UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Kamila Nedbalová

Problematika konfliktů ve školní třídě

Olomouc 2014 vedoucí práce: doc. PhDr. Libuše Podlahová, Dr.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, a že jsem použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 25.11.2014 .....

Bc. Kamila Nedbalová

Děkuji doc. PhDr. Libuši Podlahové, Dr. za její podněty a rady, které mi jako vedoucí mé diplomové práce poskytovala při jejím zpracovávání. Dále děkuji učitelům a přerovským žákům za prostor poskytnutý mému výzkumnému šetření.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Kamila Nedbalová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Libuše Podlahová, Dr.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Problematika konfliktů ve školní třídě.
Název práce v angličtině:	The issue of the conflicts in the classroom.
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o příčinách vzniku konfliktních situaci ve třídě, o strategiích řešeni konfliktů a o možnostech jejich prevence.Teoretická část je rozdělena do šesti kapitol, které se zaměřují na konflikt obecně, jeho příčiny a jednotlivé typy konfliktů. Dále pak na osobnost žáka, na konflikty ve školním prostředí a jejich následné řešení. Empirická část se zabývá porovnáním konfliktních situací u žáků ZŠ a žáků nižších stupňů víceletých gymnázií. Pro průzkumné šetření byla použita metoda dotazníku, která se zaměřila na žáky a jejich postoj ke konfliktům.
Klíčová slova:	Konflikt, osobnost žáka, řešení konfliktů, školní prostředí
Anotace práce v angličtině:	The diploma thesis is focused on the causes of conflict situations in the classroom, on the conflict resolution strategies and how we can prevence them.The theoretical part is divided into six chapters, which focus on the conflict in general, it´s causes and different types of conflicts. Furthermore it´s about the pupil's personality, conflicts in the school environment and their subsequent solutions. The empirical part deals with the comparison of conflicts among primary school pupils and pupils of lower grades of grammar schools. For exploratory research method was used a questionnaire, that focused on students and their attitude to conflict.
Klíčová slova v angličtině:	Conflict, pupil´s personality, conflict resolution, school environment
Přílohy vázané v práci:	Dotazník
Rozsah práce:	77 stran
Jazyk práce	český jazyk

Obsah

Úvod 7
I TEORETICKÁ ČÁST 9
1 Konflikt 10
1.1 Vymezení pojmu a jeho obecná charakteristika 10
1.2 Příčiny vzniku konfliktů 12
1.3 Cyklus konfliktu 14
1.4 Typy konfliktů 15
2 Osobnost žáka na 2. stupni základní školy 19
2.1 Charakteristika žáka 2. stupně ZŠ 19
2.1.1 Faktory ovlivňující jedince 19
2.2 Somatický vývoj 21
2.3 Psychický a sociální vývoj 21
3 Konflikty ve školním prostředí 23
3.1 Projevy rušivého chování 24
3.2 Pedagogická komunikace ve třídě 25
3.2.1 Druhy interpersonální komunikace 27
3.2.2 Pravidla komunikace ve školní třídě 28
4 Řešení a důsledky konfliktů ve třídě 30
4.1 Obecné strategie řešení konfliktů 30
4.2 Mediace jako alternativní forma řešení konfliktů 32
4.3 Obecné řešení konfliktů ve školním prostředí 33
4.4 Řešení konfliktů ve školním prostředí v praxi 36
4.5 Důsledky školních konfliktů 37
5 Možnosti prevence vzniku konfliktů ve školním prostředí 38
5.1 Prostředí školy a třídy 38
5.2 Klima školní třídy 39
5.3 Školní kázeň a autorita učitele 41
5.3.1 Školní kázeň 41
5.3.2 Autorita učitele 43
5.4 Třídní management 44
6 Rozdíl mezi konfliktem a šikanou 46
6.1 Vymezení pojmu šikana 46

6.2 Rozdíl mezi pojmy 47
II EMPIRICKÁ ČÁST 48
7 Průzkumné šetření 49
7.1 Cíl průzkumného šetření 49
7.2 Průzkumné hypotézy 49
7.3 Metodologie průzkumného šetření 50
7.4 Charakteristika průzkumného souboru 50
7.5 Realizace průzkumného šetření 51
7.6 Analýza a interpretace dat 52
7.6.1 Pohlaví respondentů 52
7.6.2 Žáci a pravidla ve třídě 53
7.6.3 Žáci a tresty učitele 54
7.6.4 Žáci a pochvaly učitele 55
7.6.5 Nejčastější účastníci konfliktů 56
7.6.6 Nejčastější výskyt konfliktů 57
7.6.7 Četnost vzniku konfliktů 58
7.6.8 Nejčastější iniciátor konfliktů 59
7.6.9 Typ souseda v lavici 60
7.6.10 Způsob řešení konfliktů učitelem 61
7.6.11 Nejčastější typy konfliktů 62
7.6.12 Vliv konfliktů na vztahy ve třídě 63
7.6.13 Podíl účastníků konfliktu na jeho vzniku 64
7.6.14 Potřeba komunikace o konfliktu 65
7.7 Diskuze a závěry průzkumného šetření 66
Závěr 69
Seznam použitých zkratek 71
Seznam použité literatury 72
Seznam tabulek a grafů 76
Seznam příloh 77

Úvod

„Normální soužití není v neexistenci konfliktů, ale jejich šťastné vyřešení“.

Natalia Han-Ilgiewicz

Každý z nás konflikty vnímá jinak. Lidé se liší v odlišných názorech, postojích, zájmech, apod. Každodenně musíme řešit různé konflikty, v rodině, v zaměstnání, se sousedy, ve škole. Věřím, že konflikty nikdo nemá rád, a tudíž je ani nikdo vědomě nevyvolává. Přesto konflikty do našeho života patří, jsou naší neodmyslitelnou součástí.

Je to také učitel, kdo se ve své profesi denně pohybuje v prostředí, v němž z nejrůznějších důvodů dochází ke vzniku konfliktních situací. Dostává se do konfliktů nejen s žáky, ale musí také řešit konflikty vznikající mezi žáky navzájem. To, zda dokáže učitel správně analyzovat vzniklé situace a volit vhodná řešení a opatření, se projevuje pozitivně, nebo negativně na formování osobnosti žáků a promítá se do vzájemných vztahů ve třídě.

Hlavním cílem práce proto bude podat hlubší vhled do problematiky konfliktů ve třídě a upozornit na možné příčiny vedoucí k rušivému a problémovému chování žáků. Uvedeme strategie řešení konfliktů a možné cesty vedoucí k prevenci vzniku konfliktů ve třídě.

Na úplném začátku psaní této diplomové práce jsem se zeptala několika lidí, jak konflikt vnímají, jaká je podle nich jeho podstata. Většina z nich mi na mou otázku odpověděla, že je negativní a díky němu dochází mezi lidmi k potyčkám a hádkám. Přiznám se, že do té doby jsem tomuto názoru byla přikloněna také. Po prostudování odborné literatury jsem však zjistila, že moje myšlenka nebyla až tak exaktní. Konflikt totiž může být i pozitivní povahy a v mnoha případech nám pomoci.

V teoretické části bych se ráda věnovala vybranými charakteristikami osobnosti žáka a učitele a jejich vzájemnými vztahy, které spoluutvářejí klima třídy. Z různých úhlů pohledů nahlížet na konflikty vznikající mezi účastníky pedagogické komunikace ve třídě, zabývat se jejich příčinami, řešením, důsledky a možnostmi prevence.

Součástí práce by mělo být také porovnání konfliktu se šikanou, neboť je důležité vymezit hranici mezi těmito dvěma pojmy a určit, kdy se ještě jedná o konflikt, a kdy už se z něj stává šikana. S problematikou konfliktů také úzce souvisí pojem kázeň a její aspekty. Proto bych se v jedné z kapitol chtěla věnovat i jí.

Svou práci jsem rozdělila do sedmi kapitol. Šest z nich se týká teoretické části a poslední, sedmá, tvoří empirickou část.

První kapitola popisuje konflikt v celé jeho šíři. Zaměřuji se zde na obecnou charakteristiku pojmu konflikt, jeho základní vymezení, co pro nás konflikt znamená, jaké typy konfliktu máme, které příčiny ho způsobují atd. Druhá kapitola bude popisem osobnosti žáka zejména z hlediska základní charakteristiky věkové skupiny žáka na 2. stupni povinné školní docházky, ale také v rámci popisu somatického, psychického a sociálního vývoje. Ve třetí kapitole se zaměříme na konflikty ve školním prostředí, na její specifikaci. Čtvrtá kapitola se bude zabývat řešením a důsledky konfliktů ve třídě. V páté kapitole se podíváme na možnosti prevence, kdy v této souvislosti zmíníme i problematiku kázně a autority učitele. Šestá, poslední kapitola teoretické části, bude vymezovat pomyslnou hranici mezi konfliktem a šikanou, určíme si, kdy se ještě jedná o konflikt a kdy už se z něj stává šikana.

V empirické části bude cílem průzkumu prozkoumat ve zvolených třídách, jaké mohou být příčiny vzniku konfliktů, jak na ně reagují jejich účastníci, jakým způsobem je řeší a jaký vliv mají konflikty na atmosféru a klima ve třídě.

Téma konflikt jsem si zvolila z důvodu každodenní přítomnosti v našem životě. Zajímalo mě, jak se s tímto problémem dokážou vypořádat dospívající děti, které nemají ještě tolik zkušeností. Pro mě samotnou to bude velký přínos zkušeností, jelikož i ze mě by v budoucnu mohl být pedagog. Oblast konfliktů jsem si vybrala také proto, abych se hlouběji seznámila s touto problematikou, měla představu, jak řešit konflikt, který vznikne, co udělat proto, aby nedošlo k regresi. Pro mě samotnou to bude velký přínos zkušeností, jelikož obor, který studuji, se velmi často setkává s tímto problémem.

Tato diplomová práce by se mohla stát pro hodně lidí snadnějším vodítkem k tomu, aby lépe porozuměli slovu konflikt a všemu, co jej obklopuje. Mnohým by mohla ukázat správnou a rychlejší cestu k vyřešení konfliktů. A seznámit nás s tím, jaké konflikty mohou děti prožívat.

Diplomová práce může byt podnětem k reflexi vlastního přístupu k řešení konfliktů a inspiraci pro všechny, kteří se podílí na výchovně vzdělávacím procesu na 2. stupni základní školy.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Konflikt

Konflikt je jev, který je všudypřítomný, setkáváme se s ním všude, tedy jak v osobním životě, tak v práci či ve škole. Ke konfliktům dochází mezi rodiči a dětmi, manželi a partnery. S konfliktem se můžeme setkat také v zaměstnání, mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem či mezi kolegy. Do vzájemného konfliktu se dostávají jak muži, tak ženy. Konflikty propukají mezi národy a lidmi odlišného náboženského přesvědčení. Konflikt je nevyhnutelnou, ale vlastně současně přirozenou součástí života každého z nás. Konflikt je příležitostí, jak si uvědomit vlastní odlišnost nebo naopak uvědomění si toho, co nás spojuje s ostatními jedinci. Konflikt je téma, které prolíná celou lidskou historii.

1.1 Vymezení pojmu a jeho obecná charakteristika

Tato kapitola bude představením definic a pohledů jednotlivých autorů na tuto problematiku. Konflikt bude charakterizován z rovin pozitivního i negativního vlivu a příčin vzniku. Současně budou v této kapitole představeny i jeho základní typy.

Slovo „konflikt“ pochází z latinského výrazu conflictus, který v překladu znamená srážku. Samotné conflictus je však pojmem složeným z předpony *noc,* nesoucí význam vzájemného střetnutí dvou účastníků, ne jednostrannou záležitost, a slovesa *fligere* znamenající udeřit. Pokud bychom tedy měli konflikt definovat pouze z doslovného překladu, bude nést význam jako zasáhnout někoho (např. bojem), ale také jako vzájemně se zasahovat (Křivohlavý, 2008).

V moderním pojetí však na konflikt autoři pohlížejí z různých úhlů pohledů. Na úvod proto uvedeme několik výstižných definic konfliktu, které mohou pomoci při prvotní orientaci v této problematice.

Křivohlavý, kterého jsme již zmiňovali výše, je jedním z předních autorů, který se oblasti konfliktů věnuje a definuje tento pojem jako *„střetnutí dvou nebo více zcela nebo do určité míry navzájem se vylučujících či protichůdných snah, sil a tendencí“* (Křivohlavý, 2008, s. 17).

Dana Rabiňáková a Marek Mičienka ve své publikaci Konflikt, koření života (2004, s.16) uvádějí definici mezinárodního slovníku, který konflikt pojímá jako *„srážku, soutěž nebo vzájemný střet proti sobě stojících nebo neslučitelných sil nebo vlastností (jako jsou myšlenky, zájmy nebo vůle)“.* Emrová (2007, s.37) představuje definici obdobnou, tedy že konflikt je *„střet protichůdných sil na cestě k cíli“.* Současně v souvislosti s tím uvádí, že do

konfliktu se mohou dostat jak potřeby, zájmy, cíle jedince, ale také hodnoty, názory či postoje.

Na konflikt lze pohlížet z několika rovin. Jak uvádějí Navrátil a Mattioli (2005, s.5) *„psychodynamická koncepce vymezuje konflikt jako aktualizaci dvou nebo více pohnutek (motivů). V behaviorální koncepci se zdůrazňuje, že o konfliktu lze mluvit pouze tehdy, existují-li alternativní možnosti reagování. Podle kognitivně psychologického pojetí je konflikt srážka představ, cílů, potřeb, hodnot, zkrátka fenoménů vědomí“.*

Pokud se zaměříme na ony charakteristiky, lze konstatovat, že pro konflikt, jak uvádí Emrová (2007, s.37) jsou typické tyto konstruktivní prvky:

- *„Jsou zdrojem změn,*
- *zabraňují stagnaci,*
- *stimulují zájem,*
- *podněcují k vyřešení problémů,*
- *ověřují a zhodnocují vztahy,*
- *uvolňují napětí“.*

Termín konflikt má obecně spíše negativní přízvuk. Svým významem naznačuje nesoulad, rozkol, disharmonii. Není tomu však úplně tak, neboť konflikt v sobě mimo logických negativ, nese i pozitiva. Ta spatřujeme zejména v:

- Podpoře rozvoje osobnosti, neboť nás učí překonávat překážky s druhými lidmi,
- podpoře tvořivosti, jelikož nás učí překonávat rozdíly mezi účastníky konfliktu a nutí nás vyhledávat další a další řešení,
- přispění k vzájemnému pochopení odlišných hodnot a kultur,
- nutnost vycházet s ostatními lidmi navzdory odlišným názorům,
- rozvoji umění jednat s lidmi,
- podpoře společenských změn,
- upozornění na problémy a možnosti tyto začít řešit (Eggert, Falzon, 2005).

Navzdory těmto přínosům má konflikt však své stinné stránky a to:

- Vyšší napětí mezi jednotlivými stranami rozepře,
- nižší soudržnost mezi lidmi, neboť jednotlivci a ti, kteří je podporují, se stavějí na jednu či na druhou stranu, a tím začínají ostatní schematicky hodnotit,

- vynaložený čas na hledání řešení může chybět při důležitějších záležitostech,
- ve prospěch podpory rozdílných stran se přejímají špatná řešení (Eggert,Falzon, 2005).

1.2 Příčiny vzniku konfliktů

Každý z nás v životě už jistě přišel na to, že mezi lidmi nevládne jen harmonie, láska, vzájemné pochopení a tolerance, ale často i zlost, nenávist či nepochopení. Je nutné si uvědomit, že nositelem konfliktů je každý z nás, a někdy máme konflikty sami se sebou, což si mnohdy vůbec neuvědomujeme. Je pravda, že některé trvají krátce a odezní během několika desítek minut, ale jsou i takové konflikty, které trvají měsíce a někdy nás jejich důsledek provází celým našim životem. Hodně tedy záleží na příčině a následně na způsobu jeho řešení.

K nejobecnějším příčinám konfliktu patří zejména rozpory, nesouhlas, trampoty či mrzutosti, konkurence, nespravedlnost či ohrožení něčeho důležitého. Jedná – li se o konflikt mezi lidmi, je důležitá jak příčina, tak i spouštěč. Abychom mohli konflikt efektivně řešit, musíme v první řadě odhalit spouštěč, ale následně i příčinu. Ta totiž představuje onu podstatu. Pokud nebudeme znát důvod, proč ke konfliktu došlo, nemůže ho správně vyřešit. Velmi často se v praxi však stává, že jedince odhalí spouštěč, nikoliv však příčinu, což má za následek nemožnost daný problém řešit.

Častou příčinou konfliktů jsou problémy v mezilidské oblasti. Každý konflikt (a je úplně jedno o jakou záminku se jedná) zatěžuje vztah. Eggert a Falzon (2005) spatřují příčiny mezi lidmi zejména ve:

- **Špatná komunikace** – pokud strany nedokážou přesně vyjádřit, v čem spatřují problém, nedokážou ho jasně a výstižně formulovat, nejsou schopni naslouchat tomu, co říká druhý, může poměrně snadno dojít ke konfliktu. Čím omezenější komunikační dovednosti daného jedince jsou, tím se navyšuje pravděpodobnost fyzického násilí.
- **Vnímané rozdíly** – vlivem vnímání rozdílů a vytváření skupin, mohou vznikat konflikty mezi rasami, náboženskými či politickými skupinami apod.
- **Biologické sklony** – konflikt je vyústěním boje slabšího se silnějším. Je tedy přirozeným a zdravým činitelem rozvoje generace.

- **Prostorové vztahy** – každý jedinec potřebuje určitý osobní prostor, který mu dává pocit jistoty a bezpečí. V případě jeho narušení často dochází ke vzniku konfliktu.

Jak uvádí Rabiňáková a Mičienka (2004), příčin, které mohou konflikt vyvolat, je nepřeberné množství. Lze je však rozdělit do tří hlavní kategorií, tedy na:

1. Konflikty kvůli majetku.
2. Konflikty způsobené psychologickými potřebami jedince (potřeba jistoty, přátelství, svobody atd.)
3. Konflikty vyvolané rozdíly v hodnotovém systému (náboženství, pohlavní orientace, politické názory atd.)

Nejprve se zaměříme na první oblast, tedy na konflikty, jejichž příčinou je majetek, neboť tyto jsou zpravidla nejsnadněji řešitelné. Důvod vzniku konfliktu je zde zcela jasný, dva jedinci chtějí totéž, ale není toho dostatek pro oba. V oblasti zájmu přitom může být naprosto cokoliv. Typickým příkladem může být dětský boj o jednu hračku.

Pokud se podíváme na konflikty vznikající v důsledku psychologických potřeb jedince, zde je již situace poněkud složitější. Často totiž souvisejí z výše uvedenými majetkovými spory a jakoby se „schovávají“ v pozadí těchto konfliktů. Vrátíme-li se k příkladu boje o hračku, onou podstatou nemusí být zisk hračky, ale např. snaha dítěte upoutat na sebe pozornost ostatních, dát najevo pozici toho „nejsilnějšího“ ve skupině. Jelikož je tedy často velmi obtížné podstatu sporu přesně vymezit, najít tu hlavní příčinu, mnohdy se tyto spory vyřeší pouze tzv. „na oko“, ale dříve nebo později dojde opětovně ke konfliktu.

Třetí oblast, která bývá spouštěčem konfliktních situací a je sférou spíše dospělé populace, tkví v rozlišném hodnotovém systému. Spory vzniklé vlivem zpochybnění hodnot bývají nejobtížněji řešitelné, neboť tímto dochází de facto ke zpochybnění samotného bytí jedince. Velmi často na ně proto reaguje neústupnosti, ohrazením se, či v opačném případě stažením se do sebe sama. *„Řešení konfliktů obsahujících rozdílné názory na systém hodnot, neznamená, že nutné dojde k přehodnocení názorů na jedné nebo obou stranách. Často vzájemné uvědomění si skutečnosti, že každý vidí svět a momentálně vzniklou situaci jinak, může pomoci vyjasnit cestu k řešení. Opět platí skutečnost, že pokud je tento typ konfliktu řešen pouze na úrovni konfliktu majetkového nebo konfliktu vyvolaného psychologickými potřebami, může se projevit znovu za jiných okolností“* (Rabiňáková, Mičienka, 2004, s.19-20).

1.3 Cyklus konfliktu

Ačkoliv je každý konflikt ve své podstatě jedinečný, podle Rabiňákové a Mičienky (2004) existují určité jeho fáze, které ve výsledku vytváří jednotný, neustále se opakující, cyklus. Tento sled na sebe navazujících etap může být jak pozitivní, tak i negativní. Cyklus konfliktu tvoří tedy fáze:

1. Postoj,
2. konflikt,
3. odezva,
4. následek.

První fází je oblast postojů, tedy jak se jedinec k danému problému postaví. Vzniklý postoj pramení jednak z předchozích zkušeností, ze vzorů chování, které si jedinec osvojil od rodičů, učitelů, přátel, médií a z vlastního posouzení konfliktu. Všechny tyto faktory ovlivňují to, jak se ke sporu postavíme, jak na něj zareagujeme.

Druhá fáze je etapou samotného konfliktu, tedy momentem, kdy proti sobě stojí dvě protichůdné osoby, dva oponující si názory.

Na samotný konflikt navazuje fáze odezvy, která je momentem, kdy jeden z účastníků sporu podnikne nějaký krok. Možností reakce je hned několik. Jedinec může začít křičet, o situaci diskutovat, ignorovat ji a dělat, že se nic neděje či se dát na útěk. Vzhledem k tomu, že každý jedinec vychází při svém chování z předchozích zkušeností, bude v takových to situacích reagovat obvyklým až stejným způsobem, tedy bude mít sklony řešit konfliktní situace buď vzdorovitým, nebo spíše submisivním způsobem.

Posledním fází konfliktní situace je onen následek, důsledek, který může mít dle Eggerta a Falzona (2005) čtyři možné varianty. Jedná se o:

1. Kladný součet – tedy strana A i B jsou spokojeny a konflikt je tak vyřešen.
2. Nulový součet – tedy strana A je spokojena, zatímco strana B je ne.
3. Nulový součet – tedy strana A spokojena není, zatímco strana B ano.
4. Záporný součet – tedy strana A i B jsou nespokojeny a konflikt tak dál pokračuje.

