

Přístup učitele k řešení vrstevnických konfliktů mezi dětmi předškolního věku

Tereza Kožušníková

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Tereza Kožušníková**
Osobní číslo: **H200004**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Přístup učitele k řešení vrstevnických konfliktů mezi dětmi předškolního věku**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti zaměřené na interpersonální konflikty dětí předškolního věku.
Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se řešení konfliktů mezi vrstevníky v mateřské škole.
Příprava metodiky a výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace, vytvoření závěrů a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Beatty, J. J. (2017). *Skills for preschool teachers*. Boston: Pearson.
Gabašová, J. (2020). *Otevřená komunikace a řešení konfliktů ve třídě*. Praha: Raabe.
Michalová, Z. (2012). *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál.
Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
Svobodová, Z. (2021). *Konflikty ve škole: od prevence k řešení*. Praha: Wolters Kluwer.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. lic. Renáta Matusů, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**
Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použítou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce teoreticko-empirického charakteru pojednává o přístupu učitele k řešení vrstevnických konfliktů mezi dětmi předškolního věku. Hlavním cílem práce je popsat, jaké přístupy uplatňují učitelé k řešení vrstevnických konfliktů mezi dětmi v mateřské škole. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, které se zabývají interpersonálními konflikty, předpoklady dítěte předškolního věku k řešení konfliktů, specifiky vrstevnických skupin a vrstevnických konfliktů a na závěr přístupy učitelů k řešení těchto konfliktů. Praktická část je realizována za pomoci polostrukturovaného interview s devíti učiteli mateřských škol. Data byla vyhodnocena za pomoci otevřeného kódování a seskupena do patnácti kategorií a pěti subkategorií. Výsledky výzkumu odkrývají, že učitelé využívají velkou škálu postupů, které byly popsány do sedmi konkrétních přístupů.

Klíčová slova: konflikt, vrstevnická skupina, přístup učitele k řešení konfliktů

ABSTRACT

This bachelor's thesis of theoretical-empirical character deals with a teacher's approach to solving peer conflicts among preschool children. The work aims to describe what approaches teachers use to resolve peer conflicts between children in kindergarten. The theoretical part is divided into three chapters dealing with interpersonal conflicts, preschool children's prerequisites for conflict resolution, specifics of peer groups and peer conflicts, and teachers' approaches to peer conflict resolution. The practical part is carried out using semi-structured interviews with nine kindergarten teachers. The data were analyzed using open coding and grouped into fifteen categories and five sub-categories. The research findings reveal that teachers use a wide range of practices, out of which I have created seven specific approaches.

Keywords: conflict, peer group, teacher's approach to conflict resolution

Ráda bych poděkovala Mgr. lic. Renátě Matušů, Ph.D. za cenné rady, podněty a připomínky, které mi pomohly vypracovat tuto práci. Dále mé poděkování patří učitelům mateřských škol, kteří se ochotně zapojili do výzkumu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 KONFLIKT V OBECNÉM KONTEXTU	13
1.1 CHARAKTERISTIKA KONFLIKTU.....	13
1.2 TYPOLOGIE KONFLIKTU.....	15
1.3 PŘEDPOKLADY DÍTĚTE K ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ Z HLEDISKA EMOČNÍHO VÝVOJE	18
1.4 PŘEDPOKLADY DÍTĚTE K ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ Z HLEDISKA SOCIÁLNÍHO VÝVOJE.....	20
2 KONFLIKT VE VRSTEVNICKÝCH SKUPINÁCH DĚTÍ.....	23
2.1 CHARAKTERISTIKA A VÝZNAM SOCIÁLNÍ SKUPINY PRO DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	23
2.1.1 Dělení sociálních skupin	24
2.2 VRSTEVNICKÉ SKUPINY	25
2.3 KONFLIKT VE VRSTEVNICKÝCH SKUPINÁCH DĚTÍ	27
2.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KONFLIKTY VE VRSTEVNICKÝCH SKUPINÁCH DĚTÍ	28
3 PŘÍSTUPY UČITELE K ŘEŠENÍ VRSTEVNICKÝCH KONFLIKTŮ	31
3.1 POJETÍ ROLE UČITELE A DÍTĚTE VE VÝCHOVNÉM PROCESU	31
3.2 PŘÍSTUPY K ŘEŠENÍ VRSTEVNICKÝCH KONFLIKTŮ	33
4 SOUHRN TEORETICKÝCH VÝCHODISEK	37
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	38
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	39
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	39
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	39
5.4 REALIZACE SBĚRU DAT	40
5.5 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO SOUBORU	41
6 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE.....	44
6.1 ROZMANITÉ PŘÍČINY KONFLIKTŮ	44
6.1.1 Konflikt zájmů	45
6.1.2 (Ne)dělit se	46
6.1.3 Komunikace jako problém	47
6.1.4 Inklinace dítěte ke konfliktům	48
6.1.5 Odraz výchovy z domu do MŠ.....	49
6.2 POZITIVNÍ VÝZNAM KONFLIKTŮ V ŽIVOTĚ DÍTĚTE.....	49
6.3 CÍLE UČITELŮ V ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ	51
6.4 UČITEL V RŮZNÝCH ROLÍCH	52

6.5	PŘÍSTUP PODLÉHÁ SITUACI.....	54
6.6	PRAVIDLA TŘÍDY	55
6.7	SPOJENECTVÍ.....	56
6.8	VYŠETŘOVATELSKÝ PŘÍSTUP	57
6.9	EMPATICKÝ PŘÍSTUP	58
6.10	FACILITAČNÍ PŘÍSTUP	60
6.11	PŘENESENÍ ŘEŠENÍ NA DÍTĚ	61
6.12	PŘEHRÁNÍ SITUACE	62
6.13	IGNOROVÁNÍ SITUACE	63
6.14	RYCHLÉ ROZHŘEŠENÍ	64
6.15	TAKHLE NE!	65
7	SOUHRN VÝSLEDKŮ.....	67
8	DISKUSE A LIMITY	70
9	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	72
	ZÁVĚR	74
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	76
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	79
	SEZNAM OBRÁZKŮ	80
	SEZNAM TABULEK.....	81
	SEZNAM PŘÍLOH.....	82

ÚVOD

Mateřská škola je místem, ve kterém dochází k významným milníkům v životě dítěte. Je to první instituce na cestě výchovy a vzdělávání, která poskytuje dítěti stabilní základ pro pokračování na dalších stupních a také v budoucím životě. Dítě zde získává nenahraditelné zkušenosti, ke kterým můžeme mimo jiné zařadit také kontakt s vrstevníky. Vrstevníci jsou významným socializačním činitelem, který dítě všestranně ovlivňuje a to zejména v mezilidských vztazích. K těmto sociálním interakcím neodmyslitelně patří konflikty. Konflikty jsou součástí života napříč celým postnatálním vývojem jedince. V mateřské škole se s nimi dítě nejčastěji setkává v rámci interpersonálních vztahů. Představují pro něj mnohdy svízelné a nepříjemné situace. Nicméně jejich význam pro jeho budoucnost je markantní. Aby konflikty naplnily svůj potenciál předat dítěti jedinečné zkušenosti a dovednosti, je potřeba, aby se je naučilo správným způsobem řešit. Nezbytným článkem v celém procesu práce s konflikty je učitel. Právě učitel může ovlivnit, jakým způsobem bude dítě konflikty překonávat a nahlížet na ně. Ovlivnit to může přístupy, které bude k jejich řešení uplatňovat.

Výše uvedené podněty nastiňují, že téma, na které se tato práce zaměřuje, je přístup učitele k řešení vrstevnických konfliktů mezi dětmi předškolního věku. Důvodem je přínos, který konflikty pro život dítěte mohou skýtat, pokud na ně nahlédneme jako na příležitost k pedagogické situaci pro učení dítěte a nebudeme přehlížet jejich význam. Zapotřebí jsou efektivní přístupy řešení, které by pozitivní pojetí konfliktu podpořily.

Cílem teoretické části je nejdříve popsat problematiku interpersonálních konfliktů. Poté objasnit předpoklady dítěte předškolního věku k řešení vrstevnických konfliktů, což nám pomůže podhalit emoční a sociální vývoj dítěte. Následně dojde k vymezení specifík vrstevnických skupin a vrstevnických konfliktů v mateřské škole. V poslední kapitole teoretické části jsou analyzována teoretická východiska týkající se přístupů učitelů k řešení vrstevnických konfliktů.

V rámci praktické části si na začátku představíme metodologii kvalitativně orientovaného výzkumu. Úvod nám rovněž odkryje výzkumné otázky a cíle. Hlavním cílem výzkumu je popsat, jaké přístupy uplatňují učitelé k řešení vrstevnických konfliktů mezi dětmi v mateřské škole. Poté se zaměříme na realizaci výzkumu a sběr dat, k čemuž se váže i výběr výzkumného souboru. Následně již odhalíme výsledky získané polostrukturovaným interview s učiteli mateřských škol. Zpracovány byly pomocí otevřeného kódování

a seskupeny podle podobností do patnácti kategorií a pěti subkategorií. V dalším kroku byly výsledky interpretovány pro pochopení jejich významu. Na závěr uvádíme shrnutí výsledků a nabízíme doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KONFLIKT V OBECNÉM KONTEXTU

Konflikty jsou chápány jako přirozená součást života, která napomáhá k rozvoji jednotlivce i celé společnosti. Z tohoto důvodu jsou dovednosti vedoucí k řešení konfliktů předmětem zájmu pro předškolní i další školní vzdělávání.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na konflikty a jejich řešení v prostředí mateřské školy, kde se objevují děti v batolecím a především předškolním vývojovém období. V mateřské škole se intenzivněji dostávají do kontaktu se svými vrstevníky a tím se nacházejí ve zcela nových sociálních rolích. Čas od času se v rámci interakcí s vrstevníky ocitají v konfliktních situacích a zkouší tyto situace řešit. Jakým způsobem bude dítě ke konfliktům nejen v mateřské škole, ale možná i v životě přistupovat, mohou do jisté míry ovlivnit právě učitelé v mateřské škole. Je tedy důležité odhalit, jaké přístupy při řešení vrstevnických konfliktů používají.

1.1 Charakteristika konfliktu

Nejprve je nutné slovo konflikt definovat, jelikož se jedná o stěžejní pilíř a bude používáno napříč celou bakalářskou prací. Slovo konflikt je latinského původu a znamená střet dvou a více opačných tendencí, názorů či myšlenek. Grun (2015) hovoří o konfliktu, jako o určitém ukazateli dynamiky vztahů, neboť nám může do jisté míry odkrýt intenzitu dění ve vztahu. Ochota lidí se vzájemně konfrontovat znamená, že nejsou vůči sobě lhostejní a chtějí na neshodách pracovat, či udělat změnu. Pokud totiž ve vztahu ke konfliktům nedochází, většinou to ukazuje na jeho nízkou významnost v životě jedince (DeVito, 2008). Konflikty jsou přirozenou a téměř nevyhnutelnou součástí života. Setkáváme se s nimi již od raného dětství. Příčin jejich vzniku může být mnoho. Medlíková (2012) uvádí, že za konfliktem může být často psychický a fyzický stav. Plamínek (2012) zmiňuje především špatnou komunikaci. Častým spouštěčem konfliktů bývají také protichůdné názory, nejednotná cesta za cílem nebo neshody v rozdělování majetku. Na svědomí ho mohou mít rovněž mezilidské vztahy (Baum, 2009).

Mnozí z nás by se sporům nejraději zcela vyhnuli, jelikož je často pojíme s negativními okamžiky v životě. Situace, kdy musíme čelit konfliktu, nebudou nikdy příjemné, ať už se jedná o vnitřní konflikty či konflikty ve vztazích. Zanechávají v nás hořký dozvuk uplynulých událostí. Takové chvíle mohou dokonce podpořit uzavřenost jedinců, což ještě více vede k prohloubení komunikační propasti a posiluje napětí. Na druhou stranu konflikt

nemusí být pouze negativní, ačkoliv je to zpravidla první myšlenka, která se nám vybaví (Basu & Faust, 2013). Kupříkladu konflikty dávají příležitost zamyslet se nad vztahem, a to způsobem, jakým jsme na něj dosud ani nenahlíželi (DeVito, 2007). Konflikty nám pomáhají být silnějšími jedinci. Díky nim můžeme získávat nové zkušenosti, posouvat hranice svých možností a také překonávat svůj strach. V některých situacích nám také mohou pomoci dospět a čelit nepříjemným skutečnostem (Basu & Faust, 2013). Kopecká (2015) zdůrazňuje, že konflikt zabraňuje stagnaci a pomáhá jedinci i společnosti se vyvíjet. Dokonce může vést k uvolnění energie, která se v jedinci díky negativním vlivům kumuluje a tím zmírnit napětí v jeho životě.

Vývoj konfliktu

Každý konflikt můžeme považovat takřka za jedinečný, nicméně existuje jistá pravidelnost jeho vývoje, což umožňuje popsat jednotlivé fáze, které se v něm odehrávají. Pokud chceme jako učitelé do konfliktu zasahovat a najít řešení, je důležité být obeznámeni, v jaké etapě se konflikt nachází. Situace, kde vidíme teprve náznaky konfliktu, jsou velmi odlišné od situací, kde již konflikt nabral plných obrátek. Je potřeba tuto skutečnost znát, abychom věděli, jakou roli ve vrstevnických konfliktech můžeme zastávat a jaký přístup k řešení zvolit.

V této bakalářské práci si zvolíme popis vývoje konfliktu podle Plamínka (2013), který jej rozdělil do sedmi fází takto:

0. fáze rovnováhy – Jedná se o dobu bezprostředně před konfliktem, kdy je situace téměř klidná, až na drobné hádky, které však nemají velký význam a dokáží se hned vyřešit.

1. fáze vyrovnaných signálů – Zde již můžeme vidět jistou předzvěst konfliktu. Objevují se prvotní ukazatele, které mohou signalizovat blížící se střet. Jedinci mívají čím dál tím častěji odlišné názory a neshody. Komunikační propast mezi nimi se tak pomalu zvětšuje.

2. fáze rozvoje odlišností – Tato fáze představuje prohloubení napětí a ignorování signálů z předchozí etapy. Poté zprudka nastupuje fáze polarizace.

3. fáze polarizace – Jednotlivé odlišnosti a neshody v názorech jsou stále častěji předmětem konverzace na úkor pozitiv a shodných názorů. Aktéři se již nesnaží najít východisko, nicméně sami jsou podněcovateli konfliktu. Neustálými hádkami a popichováním, které provází řada emocí, spor postupně sílí.

4. fáze separace – V této části dochází ke značnému ochlazení oproti minulé fázi, kterou hojně provázely emoce. Konverzace aktérů je takřka na bodě mrazu. Z předchozích slovně bohatých rozhovorů se stávají pouze holá sdělení. Jedinci se vzájemně odcizují a netráví spolu téměř žádný čas.

5. fáze destrukce – Zde nastává čas, kdy se objevují verbální či fyzické útoky. Toto období většinou netrvá dlouho a není tak dramatické. Na druhou stranu může být drobným světlem na cestě společného řešení, neboť vybití zlosti mnohdy pomůže uvolnit napětí a pohlédnout na věc z jiné perspektivy.

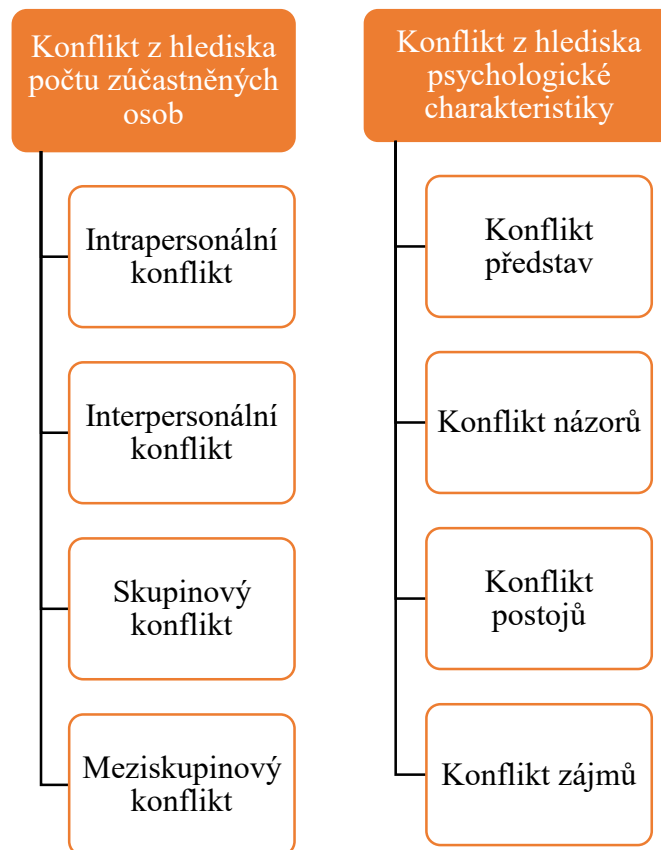
6. fáze vyčerpání – Vyčerpání nastává přímo po destrukci. Dochází k redukci napětí. Konflikt přechází buď do latentní podoby, nebo znovu nastává rovnováha.

7. fáze latence nebo rovnováhy – Jak již bylo zmíněno v předchozí fázi, situace se může vrátit do podoby, ve které byla před konfliktem, nebo se určitým způsobem přejde a pouze povrchově vyřeší.

1.2 Typologie konfliktu

Konflikty můžeme rozdělovat na základě různých kritérií. Například Výrost, Slaměník & Sollárová (2019) a Kopecká (2015) rozdělují konflikty z hlediska počtu osob, které se na konfliktu podílí. Naproti tomu Jedlička, Kořa & Slavík (2018) a Křivohlavý (2010) také zmiňují dělení z hlediska počtu zúčastněných osob, ale přidávají dělení konfliktů z hlediska psychologické charakteristiky.

Typologie konfliktů dle uvedených kritérií je znázorněna v obrázku 1.



Obrázek 1 Schéma dělení konfliktu (vlastní zpracování, podle Výrost et al., 2019; Kopecká, 2015; Jedlička et al., 2018; Křivohlavý, 2010)

Na výše zmíněném schématu můžeme vidět rozdělení konfliktů na dvě skupiny. První skupinou na levé straně jsou konflikty z hlediska počtu zúčastněných osob. Tam můžeme zařadit intrapersonální konflikt, interpersonální konflikt, skupinový konflikt a meziskupinový konflikt. Druhou skupinou na pravé straně jsou konflikty z hlediska psychologické charakteristiky. Zde řadíme konflikt představ, konflikt názorů, konflikt postojů a konflikt zájmů. Následně si níže jednotlivé typy konfliktů popíšeme.

Intrapersonální konflikt

Prvním typem je konflikt intrapersonální, což je konflikt, který jedinec prožívá sám v sobě. V rámci tohoto typu se vynořují dvě protichůdné síly, které vůči sobě působí a způsobují vnitřní nerovnováhu. První zmíněnou silou je apetence, což je pozitivní síla, která v nás

probouzí příjemné pocity. Druhá síla je averze, což je negativní síla, která v nás vyvolává nepříjemné pocity. Krivohlavý (2010) a Kopecká (2015) dále intrapersonální konflikty dělí na základě střetu zmíněných sil. Konflikt dvou pozitivních sil tedy apetence a apetence je konfliktem dvou pro nás příjemných situací, mezi kterými se musíme rozhodnout. Dále se může jednat o konflikt dvou negativních sil tedy averze a averze. V této situaci jsou pro nás obě z nabízených variant nepříjemné, avšak musíme se rozhodnout, která je tzv. menším zlem. Posledním typem je konflikt apetence a averze. Zde se v nás odehrává souboj, zda se rozhodnout pro svízelnou variantu či přívětivou, která však mnohdy s sebou nese jistá rizika.

Interpersonální konflikt

Interpersonální konflikt je typem, ve kterém se vyskytují dva a více aktérů. Každý ze zúčastněných vstupuje do konfliktu jako obhájce vlastních názorů, cílů a zájmů. Aktéři se snaží co nejvíce prosadit svůj názor jako nejlepší řešení a většinou příliš nechtějí slevit ze svých požadavků (Výrost et al., 2019).

Skupinový konflikt

Tento typ konfliktu se objevuje ve skupině mezi jejími členy. Může dojít ke konfliktu všech jednotlivých členů, přičemž někteří se na konfliktu podílejí aktivněji a jiní pasivněji. Může také nastat situace, kdy se celá skupina spolčí proti jednomu z členů (Kopecká, 2015).

Meziskupinový konflikt

Posledním zmíněným interpersonálním druhem jsou konflikty, které probíhají mezi dvěma či více skupinami (Krivohlavý, 2010). Každá skupina má nastavená určitá pravidla a hranice. V případě, že se střetne více skupin, které se v těchto skutečnostech rozcházejí, může dojít ke konfliktu, jelikož přirozeně žádná ze skupin nechce přistoupit na požadavky skupiny druhé (Baum, 2009).

Konflikt představ

O konfliktu představ hovoříme jako o střetu protichůdných pohledů jedinců, kteří odlišně nahlíží či interpretují danou věc. Každý vnímá a chápe podněty, které nás obklopují, svým

vlastním způsobem. Tato představa se může setkat s nepochopením za strany jiného jedince, jehož představy jsou odlišné (Jedlička et al., 2018).

Konflikt názorů

Názorem můžeme chápat stanovisko, které vynášíme nad danou skutečností. Přírozeností je, že názory jsou mezi jedinci heterogenní. Pokud jedinci netolerují fakt, že existuje i jiný názor než jejich, nevyhnutelně nastává střet (Jedlička et al., 2018).

Konflikt postojů

Konflikty postojů mohou vzniknout v různých situacích, kde se setkají dvě nebo více osob s odlišnými názory, hodnotami nebo přesvědčeními. Tyto konflikty mohou být způsobeny rozdílnými zkušenostmi, kulturním pozadím, náboženskými vyznáními nebo pouhým odlišným pohledem na danou situaci (Křivohlavý, 2010).

Konflikt zájmů

V této situaci se jedná o konflikt, při kterém obě strany mají zájem o jednu konkrétní věc, nicméně každý z nich ji chce pro sebe a nejsou schopni se domluvit, kdo a za jakých podmínek ji dostane. Obě strany tedy touží po dané věci, avšak získat ji může jen jedna z nich. (Křivohlavý, 2010).

Existuje široké spektrum druhů konfliktů. Někdy se liší v počtu osob a někdy psychologickým hlediskem. Jedna věc je spojuje, a to vývoj. Ačkoliv se na první pohled mohou zdát rozdílné, přesto hluboko v nich můžeme spatřit jeden opakující se model, který nám dokáže odkrýt, kam se bude konflikt ubírat.

1.3 Předpoklady dítěte k řešení konfliktů z hlediska emočního vývoje

Pokud se zaobíráme konfliktem, je nezbytné se zaměřit na emoce. Emoce jsou nedílnou součástí každého konfliktu a u dětí mohou být o to více intenzivní, protože často neumí se svými emocemi pracovat tak, jako dospělé osoby. Je tedy důležité vědět, co jsou to emoce a odkud pramení.

Existuje mnoho definic, které emoce vysvětlují. Pro účely této bakalářské práce budeme vycházet z definice Čápa & Mareše (2007, s. 98), která vymezuje emoce jako: „psychické

jevy, které hodnotí různé skutečnosti, situace a události, průběh a výsledky činnosti jedince. Jsou zvláštními modalitami prožívání“.

Emoční vývoj začíná ihned po narození. Zprvu se projevuje jako bazální orientační a regulační systém, což dítěti ihned po narození umožňuje projevovat míru spokojenosti a nespokojenosti, aby rodiče věděli, zda dítě usiluje o naplnění některé ze svých potřeb (Vágnerová & Lisá, 2021). Slaměník (2011) podobně jako Vágnerová & Lisá (2021) popisuje emoce v tomto raném věku jako prostředek pro komunikaci se světem. Dítě pomocí pláče dokáže vyjádřit nespokojenost a naopak smíchem ukazuje radost. Emoce mu slouží, jako univerzální jazyk pro komunikaci se světem.

Poznávání emocí dítětem je řízeno kognitivním vývojem a vychází ze zkušeností, které dítě prožilo. Tyto zkušenosti odkazující na setkání s určitou emocí dítě vstřebává a učí se z nich. Okolo druhého až třetího roku se dítě začíná dorozumívat nejen pomocí emocí, ale také verbálně. Emoce se dále rozvíjí a více konkretizují. Právě zde začínají počátky uvědomování si svých emocí a jejich částečné usměrňování, což je dlouhý a individuální proces (Vágnerová & Lisá, 2021). V této životní fázi dítě začíná vnímat sebe samo a své pocity spjaté s nutkáním prosadit se za každou cenu. Aby dítě dosáhlo svých potřeb, často reaguje velmi afektivními projevy, jako jsou pláč a křik. Thorová (2015) hovoří o zmíněné etapě, jako o období vzdoru. Výbuchy vzteku bývají takřka na denním pořádku, ale postupně začínají ustupovat a dítě začíná chápat, že vztek není klíčem k naplnění potřeb (Thorová, 2015). Dítě dále také objevuje nové emoce, které do té doby nedokázalo rozpoznat, což mohou být stud či pýcha. Kromě sebeuvědomování začíná čím dál tím více vnímat své okolí a osoby v něm. Pomalu se učí identifikovat emoce druhých. Vágnerová & Lisá (2021) v tomto období poprvé zmiňují termín emoční regulace, což můžeme chápat jako určitou míru kontroly nad svými emocemi. Nicméně je prozatím v počátcích a dále se rozvíjí až v předškolním období.

