

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2017

Alena Škopová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Nejčastější příčiny konfliktů a způsoby řešení mezi učiteli a žáky na
vybraných základních školách v Karlovarském kraji

The most common causes of conflict and their solutions between teachers and
schoolchildren in selected primary schools in Carlsbad region

Alena Škopová

Vedoucí práce: PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: B AJ-PG (7507R036, 7501R008)

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Nejčastější příčiny konfliktů a způsoby řešení mezi učiteli a žáky na vybraných základních školách v Karlovarském kraji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 8. 12. 2017

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PhDr. Jiřímu Kučírkovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytl při zpracování této práce.

Děkuji také všem svým přátelům za rady a podporu, kterou mi poskytli při řešení technických oříšků a formalit.

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá nejčastějšími příčinami konfliktů mezi žáky a učiteli na základních školách v Karlovarském kraji, jejich řešením a okolnostmi vzniku. Soustředí se na vlivy a faktory, které ovlivňují žáky i učitele a napomáhají, nebo naopak brání vzniku konfliktů. Pro zjišťování druhů a příčin konfliktů a také jejich možných řešení, byly využity dotazníky s učiteli a žáky a rozhovory se zaměstnanci vybraných základních škol v Karlovarském kraji, jejichž vyhodnocení je provedeno v závěru práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

Konflikt, příčina, řešení, učitel, žák

ANNOTATION

This bachelor thesis is dedicated to finding the most common causes of conflicts between teachers and schoolchildren at primary schools in Carlsbad region, their solutions and the circumstances of their origin. It focuses on the influences and factors that affect both teachers and pupils. It also examines the factors that prevent or cause the rise of a conflict. To find out the types and causes of conflicts and their possible solutions, questionnaires with teachers and pupils and interviews with school employees from selected elementary schools in the Carlsbad region, which are evaluated at the end of the work, were used.

KEYWORDS

Cause, conflict, schoolchild, solution, teacher,

Obsah

1	Úvod.....	7
2	Konflikt.....	8
3	Příčiny konfliktů a způsoby jak jim předcházet.....	11
3.1	Odlišnosti mezi žáky.....	12
4	Vztah učitele a žáka.....	21
4.1	Autorita učitele.....	21
4.2	Vzájemný respekt a porozumění.....	29
4.3	Kázeň a nekázeň ve škole.....	31
5	Řešení konfliktů mezi žáky a učiteli.....	34
6	Praktická část.....	38
6.1	Výzkumné otázky.....	38
6.2	Výzkumný vzorek.....	39
6.3	Dotazníkové šetření.....	41
6.3.1	Metodika dotazování.....	41
6.4	Vyhodnocení dotazníkového šetření a rozhovorů.....	42
6.4.1	Dotazník pro žáky.....	42
6.4.2	Dotazník pro učitele.....	53
6.5	Polo-řízené rozhovory.....	63
7	Vyhodnocení polo-řízených rozhovorů.....	74
7.1	Diskuze.....	76
8	Závěr.....	77
9	Seznam použitých informačních zdrojů.....	80
10	Seznam příloh.....	85
	Příloha 1 - Dotazník pro učitele.....	i

Příloha 2 - Dotazník pro žáky.....	iv
------------------------------------	----

1 Úvod

Cílem této práce je zjistit jaké jsou nejčastější příčiny konfliktů dle vybraných respondentů, k jakým konfliktům dochází nejčastěji, kde nejvíce ke konfliktům dochází, kdo je nejčastěji příčinou a jaká je dle názoru respondentů závislost vzestupnosti a sestupnosti vzniku konfliktů na daných ročnících. Odpovědi na tyto otázky budou zjišťovány dotazníkovým šetřením zaměřeným na žáky a učitele na vybraných základních školách v Karlovarském kraji v 7. – 9. ročníku a polo-řízenými rozhovory s výchovnými poradci či jinými zaměstnanci na daných školách.

Tato práce se zabývá vznikem konfliktů mezi žáky a učiteli. Definuje pojem konflikt a uvádí typy konfliktů podle relevantních pramenů. Zaměřuje se na příčiny vzniku a velká část je věnována rozdílnostem mezi žáky, které je třeba brát v povolení učitele v potaz. Řeší odlišnosti mezi jednotlivými žáky, jako jsou schopnosti, úroveň žáka, motivaci, sociální třídy, z níž žáci pocházejí, pohlaví, genderové rozdíly a etnicitu žáků.

Značná část práce je věnována vztahu mezi žáky a učiteli a jak jej ovlivňují různé aspekty jak ze strany učitele, tak ze strany žáka. Řadí se sem autorita učitele, její utváření, udržování a upevňování. Také je uveden status učitele a respekt, který si v rámci školy dokáže vybudovat. Patří sem i učitelské kompetence, které zahrnují vědomosti z daného předmětu, zájem o vyučovaný předmět a schopnosti pro vytvoření efektivních metod a způsobů výuky. Velkou roli v tomto vztahu má také schopnost či neschopnost vyučujícího pro zachování pořádku a disciplíny ve třídě, zavedení srozumitelných a rozumných pravidel, vzájemný respekt a porozumění s žáky, udržování kázně.

Poslední část teoretické části této práce se zabývá řešením konfliktů. Jsou zde vymezeny definice z literatury, která se tématem zabývá. Vymezuje zde postup pro řešení konfliktů, upozorňuje na možné chyby, ke kterým při nesprávném řešení dochází a nabízí možnosti a doporučení pro efektivní řešení.

2 Konflikt

Člověk je považován za vrchol potravního řetězce, a to i přesto, že jeho konkurentem jsou divoká a smrtící zvířata, která by v přímém boji s člověkem jeden proti jednomu v mnohých případech zvítězila. Je to snad způsobeno tím, že jsou lidé inteligentnější? Je to díky použití zpočátku primitivních a postupem času sofistikovaných nástrojů? Nebo je to silným pudem sebezáchovy a lidskou schopností se chránit před nebezpečnými vlivy prostředí? Jedním z vysvětlení lidské nadřazenosti ve zvířecí říši je naše tendence žít ve společenstvech a tím pádem dosáhnout výhody většího počtu jedinců. Ne nadarmo se říká: čím více, tím lépe. Některé druhy zvířat také dokážou žít ve skupinách, ale dotáhl-li někdo společenský život na skutečně vysokou úroveň, pak je to člověk.

Od jeskyní, přes vesnice, města, velkoměsta a celé státy lidé ušli velký kus cesty. I přesto, že náš velký počet nás chrání před mnohým nebezpečím, dokáže být také jeho zdrojem. V malých vesnicích, kde se téměř všichni obyvatelé znají jménem, je poměrně snadné si udržovat přehled. Většina delikventů si dvakrát rozmyslí, než udělá přestupek, neboť by se o tom dozvěděla celá vesnice v řádu několika hodin. Velká města už tak mírumilovná nebývají. V první řadě dodává velký počet obyvatel jistou anonymitu, a ta přispívá k faktorům podporujícím kriminalitu. Vzhledem k obrovskému počtu podnětů, jsou lidé nuceni vybírat si, čemu chtějí věnovat pozornost. Pokud v jejich přítomnosti dochází k protiprávnímu jednání, ale netýká se jich samotných, kolik z nich je ochotných riskovat újmu na zdraví, aby pomohli někomu cizímu? Vždyť tam nejsou jediní, tak proč by museli pomáhat zrovna oni. Zadruhé, soužití velkého počtu jedinců na jednom místě s sebou nese velké množství nedorozumění a agrese. Ať už jde o rozdílnou víru nebo jiné názory na politiku, jednotlivec se velmi snadno nechá strhnout davem a chová se mnohdy násilněji a radikálněji, než je pro něj obvyklé.

Tímto se dostáváme k jednomu z hlavních problémů, které s sebou nese život ve společnosti, a tím je komunikace mezi lidmi. V rámci komunikace dělá jedinec poměrně velké množství chyb. Jedním z příkladů je haló efekt (Thorndike, 1926), kdy si jedince zařadíme podle prvního dojmu a pokud byl náš první dojem z daného jedince špatný, máme často tendenci posuzovat ho negativně. Další chybou je tzv. stereotypizace, kdy

o člověku ještě nemáme dostatek informací, ale naše zkušenosti již danému člověku přiřazují vlastnosti, které souvisejí se skupinovou příslušností daného jedince (všichni hrobníci jsou ponuří atd.). Takovýchto chyb děláme mnoho a ty pak mohou snadno vést ke konfliktům. Konflikty často bereme jako negativní jev, kvůli kterému jsme nuceni vyjadřovat nesouhlas. Pokud je začneme brát jako něco, co je přirozenou součástí našich životů, zjistíme, že konflikty a hlavně vyřešení konfliktů nás jako jedince i jako společnost posouvají dál. Škola je, jako instituce, která je velmi důležitá pro společnost, místem, kde se střetává velké množství rozdílných lidí. A kde je na jednom místě velké množství jedinců s různými názory, tam také obvykle vznikají konflikty. Konflikty mezi žákem a žákem, konflikty mezi učitelem a učitelem a, pro tuto práci stěžejní, konflikty mezi učitelem a žákem.

Konflikt je slovo latinského původu *cōnfliktus* (srážení, srážka), *cōnfligō* (narážet na sebe, utkat se, srazit se). Chápe se jako srážka nebo jinými slovy spor či střet dvou protichůdných tendencí, aktivit či zájmů. Literatura nabízí mnoho definic, které poskytují různé pohledy na tento pojem. Jedním z příkladů je „*V podstatě jde o vyjádření současného simultánního nároku dvou až zcela na opačných stranách stojících a diametrálně rozdílných zájemců o tutéž věc a s tím spojený boj. Konflikt pak znamená střetnutí dvou nebo více zcela, nebo do určité míry navzájem se vylučujících, či protichůdných snah, sil a tendencí.*“ (Křivohlavý, 2008:17). Nebo také „*Konflikt je náročná životní situace, která v lidech vyvolává stresovou reakci. Jedná se o proces, kdy se dvě či více stran domnívají, že ostatní jednají nebo budou jednat protichůdně.*“ (Bednář a kol., 2013:187), pak v širším pojetí „*Konflikt lze chápat jako vzájemné zasahování, utkání se s někým, srážku s někým ve vzájemném zápolení.*“ (Čákr, 2000:11).

Podle Plamínka (2012:14) lze konflikty definovat jako výkyvy ze stavu blízkého rovnováže, který autor nazývá "dynamickou rovnováhou". Nelze hovořit o čisté rovnováze, protože ta je možná pouze v izolovaných systémech, které jsou charakteristické tím, že nemají žádný kontakt ani výměnu informací se svým okolím. Na takovéto systémy, snad kromě samotného vesmíru, lidé ještě nenarazili, takže zatím nejsou důkazy, že by takto izolovaně mohly existovat. Počítá se tedy s tím, že systémy, které jsou známy, jsou otevřené a fungují dynamicky na základě změn způsobených

konflikty. Jedná-li se o konflikt, který nenarušuje stabilitu systému a pouze ho vychyluje z rovnováhy, pak tento konflikt dokonce napomáhá systému měnit se a rozvíjet. Takto mu i dodává onu dynamiku. Jedná-li se však o konflikt, který způsobuje destabilizaci systému, může se označovat již jako krize. Krize tedy může být i přímým ohrožením pro samotnou existenci systému, ale stejně jako konflikt, není negativním jevem. Může se jednat o změnu k lepšímu i horšímu. Stav, kdy dochází ke kolapsu systému a ke skokové ztrátě charakteristických vlastností, je potom nazýván katastrofou.

Lze tedy říci, že konflikt je faktorem, který v systému způsobuje deekvilibrizaci nebo destabilizaci, čímž jej zároveň i dynamizuje. Je těžké jednoznačně charakterizovat konflikt jako negativní nebo pozitivní jev, protože změna, kterou vyvolává, je přirozenou součástí existence (Plamínek, 2012:15).

Podle teorie Plamínka (2012:15) lze konflikty rozdělit podle toho do jaké míry se jich lidé účastní na:

- Extrapersonální - u tohoto druhu konfliktů člověk není přímým účastníkem, může jít o konflikty ostatních živočichů nebo o tzv. situace anorganické (hřebík, který při nárazu klade odpor kladivu)
- Interpersonální - tyto konflikty se odehrávají mezi lidmi či skupinami lidí, spadají sem situace, které jsou běžně považovány za konfliktní (spory manželské, politické, mezinárodní atd.)
- Intrapersonální - konflikt psychiky jedince, tímto typem konfliktů se obvykle zabývají specialisté oborů psychologie či psychiatrie, je možné se s nimi však dostat běžně do styku jako s konflikty lidského svědomí nebo životních rolí

Rozdíl mezi sporem a problémem spočívá podle Plamínka (2012:19) v tom, s jakým přístupem jej lidé řeší. Pokud chce alespoň jedna strana řešit situaci subjektivně prosazováním pouze vlastního řešení, pak se jedná o spor. V případě, že jsou všechny strany ochotny najít řešení objektivně, jde o problém. Obě tyto nastalé situace jsou konfliktem, ale u sporu pravděpodobně nedojde k řešení, se kterým by byly obě strany spokojeny, protože ve chvíli, kdy je jakýkoliv účastník sporu neochoten přistoupit na

jiné řešení než to, které sám prosazuje, pak bude vždy jedna strana muset ustoupit, aby se vůbec k nějakému řešení došlo.

Problém je již konflikt, který se díky diskusi vyřeší kompromisem nebo tím, že jedna strana přesvědčí druhou o správnosti nebo výhodě jednoho řešení. Tyto rozdíly jsou podobné hádkám. Pokud jde o snahu dojít ke společnému řešení a spokojenosti obou stran, jde o hádku konstruktivní. Staví-li se však jedna strana na hlavu a od malé výtky začne druhé vyčítat všechny chyby, dostává se tak do situace, kdy už vlastně ani nejde o řešení, ale pouze o vyventilování problémů a předvedení rozlícenosti. V této chvíli jde o tzv. hádku destruktivní a stejně jako v případě sporu, se málokdy dojde ke kloudnému řešení.

3 Příčiny konfliktů a způsoby jak jim předcházet

„Ne vždy nám musí být analýza případu a pátrání po příčinách k užítku. Měli bychom se pokusit vyhnout upřednostňování otázky PROČ? před otázkou JAK MOHU POMOCI?, jinak se můžeme snadno vzdalovat od našeho poslání. Dozvíme-li se pravděpodobné příčiny nesnáží, nic to ještě neřeší, naše cesta k příznivé změně však může být schůdnější. Někdy nám ale ani odhalení pravděpodobných příčin naší práci neulehčí (máme-li co do činění s handicapovaným dítětem, nefunkčním rodinným prostředím apod.) a zůstává na nás, dospělých, abychom společně (i s dítětem) hledali cesty, jak problémy rozpustit.“ (Lazarová, 1998:8).

Neexistuje konflikt, který by vznikl bez příčiny. *„Každý konkrétní konflikt má konkrétní důvod, avšak v pozadí tohoto důvodu mohou být desítky důvodů dalších, nezřetelných.“ (Bednář, 2015:26-27).* Hovoříme-li o příčinách konfliktů, mluvíme spíše než o jednom jediném podnětu, o několika propojených vlivech a faktorech. Bendl (2004:76) uvádí, že *„pojem příčina navozuje představu něčeho jednoznačného, jasného, nezpochybnitelného, trvalého či exaktního, něčeho co navíc funguje všude, u všech a za všech okolností.“*

Nedostatek pozornosti u žáků může být zapříčiněn úrovní či obsahem vyučování, vztahem s učitelem nebo s vrstevníky, nedostatečnou mírou koncentrace a motivace, psychickým a fyzickým stavem a dalšími.

Odmlouvání, drzost, neposlušnost či odmítání se podřídit může být způsobeno atmosférou v rodině žáka, ve škole či ve společnosti, zdravotním stavem a mezilidskými vztahy.

Žák, který zapomíná nosit domácí úkoly, nechce se učit a straní se práce, může být ovlivňován postavením učitele a školy ve společnosti, společenským hodnocením vzdělání, možnostmi uplatnění se, mírou náročnosti, která ho buď plně nevytěžuje, nebo ho naopak zatěžuje příliš, nepřiměřeností požadavků od učitelů, absencí žádoucích návyků (nedostatek samostatnosti, nezvyk soustavně se škole věnovat), nedostatečnou uvědomělostí k vlastní osobě nebo různou mírou frustrace, ať už s příčinou v rodině nebo ve škole (Bendl, 2004:77).

Samozřejmě i ovlivnitelnost těmito faktory a vlivy je značně závislá na individualitě každého žáka. To znamená, že určité faktory nemusejí působit stejně na každého žáka. Jaký vliv bude mít daný faktor, záleží na chování žáka, jeho zkušenostech, náladě, momentálním zdravotním stavu, jeho citovém rozpoložení, odolnosti, vlastnostech charakteru, míře jeho ovlivnitelnosti, míře, do které dokáže snášet frustraci, výchově, které byl doposud vystaven a jeho osobním přístupem a vnímáním. Co může jednoho žáka vyvést z míry, může jiného ponechat naprosto chladným (Bendl, 2004:78).

3.1 Odlišnosti mezi žáky a žákyněmi¹

Pro každého učitele je dobré si uvědomit, že na žáky působí ohromné množství podnětů ovlivňujících edukační proces. Mezi žáky a jejich skupinami existuje obrovské množství rozdílů. Brát v potaz zejména jejich rozmanitost je jedním z hlavních faktorů ovlivňujících efektivní výuku a předcházení konfliktů. Umožňuje to učitelům větší sensitivitu pro nastavení kontextu edukačního procesu a pro ujištění, že tento proces má žádoucí účinky na učení dané skupiny žáků. V podstatě u všech žáků je nutné najít správný přístup mezi tím, co se učí a jak se to učí. Znalosti potřebné pro dosažení efektivnosti mezi těmito dvěma aspekty pomáhají všem žákům, nejen jednotlivcům či specifickým skupinám. Kyriacou (2009) se v knize "Effective Teaching in Schools" zabývá šesti hlavními rozdíly, které si podle autora zasluhují zvláštní pozornost. Mezi

¹ Slovo „žák“ se v této práci používá jako zkrácený výraz pro žáka a žákyni; pro případnou diferenciaci je pak výjimečně použito těchto dvou výrazů nebo pojmů „chlapec“ a „dívka“

tyto rozdíly patří schopnosti, motivace, sociální třída, pohlaví, rasa a speciální vzdělávací potřeby.

Schopnosti

Hovoří-li se o obecných schopnostech dětí, je samozřejmé, že jsou alespoň z části výsledkem již získaných zkušeností. Zároveň však úroveň dosaženého vzdělání není jen záležitostí zkušeností, ale je ovlivněna také řadou jiných okolností, například žákovou motivací a aspirací, mírou podpory a pomoci rodiny a samozřejmě povahou a procesy zahrnutými ve školním kurikulu. Proto je pro efektivní výuku důležité rozeznat žáka, který má „jen“ špatné výsledky a žáka který má skutečně problémy s učením. Koneckonců, i žák se špatným hodnocením může patřit mezi schopné žáky (Kyriacou, 2009:57).

Pro omezení možností vzniku konfliktu je tedy důležité zaujmout k žákovi správný přístup. V případě nadaných dětí před sebou mají učitelé nelehký úkol. Nadané děti nejsou schopnější jen v rychlosti řešení úkolů nebo ve větším množství splněných zadání. Jejich nadání spočívá ve schopnosti vypořádat se s větší náročností a větší stimulací. Další náročný úkol přichází s vyučováním žáků se specifickými poruchami učení. Jak u nadaného žáka, tak i u žáka s poruchou učení je nutné přizpůsobit rychlost, styl a mnohdy i obsah výuky. V ideálním světě by mohl učitel zaujmout ke každému žákovi individuální přístup a naložit na něj přesně tolik, kolik zvládne, ale vzhledem k převaze počtu žáků je třeba jistého kompromisu.

Odlíšnosti ve schopnostech žáků a žákyň

Nejprve je nutné vědět, v čem se vlastně žáci liší a jak je možné je podpořit v edukačním procesu. Jednou z možností je začít hledat rozdíly podle zvládnutí úkolu. V tomto případě žáci pokryjí stejný obsah, ale na různé úrovni. Další odlišnost tkví ve výsledku. Žáci dostanou stejný typ úkolu, jehož způsob řešení je natolik flexibilní, že ho mohou vypracovat na své příslušné úrovni. Jiné přístupy lze zvolit i při vyučovacích aktivitách. Žáci zde vypracovávají požadavky stejné úrovně, ale jiným způsobem. Důležitý rozdíl, na který učitel musí pamatovat, je tempo. Žáci jsou schopni vypracovat stejné množství obsahu na stejné úrovni, ale jinou rychlostí. Různé přístupy se poté volí, když se žáky diskutuje o daném úkolu a společně se dojde k optimálnímu způsobu řešení. Každý žák také potřebuje jinou míru podpory. Je třeba u schopnějších žáků trochu povolit, aby převzali iniciativu a naučili se samostatnosti a zároveň u méně schopných žáků dobře vést, aby se nebáli dělat chyby. Posledním zásadním rozdílem jsou materiály. Zda se budou používat kalkulačky, tabulky, internet nebo pracovní listy opět záleží na potřebách žáků (Kyriacou, 2009:60).

Organizace úrovně žáků a žákyň

Jedna z hlavních otázek organizace vyučování ve třídě je, zda rozdělit žáky podle úrovně nebo sloučit děti různých úrovní do jedné skupiny. Jeden z hlavních argumentů pro třídní diverzitu je, že méně schopní žáci alespoň nebudou odděleni do samostatné skupiny a označováni za méněcenné. Třídy sestavené ze slabších žáků často generují začarovaný kruh nízkého očekávání a podceňování. Tento přístup u třídy mnohdy vede až k silně negativnímu názoru na školu a znemožní tak samotnou výuku. Proto, aby se podobnému problému předešlo, velké množství zahraničních škol zvolilo přístup z hlediska úrovně smíšených vyučovacích skupin. Aby však tento způsob fungoval, je třeba, aby byl učitel velmi schopný a zběhlý v práci s rozdílnými žáky. Nevýhody tohoto systému se ukazují zejména později na sekundárním stupni škol, kde již není doporučován, protože učivo je příliš hierarchicky postaveno a nezvládnutí jedné látky zamezuje pochopení látky následující. Jednou z největších výzev v této oblasti je inkluzivní vzdělávání. Učitel se v případě inkluze, kromě obvyklého individuálního přístupu k žákům, potýká s nelehkým úkolem přizpůsobit výuku i žákům se speciálními potřebami. Obvyklé metody a zavedené aktivity je třeba

přizpůsobit a změny, které následují, kladou už výrazně vyšší nároky na připravenost učitele (Adamus a kol. 2016).

Motivace

Motivace k učení je bezpochyby jeden z klíčových aspektů vyučování a zároveň je zdrojem jednoho z největších rozdílů mezi žáky. Školní motivace je výsledkem působení mnoha faktorů od rodinného zázemí po zkušenosti s úspěchy a selháním ve školních úlohách a aktivitách (Škoda a Doulík, 2011). Většina publikací z této oblasti (Smith a kol. 2011) se shodne, že jedním z největších vlivů na motivaci je rodina. Samozřejmě i rodina je ovlivňujícím faktorem jen do určité míry. Formou pochvaly a pozitivní odezvy na úspěchy dítěte je u něj upevňováno vědění, že dělat věci dobře je ceněno. Je také důležité jak moc rodina připraví dítě na vstup do školy. Pokud s ním dělá školně zaměřené aktivity před vstupem do školy a pomáhá mu s úlohami alespoň do té doby, než si zvykne, pak hrozí menší riziko, že bude školní prostředí pro dítě velkým kulturním šokem. Díky připravenosti do tohoto pro dítě ještě cizího prostředí je dítě klidnější a motivovanější.

Zvýšení motivace žáků je závislé i na tom, kolik kontroly mají nad vlastním učením. Více kontroly jim dodává pocit většího sebevědomí a seberealizace. Pro učitele je zásadní poznat, v čem tkví nízká motivace daného žáka. Podkopávat ji může nízké sebevědomí, nepochopení výkladu, neochota se nad látkou zamyslet a samostatně přijít na řešení problému či strach z neúspěchu. Jedním z komplexnějších vlivů je učitelovo očekávání a jeho nároky na žáka nebo naopak očekávání žáka směrem k učiteli. Učitel musí mít určitá očekávání, aby dokázal sladit vyučování s potřebami žáků. Problém je, že právě toto očekávání je obvykle pozměňováno tím, jak učitel vnímá žáka a jeho dosažené úspěchy. Pokud se dítěti ve škole příliš nedaří a pravidelně dosahuje nižšího výsledku, pak se může velmi snadno stát, že jsou očekávání učitele nižší a nižší. Tím pádem trpí motivace žáka, který si tohoto přístupu všimne. V těchto případech není divu, že může snadno dojít ke konfliktu. Žák, od kterého se nic neočekává, je z takovéto nedůvěry v jeho schopnosti nešťastný a mnohdy se rozhodne vyventilovat svůj smutek vztekem a rebelií. Takového žáka je tedy třeba zapojit co nejvíce do participace na hodině a podněcovat v něm aktivitu, neboť podle studie Šedřové a kol.(2015:144) „...čím více je žák zapojen do výukové komunikace, tím lepší

výsledky lze u něj předpokládat. Naopak slabá úroveň participace je pro žáka znevýhodňující.“ Obrovskou hodnotu má učitel, který dokáže rozdmýchávat motivaci žáka tím, že zaujme postoj, kterým jasně říká, že školní učivo je zajímavé, hodnotné a cenné a že mu záleží na pokroku každého žáka.

Sociální třída

Dále se žáci mohou velmi výrazně lišit tím, z jaké sociální třídy jejich rodina pochází. Sociální třída v rámci pedagogiky obecně zahrnuje dva hlavní elementy. Jedním je poměrná moc, majetek a pozice v zaměstnání (členů rodiny). Druhým je pak soubor kulturních hodnot, postojů a aspirací, které typizují různé skupiny povolání. Největší rozdíly jsou vnímány mezi střední a pracující třídou. Způsob, jakým jsou jedinci do těchto skupin rozdělováni, se liší s každým autorem, který se danou problematikou zabývá. Žáci s rodiči střední třídy dosahují lepších výsledků zpravidla častěji, než jejich protějšky z pracovní třídy. Connolly (2006).

