je konfliktní, takže se ho snažím eliminovat od těch druhých. Ale je těžký, jak je jich třicet, tak ho nemůžu dát někde stranou od ostatních. Tak sedí v první lavici a dělá pošklebky, občas něco ukáže.. A já jsem říkala té třídě, že už vědí, jaký ten kluk je, ať ho nechají, ať si ho nevsímají. Ale jsou tam typy kluků, kteří to nepřenesou.

Když takhle do konfliktu zasáhnete, má to žádoucí efekt?

Poslední dobou mi přijde, že jo, že ti kluci pochopí, že si ho nemají všímat. Ale ne vždycky to tak je.

Snažíte se konfliktům nějakým způsobem předcházet?

Snažila jsem se dělat s nimi nějaké sociogramy nebo takové stmelování kolektivu, ale z mého pohledu to nemělo žádný efekt. Tak holky si myslím, že se tak trochu utišily, ale taky si myslím, že i tak s holkami budou konflikty, protože je tam taky každá autorita. A u kluků si myslím, že to nevymizí, že tam to prostě je, nevím, jestli to bude lepší.

A s tou třídou se to táhne už odmalička?

Táhne se to s nimi s tím, že když jsme je půlili, tak jsou jiný, protože každej kluk i holka je osobnost a chtějí se v hodině projevit. A já na ně nemám čas v těch 45 minutách. Teď když se tam řeší nějaký konflikt, tak z toho máte třeba 15 minut a to prostě tak naruší hodinu, že je to úplně někde jinde, než by to mělo být.

To je hned další otázka – jak konflikt ovlivní průběh hodiny a výuku?

Ovlivní, ovlivní ho dost, většinou to stopnem, zkusíme to vyřešit, ale nejde to, ty konflikty si myslím, že tam budou, protože ti kluci jsou takoví, že si nenechají nic líbit. To stačí jako pohled nějaký špatný nebo cokoliv – nějaký ksichtíček, který někdo dá a hned je z toho něco.

Vůči vám si děti také něco dovolí?

No jeden klučina si teda dovolil, ten měl napomenutí třídního učitele, protože neposlouchal, pak ještě něco dělal a začal na mě být drzý, tak jsem mu řekla, ať jde za dveře a chytla jsem ho za ruku, protože nechtěl jít, ale nepovedlo se mi ho vytáhnout, nechtěl vůbec jít. Tak jsme to pak řešili s panem ředitelem. Ale jinak že by se stalo, že by mi někdo chtěl něco udělat, tak to ne.

Jak na konflikty reagují děti?

No jsou z toho rozjívené. Že třeba křičí „nedělej to“, když je jeden, tak všichni křičí na něj, takže trvá to dlouho, než je člověk zklidní.

A tak to se většinou něco stane o přestávce a vy to pak řešíte v hodině?

No, něco někdy o přestávce, ale tam většinou je u toho jednoho kluka asistentka, takže ta si to většinou o těch přestávkách pohlídá nebo vyřeší. A v hodinách když se učí, tak oni se volně nepohybují po té třídě, jako o přestávce, kdy tím pádem ty konflikty vzniknou častěji. Ale stává se, že jde třeba někdo na záchod nebo si umýt ruce a je z toho nějaký problém. A stačí ty pošklebky a oni se sami zvednou z lavice a jdou to řešit. Že třeba jdou tomu spolužákovi jednu vlepit.

Takže konflikty narušují vztahy nebo náladu mezi dětmi?

Ano, určitě, narušují. Samozřejmě že je tam pár dětí, které nejsou konfliktní a nijak do toho nezasahují, ale jsou z toho potom taky hotové, jsou toho součástí.

Mají konflikty dopad na kolektiv dětí?

