

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Práce třídního učitele s pravidly na 1. stupni ZŠ

The work of a class teacher with rules at primary school

Jana Rožánková

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Práce třídního učitele s pravidly na 1. stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 26.3. 2024

Poděkování

Moje poděkování patří mé vedoucí diplomové práce PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za odborné rady, přínosné konzultace a vstřícný přístup. Dále mým přátelům a rodině, kteří mi byli oporou při psaní diplomové práce i během studia. Děkuji také učitelkám a učitelům, díky kterým mohla být realizována výzkumná část této práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá prací třídního učitele s pravidly na prvním stupni základní školy. Teoretická část práce nabízí komplexní pohled na pravidla třídy jako na nástroj třídního managementu. Dílčí kapitoly vysvětlují význam pravidel pro učitele, žáky a vývoj jedince obecně. Dále jsou věnovány charakteristikám učitelské profese v souvislosti s řízením třídy, klimatem a kázní. Součástí teoretického rámce jsou také praktické náměty související s tvorbou a stanovením pravidel, jejich vymáháním, upevňováním a prací s pravidly v průběhu školního roku. V praktické části je prezentován smíšený výzkum, který kombinuje kvantitativní metodu dotazníku pro učitele s kvalitativními rozhovory s žáky druhého a pátého ročníku doplněné o strukturované pozorování. Cílem výzkumu je zjistit, jaký je názor a postoj učitelů prvního stupně k pravidlům třídy jako k nástroji managementu třídy s potenciálem pozitivně ovlivňovat klima i kázeň ve třídě, a zda a jakým způsobem je tento nástroj využíván v praxi. Výzkumné šetření dále sledovalo, jaký je pohled žáků prvního stupně na pravidla třídy, jak pravidla žáci vnímají a jak jim rozumí. Bylo zjištěno, že učitelé považují pravidla třídy za účinný nástroj pozitivně ovlivňující kázeň a klima třídy. Z dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé nastavují pravidla kombinací preventivního zavedení a úprav v průběhu roku. Učitelé zapojují žáky do procesu tvorby pravidel a pravidla v průběhu roku připomínají. Zhruba u čtvrtiny učitelů se však jedná o připomenutí v reakci na rušivé chování, nikoliv o plánovanou preventivní strategii v rámci třídnických hodin nebo ranního kruhu. Výsledky výzkumu potvrdily předpoklad, že učitelé reagují častěji při porušení pravidla než v případě jeho dodržení. Žáci druhého a pátého ročníku představovali zástupce žáků ranného a středního školního věku. Obě skupiny se jednoznačně stavěly proti myšlence školy bez pravidel a zdůrazňovaly význam třídních pravidel pro zajištění bezpečného a harmonického prostředí. Žáci pátého ročníku považovali za důležité zmínit rušivé chování o přestávkách, během kterých dochází v nepřítomnosti učitele k častému porušování pravidel.

KLÍČOVÁ SLOVA

pravidla třídy na prvním stupni základní školy, management třídy, klima třídy, práce učitele s třídními pravidly, výchovné styly učitele, pedagogická komunikace

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the work of a class teacher with rules at primary school. The theoretical part offers a comprehensive view of class rules as a tool of classroom management. The subchapters explain the meaning of the rules for teachers, pupils and individual development in general. They are also devoted to the characteristics of the teaching profession in relation to classroom management, climate, and discipline. Practical suggestions related to the creation and establishment of rules, their enforcement, reinforcement, and work with rules throughout the school year are also part of the theoretical framework. The practical part presents a mixed-method research combining a quantitative questionnaire method for teachers with qualitative interviews with second and fifth-grade pupils, complemented by structured observation. The aim of the research is to find out the opinion and attitude of first-grade teachers towards classroom rules as a classroom management tool with the potential to positively influence classroom climate and discipline, and whether and how this tool is used in practice. The research investigation further monitored the view of the first-grade pupils on the classroom rules, how the pupils perceive and understand the rules. It was found that teachers consider classroom rules to be an effective tool for positively influencing discipline and classroom climate. It follows from the questionnaire survey that teachers set the rules by a combination of preventive introduction and adjustments during the year. Teachers involve pupils in the process of creating rules and remind them of the rules throughout the year. However, for roughly a quarter of teachers, this is a reminder in response to disruptive behavior, not a planned preventive strategy within classroom hours or morning circle. The research results confirmed the assumption that teachers react more frequently to rule violations than to compliance. Pupils of the second and fifth grades represented the pupils of early and middle school age. Both groups were unequivocally opposed to the idea of a school without rules and emphasized the importance of classroom rules in ensuring a safe and harmonious environment. The fifth-grade students considered it important to mention disruptive behavior during breaks, during which rule violations frequently occur in the absence of the teacher.

KEYWORDS

classroom rules at primary school, classroom management, classroom environment, teacher's work with classroom rules, teacher's educational styles, pedagogical communication

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Pravidla na 1. stupni ZŠ	9
1.1 Obecný význam pravidel a jejich funkce	9
1.2 Pravidla třídy	10
1.2.1 Pravidla jako nástroj třídního managementu	11
1.2.2 Typy pravidel ve třídě.....	13
2 Učitel prvního stupně ZŠ	15
2.1 Charakteristika učitele a příčiny náročnosti učitelské profese	15
2.2 Učitel primární školy a styly řízení třídy	17
2.3 Učitel jako tvůrce klimatu třídy a jeho cesta k ukázněné třídě.....	19
3 Práce učitele s pravidly na prvním stupni ZŠ	22
3.1 Role žáka a práce s pravidly třídy s ohledem na specifika věkových skupin žáků prvního stupně základní školy	22
3.2 Stanovení třídních pravidel.....	24
3.2.1 Obsah a formulace pravidel	24
3.2.2 Smysluplnost, funkčnost a ideální počet pravidel	26
3.2.3 Tvorba pravidel a ideální čas na zavedení pravidel.....	27
3.2.4 Náměty a připomínky ke tvorbě pravidel	28
3.3 Prosazování a upevňování pravidel	29
3.3.1 Reakce na dodržování pravidel: pochvaly vs ocenění.....	30
3.3.2 Reakce na porušování pravidel: komunikační strategie, sankce a symetrický přístup 31	
II. PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 Charakteristika a cíle výzkumu	35
4.1 Výzkumné otázky	35

4.2	Metodologie a způsob získávání dat.....	36
5	Výzkumná část	38
5.1	Předvýzkum.....	38
5.1.1	Získaná data.....	39
5.1.2	Shrnutí	42
5.2	Zpracování dat – dotazníkové šetření.....	43
5.2.1	Zpracování dat – úvodní otázky	45
5.2.2	Zpracování dat – oblast tvorby pravidel	47
5.2.3	Zpracování dat – oblast práce s pravidly v průběhu školního roku.....	52
5.2.4	Zpracování dat – oblast reakce na dodržování a porušování pravidel.....	53
5.2.5	Zpracování dat – oblast subjektivního názoru učitele na pravidla třídy.....	58
5.2.6	Shrnutí dotazníkového šetření	60
5.3	Zpracování dat – rozhovory s žáky a pozorování tříd	61
5.3.1	Pravidla třídy	62
5.3.2	Význam pravidel třídy z pohledu žáků.....	63
5.3.3	Reakce učitele na porušení pravidla z pohledu žáků.....	63
5.3.4	Reakce učitele na dodržování pravidel z pohledu žáků.....	65
5.3.5	Shrnutí pozorování a polostrukturovaných rozhovorů	66
6	Shrnutí praktické části	68
	Závěr.....	70
	Seznam použitých informačních zdrojů	72
	Seznam příloh.....	75