V předškolním období začíná být dítě ohledně svých emocí více sdílné, a to především vůči své rodině. Tato otevřenost dítěti pomáhá dané emoce pochopit a spojit si je se situacemi z každodenního života. Pomocí již vyvinutějšího verbálního vyjadřování je dítě schopno popsat emoce nejen své, ale také druhých a s tím spojenou příčinu jejího vzniku. Tato skutečnost je důležitá pro interakci dítěte se svými vrstevníky. Pomáhá mu například určit, proč je jeho kamarád v mateřské škole smutný nebo naopak veselý (Thorová, 2015). Slaměník (2011) uvádí, že stěžejním momentem pro toto období je právě nástup do mateřské školy. Dítě se setkává s novými lidmi a poznává různorodé projevy emocí

ostatních dětí a dospělých. Děti navazují zcela nové vztahy se svými vrstevníky. Všimá si, že někteří například při hře reagují vztekem, pokud se jim něco nelíbí. Jiné děti naopak reagují strachem. Dítě tedy vstřebává reakce svých vrstevníků a vytváří si vlastní model jednání na dané situace. Tím, že se dítě dostává do širšího sociálního kruhu, dozvídá se intenzivněji, které emoční reakce a chování jsou v daný okamžik vhodné, a které naopak ne. Tyto vstřebané informace dítěti pomáhají pracovat se svými emocemi a kontrolovat jejich intenzitu. Dítě začne postupně chápat, že vztekem konflikt se svým vrstevníkem nevyřeší a bude se postupně za pomoci paní učitelky snažit najít řešení, které je přípustné a v souladu se společenskými pravidly. Pro zdravý vývoj dítěte je nesmírně důležité, aby se naučilo mít kontrolu nad svými emocemi, jelikož v další životní etapě, kterou je škola, je podstatné, aby jim nepodléhalo (Vágnerová & Lisá, 2021).

1.4 Předpoklady dítěte k řešení konfliktů z hlediska sociálního vývoje

V rámci emočního vývoje dítěte nesmíme opomenout také sociální vývoj, jelikož se neodmyslitelně prolínají. Na cestě emočního vývoje dítěte je velice důležitá právě socializace, která mu otevírá zcela nové obzory a životní zkušenosti. Pomocí socializace se dítě učí poznávat emoce a chování nejen své, ale také druhých.

Podobně jako u terminologie emocí si představíme definici pojmu socializace.

Kořa, Trpišovská & Vacínová (2013 s. 83) nahlíží na socializaci, jako na: „souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem, kdy se jedinec postupně prostřednictvím interiorizace a exteriorizace začleňuje do společnosti, přijímá sociální role a zaujímá sociální pozice“. Jako výsledek socializace vnímají autoři člověka, který je schopen se plně začlenit do společnosti.

V souvislosti se socializací je potřeba zmínit sociální dovednosti, což jsou dovednosti nezbytné pro správné začlenění člověka do společnosti. Farková (2017) rozlišuje pět druhů sociálních dovedností: interakční, percepční, komunikační, organizační a behaviorální. Tyto dovednosti pomáhají jedinci navazovat sociální vztahy.

Kopecká (2015) rozděluje socializaci na primární a sekundární. Primární socializace probíhá v úzkém rodinném kruhu. Postupným rozšiřováním okruhu lidí, se kterými je jedinec v kontaktu, dochází k sekundární socializaci. Zde můžeme zařadit veškerá místa, kde se jedinec setkává s novými lidmi (Kopecká 2015). Stěžejní však zůstává především

rodina, která má na dítě nejzásadnější vliv. Rodina určuje jeho prvotní pohled na svět. Model chování, který se v rodině mezi jednotlivými členy vyskytuje, převzme dítě za svůj a bude takto přistupovat k ostatním (Vágnerová & Lisá, 2021). Osvojování vzorců chování a společenských pravidel označujeme jako sociální učení. Forem osvojování existuje hned několik. Mezi nejvýznamnější řadíme napodobování chování druhých nebo identifikace s chováním jiné osoby. Tento přijatý vzorec bude následně dále rozvíjet v sociálních interakcích mezi svými vrstevníky v mateřské škole (Koldeová, 2015).

K prvním vztahům s vrstevníky dochází zhruba kolem druhého roku života. V tomto věku se jedná pouze o krátké interakce a nelze prozatím hovořit o navazování vztahů. Okolo třetího roku již můžeme sledovat intenzivnější interakce například při hře, kdy mají děti již předpoklady k budoucí spolupráci (Langmeier & Krejčířová, 2006). V tomto věku děti čeká zpravidla nástup do mateřské školy. Mateřská škola je důležitým milníkem v životě dítěte, kde dochází k významným sociálním interakcím mezi dítětem a jeho vrstevníky. Je to zároveň první vzdělávací instituce, kterou navštěvuje a také první velký krok od bezpečného a známého prostředí rodiny do společnosti. Dítě si osvojuje nová pravidla a normy chování (Beaty, 2013). V mateřské škole se poprvé ocitá mezi vrstevníky, kteří taktéž velice podstatným způsobem ovlivňují jeho socializaci. Důležitou potřebou dítěte je přijetí do vrstevnické skupiny dětí (Michalová, 2012). Často však začlenění dítěte do těchto skupin nebývá jednoduché a je potřeba, aby vyvinulo úsilí a schopnost se mezi dalšími dětmi prosadit. Jakmile však naváže vztahy s ostatními, mohou mu být bohatými zdroji zkušeností a informací, jelikož se toho od sebe mohou velmi hodně naučit a získat (Vágnerová & Lisá, 2021).

V první kapitole této bakalářské práce jsme se zaměřili především na úvod do tématu. Nejdříve jsme si obecně definovali, co jsou to konflikty a jaký mají v našem životě význam. Zjistili jsme, že značný, jelikož konflikt má v sociálních vztazích důležité místo. Pomáhá nám se vyvíjet a získávat nové zkušenosti, a to nejen jednotlivcům, ale celé společnosti. Je tedy důležité, aby se děti v mateřské škole učily s konfliktem pracovat, protože jsou naší budoucností, a to co si odnesou z prostředí mateřské školy je bude dále provázet celým životem.

Dále jsme se zabývali nejprve dělením konfliktu, což nám může pomoci odhalit, jaké konflikty se nejčastěji vyskytují v prostředí mateřské školy. Následně zmiňujeme vývoj konfliktu, který je podstatný zejména proto, aby učitelé věděli, jak do konfliktu zasáhnout a jakou roli mohou v konfliktu zastávat. Vývoj konfliktu má několik fází, které se odlišují

svým průběhem a intenzitou emocí. Pokud je konflikt ještě na úplném začátku, mohl by učitel zastávat spíše roli pozorovatele, případně rádce. Pokud však konflikt dosáhne fyzického či psychického násilí, role učitele se prohlubuje.

Na závěr jsme se věnovali sociálnímu a emocionálnímu vývoji dítěte. Obě tyto složky se viditelně promítají do vrstevnických konfliktů. Emoce jsou pevně spjaty s každým konfliktem, nicméně v mateřské škole s nimi děti ještě často neumí plně pracovat a uvědomovat si je, což se může v konfliktu reflektovat. Sociální vývoj je pro toto téma neméně podstatný, protože se dítě poprvé ocitá v prostředí mezi svými vrstevníky a čelí novým sociálním zkušenostem, které pro něj budou významné v dalších životních fázích. Jak se bude dítě ve vrstevnických skupinách chovat a jakým způsobem se do vrstevnických skupin bude začleňovat, ovlivňují jeho dosavadní sociální zkušenosti z rodinného prostředí.

2 KONFLIKT VE VRSTEVNICKÝCH SKUPINÁCH DĚTÍ

V této kapitole se z jedince přesuneme na vrstevnické skupiny. Většinou se poprvé objevují v prostředí mateřských škol. Svým významem ovlivňují dítě nejen z hlediska emočního a sociálního vývoje, ale napomáhají dítěti získat jedinečný druh zkušeností, kterých v interakcích s dospělými nelze dosáhnout. Kontakt s jedinci v podobném věku je nenahraditelnou součástí života. Vzájemně si pomáhají růst, k čemuž nepochybně přispívají i konflikty. Ty se v těchto skupinách vyskytují zcela přirozeně a poskytují tak možnost naučit se, jak k nim přistupovat.

2.1 Charakteristika a význam sociální skupiny pro dítě předškolního věku

Pokud bychom se chtěli zaměřit na vrstevnické skupiny dětí a na důvod, proč je pro děti důležité patřit do skupiny vrstevníků, je nezbytné si nejprve definovat pojem sociální skupiny a taky fakt, proč vlastně potřebujeme do některé patřit.

Lidé jsou odjakživa determinováni svou potřebou sociálního kontaktu, což znamená, že prakticky nejsme schopni existovat bez dalších jedinců. Kontakt a vztahy s druhými patří mezi základní lidské potřeby. Již od dětství se setkáváme s novými lidmi, se kterými vytváříme vztahy a získáváme v nich své sociální role. Nevyhnutelně se tak za svůj život stáváme členy mnoha sociálních skupin. Tyto skupiny nám pomáhají naplnit potřebu sociálního kontaktu a také nám mnohdy usnadňují naplňovat cíle (Kořa et al., 2013).

Sociální skupinu definuje Helus (2015, s. 32) jako: „pospolitost jedinců propojených systematickými vzájemnými interakcemi. Komunikují spolu za účelem realizace společného, skupinového cíle, kterým může být spokojenost s tím, že se na sebe navzájem můžeme spolehnout, nebo plnění z vnějšku zadaných úkolů, či úkolů, které jsme si vytkli my sami a vzali je za své.“ Skupina je tedy sdružení lidí, které spojují podobné znaky a tím se odlišují od klasického seskupení, které je charakteristické tím, že jedince spojuje pouze místo nebo společná činnost. Mezi znaky, které utváří skupinu, patří podobné smýšlení, vztahy mezi členy, prostředí a také jistá pravidelnost kontaktu (Výrost et al., 2019). Skupiny neodmyslitelně patří k sociálním vztahům, a ačkoliv si to možná ani neuvědomujeme, jsme členy určitých skupin takřka od svého narození. Postupně se jejich počet zvětšuje a mění. Za svůj život vytvoříme velké množství skupin s ostatními lidmi

(Kof'a et al., 2013). Po vzniku skupiny dochází k vnitřnímu uspořádání jednotlivých členů, což autoři popisují jako skupinovou strukturu. Uspořádání každé skupiny je individuální a odvíjí se od počtu lidí, věku, pohlaví a také myšlení. Sociální skupiny můžeme dále dělit podle určitých kritérií (Výrost et al., 2019).

2.1.1 Dělení sociálních skupin

Vrstevnické skupiny nesou znaky sociálních skupin, které je dále charakterizují. V této rovině se setkáváme s různorodým rozlišením skupin, jejichž přehled dle různých autorů je uveden v následující tabulce.

Tabulka 1 Dělení sociálních skupin (vlastní zpracování, podle Procházka, 2012, Výrost et al., 2019)

Kritérium	Procházka (2012)	Výrost et al. (2019)
Velikost	malá/velká	primární/sekundární
Způsob vzniku	formální/neformální	formální/neformální/přirozená
Struktura	homogenní/heterogenní	
Vztah skupiny a jednotlivce	referenční/členská	referenční

Pro účely této bakalářské práce porovnáváme v tabulce dělení sociálních skupin podle Procházky (2012) a Výrosta et al. (2019).

Níže následuje popis a vysvětlení všech výše zmíněných kritérií dělení sociálních skupin podle jednotlivých autorů.

Velká, malá/primární, sekundární – Pojmenování obou autorů nese stejný význam. Malé (primární) skupiny jsou více důvěrnější a jednotlivci mají mezi sebou bližší vztah. Velké (sekundární) skupiny neumožňují z hlediska počtu členů navázat tak blízké vztahy se všemi, jako v malých skupinách a jsou tedy méně osobní.

Formální, neformální/přirozená – Zde se autoři shodují. Formální skupina vzniká na základě osoby nebo instituce, která není součástí skupiny a určuje, kdo bude členem dané skupiny. Naopak neformální skupina vzniká na základě potřeb a podobností mezi

jednotlivci, kteří vzájemně sdílí podobné hodnoty a chtějí budovat bližší vztahy na základě vlastní iniciativy. Autoři doplňují ještě přirozenou skupinu, které vzniká autentickým způsobem a není uměle vytvořena, například za účelem výzkumu.

Homogenní, heterogenní – Členové homogenní skupiny mají řadu podobných znaků, jako například věk, pohlaví, zájmy apod. Naopak členové heterogenní skupiny jsou více odlišní a nesdílí tolik podobností.

Referenční, členská – Referenční skupina má pro jednotlivce hlubší význam, než jen naplnění potřeb a dosažení cílů. Členská skupina naopak jednotlivci slouží primárně k dosažení určitých cílů, ke kterým mu členství v dané skupině může pomoci.

2.2 Vrstevnické skupiny

Sociální skupiny člověk k životu potřebuje a je tomu tak již od dětství. Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, nejprve v životě dítěte dochází k primární socializaci, která probíhá v úzkém rodinném kruhu, kde si dítě osvojí první vzor sociálního chování. V této kapitole se však budeme věnovat hlavně sekundární socializaci, která probíhá mezi zdmi mateřské školy. Zde se mimo jiné dítě setkává se svými vrstevníky mnohdy poprvé, ale i pokud se o první setkání nejedná, dá se považovat za dosavadně nejvíce intenzivní (Michalová, 2012). Interakce s vrstevníky hrají důležitou roli ve správném emočním a sociálním vývoji dítěte. Děti se od sebe navzájem učí a předávají si zkušenosti. Dochází k navazování nových, velmi významných vztahů v životě dítěte, vzniku nových rolí a tvorbě vrstevnických skupin (Skorunková, 2013).

Vrstevnické skupiny můžeme popsat jako malé neformální referenční skupiny typické věkovou příbuzností, které ve školním prostředí prvotně vznikají právě v mateřských školách. U dětí předškolního věku mají své typické znaky, což mohou být například herní skupiny či skupiny se stejnými zájmy (Mertin & Gillernová, 2010; Procházka, 2012; Vágnerová & Lisá, 2021). Malé z důvodu množství členů těchto skupin, kterých často bývá jen několik. Neformální charakter vyplývá z povahy vzniku, která bývá na základě potřeb, zájmů či pocitů dětí. Děti si tyto skupiny tvoří samy od sebe a nejsou tvořeny zásahem jiné osoby, ale jednoduše podle preferencí dětí. V poslední řadě referenční charakter skupin tkví v angažovanosti a touze dítěte stát se členem této skupiny, aby si naplnilo vlastní cíle a bylo mezi svými (Procházka, 2012).

Vztahy mezi vrstevníky se liší od ostatních vztahů, které dítě zatím poznalo. Dítě ve vrstevnické skupině může projevit sebe samo, jelikož se cítí být konečně mezi kamarády, kteří jsou na podobné úrovni, jako ono samo. Může realizovat své myšlenky, nápady a sdílet je s ostatními. Do jaké skupiny bude patřit a s kým se bude bavit, si dítě do jisté míry může určit samo, pokud bude chtít, nebo pokud ho vrstevníci do skupiny budou chtít přijmout. Skupiny bývají často tvořeny na základě prostých podobností, jako jsou oblíbená hračka, vzhled, pohlaví a další (Mertin & Gillernová, 2010). Skupina dítěti dodá nové sociální zkušenosti a zároveň dítě uplatní dosavadní zkušenosti, které si odneslo z rodinného prostředí. Je důležité zmínit, že dosavadní zkušenosti dítěte z rodinného prostředí jsou pro chování a pocity dítěte ve skupině velmi důležité. Pokud dítě přichází do mateřské školy z pozitivního a bezpečného prostředí, bude mít stejné očekávání o vztazích se svými vrstevníky, což mu pomůže lépe se začlenit a navázat nová přátelství (Vágnerová & Lisá, 2021). Dítě zkrátka chce a potřebuje navazovat vztahy s vrstevníky, kteří ho chápou a mají podobné zájmy jako on.

Během předškolního věku je pro dítě hlavní si najít kamarády pro hru. Samotná hračka má již pro dítě spíše druhotný význam a primárním se stává výběr toho správného spoluhráče či spoluhráčů. V případě, že je dítě v tomhle ohledu z různých důvodů, například špatného chování, vrstevníky odmítnuto, je to pro něj obrovský trest. Hra ve skupině je pro dítě přínosná nejen z hlediska jeho potřeb, ale i z hlediska vytvoření si určitých předpokladů pro budoucí skupinové práce, se kterými se dítě setkává pozvolna již v mateřské škole a ve větší míře pak na dalších vzdělávacích stupních. Pokud tedy dítě zažije vyloučení ze skupiny na základě nevhodného chování, je to pro dítě částečným ponaučením a cestou k lepšímu chování, které bude v souladu se společenskými pravidly (Kotátková, 2008).

Vztahy ve vrstevnických skupinách jsou velmi proměnlivé. Z tohoto důvodu dítě skupiny často střídá a vztahy tak mnohdy netrvají příliš dlouho. Ačkoliv příliš dlouho netrvají a jsou i velmi nestále, přesto jsou pro dítě nesmírně důležité. Téměř z každého nově vzniklého přátelství může dítě těžit nové zkušenosti, které se budou podílet na chování dítěte v dalších vzdělávacích stupních a mohou je také ovlivnit při budoucím navazování vztahů. Dítě tak v průběhu svého dospívání může často své postoje měnit a s tím také skupiny, které by sdílely jeho zájmy (Mertin & Gillernová, 2010).

2.3 Konflikt ve vrstevnických skupinách dětí

Z předchozí kapitoly víme, že konflikty v mateřské škole vznikají z mnoha důvodů a mají různě závažné příčiny. Ačkoliv můžeme v některých případech konfliktům předejít, nejsme schopni jim zcela zabránit. Je to přirozená součást dynamiky vztahů v mateřské škole. Mohou vzejít z drobného nedorozumění mezi dětmi a přejít až v agresi.

Michalová (2012) uvádí, že je pro dítě v tomto věku typický určitý vzdor a zlobivé chování. Toto chování provází takřka všechny děti v tomto věku. Dítě se tak snaží přijít na to, kam až může zajít a kde jsou jeho hranice a hranice ostatních. Hranice, které mu rodiče a další osoby z blízkého okolí nastaví, budou důležité pro začleňování se dítěte do pravidel mateřské školy. Dítě následně v mateřské škole zkoumá, zda jsou tamější pravidla stejná, jako zná z domu, nebo zda mu projdou některé činy, které mu byly dříve zakazovány. Důležitým článkem v tomto řetězci jsou samozřejmě vrstevníci, kteří se navzájem ovlivňují.

Konflikty vznikají zpravidla na základě neshody dvou protichůdných názorů, myšlenek, postojů nebo také cílů. Obdobným způsobem vznikají také konflikty mezi vrstevníky. Děti se snaží prosadit své názory, jako ty nejlepší. Prosazování vlastního názoru se samozřejmě nelíbí ostatním, kteří mají názor svůj a nastává tak patová situace, která může vygradovat do konfliktu. Beaty (2017) uvádí, že mezi dětmi v mateřské škole bývá nejčastější interpersonální konflikt, který se odehrává mezi dvojicí dětí. Dále také zmiňuje, že tyto konflikty se nejčastěji týkají neshod o hračku či odmítnutí dítěte, jako partnera pro hru. Tyto rozpory mezi dětmi následně ovlivňují více či méně chod třídy a často je na něho pohlíženo v negativním světle (Koťátková, 2008). Na druhou stranu je třeba si uvědomit, že konflikt může být pro děti obrovskou zásobárnou informací. Děti mohou z konfliktu čerpat nové informace a zkušenosti o správném chování v těchto situacích a také o klíči k úspěšnému řešení. Pozvolna se tak mohou naučit pochopit, že nejde vždy bezvýhradně prosadit vlastní zájmy, ale ke spokojenosti obou stran je potřeba domluva s určitou mírou kompromisu (Skoglund, 2019). Tyto informace budou dětem vhodným odrazovým můstkem, důležitým ke správné socializaci, navazování nových vztahů, rozšíření obzorů v náhledu na daný problém a také obecně k životu ve společnosti. Konflikt má tudíž velmi podstatnou roli ve vztazích v mateřské škole, ale aby se děti mohly řádně ponaučit a vytěžit z konfliktů maximum do budoucna, je nezbytné zvolit správné strategie řešení (Svobodová, 2021).

2.4 Faktory ovlivňující konflikty ve vrstevnických skupinách dětí

Chování a pohled na vztahy mezi lidmi, se kterými dítě přichází do mateřské školy, si odnáší především z rodinného prostředí. Dítě, které ze své rodiny dostává pocit bezpečí je pravděpodobněji schopno navazovat nové vztahy a dostávat se do nových sociálních rolí (Kolaříková, 2015). Na druhou stranu pokud se dítěti pocit bezpečí z rodinného prostředí nedostává, odnáší si tak nepříznivou zkušenost s druhými, což může mít negativní dopad na budování dalších vztahů. Dítě je totiž již ovlivněno negativními sociálními vlivy ze svého rodinného prostředí a očekává stejný přístup od ostatních, se kterými nově přichází do kontaktu. Může se pak chovat ke druhým tak, jak je zvyklé z přístupu rodiny k němu samému. Takové dítě může mít velký problém začlenit se do kolektivu a není schopno navazovat vztahy se svými vrstevníky. Důvodem mohou být projevy agresivního chování vůči ostatním nebo neschopnost správné komunikace. Dítě poté ač už vlastním přičiněním způsobeným agresí vůči ostatním nebo nepochopením bývá vyčleněno z kolektivu (Vágnerová & Lisá, 2021). Agresivní chování není v prostředí mateřské školy v žádném případě žádoucí, přesto k němu dochází a to z různých příčin. Jak popsala Vágnerová & Lisá (2021) jádro problému můžeme hledat u nesprávného vzoru sociálního chování, které v dítěti zanechali rodiče. Avšak existuje celá řada faktorů, které mohou ovlivnit výskyt konfliktů mezi dětmi v mateřské škole.

Některé konflikty pochází z drobných nedorozumění, jiné jsou naopak závažnější a pramení z hlubších problémů. Vždy je pro pedagoga zásadním pilířem na cestě za vyřešením konfliktu mezi dětmi zjistit, z čeho konflikt pramení. Někdy bývá příčina hlouběji skryta a trvá tak déle času, než učitelé pochopí, co za problémem stojí. Jiné příčiny jsou naopak zřejmé a dokáže je pochopit přímo ze situace. Další překážkou na cestě za cílem je fakt, že řešení některých příčin není vždy zcela v moci učitelů, ale je potřeba zásah ze strany rodičů. Na druhou stranu je velké spousta příčin, které jsou učitelé schopni řešit (Essa, 2011).

Fyzické a psychické týrání

Bezpochybně k nejzávažnějším faktorům, které mohou v dítěti vyvolat agresivní a nevhodné chování, patří fyzické a psychické ubližování v minulosti. Fyzické týrání Michalová (2012) popisuje jako tělesné ubližování různými způsoby, neposkytnutí základních lidských potřeb, ať už dostatečná výživa, hygiena, zázemí, zdravotní péče nebo přístup ke vzdělání. Všechny tyto formy chování vůči dítěti autorka řadí k týrání. Neméně

závažné je samozřejmě také týrání dítěte po psychické stránce, kde autorka uvádí takové chování, které negativně ovlivňuje zdraví, emoční a sociální vývoj dítěte a přímo ho ohrožuje. Při vystavení dítěte takovému druhu chování může dojít k nezdravému pohledu dítěte na mezilidské vztahy, nevhodné chování a ohrožení správného zapojení dítěte do společnosti. Dítě, které bylo jakýmkoliv způsobem týráno, může mít velké problémy najít si přátele v kolektivu, může mít sklony k agresivnímu chování vůči vrstevníkům, trpět frustrací, strachu z okolí a dalšími závažnými problémy, které ohrožují jeho, ale také okolí.

Vyžadování pozornosti

Touha dítěte být vidět a vnímán, ať už učiteli nebo vrstevníky, může někdy přerůst natolik, že dítě již narušuje harmonii kolektivu, nebo se dokonce agresivně projevuje vůči ostatním. Děti totiž často zjišťují, že se jim snadné pozornosti dostane právě v případě, že udělají něco nevhodného nebo zakázaného, což je často pravdou, protože učitelé takové chování nemohou nechat bez povšimnutí a dítě tak svou vytouženou pozornost dostává (Essa, 2011).

