



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Alena Kopányiová
Eva Smiková

Riešenie konfliktných situácií v školách a školských zariadeniach

2013

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesionálny a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

Riešenie konfliktných situácií v školách a školských zariadeniach

Alena KOPÁNYIOVÁ

Eva SMIKOVÁ

Úvod	5
1 Teoretické vymedzenie	6
1.1 Definície konfliktu	6
1.2 Typy konfliktov	7
1.3 Mýty o konfliktoch	11
1.4 Základné princípy	12
2 Konflikty a škola	14
2.1 Štruktúra vzťahov v skupine (status, pozícia a rola)	14
2.2 Interpersonálne vzťahy v školskej triede	16
2.3 Sociálnopsychologická klíma triedy	17
2.3.1 Interakcia v školskej triede	18
2.3.2 Dynamika školskej triedy	18
2.3.3 Postoj učiteľa k triede	19
2.3.4 Vedenie triedy	20
2.4 Osobnosť učiteľa vo vzťahu k riešeniu konfliktov	22
2.4.1 Spôsoby výchovy	23
3 Riešenie konfliktov v školskom prostredí	25
3.1 Čo sa deje keď sa konflikt nerieši	26
3.2 Predpoklady úspešného riešenia konfliktov	30
3.3 Ako aktívne počúvať	31
3.4 Spôsoby riešenia konfliktov	32
3.5 Ako predchádzať vzniku konfliktov	34
4 Posudzovanie správania a konfliktných situácií	36
4.1 Sociálna percepcia a chyby v posudzovaní prejavov školského správania žiaka	38
4.2 Ako eliminovať chyby pozorovania a merania správania	40
5 Možnosti riešenia a zvládania náročných/konfliktných situácií v škole	41
5.1 Konflikt ako záťažová/náročná situácia	41
5.2 Dôvody konfliktného správania žiaka	44
5.3 Ako môže učiteľ vyvolávať konfliktné správanie u žiaka	46
5.4 Čo robiť pri konfliktoch v triede	48
5.5 Ďalšie konfliktné situácie v škole	50
Použitá literatúra	52

Úvod

Každý deň sa stretávame s tým, že má niekto odlišný názor, postoj, vyznáva iné hodnoty, je nám menej sympatický, bráni nám dosiahnuť to, čo chceme. Riešenie konfliktov je preto súčasťou fungovania každého človeka v sociálnom svete – či sa dohadujeme s vlastnými deťmi o tom, ako môžu byť dlho pri počítači, kedy sa môžu vrátiť večer domov, s kolegami o termíne školského výletu, či s predavačkou o reklamácií nekvalitného výrobku, s priateľmi zas o rozdielnych názoroch na divadelné predstavenie atď. (Bednařík, 2001)

To, ako sa k sebe navzájom správame v konfliktnej situácii, je jedna z najdôležitejších vecí, na základe ktorej si o druhých vytvárame obraz a mienku. Ak nás nikto nenaučil s konfliktom efektívne narábať, nenaučil zručnostiam, ktoré pomáhajú efektívnejšie prekonať bariéry, ktoré v konfliktoch medzi ľuďmi vznikajú, používame len to, čo sme videli u druhých.

Keďže učitelia svojou osobnosťou a svojím správaním významne ovplyvňujú výchovno-vzdelávací proces, najmä jeho výchovnú časť, mali by byť vzorom pozitívneho a konštruktívneho správania voči ostatným.

Učebný zdroj sa zameriava práve na oblasť konfliktov a ich riešenie v školskom prostredí.

1 | Teoretické vymedzenie

1.1 Definície konfliktu

V každodennom živote a komunikácii sa stretneme s rôznorodým chápaním pojmu *konflikt*. Slovo *konflikt* pochádza z latinského slova *conflictus* – zrážka, súperenie, súťaž. Skladá z dvoch častí, predpony *con* (naznačuje, že ide o vzájomné stretnutie dvoch účastníkov) a hlavnej časti – sloveso *fligo* (udrieť, buchnúť). *Confligere* teda neznamena len niekoho zasiahnuť, ale vzájomne sa zasahovať, zraziť sa s niekým vo vzájomnom zápase.

Hyhlík a Nakonečný (1973, s. 65) definujú konflikt ako vnútornú alebo vonkajšiu psychickú situáciu, v ktorej dochádza k vzniku nezlučiteľných podôb motivácie. V psychológii sa rozlišujú tri typy konfliktných situácií:

príťažlivosť – príťažlivosť,
odpudivosť – odpudivosť,
príťažlivosť – odpudivosť.

Freud považoval konflikty za východiská psychického pohybu a pripisoval im značný význam.

Nakonečný (1997, s. 72) nazerá na konflikt dvojakým spôsobom:

1. ako na problematiku vnútorného konfliktu voľby jedného z dvoch alebo viacerých nezlučiteľných daných cieľov,
2. ako na problematiku konfliktných sociálnych vzťahov.

Konflikty sú prirodzeným dôsledkom psychického založenia človeka.

Řezáč (1998, s. 151) definuje konflikt ako „*stretnutie dvoch alebo viacerých navzájom nezlučiteľných tendencií, síl, motívov, ktoré vyvolávajú napätie a zároveň tendenciu toto napätie odstrániť zmenou stavu (riešením konfliktu)*“.

Lulofs a Cahn (In Výrost a Slaměník, 2008, s. 303) uvádzajú, že „*konflikt je skutočnosťou nášho života, ale interpersonálne urážky, hrubosti a násilnosti nie sú nevyhnutnosťou nášho života. Riadený konflikt pomáha vyjasniť sporné otázky a zohráva dôležitú úlohu v rozvoji interpersonálnych vzťahov, sociálnych*

skupín, organizácií a spoločenstiev, ktoré pravdepodobne stagnujú, keď sa vytrvale snažia predchádzať týmto konfliktom.“ Dôležitejšie je všímať si, ako má byť konflikt riadený, ako mu zamedziť.

Křivohlavý (1973) hovorí, že „konflikt je vyjadrenie súčasného nároku dvoch, na opačných stranách stojacich záujemcov o tú istú vec, ochotných o ňu bojovať. Je to stretnutie dvoch alebo viacerých do určitej miery sa vylučujúcich či protichodných snáh, síl a tendencií.“

Folberg a Taylor (1984) vo svojej knihe citujú R. L. Abela, že „spor je komunikovaný, zrejmý interpersonálny konflikt. Podľa neho konflikt nemusí prejsť do sporu, ak nie je komunikovaný druhému človeku vo forme vnímaného nesúladu alebo nárokovej sťažnosti, obvinenia.“

Podľa Hockera a Wilmota (1985), Putnama a Poola (1987) je konflikt vyjadrený zápas medzi nezávislými stranami založený na vnímaní nezlučiteľných cieľov.

J. Burton (1990) definuje konflikt ako situácie obsahujúce vrodené ľudské potreby zahrňujúce individuálnu a skupinovú identitu a potrebu jej uznania. Tieto situácie sa podľa neho nedajú vyjednávať, pretože sa objektívne nedajú merať a subjektívne sú vnímané ako nedeliteľná súčasť človeka alebo skupiny. Konfliktné situácie v jeho ponímaní vyžadujú analytické odkrývanie významov alebo toho, čo uspokojuje potreby všetkých zúčastnených v konflikte.

Na záver môžeme zhrnúť, že **konflikt nastáva vtedy, keď si jedna alebo viaceré strany uvedomia nárok na tú istú vec, alebo si uvedomia, že majú iný názor na situáciu, o ktorej diskutujú alebo sú do nej vtiahnutí** (Bednařík, 2001).

1.2 Typy konfliktov

Intrapersonálne – sú konflikty vo vnútri jedného človeka. Môže to byť napríklad vnútorný konflikt žiaka, ktorý by sa chcel hrať zaujímavú hru na počítači, ale zároveň vie, že sa musí na druhý deň naučiť vybrané slová, lebo budú písať diktát. Má strach, že keď sa bude hrať, už sa nebude vladať naučiť. Jeho rozhodovanie je vnútorný konflikt medzi zodpovednosťou voči škole (alebo strachom, že dostane päťku) a pôžitkom z radosti pri hraní hry.

Psychoanalytici sa domnievajú, že intrapsychické konflikty je možné riešiť niekoľkými spôsobmi:

- jednoduchým prevládnutím jednej tendencie nad druhou,
- potlačením jednej tendencie a uvoľnením druhej,
- vytesnením (vytlačeníím) jednej tendencie z vedomia.

To, čo sa dostáva do rozporu s osobnou morálkou je potlačené (vytesnené) do *nevedomia*. Človek sa tak vyhol vedomému konfliktu, avšak tendencia v nevedomí naďalej pôsobí a (aj keď nevedome) ovplyvňuje naše správanie a prežívanie.

Dlhodobé potláčanie motívu, potreby vedie k frustrácii a tá vedie k psychickým poruchám a zdravotným ťažkostiam. Z uvedeného dôvodu nie je rozumné, aby sme potreby a tendencie potláčali. Rozumnejšie je prehodnotiť našu osobnú morálku a postoje, do akej miery sú zaťažené predsudkami, strachom a do akej miery sme závislí od názorov a postojov iných ľudí. Naše tendencie a potreby sú zväčša vyjadrením našej prirodzenosti, nášho vnútorného *ja*. Niekedy môže ísť o psychickú poruchu ako dôsledku narušeného psychosociálneho vývinu.

Vo všeobecnosti by malo platiť, že pokiaľ svojimi potrebami neobmedzujem alebo neohrozujem iných alebo aj seba samého, tak by som ich mal akceptovať ako súčasť seba samého.

Interpersonálne – sú konflikty medzi dvoma alebo viacerými osobami. Najbežnejšie viditeľné konflikty dvoch ľudí, ktorí chcú jednu vec, alebo sa hádajú, kto má pravdu (Bednařík, 2001). Príkladom môže byť konflikt medzi žiakom a učiteľom.

Vo vzťahoch medzi ľuďmi zákonite vzniká určité napätie. Je to dané tým, že všetci sme odlišní, máme rôzne názory, postoje, záujmy či potreby a niekedy môže v dôsledku toho prichádzať medzi nami k rozporom alebo sklamaniam. Snažíme sa obhájiť to, čo iní zatracujú alebo sme roztrpčení z toho, že napríklad sme chceli ísť s partnerom do divadla, ale on chce ísť do kina a podobne. To všetko nás môže rozladiť, sklamať a vyústiť do nezhody. Keď naše nezhody narastajú vzniká prebytok emocionálneho napätia, ktoré potrebujeme vyventilovať. A to je zárodok konfliktu. Stačí malá zámienka a my „vybuchneme“. Prebytok emocionálneho napätia vzniká hlavne v dôsledku toho, že predchádzajúce rozpory neriešime, nútime sa k pokoju a rozvahe, presviedčame sa, že hádať sa nemá zmysel. Zdá sa, že toto nie je dobré riešenie. Ak naše napätie príliš narástlo, zväčša už nie sme schopní kontrolovať svoje emócie a správanie a vtedy povieme alebo urobíme veci, ktoré ani nemyslíme vážne, sme náchylní sa navzájom zraňovať, čo náš rozpor nevyrieši, ale ešte ho skomplikuje.

Typy konfliktov podľa Bednaříka (2001)

Vnútroskupinové – sú konflikty vo vnútri jednej skupiny. Príkladom môže byť hádka v triede, ak sa má rozhodovať o tom, na čo všetko sa minú vyzbierané peniaze na stužkovú. Môže vzniknúť niekoľko názorových skupín, niekoľko jednotlivcov bez názoru, niekoľko jedincov, ktorí majú úplne iný názor ako väčšina, atď.

Medziskupinové – konflikty medzi dvoma či viacerými skupinami. Najznámejšie sú konflikty medzi dvoma triedami, dvoma radikálne odlišnými názorovými skupinami (politické strany a ich prívrženci, skinheadi a anarchisti...), etnickými skupinami, komunitami, národnostnými skupinami, štátmi.

Moore (1986) rozdeľuje typy konfliktov na 5 skupín podľa odlišných zdrojov, ktoré ich zapríčiňujú:

- konflikt vzťahov
- konflikt informácií
- konflikt záujmov
- štrukturálny konflikt
- konflikt hodnôt

Konflikt vzťahov

Vzniká zo skresleného vnímania druhého človeka na základe negatívnych pocitov voči druhému, niekedy podporených predchádzajúcou zlou skúsenosťou, stereotypmi, prevzatými negatívnymi postojmi. Inokedy vzniká konflikt vzťahov na základe správania druhej osoby, ktoré je vnímané ako negatívne a spôsobuje vzťahový konflikt. Niekedy na to, aby bolo podporené negatívne naladenie strán proti sebe, stačí len nedostatočná spoločná komunikácia alebo žiadna komunikácia.

Príklad: Pre jedného žiaka je samozrejmé, že si necháva veci rozložené na lavici a neprekáža mu, že sa kopia. Druhému to môže byť na obtiaž a stále mu veci odkladá do lavice, lebo ho znervózňuje neporiadok. Spor môže byť o tom, že jeden druhého vníma ako „bordelára“ a neporiadnik vníma toho, čo mu „stále upratuje stôl“ ako punktičkára.

Konflikt vzniká neprijatím a odsudzovaním správania a odlišností druhej strany. Je dobré, ak sa nám počas riešenia sporu podarí, že strany lepšie pochopia vzájomné postoje a prečo nejakým odlišným spôsobom vnímajú tú istú situáciu, a niekedy len to môže znížiť napätie a vyriešiť spor. Často prostredníctvom vzájomného pochopenia alebo rešpektovania toho, že niekto môže mať iné vnímanie reality ako ja, sa dá dosiahnuť zmena v správaní jednotlivých strán k sebe navzájom.

Konflikt hodnôt

Hodnoty sú myšlienky, predstavy, zvyky a viera v ideál – aký by mal byť človek, ako by sa mal správať, ako by mala fungovať spoločnosť. Hodnoty sme prijali za svoje od svojej rodiny, komunity a sociálnej skupiny, do ktorej patríme, alebo by sme chceli patriť. Bránenie svojich hodnôt je veľmi úzko spojené s jednou zo základných psychologických potrieb – potrebou osobného bezpečia, identity a integrity. Na rozdiel od všeobecných základných ľudských potrieb sa hodnoty v priebehu času môžu meniť nielen u jednotlivcov v priebehu ich života, ale aj v celej spoločnosti. Je na to treba veľa času a ovplyvňovania. Ak konflikt ohrozuje hodnoty, vytvára tlak na ich zavrhnutie, môžeme si byť istí, že v záujme zachovania identity je ohrozená osoba, skupina alebo spoločnosť schopná urobiť na svoju obranu čokoľvek (v mnohých prípadoch je človek ochotný aj za cenu vlastného života brániť hodnoty, ktoré uznáva a tvoria zmysel jeho existencie).

Konflikt hodnôt môžu spôsobovať naše hodnotové rebríčky, morálka, naša viera, to, čo máme radi a čím opovrhujeme, životný štýl, aký pokladáme za správny, naše ideály, ako má vyzeráť svet, náš sebaobraz – akí sme my sami, akí by sme mali byť, čo je správne a čo je nespravodlivé atď.

Štruktúrally konflikt

Človek je tvor sociálny a v spoločnosti si hľadá svoje miesto. Miesta v spoločnosti majú rôzne mocenské rozloženie, ktoré sú dôvodom na štrukturálne konflikty. Vznikajú vynucovaním si pravidiel cez štruktúry v spoločnosti, hierarchickú organizáciu riadenia, ale aj cez neformálne pozície v skupine, rozdelením rol, definovaním mocenského rozdelenia, kompetencií, práv a povinností.

Vytváranie pravidiel na jednej strane život zjednodušuje a sprehľadňuje, na druhej strane v nekonečnom pestrom živote bránia pravidlá novým situáciám a znevýhodňujú ľudí, ktorí sa do pevných zaužívaných štruktúr nezmestia nie len pre to, že sú „iní“, ale aj pre to, že zaužívané štruktúry sa často

nestačia meniť s realitou a sú zastarané (nie nadarmo vznikol u nás pojem „staré štruktúry“). Štruktúrne konflikty, ktoré by nemuseli vzniknúť, pochádzajú z odlišnosti porozumenia, neporozumenia alebo nedostatočného vysvetlenia vzájomných očakávaní. Po vzájomnej diskusii sa dá objasniť a vydiskutovať, znova rozdeliť kompetencie a zodpovednosti tak, že sú všetkým stranám jasné a prijateľné. Príčina môže byť v ľuďoch, v neochote a strachu prijať zodpovednosť, v lenivosti, v nechuti robiť niečo, čo sa odo mňa vyžaduje a na druhej strane môže byť v chuti zasahovať do vecí až príliš, riadiť ostatných, preberať zodpovednosť za druhých, v nedôvere v schopnosti druhých...

Konflikt informácií

Vzniká z nedostatku informácií, z dezinformácie, z vytvorenia odlišných logických uzáverov k situácii, selektívnym vnímaním údajov, inými prístupmi získavania informácií a ich interpretácie. Vytvárame si svoj vlastný názor, ktorý však môže byť odlišný od názoru druhej strany. Vzniká odlišnými logickými uzávermi z tých istých alebo aj odlišných údajov. V závislosti od toho, od koho máme informácie, ako si interpretujeme situáciu, ktorú sme videli alebo počuli, máme rozličné informácie o tom, čo sa deje a máme aj odlišné názory na jednotlivé udalosti.

Konflikty informácií musia nevyhnutne vznikať, pretože máme odlišné zdroje, veríme každý niekomu inému, máme množstvo dôvodov, prečo vedome aj nevedome skresľujeme informácie a vytvárame si odlišné názory.

