

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**Bakalářská práce**

Jiří Špunda

Možnosti řešení konfliktních situací na středních odborných  
školách

Olomouc 2017

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Marcela MUSILOVÁ, Ph.D.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Jiří Špunda
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PaedDr. Marcela MUSILOVÁ, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2017

<b>Název práce:</b>	Možnosti řešení konfliktů na středních odborných školách
<b>Název v angličtině:</b>	Conflict resolution options at secondary vocational schools
<b>Anotace práce:</b>	<p>Bakalářská práce pojednává o možnostech řešení konfliktů. Teoretická část je rozdělena do 6 kapitol, které se zaměřují na konflikt, jeho vznik, typy, fáze konfliktu, stres, šikana, interakci, řešení konfliktů. Praktická část je zaměřena na výzkum metodou rozhovorů s pedagogy. Pomocí rozhovorů jsou sbírána data o nejčastějších konfliktech, o možnostech jejich řešení a o příčinách konfliktů.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	konflikty, řešení konfliktů, šikana, stres, interakce
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The bachelor thesis deals with possibilities of solving conflicts. The theoretical part is divided into 6 chapters focusing on conflict, its origins, types, conflict phases, stress, bullying, interaction, conflict resolution.</p> <p>The practical part is focused on research by the method of interviews with teachers. The interviews collect data on the most common conflicts about the possibilities of their solution and the causes of the conflicts.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	conflicts, conflict resolution, bullying, stress, interaction
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č.1- Zásady zvládání stresu Příloha č.2- Povolení k výzkumu Příloha č.3- Podklady pro rozhovor
<b>Rozsah práce:</b>	51
<b>Jazyk práce:</b>	Čeština

Děkuji doc. PaedDr. Marcele Musilové, Ph.D. za její podněty a rady, které mi jako vedoucí mé bakalářské práce poskytovala při jejím zpracování.

Děkuji všem pedagogům, kteří se zapojili do výzkumu pro tuto práci.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně, a že jsem použil jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 23. 6. 2017

Jiří Špunda

**„Cílem sporu nebo diskuse by nemělo být vítězství, ale pokrok.“**

Joseph Joubert

## Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1 Vymezení pojmu konflikt.....	11
1.1 Definice.....	11
1.2 Typy konfliktů .....	11
1.3 Příčiny vzniku .....	12
1.3.1 Vliv osobnosti na vznik konfliktu .....	12
1.3.2 Příčiny vzniku ve školním prostředí .....	13
1.4 Fáze konfliktu .....	13
2 Konflikt a šikana .....	15
2.1 Šikana.....	15
2.2 Stupně šikany .....	15
2.3 Šikana ve škole .....	16
2.3.1 Směry šikany .....	17
2.4 Srovnání šikany a konfliktu .....	17
3 Konflikty a stres .....	19
3.1 Definice.....	19
3.2 Stres a syndrom vyhoření ve školství .....	19
3.3 Zvládání stresu .....	20
4 Vzájemná interakce mezi pedagogem a žákem.....	23
4.1 Definice interakce .....	23
4.2 Osobnost učitele.....	24
4.3 Osobnost žáka .....	25
4.4 Interakce pedagog - žák .....	27
5 Konfliktní situace ve škole.....	28
5.1 Prostředí školy .....	28

5.2	Dělení školních konfliktů.....	28
5.2.1	Konflikt mezi pedagogem a žákem.....	28
5.2.2	Konflikt mezi žáky.....	29
5.2.3	Konflikty mezi pedagogy.....	30
6	Možnosti řešení konfliktů.....	31
6.1	Spolupráce a důvěra.....	31
6.2	Strategie.....	31
6.3	Mediace.....	33
6.4	Řešení, ke kterým dochází.....	33
7	PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
7.1	Kvalitativní výzkum.....	34
7.2	Základní metody kvalitativního výzkumu.....	35
7.2.1	Pozorování.....	35
7.2.2	Hlubkový rozhovor.....	35
7.2.3	Dokumenty.....	36
7.3	Podklady pro výzkum možností řešení konfliktů.....	37
7.3.1	Výzkumná metoda.....	37
7.3.2	Výzkumný vzorek.....	37
7.3.3	Cíl výzkumu.....	37
7.3.4	Výzkumné otázky.....	37
7.3.5	Otázky pokládané v rozhovorech.....	38
8	Vyhodnocení získaných dat.....	38
8.1.1	Analýza dat a sestavení kategorií.....	38
8.1.2	Kategorie č. 1: Výčet konfliktů, které se vyskytují.....	39
8.1.3	Kategorie č. 2: Původ konfliktů.....	40
8.1.4	Kategorie č. 3: Řešení, ke kterým dochází.....	40
8.1.5	Kategorie č. 4: Možnosti jiných (vlastních) řešení.....	42

8.1.6	Odpovědi na výzkumné otázky .....	43
8.1.7	Shrnutí výzkumné části .....	44
	Závěr .....	45
	Seznam literatury: .....	46
	Elektronické zdroje: .....	48
	Přílohy.....	49



## Úvod

V této bakalářské práci se budu zabývat problematikou možností řešení konfliktů na středních odborných školách.

Toto téma jsem si vybral, protože konflikty jsou podle mě jedním ze základních rysů člověka. Už od počátku věků byly konflikty mezi lidmi vždy přítomny a staly se silou, která hýbala světem. Mnohdy se celé civilizace obracely v prach a jiné povstaly právě vlivem konfliktů. Lidské společenství je tedy tímto jevem doslova protkáno. Dalo by se říct, že tam, kde se sejdou lidé, je přítomen i konflikt. Jinak tomu nebývá ani ve školním prostředí, a právě touto problematikou se budeme dále zabývat.

Škola není jen místem předávání znalostí, dovedností a postojů, ale i místem, kde spolu žáci a učitelé prožívají velkou část svého života, často zde navazují přátelství a vztahy, které vydrží i na celý život. Ovšem ne všechny vztahy bývají pozitivního ražení. Je přirozené, že mezi lidmi dochází k nepochopení, a ne všichni si takzvaně „sednou“. V takových případech pak snadno může dojít ke konfliktům, které by mohly mít negativní až destruktivní následky. Pro takové případy by měli být učitelé vybaveni znalostí problematiky konfliktů a hlavně seznámeni s možnostmi jejich řešení. Doufám, že se tato práce stane přínosem pro všechny, kteří v budoucnu budou hledat cestu k uspokojivému řešení konfliktů.

Cílem této práce je představit možnosti řešení konfliktů na středních odborných školách v teoretické i praktické rovině. Tako práce si klade otázku, jaké možnosti mají dnešní učitelé při řešení konfliktních situací mezi žáky i mezi pedagogy navzájem. Jsou jejich možnosti dostačující a funkční? Je něco, co sami pedagogové vnímají jako přímý původ konfliktů? Na tuto otázku se v práci pokusíme nalézt odpověď.

Tato práce je rozdělena do dvou hlavních částí, a to do části teoretické a praktické.

Teoretická část je členěna do šesti kapitol. První kapitola nás seznamuje s pojmem konflikt a vymezuje příčiny jeho vzniku, fáze a typy. Druhá kapitola porovnává pojmy konflikt a šikana. Přináší základní informace o šikaně a vymezuje rozdíl mezi oběma pojmy. Kapitola třetí se zabývá stresem a syndromem vyhoření, jeho vlivy a možnostmi zvládnání stresu. Předmětem čtvrté kapitoly je interakce mezi pedagogem a žákem. Pátá kapitola obsahuje základní vymezení konfliktů ve škole. Šestá kapitola přináší pohled na možná řešení konfliktů.

Praktická část je rozdělena do dvou kapitol. Sedmá kapitola pojednává o přípravě a průběhu výzkumu. Osmá pak o zpracování jeho výsledků.

Bakalářská práce byla sestavena analýzou odborné literatury, kvalitativní metodou výzkumu, metodou rozhovorů, analýzou dat sestavováním kategorií.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Vymezení pojmu konflikt

### 1.1 Definice

V každodenním životě se běžně setkáváme s konfliktem. Ať už jsme jeho přímými aktéry, očitými svědky nebo na nás působí zprostředkovaně prostřednictvím médií. Samotný pojem konflikt můžeme vnímat v mnoha různých rovinách.

Psychologický slovník Hartl, Hartlová (2015, s. 268) jej definuje jako: „*Rozpor, spor, současné střetávání protichůdných tendencí.*“ Tedy střetnutí dvou stran, z nichž každá na danou situaci nahlíží z odlišného úhlu pohledu a s druhou stranou se její názor v mnohém rozchází.

Význam termínu konflikt odpovídající našemu pohledu Křivohlavý (2008, s. 19) definuje takto:

*„Budeme-li zde hovořit o konfliktu zájmů dvou lidí, pak je třeba tímto termínem rozumět takové střetnutí snah dvou lidí, při němž splnění tužby jednoho buď zcela, nebo jen do určité míry vylučuje uspokojení druhé strany. Podobně je třeba rozumět výrazu konflikt tam, kde jde o porovnávání, konfrontaci dvou nesourodých, až výlučně protichůdných názorů, představ, postojů.“*

Podle Plamínka (2012) je konflikt narušitelem rovnováhy systému. Pokud konflikt pouze naruší rovnováhu systému, ale ne jeho stabilitu, tak ho uvádí do pohybu a dává mu tak příležitost k vývoji. Takový stav, kdy je porušována stabilita a celý systém je tím ohrožen, je nazýván krize. Průběh, při kterém se celý systém rozpadá, nazýváme katastrofa. Konflikt svým působením přivádí systém do nerovnováhy, to však neznamená, že by byl vyloženě negativním, či pozitivním jevem, protože je přirozenou součástí života.

### 1.2 Typy konfliktů

Jak již bylo uvedeno, s konflikty se setkáváme na mnoha místech našeho života. Dalo by se říci, že jsme jimi v dnešním světě takřka obklopeni. Takové množství střetů mezi lidmi různých kultur, vyznání a přesvědčení musíme nutně rozdělit a systematicky utřídit na určité

typy. Typů konfliktů bychom mohli stanovit velké množství. Podívejme se tedy na základní rozdělení podle J. Krivohlavého.

- I. intrapersonální konflikty – vnitřní, osobní konflikty jedné osoby;
- II. interpersonální konflikty – konflikty mezi dvěma lidmi;
- III. skupinové konflikty - konflikty, které existují uvnitř dané skupiny lidí;
- IV. meziskupinové konflikty – konflikty mezi dvěma skupinami lidí;

Druhým dělením je pak rozlišení podle extrémní dominance určité psychologické charakteristiky na:

- konflikty představ,
- konflikty názorů,
- konflikty postojů,
- konflikty zájmů.