Zdravotní stav

Nemoc dítěte se na jeho psychickém rozpoložení může velmi snadno podepsat. Pokud se dítě necítí zdravotně dobře, může to vést k podráždění a nepříznivému chování k ostatním. Jednak se dítě necítí dobře po fyzické stránce, ale mnohdy také není ani schopno popsat, proč se necítí dobře, což čím dál tím více prohlubuje jeho frustraci. Takové dítě se bude mezi ostatními cítit velmi nesvé. (Michalová, 2012)

Rodinné problémy

Ať už se rodiče více či méně snaží zakrývat rodinné problémy nebo důležité změny, dítě to mnohdy stejně vycítí. Jedná se například o rozvod či odloučení rodičů, finanční problémy rodiny či stěhování. Pro dítě jsou tyto situace často zdrojem obrovského stresu a strachu z neznámého. Není poté divu, že jeho chování v mateřské škole může být v průběhu těchto životních událostí jiné než obvykle. (Essa, 2011)

Rivalita mezi dětmi

Zde se dostáváme již k velice běžnému a přirozenému strůjci konfliktu, kterým je dětská soutěživost a touha být lepší než ostatní. Jedná se o přirozenou součást vývoje dítěte. Objevuje se většinou u dětí předškolního věku v době, kdy se dítě začíná srovnávat s ostatními. Děti se předhánají často i v nepodstatných maličkostech a chtějí ukázat, že jsou v dané oblasti těmi nejlepšími. Můžeme tedy hovořit o určité rivalitě mezi vrstevníky v touze předčít ostatní. Z toho důvodů mohou ve skupině dětí vznikat rozepře, jelikož každý se snaží ukázat, že danou věc umí lépe než druhý (Kořátková, 2014). Pokud však dítě svou potřebu být nejlepší přežene a bude se příliš před ostatními naparovat, může být vyřazeno ze skupiny a přijít tak o kamarády a partnery pro hru (Vágnerová & Lisá, 2021).

V této kapitole jsme se nejprve zabírali sociálními skupinami a důvodem, proč je lidé tvoří. Dozvěděli jsme se, že určitým důvodem je přirozenost patřit do skupiny. Dalším významným důvodem je plnění potřeb a zájmů jedince, ke kterým mu může skupina pomoci. V mateřské škole je to stejné. Zde se vytváří vrstevnické skupiny, které jsou charakteristické věkovou příbuzností. Děti je taky vytváří v rámci plnění svých potřeb či zájmů, což bývá zpravidla hra. Význam těchto skupin je značný. Pomáhají dítěti se socializací, získáváním zkušeností a navazováním vztahů.

Dále jsme se zabývali konfliktem v rámci těchto skupin. Jako nejčastější příčinu jsme uváděli rozdílné zájmy dětí a také touhu po pozornosti, což se pojí i s jistou mírou vzdoru, který dítě v tomto věku zažívá. Také jsme zmínili určité faktory, které mohou mít vliv na to, že se dítě ocitá v těchto konfliktních situacích. Mezi tyto faktory patří například zdravotní stav, problémy z domácího prostředí nebo také touha po pozornosti, která bývá častým zdrojem střetu jedinců. Příčiny tedy mohou být rozmanité a zůstává tak na učitelích, jakým způsobem bude ke konfliktům přistupovat a zda právě příčina bude rozhodující pro jeho postup.

3 PŘÍSTUPY UČITELE K ŘEŠENÍ VRSTEVNICKÝCH KONFLIKTŮ

V poslední kapitole se budeme věnovat již postupům, které učitelé pro řešení vrstevnických konfliktů volí. Vychází z učitelova chápání významu vrstevnických skupin pro rozvoj dítěte a také jeho pojetí v procesu řešení. Někdy jsou však jeho postupy pouze přizpůsobeny situaci, která mezi dětmi probíhá. Jaké řešení zvolit a jakým způsobem do něj zapojit dítě je výhradně na učiteli. Jisté je, že pokud se dítě bude na konfliktu aktivně podílet, může si z něj odnést mnohem cennější zkušenost.

3.1 Pojetí role učitele a dítěte ve výchovném procesu

Pro pochopení postupů volených učiteli je důležité se předem zabývat, jakým způsobem učitel nahlíží na výchovu dítěte a roli, kterou dítě v tomto procesu sehrává.

Čáp & Mareš (2007, s. 247) popisují výchovu jako: „záměrné působení rodičů, učitelů, vychovatelů a výchovných institucí na vychovávané, především na děti a mládež. Rozumí se tím působení záměrné, cílevědomé, směřující k určitému výchovnému cíli“. Na procesu výchovy se neodmyslitelně podílí role a vztah vychovatele a vychovávaného. Způsob, jakým se na tyto činitele nahlíží, bude ovlivňovat samotný proces. O těchto aktérech můžeme ve výchovném procesu hovořit jako o subjektu a objektu. Osoba, která se aktivně podílí na vychovávaní, je chápána jako subjekt výchovy. Naproti tomu osoba vychovávaná je označována jako objekt výchovy. Míra subjektu a objektu se mezi aktéry výchovného procesu mění, což se odvíjí od jejich vztahů. Pokud bude k dítěti přistupováno jako k objektu výchovy, který mohou ostatní aktéři přetvářet k obrazu svému, přestane být výchova procesem, na kterém se aktivně podílí všichni aktéři včetně dítěte. Stane se z ní pouhá manipulace, která dítě v žádném směru nerozvíjí. Rodiče a učitelé by měli respektovat potřeby dítěte a pomáhat mu v jeho seberozvoji, který vyžaduje aktivizaci dítěte v rozhodování o svých možnostech. Na jejím konci bude dítě samostatný jedinec, schopný fungování ve společnosti (Šafránková, 2019).

Pojetí dítěte učitelem z pozice konstruktivistického a transmisivního přístupu

Výchozím bodem se zde stává učitelovo pojetí výuky, což můžeme popsat jako souhrn názorů, postojů a argumentů, které nastiňují, jakým směrem se bude ve své práci ubírat.

Z jeho pojetí výuky vychází stanovisko, které zaujímá vzhledem k dítěti. Budeme prezentovat dva zcela rozdílné přístupy pojetí dítěte učitelem.

Jedná se o diametrálně odlišné typy přístupů, které učitel volí ve vztahu k dítěti z hlediska jeho učení a výchovy. Tyto přístupy se samozřejmě projevují v rámci pohledu učitele na dítě. Transmisivní přístup chápe dítě jako jedince, který nic neví a učitel je osobou, která ho vše naučí. Učitel dítěti předkládá veškeré informace a poznatky. Dítě je v pasivní pozici příjemce, kdežto učitel je v roli autority, která poznatky dítěte plně ovlivňuje. Na druhou stranu konstruktivistický přístup chápe dítě jako aktivního strůjce vlastního poznání. Dítě nepřijímá hotové poznatky od učitele, ale konstruuje si vlastní. Učitel dítě k tomuto poznání motivuje, podněcuje a pomáhá mu ho dosáhnout (Vališová & Kasíková, 2010). Tyto přístupy se mohou promítat do řešení konfliktů, což je důvodem, proč se jimi zabýváme. Pokud se učitel postaví ke konfliktu dětí autoritativně a plně ovlivňuje jak řešení, tak výsledek, můžeme to přiřadit spíše k transmisivnímu přístupu. Pokud se na řešení konfliktu podílí jak učitel, tak dítě nebo pouze dítě, můžeme hovořit o konstruktivistickém přístupu.

Role učitele ve vrstevnických konfliktech

Jak jsme již naznačili výše, role učitele ve vrstevnických konfliktech dětí se odvíjí od přístupu, který volí k jejich řešení a celkově k výchově a učení dítěte. Učitel, který chce, aby se děti na konfliktu podílely a získaly tak zkušenosti jak se s nimi vypořádat, bude volit role, které ho nestaví do hlavní pozice, ale spíše do pozice pomocníka. Naopak učitel, který se staví do pozice výhradní autority, bude volit roli, která mu zajistí hlavní slovo při řešení konfliktu.

Model bez prostředníka - Konflikt řeší pouze zúčastněné strany, tedy děti, a to bez zásahu učitele. Společně iniciují řešení a výslednou dohodu. Učitel pouze pozoruje.

Mediátor - Učitel se snaží pomoci stranám v konfliktu a najít společné řešení. Jeho úkolem je usmířit rozdílné zájmy a pomoci stranám najít vzájemně přijatelné řešení problému. Mediátor se snaží vytvořit prostředí, ve kterém strany mohou svobodně vyjádřit své názory a potřeby.

Facilitátor - Učitel se snaží dosáhnout stanovených cílů efektivně a harmonicky. Facilitátor neposkytuje řešení problému, ale spíše pomáhá osobám najít vlastní řešení a rozhodnutí. Vytváří bezpečné a podpůrné prostředí, ve kterém mohou všichni svobodně vyjádřit své názory a přispět k vytvoření řešení.

Autorita – V tomto případě je učitel ten, který rozhoduje o situaci a má poslední slovo. Děti se na řešení konfliktů téměř nepodílí a pouze poslouchají učitele a přijímají jeho pokyny.

(Gabašová, 2020; Mareš, 2013; Šišková, 2012)

3.2 Přístupy k řešení vrstevnických konfliktů

Způsob, jakým učitel nahlíží na význam vrstevnických konfliktů, vypovídá o tom, kterým směrem se bude při řešení ubírat. Přístup učitele k těmto situacím vychází z konceptu učitelova pojetí výchovy a vzdělávání – Mareš (2013), jej vnímá jako učitelovo pojetí výuky, do které spadají výchovné i výukové postupy, o kterých jsou učitelé přesvědčeni, že jsou úspěšné. V rovině této práce se zajímáme o učitelovo pojetí vrstevnických konfliktů pro učení a rozvoj dětí. Níže si popíšeme několik možností, jak lze ke konfliktům přistupovat.

Upevňování správného chování

Základní a první přístup, který Essa (2011) zmiňuje, je upevňování správného chování. Metoda spočívá především ve vštěpování správného chování prostřednictvím jeho vyzdvihování. Pokud totiž dítěti zdůrazníme, že chování nebo činnost, kterou v danou chvíli zvolil je správná, dítě si tak tuto informaci lépe vstřebá a uloží. Můžeme tak lehce předcházet nevhodnému chování, a dokonce ho po čase nahradit přijatelným chováním. Pokud dítě opakovaně napomínáme za určité negativní chování, je následně důležité za správné chování ve stejné situaci dítě náležitě pochválit. Tímto způsobem tak postupně u dítěte upevňujeme správné chování. Je však potřeba, aby pochvaly byly vždy oprávněné a dítě si tak přesně uvědomilo, za co daná pochvala byla. Není třeba vždy zůstat jen u těch slovních, protože stejnou váhu mají pro dítě také neverbální projevy učitele, kterými jsou například úsměv, pohlazení, oční kontakt a další.

Vyhrazení času pro konkrétní dítě

Tento přístup může učitel aplikovat zejména u dětí, jejichž problémové chování pramení z nedostatku pozornosti. Někteří rodiče bývají velmi zaneprázdněni a nedokáží věnovat dítěti tolik pozornosti, kolik vyžaduje. Některé děti jsou raději více samy a jiné zase naopak vyžadují více pozornosti a přítomnost jiné osoby. Tyto problémy s nedostatkem pozornosti pak bývají častější zejména u dětí, žijících pouze s jedním rodičem, který kvůli

zaměstnání či z osobních důvodů nemá tolik prostoru trávit čas s dítětem. Pokud má tedy učitel podezření, že problémové chování je způsobeno tímto faktorem, může využít přístup, kdy si pro konkrétní dítě vyhradí prostor a v určité chvíli se věnuje výhradně jemu. Učitel se snaží vyhradit si několik minut denně například v ranních hodinách, kdy děti teprve přicházejí. Není možné se jednomu dítěti věnovat celý den, nicméně pár minut denně by mohlo tento problém vyřešit. Pokud má učitel k dispozici asistenta, může ho požádat, aby se na krátkou chvíli postaral o chod ve třídě a on sám by se tak mohl věnovat konkrétnímu dítěti. Během vyhrazeného času by měl učitel naslouchat dítěti, a pokud je to možné, tak vyslyšet jeho přání (Essa, 2011).

Čtyři P: popis, pocit, potřeba, přání

Gabašová (2020) popisuje přístup, který využívá čtyři kroky, kterými jsou: popis, pocit, potřeba a přání.

1. **Popis** - Nejdříve by měl učitel situaci detailně pozorovat a postupně zjistit, jaký je problém a co může za jeho vznik.
2. **Pocit** - Další krok je zaměřen především na vyjádření svých pocitů. Učitel děti vyzve, aby sdělily, jaké pocity v nich tato situace vyvolává. Děti, kterých se situace týká, sdělí své pocity. S tímto krokem mohou mít některé děti problém, protože často neumí své pocity vyjádřit nebo se ostýchají. Nicméně je to velmi důležité, aby pochopily pocity druhé osoby, se kterou se v konfliktní situaci ocitnou.
3. **Potřeba** - Dále následuje potřeba. Děti postupně sdělí, jaká potřeba se za jejich pocity skrývá. Následně popíší, co by potřebovaly, aby byly spokojené a konflikt se vyřešil. Nenaplnění potřeb dítěte může často vést k frustraci a ta opět k nevhodnému chování.
4. **Přání** - Poslední krok obnáší vyslovení přání všech aktérů, týkající se chování v podobné budoucí situaci. Tento závěrečný krok slouží především ke spokojenosti všech zúčastněných a také k tomu, aby se v budoucnu podobné situaci dalo předejít (Gabašová, 2020).

Usmiřující řešení

Spivak (2015) zmiňuje ve svém článku tzv. usmiřující řešení. Mezi tyto řešení konfliktu autor zahrnuje vysvětlení, omluvu, usmíření nebo pozvání ke hře. Tyto způsoby řešení

pomáhají dětem vyvíjet prosociální chování a budovat vztahy s vrstevníky. Autor zmiňuje, že tyto strategie upevňují vztahy a zvyšují pravděpodobnost, že děti, kterých se konflikt týkal, následně po usmíření obnoví společnou hru a přátelství (Ljungberg, Westlund & Foresberg, 1999, podle Spivak, 2015).

Ignorování situace

Jedním z dalších přístupů, které zmiňuje Essa (2011) je ignorování situace učitelem. Tento přístup je možné využít například v situaci, kdy dítě narušuje klidný chod třídy a snaží se nevhodným způsobem upoutat pozornost dospělé osoby. Zde je potřeba, aby si učitel daného dítěte nevšiml, protože pokud učitel nebude dítěti věnovat pozornost, po určitém čase se svým nevhodným chováním samo přestane. Dítě by tak mělo pochopit, že tímto pozornost nezíská. Poté je však potřeba nevěnovanou pozornost nahradit. Nicméně tento přístup není vhodný, pokud dítě svým chováním někomu ubližuje.

Empatický rozhovor

Empatický rozhovor je metoda, která zahrnuje nenásilnou a příjemnou konverzaci, ve které učitel působí spíše jako posluchač a pomocník. Pokud se jedná o konflikt dvou a více žáků, učitel by měl děti převést k vzájemnému rozhovoru, ve kterém si děti navzájem sdělí, co je trápí a jak by chtěli situaci řešit. Zde by měl učitel zastávat pozici posluchače a případného koordinátora, protože čím méně bude do řešení zasahovat, tím pravděpodobněji budou děti schopny si poradit s konfliktem i samy. Pokud se nevhodné chování vyskytuje pouze u jednoho dítěte, učitel by si měl dítě vzít stranou, zjistit co ho trápí a najít společné řešení. V tomto případě nemusí být rozhovor úplným řešením, přesto je to správný začátek na cestě za zjištěním příčiny nevhodného chování (Gabašová, 2020).

Tresty

Poněkud kontroverzním řešením problému spojeným s konfliktem jsou tresty. V dnešní době se samozřejmě pohled na tresty ze stran školy i veřejnosti výrazně změnil, čímž byly fyzické a jiné podobné tresty zcela zakázány. Některé tresty jako třeba posměch či opovržení nejsou sice zakázány, ale určitě nejsou tolerovány, a to jak ze strany školy, tak rodičů. Často se však setkáváme s tresty v podobě křiku, zákazů dítěti v určité činnosti nebo úkolu navíc (Mertin & Krejčová, 2013). Učitel tresty zpravidla používá, aby dítěti zdůraznil, že jeho chování je nepřijatelné a vyžaduje následky. V dítěti by měl následně

trest vyvolat nepříjemný a ponižující pocit, který mu zabrání stejný problém opakovat. Každé dítě je však individuální a z toho důvodu na každé dítě působí daný trest různě. Aby byl trest efektivní, měl by být přesně vymezený, adekvátní k situaci a také vhodně zvolený pro konkrétní dítě (Koldeová, 2015).

Závěrečná kapitola nám odhalila již konkrétní přístupy učitelů k řešení konfliktů. Nejprve bylo nutné zaměřit se na to, z čeho tyto přístupy pramení a co učitele při jejich volbě ovlivňuje. Uvedli jsme si, že pramení z pojetí významu těchto skupin pro rozvoj a učení dítěte. Další zásadním vlivem je přístup učitele k dítěti. Popsali jsme si dva přístupy, které učitele ovlivňují, z nichž první je transmisivní, který učitele staví do role autority a žáka do pasivní role příjemce. Druhým přístupem je konstruktivistický, který naopak dítě vnímá jako hlavního aktéra, který si své poznání zprostředkovává sám. Učitelé tedy mohou ke konfliktům přistupovat spíše v roli soudce nebo mohou být průvodci konfliktem. Následně jsme zmínili několik konkrétních přístupů, které nabízí literatura.

4 SOUHRN TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

Výše zmíněná teoretická část práce nám v jednotlivých kapitolách zdůvodnila, proč je podstatné se vrstevnickými konflikty v mateřské škole zabývat. Důvodem je jejich značný přínos z hlediska zkušeností dítěte, a to jak v rámci vlastního sebezvoje, tak i budoucího jednání v interpersonálních vztazích. Vzhledem k nedostatku sociálních zkušeností se děti předškolního věku dostávají do konfliktu častěji, proto je nutné zjistit, jakým způsobem učitelé v tomto směru s dětmi pracují.

V první kapitole jsme se věnovali problematice konfliktu z obecného hlediska a následně jsme zúžili pohled především na interpersonální konflikty. K tomu, abychom mohli popsat chování dítěte v těchto situacích, bylo nutné nejdříve objasnit předpoklady dítěte k řešení konfliktu. Tyto předpoklady souvisí především s emočním a sociálním vývojem dítěte. Následovala druhá kapitola, ve které jsme vymezili specifika vrstevnických skupin a sporů, které se v nich mohou odehrávat. Dozvěděli jsme se, že vrstevníci hrají podstatnou roli v socializaci dítěte a mimo to mají značný vliv na zkušenosti, které dítě může v mateřské škole nabýt. Specifika jsme shledali především v jedinečnosti vrstevnických interakcí s ohledem na skutečnost, že se dítě poprvé ocitá mezi jedinci podobně smýšlejícími jako on sám. Vyplývají z toho i zcela nové sociální role, které dítě získá. Závěrečná kapitola nám odhalila, že postupy učitelů pramení z jeho pojetí významu vrstevnických konfliktů pro učení a rozvoj dítěte. Potvrdili jsme si, že nepostradatelným článkem celého procesu je právě učitel. Ten se díky svému přičinění markantně podílí na prvotním setkání dítěte s řešením konfliktů. Jeho vliv spočívá především ve způsobu jednání v těchto situacích. Postupy se v zásadě rozdělují podle míry zainteresování dítěte v řešení konfliktu. Buďto má učitel řešení v plné moci, částečné nebo jej přenechává dítěti. Dle této skutečnosti učitel nabývá jistých rolí v konfliktu, které mohou být více či méně autoritativní. Do procesu řešení vstupuje mimo pohled a roli učitele také příčina konfliktů, která zásadním způsobem může ovlivnit postup učitele. Je zapotřebí ji neopomíjet a zkoumat, zda se může odrazit v jednání učitele.

Tato práce je teoreticko-empirického charakteru. Hlavním cílem výzkumu je odkrýt přístupy učitelů k řešení konfliktů mezi dětmi v mateřské škole. Několik metodických postupů nám sice poskytla odborná literatura, ale konkrétní postup učitelů v praxi není znám. Je tedy nezbytné poznat pohled učitelů na vrstevnické konflikty a jejich postupy k těmto situacím. Jakými konkrétními způsoby se učitelé mateřských škol v praxi vypořádávají s konflikty, odhalí až praktická část práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci teoretické části jsme přiblížili možná východiska vztahující se k problematice přístupu učitele k řešení vrstevnických konfliktů mezi dětmi předškolního věku. V této části se budeme zabývat metodologií výzkumu, která byla pro tuto problematiku zvolena. V rámci tématu této bakalářské práce byl realizován kvalitativní výzkum, jehož podstatou bylo intenzivněji a hlouběji proniknout do problematiky zkoumaného jevu. Podle Gavory (2010) nám kvalitativní výzkumný design umožňuje intenzivněji zkoumat přirozené prostředí a zaznamenávat hodnoty, postoje, názory a myšlenky skupiny lidí. Záznamy jsou komplexní a obsáhlé a umožňují formulaci závěrů.

5.1 Výzkumné cíle

Nejdříve byl stanoven hlavní výzkumný cíl, ze kterého vychází dílčí výzkumné cíle. Cíle jsou zvoleny podle potřeby bakalářské práce a vystihují problematiku, kterou tato práce zkoumá.

Hlavní výzkumný cíl

Popsat, jaké přístupy využívají učitelé k řešení vrstevnických konfliktů mezi dětmi v mateřské škole.

Dílčí výzkumné cíle

Odhalit příčiny vzniku vrstevnických konfliktů.

Odkrýt postupy v řešení vrstevnických konfliktů.

Odhalit přístupy k řešení vrstevnických konfliktů z hlediska role učitele

Popsat faktory, které dle učitelů ovlivňují řešení vrstevnických konfliktů.

5.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka byla stanovena tak, aby korespondovala s problematikou této bakalářské práce a pomohla dosáhnout hlavního výzkumného cíle. Dílčí výzkumné cíle vychází z hlavní výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka

Jaké přístupy využívají učitelé k řešení vrstevnických konfliktů mezi dětmi v mateřské škole?

Díličí výzkumné otázky

Jaké příčiny přisuzují učitelé k vzniku konfliktů mezi dětmi?

Jaké postupy využívají učitelé při řešení vrstevnických konfliktů?

Jakou roli zastávají učitelé při řešení konfliktu dětí?

Jaké faktory podle učitele ovlivňují řešení vrstevnických konfliktů?

5.3 Polostrukturované interview

Interview, někdy také rozhovor, bývá nejvyužívanější metodou pro sběr dat v kvalitativním výzkumu. Gavora (2010, s. 110) jej popsal jako: „Interpersonální kontakt. Nejčastěji jde o kontakt tváří v tvář“. Interview nám umožňuje hloubkové zkoumání určité skupiny v přirozeném prostředí. Otázky, které jsou v něm zahrnuty, slouží k porozumění názorům a postojům participantů na danou problematiku. Tyto otázky mohou být uzavřené, polouzavřené nebo otevřené. Interview se dělí na tři druhy: strukturované, polostrukturované a nestrukturované. V této práci bylo použito polostrukturované interview s učiteli mateřských škol. Nejprve byla vytvořena základní sada otázek, které byly pokládány a další otázky pak vyplynuly individuálně v průběhu rozhovoru s učiteli na základě informací, které k problematice sdělili. Interview vždy předcházelo seznámení participantů s výzkumem prostřednictvím informovaného souhlasu. Informovaný souhlas je uveden v příloze I a polostruktura interview se nachází v příloze II.

5.4 Realizace sběru dat

Před samotným začátkem sběru dat proběhlo důkladné nastudování literatury, týkající se této problematiky. V rámci teoretické části byla popsána teoretická východiska, která shrnují podstatu dané problematiky a nastiňují podklady pro praktickou část.

Sběr dat pro potřeby tohoto výzkumu trval od ledna do poloviny února 2023. První participantů však byli osloveni již v prosinci 2022. Prvotní oslovení probíhalo pomocí kontaktování státních mateřských škol ve Zlínském a Moravskoslezském kraji. Oslovení

byli konkrétně ředitelé mateřských škol pomocí emailu se žádostí, zda by mohli svým učitelům předložit nabídku na možné zapojení se do výzkumu. V rámci online komunikace byly sděleny základní informace o výzkumu a sběru dat. Z celkem 9 mateřských škol se s kladnou odpovědí ozvaly čtyři z nich. Všechny rozhovory proběhly v rámci osobního setkání v mateřských školách. První rozhovory byly pořízeny v mateřské škole v Moravskoslezském kraji. Zde proběhly v rámci ranních až dopoledních hodin celkem tři rozhovory s učiteli. Na začátku setkání s participantem byly vysvětleny náležitosti výzkumu a sběru dat a současně proběhlo seznámení participanta s informovaným souhlasem, nezbytným pro zpracování dat. Všem participantům bylo vysvětleno, že veškeré získané informace budou anonymní a v případě zájmu je možné z výzkumu kdykoliv odstoupit. Participantů byli také seznámeni se skutečností, že rozhovor bude nahráván na zařízení výzkumníka. Po úvodní informativní části již začalo vlastní nahrávání a samotný rozhovor. Další rozhovory následně probíhaly v rámci Zlínského kraje. Pro potřeby výzkumu proběhly rozhovory s 9 participanty a poté byl sběr dat ukončen.