Pri riešení tohto typu konfliktov asi všetci máme skúsenosť, že sa nám nepodarilo zmeniť názor druhého, najmä ak bol viac presvedčením ako názorom. To znamená, že niektoré jeho úsudky sa nemusia vytvoriť z logických záverov z informácií, ale z viery, presvedčenia a emócií. Je to prirodzený proces a vôbec to nemusí znamenať, že druhý človek je hlúpy (aj keď v hneve ho za hlúpeho považujeme).

Konflikt záujmov

Vzniká z vnímania alebo reálnych nezlučiteľných potrieb dvoch ľudí v danej situácii. Vzniká prirodzenou odlišnosťou ľudí.

Konflikt vzniká, ak sú ľudia presvedčení, že k uspokojeniu vlastných záujmov musia bojovať proti druhým ľuďom. Ak chceme riešiť tento typ konfliktov, nemusíme meniť potreby ľudí, ale hľadať (riešiť vecný problém), ako ich záujmy a potreby naplniť bez toho, že by sme ohrozili alebo obmedzili potreby iných ľudí.

V nasledujúcej tabuľke (Tab. 1) sú roztriedené všetky typy konfliktov na situácie, keď sa konflikt nemusel stať a vznikol len negatívnym nastavením ľudí, omylom, neporozumením a na situácie, keď je konflikt nevyhnutný nezávisle od toho, či sme nastavení voči ostatným pozitívne a máme zručnosti na riešenie konfliktov.

Tab. 1 (Bednařík, 2001)

	Konflikt, ktorý by nemusel vzniknúť	Nevyhnutný konflikt
Vzťahový konflikt	Stereotypy, nesympatia, predsudky, skreslené vnímanie, nedostatok komunikácie alebo žiadna vzájomná komunikácia.	Negatívne správanie – dráždenie, provokovanie, obmedzovanie prekračovanie „hraníc“ druhého.
Konflikt informácií	Málo informácií, nedorozumenie, odlišné porozumenie informáciám.	Odlišná interpretácia informácie, prikladanie dôležitosti iným informáciám, odlišný spôsob získavania informácií.
Konflikt záujmov	Omyl pri vnímaní konfliktu záujmov – presvedčenie, že druhá strana mi bráni uspokojiť svoje záujmy.	Reálne nezlučiteľné záujmy, nedostatok zdrojov na uspokojenie všetkých strán.
Štrukturálny konflikt	Neporozumenie svojej roly, procedúr, rozdelenia moci, odlišné očakávania od pozície, organizačnej štruktúry.	Neprijatie, nanútenie roly, procedúr, rozdelenia moci, organizačnej štruktúry.
Konflikt hodnôt	Vnímanie, že naše hodnoty sú nezlučiteľné s hodnotami druhého.	Hodnoty sú naozaj nezlučiteľné.

Konflikty sú oveľa komplikovanejšie a často zahŕňajú v sebe niekoľko veľmi úzko prepojených typov zdrojov konfliktov.

V prípade, že sa dostaneme do situácie, keď chceme riešiť konflikt je dôležité vedieť rozpoznať, o ktorý typ konfliktu ide, a ak ovládame komunikačné zručnosti, ktorými vieme pomôcť stranám formulovať to, čo si myslia a čo prežívajú v konflikte, dokážeme rozpoznať zdroj alebo zdroje konfliktu.

1.3 Mýty o konfliktoch (Bednařík, 2001)

Naše nastavenie voči konfliktom veľmi ovplyvňuje, ako sa v konflikte správame, ako ho prežívame. S konfliktami máme spojené aj predsudky alebo mylné predstavy, ktoré nám boli vštepené v rodine, a tie si so sebou nosíme celý život a často nám bránia pozrieť sa na konflikt „pozitívnejšími očami”.

Uvedieme niekoľko predsudkov a mýtov voči konfliktom:

- *Slušný chlapec, slušné dievča neodvráva.*

Čo inak povedané znamená: Nepresadzuj svoj názor ani záujmy. Svoje záujmy potláčaj a na svoj úkor rešpektuj druhých.

- *Dobří priatelia nemajú konflikty.*

Znamená to, že ak máme priateľské, alebo nebudaj rodinné vzťahy, prejavom ich pozitívnej kvality je to, že konflikty medzi nami a našimi priateľmi nie sú? Znamená to aj to, že ak s nimi konflikt máme, už nie sme dobrí priatelia?

- ***Konflikty sú zlé, nebezpečné a ubližujúce.***

Mýtus: Ak s niekým ideš do konfliktu, si zlý, agresívny a ubližuješ. A z opačného pohľadu: Ak niekto bude chcieť s tebou riešiť konflikt, radšej sa rýchlo stiahni, lebo ti ublíži.

- ***Konflikty majú len tí emocionálni a iracionálni, čo sa nevedia kontrolovať.***

Mýtus: Ak nebudeš prejavovať emócie a budeš sa riadiť rozumom a logikou, nehrozí ti, že by si sa zaplietol do niečoho takého emocionálneho, ako je hádka.

- ***Ak by si chcel, nemal by si konflikty s inými.***

Mýtus vychádzajúci z toho, že konflikty by nemuseli byť, ak by sa ľudia vedeli slušne správať a kontrolovať sa.

Podobné mýty a predsudky spôsobujú negatívne nastavenie voči konfliktným situáciám, a tým sťažujú ich majiteľovi trpezlivosť pohľad na možné spôsoby riešenia a efektívne správanie v takejto situácii. V nasledujúcej časti uvádzame niekoľko iných princípov, ktoré tieto mýty a predsudky vyvracajú a osvetľujú iný pohľad a chápanie konfliktov.

1.4 Základné princípy (Bednařík, 2001)

1. Konflikt medzi ľuďmi je nevyhnutný a prirodzený.

Konflikty sú prirodzenou súčasťou nášho života a je normálne, že sa s nimi v bežnom kontakte s ostatnými ľuďmi stretávame. Keďže každý človek má v rozličných časoch odlišné potreby vychádzajúce z jeho osobnosti a situácie, v ktorej sa nachádza, je nevyhnutné, že v priebehu svojho života (je to väčšinou dennodenne) stretne iného človeka alebo ľudí, ktorí majú iné potreby a záujmy, ktoré sú s jeho záujmami v konflikte.

2. Konflikt môže mať pre zúčastnené strany konštruktívny (pozitívny) alebo deštruktívny (negatívny) priebeh.

Konflikt záujmov a potrieb strán prerastie do diskusie, ktorá môže mať konštruktívny priebeh – strany vyjednávajú a hľadajú riešenia, alebo deštruktívny priebeh – strany sa obviňujú, útočia na seba, používajú násilie, odmietajú hľadať riešenia.

3. Faktory ovplyvňujúce priebeh konfliktu.

- Povahové vlastnosti zúčastnených strán a ich hodnotové systémy, ich predchádzajúci vzťah (intímny, neosobný, dlhodobý, krátkodobý).
- Typ problému, o ktorý ide.
- Sociálne prostredie, v ktorom konflikte prebieha (krčma, úrad, škola...).
- Prítomnosť zainteresovaných divákov – či aktérov konfliktu niekto vidí, ako sa správajú a hodnotia ich.
- Osobná stratégia oboch strán – či sú skôr ústupčiví alebo agresívni.
- Dôsledky riešenia – lákavá odmena alebo obávaný trest.

- Strach z rizika – otázky dôvery voči druhému, strach zo zlyhania a prehry.
- Komunikácia medzi oboma stranami – či existuje a aká je jej forma.

4. Konflikt plní vo vzťahu veľa pozitívnych funkcií.

Napríklad je zdrojom zmien, zabraňuje stagnácii, stimuluje záujem, podnecuje riešenie problémov, overuje a prehodnocuje vzťahy, upravuje sociálny systém, uvoľňuje napätie, atď.

5. Konflikt nie je súťaž kto z koho.

Naša kultúra má tendenciu vnímať konflikty ako súťaž. Iba malé percento konfliktov je skutočným súťažením, kde musí byť porazený a víťaz. Väčšina ostatných konfliktov sa môže úspešne vyriešiť maximálnym spoločným ziskom pre zúčastnené strany a dá sa k tomu dopracovať spoluprácou a hľadaním spoločných riešení.

6. Konflikt má realistické, objektívne prvky – obsah, a má aj subjektívne prvky – emócie, ktoré zúčastnené strany prežívajú. Strach, frustrácia, agresivita a intenzívne prežívanie posilňujú subjektívnu zložku konfliktu a komplikujú vyriešenie realistického, objektívneho obsahu konfliktu.

7. Čím sú vzťahy medzi konfliktnými stranami užšie, tým sa môže stať konflikt intenzívnejším.

Blízky vzťah posilňuje emocionálnu zložku konfliktu, a tým sťažuje jeho racionálne riešenie. Pri riešení konfliktu strán s blízkym a dlhodobým vzťahom sa nevyhnutne musíme zaoberať aj emocionálnou a vzťahovou stránkou konfliktu, čo pri krátkodobom, povrchnom alebo obchodnom vzťahu nie je často vôbec potrebné.

8. Nepritomnosť otvoreného konfliktu nie je dobrým ukazovateľom sily a stability vzťahu.

V dobrom vzťahu sa objavujú konflikty a dobrým ukazovateľom vzťahu je, ak strany vedia, ako ich riešiť.

9. Konflikt riešený silou alebo autoritatívne z pozície moci, ktorá nerešpektuje záujmy druhej strany, prežíva naďalej v zmenených formách konfliktu, alebo sa obnoví, keď sila prestane pôsobiť. Konflikty riešené z pozície sily podstatu konfliktu nevyriešia. Len ukončia konflikt v prospech jednej strany. Tým pádom konflikt pokračuje a potlačená strana čaká na príležitosť, keď sa pomer síl zmení, aby mohla dosiahnuť to, po čom túžila. Zároveň sa zvyšuje pravdepodobnosť, že použije rovnaké silové prostriedky proti strane, ktorá ju predtým premohla.

10. V záujme vyriešenia konfliktu „s maximálnym spoločným ziskom” obe strany musia veriť, že druhá strana sleduje záujem oboch alebo aspoň to, že nechce brániť uspokojeniu jej záujmov. Kooperatívne riešenie konfliktu vyžaduje vzájomnú dôveru, sebavedomie a také správanie strán, ktoré dôveru podporujú.

11. Smer vývoja konfliktu – pozitívny alebo negatívny – neovplyvňujú len vonkajšie okolnosti, ale samotní účastníci. Aj jedna zo strán môže ovplyvniť smer jeho vývoja. Ďalšia z vecí, ktorá pomáha v efektívnom postoji pri riešení konfliktov je vedomie, že môžeme ovplyvniť smer vývoja konfliktu, a tým prebrať zodpovednosť za to, ako sa konflikt rieši. Často práve nechota prebrať časť zodpovednosti za pozitívne riešenie konfliktu zabraňuje jeho riešeniu.

2 | Konflikty a škola

Dieťa sa nástupom do školy dostáva do inštitúcie, ktorá preberá na seba časť socializačných, výchovných a vzdelávacích cieľov a činností.

Školská trieda sa z hľadiska sociálnej psychológie považuje za malú sociálnu skupinu a zároveň za formálnu skupinu, keďže vznikla zámerne, organizovaným spôsobom, má pevnú organizáciu a je to skupina dlhodobá.

2.1 Štruktúra vzťahov v skupine (status, pozícia a rola)

Príslušnosť jednotlivca k skupine sa nazýva skupinové členstvo. Členstvo hodnotíme z hľadiska **vzťahu jednotlivca k skupine** alebo z hľadiska **vzťahu skupiny k jednotlivcovi**.

Každá skupina vyžaduje od svojho člena istú mieru konformity, prispôsobenia sa mienke druhých. Konformita žiaka, ale aj učiteľa sa prejavuje v škole.

Podľa D. Fontanu (1997) môže byť **formálna** (dodržiavanie školského poriadku, učebných osnov, dĺžky vyučovacích hodín) alebo **neformálna** (dodržiavanie nepísaných hodnôt a očakávaní školy i učiteľov).

V skupinovej činnosti sa tvoria isté **skupinové tradície a zvyky** (zasadací poriadok, počas hry sa nebije a pod.). Tieto zvyky sú nepísané, sú však pomerne stále a spolu s komunikáciou tvoria začiatočnú fázu štruktúry skupiny.

V ďalšom formovaní skupiny každý jej člen získava určitú **sociálnu pozíciu**, zohráva **sociálnu rolu** a nadobúda **sociálny status**.

Pozícia je miesto, ktoré jednotlivec zaujíma v skupine a ktoré označuje jeho spoločenskú pozíciu.

Pozíciou je napríklad postavenie (zaradenie) v zamestnaní (učiteľ – kuchár), spoločenská prestíž (univerzitný profesor – vrátnik), postavenie v rodine (otec – syn). **Každá z týchto pozícií má osobitnú funkciu**, ktorá je potrebná na dosiahnutie cieľov skupiny. Vytvorenie systému pozícií a s nimi spojených funkcií v skupine vnáša do interakcie členov skupiny a ich činnosti poriadok a pravidelnosť, ovplyvňuje ich vzájomnú interakciu a komunikáciu.

Pozícia jednotlivca v skupine sa určuje (Kačáni, 1999):

- podľa jeho **príťažlivosti** pre iných členov (populárne, obľúbené, akceptované, trpené a mimo stojace osoby),
- podľa miery jeho **osobnej moci** alebo prestíže (vodcovia, pomocníci, pasívni a okrajoví členovia),
- podľa toho, ako skupina prijíma **presadzovanie sa** jednotlivca (prehliadané, odmietané, osamotené a izolované osoby).

Pozícia jednotlivca v štruktúre vo veľkej miere ovplyvňuje jeho uspokojenie z členstva v skupine a mieru jeho sebavedomia a istoty.

Sociálna pozícia v skupine vyplýva zo vzájomného porovnávania sa členov skupiny.

Ak sa člen sociálnej skupiny sám porovnáva s ostatnými členmi a na základe toho si stanoví svoju pozíciu, vtedy ide o tzv. **subjektívnu** pozíciu. V skupine sa však jednotliví členovia porovnávajú aj navzájom, pričom môže dôjsť k rozdielnemu hodnoteniu pozícií jednotlivých členov. Ak je pri tomto hodnotení zjavná zhoda, potom vzniká dlhodobejší systém konkrétnych sociálnych pozícií, tzv. **objektívnych** pozícií.

Súbežne s určitým systémom pozícií sa v skupine vytvára istá hierarchia jej členov aj z hľadiska **moci a popularity**. Spravidla platí, že čím vyššiu pozíciu zaujíma člen v skupine, tým väčší vplyv má na ostatných. Úzky vzťah existuje i medzi pozíciou a popularitou v skupine. Vyššia pozícia zvyčajne znamená väčšiu popularitu.

Vyššia pozícia spojená s popularitou má vplyv aj na **sociálne postoje** takéhoto člena skupiny. Ten, kto sa v skupine teší uznaniu, cíti sa v nej bezpečný, istý, dôveruje ostatným, správa sa nenútene. Je aj aktívny, pracuje produktívne a vytrvalo.

A naopak, nepopulárny člen je precitlivý, neistý, často agresívny, nepriateľský. V snahe zlepšiť si svoju pozíciu používa hrozby, vydieranie, usiluje sa upútať na seba pozornosť. Správa sa vyzývavo, je konfliktný a málo produktívny.

Konkrétny systém pozícií v sociálnej skupine je dynamický a mení sa. Členovia s nižšou pozíciou sa snažia si ju zlepšiť. Členovia skupiny môžu mať aj v rámci tej istej skupiny v rôznych činnostiach rôzne pozície.

S každou pozíciou v sociálnej skupine sa spája istá **sociálna rola**. Určuje, **ako sa má osoba v danej pozícii správať k ostatným členom skupiny** (napr. učiteľ k žiakom, rodičom, riaditeľovi). Rola je súhrn očakávaní spoločnosti, ako sa má človek správať v istej spoločenskej pozícii. Od človeka v istej pozícii nemožno očakávať správanie primerané inej pozícii (napr. aby sa učiteľ správal ako žiak).

Rola sa vzťahuje nielen na vonkajšie, pozorovateľné správanie, ale aj na vedomosti, city. **Od učiteľa** sa v jeho role vyplývajúcej z jeho pozície **vyžaduje nielen isté správanie k žiakom**, ale aj **isté vedomosti, záujem o žiaka, isté city** (napr. neprejavovať voči nemu averziu) a prejavy vôľového úsilia (snaha pomôcť žiakovi v ťažkostiach).

V živote hrá človek vždy viac rolí a musí sa naučiť vhodne ich spájať (žena napr. rolu matky, manželky, učiteľky, dcéry a pod.). Nie vždy možno tieto roly realizovať tak, ako sa to vyžaduje. Vtedy dochádza k tzv. **konfliktu rolí**.

Rola učiteľa, ktorá obsahuje aj viacero subrolí (rola učiteľa konkrétneho vyučovacieho predmetu, rola triedneho učiteľa, výchovného poradcu, vedúceho krúžku, riaditeľa), doplnená rolami mimo školy (v rodine), spolu so starostlivosťou o vlastný profesionálny vývin môže spôsobovať ťažkosti s ich naplnením. V takýchto situáciách sa zvyčajne prikláňame k dôležitejšej role.

Človek neuskutočňuje svoju spoločenskú rolu podľa úplne presných predpisov a noriem. Vnáša do nej prvky svojej osobnosti, čo spôsobuje **individualizáciu tých istých rolí**. Napríklad na rolu učiteľa sa kladú isté požiadavky a predsa ju každý v niečom plní ináč. Náplň roly je podmienená i spoločensky.

S pojmami sociálna pozícia a sociálna rola je úzko spätý aj pojem **sociálny status**. Pojmom status sa označuje miesto, ktoré jednotlivec má v sociálnej skupine alebo sociálnom systéme na základe svojich vlastností. Status vlastne vyjadruje trvalejšiu pozíciu a funkciu v hierarchii spoločenskej prestíže. Zvyčajne sa spája so symbolom (vojenské hodnosti a pod.). Symboly statusu umožňujú členom skupiny presne vnímať status ostatných členov a primerane sa k nim správať. Status sa aj mení (z učiteľa riaditeľ a naopak).