Toto rozdělení však není ani výlučné, ani jednoznačné. Žádný konflikt nezapadá pouze do jedné z uvedených skupin. Spíše hovoříme o konfliktu kombinovaném, který odpovídá charakteristice více skupin. Skutečný konflikt není nikdy jednostranný, prolíná se v něm více skupin (Krivohlavý,2008).

### **1.3 Příčiny vzniku**

Stejně jako typů, tak i příčin můžeme najít nepřeborné množství. U každého jedince mohou být příčiny různé. Většinou se jedná o příčiny subjektivní vyplývající ze situace našeho postavení, momentální nálady či zdravotního stavu. Sadalla, Henriguez, Holmberg (2004) se pokusili o výčet 3 základních příčin konfliktů.

**Příčiny konfliktů můžeme obecně rozdělit:**

- 1. konflikty kvůli majetku*
- 2. konflikty vyvolané psychologickými potřebami (potřeba přijetí, přátelství, svobody, bezpečí)*
- 3. konflikty, u nichž hraje roli hodnotový systém (náboženské názory, životní orientace)*  
(Sadalla, Henriguez, Holmberg, 2004, s. 19).

#### **1.3.1 Vliv osobnosti na vznik konfliktu**

Jednoznačně definovat lidskou osobnost není vůbec jednoduchý úkol. Plevová (2012) zmiňuje, že existuje přes 150 definic osobnosti, čímž prokazuje mnohoznačnost tohoto pojmu.

Dále (2012 s. 57) uvádí, že nejčastěji tento pojem popisuje: „...jednotu psychických procesů, stavů a vlastností, souhrn vnitřních determinant prožívání a chování.“

Dá se tedy jistě říct, že se každý člověk svojí osobností od ostatních velice liší. Tento fakt je potom častým spouštěčem konfliktů.

Medlíková ve své knize Umíme to s konfliktem! (2012) rozvádí vliv osobnosti na vznik konfliktů. Každý člověk reaguje na podněty z okolí jinak na základě svého charakteru a temperamentu, který se nejvíce projeví ve vyhocených emočních situacích. Reakce podmíněné temperamentem jsou stejné bez ohledu na to, jestli je člověk starý nebo mladý, liší se jen čas jeho reakce. Tedy pokud je pro vás nějaká vlastnost důležitá, např. důkladnost, budete ji vyžadovat i od ostatních.

Vliv osobnosti tedy jistě můžeme považovat za jednu z příčin vzniku konfliktů.

### **1.3.2 Příčiny vzniku ve školním prostředí**

Pokud se zaměříme na problematiku interpersonálních konfliktů ve školním prostředí, můžeme říct, že zde jsou příčiny konfliktů v nerespektování rozdílných představ, hodnot a potřeb učitele a žáka.

Navrátil a Mattioli (2011) uvádí jako možnou příčinu vzniku konfliktů to, že žáci si vytvářejí určité představy o tom, jak má vypadat ideální výkon během zkoušení a ověřování jejich znalostí. Tyto představy však často zdaleka nespĺňují očekávání učitele. Pokud se učitel k výkonu žáka vyjádří nejednoznačně a nedá jasně najevo, která kritéria hodnocení nebyla splněna, může se žák cítit ukřivděn. Vnitřně začne učitele obviňovat, že si na něj zasedl a jiným nadržuje. Taková situace se pak často stává příčinou konfliktu.

## **1.4 Fáze konfliktu**

Tak jako snad každý děj také konflikt má své jednotlivé fáze, ve kterých se vyvíjí. Porozumění a rozpoznání těchto fází, nám napomůže při předcházení negativních dopadů konfliktu.

Medlíková (2012) uvádí, že konflikt je hybatelem vztahů a veškerého dění. Bez konfliktů by život zanikal a neposunoval se vpřed. Konflikty jsou podle ní dány rozdílností lidí na všech rovinách.

Ve vývoji konfliktu Medlíková (2012, s. 18-19) pozoruje tyto fáze: *Spouštěče, Eskalace, Vrchol konfliktu, Zklidnění, Postkonfliktní stav*

## **Spouštěče**

Spouštěčem se může stát cokoliv. Pokud se tak stane, záleží na naší reakci.

Spouštěči mohou být:

- To, co prožíváme.
- Ostatní kolem nás.
- Náš osobní stav.

V této fázi můžeme vhodným jednáním konfliktu předejít.

## **Eskalace**

Tato fáze následuje, pokud se sejde více spouštěčů. V těle stoupá napětí a organismus se připravuje ke konfliktu. Uklidnění v této fázi již zabere delší dobu a je zapotřebí mnohem větší úsilí.

## **Vrchol konfliktu**

Vrcholem je nekontrolovaný průchod emocí, kdy je na obou stranách situace stejná. Řešením může být odložení konfliktu, využití 3. osoby, odchod z místa hádky.

## **Zklidnění**

Situace se uklidňuje, dochází k zpětnému zhodnocení celé situace. Doprovodným jevem je i uvolnění svalů a fyzické zátěže. Člověk v této fázi je však stále velmi podrážděn a stačí jen málo, aby přešel opět do vrcholné fáze. Jednání by mělo být klidné a kontrolované.

## **Postkonfliktní stav**

Dochází k zpětnému hodnocení situace a mohou přijít i výčitky a lítost. Uvažování se vrací do normálního stavu a člověk je schopen vyvodit ze situace poznatky k tomu, aby se příště již neopakovala.

## 2 Konflikt a šikana

### 2.1 Šikana

Šikana je rozhodně jedním z nejhorších jevů, které se vyskytují ve všech společnostech bez rozdílu věku, společenského postavení, pohlaví či jiných kritérií. Slovo samotné pochází z francouzského *chicane*, což znamená týrání, pronásledování, sužování a zlomyslné obtěžování. Charakterizovat tento jev můžeme také podle Metodického pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních Č.j. MSMT- 22294/2013-1 (s.1), kde je definován takto: „*Šikanování je mimořádně nebezpečná forma násilí (agrese), která ohrožuje naplňování zásad a cílů vzdělávání ve škole a školském zařízení. V místech jejího výskytu dochází ke ztrátě pocitu bezpečí žáků, který je nezbytný pro harmonický rozvoj osobnosti a efektivní výuku. Na rozdíl od jiných druhů násilí, se kterými se setkáváme ve školním prostředí, je šikana zvlášť zákeřná, protože často zůstává dlouho skrytá.*“

Historie šikany je podle Říčana (1995) spjatá se školou už od počátků. Ke škole vždy patřilo to, že si silnější jedinci dobírali slabší. K tomu abychom mohli dnešní situaci moderního školství porovnat s dobou minulou, však nemáme potřebná data, a tak můžeme zůstat pouze u dohadů. Podle vzpomínek pamětníků můžeme říci, že se s tímto jevem setkávali i v dřívějších dobách. Šikana však tehdy nebyla zdaleka tak rozšířená jako dnes. Důvodů je jistě mnoho, těmi hlavními jsou beze sporu pokles kázně a snížený dohled pedagogů. Dochovaly se nám však záznamy z britských imperiálních dob, kde se na internátních školách vyskytovala tvrdá šikana ve velké míře. Systém, který se mezi žáky rozvinul, byl totožný se systémem šikany mezi vojáky základní vojenské služby bývalé Československé a později České republiky.

### 2.2 Stupně šikany

Šikanu můžeme rozdělit na několik stupňů se stoupající tendencí.

Kolář (2001. s. 36-43) určil tyto stupně šikany: „*ostrakismus, fyzická agrese a přitvrzování manipulace, klíčový moment, vytvoření jádra, většina přijímá normy agresorů, totalita neboli dokonalá šikana*“

#### 1. Ostrakismus

Jedná se o zárodečnou fázi vzniku šikany. Cílem bývá jedinec, který je nejméně oblíbený a vlivný. Projevy jsou převážně psychického rázu, kdy oběť dostává najevo, že není oblíbená a uznávána. Mohou to být např. pomluvy, posměšky, hanlivé přezdívký, sprádání intrik, žerty a legrácky na účet oběti.

## 2. Fyzická agrese a přitvrzování manipulace

- a) Pokud ve skupině stoupá napětí, fungují ostrakizovaní žáci jako ventil. Dochází k upevňování a stmelování skupiny na úkor obětního beránka.
- b) Ve skupině se sejde více agresivních a asociálních jedinců, kteří svým násilným chováním uspokojují své potřeby a začínají své chování opakovat. Pokud není imunita skupiny vůči násilí narušena, je snaha o šikanu zastavena.

## 3. Klíčový moment – vytvoření jádra

Pokud nedojde k zastavení přitvrzování, utvoří se skupina agresorů „úderné jádro“. Toto jádro začíná systematicky šikanovat ostrakizované jedince. Skupina se může rozdělit a vytvoří se podskupiny. Pokud je pozitivní podskupina dostatečně silná, může udržovat rovnováhu a přerušit agresí.

## 4. Většina přijímá normy agresorů

Pokud ve skupině nevznikne silná podskupina, agresorům nic nebrání a jejich normy jsou přijímány většinou. Členové skupiny se postupně zapojují do šikany, která jim přináší uspokojení.

## 5. Totalita neboli dokonalá šikana

Bez zásahu zvenčí obvykle šikana dojde až ke konečnému stupni. Všichni nebo většina skupiny přijali normy agresorů. Jako další nastupuje vykořisťování po všech možných stránkách. Agresoři se staví do pozice „otrokářů“, šikanování se stává jejich závislostí. Oběti jsou na pozici „otroků“, kdy jsou ochotni udělat cokoli. Oběť už není schopna dále šikanu zvládat, což vede k úniku z daného prostředí, zhroucení až k sebevraždě.

Pokud šikana dojde až do konečné fáze, většinou už není návratu. Měli bychom se proto zaměřit především na prevenci a naučit se rozpoznávat její raná stádia.

## 2.3 Šikana ve škole

Jak se ukazuje, šikana prostupuje školským systémem od škol mateřských až po vysoké školy. Což nám dokazují jak případy násilného chování s následkem invalidity mezi žáky 1. třídy, tak přijímací rituály, které vyústily do sexuální šikany mezi studenty vysoké školy.



Šikana je nazývána nebezpečnou epidemií, „virem“, který napadá celé skupiny a ve skrytosti ničí své oběti (Kolář, 2001).