5.5 Výběr výzkumného souboru

Nejprve byli osloveni ředitelé státních mateřských škol ze Zlínského a Moravskoslezského kraje se žádostí, zda by se mohli obrátit na své učitele a nabídnout jim zapojení do výzkumu. Výběr výzkumného souboru probíhal dostupným výběrem. V rámci emailové komunikace s řediteli byl nastíněn záměr výzkumu a v návaznosti na to proběhla konkrétní dohoda o podmínkách a termínu jednotlivých rozhovorů s učiteli. Všechny rozhovory probíhaly formou osobního setkání v prostředí mateřských škol. Před začátkem rozhovoru došlo k seznámení participanta s potřebnými informacemi.

5.6 Zpracování a analýza dat

Data byla získána metodou polostrukturovaného interview s následnou analýzou pomocí otevřeného kódování. Zdrojem pro informace k použití otevřeného kódování byla publikace od Švaříčka & Šedřové (2010). Po samotném sběru dat proběhla nejprve transkripce všech rozhovorů. Další částí bylo vyznačení důležitých jednotek v rozhovorech, kterým byly poté přiděleny odpovídající kódy. Pro ilustraci je uveden jeden z rozhovorů včetně kódů v příloze III. Následně byly všechny kódy rozděleny do kategorií podle podobností. Vzniklo celkem 15 kategorií a 5 subkategorií. Na základě vzniklých

kategorií bylo vytvořeno schéma, která popisuje vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Následovalo vytvoření tabulky, která obsahuje odhalené přístupy učitelů k řešení vrstevnických konfliktů. Tabulka byla vytvořena pro přehlednou orientaci v přístupech. Odkrývá, jakým způsobem se na průběhu a výsledku konfliktu podílí dítě a učitel.

5.6.1 Charakteristika výzkumného souboru

Pro potřeby výzkumu byli osloveni učitelé mateřských škol. Z celkového počtu 9 participantů bylo 8 žen a 1 muž.

Tabulka 2 Výzkumný soubor (vlastní zpracování)

Participant	Délka praxe	Vzdělání	Lokalita MŠ
P1	18 let	vysokoškolské, magisterské	Moravskoslezský kraj
P2	30 let	středoškolské	Moravskoslezský kraj
P3	21 let	středoškolské	Moravskoslezský kraj
P4	1,5 roku	středoškolské	Zlínský kraj
P5	2 roky	středoškolské	Zlínský kraj
P6	9 let	vysokoškolské, magisterské	Zlínský kraj
P7	32 let	středoškolské	Zlínský kraj
P8	7 let	středoškolské	Zlínský kraj
P9	8 let	vysokoškolské, bakalářské	Zlínský kraj

P1: Působí v mateřské škole v Moravskoslezském kraji. Délka její praxe je 18 let. Pracuje ve třídě věkově heterogenní, kde se nachází děti ve věku od 3 do 6 let.

P2: Působí v mateřské škole v Moravskoslezském kraji. Délka její praxe je 30 let. Pracuje ve třídě s dětmi převážně předškolního věku.

P3: Působí v mateřské škole v Moravskoslezském kraji. Délka její praxe činí 21 let. Pracuje s dětmi převážně předškolního věku.

P4: Působí v mateřské škole ve Zlínském kraji. Délka její praxe je přes 1 rok. Pracuje ve třídě věkově heterogenní, kde se nachází děti ve věku od 4 do 6 let.

P5: Působí v mateřské škole ve Zlínském kraji. Délka jeho praxe je zhruba 2 roky. Pracuje ve třídě věkově heterogenní, kde se nachází děti ve věku od 4 do 5 let.

P6: Působí v mateřské škole ve Zlínském kraji. Délka její praxe činí 9 let. Pracuje ve třídě věkově heterogenní, kde se nachází děti ve věku od 4 do 6 let.

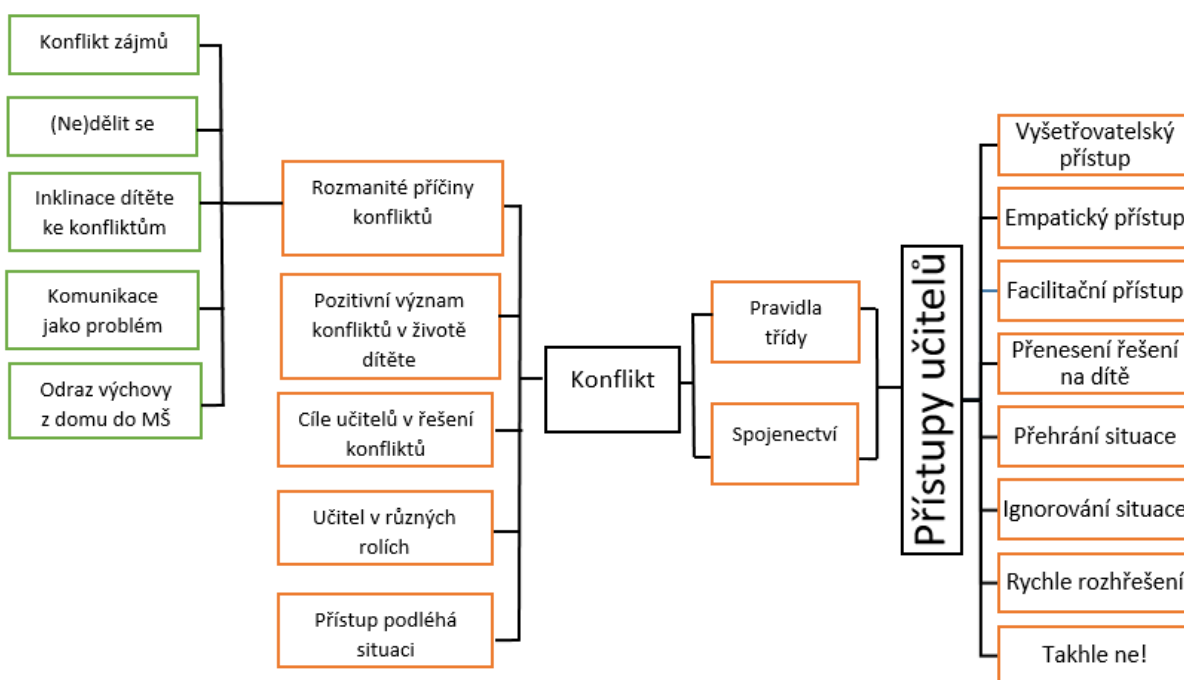
P7: Působí v mateřské škole ve Zlínském kraji. Délka její praxe je 32 let. Pracuje ve třídě s dětmi převážně předškolního věku.

P8: Působí v mateřské škole ve Zlínském kraji. Délka její praxe je 7 let. Pracuje ve třídě věkově heterogenní, kde se nachází děti ve věku od 4 do 5 let.

P9: Působí v mateřské škole ve Zlínském kraji. Délka její praxe je zhruba 7 let. Pracuje ve třídě věkově heterogenní, kde se nachází děti ve věku od 4 do 5 let.

6 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

V této kapitole jsou prezentovány výsledky, jež vyplynuly z výzkumného šetření s učiteli mateřských škol, které bylo prováděno za pomoci polostrukturovaného interview. V rámci analýzy získaných dat bylo použito otevřené kódování, kterým vzniklo z 9 rozhovorů celkem 389 kódů. Kompletní seznam kódů se nachází v příloze IV. Tyto kódy byly na základě významových podobností rozděleny na 15 kategorií a 5 subkategorií. Následně proběhla interpretace dat, které byly seskupeny do schématu uvedeného níže. V samotném středu se nachází konflikt, který je ústředním pojmem tohoto schématu. Na levé straně se nachází kategorie, které ovlivňují učitele při volbě přístupu a rovněž působí na samotný průběh konfliktů. Na pravé straně se nejprve nachází kategorie, které učitelům pomáhají na cestě za efektivním řešením. Z těchto kategorií poté vyplývají již kategorie s jednotlivými přístupy.



Obrázek 2 Schéma výsledných kategorií a subkategorií (vlastní zpracování)

6.1 Rozmanité příčiny konfliktů

Příčina konfliktu je jednou z ústředních kategorií, která působí jednak na samotný konflikt, ale také na postup učitele při řešení těchto vrstevnických sporů mezi dětmi v mateřské škole. Příčina se dle participantů může odrážet na řešení, které volí. Důvodů k těmto sporům vznikajícím v mateřské škole je velký počet. Respondenti uvedli rozmanité

příčiny, které za dobu své praxe vyzorovali. Konflikty mohou být i vážné a provázené násilím, avšak nejčastěji bylo uváděno, že nejvíce zastoupeny bývají především drobná nedorozumění, která jsou v mateřských školách takřka na denním pořádku. Na základě těchto příčin byly sestaveny subkategorie, které spojují kódy nesoucí rozmanité příčiny konfliktů, jež participanti popsali.

6.1.1 Konflikt zájmů

Předškolní věk dítěte je citlivé vývojové období, ve kterém dítě již začíná chápat pocity druhých. Na druhou stranu děti předškolního věku ještě nejsou mnohdy schopny regulovat své chování, a proto se jim hůře odkládají jejich vlastní potřeby. Dítě se snaží prosadit své zájmy a cíle v rámci skupinových vztahů či interpersonálních vztahů. Učitelé uváděli, že dle jejich zkušenosti vznikají mezi dětmi konflikty právě kvůli střetům rozličných zájmů. Jedna z učitelek přesně uvedla že: *„Myslím si, že děti při hře chtějí prosadit svoji vlastní osobnost a zájmy“* (P3).

Učitelé zmiňovali například touhu prosadit se a být první, doslovně jedna participantka řekla že: *„Předškoláci už to mají trošku složitější. Jejich psychika je někde jinde, už jsou to osobnosti prostě, které se snaží prosadit. Podle jejich natury někteří za každou cenu, takže vznikají konflikty typu: já chci být první všude. To je možná nejčastější věc“* (P2).

Prosazení zájmů se vztahuje také k upřednostnění dítěte učitelem při určité činnosti. Některé děti tyto situace velmi těžce nesou a chtějí se pomstít svému vrstevníkovi, což dokládá toto tvrzení: *„Pak jako jde jeden proti druhému vlastně, že on může a já nemůžu a to už je taky jako problém. Pak třeba se mi stalo, že prostě takhle jsem vybrala vlastně v pohybové hře někoho jiného a klučina vyloženě potom po něm šel“* (P8).

Zájmy, které si děti hají nemusí souviset pouze s prosazením svých potřeb či tužeb. Poměrně značná část participantů se shodla, že děti se především dostávají do konfliktu díky materiálním zájmům, což můžeme chápat jako boj o hračky. *„Bývá to i možná boj o hračku a podobně“* (P2). *„Tak asi hračky stoprocentně takové to, že někdo něco chce a vlastně druhému to sebere, nebo někdo si to vezme první a ten druhý to chtěl taky skrz tady tohle“* (P8). *„Tak u nás největší problém je vždycky konflikt o hračku“* (P9).

Rozhovory s učiteli nám odkryly, že potřeba uspokojit a prosadit své zájmy, byť jsou jakékoliv, je pro děti v předškolním věku stěžejní. Z toho důvodů jsou dle slov participantů tyto druhy sporů v mateřské škole tak časté.

6.1.2 (Ne)dělit se

Důvodem ke střetům, který zazníval napříč několika rozhovory je dělení, resp. přesněji nedělení se s ostatními. Podle jedné z participantek je výrazným problémem fakt, kdy děti nechápou, že v mateřské škole jsou hračky a další materiál pro všechny. Přesně řekla že: *„Nedokážou pochopit, že prostě i v té mateřské škole hračka se půjčuje, že hračka není jenom pro to jedno dítě a to dítě to prostě nepochopí, takže proto vzniká konflikt“* (P3). Tento názor se rovněž objevil v souvislosti s tím, že pokud má dítě sourozence, pak pravděpodobně doma hračky sdílí a alespoň ve školce by chtělo mít hračku pouze pro sebe. Nechce se dělit stejně, jako to musí dělat doma. Naráží však na to, že v mateřské škole je dělení nezbytné, což participantka popisuje takto: *„...když mají mladšího sourozence, tak zase jsou zvyklí, že jim pořád něco bere. Tak aspoň v té školce, jakoby to chtěli mít vlastně pro sebe a někdy se jim to nepodaří“* (P8).

Někdy zkrátka jedno dítě přijde ke druhému a jednoduše mu hračku začne brát nebo naopak jedno dítě si přivlastní hračku a nehodlá ji ostatním půjčit. Nutkání hračku ihned získat převládá bez ohledu na ostatní. V rozhovorech byla tato situace několikrát zmíněna. *„Tak asi jako nejčastější věc, co mě teďka jako první napadá a to asi bude ono a asi to, že někdo si hraje s nějakou hračkou a ten druhý ji chce, a buď mu ji vezme, nebo ten první mu ji nechce půjčit a už tím vlastně vznikne konflikt“* (P5). *„Nebo venku občas si někdo najde klacík nebo kamen a ten druhý má tendenci mu to sebrat jo“* (P1). *A toto je asi tak asi jako nejvíc nebo, že chce kousek stavebnice a ten druhý zrovna ten kousek nutně teď potřebuje. Nechtějí si tak nějak vyjít vstříc...“* (P9).

Jedna participantka konkrétně zmínila, že spor vzniká na základě toho, že se děti neumí dělit. *„... děti se nedokáží dělit“* (P7).

Jak vidíme výše, tak dělení v mateřské škole může být častou příčinou konfliktů. Dítě se ocitá v prostředí, kde na rozdíl od domova není vše jen pro něj. Některé děti se tedy nechtějí nebo neumí dělit, jelikož na to nebyly zvyklé. V jiných případech je touha po hračce natolik intenzivní, že ji dítě chce ukořistit pro sebe a fakt, že by se o ni mělo dělit se svým vrstevníkem, jde stranou. Tímto se již mírně dotýkáme další příčiny objevující se v mateřské škole, a tou je nedostatečná komunikace mezi dětmi.

6.1.3 Komunikace jako problém

Komunikace je zajisté jedním z hlavních klíčů k řešení konfliktů. Nicméně právě její absence může zapříčinit jejich vznik. Několik participantů hovořilo o nedostatečné či špatné komunikaci dětí, z čehož podle nich plyne, že se děti nedokáží domluvit a nastane střet. Popsali to následovně: „*Jo, že si to nedokážou domluvit mezi sebou*“ (P5). „*Tož určitě špatná komunikace mezi dětmi, protože spoustu dětí málo komunikuje jak s rodiči, tak mezi svými vrstevníky a potom to vzniká tak, že je špatná komunikace*“ (P4). „*Takže komunikace je taky určitě nedořešená a nedostačující*“ (P1).

Dle některých může nevalná komunikace za to, že se děti nepochopí a tudíž dochází k nedorozumění. Participant konkrétně hovořili o situaci během hry „*Bývá to nejčastější při hře, kdy děti prostě si nedokážou určit svoji roli a nepochopí se*“ (P3). „*Nejčastěji to bývá, že nepochopí spolu hru...*“ (P6).

Část participantů zmínila důvody, proč podle nich má řada dětí v mateřské škole problém s komunikací. Hovořili o nedostatečném kontaktu dětí s vrstevníky. „*...vlastně není ani zvyklý na ten kontakt s nějakým svým vrstevníkem nebo je jenom zvyklý na ty svoje dospělé*“ (P5). „*Tak neumí to tím pádem. Nemá možnost komunikovat se stejně starýma dětma tak často, takže to nedokáže*“ (P7). „*Nebo pokud dítě zase není socializované, že je zvyklé být jenom pořád samo doma, nebo že nechodí mezi vrstevníky, ať už do školky nebo na hřiště, a ne tak často se nedostane k té komunikaci...*“ (P4). Intenzivní kontakt s vrstevníky dítě mnohdy zažívá právě až v mateřské škole. Z toho důvodu je naprosto běžné, že dítě zpočátku neví, jak k těmto novým vztahům přistupovat a jak by mělo ve vrstevnických skupinách komunikovat.

Jedna učitelka dokonce zmiňovala, že problémem jsou rodiče, kteří v rámci svého pohodlí poskytují dětem mobilní telefon, aby se zabavily a oni se jim nemuseli věnovat. Doslova řekla že: „*V dnešní době hlavně ani rodiče nekomunikují s dětmi, protože je jednodušší dětem píchnout nějaký telefon nebo tablet a vyřešené*“ (P4).

Z rozhovorů je patrné, že problém s komunikací trápí řadu dětí. Důvody učitelé vidí především v nedostatečné socializaci dítěte s vrstevníky, což má za následek, že dítě neví, jaké vhodné způsoby komunikace použít. To, že dítě neumí komunikovat nebo komunikuje nevhodně, způsobuje nedorozumění, jelikož často zůstává nepochopeno. Důsledkem je, že děti nejsou schopny o problému mluvit a dojít k řešení pomocí slov.

6.1.4 Inklinace dítěte ke konfliktům

Participant v některých případech popisovali jisté chování, povahového rysy a předpoklady, které dle nich způsobují, že se dítě dostává častěji do konfliktu. Jedním z nejčastěji zmiňovaných, byla jednoznačně různorodá povaha. Učitelé uvedli hned několik případů od citlivé povahy až po průbojnou, což dokládají tyto výpovědi. „*Tak určitě je to povaha to zaprvé, někdo je konfliktnější*“ (P7). „*Můžou to být i děti přehnaně precitlivělé, které nedokážou ten problém zpracovat samy*“ (P6). „*To znamená, že to jsou takové ty jakoby v uvozovkách dravější děti, které prostě chtějí to hned a na základě toho, nebo při vzniku takové situace můžou vzniknout konfliktní situace*“ (P3). „*...ty děti, které jsou jako extrovertnější a dominantnější, tak se vlastně častěji dostávají do toho konfliktu, protože chtějí, ať ty ostatní se jim přizpůsobí a ti ostatní s tím mají třeba problém*“ (P1).

Pomyslně bylo ukázáno také na jedináčky a jejich sklon ke konfliktům. Jedna participantka se v rozhovoru zaměřila na chybějící kontakt jedináčka s vrstevníky, který jak jsme již podotkli v předchozí subkategorii, zapříčiňuje, že neví jak k vrstevníkům přistupovat. Konkrétně uvedla, že: „*...třeba je to vidět u jedináčků, kteří nejsou zvyklí, jakože se dělit nebo komunikovat s vrstevníkem*“ (P7). Další učitelka rovněž podotkla jedináčky v souvislosti s jejich výchovou z domu a s tím spojené návyky, které jsou nežádoucí v mateřské škole. Její slova zní takto: „*Nechci jako ukazovat třeba na jedináčky, ale většinou prostě to tak je, že jsou zvyklí mít vlastně doma všechno pro sebe. Tak potom v té školce to vyžadují taky...*“ (P4).

V rozhovorech zazněl i opačný příklad o dítěti z početnější rodiny. Participantka zde popisovala, že pokud má dítě mnoho sourozenců, tak může mít určitý předpoklad ke konfliktnějšímu chování vztahující se k potřebě mít něco jen pro sebe. „*Taky ale jsou mezi nimi extrémy, že třeba když už těch sourozenců mají moc, tak aspoň tady v té školce si to chtějí urvat pro sebe, protože doma se zase musí rozdělit*“ (P9).

Ojediněle bylo zmíněno dítě se specifickými potřebami, a to tímto způsobem: „*Přemýšlím, co bych tak ještě jako tady řekla. A taky naše děti, co mají nějaký problém, že tam vidíme, že v tom budou trošičku ty ADHD, nebo autistické spektrum trošinku tam nám začíná*“ (P4).

Stejná participantka popisovala také svou zkušenost s dítětem s odlišným mateřským jazykem. Problém vidí v jazykové bariéře, jelikož dítě nedokáže problém vysvětlit slovy a tak se v případě nespokojenosti uchyluje k násilí. „*Jo no u nás přímo, že máme tady*

ukrajinské dítě, takže tam je komunikační bariéra skrz to, že tam je mateřský jazyk jiný, takže když to neumí říct, tak toho druhého třeba bouchne, pokud se mu něco nelíbí“ (P4).

Tato subkategorie nám odhalila, že učitelé za dobu své praxe vyzorovali určité aspekty, kterým přisuzují důvod většího sklonu dítěte ke konfliktům. V některých případech se tyto předpoklady prolínají s příčinami, které byly zmíněny v dalších subkategoriích. Nicméně jsou uvedeny zde, protože nám blíže objasňují pravou podstatu některých činů jako jsou například horší komunikace či jiné důvody sporů.

6.1.5 Odras výchovy z domu do MŠ

Poslední subkategorie nám odkrývá, že stejně důležitou příčinou vzniku konfliktů je rovněž vliv rodiny na dítě. Učitelé popsali, že základ chování dítěte pochází z domácího prostředí. Některé vzorce chování, které na dětech zanechala výchova rodičů, mohou dítě dostat do problémových situací, což dokládají tato tvrzení: *„Tak myslím si, že hodně záleží na tom, jakože jak to mají doma třeba“ (P5).* *„To bych řekla, že to pramení z výchovy“ (P4).* *„Ono mateřská škola se může snažit, jak chce, ale ten základ je prostě v rodině“ (P2).* *„Jednak to je třeba to, jak to dítě má doma“ (P1).* Svými slovy podpořili poznatky avizované v teoretické části, které hovoří o prvotním vzorci chování z domácího prostředí. Dítě si z něj odnáší zkušenosti, které bude dále aplikovat a rozvíjet v rámci sekundární socializace s vrstevníky (Vágnerová & Lisá, 2021).

Dokonce bylo uvedeno, že učitelé často po setkání s rodiči vnímají, jak moc se jejich výchova promítla do chování dítěte. Konkrétně řekli, že: *„To vidíte, děti jsou věrným obrazem svých rodičů“ (P9).* *“Někdy si kolikrát i na dětech uvědomíme, jak mluvíme s rodiči a mluvíme s dítětem, že je to vlastně tak podobné“ (P6).*

Výše uvedené odpovědi participantů lze shrnout tak, že základ chování si dítě odnáší z domu. Učitelé poté s tímto základem pracují. A právě vliv domácího prostředí se do chování v konfliktech značně promítá.

6.2 Pozitivní význam konfliktů v životě dítěte

Jak již bylo popsáno v teoretické části, konflikt má v životě jedince a společnosti neodmyslitelný význam. Pomáhá uvolnit napětí, překonat strach a získávat nové zkušenosti (Basu & Faust, 2013). Participantů vnímají konflikt taktéž jako významný pozitivní činitel

pro budoucnost dítěte. Velký přínos vidí pro řešení interpersonálních vztahů, což nám více přiblíží jejich samotné komentáře. „*No tak konflikty s druhými budou řešit celý život, takže čím dřív se je začnou učit řešit samy, tím líp*“ (P7). „*Jsou to věci, které pokud to malé dítě zažije v útlém věku, tak věřím, že mu něco z toho aspoň utkví v té hlavě, protože v tomto věku ty děti sajou jak houby a ví, že jak se chovám já k někomu pěkně, tak očekávám, že ten druhý se ke mně taky bude chovat pěkně a pokud je konflikt, tak mu to musím říct, že se mi to nelíbí*“ (P2). „*Dobře, tak je to učení, je to všechno. Je to učení, učí se, jak mají jednat s lidmi...*“ (P1).

Jedna z učitelek zdůraznila význam řešení konfliktů do budoucna. Spočíval především v regulaci emocí, která dítěti pomůže zachovat klid a domluvit se s druhou stranou. „*...myslím si, že to dítě to potom jako nasává a třeba i do toho budoucna. V dospělosti, potom třeba bude schopné zachovat klidnou hlavu, tak máme tady nějaký jako konflikt, nevadí, domluvíme se a vyřešíme. Myslím si, jakože je to přínosné do budoucna*“ (P8).

Participantů uváděli, že význam konfliktu spatřují v osobním růstu dítěte. Konflikt dle nich pomůže dítěti formovat svou osobnost a najít hranice, které jsou pro něj komfortní a bezpečné. „*Naučí se jako si obhajovat ty svoje hranice, vyjadřovat svůj názor pro ten osobnostní růst toho dítěte si myslím, že je to dobrý*“ (P1). „*To, že se umí ten člověk potom sám za sebe postavit. Tím, že je zvyklý, že si jakoby nenechá tolik věcí líbit a je schopen prostě logicky argumentovat, že ví, že prostě jsou určité věci, které si můžu a nemůžu dovolit*“ (P4).

Zmíněno bylo také sebeovládání, a to tímto způsobem: „*...učí se ovládat, to je velice těžké to sebeovládání*“ (P9).