Úvod

Řada učitelů a učitelek se během své profesní cesty zamýšlí nad otázkou, která vyvstane nejpravděpodobněji již při prvním střetu s nekázní či rušivým chováním. *Co mohu jako pedagog udělat, abych měl ve třídě dobré klima, abych minimalizoval rušivé chování a abych se mohl co nejvíce soustředit na samotnou výuku?* V dnešní době již existuje mnoho publikací, které se zabývají tématy jako je například řízení třídy, kázeň, klima třídy a komunikací ve třídě. Autoři těchto publikací se v obecnější nebo konkrétnější rovině zmiňují o pravidlech třídy, uvádí jejich význam nebo přímo popisují proces stanovení pravidel a doporučení pro následnou práci s nimi. Shodují se na skutečnosti, že právě pravidla třídy jsou prevencí nežádoucího chování a pokud jsou komunikována vhodným způsobem, přispívají k příznivému klimatu třídy. Otázkou zůstává, zda se tento předpoklad shoduje s názory učitelů prvního stupně, zda pravidla chování ve svých třídách definují a jakým způsobem s nimi pracují. **Cílem** diplomové práce je porozumět pravidlům jakožto nástroji efektivního managementu třídy a zjistit, jakým způsobem je tento nástroj uplatňován v praxi, zda a jakým způsobem je učiteli prvního stupně využíván a vnímán jako účinný. Dále nás zajímá, jak pravidlům třídy rozumí žáci, jaký je jejich pohled na třídní pravidla a jak je vnímají.

Motivací k výběru tématu byl primárně vlastní zájem o hlubší porozumění tématu pravidel třídy a jeho zasazení do celkového kontextu učitelské práce. Osobně jsem se v posledních letech setkala s řadou učitelů, kteří popisovali svou práci v souvislosti s řízením třídy a respektováním pravidel žáky jako náročnou. V některých případech specifikovali, že cítí vyčerpání a beznaděj. V kapitole věnované učitelům se mimo jiné dočteme také o významu pravidel pro učitele a vysvětlíme si, proč práce s pravidly pomáhá ke zlepšení psychické pohody učitelů.

Přínos diplomové práce vnímám primárně v porozumění oblasti pravidel třídy a jejich významu pro žáka i učitele. Práce může pomoci učitelům, kterým je blízký respektující přístup a komunikace, kteří se snaží využívat moderních metod a zároveň cítí potřebu nastavit si ve třídě určitá pravidla a hranice.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se nejprve věnuji významu pravidel a popisuji důsledky výchovy bez pravidel. Následně se zaměřuji přímo na třídní pravidla, na jejich význam pro žáky i učitele a definuji základní typy pravidel. Další kapitola je věnována učitelům prvního stupně. Najdeme v ní základní

charakteristiky učitele a jeho profese. Cílem této kapitoly je ukotvení pravidel do kontextu práce učitele a seznámení se se souvisejícími pojmy, tedy s klimatem třídy a kázní. Třetí kapitola nabízí praktické náměty, rady a připomínky k pravidlům, jejich tvorbě a efektivní práci s pravidly v průběhu školního roku. Nejprve vysvětluje vývojová specifika žáka prvního stupně v souvislosti s dodržováním pravidel. Účelem kapitoly je popsat, jakým způsobem pravidla nastavovat, jak s žáky komunikovat jejich porušování a jak s pravidly pracovat, aby byla dodržována.

V praktické části budu hledat odpovědi na výzkumné otázky a využiji k tomu metody smíšeného výzkumu. Výzkum spočívá v kvantitativní analýze dotazníků pro učitele a kvalitativním zpracování skupinových rozhovorů s žáky druhého a pátého ročníku, které jsou doplněny o strukturované pozorování. Samotnému výzkumu bude předcházet předvýzkum, který bude zaměřen na pozorování tříd prvního ročníku s cílem dojít k hlubšímu porozumění tématu pravidel v praktické rovině každodenního života třídy. Dotazník pro učitele je speciálně sestavený pro tento výzkum a je zaměřen nejen na oblast stanovení pravidel a práci učitele s pravidly v průběhu školního roku, ale také na zjištění reakce učitelů při dodržování a porušování nastavených pravidel. Cílem dotazníkového šetření je také zjistit pohled učitelů na pravidla třídy jako na nástroj pozitivně ovlivňující klima a kázeň ve třídě. Díky rozhovorům s vybranými žáky je součástí práce také zpracování odpovědí na otázky týkající se významu a vnímání třídních pravidel z pohledu žáků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Pravidla na 1. stupni ZŠ

Jsem přesvědčená, že pravidla by měla být nedílnou součástí každého společenství, ve kterém se k sobě jedinci chovají s respektem a úctou. Pravidla nám dávají určitý řád, rytmus a jistotu. Díky nim víme, jaké chování je přijatelné. Udávají nám, jak se v konkrétní situaci zachovat. Protože očekáváme jejich dodržování také od ostatních, jsou pravidla zdrojem bezpečí.

V následujících kapitolách se podíváme na pravidla a jejich funkce nejen ve školní třídě. Vysvětlíme si, jaké jsou důsledky výchovy bez pravidel, podíváme se na jejich význam pro žáky i učitele a seznámíme se se základními typy pravidel.

1.1 Obecný význam pravidel a jejich funkce

Předtím, než se budeme zabývat funkcí a smyslem pravidel ve školním prostředí, podíváme se na jejich základní definici a význam v obecnější rovině. Gavora a Lyková (2005, s. 33) definují pravidlo jako “předpis či normu pro konkrétní činnost“.

Primární reakcí na pojem pravidlo, může být v důsledku minulé zkušenosti negativní emoce. Může tomu tak být, pokud byla pravidla stanovena bez jakéhokoliv vysvětlení a bez možnosti diskuse nebo v případě, kdy jsme s nimi nesouhlasili a neviděli význam v jejich dodržování. Je ovšem důležité si uvědomit, že pravidla by neměla být od toho, aby nás omezovala. Je tomu přesně naopak. Dubec (2007) popisuje pravidla jako nezbytnou součást lidské společnosti a zdůrazňuje jejich ochrannou funkci. Vysvětluje, že díky pravidlům můžeme svobodně fungovat a realizovat naše vize, sny a cíle, aniž bychom omezovali práva druhých. Podobný pohled na existenci pravidel má Auger (2005, s. 71), který píše, že pravidla jsou tu od toho, „aby nám umožnila žít společně“.

Pravidla jsou důležitá také z hlediska vývoje jedince. Pokud má dítě možnost poznat a dodržovat pravidla, dochází k uspokojení potřeby orientace ve světě (Vágnerová & Lisá, 2021). V případě, že v rodině neplatí žádná pravidla a dítěti není umožněno je respektovat, je dítě ve svém vývoji výrazně ochuzeno (Matějček, 2003).