### 2.3.1 Směry šikany

Martínek ve své knize Agresivita a kriminalita školní mládeže (2009 s. 113) zmiňuje směry šikany. Ty se podle něj vyskytují v podobách: „*Učitel x žák; žák x učitel; rodič x učitel; učitel x rodič; učitel x učitel; ředitel x učitel.*“

- učitel x žák – Učitel je vůči žákovi zaujatý, jeho pohled na žáka je negativní. Žák je proti ostatním znevýhodněn.
- žák x učitel – V tomto směru jsou nejvíce ohroženy dvě kategorie. Učitelky, které mají tendenci na nekázeň a provokace reagovat vznětlivě a pedagogové s tělesným postižením či viditelnou tělesnou odlišností.
- rodič x učitel – Jedná se o velmi častou situaci. Rodič se cítí být stejně profesionální jako učitel, se kterým nesouhlasí v tom, jak vychovává jeho dítě. Dochází k podkopávání autority učitele, často v přítomnosti dítěte.
- učitel x rodič – V tomto případě jde o rodiče problémového dítěte, kteří vyhledají pomoc pedagoga. Tento stav však postupně z partnerské roviny přechází do roviny podřízený x nadřízený. Situace žáka se nelepší, rodiče to vnímají jako svou chybu a řešení problémů s pedagogem je pro ně velmi stresující.
- učitel x učitel – Vyskytuje se přímo v pedagogickém sboru. Jedná se buď o šikanu mladších kolegů staršími, nebo naopak.
- ředitel x učitel – Ředitel dává učiteli spoustu často nesmyslných příkazů a úkolů. Neustále učitele sleduje a uráží ho před kolektivem. Jedná se o formu bossingu, tedy šikanu nadřízeným v pracovním prostředí.

### 2.4 Srovnání šikany a konfliktu

Mezi šikanou a konfliktem je jasně znatelný rozdíl. Připomeňme si základní fakta o konfliktu. Jde tedy o střet dvou nebo více aktérů s protichůdnými zájmy. Řešení může nastat buď dohodou, nebo uspokojením cílů jednoho na úkor druhého. Takový střet se může vystupňovat do té míry, že jeden z aktérů zaujme dominantní postavení a začne své zájmy prosazovat fyzickým násilím. Pokud mu tento postup vychází, a opakuje se stále s tím stejným aktérem či skupinou, opouštíme již hranice konfliktu a mluvíme o šikaně.

Rozdíl mezi konfliktem a šikanou je tedy v opakujícím se útlaku druhé strany. Konflikt může být vyřešen kompromisem a jeho následky mohou být pozitivní. U šikany je prostředkem řešení útlak a agrese. Následek je vždy negativní.

### 3 Konflikty a stres

V této kapitole si přiblížíme pojem stres a způsoby, jak ho zvládat. Během konfliktů a neustálých střetů, ve kterých se situace jeví jako bezvýhodná, si jistě jen málokdo udrží dobrou náladu. Tlak, do kterého nás vlivy konfliktů dostávají, působí na náš organismus a vytváří stres.

#### 3.1 Definice

Psychologický slovník uvádí hovorové pojetí stresu takto: „*Choroba století jako termín všeobecně nadužívaný pro konflikt, úzkost, frustraci, vyšší aktivizaci a situace nepříjemně pociťované vůbec*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 568).

Obrazný pohled, jak je možno nahlížet na stres nám nabízí Křivohlavý (1994, s.9).

*„Obrazně je možno napětí, které u člověka ve stresu pozorujeme, přirovnat k napětí struny, například na houslích, dosahuje-li toto napětí hranice únosnosti. Obdobně jsou napjaty naše svaly (až se chvějí), jsme-li ve střehu v situaci ohrožení života.*

Stres Křivohlavý (1994) rozděluje podle: „*intenzity, kvality, způsobu zvládnutí*“

1. Intenzity (nadměrný, tzv. hyperstres; nízký, zatím zvládnutelný, tzv. hypostres)
2. Kvality (kladně působící, tzv. eustres; záporně působící, tzv. distres)
3. Způsobu zvládnutí (vhodné i nevhodné postupy boje se stresem)

Praško (2003) mluví o stresu jako o úzkostné reakci, která vzniká tím, že se lidé intenzivně zaměří na ohrožení. Člověk si pak v tomto stavu neuvědomuje kladné možnosti a východiska a veškerou svou pozornost zaměří na tragické dopady selhání. Při dlouhodobém působení nadměrného stresu, na který se nedokáže adaptovat, pak vznikají depresivní a úzkostné stavy, které zvyšují náchylnost ke stresové zátěži. Pokud taková situace trvá dlouhodobě, stává se i menší stresová zátěž neúnosnou a je obtížné se z této situace dostat.

#### 3.2 Stres a syndrom vyhoření ve školství

Pedagogové se při výkonu své profese musejí často vyrovnávat s velkou dávkou stresu, kterou přináší tlak vnikající konfliktními situacemi ve škole. Dlouhodobý stres a frustrace pak vede k syndromu vyhoření.

Některé z hlavních příčin častého stresového zatížení a syndromu vyhoření ve své práci zmiňuje Henning: (1996)

- ztěžující se situace ve výchově a udržení kázně nových generací žáků,

- negativně naladěni rodiče, kteří jsou nespokojeni s prací školy,
- konflikty v pedagogickém sboru, mezi kolegy i s vedením školy,
- nízký společenský kredit učitelské profese v očích veřejnosti,
- tlak vyvíjený společností na školu v potlačení všech negativních společenských jevů,
- nedostatečné financování školství, přeplněné třídy, omezení možností školy.

Henning (1996, s. 17) dále uvádí tyto fáze syndromu vyhoření:

1. *Nadšení: Učitel má vysoké ideály a velmi se angažuje pro školu a žáky.*
2. *Stagnace: Ideály se nedaří realizovat, mění se jejich zaměření; požadavky žáků, rodičů a vedení školy začínají učitele pomalu obtěžovat.*
3. *Frustrace: Učitel vnímá žáky negativně, na kázeňské problémy častěji reaguje donucovacími prostředky. Škola pro něj představuje velké zklamání.*
4. *Apatie: Mezi učitelem a žáky vládne nepřátelství. Učitel dělá jen to nejnmutnější, vyhýbá se odborným rozhovorům a jakýmkoli aktivitám.*
5. *Syndrom vyhoření: Je dosaženo stadia úplného vyčerpání.*

Syndrom vyhoření se dá považovat za propad až na samotné dno. Existují však nástroje, jak se z tohoto dna odrazit a také způsoby, jak se na něj vůbec nedostat.

### **3.3 Zvládání stresu**

Zvládání stresu je velmi důležitou dovedností pro každého člověka. Stres a konflikty neodmyslitelně patří k našemu životu a často mohou být i hnacím motorem naší práce. Přemíra stresu, a již zmiňovaný distres, ovšem naší vnitřní pohodě příliš neprospějí a při dlouhodobém působení mohou nepříznivě ovlivnit náš zdravotní stav.

Proto je žádoucí, aby se každý pokusil zvládnout některou z antistresových / relaxačních metod. Na výběr metody pro jednotlivce neexistují žádné přesné tabulky. Každý podle svých zkušeností a hloubky sebepoznání musí vyzkoušet a rozpoznat, která z metod u něj funguje, je mu vlastní a příjemná.

## Shrnutí protistresových rad podle Henninga (1996)

1. Akceptujte svoji nedokonalost, nesnažte se být bezchybní.
2. Nesnažte se být zachráncem ostatních za každou cenu. Udržujte si určitý odstup, ale nebuďte úplně lhostejní.
3. Nenechávejte se přetěžovat. Naučte se odmítat práci, která už překračuje hranice únosnosti.
4. Určete si, co je pro vás opravdu důležité. Nemusíte se účastnit všeho, soustřeďte se jen na to podstatné.
5. Plánujte svou práci, svůj čas si rozložte podle potřeby. Celek si rozvrhněte na jednotlivé etapy.
6. Udělejte si čas na přestávku. Mezi jednotlivými úkony si na chvíli odpočiňte.
7. Mluvte o svých pocitech s ostatními. Pokud se vás něco dotkne, sdělte to. Nezraňujte ostatní.
8. Sdílejte svoje problémy s někým blízkým, komu se můžete svěřit.
9. Vyhledejte radu a pomoc se svými problémy u kolegů.
10. Vyhýbejte se negativním myšlenkám. Pokud propadnete negativismu, zkuste si vybavit kladné stránky vašeho života, a to, co má podle vás opravdovou hodnotu.
11. Předejděte problémům ve výuce. Kvalitně se připravte na výuku, včetně všech metod a zpestření.
12. Nenechte se vyprovokovat k neuváženému jednání. Připravte se na to, že ve výuce může dojít ke konfliktu a jednejte racionálně.
13. Analyzujte své chování v konfliktních situacích. Přemýšlejte nad tím, co by se dalo dělat lépe.
14. Buďte aktuální a nebojte se stále vzdělávat a rozšiřovat si obzory.
15. Žijte zdravým způsobem života a sportujte. Neberte na lehkou váhu své zdravotní problémy.

Karel Kostka [online] uvádí ve své přednášce některé své osobní zásady, jak zvládat stres (příloha č. 2). Krátce zmíním jen některé. Jednou z jeho hlavních zásad je postavit se problémům čelem a brát je jako výzvu. Další se týkají klidného soužití na pracovišti. Zde uvádí svou zásadu nekonfliktního přístupu ke kolegům a snahu o řešení sporů prostřednictvím mediace. Své spolupracovníky si vybírá v první řadě na základě jejich lidských kvalit. Za střed a základ svého života označuje rodinu, která je pro něj vždy prioritou.

*„Život není statický a střídají se v něm různé úrovně stresu. Stres je proto potřeba vnímat jako normální a zdravou lidskou reakci na stresory a není potřeba se stresu bát. Zásadní pro spokojený život je naučit se se stresem žít a využívat ho jako podpůrného prostředku pro vlastní osobnostní rozvoj“* (K. Kostka, [online]).

## 4 Vzájemná interakce mezi pedagogem a žákem

### 4.1 Definice interakce

Hartl a Hartlová uvádějí v Psychologickém slovníku (2015, s. 236) interakci takto: „*Vzájemné aktivní působení, ovlivňování jedinců, skupin a prostředí; jeden jedinec svým jednáním vyvolává změnu v druhém jedinci, v sociální interakci prostřednictvím chování, jednání, řeči a mimiky; podíl činnosti osoby A na činnosti osoby B.*“

Podle Křivohlavého a Mareše (1990) je jedním z typů sociální interakce tzv. interakce mistra s učedníkem. Účastníky této interakce jsou dva lidé na odlišném stupni schopností a dovedností. Jedním z aktérů je mistr, tedy člověk, který danou oblast ovládá na vysoké úrovni. Druhý zúčastněný je jimi nazýván žákem, který se v dané oblasti učí od začátku nebo už rozvíjí základní dovednosti. Tento princip běžně funguje ve školním vzdělávání. Sledováním a napodobováním mistra se učedník učí dané činnosti. Nejedná se však jen o pouhé napodobování, vytváří si i mechanismus na základě klíčů a signálů, který mu pomůže rozpoznat, že jeho činnost probíhá správně. Mistr, který je pozorován učedníkem, si pak snáze ujasní, co je podstatou dané činnosti a může se tak stále zlepšovat.