Domácnosti střední třídy spíše dětem poskytnou výchovu, která podněcuje větší vývoj intelektu, motivaci k úspěchu ve škole a vyšší sebevědomí ve studiích. Navíc rodiny této třídy dodávají silnější model k procesu identifikace, který vyžaduje a očekává vyšší dosažené vzdělání jako podmínku pro to, aby mohli žít na stejné úrovni a žít stejným životním stylem jako jejich rodiče, což utváří jejich ambice k získávání zaměstnání ve střední třídě. Na druhou stranu domovy pracující třídy jsou častěji a s větší pravděpodobností postihnuty nepříznivými podmínkami jako jsou chudoba, přeplněnost domácnosti a špatné životní podmínky. S tím často obsahují i asociovanou tíseň a napětí, které mohou podkopávat kapacitu dítěte vypořádat se pozitivně s požadavky školy. Rodiny střední třídy navíc s větší pravděpodobností poskytnou kulturní životní prostředí, možnost projevit se a zabývat se svými zájmy, použití jazyka v praxi a lepší možnosti užitečného a přínosného trávení volného času. Způsob vyjadřování žáka, ať už slovního nebo písemného, může mnohdy ovlivnit způsob, jakým ho učitel vnímá a může tak mít vliv i na učitelovo očekávání. Podobné je to i v opačném případě. Žákovi může učitelův způsob mluvy připadat cizí a podivný, když ho porovnává s tím, co zná z domácího prostředí. Pro zamezení případného nedorozumění je třeba, aby byl učitel citlivý a uvědomoval si, že tyto faktory mohou mít velký vliv na motivaci a pokrok žáka.

Ovšem, i když v rodinách pracující třídy je obvykle méně podnětné prostředí pro studium, neznamená to, že žák za těchto podmínek nemůže být úspěšný. Pokud je žák talentovaný nebo alespoň disciplinovaný, pak může dosáhnout stejně dobrých, nebo i lepších studijních výsledků než žák ze střední třídy.

Děti ze střední třídy také většinou mají lépe zažité právě ty vlastnosti a zvyky, které omezují vznik konfliktních situací jak mezi žáky, tak mezi žákem a učitelem. Častěji bývají více disciplinované a vedené k respektování autority. Plní úkoly včas a, pokud možno, vlastními silami. Tím samozřejmě nelze vyloučit fakt, že i děti z pracující třídy dokážou respektovat učitele a sami a pečlivě plnit úkoly. Jen je menší pravděpodobnost, že k tomu mají dostatečné a vhodné podmínky (Kyriacou, 2009:67).

Pohlaví

V knize *"Effective Teaching in Schools"* se Kyriacou (2009) zmiňuje o dvou rovinách pojmu pohlaví (gender). První rovina se týká čistě biologických rozdílů mezi dívkami a chlapci a vlivu těchto rozdílů na úspěšnost a soustředění, zatímco druhá se zabývá způsobem, jakým se dívkám a chlapcům vyrůstajících v různých sociálních prostředích vyvíjejí postoje, hodnoty, očekávání a vzorce chování, které jsou členy dané společnosti považovány za typické a vhodné. Oba tyto aspekty mají vliv na úspěšnost a to zejména tím, jak žáci pohlížejí sami na své chování a tím, jak je na ně nahlíženo. Vliv mají samozřejmě i na celkové chování žáka. Tím pádem tedy i na jeho konfliktnost.

Ovšem komplexní vztah mezi biologickými podmínkami a vývojem a na druhé straně vnímáním, hodnocením a postojem k vlastnímu pohlaví, činí jakékoliv zkoumání jednotlivých a charakteristických vlivů na edukační úspěšnost velmi složitým a obtížným. Například začátek puberty a bouřlivého období, které následuje, je u dívek ve věku raného dospívání poměrně hodně spojováno s uvědomováním si své ženskosti a s větší potřebou řešit svou sociální roli a vhodné chování náležící jejich pohlaví. Zatímco některé aspekty rozdílnosti mezi žáky a žákyněmi ve vzdělání mají biologický základ, velké množství rozdílů ve školním věku lze zaznamenat v důsledku aplikace zkušeností úzce spojených právě s pohlavím jedince, jak v domácím prostředí, tak ve škole. Např. rozdíly ve vývoji v předškolním věku - dřívější rozvinutí jazykových schopností u děvčat nebo rychlejší získání prostorové orientace u chlapců, jsou s velkou pravděpodobností založeny spíše na poměru interakce mezi dítětem a

rodičem, kde jsou uplatněny vžití stereotypy, než na biologickém vývoji jedince. Příkladem může být i stereotypizace běžných součástí života dítěte – předměty a hračky, kterými je dítě během svého vývoje obklopeno. Děvče dostává jako dárek panenku, protože autíčka jsou pro chlapce, a rodič ani nemotivuje děvče k touze po autíčku.

Větší důraz, který se v dnešní době na školách klade na minimalizaci odlišných přístupů k žákům na základě genderu, znamená, že se vynakládá mnohem více sil k vylepšení praktik škol v tomto ohledu. Programy osobního a sociálního vzdělávání a výchovy se zabývají genderovými problémy a způsoby, kterými lze najít řešení a překonat je. Tomuto pomáhají například návštěvy a promluvy se žákyněmi od žen, které vykonávají stereotypně označovaná mužská povolání, jako je technický inženýr nebo podporování a podněcování chlapců k tomu, aby se věnovali četbě knih, zpěvu či tanci. Podobné intervence zatím měly poměrně úspěch v pozitivnějším smýšlení žáků ohledně aktivit a povolání, která jsou více obvyklá pro opačné pohlaví. Co je ale považováno za složitější stádia těchto procesů, je přejít od sice významné, ale ještě ne finální změny postoje k opravdové a trvalejší změně v chování. Například přesvědčit chlapce, že není nic špatného na tom, jít do tanečního kroužku a přizpůsobit jeho smýšlení natolik, aby opravdu do tohoto kroužku šel, jsou dva velmi rozdílné a svou složitostí nesrovnatelné úkoly.

Nahlíží-li se na vlivy genderových rozdílů z hlediska vzniku konfliktů, pak i toto je jeden z aspektů rozdílů mezi žáky a žákyněmi, který je nutné brát v potaz pro dosažení co největší efektivity výuky. Tyto specifické rozdíly často působí na vznik konfliktu nejen mezi žáky navzájem, ale samozřejmě i mezi učitelem a žákem. Někdy se může jednat i o situaci, kdy je žák zvyklý na to, že určitý předmět ve škole vždy vyučovala jedna paní učitelka a těžko se mu zvyká na nového pana učitele.

Potom jde samozřejmě i o delikátnější situace, jako je otázka toho, kdo je vhodnější pro výuku sexuální výchovy, či částí kurikula, které se týkají pohlavních orgánů či pohlavního styku. Žákyně mají mnohdy tendence se cítit trapně, když se hovoří právě o pohlavních orgánech, a žáci zase mívají při výuce o pohlavním styku sklony k vykřikování různých obscénností. Nejde o přímo konfliktní situace, ale

jakékoliv podněty, které v žákovi vyvolávají rozpaky a nejistotu, je třeba si dobře uvědomovat a počítat s nimi.

Etnicita

Potřeba odezvy škol na téma efektivního skloubení vyučování žáků z etnických minoritních skupin a příprava všech žáků na život v multikulturální společnosti již dosáhla velké důležitosti. Pro tuto problematiku je třeba zmínit dvě hlavní témata.

Prvním je multikulturální vzdělávání, které je založeno na učení se a vyučování o různých etnických kulturách. Zastánci tohoto přístupu jej obhajují tím, že přináší lepší porozumění a respekt k rozdílným minoritním etnikům a tím pádem podlamuje tendence k předsudkům. Zároveň také pozvedává sebeúctu žáků minoritních etnických skupin tím, že vyjadřuje důležitost jejich etnika a jeho hodnotu pro školní komunitu. (Kyriacou, 2009) Etnicita na školách je ale tématem, které si s sebou nese vždy i svou dávku kritiky. Například jedním ze stálých problémů, se kterým se setkává etnicita na českých školách, je segregace. Tendence očekávat „stejnost“ je bohužel všudypřítomnou záležitostí českých škol. (Jarkovská, 2015)

Druhým tématem je potom anti-rasistická výchova, která se zabývá specificky otázkami rasy a předsudků, jak se vyskytují ve společnosti a jak je mezi žáky minimalizovat. Obě tyto oblasti edukace se v mnoha případech očividně překrývají. Obě kladou veliký důraz na pěstování kritického a zároveň citlivého přístupu a cenění si menších etnických skupin, které jsou součástí společnosti, a upevnováním pluralistické perspektivy bez předsudků. Ale aby se daly obě tyto části úspěšně začlenit do každodenního života žáků, je třeba, aby škola zvažila a vhodně do výuky a výchovy zakomponovala řešení jak přímého, tak institucionalizovaného rasismu ve škole. V tomto je zahrnuto ustanovení nerasistického přístupu v kurikulu a vypořádání se s rasistickými postoji a chováním jako jsou rasistické graffiti či obtěžování a šikana v rámci rasové nesnášenlivosti. Škola také musí citlivě přistupovat k rasistickému přístupu v řadách učitelů, který mnohdy může vypadat jen jako naivita či ochránářské pudy učitele. Například situace, kdy se učitel ptá, jestli žák navštěvuje často svoji domovskou zem, čímž naznačuje, že stát, ve kterém chodí na školu, není jeho domovem.

Je třeba si uvědomit, že celá tato oblast je velmi ošemetným tématem a může vyvolávat mnohé spory mezi žáky a učiteli ve třídě i mimo ni. Navíc je vždy vysoká pravděpodobnost, že aktivity zvolené školou na téma multikulturního vzdělávání a rasismu mohou být kritizovány zejména ze strany rodičů a mohou vyvolat vlny nevole. Jde o aktuální téma, které dostává mnoho pozornosti v médiích, a proto si učitelé nemohou dovolit v této oblasti zkoušet příliš nové přístupy a experimentovat.

Jiná národnost, barva pleti a různé jiné kulturní rozdíly mohou na žáky působit velmi negativně. Jedním z hlavních problémů je situace, kdy žák není akceptován ostatními žáky. Pokud se žák necítí jako součást třídy a stojí na pokraji, pak je velká pravděpodobnost, že u něj začnou vznikat různé kázeňské problémy. Může jít například o vyrušování a odmítání učitelů s cílem stáhnout na sebe pozornost nebo může jít o podvědomý výkřik o pomoc daného žáka. Pak je na učitelích, jestli pozná příčiny a důvody k vzniklým konfliktům s tímto žákem, nebo jestli ho odepíše jako problémového a obrátí se na jiné, radikálnější způsoby řešení. Pokud budou učitelé schopni vzít v potaz všechny tyto rozdíly a odlišnosti žáků, lze určitě říci, že učení na školách získá větší efektivitu a menší problémovost.

Zmiňují-li se však odlišnosti mezi jednotlivými žáky, je třeba zmínit také odlišnosti mezi žáky a učiteli. Mají rozdílné názory, jiné zkušenosti a různé motivy pro své chování a jednání. Je třeba vzít i tyto odlišnosti v potaz, jak zmiňuje ve své knize Wong (2015:6), protože učitelé a žáci mají odlišné zájmy a konflikty mezi nimi mohou mít negativní dopad na předávání vědění a vzorec a frekvenci třídní interakce a učení žáků. Ve chvíli, kdy obě strany pochopí, že mezi nimi jsou tyto rozdíly a dokážou se je naučit alespoň respektovat, může mezi těmito stranami edukačního procesu vzniknout produktivní vztah.

4 Vztah učitele a žáka

„Úkolem učitele je, aby naučil své žáky pracovat samostatně, odpovědně; aby dokázali sami řídit své učení, sami sebe kontrolovali a hodnotili. Nečekali, až to za ně udělá učitel, aby se stali autonomními. Mareš a kol. (2014:89)

Dobrý vztah mezi žákem a učitelem je pro efektivní učení a zamezení vzniku konfliktů velmi podstatný. Podle Ch. Kyriacou (2009) je tento vztah závislý na dvou hlavních kompetencích. První z nich je žákova schopnost přijmout autoritu učitele. Hlavní úkol učitele je organizování a vedení žákova studia. Do této činnosti spadá uplatňování jisté míry kontroly ve vedení výukových aktivit a v chování žáka (včetně udržování disciplíny). Pokud však žáci nerespektují učitelovu autoritu v tomto vedení a organizování jejich studia, je efektivita edukačního procesu poměrně hodně podemílána. Druhá kompetence, která je podstatná pro efektivní průběh výuky, je vzájemný respekt a dobrý vztah mezi učitelem a žákem. Tato kvalita je ovšem závislá na tom, že žák a učitel respektují individualitu toho druhého a mají k sobě úctu, na jejímž základě se k sobě i chovají.

4.1 Autorita učitele

„Nekompetentní učitel tedy může být spouštěčím prvkem nevhodného chování na straně žáků.“ (Mareš, 2013:33)

Nepostradatelnou součástí efektivního učení je potřeba učitele si vybudovat a udržovat autoritu v organizaci a vedení výuky žáků. Takováto autorita je zbudována a udržena hned několika způsoby. Přístup, který si učitel zvolí, bude na jednu stranu odrážet jeho osobnost, charakter a jeho obecný přístup k učení a na straně druhé aktuální kontext (typ žáků, probíranou látku, celkového ducha dané školy). V budování a udržování autority musí učitel v hodinách navodit jakousi účelnou atmosféru. Také si musí udržet pozornost žáků, neustále je motivovat a udržovat přiměřenost a vhodnost výukových aktivit tak, aby učitelova autorita byla pro žáky věcí samozřejmostí a automaticky ji tak respektovali. Učitelova autorita by v podstatě měla být více založena na efektivní výuce než na donucení. Tím samozřejmě Kyriacou (2009) netvrdí, že by se k nastolení autority neměly používat žádné disciplinární techniky. Spíše tím chce říct, že pokud jsou takovéto disciplinární techniky použity pro kontrolu problémů a

konfliktů, které nastanou kvůli špatnému přístupu k výuce, pak tyto problémy přetrvávají a nadále podemílají kvalitu další výuky.

Podle Kyriacou (2009) jsou pro utváření a udržování autority důležité čtyři hlavní faktory:

- status
- učitelské kompetence
- zachování pořádku ve třídě
- udržování disciplíny ve třídě

I když se tyto pojmy v mnohém překrývají, každý jsou identifikovatelným a samostatným stavebním kamenem pro autoritu učitele.

Status

Status učitele je určen už jen tím, že vykonává toto povolání, a tím, jaký respekt má v očích celé společnosti a zejména rodičů žáků. Žáci, kteří přicházejí z domácností, kde panovaly dobré rodinné vztahy a kde byl od malička pěstován respekt k autoritám a k učitelům, si ve většině případů už při nástupu do školy budou učitelů vážit a budou bez větších problémů přijímat jejich autoritu. V těchto případech, mají učitelé respekt už čistě z důvodu, že jsou dospělí a že vykonávají práci učitele. Opačné případy jsou však bohužel také realitou. Žáci z domácností, kde v nich tento respekt k učitelům a jiným autoritám nebyl pěstován, potom učitelé nedávají tak výhodnou pozici pro stanovení své autority.

V kontextu školy je status učitele úzce spojen s jeho pozicí. Funkce ředitele školy nebo vedoucího katedry navyšuje status, protože žáci vnímají senioritu daného učitele v rámci školy. Žáci jsou si vědomi toho, že takovýto učitel má kromě značných zkušeností i větší moc na škole a díky tomu mají tendenci k poslušnějšímu chování.

Když se jedinec chová jako osoba v pozici autority, je překvapivé, jak veliký vliv má tento přístup na žáky, kteří se chovají podle toho, jak dobrý je učitel ve svém vystupování. Potřeba neustálého, nebo častého řešení problému s disciplínou ve třídě, ať už mezi žáky nebo mezi žákem a učitelem, implicitně nasvědčuje tomu, že učitel nemá

dostatečnou autoritu. Efektivní učitelé jsou schopní předvídat nekázeň a problémové chování tak, aby nebylo třeba jej "řešit".

Uplatňování statusu je svým způsobem hra založená na blafování. Efektivnější učitelé by měli být schopni rozeznat i ty jemné náznaky a vodítka k tomu, kdy je skutečně nevhodné se s žákem dostat do rozepře a je tedy lepší se souboji vůlí raději vyhnout. Třída je těchto malých nápověd plná. Například v situaci, kdy se učitel pohybuje po místnosti a žák zůstane ve stejné shrbené pozici (nebo se případně válí na lavici a neobtěžuje se v přítomnosti autority narovnat), je patrné, do jaké míry žák respektuje autoritu tohoto učitele. Pokud v tento moment vyučující tento jasný signál ignoruje, pak ztrácí jistou část své dosavadní autority. Na druhou stranu pohled na žáka se zvednutým obočím by měl být dostatečným varováním, aby se žák posadil správně. Pokud takové gesto není dostačující, pak se učitel může k danému žákovi přiblížit nebo se případně zeptat, jestli je mu zadaná práce jasná. Jen v případě, že tyto méně výrazné signály nejsou úspěšné, je třeba, aby učitel explicitně vyzval tohoto žáka k tomu, aby se posadil rovně.

Nicméně i při využívání statusu je třeba se vyvarovat mnoha možných nebezpečí. Mezi taková patří například dotýkání se žáků nebo zabavování jejich osobních předmětů. Proto je potřeba dobře znát svou třídu naprosto nezbytná a důležitá k tomu, aby učitel dokázal správně posoudit, kdy může použít svůj status a kdy se raději vyhne zbytečné konfrontaci (Kyriacou, 2009:102).

Učiteléské kompetence

„Za schopného považujeme toho učitele, který má předpoklady pracovat kvalitně, zároveň ale rychle a lehce si osvojí (a uplatňuje) poznatky a dovednosti, jež jsou potřebné k učiteléskému povolání.“ (Holeček, 2004:31)

Tři hlavní elementy učiteléských kompetencí, které přispívají k autoritě učitele, jsou:

- vědomosti o předmětu
- zájem o předmět a nadšení v jeho přednesu
- schopnost nastolit podmínky pro efektivní výuku

Spousta žáků přijme vedení učitele v otázce organizování učiva zejména tehdy, kdy má více zkušeností a větší odbornost v daném předmětu. Tyto znalosti jsou nutné, ale k získání skutečné autority nejsou samy o sobě postačující. (Holeček, 2004:19) Je zajímavé si povšimnout, jak často se děti zajímají o to, proč a jak se jejich vyučující dostali k tomuto povolání. Učitelé, kteří nemají příliš hluboké vědomosti o předmětu, který učí, mohou mít problém s autoritou kvůli své nejistotě a strachu. Pokud je tento strach podložen opravdu nedostatečnými vědomostmi a nejen nedostatkem sebevědomí, pak je pravděpodobné, že se změnami kurikula a jeho obsahu může nastat i situace, se kterou se nebudou umět vypořádat. Například takový učitel nemusí být připravený na to, že se žáci budou ptát na složitější otázky v předmětu. Tato situace nastává většinou v případech, kdy učitel vyučuje látku mimo svou oblast odbornosti. K tomu obvykle dochází, když učitel supluje jiný předmět než, který učí, nebo když je školou nucen vzít předmět, který nemá vystudovaný.

Je tedy důležité, aby učitel měl dostatečné znalosti svého předmětu, aby doplnil žákům i souvislosti, které nemusejí vždy být v kurikulu. Studenti pedagogických oborů si mnohdy lámou hlavy nad tím, že většinu z věcí, které se musejí na zkoušky tak pracně učit, nikdy nevyužijí. Toto je přesně ten důvod, proč nový učitel potřebuje znát velké množství učiva, aby mohl efektivně učit alespoň jeho zlomek.

Nadšení a zájem o předmět značně ovlivňují vytvoření autority, neboť jsou nakažlivé a pomáhají ve třídě vytvořit takovou atmosféru, díky které má pro žáky větší cenu se učit. Je ale velmi důležité do takového nadšení žáky zapojit, ne jim jen své nadšení přednášet a nechat je v pozici pozorovatele, který má problém předmětu rozumět. Vyučovací aktivity by měli být plánovány a sestavovány tak, aby žáky zaujaly a bavily. Učitelé by neměli jen doufat, že zájem a nadšení, které už žák má, bude ve škole stačit.

Na druhou stranu, pokud učitel nemá zájem ani nadšení ke svému předmětu, může na žáky působit jako špatný model a dokonce to může zhoršit i kvalitu jeho výkladu (např. pokud učitel mluví monotónně, je těžké pro žáky udržet pozornost, obdobně v případě, kdy učitel mluví potichu nebo je častěji otočený k tabuli, také nenavazuje dostatečný kontakt k udržení pozornosti žáků). Každá hodina by měla být přínosná a obohacující. Každá otázka, kterou učitel klade, by měla svým tónem jasně říkat, že ho žákova odpověď zajímá a že bude vyslechnuta a brána v úvahu. Když potom učitel sleduje

pokrok žáků, jeho radost z jejich úspěchů a snaha jim pomoci, když se potýkají s těžkostmi, bude znít opravdově a žáci jeho upřímný přístup ocení a pomoc přijmou mnohem raději.

Schopnost nastolit vhodné podmínky pro vyučovací proces je jádrem učitelovy schopnosti učit. Pokud je výkladu učitele těžké porozumět (ať už proto, že je jej velmi těžko slyšet, nebo proto, že jsou cíle nebo hlavní body špatně vytyčeny), jsou-li výukové aktivity stále nastavovány na příliš vysokou nebo příliš nízkou úroveň nebo nestačí žákům k zvládnutí učiva, je učitelova autorita v ohrožení. Většina učitelů je v tomto ohledu více než schopná, ale je důležité nezapomínat na potřebu stále sledovat rychle se měnící povahu a způsoby učení ve školách pro zachování efektivity výuky.

Důležitým prvkem k vytvoření efektivního prostředí pro vzdělávání a výchovu je kvalita zpětné vazby, kterou žáci dostávají od učitele v podobě opravených testů či domácích a školních úkolů. Žáci hodně vnímají rychlost a péči, kterou učitelé věnují sledování a posuzování jejich pokroku v edukačním procesu. Psané testy a slohy, které jsou rychle a pečlivě kontrolovány a ohodnoceny, efektivně zvýší nejen žákovo pochopení, ale také tím učitel dává jasně najevo, že mu na práci žáka záleží a že její kontrole věnuje značnou práci. Podobně také působí, když učitel dává žákům konstruktivní zpětnou vazbu přímo ve výuce. Například pomáhá těm, kteří mají problémy se zvládnutím učiva, a zároveň si také dá záležet na tom, aby rychlejší žáci měli pořád co dělat. Tento do jisté míry individuální přístup zvýší mínění, které o učiteli žáci mají, a pozvedne v jejich očích i jeho učitelské kompetence (Kyriacou, 2009:104).

Zachování pořádku ve třídě

Pro upřesnění slova autorita je třeba si ujasnit, že učitel může mít autoritu formální nebo autoritu neformální. Jde-li o autoritu danou statusem, titulem či postavením v zaměstnání, je označována běžně jako formální. Neformální autorita je též nazývána přirozenou, z čehož vyplývá, že jde o nenucené působení a není třeba donucovacích prostředků k tomu, aby učitel s takovouto autoritou efektivně udržoval klid a poslušnost ve třídě. Důležitým aspektem autority učitele je tedy jeho schopnost kontrolovat dění a aktivity ve třídě. K ujištění, aby se tyto aktivity nezměnily v chaos ve třídě, je třeba

dodržovat několik pravidel a postupů. Pro hladký průběh vyučování bez častého přerušování jsou tyto postupy nepostradatelné.

Jakým způsobem se sestavují a jak probíhají vyučovací hodiny, má nepochybně velký dopad na vytvoření autority. Je výhoda, když je učitel přítomen ve třídě, když do ní vcházejí žáci, a ujistí se, že příchod do třídy je spořádaný a relativně klidný. Hádky o zasedacím pořádku jsou nejčastější první zkouškou učitelovy autority a je třeba si s nimi poradit rychle a přísně. Je také poměrně důležité začít s výukou co nejdříve po začátku hodiny. S žáky, kteří přijdou pozdě, si učitel potřebuje poradit opět co nejrychleji, aby se z pozdního příchodu nestal zvyk. Učitel by si měl dát také záležet na tom, aby se začátek hodiny neopozdil kvůli záležitosti, která by se dala úplně stejně vyřešit později, kdy nebude rušit průběh výuky. Během těchto prvních okamžiků vyučovací hodiny je také podstatné brát v potaz poznámky a komentáře žáků. V rámci udržování dobrých vztahů s žáky a zachovávání příjemné atmosféry ve třídě je potřeba být s žáky v interakci, prohodit s nimi pár přátelských slov, ale potřeba začít hodinu včas a nastolit ve třídě pořádek musí v tomto případě často do popředí. Žáci se v mnohých případech mohou takto na začátku hodin pokusit nějakou vtipnou poznámkou nebo komentářem pokusit převzít iniciativu, a proto je i v těchto případech nezbytné buď tento malý projev ignorovat, nebo se s ním hbitě vypořádat, aby si učitel mohl zjednat pořádek.

Stejně tak je důležité vyučovací hodinu končit včas, ne příliš brzy nebo příliš pozdě, a ujistit se, že žáci třídu opouští rozumně poklidně a spořádaně. Nejjednodušší způsob, jak tohoto dosáhnout, je naučit je jeden určitý postup opouštění třídy a toho se po zbytek roku držet. Posledních pár poznámek, které učitel na konci hodiny pronese, žákům také hodně řekne. Tyto poslední komentáře by měly být pozitivní a měly by popisovat dobře odvedenou práci a to, co se žáci v dané hodině zvládli naučit. Neměly by být naopak negativní a vyjadřovat úlevu z toho, že hodina konečně končí a že se s žáky opět učitel setká až na té další.

V průběhu hodiny je potřeba, aby učitel efektivně korigoval aktivity ve třídě a interakci s žáky včetně okolností, za nichž žáci mohou mluvit nahlas a volně se pohybovat po třídě. Může to znít autoritativně, ale odráží to potřebu mít jistá základní pravidla potřebná pro fungování jakékoliv sociální situace, kdy je v interakci větší množství

jedinců. Již několik studií seskupilo dohromady několik pravidel, která učitelé buď vyloženě vyžadují, nebo která vyplývají z jejich přístupu k žákům. Tato pravidla podle autora Kyriacou (2009:106) obvykle zahrnují:

- nemluvit, když mluví učitel
- nevyrušovat rušivými zvuky
- pravidla pro příchod, odchod a pohyb po třídě
- nerušit ostatní při práci
- úkoly musí být plněny danými postupy
- žáci musejí zvednout ruku, když chtějí mít slovo, ne jen tak vykřiknout
- žáci musejí být v hodinách a v plnění úkolů aktivní
- žáci nesmějí zpochybňovat autoritu vyučujících
- musí se respektovat materiální vybavení a nábytek ve třídě (škole)
- pravidla bezpečnosti
- žáci se musejí zeptat, když něčemu nerozumí

Efektivní výuku učitel nejlépe zavede tím, že se domluví na začátku roku jasná pravidla, která budou uplatňována tak, aby je žáci brali jako svou druhou přirozenost. Učitel je připraven a očekává, že žáci budou neustále testovat jeho autoritu a vedení. I přes to, že jde většinou o relativně neškodné činnosti, jako je ořezávání tužky, nošení pomůcek či manipulace s vybavením třídy, jsou-li prováděny v nevhodnou dobu, která se navíc dostane do křížku se zavedenými pravidly, je třeba, aby učitel tvrdě zakročil, neboť jinak ztratí část své autority.