Při řešení konfliktů každý jedince usiluje o kladný výsledek, při němž budou spokojeny obě dvě strany. Pokud se má jedinec z konfliktní situace poučit a změnit své vzory chování, potřebuje k tomu hlavně uvědomění si dané situace a ochotu a snahu ji řešit. Jen samotné uvědomění si totiž *„nestačí k tomu, aby se změnil náš obvyklý model chování*

v konfliktu. Taková změna vyžaduje osobní angažovanost – ochotu a zapojení vůle změnit se na mnoha různých úrovních" (Rabiňáková, Mičienka, 2004, s. 18).

1.4 Typy konfliktů

Vzniku konfliktu předchází situace, kdy potřeby jednoho jedince nekorelují s potřebami jedince druhého. Pouze v případě, že by všichni lidé byli stejné a měli stejné potřeby, pak by konfliktní situace logicky nenastávaly. Mezi lidmi by neexistovaly rozdíly, zvláštnosti či zájmové protiklady. Konflikty však nelze považovat pouze jako negativní jev, neboť jsou mnohdy činitelem produkce nových nápadů, jak lze konkrétní situace řešit.

Jednotliví autoři uvádějí dělení konfliktů podle různých hledisek. Jako první uvedeme dělení dle Eggerta a Falzona (2005), neboť toto, z obecného hlediska, postihuje základní aspekty lidského života. Jedná se tedy o konflikty:

- **Mezilidský** – střety ideologické, povahové, kulturní, náboženské, věkové či hodnotové.
- **Organizační** – rivalita v rámci zaměstnání (škole), soupeření s kolegy (spolužáky) a vedoucími pracovníky (učiteli).
- **Národní** – občanské války, voje mezi bohatými a chudými.
- **Týmový a technický** – spory výroba vs. prodej, výzkum.
- **Mezinárodní** – spory mezi národy, boje v rámci teroristických aktivit.

Holá (2003, s. 11) rozděluje konflikty podle:

- Množství osob zúčastněných v konfliktní situaci,
- psychologické charakteristiky střetávajících se tendencí,
- dalších kategorií.

Další dělení uvádí Nakonečný (1970), který střet rozděluje na:

- **Konflikt apetence vs. apetence (přitažlivost vs. přitažlivost):** Podstatou takového konfliktu je volba mezi, pro jedince stejně atraktivními, činnostmi, věcmi apod. Problém nastává tím, že obě možnosti jsou pro danou osobu stejně zajímavé a tím je rozhodování jedince složitější a pomalejší.
- **Konflikt averze vs. averze (odpudivost vs. odpudivost):** Problém nastává, pokud jedince volí mezi dvěma nepříjemnými činnostmi. Doba na rozhodnutí

je v takovém případě mnohem delší, než v rámci konfliktu apetence vs. apetence, neboť dotyčný váhá a volí, co pro něj bude tzv. „menší zlo“.

- **Konflikt apetence vs. averze (přitažlivost vs. odpudivost):** Problémem v takovém případě je ona ambivalence pocitů. Jedinec např. chce něčeho dosáhnout, ale dosažení cíle přechází překonání překážek, které jsou vysoce nepříjemné, a tudíž daná osoba volí, zda případný cíl, výsledek stojí tzv. „za to“.

Dle počtu zúčastněných osob rozlišuje konflikty také Křivohlavý (2002, s. 20) a to na:

- **Intrapersonální konflikty** – vnitřní, individuální konflikty konkrétní osoby. V prostředí školy se jedná o vnitřní konflikt žáka, učitele.
- **Interpersonální konflikty** – konflikty mezi dvěma jedinci. V prostředí školy jde o spor učitel vs. žák, žák vs. žák, učitel vs. učitel.
- **Konflikt jedince se skupinou** – v prostředí školy hovoříme o konfliktu učitel vs. třída, žák vs. třída, žák vs. nějaká menší skupina uvnitř třídy.
- **Skupinové konflikty** – konflikty mezi skupinami jedinců. V prostředí školy se jedná o spor mezi dvěma a více skupinami žáků.
- **Meziskupinové konflikty** – konflikty mezi dvěma skupinami lidi. V prostředí školy se jedná o spor mezi jednotlivými třídami ve škole.

Z jiného pohledu, tedy v rámci rozlišení konfliktů podle převládající charakteristiky, hovoří Křivohlavý (2002) o dělení na:

- **Konflikt představ** – Myslí se tím spory představ v jakékoliv situaci, kdy dochází ke střetnutí různých počitků, vjemů, tedy představ jako takových. V každodenním životě jedinec nevnímá vše, co by vnímat mohl, ale vybírat si z toho, co je pro něj atraktivní, zajímavé. Jedná tedy na základě zájmu, je veden svou vlastní motivací. Získaný vjem následně tvoří základní stavební kámen představy, kterou však musí jedinec nejprve zpracovat. A právě v tomto okamžiku může nastat onen problém, jelikož často dochází ke zkreslování díky očekávání jedince. Samotná představa je tedy spíše vyvrácením či potvrzením očekávání jedince
- **Konflikty názorů** – Určitá představa je vždy spojena s nějakým hodnotícím soudem. Ke střetu však dojde v momentě, kdy dvě osoby mají na danou věc

názor odlišný. Takovýto názor vychází nejen z odlišných zdrojů informací, ale může pramenit také z jiných hodnotových preferencí, zájmů apod.

- **Konflikt postojů** – Ke všemu, co jedinec vnímá kolem sebe, si vytváří nejen určitý názor, ale také citový vztah, tedy postoj. Tento typ konfliktu tedy vzniká v situaci, kdy jisté informace či fakta hovoří pro to, aby jedinec zaujal kladný postoj, ale současně další fakta hovoří v neprospěch. Dochází tedy ke sporu, kdy nelze zaujmout vyhraněný postoj. Výraznou roli zde sehrávají také emoce.
- **Konflikt zájmů** – Tyto konflikty lze dále dělit na konflikty osobních zájmů, preferencí, kdy jedinec neví, pro kterou variantu toho, co je pro něj atraktivní, se rozhodnout a dále na konflikty osobních a společenských zájmů, kdy jedinec volí mezi tím, co by chtěl udělat pro sebe sama, nicméně společnost, okolí mu velí dělat něco jiného.

V neposlední řadě je třeba uvést také dělení konfliktů podle psychologické teorie Sigmunda Freuda, kdy se jedná o konflikty mezi vrstvami osobnosti. Nejprve je však nutné vysvětlit ony základní pojmy této teorie, tedy ID, EGO, SUPEREGO. ID je chápána jako ta část osobnosti jedince, jenž usiluje o okamžité uspokojení potřeb, tužeb a to zcela bez ohledu na ostatní jedince. EGO je oproti tomu racionální část psychiky jedince, která působí na vědomé úrovni a umožňuje tak jedinci posuzovat své jednání z hlediska příčin i následků. Je onou vnitřní silou, která usměrňuje slepou touhu po slasti, tedy ID. Poslední částí je SUPEREGO, které je jakýmsi moralizujícím činitelem osobnosti, jenž vede jedince tzv. „k dokonalosti“. Na základě stanovení těchto tří částí osobnosti jedince proto Freud stanovil tři základní typy konfliktů, které mohou u jedince nastat. Jedná se o:

- **Konflikt ID vs. EGO** – Základní spor, kdy ID chce okamžité uspokojení, EGO se brání, snaží se touhu usměrnit. Typickým příkladem je dítě, které se v obchodě dívá na hračku, kterou by moc chtělo, ale nemá na ni peníze. ID káže ukrást, ale EGO říká, zda nepoprosit o koupi např. matku.
- **Konflikt ID vs. SUPEREGO –** Spor spočívající v tom, že ID má požadavek, opět žádá okamžité uspokojení, ale SUPEREGO požadavek považuje za neetický, a proto se splnění brání. Takový spor lze přiblížit znovu na příkladu dítěte, které chce hračku, i když na ni nemá peníze, ví, že ukrást ji nemůže, protože je to trestné.

- **Konflikt EGO vs. SUPEREGO –** Střetnutí racionálního EGA, které ví, že rozumově je určité chování etické, ale SUPEREGO považuje toto chování jako neetické – cítíme vinu. Typickým příkladem je dítě, které vyhodí nesnědenou svačinu do odpadkového koše, což je v rámci slušného vychování správně, neboť ji vyhodilo tam kam má, nicméně ono dítě pociťuje vinu, protože ví, že samo s jídlem plýtvá, zatímco děti v Africe nemají co jíst.

Konflikty můžeme dále dělit také např. podle předmětu sporu, který ovlivňuje účastníky a způsob jejich jednání. Tedy na konflikty:

- Manželské,
- rodičovské,
- rodinné,
- pracovní,
- zdravotní,
- politické,
- obchodní,
- náboženské a další.

Holá (2003) uvádí také dělení podle věku zúčastněných osob, tedy na konflikty:

- Dětství,
- dospívání,
- dospělosti
- stáří.

Výše uvedená dělení nejsou jediná. Na konflikty lze pohlížet z mnoha a mnoha hledisek a na základě těch je dělit. My jsme však uvedli ta, která jsou dle našich názorů nejpodstatnější.

2 Osobnost žáka na 2. stupni základní školy

Jak už sám název napovídá, tato kapitola se věnuje tématu osobnosti žáka. Vzhledem k tomu, že cílovou skupinou empirické části jsou žáci 2. stupňů základních škol (dále jen ZŠ), zaměříme se i v této kapitole na tuto věkovou skupinu, a to v rovině biologie, psychologie a sociologie. Mimoto se budeme stručně zabývat faktory, které jedince ovlivňující a formují tak jeho osobnost.

2.1 Charakteristika žáka 2. stupně ZŠ

První fáze dospívání je obecně zasazována mezi 11. a 15. rok, avšak s určitou individuální variabilitou.

Přechod žáků na 2. stupeň ZŠ je mnohdy spojován se začínající pubertou. Jedná se o období, které je bohaté na významné změny v životě daného jedince. Obecně hovoříme o životní etapě, pro kterou je charakteristická výrazná disharmonie, a to jak fyzická, tak psychická.

Pubescent se začíná osamostatňovat z vlivu rodiny, výraznější vliv získávají vrstevníci, s nimiž se začíná ztotožňovat (Vágnerová, 2000). Je to období, kdy žák zakončuje povinnou školní docházku, připravuje se na výkon povolání, získává první zkušenosti s partnerskými vztahy (dospívání je totiž obdobím prvních lásek). Mnoho změn je způsobeno biologickou daností, ale výrazně působí také psychické a sociální faktory, jež jsou ve vzájemné interakci (Vágnerová, 2000).

Samotný průběh je pak podmíněn mnoha faktory – genetikou, rodinným zázemím, zájmovou orientací, vztahy s vrstevníky, prostředím apod.

2.1.1 Faktory ovlivňující jedince

Při vývoji osobnosti hraje roli mnoho faktorů. (Janiš, 2009) mezi ně řadí genetiku, prostředí, rodinu, vliv skupin, médií a v neposlední řadě také vlastní aktivitu jedince.

2.1.1.1 Genetika

Působení genetiky na rozvoj osobnosti jedince má bezesporu velký vliv, ačkoliv se jedná o faktor nejméně ovlivnitelný. Dědičnost znamená přenášení vloh z rodičů na potomky. Rodové vlohy umožňují rozvoj některých vlastností, a to nejen tělesných, ale i duševních.

Genetika může mít jak vliv pozitivní, tak i negativní. Mezi klady řadíme vlohy a dispozice k určitým činnostem, ale můžeme sem zařadit i tělesné proporce, barvu vlasů apod. Do negativ patří různé vady, poruchy, vrozené choroby či tělesné mutace (Janiš 2009).

2.1.1.2 Prostředí

V současné době je prostředí považováno za významný činitel vývoje. Obecně platí, že čím více je prostředí jedince zasyceno kulturními podněty, tím pozitivnější vliv má. Proto se také například děti z vysokoškolsky vzdělaných rodin, či městské děti jeví mnohdy vývojově posunuty před dětmi stejného věku z venkova.
Prostředí má vliv i z hlediska trávení volného času, neboť je to právě okolí jedince, které by ho mělo podporovat v jeho zájmové činnosti (Janiš, 2009).

2.1.1.3 Rodina

Rodina má zásadní vliv na vývoj a determinaci člověka. Je základní jednotkou společnosti, ve které se formuje charakter dítěte. Jedná se o skupinu osob, které spojuje partnerský či pokrevní vztah (výjimkou je adopce). Takováto rodina spolu zpravidla bydlí, sdílí podobné hodnoty, jedná podle určitého systému rolí.

Dítě si pod vlivem životního stylu rodičů, jejich přístupem k práci, ke vzdělávání a k životu obecně, formuje své vlastní názory a přístupy. Jak už bylo nastíněno výše, je to právě okolí, resp. rodina, kdo má rozhodující působení i na oblast trávení volného času jedince, jelikož jsou to oni rodiče, kteří by měli poskytovat dostatek možností, jak využít volný čas (Janiš, 2009).

2.1.1.4 Vrstevnické skupiny

Obecnou definici vrstevnických skupin uvádí Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 274) který říká, že se jedná o *„skupinu dětí nebo mladých lidí přibližně stejného věku a často i s přibližně stejným sociálním statusem. Má významnou úlohu při socializaci jedince, zejm. při přechodu k dospělé roli, nabízí určitou ochranu a zázemí, může částečně kompenzovat sociální a citovou deprivaci svého člena. Může mít na své členy výrazně pozitivní vliv …. ale i vliv výrazně negativní, vedoucí k porušování kulturních norem“*.

Skupina umožňuje vytvoření sítě vztahů, díky kterým se jedinec postupně začleňuje do společnosti, získává zde potřebné sociální zkušenosti, učí se rozumět vztahům, druhým lidem i sobě samému. Jejich význam se zvyšuje v období dětství a dospívání, kdy se významnou měrou podílí na utváření identity jedince. Kontakt s vrstevníky uspokojuje potřebu orientace a smysluplného učení. Jedinec společně s vrstevníky experimentuje v oblasti řešení různých situací.

Vrstevníci postupně nahrazují rodinu i v oblasti uspokojování potřeby citové jistoty a bezpečí. Pocit jistoty je v tomto období uspokojován vrstevnickými vztahy.

2.1.1.5 Média

Nové formy komunikace v podobě médií zasahují podle Hofbauera (2004) volný čas ve všech jeho rovinách. Média se objevují v rovině individuální, ale i celospolečenské, v místní i světové. Komunikační propojení prostřednictvím médií je jedním z důsledků globalizace. Je tedy zřejmé, že nové informační technologie a masová média ovlivňují nejen dítě coby jednotlivce, ale celou mladou generaci, což úzce souvisí s proměnou jejich hodnotové orientace a životního stylu.

2.1.1.6 Vlastní aktivita

Všechny výše zmíněné vlivy by nemohly správně fungovat bez součinnosti s vlastní aktivitou jedince. Každý jedinec se vědomě i nevědomě podílí na rozvoji sebe sama tím, co dělá, co cítí, co si myslí.

2.2 Somatický vývoj

Jednou z hlavních somatických změn, které jsou na první pohled zřetelné, je změna tělesné výšky a hmotnosti, mění se také proporce obličeje. Díky zvýšené produkci hormonů se objevují druhotné pohlavní znaky. Všechny tyto změny výrazně působí na sebehodnocení dítěte. Zatímco některé je se svým zevnějškem spokojeno, jiné ne a ovlivňuje ho to i po psychické stránce. Důležitá bývá, a to hlavně pro dívky, reakce okolí (vrstevníků, rodičů, ale také médií a různých institucí). U chlapců je prožívání tělesných změn v pubertě spíše pozitivní záležitostí (růst svalové hmoty, síly apod.).

Somatické změny bývají však často provázeny poklesem v oblasti senzomotorických schopností, zejména obratnosti, vytrvalosti, síly, což může vést k odklonu zájmu o pohybové aktivity (Paulík 2005).

2.3 Psychický a sociální vývoj

V těchto oblastech jsou vytvořeny předpoklady pro vývoj kognitivních schopností. Dochází k rozvoji abstraktního myšlení, ke schopnosti operovat s abstraktními pojmy, uvažovat hypoteticky, nezávisle na konkrétním problému. Mění se krátkodobá i dlouhodobá paměť, čímž se zvyšuje schopnost uvažovat o různých možnostech řešení problémů a ke zvyšování pocitu vlastní autonomie (Macek 2003).

Z hlediska emocí se toto období vyznačuje značnou nevyvážeností. *„Emoční reakce pubescenta jsou ve srovnání s minulým obdobím nápadnější a zdají se být ve vztahu k vyvolávajícím podnětům méně přiměřené. I když mohou být dost intenzivní, jsou spíše krátkodobé a navíc proměnlivé. Vzhledem k tomu lze jen velmi těžko předvídat, jakým způsobem zareaguje příště" (Vágnerová 2000, s. 162).* Změna emočního prožívání se navenek projevuje větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Přecitlivělost a proměnlivost nálad dospívajících jedinců se stává rušivým faktorem v mezilidských vztazích a přispívá tak ke vzniku konfliktů.

Charakteristické pro toto období je hledání přijatelné sociální role, přičemž nedostatek zkušeností a preference svých vlastních zájmů bývá často důvodem pro konflikty a nedorozumění, především v komunikaci s dospělými. Důležitá je pro děti tohoto věku sebeúcta, ta je však velmi zranitelná vzhledem ke vztahovačnosti a citlivosti na kritiku. Dítě zažívá zmatek nad vlastními pocity či zážitky, což je způsobeno zvýšenou sebereflexí. V této oblasti je pro dospívající dítě podstatné a důležité to, co se vztahuje k jeho vlastnímu já (Vágnerová 2000).

Významnou změnou prochází oblast vztahů s vrstevníky, rodiči a přáteli. Důležitým aspektem této změny je rozvoj komunikačních dovedností, které jsou předpokladem pro úspěšné fungování vztahů i pro pozitivní sebepojetí. Dítě, které nemá problém s vyjádřením vlastního názoru a dovede naslouchat promluvám druhých lidí, se cítí jistější při navazování bližších vztahů než dítě, které je uzavřeno a komunikuje s obtížemi (3).

Nejdůležitější jsou pro pubescenty mnohdy vztahy s vrstevníky. Umožňují jim výměnu názorů, sdělování pocitů, dochází k nápodobě chování a jednání. Často se v tomto období děti stávají členy určitých skupin, ať formálních (sportovních, zájmových) či neformálních. Tam, kde nefunguje vhodný model pro nápodobu žádoucího chování rodina, tam slouží k tomuto účelu chování členů těchto skupin.

Období dospívání může mít vliv na úroveň dosažených školních výsledků. Vzhledem k somatickým a psychickým změnám (emoční labilita, výkyvy nálad, změna vztahů…) dochází k zhoršení školního prospěchu oproti období na prvním stupni základní školy. S přechodem na druhý stupeň mohou uvedené faktory negativně ovlivnit zejména žáky s poruchou chování (Vágnerová 2000).

Žáka je třeba posuzovat jako společenskou bytost. Dítě přichází do školy z rodinného prostředí a musí si zvykat na nové prostředí. Ve škole získává žák novou významnou roli, stává se členem sociální skupiny – třídy a je od něj očekáváno odpovídající chování. V této kapitole jsme se proto snažili zachytit základní charakteristiky osobnosti žáka ve všech jeho oblastech.

3 Konflikty ve školním prostředí

V první kapitole jsme se věnovali konfliktům z obecného hlediska, nicméně vhledem k zacílení této diplomové práce na školní prostředí, bude se třetí kapitola věnovat školním konfliktům. Cílem tohoto oddílu bude tedy vyjmenovat a představit některé základní konflikty, které mohou v prostředí školy, potažmo třídy, nastat, tj. střetnutí mezi žáky a konflikty žáků s učiteli.

V předchozí kapitole jsme si definovali žáka, proto s tímto pojmem bude dále pracovat i v této podkapitole.

Každý z nás asi během svých školních let zažil, či byl svědkem, nějakého konfliktu. V prostředí školy totiž dochází ke konfliktům každodenně. Konflikty se objevují ve výuce, během přestávek na chodbách, v kabinetech učitelů, v administrativním zázemí školy, prostě všude.

Obecně lze konflikty dělit tak, jak uvádí Holá (2011) ve své publikaci. Ta školní konflikty rozděluje do dvou skupin. První skupinu tvoří konflikty mezi:

- Učitel vs. učitel,
- učitel vs. vedení školy,
- rodiče vs. vedení školy
- rodiče vs. rodiče,
- vedení školy vs. obec (zřizovatel školy).

Do druhé skupiny pak řadíme konflikty:

- Žák vs. žák,
- žák vs. učitel.

Pařízek (1990) uvádí, že mezi hlavní příčiny, jež jsou nejčastěji tzv. „spouštěčem“ konfliktů ve třídě patří odlišné názory, zájmy, temperament osob vyskytujícím se v tomto prostředí. Často také dochází ke střetnutím vlivem odlišného materiálního zázemí žáků, ať už se tím myslí rozdíly ve školních pomůckách či oblečení. Velmi důležitý je rovněž aktuální psychický a fyzický stav jedince, jeho nálada, úroveň motivace, přetíženost dětí apod.

Konflikty mohou mít často základ v rodině žáka. Ať už hovoříme o problémech jako je alkoholismus, nezájem o děti, nedostatečná či naopak nadměrná péče, všechny tyto obtíže mohou vést k tomu, že je žák frustrovaný, citově deprivovaný, neklidný, a tím náchylnější k neschopnosti zvládat problémové situace.