Naším předmětem zájmu je ovšem přímo interakce mezi učitelem a žákem. Tu popisuje v pedagogickém slovníku Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 90) takto:

*Vzájemné působení učitele a žáka. Interakční pojetí obohatilo pedagogiku o tyto pohledy:*

- *Učitel nepůsobí na celou třídu stejně, s jednotlivými žáky jedná poněkud odlišně.*
- *Nemůžeme výuku posuzovat jen podle výsledků, konečných produktů, musíme vědět, jakými postupy se k nim dospělo.*
- *Výsledek žáka (výchovný, vzdělávací) závisí též na vztahu mezi ním a učitelem (učitelových postojích, očekáváních, nárocích, žakově zájmu, úsilí, schopnostech, vysvětlování příčin úspěchu a neúspěchu).*
- *Průběh vzájemného působení učitele a žáka se dá detailně popsat, analyzovat, posoudit a lze učiteli poskytnout zpětnou vazbu.*
- *Průběh interakce učitel - žák lze také modelovat v podobě adaptivního vyučovacího programu, vložit do počítače a široce využívat pro optimalizaci žakova učení.*

Interakce mezi učitelem a žákem je tedy souborem mnoha vlivů působících na obě strany. Vztahy mezi oběma aktéry jsou ovlivňovány jejich charakterem, temperamentem, jejich momentálním osobním stavem i osobními sympatiemi.

## 4.2 Osobnost učitele

Kantorová a Grecmanová (2008) uvádí, že pojmem učitel označujeme člověka, který soustavně, odborně, vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Je hlavní složkou výchovného procesu, ovlivňuje a řídí vzdělávání a všestranný vývoj vzdělávaného. Učitel musí sledovat aktuální situaci ve svém oboru a ve světě obecně. Měl by se orientovat v sociálně politických vztazích, chápat je a utvářet si na ně vlastní názor. Žákům by měl předkládat ucelený obraz světa a učit je chápat vazby mezi jednotlivými předměty i globálními událostmi. Tím, jakou rychlostí se dnešní svět mění a vyvíjí, je úloha učitele ještě těžší. Ovlivňuje totiž žáky i na dalších úrovních nejen v rámci svého oboru.

Další podmínkou pro učitele je dosažení vysoké odbornosti ve svém oboru, a to jak po stránce teoretické, tak praktické. Jak už bylo řečeno, učitel musí ovládat ty nejnovější poznatky, a to obzvláště na úrovni svého oboru.

Aby mohl pedagog správným způsobem předávat své vědomosti a dovednosti, musí obsáhnout mimo svou odbornost i pedagogicko-psychologické vzdělání. Není tím myšlena pouze úroveň teoretická, ale také praktická, bez které se ve své práci neobejde. Letitá praxe je velmi ceněnou hodnotou, aby jí začínající učitel dosáhnul, je třeba, aby zvládl převést pedagogické i psychologické poznatky do školní praxe.

Proces formování osobnosti učitele je celoživotní náplní a dá se říct, že vzhledem k neustálému vývoji, nikdy nekončí. Začíná již v rodině, kde učitel získává základní návyky včetně navazování prvotních vztahů. Pokračuje s dalším růstem a nástupem do školy základní až po školu vysokou. Na tu navazuje další sebevzdělávání a získávání praktických zkušeností.

Celý tento proces vede k vytváření tzv. pedagogického mistrovství. Tak jako v každé oblasti lidské aktivity i v pedagogice se projevuje talent. Talentovaný pedagog s vrozenými dispozicemi může pedagogického mistrovství dosáhnout dříve než ostatní kolegové. Ovšem všichni mají šanci ho postupně dosáhnout. S pedagogickým mistrovstvím jsou spojeny i adekvátní reakce na méně běžné a nepředpokládané situace, ke kterým ve škole dochází. Při řešení takovýchto situací musí učitel vynaložit velké úsilí a spolehnout se především na vlastní um. V řešení mimořádných situací se projevuje pedagogický takt.

Pedagogický takt není přesně definován a vychází přímo z osobnosti učitele. Chápeme ho jako dovednost intuitivní, těžko naučitelnou. Jedná se vlastně o schopnost správně a včas zareagovat v nečekané situaci. (Kantorová, Grecmanová, 2008).



Právě pedagogický takt je dovednost, bez které se učitel při řešení konfliktů neobejde. Strategiím a možnostem řešení konfliktů se jistě dá naučit, ale pro jejich správné uplatnění v praxi je zapotřebí určitá míra zkušenosti a pedagogického taktu.

### 4.3 Osobnost žáka

Slovo žák vyjadřuje: „*Označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý.*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 316).

Osobnost žáka se vyvíjí postupně během jeho celkového vývoje. Odráží se v ní vrozené vlastnosti, výchova, prostředí a vše, co člověka ovlivňuje. Tyto vzájemně působící vztahy pak celkově utváří osobnost žáka. Podíl těchto činitelů je u každého jedince jiný a originální. Tak i chování a prožívání každého žáka, a člověka vůbec, je odlišné. Tuto skutečnost musíme brát v potaz i během výuky, měli bychom se snažit žáky lépe poznat a přizpůsobit tak svůj styl výuky jejich osobnosti. (Kantorová, Grecmanová, 2008).

Macek (2003) zařazuje žáky středních odborných škol do období Pozdní adolescence, kterou standardně datuje do období od 17 do 20 (mnohdy výše) let. Toto období přímo směřuje k dospělosti jedince. Většina adolescentů se v této době zaměřuje na ukončení vzdělávání a následné nalezení pracovního uplatnění. Typické je pro adolescenty to, že zvažují svoje osobní plány a vyhlídky do budoucna v daleko větší míře než kdykoli předtím. Silně se rozvíjí i sociální aspekty osobnosti. Jedinec má potřebu cítit, že někam patří a sdílet to s ostatními, stejnou měrou se rozvíjí v oblasti partnerských vztahů, kde většinou začíná hledat trvalejší vztahy. Zakončením tohoto období je pak přechod do dospělosti. To kdy k tomuto přechodu dojde, mají adolescenti ve vlastních rukách. Jedná se o rozhodnutí, zda ukončí vzdělávání a vstoupí na trh práce, nebo budou pokračovat v dalším studiu. Kdy se stanou nezávislí na rodičích, najdou si vlastní bydlení, vstoupí do manželství a stanou se rodiči.

Podívejme se, jak popisují období adolescence Šimíčková a Čížková (2008). Žákem střední odborné školy jsou ve většině případů mladiství ve věku 15-18 let. Z hlediska vývojové psychologie tedy adolescenti. Adolescence je obdobím přechodu mezi dětstvím a dospělostí. Jako začátek adolescence můžeme označit věk 16 u dívek a 17 u chlapců, toto období nemá jasně stanovenou hranici, kdy přechází v dospělost. Vyspělejší společnost uznává člověka za dospělého až po splnění mnoha různých kritérií, a tak v dnešní době člověk dospívá pomaleji, než tomu bylo dříve. Faktory, které to ovlivňují, jsou například doba studia, ekonomická

nezávislost na rodině, vstup na pracovní trh atd. Tím hlavním, k čemu má během adolescence dojít, je vytvoření vlastní identity, přijetí společenských norem, uznání vlastní hodnoty, přijetí morálních principů, stát se nezávislým na rodičovské autoritě a vytvoření heterosexuálního vztahu.

Co se týče vývoje kognitivní stránky osobnosti, tak zde dochází k posunu od pubertálního romantismu směrem k realitě. Postoje jsou ale stále velmi radikální a nekompromisní. Vyznačují se rychlými jednoznačnými rozhodnutími, které předkládá svému okolí jako jediné správné řešení. Jsou ochotni riskovat a pouštět se do nových a neznámých situací.

Myšlení adolescentů prochází změnou, při které získávají nové mentální dovednosti. Jsou schopni chápat a rozvádět své vlastní myšlení, zapojují logiku a hledají nejlepší řešení. Své myšlení přesouvají do svého nitra a sami sebe hodnotí. Utváří si také systém hodnot a znalostí o světě, jsou schopni mezi nimi hledat vazby a chápat jejich celkovou provázanost. Je jim nepříjemné vnucování názorů ostatních, chtějí si svůj názor utvořit sami a mít možnost ho změnit. Socializace je v tomto období na vzestupu. Adolescent se chce plně účastnit společenského života a navazovat kontakty. Tento stav je spojen s osamostatňováním dospívajícího a citovým odpoutáním od rodičů. Vztah s jinými dospělými je možný, pokud je takzvaně „berou“ a uvědomují si jejich specifické potřeby.

Pro toto období je dále příznačné navazování prvních sexuálních vztahů. První lásky, s nimi spojená i velká zamilovanost, a nekritické přijímání partnera. Na to ovšem navazují i první milostné neúspěchy a rozchody, které jsou velmi bolestivě prožívány. Neuspokojení na poli partnerských vztahů a sexuálního života, a s tím spojený nedostatek zkušeností, se dotýká chápání a oceňování vlastní osobnosti.

Jedním z nejdůležitějších úkolů adolescenta je volba povolání. V této době je ovšem ještě dost problematické jasně se rozhodnout, protože schopnosti mladého člověka se ještě plně nevyvinuly a mnohdy neměl ještě dost příležitostí je objevit. Může dojít ke střetu s názory rodičů a přáním dospívajícího. V tomto ohledu můžeme vidět rozdíl mezi chlapci a dívkami, kde na chlapce je vyvíjen vyšší tlak. U chlapců se předpokládá, že dosáhnou vyššího společenského postavení a mnohdy jsou do nich promítány nesplněné ambice rodičů. Oproti tomu na dívky je nahlíženo jako na budoucí matky, a jejich hlavní povinností je tedy mateřství. (Šimíčková, Čížková, 2008).

## 4.4 Interakce pedagog - žák

Vzájemná interakce je silně ovlivněna kvalitou vztahu mezi učitelem a žákem. Pozitivní, či negativní vztah žáka k pedagogovi se odráží v jeho přístupu k vyučovacím předmětům. Motivace k učení může být silně podmíněna oblíbeností, nebo neoblíbeností vyučujícího. Pokud mezi oběma stranami panuje dobrý vztah, tak má žák daleko větší snahu a dobré výsledky, kterých snáze dosahuje. To, jaký vztah si žák vytvoří k učiteli, může následně ovlivnit i celý jeho pohled na školu a vzdělávání vůbec.

Učitel svým chováním neovlivňuje jen jednotlivce, ale celou třídu a to, jakým způsobem se k sobě navzájem chovají. Učitel by měl usilovat o vztah harmonický, klidný, spravedlivý, přiměřený, s dostatečným odstupem a přiměřenou náročností. Vztah ovšem není věcí neměnnou. Může se měnit vlivem všech okolností, událostí buď k lepšímu, nebo také k horšímu. Na narušení vztahu se mohou podílet obě strany vzájemným nepochopením či nedostatkem informací, a z toho pramenícími nedorozuměními.