No myslím si, že jo, i když jsem se snažila jim říct, že je jedno, kdo tu hádku vyvolává, ať si ho nevšímají, ale oni to nedokážou. Takže si myslím, že to narušuje. Oni ho nechtějí mezi sebe, i když jsem se snažila. Jako když ho chválím, tak je spokojenej, ale když zažije neúspěch nebo i v tělocviku, kde se cítí dobře, tak to pak těžce nese. Ale oni mu to dávají teda hodně sežrat. Na jednu stranu je mi to líto, snažím se ho nějak povzbuzovat, když udělá něco dobrého, ale – to bylo asi měsíc a půl zpátky – kdy jsem měla pocit, že to nepomáhá ani jedno ani druhý. Když dostane pokárání ani pochvalu, tak to nemělo žádný vliv. Hlavní problém tady u toho klučíka je v rodině, což my vlastně nepředěláme, takže je mi ho líto na jednu stranu, ale na druhou stranu nemůže dělat dětem to, co jim dělá. Je to takovej začarovaný kruh a bude to začarovaný kruh.

Jak konflikty mezi dětmi působí na vás a vaši práci?

Teda ten návrat po mateřské byl velký šok, takže první měsíc jsem si připadala jako Alenka v říši divů, teď už jsem se s tím snažila srovnat, že ta třída jiná nebude, ale hodně mě to psychicky ovlivňuje, je to náročná práce tenhle kolektiv. Předtím jsem právě měla úžasnou třídu, protože jsem jim řekla, že jsou zlobiví, ale to byla třída snaživá, chytrá, super kolektiv, táhli za jeden provaz. To o té nynější nemůžu vůbec říct, to je nebe a dudy.

Snažíte se vkládat do programy třeba různé aktivity a hry, které mají za úkol třídu stmelit?

Zařadila jsem asi tři, čtyři, ale právě jak jsem říkala předtím, nemám pocit, že by to mělo nějaký efekt. Bylo to v průběhu roku, asi po prvním pololetí, kdy jsme si na sebe zvykali. Pak jsem si říkala, že ta hranice je už trošičku, ta atmosféra mi nepřišla zdravá ve třídě, tak jsem to zkoušela, ale narušili si to sama. Nedokázala jsem to stopnout, nemělo to žádný smysl. Ale snažila jsem se.

Jakým způsobem se snažíte podporovat dobré vztahy mezi dětmi?

Popravdě vám řeknu, že na to není moc času, i když se s dětma snažím mluvit, své problémy mohou psát do tajné schránky. Děti to nemají jednoduché, řada dětí je z rozvrácených nebo rozvedených rodin, takže si myslím, že se to na tom dítěti podepíše. Spíš se snažím zjistit informace o nich a vidět je jinýma očima než těma učitelskýma.

Máte nějaké osvědčené způsoby předcházení konfliktů nebo případně řešení?

Předcházení ne. To řešení je, že je odtrhnu a snažím se to eliminovat. Ale předcházení – snažíme se navodit nějakou atmosféru nějakou motivací, aby ta hodina byla příjemná pro ně, aby to nebyla klasická výuka, ale většinou se to stejně zvrhne, protože někdo to stejně naruší svým projevováním se.

Když se stane něco náročnějšího, máte v rámci školy možnost využít nějakého poradenství a využila jste ho někdy?

Ano využila, když jsem si opravdu nevěděla rady, šla jsem se poradit, nebo když jsem váhala, jestli by dítě nemělo navštívit PPP, tak to si myslím že tahle spolupráce tady funguje.

Příloha č. 5: Rozhovor s vedoucím

Kolikaletou zkušenost máte s vedením dětských táborů?

Na domě dětí pracuju 31 let, s dětma mladšího školního věku pracuju ale ještě o 5 let dýl, kdy jsem dělal praktikanta a instruktora

Mohl byste popsat tábor, kterému věnujete?

V současně době organizuju pobytový tábor sportovního zaměření a potom ještě příměstský tábor. Na tom pobytovém táboře je 40 dětí, 4 oddíly, rozdělujeme je podle toho, jak spolu kámoší, abychom jim vyšli co nejvíc vstříc. Tam je věk 6 až 12 let. Já jsem hlavní vedoucí a 4 vedoucí tam máme, čas od času ještě jednoho praktikanta, kterému je 15, 16 a dělá, co je potřeba mezi těma oddílama.

Vyskytovaly se mezi dětmi v rámci – především toho pobytového tábora – nějaké konflikty?