Jednou z nejdůležitějších schopností regulace ruchu ve třídě je schopnost si zjednat ticho. Ve chvílích, kdy vyučující žádá o ticho, je třeba ještě chvíli počkat a dát žákům možnost se ztišit. Tato schopnost je spolu s určitou úrovní hluku ve třídě důležitým ukazatelem učitelovy schopnosti kontrolovat třídu a dění v ní.

Kontrola aktivit ve třídě vyžaduje hodně snažení. Pro vyučujícího je důležité neustále sledovat chování žáků, protože je výrazně jednodušší si znovu nastolit pořádek, když jedná rychle, než když je nucen vypořádat s nastalým problémem nebo situací. Snahu také vyžaduje ujišťování se, že pravidla a zavedené procesy probíhají efektivně. Například by se měl učitel pravidelně rozhlížet, aby viděl, jestli se některý z žáků

nesnaží upoutat jeho pozornost zvednutím ruky. K tomuto pomáhá pozice v čele třídy, která zároveň podporuje nastolení autority.

Udržování disciplíny ve třídě

Disciplína je v tomto případě chápána jako udržování poslušnosti a dozoru nutného pro efektivní výuku. V zásadě jde o to, aby se žáci chovali tak, jak učitel zamýšlí, ať už jde o poslouchání, odpovídání nebo samostatnou či skupinovou práci. Hovoří-li se o disciplíně, bývá nejčastěji hlavním tématem nedisciplinovaný žák. Disciplína je důležitá zejména pro důkladnou přípravu, prezentaci a sledování edukačního procesu. Všechny tyto aspekty, pro které je disciplína stěžejní, umožňují učiteli získat si a udržet pozornost a motivaci žáků a tím zásadně snížit riziko nekázně. I tak je ale pro učitele nezbytné se vyzbrojit arzenálem technik pro předvídání a vypořádání se s nekázní.

Vezme-li se v úvahu autorita učitele, jednou z hlavních otázek je, jak moc k ní přispívá udržování disciplíny ve třídě. Prozatím je obecným faktem, že autorita je tvořena z velké části statutem, učitelskými kompetencemi a schopností udržet si ve třídě klid a disciplínu. Nicméně učitelé jsou nuceni s jistou pravidelností využít své autority a kontroly nad děním ve třídě, když se dostanou do křížku s žákem. K tomuto souboji vůlí obvykle dochází v případech, kdy jeden nebo více žáků zjevným způsobem začne vyrušovat. Nemusí vždy jít jen o schválnosti ze strany žáka nebo o předvádění se před třídou. Často se takto do střetu může učitel s žákem dostat, když žák nedává pozor na to, co učitel přednáší či zadává, nebo se dostatečně nevěnuje zadané práci. Učiteli nezbytvá než zasáhnout a převzít kontrolu pokaždé, když mu některý z žáků vzdoruje nebo nenásleduje dané instrukce a nepracuje, ať už zjevně nebo ne.

Mezi podobné případy vyrušování patří například i situace, kdy se žáci chtějí s učitelem bavit o věcech, které nejsou součástí hodiny ani předmětu, když už je učitel nervózní a potřebuje začít s výukou. Může jít i o nechut' či odmítání žáků zapojit se do vyvolané diskuze ve třídě a tím brzdit průběh hodiny. Učitel tedy musí neustále sledovat práci žáků, podporovat ty, kteří nemají tak dobré výsledky a kterým některé zadané úkoly trvají déle a kteří mají celkově špatný přístup a neochotu k práci v hodině. Jsou to právě tyto nenápadné příklady vyrušení běžného výukového procesu, které dělají práci učitele tak náročnou.

Mezi aktivity, kterými učitel udržuje disciplínu ve třídě, se řadí prakticky všechny aktivity, kterými svou vůlí ovlivňuje a řídí dění ve třídě. Kyriacou (2009:107) tyto aktivity rozděluje do dvou hlavních skupin. První skupinu tvoří činnosti zaměřené na zadávání úkolů a práce v hodině. Jde v podstatě o všechny činnosti, kterými učitel znovu získává pozornost ve třídě, disciplínu, motivaci a schopnost se opět soustředit na danou školní práci prostřednictvím zadávání práce v rámci probírané výuky. Mezi tyto aktivity mohou patřit různé anekdoty, historky, vtipy nebo změna aktivity na jinou, jako je třeba mluvená aktivita nebo psaní, případně poskytnout jednotlivým žákům individuální radu a pomoc. Druhou skupinu tvoří mocensky zaměřené činnosti. V podstatě jde o situace, kdy si učitel dominantním způsobem udržuje moc ve třídě. Může tak činit pomocí donucování, vyhrožování, zastrasování, napomínání a trestání. Zvednutí hlasu a vkládání rozkazu do vět jako jsou "Pracujte", "Dávej pozor" nebo "Sedněte si hned zpátky na místa" spolu s asertivním tónem, postojem a výrazem ve tváři jsou typickými aktivitami z této oblasti.

Je uváděno, že činnosti zaměřené na práci v hodině jsou důležitější pro zefektivnění výuky, ale v práci učitele obecně a v mnohých vyučovacích hodinách se nedá vyhnout okolnostem, které donutí vyučujícího využít i mocenské aktivity. Pro učitele je tedy asi tou nejnepostradatelnější věcí rozpoznat, kdy je vhodné kterou aktivitu použít a za jakých okolností. Pokud se učitel spoléhá na projevení své moci, když jeho nezdary pramení z neefektivní výuky, pak nemá šanci třídu někam dál posunout, protože srdce a mysl žáků si získá právě tím, že učí efektivně a mění a přizpůsobuje činnosti tak, aby to žákům co nejlépe vyhovovalo. Pokud je tedy cílem podnítit u žáků vnitřní motivaci, zvědavost, zájem, správný přístup a zapojení do výukových aktivit, pak nelze spoléhat na mocenské způsoby udržování disciplíny. Ale pokud se podcení disciplína, pak je velmi těžké si udržet pozornost a sjednat si klid, na který třída při liberálnějším přístupu nemusí být zvyklá. Je tedy očividné, že pro efektivní výuku je nejdůležitější najít ten správný stav rovnováhy mezi těmito dvěma extrémy.

4.2 Vzájemný respekt a porozumění

Důležitost vzájemného respektu je dalším aspektem práce učitele, který by neměl být přehlížen. Pokud se udržují dobré vztahy s žáky a projevuje se jim respekt, učitel se skutečně zajímá o to, co říkají a bere jejich názory v potaz, může očekávat, že se mu

tento respekt vrátí (Gillernová, 2003:89). Pro omezení vzniku konfliktů a rozvoj žáků je zavedení této vzájemnosti velmi efektivní. Veliké množství žákovské nekázně je v mnohých případech pouhou reakcí na neefektivní výuku nebo na neférové chování učitele, které je mnohdy příčinou pro podlomení respektu, který žáci k učiteli chovají. Učitelé, kteří jsou viděni jako "přísní, ale féroví" (udrží si pozornost, aniž by museli být příliš striktní, jsou důslední a nemají tzv. oblíbence) a dovedou dobře učit (vysvětlují jasně a srozumitelně, pomáhají, jsou trpěliví a přátelští, podávají látku zajímavě) jsou mezi žáky zpravidla oblíbeni.

Průběh utváření porozumění mezi žáky a učitelem je založen na třech principech v interakci mezi žákem a učitelem:

- učitel se skutečně zajímá o rozvoj a pokrok každého žáka
- učitel projevuje žákům jako posluchačům respekt
- učitel respektuje žáky jako individuální osobnosti

Péče o žáky se projevuje hned několika způsoby. Jedná se o snahu co nejlépe přizpůsobit výukové aktivity pro potřeby dosažení co největšího pochopení od žáků. Dále jde o pečlivé sledování jejich chápání a pokroků, zaznamenávání jejich největších obtíží a snahu trpělivě a konstruktivně jim pomáhat a podporovat je, když to budou potřebovat. Hodně péče a pozornosti věnuje učitel také přípravě vyučovacích hodin, známkování a hodnocení práce žáků. Také je důležité si poradit s nedostatkem pokroku žáka citlivým a starostlivým přístupem, který ukazuje, že je pro učitele žák důležitý, ale i to, že má absolutní důvěru v to, že se dokáže zlepšit. Poslední, ale neméně důležité, je potom žáky chválit a vážit si jejich dobře odvedené práce.

Pro projevení respektu žákům jako posluchačům je třeba vytvořit takové prostředí, ve kterém budou jejich názory vyslyšeny, zdokonalovány a propracovávány a kde budou žáci hrát větší roli v utváření a prezentování výukových aktivit. Dát žákům aktivnější roli v edukačním procesu je lepší nejen pro efektivní učení, ale také nesmírně důležité pro pěstování sebevědomí žáků, kteří se učí novým věcem a pro rozvoj jejich praktických i intelektuálních schopností, které jsou důležité pro jejich učení.

Respektovat žáka jako samostatnou a jedinečnou bytost patří k nejdůležitějším faktorům utváření dobrého vztahu s žáky. Takovýto respekt vyžaduje, aby se učitel zajímal i

o osobní život žáků ve škole i mimo ni. Tím pádem se učitel s žáky seznámí jako s individuálními osobnostmi. Pro začátek to znamená co nejdříve se naučit jejich jména. Příležitosti, kdy žáci a učitelé mohou komunikovat volně o věcech mimo školní výuku, se objevují například při mimoškolních aktivitách, na začátku a konci hodin či o přestávkách a umožňují oběma stranám vzájemně se poznat.

Podobné principy platí i pro udržování dobrého klimatu třídy (Čapek, 2010), které má vliv, jak na učitele, tak na žáky v negativním i pozitivním smyslu slova. „*Klima výuky je relativně přetrvávající kvalita vyučovacího prostředí, na které se podílí určité seskupení znaků, jež mohou žáci prožívat a jež ovlivňují jejich chování.*“ Grecmanová (2008:35) Pokud se udržuje dobrá atmosféra, lze očekávat i lepší výsledky a rychlejší pokrok žáků a menší pravděpodobnost vzniku konfliktů.

4.3 Kázeň a nekázeň ve škole

„*Obecně lze kázeň definovat jako vědomé dodržování zadaných norem, přičemž slovo „zadané“ nám umožňuje odlišit pojem kázně od mravnosti, slovo „vědomé“ zase naznačuje, že by bylo sporné hovořit o kázni, resp. nekázni u člověka, který si není vědom existence norem, popř. je psychicky vyšinutý.*“

(Bendl, 2004:37)

Pro řešení školní nekázně je třeba pochopit, k čemu vlastně kázeň slouží. Vynechají-li se obecné funkce pro společnost a zaměří se na školní kázeň, která je pro vznik konfliktů velmi důležitá, uvádí se podle Bendla (2004:31) dvě hlavní funkce:

- zajišťuje bezpečí žákům i učitelům
- vytváří prostředí, které podporuje učení

Škola jako taková poskytuje dětem ochranu. Uvnitř školy však musí platit poměrně hodně přísná pravidla, aby ochranná funkce mohla platit i uvnitř. Dětem je díky kázni a pravidlům uspokojována jedna ze základních potřeb člověka, a to potřeba bezpečí a jistoty. Stejně tak chrání kázeň i učitele. Kdyby neplatila žádná pravidla, učitel by se ani nemohl otočit čelem k tabuli, aniž by se mu něco nestalo. Nikdo by neměl dostatek disciplíny na to, aby mohlo probíhat alespoň nějaké vyučování, natož

pak efektivní. Bez kázně se tedy žádná instituce neobejde a škola rozhodně není výjimkou.

Školní nekázeň se tedy může brát jako nedodržení kázně ve škole, případně i vědomé nedodržení školního řádu, které je hlavní sbírkou norem na základních školách. Nekázeň je jednou z hlavních příčin vzniku konfliktů mezi žáky a učiteli. Mezi přestupky vůči učitelům pak Bendl (2004:43) řadí drzost (jako je odmítnutí jít k tabuli, zvednout ze země papírek nebo se přesadit do jiné lavice), vulgárnost vůči učiteli, vandalismus, šikana (mnoho učitelů si prožilo šikanu ze strany žáka), krádež, poškozování věcí učitelů (propíchnutí pneumatiky u auta či kola, poškrábání laku u auta), drogy, alkohol, kouření, chození za školu, fyzické útoky, pomlouvání či lhaní, zacházení s nelegální či zábavnou pyrotechnikou, házení houby po učiteli nebo po třídě, pozdní příchod, plivání po zábradlí, zapomenuté pomůcky a úkoly, močení na místa, která k tomu nejsou vymezena, přepis známky v žákovské knize, použití taháku, ježdění po zábradlí, běhání a honění se po chodbách, šíření poplašných zpráv či falešné hlášení bomby na škole, nepozornost v hodině, vykřikování během výuky, provokace neidentifikovatelnými zvuky či pachem, nepořádnost, odbývání zadané práce, nedbalost, simulantství, sebepoškozování s důvodem absence ve škole, nepřinesení si přezůvek, hazardní hry, posílání SMS zpráv nebo telefonování během vyučování (Bendl, 2004:44).

Kyriacou (2009:127) vypisuje ve své knize 14 strategií ke zvládnutí nekázně a problémového chování. Seřazeny jsou podle účinnosti od těch neúčinnějších:

- zaveďte si jasná a pevná pravidla přijatelného a nepřijatelného chování ve třídě i ve škole
- mluvte se žáky pevným a asertivním způsobem
- ujistěte se, že žáci mají něco na práci hned, jak je možné, aby byli zaměstnáni.
- v případě potřeby se pokuste žáka znovu zapojit do práce v hodině s co nejmenším povykem
- použijte svou autoritu k tomu, abyste žáka opět zapojili
- zjistěte důvody k nekázni chápavým přístupem, aniž byste mu nějak vyhrožovali

- tiše ho za jeho chování napomeňte tak, aby to ostatní spolužáci neslyšeli
- po hodině si s žákem promluvte a důrazně ho upozorněte, že se má podobného chování vyvarovat
- potrestejte žáka (zůstat po škole)
- pohrozte žákovi, že ho potrestáte (zůstat po škole), pokud bude ve svém chování přetrvávat
- pohrozte žákovi, že se obrátíte na učitele s větší senioritou (většinou mají u žáků větší respekt), pokud bude ve svém chování přetrvávat
- dejte žákům nějakou jednodušší práci, abyste se ujistili, že mají co dělat
- nahlas žáka před ostatními napomeňte za jeho chování

Kyriacou (2009:127) se také zabýval názorem žáků a jejich preferencí ohledně postupů, které učitelé volí pro udržování klidu ve třídě. Mezi nejvíce oblíbené patří tyto přístupy:

- klidný přístup: učitel zůstává klidným, když žáka napomíná, neřve na něj a tím pro žáka není situace tak trapná jako v opačném případě
- jasnost v pravidlech a rozumnost: pravidla jsou dána jasně, důvody k trestům jsou přesně definovány a dávány tak, aby nerušily výuku
- přiměřené trestání: učitel se vyhýbá extrémním trestům nebo trestům, které s nekázní či problémovým chováním nesouvisí
- spravedlivost: férové varování a správné rozpoznání neposlušného žáka
- přijetí zodpovědnosti: učitelé přijímají zodpovědnost za udržování správné atmosféry pro učení

Dříve, než se začnou učitelé spoléhat na napomínání a trestání, je dobré pokusit se zasáhnout nejdříve podporou a podněcováním žádoucího chování (pochvalou, zaslouženým a vhodným odměňováním a spokojeností s dobře odvedenou prací). Důraz na napomínání a tresty by mohl mít negativní dopad na vztah mezi učitelem a žáky. „...řešení kázně anebo nekázně není pouze záležitostí jedné metody, izolovaného kázeňského prostředí, jedné nebo několika charakteristik učitelovy osobnosti. Jde o běh na dlouhou trať.“ Bendl (2002:346)

5 Řešení konfliktů mezi žáky a učiteli

Pro úspěšné řešení konfliktů je pro učitele podstatné ovládat tzv. měkké dovednosti. Pokud se dokáže vcítit do situace žáka, rozumět motivům pro jeho chování, zvolí správnou strategii přístupu a pokusí se s žákem o jeho problémech komunikovat, pak je pravděpodobnost nalezení řešení výrazně vyšší. V dnešní době je nabízeno mnoho kurzů k vylepšování těchto dovedností a pro nové i zkušené učitele mohou být takovéto kurzy opravdovým přínosem. Pro nalezení řešení je však důležité pochopit, co všechno to obnáší a jak se k takovému řešení postavit.

„Řešení (proces) představuje posloupnost aktivit, která má vést k eliminaci konfliktu, tedy k nastavení rovnováhy nebo stability v systému. Jedná se o děj, jehož výsledkem je jedno z možných vyústění konfliktu, například dohoda.

Řešení (produkt) je eliminace konfliktu, tedy nastavení rovnováhy nebo stability v systému. Jde o stav, ve který vyústil úspěšný proces řešení konfliktu. Měl-li proces řešení podobu vyjednávání nebo mediace, bývá zvykem takový výsledek řešení konfliktu označovat slovem dohoda“ (Plamínek, 2012:19).

Holá (2013:103) definuje *„Řešení problému (např. konfliktu) patří mezi nejdůležitější funkce psychické činnosti. Člověk nacházející se v konfliktní situaci, kterou chce nebo je nucen řešit, vyvíjí různou myšlenkovou aktivitu, rozhoduje se a hodnotí. Nachází-li se v situaci, kterou si uvědomuje jako konfliktní (problémovou), a rozhodne se ji řešit, stanoví si určitý cíl. Cílem je žádoucí řešení, o němž má více či méně jasnou představu.“* Další pohled na řešení konfliktu je *„Konflikt je součástí našeho života. Naučit se jej řešit znamená naučit se v něm žít, protože bez konfliktů by nebyla dynamika a bez dynamiky by nebyl možný žádný smysluplný vývoj.“* (Bednář, 2015:43)

Pro řešení konfliktů ve škole mezi žáky a učiteli je podle Longaretti a English (2008:1) klíčová komunikace. Dobré vztahy a komunikace jsou nepostradatelnými pro efektivní vyučování i učení. Různé osobnosti, dynamika skupin a sociální role, které existují ve školním prostředí, otevírají dveře mnoha odlišným vztahům a interakcím. Tyto vztahy a komunikace nemusejí být vždy konstruktivní nebo uspokojivé. Ve škole budou vždy rozdíly, mezilidské konflikty a nesouhlasné názory. Je důležité usilovat o co nejvíce pozitivní druh komunikace. Je však pravdou, že někdy je to právě neschopnost lidí

komunikovat, která nakonec způsobí vznik konfliktu. V tomto případě je dobré si uvědomit, že učitel si může vybrat, jak bude působit na žáky. Podle Ondráčka (2003:58) „Učitel má možnost využívat fenoménu „nakažlivosti emocí“ a šířit ve třídě záměrně dobrou náladu. Pokud sám vnímá, co se komu podařilo a upozorňuje na to žáky, pokud se sám zjevně těší ze společné práce a přináší do ní humorné momenty, budou žáci i on sám s velkou pravděpodobností prožívat výukovou interakci jako podněcující a příjemnou.“

Konflikt lze definovat jako jakoukoliv interakci, ve které mají účastníci jiné cíle a vnímají druhého tak, že jim překáží v dosažení tohoto cíle. Je třeba zvládat konflikty patřičným způsobem, protože dávají příležitosti k učení. Konflikty lze řešit mnoha způsoby. Může se jednat o vyhýbání, vyjednávání, vyřešení problému, ustoupení nebo pření se. Uspokojivé vyřešení problému vyžaduje zvládnutí emocí a umění se v případě potřeby vrátit k původnímu jádru problému. Tento aspekt řešení je velmi náročný, ale není nemožný (Longaretti, English, 2008:6).

„Silné konflikty nepadají z čistého nebe, vyklíčí z malého zárodku a rostou postupně, krok za krokem. Ovšem, vzhledem k tomu, že mnoho lidí se konfliktům raději vyhýbá, přehlíží první signály a postaví se situaci, až když už k něčemu dojde.“ (Glasl, 2015:86).

Je podstatné řešit konfliktní situace včas, aby nedošlo k vyhocení ve větší problém. Je potřeba co nejdříve najít konstruktivní řešení a nečekat na moment, kdy zbývá pouze jedno východisko. K dosažení konstruktivního řešení jsou klíčové schopnosti účastnění se, naslouchání, asertivita a schopnost vyřešit problém. Kroky k vyřešení problému jsou následující:

- definujte problém
- pochopte a respektujte perspektivu toho druhého
- vyslovte svůj názor, pohled na věc a pocity
- pokuste se společně přijít na co největší množství řešení problému
- vyberte jedno z řešení a použijte ho

Aby se opravdu konflikt vyřešil, musí být uspokojeny obě strany. Jasné definování konfliktu a neodbívání od jeho jádra v rámci destruktivní hádky je důležité k dosažení

řešení a uspokojení potřeb obou stran. Pokud nemohou dvě strany konfliktu dosáhnout společného řešení, pak je třeba pomoc třetí strany. V tomto případě jde o zprostředkování řešení konfliktu. Jedním z úkolů učitele je naučit žáky, aby si problémy mezi sebou dokázali řešit sami a nemuseli tak do konfliktu zatahovat jinou stranu nebo učitele samotného. Učitel může žákům pomoci tak, že jim dá alespoň nástin možných řešení jejich konfliktu, ale konečné rozhodnutí a domluvu už musí žáci vyřešit sami. Když jde však o konflikt mezi učitelem a žákem, musí učitel nejen dohlédnout na to, aby se problém více nevyhrotil, ale také na to, aby se žák pokusil najít, nebo alespoň pochopit, to správné řešení situace. Proto je tak důležitá asertivita učitele. Umět vyjádřit svůj názor a poskytnout svůj náhled na situaci tak, aby se žák necítil ovlivňován nebo manipulován, je skutečně cennou schopností každého člověka, nejen učitele (Longaretti, 2008:8).

Jedním z možných způsobů řešení je mediace. „*Mediace je velmi elegantním a současně ekonomicky efektivním způsobem mimosoudního řešení sporů, jehož pravidla byla v českém právním řádu výslovně zakotvena zákonem č. 202/2012 Sb., o mediaci.*“ (Škutová, 2017) Jedná se o smírné řešení konfliktu za pomoci třetí strany, kterou představuje tzv. mediátor. Cílem nestranného mediátora je formou konstruktivní komunikace rychlé a pokojné řešení zakončené vzájemnou dohodou. Mediací se podrobně zabývají ve svých publikacích např. Jiří Plamínek (*Mediace: nejučinnější lék na konflikty*, 2013), Magda Janotová (*Mediace*, 2014) a kromě již zmíněné knihy napsané s několika dalšími autory se autorka Lenka Holá zabývá mediací ve své knize *Mediace v teorii a praxi* (2011).

Když jde o řešení problému mezi učitelem a žáky, není možné se samozřejmě zaměřit pouze na žáka. Vznik a řešení konfliktních situací samozřejmě ve velké míře ovlivňuje i osobnost učitele. Vezme-li se v úvahu nový učitel, který nemá mnoho zkušeností a zatím se může jen řídit poučkami, než nabude zkušeností, lze zmínit několik způsobů jak se vyhnout konfliktu a jak jej v případě potřeby řešit. Učitel musí z každého konfliktu vynechat své vlastní rozohněné emoce. Když jsou jedna nebo obě strany konfliktu rozhněvané, nabízí se učiteli několik možností jak situaci řešit.

- učitel si musí dát příležitost k tomu, aby si v konfliktu držel odstup od vlastních emocí, někdy je dobré v duchu napočítat do deseti a jindy je třeba odejít a odložit řešení na později, nesmí ho však ignorovat nebo se mu vyhýbat
- může poprosit kolegu o asistenci nebo o vyslechnutí
- je třeba se soustředit na danou situaci, ale zároveň je i třeba pochopit své emoce a jejich původ
- když učitel sděluje druhé straně konfliktu své pocity k dané situaci, musí tak činit bez obviňování
- je třeba si uvědomit tři hlavní kroky: zastavit a uklidnit se; přemýšlet o příčině, pocitech, činech a následcích; vyřešit problém tak, aby obě strany vyhráli

Najdou se ale i případy, kdy učiteli nepomáhá ani asertivní přístup. Nelze očekávat, že učitelé dovedou změnit chování daného jedince. Jak ve své knize uvádí Navrátil a Mattioli (2011:34): „*Chceme-li změnit vnější projevy chování vychovávaných, musíme nejprve zajistit proměnu jejich vnitřního světa...*“. Pokud je zřejmé, že situace není řešitelná ani s asertivním přístupem, pak je lepší danou situaci opustit, aby se ještě více nezhoršila, a vyhledat jiná řešení za pomoci, kterou vyučující uzná za vhodnou (Longaretti, English, 2008:38).

„V praxi projevy nekázně žáků řeší nejprve vlastními silami učitel. Pokud neuspěje, snaží se spojit s rodiči, popř. požádá o pomoc někoho z kolegů, třídního učitele, výchovného poradce, školního metodika prevence, ředitele aj.“ (Bendl a kol. 2016)

Nejlepší způsob, jak mohou učitelé řešení dosáhnout, je zadat pravidla, důsledně se jimi řídit, respektovat odlišnosti žáků, předvídat konfliktní situace pozorováním dění ve třídě a pěstovat značnou míru sebeovládání a zvládnutí vlastních emocí. Pokud učitel zachová klid a pozorně sleduje náznaky problémů, pak se konfliktů může ve velké míře vyvarovat. Nejlepší boj je ten, kterému se lze vyhnout. A tak je to i s konflikty.