3.1 Projevy rušivého chování

Prostředí školní třídy, potažmo výuka, klade na žáka povinnost chovat se v souladu se stanovenými pravidly chování. Někteří žáci však taková pravidla nerespektují a dochází k tomu, že se projevují rušivě. A právě takové rušivé chování je pak onen spouštěč konfliktní situace. Z toho důvodu považujeme za důležité rozebrat chování, které se vyznačuje přívlastky jako nespolupracující, problémové či rušivé, podrobněji. Dle Ondráčka (2003) k formám rušivého chování patří:

- **Neurotické tendence v chování** – nejčastější formou je zakoktávání, tiky, které mohou vést k posměchu ostatních spolužákům.
- **Neklid** – neschopnost dítěte soustředit se, vydržet v klidu, dítě má stále potřebu něco dělat, je impulzivní, vykřikuje, baví se se spolužáky, přerovnává si své věci, vstává, dožaduje se vyvolání apod.
- **Nepozornost a nepořádnost** – dítě má problémy s krátkodobou pamětí, jedná zbrkle až impulzivně, projevuje se u něj snížená frustrační tolerance, emocionální nevyrovnanost apod.
- **Nejistota, obavy, strach** – negativní sebehodnocení, přílišná vztahovačnost, snaha o dokonalost apod. často vede k psychosomatickým potížím a neurotickým změnám v chování.
- **Lenivost a vyhýbání se plnění zadaných úkolů** – žák se na vyučování nepřipravuje, v hodinách nespolupracuje, nemá žádnou motivaci, nevěří sám sobě, svým schopnostem daný úkol zvládnout.
- **Agrese a násilné chování** – může mít několik forem a to verbální (nadávky, pomluvy, výhružky), tělesná (pošťuchování, rvačky), agrese proti věcem ostatních (ničení pomůcek spolužáků, vybavení třídy, oblečení ostatních žáků), agrese proti sobě samému či šikana, jako zvláštní forma, která bude však podrobněji popsána v jedné z dalších kapitol.
- **Lhaní a podvádění** – nejčastějším důvodem je snaha vyhnout se trestu činaopak záměrné vzbuzení pozornosti, které povede k pozitivnímu hodnocení.
- **Krádeže** – nejčastěji v souvislosti se sociální podmíněností, snaha žáka dorovnat se vzoru, získat určitou pozici ve třídě, členství v partě apod.
- **Záškoláctví** – žáci nejčastěji chodí tzv. „za školu“ vlivem strachu z hodnocení, ze zkoušení, z pocitu ohrožení, pod tlakem party vrstevníků či prostě neochotou učit se, pracovat.

K častým a současně velmi závažným projevům nežádoucího chování, které se ve školním prostředí stále častěji objevují, řadí Kyriacou (1996) drzost, mluvení sprostě, slovní agresi vůči jinému žákovi, poškozování vybavení a zařízení školy, fyzickou agresivitu, neposlušnost.

Pokud se učitel nechá neposlušným či vzdorovitým žákem vyprovokovat a začne mu nařizovat, co má dělat, jak se má chovat, pohrozí mu nějakým trestem, tedy snaží se nad žákem zvítězit pomocí mocenských nástrojů, poskytuje tím žákovi záminku k tzv. boji o moc, čímž dochází k narušení vzájemných vztahů, ke ztížení výchovné práce, potažmo ke vzniku konfliktu mezi učitelem a žákem.

Jak by tedy učitel měl reagovat na vzdor a neposlušnost, aby předcházel vzniku konfliktních situací? V prvé řadě by si neměl brát nespolupracující chování žáka osobně, měl by jednat klidně a dát žákovi najevo, že si je vědom toho, o co se snaží, ale bude pokračovat v započaté práci. V případě totiž, že učitel začne rušivě se chovajícího žáka napomínat a přesvědčovat ho, aby toho nechal, pak se žák stane centrem jeho pozornosti, dosáhne tím svého a bude takové chování opakovat.

Dalšími možnostmi, jak řešit nespolupráci žáků uvádí ve své publikaci Čapek (2008, s. 90-91):

- *Reagovat ihned,*
- *okamžitě změnit činnost,*
- *požádat o ticho a počkat si na něho,*
- *rušivého žáka přemístit,*
- *procházet třídou,*
- *šokovat žáka svou reakcí,*
- *domluvit si se třídou gesto k okamžitému utišení,*
- *izolovat rušivě se chovajícího žáka.*

Učitelé se ve své každodenní praxi setkávají s širokou škálou problémového chování. Některé projevy je možné řešit interně v rámci třídy, případně s rodiči. Jiné, zpravidla závažnější, je však nutné konzultovat a řešit ve spolupráci s výchovným poradcem, školním psychologem, ostatními učiteli, vedením školy, případně také s policií.

3.2 Pedagogická komunikace ve třídě

Komunikace znamená nejen výměnu informací a kódů, ale vzájemnou interakci subjektů, která má složité zákonitosti a pravidla, a v případě mezilidské komunikace i velmi

jemnou psychologii. Její bezchybné zvládnutí má zásadní vliv na úspěšnost mezilidských vztahů. K předcházení vniku konfliktních situací v prostředí školní třídy je stěžejní, aby byla komunikace správně nastavena mezi jednotlivými žáky, i mezi učitelem. Proto považujeme za důležité se na tuto problematiku zaměřit a podrobněji rozebrat jednotlivé aspekty související s procesem dorozumívání, sdělováním či výměnou informací.

Vzhledem k zaměření této práce se budeme zabývat zejména pedagogickou komunikací, kterou Gavora (1988, s. 22) označuje jako *„výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Slouží k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů“*. Dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1992, s. 147) je tato forma komunikace „*zaměřena na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovená či dohodnutá komunikační pravidla. Odehrává se nejen ve škole, ale také v rodině, ve sportovních a zájmových zařízení, ve výchovných a převýchovných zařízení, v pracovním prostředí. Má aspekty intencionální, kognitivní, motivační, regulační“*.

Navrátil a Klimeš (1992, s. 7) pojímají pedagogickou komunikaci ve třídě jako *„…základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahů, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu*“. Vlivem pedagogická komunikace může učitel tedy žáky nejen ovlivňovat, ale také rozvíjet jejích osobnost a pozitivně formovat vztahy k okolnímu světu.

Obsahová rovina pedagogické komunikace je tvořena pedagogickou informací, jež obsahuje stránku kognitivní, která je zaměřena na rozvoj poznávacích funkcí jedince (působení vzdělávání), dále afektivní, která rozvíjí postoje, názory, zájmy, motivaci a hodnotový žebříček jedince (výchovné působení) a v neposlední řadě také regulativní složka týkající se organizovaní, usměrňovaní a hodnocení činností (Gavora, 1988).

Pedagogická komunikace je determinována v několika rovinách. První determinantou je velikost skupiny, kdy v případě třídy se jedná o malou sociální skupinu. Účastnící tohoto komunikačního procesu spolu komunikují přímo. Druhou determinantou jsou sociální role, kdy tyto určují chování jejich aktérů, tedy zvlášť učitele a zvlášť žáka. Třetí determinantou je oblast vztahů. V této rovině máme na mysli dirigování komunikace učitelem, tedy že je to právě pedagog, kdo rozhoduje o tom, kdo bude mluvit, jak dlouho, s kým atd. Čtvrtá determinanta souvisí s předcházející, neboť se jedná o směr komunikace. Nejčastěji jde o jednosměrnou komunikaci, kdy učitel mluví k žákům. V případě rozhovoru dochází ke komunikaci dvousměrné. Pátou determinantu tvoří samotný obsah komunikace. Zde dochází nejčastěji ke vzniku konfliktu, neboť to co sděluje jeden, nemusí ve stejném obsahu přijmout

i druhý a snadno tak může dojít k rozporu. Šestou determinantou jsou pravidla, kterými se komunikace řídí. Vzhledem k tomu, že tato pravidla tvoří vnitřní řád školy a jsou důležitým aspektem efektivního výchovného procesu, jsou podrobněji rozebrány v kapitole níže. Poslední determinantou je vymezení času a prostoru, ve kterém se výchovně-vzdělávací proces odehrává (Janíková, 2011). V případě, že některá z výše uvedených determinant je narušena, může dojít k deformaci komunikace a tedy snáz i ke vzniku konfliktu.

3.2.1 Druhy interpersonální komunikace

Pedagogická komunikace spadá do roviny interpersonální, tedy komunikace, kdy se jedinec dorozumívá s dalším jedincem nebo jedinci, přičemž všichni zúčastnění vystupují jako individua. Tuto meziosobní komunikace dělí Janoušek (1968) na:

- ***Verbální a nonverbální*** – základní formou verbální (slovní) komunikace je rozhovor, kdy střídavě mluví různé osoby, a probíhá v konkrétní sociální a předmětné situaci. Verbalizace slouží k vyjádření věcného obsahu informací. Neverbální projevy (mimika, gestikulace, haptika, proxemika, posturologie), tedy tzv. řeč těla je nositelem emocí.
- ***Symetrická a asymetrická*** – jde o vyváženost neboli asymetrii podílu účastníků na průběhu komunikace. Asymetrická komunikace signalizuje rozdíly v postavení (např. nadřízený versus podřízený, starší versus mladší).
- ***Harmonická a konfliktní*** – harmonická vede zúčastněné osoby k souladu zájmů, názorů, postojů. Konflikt je pak určitým střetnutím protichůdných sil na cestě k cíli, je zcela nevyhnutelný, neboť v jakékoli komunikaci musí dříve či později vzniknout názorový rozdíl.
- ***Soutěživá (kompetitivní) a spolupracující (kooperativní)*** – smyslem soutěživé komunikace je snaha překonat partnera, ale na rozdíl od konfliktní komunikace soupeři důsledně respektují pravidla hry. Ve spolupracující komunikaci si účastnící vzájemně poskytují pomoc. Obě uvedené formy se mohou kombinovat (např.: členové fotbalového týmu vzájemně kooperují, ale soupeří s druhým týmem).
- ***Formální a neformální*** – při komunikaci formální jsou předem stanovená pravidla komunikace, kdežto u neformální nikoliv.

Další možné dělení sociální komunikace lze nalézt v rovinách:

- ***Přímá*** (bezprostřední) – ***nepřímá*** (zprostředkovaná komunikačními médii).

- ***Jednostranná*** (jen směrem k příjemci) – ***oboustranná*** (v obou směrech, s výměnou rolí komunikátor - komunikant, tzv. interakce).
- ***Vizuální - auditivní – audiovizuální.***
- ***Zaznamenávaná*** (recorded) – ***nezaznamenávaná.***
- ***"Na blízko"*** (bez přenosu v prostoru) – ***"na dálku"(***s přenosem v prostoru).
- ***Adresní – neadresní*** (příjemce je nebo není komunikátorovi osobně znám).

3.2.2 Pravidla komunikace ve školní třídě

Stěžejním pojmem této podkapitoly bude především komunikační pravidlo jako druh sociálního pravidla, což svědčí o propojenosti témat komunikace a socializace. Komunikační pravidla určují chování přijatelné a nepřijatelné vzhledem k účastníkům komunikace a dané situaci. Pro naši práci jsou nejpřínosnější pravidla komunikace ve třídě, která jsou důležitá pro organizaci práce ve třídě a pro zabezpečení dominantního postavení role učitele. Žáci musí být usměrňováni, regulováni a je nutné, aby docházelo k rozdělení práce, koordinaci a ke kooperaci. Možná by nás mohlo udivit, že se i žáci zajímají o pravidla, důvod je přitom zcela jasný, neboť i oni jednoduše potřebují vědět, co, jak a proč dělat. V opačném případě by se mohli cítit zmateně, což by mohlo vést k následnému odmítání spolupráce nebo dokonce k frustraci a následně ke vzniku konfliktu.

Učitel má v komunikaci dominantní postavení, to znamená, že ji vede a má konečné právo rozhodnout o tom, jakým směrem se bude ubírat. Problematice komunikace ve školní třídě se věnuje Gavora (2005), který uvádí, že učitel by měl zavést komunikační pravidla v úvodu výuky (např. na začátku školního roku) a další pravidla přidávat nebo pozměňovat během školního roku podle potřeb a situací toto vyžadujících.

Komunikační pravidla je určitě nutno neustále upevňovat a důsledně dodržovat, aby si na ně žáci zvykli a nedělali jim v komunikaci ve třídě problémy. Komunikační pravidla mohou být vyvěšena na stěnu, čímž budou kodifikována a budou působit jako pomůcka pro žáky i učitele. Uvykání si na pravidla je pro žáky dlouhodobým procesem. Žáci si musí pravidla zakotvit a vytvořit určité stereotypy, např. o slovo se hlásit, nebo pokud mluví učitel, nebavit se se spolužákem apod.

O komunikačních pravidlech se zmiňuje i Nelešovská (2005), která zdůrazňuje potřebu, aby pravidel nebylo příliš, jelikož větší počet pravidel ztrácí poté svou funkčnost. Pravidla jsou pak pro žáky příliš náročná na dodržování a často se pak mohou prohřešit.

Ke komunikaci samozřejmě nedochází pouze mezi učitelem a žáky, ale také mezi žáky samotnými. Komunikovat spolu je pro ně velmi důležitým prostředkem jak se socializovat,

stávat se členy skupiny, dávat najevo své názory, dostávat pochopení atd. Žáci tráví komunikací mezi sebou přestávky mezi jednotlivými hodinami a někteří společně komunikují i mimo školní prostředí. Horší důsledky se projevují během komunikace na mimoškolní téma během výuky samotné, což se projevuje jako velmi rušivý element, který musí být odstraněn.

Jiným problémem je nelegální komunikace, ke které řadíme především napovídání a opisování. Jedná se o podvod, který je hodnocen jako přestupek. V českém školství se tento postup mezi žáky uplatňuje nezřídka, i přesto že je dotyčný při zjištění potrestán. Funguje jak verbálně v případě ústního zkoušení jednoho žáka u tabule, kdy dochází k napovídání z nejbližších možných pozic, nebo i písemně kdy si nejčastěji radí žáci sedící vedle sebe v lavici. Tím, že učitel napovídání zpozoruje a nezakročí nebo jej vůbec nezjistí, snižuje objektivitu svého hodnocení, protože nemůže vědět, co se žáci opravdu naučili a co bylo pouze šikovně opsáno. Naopak žák, který si zvykne na opisování v podstatě ničí svou schopnost samostatnosti a zodpovědnosti, kterou nechává ležet na ostatních, na které spoléhá. K napovídání vede žáky několik důvodů: dodržují morální kodex, kdy považují napovídání za pomoc příteli), zajišťují si protislužbu (pro případ situace, kdy sami nebudou vědět), snaží se pouze předvést (příčinou je většinou nuda během zkoušení spolužáka), někteří napovídají takříkajíc ze sportu (snaží se oklamat učitele schválně) nebo z důvodu sociální prestiže (kvůli druhým riskují trest).

Napovídání je ale každopádně prosociální aktivitou, která dále rozvíjí vztahy mezi žáky a vzájemně je sbližuje. Může se také ale stát, že se napovídání stane nutnou obranou před přílišnými nároky učitele, který požaduje příliš mnoho faktografických informací místo porozumění a pochopení souvislostí. V tomto případě neleží chyba jen u žáka nebo u učitele, ale spíše v přístupu k látce a neschopnosti komunikace mezi učitelem a žáky (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Komunikace tedy není jen o mluvení. Zahrnuje také přijímání informací, názorů, upozornění a jiných signálů druhé osoby. Je proto důležité naučit se naslouchat druhým, pozorně vnímat, co nám říkají, přijímat jejich názory bez jakékoliv předpojatosti a cenzurního souzení. Jedině tak je možné předcházet tomu, aby se vztah mezi dvěma osobami nestal nerovnovážný, a tím aby nedocházelo ke konfliktům.

4 Řešení a důsledky konfliktů ve třídě

V této kapitole se budeme zabývat řešením a důsledky konfliktů a to nejprve v obecné rovině, v další podkapitole se již přímo zaměříme na školní prostředí.

4.1 Obecné strategie řešení konfliktů

V obecném pohledu není konflikt nic příjemného. Většina lidí se mu spíše snaží předcházet, vyhýbat. Někdy je ale konfliktní situace nevyhnutelná a lidé se, ve snaze jí uniknout, uchylují k nepatřičným obranným mechanismům. Hlavním aspektem konfliktu dle našeho názoru proto nejsou ani tak příčiny vzniku, ale spíše způsoby, strategie, jak je řešit.

Každý jedinec je vybaven různou úrovní schopnosti konfliktní situace řešit. Někteří lidé je zvládají bez větších obtíží, jiní i v sebemenším problému hledají obtíže, někteří se zase spíše uchylují k pasivitě, rezignaci cokoliv řešit. Každý jsme tedy ve své podstatě jiný a ke konfliktům obecně přistupujeme dle svých „osvědčených“ metod. Přesto je možné uvést obecný model, který popisuje jednotlivé kroky, na něž by účastníci konfliktu neměli zapomínat. Jak uvádí autoři Auger a Boucharlat (2005) existuje 6 kroků vedoucích k řešení problému, které je uspokojivé pro obě strany konfliktu:

1. Jasná definice a formulace problému,
2. hledání příčin a původu problémové situace,
3. navrhování možných alternativ řešení,
4. společný výběr nejlepší alternativy řešení,
5. zkouška vybraného řešení v praxi,
6. zhodnocení vybraného řešení po určité době (tedy s odstupem času).

Jak uvádějí autoři Egger a Falzon (2005), existuje 9 obecných strategií, jak může jedinec ke konfliktu přistupovat:

- **Popření** – Jedinec si sice vzniklou situaci uvědomuje, ale zcela ji ignoruje, dělá, jako by se nic nestalo a vyhýbá se tedy jakémukoliv řešení.
- **Potlačení** – Jedná se o moment, kdy je popření natolik silné, že si jedinec nedokáže na konflikt ani vzpomenout.
- **Projekce** – Jedinec odmítá konflikt řešit, omítá přijmout roli viníka, a proto tzv. „hodí“ vinu a odpovědnost za vznik na někoho jiného.
- **Přenesení** – Jedná se o typickou situaci, kdy si účastník konfliktu tzv. „vybije zlost“ na třetí osobě, zpravidla zcela nezainteresované.

- **Intelektualizace** – Snaha jedince řešit konflikt zcela bez emocí, zaujetí, v neosobní až abstraktní rovině, což vede k neúplnému řešení.
- **Regrese** – Zpravidla více emotivní jedinci mají tendenci při řešení konfliktu, uchylovat se k výrazným emocionálním projevům v podobě pláče, křiku či naopak zarytého mlčení v domnění, že toto bude řešením k dosažení cíle.
- **Představy** – Jedinec ve snaze uniknout konfliktu tzv. „utíká“ do svých představ, kde si celou situaci přizpůsobuje k obrazu svému tak, jak mu vyhovuje, ačkoliv se jedná o fikci. Problém však nastane v okamžiku, kdy jedinec těmto představám skutečně uvěří a bude je považovat za skutečné.
- **Bagatelizace** – Člověk lidově řečeno jedná dle rčení „nedělat z komára velblouda“. Vzniklý problém zlehčuje, považuje ho za bezvýznamný, čímž se chrání před nutností ho řešit.
- **Fixace** – Jedinec se zaměří jen na jeden aspekt problému a neustále se zabývá jen tím, což mu zabraňuje v odkrývání dalších a tím i v možnosti konflikt vyřešit.

Další pohled na možnosti řešení konfliktu představuje ve své publikaci Čakrt (2000, s. 69 - 72), který uvádí 5 způsobů, jak se může jedinec s konfliktem vyrovnat. K celé problematice přitom přistupuje ze dvou hledisek – ochotou jedince ke spolupráci nebo naopak asertivitou. V ochotě ve spolupráci přitom spatřuje snahu jedné strany tzv. „vyjít vstříc“ straně druhé, zatímco asertivitu chápe jako usilování jedné strany o prosazení jen svých vlastních zájmů. Konflikt v jeho pojetí můžeme tedy řešit pomocí:

- **Konfrontace** – jedna strana se snaží dosáhnout svých cílů bez ohledu na důsledky, které to může mít pro jiné. Jedná se i o dominanci. Tedy situace, kdy zisk jednoho je roven ztrátě druhého (výhra/prohra). Jedna strana má pocit vítězství a druhá je poražena a ponížena. Prostředky jsou tedy formální autorita, fyzická hrozba, manipulace, intriky a arogantní ignorování požadavků protistrany.
- **Vyhýbání** – přístup, který nerespektuje vlastní zájmy ani zájmy druhých. Vychází z přesvědčení, že kterýkoliv konflikt škodí, a je tedy nutné ustoupit nebo jej překonat. Problémy se většinou nevyřeší a mohou způsobit dlouhodobou frustraci.

- **Ústup** – jedná se o spokojenost posuzovatele tak, že jeho zájmy nadřadíme našim. Může vést i k tomu, že ostatní toho začnou zneužívat v neprospěch toho, kdo často ustupuje.
- **Kompromis** – obě strany se vzdávají části svých zájmů ve prospěch dohody. Žádná strana není vítězem ani poraženým. Účastníci hledají různá řešení.
- **Kooperace** – všichni účastníci berou ohled na zájmy druhých. Cílem je vyřešit problém společně. Hledání možných variant, tedy společné řešení problému.

4.2 Mediace jako alternativní forma řešení konfliktů

V některých problémových situacích může dojít k tomu, že se účastníci konfliktu nejsou schopni dohodnout, nalézt řešení společně. V tento moment přichází na řadu úloha třetí nezávislé osoby, která může těmto účastníkům pomoci při řešení konfliktní situace. Obecně lze pojímat úlohu osoby nezávislé na 3 úrovních:

1. **Arbitr** – Jeho úkolem je nejen jednotlivé strany vyslechnout, ale také rozhodnout, jak se celá situace bude řešit, přičemž se předpokládá, že rozhodnutí arbitra bude pro obě strany závazné a budou se tedy dle něj řídit.
2. **Mediátor** – Tato role spočívá v tom, že ona třetí osoba je tzv. „prostředníkem" v konfliktu, tedy nerozhoduje o řešení, ale tvůrčím způsobem „*vede účastníky sporu tak, aby došli ke shodě, koncensu, zprostředkovává komunikaci, zajišťuje porozumění, celkově se snaží vedením procesu pomáhat vyjednávání obou stran ve hledání přijatelné dohody"* (www.amcr.cz)
3. **Facilitátor** – V případě, že se jedná o konflikt, ve kterém vystupuje více stran, či se jedná o několikačlenné týmy, pak je v pozici nezávislé osoby facilitátor, který stejně jako mediátor nerozhoduje o řešení, ale pouze napomáhá procesně tomu, aby došlo k vyřešení konfliktní situace.

Holá (2003, s. 52) definuje mediaci jako „…*metodu řešení konfliktu komunikací, při níž neutrální kvalifikovaná osoba pomáhá účastníkům konfliktu ve vzájemném dorozumívání, jehož cílem je dosažení jejich spokojenosti s procesem a výsledkem řešení konfliktu"*.

Hlavní přínos mediace lze spatřovat ve skutečnosti, že *„dokáže orientovat znesvářené strany opět na sebe a že sleduje směr hledání dohody v rámci strategie výhra - výhra. Důležitou podmínkou však je, aby obě znesvářené strany měly zájem společně za stůl usednout"* (www.amcr.cz).