Sociálna rola, pozícia a status sú spojené, nemožno ich od seba oddeľovať.

2.2 Interpersonálne vzťahy v školskej triede

Školská trieda je zvláštny sociálny útvar, v mnohom odlišný od iných skupín. Aj keď jej členovia trávajú väčšinu dňa spolu a rozvíjajú vzťahy *tvárou v tvár*, nie je to primárna skupina. Svojím vznikom ide o skupinu sekundárnu.

Primárna skupina je také združenie osôb, ktoré sa označuje intímnym spojením členov tvárou v tvár a spoluprácou (rodina).

Sekundárna skupina sa vyznačuje náhodnými vzťahmi, ktoré sú skôr dôsledkom určitého záujmu, úlohy, nie trvalosti pút.

Zároveň môžeme skupinu školská trieda označiť termínom **formálna**, na rozdiel od skupiny neformálnej, utvorenej spontánne. Jej formálnosť je daná najmä tým, že normy, ktorými sa riadi činnosť učiteľa a žiaka, predpisujú ich správanie. Vyučovanie je časovo ohraničené rozvrhom hodín, učiteľ musí používať určité slová, gestá, mimiku, rozvíjať určité formy myslenia, cítenia a konania tak, ako to predpisujú učebné osnovy a školský poriadok. Podobne aj žiak sa podrobuje školskému poriadku. Školská trieda je tiež **pracovná skupina**, vykonáva úlohy, ktoré zadáva a riadi učiteľ. Je to skupina, v ktorej sa uplatňuje autorita (moc) učiteľa. Učiteľ disponuje trestami, ktoré môže používať v rôznej miere.

Zvláštnosťou školskej triedy ako skupiny je jej **polarita**. Učiteľ má nad žiakmi prevahu svojím vzdelaním, informovanosťou a celou svojou osobnosťou. Žiak má podriadené postavenie, a to i v tých prípadoch, keď je úroveň jeho vzdelania v niektorých smeroch vysoká.

Polaritou sa vyznačuje aj zvláštna **forma spolupráce** medzi učiteľom a žiakmi. Učiteľova práca spočíva vo vyučovaní, vštepovaní určitých vedomostí, zručností, návykov. Žiakovou hlavnou činnosťou v škole je učenie sa. Je to aktívna činnosť, ktorú učiteľ motivuje a riadi. Spolupráca učiteľa a žiaka je tým účinnejšia, čím väčšiu aktivitu žiak prejavuje. Učiteľ je zároveň osobnosťou, ktorá pôsobí na žiakov výchovne, stáva sa im príkladom a vzorom.

V školskej triede ako sociálnej skupine sa rozlišujú dva druhy vzťahov (Kačáni, 1999):

- **formálne vzťahy** (funkčné) – dané sú organizáciou triedy, určuje ich školský poriadok a predpisy,
- **vzťahy osobne výberové** – prebiehajú jednak na úrovni žiak – žiak, jednak na úrovni učiteľ – žiak a sú výrazom sympatií a blízkosti.

Formálne vzťahy, do ktorých sa žiak dostane, pôsobia na jeho psychiku ako tlak, ktorému sa musí podriaďovať, prispôbiť. Čím skôr sa žiak prispôsobí, tým skôr a lepšie plní ciele, ktoré mu vytyčuje učiteľ. Tento tlak môže byť u žiaka sprevádzaný aj negatívnymi zážitkami, žiak sa môže dostávať pri ich plnení do frustračných situácií.

V školskej triede uľahčujú plnenie cieľov a prispôbovanie sa formálnym vzťahom aj **osobno-výberové vzťahy**, ktoré vznikajú súbežne s formálnymi vzťahmi. Umožňujú vznik neformálnych podskupín v rámci školskej triedy ako formálnej skupiny. V každej formálnej skupine, teda aj v školskej triede, vznikajú po istom čase osobné vzájomné vzťahy, ktoré tvoria zložitú sieť. Môžeme sa o nich dozvedieť použitím *sociometrie*. Ich vznik je žiaduci vtedy, ak tieto podskupiny plnia spoločné ciele a nie sú zamerané proti platným formálnym vzťahom.

Vzťahy medzi členmi skupiny, triedy, celkovú jej štruktúru a postavenie jednotlivcov v nej je možné vyjadriť zjednodušene, ale prehľadne a názorne metódou, ktorá sa nazýva sociometria.

Vznik neformálnych vzťahov, vzťahov priateľstva má veľký význam pre súdržnosť a integráciu školskej triedy ako skupiny detí. Aj plnenie úloh, ktoré prideliuje učiteľ, je do istej miery závislé nielen od formálnych vzťahov, ale aj neformálnych zväzkov, neformálnej štruktúry školskej triedy.

2.3 Sociálno-psychologická klíma triedy

Školská úspešnosť a neúspešnosť žiaka, jeho vhodné či nevhodné správanie voči spolužiakom i voči učiteľovi – to sú premenné, ktoré nie sú ovplyvňované iba osobnostnými zvláštnosťami žiaka ako jednotlivca, ale aj školským mikrosociálnym prostredím.

2.3.1 Interakcia v školskej triede

V školskej triede dochádza k mnohým interakciám žiakov medzi sebou navzájom a interakciám medzi učiteľom a žiakom. Môžeme ich rozdeliť do troch skupín:

1. **kooperatívne interakcie** – sa realizujú na základe spolupráce medzi účastníkmi. Účastníci prijímajú jednotný, spoločný cieľ a dosiahnutie tohto cieľa sa realizuje na základe vzájomne zladených činností účastníkov,
2. **kompetetívne interakcie** – ide o súťaženie medzi účastníkmi. Účastníci majú spoločný cieľ, ak ho však dosiahne jeden z nich, zvíťazí a znemožní druhému, aby ho tiež dosiahol. Cieľom je zvíťaziť nad súperom,
3. **konfliktné interakcie** – sú situácie, v ktorých účastníci sledujú odlišné ciele a úspech jedného vylučuje úspech druhého.

Vo vyučovaní sú ideálne *kooperatívne interakcie*, pretože kompetetívne alebo konfliktné sú zdrojom konfliktov a napätí.

Vytvorenie atmosféry v školskej triede nezávisí len od učiteľa, ale aj od žiakov, od toho, aké potreby u žiakov prevládajú – či potreba pozitívnych vzťahov alebo potreba prestíže.

Učiteľ môže v triede vytvárať také podmienky, že buď podporuje kooperáciu, alebo kompetetívnosť, a tým podporuje uspokojenie potrieb jednotlivých žiakov.

Každá školská trieda prejavuje väčšiu alebo menšiu súdržnosť, zomknutosť, ktorá sa navonok prejavuje v podobnom správaní a prežívaní žiakov. Súdržnosť je vlastne súhrn síl, ktoré spôsobujú, že skupina sa udržuje. Príslušnosť k súdržnej, zomknutej triede uspokojuje potreby a záujmy žiakov, vedie k splneniu cieľov, ktoré má školská trieda.

V škole existujú i situácie, keď súdržnosť školskej triedy je prekážkou riešenia napr. niektorých konfliktov s učiteľom. Vedomie, že skupina ako celok predstavuje určitú silu, niekedy aj väčšiu ako autorita učiteľa, posilňuje odpor. V krajných prípadoch dochádza k „vzbure“ žiakov, ktorá sa prejavuje odopieraním poslušnosti, vyrušovaním a pod. Aj prejavy falošnej solidarity, zatajovanie priestupkov žiakov sú častejšie v triedach s veľkou súdržnosťou.

2.3.2 Dynamika školskej triedy

Obsahovo klíma triedy zahŕňa ustálené postupy vnímania, prežívania, hodnotenia a reagovania aktérov (učitelia, žiaci) na to, čo sa v triede odohralo, čo sa práve odohráva alebo čo sa má v budúcnosti odohrať. Učitelia vedia, že každá trieda má svoje zvláštnosti, ktoré prejavuje navonok, nech tam učí ktokoľvek. Vytvára sa tak špecifická klíma pre učiteľovu prácu (pozorná spolupráca, radosť z poznania, klíma vzdoru voči učiteľovi, voči nátlaku a pod.). Ináč sa správa trieda pred vyučovaním, inak po ňom a cez prestávku.

Ako sa mení atmosféra, klíma v triede?

Čáp, Mareš (2001) sa domnievajú, že by sa dal postulovať určitý nepravidelný *spúšťač* zmien, ktorý označili pojmom *kritická udalosť*. Ide o udalosť, ktorá sa pre žiakov, učiteľov alebo pre obe strany stane impulzom na zmenu vnímania a prežívania toho, čo sa deje v triede, alebo na zmenu ich konania.

Školská trieda ako skupina má svoju skupinovú dynamiku a má ju vždy, bez nej by nebola skupinou. Dôležitou otázkou je, či ju učiteľ v triede reflektuje, či je preňho známa, resp. cieľavedome využívaná.

Skupinová dynamika – je súhrn komplexných a vzájomných síl a protisíl, pôsobiacich v spoločnom sociálnom prostredí, v skupine. Je daná celým skupinovým dňaním, cieľmi a normami skupiny, ich štruktúraciou, pozíciami a rolami v skupine, skupinovými interakciami a vývinom tak skupinových vzťahov, ako aj celej skupiny. V školských podmienkach skupinovú dynamiku možno:

- **nevnímať**, ak učiteľ chápe učebný obsah jednotlivých hodín predovšetkým ako didakticky vhodný sled aktivít v rámci preberaných tematických celkov. Deje sa tak spravidla v prípadoch, keď učiteľ pokladá skupinovú dynamiku a jej využívanie len za jednu z častí, pretože v rámci svojej profesijnej prípravy nemal možnosť praktickej skúsenosti s prežívaním a poznávaním fenoménov skupinovej dynamiky vo vlastnej výcvikovej skupine. V takomto prípade hrozí nebezpečenstvo, že isté, zo sociálno-psychologického hľadiska zákonite sa vyskytujúce fenomény skupinovej dynamiky, budú interpretované len v pedagogickej rovine, čím môže dôjsť k psychologickej traumatizácii žiaka. Môže sa napríklad stať, že žiakova opozícia voči učiteľovi, ktorá môže vyplývať z roly, ktorú tento žiak zastáva v skupine, bude posudzovaná ako jeho neposlušnosť;
- **vnímať**, ak má učiteľ buď prirodzenú, alebo v profesijnej príprave získanú schopnosť porozumieť javom skupinovej dynamiky. V takom prípade, ak má profesionálnu odvahu, má možnosť modifikovať jednotlivé aktivity tak, aby najmä minimalizoval riziká psychologickej traumatizácie žiakov;
- **využívať**, ak učiteľ v postgraduálnej príprave absolvoval aspoň jej časť ako sociálno-psychologický tréning. V takom prípade môže okrem nevyhnutného naplňania didaktických a výchovných cieľov aspirovať aj na využívanie skupinovej dynamiky na optimalizáciu sociálno-psychologických kompetencií najmä u tých žiakov, u ktorých sa javí z akýchkoľvek príčin nedostatočná.

2.3.3 Postoj učiteľa k triede

Postoje učiteľa k jednotlivým žiakom môžeme chápať ako hodnotiaci vzťah. Tento vzťah je sýtený do určitej miery racionálnym poznaním žiaka, ale predovšetkým jeho emocionálnym hodnotením.

V škole sa zvyčajne stretávame so **štyrmi typmi postojov** učiteľov:

1. výrazne kladný postoj učiteľa k žiakovi – učiteľ o žiakovi hovorí, že je sympatický, šikovný, veľmi pracovitý, má hlboké vedomosti, výborne spolupracuje;
2. mierne kladný postoj – žiak je priemerný, ale snaží sa. Alebo, je pomalší, ale pracovitý;
3. neutrálny postoj – ťažko určiť, aký žiak je, nenápadný, veľa o ňom nevieme;
4. záporný postoj k žiakovi – už na prvý pohľad nesympatický, lajdák, neučí sa a zo zlých známok si nič nerobí, provokuje, je drzý. Je zdrojom neustálych konfliktov, problémov, je agresívny.

Postoj učiteľa môže byť v rozpore s názormi triedy, čo sa môže stať zdrojom konfliktu.

Každá trieda má svoje zvláštnosti a špecifiká a skúsený učiteľ vie, že v každej triede sa mu učí odlišne. Inak sa učí v klíme pozornej spolupráce, radosti z poznania nového, inak v klíme povrchnosti pri učení, ľahostajnosti k poznaniu či dokonca vzdoru voči učiteľovi.

Učitelia tieto rozdiely veľmi dobre vnímajú a svoje postrehy často *ventilujú* v zborovni pred kolegami, čím sa vytvára určitý *obraz* o triede – vzniká *povešť triedy* v učiteľskom zbore a učiteľove *očakávanie* novej situácie v triede býva tiež zdrojom konfliktov.

Neprimerané očakávanie môže nadobudnúť podobu vlastnej predpovede a na vzniknutú situáciu učiteľ reaguje pred žiakmi ako na splnenie vlastného proroctva... *a prišlo na moje slová,...ja som vedel, že ma dnes títo siedmáci rozčúlia...* a pod.

Konflikty medzi skupinami sú podmienené diferenciami v ich všeobecnom zameraní. V školách sa do takýchto konfliktov dostávajú často triedy s odlišným zameraním.

Privilegované jazykové triedy alebo iné výberové triedy v rámci jednej školy môžu mať rôzne výhody. Často je konfliktnou situáciou aj označenie paralelných ročníkov A, B, C atď. Ak sú triedy označované podľa istej výkonnosti žiakov a v C triede sú žiaci zo zlých sociálnych podmienok a slabo prospievajúci (čo sa často stáva), pociťujú tento fakt ako konflikt s triedou A, ktorá je výberová. Je potrebné uvedomiť si aj túto možnosť ako možnú konfliktovú situáciu.

2.3.4 Vedenie triedy

Okrem direktívneho spôsobu vedenia triedy prostredníctvom prísnych zákazov a príkazov, existuje niekoľko prístupov (Čáp, Mareš, 2001):

Behaviorálny prístup vychádza z myšlienky, že budúce správanie človeka je určované dôsledkami, ktoré malo jeho správanie v minulosti. Ak bolo posilnené, odmenené, bude sa opakovať, ak nie, vyhasne. Súčasťou vedenia triedy v tomto prístupe sú:

- riadené poskytovanie odmien,
- dodržiavanie pravidiel = odmena, neposlušnosť = trest,
- asertívna disciplína – verejný zoznam pravidiel,
- posilňovanie žiaduceho správania sa pochvalou,
- zmluvy – písomné dohody učiteľa so žiakmi.

Humanistický prístup kladie dôraz na to, aby žiak prevzal zodpovednosť za vlastné správanie, učiteľ sa má snažiť porozumieť tomu, čo deti potrebujú a prežívajú, jasne a efektívne s nimi komunikovať. Využívajú sa metódy, ktoré sa nesústreďujú na minulosť dieťaťa, ale na jeho rozhodovanie v prítomnosti tak, aby mu prinášalo dobro. Ak dieťa koná nesprávne, znamená to, že sa zle rozhodlo a treba mu pomôcť k správnym rozhodnutiam.

Učiteľ môže **využiť schôdzky triedy (komunity)** – schôdzky na riešenie medziľudských vzťahov, diskusie s otvoreným koncom. Tieto umožňujú žiakom vyjadrovať vlastné názory, podieľať sa na riadení triedy.

Ak učiteľ ako formu triednickej hodiny využíva komunitné stretnutia – žiaci sedia v kruhu, každý vidí každého a aj učiteľ je pozične v rovnakej pozícii ako jeho žiaci. Z tradične kolektívneho usporiadania sa školská trieda mení na *skupinu*, ktorá interaguje podľa vopred stanoveného programu, cieleného na utvorenie takej atmosféry, ktorá umožňuje žiakom vyjadrovať vlastné názory a pod.

Zo sociálnopsychologického hľadiska ide spravidla o aplikáciu metód a metodík, ktoré sa dlhodobo používajú v sociálnopsychologických tréningoch, výcvikoch, modifikovaných na podmienky školskej triedy. Je preto potrebné, aby učiteľ mal dostatočné teoretické a praktické znalosti o sociálnopsychologických javoch.

Zároveň môže využiť i **individuálne rozhovory so žiakom** – učiteľ vyjadruje záujem o žiaka, kladie dôraz na jeho osobnú zodpovednosť, navrhuje viac riešení, aby si žiak mohol vybrať, jasne definuje dôsledky nedodržania dohody, vyjadruje dôveru v pokrok a zlepšenie žiaka.

Dobré vzťahy medzi učiteľom a žiakom sú založené na vzájomnom rešpekte. Žiak si váži učiteľa pre jeho učiteľské schopnosti, osobné kvality, znalosti a profesionalitu. Učiteľ ctí individualitu každého žiaka a váži si jeho študijné úsilie.

Vývoj vzťahu učiteľ – žiak

V **prvej fáze** dosiahne **pozíciu moci** na základe roly učiteľa. Učiteľ, ktorý začína učiť novú triedu, musí trvať na tom, aby bola rešpektovaná jeho *formálna autorita*. Učiteľ musí dať žiakom vedieť, že jeho autorita je legitímna a ak sa majú naozaj niečo naučiť, tak aj dôležitá. Nemôže od žiakov očakávať, že si ho obľúbia hneď na prvej hodine. Musí začať od formálneho vzťahu ku triede. Postavenie učiteľa znamená isté povinnosti, z ktorých však plynú i určité práva:

- **právo na poslušnosť žiakov** v otázkach práce a správania na hodinách,
- **právo na ticho**, keď hovorí.

Ako si túto formálnu autoritu vytvárať a ako ju užívať?