Následkem absence hranic a pravidel u dětí je ztráta pocitu bezpečí. Kořátková (2008) i Kopřiva (2005) dále upozorňují na následky nedostatečné důslednosti dospělých v souvislosti s udržováním jasných pravidel a hranic. Pokud není rodič dostatečně

důsledný a podřizuje se přáním dítěte, začne si dítě utvářet pravidla vlastní. Nastane-li situace, kdy dítě pociťuje nejistotu v souvislosti s hranicemi a pravidly, reakcí může být strach, úzkost nebo dokonce agresivní chování.

Hlubší problém nastává, pokud se dítě nesetká s pravidly ani ve škole. Nejenže mohou eskalovat pocity úzkosti a nejistoty, ale takoví jedinci se pravděpodobně budou brzy konfrontovat se společenským právem (Auger, 2005).

Můžeme tedy shrnout, že díky existenci pravidel se cítíme bezpečně, dochází k uspokojení našich potřeb, předcházení negativního prožívání a jisté formy deprivace. Umožňují nám dosahovat vytyčených cílů, aniž by docházelo k omezování nebo nerespektování ostatních lidí. Pojďme se nyní podívat na to, jaké další specifické funkce plní pravidla v prostředí školní třídy.

1.2 Pravidla třídy

Nyní již víme, že pravidla pomáhají naplňovat pocit bezpečí a jistoty. Tato funkce je významná i pro žáky ve škole. Pokud není ve třídě klid, neustále nás něco vyrušuje a nevíme, co od spolužáků nebo od samotného učitele očekávat, je pravděpodobné, že pocit bezpečí je to poslední, co v danou chvíli pociťujeme. Dokumentem, který stanovuje pravidla a normy pro žáky, jejich rodiče a zaměstnance konkrétní školy je školní řád.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2015) definuje školní řád jako soubor vnitřních předpisů školy, který je v kompetenci ředitele příslušné školy, a o jejímž schválení rozhoduje školská rada. Obsahem školního řádu by měla být jasná a konkrétní pravidla, která by měla být formulována převážně pozitivně a jazykem přiměřeným věkové skupině žáků. Školní řád musí dle školského zákona obsahovat určitá témata, způsob zpracování je však na řediteli školy. Jedním z těchto povinných témat jsou práva a povinnosti žáků a jejich zákonných zástupců ve škole, k nimž patří základní pravidla chování ve škole nebo připravenost žáků na výuku.

Kromě školního řádu, který je platný pro žáky celé školy, lze stanovit také vlastní pravidla chování v konkrétní třídě. Cangelosi (2006) vysvětluje, že potřeba jejich stanovení je vyvolána obzvláště u učitelů, kteří se nespokojí s hromadným vyučováním a aplikují rozmanité formy výuky. Auger (2005) zdůrazňuje, že je úkolem učitele stanovit jasná pravidla třídy a žáky upozornit, že ve třídě není možné dělat cokoli. Pravidla totiž zajišťují takové prostředí, které je bezpečné a umožňuje učení.

Cangelosi (2006, s. 123) definuje kromě bezpečnosti a pohodlnosti další tři významné funkce pravidel. Účelem pravidel je: (1) „Maximalizovat spolupracující chování a minimalizovat chování nespolečenské, obzvláště rušivé. (2) Zajistit bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí. (3) Zamezit rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě. (4) Udržet přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy.“

Pokud žáci respektují a přijímají společná pravidla, mohou se cítit součástí kolektivu. Auger (2005) uvádí, že tuto funkci zajišťují zejména pravidla chování, díky kterým se žáci učí slušnému chování, ohleduplnosti a vzájemnému respektu. Podobný pohled na problematiku pravidel má také Drew (2023), který vysvětluje, že pravidla nejsou pouze restrikcemi a omezeními upravující chování. Mohou vyjadřovat vzájemný respekt, sdílenou zodpovědnost a otevřený dialog. Stará (2009) popisuje, že k budování a rozvoji třídního společenství mohou přispět také třídní rituály zaměřené na důležitost každého žáka, komunitní kruhy nebo rozvíjení kooperace a vzájemné pomoci.

S tvrzením, že pravidla umožňují sociální učení, souhlasí Čapek (2010) a dodává, že pravidla jsou pro učitele možností, jak kontrolovat nežádoucí chování žáků. Eichhorn (2019, s. 55), který se opírá o názory odborníků, popisuje pravidla jako „nejdůležitější nástroj třídního managementu, sloužící k nastolení pořádku ve třídě.“

1.2.1 Pravidla jako nástroj třídního managementu

Kyriacou a kol. (2012) je autorem, který se věnuje klíčovým dovednostem učitele. Ve své publikaci uvádí, že vymezení pravidel chování je klíčové pro dovednost úspěšného řízení vyučování. Bylo by však nesprávné tvrdit, že se jedná o jedinou strategii úspěšného řízení třídy. V následujících odstavcích si osvětlíme, co management neboli řízení třídy je a jaké další strategie napomáhají k úspěšnému řízení třídy.

Ve třídě, jejíž žáci jsou motivováni k učení a zapojení do zadaných činností, se pravděpodobně vyučuje úplně jinak než ve třídě, kde učitel musí své žáky neustále napomínat a věnovat svůj čas a energii rušivému chování. Vašutová (2007) upozorňuje na nárůst nekázně a výchovných problémů žáků a třídní management řadí ke stále potřebnějším činnostem učitele.

Eichhorn (2019) definuje třídní management jako preventivní přípravu s cílem minimalizovat nebo úplně omezit rušivé chování žáků. Vališová a Kasíková (2011)

charakterizují management třídy jako proces, díky kterému dochází k vytvoření podmínek vhodných k učení a zapojení žáků do aktivit třídy takovým způsobem, aby žáci strávili co nejvíce času produktivní prací. Autorky řadí ke klíčovým manažerským dovednostem zavedení standardů chování a prevenci nevhodného chování.

Eichhorn (2019) je názoru, že udržení pořádku ve třídě lze docílit právě preventivními opatřeními a dává jim přednost před tradičním nástrojem odměn a trestů. Vališová a Kasíková (2011) naopak odměny a tresty řadí do systému manažerských strategií užívaných při nevhodném chování žáků. Více o působení odměn a trestů na žáka si v souvislosti s porušováním pravidel vysvětlíme v kapitole s názvem *Prosazování a upevňování pravidel*.

Kyriacou a kol. (2012) zařazuje ke strategiím, které umožňují předcházet nežádoucímu chování například sledování žáků, procházení učebny, radu a povzbuzení, změnu činnosti nebo tempa nebo také přesazení žáků. Autor považuje za důležité nenechat nežádoucí, rušivé nebo dokonce neuctivé chování bez povšimnutí. Žákovi bychom měli dát najevo, že je jeho chování nežádoucí, jinak dojde ke snížení naší autority. Jako vhodný prostředek přitom může postačit výrazný oční kontakt nebo znepokojivý výraz tváře. Vališová a Kasíková (2011) dodávají, že pokud se rozhodneme žáky na nevhodné chování upozorňovat, je nejprve potřeba si jasně definovat, jaké chování je pro mě přijatelné a jaké již nejsem schopen akceptovat.