6 Praktická část

Z poznatků vyplývajících z teoretické části této práce je patrné, že konflikty mezi žáky a učiteli mají mnoho příčin a také existuje mnoho nástrojů, díky kterým jim lze předejít. Pro zvolení správného nástroje je však zapotřebí zjistit, které spouštěcí mechanismy jsou v daném konkrétním případě relevantní. Je samozřejmé, že každý učitel má jiné silné a také slabé stránky, proto jsou příčiny konfliktů závislé i na složení pedagogického sboru na dané škole a také na celkové atmosféře, která na škole panuje. Jiné problémy řeší kantoři ve školách, které jsou spádové pro části města, kde žijí národnostní menšiny a jiné problémy se budou vyskytovat na výběrových školách a víceletých gymnáziích. Za účelem zjištění situace v konkrétním regionu byly proto využity kvantitativní i kvalitativní nástroje výzkumu, konkrétně dotazníky s učiteli i žáky a polo-řízené rozhovory s výchovnými poradci či metodiky prevence (Reichel, 2009).

6.1 Výzkumné otázky

Cílem dotazníkového šetření a rozhovorů je ověřit shromážděné poznatky a zjistit v jaké míře se dají případně aplikovat a doporučit ve vybraném kraji. Celá empirická část se tedy v návaznosti na teoretickou část zabývá několika hlavními otázkami a podotázkami a jejich porovnáním mezi jednotlivými ročníky vybraných škol, které jsou uvedeny v následující části. Výzkumné otázky jsou tedy způsobem, jakým autor o vybraném tématu uvažuje a jejich prostřednictvím se rozhoduje, na jaké aspekty tématu se zaměří při hledání v odborných textech.

VO 1 - Jsou, podle respondentů, některé příčiny konfliktů mezi žáky a učiteli na 2. stupni v sedmé, osmé a deváté třídě základní školy ve zvoleném kraji častější, než jiné?

VO 2 - Jsou, podle respondentů, některé způsoby řešení konfliktů na vybraných školách častější?

VO 3 - Existuje spojitost mezi původcem konfliktu a četností konfliktů?

VO 4 - Je podle názoru respondentů spojitost mezi ročníkem a frekvencí vzniku konfliktů?

6.2 Výzkumný vzorek

Pro praktickou část této práce byly zvoleny jako výzkumný vzorek tři základní školy. Každá škola se nachází v jiném městě či obci v Karlovarském kraji. Zvolená města mají rozdílný počet obyvatel pohybující se od dvou tisíc po čtyřicet devět tisíc za účelem získání diverzity respondentů. Vždy se jedná o základní školu, na které jsou vyučováni žáci 7. -9. tříd, které jsem pro toto šetření zvolila. V Hroznětíně nebylo, vzhledem k existenci jediné lokální školy, těžké vybrat si školu pro šetření. Ve zbývajících dvou městech byly faktory pro výběr zejména ochota školy spolupracovat na práci studenta vysoké školy a status devítileté základní školy bez speciálního zaměření na umělecké obory nebo jazyky.

Základní škola Hroznětín

Hroznětín je město v Karlovarském kraji, jehož počet obyvatel činí 2006. Nachází se zde jedna základní škola a to je Základní škola Hroznětín. Funguje od roku 1959. Zřizovatelem školy je město Hroznětín. Kapacita školy je 250 žáků. Na konci školního roku 2015/2016 bylo na škole vyučováno 140 žáků (81 chlapců, 59 dívek), z toho je na druhém stupni 33 chlapců a 28 dívek. Na této škole pracuje 14 pedagogických pracovníků a 5 nepedagogických pracovníků. K hlavní budově školy patří také tělocvična a školní jídelna. Ve škole se nachází jedna počítačová učebna, interaktivní učebna, projekční místnost a učebna pro individuální výuku.

Základní škola Ostrov, Masarykova 1289

Ostrov je město v Karlovarském kraji s obyvateli čítajícími téměř 17000. Ve městě Ostrov se nacházejí 3 základní školy. Pro tento dotazník byla zvolena Základní škola Ostrov, Masarykova 1289. Škola je příspěvkovou organizací. Zřizovatelem je město Ostrov. Je to plnotřídní základní škola, kterou v současnosti navštěvuje 540 žáků v 21 třídách, což je 100% maximální možné kapacity školy (v každém ročníku jsou otevřeny minimálně 2 třídy). Pracuje zde 31 vyučujících. Škola disponuje bohatým sportovním zázemím, má bazén, který byl rekonstruován v druhé polovině roku 2005, dvě velké tělocvičny, travnaté fotbalové hřiště a víceúčelové hřiště s umělým povrchem.

Základní škola Dukelských hrdinů

V Karlových Varech žije přes 49000 obyvatel a nachází se zde 11 základních škol. Jako třetí škola, která souhlasila se spoluprací na této bakalářské práci, byla v rámci města Karlovy Vary vybrána Základní škola Dukelských hrdinů. Zřizovatelem je město Karlovy Vary. Jako základní devítiletá škola funguje od roku 1961. Základní škola má kapacitu 500, zapsaných žáků je zde celkem 441, z čehož na 2. stupni je jich 177 (90 dívek, 87 chlapců). Na 2. stupni učí 15 učitelů. Škola nabízí výuku v moderně vybavených a specializovaných učebnách (např. multimediálních, jazykových, chemicko-fyzikální...). Ve spolupráci s Pedagogickým centrem a Pedagogicko-psychologickou poradnou realizuje škola výuku nadaných žáků.

6.3 Dotazníkové šetření

Cílem dotazníkového šetření je odpovědět na výzkumné otázky, mezi které patří zjišťování toho, jaké jsou nejčastější příčiny konfliktů mezi žáky a učiteli, možná řešení a okolnosti vzniku těchto konfliktů. Výzkum jsem provedla na druhém stupni v 7. - 9. ročníku tříd vybraných základních škol v Karlovarském kraji. (Štech a Zapletalová, 2013) Školy jsou blíže definovány v části práce, která popisuje výzkumný vzorek. Jednotlivé třídy i učitele jsem osobně obešla. Představila jsem se a vysvětlila důvod pro mou přítomnost ve třídě, poprosila jsem o vyplnění podle názorů žáků, dala jsem krátké a stručné instrukce k vyplnění dotazníků (můžete zvolit více možností, můžete vyjádřit jiný názor...), které jsem po vyplnění vybrala a, bez narušení anonymity respondentů, sama vyhodnotila.

6.3.1 Metodika dotazování

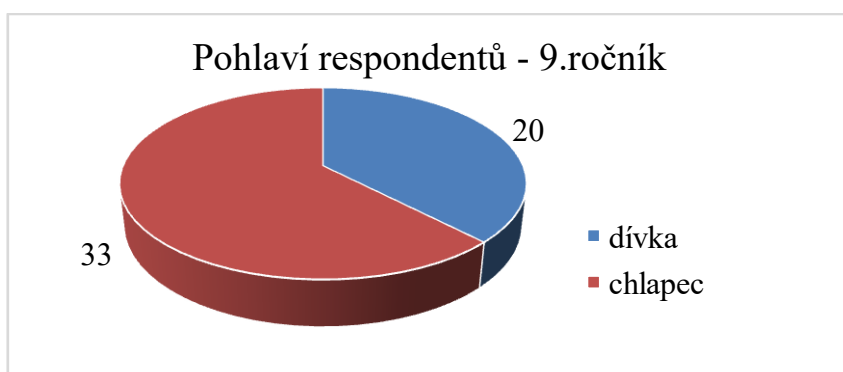
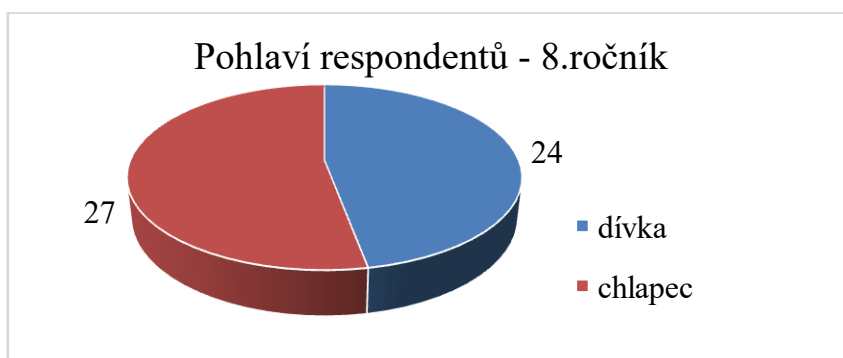
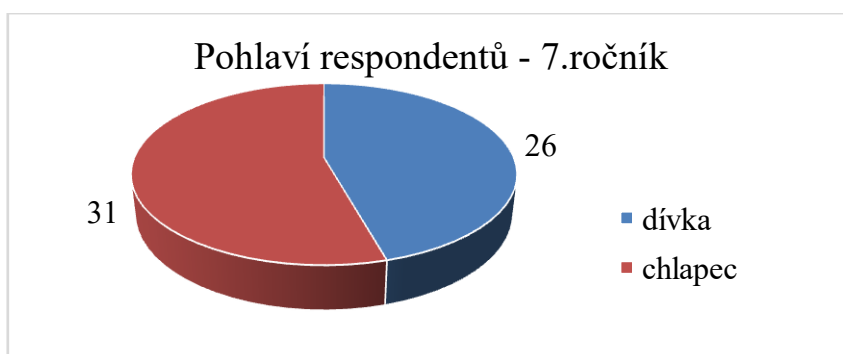
K dotazníkovému šetření byla zvolena metoda strukturovaného dotazníku s kombinací polootevřených a uzavřených otázek. Byly použity jak dichotomické otázky, tak otázky s jednoduchým a vícenásobným výběrem. Některé otázky jsou v obou dotaznících totožné, aby bylo možné porovnat názory obou stran konfliktu na stejný jev. Mezi tyto otázky patří například konfliktnost žáků a učitelů, nejčastější místa vzniku konfliktů a nejčastější řešení konfliktů. Dotazník pro učitele obsahuje více otázek než dotazník pro žáky, je detailnější ve zkoumaných jevech a nabízí více prostoru k detailnímu vyjádření názoru a zkušeností (Chrásková, 2016). Dotazník pro žáky je kratší a jednodušší.

6.4 Vyhodnocení dotazníkového šetření a rozhovorů

6.4.1 Dotazník pro žáky

1. Jsem:

Graf č. 1.1 - Pohlaví respondentů

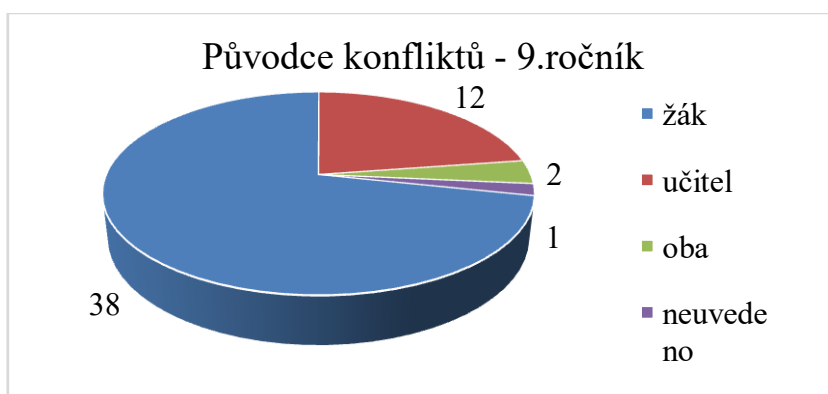
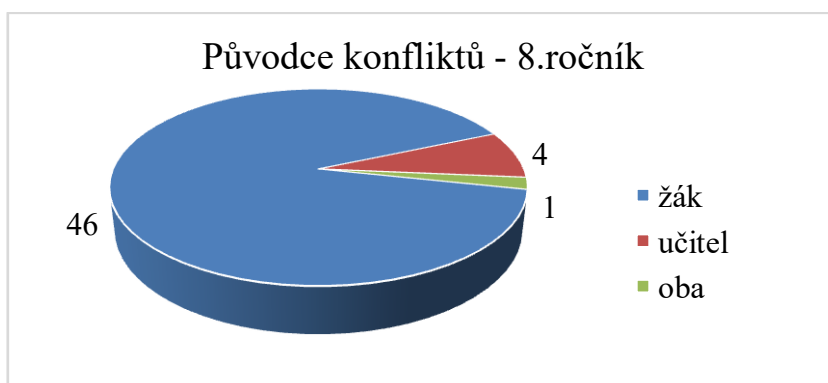
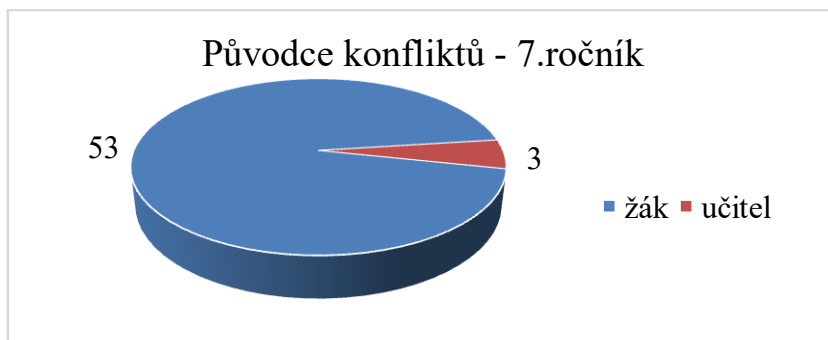


Na dotazníky odpovědělo 26 dívek ze 7. ročníku, 24 dívek z 8. ročníku a 20 dívek z 9. ročníku. Dohromady se tedy tohoto dotazníkového šetření účastnilo 70 dívek z řad žáků. Dotazníky také vyplnilo 31 chlapců v 7. ročníku, 27 chlapců v 8. ročníku a 33 chlapců v 9. ročníku. Dohromady bylo osloveno tedy 91 chlapců. Osloveno bylo více chlapců než dívek. Ve všech ročnících v jednotlivých třídách bylo také vždy více chlapců než dívek, děvčata nikde početně nepřevládala. Z toho v některých z následujících odpovědí dotazníku vyplývá, že buď k sobě chlapci dokážou být

poměrně kritičtí i ve věku, ve kterém s nimi ještě hodně zmítají hormony a puberta je v plném rozmachu, takže může jít o sebekritiku, nebo jde prostě o fakta, která jsou sdělena dle názoru respondentů.

2. Konflikty ve třídě častěji vyvolává:

Graf č. 1.2 – Kdo je ve třídě nejčastějším původcem konfliktů mezi žákem a učitelem

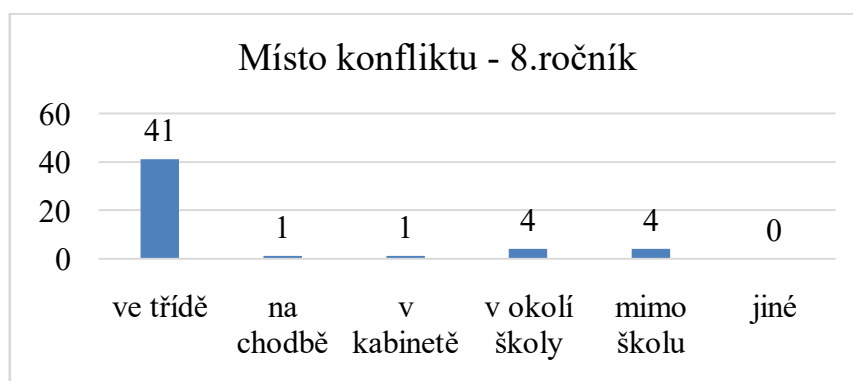
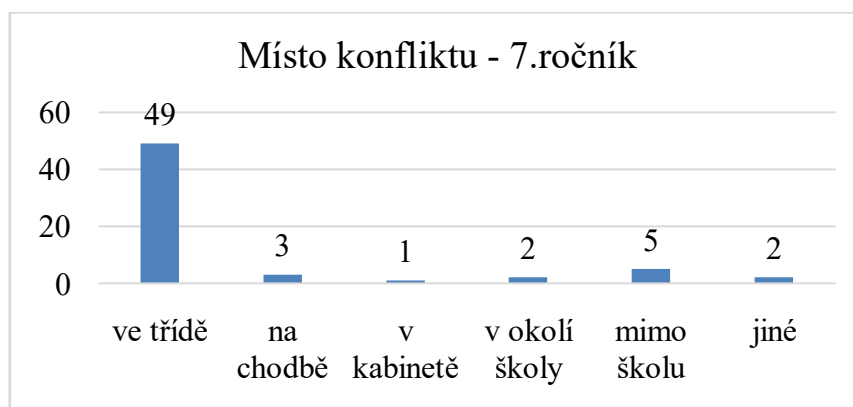


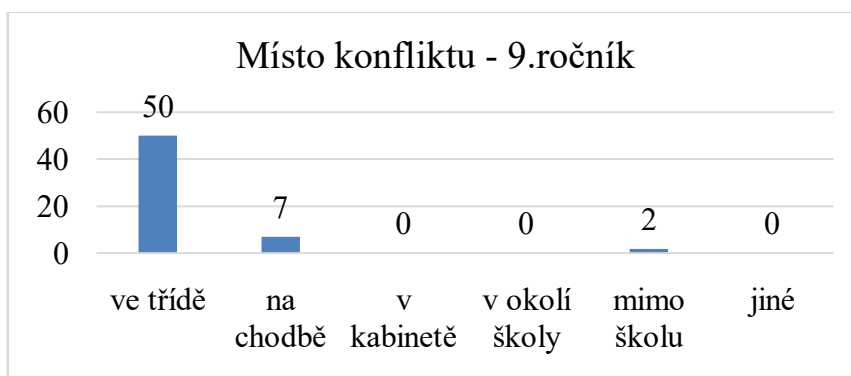
Na dotaz ohledně původce konfliktu odpovědělo 137 respondentů, že jím je žák a 19 že jím je učitel. 3 respondenti zvolili jinou odpověď, ve které uvedli, že jsou pro ně vyhovující obě možnosti stejně nebo že se nedá jednoznačně říci, že by jeden z nich byl

výrazně častějším původcem. Podle respondentů záleží spíše na jednotlivcích nebo na kolektivu ve třídě. Mnohdy také záleží na tom, jak si žáci, ať už jednotlivci nebo celá třída, sednou s daným učitelem. Podle grafu je také možné vyvodit, že žáci jsou se stoupajícím ročníkem kritičtější k učitelům. V sedmém ročníku zvolili učitele, jako původce, jen tři respondenti. V osmém ročníku již byli čtyři a v devátém ročníku se počet respondentů zvedl na 12. Nejvíce respondentů, kteří zvolili jinou odpověď, bylo také v devátém ročníku, kde už žáci o odpovědích více přemýšleli a chtěli vyjádřit jiný názor než ten, který měli na výběr. Jeden respondent svůj názor nevyjádřil vůbec.

3. Ke konfliktům nejčastěji dochází:

Graf č. 1.3 – Místa, kde ke konfliktům dochází nejvíce

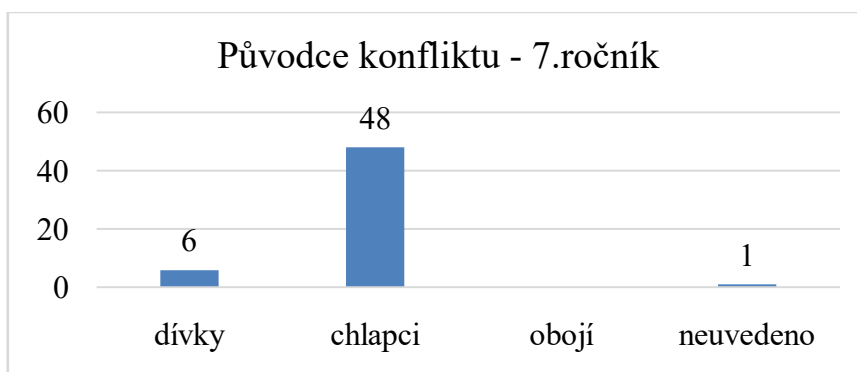


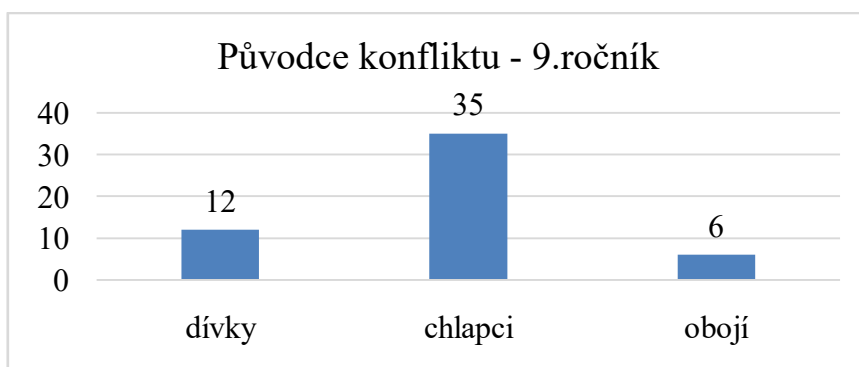
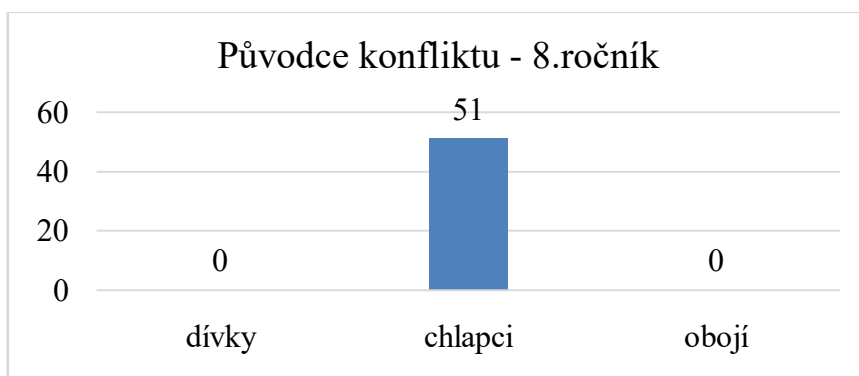


V otázce zjišťující místo, kde ke konfliktům dochází nejčastěji, nejvíce respondentů zvolilo možnost ve třídě (7. ročník – 49 respondentů, 8. ročník – 41 respondentů, 9. ročník – 50 respondentů), na chodbě pak zvolilo celkem 11 respondentů, 9 zvolilo mimo školu, v okolí školy vybralo 6 respondentů a kabinet zvolili pouze 2 respondenti. Dva také zvolili možnost jiné odpovědi a uvedli: *všude - hlavně když jsou všichni spolu nebo ve skupinkách* a *ve výchovné poradně*. Jak vyplývá z odpovědí v rozhovorech, nejčastějším místem je třída z toho důvodu, že v ní dochází k vyučovacímu procesu a je to také místo, ve kterém se obvykle žák a učitel nacházejí současně po nejdelší dobu z celého pobytu ve škole. Dle vlastních odpovědí lze také usoudit, že ve třídě funguje davová psychologie, protože, podle jednoho z respondentů, závisí, spíše než na místě, na přítomnosti většiny třídy.

4. Konflikty s učiteli častěji vyvolávají:

Graf č. 1.4 – Kdo nejčastěji vyvolává konflikty s učiteli (dívky nebo chlapci)

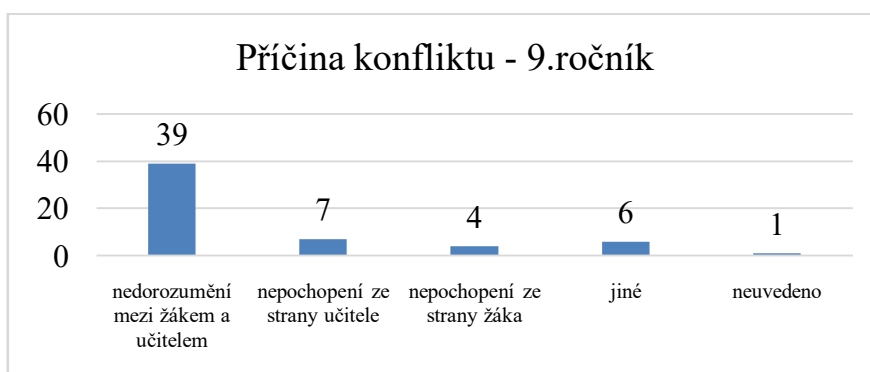
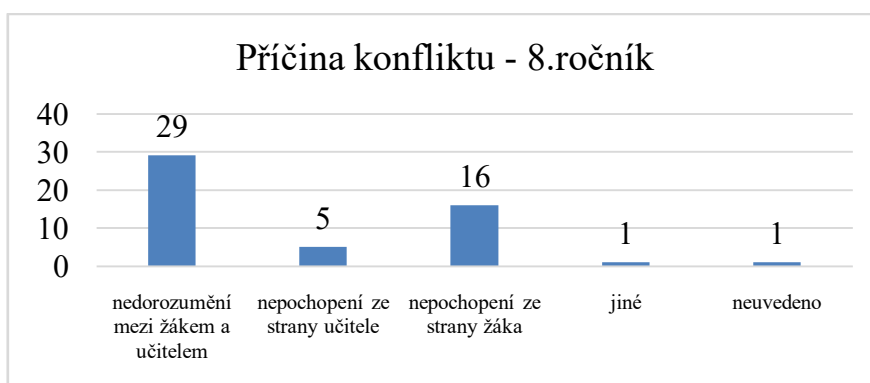
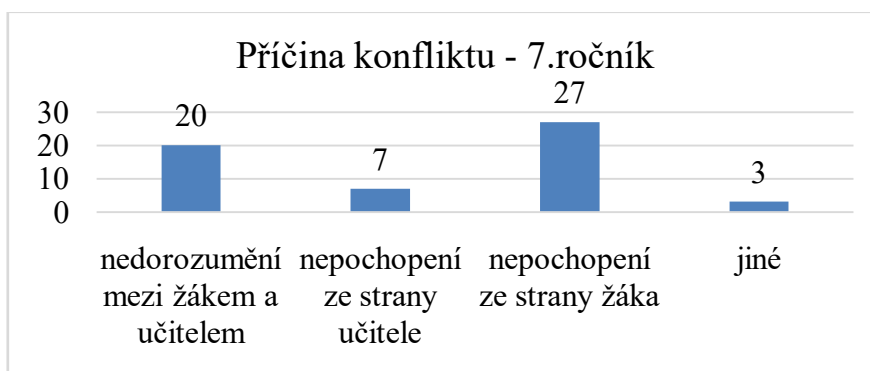




V otázce, kdo konflikty vyvolává nejčastěji, jasně vedli chlapci se 134 respondenty. Daleko za touto volbou jsou dívky s 18 respondenty a v jednom dotazníku odpověď vybrána nebyla. 6 respondentů se rozhodlo pro obojí. Ve všech třech jednotlivých třídách byli chlapci výrazně více vybranou možností. Vzhledem k tomu, že ve třídě je i vždy více chlapců, než dívek, je patrné, že k sobě dokážou být upřímní a vybrat možnost na základě jejich názoru, spíše než nějakého hraného postoje. V devátých ročnících se již objevilo několik možností, kdy žákům nestačila jen jedna možnost, ale považovali volbu obou možností za vhodnější odpověď. Toto poukazuje na fakt, že ve vyšším ročníku již o problému více přemýšlejí a nedávají vinu za způsobení konfliktu sociální roli člověka, ale spíše člověku samému, na základě toho, jaký je.