Kromě osobního růstu vidí jedna z učitelek příležitost pro dítě, jak se naučit vypořádat s problémovými situacemi, týkajícími se nejen interpersonálních konfliktů, ale také intrapersonálních. „*Je to o tom, že i těmi konflikty se my utváříme. Vezměte si, kolikrát třeba dostanete špatnou známku ve škole. Pro někoho to může být konflikt a může se z toho hroutit. My se musíme naučit s tím prostě fungovat, tak jako učíme děti, že výhra a prohra jsou v pořádku. Tak to prostě musí být. Ten konflikt hraje velmi důležitou roli...formuje, podle mě opravdu formuje, protože to dítě pak ví, že není všechno jenom růžové*“ (P8).

Konflikty mimo jiné pomáhají uvolnit kumulované napětí. Dítěte si tedy uleví, protože ze sebe dostane emoce, které se po určitou dobu hromadily. Dle participantky opadne z dětí jednak velké břímě, ale také dojde ke zlepšení celkové atmosféry v kolektivu. „*Potom ještě*

je ta atmosféra prostě jinačí. Spadlo to ze mě, můžu to vypustit a nemusím na to myslet, takže asi takto“ (P4).

Uvedené části rozhovorů dokumentují, že všichni participanti si uvědomují přínos, který mohou konflikty nabídnout. Pomáhají dětem stát se silnějšími jedinci, kteří si budou umět poradit s nelehkými situacemi v dalším životě. Dále dětem pomohou v ostatních sociálních interakcích, které je čekají na pozdějších vzdělávacích stupních, ale také v dospělosti. Pokud si tedy dítě odnese kvalitní základ pro řešení konfliktů právě z mateřské školy, může to mít pro něj všestranný pozitivní význam.

6.3 Cíle učitelů v řešení konfliktů

Pozitivní význam, se kterým učitelé na konflikt nahlíží, se promítá do způsobů jejich řešení a také do cílů, které si v této oblasti kladou. Na cestě za efektivním řešením konfliktu si učitelé kladou cíle, které by efektivitu řešení podpořily. Cíl, který by si jistě přál každý učitel, je nepochybně rychlé a především kladné řešení dané situace. Jedna z participantek ho popsala takto: *„Takže mně se samozřejmě líbí, že se usmíří, a když to proběhne rychle, protože nemám ráda, když se to jako hodně dlouho a táhne. Když se jakože nemůžou ty děti domluvit“ (P1).*

K samostatnému řešení konfliktu dětí je nezbytné, aby byly schopny se mezi sebou domluvit a dojít ke kompromisu. Učitelé si uvědomují, že bez vzájemné dohody nejsou děti schopny řešit konflikty samy, a proto si za cíl kladou je podpořit. *„Když se děti domluví samy mezi sebou a já vím, že to je pozitivní věc, že prostě si dokáží vysvětlit, co bylo špatně, co bylo dobře a zkusí to samy. To je pro mě důležité“ (P3).* Určitě ta domluva těch dětí, vlastně ta jejich spokojenost oboustranná. A to, že právě asi nějaká taková, že si z toho odnesou tu zkušenost, vlastně toho konfliktu, jako jo, že to pro ně bude právě něco, co si zakotví v té hlavě a třeba příště už to zase budou schopny vyřešit samy“ (P8).

Dalším pomyslným stupněm je již plné osamostatnění dětí během sporů. Učitelé uváděli, že chtějí dospět do bodu, kdy budou jen pouhými pozorovateli či maximálně drobnými pomocníky. Potvrzují to tyto výroky: *„...to, že si ty děti prostě už po čase ty konflikty řeší samy“ (P9).* *„To, že si to vymyslely samy to řešení, že k tomu došly, i když s mojí pomocí, ale uvědomily si, jak se mají chovat v podstatě...to je pro mě takové nejdůležitější, že ty děti tak začnou jednat i bez našeho zásahu“ (P2).* *„To, že si dokážou vyřešit samy. Častokrát se to teď stává. To je pro mě úplně to nejvíc, že ty děti přijdou na to, že se třeba*

*dokáží podělit. To jsou takové ty lidské vlastnosti, schopnosti a dovednosti. No jsou to prostě ty věci, které ty děti mají vědět, mají je umět a má to být zautomatizované“ (P6). Důležité také je, aby se děti poučily a kromě samostatnosti se naučily těmto situacím případně i předcházet. Participanti toto neopomíjejí a vědí, že je k tomu zapotřebí, aby dítě vždy plně chápalo, proč konflikt nastal. Cíle v této oblasti formulovali takto: „*Tak to bude asi to, že to dítě to pochopí proč, proč to vlastně jakože nemám dělat takto a že už vím, že do budoucna, že už se to nestane určitě. Že prostě vím, že když to vysvětlím a zeptám se, potom rozumíš tomu, proč jsem to takhle udělal, nebo proč se mu tohle nelíbilo? A ano opravdu už vím, že tady taková situace už nenastane, a tak pro mě je to takový nejlepší, že vím, že jsem to dobře vysvětlila“ (P4). „Asi to, že se nebude do těch konfliktů tak často dostávat, a že se poučí“ (P7).**

Rozhovory potvrzují, že společným cílem učitelů je především samostatnost dětí. Přesto si uvědomují, že jsou určité kroky, které tomu předcházejí. Nepochybně nelze nechat ze dne na den vše pouze na dětech. Je to poměrně dlouhý proces, který vyžaduje snahu jak ze strany učitele, tak i dítěte. Do jaké míry participanti přenechávají řešení v rukou dětí, bude prezentováno v kategoriích s konkrétními přístupy.

6.4 Učitel v různých rolích

Učitelé mohou v rámci konfliktů zastávat různé role. Převážně učitel sehrává hlavní roli případně vedlejší. Pokud má učitel plně ve svých rukou řešení i výsledek, pak se staví do hlavní pozice. Někteří z participantů takové role zmínili: „*První, co mě napadne je možná z nějaké části, jakože soudce, ale zároveň i trochu kamarád. Asi nějaký balanc mezi tím soudcem a tím kamarádem. Nechci zase, aby se necítily úplně, že jako jsou úplně pode mnou, že je nějak trestám nebo se je snažím soudit. Takže něco tak mezi soudcem a kamarádem“ (P5). „No v první řadě jsem pozorovatel, pak jsem ten soudce, který to musí prostě rozhodnout. Buď anebo“ (P6). „V podstatě jsme zaprvé, jsme dozorcí a snažíme se jim předcházet. Samozřejmě, když vidíte, že tam už je někdo nastartovaný, tak pokud máte možnost, tak to přibrzdíte ten konflikt, který se rozjíždí“ (P9).*

Další role, které opakovaně zaznívaly, jsou mediátor či koordinátor. Učitelé v rámci těchto rolí vnímají sebe jako osobu, která dítěti pomáhá a provádí ho řešením. V některých případech, kdy participanti popisovali tuto roli, je patrné, že se snaží nebýt hlavními řešiteli, ale přesto jsou to právě oni, kdo dětem překládá již hotové řešení. Děti se ani

v tomto případě na procesu řešení příliš nepodílí, což potvrzují následující komentáře. „Potom, když už ten konflikt holt nastane, tak se snažíme, ani ne tak rozhodčí, já si myslím, že my nejsme rozhodčí, že jsme spíš takoví mediátoři. Tím konfliktem je provedem, aby ho pochopily a abychom ho hlavně nějakým způsobem vyřešily a uzavřely. Přibrzdím je, ale řeknu: ty se zamysli a ty mě řekni, co si udělal špatně. (P9). „To je jako první věc, vždycky se řeší, že se děti zavolají. Vezmu si je třeba i bokem a snažíme se konflikt s nimi rozebrat. Proč vznikl, kdo ho způsobil a vlastně o co jde, protože nelze řešit něco, když nevím sama, o co jde. A snažím se to teda koordinovat k nějakému řešení. Takže jakože někdy jsem koordinátor (P3). „Nevím, tak jako asi dost velkou, protože ony samy by ten konflikt nedokázaly ještě vyřešit v tom jejich věku. Takže musí je člověk navést nějakýma návodnými otázkami a tak dál. Takže docela bych řekla, že zatím asi takovou větší roli“ (P7).

Opakem je náhled na roli mediátora či koordinátora, jako na osobu, kterou děti vyhledají v případě své potřeby. Zde je iniciace pomoci učitele ze strany dítěte. „Pokud to nepůjde, přijď za mnou znovu, vyřešíme spolu. Takže já bych se nazvala asi pozorovatel. Čekám, co bude a když nejde, tak potom už zasahuju. Ale ne stylem, že bych to řešila za děti, ale říkám třeba, zkus mu říct, proč se ti tohle nelíbí a proč ti tohle vadí a vysvětlí mu to“ (P4). „Tady to, co jsem řekla, jakoby mediátor, pozorovatel. Měla bych mít přehled k čemu tam tak zhruba došlo v tom konfliktu a pomoci těm dětem si to vyřešit samy“ (P1).

V menší míře převládaly role, kdy je učitel pasivním pozorovatelem, který veškerou moc nad řešením a výsledkem přenechává výhradně na dětech. Učitelé popsali, že sice chtějí mít určitý dohled nad konfliktem, ale pouze z dálky a bez zásahu. „...někdy schválně ty děti necháme, ať si to zkusí vyřešit. Když jsou takové konflikty, jako že se spolu nedorozumí, tak to znamená, že sleduji a zkouším, aby ty děti si na to přišly samy (P3). „No tak jak už jsem říkala, já jsem spíš takový ten dozor, ten nahlížející, jenomže se snažím prostě nezasahovat přímo do toho konfliktu, jsem pozorovatel, takhle bych to nazvala. Já když vidím konflikt, tak jsem pozorovatel. Jak jsem říkala, pokud jako vidím, že mi jde žalovat, řeknu mu, nežaluj, a vyřeš si to sám“ (P4). „Ano pozorovatel, jak říkám, pokud je to něco jednoduchého, zvládnou to samy“ (P6).

Participantů popisovali napříč rozhovory různé role, které díky konfliktům zastávají. Z odpovědí je patrné, že se působení učitele v některých případech odvíjí ze situace, proto není pravidlem, že by učitel zastával stále stejnou roli. Informace plynoucí z rozhovorů

jednoznačně potvrzují přetrvávající model učitele v hlavní roli. Aktivizace dítěte bohužel není tak častá.

6.5 Přístup podléhá situaci

Jak již víme, učitelé mají své osvědčené postupy, které používají v rámci řešení konfliktů, ale tyto jsou pochopitelně velmi rozmanité, proto občas nastane situace, která učitele donutí přehodnotit své kroky, což konkrétně zazní v níže uvedených výrociích. „...spíš to podle mě vychází vždycky z té aktuální situace, protože nemůžeme všechny konflikty řešit úplně stejně“ (P6). „Tak ono takhle hodně to záleží na tom, o jaký problém se jedná, to si myslím, že to je takový hlavní, že podle toho prostě řeším, o co jde, tak podle toho zvolím metodu, nebo tak to, jak by se to mohlo vyřešit“ (P4). „Je to vždycky situační věc...“ (P3). „Tak to je ta situace...“ (P1).

Některé situace mohou být závažné, jiné naopak méně. S jistotou lze tvrdit, že nejvíce alarmujícím důvodem k přehodnocení dosavadního jednání učitele je násilí mezi dětmi. Taková situace učitele bezpochyby přiměje k zásahu, což nám dokládá následující komentář: „Asi fakt ta vážnost. Když je tam nějaké to ublížení na zdraví, když vidím, že třeba někdo fakt škaredě na někoho zaútočil nebo něco takového a zareagoval úplně přehnaně, tak jakože třeba řeším jinak“ (P5).

Zdraví dítěte je pochopitelně na prvním místě, avšak opomenuty nezůstávají ani pocity dítěte v konfliktu. Jedna participantka uvedla, že je pro ni důležité i to, jakým způsobem daný postup na dítě působí, což je dle jejich slov podnětný důvod k jeho modifikaci. „To, jak to v ten moment působí na to dítě, takže když vidím, že se necítí dobře, tak se snažím přistupovat jinak, aby se uklidnilo“ (P8).

Návaznost na předchozí tvrzení mají slova další participantky, která poukazuje na individualitu dítěte jako na možnost ovlivnění jejího způsobu řešení. „Podle toho, jaké to dítě je a jak vlastně se projevuje v té situaci, tak se snažím zvolit ten svůj postup“ (P2).

Okolnosti k úpravě postupů nemusí vždy souviset pouze s aktéry konfliktu. Mimo jedince zainteresované v konfliktu jsou ve třídě ostatní děti, které se na něm nepodílí. Nicméně i ony mohou pocítit jeho přítomnost. V případě, že spor začne přerůstat a narušovat zbytek třídy, je to signál pro učitele, aby postupoval jinými způsoby k jeho vyřešení. Patrné je to

z této části rozhovoru: „Potom asi i to prostředí, jestli třeba i ty ostatní děti to nějak nenarušuje...“ (P8).

Součástí postupů učitelů je mimo jiné i řešení sporů v důvěrném prostředí třídy. Existují však situace, které již vyžadují zapojení rodičů, což dokládá tento výrok: „Tak víceméně, pokud se fakt jako s těma dětma je možné takhle domluvit, tak to s rodiči nějak neřeším. Jediné, co řeším s rodiči, tak když si třeba fakt fyzicky děti ublíží, tak vlastně to těm rodičům řeknu“ (P8).

Zmiňovány byly také opakované konflikty. Situace, kdy se dítě i po několika upozorněních a řešeních neustále objevuje ve stejném konfliktu, je pro některé participanty ukazatelem ke změně. „Když máte dítě, které působí mnoho konfliktů, tak to je přeci jen trochu jinak. Je to otázka toho, že to dítě to dělá opakovaně a opakovaně dělá jednu a tu samou věc“ (P6). „...tak jakože na začátku školního roku je člověk ještě spíše mírnější. Kdežto na tom konci školního roku, kdy už předpokládám, že ty pravidla opravdu znají, a že už jsme si to stokrát zopakovali, tak už jsem taková trošku přísnější“ (P7).

V neposlední řadě podnětem k odlišnému způsobu postupu učitele může být počet dětí ve třídě, jak uvedli participanti. „No počet dětí rozhodně...“ (P2). „...složení těch dětí, které jsou zataženy do toho konfliktu, takže kolik jich je a tak. (P9).

I když mají učitelé své zavedené postupy, jak již bylo prezentováno, přesto některé situace vyžadují modifikaci způsobu řešení. Učitelé si často uvědomují, že všechny konflikty nelze řešit stejným způsobem, proto musí často postupovat intuitivně.

6.6 Pravidla třídy

Na cestě za účelným řešením konfliktů stojí primárně postupy učitelů, avšak podpůrným aspektem jsou učitelům pochopitelně i pravidla třídy. Tato pravidla slouží dítěti jako základní ukazatel žádoucího a nežádoucího chování v mateřské škole. Učitelé je obvykle nastavují na začátku roku a pomáhají tak předcházet konfliktům. Někteří z účastníků přímo uvedli, že pravidla ve třídě mají. „Většinou na začátku roku se seznamujeme, používáme různé seznamovací hry, prostě prosociální a pak si právě říkáme ty pravidla“ (P8). „...ale máme stanovené od začátku roku pravidla samozřejmě třídní“ (P7). „Máme nastavené pravidla třídy a máme nastavené, jak to řešit a ty děti to poznají“ (P6). „Tak

říkám ty pravidla, to je základ pravidla třídy, které jsou, ale to jsou prostě klasika, tak jak mají asi všude, tak pravidla jsou základ“ (P9).

Význam pravidel, jakožto podpůrného aspektu potvrdil fakt, že učitelé se na ně odkazují během řešení konfliktů, což dokládají následující tvrzení: „...připomeneme a řekneme, aby se nad ním zamyslel a co to pravidlo znamená a proč ho třeba porušil. Zeptáme se, jestli si myslí, že se zachoval podle toho pravidla a tak“ (P7). *Třeba zrovna, když mám například tohle pravidlo, vidím, že jedno dítě porušuje pravidla, které jsme si ujasňovali v září, tak říkám: Proč porušuješ něco, co už dávno znáš?“ (P4).*

Ojedinele byla dokonce zmíněna spolupráce dětí a učitele na tvorbě pravidel. „*Opravdu ty pravidla, když si je nastavujeme i s kolegyní, tak vždycky necháváme prostor dětem k zapojení, aby měly pocit, že ty pravidla jdou z nich, a že s nimi souhlasí“ (P9).*

Je zjevné, že pravidla jsou základní pomůckou, kterou učitelé využívají k usměrňování nevhodného chování. Během řešení konfliktu na ně někteří poukazují, aby dítě lépe pochopilo, jakým způsobem bylo jeho jednání chybné.

6.7 Spojenectví

Neméně důležitou podporou v této oblasti jsou pro učitele spojenectví. Nejčastěji uváděným druhem spojenectví bylo sjednocení s kolegyní. Potvrzují to tyto úseky z rozhovorů. „*No já si myslím, že je dost důležité domluvit se s kolegyní“ (P8).* „*No určitě musíme fungovat stejně a stejně ty konflikty řešit. Nejenom v řešení konfliktu ta práce musí být jednotná, aby to k něčemu bylo“ (P7).* „*Určitě, protože, jak říkám to je se vším. Pokud jedna paní učitelka povede den takhle a druhá takhle, tak se to vždycky na těch dětech projeví. Takže musíme být jednotné“ (P6).*

Spolupracovat je samozřejmě nutné i s rodiči, avšak v rámci zachování důvěry ve vztahu k dítěti se učitelé na rodiče obracejí jen v závažných případech. „*Jediné, co řeším s rodiči, tak když si třeba fakt fyzicky děti ublíží, tak vlastně to těm rodičům řeknu“ (P8).* „...*takže tam už do toho teda zapojíme i rodiče a domlouváme se, jakým způsobem bychom mohli na to dítě působit, aby se to tak často neopakovalo“ (P7).*

Výše zmíněné podpůrné prvky přispívají učitelům k úspěšnému řešení vrstevnických konfliktů. Hlavní jsou však postupy, které jsme popsali do sedmi přístupů, a následovat bude jejich představení.

6.8 Vyšetřovatelský přístup

Prvním z přístupů, a zároveň nejčteněji zmiňovaným, je přístup vyšetřovatelský. Tento přístup, jak už vyplývá z názvu, spočívá především v pátrání učitele. Snaží se postupnými kroky dopracovat až k odhalení viníka. Pátrání učitele zpravidla začíná výslechem dětí. Participanti to popsali takto: „Pozvu ty dva aktéry, abych je vyslechla“ (P2). „Když jsou děti v konfliktu, určitě si zavolám vždycky obě dvě ty děti, aby mi řekly, co se stalo“ (P3).

V průběhu rozhovoru se učitelé snažili získat od aktérů informace objasňující situaci. Ukázalo se, že výchozím bodem pro učitele je odhalení příčiny, což prezentují následující tvrzení. „První samozřejmě, co je nejdůležitější je tak, abych zjistila, proč ten konflikt nastal“ (P6). „...ale hlavně mě zajímá ten popud ten prvopočátek. Proč k tomu došlo vlastně“ (P4) „Rozebereme si tu situaci, abych zjistila, co se stalo...“ (P9). Je patrné, že někteří vnímají odhalení příčiny, jako neodmyslitelnou součást řešení konfliktů.

Jedna participantka zdůraznila, že před tím, než děti vyslechne, dává jim prostor pro srovnání myšlenek, aby si ujasnily, co vlastně chtějí říct. Přesně to popsala takto: „Něco se stalo, takže zjistím konflikt tak, jak jsem říkala, pokud jsou moc rozčilení, posadím si je třeba na židličku a řeknu jim, jestli o tom chtějí mluvit... řeknu jim, přemýšlejte o tom, co mi chcete říct. Já se za vámi za chvíli vrátím“ (P2).

Zmíněno bylo dokonce přizvání svědků v případě nejasné situace. „Takže k tomu, pokud se nemůžu dopracovat, tak začínám zvat svědky, když už to opravdu nejde jinak vyřešit. Pozvu si svědky a svědek jim řekne svoji verzi, tak se jich zase ptám, jestli to je pravda nebo není.“ (P2).

V tom, zda je podstatné nalézt odpověď na otázku, kdo konflikt způsobil, mají někteří participanti jasno. Konkrétně tito na pravdě bazírují. „Kdo ho způsobil a vlastně o co jde, protože nelze řešit něco, když nevím sama, o co jde“ (P3). „Myslím si, že nejdůležitější je zjistit, kdo má teda pravdu. Já kladu veliký důraz u dětí na to, aby mi nelhaly, a říkám, že lež je opravdu velmi špatná vlastnost. Nelžu já a nebudou lhát ani ony.“ (P6).

Kromě hledání viníka nabízí učitelé více způsobů vyřešení sporu. Ačkoliv se mezi participanty odlišují, mají jeden společný znak, kterým je výhradní podíl učitele na jeho vyřešení. Představená stanoviska prezentují rozličné způsoby ukončení konfliktu a také patrný vliv, který na ně učitel má. „Snažíme se ho přimět přemýšlet nad tím, jak se asi ten druhý cítí, když mu něco provedl“ (P7). „Potom teda vyžaduju po dítěti většinou omluvu ke druhému a ještě vlastně to vždycky vyřešíme tím, že ho pohladí“ (P5). „Snažím se, aby

dokázaly uznat to, že se něco stalo. Uznat ten problém, že tam byla chyba...“ (P2). „Když už ani třeba tohle nepomůže, tak dítěti řeknu, ať si jdou hrát za jiným dítětem. Vlastně zkusím vytvořit jinou skupinku hráčů“ (P3).

Na úplný závěr často ze strany učitelů přichází ponaučení pro dítě, které má dle jejich slov pomoci předejít zejména závažným situacím. *„Zeptáme se, jak to měl udělat správně a jak by to udělal příště“ (P7). „Snažím se mu to vysvětlit, ať to příště neudělá zase. Tak mu vysvětlím, že samozřejmě to nejde takhle řešit“ (P5). „Proč porušuješ něco, co už dávno znáš? Jakože ten popud, prostě vůbec jako proč k tomuto došlo. Tak samozřejmě mu to chci vysvětlit prostě, nebo říct mu to, aby už k tomu jako nedošlo“ (P4).*

Vyšetřovatelský přístup slouží učitelům především k objasnění událostí, které se v konfliktu odehrály a nalezení viníka, jež konflikt způsobil. Na celý přístup se můžeme podívat z hlediska možnosti ovlivňování řešení a výsledků konfliktu dítěte a učitele. Přehled nabízí níže uvedená tabulka.

Tabulka 3 Vyšetřovatelský přístup (vlastní zpracování)

Přístup	Řízení postupu učitelem	Ovlivňování výsledku učitelem	Řízení postupu dítětem	Ovlivňování výsledku dítětem
Vyšetřovatelský přístup	plné	plné	minimální	minimální

Při vyšetřovatelském přístupu se učitel především snaží dosáhnout svých cílů, a to z pozice autority, která rozhoduje o průběhu a výsledku konfliktu. V tomto případě neprobíhá žádná aktivizace ze strany dětí. Děti jsou pouze příjemci řešení, které vymyslel učitel.

6.9 Empatický přístup

Aby řešení konfliktů nebylo pro děti traumatickou záležitostí, snaží se učitelé vnést do svých postupů empatii. Pozitivními kroky se pozvolna pokouší pomoci dětem projít konfliktem, aniž by měly strach. Nejdůležitějším krokem na začátku řešení je podle učitelů navození klidné atmosféry. Ta dítěti pomůže zmírnit napětí, které vzniklo a zbavit ho nejistoty. Předkládáme k tomu tyto argumenty participantů: *Právě spíš takové to s tím klidem a vnést tam takovou tu pozitivitu... nechtěla bych to řešit jako negativně, ale právě ten klidný přístup a jako v pohodě, však máme se rádi, aby se ty děti taky uklidnily a byly v pohodě“ (P8). „...vždy se domlouváme a snažíme se pozitivně přistupovat, ať dětičky ví,*

že se nemusí bát“ (P3). „... máme tady pravidla, domluvíme se a v klidu prostě tímto způsobem to řešíme“ (P9).

Podstatou tohoto přístupu je pozitivní dopad na dítě. Hlavním zájmem učitelů je, aby se dítě během řešení cítilo bezpečně a konflikt na něm nezanechal nepříznivý následek. Vystihují to následující tvrzení: „Určitě ta domluva těch dětí, vlastně ta jejich spokojenost a pocity oboustranné“ (P8). „Ona málem začala brečet, ale tak jsem hned jako řekla - děcka podívejte se, Barunka má problém, zkusíme to vyřešit spolu a pomůžeme ji. No a tak začaly návrhy a ostatní se do toho zapojily. A šlo vidět, jak to z té Barunky opadlo, že to není jen na ní ten problém...“ (P2). „...tak, aby s tím všichni zúčastnění byli nějak v pohodě“ (P1). „No já si myslím, že záleží na náladě těch dětí, nebo na tom, jak se to dítě při tom řešení konfliktu cítí“ (P2). Konflikt bývá pro dítě často frustrující situací, a právě empatie a pozitivita učitele může dítěte pomoci pochopit, že není třeba se ho obávat.