Odpoveď závisí od podmienok, v ktorých sa vyučuje. Žiaci začnú uznávať autoritu vtedy, keď je uplatňovaná s istotou. Ale sebaistota sa získa až vtedy, keď autoritu budú uznávať žiaci. Formálna autorita je udržiavaná aj neverbálne – rovný postoj, pohľad priamo do očí, istý hlas. Učiteľ, ktorý dáva žiakom inštrukcie, nezvýši ich účinnosť tým, že sa rozhnevá či rozkričí. Pomôže však dodržiavanie týchto zásad:

- **Telesná blízkosť** – čím bližšie stojí učiteľ pri žiakovi, tým majú jeho slová väčší účinok, najmä ak zasahuje do *osobného priestoru* žiaka.
- **Kontakt očami** – keď učiteľ hovorí, mal by sa žiakovi pozeráť priamo do očí a ak chce vplyv svojich slov ešte zvýšiť, pohľad bude dlhší.
- **Položenie otázky** – na žiaka, ktorý nespupracuje má oveľa väčší účinok polozenie otázky, než keď mu učiteľ „urobí“ prednášku (niekedy je najlepšie komunikovať so žiakom medzi štyrmi očami).

Učiteľ by nemal mať strach, že si urobí krátkodobých nepriateľov – pokiaľ sa má stať obľúbeným, musí ukázať, že sa nebojí byť neobľúbený.

Druhá fáza vývoja vzťahu učiteľ – žiak predstavuje pozvoľný prechod od formálnej autority k osobnej autorite učiteľa. Učiteľ si získa úctu žiakov, ak má formálnu autoritu a určité pedagogické schopnosti. Časom sa formálny vzťah zmení na základe osobnosti učiteľa. Zdrojom učiteľovej moci sa stane túžba žiakov vyhovieť jeho požiadavkám a vytvárať si vlastnú predstavu o sebe prostredníctvom jeho uznania. Vytvorenie *osobnej autority* je však dlhodobý proces.

Rešpekt žiakov si učiteľ získa jednoducho tým, že bude dobrým učiteľom a zároveň:

- prejaví skutočný záujem o prácu každého žiaka,
- stanoví jasné pravidlá, ktoré bude uplatňovať spravodlivo a dôsledne,
- bude oslovovať žiakov menom,
- bude prejavovať žiakom zdvorilosť (prosím, ďakujem),
- nezosmiešni, ani sa nebude baviť na niečí účet,
- bude mať k učeniu profesionálny prístup,
- bude trpezlivý,
- prejaví o žiakov záujem ako o jednotlivcov,
- zvolí aktívne vyučovacie metódy,
- prejaví záujem o názory, pocity a potreby žiakov,
- osvojí si pokojný a sebaistý štýl, ktorý nie je príliš formálny.

Mená, úsmevy a rovnaké príležitosti – to sú najúčinnšie spôsoby, ako predchádzať vzniku bariér medzi učiteľom a žiakmi. Učiteľ by sa nemal usilovať o prílišné dôverné vzťahy so žiakmi. Žiaci nechcú, aby sa učiteľ stal ich najlepším priateľom alebo dôverníkom. Od učiteľa chcú iba to, aby dobre vyučoval, dobre viedol triedu, bol ústretový a mal skutočný záujem na tom, aby sa niečomu naučili.

2.4 Osobnosť učiteľa a riešenie konfliktov

Na úspech alebo neúspech učiteľa majú vplyv viaceré vlastnosti jeho osobnosti, ktoré buď uľahčujú alebo sťažujú riešenie konfliktov.

Sú to vlastnosti:

- ✓ **primárne** – vrodené alebo získané v ranom detstve, napr. dominancia, sociabilita, primeraná frustračná tolerancia, sebakontrola, sebaistota a zmysel pre únosnú mieru rizika, emocionálna stabilita,
- ✓ **sekundárne** – získané výchovou a vzdelaním, napr. schopnosť riadiť činnosť skupiny, poznávať druhých, sociálna zodpovednosť, odborná kompetentnosť a zdatnosť, pedagogické zručnosti, schopnosť učiť druhých a ovplyvňovať ich výchovou,
- ✓ **terciárne** – nadstavbové, vyplývajúce zo špecifik roly učiteľa, napr. systém zvnútornených hodnôt a obsahovo zameraných postojov – motivácia a angažovanosť.

Kľúčové kompetencie v práci učiteľa

Kľúčové kompetencie sú výrazom schopnosti človeka správať sa primerane situácii, v súlade so sebou samým. Kompetencie učiteľa sa vzájomne prelínajú – jedna kompetencia podporuje pôsobenie inej:

1. **sociálne kompetencie** – schopnosť tímovej práce, kooperatívnosť, schopnosť čeliť konfliktným situáciám, komunikatívnosť;
2. **kompetencie vo vzťahu k vlastnej osobe** – kompetentné zaobchádzanie so sebou samým, byť vlastným manažérom, schopnosť sebareflexie, vedomé rozvíjanie vlastnej osobnosti a kontinuálne sebavzdelávanie;
3. **kompetencie v oblasti metód** – prostredníctvom nich uplatňovať odborné vedomosti, tzn. analyzovať (postupovať systematicky), tvorivé riešenia, monitorovať nové informácie, dávať ich do kontextu – poznávať súvislosti, kriticky preskúmavať v záujme dosiahnutia inovácii, zvažovať šance a riziká.

To, ktorá kompetenčná oblasť je pritom výrazná, je individuálne.

„Kompetencie sa skladajú z rôznych schopností a z ich vzájomného ovplyvňovania. Získavajú sa reflexívne. Reflexiou v zmysle kľúčových kompetencií je pritom myslené porovnávanie a spájanie jednotlivých schopností so zreteľom na vlastnú hodnotovú škálu a na individuálne životné ciele za účelom získania kompetencie. Reflexia odкрýva súvislosť medzi schopnosťami a vzájomne ich prepojuje.“ (Brassard, In Belz, Siegrist, 2001)

Kompetencie nie sú navzájom izolované. Rôznymi spôsobmi sa pretínajú a možno ich pochopiť a realizovať vždy iba ako súčasť celkového procesu vzdelávania. Získavanie kľúčových kompetencií je celoživotný, individuálny proces, ktorý slúži na rozvoj osobnosti. Osobnosť učiteľa je najmocnejší nástroj ovplyvňovania žiakov. Pôsobí viac než zvolené metódy, prostriedky a techniky. Mimoriadny význam medzi pedagógmi má triedny učiteľ, ktorý tvorí základný článok v systéme riadenia školy, triedy.

2.4.1 Spôsoby výchovy

Okrem osobnosti učiteľa kvalita vzťahov medzi učiteľom a žiakom je ovplyvňovaná aj základnými štýlmi učiteľovho výchovného pôsobenia (Čáp, Mareš, 2001):

1. **Autokratický štýl (záporný emočný vzťah a silné riadenie)**
 - učiteľ stále niečo rozkazuje a zakazuje,
 - sám veľa hovorí, nepustí druhého k slovu,
 - vyčíta, vyhráža sa, varuje, často trestá, vyvoláva napätie a strach,
 - zaujíma sa iba o výkon a disciplínu a nie o možnosti a podmienky žiakov,
 - málo prihliada k prianiam a potrebám detí, prípadne ich nepozná, ani sa nesnaží ich spoznať, deti jednoducho musia poslúchať,
 - požaduje, aby sa všetko robilo presne podľa jeho pokynov, nepripúšťa napr. iný, samostatný postup riešenia,
 - obmedzuje samostatnosť a iniciatívu žiakov,
 - pokiaľ sa pokúša o humor, prechádza do irónie a zosmiešňovania niektorých žiakov.

2. Liberálny štýl s nezáujmom o dieťa (záporný emočný vzťah a slabé riadenie)

- učiteľ má nízke požiadavky na výkon žiaka a disciplínu aj nedostatočnú kontrolu ich plnenia,
- učiteľ pôsobí dojemom ľahostajnosti k tomu, čo sa okolo neho deje, ľahostajnosti k žiakom, k ich výkonom a správaniu, žiaci učiteľa „unavujú a obťažujú“,
- v niektorých prípadoch sa učiteľ správa neisto, prípadne sa pred žiakmi sťažuje na svoje problémy.

3. Rozporný autokraticko – liberálny štýl (záporný emočný vzťah s rozporným riadením)

- zmes, prípadne striedanie predchádzajúcich dvoch štýlov.

4. Lásťavý liberálny štýl (kladný emočný vzťah a slabé riadenie)

- učiteľ prejavuje sympatie k žiakom, porozumenie pre ich potreby, podmienky a problémy. Ospravedlňuje však nedostatky, kladie nízke požiadavky, prípadne nekontroluje ich plnenie,
- v krajných prípadoch sa učiteľ správa ako ľutujúca a ochraňujúca matka.

5. Integračný štýl (kladný emocionálny vzťah a stredné až zosilnené riadenie)

- učiteľ sa správa pokojne, bez agresívnych výbuchov, ale tiež bez úzkosti a nervozity, snaží sa žiakom porozumieť a pomôcť,
- je ochotný hovoriť so žiakmi aj o veciach, ktoré sa netýkajú priamo školy,
- prejavuje žiakom dôveru, verí, že splnia požiadavky,
- kladie primerané, postupne sa zvyšujúce požiadavky a kontroluje ich plnenie láskavou formou, bez urážania a ponížovania žiakov,
- podporuje samostatnosť a iniciatívu žiakov,
- pôsobí skôr príkladom ľudského vzťahu, svojou komunikáciou rešpektuje osobnosť druhých,
- namiesto striktných príkazov vie položiť žiakom vhodnú otázku, dať návrh, podnet na zamyslenie a účasť na rozhodovaní,
- využíva formatívne spôsoby.

V praxi je veľmi dôležité, aby si učiteľ mohol aspoň približne, orientačne ujasniť svoj štýl výchovy, jeho prednosti a nedostatky, prípadne si uvedomiť rozdiely medzi štýlom učiteľov, ktorí sú mu pozitívnym alebo negatívnym modelom.

3 | Riešenie konfliktov v školskom prostredí

Bednařík (2001) uvádza tieto možnosti riešenia konfliktov:

- **Konflikty, ktoré rieši pedagóg autoritatívnym spôsobom** ho síce môžu urovnať alebo potlačiť jeho prejavy, ale ho neriešia. Potom sa tie isté konflikty objavujú znova a opakovane. Študenti preberajú autoritatívny, *silový* model správania a nemajú možnosť hlbšie porozumieť podstate konfliktov, ani vidieť iné spôsoby riešenia.
- **Konflikty riešené neautoritatívnym, konštruktívnym spôsobom** sa viac venujú podstate konfliktov medzi žiakmi, a tým znižujú pravdepodobnosť opakovania sa konfliktu nielen medzi sporiacimi sa stranami, ale aj „divákmi“, ktorí môžu porozumieť nielen iným spôsobom riešenia, ale aj podstate konfliktu.
- **Zainteresovaním strán (študentov) do riešenia konfliktu** im dávame zodpovednosť a moc, ktorú sú schopní využiť. Najprv je nevyhnutná podpora pedagóga, ale časom sú schopní úplnej samostatnosti pri konštruktívnom riešení konfliktov. To odbremení pedagóga od neustáleho riešenia konfliktov v triede a môže sa efektívnejšie venovať učeniu.
- **Autoritatívne riešené konflikty** medzi pedagógmi, podobne ako na všetkých iných pracoviskách, nesmierne zaťažujú psychiku zamestnancov a znižujú ich výkon a motiváciu na prácu.
- **Naučené zručnosti, porozumenie a prijatie princípov neautoritatívneho riešenia konfliktov** podstatne znižuje záťaž pedagógov pri komunikácii a riešení konfliktov s kolegami a podporuje partnerské a spolupracujúce ovzdušie pri riadení študentov počas vyučovania alebo mimo neho.
- **Čím viac členov učiteľského zboru a pracovníkov školy používa zručnosti neautoritatívneho riešenia konfliktov**, tým skôr bude ich správanie mať efekt na zmenu správania žiakov. Žiaci budú vnímať celé školské prostredie ako kompaktné (s podobným prístupom), a tým neohrozujúce a začnú rýchlejšie a ľahšie spolupracovať.

- Čím viac žiakov absolvuje tréningy riešenia konfliktov, tým skôr budú spôsoby riešenia sporov medzi žiakmi nedeštruktívne a neagresívne. Nebudú potrebné také časté zásahy pedagógov, lebo žiaci ich budú schopní zvládať sami.

3.1 Čo sa deje, keď sa konflikt nerieši

V nasledujúcej časti si opíšeme rozvoj konfliktu tak, ako ho rozdeľuje do jednotlivých fáz Labáth (In Bednařík, 2001), od jeho prvých príznakov až po poslednú fázu konfliktu. Aby sme si mohli vykresliť všetky fázy rozvoja konfliktu, budeme sa zaoberať konfliktom, ktorý sa nielenže nerieši, ale jeho protagonisti ho naopak, svojím správaním a činmi vyostrejujú.

Príklad konfliktu

1. fáza – Príznyky konfliktu

Dvaja žiaci sedia vedľa seba v lavici. Budeme ich volať Malý a Veľký. Veľký je mohutný a silný, lavica je mu krátka a nízka. Potrebuje si natiahnuť nohy, oprieť sa laktami o lavicu. Okrem toho si vykladá na lavicu knihy, zošity, perá a desiatu... a často presiahne do priestoru spolusediaceho. Susedovi Malému začína prekážať, že mu zaberá jeho vlastnú polovicu. Je mu to nepríjemné, ale zároveň nechce dráždiť Veľkého suseda. Má strach a zároveň je nahnevaný, že si dovoľuje.

2. fáza – Otvorenie konfliktu

V istej chvíli to už nevydrží a laktom odsunie jeho veci na jeho polovicu. A k tomu urobí grimasu. Veľký sused zrazu vidí, že niečo nie je v poriadku. Veľký: „Čo je?“ – Malý: „Čo by bolo? Rozťahuješ sa!“

V tejto fáze si strany, aj keď už nahnevané, povedia otvorene, čo im prekáža – Malý: „Rozťahuješ sa!“ – Veľký: „Zhadzuješ mi veci!“ – alebo čo chcú – Malý: „Nerozťahuj sa!“ – Veľký: „Nezhadzuj mi veci!“ – toto sú ich pozície.

3. fáza – Polarizácia

Strany si začínajú brániť svoje pozície, lebo sú presvedčené, že majú pravdu v tom, čo tvrdia a druhý musí ustúpiť. Často sa od pôvodných požiadaviek počas polarizácie a pritvrdzovania svojich pozícií úplne odbočí a v tejto fáze sa strany dostanú ďaleko od pôvodného sporu.

Malý: „Nerozťahuj sa!“ – a ešte mu drgne do vecí tak, že sa mu ceruzky a perá skotúlajú na zem. To Veľkého nahnevá: „Čo? Ja že sa rozťahujem? Ty sa rozťahuješ, a ešte si mi zhodil aj moje veci!“ Malý: „Lebo sa rozťahuješ, ako keby si bol majster sveta!“ A oheň je na streche. Často sa hádajú o tom, kto začal a od pôvodného sporu („Vadí mi, že sa natáhuješ cez moju polovicu, lebo ja potom nemám miesto.“ a „Vadí mi, že mi to nepovieš normálne, ale hneď mi zhodíš veci z lavice.“) sa dostanú k hádke o tom, kto prvý začal. Často spor prejde k hovoreniu škaredých slov, obviňovaniu, ponížovaniu a zosmiešňovaniu. Malý: „Ty sa všade len rozťahuješ, si obor, mal by si dať skrátiť nohy!“ – Veľký: „Čo závidíš, krpec, málo ťa vaši ťahali za uši, čo? Aj tak ich máš ako slon!“

4. fáza – Izolácia

Táto fáza môže, ale nemusí nastať. Častejšie sa vyskytuje u dievčat, keď v istej fáze jedna ohrnie nad druhou nos a nebaví sa s ňou. Konflikt však pokračuje ďalej. U chlapcov často táto fáza chýba a hneď preskakuje do fázy deštrukcie, najčastejšie do fyzického násillia. Izolácia v našom prípade môže vyzerat tak, že *Malý sused zistí, že s tým Veľkým nemá zmysel sa hádať a prestane sa s ním rozprávať. Hnevá sa na neho, bojí sa ho a čaká na najbližšiu príležitosť, keď mu to bude môcť vrátiť.*

Veľký sused urobí to isté, a tiež je nahnevaný a tiež má strach. Hnevá sa, že ten jeho sused je úplne pomätený, nedá sa s ním normálne rozprávať a hneď robí krik. Má strach z toho, že mu teraz nedá opísať, nenašepká mu, nepožičia tú super hudbu, čo mu slúbil.

5. fáza – Deštrukcia

Začnú sa drgať, biť, pichať kružidlom do ruky, ktorá presahuje cez polovicu (fyzické ubližovanie).

Môžu sa začať urážať pred ostatnými, Malý môže povedať nejaké tajomstvo Veľkého pred celou triedou (psychické ubližovanie) – alebo zlomiť ceruzku, rozšliapnuť pero, pokresliť rukáv ruky, ktorá presahuje cez polovicu (materiálne poškodzovanie). Samozrejme, toto všetko je prepojené s nadávaním, hnevom, prestávkami na oddych a novým pokračovaním agresie cez ďalšiu hodinu alebo na ďalší deň.

6. fáza – Únava, depresia

Častým prejavom takéhoto konfliktu v škole je, že žiak je tak zničený z „boja“ alebo záťažovej situácie, že ochorie, prestane chodiť do školy, začne sa vyhýbať hodinám, na ktorých sedí s Veľkým, zhorší sa mu prospech, stratí motiváciu na učenie, prestáva mať rád školu. Už nevládze ďalej, nevie situáciu vyriešiť ani ukončiť. A zároveň stačí málo na to, aby znova využil príležitosť pomstiť sa za ubližovanie tomu druhému.