5. Příčinu konfliktů vidíte nejvíce v:

Graf č. 1.5 – Nejčastější příčina konfliktů mezi žáky a učiteli dle názoru respondentů

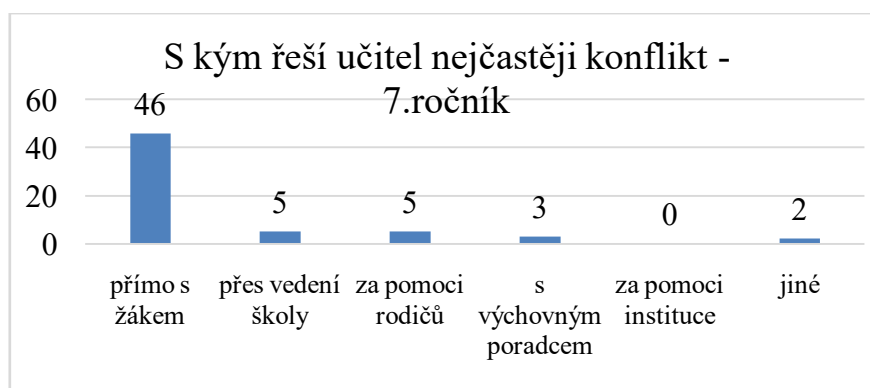


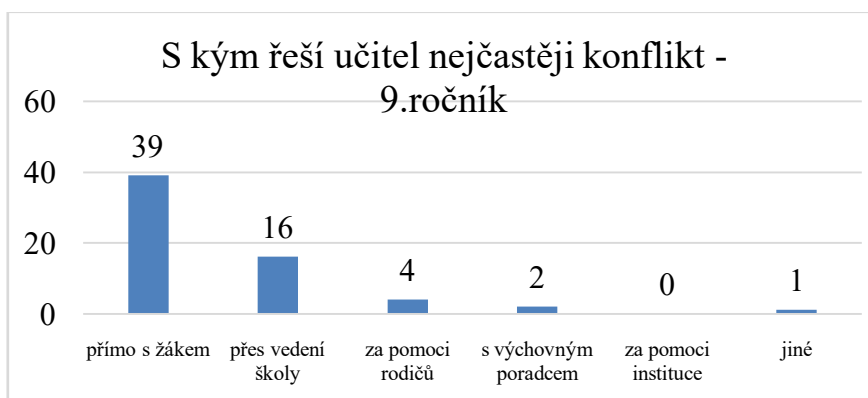
Z příčin konfliktu se nejvíce respondentů (88) rozhodlo pro nedorozumění mezi žákem a učitelem. Druhou nejpočetnější odpovědí je nepochopení ze strany žáka s 47 respondenty. 19 respondentů zvolilo nepochopení ze strany učitele. 10 respondentů se rozhodlo pro vlastní odpovědi. Žáci 7. ročníku napsali: *ve škole (celé); když si naše třída povídá o hodině; vše*. Žák 8. ročníku uvedl pubertu a žáci 9. ročníku napsali: *záměrné vytáčení učitele žákem; zabavení žáka; provokace učitele; nezáměr se učit; nerespekt vůči učiteli; problémy s žákem, který má ten problém doma*. V této otázce se jednotlivé ročníky v odpovědích částečně rozcházejí. Přestože nedorozumění mezi žákem a učitelem je nejčastější, tak jako nejčastější odpověď jej měli pouze žáci a

žákyně v osmých a devátých třídách. V sedmých třídách bylo nejvíce voleno nepochopení ze strany žáka. Z rozhovorů s výchovnými poradci a metodikem prevence vyplývá, že nejčastějšími příčinami mohou být problémy vznikající přenosem nějakých konfliktních situací v rodině. Velmi často jde údajně o chvíle, kdy učitel vyžaduje od žáka nějakou aktivitu, účast či plnění úkolu a žákovi se nechce a dá to najevo. Někdy může jít jen o přehnanou reakci na špatnou známku. Často může jít o nedostatek či absenci respektu vůči učiteli.

6. Nejčastěji konflikt učitel řeší:

Graf č. 1.6 – S kým či jakými prostředky řeší učitel konflikt nejčastěji

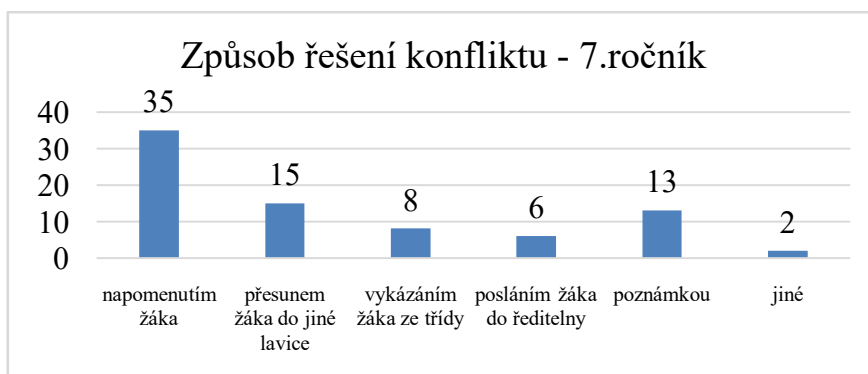


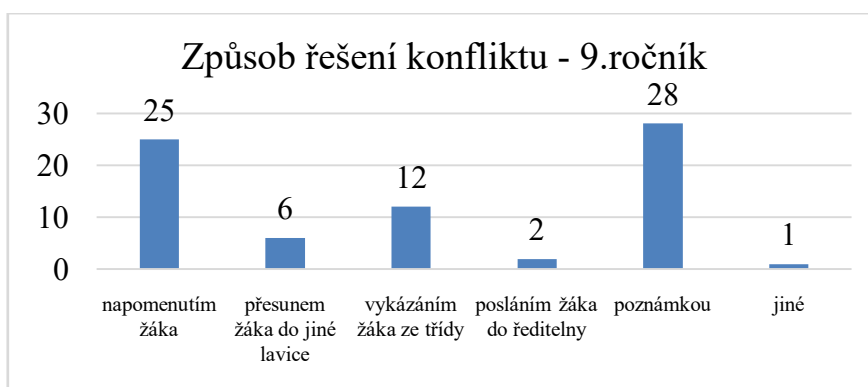
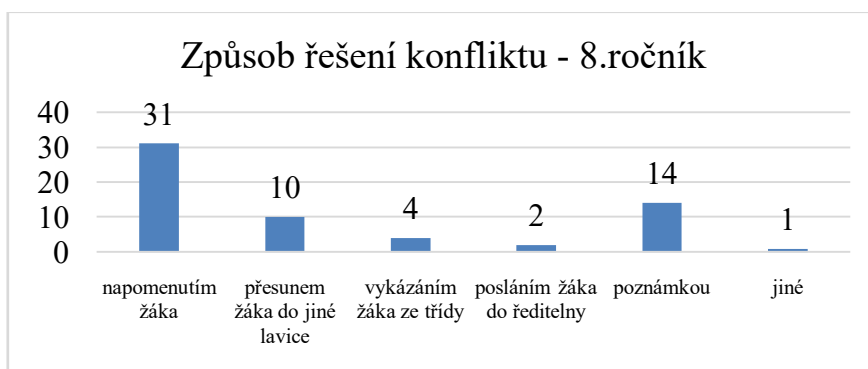


Podle žáků učitel nejčastěji řeší konflikt přímo s žákem (122 respondentů) nebo přes vedení školy (25) a za pomoci rodičů (19). 10 respondentů vybralo výchovného poradce, 4 uvedli jinou odpověď: *před celou třídou (jen někteří učitele); s celou třídou; pokaždé je to různé; dáváním poznámek*. 1 respondent odpověď neuvěděl a možnost za pomoci instituce zůstala nevybrána. Pomoc instituce se vyhledává jen ve vážnějších případech a podle rozhovorů lze usoudit, že i když se učitel nebo výchovný poradce rozhodnou obrátit například na diagnostický ústav, který je obvykle prvním krokem pro řešení závažnějších problémů, mnohdy uplyne velmi dlouhá doba, než se žák vůbec dostane k rozumnému nebo aspoň nějakému termínu. Diagnostické ústavy a jiné instituce spolupracující se školou jsou údajně tak zahlceny, že objednávají na termíny několik měsíců dopředu.

7. Učitel nejčastěji řeší konflikty s žákem:

Graf č. 1.7 – Nejčastější způsob, kterým učitel řeší konflikt s žákem

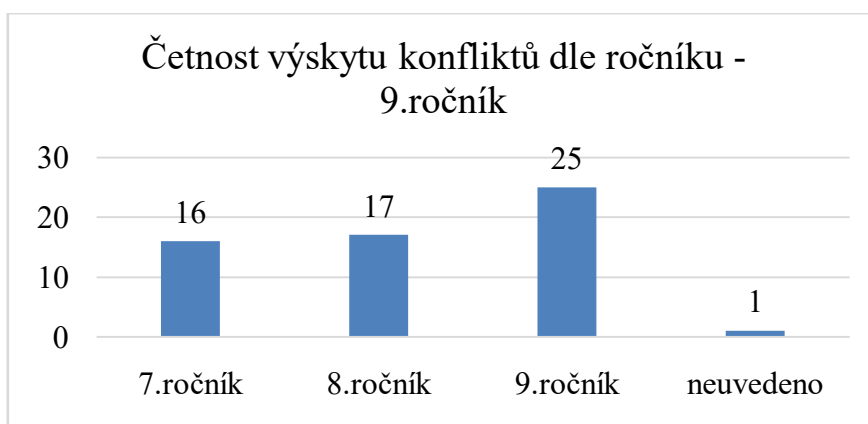
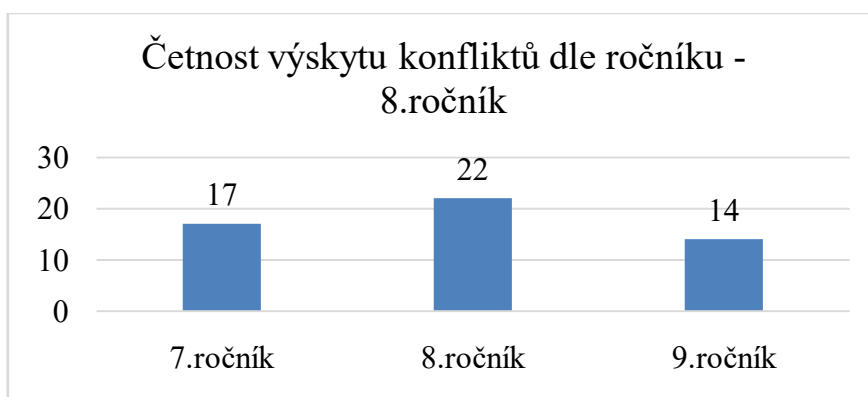
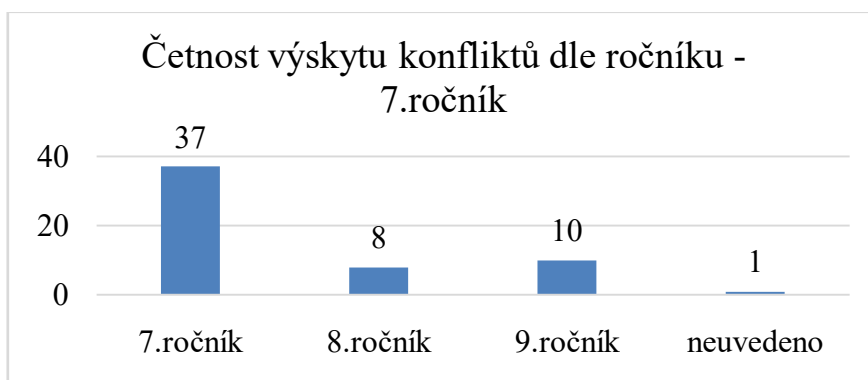




Nejčastější způsob řešení konfliktů s žákem je podle respondentů (91) napomenutí žáka. 55 respondentů pak zvolilo poznámku, 31 vybralo přesun do jiné lavice, 24 zaškrtnulo vykázání ze třídy, 10 zvolilo posláni do ředitelny a 4 napsali vlastní odpověď: *testem pro celou třídu; vyřeší to s ním, jak to bylo ve skutečnosti a podle závažnosti udělí trest; pozváním rodičů/ zákonných zástupců*. Poznámka byla tedy nejčastěji zvolenou odpovědí, ale v jednotlivých třídách byla zvolena nejvíce jen v sedmé a osmé třídě. V devátých třídách žáci a žákyně nejčastěji vybírali poznámku, přičemž v jednom z dotazníků byla k této možnosti dopsána poznámka „*ne že by to nějak pomohlo*“. V rozhovorech se respondenti vyjadřovali spíše k závažnějším problémům a jejich způsobům řešení, ale uváděli i možnosti jako je rozhovor s daným žákem či jeho rodiči.

8. Ve kterém ročníku jsou podle Vás konflikty nejvíce:

Graf č. 1.8 – Četnost výskytu konfliktů dle ročníku

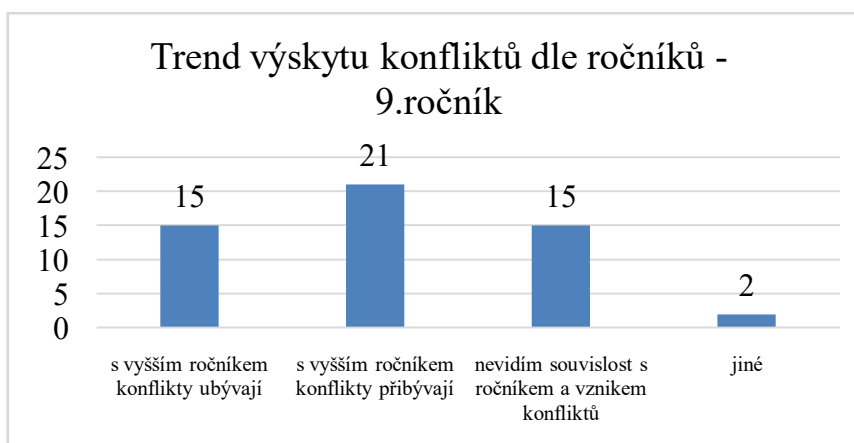
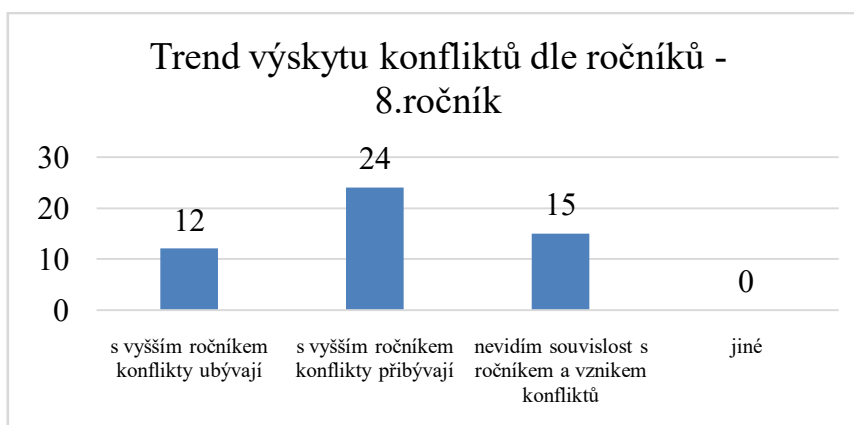
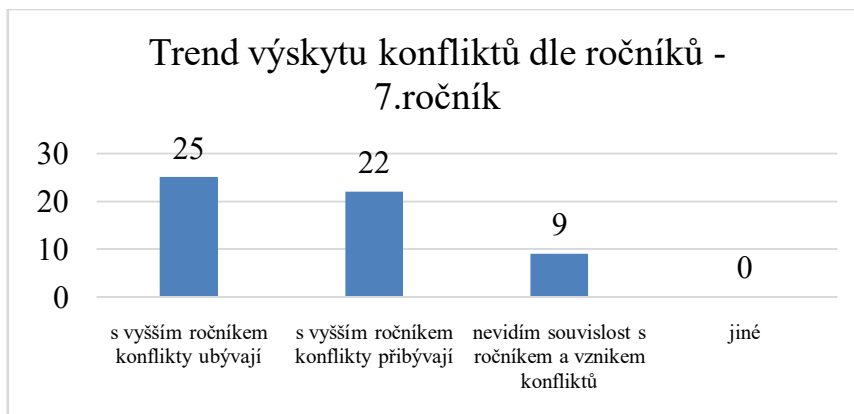


Předposlední dotaz zjišťuje názor respondentů na závislost vzniku konfliktů na ročníku. 60 odpovědělo, že nejčastější jsou v sedmém ročníku. 49 zvolilo devátý a 47 osmý ročník. 2 respondenti (jeden ze sedmé a jeden z deváté třídy) se k otázce nevyjádřili. Jeden ze společných jevů v této otázce je, že žáci a žákyně všech ročníků zvolili právě ten svůj, jako nejvíce konfliktní co se týká frekvence. V sedmém ročníku se v hlasech objevila opravdu značná převaha, v devátém ročníku šlo již o pouhý dvojnásobek oproti jiným ročníkům a nejmenší rozdíl v hlasech byl zaznamenán v osmém ročníku. V této otázce se respondenti nezatažují osobnostními kvalitami jednotlivců, ale spíše hodnotí,

jak často se žáci daných tříd dostávají do potyček s učiteli a patrně také hodnotí, která třída je obvykle proslulá svou konfliktností či problémovým chováním. Podle odpovědí v rozhovorech nelze tento jev vždy jednoznačně určit a situace se rok od roku mění.

9. Jak podle Vás přibývá či ubývá vznik konfliktů v závislosti na ročníku:

Graf č. 1.9 – Ubývání či přibývání výskytu konfliktů v závislosti na ročníku

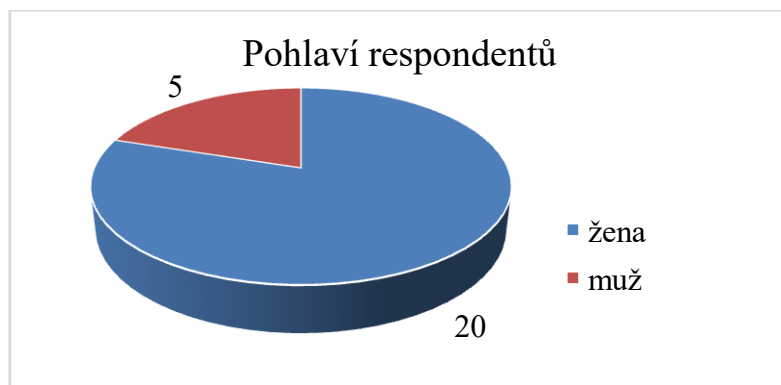


V poslední otázce, týkající se názoru respondentů na závislosti vzestupnosti či sestupnosti vzniku konfliktů na ročnících, odpovědělo 67, že konflikty s vyšším ročníkem přibývají, 52 má názor, že konfliktů s vyšším ročníkem ubývá, 39 nevidí souvislost mezi ročníkem a vznikem konfliktů a 2 respondenti zvolili jinou odpověď: *není to v závislosti na ročníku, ale na kolektivu a souznění v něm; nejprve přibývají a pak ubývají*. V osmém a devátém ročníku u většiny respondentů převládá názor, že s vyšším ročníkem konflikty přibývají, zatímco v sedmém ročníku větší počet respondentů (přestože jde o rozdíl pouhých tří hlasů) věří, že je tomu právě naopak a že s vyšším ročníkem konflikty ubývají. V devátém ročníku se pak objevily dva rozdílné jiné názory. Jeden poukazuje spíše na jistou kombinaci obou vedoucích možností a druhý v podstatě odmítá soudit daný jev podle ročníku a zastává názor, že závisí na kolektivu a vztazích, které v něm fungují či nefungují.

6.4.2 Dotazník pro učitele

1. Jsem (vyberte jednu možnost):

Graf č. 2.1 – Pohlaví respondentů



Tohoto dotazníkového šetření se z řad učitelů účastnilo ze všech tří škol 20 žen a 5 mužů. Učitelskou profesi stále obvykle vykonává více žen než mužů. Je otázkou, zda jde u žen o přirozené tíhnutí k dětem nebo o touhu učit a sdílet své znalosti, hodnoty, postoje a názory jako je tomu pravděpodobně i u učitelů. Nelze jednoznačně říci, že ženy jsou k žákům citlivější, protože mají mateřský instinkt nebo jsou prostě sensitivnější k potřebám dětí. Stejně tak nejde jednoznačně tvrdit, že muži v této profesi mají vždy automaticky pevnější autoritu a větší respekt od žáků. Všechny tyto kvality jsou dány individuálně a pohlaví na ně sice má značný vliv, ale rozhodně je nedefinuje.

Muž může být citlivý k potřebám žáků. Žena zase může být přísná a důsledná v dodržování pravidel a vyžadování poslušnosti. Tyto aspekty edukace jsou závislé pouze na charakteru vyučujících, ne na jejich pohlaví.

2. Mezi nejdůležitější faktory vzniku konfliktů z mé zkušenosti řadím:

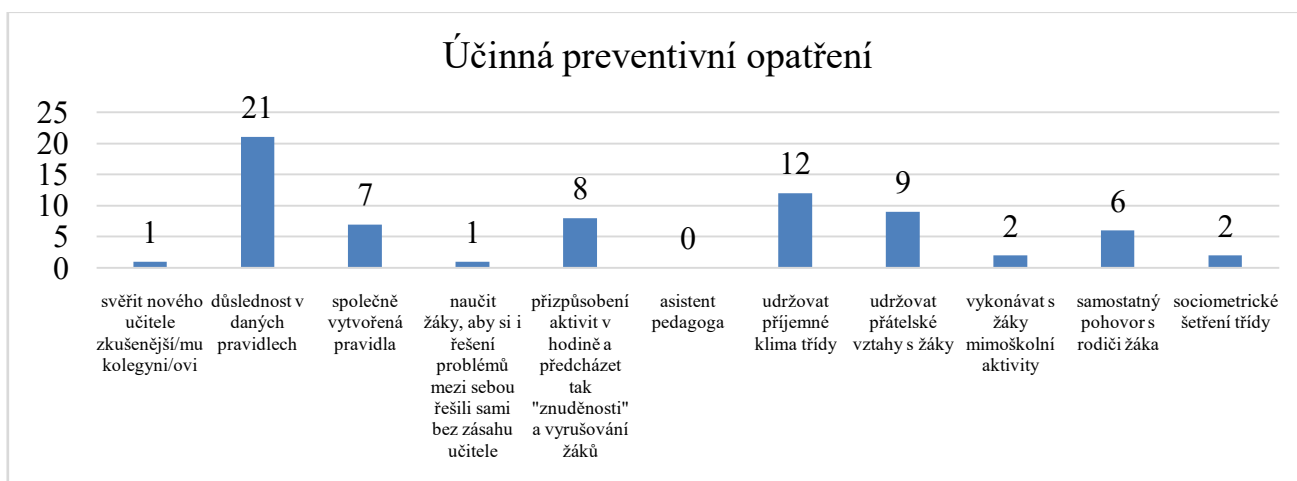
Graf č. 2.2 – Faktory, které nejvíce ovlivňují vznik konfliktů



Mezi nejdůležitější faktory ovlivňující vznik konfliktů učitelé řadí nejvíce psychický stav žáka a chyby ve výchově, obě kategorie zastoupeny 19 respondenty. 8 respondentů zvolilo úroveň motivace, 7 vybralo vnější prostředí, 6 zaškrtnulo sociální či ekonomickou situaci rodiny (tato možnost z rozhovorů s poradci a metodikem hrála v odpovědích větší roli než v dotaznících, podle názorů poradců je velmi časté, že žák si nese problémy, agresí a deprivaci právě z domácího prostředí). 2 respondenti zvolili fyzický stav žáka a 1 vybral nepřiměřenost požadavků s poznámkou, že jde spíše o požadavky ze strany rodičů. Dle odpovědí v rozhovorech je velmi častým faktorem psychické rozpoložení žáka, které ve většině případů zrcadlí stav, který panuje v rodinném prostředí a vztahů v něm.

3. Nejúčinnější preventivní opatření vzniku konfliktů, která jste použili:

Graf č. 2.3 – Preventivní opatření, která respondenti použili jako nejefektivnější

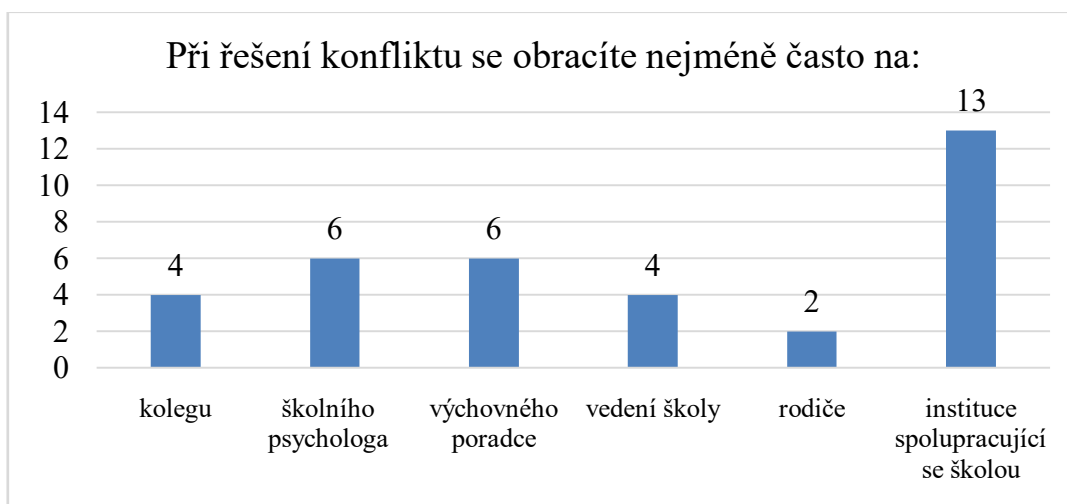


Z nejúčinnějších preventivních opatření vzniku konfliktů vybralo nejvíce respondentů (21) důslednost daných pravidel. 12 respondentů zvolilo udržování příjemného klima třídy, 9 si zvolilo podobnou odpověď udržování přátelských vztahů s žáky, 8 vybralo přizpůsobení aktivit v hodině, 7 zaškrtnulo společně vytvořená pravidla (to samozřejmě úzce souvisí s nejčastější odpovědí – jejich důsledné dodržování, bez společně vytvořených pravidel by nebylo co dodržovat). 6 respondentů označilo samostatný pohovor s rodiči žáka, po 2 respondentech označilo sociometrické šetření a vykonávání mimoškolních aktivit s žáky. Jednoho respondenta si získala možnost svěřit nového učitele zkušenějšímu kolegovi a naučit žáky, aby si řešili konflikty mezi sebou. Žádný respondent nepovažoval asistenta pedagoga za nejúčinnější preventivní opatření vzniku konfliktů (asistenti pedagoga mají jiné nepostradatelné role v edukačním procesu).