Celý princip mediace spočívá v dohodě. Tou prvotní je ochota přistoupit na zainteresování nezúčastněné osoby za účelem vyřešení konfliktu. Výhodu tohoto způsobu

řešení problémové situaci lze spatřovat zejména ve zvyšování kompetencí jedince, neboť inspiruje, učí, jak komunikovat, jak spory řešit. Další nespornou výhodou je vyšší motivovanost zúčastněných a díky tomu, že se v procesu mediace spolupodílí na hledání optimálního řešení, je podpořena i trvalost dodržování dohody.

4.3 Obecné řešení konfliktů ve školním prostředí

V úvodu této kapitoly jsme si přiblížili obecné strategie, jak lze vzniklé konfliktní situace řešit. Vzhledem k zaměření této diplomové práce se však nyní zaměříme přímo na prostředí školy, potažmo školní třídy, která je ve své podstatě specifickou oblastí.

Konfliktní situace ve školním prostředí vznikají nejčastěji mezi učitelem a žákem v souvislosti s tím, že žák svým chováním tzv. „vybočuje“ ze standardů, dle učitele se chová problémově, nespolupracuje, ruší. Naproti tomu konflikty mezi žáky navzájem nemusí mít vždy stejný základ, neboť každý žák je jedinečnou bytostí, jsou pro něj charakteristické jiné vnitřní prožitky. Z tohoto důvodu není možné uvést pouze jeden, univerzální, postup, který by byl řešením vzniklé konfliktní situace. Pro potřeby této diplomové práce se však budeme zabývat spíše konflikty mezi učitelem a žákem, než těmi, které vznikají mezi žáky navzájem.

Pedagogové považují za nekázeň, či za nežádoucí projevy chování žáka, nejčastěji:

- Verbální a fyzická agresivita,
- porušování pravidel slušného vychovaní,
- apatie, nezájem o výuku,
- neplnění školních povinností,
- nereagování na výzvy a pokyny učitele atd.

Každá konfliktní situace je vyjádřením vztahu žaků k učení, učiteli a předmětu. Podle Pařízka (1990) jsou konflikty pro učitele na jednu stranu rizikem ztráty autority v případě, pokud špatně volí prostředky k jejímu vyřešení, na stranu druhou může prohloubit a vytvořit bližší vztah s žáky.

Zdrojem žákova nežádoucího chování může být společnost, narušení hodnotového žebříčku jedince, rodina, škola, učitel, chování a vliv vrstevníků a v neposlední řadě také dítě samotné. Většina učitelů proto vidí možnosti předcházení konfliktním situacím zejména v zajímavé a pestré výuce, v používání různorodých forem práce ve výuce, v zohledňování znalostí a schopností jednotlivých dětí, jejich rodinného zázemí, ve vyhýbání se provokaci ze strany žaka, a nenechaní se vyprovokovat a shodit si tak svou vlastní autoritu.

Cangelosi (1994) upozorňuje na skutečnost, že v prostředí školní třídy často dochází k situaci, že učitel zprvu nespolupracující chování žáka toleruje, ale jakmile tzv. „jeho pohár trpělivosti přeteče“, rozčílí se a není schopen konstruktivně vzniklou situaci řešit. Cangelosi (1994) proto předkládá ve své publikaci několik rad, kterými by se učitelé měli ve své pedagogické profesi, potažmo během konfliktní situace v prostředí školní třídy, řídit:

- Zabývat se nespolupracujícím chováním dříve, než učitele vyvede z míry.
- Snažit se rozeznávat ojedinělé a opakující se nespolupracující chování,
- Vést žáky ke spolupracujícímu chovaní a pozitivně ovlivňovat žákův charakter.
- Jasně žákům stanovit jak, kdy a kde se případné nespolupracující chování bude řešit.
- Dát žákům možnost samostatně své nespolupracující ukončit.
- Používat alternativní prvky ve výuce.
- Nebát se využít rady, pomoci od kolegů, nadřízených či rodičů.
- Uvědomit si svá práva, povinnosti a hranice vlastních možností.
- Snažit se poznat své žáky a také samu sebe.

Autorky Langova a Vacínová (1994) hovoří v souvislosti s postupy učitelů při nevhodném, či rušivém chování žáků jako o strategiích, které pedagogům pomáhají takové konfliktní situace lépe zvládat. Obecně rozdělují strategie do dvou skupin na:

1. **Strategie a postupy orientované na kontrolu –** účelem těchto strategií je bezprostřední odstranění rušivého chování žáka a to vhodnou intervencí učitele
2. **Strategie a postupy orientované na prevenci –** hlavním záměrem není pouze odstranění nežádoucího chování, ale zejména zjišťování důvodů onoho chování, pochopení smyslu, podstaty situace, která pro každého žáka může znamenat něco odlišného.

Autorky dále poukazují na to, že nejvhodnější formou rozhovoru mezi učitelem a žákem, případně mezi žáky navzájem, je diskuze, neboli tzv. „vyjednávání“, která vede k pochopení dané situace jednotlivými účastníky. *„Vyjednávání je metoda diskuze směřující k rozumné dohodě účastníků, tj. k nalezení oboustranně uspokojující alternativy respektující oprávněné zájmy všech stran“* (Langová, Vacínová, 1994, s. 76). V rozhovoru se učitel soustředí na *„současnou situaci, na současný problém a nediskutuje ani osobní vlastnosti žáka ani dřívější situace jeho sociálního chování, aby nevznikl u žáka dojem, že mu učitel není*

ochoten pomoci, že jej chce pouze potrestat, případně na něj útočit" (Langová, Vacínová, 1994, s. 73).

Vyjednávání jako strategie řešení konfliktů je pozitivní v tom, že zohledňuje zájmy obou znesvářených stran, angažuje jednotlivé účastníky konfliktu v řešení problému, rozvíjí jejich schopnosti sebepoznání, sebeovládání, učí zodpovědnosti za své činy, názory, postoje. Současně je opakem k subjektivní interpretaci sociální chování žáků ze strany učitele. Charakteristickým rysem vyjednávání je tedy snaha odhalit a porozumět tomu, jak daný problém prožívá strana druhá, co ji vede k jejím názorům, postojům. V neposlední řadě vyjednávání představuje také možnost navrhování alternativ řešení, volbu mezi nimi a volbu té varianty, která je vyhovující pro obě strany.

Langová a Vacínová (1994) v souvislosti s vyjednáváním, odkazují na amerického psychologa Thomase Gordona, který učitelům dává pro případ vzniklé konfliktní situace následující rady a doporučení:

- Rozhovor by měl probíhat na vhodném místě, kde se budou všichni účastnící konfliktu cítit dobře,
- učitel by si se žákem (případně žáci navzájem) měl sdělit své názory, postoje na celou situaci,
- všichni účastníci by měli společně diskutovat, v čem se jejich stanoviska shodují či liší,
- všichni účastníci by měli navrhovat možná řešení dané situace,
- účastnící by měli o možných řešeních diskutovat a snažit se nalézt takové, které bude vyhovující pro obě strany,
- v momentě nalezení řešení by se měli účastníci dohodnout na realizaci a vypracovat plán vzájemné dohody.

Učitel se může dostat do situace, kdy bude on subjektem vyjednávání, tedy účastníkem konfliktní situace, ale také může být zprostředkovatelem vyjednávání při sporu mezi žáky. Je proto třeba, aby vyjednávání, coby metodu řešení konfliktů, trénoval a zdokonaloval se v ní. Výhodné je, pokud učitel spolupracuje také s ostatními učiteli, jelikož sdílení problémů umožňuje rozvoj pedagogických postupů.

4.4 Řešení konfliktů ve školním prostředí v praxi

Ačkoliv se obecně doporučuje, aby pedagogové řešili konfliktní situace se žáky s rozvahou, na základě výše uvedených doporučení, v praxi se často setkáváme s tím, že učitelé řeší spory spíše bezprostředně, zkratovitě, na základě svého momentálního emočního stavu, což může výrazně ovlivňovat atmosféru ve třídě. Takovým řešením učitel sice může nežádoucí chování žáka odstranit, ale nevede k rozvoji žákovy osobnosti. Jak uvádí Navrátil a Mattioli (2005) v případě, že učitel řeší konflikt s časovým odstupem, získává dostatek času na vysvětlení podstaty problému a promyšlení jeho řešení tak, aby došlo k pozitivnímu rozvoji osobnosti žáka.

Častými prostředky, kterými jsou konfliktní situace v běžné pedagogické praxi řešeny, jsou však spíše prostředky typu sankce, poučování, výhružky či výzvy. Jak uvádí Navrátil a Mattioli (2005) učitelé řeší negativní projevy žáka nejčastěji pomocí:

- Napomínání - intenzita a působení je navyšována prostřednictvím neverbálních komunikačních projevů, jako je mimika, gestikulace, síla hlasu, tempo řeči, práce s pauzou v řeči apod.
- Zesměšňování žáka před spolužáky, shazování jeho osobnosti.
- Ignorování, a tedy sociální izolace žáka.
- Udělení poznámky do žákovské knížky.
- Trest tzv. „nechání po škole“.
- Udělení návrhu ředitelské důtky (té předchází napomenutí třídního učitele a důtka třídního učitele).
- Snížení známky z chování.
- Emocionálně zabarvené domluvy, poučování a výzvy.

Jak bylo již výše uvedeno, častým prostředkem řešení školních konfliktů může být trest, kterým učitel usměrňuje chování žáka. Trest je obecně chápán jako *„…působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, popřípadě sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání a přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci“* (J. Čáp, J. Mareš, 2007, s. 253). Tresty mohou být psychické, zákaz nějaké oblíbené činnosti či donucení k neoblíbené činnosti.

Naproti tomu lze výchovně působit i odměnou, která *„zvyšuje frekvenci chování, které k ní vede, navíc má silnější účinek než trest. Opakovaná odměna zvyšuje výkon. Když chování*

odměnou neposilujeme, jeho četnost se sníží, vyhasíná. Trest snižuje pravděpodobnost, že se dané chování bude opakovat" (Čapek, 2010, s. 76). Odměnou může být pochvala, úsměv, pozitivní hodnocení, dárek, zprostředkování nějaké činnosti nebo výletu, které si dítě přeje.

Pokud ve školní praxi dojde k situaci, že se žáci mezi sebou stále baví, nejeví o učivo zájem a na napomenutí učitele vůbec nereagují, může učitel použít některý vhodný postup k řešení konfliktu tak, jak uvádí Boucharlat (2005, s. 95 - 96).

- **Vyhýbavé chování** – Učitel se tzv. „vyhne" tomu, aby konfliktní situaci řešil, pokračuje ve výuce, aniž by na ni reagoval.
- **Přizpůsobení se nebo zmírnění problému** - Učitel akceptuje, že žáci vyrušují, neboť se snaží upřednostnit dobré vztahy se žáky před splněním úkolů. Učiteli zde hrozí ztráta autority.
- **Nátlak a donucení** – Učitel využívá donucovacích prostředků k tomu (např. vyloučení žáka z hodiny, udělení trestu atd.), aby byl ve třídě klid a pořádek.
- **Kompromis nebo smlouvání** – Strategie typu „něco za něco". Umožňuje každé straně výhodu něco získat.
- **Vyjednávání nebo vyřešení problému** – Vyjednávání je způsob diskuze, kde obě strany naleznou společně vhodné řešení problému. Pokud je vyjednávání obtížnější, lze požádat o pomoc mediátora.

4.5 Důsledky školních konfliktů

Konflikty negativně ovlivňují průběh výuky, snižuji jejich ochotu žáků spolupracovat. Mezi hlavní důsledky konfliktů podle Navrátila a Mattioliho (2005) ve třídě patří:

- Negativní atmosféra a klima ve třídě,
- zhoršení vztahů mezi učitelem a žáky,
- posílení vzájemné antipatie mezi učitelem a žáky,
- zhoršení vztahů mezi žáky navzájem,
- nízká kvalita výsledků učení,
- vytváření a posilování negativního vztahu žaků k vyučovacím předmětům, k učení a škole vůbec.

Konflikty však nepřináší jen negativní důsledky. Pozitiva konfliktů lze spatřovat zejména v tom, že upozorňuji na problémy, vyžadují řešení, podporují komunikaci, stimulují kreativitu, přinášejí změny a vedou k sebepoznání a k seberozvoji.

5 Možnosti prevence vzniku konfliktů ve školním prostředí

Prevence vzniku konfliktů nespočívá v jejich úplném odstranění, ale v možnostech snížit jejich výskyt na minimum a vytvořit tak prostor pro efektivní vyučování.

Prostředí školy, potažmo třídy, je specifickou oblastí, proto považujeme za důležité, aby bylo toto charakterizováno blíže. V dalších podkapitolách se proto zaměříme na klima třídy, které má výrazný vliv na vznik konfliktních situací a problematiku kázně ve třídě a s tím související autoritu učitele. Všechny tyto výše zmíněné determinanty mají totiž na vznik konfliktů zásadní vliv.

5.1 Prostředí školy a třídy

Škola je institucí, ve které jsou dětem a mládeži vyučováním zprostředkovávány vědomosti, schopnosti a dovednosti. Vyučování usiluje o uskutečňování určitých cílů vzdělávání a výchovy (Průcha, 2002). Cílem je tedy vychovávat a vzdělávat. Žáci zde však rozvíjí také sociální chování. Lze tedy konstatovat, že škola plní významné společenské funkce, konkrétně hovoříme o socializaci a personalizaci (Grecmanová, In Kantorová a kol. 2010).

Grecmanová (In Kantorová a kol. 2010, s. 45) uvádí 4 dimenze, které prostředí školy tvoří:

1. **Ekologická** – zde hovoříme zejména o architektuře, materiálním vybavení a uspořádáním školy.
2. **Personální** – jedná se o souhrn osob a skupin osob, které nějakým způsobem s e školou souvisejí.
3. **Sociální** – konkrétní formy komunikace a spolupráce mezi jednotlivými účastníky školního prostředí.
4. **Kulturní** – kurikulum školy a vnitřní předpisy.

Školní prostředí umožňuje tedy osobnostní rozvoj žáka, jenž probíhá v souvislosti se sociálně psychologickým prostředím, sociálním klimatem, atmosférou, strukturou školy, třídy, kompetencích učitele atd.

Mezi hlavní činitele školního prostředí řadíme samozřejmě žáky, učitele, vedení školy, provozní zaměstnance, ale významnou roli hrají v neposlední řadě také rodiče. Všichni tito účastníci se podílejí na tvorbě školního prostředí (Grecmanová, In Kantorová a kol. 2010).

Pokud hovoříme o prostředí školní třídy, máme na mysli konkrétní úroveň školy. Jedná se o označení učebny i relativně stabilního společenství žáků v rámci jednoho postupného ročníku. Prostředí třídy ve svém užším významu zahrnuje především objektivněji zjistitelné aspekty, které ovlivňují práci učitelů i žáků. Mluvíme zejména o:

- **Aspekty architektonické** – celkové prostorové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, možnosti variovat její tvar a velikost, prostorové rozmístění školního nábytku.
- **Aspekty hygienické** – kvalita osvětlení, vytápění, větrání, kvalita úklidu, přítomnost alergizujících či jiných zdraví škodlivých látek v prostředí třídy apod.
- **Aspekty ergonomické** – vhodnost tvaru školního nábytku, nastavitelnost výšky, sklonu a uspořádání pracovního místa žáků i učitele, umístění technických zařízení, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně apod.
- **Aspekty akustické** – úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku, nutnost příp. ozvučení prostoru.
- **Aspekty estetické** – barevnost stěn, tabule, výzdoba třídy (Mareš, Ježek, 2012).

5.2 Klima školní třídy

Odmyslíme-li si učitele, kteří se podílejí na výuce v dané třídě, už sami žáci, kteří se v dané třídě sešli, vytvářejí podobu dané žákovské skupiny. Záleží na celkovém počtu žáků, na zastoupení chlapců a dívek v dané třídě, na věku žáků, na jejich dosavadních znalostech a ochotě učit se, na zvláštnostech vůdčích žákovských osobností v dané třídě atd. Postupně vzniká žákovské klima dané třídy.

„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí (Čapek, 2010, s.13).

Jedná se o jev, který představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění třídy, zobecňuje postoje a vztahy mezi žáky a učiteli. V rámci prevence má neodmyslitelnou funkci zejména díky vlivu na motivaci žáků a jejích postoji k učení. Důležité je, jak se žáci ve škole, potažmo třídě cítí, zda chodí do školy rádi, jak jsou žáci spokojeni s vybavením školy a třídy. Klima školy tedy vyplývá z prostředí školy a zpětně na toto prostředí působí a ovlivňuje jej (Grecmanová, In. Kantorová a kol. 2010).

Obecně se za optimální klima považuje takové, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úkoly, uvolněné, vřelé, se smyslem pro pořádek a hlavně podporující žáky.

Klima můžeme rozlišovat podle výchovných stylů, které v dané třídě převažují a jsou určující ve způsobech řešení, potažmo předcházení konfliktních situací (Grecmanová, In. Kantorová a kol. 2010).

- **Liberální klima** – upřednostňuje svobodu jako podmínku vývoje osobnosti. Pravidla ani sankce nejsou stanoveny, neboť se předpokládá, že děti jsou rozumné a samy zjistí, co je dobré a co jim vyhovuje. Učitelé proto nevyžadují disciplínu, málo se angažují. Konflikty v takovém třídním prostředí vznikají proto nejčastěji vlivem negativních vztahů mezi učitelem a žáky, jelikož děti neznají řád, dodržování pořádku. Častým rysem liberálního klima je také nízká motivace učit se, nechuť ke škole, na druhou stranu jsou pro tento typ charakteristické dobré vztahy mezi spolužáky. V běžné školní praxi se však liberální přístup jeví jako riskantní a bývá dnes hodnocen spíše negativně. Úplná svoboda volby může totiž pro dítě znamenat značné obtíže (www.pohoda.scio.cz).
- **Autoritativní klima** – tradiční přístup českého školství, který je založen na nastolení kázně zvnějšku. Opírá se o autoritu učitele a o dodržování kázně ve třídě. Zakládá úspěch na principu „správné chování odměňujeme, špatné trestáme“ a tím vytváříme v žácích žádoucí návyky. Charakteristická je nedůvěra žáků k učiteli, malá osobní blízkost. Konflikty v takovém prostředí vznikají díky špatným vztahům mezi učiteli a žáky. Neexistuje možnost diskuze, ale pouze tvrdá disciplína, která může vést k soutěžení mezi spolužáky a konkurenčnímu boji, jenž je taktéž častým původcem konfliktních situací. Často se objevuje nechuť ke škole, strach ze školy, případně i z učitele. A právě strach jako inhibující psychologický činitel je dvojsečnou zbraní, neboť může potlačovat jak nežádoucí, tak i žádoucí chování, čímž myslíme kreativitu a tvořivost, a vede k vnitřnímu přetlaku nezpracovaných tenzí, které se později mohou projevit v nepřítomnosti vnější moci a mohou vést např. k šikaně spolužáka. Právě problematika šikany, coby jev velmi blízký konfliktům, bude podrobněji vysvětlen v další kapitole a současně budou uvedeny hlavní rozdíly mezi těmito dvěma pojmy.
- **Demokratické klima** – zakládá úspěšnost vyučovacího procesu na vnitřním přijetí norem chování. Pravidla jsou nastolována závaznými dohodami žáků a učitele, přičemž normy i sankce navrhují žáci v kooperaci s učitelem. Při vynucování řádu a kázně se učitel opírá o sociální tlak třídy, konfrontuje narušitele s názorem druhých. Tím učitel oslabuje přirozenou konfliktnost rolí učitel – žák. Významnou úlohu hraje pochopení smyslu pravidel, práce se situačním prožitkem. Vedle povinností zdůrazňuje také práva. Pravidla zavazují děti stejně jako pedagogy. Klíčová je

osobnost učitele a jeho schopnost přirozené autority. Demokratické pojetí bývá často zaměňováno s liberalismem, ale zatímco demokracie staví na dohodách a odpovědnosti k nim, vede postupně děti k dospělému rozhodování, liberalismus očekává již hotové „dospělé“ děti. Žáci v takovém prostředí pociťují radost ze školy, chtějí se učit, mají velmi vysokou motivaci. I u učitelů je zde spokojenost se zaměstnáním, i když jsou na ně kladeny vysoké nároky. Nastolení pozitivní atmosféry tedy účinně vede k předcházení konfliktních situací.

V případě předcházení vzniku konfliktních situací hraje klima velmi důležitou roli. Příjemné, pozitivní, na společnou práci zaměřené klima má do velké míry vliv na efektivitu osvojování učiva. V kolektivu dospívajících jedinců (a nejen v něm) se mlže jakákoliv odlišnost stát příčinou konfliktu. Problematické chování se přitom mlže objevit i ve zdánlivě bezproblémové třídě. Prvním krokem k prevenci i řešení konfliktů je však právě správná diagnostika třídního klimatu. Zjistit, jaké klima ve třídě je, může učitel nejen každodenním kontaktem s dětmi, ale i standardizovanými metodami. Tyto poznatky pak umožní zvolit nejvhodnější postupy k řešení problému.

5.3 Školní kázeň a autorita učitele

Fungování sociálních skupin a vůbec celé společnosti je zabezpečeno pomocí dodržování norem. Normy upravuji vztahy mezi lidmi, koordinuji a zefektivňují jejich činnost, zabezpečuji práva jedince a celé sociální skupiny, určují povinnosti, vedou k sebekontrole a seberegulaci.

Stejně tak je tomu i ve školním prostředí, kde se žáci řídí jak psanými normami, kterými myslíme školní řád, případně pravidla chování ve třídě vytvořena v souladu se školním řádem, a také nepsanými normami, kterými jsou zejména slovní pokyny učitelů vedení školy a vnitřní normy třídy.

5.3.1 Školní kázeň

Kyriacou (1996, s. 95) pohlíží na kázeň jako na *„řád (pořádek), který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit“*. V českých zemích se této problematice věnuje zejména Bendl (2011, s. 35) definuje školní kázeň jako *„vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, popřípadě dalšími zaměstnanci školy“*. Podle tohoto autora je kázeň v současné době chápána jako prostředek k seberegulaci, neboť pro společnost je charakteristický individualismus, který v sobě nese odpovědnost za sebe sama. „*Schopnost*

být individualitou, schopnost být je mimo jiné prezentována jako schopnost být vlastním pánem, ukázňovat sám sebe, zvládat své myšlenky, zpytovat své svědomí, vychovávat sám sebe" (Bendl, 2011, s.37). Současně je tedy nauka kázni považována za jeden z primárních cílů výchovy. Nejde pouze o prostředek či nástroj, kterým děti tzv. „nutíme" k učení, ale představuje výchovný cíl. Ke kázni řadíme pojmy jako poslušnost, disciplína, slušné chování, řádné chování, poslouchání příkazů, plnění rozkazů a povinností, dodržování norem apod. (Bendl, 2001).