To, co jeden učitel považuje za naprosto nepřijatelné a neslušné chování, je jiný učitel ochotný tolerovat. Během náslechoých hodin, které jsem absolvovala v průběhu studia a v rámci přípravy na výzkumnou část této práce, jsem si všimla skutečnosti, že hladina hluku, kterou učitel považuje za přijatelnou a vnímá ji jako součást pracovní atmosféry, je v různých třídách odlišná. Nejčastěji docházelo během hodiny k hlučnější atmosféře při skupinových aktivitách, aktivitách soutěžního charakteru nebo při pohybu a přesunu žáků.

Kyriacou a kol. (2012) řadí udržení klidu ve třídě a zvládnutí pohybu žáků k nejdůležitějším dovednostem řízení výuky. Eichhorn (2019, s. 10) generalizuje aktivity jako jsou přesuny ze sezení v kruhu na své místo, odchody ze třídy nebo přesuny ze svého místa pro pomůcku jako tzv. „přechodové situace“. Jsou to právě tyto přechodové situace, které podle něj nejvíce přispívají ke zvýšení hluku a k rušné atmosféře třídy. Pokud učitel ve třídě zavede pokyny a pravidla, která následně od žáků během přechodových situací

vyžaduje, zamezí tak nežádoucímu vyrušování a celkově učiní podstatný krok k uspořádané a ukázněné třídě.

Pro hladký průběh přechodových i učebních činností doporučuje Cangelosi (2006) vytvořit rutinní postupy, které na rozdíl od pravidel nevyžadují psanou podobu. Cangelosi (2006) i Marzano (2003) upozorňují na odlišnosti mezi pravidly a rutinními postupy. Marzano (2003, s. 26) uvádí výčet oblastí, do kterých spadají nejčastější pravidla a postupy. Jedná se o obecně očekávané chování, začátek a konec dne (nebo nějakého období), přechody nebo vyrušení, používání pomůcek a jiných materiálů, skupinové práce a práce vedené učitelem.

Cangelosi (2006, s. 122) však vysvětluje, že „postupy se týkají pouze vymezeného typu činnosti a nedefinují obecné normy chování“. Je dobré, pokud si učitel definuje základní kategorie obsahující činnosti, pro které je potřeba nastavit si specifické postupy. Cangelosi (2006, s. 123) nabízí těchto sedm kategorií: „používání učebny, používání pomůcek, činnosti při učení ve velké skupině, činnosti při učení v malých skupinách, samostatné učební činnosti, přechody mezi učebními činnostmi a administrativní povinnosti“.

Zavést ve třídě pravidla a postupy v souvislosti s kontrolou pohybu žáků doporučuje také Kyriacou a kol. (2012) a nabádá učitele, aby si veškeré komplikovanější a nezvyklé přesuny dopředu promysleli.

1.2.2 Typy pravidel ve třídě

Na základě porozumění významu pravidel můžeme pravidla kategorizovat do specifických skupin. Sadilová (2007) rozlišuje pravidla komunikační a organizační. Komunikační pravidla jsou podle autorky taková pravidla, která souvisí s ohleduplným chováním, respektem a slušností nebo ovlivňují samotné učení.

S rozsáhlejším členěním pravidel přichází Drew (2023), který je třídí do čtyř kategorií. Jedná se o již zmíněná komunikační pravidla, pravidla chování, akademická očekávání, standardy skupinové práce a spolupráce. Komunikační pravidla popisuje podobně jako Sadilová (2007) a vysvětluje je jako pokyny pro respektující, otevřenou a upřímnou komunikaci. Pravidla chování dle autora upravují chování k učiteli, spolužákům a školnímu majetku, ale částečně se týkají také organizace, odchodů a příchodů, udržování pořádku na lavici nebo svačení o přestávkách.

V odborné literatuře se však setkáme s autory (např. Cangelosi, Marzano), kteří pravidla související se specifickými činnostmi vyčleňují do samostatné kategorie tzv. rutinních postupů.

Pro pravidla chování ve skupině vyčleňuje Drew (2023) samostatnou kategorii, do které je možné zahrnout učení kooperaci a respektu k odlišným názorům. Akademická očekávání vysvětluje jako postoje žáků k učení a jako příklad uvádí plnění domácích úkolů nebo přijímání nových výzev.

2 Učitel prvního stupně ZŠ

V souvislosti s cílem práce je potřeba porozumět specifikům a komplexnímu charakteru učitelské profese. V předchozích kapitolách byl osvětlen základní význam pravidel, kterým je primárně uspokojení potřeby bezpečí. Dále víme, že pravidla a hranice jsou klíčová pro zdravý vývoj jedince. Ve třídě jsou pravidla pro žáka nejen zdrojem jistoty a předvídatelnosti, ale také faktorem, díky kterému je zajištěno vhodné prostředí pro učení i socializaci. Zavedení pravidel chování je preventivní strategie, která pomáhá předcházet nežádoucímu chování žáků a je klíčová pro úspěšné řízení třídy. Tato kapitola se zabývá specifiky učitelské profese primárně v oblasti řízení třídy a popisuje působení učitele na klima třídy.

2.1 Charakteristika učitele a příčiny náročnosti učitelské profese

Na úvod cituji Průchu a kol. (2013, s. 326), podle kterého je učitel primárně vzdělavatelem, tedy osobou, která řídí učení dalších lidí. Učitel je „jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání“. Podle Vašutové (2007) učitel žáky nejen vzdělává, ale vybavuje je kompetencemi potřebnými pro život. Švarcová (2008) píše o všestranném rozvoji osobnostních kvalit žáků a do výkonu učitelského povolání zařazuje poskytování vědomostí, dovedností a návyků.

Potřebu rozvíjet osobnost žáka akcentuje také Lašek (2001) a doplňuje výše zmíněné úkoly učitele o rozvíjení kooperace žáků a jejich motivaci k učení. Myšlenku, že činností učitele není jen předávání vědomostí, potvrzuje také Urbánek (2005) a ve své publikaci popisuje učitele také jako tvůrce vzdělávacího prostředí a zmiňuje složku organizační, řídicí a sociální.

Přehlednou charakteristiku práce učitele nám nabízí Průcha a kol. (2013, s. 326): „Učitel spoluutváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky“. Být učitelem znamená podle Havlíka a Koti (2011) přijímat nové výzvy, učit se novým dovednostem a být si vědom nutnosti celoživotního vzdělávání. O dovednostech píše také Dytrtová (2009, s. 9), která vnímá pojetí učitelské profese komplexně a zmiňuje složku „profesních znalostí, dovedností, praktických zkušeností a postojů“.

Dobry učitel by měl být nejen odborníkem, ale kromě znalostí by měl disponovat řadou specifických dovedností a schopností. V dnešní době je navíc potřeba, aby se učitelé přizpůsobovali aktuálním vzdělávacím trendům a byli schopni aplikovat moderní technologie do své výuky.

Práce učitele je psychicky náročná. Obzvláště učitelé mladších žáků mají pocit, že musí být neustále ve střehu a jejich pracovní výkon doprovází pocity napětí. Přesto by mnozí učitelé svou práci neměnili a jako benefity uvádí volno přes prázdniny, atmosféru učitelského sboru nebo pocit uspokojení a naplnění z práce s dětmi (Vašutová, 2007).