Z rozhovorů vyplývá, že vymezení společných a srozumitelných pravidel, jejich respektování a důsledné dodržování je jedním z nejdůležitějších opatření. Je také třeba respektovat názory a postoje žáků. Důležité je také přistupovat k dětem jako k osobnostem, které se ještě hledají a hlavně je mít jako učitel rád.

4. Při řešení konfliktu se obracíte nejméně často na:

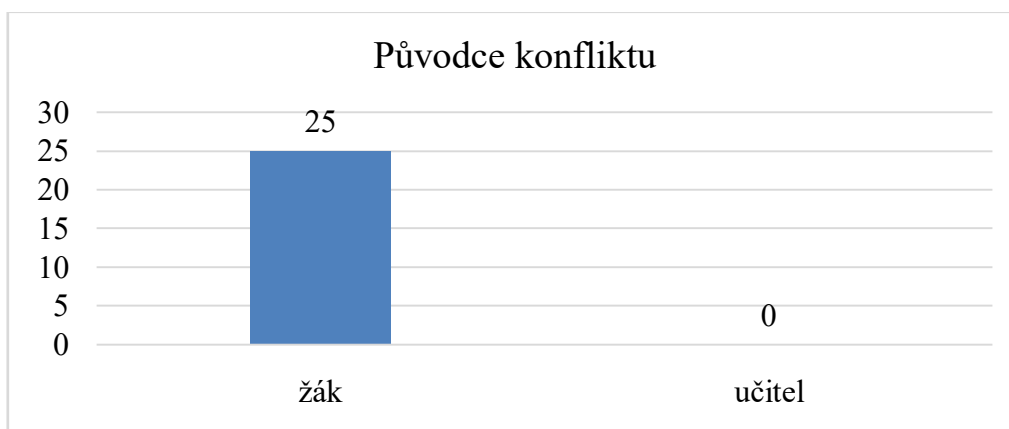
Graf č. 2.4 – Na které možnosti se respondenti při řešení konfliktů obrací nejméně často



V otázce, která zjišťuje, na jakou možnost se učitelé obrací nejméně při řešení konfliktů, odpovědělo nejvíce respondentů (13) možností instituce spolupracující se školou (v těchto institucích už se řeší závažnější problémy, takže je možné z této informace vyvodit, že respondenti nemusí řešit konflikty příliš radikálně nebo závažněji). 6 respondentů si vybralo školního psychologa a výchovného poradce, 4 zvolili kolegu a vedení školy, 2 respondenti se nejméně obrací na rodiče. Z rozhovorů lze vyvodit, že pokud není možné řešit konflikty přímo s žákem, prostřednictvím promluvy s učitelem, třídním učitelem, výchovným poradcem, zástupcem ředitele či přímo s ředitelem, pak je důležité ihned kontaktovat rodiče. Na spolupráci s rodiči řešení konfliktů ve velké míře závisí. Instituce spolupracující se školou sice byly zvoleny jako nejméně častá možnost, ale jsou podstatné pro řešení závažnějších konfliktů, na které není škola vybavená. A pro možnost využití služeb a funkcí těchto institucí je zapotřebí souhlas rodiče i žáka. Je tedy očividné, že pokud není rodič ochoten spolupracovat, nemá škola příliš mnoho možností, než se snažit dopady chování daného jedince mírnit a omezovat.

5. Konflikty ve třídě častěji vyvolává:

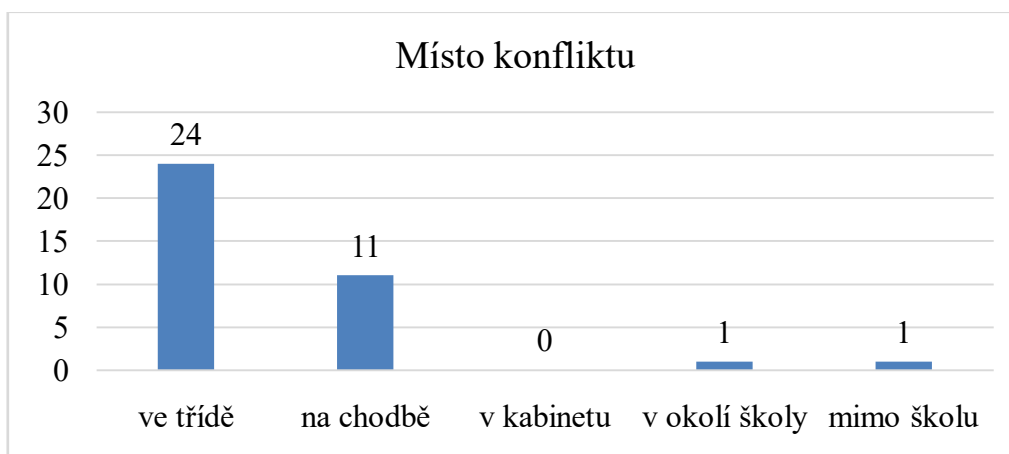
Graf č. 2.5 – Kdo je nejčastějším původcem konfliktu (žák nebo učitel)



Na otázku, která zjišťuje nejčastějšího původce konfliktu, jednoznačně všech 25 respondentů z řad učitelů odpovědělo, že se jedná o žáka. V této odpovědi se shodují i s většinou respondentů z řad žáků. Žáci druhého stupně jsou konec konců v nejméně stabilním stádiu vývoje, a to zejména z psychologického hlediska, s co možná nejbouřlivějšími reakcemi a střídáním nálad jako počasí v době klimatických změn. Z rozhovorů je také zřejmé, že se ve většině případů jedná o žáky. Pokud jde o nové učitele s nedostatkem zkušeností nebo méně vyrovnané jedince, pak je samozřejmě možné, že konflikt vyvolá i učitel. V jedné z vybraných škol byli zmíněni někteří učitelé (ne jmenovitě), kteří mají konflikty s žáky častěji než jiní. Nejedná se však v žádném z těchto případů o přímý slovní či jiný útok na žáka. V tomto smyslu to není myšleno. Jde většinou o preciznější učitele, kteří po žácích chtějí důsledné dodržování pravidel a výkon v hodině, což se některým žákům nemusí líbit a dají to jasně najevo. Z tohoto pak často plyne konflikt mezi žákem a učitelem.

6. Ke konfliktům nejčastěji dochází:

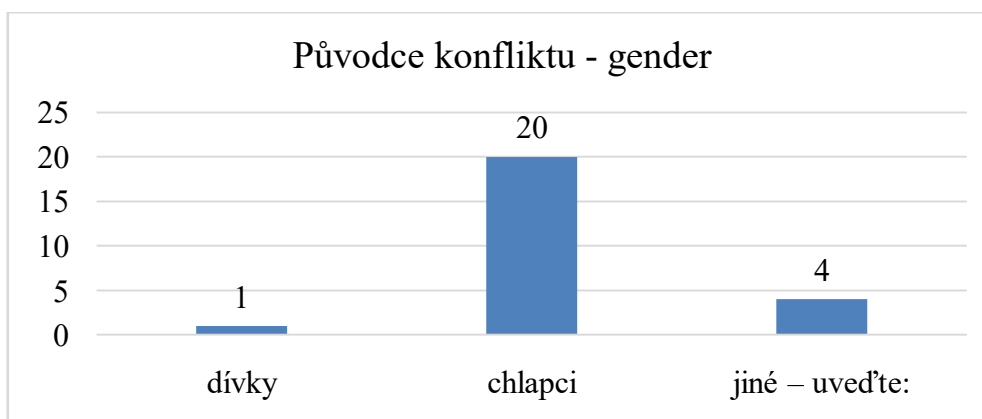
Graf č. 2.6 – Místa, kde nejčastěji dochází ke konfliktům



Nejčastější odpověď na místo konfliktů je s 24 respondenty stejná jako první možnost zvolená žáky. Chodbu zvolilo 11 respondentů a okolí školy a mimo školu zvolilo po jednom respondentovi. Kabinet nevybral žádný učitel. Vzhledem k tomu, že se tato práce zaměřuje na konflikty mezi žáky a učiteli, je poměrně zřejmé, že třída, jako hlavní místo interakce mezi těmito dvěma stranami konfliktu, bude zvolena jako nejčastější místo v obou dotaznících. Někteří učitelé zmiňovali, že o konfliktech mimo školu nemají informace. V rozhovorech je též zmíněno, že nejčastěji ke konfliktům dochází během vyučovacího procesu, ale ani případy agrese mimo školu nejsou zcela ojedinělé. V jedné z dotazovaných škol došlo k útoku na učitelku z naprosto banálního důvodu, který samozřejmě nebyl pravou příčinou, ale spíše jakýmsi katalyzátorem pro reakci daného žáka. Nejde vždy tedy jen o prostředí školy, i když je stále hlavním místem nejčastějšího výskytu.

7. Konflikty častěji vyvolávají:

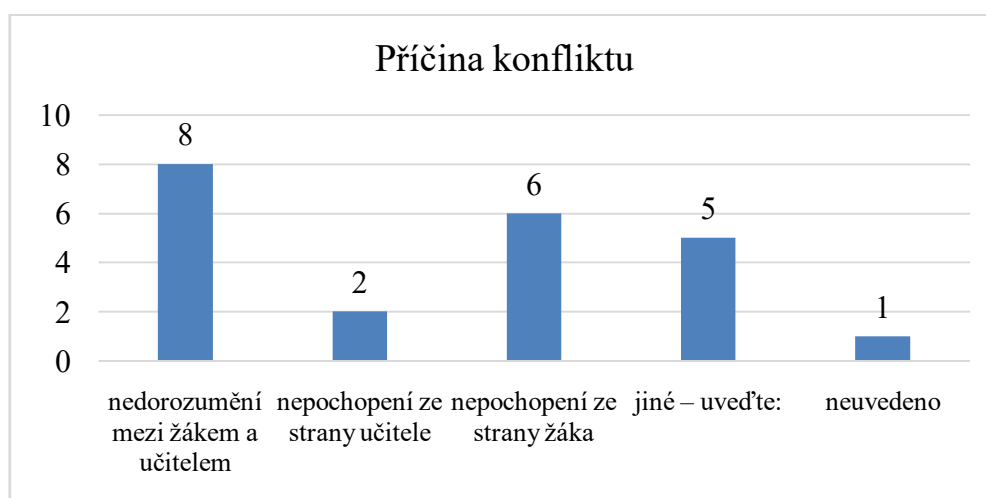
Graf č. 2.7 – Kdo častěji vyvolává konflikty (chlapci nebo děvčata)



Chlapci jsou v dotaznících jak pro učitele, tak pro žáky, nejčastější odpovědí. Učitelé odpověděli poměrem 20:1, také tedy ve prospěch chlapců jako častějších původců konfliktů. 4 respondenti napsali jinou odpověď: *stejně na 2. stupni, chlapci více na 1. stupni; obojí; nelze říci jednoznačně*. V rozhovorech nebyli výchovní poradci a metodik prevence přímo dotazováni na tuto otázku, ale z celkového znění rozhovorů plyne, že chlapci bývají častěji původci konfliktu, ať už lehčích nebo závažnějších. Chlapci mají větší sklony k agresi a k násilnému chování. Nejedná se samozřejmě o stoprocentní tvrzení, že všichni chlapci mají tyto sklony, jde pouze o srovnání s děvčaty, která také dovedou učitelům zvednout mandle. Dívky se však v pubertě obvykle více zajímají o svůj vzhled a, vzhledem k rychlejšímu psychologickému růstu v tomto období, již o chlapcích smýšlejí jinak, než oni o děvčatech.

8. Příčinu konfliktů (z vašich zkušeností i pozorování kolegů) vidíte nejčastěji v:

Graf č. 2.8 – Nejčastější příčiny konfliktů mezi žáky a učiteli

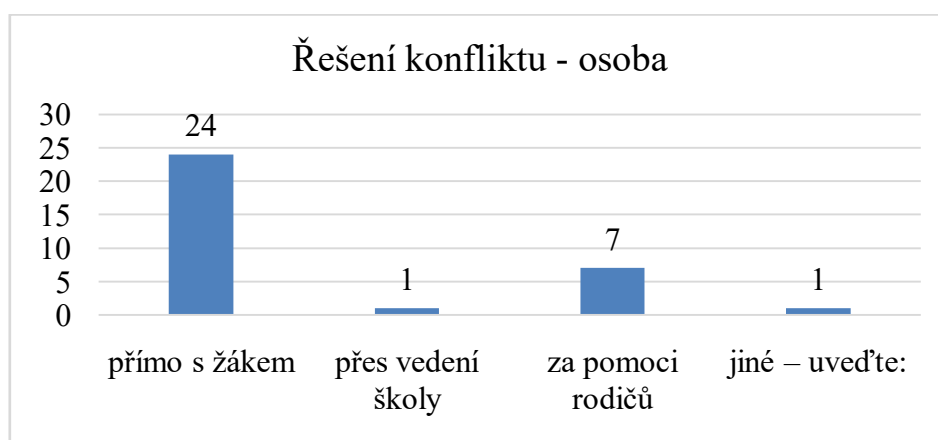


Z příčin konfliktů vybralo 8 respondentů nedorozumění mezi žákem a učitelem, 6 zvolilo nepochopení ze strany žáka a 2 zaškrtili nepochopení ze strany učitele. 1 respondent svůj názor na tuto otázku neuvedl a 5 respondentů zvolilo jinou možnost: *v nevychovanosti; neochotě podřídít se pravidlům, autoritě; nerespektování daných pravidel chování; neochota spolupracovat, neukázněné chování; snaha obejít pravidlo, nepracovat*. V rozhovorech se respondenti vyjadřovali také ke konkrétnějším příčinám

jako je rodinné zázemí, nechuť žáka k práci v hodině nebo fakt, že si žák s učitelem jednoduše nemusí sednout. V mnohých případech se také jedná o to, jaký se sejde kolektiv a jaké ve třídě panují vztahy. Nejvíce zmiňovaným problémem však bývá moment, kdy učitel po žákovi něco důsledně vyžaduje, ale žák se odmítá podřídit a nespolupracuje.

9. Nejčastěji konflikty řešíte:

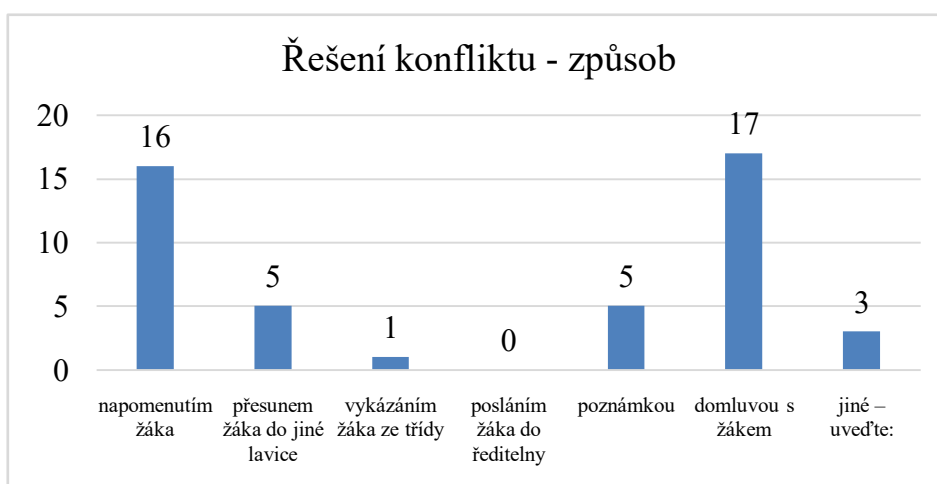
Graf č. 2.9 – Jaká řešení konfliktů nejčastěji volíte



V otázce, která se zaměřuje na to, jak učitelé řeší nejčastěji konflikt s žákem, nejvíce respondentů (24) odpovědělo možností přímo s žákem. 7 jich zvolilo pomoc rodičů a jeden respondent vybral vedení školy a jeden napsal vlastní odpověď: *záleží na druhu konfliktu a stupni*. V této otázce se opět nejčastější odpověď shoduje s výběrem žáků. Z rozhovorů je zřejmé, že se většina učitelů snaží řešit konflikty přímo s daným žákem, pokud nejde o něco neřešitelného nebo problematického. V odpovědích se opakují doporučení pro klidný přístup, případný odstup od téměř vyhrocené situace, aby se nezhorsila a vytažení žáka z konfliktního prostředí, aby měl možnost se uklidnit a přemýšlet nad příčinou jeho reakce. Pokud nestačí promluva s žákem, pak se obvykle škola obrací na rodiče a následně na instituce spolupracující se školou.

10. Konflikty s žáky řešíte nejčastěji:

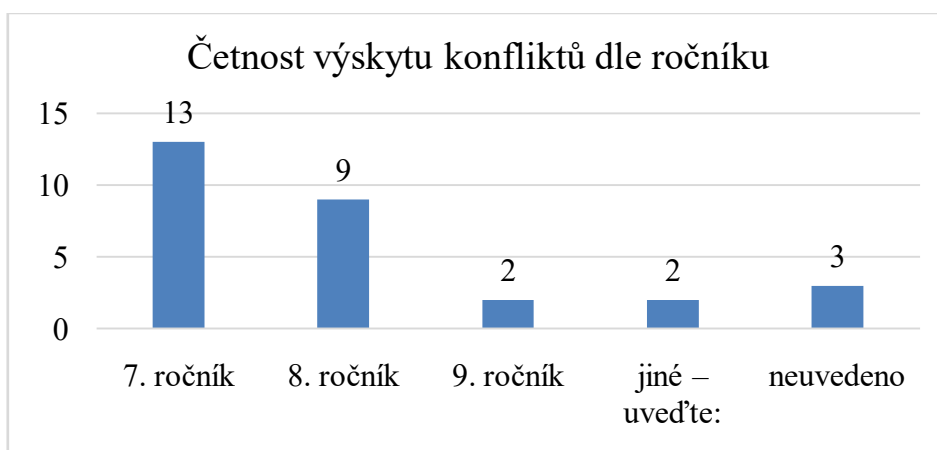
Graf č. 2.10 – Jak nejčastěji řešíte konflikty s žákem ve třídě



Jako nejčastější způsob řešení konfliktů zvolilo 17 respondentů domluvu s žákem. 16 jich zvolilo napomenutí žáka, které se objevuje velmi často i v odpovědích žáků. Po pěti respondentech je pak u přesunu do jiné lavice a poznámky. Jeden respondent zvolil vykáání ze třídy a nikdo nevybral posláání do ředitelny. 3 respondenti se rozhodli pro vlastní vyjádření: *podle situace a podle závažnosti, nejčastěji napomenutím; každý je podle aktuálních okolností řešen jinak, někdy nelze ani okamžitě vyřešit; záleží na konfliktu - školní řád, postupy*. Pokud nejde o vážné porušení školního řádu nebo nastavených pravidel v hodině, pak v mnohých případech stačí žáky napomenout nebo jim pohrozit poznámkou. V případě opakovaného rušení se „sousedem“ pak funguje přesun do jiné lavice. V odpovědích rozhovorů není výjimečné ani posláání k zástupci ředitele nebo přímo k řediteli.

11. Ve kterém ročníku jsou podle Vás konflikty nejčastější:

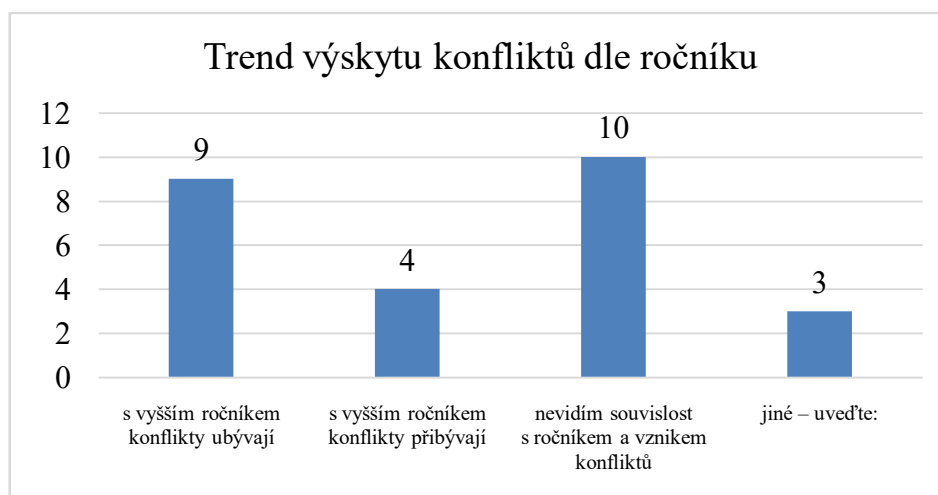
Graf č. 2.11 – Četnost výskytu konfliktů dle ročníku



Nejčastější odpovědí na četnost výskytu konfliktů dle ročníku je 7. ročník (13 respondentů). 9 respondentů zvolilo 8. ročník a 2 vybrali 9. ročník. 3 svou odpověď neuvedli a 2 napsali jinou odpověď: *nelze posoudit, různé; každý rok jinak, záleží na třídě*. Na základě odpovědí v rozhovorech je nejčastěji první odpovědí na tuto otázku: *Nejde to tak jednoznačně říci. Mnohdy nejde o záležitost ročníku. Jedná se zejména o to, jaký se sejde kolektiv a jak si sednou s učiteli*. Jedna z poradkyň také zmiňuje, že nejvíce se vyskytují konflikty v osmičce, protože v deváté třídě už se děti většinou zklidní a v sedmičce jde ještě o takové to zlobení. Záleží na třídě a na kolektivu. Ale respondenti se v rozhovorech shodnou, že ročník není hlavním determinanem četnosti konfliktů. Na vznik konfliktu působí ve třídě mnoho faktorů a věk žáků je jen jedním z mnoha.

12. Jak podle Vás přibývá či ubývá vznik konfliktů v závislosti na ročníku:

Graf č. 2.12 – Ubývání či přibývání výskytu konfliktů v závislosti na ročníku



10 respondentů zastává názor, že výskyt konfliktů nemá souvislost s ročníkem. 9 se přiklání k možnosti, že s vyšším ročníkem konflikty ubývají a 4 zvolili možnost přibývání konfliktů s vyšším ročníkem. 3 respondenti zvolili vlastní vyjádření odpovědi: *nejvíce 7. a 8. ročník; konec 7. ročníku - počátkem 8. ročníku většinou přibývají a v 9. ročníku většinou ubývají; nejhorší je 7. a 8. ročník - puberta, zvládnutelný je 6. r. (jsou malé) a 9. ročník (jsou "dospělé")*. V rozhovorech se spíše zmiňovalo vyjádření, že nelze jednoznačně posoudit ani tento jev, ale objevil se i konkrétnější vzorec pro výskyt konfliktu. Podle jednoho z názorů jde nejprve ze sedmé třídy k osmé spíše o přibývání a

od osmé třídy k deváté, kdy jsou žáci popisováni jako „dospělejší“, již dochází spíše k ubývání konfliktů a žáci těchto ročníků jsou klidnější.

6.5 Polo-řízené rozhovory

V rámci kvalitativního výzkumu proběhly také polo-řízené rozhovory výchovnými poradci či metodiky prevence (podle dostupnosti) na vybraných základních školách. Polo-řízený rozhovor je verbální dialog dvou osob. Autor rozhovoru si připraví témata a otázky. Může se v průběhu rozhovoru doptávat na otázky, které nemá ve svém seznamu nebo i přidávat otázky doplňující. Je nutné, aby měl tazatel o tématu rozsáhlé znalosti, aby nepůsobil nekompetentně a mohl se v případě potřeby doptávat vhodným způsobem. Pro rozhovor byl zvolen výchovný poradce, protože řešit konflikty mezi žáky a učiteli je součástí náplně jeho práce. V případě nepřítomnosti výchovného poradce byl poté zvolen metodik prevence, který sice není běžně řešitelem konfliktů, ale ve většině případů se jejich řešení částečně účastní. Práce metodika je více administrativní než práce výchovného poradce a oproti poradcům, metodik nemá úlevu z vyučovacích hodin. Výchovní poradci v základní škole zastávají nepostradatelnou funkci s řadou činností. Do jejich náplně práce spadají poradenské, metodické a informační činnosti. Jeden z rozhovorů byl nakonec veden s metodikem prevence z důvodu nemoci výchovného poradce a uskutečněn na základě dlouhé praxe a mnohých zkušeností s řešením konfliktů mezi žáky a učiteli předtím, než byl nový výchovný poradce k dispozici. Jeden z rozhovorů s výchovným poradcem nebylo možné uskutečnit osobně a došlo tedy jen ke korespondenčnímu zodpovězení otázek. Jedná se o krátké a stručné odpovědi, které do vyhodnocení rozhovorů začlením za účelem porovnání. Pro lepší orientaci v textu a jednotlivých odpovědích je pro jednotlivé respondenty zvolené krátké označení. Výchovná poradkyně ze ZŠ Dukelských hrdinů je označena v odpovědích písmenem K. Poradkyně ze ZŠ Ostrov má přidělenou značku O a metodička prevence ze ZŠ Hroznětín je označena písmenem H. Následuje přepis odpovědí na položené otázky s případnými podotázkami nebo dodatky tazatele psané, stejně jako otázky, kurzívou.