Zdůrazněna byla také motivace dětí v průběhu řešení sporů. Participantka ji během rozhovoru vyzdvihla hned několikrát. Zde uvádíme jeden z příkladů. „...kdy zjistím příčinu a zjistím, kdo konflikt vyvolává, snažím se děti zase hlavně motivovat, to je opravdu důležité pro mě“ (P3).

Jako motivace dětí byly uvedeny i odměny a pochvaly. Učitelé se k nim uchylují v případech, ve kterých si dítě zvládne samo poradit s konfliktem nebo se svým chováním stává inspirací pro ostatní. Dokládáme to těmito tvrzeními: „...máme ještě jako odměnový systém, že máme vlastně berušky, dáváme je dětem, když pěkně pracují“ (P8). „... pak řeknu, vidíš to, ty jsi šikovnej a nemusel si za mnou ani chodit“ (P6). „...dostane za odměnu za nějakou činnost, nebo když se hezky chová, dostane berušku“ (P9).

Empatický přístup tkví především v pozitivní atmosféře, kterou se snaží učitel vybudovat, aby dítě i ve složitých situacích umělo zachovat klidnou hlavu a nezhroutilo se v případě náznaku problému. Motivace, klid a uvolněnost jsou hlavními aspekty tohoto přístupu.

Tabulka 4 Empatický přístup (vlastní zpracování)

Přístup	Řízení postupu učitelem	Ovlivňování výsledku učitelem	Řízení postupu dítětem	Ovlivňování výsledku dítětem
Empatický přístup	částečné/učitel má větší podíl	částečné/učitel má větší podíl	částečné/dítě má menší podíl	částečné/dítě má menší podíl

Tabulka dokládá, že dítě je již mírně zainteresované, nicméně dominantní podíl na postupech učiněných v případě sporů má učitel. Řízení postupu dítětem je sice částečné na rozdíl od vyšetřovatelského přístupu, přesto vliv učitele převládá.

6.10 Facilitační přístup

Facilitační přístup se zakládá na spolupráci mezi dětmi a učitelem při řešení konfliktu. Učitel dítěti pomáhá překonat konflikt tím, že moderuje komunikaci aktérů. Potvrzuje nám to skutečnost, že učitelé velmi často hovořili o domluvě, kterou iniciují a pomáhají svými zásahy k jejímu průběhu. Můžeme se o tom přesvědčit z úryvků několika rozhovorů. *„Jakože jim řeknu, ať jako se spolu domluví nějak, ať jsou zvyklí na to ten konflikt vyřešit a jsem tam s nimi u toho a snažím se jim v té domluvě pomáhat, ale taky ji jako nějak usměrňovat.“* (P5). *„Domluva, to se mi osvědčilo“* (P2). *„...prostě to dělátko postupnými krůčky dostávám přes konflikt. No já jsem prostě taková nápověda, která je má nasměrovat k nějakému myšlení, aby to dobře dopadlo, a aby si to s tou druhou stranou vykomunikovalo“* (P2). *„Tak, když nastane konflikt, tak určitě vím, že začínáme vždycky domluvou. Vždycky domluva a kladné motivace“* (P3). *„Pro mě je nejdůležitější, abychom se nakonec všichni dohodli, aby se ten konflikt nějakým způsobem urovnal, vyřešil, aby si děcka z toho vzaly nějaké ponaučení“* (P9). *Když to dítě se neumí vyjádřit, tak jako pomáhám a dobereme se k nějakému výsledku“* (P1).

Iniciativa domluvy nemusí být pouze ze strany učitele. Někdy je právě dítě tím, kdo vyhledá učitele a požádá jej o pomoc, jak nám nastínily participantky. *„Tak většinou to dítě přijde samo. Takové to - paní učitelko on mi nechce půjčit hračku a nemůžeme se domluvit. Já se zeptám, jestli ho zkusil pěkně poprosit a řeknu mu, ať jde a zkusí ho poprosit“* (P8). *„A když vlastně nezafunguje to dost, tak to dítě přijde za mnou a řekne, že se nemůžou domluvit na tom kamínku a ať jim jdu pomoci to vyřešit“* (P1).

K tomu, aby učitelé mohli realizovat domluvu, je zapotřebí komunikace. Učitelé se na ní odkazují jako na základní předpoklad dítěte k řešení konfliktu, bez kterého se nelze obejít. Participanty to výslovně vyjadřují takto: *„Já si myslím, že za mě je komunikace základ všeho a hlavně hodně lidí si myslí, že děti prostě nejsou inteligentní, nebo prostě nejsou tak dobře na tom, jak my dospělí. Ale já si myslím, že ony jsou velice chytré. Ony to moc dobře vědí, ony rozumí, akorát musí vědět, jak si to říct a domluvit se, takže je to pořád o té komunikaci“* (P4). *„Roli učitelky je dítěti vysvětlit prostě, že jak se věci mají, vždy se*

domlouváme a komunikuje mezi sebou, to je důležité...“ (P3). „Vždycky se mi osvědčilo to, že o tom je potřeba mluvit a chci po dětech, aby spolu a se mou v první řadě komunikovaly. Nikdy to prostě s děčkama nezameteme pod koberec“ (P6).

Shrneme-li výše uvedené poznatky, můžeme konstatovat, že jádro facilitačního přístupu je založeno na domluvě a s tím spojené komunikaci. V některých případech navrhuje domluvu učitel, ovšem občas nastane situace, kdy dítě přijde s prosbou o pomoc samo. Většinově však převládala iniciativa domluvy ze strany učitele. Roli, kterou si učitelé v rámci toho přístupu přisuzovali, můžeme charakterizovat jako pomocníka či navaděče.

Tabulka 5 Facilitační přístup (vlastní zpracování)

Přístup	Řízení postupu učitelem	Ovlivňování výsledku učitelem	Řízení postupu dítětem	Ovlivňování výsledku dítětem
Facilitační přístup	částečné/učitel má větší podíl	částečné/učitel má větší podíl	částečné/dítě má menší podíl	částečné/dítě má menší podíl

Jak můžeme pozorovat z výše uvedených tvrzení, facilitační přístup prokazuje poněkud větší míru zapojení dítěte, než tomu bylo u předchozích dvou, avšak následující výrok nám jasně potvrzuje opětovnou převahu učitele. „...snažím se jim v té domluvě pomáhat, ale taky ji jako nějak usměrňovat“ (P5).

6.11 Přenesení řešení na dítě

Předchozí přístupy mají jeden společný znak, a tím je vůdčí postavení učitele. Postupnými kroky se někteří učitelé přesunuli k přístupu, ve kterém celý proces řešení nechávají výhradně na dětech. Participanti nahlíží na předškolní děti jako na dostatečně zkušené jedince, kteří by si mohli drobné konflikty vyřešit sami. Z rozhovorů je zřejmé, že se postupně snaží svěřit celý proces řešení do rukou dětí, což dokládají tato tvrzeními. „...tak nejdřív počkám, jak tu situaci vyřeší děti. Snažím se do toho nevstupovat a nechám je, nebo se snažím se je nechat, aby si to vyřešily spolu. Přeci jenom jsou to už předškoláci a jsou schopni některé situace zvládnout sami“ (P6). „Ted'ka, jak jsem u předškolních dětí, se snažím o to, že když vidím ten konflikt, tak se dívám a čekám, co z toho bude, když vidím, že si mezi sebou všechno vyřeší v pořádku“ (P4).

Důvodem, proč někteří volí řešení, která vzejdou přímo od dětí, je blížící se nástup na základní školu. Učitelé zdůrazňují, že je nutné, aby se dítě osamostatnilo a bylo schopné si

poradit v problémových situacích. „*Ony se ho potřebují naučit řešit, ony potřebují vědět, jaké je z toho východisko. Nemůžeme neustále, nebo nemůžou ony očekávat, že to za ně někdo vyřeší, až půjdou do školy*“ (P6). „*A navíc si myslím, že předškolní děti jsou dost velcí na to, aby si uměly vykomunikovat, že když něco prostě potřebují. Nebude pořád za nimi stát někdo, kdo to udělá za ně. Později už budou muset všechno řešit samy*“ (P4).

Kromě přípravy na další vzdělávací stupeň, hovořili participanti o předání zkušenosti s řešením konfliktu přímo dítěti bez zásahu učitele. Popisují to následovně: „*...někdy schválně ty děti necháme, ať si to zkusí vyřešit*“ (P3). *Když jsou takové konflikty, jako že se spolu nedorozumí, tak to znamená, že sleduji a zkouším, aby ty děti si na to přišly samy. Chci, aby jen viděly, že to třeba jde vyřešit i beze mě*“ (P3).

Z přístupu vyplývá, že učitelé se snaží o úplné osamostatnění dítěte v řešení konfliktů. Participanti si uvědomují, že dítě předškolního věku by mělo být soběstačné v řešení drobných konfliktů, protože tyto zkušenosti bude potřebovat v budoucnu. Učitelé se proto snaží, aby dítě našlo řešení i bez jejich pomoci.

Tabulka 6 Přenesení řešení na dítě (vlastní zpracování)

Přístup	Řízení postupu učitelem	Ovlivňování výsledku učitelem	Řízení postupu dítětem	Ovlivňování výsledku dítětem
Přenesení řešení na dítě	minimální	minimální	plné	plné

Poprvé můžeme vidět případ, kdy řízení postupu i ovlivňování výsledku je výhradně na dítěti a učitel do řešení nezasahuje vůbec nebo jen v minimální míře.

6.12 Přehrání situace

Mezi zřídka používané přístupy patří přehrání situace. Participanti v tomto přístupu používají prvky dramatizace a názorné ukázky, aby dětem lépe osvětlili, jak by mělo řešení ideálně probíhat. Dvě participantky konkretizovaly svůj postup takto: „*Osvědčilo se mně ukázat si jako modelovou situaci, jak by to mělo být a prostě si to s dětmi zahrajeme.*“ (P7). „*A když už to nejde, tak názorně ukážu*“ (P4).

Zmíněna byla dokonce jistá forma preventivních programů, které dětem mají naopak ukázat, jak mohou předcházet konfliktním situacím, což dokládá toto tvrzení: „*Pak jsou různé programy preventivní, které používáme čas od času*“ (P7).

Podobný druh prevence uvedla i další participantka. Konkrétně řekla, že: „*Takže, když ty děti nastoupí, tak my máme vlastně, všechny děti procházejí takovou lekcí a učí se tam ještě předtím, než ta situace nastane, jak se mají zachovat a jak těmto situacím předcházet.*“ (P1).

Z odpovědí můžeme usoudit, že učitelé tento přístup používají zejména pro jeho názornost. Děti si dovedou lépe představit, jak mají dané situace řešit, než z pouhého vysvětlování. Někteří jej užívají ve smyslu prevence, aby dětem ukázali, jak se konfliktům vyhnout.

Tabulka 7 Přehrání situace (vlastní zpracování)

Přístup	Řízení postupu učitelem	Ovlivňování výsledku učitelem	Řízení postupu dítětem	Ovlivňování výsledku dítětem
Přehrání situace	částečné/učitel má větší podíl	částečné/učitel má větší podíl	částečné/dítě má menší podíl	částečné/dítě má menší podíl

Zmíněná tvrzení i výše uvedená tabulka potvrzují, že tyto postupy plánují učitelé. Dítě je aktivizováno pouze formou zapojení do dramatizace.

6.13 Ignorování situace

Nejméně praktikovaným přístupem je ignorování situace. Participant, kteří se o přehlížení konfliktu zmínili, uvedli, že jej používají jen v některých případech a určitě to není primární postup, který by zastávali. „*...tak dětem říkám, neříkej to mně, běž a vysvětli to tomu druhému. Takové ty drobnosti kolikrát neřeším, to nejde pořád dokola*“ (P4). „*Při řízené činnosti to tak není, jelikož na to není úplně čas. Tam to třeba nějak úplně neřeším*“ (P5).

Je evidentní, že se jedná pouze o doplňkový přístup, který učitelé využívají, když zrovna nemají prostor daný konflikt řešit. Do jisté míry se tak může jednat o předzvěst osamostatnění dítěte, což vyplývá i z následující tabulky.

Tabulka 8 Ignorování situace (vlastní zpracování)

Přístup	Řízení postupu učitelem	Ovlivňování výsledku učitelem	Řízení postupu dítětem	Ovlivňování výsledku dítětem
Ignorování situace	minimální	minimální	plné	plné

Z porovnání přístupu přenesení řešení na dítě s právě popsaným přístupem vyplývá, že primárním cílem ignorování situace není zkušenost dítěte, ale naopak fakt, že učitel nechce či nemůže v dané situaci konflikt řešit, a proto jej nechává na dětech.

6.14 Rychlé rozhřešení

Podobně jako u přístupu ignorování situace je i zde hlavním faktorem volby tohoto postupu časová tíseň, kdy jsou učitelé nuceni podřídit své řešení situaci. Někdy zase konflikt nastane v nevhodnou chvíli nebo na nevhodném místě. Učitelé jej potřebují rychle ukončit a vznikají tak rychlá rozhřešení. Patrné je to z těchto výpovědí. *„Záleží prostě na situaci. Při řízené činnosti to nejde se tím sporem zabývat, jelikož na to není úplně čas. Takže, jak jsem říkal, buď to úplně neřeším, nebo ještě občas najdu nějaké rychlé řešení a jestli je potřeba, tak to později dořešíme“* (P5). *„Prostě v momentě, kdy vznikne konflikt, ať je jakýkoliv, musíme ho nějakým způsobem rychle vyřešit. Občas na to není moc času, jak je hodně dětí, takže to rychle vyřešíme“* (P7).

Jedna participantka uvedla, že rychlá řešení volí, pokud vidí, že se dítě situací velmi trápí. Snaží se konflikt rychle vyřešit, aby se dítěti ulevilo. Přesně řekla, že: *„Pokud se něco stane, je potřeba to občas rychle vyřešit, protože stejně tak, jako my dospělí máme potřebu věci zpracovat a nevyřešené věci nám leží v hlavě, tak i ty děti některé by mohly mít potom pocit, že paní učitelka to nevyřešila, a že je v nepravu“* (P6).

Tento přístup je rovněž spíše situační a učitelé jej používají jen v určitých případech. Jsou si vědomi, že tímto způsobem se nedají řešit všechny konflikty. Jak vidíme z níže uvedené tabulky, tento přístup opět jednoznačně řídí učitel.

Tabulka 9 Rychlé rozhřešení (vlastní zpracování)

Přístup	Řízení postupu učitelem	Ovlivňování výsledku učitelem	Řízení postupu dítětem	Ovlivňování výsledku dítětem
Rychlá rozhřešení	plné	plné	minimální	minimální

Učitelé přímo řekli, že tato rychlá řešení vymyslí oni, z čehož vyplývá, že dítě není aktivizováno prakticky vůbec.

6.15 Takhle ne!

Za dobu své praxe učitelé zpravidla vyzkouší několik postupů při řešení konfliktů mezi dětmi, než objeví ten, který se v jejich očích ukáže být efektivní. Učitelé se setkali nebo vyzkoušeli různé způsoby řešení, přesto některé z nich shledali neefektivními nebo naprosto nevyhovujícími. Obecně se participantů přiklonili k názoru, že negativní přístup je neefektivní a pro děti současně nepřijemný až téměř traumatický, což dokládají následující tvrzení: „*Tak určitě se mi neosvědčilo reagovat, jakoby negativně. A takhle jakože, tak hrrr na to dítě, to se mi neosvědčilo...To teda nefunguje. To většinou potom ty děti se jako rozbřečí, nebo něco takového, takže není to dobré*“ (P8). „*Nikdy se mi třeba jako neosvědčilo, když třeba tomu dítěti řeknu něco nehezkého...Naopak to dítě ještě více znervózním, a to dítě pak nefunguje vůbec a je třeba uražené a nedokáže z toho vyjít v klidu*“ (P3). „*No zvýšení hlasu se mi neosvědčilo a jakoby negativita*“ (P2).

Jako neefektivní se ukázalo i zakazování bez objasnění, proč tomu tak je. Participantky to popsaly následovně: „*Rozhodně se mi neosvědčilo to, co dělávají „staré školy“, že chodí a ty, ty, ty tohle se nedělá, nedělej to*“ (P4) „*No co se neosvědčilo, ale to ani jsem nečekala, že by se to mělo osvědčit, jsou nějaké jako striktní přísné zákazy, to ne*“ (P9).

Dalším neoblíbeným řešením konfliktu jsou dle některých participantů tresty. „*Přemýšlím, asi se mi neosvědčil, i když ho občas použiju, tak asi trest, že si myslím, že to úplně nepomáhá*“ (P5). „*Prostě ho exemplárně potrestat anebo všichni se usmířte a dobrý, tak tohle ne*“ (P1).

Kromě postupů, které jsou prezentovány napříč všemi rozhovory, se často jako neúčinné ukázalo to, co někteří naopak využívají. Konkrétně se jedná o vyšetřovatelský přístup a participantka se k němu vyjádřila následovně: „*Nejhorší je takové to, že když tam ten dospělej vtrhne a chce tam udělat ten pořádek, a ještě to jako rychle vyřešit, najít toho viníka*“ (P1).

Podobný názor má také další participantka, která upozorňovala na fakt, že děti dokáží řešit problémy samy a není potřeba, aby je učitel řešil za ně. „*Ted' postupem času zjišťuji, nebo*

jsem zjistila, že ty děti si opravdu spoustu věcí dokážou vyřešit samy. A proč je nenechat? Proč jim do toho vstupovat?“ (P6).

Učitelé se v průběhu své praxe setkali s řadou postupů řešení konfliktů a také si je prakticky vyzkoušeli. Specifikovat tak postupy, které se jim v praxi neosvědčily, nebylo těžké konkretizovat. Z výše uvedených odpovědí lze konstatovat, že participanti obecně nesouhlasí s negativními postupy, které dítě trestají, bezmyšlenkovitě jen zakazují a probouzí v nich nepříjemné pocity. Někteří jsou také názoru, že není vždy nutné řešení konfliktu učitelem, ale někdy je efektivnější ho přenechat dětem.

7 SOUHRN VÝSLEDKŮ

V této kapitole se budeme věnovat výsledkům z provedeného výzkumu. Data, která jsme získali, jsme následně interpretovali v rámci předešlé kapitoly. Nyní je vhodné tyto výsledky shrnout, abychom mohli odpovědět na výzkumné otázky, jež jsme si stanovili.

Jaké přístupy využívají učitelé k řešení vrstevnických konfliktů mezi dětmi v mateřské škole?

Sesbíraná a analyzovaná data nám odhalila informace, ze kterých jsme sestavili celkem sedm přístupů využívaných učiteli v praxi. Tyto přístupy se z větší části ukázaly být řízené převážně učitelem. Konkrétně ve vyšetřovatelském přístupu a rychlém rozhřešení je plná moc v rukou učitele. Facilitační, empatický přístup a přehrání situace jsou sice založeny na jisté míře spolupráce učitele a dětí, nicméně výsledky ukázaly, že i v těchto případech dominuje aktivita učitele. Pouze v rámci ignorování situace a přenesení řešení na dítě je výhradní kontrola nad situací v rukou dětí. Níže jsme pro pochopení a přehlednost jednotlivých přístupů sestavili tabulku, která nám ukazuje míru podílu učitele a dítěte na řízení postupu a ovlivnění výsledku. Tabulka dokládá výsledky avizované výše.

Tabulka 10 Míra řízení postupu a ovlivňování výsledku konfliktu učitelem a dítětem (vlastní zpracování)

Přístupy	Řízení postupu učitelem	Ovlivňování výsledku učitelem	Řízení postupu dítětem	Ovlivňování výsledku dítětem
Vyšetřovatelský přístup	plné	plné	minimální	minimální
Empatický přístup	částečné	částečné	částečné	částečné
Facilitační přístup	částečné/učitel má větší podíl	částečné/učitel má větší podíl	částečné/dítě má menší podíl	částečné/dítě má menší podíl
Přenesení řešení na dítě	minimální	minimální	plné	plné
Přehrání situace	částečné/učitel má větší podíl	částečné/učitel má větší podíl	částečné/dítě má menší podíl	částečné/dítě má menší podíl
Ignorování situace	minimální	minimální	plné	plné
Rychlé rozhřešení	plné	plné	minimální	minimální

Neméně důležitý závěr z provedeného výzkumu je ten, že přístupy, které učitelé používají, příliš nekorrespondují s literaturou například od Essy (2011), Gabašové (2020) a Koldeová

(2015). Přestože učitelé často mají svůj osvědčený postup, který se snaží uplatňovat, nevšední situace je naučily, že za určitých podmínek je nutné přehodnotit svůj způsob řešení a postupovat spíše intuitivně, dle dané situace.

Jaké příčiny přisuzují učitelé k vzniku vrstevnických konfliktů?

Učitelé všeobecně zmiňovali rozmanité příčiny konfliktů, se kterými se v mateřské škole setkali. Popsaných jich bylo značné množství a ve většině případů byly napříč rozhovory velmi podobné. Ukázalo se, že nejčastěji se vyskytují spíše drobná nedorozumění, spojená s ukojením potřeb dětí. Popsány byly protichůdné zájmy, problémy s dělením, předpoklady ke konfliktnímu chování, nedostačující komunikace a vliv rodinného prostředí. Je pozitivním zjištěním, že agresí a násilné spory učitelé nemusí řešit příliš často. Příčiny se však ukázaly být důležitým faktorem, ovlivňujícím rozhodnutí učitele.

Jaké postupy využívají učitelé při řešení vrstevnických konfliktů?

Přestože jsme z výpovědí učitelů sestavili sedm možných přístupů, z námi provedené práce vyplývá, že učitelé velmi často volí intuitivní postupy. V rámci provedených rozhovorů učitelé popsali kroky, které podnikají při řešení vrstevnických sporů. Tyto kroky, většinou dokládali konkrétními faktory a příběhy, které mohou během výkonu jejich práce nastat. Tudiž většinou i zdůraznili, že svůj postup upravují individuálně podle situace. Běžně se stávalo, že učitelé během rozhovoru zmínili prvky hned několika výsledných přístupů. V určitých případech hovořili spíše o autoritativním řešení a v rámci jiných situací zmiňovali spíše řešení vycházející z dítěte. Můžeme tedy konstatovat, že postupy učitelů jsou ovlivněny více faktory a podle jejich slov neexistuje univerzální postup pro řešení všech konfliktů mezi dětmi.

Jakou roli zastávají učitelé při řešení vrstevnických konfliktů?

Analýza získaných dat potvrdila, že učitelé mohou zastávat během konfliktu široké spektrum rolí. Některé role korespondují s literaturou, přesto je dotazovaní učitelé často popsali svým pohledem. Zmíněné role můžeme rozdělit na tři druhy a těmi jsou dominantní, pomocná, a pasivní. V rámci dominantní role je učitel hlavním řešitelem konfliktu. Pomocnou roli zastává převážně facilitátor či mediátor, který se snaží dítěti pomoci projít řešením a dojít k výsledku. Pasivní rolí učitelé chápou jako pozorovatele,

který je se situací sice obeznámen, avšak nezasahuje do ní. Z výsledků je zřejmé, že role, kterou učitelé během sporů představují, koreluje s postupy, které volí.

Jaké faktory podle učitelů ovlivňují řešení vrstevnických konfliktů?

Z výše uvedeného shrnutí jsme se již dozvěděli, že učitelé volí postupy intuitivně, a to na základě pestré škály faktorů, jež se mohou promítat do postupu učitele. Často uváděná byla závažnost konfliktu. Právě zdraví ohrožující situace mohou učitele, i přes jejich přesvědčení o pojetí dítěte jako hlavního aktéra řešení, donutit do konfliktu zasáhnout. Tím je učitel zatažen do řešení konfliktu a musí mu přizpůsobit svůj přístup. Obecně je situace hlavním uváděným faktorem, který ovlivňuje učitele během jejich postupů. Občas se v rozhovorech objevila i časová tíseň či individuální potřeby dítěte. Potvrdilo se, že existuje spousta aspektů, podílejících se na výsledném postupu učitele.

8 DISKUSE A LIMITY

Cílem této práce bylo popsat, jaké přístupy uplatňují učitelé k řešení vrstevnických konfliktů mezi dětmi v mateřské škole. Devět polostrukturovaných interview nám poskytlo informace, které jsme rozdělili do patnácti kategorií a pěti subkategorií. Pět kategorií bylo vytvořeno na základě tvrzení, která ovlivňují učitele při jeho postupech a zároveň působí na samotný konflikt. Dvě kategorie odkrývají možnosti podpory, která učitelům pomáhá při jejich postupech k řešení konfliktu. Nejzásadnější jsou však kategorie, které popisují konkrétní přístupy. Těch je celkem sedm a jedna, která upozorňuje na neefektivní postupy. Úvodem bychom chtěli zdůraznit, že přístupy, které vzešly z toho výzkumu, se odlišují od postupů, které jsou popsány napříč literaturou. V rámci teoretické části jsme zmínili metodické postupy, které popsal několik různých autorů. První z nich je Essa (2011), která uvádí postupy jako: upevňování správného chování, vyhrazení času pro dítě a ignorování situace. Další zmíněnou autorkou je Gabašová (2020). Ta v rámci své publikace formulovala empatický rozhovor a postup Čtyři P: popis, pocit, potřeba, přání. Následně jsme uvedli ještě Spivaka (2015) a jeho smířlivé strategie a Koldeovou (2015) popisující využití trestů. Jediná spojitost s tímto výzkumem se objevila v případě ignorování situace, která je v našem případě jednou z kategorií přístupů. Nicméně Essa (2011) hovoří především o ignoraci dítěte, které svým chováním vyrušuje, kdežto participanti hovořili o ignorování konfliktu v situaci, kdy nemají prostor se jím zabývat. Můžeme tedy říct, že v literatuře jsme našli několik metodických postupů, nicméně provedeným výzkumem jsme zjistili, že učitelé v praxi využívají především své intuitivní postupy.