V nasledujúcej tabuľke je opis, čo sa deje v ktorej fáze a aké spôsoby riešenia sú vhodné na riešenie konfliktu v jednotlivých fázach konfliktu.

Tab. 2 Labáth (In Bednařík, 2001)

	Typické správanie	Spôsoby riešenia
Príznaky konfliktu	Objavujú sa prvé emocionálne prejavy – napätie, strach, hnev, neistota. Kognitívne prejavy – rozmýšľanie o situácii, preberanie všetkých možných predstáv, čo sa stane ďalej. Fyzické prejavy – bolenie brucha, stiahnuté hrdlo, zrýchlený tep, zvýšený tlak. Fyzické, emocionálne a kognitívne signály, že sa niečo <i>nepríjemného</i> deje nám oznamujú, že sme sa dostali do konfliktu.	Uvedomiť si, čo sa deje, čo mi prekáža na správaní druhého človeka, čo chcem dosiahnuť, aké sú moje potreby a aké to vo mne vyvoláva pocity, potom prejsť do ďalšieho štádia.
Otvorenie konfliktu	Jedna zo strán povie nahlas, čo si o tom myslí, čo prežíva, čo ju hnevá, čo jej prekáža, povie svoj názor, kritiku. Povie, čo chce získať, otvorí spor tým, že povie svoje požiadavky, záujmy, pritom negatívne emócie stúpnu, lebo ide do otvoreného sporu s druhou osobou, čo samo o sebe je vec nepríjemná.	Pomenovať konflikt slušnou formou – povedať o svojich pocitoch, záujmoch, pomenovať správanie, ktorým mi druhá strana ubližuje (tzv. <i>Ja správa</i>) – vyjednávať a dávať návrhy na riešenia prijateľné aj pre druhú stranu, byť zrozumiteľný a dôveryhodný a prejavovať porozumenie druhej strane (aktívne počúvanie).
Polarizácia	V prípade, že obe strany trvajú na svojich pozíciách a nechcú ustúpiť, začínajú pritvrdzovať spor presvedčovaním, vyhrázaním sa, obviňovaním druhej strany, hľadaním <i>posíl</i> v nadávkach, zhadzovaním druhého – pôvodná príčina sporu sa prenesie z vecnej argumentácie na emocionálne výpady, ktoré sa pôvodného sporu vôbec netýkajú – tým poriadne stúpne hnev, agresia a ďalšie negatívne emócie.	Nereagovať útočne na obvinenia, výčitky, sťažnosti – preformulovávať ich na vecný problém. Pomenovať záujmy druhej strany a hľadať riešenia, ktoré uspokoja aj jednu aj druhú stranu. Prípadne si zavolať na pomoc (nie pre seba, ale pre oboch) neutrálnu tretiu stranu – facilitátora, mediátora, autoritu.

Izolácia	V istej fáze stupňovania konfliktu sú obe strany na seba veľmi útočné a zároveň vnímajú nezmyselnosť a svoju bezmocnosť v tom, že by sa spor vyriešil. Preto uprednostnia potrestanie druhého tým, že ho izolujú od seba (tichá domácnosť): „S tebou sa baviť nebudem. S ním nemá zmysel sa dohadovať.” Inokedy ustúpia do izolácie preto, lebo je to pre ňu len o niečo menej nepríjemné ako byť v otvorenom konflikte.	V tejto fáze je nevyhnutné zavolať tretiu stranu, ktorú obe strany rešpektujú a vnímajú ako nezávislú – autoritu, mediátora, sudcu. Tretia nezávislá strana potom pomáha nájsť spôsoby komunikácie a hľadať také riešenia, ktoré konflikt ukončia alebo vyriešia.
Deštrukcia	Z polarizácie alebo izolácie prerastie konflikt do takého štádia, keď jedna strana udrie druhú alebo jej inak fyzicky ubližuje (fyzická deštrukcia), poníži ju pred inými ľuďmi, vystraší ho výhražným listom (psychická deštrukcia), alebo mu zničí, pokazí alebo odcudzí jeho majetok (materiálna deštrukcia).	Počas deštrukcie je dôležité, aby tretia nezávislá strana, ktorá vstupuje do konfliktu, mala veľkú autoritu u oboch strán a takú moc, aby bola schopná zastaviť ich deštruktívne správanie. Tretia strana najprv musí zastaviť vzájomné ubližovanie strán a potom vyjednáva medzi nimi o dohode prijateľnej pre obe strany.
Únava, depresia	Ak deštrukčná fáza trvá dlhšiu dobu, po istom čase (v závislosti od intenzity konfliktu) sa strany vyčerpajú z neustáleho boja a prepadajú únave a depresii z nezmyselnosti celej situácie. V škole sa môže prejavovať častými ochoreniami, záškoláctvom, zhoršením prospechu. Napriek tomu v tejto fáze stačia niekedy malé podnety na to, aby sa strany opäť ocitli vo fáze deštrukcie a pokračovali vo vzájomnom boji.	Je dôležité dať obojstrannú podporu (materiálnu, fyzickú, psychickú), umožniť im „rekonvalescenciu”, prípadne snažiť sa o zmierenie strán a vytvoriť spolu s nimi podmienky, ktoré by zabráňovali stranám vracať sa do deštrukčnej fázy konfliktu.

3.2 Predpoklady úspešného riešenia konfliktov

Ako vyplýva z teórie konfliktov, pre pedagógov je veľmi dôležité naučiť sa riešiť konflikty, a to nielen vlastné, osobné, ale aj každodenné pracovné konflikty v triedach. Na to je potrebné získanie istých zručností a týmto zručnostiam naučiť aj svojich žiakov.

Zručnosti, o ktorých hovoríme, sú zároveň predpokladmi úspešného riešenia aj predchádzania konfliktom.

1. Zručnosť rozpoznať pocity

Žiak musí vedieť identifikovať svoje vlastné pocity a pocity ostatných. Keď sa naučí isté pocity pomenovať, urobil prvý krok k tomu, aby sa naučil tieto pocity aj ovládať.

2. Zručnosť komunikovať

Žiaci by mali vedieť povedať druhým svoje pocity, potreby a želania. Je potrebné naučiť sa komunikovať bez agresívnych prejavov, zvýšeného hlasu a kriku.

3. Zručnosť riešiť problémy

Je nevyhnutné naučiť žiaka pozeráť sa na problém z oboch strán, nie len z jeho uhla pohľadu.

Pravda je zvyčajne kdesi v strede. Musíme si uvedomiť naše životné skúsenosti a učiť žiakov odkrývať aj druhú stranu problému.

4. Zručnosť ovládať zlosť

Táto schopnosť umožní žiakom nereagovať agresívne a neriešiť konflikt v afekte, bez uváženia, neuvážene. Je potrebné ukázať im rozdiely v riešení konfliktov v hneve a zlosti a v pokojnom uvažovaní.

5. Zručnosť primeraného asertívneho správania

Žiak by sa mal naučiť chrániť svoje záujmy bez toho, aby reagoval násilne alebo agresívne. Pri asertivite ide o priame a primerané verbálne a neverbálne vyjadrenie vlastných myšlienok, citov a názorov aj v pozitívnej, aj v negatívnej forme, bez porušovania práv iných ľudí alebo svojich vlastných.

Každému učiteľovi iste záleží na tom, aby naučil svojich žiakov konflikty riešiť. Odporúčame používať v triede nasledujúce kroky v komunikácii so žiakmi, ako aj v riadení komunikácie medzi žiakmi:

- Nehovoria všetci naraz, ale po jednom.
- Nikto nesmie nikoho prerušovať.
- Každý musí počúvať toho, kto práve hovorí.
- Naučiť sa hovoriť, ale nekričať.
- Vysvetľovať, ale neudrieť.

Nielen pri riešení konfliktov, ale ani v bežnej komunikácii sa nevieme počúvať. Musíme (my dospelí aj naši žiaci) vynaložiť veľa úsilia, aby sme sa naučili hlavné zásady aktívneho počúvania.

Základnú úctu hovoriacemu prejavujeme tým, že ho aktívne **počúvame**. Aktívne počúvajúci človek je viac ako príjemca. Pomáha hovoriacemu tým, že ho rôznymi spôsobmi povzbudzuje, napr. držaním tela, očným kontaktom, gestami, pozitívnymi neverbálnymi signálmi. Pri aktívnom počúvaní musíme dodržiavať isté základné zásady.

3.3 Ako aktívne počúvať

1. Empatia

Aby ste správne porozumeli, čo druhá osoba hovorí alebo cíti, snažte sa vcítiť do jej postavenia. Najjednoduchšie bude, ak si spomeniete na podobnú situáciu zo svojho života.

2. Neverbálne prejavy

Demonštrujte svoje pochopenie a uznanie pomocou neverbálnych vyjadrení.

- tónom hlasu,
- výrazom tváre,
- gestami,
- očným kontaktom,
- postavením tela.

3. Neprerušujte rozhovor

Neposkytujte zbytočné rady ani návrhy.

4. Prejavte záujem

Povzbudte hovoriaceho do ďalšieho hovoru.

5. Pomôžte hovoriacemu, aby videl problém z inej strany

Objasnite mu problém z viacerých pohľadov.

6. Ukážte, že počúvate

Ukážte, že hovoriacemu rozumiete, overte si, či jeho slová správne chápete.

7. Prejavte pochopenie

Nebojte sa prejaviť, že rozumiete tomu, čo hovoriaci cíti. Tým mu pomôžete pocity znovu prehodnotiť.

8. Zhodnoťte dosiahnutý pokrok

Zhrňte dôležité myšlienky a fakty, položíte tak základ ďalšej diskusie.

9. Uznajte význam druhej osoby

Dajte najavo, že jej veríte (a to aj v prípade žiaka). Pre učiteľa je veľmi dôležité uvedomiť si jednotlivé spôsoby riešenia konfliktov, naučiť sa ich identifikovať a predvídať možné spôsoby správania sa žiakov v konflikte.

3.4 Spôsoby riešenia konfliktov (Gajdošová, Herényiová, 2002)

Konflikty môžeme riešiť tromi spôsobmi – **únikom, konfrontáciou alebo kompromisom**. Kompromis, teda snaha riešiť problém, je často najvhodnejším spôsobom riešenia.

Reakcie charakteristické pre jednotlivé štýly riešenia konfliktov

Pri *únikovej reakcii* sa žiak správa nasledovne:

- necháva si skákať do reči,
- udržuje minimálny alebo žiadny očný kontakt,
- spustené ramená, držanie tela – porazenecká pozícia,
- zatajovanie informácií, názorov a pocitov,
- zlé počúvanie,
- váhavosť,
- ospravedlňovanie sa, vyhýbanie sa komunikácii.

Žiak, ktorý sa nepripravil na vyučovanie, nemá domácu úlohu, snaží sa uniknúť možnému konfliktu, ide poza školu alebo hľadá neustále výhovorky. Únik v zásade nič podstatné nerieši, len oddiali konfrontáciu s učiteľom. Takéto a podobné situácie treba so žiakmi prediskutovať, aby sa naučili riešiť konflikty tohto druhu.

Riešenie konfliktu z pozície sily – **konfrontácia** sa u žiaka prejavuje nasledovne:

- skáče do reči,
- podriaďuje si druhého,
- intenzívny a prenikavý pohľad,
- útočné držanie tela,
- arogantný výraz,
- skrývanie názorov, informácií a pocitov,
- zlé počúvanie, odmietanie počúvať druhého,
- nadvláda,
- krik, nadávky, obviňovanie, sarkazmus.

Takýto žiak najčastejšie používa útok na svoju obranu. Často nemá dosť sebavedomia a tento nedostatok kompenzuje agresivitou až aroganciou. Svoje útoky stavia na vlastnej drzosti a poddajnosti učiteľa. Cez tvrdé a necitlivé zasadzovanie sa za „vlastný názor“ často preráža odporovaný spôsob komunikácie rodičov, ako aj celkovo dnešnej spoločnosti. Správanie tohto žiaka je znevažujúce a pokorujúce. Konflikty rieši ponižujúco, nepriateľsky, panovačne a ohrozujúco. Nezaujíma ho vzájomná dohoda, záleží mu len na vlastnom víťazstve.

Pre učiteľa je dôležité uvedomiť si tieto úskalia a nechať ustúpiť afektívne reakcie, doznieť hnev a agresivitu – až potom pristúpiť k riešeniu problému. Vyžaduje si to silnú osobnosť pedagóga, schopného ovládať svoje vlastné emócie a pocity. A to je vo vypätých situáciách často veľmi ťažké.

Asertívne riešenie problému obsahuje:

- uvedomenie si pocitov, potrieb,
- snahu konať,
- dobrý očný kontakt,
- pozorný výraz,
- priame držanie tela,
- schopnosť odkryť informácie, názory a pocity,
- efektívne počúvanie,
- vyjasňovanie pozícií,
- využívanie získaných komunikačných zručností.

Asertívny žiak je zvyčajne osobnosť s vyvinutou emocionálnou inteligenciou. Nie je závislý od súhlasu iných, naopak, vládne zdravou sebaistotou a kladným sebaocenením, preto sa konfliktov nebojí. Vie sa zasadiť za svoje požiadavky, v sporoch bráni svoje práva a čelí manipulácii iných. Asertívne správanie mu pomáha formovať pozitívny vzťah hneď na dvoch frontoch – k iným ľuďom i voči sebe.

Efektívnej komunikácii bráni:

- prikazovanie – v rozhovoroch často používame slová ako *musíš, urobíš to a to*;
- vyhrážanie – *ak to neurobíš, tak..., radšej to urob, lebo...*;
- kázanie – *je to tvoja povinnosť..., mal by si...*;
- mentorovanie – *nemáš pravdu, pretože..., uvedomuješ si, že...*;
- poskytovanie rád, vlastných riešení – *ja osobne by som urobil to...; ty by si urobil úplne najlepšie, keby si...*;
- hodnotenie – *si zlý, lenivý..., máš príliš dlhé vlasy...*;
- ospravedlnenia, snaha podať situáciu v lepšom svetle – *bude to lepšie..., nie je to zas také hrozné...*;
- vynášanie súdov – *len sa snažíš na seba upútať pozornosť...*;

Určite ste uvažovali o bariérach komunikácie, kedy a kde ste urobili túto chybu aj vy. Je úplne samozrejmé, že tieto chyby robíme všetci. Treba si ich len uvedomiť a snažiť sa zaraďovať tieto bariéry komunikácie do nášho správania čo najmenej.

Dôležité je **akceptovať** tieto postupy:

1. Ceniť si dieťa také, aké je.
2. Preukazovať mu dôveru, a tým ho učiť dôverovať sebe samému.
3. Veriť v jeho schopnosti, a tým podporovať sebadôveru v procese budovania vlastnej akceptácie.
4. Uznávať dobre vykonanú prácu a oceňovať vynaloženú námahu.
5. Pracovať so skupinou tak, aby sa podporil a uľahčil rozvoj dieťaťa.
6. Integrovať skupinu – triedu – tak, aby si bol každý istý miestom v nej.
7. Pomáhať v rozvoji komunikačných zručností detí, ktoré umožňujú dosiahnuť úspech.
8. Spoznávať a zameriavať sa na silné stránky a pozitívne stránky dieťaťa.
9. Zaujímať sa o dieťa.

Výchova je každodenným bohatým zdrojom konfliktov. Rôzne spôsoby a stratégie ich riešenia by sa mali učiť deti prakticky zvládať už na základnej škole.

Ďalej uvádzame *hlavné zásady rozhovoru*, ktoré odporúčame rešpektovať, ak chcete konštruktívne vyriešiť konflikt so žiakom:

- začnite každý rozhovor vyzdvihnutím pozitívnych stránok žiaka,
- dajte žiakovi najavo, že si ho vážite a poskytnite mu možnosť, aby mohol otvorene formulovať svoje pocity, myšlienky a názory,
- používajte logické argumenty, ale nepresviedčajte žiaka o správnosti vášho vlastného názoru,
- vyhýbajte sa kladeniu otázok, na ktoré často ani nedokáže odpovedať (napr. *Prečo si to urobil?*),
- používajte viac pochvál, chváľte žiaka za všetko, čo si pochvalu zaslúži. Zvykli sme si poukazovať len na nedostatky a chyby, ostatné veci berieme ako samozrejmosť,
- pokúste sa vžiť do situácie žiaka, pritom nestrácajte zo zreteľa, že vaše pocity nemôžu byť totožné,
- uznajte vlastný omyl, nevedomosť alebo chybu, dajte mu najavo, že občas každý robí chyby a ani rodičia nemôžu byť dokonalí,
- nesnažte sa zvíťaziť nad ním, vašim cieľom by malo byť dosiahnutie kompromisu,
- na rodičovskom stretnutí začnite pochvalou triedy; nestážujte sa stále na žiakov,
- zmeňte svoj prístup k žiakom, pozitívne oceňte aj maličkosti,
- nájdite si čas na neformálny rozhovor s triedou, uvidíte, aké zmeny to môže priniesť vo vašich vzájomných vzťahoch,
- rozoberajte spoločne problémy a konflikty. Dajte priestor na vyjadrenie aj žiakom. Zaujímajte sa o ich názor, ale neskritizujte ho hneď, neironizujte žiaka za nesprávny názor. Možno mu len chýbajú životné skúsenosti,
- snažte sa vysvetliť a objasniť problém z viacerých strán – žiakov, rodičov aj pedagógov.

3.5 Ako predchádzať vzniku konfliktov

Pokiaľ má učiteľ úspešne pracovať s triedou, musí zvládnuť najmenej tri relatívne samostatné činnosti (Čáp, Mareš, 2001):

- a) **získať dostatočné teoretické a praktické znalosti** o sociálnopsychologických javoch, ktoré sa v triede odohrávajú,
- b) **vedieť** aspoň orientačne **rozpoznať a diagnostikovať klímu** školskej triedy,
- c) **vedieť** (na základe zistených skutočností) **navrhnuť a uskutočniť vhodnú intervenciu**.