Výše zmíněný pedagogický sbor může být naopak zdrojem stresu a napětí. Urbánek (2005), když cituje další autory, uvádí jako zdroje psychické zátěže právě nepříznivé vztahy v pedagogických sborech, dále příliš mnoho povinností, kázeňské problémy a nezájem o učení žáků, nesoulad s rodiči žáků a celkově nepříznivý vliv společnosti na práci učitele.

Prvním faktorem jsou dle Urbánka (2005) nepříznivé vztahy v pedagogickém sboru. Konflikty mezi učiteli, nedostatek podpory a spolupráce mezi kolegy či nedostatek komunikace mohou vytvářet negativní atmosféru, která se promítá do pracovního prostředí a zvyšuje psychickou zátěž. Dalším faktorem může být přetížení povinnostmi. Učitelé se často potýkají s velkým množstvím úkolů a povinností, které mají vykonávat mimo samotnou výuku. Příprava výukových materiálů, hodnocení práce žáků, administrativní úkoly a komunikace s rodiči jsou jen některé z činností, které mohou vést k přetížení a zvýšenému stresu. Dalším aspektem jsou kázeňské problémy a nezájem o učení žáků. Dalším častým zdrojem stresu je pro učitele nesoulad s rodiči žáků. Komunikace s rodiči, zejména v případech konfliktů nebo nedorozumění, může být náročná a vyžadovat diplomatické dovednosti a trpělivost. Celkově může mít negativní vliv na práci učitele i širší společenský kontext. Změny ve společnosti, například změny ve vzdělávacím systému a narůstající tlak na výsledky a hodnocení, mohou přispívat ke zvýšené psychické zátěži učitelů.

Tyto faktory ukazují, že i přes význam a smysluplnost učitelské profese mohou být učitelé vystaveni výzvám, které mohou zvýšit jejich psychickou zátěž a snížit jejich pracovní pohodu. Je proto důležité, aby byly implementovány strategie a opatření, která budou učitelům poskytovat podporu a pomáhat jim zvládat tyto výzvy.

Z úvodní kapitoly věnované významu pravidel víme, že pravidla třídy jsou součástí efektivního řízení třídy a přispívají ke kázni ve třídě. Pokud je nám jasné, že **pravidla třídy** pomáhají předcházet kázeňským problémům, můžeme na základě výše zmíněných poznatků vyvodit, že **pomáhají také samotným učitelům ke snížení psychické zátěže a přispívají tak k celkové duševní pohodě učitelů.**

2.2 Učitel primární školy a styly řízení třídy

Učitel primární školy je bezesporu důležitou osobou v životě dětí. Jsou to učitelé prvních tříd, kteří dítěti zprostředkovávají první kontakt se systémem školy a s pravidly chování ve škole. Učitelé nejen prvních tříd by měli být pro žáky oporou a měli by být vnímaví a citliví k jejich potřebám. Na počátku školní docházky je učitel významnou autoritou, která je pro dítě vzorem. Toto uvědomění s sebou přináší velkou zodpovědnost.

Z učitele by měla vyzařovat pozitivní, přátelská a respektující energie. Vašutová (2007) jmenuje charakteristiky dobrého učitele a uvádí, že takový učitel by měl být odolný vůči stresu, schopný efektivně komunikovat a v případě potřeby poradit. Kreislová (2008) upřednostňuje přátelskou komunikaci a dále radí, že pokud je cílem učitele rozvíjet vztah se svými žáky, bylo by dobré, aby je oslovoval jménem.

Je potřeba si uvědomit, že v období počátku školní docházky má vztah žáků k učiteli osobní charakter. Dítě potřebuje být autoritou oceňováno a akceptováno (Vágnerová, 2021). Vyvarovat by se měl jakémukoliv zastrašování nebo zesměšňování a při hodnocení by měl oceňovat veškerou snahu a úsilí dítěte (Kreislová, 2008).

Učitel ovlivňuje žáka svým vědomým či nevědomým působením v oblasti postojů, hodnot a celkového vnímání světa. Možnost výchovně působit na žáky se doširoka otevírá učiteli třídnímu, který ve své třídě vyučuje co nejvíce hodin a tráví tak s žáky velké množství času. Považuji za důležité vymezit si základní výchovné styly a popsat si jejich případná rizika. Jedlička a kol. (2018, s. 328) rozlišuje výchovné působení „hyperprotektivní (ochraňující až rozmazlující), autoritářské (direktivní), libertinské (velmi uvolněné) a demokratické“.

Přestože záměr ochranné výchovy může být v souladu s hlubokým přesvědčením vychovatele, který se snaží vytvořit pro dítě co nejbezpečnější a nejvhodnější prostředí, bývají jedinci vychovávaní v tomto stylu značně nesamostatní, sebestřední a neschopní přijmout zodpovědnost za vlastní chování. Závislost na dospělém je odrazem také výchovy

direktivní neboli autoritářské, která je založena na bezmezné poslušnosti vůči autoritě. Výsledkem takového přístupu může být nízká sebejistota, pocity méněcennosti a neurotické či psychosomatické potíže (Jedlička a kol., 2018, s. 328–337).

Na rizika poslušnosti upozorňují v souvislosti s autoritativní výchovou Nováčková a Nevolová (2020). Pro poslušného člověka je obtížné se rozhodovat, často cítí úzkost a nejistotu, jestli jedná správně a v důsledku uspokojování potřeb ostatních zapomíná na potřeby vlastní.

Jedlička a kol. (2018) je názoru, že libertinská (velmi volná) výchova klade na rozdíl od výchovy autoritářské a ochranné důraz na svobodu dítěte, na jeho potřeby a zájmy. Nováčková a Nevolová (2020) však vnímají velmi volnou výchovu jako nerespektující, a to vůči základním potřebám dítěte i vůči samotnému vychovateli.

Jedinci vychovávaní velmi uvolněným způsobem sice nebývají orientováni na výkon, úspěch či ocenění autoritou. Mohou mít ale problém v oblasti přizpůsobení se normám a pravidlům nebo s odříkáváním v souvislosti s návykovými látkami (Jedlička a kol., 2018, s. 340–341).

Jedlička a kol. (2018) definuje demokratickou výchovu jako „socializační působení, kde jsou stanovena srozumitelná pravidla a je vyvážen systém odměn a případných trestů“ (s. 341). Nováčková a Nevolová (2020) dávají přednost pojmu respektující výchova. Dítě vychovávané respektujícím způsobem by mělo cítit, že jeho emoce a názory jsou akceptované a důležité. Dospělý vyjadřuje důvěru ve schopnosti dítěte, vede ho k samostatnosti a zodpovědnosti za své jednání. Tato důvěra však nesmí být bezbřehá, je úkolem dospělého seznámit dítě s normami chování a hranicemi. Respektující dospělý není autorita, která hranice vymýšlí a požaduje jejich dodržování po dítěti, je však jejich strážcem. Dospělý „signalizuje, kde jsou, jasně přibližuje jejich smysl a pomáhá při jejich dodržování“ (s. 24).

Podle Gillernové (2013) není dobré upřednostňovat a obhajovat jeden nebo druhý styl. Učitel by se měl ve výchovných stylech orientovat a vědomě je používat, tedy být schopný pro různé situace volit různé výchovné styly.