Nežádoucími jsou ve vztahu projevy zesměšňující, urážlivé, různé výkyvy nálad a nervozita. Pokud by byl vztah mezi učitelem a žákem nastaven špatně a nedošlo by k řešení tohoto problému, vznikne časem konflikt. Proto je třeba udržovat vztahy ve správné rovině a předcházet tak nežádoucím stavům. (Kantorová, Grecmanová, 2008).

## 5 Konfliktní situace ve škole

Konflikty se nevyhýbají ani školnímu prostředí, spíše je tomu naopak. Ve škole jsou konfliktní situace četné a specifické díky jejímu prostředí. Střetává se tu mnoho možných aktérů jak mezi žáky, pedagogy, tak i rodiči. Důležité je vzít v potaz i zvláštnost prostředí odborného výcviku a praktického vyučování. Konflikty, které vznikají zde, jsou často velmi odlišné o těch, ke kterým dochází v teoretické výuce.

### 5.1 Prostředí školy

Škola obecně je: „*Společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb.*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s.238).

Škola je prostředí, které je tvořeno těmito dimenzemi:

- *ekologická (architektura, materiální vybavení a estetické uspořádání školy),*
- *personální (osoby a skupiny osob, mající se školou něco do činění, jejich kvality a kompetence),*
- *sociální (způsob komunikace a kooperace mezi skupinami a uvnitř skupin osob, a uvnitř skupin osob, které patří do školy),*
- *kulturní (kurikulum školy).*

(Tagiuri, 1968, in Kantorová 2010)

Prostředí školy má i své činitele, mezi které řadíme všechny pracovníky školy a hlavně žáky společně s učiteli i rodiči. Celý tento provázaný celek prožívá a posuzuje dění na škole. Podle reakcí tohoto celku můžeme zjistit, jaké je klima školy (Kantorová 2010).

### 5.2 Dělení školních konfliktů

Konflikty ve škole můžeme dělit podle toho, kdo se jich přímo účastní.

#### 5.2.1 Konflikt mezi pedagogem a žákem

Příčiny tohoto konfliktu podle Prucka (2010) nalézáme v několika možných bodech.

- Nezájem žáka o obor.
- Nedodržování bezpečnostních předpisů.

- Nekázeň a kázeňské problémy.
- Poruchy pozornosti (ADHD).
- Zneužívání návykových látek.

Výchovné problémy mladistvých, a z nich vyplývající konflikty, často vznikají z rozdílů ve vývojovém stupni žáků. Může dojít i k oslabení nervové soustavy v důsledku hormonálních změn. Tyto změny zapříčiňují i častou přecitlivělost a citovou zranitelnost, a z toho možné podráždění některých jedinců. Všechny tyto projevy jsou ale velmi individuální a záleží na momentálním stavu každého jednotlivce.

Reakcí mladistvého ve složité osobní situaci může být i agresivita, nebo naopak uzavření se do sebe, či útek od reality prostřednictvím návykových látek a drog. Útek se může projevit i jako vyhýbání se škole, absence, toulání, útek z domova. Spouštěčem pro takové řešení mohou být i drobná nedorozumění, která si žák ve svém psychickém rozpoložení špatně vyloží. Předcházet takovým stavům může učitel zvýšenou pozorností, péčí a navozením atmosféry důvěry (Čadílek, 2005).

### **5.2.2 Konflikt mezi žáky**

Konflikt mezi žáky si často pleteme s šikanou, o šikanu se však jednat nemusí. Šikana již byla popsána v kapitole konflikt a šikana. Připomeňme si však jednu z hlavních podmínek a to tu, že šikana je opakující se jev. Pokud tedy mezi mladistvými dojde výjimečně ke střetu, máme co do činění s konfliktem mezi žáky.

Takové konflikty jsou zvláště v prostředí odborného výcviku na denním pořádku. Běžné jsou i různé naschvály a legrácky typu schování pomůcek či náradí. Tyto jevy se mohou vyskytovat i v navazujícím zaměstnání, v mladém kolektivu, kam si je žáci přinášejí právě ze školního prostředí. Pokud takové projevy nejsou vyhocené a neohrožují bezpečnost práce, neměl by učitel jejich význam zveličovat a spíše je jen vhodně usměrňovat.

Zvýšenou ostražitost by měl pedagog zachovat, pokud je v kolektivu žák příslušející k některé z národnostních menšin. V takových případech často dochází k napadání a konfliktům, které mohou přerůst v šikanu.

Základním pravidlem pro omezení vzniku konfliktů mezi žáky je vyplnit čas vyučování smysluplnou a pokud možno zajímavou prací. Pokud se pedagog snaží navodit ve třídě dobrou a přátelskou atmosféru, výrazně tím snižuje riziko vzniku konfliktů (Prucek, 2010).

### **5.2.3 Konflikty mezi pedagogy**

Škola je pracovním prostředím, tak jako v každém jiném zaměstnání, i zde se setkávají spolupracovníci s různými povahami a osobnostními rysy. Mezi pedagogy tedy také dochází k častým střetům a konfliktům.

V prostředí střední odborné školy dochází ke střetům mezi učiteli odborného výcviku a vyučujícími odborných předmětů. Důvodem je nevyrovnaný vztah těchto dvou povolání. Každé z nich má svá specifika a pohledy na priority výuky žáků se mohou lišit, v mnohém i rozcházet. Rozdílný stupeň dosaženého vzdělání učitelů odborného výcviku a odborných předmětů nahrává k domněnce, že jedni jsou podřízeni druhým. V neposlední řadě je jistě důvodem i rozdílné platové ohodnocení podle platových tříd. (Prucek, 2010)

Tak jako mezi žáky může přerůst konflikt v šikanu, stejně je tomu i mezi pedagogy. Ve školním prostředí, tedy na pracovišti, můžeme vyzorovat specifický druh šikany, a tím je mobbing.

*„Mobbingem tedy můžeme rozumět především psychický teror na pracovišti (ve škole), šikanování mezi kolegy, pomluvy mezi učiteli, cílené poškozování oběti v povolání, zlomyslnosti stupňující se intenzity atd.“ (P. Kolman, [online]).*

## 6 Možnosti řešení konfliktů

Pro uvažování o možnostech řešení konfliktu je nejdůležitější ochota a vůle konflikt vůbec řešit a spoluprací dospět k uspokojivému kompromisu pro obě strany. Je k tomu zapotřebí také důkladné promyšlení postupu a vyhrazení času pro pochopení zájmu druhé osoby. Uvědomit si musíme také svůj záměr. Nicméně míra ochoty ke spolupráci při řešení konfliktu se odvíjí od mnoha faktorů, od věku, pohlaví až k rysům osobnosti.

### 6.1 Spolupráce a důvěra

Z výsledků experimentů Krivohlavého (2008) jasně vyplývá, že věk hraje stěžejní roli. V průběhu stárnutí se poměr vůle ke kooperaci mění. Nejvýraznější pokles ochoty se objevuje u dětí v přechodu do puberty a pokles přetrvává i v období adolescence. Dalším stárnutím potom člověk opět raději spolupracuje. Krivohlavého závěr je tedy, že pubertální mládež není příliš ochotna spolupracovat na řešení konfliktu a nedůvěřuje druhým lidem během těchto situací.

Aby mohla růst spolupráce, je potřeba zakládat na důvěře, na kterou má vliv to, jak moc situaci a druhého známe. Také to, co o partnerovi a jeho situaci víme díky někomu jinému, což mohou být dobré reference, ale i pomluvy. Pokud cítíme jistou míru důvěry, jsme mnohem otevřenější další komunikaci. Jsou ovšem i konflikty, ve kterých není výměna názorů možná. Krivohlavý zmiňuje, jaké vlivy jsou v rozhovoru podstatné.

1. Zda je rozhovor na začátku, nebo v průběhu konfliktu. „*Rozhovor v konfliktní situaci je vhodné zařadit na začátku.*“ (Krivohlavý, 2008, s. 124).
2. Jak dlouhý rozhovor je.
3. Jaké množství informací obsahuje. „*Čím více si toho partneři řeknou a čím kvalitnější je jejich sdělení, tím vyšší úroveň má jejich následující spolupráce.*“ (Krivohlavý, 2008, s. 125).
4. Jaké jsou postoje mluvčích, rivalské, soutěživé nebo individualistické atd.

### 6.2 Strategie

Navrátil a Mattioli (2011) uvádí, že každý konflikt vzniká ze situací, ve kterých mají osoby odlišné názory a o nichž měli jiné představy. Konflikt má proto dvě strany, jednu viditelnou, vnější projevy chování, a jednu skrytou, vnitřní prožívání. Na tyto vnitřní postoje ke konfliktu, by měl brát pedagog při řešení zřetel na prvním místě, což ovšem znamená nemožnost určení jedné všeobecně platné strategie, nicméně může zvolit obecný postup.

1. Informace - stanovení důvodu vzniku konfliktu. „*Prvým krokem k řešení školních konfliktů by tedy mělo být postihu důvodů jejich vzniku, tedy zjištění, čím byl konflikt vyvolán, jestli rozporem mezi určitými osobními představami učitele a žáků, nebo názory, postoji, potřebami, zájmy atd. obou účastníků.*“ (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 109).
2. Cíl – zjištění názoru druhého a toho, čeho by chtěl dosáhnout, jedině tak můžeme synchronizovat snahy o vyřešení.
3. Řešení – návrh konkrétní možnosti. „*Rozhodování o přístupu k řešení vzniklých konfliktů nelze odvozovat pouze z vnějších projevů žáků, které učitel zaregistruje.*“ (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 107).

Jak je již výše zmíněno, konflikt má vnitřní i vnější pól. Nicméně pro dosažení rychlého řešení, volí pedagogové nejčastěji vnější potlačování jako je napomínání, kázeňská opatření atd.

Křivohlavý (2008, s. 144 – 157) rozlišuje strategie následovně: „*statická, dynamická, cyklická*“

- a. Statická strategie, která se nemění během průběhu konfliktních situací, je tedy stálá.
  1. Nepodmíněné.
  2. Podmíněné – závislé na partnerově volbě / přání / očekávání / mé volbě / společné volbě.
- b. Dynamická strategie se naopak neustále proměňuje. Může být náhodná, nicméně můžeme sledovat i strategie s určitým řádem.
  1. Fázové, diskrétní řazení strategií – volba strategií se liší v jednotlivých fázích konfliktu.
  2. Plynulé kontinuální změny – změna možná po každé části konfliktu, současně však i změna plynulá.
- c. Cyklická strategie, která se nemusí objevit jen jednou, nýbrž několikrát buď náhodně, nebo v rámci určitého řádu.



## 6.3 Mediace

Jedná se o moderní způsob řešení konfliktů, který se už i u nás dostává do všeobecného povědomí.