Skúsenosti naznačujú, že konfliktom sa dá predchádzať, aj keď nie rovnakou mierou vo všetkých zložkách, nie rýchlo a nie bez spolupráce všetkých zainteresovaných – učiteľov a žiakov.

1. **Dobré vzťahy – emocionálne bezpečie** – dieťa by malo prežívať prostredie triedy ako bezpečné, pozitívne orientované, citovo teplé, podporujúce.

Žiak vníma prostredie ako bezpečné vtedy, ak sú splnené tieto základné podmienky:

- ✓ sú uspokojené jeho základné potreby,
- ✓ je zvyšovaná žiakova sebaúcta (nie je ohrozovaná),
- ✓ v triede vládne rovnosť šancí a spravodlivosť,
- ✓ radosť a humor.

2. **Efektívne vyučovanie** – vyučovanie v podnikateľskom duchu, každé dieťa má z neho čo najväčší zisk. Práca žiakov musí byť zaujímavá, mala by teda zahrňovať činnosti najrôznejšieho druhu. Zaradovať úlohy ukazujúce praktickú užitočnosť učiva. Každý žiak by mal mať neustále nejakú prácu, ktorej štandard by preňho nemal byť ani príliš jednoduchý, ani príliš zložitý. Snahu žiakov je potrebné v dostatočnej miere oceňovať, napríklad formou pochvál a povzbudení.
3. **Dobré riadenie triedy** – zavedenie systémov a pravidiel a ich uplatňovanie tak, že každé dieťa môže rásť. Skúsení učitelia problémy neriešia, ale im predchádzajú. Dobrá organizácia v triede umožňuje, aby vyučovanie prebiehalo hladko. Ide o systém pravidiel, čo učiteľ *od žiakov požaduje a čo im dovoľuje*. Môžu byť orientované viac na medziľudské vzťahy (aktívne počúvaj, nikoho nezhadzuj a pod.), alebo na organizáciu práce v triede (pomôcky, práca v malých skupinách a pod.). Chvíľu potrvá, kým sa pravidlá zavedú. Mali by byť založené na výchovných, bezpečnostných a morálnych pohnútkach, nemali by vychádzať z vašej povahy či osobných sklonov.
4. **Disciplína** – nutný poriadok pre učebnú činnosť a riešenie rušivého správania žiakov. Disciplínu chápeme ako *slobodne prijatú autoritu určitého poriadku*.

Najbežnejšie príčiny stálych problémov s disciplínou:

- učiteľ a jeho spôsob práce (nudné hodiny, námaha žiakov, nesplniteľné úlohy, autoritatívne a nátlakové metódy),
- žiak (nízke sebavedomie, problémy v emočnej oblasti, v oblasti rodinných vzťahov),
- neprítomnosť pravidiel a negatívnych dôsledkov,
- nepoznanie žiakov, a tým uplatnenie nevhodných metód voči nim,
- žiaci skúšajú učiteľa (buďte prísny, ale spravodlivý a nedajte najavo nervozitu),
- snahy upútať pozornosť, boj o moc a pod.

4 | Posudzovanie správania a konfliktných situácií

Školská trieda patrí medzi základné sociálne útvary v živote detí a mládeže. Je miestom, kde školák trávi veľkú časť svojho života a kde sa dostáva do závažných sociálnych vzťahov a situácií, ktoré sú zdrojom nových podnetov, ale aj závažných osobných problémov a konfliktov.

Súčasťou posudzovania správania je odpoveď na otázku, čo je správanie vôbec, a čo je správanie v norme. *Správanie* je vonkajšie pozorovateľná aktivita ľudského jedinca, napr. reč, výraz, konanie, ktorá je súčasťou jeho prispôsobenia sa podmienkam (aktuálnym, minulým aj očakávaným), jeho odpoveďou na podnety.

Metódou zaznamenávania správania je pozorovanie. *Pozorovanie* znamená sledovanie činností ľudí, záznam (registráciu alebo opis) tejto činnosti, jej analýzu a vyhodnotenie. Ľudské pozorovanie je vždy selektívne. Preto ho treba systematicky naplánovať a zorganizovať – zodpovedať si dve základné otázky *čo* (pozorovať) a *ako*.

Podľa miery detailnosti pozorovanie delíme:

- *molekulárne* – keď pozorujeme malé segmenty správania (sledovanie mimiky, gestikulácie) a tie zaznamenávame – tzv. mikroskopické pozorovanie,
- *molárne* – ak s veci sledujeme komplexnejšie, správanie, ktoré má ucelenú kvalitu. Takéto pozorovanie je potrebné zaregistrovať, posúdiť, zhodnotiť a interpretovať.

Podľa voľby stratégie:

- *izomorfny opis* – keď sa pozorovateľ snaží zaznamenať celý pozorovaný tok správania vo všetkých jeho prejavoch a prirodzenej následnosti – tak ako za sebou jednotlivé úkony nasledovali. Ide o vernú reprodukciu pozorovaného správania bez interpretácie – teda toho, čo si o danom správaní pozorovateľ myslí alebo ako ju chápe,
- *reduktívny opis* – keď sa pozorovanie redukuje na pozorovanie v kategoriálnych schémach alebo pozorovaniach. Pozorovateľ používa pripravené formuláre, schémy s pripravenými kategóriami (typmi) správania.

Podľa výberu vzorky pozorovania:

- *vzorkovanie udalostí* – pozorovateľ identifikuje situáciu, kde sa daný pozorovaný jav bude manifestovať (napr. pozorovanie agresívneho správania žiakov počas presunov v škole a pod.),
- *vzorkovanie času* – výber časových období, kedy bude pozorovanie prebiehať (napr. na začiatku vyučovania, cez prestávky a pod.).

Medzi najčastejšie používané nástroje pozorovateľa patria *pozorovacie (monitorovacie) systémy*.

Obsahujú podrobný opis pozorovaných kategórií javov, spôsob ich identifikácie, záznamu a vyhodnocovania, t. j. sú štruktúrované. Najvýhodnejšie sa používajú pri činnostiach, ktoré prebiehajú v dobre kontrolovateľnom priestore a ktoré sú istým spôsobom organizované (vyučovanie a pod.).

Pozorovateľ sleduje priebeh činnosti *osobne* (priame pozorovanie) alebo *zo záznamu* (nepriame). Existujú dva základné spôsoby záznamu pozorovaných kategórií – zaznamenáva sa trvanie kategórií (daného javu) a výskyt kategórií.

Posudzovacie škály sú považované za jeden z veľmi efektívnych nástrojov odhadov prejavov správania nielen jednotlivcov, ale aj celých skupín, pretože umožňujú popis a vymedzenie množstva typických a atypických behaviorálnych prejavov.

V oblasti výskumu správania (angl. behavior) sú posudzovacie škály považované za jeden z veľmi efektívnych nástrojov odhadu symptómov správania. Kým pozorovanie zachytáva viditeľné správanie, škály sú nástrojom posúdenia – hodnotenia tohto správania. Pozorovanie sa týka aktuálneho správania, ktoré vidíme.

Posúdenie, ktoré tiež robíme na základe *videného*, je zosumarizovaním predchádzajúcich postrehov v pozorovaní správania daného človeka.

Okrem týchto základných metód sa najmä pri analýze situácie problémového (nevhodného, konfliktného) správania používajú aj ďalšie postupy:

- **analýza situácii nevhodného/konfliktného správania**
 - ✓ učiteľ identifikuje konfliktné/problémové správanie žiakov (primeranosť, intenzitu, výskyt)
 - ✓ analýza faktorov školských situácii prispievajúcich k takémuto správaniu
 - ✓ komunikácia so žiakmi (hľadanie riešenia konfliktných situácii)
 - ✓ komplexný pohľad na situáciu (napr. znalosť rodinného zázemia, aktuálna situácia žiakov a pod.)
 - ✓ význam takéhoto správania pre žiaka
 - ✓ určenie hypotézy o príčinách konfliktného správania a formulácia stratégie
- **osobný výklad situácie nevhodného/konfliktného správania**
 - ✓ snaha o vnímanie situácie očami žiaka
 - ✓ akceptovanie subjektívneho výkladu situácii žiakmi
- **diskusia ako metóda riešenia nevhodného/konfliktného správania**
 - ✓ diskusiu o konfliktnom správaní je potrebné začať najskôr medzi štyrmi očami

- ✓ diskusiu otvoriť so všeobecnou otázkou, ktorá žiakovi naznačí, že jeho správanie nie je raritou
- ✓ neodsudzovať, nehovoriť o minulosti
- ✓ diskutovať k aktuálnemu problému
- **vyjednávanie**
 - ✓ prezentácia osobného zmyslu situácie
 - ✓ výber návrhov a alternatív tak, aby vyhovovali obom zúčastneným stranám (učiteľ – žiaci)
 - ✓ zvolenie alternatívy riešenia

4.1 Sociálna percepcia a chyby v posudzovaní prejavov školského správania žiaka

Školské prostredie je natoľko jasne štruktúrovaným sociálnym prostredím, aby umožnilo vyvodenie jasných edukačných hypotéz o charaktere a intenzite problémového správania.

V oblasti sociálneho styku učiteľa a žiaka sú dôležité:

- komunikácia (vymieňanie si informácií medzi dvoma osobami)
- interakcia (procesy vzájomného pôsobenia a ovplyvňovania osôb)
- sociálna percepcia (vnímanie)

Uvedené tri kategórie sociálneho kontaktu sa navzájom líšia najmä v tom, do akej miery sú uvedomované a vedome regulované.

Percepčné psychické procesy si učitelia často plne neuvedomujú a často o nich hovoria na úrovni výsledných dojmov a pocitov. Presné vnímanie kvality a intenzity jednotlivých kategórií školského správania žiaka vedie k premyslenejšiemu konaniu na strane pedagogického pracovníka.

Učiteľ, ktorý je schopný uvedomiť si intenzitu jednotlivých prejavov v správaní žiaka, je väčšinou schopný na toto správanie aj adekvátne reagovať.

Vnímanie človeka človekom je vždy subjektívna záležitosť. Žiak je rôznymi učiteľmi často vnímaný a hodnotený rôzne. Niekomu sa javí ako nadaný, pozorný, inému ako neprimerane neprispôsobivý, lenivý alebo vzdorovitý žiak. Určitý dojem zo žiaka vzniká často okamžite, bezprostredne a máva pretrvávajúce účinky.

Percepčný úsudok o problémovom správaní žiaka je často založený na subjektívnych skúsenostiach a intuitívnom usudzovaní, ktoré spôsobuje, že niektoré prejavy žiaka sa stávajú pre učiteľa dominantné a vzbudzujú v ňom výsledný pocit, ktorý často ovplyvňuje jeho postoje ku žiakovi.

Posudzovanie nemožno v praxi aplikovať ako univerzálne, pretože je potrebné rešpektovať aj špecifické obmedzenia. Takými sú konštantné chyby merania a posudzovania.

Za závažné zdroje chýb pri posudzovaní prejavov správania jednotlivých žiakov považujeme:

- **Haló – efekt**

Haló efekt charakterizujeme ako posudzovanie jednotlivých črt správania žiaka podľa celkového dojmu, ktorý na nás jeho správanie urobilo, alebo prostredníctvom iba jednej dominujúcej charakteristiky. Učiteľ k tejto základnej charakteristike obvykle pridáva ďalšie *vhodné* črty správania, ktoré sa u žiaka vyskytujú a ktoré súvisia s jeho dominujúcou charakteristikou, ale už nemajú oporu vo vnímaní pozorovaného správania žiaka. Haló efekt je možné odstrániť, ak správanie posudzuje viac posudzovateľov. Podobným spôsobom môžeme eliminovať posudzovací štýl jednotlivých učiteľov, ale aj časovú chybu, keď pedagogický pracovník podcení tie prejavy v správaní žiaka, ktoré sa vyskytujú iba sporadicky a naopak precení tie, ktoré sa objavujú často.

- **Posudzovací štýl – kognitívny referenčný rámec učiteľa**

Kognitívny referenčný rámec je daný predchádzajúcou profesijnou skúsenosťou učiteľa so žiakmi určitého veku. Táto skúsenosť spravidla vedie k fixácii určitých kognitívnych (racionálnych) schém. Ide spravidla o ustálené predstavy učiteľa, napr. o obvyklom spôsobe správania žiaka alebo *obraz typického* žiaka. Táto perцепčná schéma obvykle pôsobí ako filter pri vnímaní ďalších žiakov, ktorí sú kategorizovaní do určitých vopred vytvorených skupín (nadaný – lenivý – pozorný – motivovaný atď.). Učiteľ v takom prípade väčšinou vníma iba to, čo zodpovedá jeho predchádzajúce-
mu referenčnému rámcu, ktorý si o žiakoch vytvoril. Pod vplyvom už vytvorených perцепčných schém dochádza na strane učiteľa väčšinou k úniku množstva dôležitých informácií.

- **Idiosynkrázia**

Idiosynkrázie sú spôsobené istou precitlivosťou alebo neznášanlivosťou učiteľa voči určitému druhu vnímaných prejavov žiaka (hlučnosť, nepozornosť, nepokoj, zovňajšok žiaka a pod.). Idiosynkrázie na strane učiteľa môžu byť tiež vyvolané nielen prejavmi správania konkrétneho žiaka, ale aj správaním tretích osôb (rodičov, kamarátov). Výsledkom tohto procesu je potom generalizované vnímanie žiaka.

- **Efekt protiprenosu**

Protiprenos je do istej miery špecifická forma idiosynkrázie učiteľa voči osobám, ktoré sa vyskytujú v bezprostrednom okolí žiaka (partia, rodičia, prarodičia). Pozitívne a negatívne postoje, ktoré učiteľ zaujíma voči osobám najbližšieho okolia žiaka, potom zovšeobecňuje na samého žiaka. Protiprenos je ovplyvňovaný najmä interpersonálnou perцепciou alebo intenzívne emocionálne nabitými nevyriešenými problémami na strane učiteľa. Učiteľ je tak často nevedome ovplyvňovaný informáciami iného typu než je správanie žiaka.

- **Sociálne stereotypy učiteľa**

Sociálne stereotypy sú ďalšími z možných zdrojov chýb posudzovania správania žiaka. Interpersonálnu perцепciu učiteľa, rovnako ako aj žiaka ovplyvňuje množstvo ustálených perceptionských schém, ktoré často majú povahu iracionálnych predsudkov a ktoré často výrazne ovplyvňujú vnímanie účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu. Všeobecne známe sú stereotypy voči minoritným skupinám žiakov a voči príslušnosti žiakov k určitým sociálnym skupinám a pod.

- **Pygmalion – efekt**

Pygmalion – efekt je zvláštnym druhom sociálnej percepcie, keď učiteľ svojimi predstavami (očakávaniami) o žiakovi ovplyvňuje jeho skutočné správanie. Ak sa k jedincovi správame podľa určitého zámerného alebo i neuvedomovaného konceptu, začne sa v množstve prípadov týmto predstavám približovať. Tento jav bol experimentálne sledovaný a overený najmä v pedagogických situáciách vo vzťahu medzi učiteľom a žiakom (náhodne vybraní žiaci, ktorí boli učiteľom prezentovaní ako výnimočne schopní, potom patrili k najlepším v triede).

- **Implicitné teórie osobnosti (súkromné teórie osobnosti)**

Ich podstata spočíva v tom, že každý človek si na základe osobnej skúsenosti vytvára vlastné predstavy o tom, ktoré ľudské vlastnosti spolu súvisia. Táto súvislosť sa však v skutočnosti nemusí vzťahovať na všetky (napr. že inteligentní ľudia nosia okuliare).

- **Chyby nesprávneho zakotvenia**

Podstata chyby spočíva v používaní rôzne nastavených meradiel – rôznych škál pri posudzovaní. Každý pozorovateľ a posudzovateľ si nastavuje svoje vlastnú mierku. To sa prejavuje chybou prítomnosti (prísne posúdenie aj normálneho správania), alebo chybou miernosti či zhovievavosti.

4.2 Ako eliminovať chyby pozorovania a merania správania

- ✓ Pri pozorovaní sa upriamiť na viditeľné a videné, nie na pociťované a tušené.
- ✓ Zovšeobecňovať závery z pozorovania má opodstatnenie vtedy, keď je pozorovanie opakované, najlepšie v rôznych situačných podmienkach.
- ✓ Pri použití posudzovacích dotazníkov (subjektívne hodnotenie) je potrebné doplniť si výsledky o objektívne informácie (napr. zápisy v triednej knihe a pod.).
- ✓ Do procesu posudzovania zapojiť viac posudzovateľov (napr. *učiteľ cudzieho jazyka môže mať informácie iba o časti prejavov správania žiaka, kým napr. učiteľ výtvarnej výchovy ich bude schopný posúdiť v širšom spektre*).
- ✓ Dotazníkové výpovede rodičov a učiteľov spolu často nekorelujú, pretože situácie, v ktorých sa dieťa pohybuje sú veľmi odlišné, majú rozdielne očakávania, tolerujú rôzne spôsoby správania a pod. (napr. *učiteľ považuje poruchy pozornosti za závažný problém v správaní dieťaťa, kým matka to ako problém nevníma. Neprichádza často k situáciám, keď dieťa individuálne plní úlohy a zadania a porucha sa intenzívne prejaví. Napriek tomu je pre matku problém, keď dieťa neplní jej príkazy (nevynáša smeti a nepomáha v domácnosti), čo sú prejavy maladaptívneho správania*).
- ✓ Uvedomiť si existenciu chýb merania pri vnímaní iných osôb.