Pokud jde o dílčí výzkumné cíle, pak prvním z nich bylo odhalit příčiny vzniku vrstevnických konfliktů z pohledů učitelů mateřských škol. Zjistili jsme, že příčiny jsou různorodé, a proto jsme je rozdělili do pěti subkategorií, kterými jsou: konflikt zájmů, (ne)dělit se, inklinace dítěte ke konfliktům, komunikace jako problém a odraz výchovy z domu do MŠ. Názvy kategorií vystihují příčiny, které participanti shledali jako nejčastější. V teoretické části jsme se taktéž zabývali příčinami a faktory vzniku konfliktů, které autoři objasňovali. Michalová hovořila o fyzickém a psychickém týrání a dále o zdravotním stavu. Essa (2011) shledal potenciální příčinu v rodinných problémech a vyžadování pozornosti. Poslední uvedená byla rivalita mezi dětmi, jež popisovala jak Kořátková (2014), tak Vágnerová & Lisá (2021). Podobnosti spatřujeme v příčině odlišných zájmů, jelikož participanti hovořili mimo jiné o touze po pozornosti. Paralela se

vyskytla i v případě rodinných problémů, které v kategorii odraz výchovy z domu do MŠ, uváděli učitelé. Mírnou shodu nastiňuje i rivalita mezi dětmi, která byla podprahově zmíněna participanty v kategorii inklinace dítěte ke konfliktům.

Co se týče rolí učitelů ve vrstevnických konfliktech, z výsledků pak vyplývá, že učitelé volí různé role na základě postupů, které uplatňují. Většinou se objevily role jako například soudce, dozor, kontrolor, usměrňovatel atd. Méně zastoupeny byly role pomocníka a pozorovatele. Námi vybraná literatura od Gabašové (2020), Mareše (2013) a Šiškové (2012) uvádí role facilitátora, mediátora, autority a model bez prostředníka. I když učitelé přímo nezmiňují tyto konkrétní role, přesto lze zde z hlediska významu najít určitou podobnost. Zbývající dílčí cíle jsme již nepřímo zmínili výše, protože se prolínaly s výsledky souvisejícími s hlavní výzkumnou otázkou.

Kromě literatury můžeme porovnat výsledky s výzkumem Skonglunda (2019). Tento výzkum byl prováděn v norských mateřských školách v roce 2014. Na rozdíl od našeho výzkumu bylo jeho cílem odhalit postupy učitelů v násilných situacích, kde už nestačí pouhá slova, kdežto my jsme se pouze touto konkrétní situací, jako stěžejní, nezabývali. Nicméně autor na začátku svého výzkumu popsal, že participanti v běžných konfliktech, neprovázených násilím volí především strategie, které staví dítě do role řešitele. Zde je tedy zřejmý kontrast s naším výzkumem, ve kterém se nejvíce zastoupeným přístupem ukázal být vyšetřovatelský. Na druhou stranu i zde výzkumník odhalil, že učitelé svůj přístup podřizují situaci a jednájí intuitivně.

Pokud jde o limity práce, pak jedním z nich je určitě nerozlišování délky praxe ve výzkumném souboru, z čehož vyplývá, že ve výzkumu byli zařazeni jak začínající, tak i zkušení učitelé. Nerespektování této skutečnosti by mohlo ovlivnit výsledky námi realizovaného výzkumu. Začínající učitelé samozřejmě nemají tolik zkušeností, což může ovlivnit jejich úsudek a postupy v řešení vrstevnických konfliktů. Další limit sledujeme v neuskutečnění pozorování. Tato metoda by nám mohla pomoci lépe popsat postupy učitelů a situace, ve kterých je volí. Kromě polostrukturovaného interview by nám pozorování poskytlo ještě hlubší a názornější pohled na řešení využívaná přímo v praxi.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z realizovaných rozvorů vyplynulo několik aspektů, poukazujících na jistá úskalí přístupů, které učitelé k řešení vrstevnických konfliktů volí. Jedná se o autoritativní přístupy, které byly dle výsledků nejvíce zastoupeny. Tyto přístupy skýtají jisté dilema, způsobené rozparem s konstruktivistickým přístupem, který nahlíží na dítě jako na hlavního aktéra výchovy a vzdělávání. Odlišností tedy je, že přístupy dominující v provedeném výzkumu staví do role hlavního aktéra učitele. Popsali jsme několik doporučení, která by mohla pomoci učitelům sejít z cesty autoritativního protagonisty a aktivizovat dítě do řešení konfliktu.

Webináře pro učitele

Z odpovědí učitelů jsme zjistili, že využívají vlastní intuitivní postupy, které ve většině případů vykazovaly prvky spíše autoritativního řešení. Přestože jsou tyto postupy pro učitele efektivní a konflikt nepochybně vyřeší, je nezbytné dítě aktivizovat, aby z tohoto konfliktu získalo co nejvíce poznatků. Za tím účelem se nám jako možné řešení či doporučení jeví webináře, případně online kurzy pro učitele, ve kterých by mohli získat nové informace o možnostech řešení konfliktů a doplnit si zkušenosti v této oblasti. Současně by se učitelé v rámci diskuse mohli navzájem informovat o tom, které osvědčené postupy používají a podělit se o způsoby řešení, které právě primárně zapojují dítě. Tyto kurzy by měly být především zaměřeny na přístupy, ve kterých dítě vystupuje v pozici hlavního aktéra a jsou v souladu s konstruktivistickým přístupem. Ukázaly by tak učitelům, že konflikt se dá využít i jako pedagogická situace pro učení dítěte a nemusí se řešit pouze jako situační problém.

Tematické bloky

Neméně důležitým doporučením jsou tematické bloky, vztahující se k řešení konfliktů. Všichni participanti, kromě dvou, využívají pouze pravidla třídy jako určitý druh prevence vzniku nepříznivého chování a poté se zabývají konfliktem až v momentě, kdy nastane. Nicméně vhodná forma podpory v této oblasti by mohla dětem pomoci nabýt patřičnou úroveň sociálně-emočních dovedností, podstatných pro chování a jednání v interpersonálních vztazích. Navrhovali bychom jednorázový či dlouhodobý tematický blok, jehož náplň by dětem ukázala, jaké jsou možnosti řešení konfliktů a rovněž vysvětlila, že není potřeba se jich obávat, ale naopak si z nich můžou odnést velmi mnoho.

Přínos vidíme především ve zkušenostech, dovednostech a samostatnosti, které by dítě získalo. Dalším benefitem, konkrétně pro učitelé, by byla minimalizace konfliktů, do kterých by museli zasahovat, protože děti by již věděly, jak si v dané situaci poradit.

ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsme se zaměřili na problematiku přístupu učitele k řešení vrstevnických konfliktů mezi dětmi předškolního věku. Přestože existují metodické postupy, není možné jednoznačně specifikovat, jak přesně učitelé postupují v praxi.

První kapitola teoretické části popsala konflikt z obecného hlediska a jeho důležitosti v životě jedince a společnosti. Poté jsme se věnovali jeho významu v interpersonálních vztazích. Pro pochopení předpokladů dítěte k řešení vrstevnických konfliktů jsme popsali emoční a sociální vývoj dítěte, které působí na jeho schopnost tyto konflikty řešit.

Ve druhé kapitole jsme se zaměřili na konflikt ve vrstevnických skupinách dětí. Popsali jsme přínos sociálních skupin pro dítě předškolního věku a přesunuli se k vrstevnickým skupinám. Následně jsme demonstrovali konflikty v těchto skupinách a jejich možná úskalí, ale především prospěch. Poslední částí této kapitoly byly faktory, které mohou na vrstevnické spory působit.

Závěrečná kapitola byla zacílená primárně na učitele, a to v rámci východisek, týkajících se jeho přístupu k řešení vrstevnických konfliktů. Pro pochopení, jakým způsobem učitel nahlíží na vrstevnické konflikty, bylo nutné se zabývat pojetím jeho role a role dítěte ve výchovném procesu. Následně bylo zmíněno stanovisko učitele k dítěti z hlediska transmisivního a konstruktivistického přístupu, které nastínilo, jaké role může zastávat konkrétně ve vrstevnických sporech. Závěrem jsme představili metodické postupy řešení konfliktů podle vybraných autorů.

Praktická část nám předkládá výsledky výzkumu, prováděného za pomoci polostrukturovaného interview, realizovaného s učiteli státních mateřských škol. Po ukončení sběru dat jsme provedli transkripci rozhovorů a následně je rozebrali na jednotky, kterým jsme přiřadili kódy. Poté byly kódy seskupeny do patnácti kategorií a pěti subkategorií. Poslední částí byla interpretace kategorií, abychom mohli odpovědět na výzkumné otázky.

Hlavním výzkumným cílem bylo popsat, jaké přístupy uplatňují učitelé k řešení vrstevnických konfliktů mezi dětmi v mateřské škole. Podařilo se nám popsat sedm přístupů, které odrážely postupy jednotlivých učitelů a jako nejčastěji používaný se ukázal přístup vyšetřovatelský. Dozvěděli jsme se však, že učitelé velmi často jednají spíše intuitivně, což může být právě důvodem tohoto postupu. Existují rozmanité příčiny, které svou závažností ovlivňují jednání učitele a stejně tak situace, které úzce souvisí právě

s příčinami. I když učitelé vždy popsali svůj typický postup, přesto jej v návaznosti na události a danou situaci modifikují. Pokud jde o role učitele, tyto se samozřejmě odráží v přístupech, které sám volí, ale podobně jako u způsobu řešení, své role přizpůsobuje konkrétní situaci.

Výzkumem jsme získali výsledky, které by mohly upozornit na úskalí odklonu učitelů od konstruktivistického pojetí dítěte z hlediska řešení konfliktů. Současně by mohly upozornit na nutnost informovanosti o možnostech řešení konfliktů napříč mateřskými školami, protože dle názorů učitelů se toto zdá být pouze situačním problémem. Jistě by bylo ku prospěchu věci, aby na námi prezentované výsledky v budoucnu navázal další výzkum v rámci této důležité oblasti, kterou vrstevnické konflikty nepochybně jsou. Následující výzkum by mohl pomoci odhalit nové možnosti řešení vrstevnických konfliktů, a to způsoby, které by prioritně dítěti přisuzovaly hlavní roli.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Basu, A., & Faust, L. (2013). *Umění úspěšné komunikace: jak správně naslouchat, řešit konflikty a mluvit s druhými lidmi*. Praha: Grada.
- Baum, T. (2009). *Umění přátelského řešení konfliktů*. Praha: Portál.
- Beaty, J., J. (2013). *Preschool Appropriate Practices: Environment, Curriculum, and Development* (4.vyd). Boston: Cengage Learning.
- Beaty J., J. (2017). *Skills for preschool teachers* (10.vyd). Boston: Pearson.
- DeVito, J., A. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2.vyd). Praha: Portál.
- Essa, E. (2011). *Jak pomoci dítěti: metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově*. Brno: Computer Press.
- Farková, M. (2017). *Vybrané kapitoly z psychologie* (3.vyd). Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Gabašová, J. (2020). *Otevřená komunikace a řešení problémů ve třídě*. Praha: Raabe.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2.vyd). Brno: Paido.
- Grün, A. (2015). *Jak překonávat konflikty: zvládnout a vyřešit složité situace*. Bratislava: Noxi.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2.vyd). Praha: Grada.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- Kolaříková, M. (2015). *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě.
- Koldeová, L. (2015). *Tresty vo výchove*. Brno: Wolters Kluwer.
- Kopecká, I. (2015). *Učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada.
- Kořa, J., Trpišovská, D., & Vacínová, M. (2013). *Sociální psychologie: vybrané kapitoly* (2.vyd). Praha. Univerzita Jana Amose Komenského.
- Kořátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
- Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2.vyd). Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2010). *Konflikty mezi lidmi* (2.vyd). Praha: Portál.

- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2.vyd). Praha: Grada.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Medlíková, O. (2012). *Umíme to s konfliktem!: náročné situace a jejich řešení*. Praha: Grada.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2013). *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer.
- Mertin, V., & Gillernová I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2.vyd). Praha: Portál.
- Michalová, Z. (2012). *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál.
- Plamínek, J. (2012). *Konflikty a vyjednávání: umění vyhrávat, aniž by někdo prohrál* (3.vyd). Praha: Grada.
- Plamínek, J. (2013). *Mediace: nejúčinnější lék na konflikty*. Praha: Grada.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.
- Skoglund, R., I. (2019). When “words do not work”: Intervening in children’s conflicts in kindergarten. *International Research in Early Childhood Education*, 9(01), 23–38. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1209273.pdf>
- Skorunková, R. (2013). *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Slaměnik, I. (2011). *Emoce a intrapersonální vztahy*. Praha: Grada.
- Spivak, A., L. (2015). Dynamics of Young Children’s Socially Adaptive Resolutions of Peer Conflict. *Social development*, 25(01), 212–231. doi: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/sode.12135?saml_referrer
- Svobodová, Z. (2021). *Konflikty ve škole: od prevence k řešení*. Praha: Wolters Kluwer.
- Šafráková, D. (2019). *Pedagogika* (2.vyd). Praha: Grada.
- Šišková, T. (2012). *Facilitativní mediace: řešení konfliktu prostřednictvím mediátora*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., Šedřová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (3.vyd). Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2010) *Pedagogika pro učitele* (2.vyd). Praha: Grada.

Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd. a tak dále

Tzv. takzvaně

Resp. respektive

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma dělení konfliktu (vlastní zpracování, podle Výrost et al., 2019; Kopecká, 2015; Jedlička et al., 2018; Křivohlavý, 2010).....	16
Obrázek 2 Schéma výsledných kategorií a subkategorií (vlastní zpracování)	44

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Dělení sociálních skupin (vlastní zpracování, podle Procházka, 2012, Výrost et al., 2019)	24
Tabulka 2 Výzkumný soubor (vlastní zpracování)	42
Tabulka 3 Vyšetřovatelský přístup (vlastní zpracování)	58
Tabulka 4 Empatický přístup (vlastní zpracování)	59
Tabulka 5 Facilitační přístup (vlastní zpracování)	61
Tabulka 6 Přenesení řešení na dítě (vlastní zpracování).....	62
Tabulka 7 Přehrání situace (vlastní zpracování).....	63
Tabulka 8 Ignorování situace (vlastní zpracování).....	63
Tabulka 9 Rychlé rozřešení (vlastní zpracování)	64
Tabulka 10 Míra řízení postupu a ovlivňování výsledku konfliktu učitelem a dítětem (vlastní zpracování).....	67

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Vzor informovaného souhlasu

Příloha P II: Polostruktura interview

Příloha P III: Ukázka interview

Příloha P IV: Seznam kódů

PŘÍLOHA P I: VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Informace o výzkumu

Tento výzkum se týká přístupu učitelů k řešení vrstevnických konfliktů mezi dětmi předškolního věku. V rámci praktické části této práce budou prováděny rozhovory s učiteli/učitelkami mateřských škol.

Období realizace

2022-2023

Informace o účastníkovi

Jméno a příjmení:

Délka praxe:

Kontakt:

Prohlášení

Já níže podepsaný/á potvrzuji, že:

- 1) Jsem obeznámen/a s cílem a průběhem výzkumu.
- 2) Souhlasím s účastí na tomto výzkumu.
- 3) Souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat vzešlých z výzkumu a s jejich použitím pro účely výzkumu.
- 4) Souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů.
- 5) Jsem obeznámen/a se skutečností, že rozhovor bude nahráván. Po nahrávání bude rozhovor přepsán a použit v bakalářské práci bez udání Vašeho jména či jiných údajů. Rozhovor bude použit pouze pro účely bakalářské práce.
- 6) Jsem obeznámen/a s tím, že kdykoliv mohu bez udání důvodů odstoupit z výzkumu.

Potvrzuji, že souhlasím s poskytnutím rozhovoru za výše uvedených podmínek.

Dne:

Podpis participanta:

Podpis výzkumníka:

Tereza Kožušníková

Email: t_kozusnikova@utb.cz

PŘÍLOHA P II: POLOSTRUKTURA INTERVIEW

1. Co bývá nejčastěji příčinou vzniku konfliktu mezi dětmi PV dle Vašich zkušeností?
2. Co podle Vás způsobuje, že některé děti se dostávají do konfliktu častěji než jiné?
3. Můžete mi prosím popsat krok za krokem, jakým způsobem se snažíte řešit konflikty?
4. Na co je podle Vás nejdůležitější se v konfliktu zaměřit?
5. Jaké přístupy k řešení vrstevnických konfliktů se Vám nejvíce osvědčily, a které naopak ne?
6. Jakou roli podle Vás sehráváte v konfliktu?
7. Jaký má podle Vás konflikt význam v životě dítěte?
8. Jaké jsou podle Vás faktory, které ovlivňují vznik a řešení konfliktu?
9. Co je pro Vás důležité při volbě Vašeho přístupu k řešení vrstevnických konfliktů?

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA ROZHOVORU

V: Co bývá podle Vás nejčastější příčinou vzniku vrstevnických konfliktů?

P6: Podle mě je to neshoda. Nejčastěji to bývá, že nepochopí spolu hru, že si něco vezmou. Jde o to, že prostě jeden je ve výhodě a druhý to nedokáže zpracovat, proto vlastně dochází ke konfliktu.

V: Takže podle Vás za to třeba do určité míry může ta komunikace mezi těmi dětmi?

P6: Určitě v mladším věku je to komunikace, protože ty děti přece jenom komunikovat neumí a myslím si, že ve starším věku je to i to, že to tomu dítěti dochází, že ten kamarád má třeba návrh, že mu může i třeba tohle vadit. Jo, ale to neříkám, jako že se to týká konkrétně našich dětí, ale ano. Jde takhle o to moje já. Je to takové to „Já jsem si teď chtěl hrát s tím vláčkem, tak mi ho vrať.“ Je to prostě vztažené na sebe.

V: Co podle vás způsobuje, že se některé děti dostávají do konfliktu častěji a některé třeba méně?

P6: Určitě je to o povaze toho dítěte o samotné té jeho osobnosti, ale je to všechno spojené s tou komunikací. Je to všechno spojené s tím, že některé děti se umí podělit, některé děti jsou v pohodě s tím, když nějaký kamarád má návrh, má nějakou výhodu a některé děti naopak ne. Můžou to být i děti přehnaně přecitlivělé, které nedokážou ten problém zpracovat samy. Proto se dostanou do toho konfliktu s dítětem a dost často potom hledají řešení u nás, že my za něho ten konflikt vyřešíme.

V: Takže myslíte, že jde hlavně o povahu dítěte?

P6: Jo myslím si, že tam hodně velkou roli hraje povaha toho dítěte.

V: A myslíte si, že může mít vliv také domácí prostředí? Vlastně to, jakým způsobem k dítěti doma přistupují?

P6: Každopádně to domácí prostředí ovlivňuje dítě úplně ve všem, to vidíme. Někdy si kolikrát i na dětech uvědomíme, jak mluvíme s rodiči a mluvíme s dítětem, že je to vlastně tak podobné. Vždycky říkám, že malé děti jsou jako houba, ony nenacucávají jenom naše chování a naše vnímání, ale to jak my reagujeme v určitých situacích, tak stoprocentně i rodiče, což jsou jejich vzory.

V: Dobře, tak teď Vás poprosím, jestli byste mi mohla krok za krokem popsat, jakým způsobem řešíte konflikt mezi dětmi.

P6: Ano, pokud nastane konflikt a ve většině případech si ho všimneme, tak nejdřív počkám, jak tu situaci vyřeší děti. Snažím se do toho nevstupovat a nechám je nebo se snažím se je nechat, aby si to vyřešili spolu. Přeci jenom jsou to už předškoláci a jsou schopni některé situace zvládnout sami. V případě, že to nevyřeší, nastávají dvě věci. Buď jedno z těch dětí, u kterých dojde ke konfliktu, přijde za mnou říct mi to, že to nedokázal vyřešit anebo vidím, že jde do nějakého ataku, že se vyhroťí ta situace, kdy je potřeba, abych zasáhla. V případě, že si to děti vysvětlí a mně se to nelíbí, jak si to vysvětlily, tak do toho někdy vstoupím. Někdy ne, protože si myslím, že děti ve školce a celkově v předškolním věku v mladším školním věku by měly dojít do styku s konfliktem. Ony se ho potřebují naučit řešit, ony potřebují vědět, jaké je z toho východisko. Nemůžeme neustále, nebo nemůžou ony očekávat, že to za ně někdo vyřeší, až půjdou do školy. Jednou budou v situaci, kdy to budou muset pochopit a vyřešit samy. Takže jak říkám nejdříve je nechám, pozoruji a v případě, že potřebují pomoc, tak zasáhnu, pokud ne, tak to nechám.

V: Takže se snažíte především o tu samostatnost těch dětí, aby vlastně to zvládly vyřešit samy?

P6: Ano, ale není to o tom, že bych na to jako kašlala a zavřela oči a nechala to takto. Ne, já to pozoruji a ono ve většině případů, když dojde ke konfliktu, tak to učitelka upozoruje. Děti jsou hlasitější, děti víc upozorňují a úplně co je nejčastější, tak takové to „Já to půjdu říct paní učitelce“. Takže si všimnete, že se v tom kolektivu něco děje.

V: Na co je podle Vás nejdůležitější se v konfliktu zaměřit?

P6: Myslím si, že nejdůležitější je zjistit, kdo má teda pravdu. Já kladu veliký důraz u dětí na to, aby mi nelhaly, a říkám, že lež je opravdu velmi špatná vlastnost. Nelžu já a nebudou lhát ani ony. Takže v případě, že se mi přiznají, teď řekněme příklad u toho autíčka. Někdo se přizná, že to vzal, tak řeknu v pořádku, vrať mu ho, omluv se mu a nebudu se na tebe zlobit. Já jsem ráda, že se přiznají, takže vedu je tady k tomuto, aby se pak jako přiznaly. V minimu případů se mi stává, že se prostě nepřiznají a nemůžeme dopátrat, kdo je prostě viníkem. První samozřejmě, co je nejdůležitější je fakt, abych zjistila, proč ten konflikt nastal. Je to mnohdy evidentní a taky, abych zjistila, kde je pravda.

V: Řešíte konflikt s oběma aktéry dohromady nebo to řešíte s nimi zvlášť?

P6: To je dobrá otázka, protože podle učebnic Vám řeknou, ať to řešíte s každým zvlášť, aby jedno dítě neslyšelo toho druhého. Dívejte se, ty děti jsou u sebe a jsou na koberci, takže podle mě je hloupost vzít jednoho za roh a ptát se ho. Zprvė tady nemám nikoho jiného, kdo by mi mohl pohlídat děti a já to mohla s dítětem řešit sólo. V případě, že je to opravdu velmi závažný případ, ale to už mluvíme o tom, co hraničí se šikanou a co je prostě náročné. Pokud se jedná o to, že si někdo vezme hračku o to, že někdo někoho bouchnul, tak je jasné, že si musím vyslechnout obě strany a ve velkých případech jdou oba za mnou a říkají mi to, tak ten jeden se přizná. Nedělám to proto, abych nějak ponížila toho, který dostal prostě kopanec, byť omylem, ale dělám to proto, protože vím, že ty děti se přiznají. Pokud my děti od začátku vedeme k tomu, že si nelžeme, tak se mi to opravdu osvědčilo, že se přiznají. Já když udělám chybu, tak se taky omluvím. Já, když někoho špatně napomenu, taky se mu musím omluvit, protože vnímám sama ze svého pohledu, že to musím udělat.

V: Takže teda většinou to řešíte teda s oběma, pokud to není nějaký závažný případ?

P6: Ano. Pokud se to nedozvím, protože jsou i konflikty, o kterých se třeba nedozvím, což paní učitelky nerady přiznávají, ale je to tak. Může někdy přijít rodič a říct „paní učitelko takhle holčička si mi stěžovala, že tamta si s ní nehraje, protože jí tam to udělala“. V takovém případě nastává to, co jsem popisovala předtím. Vezmu si holčičku, zeptám se jí, jestli to tak je, proč nám to třeba neřekla, jestli se bála. Potřebuju zjistit, proč to neřekla mě a řekla to mamince nebo tatínkovi. Pak jdu za tou druhou stranou a pak se rozhodnu, jestli je vhodné to řešit společně anebo, jestli je potřeba říct holčičce, že ona to třeba takhle nemyslela.