V životě jednotlivce a společnosti má kázeň dvě základní funkce a to funkci individuální, jenž se promítá ve výchovných aspektech a pomáhá jedinci v procesu sebevýchovy a učeni. Druhá funkce je sociální a souvisí s mírou efektivity, zaměření a koordinace lidské činnosti, zabezpečuje postavení člověka v sociální skupině (Střelec, 2007).

Kázeň je velmi široký a složitý jev, který je třeba posuzovat v souvislosti s vnějšími i vnitřními činiteli, které formují osobnost člověka, a také v kontextu podmínek výchovy. Všechny tyto determinanty tvoří vzájemně provázaný celek. Pro přiblížení uvádíme tabulku, jež zachycuje jednotlivé aspekty kázně a jejich stručnou charakteristiku (Bendl, 2001).

Filosofické aspekty	Řeší otázky co je předpokladem kázně člověka, co v člověku zakládá smysl pro/proti kázni.
Biologické aspekty	Zabývá se vlivem biologických a fyziologických determinací, vlivem biorytmů, stresu, dědičnosti.
Psychologické aspekty	Řeší vliv temperamentu, vůle, základních psychických potřeb.
Sociologické aspekty	Zabývá se vlivem hodnotového žebříčku, morálky, postojů, řádu struktura společnosti,

V pedagogické praxi se však často stává, že se žáci přestanou chovat ukázněně a odmítají plnit příkazy učitele. K projevům porušování kázně během hodiny patří: *„neklid, nevěnování pozornosti učiteli, hlasité bavení, mluvení bez vyzvání, hlučnost, neposlušnost, podvádění, pokřikování na spolužáka, dopisování si s kamarádem, činnosti nesouvisející s vyučováním, nevhodné poznámky, požďuchování spolužáka, bezdůvodné opuštění místa v lavici, pozdní příchody do hodiny, pošklebky atd."* (Podlahová, 2004, s. 95). Samozřejmě kázeň se projevuje i mimo hodinu, kam bychom mohli zařadit: *„strkání a rvačky na chodbách, šikanu spolužáků, poškozování zařízení a vybavení školy, drobné (i větší) krádeže, záškoláctví aj."* (Podlahová, 2004, s. 95). Opakem kázně je tedy nekázeň, která je mnohdy základním kamenem pro vznik konfliktní situace. Pro pedagoga je samozřejmě důležité projevy nekázně okamžitě řešit, pro výchovu a budoucí vývoj jedince je však podstatnější určit příčiny školní nekázně a to z preventivních důvodů, aby v budoucnu k obdobné situaci

nedošlo. *„Nekázeň žáků ve školách představuje jeden z hlavních stresorů jak dětí,…, tak učitelského povolání. Projevy školní nekázně jsou častým důvodem obav a strachu žáků ze školní docházky*“ (Bendl, 2011, s. 15). Podle příčiny, kterou pedagog s nežádoucím projevem chování spojuje, pak náležitě volí kázeňské metody a prostředky.

Na nekázeň má vliv řada determinant. Bendl (2011) mezi ně řadí faktory:

- **Biologické** – vlivy genetické a biologické povahy, patří sem zejména vrozená agresivita, poruchy chování, autismus, porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou apod.
- **Duševní** – postoje, hodnotový žebříček apod.
- **Sociální** – působení rodiny, školy jako instituce, kamarádů, medií apod.
- **Biologicko - sociální** – zdravotní stav, citová a sociální zralost.
- **Zdravotnicko - hygienické** – základní fyziologické potřeby, tj. přísun tekutin, odpočinek, spánek, teplo, světlo, výživa apod.
- **Fyzikální** – vliv počasí, vybavení školy, barva stěn ve třídách, uspořádání nábytku, estetika prostředí.
- **Situační** – nálada a atmosféra ve třídě, nemoc, nudný výklad učitele, nečekaný zápach, hluk z ulice, přetíženost žáků ve výuce apod.
- **Kombinované** – vzájemná kombinace některých faktorů

5.3.2 Autorita učitele

Učitel bez autority nemůže plně zajistit dosažení výukových cílů studentů. Pod pojmem autorita obecně chápeme pravomoc, která vyplývá ze společenské úlohy pedagoga jako představitele společenských požadavků na studenty. V tomto pojetí mluvíme o formální autoritě a nepochybujeme o její přednosti. Vedle ní však existuje také neformální autorita vyjadřující přirozený respekt studentů k učiteli, který pro ně představuje příklad lidské osobnosti s velkými znalostmi, s porozuměním pro jejich problémy, s motivací a připraveností podat jim v každé situaci pomocnou ruku.

Kyriacou ve své publikaci (1996) uvádí čtyři hlavní aspekty, na nichž závisí postavení učitele. Jedná se o:

1. Vyjadřovaní statusu učitele,
2. kompetentní vyučování,
3. manažerské řízení třídy,
4. účinný přistup k nežádoucímu chování žáků.

Z pohledu prevence nežádoucího chování, potažmo nekázně žáků existuji podle Bendla (2001) dvě vyhraněné skupiny pedagogů. První skupina spatřuje prevenci ve zpřísnění školního řadu, v tvrdém režimu a přísnějších trestech. Naproti tomu druhá skupina čerpá z myšlenek humanismu a zdůrazňuje svobodný rozvoj jedince, neboť se domnívá, že uplatňování mocenského přístupu vyvolává u žáků buď aktivní vzepření, nebo podřízení, ale pouze v důsledku strachu. Neumožňuje žákům naučit se samostatnosti.

Jak uvádí autoři Auger a Boucharlat (2005) mít autoritu neznamená, že by pedagog na sobě nemusel už pracovat, naopak, měl by se v této rovině stále zdokonalovat, aby mohl působit skrze vztahy na druhé lidi, respektive žáky. Autorita pomáhá učiteli k vybudování důvěry jak k sobě samému, tak k žákům. Zahrnuje schopnost odhalit nástrahy v souvislosti s mocí, schopnost bránit násilí ve třídě a dbát na dodržování společně stanovených pravidel.

Dovednosti učitele efektivně vyučovat jsou spjaty s vytvářením a zajišťováním pořádku ve třídě mnohem více než s jeho přístupem k rušivému chování žáků. Kyriacou (1996) považuje kvalitu vyučování za primární nástroj k zajištění pořádku ve třídě. Pokud si učitel neuvědomuje primární souvislost kázně s kvalitou vyučování a snaží se autoritativně potlačit nevhodné chování žáků, dochází k negativnímu ovlivněni klimatu ve třídě. Kázeň v praktické rovině zahrnuje tedy jak řešení kázeňských přestupků, konfliktů mezi učiteli a žáky a mezi žáky navzájem, tak i a výchovu ke kázni, která je dlouhodobá a záměrná.

5.4 Třídní management

Třídní management chápeme *„jako proces vytváření podmínek příznivých pro zapojení žáků do třídních aktivit“* (Kasíková, 2007, s. 236). Těmito podmínkami rozumíme hlavně uspořádání učebního procesu, navození a udržení učebních situací, sledování žákovského chování a vypořádávání se s nežádoucím chováním.

Podstatnou součástí třídního managementu je vymezení si prahu kompetencí, které se týkají těžiště rozhodovacích procesů (nakolik budou v rukou učitele a nakolik je svěří dětem), míry hluku, kterou je učitel ochoten akceptovat ještě jako přirozený, sociální distance k dětem, velikosti a heterogenity skupiny (jak velkou a heterogenní skupinu učitel akceptuje).

Pro to, aby byl management efektivní, je velmi důležité učitelovo definování očekávaného, respektive žádoucího, chování žáků. Učitel tedy musí mít jasnou představu o tom, co on považuje za vhodné a nevhodné chování (souvisí s výše zmíněným prahem tolerance).

Důležité je také tzv. monitorování, tj. pečlivé sledování situací ve třídě (udržování očního kontaktu, sledování třídy i při práci s jednotlivcem apod.). Kromě toho, že by měl mít každý učitel představu o tom, co je a není vhodné chování, měl by mít vytvořen i systém důsledků nevhodného chování (tj. systém odměn a trestů). Učitel by měl také pracovat s odpovědností žáků za svěřený úkol, tedy předložit dětem systém požadavků a instrukcí k úkolu. S tím souvisí jasnost a přesnost komunikace. V neposlední řadě ovlivňuje úspěšný management také uspořádání výukové místnosti (Kasíková, 2007).

Dobrý a úspěšný management třídy je podle Kasíkové (2007) podmíněn třemi fázemi:

1. Plánování v perspektivní í blízké rovině (myslíme tím projektování před samotným zahájením školního roku či před konkrétní akcí v průběhu roku)
2. Fáze včleňování projektu či plánu do aktuální školní reality.
3. Fáze udržování plánu či projektu po celou dobu výuky a po skončení její vyhodnocení.

Management třídy je nutné chápat jako vysoce variabilní soubor dílčích aktivit, které ve svém důsledku přinášejí preventivní efekt, harmonický rozvoj každého žáka v kontextu třídy a dobrý adaptační základ pro zvládnutí dalších sociálních prostředí (střední škola, zaměstnání). Za úspěšný management se považuje tedy ten, který vede od řídících aktivit učitele k sebe řídícím činnostem žáka.

Dobrý management třídy by měl být založen na atmosféře otevřenosti a důvěry. Jakmile se začne mluvit o problémech a chybách, mělo by to být přijímáno pozitivně a nemělo by se to stát předmětem znevažující kritiky. Pro správně fungující management třídy by tedy mělo být charakteristické nastolení klimatu v podobě vzájemné úcty, tolerance, důvěry, pochopení a odpovědnosti za své činy. Management třídy by měl podporovat osobnostní rozvoj každého jedince.

6 Rozdíl mezi konfliktem a šikanou

V této kapitole se seznámíme s pojmem šikana, ale pouze okrajově nastíníme problém, který šikana vykazuje, neboť nám jde hlavně o to, abychom vymezili hranici mezi tím, co je ještě konflikt a co už nikoli.

6.1 Vymezení pojmu šikana

„Šikanu můžeme definovat jako trvalé agresivní jednání jednoho žáka vůči druhému s úmyslem způsobit oběti utrpení. Útoky mohou být:

- ***Fyzické** (např. bití, pošťuchování),*
- ***slovní** (např. nadávky, zesměšňování),*
- ***nepřímé** (např. vyloučení ze společnosti, hanlivé posunky)"* (Kyriacou, 2005, s. 27).

Šikana je každé chování, které splňuje níže uvedené znaky:

- Je cílené vůči jedinci nebo skupině,
- je obvykle opakované, často dlouhodobé,
- jeho záměrem je oběti ohrozit, ponížit či zastrašit,
- oběť se mu neumí bránit a dlouhodobě trpí.

Celý proces šikany probíhá v pěti stádiích. První stadium se v podstatě odehrává v jakékoliv skupině. Všude je někdo neoblíbený nebo nevlivný, na jehož úkor je se dělají „legrácky". Pak to ale jde dál, skupina si najde jakéhosi „otloukánka". Třetí stadium je už klíčové, kdy se vydělí jádro útočníků a systematicky začne šikanovat nejvhodnější oběti. Do této chvíle lze věci jasně řešit. Následně ale dojde k bodu zlomu, kdy se šikanování stane nepsaným zákonem i pro opravdu slušné děti a celá skupina se stává krutou. V pátém stadiu – totalitě – se stane šikanování skupinovým programem.

Šikana patří mezi nejzávažnější negativní jevy v současné škole. Jedná se o komplexní problém psychologický, sociologický a mravní. Ve své zárodečné formě se šikanování vyskytuje prakticky na všech školách. Školy, které tvrdí, že se u nich šikana nevyskytuje, buď nevědí, co se tím pojmem rozumí, nebo nemluví pravdu. O tom, že na českých základních školách existují velké problémy s chováním žáků, svědčí kromě kazuistik, permanentních stížností učitelů na nekázeň ve školách i výsledky mnoha výzkumů.

Nebezpečnost působení šikany spočívá zvláště v závažnosti, dlouhodobosti a nezřídka celoživotních následcích na duševní a tělesné zdraví oběti. Šikanování v jakékoliv formě nesmí být pracovníky školy akceptováno

Máme-li opravdu šikanu pochopit, musíme být schopni od sebe rozlišit jednorázové příčiny hrubého chování od dlouhodobého a opakovatelného chování, které je vždy jádrem šikany. Obecně můžeme říci, že šikanujícími žáky mohou být jak chlapci, tak i dívky. Chlapci šikanují své oběti buď samostatně, nebo ve skupinách, dívky jednají většinou ve skupinách. Šikanující žáci bývají převážně stejně staří jako jejich oběti. Většina obětí pochází z průměrných rodin, kde je přehnaná péče. Cítí se mezi spolužáky nejistě, nemají žádné kamarády, dají se snadno rozčílit. Tímto jednáním na sebe přitahují více pozornosti a mohou se stát obětí šikany (Kyriacou, 2005).

6.2 Rozdíl mezi pojmy

Konflikt, jak jsme si již objasnili, je střet dvou protichůdných zájmů, kdy dva nebo více jedinců jsou v rozporu. Konflikt je to jen do té míry, než jeden ze dvou účastníků převezme vůdčí dominantu a na slabšího jedince zaútočí buď slovními či fyzickými útoky. Takové chování můžeme vypozorovat u dětí, které si například hrají na pískovišti. Jejich konflikt začíná tím, že si začnou nadávat a přetahovat o určitou věc jako je nákladní autíčko s lopatkou. Může nastat situace, že se děti dohodnou a věci si půjčí, nebo jedno z dětí chce mít tyto věci za každou cenu a na slabšího použije fyzický útok. Nějakým způsobem ho udeří. Takové chování je možné vypozorovat u starších dětí. Pokud dítě opakovaně zjistí, že touto cestou může získat to, co zrovna bude chtít, může se jednat o začínající šikanu. Šikanou se tedy nerozumí jednorázová rvačka, nevhodný vtip, konflikt či vyčlenění dítěte z kolektivu, pokud není motivováno snahou ublížit či pobavit se na jeho úkor.

V předchozích kapitolách jsme se snažili podat základní vhled do problematiky konfliktů, a to z toho důvodu, abychom měli teoretickou základu pro praktické zkoumání toho, co je pro koho konflikt. Na počátku psaní této práce byla mylná domněnka, že konflikt znamená jen něco negativního, díky němuž dochází mezi lidmi k potyčkám a hádkám. Ale po nastudování odborné literatury docházíme k názoru, že prvotní myšlenka nebyla správná. Konflikt je i pozitivní povahy a v mnoha případech nám pomáhá.

II EMPIRICKÁ ČÁST

7 Průzkumné šetření

Konflikty jsou všudypřítomné. Jak již vyplývá z teoretické části této diplomové práce, jsou předmětem zkoumání mnoha autorů, jsou tedy aktuálním tématem, a proto jsme si i my toto téma vybrali jako předmět našeho průzkumného šetření.

Empirická část této diplomové práce se zabývá porovnáním konfliktních situací u žáků základních škol a žáků nižších stupňů víceletých gymnázií.

7.1 Cíl průzkumného šetření

Hlavním cílem empirické časti práce je zjistit příčiny, způsoby řešení a možnosti prevence konfliktů v 7. třídě ZŠ v porovnání se sekundami víceletých gymnázií.

V rovině intelektuální je tedy cílem průzkumu prozkoumat v daných třídách jaké mohou být příčiny konfliktů, jak na ně reagují jejich účastníci, jakým způsobem je řeší a jaký vliv mají konflikty na atmosféru a klima ve třídě. V rovině personální je cílem získat hlubší vhled do problematiky konfliktů a kázně ve třídě před případným vlastním vstupem do školní praxe. V rovině praktické je cílem poskytnutí zpětné vazby učiteli, v jehož třídě průzkum realizován, o možnostech preventivního působení na žáky ve snaze předcházení vzniku konfliktních situací.

Úlohy průzkumu jsme si stanovili jako:

1. Co si žáci představují pod slovem konflikt?
2. Co je nejčastěji příčinou konfliktů?
3. Jak žáci konflikty nejčastěji řeší?
4. Jaký mají konflikty vliv na vztahy ve třídě?

7.2 Průzkumné hypotézy

H1 – Konflikty vznikají častěji na základních školách než v sekundách gymnázií.

H2 – Konflikty se častěji objevují mezi chlapci než mezi dívkami.

H3 – Častějšími typy konfliktů je slovní nedorozumění mezi žáky, než hádky s fyzickým napadením.

H4 – Konflikty častěji vyvolává žák než učitel(ka).

H5 – Konflikty podle žáků spíše vedou k vyjasnění názorů a postojů, než ničí dobré vztahy ve třídě.

7.3 Metodologie průzkumného šetření

Průzkumné šetření bylo zpracováno kvantitativní metodou, dominantní technikou byl dotazník. Dotazník je podle Chrásky (2007, s. 163) *„soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“*. Důvodem zvolení této metody byl především fakt, že dotazník umožňuje rychlé a úsporné shromáždění velkého množství dat od poměrně rozsáhlého počtu dotazovaných. Výsledky dotazníkového šetření by měly poskytnout škálu objektivních dat, která nejsou zabarvena názorem autora, který je vyhodnocuje. Dotazník také nabízí možnost dobrovolné a anonymní spolupráce respondentů. Právě ona anonymita je pro respondenty bezesporu důležitá. Distribuována byla papírová podoba dotazníků a to z důvodu očekávané vyšší návratnosti této formy dotazníků oproti formě elektronické.

Dotazník (viz. Příloha 1) obsahoval 14 otázek, které byly uzavřené. Studenti vybírali vždy jednu odpověď z daných možných odpovědí, u 4 otázek měli studenti možnost se sami vyjádřit k dané otázce, pokud se jim daná odpověď nehodila.

Použitý nestandardizovaný dotazník byl vytvořen přímo pro potřeby zvoleného průzkumného šetření. Následně byla veškerá získaná data z dotazníku shrnuta a posléze interpretována do grafů, které byly slovně okomentovány. Mimo tuto metodu byly dále využity techniky:

- Pozorování,
- komparace,
- analýza odborné literatury.

Zpracování výsledků probíhalo nejprve zaznamenáním všech získaných dat do programu Microsoft Excel. Získaným slovním hodnotám byly přiřazeny hodnoty číselné. Často jsme též využili „čárkovací techniky“, kterou jsme zjišťovali četnost dané odpovědi. Následně byly výsledky převedeny do grafické podoby. Otázky jsme podrobili statistické analýze v podobě absolutních a relativních četností.

7.4 Charakteristika průzkumného souboru

Průzkumný soubor tvořilo celkem 125 respondentů, přičemž 60 dotazníků bylo rozdáno na gymnáziích a 65 na ZŠ. Vzhledem ke skutečnosti, že se rozdání dotazníku autorka osobně účastnila, byla návratnost 100%, avšak po prostudování odpovědí jsme zjistili, že 8 dotazníků je pro tuto diplomovou práci nevyhovujících z důvodu, že žáci odpověděli jen na

2-3 otázky a zbývající nevyplnili, a proto byly z průzkumného šetření vyřazeny. Při následném zpracování dat bylo tedy pracováno s celkovým počtem 117 respondentů, konkrétně s 55 z gymnázií a se 62 ze ZŠ.

- **Základní soubor**: Žáci ve věku 14 – 15 let
- **Dílčí soubory**: Žáci sekund víceletých gymnázií
  Žáci 7. tříd ZŠ
- **Rozsah vzorku**: 117 respondentů

Žáci byli vždy plně seznámeni s důvodem dotazování, s anonymitou šetření, pochopili význam všech položek dotazníku a mohli se na autorku práce případně obrátit s jakýmikoliv doplňujícími otázkami. Na vyplnění byl vždy vyhraněn dostatečný časový úsek, aby se žáci necítili pod tlakem a mohli se nad otázkami zamyslet. V žádné škole nebyl problém s řediteli, ba naopak, všichni byli vstřícní. Domníváme se, že žáci pojali vyplňování dotazníku za zpestření ve vyučování.

7.5 Realizace průzkumného šetření

Nejprve byli osobně osloveni ředitelé všech 4 škol v Přerově. Byli dotázáni, zda by s realizací výzkumného šetření na jejich školách souhlasili, a zda by o ni měli zájem. Všichni ředitelé s realizací šetření souhlasili. Rovněž souhlasili s anonymním uveřejněním výsledků výzkumného šetření v této kvalifikační práci.

Šetření bylo realizováno v měsících září až listopad ve školním roce 2013/2014 na dvou gymnáziích a dvou ZŠ v Přerově. Dotazníkové šetření se autorka osobně zúčastnila. Tato skutečnost výrazně přispěla ke zvýšení návratnosti dotazníků a eliminaci případných nejasností při jeho vyplňování. Dále byl k dotazníku vypracován průvodní dopis obsahující pokyny pro vyplnění dotazníku.

7.6 Analýza a interpretace dat

Tato kapitola se zabývá analýzou a interpretací dat získaných průzkumným šetřením. Nejprve bude uvedena informace o pohlaví respondentů. Další části průzkumného šetření se pak již přímo věnují jednotlivým otázkám týkající se problematiky konfliktů.

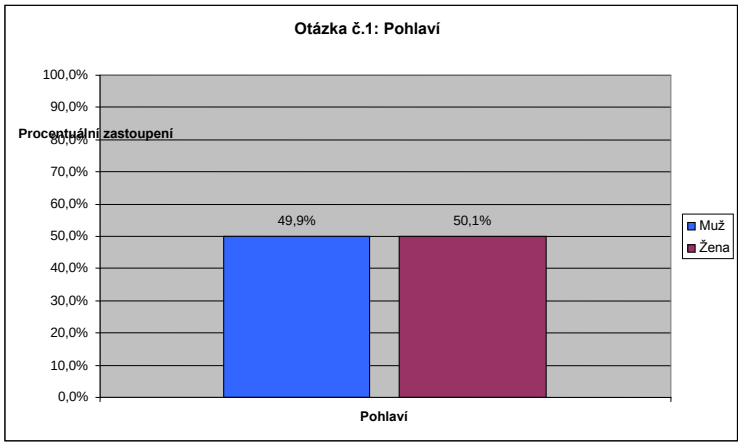
Ke každé otázce dotazníku byl vytvořen graf, který znázorňuje četnost výskytu dané odpovědi. Každé grafické znázornění výsledků je ve dvojím provedení. První graf vždy zobrazuje jednotlivé odpovědi u žáků ZŠ, druhý graf je pak grafem žáků sekund víceletých gymnázií. Toto dvojí provedení bylo zvoleno z toho důvodu, aby byl zřetelný rozdíl v rámci dvou druhů škol.