Tak co se dá vypořádat, tak samozřejmě, každý dítě je jiný a vidíte dítě, který je zvyklý, že za něj maminka všechno udělá, ne že by nebylo samostatný, ale spíš je takový, že si myslí, že se všechno bude točit kolem něj a má problém se podřídit skupině dětí nebo vzít v potaz ty pravidla, co jim tam vedoucí dají.

Potom někdo je ještě moc fixovanej na rodiče s tím, že mu dělá problém přenocovat, přes den je velkej hrdina, setmí se a nejradši už by někde mobilama mamince zavolaal, aby se maminka postarala. Zase jsou různý přístupy těch rodičů. U nás můžou na návštěvu jezdit kdykoliv, ale je to na zvážení, jestli dítě když přijede návštěva, bude rádo a bude fungovat dál nebo se jich chytne a bude chtít jet pryč. Nestává se to často, ale čas od času se to stává, že nám nějaký dítě odjede.

A stává se, že by se děti mezi sebou například nějak hádaly nebo praly?

Je to tak, že prostě jsou děti, který za každou cenu chtějí vyniknout, řekl bych, že se na nich podepíše i to, čemu se věnují během roku. Mám zkušenost takovou, že hokejisti, baseballisti, ti si prostě myslí, že jsou hvězdy. Jednak rodiče si myslí, že mají doma největší hvězdu, přihlásí je jako kamarády čtyři ze třídy, ale každá maminka pak chodí a říká: „na toho si dávejte pozor, ten náš je lepší“. A pak to jsou ti, co zvedají ty telefony a volají domů.

Jednak jako, že by se prali, to snad ani ne... No... trošku konflikt byl, já tam mám 14 dětí z 40 z jedný vesnice. Řekli si to mezi sebou, řada z nich chodí do hasičů v té vesnici. Oni udělali takovou svou skupinku a nad tu jejich vesnici není. Projevovalo se to tak, že třeba

hráli fotbal a řekli: my budeme hrát „ta naše vesnice proti zbytku světa“, tak to už šlo na kordy, tam už musel bejt rozhodčí. Ale jinak když jsou namíchaní v těch svých oddílech, tak tam zase ne.

Pozorujete nějaké rozdíly, když se vyskytne konflikt mezi mladšími/staršími nebo holkama a klukama?

Tak možná tak jak obecně mezi chlapama a ženskejma, tak když se ženský spolu pohádaj, tak je to nadýl většinou, chlapi si to vyříkají nebo se poperou a druhej den jsou kamarádi, u těch holek to trvá dýl. Ale nevím, že by to bylo takový pravidlo, to snad ne.

Výhodu máme, že ty děcka tam jezdí víc let po sobě – nebo hodně velká část, takže oni už se znají tak mezi sebou i během celýho roku, tak zas k těm konfliktům tak nedochází.

A když se teda nějaký konflikt vyskytne, vždy zasahujete a řešíte ho? Nebo se stane, že si ho děti mezi sebou třeba vyřeší samy?

Tak pokud je to nějakej konflikt, kterej nepřeroste nějaký hranice a je to o tom, kde budu sedět a doopravdy stačí, že si to vyřeší, že ten chce sedět opačně, tak problém není. Pokud by to bylo takové, že se tam najde dítě, které třeba minulý rok bylo ze sociálně slabší rodiny, nemělo přehrávač, občas se snažilo někomu něco sebrat.

Nejhorší konflikty byly, když jsme tam měly děcka z děcáku, to dopadlo tak, že jsme tři museli nechat úplně odvézt dom. Ale tam to bylo tak, že jeden byl patnáctiletý a ti dva malí mu pomáhali. To jako se nezvládlo ani v rámci toho tábora, děti z děcáku jsou kapitola sama pro sebe.

Jakým způsobem postupujete při řešení konfliktů mezi dětmi?

Tak protože ty děti jsou v oddílech, tak když k něčemu dojde, tak je to na vedoucím, aby si to s nimi vyříkal (k čemu došlo, proč k tomu došlo ...). A k tomu hlavnímu vedoucímu – 40člennej tábor je malej a děláme hodně věcí společně, takže když jako hlavní vedoucí jsem u toho, tak se do toho vložím taky a jako nedošlo to k tomu, že by oddílovej vedoucí řekl: já už nevím, co s tím, musíš to řešit ty.