Plamínek (2013) mediaci charakterizuje jako metodu zvládání konfliktů, zvláště těch, které jsou značně ovlivněny emocemi. Takové konflikty vyžadují zapojení třetí osoby, která je v tomto oboru vyškolená – tzv. mediátora. Můžeme se setkat i s dvojicí mediátorů pracujících v rodinných konfliktech. Úkolem mediátora je řešení samotného konfliktu, ne řešení majetkové a věcné podstaty, tak jak je tomu u soudců.

Rozdíl v pohledu mediátora a soudce tkví v tom, co je jejich cílem. V případě soudce je to jednoznačně to, aby v řešené problematice bylo dosaženo spravedlnosti. Cílem mediátora není dosažení spravedlnosti, která sice není úplně opomíjena, ale je až druhotná. Mediátorovi jde v první řadě o dosažení spokojenosti obou stran sporu. Můžeme říci, že cílem mediace je tedy pomoc lidem k jejich spokojenosti.

## 6.4 Řešení, ke kterým dochází

1. Agresivní individualismus - chování člověka přímo odporující cíli konflikt vyřešit. Agrese může být jednostranná, pouze u jednoho z partnerů, což se často projevuje v konfliktu, ve kterém stojí člověk s vyšší autoritou než ten druhý. V závěru řešení konfliktu se obvykle objevuje ze strany dominantního perzekuce nebo trest. Může to být nadřízený, pedagog, ale i starší žák atd. Pokud dojde ke konfliktní situaci, ve které se střetnou dva agresivně dominantní jedinci, prostředkem k uzavření konfliktu se jim stávají urážky, které mohou přerůst do výhrůžek, nebo dokonce do fyzického napadení.
2. Kompromisní úmluva - dohoda, která je ideálním řešením. Uplatňuje se v ní největší míra komunikace a pro její realizaci je nutná spolupráce, aby mola vzniknout střední cesta vyhovující oběma stranám. Takovýto kompromis nepopírá zájmy každého zúčastněného, ovšem hledá jejich společnou možnost dosažení.
3. naprostá pasivita - takto se projevují důsledky konfliktů u jedinců se specifickými osobnostními rysy, nejčastěji u jedinců tíhoucím k introverzi. Takoví lidé problém buď vyřeší sami v sobě, nebo, v horším případě, ani to ne a konflikt ignorují, ten ovšem přerůstá v problém větší.

## 7 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této bakalářské práce je zaměřena na výzkum, který proběhl v červnu 2017 na Střední škole technické a zemědělské v Mohelnici, 1. máje 2. (viz. Příloha č. 2) Výzkum byl zaměřen na možnosti řešení konfliktů v praxi, realizován byl mezi pedagogy této školy.

Pro realizaci praktické části jsem zvolil kvalitativní výzkum, který dále popíšu. Pro sběr dat byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru.

### 7.1 Kvalitativní výzkum

Chráška (2007) považuje za filosofický základ kvalitativního výzkumu fenomenologii, která popisuje subjektivní stavy a otevírá se tak mnoha různým pohledům na zkoumanou oblast.

Průcha, Walterová a Mareš (2001), uvádí jako rozvoj kvalitativního výzkumu počátek 60. let 20. století.

Pokud však chceme nalézt počátky tohoto výzkumného směru, musíme hledat hlouběji.

Hendl (2005) jeho zrod datuje do doby mnohem starší. Počátky kvalitativního výzkumu můžeme najít ve využití terénního výzkumu spojeného s etnologií. Počátky této vědy sahají do 15. a 16. století a jsou spjaty s objevením Ameriky. Dalším významným vývojem prošla etnologie ve 2. polovině 19. století. Během 1. světové války se v rámci terénních studií rozvinula metoda zúčastněného pozorování. Přístupy ke kvalitativnímu výzkumu se však v jednotlivých zemích lišili. Jeho vývoj probíhal značnou měrou v USA, kde si během 20. století vydobyl své místo.

#### **Vztah mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem**

Vtáh mezi oběma druhy výzkumu byl v minulosti spíše konkurenční.

Hendl (2005) poukazuje na srovnávání kvantitativní ho výzkumu s výzkumem kvalitativním, který bývá jednou skupinou badatelů posuzován pouze jako doplňující prvek. Jiní jej označují za protiklad kvantitativního.

Jak uvádí Švaříček a Šedřová (2014), jde však o naprosto odlišné pohledy, postupy a závěry, proto není možné porovnávat, který z uvedených je lepší, či horší. Nejlepším řešením se jeví použití kombinace obou přístupů, která nám umožní využít jejich silné stránky a dosáhnout tak co nejlepších výsledků.

## 7.2 Základní metody kvalitativního výzkumu

Metod vhodných k badatelské činnosti nám nabízí kvalitativní výzkum celou řadu. Jak uvádí Hendl (2005), hlavní předností získaných dat je jejich propojení s běžným životem a přirozená návaznost. Díky metodám kvalitativního výzkumu získáváme ucelený obraz konkrétní sledované situace a máme tak možnost pochopit její význam v celé šíři. Metody, se kterými budeme pracovat, vybíráme podle toho co je naším předmětem zájmu a jaký druh informací chceme získat.

Hendl (2005 s. 162) uvádí výčet těchto tří základních metod: pozorování, interview-tedy rozhovor, dokumenty.

### 7.2.1 Pozorování

Existuje více typů pozorování, my si však blíže přiblížíme pozorování zúčastněné.

Švaříček a Šed'ová (2014) hodnotí pozorování jako nejobtížnější metodu získávání dat v kvalitativním výzkumu. Pozorování zúčastněné udávají jako základní typ, který (s. 143) definují takto: „...*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“

Dále uvádí výhody pozorování mezi které řadí, pokud možno, přesný popis dané situace, možnost pozorování zachytit celou situaci v její návaznosti. Dalšími zmíněnými výhodami je možnost zachytit i běžné každodenní situace. Výzkumník má možnost všimnout si nového, dosud nepopsaného, jevu. Velkou výhodou je jistě to, že badatel má možnost zhodnotit průběh a celkový dopad pozorování, a vytvořit si tak svůj vlastní názor na danou problematiku.

Některé další výhody, ale i omezení, zmiňuje Hendl (2005). Jako výhody vnímá to, že data jsou čerpána přímo u zdroje a také to, že se touto metodou dají zkoumat situace, o kterých je těžké mluvit v rozhovorech.

### 7.2.2 Hlubkový rozhovor

Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) má tato metoda dva základní typy, rozhovor polostrukturovaný a nestrukturovaný. Přiblížíme si rozhovor polostrukturovaný, který byl využit v rámci výzkumu.

Polostrukturovaný rozhovor se vyznačuje předem stanovenými okruhy témat a otázek. Jeho příprava vychází z porozumění teoretické stránce, obsahuje i seznámení s prostředím

výzkumu. Badatel by měl vycházet z hlavní výzkumné otázky. Témata a otázky rozhovoru by měl sestavovat tak, aby byla zodpovězena hlavní výzkumná otázka. Tazatel by měl být schopen řídit rozhovor, tedy vybírat správné otázky vzhledem k situaci, a ve správný čas také ukončit rozhovor.

Hendl (2005) uvádí tento typ rozhovoru pod názvem strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Popisuje ho jako snadno analyzovatelný, ale málo pružný v možnostech odpovědi. Jeho výhodou je také to, že jeho provedení je poměrně časově nenáročné. Je vhodný v situacích kdy se jedná jen o jednu schůzku bez možnosti opakování.

Co se týká samotného zaznamenávání rozhovoru a následného přepisu, Švaříček a Šedřová (2014) doporučují nahrávání pomocí diktafonu. Tato technika má své nezpochybnitelné přednosti oproti zápisu či pouhému zapamatování. Zvukový záznam nám podává i vedlejší informace týkající se celkového průběhu a dojmu z rozhovoru. Podmínkou nahrávaného rozhovoru je však souhlas účastníka s přímým nahráváním. Může tedy dojít i k odmítnutí či k tomu, že účastník některé informace sdělí, až si je jistý tím, že už není nahráván. Následný přepis rozhovoru by měl být celkový, což usnadní další práci s informacemi.

### 7.2.3 Dokumenty

Hendl (2005) uvádí jako jeden z možných zdrojů dat v kvalitativním výzkumu dokumenty, které badatel přebírá z jiných zdrojů. Jde o takové dokumenty, které k dané problematice vytvořil v minulosti někdo jiný. Tento zdroj informací může být hlavním zdrojem dat ve výzkumu stejně tak, jako doplněním informací získaných jinými metodami.

Dokumenty Hendl (2005, s. 204) rozděluje následovně: „*osobní dokumenty, archivní data, úřední dokumenty, výstupy masových médií, virtuální data, předmětová data*“

- Osobní dokumenty – cokoliv pořízené k soukromým účelům (fotografie, video nahrávky, deníky, dopisy ...).
- Úřední dokumenty – jedná se o dokumenty pořízené firmami nebo úřady (vyhlášky, zápisy z jednání ...).
- Archivní data – většinou data kvantitativního charakteru (rozpočty, seznamy zaměstnanců...).
- Výstupy masových médií – noviny, časopisy, televizní a rozhlasové programy...).

- Virtuální data – internetové stránky, obsahy e-mailu, diskuze.
- Předmětová data – zkoumání stop lidské činnosti (zkoumáním odpadků získáme obraz o stravování domácnosti, patří sem i kulturní produkty jako knihy, budovy...).

### **7.3 Podklady pro výzkum možností řešení konfliktů**

Jak už bylo zmíněno, výzkum probíhal na Střední škole technické a zemědělské v Mohelnici. Jsem bývalým žákem této školy, a proto jsem se rozhodl oslovit právě tuto instituci. Pedagogové, se kterými jsem realizoval rozhovory, byli z části mými bývalými učiteli. Kvalitativní výzkum a metodu rozhovoru jsem zvolil, protože se mi jevily jako nejvhodnější vzhledem ke zkoumaným skutečnostem.

#### **7.3.1 Výzkumná metoda**

Jako výzkumnou metodu jsem zvolil polostrukturovaný rozhovor, který vyhovoval mým záměrům. Rozhovory se uskutečnily ve škole po předchozí domluvě s jednotlivými pedagogy. Místem byl buď kabinet, nebo prázdná třída. Rozhovory byly se souhlasem nahrávány na diktafon, a poté přepsány pro analýzu získaných dat. Přepisy rozhovorů jsem označil čísly 1- 6.

#### **7.3.2 Výzkumný vzorek**

Výběr účastníků jsem provedl záměrně tak, aby byl pokryt co možná nejlepší reprezentativní vzorek. Rozhovory jsem provedl s 6 pedagogy, z toho byli 3 muži a 3 ženy. Co se týče jejich specializace, snažil jsem se pokrýt co možná nejširší spektrum. Z mužů jsou to výchovný poradce, zástupce ředitele a řadový učitel. Z žen dvě řadové učitelky a metodička prevence. Jejich věk se různí, je zastoupena věková kategorie převážně středního věku. Odborná pedagogická praxe zúčastněných je ve velkém rozptýlu od 5 až po 30 let praxe. Jedná se o učitele teorie, někteří učí předměty odborné, jiní všeobecně vzdělávací.