Jak Vám vyhovuje škola, kde pracujete?

K: Jsem spokojená.

O: Naprosto.

H: (Smích) Já už tady pracuju roky. Takže to je taková otázka (smích)...opravdu zvláštní, na kterou odpovědět. Spíš už je to o takové té věrnosti té škole. (*To dost často bývá u těch učitelů, to znám i ČVUT, že oni by mohli na padesát tisíc někde dělat a přitom prostě zůstávají na fakultě, protože to tam mají rádi.*). No je to už opravdu potom, když tady pracujete nějakou dobu, tak už je Vám to vlastní takové, že jo. (*No to věřím, to, to bych taky chtěla někdy*).

Co obnáší práce výchovného poradce/metodika prevence?

K:Řešení problémů se žáky, s rodiči, kariérní poradenství, spolupráce s ŠPZ

H: No práce metodika je z velké části práce administrativní. To znamená vypracovat minimální preventivní program, vypracovat školní strategii...a další, účastnit se různých konferencí, přednášek a podobně.

Na škole to znamená, že vlastně, jste tu jako takový vztyčný důstojník a pokud má někdo nějaký problém, může se na vás obrátit. Ale nejste tady od toho, že ty konflikty řešíte vy. Metodik nemá funkci, že řeší konflikty, ale v případě nějakého konfliktu, tak se účastní toho řešení výchovným aktivem, to znamená vedení školy, výchovný poradce, školní metodik. No a, nebo potom dál vlastně postupuje k řešení dalším institucím. Ale rozhodně nemá funkci řešitele nějak. (*hm, nějakého mediátora nebo tak*). Ne. (*Ten metodik toho má dost co dělat*). No bohužel, pořád je to administrativně nedořešené, protože už nám slibují roky, že nám vlastně uvolní hodinu z vyučování a (*jednu?*), no my nemáme žádnou. My, metodik, celá ta léta, co vlastně ta funkce existuje, tak žádnou nemá. (*Mhm, ty jo, wow*).

O: Tak, všechno. Takže, integrování žáci, respektive žáci s podpůrným opatřením. Administrativa, která k tomu celá patří. Volba povolání, kariérní. Vlastně, to jsem si k tomu dostudovala další vlastně jakoby podúroveň toho kariérového poradenství. Pak jsou to výchovné problémy, který jsou projednány s rodiči, kázeňský opatření, výchovný komise, zapojení tady doma s Ostrovem, prevence školního neúspěchu žáků. Takže, máme i v projektu vlastně zapojení

doučování, Takže tadyhleto k tomu patří. Takže to je tak asi zhruba všechno. (*To se nenudíte*). Ne to se nenudím. Na to, že jsou na to odpočet jenom čtyři hodiny.

Povězte mi něco o Vaší praxi.

K: Praxi vykonávám cca 15 let a baví mě to.

H: No tak učím déle, než metodika. Toho metodika už taky dělám dlouho, ale teď bych se musela hodně zapátrat do paměti... už je to nějakých víc než 10 let.

O: Tak já, popravdě řečeno, nevím, od kterého roku to dělám. Ale už jako jsem tady takový inventář, takže mi přijde, že takovejch 15 let určitě. Takže to určitě, to bych se musela podívat, z kterýho roku tady mám ty nejstarší... nejstarší ty volby povolání a takhle. No a v podstatě, vystudovala jsem si výchovný poradenství, pak jsem to teda začala dělat. No a vlastně teď jsem ten 9. rok i zástupcem ředitele. V podstatě se mi zkumulovaly funkce. Což nám všichni říkali jako, že výchovný poradci jsou takový to, jakože pak dál. Takže teď se snažím, že snad za dva roky jako to začne studovat nějaké mladší kolegyně, která by to výhledově zase po mě už převzala, protože zase čas letí a ono toho je opravdu hodně. Takže ráda bych to potom někomu předala mladšímu. Protože za 10 let jdu do důchodu, takže zase ono to uteče jak voda. Než si to ten dotyčný vystuduje, než se to trošku předá. A zase záleží, jak to na té škole bude fungovat, protože samozřejmě to je zase v těch šestiletých cyklech ředitele školy. Otázka je, co bude za rok, za dva. Takže výchovný poradenství mám na téhle škole vystudovaný já a proto ho dělám.

Jaké máte zkušenosti s konfliktními žáky?

K: Většinou se shodneme, že problémy žáků jsou přenosem řešení nějakých konfliktních situací v rodině.

O: Tak, s konfliktními žáky jako tady musíme vyjít, protože jsme základní škola. Někaké vyloučení z výuky nebo něco takového v podstatě legislativně ani nepřipadá v úvahu. Při jakémkoliv sebemenším náznaku se snažíme spolupracovat s rodiči. Pokud ta spolupráce s rodiči je dobrá tak... samozřejmě i ve spolupráci se střediskem výchovné péče, tak to nějakým způsobem jakoby prochází. Problém je ten, že všechny tyhle organizace jsou strašným způsobem

zahlcený. Když jsme potřebovali v loni pomoc tak v listopadu nám řekli, že první termín je v únoru, takže v podstatě...porad' si, jak umíš. Takže, v podstatě jako, pokud se týká agrese vůči učitelům, i to jsme tady měli. Řešilo se to samozřejmě kázeňským opatřením. Ale v podstatě, my moc toho v ruce nemáme. Pokud není spolupráce s rodiči, pokud ta spolupráce s rodiči vázne...mohli bychom spolupracovat, tedy měli bychom, snažíme se spolupracovat s OSPODem, ale i tam je to zase na dlouhé lokte. Teď teda máme čerstvý případ, kdy teda chlapec odešel do diagnostického ústavu. Takže tam jako opravdu jsme to dotáhli až do konce, ale více méně až, když chlapec utekl z domova, takže až teprve jako ta sociálka se, jakoby, tadyhle do toho... Jako ta matka chtěla, všichni chtěli, i on chtěl, ale prostě, ono to není tak jednoduchý. Opravdu ta legislativa je taková, že v první řadě, je samozřejmě zájem toho dítěte, ale otázka je, jak dalece to je vůči těm ostatním žákům. Takže teď tady máme taky ještě v jedný osmičce žáka, který je agresivní vůči spolužákům i vůči učitelům. Ale bohužel jako, do střediska výchovné péče už teda dorazili, ale trvalo to půl roku, než jsme jako přesvědčili přes sociálku matku, aby opravdu se s tím začalo něco dělat, a jsme víceméně v tomhle bezradný. Pokud se nám to podaří, třeba se i dohodneme s rodiči, že pár dní vynechá to dítě ve škole, omluví ho, než přejde takový to...Spolupracujeme samozřejmě s policií. Jenže pokud těm dětem není víc než 15 tak bez spolupráce rodičů nemůžeme stejně nic. Takže zase se vracíme o tom, že základ je spolupráce s rodiči. Což někdy zase narážíme na to, že rodiče nechtějí vidět prostě problémy svých dětí. To je případ od případu. *(To je dobrá past teda)*. Je to past v podstatě, ale musíme to nějak řešit, že jo. Nemůžeme nechat takový dítě...jednoznačně hned se to všecko tady trestá. Jako kázeňský opatření, ředitelská důtka, následuje okamžitě, pak v podstatě následuje dvojka nebo trojka z chování. Někdy to zabere, někdy to nezabere, ale jako samozřejmě tam teda ten diagnostický pobyt, třeba ve středisku výchovné péče, ale ten se dá opakovat pouze dvakrát ve dvou školních letech nebo s nějakým odstupem. Tam jsou zase na to nějaký, že jo, aby to mělo nějaký efekt. No a zase, musí s tím souhlasit rodič, musí s tím souhlasit dítě, takže to není o tom, že my bychom někoho někam poslali, musíme ve spolupráci s rodiči prostě najít způsob jak s tím dítětem komunikovat.

H: (*Jen třeba to nejzajímavější nebo kolikrát třeba a kolik toho řešíte*). No už jsem na to koukala v tom dotazníku. Ono nejde jednoznačně odpovědět, jestli je to záležitost vyššího ročníku nebo je to záležitost nižšího ročníku. Je to strašně individuální. Má tam na to vliv opravdu spoustu faktorů. Výchova v rodině, sociální systém, sociální situace v rodině a další. To opravdu jednoznačně nejde říct. (*To máte pravdu, tam jsem měla dát: jiné uveďte*).

Kdo podle Vás nejčastěji vyvolává konflikty mezi žáky a učiteli?

K: Žáci.

O: No jako, kdy to je častější, někdy ten konflikt je vyvolaný tím, že učitel po žákovi něco důsledně chce a tomu žáku se to nelíbí a dá to otevřeně najevo. Což na naší škole, protože dost po nich chceme důsledně to, co se jim zadá, že tady prostě budou plnit svoje povinnosti. Tak z toho vyplývají konflikty. Někdy je to třeba, možná...jsme měli i takový školení, že prostě ten učitel, aby nešel až do toho otevřeného konfliktu, tak jakoby se, aby se stáhnul a snažil se řešit tu situaci nějakým jiným způsobem prostě, následně s tím učitelem atd. Jo, takže jako, aby nedošlo k tomu vyloženě vyhocení situace. Jako nedošlo tady nikdy na facky. Šlo vždy o slovní útoky vůči učitelce, ale třeba i ve městě, což už potom je na trestní oznámení, samozřejmě na policii, protože tady je to mimo budovu školy. Měli jsme tady loni napadení učitelky. Je to mimo školu, takže to řešila policie. Jo, takže zase záleží na tom, a nebyl to konflikt jako nějaký, že by ta příčina byla prostě...oni se vraceli z nějaké akce a paní učitelka chtěla, aby zastavil chlapec a počkal na ně. A to bylo příčinou konfliktu. Čili úplně malicherná věc. On to prostě psychicky nezvládá.

Já bych řekla, že se tady objevuje čím dál tím víc dětí, které mají určité psychické problémy zvládat svoje situace a bohužel dětský psychiatři jsou nedostatkový zboží v uvozovkách, takže kromě toho, té agrese se setkáváme samozřejmě se sebezpoškozením a tady s těma věcmi. Což úzce souvisí právě s tou agresí, která není ...jakoby vůči třeba učitelům, ale obarcí se ta agrese vůči tomu samotnému dítěti. (poznámka tazatele: *když ona ta doba, jak je dneska možná rychlá, toho stresu*) No, bych řekla, že i ten vliv toho všeho možného okolo, to strašně závisí na tadyhleťom. To bych řekla, že má velký vliv. (*Je to*

hodně neosobní a hlavně je toho strašně moc). Ty děti nejsou schopný se v tom orientovat.

H: Zase těžko říct jednoznačně. Nelze takhle jednoznačně říct, ale ono to souvisí už s tou předcházející otázkou. Pokud to dítě má nějaké problémy, které si s sebou nese do života a pokud je učitel, který tam vlastně třeba začíná, nemá zkušenosti, tak ty konflikty potom můžou vznikat často (hlášení ředitelky školy skrze školní rozhlas – poděkování za akci na vánočním jarmarku všem účastníkům a pochvala za účast žáků). To bylo opravdu moc hezký, jak se to povedlo tentokrát. Tak a teď jsme mluvili o čem? Ty konflikty mezi těmi dětmi. No tam opravdu, já bych to jednoznačně neřekla, že někdo, že víc konflikty...spíš je snadnější, potom ten konflikt vzniká u nějakých těch, když je ten jedinec nějak nevyrovnaný a narazí na nějakou třeba nezkušenost. Tak tam potom ty konflikty, tam ty konflikty mohou vznikat častěji. *(Tam jsou pak vystresované ty děti hodně, to chápu no)*.

S jakými žáky jste zatím řešil/a konflikt?

K: Bylo jich víc, především záškoláctví, špatné vztahy mezi žáky.

O: *(Něco zajímavého, něco co třeba utkvělo, nebo tak nějak průměrně, co je tady třeba obvyklého)*. Spíš třeba to že prostě jako, když tady došlo třeba k napadení té učitelky, tak jsme okamžitě kontaktovali otce, který teda došel si pro dítě do školy, a začalo se to řešit. Ale to dítě se dostává do takovýho afektu, že vůbec nevnímá. Máme teď tady dvě takový děti, které jsou v podstatě, by se dalo říct na psychiatrickou péči. Ale přesvědčit rodiče, aby jako vzali dítě k odborníkovi, protože my nejsme odborníci. My můžeme pouze poradit. My nejsme na to tady zařízení, abysme prostě zvládali dítě, které se psychicky zhroutí a je agresivní vůči učiteli nebo vůči samo sobě. Tak na to opravdu zařízení nejsme, takže...*(člověk asi slyší slovo psychiatr a...)*. Přesně tak. *(Přitom v dnešní době by to už jako tolik nemělo být)*. No, ale bohužel v některých, v některých jako rodinách je to prostě určitý stigma, že by prostě dítě bylo nějakým způsobem takhle jako řešený.

H: *(Tam to mám hodně otevřené, teda. Jestli právě třeba, jestli ty podmínky, jestli to sociální zázemí)*. Vždycky, vždycky tam tohle hraje velkou roli. Za ty

léta, nikdy jsem si žádný průzkum nedělala ani si nedělám nějaký statistiky, ale obecně bych řekla, že co tam vždycky hraje velkou roli, taková ta absence citu, absence takovýho toho sociálního zabezpečení a těch jistot. To hraje strašně velkou roli (*ta deprivace*). Ano. To tam hraje strašně velkou roli a to už potom je snadná cesta k takovým těm dalším problémům, který se na to nabalují.

Kde se podle Vás nejčastěji odehrávají konflikty mezi žákem a učitelem?

K: Ve třídě.

O: (*Výjimečně to bývá tedy i mimo tu školu, jak jsem pochopila*). Výjimečně mezi školou. Obvykle to je v rámci nějaké té hodiny, v rámci prostě nějakýho vyučovacího procesu, kde teda dochází k tomu, že pan učitel nebo paní učitelka něco chce a dítě to odmítá splnit a tam dochází potom k nějakýmu tomu konfliktu, že nepracuje...A nebo teda třeba rozčílí to dítě špatná známka z testu, roztrhá test, začne pokřikovat na paní učitelku nějaký prostě, jakoby agresivní ty, takže jako pak dojde k tomu, že poslán za ředitelem nebo za mnou a my si s ním zkusíme promluvit proč to tak vzniklo atd., co bylo příčinou.

H: vynecháno

Co nejčastěji vede ke vzniku konfliktu mezi žákem a učitelem?

K: Nerespektování autority dospělého ve všech možnostech.

O: (*takže co nejčastěji vede ke konfliktům, to jsme vlastně probrali, to je právě to, že něco chce učitel po žákovi, tomu se to nelíbí, dobře.*)

H: (*to už jsme vlastně probrali*) To, o tom už jsme mluvili, ano.

Co jste se z konfliktních situací s žáky naučil/a?

K: Neřešit problém „horkou hlavou“ nebo v afektu.

O: Naučit se nejdřív v první řadě zklidnit tu situaci jako takovou. Protože nejde prostě vzít dítě a začít na něj křičet, to v žádném případě nevede k žádnému efektu. Takže první je vytáhnout ho z toho konfliktního prostředí, nechat ho nějakým způsobem uklidnit, nechat ho utřídit si nějak ty myšleny a snažit se ho vést k tomu, aby popsalo, proč k tomu konfliktu došlo. (*Což kolikrát oni sami ani neví*). Přesně tak, takže jako je to takový složitější. Je to o tom, že si potom

člověk s ním musí popovídat ne o tom konfliktu, ale o spoustě dalších věcí, který k tomu vlastně jako teprve, jako najít co bylo tou příčinou. Ono příčinou není to, že ta paní učitelka chtěla těd'ko prostě...ale že třeba ten test nedopadl dobře a doma na něj budou tlačit a on ví, že prostě doma bude zle, a, a vlastně ta příčina může být kdekoliv jinde. Jo, takže pak vlastně jako, aby potom když si pozveme i ty rodiče na nějaký to jednání, mnohdy u toho jednání bývají i děti přizvaný. Jsme měli takovou tu výchovnou komisi, tak je to v rámci toho. Jo teda, že se to snažíme řešit. Většinou to bývá třídní učitel, ředitel školy, zástupce. Máme tady preventivu nějakých patologických jevů. Takže se sejdeme. No, snažíme se najít prostě nějakým způsobem cestu, aby prostě to šlo.

H: Hm, to je zajímavá otázka. *(To je na tělo)*. Ale ta je hezká tedy. To je pěkná otázka, to Vás za ní chválím. *(Děkuju, to jsem ráda)*. Asi mě to naučilo víc tolerance. Asi mě to naučilo neřešit to striktně, jednoznačně a hned při první nějaké nastalé situaci, ale zamyslet se a trošku si zjistit okolnosti a vlastně příčiny proč třeba se to dítě tak chová. Velice pěkná otázka. *(Někdo se tímhle ani kolikrát nezabývá, prostě rovnou trestá)*. Ne, ne, tak to je právě, to o těch, asi zkušenostech. *(Mhm, tak to máte můj respekt tedy, hodně velkej)*.

Jaké taktiky doporučujete pro prevenci konfliktů s žáky?

K: Jasně vymezená pravidla a jejich respektování, vycházet i z názorů žáků na daný problém.

O: No já si myslím, že na začátku by všechny děti měli znát pravidla dopředu, aby se neměnili pravidla během hry, protože to i ty děti berou potom jakoby neférově. A pokud ty pravidla jsou ale nastavený, tak je důsledně dodržovat. To znamená a vyžadovat tak, jak prostě nastavený byly. Ať už se to týká školního řádu, který je prostě nějakým způsobem nastavený, tak v každý vyučovací hodině má ten učitel nějaký požadavky, nějak ta hodina funguje, od těch dětí něco chce, takže prostě ty pravidla by měly být srozumitelně vysvětlený tomu žákovi, aby právě ten žák, když bude vědět, že prostě něco nesplní, neudělá, tak co bude následovat. Jestli bude mít možnost si to opravit. Jestli bude mít možnost prostě nějaký nápravy. A, nebo prostě jestli teda to bude mít vliv na

nějaký kázeňský opatření nebo něco takovýho (...*jasná pravidla a důsledky*). Tak.

H: Tak úplně jednoznačně přistupovat k těm dětem, že jsou to osobnosti, že jsou to lidé, i když malí ještě, kteří se hledají. A mít je rád. (... *vy jste super*)(smích).

Jaké máte zkušenosti s kolegou/yní, který/á se dostává do konfliktů s žáky?

K: Snažíme se situaci vyřešit.

O: Je tady několik učitelů, kteří mají občas nějaký konflikt s žákem a je to právě u učitelů, kteří jsou velice, bych řekla, precizní a velice jim záleží na tom, aby děti něco uměli. A chtějí, aby děti dodržovaly ty pravidla, a bohužel jako ne vždycky to úplně vyjde. (...*něco málo si pamatuju*). Asi bychom, nechci žalovat, ale asi pořád tady jsou ti stejní. (*Jako ono je to dobře, když tady je tenhle mix, prostě s tím se naučí aspoň ty žáci žít*). Ono takhle, tom životě se taky ne...potkaj šéfa, kterej se jim nebude líbit. Taky budou muset prostě, buď budou muset odejít, nebo teda dělat to co se jim říká, že. A ne to co jako...Ono je to svobodě, ale svoboda končí. (*Ono moc svobody taky škodí*). Tak. (*A je dobré se s takovýma lidma naučit zacházet*). Přesně tak, takže jako se potom bavíme o tom jak třeba říct paní učitelce, že má jinej názor, protože ono záleží, jak se to řekne. Jo, jako já si myslím, že nejsou tady lidi, který by byli vyloženě nepřístupný nějaký kritice, ale jako záleží na tom, jak to ten člověk řekne. A ty děti, který jsou v tom pubertálním věku, tak s tím mají problémy i doma. Myslím si, že takovýto odsekávání a ty dotazy znají všeci rodiče, takže jako samozřejmě to zkoušej i v tý škole.

H: (*Obrací se i třeba na Vás kolegové?*) Hm, neřekla bych. Neřekla bych, spíš je to taková otázka sympatií, s kým si o tom konfliktu popovídá, než jako, že by se obracel přímo na metodika. S tím, že my jsme tady malá škola, tak více méně se to tady řeší jakoby kolektivně. Jo? (...*vlastně taková rodina*). Tak, velká rodina spíš jo. Takže jako bych neřekla, že je jednoznačně...jednoznačně, že by jako přišli, jako v rámci metodika. Taky se to stává, ale není to pravidlo.

Jak obvykle řešíte konflikty s žáky?

K: Rozhovorem se žákem, s rodiči, na výchovné komisi, na pedagogické radě, ve spolupráci s etopedem školy.

O: Tak nejprve pohovor buď s výchovným poradcem, nebo s metodikem prevence, s ředitelem školy, s třídním učitelem...je to odstupňované podle závažnosti toho přestupku. Pokud je to něco méně závažného, tak řeší pouze třídní učitel, má potom nějaký kompetence, skončí to nějakým napomenutím, důtkou nebo něčím takovým. A pokud je to závažnější, to znamená opravdu nějaká slovní agrese, přímo před třídou atd, takže potom se to řeší důtkou ředitele školy. Obvykle takový jedno, dvě za pololetí. Ale prostě, většinou to tak je, že někdy je to opravdu úlet a jako se to neobjeví na tom vysvědčení potom, protože to dítě si to uvědomí a začne myslet. Aneb o bohužel jako to nejde, tak potom to teda sklouzne k tý dvojce nebo trojce z chování.

H: (*máte postup?*) No postup...Rozhodně vždycky, když nějaký konflikt nastane tak se snažím udělat nějaké šetření. To znamená: proč se to stalo, vysvětlit a nedělat ukvapený závěry. To je to důležité. (*to je těžké*). To je, je ,je, ale vždycky opravdu, raději napočítat do deseti než člověk něco udělá, ale říkám. Chce to už zase asi ty zkušenosti. Neříkám, že teď jak se chovám, jsem se chovala i před deseti lety. To je otázka vývoje, protože člověk se vyvíjí neustále. Ale rozhodně chce to šetřit, nechat si zase vysvětlit tu druhou stranu. Nechat si vysvětlit i od těch dětí jak se na to dívají.

Jaké máte zkušenosti s opakujícími se konflikty s žáky nebo s konkrétním konfliktním žákem?

K: Pokud se školou nespolupracují rodiče, konflikty se opakují.

O: Právě ty opakovaný, tak jako pořád to co máme k dispozici. Pouze komunikace s rodiči, opakované návštěvy rodičů ve škole, opakované projednávání situace s žákem. Takže ta práce je dlouhodobá. To není, že prostě vyřešíme konflikt a tím se zavřou dveře. Někdy to tak jde, když je to vyloženě takový ten ojedinělej úlet. Pokud je to takhle dlouhodobě, jako jsme tady teď měli toho kluka. To se táhlo vlastně od šestý třídy a teďka vlastně už vychází, takže vlastně opravdu to trvalo skoro celý tři roky, než jako prostě to. Jeho záznam kázeňských opatření je opravdu hodně dlouhý. A jednání s rodiči a

prostě celej fascikl na ty schůze, jednání a to. Ale bohužel jako nemáme žádnou jinou možnost. Vysvětlovat, přesvědčovat, hledat prostě řešení, ať už ve spolupráci s rodiči nebo třeba i s nějakými, někdy to bývá třeba i neziskovka nebo něco takového pro ty děti, kdo víc o, něco jinýho. Protože obvykle, ono to souvisí, něco je v rodině, něco ve škole a na to dítě se to nahrne a je toho potom na něj moc.

H: No um, teďko to je otázka, na kterou se dá podívat ze dvou úhlů. Buď jestli je to konflikt učitel žák, nebo jestli je to nějaký konflikt žák x žák. (*Poprosím ten učitel x žák, protože se na to zaměřuji, i když bych chtěla vědět i ten žák x žák, ale v té bakalářské práci musím mít jeden směr*). Když je to učitel žák tak, je to zase trošku taková, takový běh na delší trať. Rozhodně, řešila jsem a mám vždycky ráda, když to nějakým způsobem vyřeším k oboustranné spokojenosti. Takže, ale to není otázka záležitosti jednoho dne, to rozhodně ne. A můj muž má na to takové dobré označení, že když je nějaký konfliktní žák, kterýho řeším, tak, že s náma často bydlí. (*To je hezký, jo ano. To se taky těším, ano. Ty problémoví žáci vždycky utkví, protože ty člověk prostě vidí často*). Takže potom to člověk musí, že jo, ze všech stran a povídat o tom, aby to nějakým způsobem řešil. Je to opravdu takový...(*...nosíme si práci hodně domů*)...no, no, jako spíš opravdu, pomáhá mi, že to mohu vlastně říct tomu manželovi, popovídat, a vím, že prostě tam, jako se vypovídám, dělá mi takhle psychoterapeuta. To je důležitý ale, to je důležitý, aby to člověk tak nějakým způsobem...a on je nestrannej. On je nestrannej absolutně tím pádem, protože úplně z jiný branže, takže další plus.

Ve kterém z daných ročníku je podle Vás vznik konfliktů nejčastější?

K: Nelze jednoznačně určit.

O: Já bych řekla asi osmička, protože v té devítce už se ty děti většinou zklidní. Sedmička, osmička. Sedmička, to je ještě pořád takový to zlobení, spíš taková ta mezi spolužáky... tak sedmička obecně, to je puberta v tom nejvyšším stadiu. Sedmička, ty jsou takový už docela vláčci, ale záleží na třídě, záleží na tom kolektivu. To prostě záleží, jak se ty děti sejdou. Teď třeba řešíme problémový děti už třeba i v tý sedmičce. Teď nejvíc těch případů bylo v tý osmičce. Ale zase, týká se to těch dětí, který vlastně už skoro vycházejí. Největší ty konflikty,

nejzávažnější, bych řekla, že jsou v té osmičce. Zase, když řešímě nějaký konflikt, tak se to bere i s ohledem na věk toho dítěte. My si musíme, vždycky říkáme, že si musíme ještě něco nechat v záloze. To znamená, že hned jako dávat trojky z chování v šestý třídě, by bylo asi bez efektu, protože pak už by neměli další možnost. Takže jako samozřejmě v tý šestý, sedmý třídě se snažíme o to víc spolupracovat s rodiči a najít teda tu cestu, aby prostě nedošlo k tomu závažnému, kdy už potom zase jim to jde i potom, i co se týče volby povolání atd., v další škole. (*Ty jo, to je taky dobrodružo. Já jsem vlastně ted' byla akorát v Hroznětíně, to je malá školička, 2000 obyvatel*). To je malá školička, ano. Spousta dětí z Hroznětína ale jezdí sem. A speciálně jeden problémový žáček je z Hroznětína, kdy odcházel tam odtad' z pátý třídy právě s ředitelskou důtkou. Takže ony tady to děti taky mnohdy jsou putovní. Protože někdy rodiče už prostě neví jak řešit ten konflikt, tak prostě se snaží najít dítěti jinou školu. Když ale v Ostrově jsou tři školy, že jo, tak pak už teda odchází i do toho Hroznětína nebo prostě...(*...no, to je taky dobrý*). Jo takže ono to je takový, jako nemusí si sednout učitel se žákem, i to může bejt, nějaká osobní antipatie nebo něco prostě, ne vždycky se to dá úplně najít, kde ten problém vznikl.