V: Takže v případě vlastně nějakých závažnějších choulostivějších věcí spíš zvlášť, ale pokud jsou třeba takové nějaké klasické konflikty o hračku, tak dohromady. Rozumím tomu dobře?

P6: Ano, přesně tak.

V: Jaké přístupy k řešení vrstevnických konfliktů se Vám nejvíce osvědčily a které se vám třeba naopak neosvědčily?

P6: To je dobrá otázka. Vždycky se mi osvědčilo to, že o tom je potřeba mluvit a chci po dětech, aby spolu a se mnou v první řadě komunikovaly. Nikdy to prostě s děčkama nezameteme pod koberec. Pokud se něco stane, je potřeba to občas rychle vyřešit, protože

stejně tak jako my dospělí máme potřebu věci zpracovat a nevyřešené věci nám leží v hlavě, tak i ty děti některé by mohly mít potom pocit, že paní učitelka to nevyřešila a že je v nepravu. Já musím mít čistý štít nejenom pro sebe, ale i pro ty děti. Já jsem tady pro ně, takže v případě, že někomu prostě nepomůžu, tak on to potom ponese v sobě. Vždycky se to musí prostě vyřešit, ať už je to cokoliv. Buď si to ty děti vyřeší samy za mého dozoru, byť někdy do toho nevstupuji přímo a jsem jenom pozorovatel anebo to vyřeším já, ale mělo by se to vyřešit. V dětech to zůstane a je to škoda.

V: Takže se Vám tedy neosvědčilo neřešit to?

P6: Každá paní učitelka už svojí třídu zná a jednotlivé děti ví, že tady toto děťátko prostě více inklinuje k tomu, že když nedostane hračku, tak bouchne. V tom případě pak můžu říct „prosím Tě, už jsi mě to říkal, běž to vyřešit sám“. Není to opomenutí. Pro ty děti stačí, když ony mi to řeknou a ví, že já nějak zareaguju, ne že řeknu, běž, to mě nezajímá. Takže v žádném případě bych to jako neopomenula. To bych úplně vynechala. Vždycky to chce nějaké řešení.

V: Napadá Vás ještě něco, co se Vám neosvědčilo?

P6: Je pravda, že na začátku praxe jsem asi některé věci mnohem více řešila. Teď postupem praxe zjišťujete, že je to vesměs všechno, ne na stejné brdo, to tak jako nemůžu to říct, ale je to vesměs velmi podobné. Buď je to o hračku, nebo si někdo s někým nechce hrát, nebo ty nebudeš můj kamarád. Takže tady tyto věci. Pak je vidíte za dvě minuty, že se vedou za ruku. To jsou takové malé konflikty, ale je fakt, že když jsem byla mladší, tak jsem se vším tak více zaobírala já a prostě každou věc jsem potřebovala vyřešit. Teď postupem času zjišťuji, nebo jsem zjistila, že ty děti si opravdu spoustu věcí dokážou vyřešit samy. A proč je nenechat? Proč jim do toho vstupovat? Nechat to i na nich, opravdu je nechat otrkat se, protože co si budeme povídat, rodiče to v dnešní době nedělají. Jakmile je nějaký problém i ve škole, kdo to jde řešit, jdou to řešit rodiče. Taková je doba. Já nebudu říkat, že budu jinačí rodič, o tom žádná. My fakt, ale chceme nechat ty děti si to zkusit vyřešit samy, ať si to zkusí. Někdy budou slzičky a já někdy jsem smutná z toho, jak něco dopadne. Jo, ale tak to je.

V: Jakou roli podle Vás v konfliktu sehráváte?

P6: No v první řadě jsem pozorovatel, pak jsem ten soudce, který to musí prostě rozhodnout. Buď anebo.

V: Takže se snažíte především teda pozorovat, když to není vážné?

P6: Ano pozorovatel, jak říkám, pokud je to něco jednoduchého, zvládnou to samy, když ne ony, tak přijdu já.

V: Takže pozorovatel a soudce?

P6: Ano.

V: Dále se Vás zeptám, co je podle Vás nejlepším výsledkem řešení konfliktu?

P6: To, že si dokážou vyřešit samy. Častokrát se to teď stává. To je pro mě úplně to nejvíc, že ty děti přijdou na to, že se třeba dokáží podělit. To jsou takové ty lidské vlastnosti, schopnosti a dovednosti. No jsou to prostě ty věci, které ty děti mají vědět, mají je umět a má to být zautomatizované. Tak to je asi to, co je pro mě nejdůležitější a myslím si, že pro děti taky, že se to prostě nějak vyřeší. Ono, když řešíte konflikt, tak jeden stejně vyjde, jako v podstatě hůř. Ale vždycky se to musí ještě potom pozorovat, ne že se to uzavře, já se otočím a čau.

V: Takže pro Vás i pro dítě je tedy nejlepší, když si to děti dokáží vyřešit samy?

P6: Jo, myslím si, že je to velmi důležité. Když už ten konflikt nastane a já musím zasáhnout, tak je potom pro mě důležité, aby to dítě pochopilo proč. Já se častokrát děti ptám, jestli ví, co udělaly špatně. Častokrát se setkáte s tím, že to dítě to neví, protože si to buď neuvědomí anebo vám odpoví, že neví, protože je to nejčastější odpověď dětí. To je pro mě taky důležité, aby ty děti věděly, co se stalo. Vždycky se jim snažím říct, jestli jim by se líbilo, kdyby se k nim někdo takhle choval.

V: Takže vždycky je pro Vás důležité zdůraznit tomu dítěti, co se vlastně stalo. Jako kdyby říct, co je teda za problém, a proč vlastně s ním ten konflikt řešíte. Je to tak?

P6: Ano.

V: Dále se Vás zeptám, jaké faktory ovlivňují to, jakým způsobem řešíte konflikt? Co vlastně ovlivňuje Vás?

P6: Já se snažím, samozřejmě si nenosit práci ani domů, ale ani si nosit problémy sem do práce. Je pravda, že některé děti, a to si musí přiznat každý učitel a sáhnout si prostě do svědomí. Když máte dítě, které působí mnoho konfliktů, tak to je přeci jen trochu jinak. Je to otázka toho, že to dítě to dělá opakovaně a opakovaně dělá jednu a tu samou věc. Takže je něco jiného, když tamhle kamarád sebere auto někomu, kdo to třeba udělal, opravdu že

si to třeba ani neuvědomil a je někdo, kdo to udělá prostě záměrně a udělá to dnes, udělá to zítra, udělá to pozítří. Já musím mít zmapovanou třídu, musím znát ty děti a musím vědět, co od nich můžu očekávat. Na základě toho i můžu řešit konflikt. Není to, že bych každého měřila jiným metrem, to ne. To ne, ale to řešení je tam trošku jinačí. Oba dva ví, že udělali něco špatně, oběma to dám jasně najevo. Rozdíl je v tom, když prostě řeknu tomu prvnímu, že takhle se to nedělá a on sklopí uši a ví. Rozdíl je v tom, když to řeknete tomu druhému a ten to za hodinu udělá zase. Musím u něho být třeba i důraznější. Potom už je to jenom o pozorování a o tom, jak to dítě přijme.

V: Takže chcete tím říct, že v tenhle moment už hraje roli třeba trochu ten lidský faktor? Už je toho na Vás moc a stupňuje se to?

P6: Ano, ale zase bych to nenazvala, že jsem zaujatá, to ne. Je v tom to, že vím, že některé dítě má nastavené mantinely někde jinde, je to i ovlivněno výchovou. Je to ovlivněno osobností toho dítěte. To dítě má prostě mantinely někde jinde. Já jsem tady od toho, abych mu ty mantinely vrátila tam, kde je mají všechny děti, aby prostě vědělo, že tohle se opravdu dělat nemá. Jestli prvnímu dítěti to stačí říct jednou a dalšímu dítěti to musíte říct pětkrát, tak je jasné, že se to u Vás stupňuje. Prosím Tě, neber mu to autíčko. Stupňuje se to jinak než u toho, kterému to řeknete jenom jednou.

V: Tak další otázka, jaký má podle Vás konflikt význam v životě dítěte?

P6: Veliký, veliký a dokonce jsem byla teďka na školení a naše školitelka byla úplně úžasná. Ona byla výborná. Ona fakt říkala, že ne jenom konflikt, ale jakýkoliv problém, že by se s tím ty děti měly setkat. Je to o tom, že i těmi konflikty se my utváříme. Vezměte si, kolikrát třeba dostanete špatnou známku ve škole. Pro někoho to může být konflikt a může se z toho hroutit. My se musíme naučit s tím prostě fungovat, tak jako učíme děti, že výhra a prohra jsou v pořádku. Tak to prostě musí být. Ten konflikt hraje velmi důležitou roli.

V: Takže myslíte, že se tím dítě třeba i zoceluje do toho života?

P6: Formuje, podle mě opravdu formuje, protože to dítě pak ví, že není všechno jenom růžové.

V: Má podle Vás mateřská škola velký podíl na tom, jak dítě bude s konflikty v budoucnu pracovat?

P6: Já doufám, protože čím větší základ my jim dáme a čím víc je dokážeme s konflikty seznámit, tak tím se to více naučí. Ty konflikty tady jsou a musí se řešit. Život není

bezkonfliktní. Ale jo určitě odnáší si a já doufám, že si odnáší jenom to nejlepší, že potom se nebudou někde vztekat, že prohrály, že je něco špatně a že je tamhle někdo bouchnul. Doufám, že to dokážou vyřešit.

V: Co je pro Vás důležité při volbě Vašeho přístupu k řešení vrstevnických konfliktů?

P6: Já nevím, co jako pro mě důležité, no spíš to podle mě vychází vždycky z té aktuální situace, protože nemůžeme všechny konflikty řešit úplně stejně. Jak říkám, jednou pozoruji, jednou se dívám a jednou do toho musím zasáhnout. Může být konflikt, kdy opravdu prostě jde o zdraví dítěte. Jo, ale může se prostě stát, že se kluci pošťuchují, nebo i holky a bouchnou se. Takže pro mě teď v první řadě není důležitý konflikt, ale zdraví toho dítěte. Takže je to vždycky v návaznosti na tu aktuální situaci. Nemůžu říct, že by pro mě bylo něco nejdůležitějšího. Důležité je pro mě, aby se potom ta situace vyřešila.

V: Takže teda důležitá je pro Vás ta situace?

P6: Ano. Ještě bych chtěla říct, že když je učitel čestný, když je ten učitel rovný, když má prostě pro všechny stejným metr, tak ty děti mu to neskutečně vrátí. Ony ví, co si můžou dovolit. Ony ví, co ode mě mají očekávat a není to, že se špatně vyspím a tak je tady všechny seřvu. Ony ví moc dobře, když něco pokazí a ví i z mé reakce, jaký bude postup, jestli to bude procházka růžovou zahradou, nebo jestli tady budou lítat hromy a blesky.

V: Takže vnímáte, že jsou děti už na ty postupy zvyklé a ví, jak se to bude řešit?

P6: Určitě, ale to je i od začátku. Máme nastavené pravidla třídy a máme nastavené, jak to řešit a ty děti to poznají. Je spousta učitelů, kteří to neřeší a je zase spousta učitelů, kteří to řeší. Někteří to až moc prostě řeší. Ještě bych k tomu ráda řekla, že nejsem žalovací učitel. Už jsem to říkala několikrát. Co se stane ve školce, pokud to není nějaký konflikt za hranou, když někdo někomu ublíží a není to opravdu nic vážného. Tak řešíme konflikt ve školce, řešíme ten problém ve třídě, netahám do toho rodiče, netahám do toho nic a říkám to i dětem. Ten problém nastal tady, my si ho spolu vyřešíme. Pokud je to něco závažného, někdo někomu ublíží a tak, už do toho teda musím vtáhnout toho rodiče, ale jinak si to řešíme tady. Není to, že bych rodiče nechtěla o tom informovat, ale je to o té důvěře těch dětí. Někdy můžou něco udělat a ony samy si uvědomí, že to není dobře. Není to zapírání před rodiči, ale je to, že jsme to vyřešili teď a tady a je to vyřešené a uzavřené. Není potřeba to rozpitvávat.

V: Ještě mě napadá další otázka. Je pro Vás důležité, aby byl Váš přístup k řešení konfliktů jednotný s Vaší kolegyní ve třídě?

P6: Toto je dobrá otázka. Vždycky si musíte s kolegyní na třídě sednout. My jsme s kolegyní podobné typy a myslím si, že některé věci podobně řešíme. Myslím si, že stejně jako ona nejdřív pozoruje a pak do toho zasáhne. Tak možná na ní jde vidět, že už jsem o něco starší, a že ona třeba někdy víc těch konfliktů řeší, protože ona to považuje v současné době jako za důležité, že tady toto se musí řešit. Pokud máme něco řešit, tak to řešíme podobně. Ve většině případů se vždycky shodneme a vždycky si o tom řekneme, i když se něco stane, tak ať to ta druhá ví, kdyby náhodou cokoliv, tak, aby prostě věděla, že tady tento konflikt nastal.

V: Myslíte si, že je i pro ty děti důležité, aby v té třídě přistupovaly obě dvě učitelky stejně k těm konfliktům?

P6: Určitě, protože, jak říkám to je se vším. Pokud jedna paní učitelka povede den takhle a druhá takhle, tak se to vždycky na těch dětech projeví. Takže musíme být jednotné.

V: Pokud Vás nic nenapadá, tak je to za mě všechno. Děkuji Vám mockrát.

P6: Asi už nevím, co bych řekla. Taky děkuji. Snad Vám to pomůže.

PŘÍLOHA P IV: SEZNAM KÓDŮ

1. Rozmanité příčiny konfliktu	
1.1 Konflikt zájmů	<p>Boj o první místo Být vyvolán On může a já ne Pomsta Výhoda je na jedné straně Prosazení svého „já“ Boj o první místo Konflikt o pozornost Konflikt o hračku Narušení osobního prostoru</p>
1.2 (Ne)dělit se	<p>Mít pro sebe Ničení cizí věci Neschopnost se dělit Neber mi to Nevůle půjčovat Jedináček má vše pro sebe Nezvyk se dělit Jedináček není zvyklí na dělení Bezodkladná touha po hračce Nutnost se dělit Jedináček se neumí dělit Já to viděl první! To je moje!</p>
1.3 Inklinace dítěte ke konfliktům	<p>Konfliktní povaha Ego Citlivá povaha Jiná povaha jiné chování Dominance Neklidné dítě Ambiciózní dítě Průbojnost Konfliktní dítě Předškolák jako prosazující osobnost Dominance Taková hodná, poslušná Potřeba dítěte organizovat Dominance Věk dítěte Dítě se specifickými potřeby Chybějící kontakt s vrstevníky Příčina záleží na věku Mladší sourozenec Jedináček Hodně sourozenců Charakteristika dítěte Žalující dítě</p>

<p>1.4 Komunikace jako problém</p>	<p>Namísto komunikace násilí Nezvyk komunikovat s vrstevníky Nepochopení dítěte Neschopnost se domluvit Neznalost komunikace s vrstevníky Málo komunikace Neschopnost vysvětlit si Vzít si - jednodušší cesta Nedostatek komunikace z domu Jazyková bariéra Rodič řeší za dítě Chybějící komunikace s vrstevníky Jeden se umí domluvit a druhý ne Sourozenec jako výhoda Neschopnost vyříkat si spor Nepochopení při hře</p>
<p>1.5 Odraz výchovy z domu do MŠ</p>	<p>Výchova z doma Dítě = odraz rodičů Přejímání chování z okolí Rodič jako vzor dítěte Vzor dětí z domu Vzor v sourozenci Výchova dítěte Naladění z domu Problémy doma Přenesení problémů do MŠ Základ chování v rodině Rodiče vzor v chování Přehnaná chvála Rozmazlování rodiči Jiný přístup, než doma Odraz chování z domu Základ chování z domu</p>
<p>2. Pozitivní význam konfliktů v životě dítěte</p>	<p>Konflikt jako přirozenost Přenos řešení do budoucna Zkušenost z MŠ = vliv do budoucna Řešení konfliktů v MŠ jako vzor Význam pro budoucna Řešení konfliktů v MŠ jako model Konflikt formuje Konflikt posiluje Konflikty utváří osobnost Vzor řešení konfliktů z MŠ Význam budoucna Schopnost čelit konfliktům Schopnost dítěte prosadit se Úleva po konfliktu Nalezení vlastních hranic Samostatnost dítěte Uvolnění napětí</p>

	<p>Zvládání konfliktů Významnost konfliktů Hierarchie v MŠ Role dítěte v kolektivu Poučení do budoucnosti Pomůcka k seberozvoji Dítě zná svou roli v kolektivu Nástroj pro interakce s druhými Předání maxima dítěti Pocit úlevy Zkušenosti z MŠ do budoucnosti Zkušenosti z konfliktu Konflikt učí interakcím s druhými Konflikt učí sebekontrolé Pomoc v osobním růstu Extrovert dokáže ustoupit Introvert se naučí říkat ne Čestný přístup učitele děti ocení Budování důvěry mezi dětmi a učitelem</p>
<p>3. Cíle učitelů v řešení konfliktů</p>	<p>Zvládnutí sebereflexe Samostatné řešení Řešení vymyslí dítě Dítě se poučí Prosociální chování dětí Dodržení pravidel Nesobeckost Poučení pro dítě Uznání chyby Zamyšlení nad chováním Dítě nalezne řešení Dítě chápe své chování Konflikt se neopakuje Zvládnutí omluvy Samostatnost dětí Řešení bez učitele Samostatnost dětí Sebereflexe Dítě vyřeší svůj konflikt samo Dítě se dokáže omluvit Projevení empatie Samostatnost dětí Předávání zkušeností mezi dětmi Řešení vymyslí dítě Odbourání strachu z konfliktů Nežalovat, ale vyřešit Předat dětem zkušenosti</p>

<p>4. Učitel v různých rolích</p>	<p>Učitel soudce Učitel dozor Učitel pozorovatel Učitel kontrolor Učitel navaděč Učitel kamarád Učitel pomocník Učitel nabízí pomoc Učitel – rovnocenný partner Učitel koordinátor Učitel v roli nápovědy Učitel usměřovatel Učitel mediátor Učitel vzor pro děti Učitel řešitel Učitel narušitel Učitel vysvětlovatel Učitel není automaticky řešitel Učitel vysvětlovatel Učitel jako opora pro dítě Učitel probouzeč empatie Učitel průvodce konfliktem Učitel pátrač Učitel kontrolor domluvy Učitel rozebírač konfliktu Učitel budovatel empatie Učitel zařizovatel domluvy</p>
<p>5. Přístup podléhá situaci</p>	<p>Špatná nálada učitelky Rušení ostatních Vliv přístupu na dítě Rodiče jen v případě násilí Řešení bez rodičů Přístup podle situace Přístup podle vážnosti Rodič jen při agresi Začátek roku = mírnější přístup Konec roku = důraznější přístup Vážnost situace ovlivňuje řešení Nedostatek času Nedostatek prostoru Situace Nálada učitele Počet dětí ve třídě Přístup podle povahy Individualita dítěte Povaha učitele Volba přístupu podle dětí Opakování stejného konfliktu Je toho na mě moc! Neklidný učitel = neklidné dítě</p>

	<p>Jsem v klidu, řeším v klidu Odklad kvůli situace Odklad kvůli času Vážnější situace, učitel zasáhne Zásah v případě násilí Nejde to, zasáhnu Pláč = zásah učitele Gradace konfliktu, zásah učitele Opakovaný konflikt důraznější řešení Stupňování intenzity důraznosti Vážná situace = křik učitele Vážná situace = zásah učitele Násilí = důraznější přístup Rozčilení dětí jako překážka Opakovaný konflikt Dítě se nepoučí Zdraví na prvním místě Konflikt chybou učitelky Jak k sobě, tak k dětem Jeden přístup na vše</p>
6. Pravidla třídy	<p>Nastavená pravidla Připomínání pravidel Odkazování na pravidla Seznámení s pravidla třídy Připomenutí pravidel Pravidla třídy Opakování pravidel Pravidla korigování sporů Připomenutí pravidel Pravidla třídy Podílení dětí na tvorbě pravidel Tvorba pravidel na začátku roku Úprava pravidel dle potřeby Nový problém, nové pravidlo Jednoznačnost pravidel Nácvik řešení podle pravidel Nácvik Řešení podle pravidel</p>
7. Spojenectví	<p>Sjednocení přístupu s kolegyní Domluva na přístupu s kolegyní Domluva s rodičem na přístupu Výměna s kolegyní Spolupráce učitelek Důležitost sjednoceného přístupu Domluva na stejném přístupu Dobré vztahy na pracovišti Předávání informací mezi učitelkami Řešení s oběma aktéry Řešení konfliktu s oběma Řešení se všemi aktéry</p>

<p>8. Vyšetřovatelský přístup</p>	<p>Hledání příčiny Poučení dítěte Přimění dítěte k empatii Hledání pravdy Důraz na zákaz lhaní Pravda je důležitá Ubezpečení dítěte při přiznání Uznání chyby je důležité Zjištění příčiny konfliktu Oba aktéři = přiznání Výslech aktérů zvlášť Jednotlivý a hromadný výslech Nepřecházet, ale vyřešit Nalezení řešení v každé situaci Příčina jako hlavní aspekt Vyžadování omluvy Znalost příčiny = předcházení Viník konfliktu Přizvání svědků Snaha o přiznání Ubezpečení dítěte při přiznání Hledání příčiny Domluva viníkovi Učitel neviděl = pátrání Nenalezení viníka Výslech obou aktérů Snaha o uznání chyby Omluva na závěr Pohlazení na závěr Vážná situace = vstup učitele Druhá šance omluvit se Začínám otázkou proč... Přizvání aktérů Vcítění se do oběti Trest pro obě strany Střídání dětí u hračky Jiná hračka jako řešení Vysvětlování po rozmyšlení Chvilka na vychladnutí Čas pro dítě na přemýšlení Spravedlnost pro oběť Nelíbí se mi řešení, angažuji se Poučení dítěte Zpětná vazba pro dítě Předcházení konfliktům Přeskupení hracích skupin Přimění dítěte zamyslet se Objasnění konfliktu dítěti Zpětná vazba od učitele Trest = odebrání odměny</p>
--	--

	Neponaučení = trest
9. Empatický přístup	<p> Klid Pozitivita Klidný přístup „Máme se rádi“ Spokojenost obou aktérů Dítě uspokojí své zájmy Hlavně v klidu! Systém odměn Pochvala dítěte Pozitivní přístup Motivace ke správnému chování Motivace Empatie Empatická pomoc učitele Řešení s klidem Systém odměn Spokojenost všech zúčastněných Uklidňování učitelem Vidím strach, nepokračuji Příliš emoci= řešení zvlášť Mimická žádost o pomoc Potřeby dítěte na prvním místě Důraz na pocity dítěte Málem pláč= čas na empatii Společné objasnění situace </p>
10. Facilitační přístup	<p> Domluva dětí jako začátek Domluva dětí Iniciace domluvy učitelem Nejdříve domluva mezi dětmi Příchod dítěte k učitelce Vysvětlení principu půjčování hraček Prosba jako začátek řešení Domluva o půjčení Domluva o střídání Nabídka pomoci od učitele Domluva Pomoc od učitele Hledání kompromisu Navedení dítěte k řešení Čas pro mediaci Hledání kompromisu Dítě hledá pomoc u učitele Dítě požádá o pomoc učitele Mluvení o konfliktu Zájem učitele Podpoření zvědavosti dětí Komunikace je základ Zapojení do řešení ostatní </p>

	<p>Společné řešení = úleva Domluva s aktéry Důraz na přístup dítěte ke konfliktu Naslouchání dítěti</p>
11. Přenesení řešení na dítě	<p>Čekání na řešení od dětí Nepotřebují pomoc, pozorují Snaha o samostatnost dětí Přenechání situace dětem Děti to zvládají samy Čekání na řešení od dětí Nalezení řešení dětmi Předškoláci to zvládnou sami Drobné konflikty řeší děti Vedení dětí k samostatnosti Drobnosti řeší děti Dítě jako hlavní aktér Řešení musí vzejít z dětí Domluva pouze mezi dětmi Dítě použije slovo dost! Přenechání situace dětem Předávání zkušeností mezi dětmi Učení se od starších Učení se nápodobou</p>
12. Přehrání situace	<p>Dramatizace jako nácvik řešení Problém = přehrání situace Tvorba preventivních programů Názorná ukázka Lekce řešení konfliktů</p>
13. Ignorování situace	<p>Ignorování situace Neříkej to mně, řekni to jemu Nedostatek času = neřešení</p>
14. Rychlé rozřešení	<p>Okamžité řešení Neřešení může způsobit křivdu Není čas = rychlé řešení</p>
15. Takhle ne!	<p>Pouze popisovat Neefektivní negativní reakce učitele Negativní přístup = pláč Velká angažovanost učitele Zákazy Pokárání bez udání důvodu Trest Povyšování nad dítě Negativní přístup Negativní přístup = zhoršení situace Zvýšení hlasu Zákazy Vtrhnutí dospělého do konfliktu Hledání viníka Přenechání pouze na dětech</p>