5| Možnosti riešenia a zvládania náročných konfliktných situácií v škole

5.1 Konflikt ako záťažová situácia

Záťažovými situáciami sú podľa viacerých odborníkov situácie, ktoré sú neprehľadné, nejednoznačné, nekontrolovateľné a nepredvídateľné z hľadiska ich vývoja. Psychosociálna záťaž (psychosocial stress) vyplýva z obťažnejších sociálnych vzťahov či situácií. Jej ukazovateľmi môžu byť: strata pocitu dobrého zdravia, zosilňujúce pocity neistoty, rastúce pocity vnútorného alebo vonkajšieho ohrozenia, prehĺbujúce sa pocity nedostatočnosti v sociálnych rolách a úlohách, neschopnosť prispôbiť sa novým situáciám, pocit ohrozenia života, ktorý vedie k životnému bilancovaniu (Hartl – Hartlová, 2000, s. 699).

Záťažovými situáciami však môžu byť nielen tie, ktoré kladú na jednotlivca nadmerné požiadavky, riešenie ktorých nezodpovedá kapacitným možnostiam jednotlivca, ale aj tie, ktoré sú dané situačnými nárokmi na jednotlivca. To znamená, že napríklad i jednotvárnosť situačných požiadaviek môže obmedzovať alebo znemožňovať uplatnenie schopností jednotlivca (Kusá, 1995).

Uvedené skutočnosti poukazujú na vplyv záťažových situácií vznikajúcich v školskom prostredí na psychiku učiteľov a žiakov.

K situáciám, ktoré môžu vyvolať psychickú záťaž jednotlivca podľa O. Mikšíka (2001) patria nasledovné situácie:

- *výkonnostne náročné situácie* (v extrémnej podobe vedú k vyčerpaniu psychických a fyzických síl),
- *problémové situácie* (vyžadujú nové riešenie, nový spôsob činnosti – môžu viesť k neschopnosti jednotlivca riešiť problém, vtesnať sa do situácie),
- *frustrácie* (medzi jednotlivcom a cieľom jeho činnosti sa objaví prekážka – syndrómy frustrácie a deprivácie),
- *konfliktné situácie* (vedú k dezintegrácii rozhodovacích procesov),
- *stresogénne situácie* (vedú k dezintegrácii psychických štruktúr).

Podľa Kučírkovej (2011) klasifikácia záťažových činiteľov, stresorov a prekážok napomáha odlíšiť jednotlivé druhy záťažových situácií, môže prispieť k presnejšej špecifikácii pojmov *frustrácia*, *deprivácia*

a *konflikt*. Poukazuje na základné rozdiely v činiteľoch, ktoré ich podmieňujú. Hranice medzi jednotlivými typmi nie sú presne vymedzené a v reálnom živote sa veľakrát jednotlivé typy záťažových situácií prelínajú.

Napríklad frustrujúca situácia môže počas jej riešenia nadobudnúť podobu konfliktnej situácie. Najmä vtedy, keď sa prekážkou stávajú dva alebo viaceré rovnako významné motívy, ktoré smerujú k dosiahnutiu alebo vyhnutiu sa cieľa. Jednotlivec môže chápať frustrujúcu situáciu ako aktuálne ohrozenie svojej existencie, svojho života, čím sa daná situácia stáva stresovou. Sú známe prípady, keď dlhotrvajúca frustrujúca situácia prechádza do deprivujúcej situácie.

Ujasnenie si uvedených skutočností a jednotlivých zložiek záťažových situácií napomáha obsahovému vymedzeniu typov situácií psychickej záťaže a bráni zámene pojmov (Bratská, 2005).

Z toho vyplýva, že záťažovou situáciou sa môže stať tá, v ktorej je jednotlivec vystavený silnému tlaku situačných podmienok. Napriek tomu ju nemôžeme definovať iba na základe charakteru konkrétnej situácie. Rozhodujúcim faktorom je i interpretácia situácie jednotlivcom, jeho subjektívne vnímanie náročnosti situácie. Pre niektorých jednotlivcov je tá istá situácia ľahko zvládnuteľná, iní musia vynaložiť na jej zvládnutie veľa síl a niektorí jednotlivci danú situáciu nezvládnu. Mikšík (2001) uvádza, že vplyv situácie na psychiku je funkciou reálneho rozporu medzi predpokladmi, motiváciou, schopnosťami a temperamentom osobnosti na jednej strane a situačnými nárokmi na psychiku daného jednotlivca na druhej strane.

Každý človek sa po celý svoj život adaptuje na sociálne prostredie, v ktorom žije. Sociálna adaptácia je z tohto hľadiska istým vyrovnaním sa s problémami, ktoré vznikajú v sociálnom styku a v procese formovania sociálnych vzťahov. Záťažové situácie, na rozdiel od adaptácie, nekladú požiadavky na riešenie rutinných problémov, ale na zvládanie nadlimitnej, niekedy dlhotrvajúcej záťaže, kríz, ktoré sa nevyskytujú bežne a človek často nedisponuje potrebnými vedomosťami a zručnosťami na ich zvládnutie. Záťažové situácie zasahujú oblasť psychiky jednotlivca, môžu vyvolať fyziologické zmeny a ovplyvniť oblasť sociálneho fungovania jednotlivca.

Ako uvádza Oravcová (2004), ide napríklad o zvýšenie TK, zrýchlené dýchanie, bolesti hlavy, krku, chrbta, nevoľnosť a žalúdočné krče, poruchy trávenia, hnačka, potenie, zmeny hmotnosti a iné, v oblasti psychickej spôsobujú napríklad prežívanie neistoty a úzkosti.

Podľa Kučírkovej (2011) sú najdôležitejšími faktormi, ktoré ovplyvňujú priebeh konfliktu:

- osobnostné vlastnosti zúčastnených strán, ich hodnotové systémy,
- charakter predchádzajúceho vzťahu účastníkov konfliktu (blízky, neosobný, dlhodobý, krátkodobý),
- typ problému, o ktorý ide,
- sociálne prostredie, v ktorom konflikt prebieha,
- prítomnosť zainteresovaných divákov (či aktérov konfliktu niekto sleduje a hodnotí),

- osobná stratégia oboch strán (ústupčiví, agresívni...),
- dôsledky riešenia (odmena, trest),
- strach z rizika – otázky dôvery voči druhému, strach zo zlyhania a prehry.

Reakcie účastníkov konfliktu sú determinované tromi základnými okruhmi – postojom ku konfliktom, dôležitosťou zdroja konfliktu pre jeho účastníkov a zručnosťami v oblasti riešenia konfliktov. Príčinám niektorým konfliktov (zастраšovanie, frustrovanie, diskriminovanie, agresia, precitlivosť a zaujatosť, emocionálne výbuchy) je nevyhnutné v školskom prostredí predchádzať.

Existujú však želateľné konflikty, ktoré vznikajú vyslovením a presadzovaním vlastného názoru, vyslovením kritiky a pod. L. W. Rue a L. L. Byars (In Kučírková, 2011) uvádzajú, že zmena, ku ktorej vedie konflikt, môže byť pozitívna v prípade, že sa hľadajú konštruktívne riešenia. Konflikt tak vedie k aktivizácii ľudí, má mobilizačné účinky, pomáha eliminovať nudu a monotónnosť v ich činnosti. Uvedení autori poukazujú na skutočnosť, že konflikt môžeme považovať i za prostriedok komunikácie. Správnou identifikáciou konfliktu, jeho pomenovaním, môžeme dosiahnuť efektívnejšieho otvorenia komunikačných kanálov a prejavenia skrytých emócií. Viac sa tak naučíme o sebe a o druhých ľuďoch. Konflikty riešené z pozície sily a moci pozitívne riešenia náročných školských situácií neprinášajú.

Kultúra riešenia konfliktných situácií je významne determinovaná spôsobmi riešenia konfliktov. Konflikty v škole nemôžeme zredukovať iba na vzťahy učiteľ – žiak. Vzhľadom na to, že obidve skupiny obsahujú všeobecné znaky malých sociálnych skupín, stratégie a riešenia konfliktov v sociálnej psychológii sú platné pre kolektív žiakov, aj učiteľov. Riešenie konfliktov v školskom prostredí si vyžaduje, aby sa na konflikt nazeralo ako organickú súčasť pedagogickej činnosti. Potreba konštruktívneho riešenia školských konfliktov musí byť reálna. Správanie ľudí v konfliktných situáciách závisí od viacerých činiteľov. Medzi najdôležitejšie patria dispozície osobnosti, postoje, sebahodnotenie a miera sebapoznania, aktuálny mentálny stav, atmosféra organizácie, osobitosti situácie (kde a kedy sa objavil konflikt), vzťahy medzi účastníkmi konfliktu, vnímanosť úmyslov a motivácie zúčastnených v konfliktnej situácii.

Riešenie konkrétnej situácie závisí predovšetkým od toho, ako sa správajú zúčastnené strany. Či medzi sebou súperia alebo spolupracujú. Učitelia i žiaci disponujú obidvomi tendenciami správania. Každý účastník konfliktu sa usiluje o maximálne uspokojenie svojich potrieb a záujmov.

K. Thomas vymedzuje päť stratégií riešenia konfliktu – vyhýbanie, súperenie, prispôsobenie, kompromis a integrácia (In Oravcová, 2004, s. 296):

Vyhýbanie charakterizuje ako nevyriešenie konfliktu, ako obojstranný neúspech, ktorý vedie k opakovanému konfliktu.

Súperenie síce prináša výhru silnejšieho partnera, avšak bez ohľadu na záujmy druhého. Porazený partner ďalej spôsobuje nepríjemnosti víťazovi a v konečnom dôsledku dochádza k ďalším konfliktom.

Prispôsobenie (riešenie ústupom) znamená dobrovoľný ústup jedného z partnerov v konflikte. Dané riešenie môže byť prijateľné vtedy, pokiaľ niektorému z partnerov záleží na zachovaní dobrých vzťahov so súperiacou stranou. Častý výber uvedeného riešenia však vedie k tomu, že okolie od neho začne vyžadovať ústup aj vtedy, keď nebude chcieť ustúpiť, pretože by mal pocit straty dôstojnosti svojej osoby. Vhodným riešením konfliktu je **kompromis**. Vedie k tomu, že riešením konfliktu získavajú obidve strany. Je integratívnym riešením, ktoré si však vyžaduje ochotu obidvoch strán na vyjednávanie a taktiež zručnosť zvládať konfliktné situácie.

Odborníci uvádzajú, že najčastejšími príčinami konfliktov medzi žiakmi v školskom prostredí sú *príčiny komunikačné*. V každej etape konfliktu môže učiteľ zasiahnuť intervenciou. Vo fáze príznakov nezhody môžu žiaci sami pomáhať hľadať riešenia. V ostatných etapách je vhodnejším zásah učiteľa ako tretej, nestrannej osoby, ktorá žiakom pomôže *vyjednať, facilitovať* alebo *meditovať* riešenie.

Vyjednávaním rozumieme hľadanie riešenia prijateľného pre obidve strany. *Facilitácia* je riešenie konfliktu, keď učiteľ ako nestranná osoba pomáha, za priamej účasti konfliktných strán, hľadať riešenia konfliktu. Keď priama komunikácia konfliktných strán nie je možná, učiteľ vystupuje v role mediátora. Vo všetkých prípadoch je však potrebné ponechať zodpovednosť za hľadanie riešenia na žiakoch. Učiteľ iba riadi a vedie priebeh diskusie.

Poznatky nadobudnuté výskumom dokumentujú mnohorakosť zastúpených typov situácií psychickej záťaže, spôsobov riešenia záťažových situácií (vrátane konfliktných situácií) a prezentovaných stratégií. Riešeniu problematiky zvládania záťažových situácií v súčasnom období významne pomáha záujem žiakov, učiteľov, vychovávateľov a školských psychológov o tieto otázky v súvislosti s realizáciou projektu *Zdravá škola*. Svedčia o tom mnohé výcvikové programy, programy prevencie realizované v posledných rokoch na Slovensku a záujem o metodické príručky pre učiteľov (Bednařík, 2001; a iní).

5.2 Dôvody konfliktného správania žiaka (Lednická, 2006)

Konfliktné správanie žiaka býva zvyčajne výsledkom pôsobenia viacerých faktorov:

- osobnostných (napr. temperament, impulzivnosť),
- situačných (napr. zosmiešnenie, poníženie, nespravodlivosť, bezmocnosť),
- získaných alebo naučených spôsobov správania (napr. istý typ správania v nás vyvoláva isté reakcie).

Pre prácu s ľuďmi je nevyhnutné poznať dôvody konfliktného správania žiaka, aby sme adekvátne vyriešili problémové situácie, aby sme získali nadhľad a následne sa vyhli podobnej situácii.

Vedieť rozpoznať niektoré osobitosti riešenia konfliktných situácií a pracovať s nimi, umožňujú učiteľovi nájsť vhodné riešenie náročnej situácie, no predovšetkým udržať vzťah so žiakom.

V praxi často učitelia pracujú s množstvom predsudkov, napr.:

- Je to žiak, ktorý neustále bojuje s každým dospelým...
- Je to žiak, ktorý nemá určite dobré vzťahy ani s vrstovníkmi...
- Je to žiak, ktorého doma rozmaznali a teraz nevie, čo so sebou...
- Je to žiak, ktorý má osobné problémy...

Takéto predsudky pedagógovi bránia vidieť veci zo širšieho uhla pohľadu, komplikujú skutočné poznanie osobnosti. Pokiaľ sa pedagóg stane súčasťou modelu žiakovho správania, je pravdepodobné, že takéto správanie sa môže stupňovať, prípadne sa stane častejším. Konflikt v človeku vyvoláva isté pocity, no nemalo by ostať len pri nich.

Úlohou odborníkov by malo byť aj premýšľanie v kontexte – *Čo sa deje, keď sa takto žiak správa?*

Ako analyzovať konfliktné správanie žiaka?

Priamo v konfliktných situáciách treba čo najrýchlejšie zasiahnuť. Väčšinou sa nedá počas aktu otvoreného konfliktu rozmýšľať nad hlbším kontextom a plne pochopiť jeho príčinu. Následne by však pedagóg mal prejsť retrospektívnou analýzou.

Otázky retrospektívnej analýzy	Príklady odpovedí
Ako sa žiak prejavoval počas konfliktu?	Kričal, nadával, šiel do fyzického útoku a pod.
Ako sa žiak správal tesne pred konfliktom?	Bol podráždený, nervózny, pokojný a pod.
Čo mohlo byť spúšťačom reakcie žiaka?	Časový stres, nevyriešený konflikt a pod.
Ako žiak reagoval na učiteľove intervencie?	Upokojil sa, nepočúval, pokračoval v konflikte a pod.
Čo v učiteľovi žiakove správanie vyvolávalo?	Hnev, nervozitu, strach, napätie a pod.
Na čo žiak reagoval/nereagoval?	
Čo by učiteľ nabudúce spravil inak?	
Ako dal učiteľ, resp. nedal žiakovi najavo, že takéto správanie nie je v poriadku, kde je hranica a kedy ju žiak prekročil?	

Súčasťou analýzy konfliktu by malo byť učiteľovo rozhodnutie informovať niekoho o vzniknutej situácii (rodiča, triedneho učiteľa, iných kolegov, psychológa, riaditeľa a pod.).

Ak si pedagóg tieto otázky položí vždy, keď sa u žiakov prejaví konflikt, postupne dokáže nielen rýchlejšie analyzovať konkrétnu situáciu, ale aj adekvátnejšie na ňu reagovať.

Dospievanie sa začína pubertou (10 – 12 rokov), ktorá je sprevádzaná veľkými zmenami (telesnými, psychickými, sociálnymi). Preto je dôležité mať na pamäti aj tieto skutočnosti, ktoré môžu na problémovú situáciu vplývať. Búrlivosť emócií sa prejavuje ich rýchlym striedaním, prípadne ich nečakaným objavovaním sa.

Pre toto vývinové obdobie je typické hľadanie vlastnej identity, keď má mladý človek potrebu osamostatňovať sa. Znakmi osamostatňovania sú opozícia voči dospelým a citlivosť na vlastnú osobu. Mladí ľudia síce vyhľadávajú kontakty s dospelými, zároveň ich však potrebujú provokovať a vyvolávať konflikty.

Pri nahliadaní na to, čo sa deje, je potrebné vedieť aj o mechanizmoch, ktoré vo vzťahoch môžu fungovať. Hovoríme o psychických procesoch, ako je *prenos*, *projekcia*, *identifikácia*, *racionalizácia*, *vytesnenie*, *popretie* a pod.

Prenos – keď žiak nemôže hnev, agresiu odreagovať na tom, čo ju vyvolalo.

Projekcia – prisúdenie vlastných nežiaducich vlastností v prehnanej miere iným.

Identifikácia – stotožnenie sa s inou skupinou ľudí alebo osobou.

Ak učiteľ dokáže prepojiť konfliktné situácie konkrétneho žiaka s týmito mechanizmami, vie sa od situácie odosobniť a ľahšie nájsť možné riešenie.

Konfliktné správanie žiaka môže vyvolať:

Frustrácia – psychický stav vyvolaný znemožňovaním uspokojiť svoju potrebu, oddialením či ohrozením získať niečo, čo chceme dosiahnuť. To spôsobuje napätie, nespokojnosť, úzkosť, hnev. Frustrácia žiakov sa zvyšuje nezaujmom učiteľa, pohrdaním, ukazovaním učiteľovej moci, zosmiešňovaním, ponížovaním.

Násilie v rodine – nakoľko dieťa preberá konfliktné vzorce správania.

Nezhody medzi rodičmi, psychická deprivácia, zanedbávanie – nakoľko deti z rozvrátených rodín nemajú zažitú optimálne riešenie konfliktov.

Škola je tak často miestom, kde žiaci môžu získať inú skúsenosť v konfliktných situáciách.

5.3 Ako môže učiteľ vyvolávať konfliktné správanie u žiaka

Vedome nemusí znamenať, že učiteľ koná s úmyslom ublížiť. Znamená to, že učiteľ vie, že vstupuje s konkrétnym žiakom/žiakmi do sporu. A to najmä, keď učiteľ má častejšie:

- konflikty s konkrétnym žiakom a nevie/nechce ich riešiť – ide o neriešený konfliktný vzťah,
- konflikty s viacerými žiakmi a vtedy:
 - nemá potrebné zručnosti na riešenie konfliktov,
 - má osobné problémy, ktoré presakujú do pracovného života,
 - má syndróm vyhorenia, ktorý sa prejavuje emočným vyčerpaním a redukovanou výkonnosťou.