H: vynecháno (otázka se již nestihla, paní metodička musela odejít)

7 Vyhodnocení polo-řízených rozhovorů

Cílem rozhovorů bylo zjistit nejčastější příčiny konfliktů, okolnosti jejich vzniku a způsoby řešení na základních školách v Karlovarském kraji ve větším detailu, než poskytnul kvantitativní výzkum formou dotazníků. Rozhovory jsem vedla se dvěma výchovnými poradci a jedním metodikem prevence. Všem třem dotazovaným byly položené stejné otázky, jen u jedné respondentky byli dvě vynechané, vzhledem k nedostatku času. Dva z těchto rozhovorů jsem vedla osobně a jeden byl proveden pouze korespondenčně (stručně, ale k věci). Všechny tři dotazované mají podobně dlouhou praxi (10-15 let) a shodli se, že na daných školách jsou naprosto spokojené. Dvě dotazované se shodnou, že žáci si obvykle nosí příčiny z domácího prostředí a ve škole se jen projevují problémy, které mají doma. Jedna z těchto dotazovaných ještě zmiňuje spolupráci s různými institucemi a útvary, jako je policie či OSPOD. Třetí dotazovaná se na otázku podívala i z jiného úhlu a zmínila spíše, že nejde o ročník, v jakém se žák

nachází, ale že jde o mnoho faktorů, které chování žáků ovlivňují (výchova v rodině, sociální systém, sociální situace v rodině a další). Dotazované se shodli, že žáci jsou častějšími původci konfliktů. Všechny se také setkaly s mnoha případy konfliktních situací a zmínili jako nejčastější špatné vztahy ve třídě nebo problémy, které si nesou z domova a projeví se ve škole například agresí vůči učitelům nebo záškoláctví, kterým se podrobněji zabývá ve svém výzkumu v bakalářské práci Pucek (2010:59) a zmiňuje, že záškoláctví se podařilo potlačit, ale vysoká absence je podle jeho šetření stále problémem, který se však díky novému školnímu řádu ve školním roce 2006/2007 podařilo zlepšit. Je zmiňován i jeden extrémní případ napadení učitelky a jeho řešení s rodičem a přes diagnostický ústav. Obě dotazované se, ohledně nejčastějšího místa vzniku konfliktů, shodli na třídě či na místě, kde dochází k vyučovacímu procesu. U jedné dotazované byla tato otázka, z důvodu nedostatku času, vynechána. Dvě zpovídáné již otázku „*Co nejčastěji vede ke vzniku konfliktu mezi žákem a učitelem*“ zakomponovali do předcházejících odpovědí. Spolu s třetí dotazovanou lze shrnout jejich odpovědi na nesoulad ve třídě, špatný vztah žáků s učitelem, nechť žáků k práci v hodině, nerespektování autority učitele a problémy z domova, které se v rámci konfliktu vyventilují. Co se respondentky naučily z konfliktních situací je zejména trpělivost, tolerance a odstup od problému. Jako nejdůležitější doporučení k prevenci vzniku konfliktů uvedli dotazované jasně a srozumitelně vymezená pravidla, která se musejí důsledně respektovat a dodržovat. Jedna z nich také uvedla, že je třeba si uvědomit, že žáci jsou také osobnosti a je třeba k nim takto přistupovat a hlavně je mít rád. Ke zkušenostem s konflikty kolegů vyjádřili dotazované, že jedna z nich pár konfliktnějších kolegů má, ale problém lpí v jejich důslednosti a preciznosti v požadavcích na žáky, kterým se nechce dodržovat pravidla nebo poslouchat instrukce. Jiná uvádí, že se snaží problémy řešit a poslední uvedla, že vzhledem k tomu, že jsou malá škola, konflikty a problémy se řeší kolektivně, jako v rodině. Obvykle řeší dotazované konflikty nejprve promluvou s žákem, případně jej přenechají třídnímu učiteli nebo řediteli. Ze začátku se snaží ukončit konflikt napomenutím či poznámkou, ale postupně se musí obrátit na kázeňská opatření. Vždy se však jedná o snahu provést šetření a najít vhodný způsob řešení. Opakované konflikty nejsou pro dotazované ničím neobvyklým. Jako hlavní faktor uvedli spolupráci s rodiči. Počítat s tím, že jde o „běh na dlouhou trať“ a případně se nezapomenout svěřit někomu nestrannému, aby je ten

problém nepohltil. Poslední otázku zjišťující názor dotazovaných na to, ve kterém ročníky podle nich dochází ke konfliktům nejčastěji, jsme s metodickou prevencí již nestihli. Výchovné poradkyně se však shodly zejména na jednom. Nelze jednoznačně říct, že jde o konkrétní ročník. Každý rok se to může změnit, ale pokud by se uváděly přeci jen konkrétnější příklady, pak je to obvykle osmá třída. Sedmička ještě není tak konfliktní a devítka je již spíše ve fázi „dospělejší“. Takže více konfliktů se objevuje spíše v osmých třídách. Odpovědi dotazovaných se v některých aspektech lišily a v jiných se zase shodovaly. Ve výsledku však došli k podobným závěrům, ve kterých vždy braly ohled na žáky a snažili se řešit problémy co možná nejšetrněji a včas.

7.1 Diskuze

Skrze dotazníkové šetření a polo-řízené rozhovory se podařilo zjistit, že příčiny konfliktů jsou v mnohém podobné či dokonce stejné v různých školách v odlišných městech v rámci Karlovarského kraje. Prostřednictvím dotazníků jsem zjistila názory obou stran konfliktu, tedy učitelů i žáků. Skrze rozhovory jsem pak shromáždila názory a zkušenosti řešitelů těchto konfliktů. Výzkum na velmi podobné téma provedla Martinková (2009) ve své diplomové práci. Cílem jejího výzkumu bylo *„zmapování a vyhodnocení nejčastějších typů konfliktů ve třídě ve vybraných školách v regionu, kde žiji, se zaměřením na to, jak žáci a učitelé vnímají konfliktní výchovné situace“*. Zaměřila se tedy na jiné části zkoumaného jevu a provedla výzkum s výrazně větším výzkumným vzorkem (8 základních škol). Další výzkum na podobné téma vedla např. Surá (2011), která se ve své bakalářské práci také zabývala konflikty, ale z jiného, širšího úhlu soustředěného na jinou věkovou kategorii a zaměřovala se na to *„jak často a v jakých situacích se dospělé osoby v produktivním věku setkávají s konflikty, jak je vnímají a jak je nejčastěji řeší“*. V závěru uvedla, že *„konfliktní situace vznikají ve všech oblastech našeho života“*. Jinak tomu není ani ve škole, kde děti tráví velký kus svého života a konflikt je třeba brát jakou součást života, která přináší změnu a posouvá jedince i společnost dál.

8 Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala konfliktům mezi žáky a učiteli v Karlovarském kraji. Zaměřila jsem se na příčiny konfliktů, okolnosti vzniku konfliktu a možné způsoby řešení konfliktů.

V teoretické části této práce jsou shromážděny definice a pohledy na pojem konflikt, poznatky z oblasti konfliktů mezi učiteli a žáky včetně rad a pokynů, které by měl správný pedagog dodržovat, aby jeho výuka byla co možná nejefektivnější a nejklidnější. V této části jsou uvedeny aspekty komunikace s žáky a odlišnosti mezi jednotlivými žáky a mezi učitelem a žáky. Dále je část teorie věnována řešení konfliktů, příkladům z literatury a doporučením jak konfliktním situacím čelit.

V praktické části jsem pomocí dotazníkového šetření pro žáky a učitele a polo-řízených rozhovorů s výchovnými poradci či metodiky prevence zjišťovala podrobněji odpovědi na výzkumné otázky. Mezi nejčastější příčiny žáci řadili zejména nedorozumění mezi žákem a učitelem. Jen v sedmém ročníku se přikláněli spíše k nepochopení ze strany žáka. Je velmi pozitivní, že žáci už v sedmých třídách dokážou být takto sebekritičtí a vnášejí tak malou naději pro budoucí učitele, kteří jsou ve většině případů informováni spíše o zhoršujících se podmínkách pro pohyb mezi žáky. V otázce příčin konfliktů se v dotazníkovém šetření, stejně jako žáci, i učitelé přiklání k diplomatické odpovědi, tedy nedorozumění mezi žákem a učitelem. Výchovní poradci se věnují příčinám trochu více do hloubky. Mezi hlavní příčiny řadí psychické problémy nebo problémy, které si žáci přinášejí s sebou z domova. Nejčastěji se jedná o nezáměr rodičů, přílišné nároky rodičů a citovou nebo jinou deprivaci. V rámci školy jde o nechuť pracovat v hodině nebo se učit či dávat pozor. Může jít o přehnanou reakci na špatnou známku, nebo si žák nesesedne dobře se zbytkem třídy nebo s učitelem. Příčin je mnoho a někdy je velmi těžké se přes vztek, rebelii a agresi dopracovat k opravdovému důvodu žákova chování. Ale učitelé to s nimi samozřejmě nechtějí vzdát a snaží se postupovat od jemnějších způsobů řešení k těm náročnějším nebo závažnějším. Konkrétní řešení, která prezentovali učitelé, jsou většinou prezentována domluvou s žákem, obrácením se na třídního učitele, pomocí od vedení školy – zástupce ředitele nebo přímo ředitele, pomocí od výchovného poradce, obrácením se na rodiče dítěte, nebo pak pomoc od institucí spolupracujících se školou. Pro řešení učitelé vůbec nejméně využívají

spolupracující instituce, které, při správně nastavené úrovni spolupráce, mohou pomoci zejména s motivací problémových žáků. Ale s institucemi to není vždy tak jednoduchá cesta k efektivnímu řešení, jak je zřejmé z rozhovoru s poradkyní ze ZŠ Ostrov. Jak učitelé, tak žáci si uvědomují, kteří jedinci způsobují konflikty a žáci také sebekriticky označují za původce sebe. To jasně ukazuje, že je zde dostatečný prostor k práci v kolektivu, kdy sám kolektiv může korigovat nevhodné chování žáka. Toto se však netýká pouze žáků. Je zarážející, že přestože každý učitel má pedagogické vzdělání, toleruje ve svém okolí kolegy, kteří dělají opakovaně pedagogické chyby. Jistě by bylo velmi zajímavé využít hodnocení učitelů také k jejich dalšímu rozvoji a vzdělávání v oblasti psychologie a komunikace. Pro vyučujícího je dobré si uvědomovat za jakých okolností a kde nejčastěji ke konfliktům dochází. Žáci i učitelé se na základě odpovědí z dotazníku shodují, že nejčastějším místem je třída nebo chodba. Z odpovědí z rozhovorů vyplývá, že ke konfliktům skutečně nejčastěji dochází během vyučovacího procesu, a to zejména ve chvílích, kdy učitel důsledně vyžaduje něco od žáka, který odmítá danou činnost nebo požadavek plnit a dává to najevo, mnohdy velmi nevhodným způsobem.

Respondenti byli také dotázáni na jejich názor ohledně závislosti četnosti konfliktů na ročníku. Někteří žáci a učitelé se přikláněli spíše k tomu, že na ročníku to nezáleží a že jde zejména o kolektiv a otázku toho, jak si žáci ve třídě sednou, jak mezi sebou tak s učiteli. Ale v dotazníkovém šetření se vyjádřil dostatek respondentů a nejvíce zvolenou odpovědí je 7. ročník. V otázce *„Jak, podle názoru respondentů, závisí vzestupnost či sestupnost vzniku konfliktů na daných školách v závislosti na ročnících?“* se žáci s učiteli neshodli. Žáci se přikláněli spíše k tomu, že konflikty s vyšším ročníkem přibývají, zatímco učitelé se přiklonili k možnosti, kterou tvrdí, že v tomto případě souvislost příliš nevidí nebo že konflikty s vyšším ročníkem spíše ubývají, jak je také vidět v odpovědích rozhovorů. Odpovědi žáků se velmi často shodovali s učiteli ukazující na jistou úroveň vspělosti žáků na druhém stupni základních škol.

Ještě však nebyly shrnuty všechny příčiny, které jsou v této práci rozebírány. Další ještě nezmíněnou příčinou konfliktů mezi žáky a učiteli lze také spatřit v efektivitě výuky. Efektivní výuky můžeme dosáhnout dobrou organizací práce v hodině, respektováním žáků a na oplátku tím, že jsme žáky také respektováni. Musíme brát v úvahu také

odlišnosti žáků, mezi které patří motivace, schopnosti žáků, sociální třída, ze které žák pochází, pohlaví, etnicita a speciální vzdělávací potřeby. Uvědomí-li si učitel tyto rozdíly a naučí-li se s nimi počítat a pracovat, pak značně eliminuje faktory ohrožující kázeň a pořádek. Pochopitelně je klíčová i odbornost a rozsáhlé znalosti předmětů, které učí. Učitel potřebuje být připraven na složitější otázky od žáků, které předmět zajímá více, než nabízí obsah běžného kurikula. Neméně významná je i autorita učitele. Pokud si ji učitel od začátku roku nepěstuje a zanedbá některé kroky k jejímu vytvoření, málokdy má možnost vytvořit si ji tak, aby ji žáci skutečně respektovali. Když učitel nemá autoritu, obvykle nemá šanci si udržet pořádek ve třídě a pozornost v hodině. Lékem na tuto příčinu je získat si respekt žáků a zasahovat hbitě a důsledně v případě, kdy mu respekt žáci v žádoucích momentech neprojevují nebo když porušují smluvená pravidla. Důslednost v jasně daných a přiměřených pravidlech může učiteli autoritu významně podpořit. Autoritu vytváří také přístup učitele ke svému předmětu a nadšení, které projevuje a sdílí s žáky při jeho výuce. Jedním z největších problémů je situace, kdy učitel přestupky vůči své autoritě, pro nedostatek lepšího řešení, ignoruje. Jsou samozřejmě i případy, kdy je dobré ignorovat některé výlevy vyrušujícího žáka, ale ne vždy se podobný postup vyplácí. Vyučující musí dobře zvážit své možnosti, posoudit situaci a najít tu nejvhodnější reakci.

Nepostradatelnými aspekty efektivní výuky je vybudování dobrého vztahu s žáky a udržování příjemné atmosféry ve škole i ve třídě. Pokud je žákům ve škole dobře a mají svého vyučujícího rádi, pak nemají důvod se s ním dostávat do konfliktů. Když žáci vidí, že se učitel zajímá o jejich výsledky, snaží se jim pomáhat a věnuje jim značnou péči, potom učitele mají rádi a respektují ho. Pro řešení konfliktů mezi žáky a učiteli je tedy důležité, aby byli učitelé o zmíněných zásadách informováni a měli možnost je zařadit do svého repertoáru strategií ve výuce. V tomto případě je na vedení školy, aby jim tyto možnosti poskytlo a podporovalo učitele ve zdokonalování již získaných schopností a taktik.

Z výše uvedeného vyplývá, že učitelé v Karlovarském kraji mají mnoho příležitostí ke zlepšení situace týkající se konfliktů s žáky. Definice konkrétních řešení, jejich implementace a také vyhodnocení dávají prostor pro budoucí práci v tomto tématu.

9 Seznam použitých informačních zdrojů

ADAMUS, Petr, Eva ZEŽULKOVÁ, Martin KALEJA a Petr FRANIOK. Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-884-7.

BEDNÁŘ, Vojtěch. *Sociální vztahy v organizaci a jejich management*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2013, 224 s. ISBN 978-80-247-4211-3.

BEDNÁŘ, Vojtěch. *Konflikty ve firmách. Příčiny, následky, řešení*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2015, 148 s. ISBN 978-80-7261-347-2.

BENDL, Stanislav. Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků. 2002, 52, 346-363.

BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. V Praze: Triton, 2004. ISBN 80-725-4453-5.

BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.

CONNOLLY, Paul. The effects of social class and ethnicity on gender differences in GCSE attainment: a secondary analysis of the Youth Cohort Study of England and Wales 1997–2001. *British Educational Research Journal*. 2006, 32(1), 3-21. DOI: 10.1080/01411920500401963. ISSN 0141-1926.

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

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

GILLERNOVÁ, I. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace* 2003, č. 2, s. 83-94. ISSN 1211-4669.

GLASL, Friedrich. *Pomoc, konflikty!: koncepty - cvičení - praktické metody*. Hranice: Fabula, 2015. ISBN 978-80-87635-35-3.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.

- HOLÁ, Lenka. *Mediace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2011, 272 s. ISBN 978-80-247-3134-6.
- HOLÁ, Lenka a kolektiv. *Mediace a možnosti využití - v praxi*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4109-3.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANOTOVÁ, Magda. *Mediace*. Vyd. 1. Ústav práva a právní vědy, 2014, 152 s. ISBN 978-80-87974-07-0.
- JARKOVSKÁ, Lucie. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-407-6.
- KYRIACOU, Chris. *Effective teaching in schools: Theory and Practice*. 3rd ed. Cheltenham: Nelson Thornes, 2009. ISBN 978-1-4085-0423-9.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *První pomoc při řešení výchovných problémů: poradenské minimum pro učitele*. Praha: Agentura Strom, 1998. Škola 21. ISBN 80-861-0600-4.
- LONGARETTI, Lynette. a Robyn. *ENGLISH. Helping your pupils to communicate effectively and manage conflict*. New York: Routledge, c2008. ISBN 04-154-4729-1.
- MAREŠ, Jiří. *Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům*. *Studia paedagogica*. 2013, 18(1), -. DOI: 10.5817/SP2013-1-2. ISSN 1803-7437. Dostupné také z: <http://is.muni.cz/publication/1110874>
- MAREŠ, Jan a Jiří MAREŠ. *Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek*. *Pedagogika*. 2014, 64(1), 81-98.

MARTINKOVÁ, HANA. *Výchova ve třídě a řešení výchovných problémů: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2009. 80 l., 3 1 příl. Vedoucí diplomové práce PhDr. Hana Filová, PhD.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže: Jak mu předcházet, jak ho eliminovat*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3672-3.

ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo--: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-866-4218-6.

PLAMÍNEK, Jiří. *Konflikty a vyjednávání: umění vyhrávat, aniž by někdo prohrál*. 3., upr. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2012. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-4485-8.

PLAMÍNEK, Jiří. *Mediace: nejúčinnější lék na konflikty*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2013, 168 s. ISBN 978-80-247-5031-6.

PRUCEK, Pavel. *MOŽNÁ ŘEŠENÍ KONFLIKTNÍCH SITUACÍ NA STŘEDNÍCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH, ODBORNÝCH UČILIŠTÍCH A PRAKTICKÝCH ŠKOLÁCH (ZE ZKUŠENOSTÍ NA STŘEDNÍ ŠKOLE POLYTECHNICKÉ, OLOMOUC)* [online]. Olomouc, 2010 [cit. 2017-12-12]. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/kdvov2/>>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Václav Klapal.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

SMITH, Peter K., Helen. COWIE a Mark. BLADES. *Understanding children's development*. 5th ed. Chichester, West Sussex: Wiley, 2011. Basic psychology (Oxford, England). ISBN 978-14051-7601-9.

SURÁ, Alena. *Konflikty jako přirozená součást života* [online]. Olomouc, 2011 [cit. 2017-12-12]. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/1yzulb/>>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Lenka Holá, Ph.D..

ŠEĎOVÁ, Klára, Petr SUCHÁČEK a Martin MAJCÍK. Kdopak to mluví? Participace žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*. 2015, **65**(2), 143-162.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování. Praha: Grada, 2011. *Pedagogika* (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠTECH, Stanislav a Jana ZAPLETALOVÁ. Úvod do školní psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1.

THORNDIKE, E. L. Osobitost. Václav Příhoda. 1. vyd. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě a Dědictví Komenského v Praze, 1926. 72 s. ISBN 2381-26.

WONG, Mei-Yee. Teacher-student power relations in primary schools in Hong Kong. Lanham: Lexington Books, 2015. ISBN 978-0-7391-8173-7.

Internetové zdroje

ŠKUTOVÁ, Markéta. Mediace. Mgr. MUDr. Markéta Škutová | Advokátní kancelář a
mediace [online]. [cit. 2017-11-28]. Dostupné z: <http://www.skutova.cz/mediace.php>

10 Seznam příloh

Příloha 1 - Dotazník pro učitele

Příloha 2 - Dotazník pro žáky

Příloha 1 - Dotazník pro učitele

Dotazník pro učitele

Prosím o vyplnění dotazníku zabývajícího se konflikty mezi žáky a učiteli. Výsledky budou použity v mé bakalářské práci a výsledky šetření budou k dispozici jednotlivým školám. Snažím se tímto dotazníkem zjistit nejčastější příčiny, řešení a okolnosti konfliktů mezi žáky a učiteli. Toto dotazníkové šetření je anonymní, nikde nebudou zveřejněny Vaše osobní údaje. Můžete vybrat více možností, pokud není uvedeno jinak. Dekuji.

1. Jsem (vyberte jednu možnost):

- žena
- muž

2. Mezi nejdůležitější faktory vzniku konfliktů z mé zkušenosti řadím:

- fyzický stav žáka
- psychický stav žáka
- úroveň motivace
- vnější prostředí
- chyby ve výchově
- sociální či ekonomická situace rodiny žáka
- nepřiměřenost požadavků kladených na žáka
- jiné - uveďte:

3. Nejúčinnější preventivní opatření vzniku konfliktů, která jste použili:

- svěřit nového učitele zkušenější/mu kolegyni/ovi
- důslednost v daných pravidlech
- společně vytvořená pravidla
- naučit žáky, aby si i řešení problémů mezi sebou řešili sami bez zásahu učitele
- přizpůsobení aktivit v hodině a předcházet tak "znuděnosti" a vyrušování žáků
- asistent pedagoga
- udržovat příjemné klima třídy
- udržovat přátelské vztahy s žáky
- vykonávat s žáky mimoškolní aktivity
- samostatný pohovor s rodiči žáka
- sociometrické šetření třídy
- jiné - uveďte:

4. Při řešení konfliktu se obracíte nejméně často na:

- kolegu
- školního psychologa
- výchovného poradce
- vedení školy
- rodiče
- instituce spolupracující se školou
- jiné – uveďte:

5. Konflikty ve třídě častěji vyvolává:

- žák
- učitel
- jiné – uveďte:

6. Ke konfliktům nejčastěji dochází:

- ve třídě
- na chodbě
- v kabinetu
- v okolí školy
- mimo školu
- jiné – uveďte:

7. Konflikty častěji vyvolávají:

- dívky
- chlapci

8. Příčinu konfliktů (z vašich zkušeností i pozorování kolegů) vidíte nejčastěji v:

- nedorozumění mezi žákem a učitelem
- nepochopení ze strany učitele
- nepochopení ze strany žáka
- jiné – uveďte:

9. Nejčastěji konflikty řešíte:

- přímo s žákem
- přes vedení školy
- za pomoci rodičů
- jiné – uveďte:

10. Konflikty s žáky řešíte nejčastěji:

- napomenutím žáka
- přesunem žáka do jiné lavice
- vykázáním žáka ze třídy
- posláním žáka do ředitelny
- poznámkou
- domluvou s žákem
- jiné – uveďte:

11. Ve kterém ročníku jsou podle Vás konflikty nejčastější:

- 7. ročník
- 8. ročník
- 9. ročník

12. Jak podle Vás přibývá či ubývá vznik konfliktů v závislosti na ročníku:

- s vyšším ročníkem konflikty ubývají
- s vyšším ročníkem konflikty přibývají
- nevidím souvislost s ročníkem a vznikem konfliktů
- jiné – uveďte:

Mockrát děkuji za vyplnění dotazníku. Můžete se zde také k dotazníku vyjádřit, pokud chcete.

Příloha 2 - Dotazník pro žáky

Dotazník pro žáky – konflikty mezi žáky a učiteli

Prosím o vyplnění dotazníku zabývajícího se konflikty mezi žáky a učiteli. Výsledky budou použity v mé bakalářské práci a výsledky šetření budou k dispozici jednotlivým školám. Snažím se tímto dotazníkem zjistit nejčastější příčiny, řešení a okolnosti konfliktů mezi žáky a učiteli. Toto dotazníkové šetření je anonymní, nikde nebudou zveřejněny Vaše osobní údaje. Zaškrtněte jednu či více možností, pokud není uvedeno jinak. Děkuji moc za vyplnění.

1. Jsem:

- dívka
- chlapec

2. Konflikty ve třídě častěji vyvolává:

- žák
- učitel

3. Ke konfliktům nejčastěji dochází:

- ve třídě
- na chodbě
- v kabinetě
- v okolí školy
- mimo školu
- jiné – uveďte:

4. Konflikty s učiteli častěji vyvolávají:

- dívky
- chlapci

5. Příčinu konfliktů vidíte nejvíce v:

- nedorozumění mezi žákem a učitelem
- nepochopení ze strany učitele
- nepochopení ze strany žáka
- jiné – uveďte:

6. Nejčastěji konflikt učitel řeší:

- přímo s žákem
- přes vedení školy
- za pomoci rodičů
- s výchovným poradcem či jiným zaměstnancem školy
- za pomoci instituce (výchovný ústav...)
- jiné – uveďte:

7. Učitel nejčastěji řeší konflikty s žákem:

- napomenutím žáka
- přesunem žáka do jiné lavice
- vykázáním žáka ze třídy
- posláním žáka do ředitelny
- poznámkou
- jiné – uveďte:

8. Ve kterém ročníku jsou podle Vás konflikty nejvíce:

- 7. ročník
- 8. ročník
- 9. Ročník

9. Jak podle Vás přibývá či ubývá vznik konfliktů v závislosti na ročníku:

- s vyšším ročníkem konflikty ubývají
- s vyšším ročníkem konflikty přibývají
- nevidím souvislost s ročníkem a vznikem konfliktů
- jiné – uveďte:

Mockrát děkuji za vyplnění dotazníku. Můžete se zde také k dotazníku vyjádřit, pokud chcete.