Nesmíme opomenout, že i žáci třídních učitelů prvního stupně jsou vzděláváni dalšími pedagogy. Třídní učitel je v kontaktu s dalšími vyučujícími nejen při potřebě řešení nějaké konfliktní situace, ale koordinuje činnost dalších učitelů takovým způsobem, aby

nedocházelo k celkovému přetěžování žáků. Kromě vyučování a řízení vzdělávacího procesu je úkolem třídního učitele provádět administrativní činnost ve třídě a spolupracovat s rodiči, institucemi a organizacemi, které přicházejí do kontaktu s jeho žáky (Budinská, 2021).

2.3 Učitel jako tvůrce klimatu třídy a jeho cesta k ukázněné třídě

Čapek (2010) i Jedlička et al. (2018) považují učitele za tvůrce školního klimatu. Čapek zdůrazňuje, že klima třídy je utvářeno také žáky a rodiči, kteří společně ovlivňují atmosféru ve škole. Jedlička a kolektiv (2018, s. 253) dále rozvíjejí koncept sociálního klimatu třídy a definují ho jako "dlouhodobé mikrosociální prostředí", které je utvořeno vztahy, postoji, náladou a emocemi žáků. Tato perspektiva podtrhuje důležitost vzájemné interakce a emocionálního kontextu v prostoru třídy.

Průcha (2013) rozšiřuje tento pohled tím, že zmiňuje nehmatatelný pocit, prožitek nebo zkušenost v kontextu vyučování. Tento subjektivní prvek vstupuje do paměti žáků a ovlivňuje jejich vnímání školního prostředí.

Vnímání školy hraje v životě jednotlivce klíčovou roli. Vztah žáka k učení, autoritě učitele nebo ke spolužákům může mít dlouhodobý a rozsáhlý dopad na různé oblasti jeho života. Dobré klima třídy je zásadní pro pracovní atmosféru a vhodné prostředí k učení, ale také pro rozvoj sociálních dovedností. Pozitivní klima třídy může vést k lepšímu dodržování pravidel a podporovat respektující prostředí. Kyriacou a kol. (2012) píše, že pokud je cílem učitele ukázněná třída a zajištění bezpečného a respektujícího klimatu, je primárně potřeba mít zvládnuté obecné učitelské dovednosti. Jedná se například o přípravu výuky a její realizaci, řízení vyučování, hodnocení výuky nebo dovednost efektivní komunikace.

Je zřejmé, že osobnost učitele a kvalita jeho učitelských dovedností mají vliv na kázeň ve třídě. Příčinou rušivého chování může být v důsledku nevhodně zvolených učebních činností nuda, dlouhotrvající psychická námaha a nedostatek pohybu nebo pro žáka příliš obtížný úkol.

Nekázeň však může být zapříčiněna také faktory, které učitel není schopen ovlivnit. Některým dětem nebyla poskytnuta dostatečná výchova, nebylo jim umožněno přijímat lásku ani náklonost. Jsou ale děti, které do školy přichází z funkčních rodin, a i přesto je jejich chování nevhodné, rušivé nebo dokonce agresivní. Důvodem mohou být některé formy onemocnění nebo poruchy chování, jako v posledních letech často skloňované

poruchy pozornosti a hyperaktivita. S rostoucí digitalizací považují za důležité zmínit negativní vliv mediálního násilí. Brutalita a krutost, která se objevuje v počítačových hrách a jiných médiích, nejenže svádí k nápodobě, ale otupuje žáky v jejich prožívání a zeslabuje schopnost empatie. Nevhodné chování může být ale také přirozeným projevem sociálního chování, který souvisí s životem v kolektivu, předváděním se a bojem o moc. (Bedl, 2004; Kyriacou a kol., 2012)

K žákům s ADHD, kteří mají tendenci být agresivní a jsou častými účastníky konfliktních situací, je potřeba přistupovat s porozuměním k motivu jejich chování. Felcmanová, Habrová a kol. (2015) vysvětlují, že důvodem agresivního chování nebo lhaní je u těchto dětí velmi nízké sebevědomí a snížená schopnost vnímat vinu. Cestou k podpoře sebevědomí těchto žáků může být oceňování úspěchů a vedení žáka ke vhodnému řešení konfliktů.

Kázeň má tedy do jisté míry v rukou samotný učitel. Nekázeň ve třídě může být zapříčiněna dysfunkcí v jedné z následujících oblastí, které mají vliv na klima třídy:

- způsob, jakým učitel vyučuje
- způsob, jakým hodnotí
- způsob, jakým odměňuje a trestá
- způsob, jakým komunikuje a komunikační pravidla, která ve třídě panují
- způsob, jakým nechává žáky participovat na životě třídy
- pravidla, která stanovil a důslednost, se kterou je upevňuje a vymáhá (Čapek, 2014, s. 21–22)

Každý z těchto prvků – způsob výuky, hodnocení, odměňování a trestání, komunikace, participace žáků a stanovená pravidla s jejich důsledností – může být podstatně ovlivněn výchovným stylem učitele.

Hyperprotektivní styl může vést k neukázněnému chování, protože přílišná péče a rozmazlování mohou zamezit vývoji odpovědnosti a schopnosti respektovat pravidla. Naopak autoritativní výchova může způsobit, že pravidla budou žáky dodržována velmi striktně, ale ovlivní to jejich sebejistotu. Velmi volný výchovný styl může vést k problémům s dodržováním norem a odmítání autority, což může narušit kázeň. Použitím demokratického a respektujícího stylu může učitel podpořit klima třídy tím, že žákům přenechává odpovědnost a respektuje jejich názory. Učitel by měl být schopen vhodně

volit mezi těmito styly v závislosti na potřebách konkrétní situace a být si vědom jejich dopadu na osobnost žáka.

Pokud se vrátíme k výše zmíněnému výčtu oblastí ovlivňující klima třídy, můžeme si všimnout, že oblast pravidel a její práce s nimi má své výrazně zastoupení. Při práci s pravidly učitel uplatňuje různé komunikační strategie, výchovné metody a určuje si míru participace žáků nejen při jejich tvorbě, ale také při řešení nekázně a v případě porušování těchto pravidel. Této problematice je věnována poslední kapitola teoretické části diplomové práce s názvem *Práce učitele s pravidly na 1. stupni ZŠ*.

3 Práce učitele s pravidly na prvním stupni ZŠ

Následující kapitola bude věnována nejen způsobům zavedení pravidel, ale také doporučením nad systematickou a důslednou prací s pravidly. K činnostem, které spadají do oblasti práce učitele s pravidly můžeme zařadit jejich stanovení, prosazování a upevňování.

Tvorba a stanovení pravidel, jejich komunikace i způsob vymáhání pravidel jsou činnostmi, během kterých by měl učitel brát v potaz cílovou skupinu žáků s ohledem na specifika související s jejich věkem. Proto je úvodní podkapitola věnována popisu role žáka a práci učitele s třídními pravidly s ohledem na motivaci žáků k dodržování pravidel, a dalším specifikům, kterým je potřeba porozumět.