V případě, že hovoříme o většině, myslíme tím pro potřeby této diplomové práce zprůměrovaný výsledek dětí ze základních škol a gymnázií.

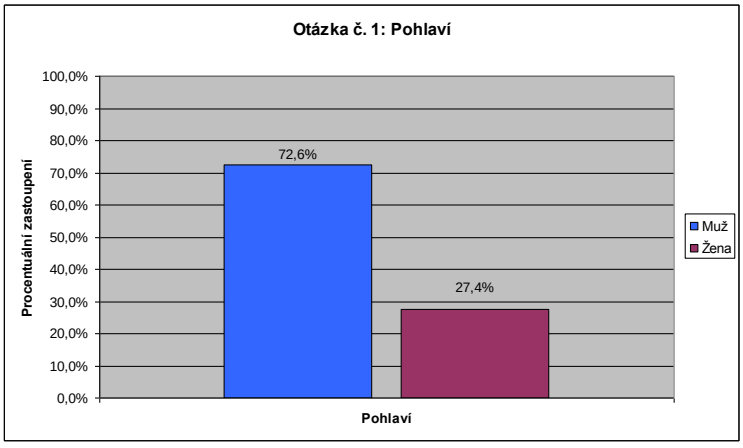
7.6.1 Pohlaví respondentů

První základní otázkou bylo zjištění pohlaví respondentů. Co se týče žáků ZŠ, bylo z celkového počtu 55 celkem 27 mužského pohlaví a 28 ženského pohlaví. Na gymnáziích se jednalo o celkový počet 45 mužského pohlaví a 17 ženského. Graf 1 a graf 2 znázorňují poměr zastoupení pohlaví v obou druzích škol.

Graf 1Pohlaví respondentů v sekundách gymnázií



Graf 2 Pohlaví respondentů v 7. ročnících ZŠ



7.6.2 Žáci a pravidla ve třídě

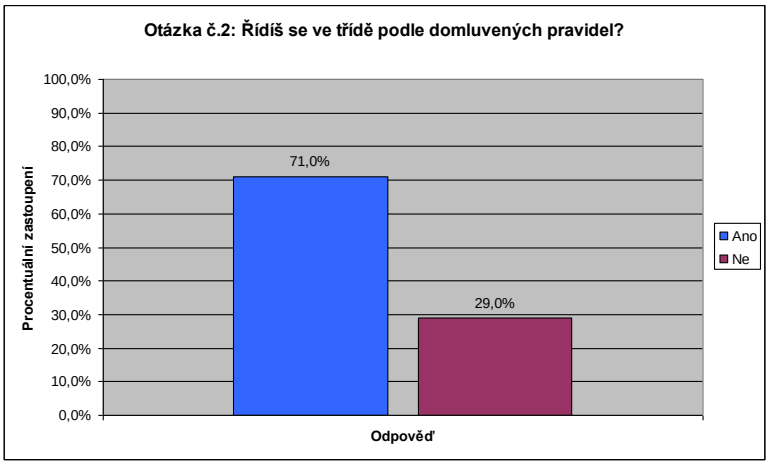
Druhá otázka dotazníku se zaměřovala na zjišťování, zda se žáci ve třídě řídí podle domluvených pravidel. Tato otázka byla volena záměrně z toho důvodu, abychom zjistila, zda žáci respektují stanovené kodexy či nikoliv.

Co se týče žáků gymnázií, většina žáků, tj. 39 z 55 oslovených, volilo možnost ano, ne potom označilo zbývajících 16 žáků, přičemž poměr chlapců a dívek byl víceméně vyrovnaný. Z těchto 16 žáků se jednalo v 11 případech o chlapce, pouze v 5 pak o dívky. Z tohoto výsledku můžeme usoudit, že chlapci mají k dodržování pravidel negativnější přístup než dívky.

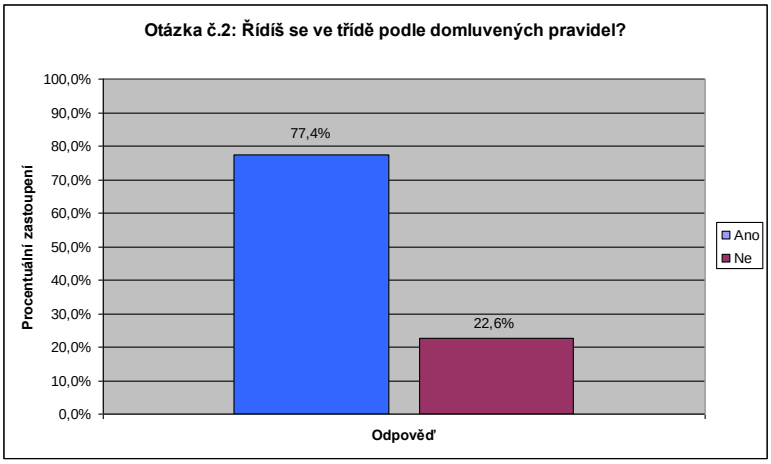
V případě žáků 7. tříd ZŠ byl výsledek obdobný, i když ne tak zřetelný. Nadpoloviční většina, tj. 48 z 62 oslovených volilo možnost ano, ne pak zbývajících 14, kdy zde se jednalo pouze o chlapce.

Pro znázornění odpovědí opět uvádíme grafy nejčastějších odpovědí jak žáků gymnázií, tak i žáků na ZŠ.

Graf 3 Žáci gymnázii a pravidla ve třídě



Graf 4 Žáci ZŠ a pravidla ve třídě.



7.6.3 Žáci a tresty učitele

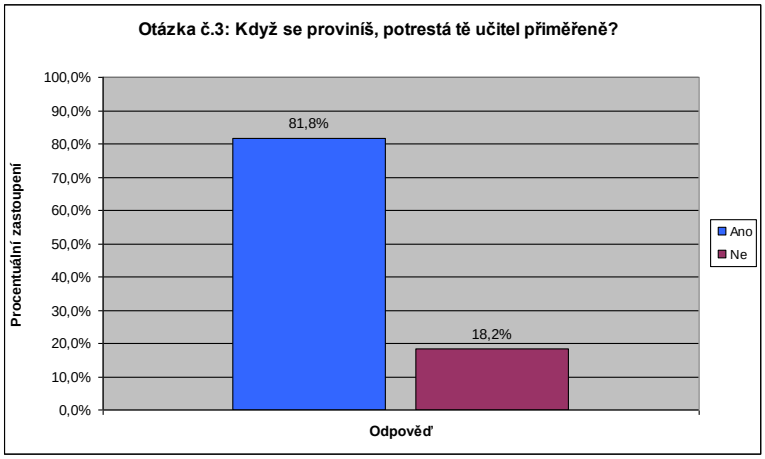
Třetí otázka se týkala adekvátnosti trestů od učitele. Zajímalo nás, jak žáci jejich přiměřenost hodnotí.

Pokud se nejprve podíváme na žáky gymnázií, tak zde uvedlo 45 žáků, že tresty přiměřené jsou, zbývajících 15 označilo tresty za nepřiměřené. Obdobně jako v předchozí otázce, i zde většina negativně hodnotících byli chlapci.

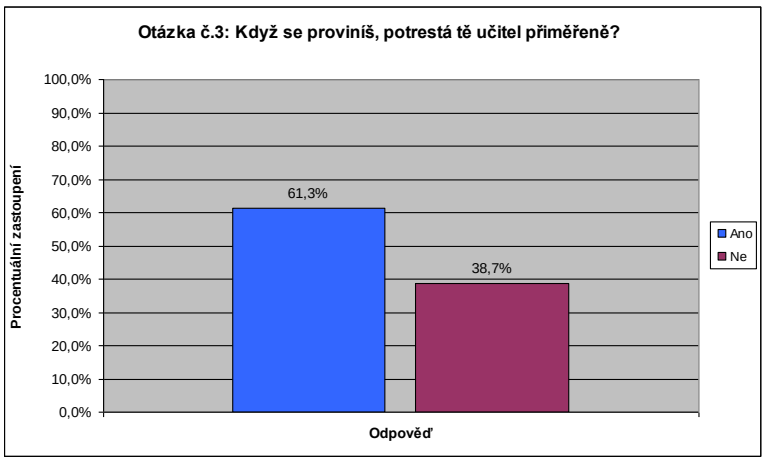
Oproti tomu na středních školách byly výsledky poměrně vyvážené, kdy 38 z 62 oslovených žáků označilo tresty za přiměřené, a 24 žáků za nepřiměřené. Zde je třeba poukázat na značnou rozkolísanost, kdy sice možnost ano převažovala, nicméně ne s tak razantním rozdílem jako tomu bylo v případě žáků na gymnáziích.

Pro znázornění odpovědí opět uvádíme grafy nejčastějších odpovědí jak žáků gymnázií, tak i žáků na ZŠ.

Graf 5 Žáci gymnázií a tresty



Graf 6 Žáci ZŠ a tresty



7.6.4 Žáci a pochvaly učitele

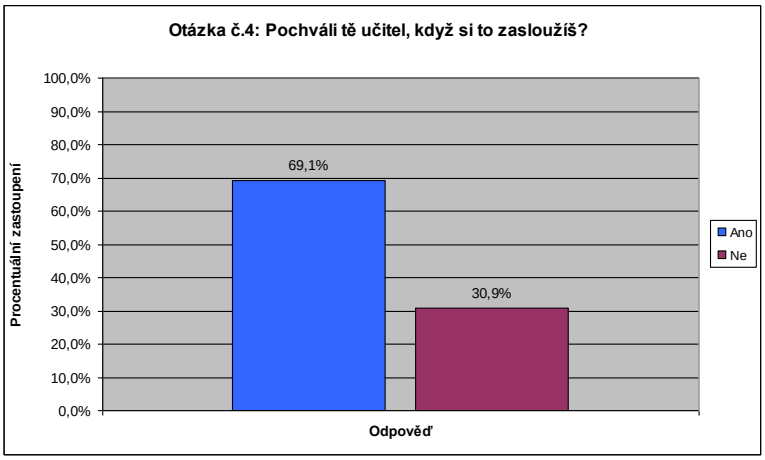
Po oblasti trestů logicky následovalo také zjistit, jak žáci hodnotí oblast pochval. Zda je učitel, v případě, že si to zaslouží, pochválí či nikoliv.

V rámci gymnázií jasně převažovalo souhlasné stanovisko a to hned v 38 případech, pouze 17 zvolilo druhou možnost, tedy že učitel žáky nechválí. Když se opět podíváme na poměr chlapců a dívek v případě negativního hodnocení, uvidíme, že zde již není tak markantní rozdíl, naopak je poměr vyvážený, tedy 9 chlapců a 8 dívek.

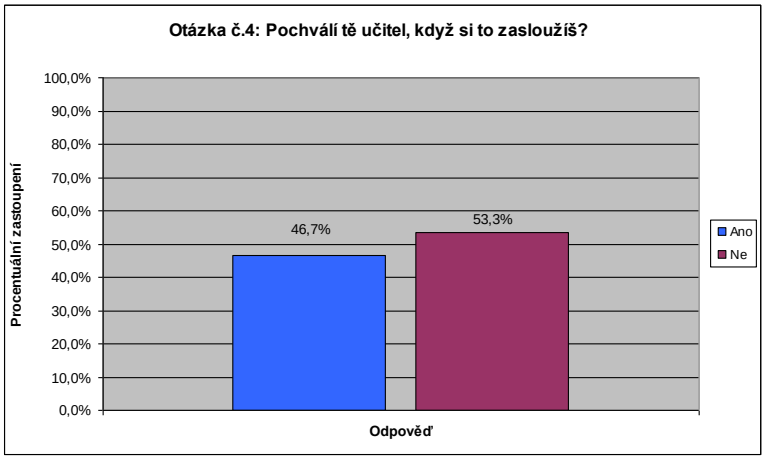
Na ZŠ dopadly výsledky oproti gymnáziu zcela rozdílně. Zde došlo k situaci, že ani jedna možnost výrazně nepřevažovala, kdy 29 žáků zvolilo ano, ale 33 žáků označilo ne.

Pro znázornění odpovědí opět uvádíme grafy nejčastějších odpovědí jak žáků gymnázií, tak i žáků na ZŠ.

Graf 7 Žáci gymnázií a pochvaly



Graf 8 Žáci ZŠ a pochvaly



7.6.5 Nejčastější účastníci konfliktů

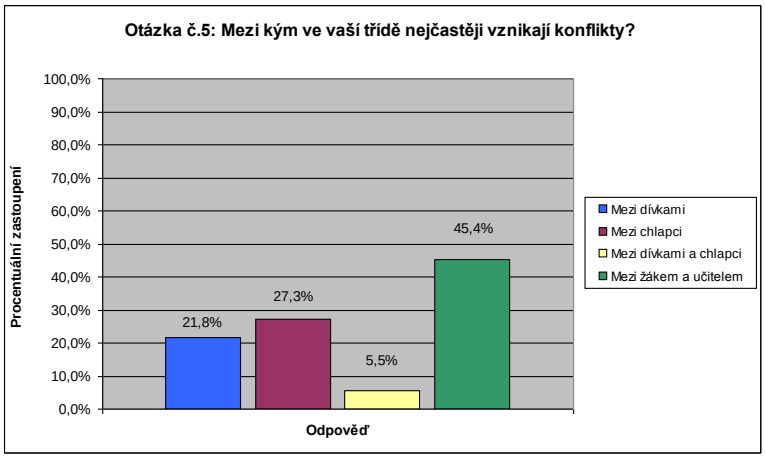
Důležitou otázkou dotazníku bylo zjištění, mezi kým nejčastěji konflikty vznikají. Zda jsou převážně v rovině žák – žák, anebo je často účastníkem i učitel.

Jak z výsledků dotazníkové šetření vyplynulo, podle gymnaziálních žáků konflikty nejčastěji, tj. v 25 případech z 55, vznikají mezi učitelem a žákem. Následovaly konflikty mezi chlapci v 15 případech, dále 12 žáků zvolilo, že mezi dívkami a zbývající 3 označili možnost, že mezi dívkami a chlapci.

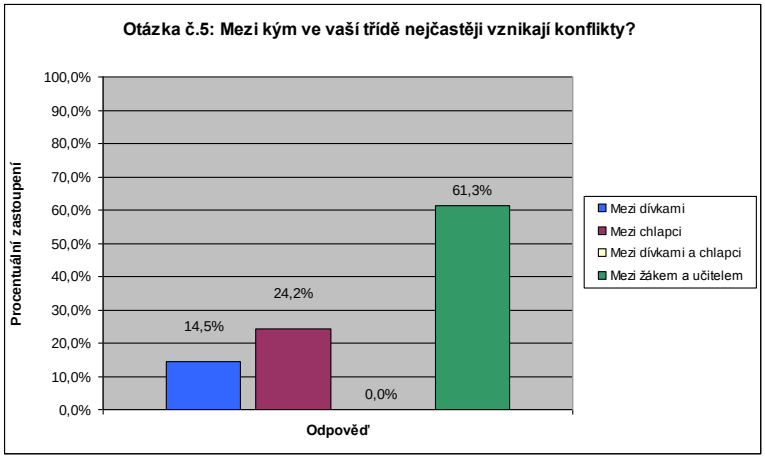
K obdobným výsledkům došlo také na ZŠ. I zde, a to hned v 38 případech z 62, označili žáci, že konflikty nejčastěji vznikají mezi učitelem a žákem, dále pak 15 žáků volilo, že mezi chlapci a 9 zbývajících, že mezi dívkami.

Pro znázornění odpovědí opět uvádíme grafy nejčastějších odpovědí jak žáků gymnázií, tak i žáků na ZŠ.

Graf 9 Žáci gymnázií a účastníci konfliktů



Graf 10 Žáci ZŠ a účastníci konfliktů



7.6.6 Nejčastější výskyt konfliktů

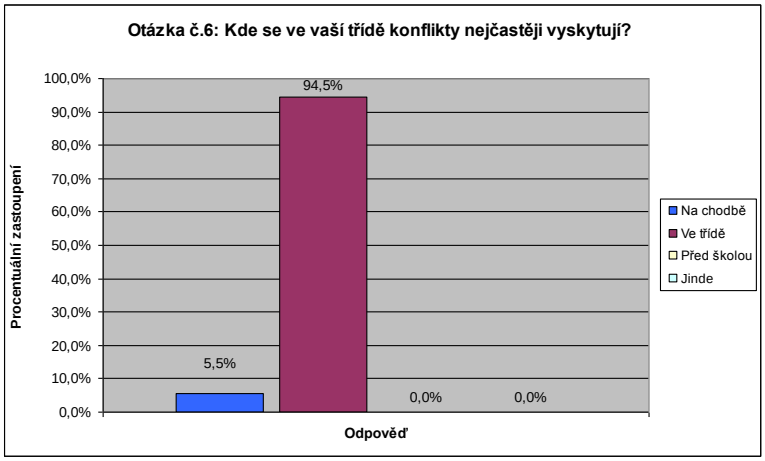
Po zjišťování nejčastějších účastníků následovalo objasnit, kde se konflikty většinou odehrávají. Zda je tím hlavním místem třída, anebo se soustřeďují jinam.

Jak se ukázalo, v případě gymnázií je v drtivě většině případů tím nejčastějším místem právě třída a to hned v 52 případech, pouze 3 žáci označili jako další místo chodbu.

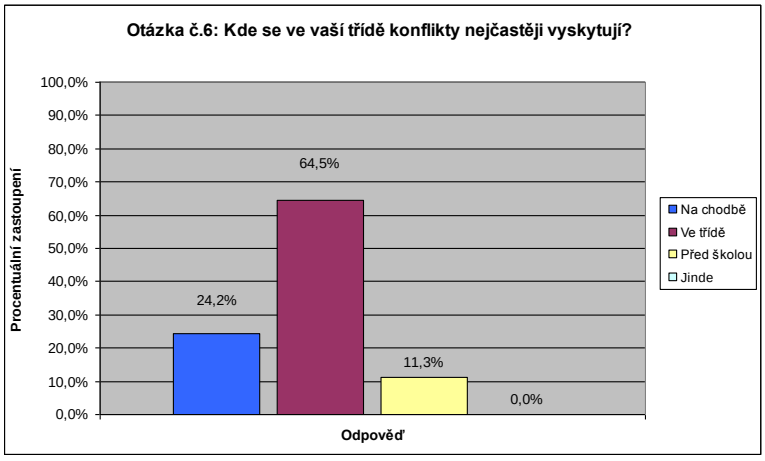
Na ZŠ výsledky už tak jednoznačné nejsou, ačkoliv i zde převažovala možnost třídy, ale pouze ve 40 případech z 62. Dalších 15 žáků volilo chodbu a 7 také oblast před školou. Podle žáků ZŠ je tedy lokace konfliktů poměrně pestřejší.

Pro znázornění odpovědí opět uvádíme grafy nejčastějších odpovědí jak žáků gymnázií, tak i žáků na ZŠ.

Graf 11 Žáci gymnázií a místo konfliktů



Graf 12 Žáci ZŠ a místo konfliktů



7.6.7 Četnost vzniku konfliktů

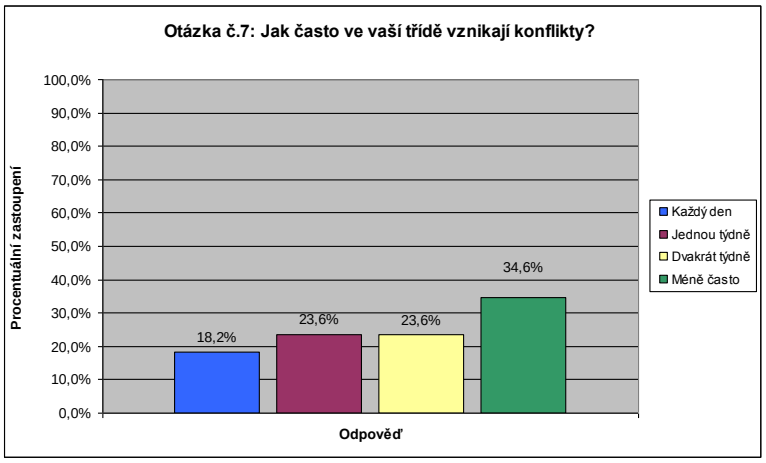
Důležitým faktorem bylo zjištění, jak často konflikty vznikají, tedy jaká je četnost jejich výskytu, zda se objevují každý den, či méně často.

V rámci gymnázií se ukázalo, že se nejčastěji, tj. v 18 případech, se objevují méně jak jednou týdně, následovalo 1x či 2x týdně, kdy tuto možnost označilo shodně 13 a 13 žáků a 10 zbývajících zvolilo každý den.

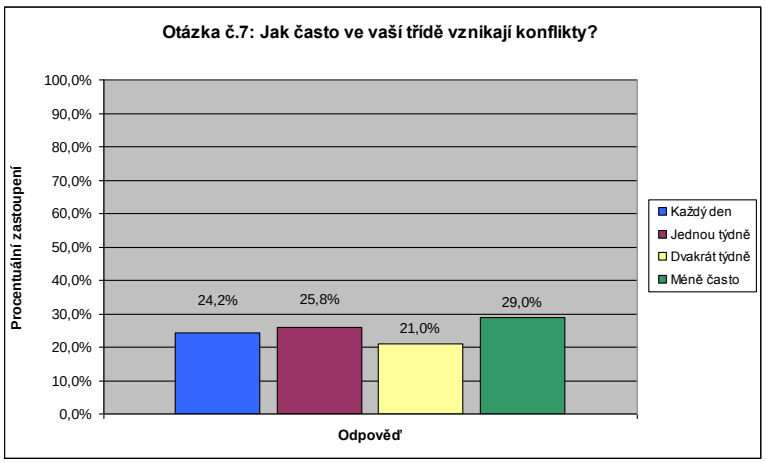
V případě ŽŠ byly výsledky nejednoznačné, když každou možnost označilo okolo 15 žáků. Konkrétně se jednalo o 18 žáků, kteří volili četnost méně než 1x týdně, dále pak 16 žáků označilo jednou týdně, 13 žáků dvakrát týdně a zbylých 15 žáků každý den.