Když se vyskytne nějaká konfliktní situace, ovlivňuje nějak aktivitu a program dne třeba na táboře?

Záleží, co to je za konflikt. Když naznám, že to nesnese odkladu, třeba jsme měli jít běhat nějakej závod a místo toho se to řeší i před všema těma dětma, když je do toho zapojeno víc

dětí. Pokud je to tak, že si něco máme s jednotlivcem vyříkat, tak se snažíme to udělat nějak ve volném čase, třeba po obědě.

Třeba to, že se něco ztrácelo, nebo tam se objevovaly dopisy, jako taková šikana, ale prostě hnusný dopisy, který někdo posílal. A ti jedni, jako znáte to, za každou cenu tvrdili, že to byl on, ale znáte to, když nevíte, tak nemůžete nikoho osočit, a tak se nám tak nějak hodilo, že jedni děti tam měli rodiče policajty a oni přijeli na nějakou ukázkou, jako dopraváci, a řekli, že není problém jako podle písma poznat, kdo to je, a že se podívají na přihlášky, který děcka vyplňovali a hráli hru, tak tam nějaký jeden začal špitat, že to byl teda on a že ho našťval kvůli něčemu a chtěl se pomstít tím dopisem a že mu jakoby vyhrožoval, ale ono to nebylo zase takový zlý, no ale řešilo se to hned, když tam zrovna přišli.

A jak na konflikty reagují děti?

No já si spíš myslím, že oni mají tendenci od sebe vyčlenit někoho, ale ne že by to byl konflikt typu krádeže, ale že tam bude například nějaký urvaný dítě, který kvůli všemu bude natahovat a tak oni mu řeknou: „nech toho, ty nám to kazíš, tak běž si sednou jinam“. Nebo takhle, tak se ho snaží sami vypudit, tak tam je potřeba s těma ostatníma mluvit o tom, že holt každé je jiné a že museli tyhle věci taky zvládat, že se jim třeba taky dřív stejskalo.

Když řešíte takové situace s dětmi, tak jak to působí na Vás a na Vaši práci?

A tak normálně.

Snažíte se podporovat dobré vztahy mezi dětmi, stmelovat děti?

Já si myslím, že to, že tam jezdí x let a chtějí a jsou, jak jsem říkal na začátku, spolu v kontaktu, že stmelení jsou. Žejo, dneska sociální sítě, i když by je mělo mít dítě až od určitýho věku, tak že děti je mají i mladší, takže mi chodí po táboře vždycky žádosti o přátelství a tak, tak to taky člověk už musí ukorigovat. Ale jako vím, že ty děti se navštěvují, u nás je to specifický tým, že je tam třetina dětí z jedny vesnice.

Předcházíte konfliktům mezi dětmi nějakým způsobem?

Tak když se jedná o konflikty, který vyplynou z toho, že třeba dítě nějaký si bude připadat, já nevím, že nedostává nějaký funkce, tak se snažíme, aby při každé hře byl někdo jiný kapitán družstva a prostě v tom týmu se dostal do různých pozic, který si může vyzkoušet, tak to si myslím, že se snažíme podchytit, ale zase žejo, každé na všechno není. Zase nechceme nikoho nutit, protože on si musí sám vybrat, někdo třeba chce být ten, kterýho si někdo vezme a nerozhodovat se sám.

Samozřejmě je taky na začátku říct si jasná pravidla – my máme třeba neoplocenej tábor, tak to může být třeba, kde se můžou sami pohybovat, kde by neměli chodit... A čas od času jim to připomenout. Ty pravidla – s těma se na začátku seznámíme, všichni si je odsouhlasíme, tak už potom tolik k těm konfliktům nedochází (co se týče porušování těch pravidel).

No a co se týká těch konfliktů mezi dětma samotnýma, tak tam zase jsme u těch pravidel. Zase řekneme, o čem by to mělo být, ne za každou cenu něčeho dosáhnout třeba i podvodem nebo tak, že takhle ne.

A když máte sportovně zaměřený tábor – stává se Vám, že některé z dětí třeba není tak šikovné a že ostatní jsou na něj třeba naštvaní kvůli tomu, že jim hru kazí?