3.1 Role žáka a práce s pravidly třídy s ohledem na specifika věkových skupin žáků prvního stupně základní školy

Nástup dítěte do školy s sebou přináší mnoho nového. Dítě se adaptuje na nové prostředí, zvyká si na nový režim, učí se plnit své povinnosti a postupně se od něj očekává větší samostatnost a zodpovědnost. Helus (2009) i Vágnerová (2021) označují vstup dítěte do školy za zlomový. Vágnerová (2021) toto období považuje za důležitý sociální mezník, ve kterém se dítě ztotožňuje s novou rolí školáka. Přijetí této role zahrnuje přizpůsobení se novému prostředí, ve kterém se dítě učí orientovat a porozumět jeho pravidlům.

Z hlediska vývoje osobnosti dochází k následujícím změnám. Dítě je se vstupem do školy vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení, přizpůsobuje se novým rytmům a časové organizaci, seznamuje se s rolí žáka, rozvíjí nové mezilidské vztahy a svou individuální kompetentnost při nových zkušenostech (Helus, 2009, s. 225–228).

Součástí role žáka je také respektování školních pravidel. Následující odstavce jsou věnovány podrobnějšímu pohledu na motivaci žáků k dodržování pravidel ve školním prostředí. K popsání specifik vývoje osobnosti žáků v různých fázích školní docházky využívám poznatků z publikace vývojové psychologie autorky Marie Vágnerové.

Motivací k dodržování pravidel je zpočátku ocenění autoritou a uspokojení potřeby dítěte být akceptováno. Vágnerová (2021) vysvětluje, že mladší školáci nad pravidly nepřemýšlejí, od autorit je přijímají a respektují bez pochybností taková, jaká jsou.

Proto je nezbytné, aby tato pravidla byla pečlivě promyšlena a měla jasný účel, který slouží především pro dobro žáků. Moc a zodpovědnost učitele v této oblasti spočívá v tom, zda vhodně a citlivě nastaví pravidla, aby podporovala pozitivní vývoj žáků a nebyla zneužívána pro osobní prospěch učitele. Žáci by měli rozumět důvodu existence pravidel a pochopit, jak přispívají k pozitivní atmosféře ve třídě.

Učitel by měl být k žákovi v souvislosti s respektováním nových pravidel trpělivý. U mladších školáků totiž nemusí být vyvinuta schopnost dostatečné seberegulace. Na počátku školní docházky může být porušování pravidel zapříčiněno tím, že zvítězí potřeba aktuálního uspokojení dítěte (Vágnerová, 2021).

Okamžité trestání žáka v reakci na porušení pravidel není na místě. Učitel by měl v této fázi brát v úvahu, že formování schopnosti seberegulace u mladších žáků je postupný proces. Špatné řešení konfrontačních situací a nevhodné uplatňování odměn a trestů může negativně ovlivňovat klima třídy a vztah žáka ke škole.

Ve věku 7-8 let, který spadá do období raného školního věku, dochází k významnému psychosociálnímu vývoji žáků. Podle Vágnerové (2021) se v tomto věku poprvé objevuje pocit lítosti nad minulým chováním. Tato emoční zkušenost hraje klíčovou roli v procesu regulace budoucího chování a rozhodování. V kontextu adaptace na školní prostředí to znamená, že žáci v tomto věku začínají internalizovat následky svých činů. Pocit lítosti může být vodítkem pro formování odpovědnějšího chování ve škole. Autorka píše, že k „porozumění podstatě pravidel a k jejich zvnitřnění“ dochází zhruba v 8 letech (s.358). Morální vývoj školáků je podporován zkušenostmi s vrstevníky a rozvíjí se v průběhu školního věku. Tato vývojová specifika jsou důležitá pro chápání, jakým způsobem se žáci učí respektovat pravidla a proč jsou schopni rozvíjet vědomí následků svého jednání.

Vágnerová (2021) popisuje, že zatímco v období raného školního věku je vztah žáka k učiteli osobního charakteru, žáci středního školního věku tuto osobní vazbu opouští a učitel je vnímán pouze jako autorita. V období středního školního věku, tedy mezi 9-11 rokem, je dětmi kladen důraz na rovnost, spravedlnost a neměnnost pravidel. Žáci mají potřebu jistoty a bezvýhradné platnosti pravidel. Pojetí spravedlnosti se ale postupně mění a žáci středního školního věku jsou schopni uznat, že v případě znevýhodnění je úprava přístupu, pravidel nebo hodnocení na místě.

Důležitou roli ve formování postojů dětí ke škole a normám chování hrají také rodiče. Vágnerová (2021) zdůrazňuje, že rozpor mezi pravidly doma a ve škole může být pro děti

značným zatížením. Pokud jsou v rodině tolerovány určité formy chování, které ve škole nejsou akceptovány, dítě může zažívat konflikt a nepochopení.

Komunikace učitele s rodiči je důležitá od samého počátku školní docházky. Pokud učitelé seznámí rodiče s pravidly třídy a školy již na začátku vzdělávacího procesu a vysvětlí jim jejich význam, učiní důležitý krok k vytvoření partnerství mezi rodinou a školou. Tato iniciativa nejenže pomáhá vytvářet jednotný rámec pro vzdělávání dítěte, ale také posiluje vzájemný respekt a porozumění mezi dvěma klíčovými složkami vzdělávacího procesu.

3.2 Stanovení třídních pravidel

Následující kapitola má za cíl poskytnout teoreticko-praktický základ k problematice tvorby třídních pravidel, s oporou o české i zahraniční zdroje a uvedením konkrétních příkladů.

3.2.1 Obsah a formulace pravidel

Eichhorn (2019) i Cangelosi (2009) považují za přínosné, pokud jsou pravidla v jednotlivých třídách společná pro celou školu a jsou v souladu s centrální politikou školy. Cangelosi (2009) vnímá centrální politiku jako pružný základ, ze kterého učitelé vychází při tvorbě pravidel chování ve třídě. Hrouzek, Marková a kol. (2012) upozorňují, že formulování třídních pravidel by nemělo být kopií školního řádu, ale „měla by rozvíjet tu jeho část, která se týká vztahů“ (s. 4).

Pokud od žáků vyžadujeme dodržování určitých pravidel, je primárně potřeba, aby těmto pravidlům rozuměli. Je na učiteli, aby je žákům co nejlépe přiblížil a pomohl jim vnímat jejich smysl a přínos. Dubec (2007) uvádí, že předpokladem pro porozumění pravidlům je jejich konkrétní formulace. Pravidla by dle autora měla definovat projev konkrétního chování. Jako příklad uvádí obecné pravidlo „chováme se k sobě hezky“, které konkretizuje ve specifické projevy (s.11):

- Oslovujeme se křestními jmény.
- Neskáčeme si do řeči.
- Nabízíme si navzájem pomoc.
- Když nám vadí, jak se někdo chová, dáme mu zpětnou vazbu.

Hrouzek, Marková a kol. (2012) vysvětlují, že pravidlo lze formulovat jako zákaz, pozitivně formulovaný příkaz nebo jako závazek. Pro demonstraci využívají pravidlo „Nechat mluvit vždy jednoho“, které lze formulovat následujícími způsoby (str. 5):

- a) Je zakázáno skákat do řeči/ Neskákej druhému do řeči.
- b) Nechej druhého domluvit.
- c) Pokud někdo hovoří, nechám ho domluvit.

Podle autorů se jeví jako nejvhodnější poslední formulace, která nepůsobí jako příkaz či zákaz zvnějšku, ale přenechává zodpovědnost na každém z nás.