Pro znázornění odpovědí opět uvádíme grafy nejčastějších odpovědí jak žáků gymnázií, tak i žáků na ZŠ.

Graf 13 Žáci gymnázií a četnost konfliktů



Graf 14 Žáci ZŠ a četnost konfliktů



7.6.8 Nejčastější iniciátor konfliktů

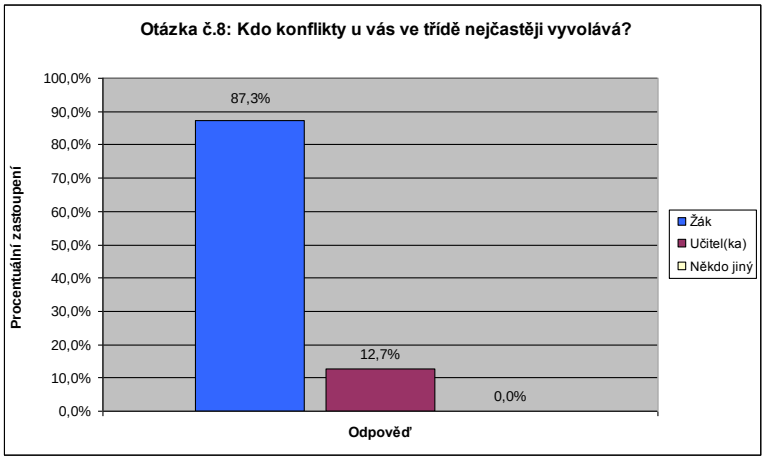
Mimo již výše zmíněná hlediska konfliktů, bylo důležité také zjistit, kdo se nejčastěji stává tím, kdo konflikt vyvolá, tedy kdo je nejčastěji iniciátorem.

V případě gymnázií byly výsledky jednoznačné. Drtivá většina, tj. 48 žáků, odpovědělo, že konflikty vyvolává žák jako takový. Pouze 7 označilo učitele.

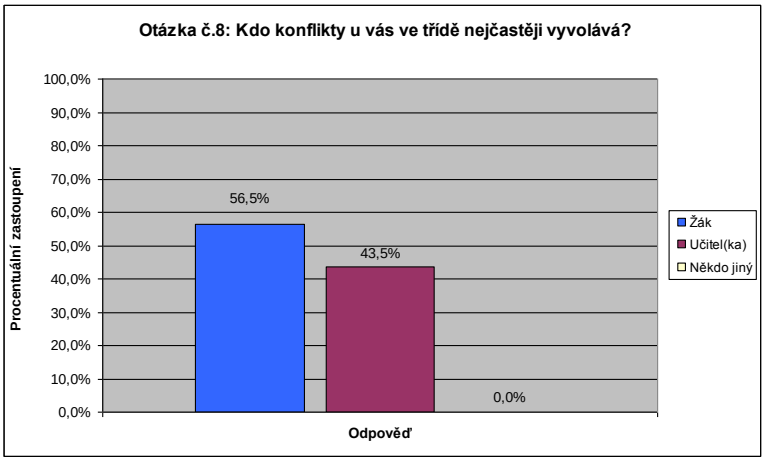
Oproti tomu u žáků na ZŠ žádná odpověď výrazně nepřevyšovala ostatní. Nadpoloviční většina, tedy 35 žáků, zvolila za iniciátora žáka, ale dalších 27 zase učitele. Z toho výsledku můžeme vyvodit, že ani jeden z účastníků výchovně – vzdělávacího procesu nepřevažuje.

Pro znázornění odpovědí opět uvádíme grafy nejčastějších odpovědí jak žáků gymnázií, tak i žáků na ZŠ.

Graf 15 Žáci gymnázií a iniciátoři konfliktů



Graf 16 Žáci ZŠ a iniciátoři konfliktů



7.6.9 Typ souseda v lavici

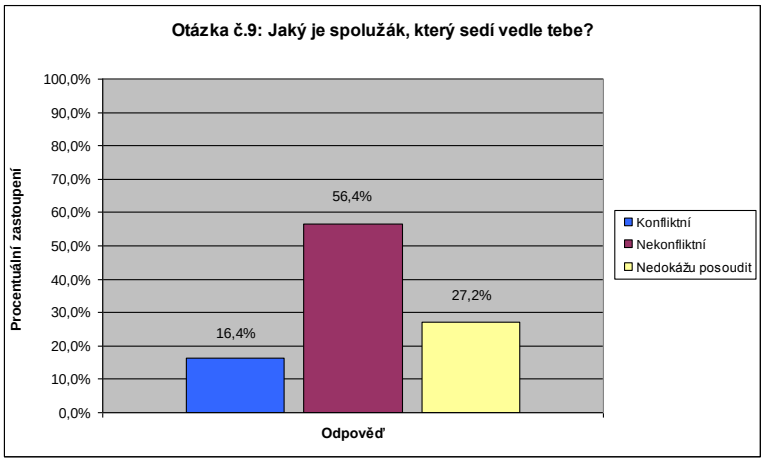
Jedním z častých důvodů vzniku konfliktů se může stát nesoulad mezi spolužáky, kteří sedí vedle sebe v lavici. Proto jsme do dotazníkového šetření záměrně zařadili otázku týkající se toho, zda žáci svého souseda považují za konfliktního nebo nekonfliktního. Výsledky této otázky mohou posloužit coby preventivní opatření při předcházení vzniku konfliktů.

Pokud se nejprve opět podíváme na výsledky odpovědí žáků na gymnáziu, zjistíme, že žáci v nadpoloviční většině, tj. v 31 případech z 55, označili svého souseda za nekonfliktního, nicméně dalších 15 zvolilo možnost, že toto nedokážou posoudit a posledních 9 označilo souseda za konfliktního.

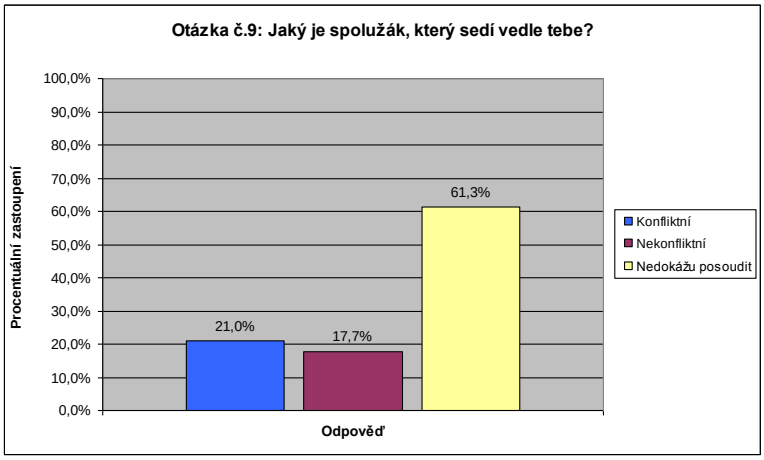
V případě žáků ZŠ byly výsledky jiné. Nadpoloviční většina, tj. 38 žáků z 62, zde odpovědělo, že toto posoudit neodkážou, 13 označilo souseda za konfliktního a pouhých 11 za nekonfliktního.

Pro znázornění odpovědí opět uvádíme grafy nejčastějších odpovědí jak žáků gymnázií, tak i žáků na ZŠ.

Graf 17 Žáci gymnázií a typ souseda v lavici



Graf 18Žáci ZŠ a typ souseda v lavici



7.6.10 Způsob řešení konfliktů učitelem

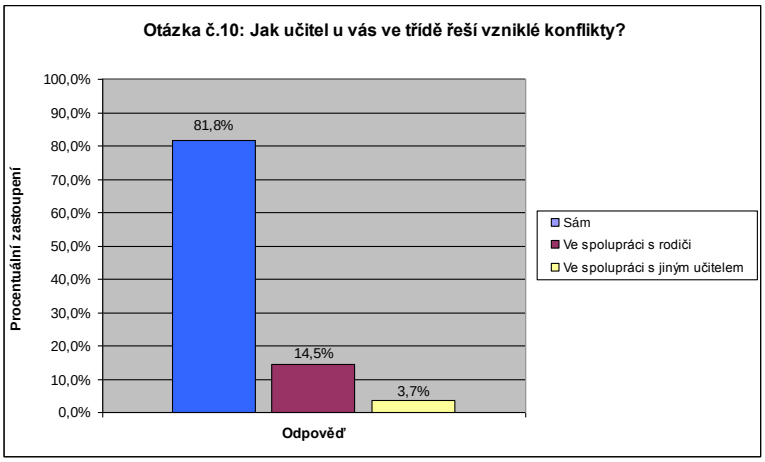
Bylo nezbytné, aby se v dotazníku objevila také otázka, která by se zabývala tím, jak konflikty učitel řeší. Zda sám, či ve spolupráci s někým dalším.

Výsledky na gymnáziu jasně ukázaly, že nejčastěji řeší konflikty sám, když takto odpovědělo 45 žáků a pouhých 8 označilo, že učitel konflikty řeší ve spolupráci s rodiči.

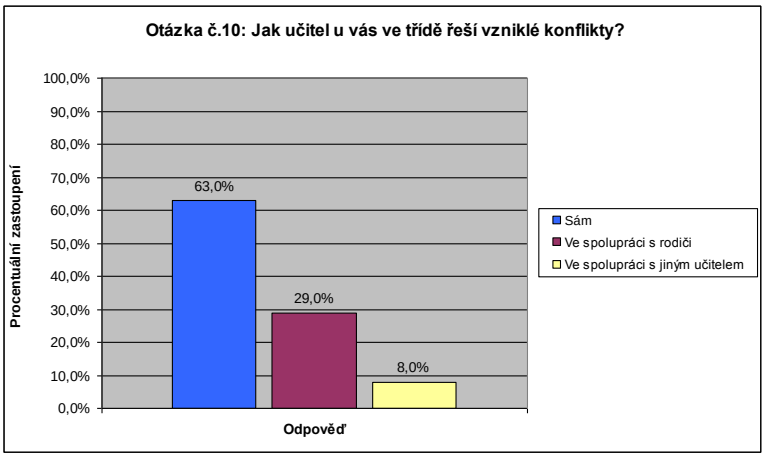
Na ZŠ výsledky tak jednoznačné nebyly, když zde 39 žáků z 62 zvolilo možnost sám, ale dalších 18 odpověď, že ve spolupráci s rodiči a také 5 žáků odpovědělo, že ve spolupráci s jiným učitele.

Pro znázornění odpovědí opět uvádíme grafy nejčastějších odpovědí jak žáků gymnázií, tak i žáků na ZŠ.

Graf 19 Způsob řešení konfliktů u žáků na gymnáziu



Graf 20 Způsob řešení konfliktů u žáků na ZŠ



7.6.11 Nejčastější typy konfliktů

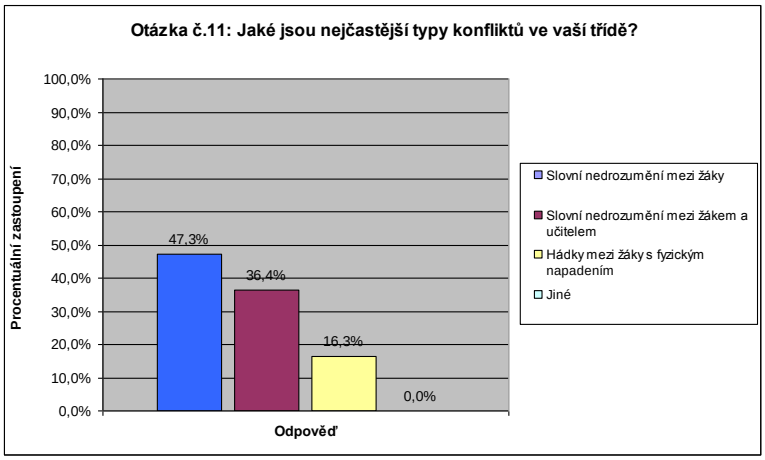
Další otázka se týkala typů konfliktů, které se ve třídě vyskytují. Zajímalo nás, zda se jedná častěji o slovní nedorozumění nebo zda jsou konflikty spíše fyzickým napadením. Dále bylo důležité také zjistit, zda je účastníkem případně i učitel.

Z výsledků odpovědí žáků na gymnáziu vyplynulo, že zde jsou nejčastější právě slovní nedorozumění mezi žáky, když tuto možnost zvolilo 26 žáků. Následovala slovní nedorozumění mezi učitelem a žákem a to v 20 případech. Pouze zbývajících 9 žáků označilo za nejčastější typ hádku mezi žáky s fyzickým útokem.

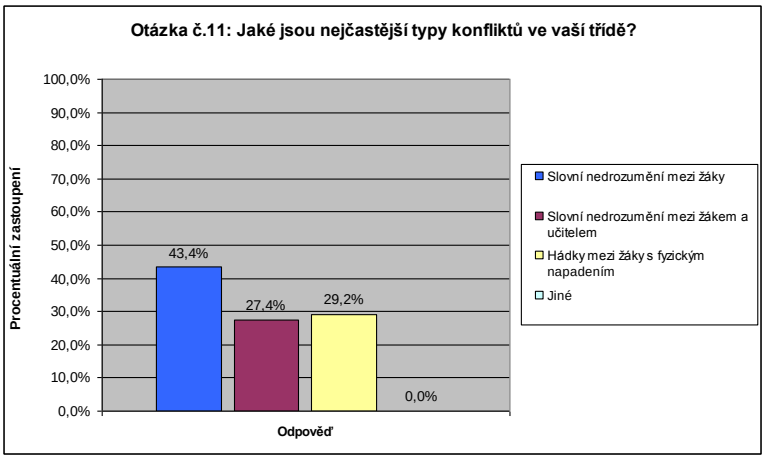
V případě odpovědí žáků na ZŠ byly výsledky obdobné. I zde bylo nejčastější odpovědí slovní nedorozumění mezi žáky v 30 případech z 62, následovalo 17 žáků, kteří označili slovní nedorozumění mezi žákem a učitelem a v 15 případech se jednalo o hádku s fyzickým napadením.

Pro znázornění odpovědí opět uvádíme grafy nejčastějších odpovědí jak žáků gymnázií, tak i žáků na ZŠ.

Graf 21 Žáci na gymnáziu a nejčastější typy konfliktů



Graf 22 Žáci na ZŠ a nejčastější typy konfliktů



7.6.12 Vliv konfliktů na vztahy ve třídě

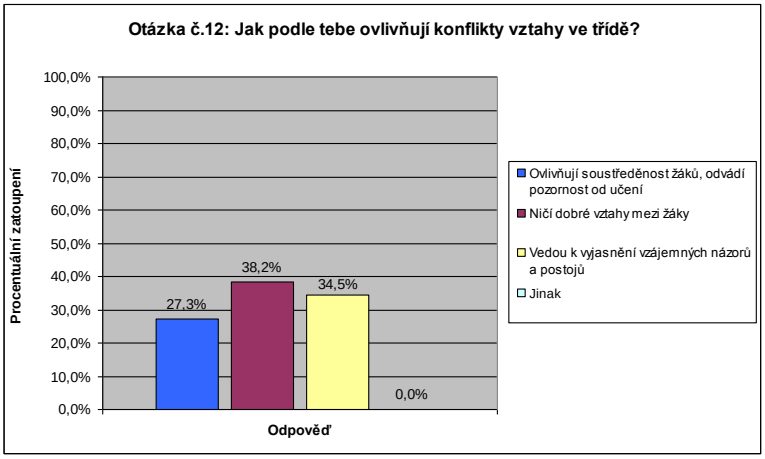
Jedna z dalších otázek se věnovala tomu, jaký vliv mají podle žáků konflikty na vztahy a vůbec fungování ve třídě. Zda vedou k pozitivním změnám, či jsou naopak rušivými prvky, které výchovně – vzdělávací proces znesnadňují.

Pokud se nejprve podíváme na odpovědi žáků na gymnáziích, zjistíme, že zde došlo k jisté neurčitosti v tom, jak žáci konflikty vnímají, kdy 21 žáků považuje konflikty za ničitele dobrých vztahů, ale současně dalších 19 žáků (tedy téměř ten samý počet) uvedlo, že se domnívají, že konflikty naopak vedou k vyjasnění vzájemných názorů a postojů. V neposlední řadě také 15 žáků spatřuje v konfliktech faktor ovlivňující soustředěnost a pozornost žáků.

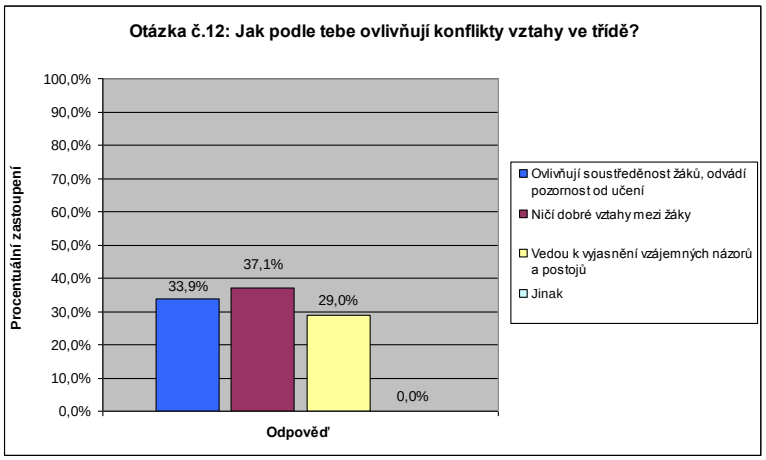
V případě žáků na ZŠ se jednalo o obdobné výsledky. I zde byla sice nejčastější odpověď v podobě ničení dobrých vztahů a to v 23 případech, následovalo ovlivňování pozornosti u 21 žáků a pouze zbývajících 18 dotazovaných spatřuje v konfliktu posun k pozitivním změnám.

Pro znázornění odpovědí opět uvádíme grafy nejčastějších odpovědí jak žáků gymnázií, tak i žáků na ZŠ.

Graf 23 Žáci na gymnáziu a vliv konfliktů na vztahy ve třídě



Graf 24 Žáci na ZŠ a vliv konfliktů na vztahy ve třídě



7.6.13 Podíl účastníků konfliktu na jeho vzniku

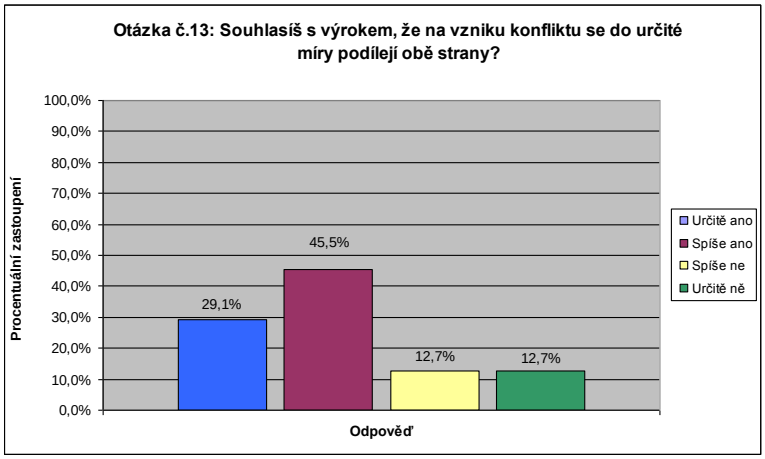
Mimo výše položené otázky nás zajímalo, zda žáci souhlasí s výrokem, že na vzniku konfliktu se podílejí obě strany. Cílem této otázky bylo zjistit, zda si žáci uvědomují, že konflikt není zpravidla vinou jednoho, ale že se na něm podílejí oba či více účastníků.

Jak se z výsledků odpovědí gymnaziálních žáků ukázalo, většina z nich se přiklání spíše k možnosti ano, když 25 žáků zvolilo možnost určitě ano a dalších 16 spíše ano. Naopak se k této otázce přiklonilo celkem 14 žáků, tedy 7 z nich pro možnost spíše ne a rovněž 7 pro určitě ne.

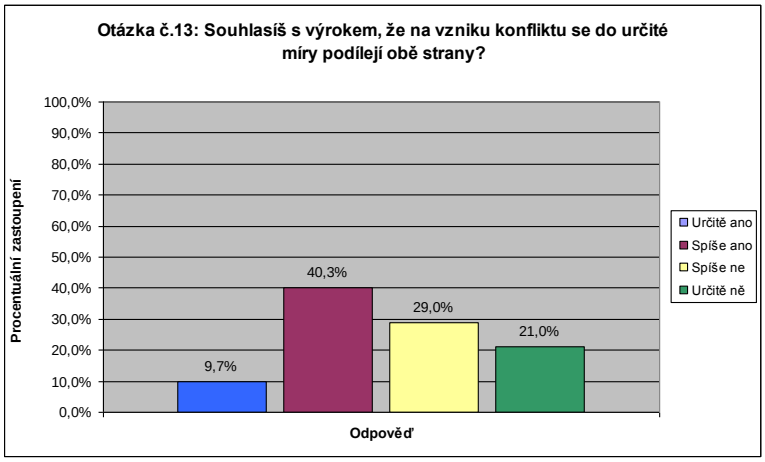
V případě žáků na ZŠ byly výsledky obdobné, taktéž v konečném výsledku převažovalo spíše pozitivní hodnocení, nicméně ne s tak výrazným přesahem. Konkrétně se jednalo o 25 žáků pro spíše ano a 13 žáků pro určitě ano. Oproti tomu 18 dotazovaných označilo spíše ne a 6 zbývajících určitě ne.

Pro znázornění odpovědí opět uvádíme grafy nejčastějších odpovědí jak žáků gymnázií, tak i žáků na ZŠ.