#### **7.3.3 Cíl výzkumu**

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké jsou v praxi možnosti řešení konfliktních situací na konkrétní střední odborné škole.

#### **7.3.4 Výzkumné otázky**

- S jakými konflikty se pedagogové běžně ve škole setkávají?
- Které konflikty jsou nejčastější?



## **8.1.2 Kategorie č. 1: Výčet konfliktů, které se vyskytují. Výběr těch nejčastějších.**

Všichni zúčastnění potvrzují, že se s konflikty ve škole již setkali. Někteří uvádí konflikt jako běžnou věc, jiní jen jako něco výjimečného. Jak bylo uvedeno v teoretické části, konflikty se ve škole vyskytují v několika různých rovinách. Pro lepší orientaci budu přiřazovat druhy konfliktů k jednotlivým rovinám. Budu vyjmenovávat pouze ty konflikty, které ještě předtím nezazněly. Zmíním i ty konflikty, které byly označeny jako nejčastější.

### **Konflikt mezi pedagogem a žákem**

V rozhovoru č. 1 byly uvedeny tyto konflikty: nevhodné chování žáků ve výuce, nedodržování pravidel školního řádu, používání mobilních telefonů, problémy s docházkou, pozdní příchody, drzé chování k vyučujícímu.

Z rozhovoru č. 2 jsem vybral tyto konflikty: nenošení omluvenek, neomluvená absence.

Z rozhovoru č. 3 jsem vybral tyto konflikty: kouření, pozdní příchod na 1. hodinu.

V rozhovoru č. 4 se neobjevil žádný případ, který by už nebyl zmíněn.

Z rozhovoru č. 5 jsem vybral tento konflikt: výbušné reakce žáků při napominání.

V rozhovoru č. 6 jsem vybral tyto konflikty: drzost, vulgarita, neplnění pokynů učitele.

V konfliktu mezi pedagogem a žákem jsou nejčastěji jmenované dva jevy. Jde o vysokou míru absence a užívání mobilních telefonů a jiné digitální techniky ve výuce.

### **Konflikt mezi žáky navzájem**

V této rovině bylo uvedeno pouze několik konfliktů.

Rozhovor č. 4: blíže nespecifikovaná šikana.

Rozhovor č. 5: žáci po sobě házeli v hodině předměty tak, aby si toho učitelka nevšimla.

Rozhovor č. 6: signály šikany, schovávání věcí ostatním.

V této kategorii byla nejčastěji jmenována šikana a její signály.

## **Konflikt mezi pedagogy**

V rozhovoru č. 4 byly zmíněny konflikty během porad pedagogického sboru, které jsou řešeny vždy mírnou formou.

V rozhovoru č. 5 je uvedeno, že učitelka byla na radě školy nařčena z něčeho, s čím nesouhlasila. Situaci se snažila řešit klidnou cestou a očistit své jméno.

### **8.1.3 Kategorie č. 2: Původ konfliktů**

Všichni respondenti se shodují na tom, že hlavním zdrojem konfliktů je špatná funkce rodiny. Žáci si z rodinného prostředí často nepřinášejí základní návyky jako je úcta k autoritě, respektování norem a nařízení. V rozhovoru č. 2 zazněla myšlenka, že původem může být i špatně vybraný studijní obor, který žáka nebaví. V rozhovoru č. 3 je jako původ konfliktu uveden technologický vývoj, který žákům takřka vštěpuje představu, že bez mobilních telefonů nemohou existovat. Jako další možný původ je zde uveden současný systém financování. Žáci jsou si údajně vědomi svojí důležitosti pro školu z hlediska financování, a zneužívají tak své pozice. V rozhovoru č. 5 účastnice uvádí jako původ konfliktů i nižší intelekt žáků učňovských oborů (ve srovnání s gymnázii). Jako další původ konfliktů vnímá to, že rodiče nemají na děti čas, a ty tak mohou ve volném čase dělat, co se jim zlíbí.

V rozhovoru č. 6 zazněla myšlenka, že obzvlášť chlapci, kteří nemají z rodiny úctu k matce, nejsou schopni vnímat učitelku jako autoritu. Dále pak uvádí snížení statusu učitele i to, že se o učitelích mluví v rodině hanlivě. Trendem dnešních dnů je prý také fakt, že žáci jsou ochotni udělat do školy jen potřebné minimum, a to staví pedagogy do neustálého konfliktu. Dalším původcem může být nespokojenost s oborem pramenící z velkého očekávání a následného zklamání z průběhu vyučování. Posledním uvedeným důvodem pak může být celková degradace hodnoty informací, které jsou v dnešním světě lehce dosažitelné na internetu. Žák pak nevidí smysl v klasickém pojetí vzdělávání.

### **8.1.4 Kategorie č. 3: Řešení, ke kterým dochází.**

V této kategorii je možné sledovat, že postoje a metody se u každého tázaného v něčem odlišují. Všem je znám obecný postup řešení konfliktů, na kterém jsou na škole domluveni. Každý zúčastněný vyjmenoval školní postup zhruba v tomto pořadí:

Vznik konfliktu → snaha o vyřešení vyučujícím → zapojení třídního učitele → metodik prevence → výchovný poradce → výchovná komise za účasti ředitele i rodičů → kontaktování orgánu sociálně právní ochrany dětí (OSPOD).



Mimo tento systém uvedl každý z tázaných, jakým způsobem běžně řeší konflikty mezi žáky a k jakému stylu se přiklání.

**Respondent č. 1** se z pozice výchovného poradce zaměřuje převážně na prevenci. Zmiňuje adaptační kurz pro žáky 1. ročníku, kde se snaží o navázání kladných vztahů mezi žáky. Pokud už ke konfliktu dojde, v první řadě se snaží zdůraznit negativní dopad takového chování, aby si žák uvědomil, kde udělal chybu.

**Respondent č. 2** se převážně opírá o vlastní autoritu učitele. Používá i výchovná opatření jako důtka třídního učitele atd. V rozhovoru uvedl, že ke konfliktům v jeho výuce dochází jen velmi zřídka.

**Respondent č. 3** nezaznamenal ve své výuce téměř žádné konflikty. Drobné konflikty řeší převážně napomínáním a domluvou. Při hovoru o vyloučení žáka popsal situaci jako nevyhovující. Žáci podle něj nevnímají vyloučení jako reálnou hrozbu, uvádí, že k vyloučení v podstatě nedochází. Pokud se problémy žáka ubírají tímto směrem, je žákovi nabídnuto, aby sám dobrovolně ukončil studium, nebo přestoupil na jinou školu. Vážnější konflikty mezi pedagogy podle něj nenastávají. Učitelský sbor je z jeho pohledu dobře fungující tým.

**Respondentka č. 4** dává přednost řešení konfliktů přímo ve třídě. Snaží se vše řešit už v počáteční fázi. S výchovným poradcem řeší pouze neomluvenou absenci. Vzpomíná si na případ, kdy se řešila šikana, a rodiče agresora nechtěli uvěřit, že jejich dítě je schopné ubližovat ostatním. Uvěřili až na základě důkazů.

**Respondentka č. 5** vnímá sama sebe jako nekonfliktního člověka, se snahou urovnat každý konflikt. Má zkušenosti s konfliktem mezi pedagogy. Uvádí, že při výuce je potřeba respektovat i potřeby žáků a občas jim trochu ustoupit. Jako důležitou vnímá jednotu pedagogického sboru, díky které je možné předcházet konfliktům a společně je lépe řešit.

**Respondentka č. 6** se jako metodička prevence snaží předcházet konfliktům. Nabízí svou radu a pomoc kolegům, hlavně v otázce prevence šikany. Pokud ve svých hodinách vyzpozoruje zrod nějakého konfliktu, snaží se vyřešit problém hned v hodině. Nabízí kolegům tzv. rychlou pomoc v případech, kdy některý žák narušuje svým chováním hodinu. Žáka si vezme stranou, probírá s ním jeho problém a snaží se ho řešit.

### 8.1.5 Kategorie č. 4: Možnosti jiných (vlastních) řešení.

Do této kategorie jsem zařadil různé postřehy, nápady, zkušenosti a poznatky pedagogů k tomu, jak by bylo možné řešit konflikty odlišnými způsoby.

**Respondent č. 1** zmínil v rozhovoru preventivní program školy, do kterého jsou zapojeny i složky z vnějšku. „*Máme navázanou spolupráci s policií ČR, s pracovníky úřadu práce, také s pracovníky Dobré vyhlídky z Šumperka, což je organizace, která se zabývá zkoumáním a řešením konfliktních situací...*“ Do budoucna chtějí navázat spolupráci i s Probační a mediační službou ČR.

**Respondent č. 2** označil možnosti pedagogů za nedostačující. Přiznává, že sympatizuje s použitím tělesných trestů, které by podle něj často byli přínosnější než současný systém. Nicméně zakončuje tím, že tyto postupy nejsou v souladu s právním řádem, a tak je užívat nemůže.

**Respondent č. 3** upozorňuje na možnost využít jako sankci odebrání stipendia, na které má v dnešní době nárok velké množství žáků. Domnívá se, že tato možnost by na žáky působila preventivním způsobem. Velké naděje vkládá do nového systému financování, který by mohl odstranit nepostradatelnost žáka z ekonomického hlediska. Nebylo by pak potřebné držet na škole i problémové žáky za každou cenu, což by mohlo mít vliv na jejich chování.

**Respondentka č. 4** v rozhovoru uvedla, že nemá potřebu jiných řešení než těch, které má k dispozici v rámci školního systému. Nepřichází s konflikty příliš do styku, takže nad tímto tématem neuvažuje.

**Respondentka č. 5** považuje současný přístup za příliš vlídný. Přiklání se k razantnějším opatřením. Stavět se podle ní musí na spolupráci pedagogického sboru.

**Respondentka č. 6** navrhuje více spolupracovat s rodiči. Uvádí případ, kdy se rodiče aktivně angažovali a sami vyhledali její pomoc. V tomto případě to pomohlo posilovat autoritu rodiče. Na škole se v rámci vzdělávání pedagogů snaží organizovat školení za účasti odborníků. Jako základ prevence konfliktů vidí nastavení jasných pravidel pro chování a vyjadřování žáků.

## **8.1.6 Odpovědi na výzkumné otázky**

### **S jakými konflikty se pedagogové běžně ve škole setkávají?**

Pedagogové se setkávají s celou řadou konfliktů. Jmenovitě jsou to tyto: neomluvená absence, používání mobilních telefonů ve výuce, pozdní příchody, kouření, nepřiměřené až výbušné reakce žáků, vulgarita, drzosti, neplnění pokynů učitele, šikana, schovávání věcí spolužákům, nedodržování pravidel školního řádu.