No, teď nemůžu říct, že jich je většina... My jsme dřív dělávali soustředění, že základ tábora byly specializovaný útvary, který byly se svýma vedoucíma a zbytek třeba kroužky z domu dětí – orientační běh, gymnastika, disko tance. Teď už to máme spíš tak proto, takovej sportovně-rekreační tábor a uvádíme, že to není právě tohle specializované soustředění, protože to někoho odradí, takže to máme tak, že si spíš vyzkouší různé druhy sportů – tradiční i netradiční.

Když některé z dětí konflikt vyvolává, snažíte se hledat příčinu jeho chování? Myslíte, že je to potřeba tu příčinu hledat?

No tak ono je to takový první, co člověka napadne: „Prosímte, proč to děláš?“ Ono je to taková jakoby řečnická otázka, ale někdy to dítě něco řekne, když ho člověk poslouchá. Tak hledáme možnost, jak tomu příště předejít nebo tomu dítěti vysvětlit, že to nemůže takhle dělat, protože takhle to jde doma, když se starají jenom o něj, ale tady je v kolektivu.

Vy jste tedy hlavní vedoucí, takže pokud se dostanete do nějaké problémovější situace, se kterou si nevíte rady, tak už nemáte možnost se na někoho obrátit?

Tak určitě nás je tam 10 nebo 11 takovýho personálu – včetně kuchařek, zdravotníka, personálu, takže když něco, tak... Protože zase jsou to lidi, kteří v běžným životě fungují jako pedagogové ve školství a tam je třeba jako kuchařka, nebo je to sice hospodář, ale on trénuje basket, jo, takže se zase s děčkama dostává do kontaktu, a každý má jiný zkušenosti, takže jsme si v rámci toho kolektivu táborovýho vyřešili – kromě toho jednoho telefonu paní ředitelce do děcáku, že se to s nima nedá vydržet – fakt všechno. Jinak teda prosazuju, že nevolám.

Máte nějaké osvědčené způsoby řešení konfliktů?

No je potřeba, když se teda něco řeší, dejme tomu konflikt mezi dvěma, posadíme si je, řekněte si to před náma, ty mně řekni co, ty mně řekni co, můžeme to posoudit jako my, jak oni by si mysleli, že by se tomu dalo předejít. Ony ty děti většinou zjistí, že ten konflikt nakonec není nic tak závažného.

Co potom třeba děláte s viníky?

Moc nemám rád tresty v podobě dřepů nebo běhání kopečků. Já jsem se jako kantor setkal s tím, že jeden kolega dal klukovi-fotbalistovi dělat dřepy, ten se chtěl ukázat a udělal jich tolik, že druhý den nemohl chodit. Tak jsem mu říkal: „seš blbej, vždyt to už zavání fyzickým trestem“. Takže oni to neberou jako trest, ale aby zlepšili sportovní výkon. Ale to ne, to spíš tak jako zase – tam je třeba konflikt, že je jich víc v pokoji a ten jeden nechtěl uklízet, že za něj všechno dělala maminka. A všichni za mnou chodili, že nechce uklízet, ten zase brečel, že po něm všichni furt něco chtějí, takže ten nedostal kopečky, ale řeklo se: „hele, dneska jsi neuklidil, dneska váš oddíl má službu, tys jim nepomohl, tak teď budeš muset sám mýt umyvadla, jinak nepůjdeš na kolo. Musíš uklízet, protože ta maminka tady není. To uklízení taky probíhá bodovacím systémem, takže on když jim nepomohl, tak ti kluci body nedostali, byli na něj naštvaní.

A myslíte si, že děti v mladším školním věku jsou schopny si něco vyříkat samy nebo je právě důležité to vedení někoho zkušenějšího, staršího?

Já bych řekl, že děti potřebují tu zkušenost teprve získat, že právě nabídnout jim nebo zeptat se jich, ať řeknou možnosti toho, jak to bylo, jak si myslí, že by to bylo lepší a navést je k tomu. Jako zavřít je do místnosti, tak se nevyřeší nic, protože nevědí, jak na to. Trochu nějaká diplomacie, to je potřeba vnést, aby to nebylo jen o loktech, nadávkách.