Graf 25 Podíl účastníků konfliktu na jeho vzniku podle žáků na gymnáziu



Graf 26 Podíl účastníků konfliktu na jeho vzniku podle žáků na ZŠ



7.6.14 Potřeba komunikace o konfliktu

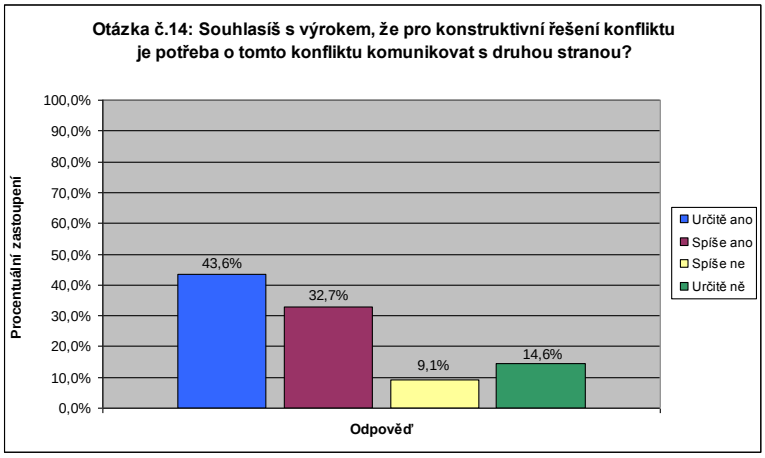
Druhá otázka zaměřující se na názor oslovených žáků se týkala nutnosti komunikovat o vzniklém konfliktu s druhou stranu tak, aby bylo zajištěno jeho konstruktivní řešení.

Jak je možné vyčíst z výsledků dotazníkového šetření, na gymnáziu žáci se v drtivé většině případů přikláněly k možnostem určitě ano a to ve 24 případech, a dále 18 žáků k spíše ano. Pouze 8 dotazovaných zvolilo odpověď určitě ne a 8 žáků spíše ne.

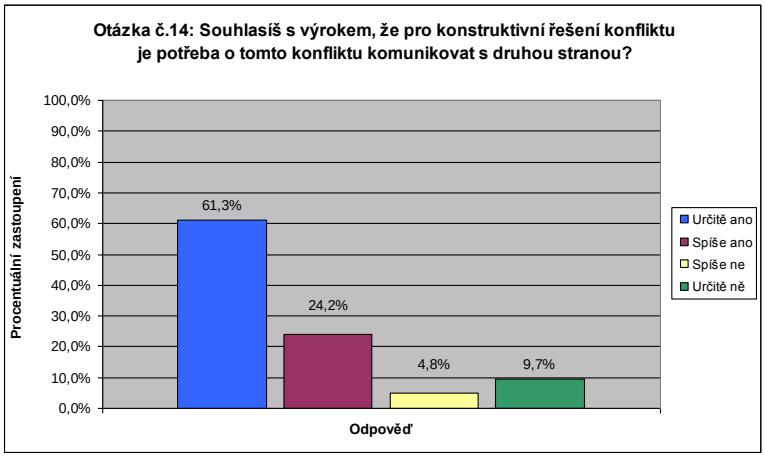
V případě žáků oslovených na ZŠ byly výsledky obdobné. I zde byla nejčastěji volena možnost určitě ano a to hned u 38 studentů, dále 15 dotazovaných zvolilo spíše ano. Negativní hodnocení, tedy určitě ne označilo 6 žáků a spíše ne zbývající 3.

Pro znázornění odpovědí opět uvádíme grafy nejčastějších odpovědí jak žáků gymnázií, tak i žáků na ZŠ.

Graf 27 Potřeba o konfliktu komunikovat očima žáků na gymnáziu



Graf 28 Potřeba o konfliktu komunikovat očima žáků na ZŠ



7.7 Diskuze a závěry průzkumného šetření

Hlavním cílem empirické části práce bylo objasnit příčiny, způsoby řešení a možnosti prevence konfliktů v 7. třídě ZŠ v porovnání se sekundami víceletých gymnázií.

Na začátku průzkumného šetření byly stanoveny průzkumné otázky, na jejichž základě bylo definováno 5 hypotéz. Výsledky, ukázaly, že 4 hypotézy je možné potvrdit, pouze zbylá 1 se ukázala jako nepravdivá.

H1: Konflikty vznikají častěji na základních školách než v sekundách gymnázií.

Z výsledků průzkumného šetření se ukázalo, že ke konfliktům skutečně dochází častěji na základních školách než na gymnáziích. Tento závěr usuzujeme dle většího procentuálního zastoupení odpovědí, které četnost výskytu zhodnocovaly na každý den, tj. ve 24,2% případů, zatímco na gymnáziích byla tato odpověď zvolena jen v 18,2 % případů. Gymnaziální žáci současně také častěji volili možnost, že ke konfliktům dochází méně jak 1 x týdně a to ve 34,6% případů, zatímco žáci na ZŠ tuto možnost označili jen ve 29 % případů.

Průzkumné šetření naši prvotní domněnku potvrdilo. Domníváme se, že konflikty na ZŠ mohou vznikat častěji díky větší menší obtížnosti výchovně – vzdělávacího procesu, zatímco na děti na gymnáziu je kladen větší nátlak na učení, který tento typ výběrové školy předpokládá, a proto na něm i méně často ke konfliktům dochází. Děti se na gymnáziu se spíše soustředí na výuku. Nicméně tato domněnka nemusí platit vždy, proto by dalším předmětem zkoumání mohly být právě ony důvody, proč ke konfliktům častěji dochází na ZŠ než na výběrové škole, kterým gymnázium bezesporu je.

H2 – Konflikty se častěji objevují mezi chlapci než mezi dívkami.

Stejně jako předchozí hypotéza, i tuto lze z výsledků průzkumného šetření potvrdit. Jak na gymnáziích, tak i na ZŠ, se ukázalo, že konflikty skutečně častěji vznikají mezi chlapci než mezi dívkami, nicméně rozdíl v těchto dvou typech škol přece jen spatřit lze, a to v poměrovém rozdílu mezi těmito dvěma volbami. Na gymnáziu volilo možnost mezi chlapci 27,3 % žáků a mezi dívkami 21,8 % žáků, zatímco na ZŠ byl rozdíl větší a to 24,8 % respondentů volilo konflikty mezi chlapci a pouze14,5 % konflikty mezi dívkami.

Co však hypotéza nepředpokládala, byly konflikty mezi učitelem a žákem, a přitom tato odpověď se ukázala jako jednoznačně nejčastější, když na gymnáziu ji označilo 45,4 % žáků a na ZŠ dokonce 61,3 % žáků.

Z tohoto výsledku lze tedy usoudit, že ve třídě nedochází ani tak ke konfliktům mezi spolužáky, jak spíše mezi žáky a učitelem. Vyvstává proto myšlenka, zda tato skutečnost nemůže být způsobena změnami v osobnosti jedince vlivem začínající puberty, potažmo vlivem postoje žáka k autoritě učitele. I zde je tedy možné nalézt další podnět, jak by se dalo v předmětu zkoumání pokračovat.

H3 – Častějšími typy konfliktů je slovní nedorozumění mezi žáky, než hádky s fyzickým napadením.

Z výsledků průzkumného šetření jasně vyplynulo, že i tuto hypotézu lze potvrdit. Slovní nedorozumění mezi žáky byla jasně nejčastější odpověď jak u žáků na gymnáziu, kde ji označilo 47,3 % žáků, tak i na ZŠ, kde ji zvolilo 43,4 % respondentů.

Z tohoto výsledku můžeme usoudit, že děti v tomto věku jsou již na vyspělejší úrovni než v období dětství, kdy je většina konfliktů fyzického rázu (máme na mysli tzv. „dětské hašteření“). Na druhou stranu může být slovní konflikt daleko závažnější, mít dalekosáhlejší důsledky, než jednorázová bitka. Proto nelze konstatovat, že by tento výsledek byl zcela pozitivní.

H4 – Konflikty častěji vyvolává žák než učitel(ka).

Další hypotéza se zabývala aktéry konfliktů. Stejně jako u předchozích, i zde můžeme konstatovat její potvrzení. Jak z výsledků vyplynulo, žáci na obou typech škol shodně ve většině konstatovali, že je to skutečně častěji žák než učitel, kdo konflikt vyvolá. V případě žáků na gymnáziu dokonce se zcela jasnou převahou a to v 87,3 % odpovědi. Na ZŠ se jednalo taktéž o nadpoloviční většinu a to v 56,5 % případů.

Pokud se však zaměříme na rozdíly v možnosti, že je to žák, kdo konflikty nejčastěji vyvolává, a to konkrétně z hlediska druhů škol, je tento rozdíl zcela jasně patrný. Proto se může dalším předmětem zkoumání stát otázka, proč na ZŠ byl poměr mezi možnostmi, kdo nejčastěji vyvolává konflikt, poněkud vyrovnaný, zatímco na gymnáziu jasně převažoval žák.

H5 – Konflikty podle žáků spíše vedou k vyjasnění názorů a postojů, než ničí dobré vztahy ve třídě.

Tato hypotéza se jako jediná ukázala nepravdivá, když nečastěji žáci na obou typech škol spatřovali vliv konfliktů spíše v ničení dobrých vztahů mezi žáky, a to konkrétně v 38,2 % případů gymnaziálních žáků a u 37,1 % žáků na ZŠ, než jako způsob vyjasňování názorů a postojů. Tuto možnost označilo pouze 34,5 % žáků na gymnáziu a 29,0 % žáků na ZŠ.

Z výsledků je tedy možné konstatovat, že žáci obecně považují konflikt spíše jen za něco negativního, co je sice nedílnou součástí výchovně – vzdělávacího procesu, ale co by se v ideálním případě mělo zcela odstranit, aby byl proces učení efektivnější.

Cílem empirické částí bylo zhodnotit, zda jsou rozdíly v pojetí konfliktů u žáků na gymnáziu a v 7. ročníku ZŠ. Zda je typ škol určující pro vznik, případně druh konfliktu. Z výsledků můžeme konstatovat, že žádný, zcela výrazný rozdíl nalezen nebyl. Na druhou stranu považujeme za důležité upozornit už jen na tu skutečnost, že obecně častěji ke konfliktům dochází na ZŠ, což skutečně může být právě onou výběrovostí gymnázia. Cíl empirické části byl splněn.

Závěr

Konflikty jsou pro nás užitečné, informují nás, že je něco v nepořádku a umožňují preventivní nebo intervenční zásah. Jejich význam je však mnohem větší. Nejsou pouze kořením života, ale jsou jeho zásadní podmínkou.

Téma diplomové práce je velmi citlivé a zároveň velmi zajímavé. Konfliktní situace se dotýkají výchovy a vzdělání mladé generace a získávání dat v této oblasti je velmi choulostivou záležitosti. Konflikt vzniká mezi dvěma či více lidmi, je pociťován, vnímán a ukazuje nám, že je něco v nepořádku

Cílem diplomové práce bylo přinést přehled o konfliktech ve školním prostředí. V jednotlivých kapitolách teoretické části jsme si postupně rozebrali konflikt z hlediska jeho příčin, průběhu, typů, a v neposlední řadě také v rámci možností jeho řešení a preventivních opatření. Dále jsme si vymezili specifika konfliktu ve školním prostředí a určili si, kdy se ještě jedná o konflikt, a kdy už o šikanu.

V empirické části jsme se snažili objasnit příčiny, způsoby řešení a možnosti prevence konfliktů v 7. třídě ZŠ v porovnání se sekundami víceletých gymnázií, tedy zda existuje rozdíl v pojetí konfliktu mezi těmito dvěma druhy škol. Průzkum byl prováděn prostřednictvím dotazníkového šetření. Průzkumné otázky stanovené na počátku šetření byly pomocí výše uvedené techniky zodpovězeny a stanovený cíl výzkumu se naplnil. Podařilo se nám analyzovat, jak žáci konflikt vnímají, mezi kým ve školním prostředí konflikt nejčastěji vzniká, jaké povahy zpravidla je, a co je z pohledu žáků jeho důsledkem. Jak se ukázalo, výrazný rozdíl mezi žáky ZŠ a studenty gymnázií shledán nebyl, na obou typech škol má konflikt relativně stejný charakter, pouze na ZŠ lze spatřit větší četnost výskytu konfliktů.

V živých i neživých systémech jsou konflikty palivem do motoru vývoje, bez kterých by se evoluce zastavila. Nepřítomnost konfliktů ve struktuře je nebezpečná, a proto nemá smysl konflikty přehlížet, snažit se je odstranit, ale je třeba je řešit. Teprve, když struktura má své konflikty a umí je řešit, může se těšit dobrým vyhlídkám.

Výsledky šetření mohou pomoci učitelům zamyslet se nad příčinami konfliktních situací a možnostmi jejich řešení. Zamyslet se nad způsoby vytváření společných pravidel s žáky a najít vhodný způsob vytváření pravidel třídy tak, aby těmito pravidly mohli předcházet vzniku konfliktních situací. V rámci návrhů pro praxi, které mohou vést k eliminaci vzniku konfliktů mezi učitelem a žákem, bychom tedy mohli uvést další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti konfliktů ve školách, v oblasti spolupráce učitelů a žáků při vytváření pravidel třídy, rovněž při vytváření příznivého klimatu třídy

a školy, ve vzájemné spolupráci učitelů a spolupráci učitelů s dalšími institucemi. Neopomenutelný význam maní také kurzy zvládání stresových situací, do kterých se učitelé dostávají dnes a denně.

Diplomová práce ve své teoretické i empirické části sledovala stanovený záměr, a lze tedy konstatovat, že v komplexním hledisku byl cíl práce splněn. Věřím, že nás tato práce dovedla k lepšímu porozumění problematiky konfliktů, obohatila naše poznání a pomůže nám se ve světě konfliktů lépe orientovat.

Seznam použitých zkratek

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
č.	číslo
např.	například
s.	strana
tj.	to je
ZŠ	základní škola

Seznam použité literatury

a) monografie

AUGER, Marie-Thérèse a BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 121 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011. 202 s. ISBN 978-80-7387-432-2.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001. 267 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-80-3.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 289 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-014-6.

ČAKRT, Michal. *Konflikty v řízení a řízení konfliktů*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2000. 181 s. ISBN 80-85943-81-6.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 160 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1718-0.

ČAPEK, Jan a ČAPKOVÁ, Markéta. *Pozitivní výchova sourozenců v rodině*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 115 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-779-4.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

EGGERT, Max a FALZON, Wendy. *Řešení konfliktů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 112 s. Management do kapsy; 4. ISBN 80-7367-011-9.

EMROVÁ, Lenka. *Komunikace a zvládání konfliktů*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing, 2007. 52 s. Vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-80-86946-57-3.

GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Vyd. 1. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1988. 248 s.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 173 s. ISBN 80-7178-927-5.

HOLÁ, Lenka. *Mediace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 270 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3134-6.

HOLÁ, Lenka. *Mediace: způsob řešení mezilidských konfliktů*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2003. 190 s. Psyché. ISBN 80-247-0467-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANIŠ, Kamil. *Úvod do problematiky volného času*. Vyd. 1. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2009. 61 s. ISBN 978-80-7248-530-7.

JANÍKOVÁ, Marcela. *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. 154 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 22. ISBN 978-80-7315-208-6.

JANOUŠEK, Jaromír. *Sociální komunikace*. Vyd. 1. Praha, 1968.

KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2010. 182 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-030-1.

Konflikt, koření života: průvodce řešením konfliktů pro učitele a studenty středních škol. 2., rev. vyd. Praha: Partners Czech, 2004. 175 s. ISBN 80-239-3339-6.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 189 s. ISBN 978-80-7367-407-6.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Praha: Portál, 2002. 189 s. ISBN 80-7178-642-X.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 151 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-945-3.

LANGOVÁ, Marta a VACÍNOVÁ, Marie. *Jak se to chováš?!*. 1. vyd. Praha: EMPATIE, 1994. 83 s. Společensko-vědní řada. ISBN 80-901618-5-5.

MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s., obr. příl. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 39 s. Evaluační nástroje; 15. ISBN 978-80-87063-79-8.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy sociální psychologie*. 3., zcela přeprac. vyd. Praha, 1970.

NAVRÁTIL, Stanislav a MATTIOLI, Jan. *Školní konflikty: jak jim předcházet? jak je řešit?*. Brno: Paido, 2005. 72 s. ISBN 80-7315-106-5.

NAVRÁTIL, Stanislav. *Komunikace v pedagogických situacích*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1992. 74 s. ISBN 80-7044-039-2.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.

MACEK, Petr. *Adolescence*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7.

ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo--: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2003. 170 s. Pedagogika. ISBN 80-86642-18-6.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. 102 s. Knihovnička učitele. ISBN 80-04-23897-1.

PAULÍK, Karel. *Základy vývojové psychologie*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. 80 s. ISBN 80-7368-039-4.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. 223 s. První pomoc pro pedagogy; 1. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

STŘELEC, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 214 s. ISBN 978-80-210-5512-4.

VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 402 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

b) internetové zdroje

ASOCIACE MEDIÁTORŮ – CO JE TO MEDIACE [cit. 2014-5-16]. Dostupné na: http://www.amcr.cz/co-je-to-mediace/

SCIO – CHCEME POHODU PRO VŠECHNY ŠKOLY [cit. 2014-5-16]. Dostupné na: http://www.pohoda.scio.cz/index

Seznam tabulek a grafů

Graf 1 Pohlaví respondentů v sekundách gymnázií (v textu str.52)

Graf 2 Pohlaví respondentů v 7. ročnících ZŠ (v textu str.52)

Graf 3 Žáci gymnázii a pravidla ve třídě (v textu str. 53)

Graf 4 Žáci ZŠ a pravidla ve třídě (v textu str. 53)

Graf 5 Žáci gymnázií a tresty (v textu str. 54)

Graf 6 Žáci ZŠ a tresty (v textu str. 54)

Graf 7 Žáci gymnázií a pochvaly (v textu str. 55)

Graf 8 Žáci ZŠ a pochvaly (v textu str. 55)

Graf 9 Žáci gymnázií a účastníci konfliktů (v textu str. 56)

Graf 10 Žáci ZŠ a účastníci konfliktů (v textu str. 56)

Graf 11 Žáci gymnázií a místo konfliktů (v textu str. 57)

Graf 12 Žáci ZŠ a místo konfliktů (v textu str. 57)

Graf 13 Žáci gymnázií a četnost konfliktů (v textu str. 58)

Graf 14 Žáci ZŠ a četnost konfliktů (v textu str. 58)

Graf 15 Žáci gymnázií a iniciátoři konfliktů (v textu str. 59)

Graf 16 Žáci ZŠ a iniciátoři konfliktů (v textu str. 59)

Graf 17 Žáci gymnázií a typ souseda v lavici (v textu str. 60)

Graf 18 Žáci ZŠ a typ souseda v lavici (v textu str. 60)

Graf 19 Způsob řešení konfliktů u žáků na gymnáziu (v textu str. 61)

Graf 20 Způsob řešení konfliktů u žáků na ZŠ (v textu str. 61)

Graf 21 Žáci na gymnáziu a nejčastější typy konfliktů (v textu str. 62)

Graf 22 Žáci na ZŠ a nejčastější typy konfliktů (v textu str. 62)

Graf 23 Žáci na gymnáziu a vliv konfliktů na vztahy ve třídě (v textu str. 63)

Graf 24 Žáci na ZŠ a vliv konfliktů na vztahy ve třídě (v textu str. 63)

Graf 25 Podíl účastníků konfliktu na jeho vzniku podle žáků na gymnáziu (v textu str. 64)

Graf 26 Podíl účastníků konfliktu na jeho vzniku podle žáků na ZŠ (v textu str. 64)

Graf 27 Potřeba o konfliktu komunikovat očima žáků na gymnáziu (v textu str. 65)

Graf 28 Potřeba o konfliktu komunikovat očima žáků na ZŠ (v textu str. 65)

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník

Přílohy

Příloha 1 – Dotazník

Milí studenti,

úkolem tohoto dotazníku je zjistit, jak Vy, coby žáci gymnázií, pohlížíte na problematiku konfliktů a jejich působení na vztahy ve školní třídě. Prosím Vás o vyplnění následujících otázek. Dotazník je anonymní, prosím Vás tedy o pravdivost vyplněných údajů. Výsledky poslouží k mé diplomové práci.

Děkuji za spolupráci.

Bc. Kamila Nedbalová
studentka PDF UP Olomouc, obor Učitelství pedagogiky pro SŠ a VOŠ

---

1. Tvé pohlaví?
a) muž
b) žena

2. Řídíš se ve třídě podle domluvených pravidel?
a) ano
b) ne

3. Když se proviníš, potrestá tě učitel přiměřeně?
a) ano
b) ne

4. Pochválí Tě učitel, když si to zasloužíš?
a) ano
b) ne

5. Mezi kým ve Vaší třídě nejčastěji vznikají konflikty?
a) mezi dívkami
b) mezi chlapci
c) mezi dívkami a chlapci
d) mezi žákem a učitelem

6. Kde se ve Vaší třídě konflikty nejčastěji vyskytují?
a) na chodbě
b) ve třídě
c) před školou
d) jinde, uveď kde …….

7. Jak často ve Vaší třídě vznikají konflikty?
a) každý den
b) jednou týdně
c) dvakrát týdně
d) méně často

8. Kdo konflikty u Vás ve třídě nejčastěji vyvolává?
a) žák
b) učitel (ka)
c) někdo jiny, uveď kdo……..

9. Jaký je spolužák, který sedí vedle tebe?
a) konfliktní
b) nekonfliktní
c) nedokážu posoudit

10. Jak učitel u Vás ve třídě řeší vzniklé konflikty?
a) sám
b) ve spolupráci s rodiči
c) ve spolupráci s jiným učitelem

11. Jaké jsou typy konfliktů ve Vaší třídě?
a) slovní nedorozuměni mezi žáky
b) slovní nedorozuměni mezi žakem (ky) a učitelem
c) hádky mezi žaky s tělesným napadením
d) jiné, uveď jaké…….

12. Jak podle tebe ovlivňují konflikty vztahy ve třídě?
a) ovlivňuji soustředěnost žaků, odvádí pozornost od učení
b) ničí dobré vztahy mezi žaky
c) vedou k vyjasnění vzájemných názorů a postojů
d) jiné, uveď jaké ……..

13. Souhlasíš s výrokem, že na vzniku konfliktu se do určité míry podílejí obě strany?
a) Určitě ano
b) Spíše ano
c) Spíše ne
d) Určitě ne

14. Souhlasíš s výrokem, že pro konstruktivní řešení konfliktu je potřeba o tomto konfliktu komunikovat s druhou stranou?
a) Určitě ano
b) Spíše ano
c) Spíše ne
d) Určitě ne