### **Které konflikty jsou nejčastější?**

Nejčastějšími konflikty ve škole jsou: neomluvená absence, používání mobilních telefonů ve výuce, šikana.

### **Co je původem konfliktů?**

Jako původce konfliktů byla označena převážně špatná funkce rodiny. Další možností je špatně vybraný studijní obor, který žáka nezajímá. Objevily se názory, že původcem je pokles hodnoty informace, špatně postavený systém financování, technologický vývoj, snížení společenského statusu učitele, nižší intelekt žáků učňovských oborů.

### **Jaké možnosti řešení konfliktů jsou v praxi využívány?**

V praxi dochází k využívání celoškolního systému řešení popsaného následujícím schématem.

Vznik konfliktu → snaha o vyřešení vyučujícím → zapojení třídního učitele → metodik prevence → výchovný poradce → výchovná komise za účasti ředitele i rodičů → kontaktování orgánu sociálně právní ochrany dětí (OSPOD).

Mimo tento systém využívají učitelé i své osobní metody, které se odvíjí od jejich charakteru a vnímání konfliktu.

### **8.1.7 Shrnutí výzkumné části**

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké jsou v praxi možnosti řešení konfliktních situací na Střední škole technické a zemědělské v Mohelnici.

Pro dosažení cíle byly sestaveny výzkumné otázky, na které měl výzkum přinést odpovědi.

Vzhledem k povaze tohoto cíle byl k realizaci vybrán kvalitativní výzkum. Metodou rozhovorů jsem na Střední škole technické a zemědělské v Mohelnici získával data od 6 pedagogů. Rozhovory jsem zaznamenával na diktafon a následně přepsal.

Tato data byla zpracována a rozdělena do jednotlivých kategorií. Z těchto kategorizovaných dat jsem získal odpovědi na výzkumné otázky.

Bylo tedy zjištěno, že možnosti řešení konfliktních situací v praxi jsou dvojího typu. Jednou možností je oficiální školní struktura řešení konfliktů, která v praxi funguje a jsou na ní učitelé a vedení domluveni. Druhou možností je osobní, vlastní způsob řešení konfliktů obsahující různé metody a přístupy. Tento postup se u každého pedagoga liší. Nezaměnitelnou roli v něm hraje osobnost pedagoga, vnímavost, pedagogický takt a celý soubor postojů, zkušeností, znalostí a dovedností.

## Závěr

Cílem bakalářské práce bylo představit možnosti řešení konfliktů na středních odborných školách v teoretické i praktické rovině.

V teoretické části práce jsme si osvětlili pojem konflikt a zjistili, že jeho vliv nemusí být vždy negativní. Je to přirozená součást života, bez které by nebyl možný další vývoj. Postupně jsme se seznámili s různými aspekty konfliktu a jeho vztahem k pojům, jako je šikana a stres. Náš zájem se zaměřil na výskyt konfliktů v prostředí školy. Následovalo seznámení se s teorií možností řešení konfliktů.

Praktická část této práce se zaměřila na to, jaké možnosti řešení konfliktů mají učitelé na Střední škole technické a zemědělské v Mohelnici. Cílem této části bylo zjistit, jaké jsou v praxi možnosti řešení konfliktních situací. Výzkumné otázky nám pomohly jasně stanovit, jakým způsobem budeme cíl naplňovat. Kvalitativně zaměřený výzkum odpovědi na tyto otázky přinesl. Zodpovězením otázek se ukázalo, že existují dvě základní možnosti řešení. Oficiální školní systém a osobní styl řešení pedagoga. Můžeme tedy říci, že vytyčených cílů bylo dosaženo a to, jak po stránce teoretické, tak i praktické.

Myslím si, že tím správným stylem řešení konfliktů je jistě kombinace obou zmíněných možností. Prevence a budování dobrých vztahů ve škole a to, jak na úrovni pedagogického sboru, tak i na úrovni kantorů a žáků, je základním kamenem správného řešení konfliktů ve školách.

## Seznam literatury:

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026208730.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonávání stresu z povolání*. Přeložila Jitka VRÁTILOVÁ. Praha: Portál, 1996, 99 s. ISBN 8071780936.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 9788024713694.

KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 9788074090240.

KANTOROVÁ, Jana. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010. Edukace. ISBN 9788074090301.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178513X.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 8071691216.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674076.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro a Jiří MAREŠ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 161 s. ISBN 8004218547.

MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003, 141 s. ISBN 8071787477.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009, 152 s. Pedagogika. ISBN 9788024723105.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Umíme to s konfliktem!: náročné situace a jejich řešení*. Praha: Grada, 2012. Psychologie pro každého. ISBN 9788024740164.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 9788024736723.

PLAMÍNEK, Jiří. *Konflikty a vyjednávání: umění vyhrávat, aniž by někdo prohrál*. 3., upr. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2012. Poradce pro praxi. ISBN 9788024744858.

PLAMÍNEK, Jiří. *Mediace: nejúčinnější lék na konflikty*. Praha: Grada, 2013. ISBN 9788024750316.

PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 9788024432465.

PRAŠKO, Ján. *Jak se zbavit napětí, stresu a úzkosti*. Ilustroval Míla SKRAMUSKÁ. Praha: Grada Publishing, 2003, 201 s. ISBN 8024701855.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785792.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995, 95 s. ISBN 8071780499.

SADALLA, G., HENRIGUEZ M., HOLMBERG, M : *Konflikt, kořeni života*. 2. vyd. Praha: Partners Czech, o.p.s., 2004, ISBN 80-239-3339-6.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 9788024421414.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206446.

## Elektronické zdroje:

ČADÍLEK, Miroslav. *Didaktika praktického vyučování I* [CD]. Brno, 2005 [cit. 2017-06-7].  
Studijní text. Masarykova univerzita v Brně.

Metodický pokyn MŠMT. [on-line] [cit. 9. 06. 2017]. Dostupné na: <http://www.prevence-praha.cz/agrese-a-sikana?start=9>

JOUBERT, Joseph. *Citáty z knih* [online]. [cit. 2017-06-09]. Dostupné z:  
<http://citatyzknih.webnode.cz/citaty/>

KOLMAN, Petr. Mobbing ve škole. In: *Česká škola* [online]. [cit. 2017-06-10]. Dostupné z:  
<http://www.ceskaskola.cz/2007/06/petr-kolman-mobbing-ve-skole.html>

KOSTKA, Karel. Techniky zvládnání stresu. *Střední škola kostka* [online]. [cit. 2017-06-12].  
Dostupné z: <http://www.kostka-skola.cz/archiv/soubor/KOSTKA-72798-techniky-zvladani-stresu.pdf>

PRUCEK, Pavel. *Možná řešení konfliktních situací na středních odborných školách, odborných učilištích a praktických školách: (ze zkušeností na Střední škole polytechnické, Olomouc)* [online]. Olomouc, 2010 [cit. 2017-06-6]. Dostupné z:  
<http://theses.cz/id/kdvov2/?lang=en;furl=%2Fid%2Fkdvov2%2F> Bakalářská práce.

Univerzita Palackého v Olomouc. Vedoucí práce PhDr. PaedDr. Václav Klapal, Ph.D.



## Přílohy

### Příloha č. 1

#### Zásady zvládnání stresu Karel Kostka

- a) Jakýkoli problém, který se objeví, beru jako výzvu.
- b) Nenechávám se vyvádět z míry změnami, považuji život za neustálou adaptaci na měnící se podmínky a okolnosti.
- c) Při řešení problému si představím nejhorší možnou alternativu, a když se s ní ztotožním, vždy už může být výsledek pouze lepší.
- d) Rozhoduji se hned, nikdy rozhodnutí neodkládám a neodsunuji.
- e) Nenechávám se jako vedoucí organizace vtahovat do drobnějších operativních problémů, ale hájím si prostor pro stanovování a naplňování především zásadních cílů a vizí.
- f) Jsem nekonfliktním typem člověka, sázím na otevřenou, přímou komunikaci s kolegy a v případě konfliktů mezi podřízenými se snažím aktivně zastávat roli mediátora.
- g) Pracuji vždy, když je to možné, v pohodlné a ergonomicky zdravé pozici, nepřeháním to s pořádkem na pracovním stole. Určitá míra nepořádku, případně chaosu, mě uklidňuje, odstraňuje upjatost, svázanost a trému.
- h) Zásadně nepoužívám metodu příkazů a zákazů, ale snažím se pozitivní energií, entuziasmem a vizionářstvím nadchnout a strhnout své spolupracovníky.
- i) Téměř nikdy nevypracovávám podrobné strategie pro obchodní jednání, vedení porad či itineráře svých přednášek, které by mne svazovaly, ale řídím se generalizující představou a vždy reaguji až na konkrétní situaci.
- j) Za spolupracovníky si pečlivě vybírám takové osoby, které mají na prvním místě vynikající lidské kvality. Až na druhém místě hodnotím jejich odbornou znalost a erudici.
- k) Vytvářím si systém oporných aktivit, tj. činností, s nimiž si vím rady a k nimž se uchyluji, když se něco nedaří podle mých představ.
- l) Co nemůžu žádným způsobem ovlivnit a změnit, přijímám s pokorou a klidně, nijak zásadně po celý život neměním životní styl.
- m) Neúspěch není katastrofa, považuji ho za přirozenou součást života a práce, současně i za podstatný motivační aspekt možného budoucího úspěchu.
- n) Všude, kde to je možné, se opírám o zkušenosti, dovednosti a vědomosti z minulosti.
- o) Základem a středobodem mého života a mojí činnosti je rodina, která stojí vždy na prvním místě.
- p) Negativní emoce si, pokud je to alespoň trochu možné, nepřipouštím.

(K. Kostka, [online])

## Příloha č. 2: Povolení k výzkumu

---

Dobrý den,

Jsem studentem 3. ročníku oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Žádám Vás o souhlas získat poznatky pro empirickou část své bakalářské práce na vaší škole. Získané informace by se týkaly pouze problematiky konfliktů. K získání informací by byla použita metoda rozhovoru s pedagogy.

Děkuji

Jiří Špunda

Střední škola technická  
a zemědělská Mohelnice  
1 máje 2, 789 85 MOHELNICE  
IČ: 00 851 205



.....  
Podpis ředitele školy

Téma: Možnosti řešení konfliktů na středních odborných školách

Nahrávaný (anonymní) rozhovor

- Praxe učitele
- Učí předměty (všeobecně vzdělávací/odborné)

Otázky:

1. S jakými konflikty jste se ve škole setkal/a?
2. Které konflikty jsou nejčastější?
3. Co je podle Vás původem konfliktů?
4. Jak se na Vaší škole řeší konflikty? - Kdo se na řešení podílí?  
- Jsou přizváni i rodiče?
5. Jsou podle Vás jiné možnosti řešení konfliktů?