Konflikt neznamená boj, kde je víťaz a porazený. Optimálnym riešením konfliktov môže učiteľ učiť žiakov potrebným zručnostiam a zároveň sa môže priblížiť ku konštruktívnemu riešeniu konfliktu v budúcnosti. Konflikty sú potrebné, sú prirodzenou súčasťou bežného života.

V ktorých situáciách reagujú žiaci útočne?

Jednou z reakcií na ohrozujúcu situáciu je útok. Žiaci tak môžu reagovať, ak je učiteľ nespravodlivý.

Ako rieši učiteľ konfliktné situácie – vypočuje si obidve strany, rozhoduje z pozície moci?

- učiteľ dáva žiakom pociťovať nadradenosť. Tu je on učiteľom, dávajte si pozor žiaci, čo hovoríte, poviem to rodičom a pod.
- učitelia žiakov nepočúvajú, prípadne ani nemajú chuť vypočuť si ich názor,
- učiteľ „nálepkuje“ žiakov, správa sa k nim pohrdavo.

Vedomé vyvolanie konfliktného správania

Pri konfliktných situáciách zohráva veľkú úlohu *neverbálna komunikácia*. Mnohé signály, ktoré učiteľ vysielá, môžu obsahovať iritujúce prvky (ukazovanie prstom namiesto ukazovanie celou rukou a pod.). Učiteľ môže hnev žiakov vyvolávať aj tým, že je prchký.

Závažovými faktormi pedagogickej činnosti je rozmanitosť stresorov – množstvo povinností, časový stres, opakujúce sa riešenie výchovných problémov, zvyšujúci sa počet žiakov v triedach, nedostatočné sociálne ocenenie, materiálne ohodnotenie a pod. Dôležitá je pestrosť situácii a ich dlhodobé pôsobenie.

Ako riešiť konflikty?

Riešenie konfliktných situácií zväčša znamená použitie viacerých stratégií, čo vyžaduje poznanie situácie, t. j. vedieť rozpoznať, čo sa práve deje. Niekedy sa neodporúča konflikt ihneď riešiť, napr. keď je učiteľ veľmi emocionálne zainteresovaný. Vždy je však potrebné konflikt zastaviť.

Niektorí učitelia reagujú na rušivé správanie žiakov rovnakým spôsobom, pričom nerozlišujú rozdielnosť situácií, ich intenzitu či závažnosť. Pridržiajú sa akoby osvedčenému modelu – napomenutie žiaka, aby prestal – negatívne ohodnotenie – vyhrážka – potrestanie.

Napomenutie žiaka vychádza často z jeho prejavov negatívnych emócií. To, že je žiak nahnevaný, neznamená, že sa začína konflikt. Žiaľ tento fakt je už pre mnohých učiteľov spúšťačom, cítia sa ohrození, idú do útoku a pod. Učiteľ emóciu negatívne vyhodnotí, prípadne vyjadrí nezáujem o porozumenie tejto emócie, keď dáva najavo neochotu vypočuť si žiaka.

Žiaci na nerovnováhu vo vzťahu zväčša reagujú impulzívne. Ak sa k tomu pripojí pocit bezmocnosti, žiak ide do verbálneho útoku. Ak učiteľ v tejto fáze konflikt nerieši, ale ho *podporuje* a *živí* (vyhrážky a potrestanie), reakcie žiaka sa stupňujú tiež. Žiak zisťuje, že nemá čo stratiť a v konfliktnnej situácii môže pokračovať.

5.4 Čo robiť pri konfliktoch v triede

1. Už pri prvých náznakoch by sa mal učiteľ snažiť čo najskôr zastaviť konfliktné, útočné správanie žiaka

V praxi sa môžeme stretnúť s tým, že sa učitelia niekedy snažia v počiatočných fázach prehliadať prvé znaky, dúfajúc, že to žiaka prestane baviť. Niekedy stratégia nevšímania si môže zaúčinkovať, ale akékoľvek prejavy konfliktného správania by nemali ostať bez povšimnutia. A to najmä krátkym komentárom, ktorý reflektuje emócie žiaka, spolu so žiadosťou, aby s takým správaním prestal „*Vidím, že si nahnevaný, idem si vypočuť čo sa deje..., skús mi povedať, čo ťa hnevá..., vnímam, že si nepokojný, prosím prestaň búchať na lavicu, ďakujem...*“).

2. Rozpoznanie prvých príznakov konfliktu

Ak žiak konflikt už otvoril, znamená to, že hovorí o tom, čo ho hnevá, čo mu prekáža. Pokiaľ žiak hovorí adekvátnou formou, primerane, odporúčame prejavovať záujem (žiak môže situáciu prežívať emocionálne, no stále neagresívne, neprekračujúc hranice).

Neznamená to však, že pri každom náznaku konfliktu treba prerušiť vyučovaciu hodinu a počúvaním prejavovať záujem žiakov. Učitelia by mali vedieť rozlíšiť, ktoré situácie si to vyžadujú a aspoň okomentovať to, čo sa deje.

Ak však prejavuje žiak hnev neadekvátnym spôsobom, treba ho hneď zastaviť. Učitelia niekedy hovoria o tom, že útok začal žiak. Ak učiteľ vníma situáciu ako útok (čo sa aj môže takto diať), nemal by použiť tento mechanizmus. To znamená nereagovať útokom, skôr vecne preformulovať výčitky žiaka, pomenovať problém.

Dôležitou súčasťou je, aby učiteľ zadržal žiakov hnev, čím ho učí znášať dôsledky.

3. Neriešiť konflikty autoritatívne

Nejde ani tak o riešenie, ako o rozhodnutie. Znamená to rýchle zastavenie sporu, jeho ukončenie, no účinok je krátky, lebo konflikt zostáva otvorený. Dôsledkom autoritatívnych rozhodnutí sú:

- narušené vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi,
- nespokojní žiaci, nakoľko sa nezohľadňujú ich záujmy,
- stupňujúci sa konflikt.

4. Učiteľ by mal zisťovať potreby, dôvody a motívy žiakov, ktoré vedú ku konfliktu

Konflikty často vznikajú alebo sa neadekvátne riešia, pretože učitelia nezisťujú motiváciu žiakov a žiaci sami nehovoria o svojich motívoch, resp. záujmoch. Ak sa učiteľ prejavuje silou, tak možný začínajúci konflikt sa nerieši, dokonca ho otvára. Jednou z motivácie žiaka môže byť, že chce napr. získať lepšiu známku. Potom by reakcia učiteľa mala byť postavená na snahe o porozumenie požiadavky žiaka, že chce lepšiu známku a konflikt sa tak neotvára. Niekedy je vhodné reakciu doplniť o pocity učiteľa (*je mi ľúto, že si nedostal lepšiu známku...verím, že na budúce to bude lepšie...*).

Záujem žiaka je možné zisťovať aktívnym počúvaním. Motivácia či záujmy žiaka sú často skryté v obsahu toho, čo hovorí (napr. *To sa nestihnem do zajtra naučiť! – myslí tým, že by potreboval viac času*).

5. Konflikty riešiť konštruktívnou komunikáciou

Najzákladnejšou stratégiou riešenia konfliktov je optimálna komunikácia (otvorená, partnerská, empatická, konštruktívna a pod.), ktorá môže situácie zastaviť aj rozprúdiť. Žiakovo správanie v učiteľovi vyvoláva pocity – pozitívne aj negatívne. Mnohí učitelia komentujú žiakovo správanie poukazovaním na jeho chyby. Oveľa efektívnejšie však je, ak učiteľ reaguje tak, že hovorí o tom, čo v ňom žiakovo správanie vyvoláva. Chybou je, ak sa na problémové situácie poukazuje cez *TY* správanie. Podobné reakcie nemotivujú k zmene, ale sú často aj spúšťačom konfliktov (...*ty si ale nervák...* a pod.).

JA výroky predstavujú hovorenie o sebe a svojich pocitoch a majú nasledujúcu schému:

- Keď ty robíš..... (keď sa stále otáčaš...)
- ja sa cítim..... (som nervózny...)
- pretože..... (nemôžem sa sústrediť...)
- chcel by som, aby si..... (prestaň prosím s tým, nabudúce sa opýtaj a pod.)

JA výroky majú v sebe veľký potenciál, pretože:

- udržujú vzťah,
- motivujú k zmene správania,
- nevyvolávajú konflikty, skôr ich zastavujú,
- učia zodpovednosti,
- dávajú pocit slobody v rozhodovaní,
- poukazujú na dôveru,
- prispievajú k oddiaľovaniu konfliktných situácií.

Aj vhodne použitý humor je výbornou pomôckou v nerozvíjaní konfliktu.

6. Učiteľ by sa mal zhovárať sa so žiakmi

Osvedčenou stratégiou býva aj rozhovor žiaka s učiteľom. Ak sa počas vyučovania udeje konflikt medzi učiteľom a žiakom a učiteľ si nemôže dovoliť rozoberať situáciu hneď, je vhodné dohodnúť sa so žiakom na spoločnom stretnutí. Odporúča sa, dohodnúť so žiakom stretnutie pred celou triedou, aby ostatní žiaci videli, že učiteľ chce situáciu riešiť. V odôvodnených prípadoch sa osvedčuje žiaka vyzvať individuálne (napr. ak je predpoklad, že žiak v hneve odmietne a môže vzniknúť ďalšia konfliktná situácia).

V rozhovore je potom potrebné jasne a zrozumiteľne hovoriť o tom, že žiakovo správanie prekročilo hranice, alebo vzbudilo v učiteľovi hnev, nervozitu a pod. Dôležité je dať žiakovi priestor na vysvetlenie, čo sa udialo a prejavenie záujmu. Pokiaľ sa podobná situácia odohrala prvýkrát, je potrebné poďakovať žiakovi, že prišiel na stretnutie. Ak sa podobná situácia odohrala opakovane, je potrebné oznámiť žiakovi, ako sa bude ďalej postupovať (napr. informovať tr. učiteľa a pod.).

Mnohí učitelia končia týmto postupom a zabúdajú na záver, ktorým by malo byť okomentovanie toho, čo sa dialo – dôsledkov žiakovho správania – v triede. Trieda je miestom, kde sa tieto situácie začínajú a kde sa uskutočňujú. Preto by trieda mala byť miestom, kde sa aj končia.

7. Učiteľ by sa mal rozprávať o konfliktoch s kolegami

Je vhodné, aby sa učitelia zhovárali o prebiehajúcich konfliktoch s kolegami – pýtali sa na konkrétneho žiaka a jeho predchádzajúce konflikty, hovorili s triednymi učiteľmi, výchovným poradcom. Je to dôležité na hľadanie možných príčin správania, ako aj na voľbu najúčinnnejšej stratégie na obmedzenie žiakových konfliktov alebo zjednotenie postupov (napr. jeden učiteľ žiakovi dovoľí vykrikovať, ďalší ho za to trestá a pod.).

5.5 Ďalšie konfliktné situácie v škole

Ignorovanie učiteľa

Niektorí učitelia sa sťažujú na to, že žiaci nereagujú na ich požiadavky. Učitelia sa cítia bezmocní, frustrovaní a niekedy zahanbení, ak sa to deje pred triedou.

Ignorovanie sa objavuje väčšinou v nefunkčných vzťahoch medzi učiteľom a žiakmi. Pokiaľ žiak cíti, že si ho učiteľ váži, vníma ho ako osobnosť, prejavuje mu úctu, akceptuje ho, aj žiak tak vníma učiteľa. To je základ toho, aby sa ignorácia vo vzťahu neobjavovala.

Ako eliminovať ignorovanie zo strany žiakov

- Učiteľ by mal dávať žiakom jasne a zrozumiteľne najavo svoje požiadavky a počkať, kým ich žiaci splnia (ak si učiteľ vyžiada ticho v triede, má si naň aj počkať).
- Učiteľ by mal vždy dotiahnuť riešenie problémov do konca (napr. nevhodnú poznámku na učiteľa okomentovať, nerobiť sa, že ju učiteľ nepočuje).
- Učiteľ by sa mal usilovať pôsobiť sebedomo (napr. pri výmene názorov povedať svoj názor).
- To čo učiteľ povie, myslí naozaj vážne (ak povie, že bude o veci informovať triedneho učiteľa, tak to má naozaj urobiť).

Ako predchádzať problémovým situáciám

Čo najviac obmedziť konfliktné situácie vyžaduje učiteľovu dôslednosť už pri menších problémových situáciách, akými sú vyrušovanie, nevhodné poznámky a pod. Treba, aby pri predchádzaní konfliktným situáciám učitelia vnímali osobnosť, jeho individualitu. Inak bude platiť, že učitelia budú konflikty riešiť z pozície moci (prikázaním, zastrašením a pod.), čo znamená, že budú s dieťaťom bojovať. Základom je tiež mať úctu k žiakovi a náležite ju aj prejavovať. Neznamená to súhlasiť so správaním žiaka, no rešpektovať ho ako plnohodnotnú bytosť. Niektoré problémové situácie môže učiteľ minimalizovať aj tým, že žiak vie o tom, že ho učiteľ vníma aj bez toho, aby na seba nejakým negatívnym spôsobom upozorňoval.

Okrem spomínaných stratégií sa odporúča:

- aby učiteľ nezovšeobecňoval, ale skôr sa vyjadroval o konkrétnom momente (...*túto hodinu ťa vnímam ako...*a pod.),
- aby učiteľ nehodnotil (*ty si vulgárny chalan...*), ale radšej nevhodné správanie opísal (...*vulgárne sa vyjadruješ...*),
- aby učiteľ nielen hovoril, ale si aj vždy vypočul názor žiaka,
- aby učiteľ vystihol chvíľu, kedy sa žiak správa *dobre* a dal mu pozitívnu spätnú väzbu (*pochválil ho*).

Zmysluplnou a účinnou stratégiou pri vytváraní bezpečia v škole je tzv. celoškolská stratégia, ktorej cieľom by malo byť vytvárať neohrozujúcu atmosféru, situácie, kde sa žiak môže uplatniť a uspieť.

Použitá literatúra

- BEDNAŘÍK, A. 2001. *Riešenie konfliktov*. [online]. Dostupné na: <http://www.pdcs.sk/files/file/Publikacie/Riesenie_konfliktov/01_UVODNE.pdf>. ISBN 80-968095-4-7.
- BEDNAŘÍK, A. a kol. 2004. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať*. Bratislava : NDS, 2004. 231 s. ISBN 80-969209-5-2.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. 2001. *Kľúčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha : Portál, 2001.
- BRATSKÁ, M. 2005. Konštruktívne zvládanie záťažových situácií – súčasť prípravy na kvalitný život. In Nezník, P. (Ed.): *Medzi modernou a postmodernou*. Zborník príspevkov II. z medzinárodnej vedeckej konferencie. Košice 4. – 5. 11. 2004. Košice : UPJŠ v Košiciach, 2005, s. 516-522.
- BURTON, J. 1990. *Conflict: Resolution and Provention*. (vol. 1 of the Conflict Series). London : Macmillan.
- BURTON, J. (Ed.) 1990. *Conflict: Human Needs Theory*. (vol. 2 of the Conflict Series). London : Macmillan.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál 2001.
- FOLBERG, J., TAYLOR, A. 1984. *Mediation*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. 2002. *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava : Príroda, 2002.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000.
- HOCKER, J. L., WILMOT, W. W. 1985. *Interpersonal conflict* (2nd ed.). Dubuque, Iowa : Brown Publishers.
- HYHLÍK, F., NAKONEČNÝ, M. 1973. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha : SPN, 1973.
- KAČÁNI, V. a kol. 1999. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava : Iris, 1999. 214 s. ISBN 80-08-02830-0.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1973. *Metodika experimentálních her*. Praha : UK FF, 1973.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2002. *Konflikty mezi lidmi*. 2.vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-642-X.
- KUČÍRKOVÁ, D. 2001. *Kultúra riešenia konfliktných situácií v stredných odborných školách*. Nitra : FM SPU, 2011.
- KUSÁ, D. 1995. Záťaž učiteľov – jej dimenzie a vzťah k tvorivosti. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. roč. 30, 1995, č. 1, s. 93-97.
- LEDNICKÁ, J. 2006. *Autorita učiteľa*. D.2.1/1. Bratislava : Raabe, 2006.

- MIKŠÍK, O. 2001. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha : Karolinum, 2001. 257 s. ISBN 80-246-0240-7.
- MOORE, CHRISTOPHER W. 1986. *The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict*. San Francisco : Jossey-Bass, 1986.
- NAKONEČNÝ, M. 1997. *Základy psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1997.
- ORAVCOVÁ, J. 2004. *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied UMB, 2004. 314 s. ISBN 80-8055-980-5.
- PUTNAM, L. L., POOLE, M. S. 1987. Conflict and Negotiation. In Jablin, F. M., Roberts, K. H., & Porter, L. W. (Eds.) *Handbook of Organizational Communication*. Newbury Park, CA : Sage, 1987.
- ŘEZÁČ, J. 1998. *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 1998.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. 2008. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha : Grada, 2008.

Názov:	Riešenie konfliktných situácií v školách a školských zariadeniach
Autori:	PhDr. Alena Kopányiová, PhD. PhDr. Eva Smiková, PhD.
Recenzenti:	Mgr. Zuzana Vojtová Mgr. Ivica Osvaldová
Vydavateľ:	Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Odborná redaktorka:	Mgr. Sylvia Laczová
Grafická úprava:	Ing. Monika Chovancová
Vydanie:	1.
Rok vydania:	2013
Počet strán:	54
ISBN	978-80-8052-523-1