Pravidla by měla definovat vhodné a nevhodné chování žáků. Podle Hrouzka, Markové a kol. (2012) by měla popisovat také práci s našimi hranicemi a poradit nám, jak reagovat a komunikovat v situacích, kdy je nám něco nepříjemné. K pravidlům je tedy možné uvést konkrétní komunikační příklad žádoucího jednání. Dubec (2007, s. 13) doporučuje uvádět tyto věty obzvláště na prvním stupni základních škol a předkládá následující ukázkou. „Když mi vadí, jak se ke mně někdo chová, hned mu to řeknu: Tomáši, vadí mi to, nedělej to.“

Dubec (2007) není jediným autorem, který u mladších žáků upřednostňuje konkretizaci jednotlivých pravidel. Autorský tým APIV B (2021) doporučuje pro co nejlepší porozumění detailně rozebrat jednotlivé situace. Pokud žáci formulují příliš obecné pravidlo, je podle Hrouzka, Markové a kol. (2012) vhodné, aby učitel pokračoval dotazováním s cílem dovést žáky k vyvození konkrétních pravidel a žádoucích způsobů chování.

Kreislová (2008) doporučuje používat pro formulaci pravidel pozitivní jazyk. Dubec (2007), který se opírá o výsledky výzkumů, s názorem Kreislové (2008) souhlasí. Dodává však, že některá pravidla se pozitivně formulovat prakticky nedají. Jedná se například o pravidla související se zákazem návykových a omamných látek.

Dubec (2007) uvádí na základě konzultací s kolegy nejdůležitější pravidla chování ve třídě společně s metodickým návrhem, jak s konkrétními pravidly pracovat. Níže uvádím přehled těchto pravidel (s.27).

- Když někdo mluví, necháme ho nejprve domluvit, než sami něco řekneme.
- Oslovujeme se křestními jmény, nebo vyžádanou přezdívkou.
- Když něčemu nerozumíme, hned se zeptáme.
- Když někdo udělá chybu, zeptáme se ho, co uděláme příště proto, aby se chyba neopakovala.

- Když spolupracujeme na nějakém úkolu, zeptáme se nejprve všech ve skupině, jestli mají nějaký nápad.
- Když si chceme od někoho něco půjčit, zeptáme se ho.
- Když nám vadí, že někdo něco dělá, řekneme mu to vhodným způsobem.

Můžeme si všimnout, že se výše zmíněná pravidla zaměřují nejen na oblast slušného chování a respektu vůči ostatním (oslovení jménem, půjčování věcí), ale cílí také na rozvoj spolupracujícího chování a určování svých vlastních hranic respektujícím způsobem. Kromě toho je zde pravidlo, které žáky učí reagovat na chybu spolužáka. Jejich explicitnost vnímám ve skutečnosti, že vysvětlují, jakým způsobem se v konkrétní situaci zachovat.

Hrouzek, Marková a kol. (2012, s. 5) radí již při vytváření pravidel stanovit „způsob, kterým se bude s pravidly do budoucna pracovat“. Je důležité, aby pravidla nebyla pouhým výčtem omezení, ale aby bylo jasné, jak budou sledována, jak budou upravována v reakci na aktuální potřeby a situace ve třídě a jak budou vzájemně komunikována s žáky. Tímto způsobem se pravidla stávají dynamickým nástrojem pro správu třídy, který nejen poskytuje strukturu, ale i flexibilitu v přizpůsobování se měnícím se podmínkám ve vzdělávacím prostředí.

3.2.2 Smysluplnost, funkčnost a ideální počet pravidel

Pro funkčnost pravidel je důležité s dětmi prodiskutovat jejich význam a smysl. Nechceme totiž, aby je vnímali jako mocenský nástroj učitele, který omezuje jejich svobodu. Hlavní funkcí pravidel je umožnit společné soužití. Žáci by měli vědět, že pravidla jsou tu primárně od toho, aby se nám ve třídě dobře pracovalo, abychom se cítili v bezpečí, aby se nám dobře učilo a komunikovalo (Hrouzek, Marková a kol, 2012).

Cangelosi (2009) seznamuje čtenáře s důsledky nadbytečných pravidel. Pokud bude učitel po žácích vyžadovat dodržování bezúčelného pravidla, je možné že žáci neuvidí smysl ani v dodržování ostatních pravidel a budou pro ně jako celek nedůležitá. Dubec (2007) upozorňuje na existenci pravidel, která souvisí s vizí školy, zajištěním bezpečnosti a základních hygienických podmínek. Tyto normy mohou být bez vysvětlení a porozumění smyslu pravidla vnímána jako zbytečná a nesmyslná.

Pokud však žáky seznámíme s cíli jednotlivých pravidel, budou lépe přijímána (Dubec, 2007). S tímto názorem souhlasí také Petty (2013, s.128), který doporučuje, aby učitelé

zdůrazňovali, že „pravidla slouží ku prospěchu žáků ve třídě, a nikoli jen ku prospěchu učitele“.

Smysl pravidel je možné dětem přiblížit ještě před samotnou tvorbou pravidel, a to ideálně skrze vlastní prožitek a zkušenost. Nováčková a Nevolová (2020) uvádí jako příklad hru, při které bude mít část žáků jiná pravidla než ostatní.

Pravidel by nemělo být mnoho. Při úvaze nad počtem pravidel by měl učitel brát v potaz cílovou skupinu žáků s ohledem na jejich věkové zvláštnosti. Starší školáky jistě můžeme seznámit s více pravidly najednou, mladším školákům bude vhodnější pravidla prezentovat postupně. Učitel nemusí požadovat stanovení všech pravidel najednou. Je v pořádku, pokud bude pravidla přidávat postupně v průběhu roku (Gordon, 2015; Kreislová, 2008).

Cangelosi (2009), Dubec (2007) i Kreislová (2008) preferují menší počet pravidel. Dubec (2007) považuje za efektivní zavést 1-5 konkrétních pravidel. Cangelosi (2009) nedoporučuje, aby ve třídě bylo zavedeno více než 10 pravidel.

3.2.3 Tvorba pravidel a ideální čas na zavedení pravidel

Kdo by měl vytvářet pravidla? Nad touto otázkou se podrobněji zamýšlí Cangelosi (2009, s. 127) a s oporou o výzkumy čtenáře seznamuje se čtyřmi způsoby stanovení pravidel:

1. Učitel stanoví všechna pravidla s ohledem na jejich funkčnost a nezbytnost.
2. Učitel je tvůrcem pravidel, ale pravidla vychází z doporučení žáků.
3. Žáci jsou tvůrci pravidel, navrhuje je a hlasují o nich. Učitel zajišťuje bezpečné prostředí pro názory a diskuse žáků. Vede a usměrňuje jednání takovým způsobem, aby došlo k zavedení funkčních a podstatných pravidel.
4. Kombinace výše uvedených metod. Učitel například stanoví obecná doporučení a žáci definují konkrétní pravidla.

Různé způsoby, jakými pravidla ve třídě zavést uvádí také Gavora (2005). Jeden ze způsobů zavádění pravidel je, že učitel probere potřebná pravidla se žáky. Pravidla tak vzniknou na základě dohod mezi učitelem a žáky. Učitel tímto způsobem žákům ukazuje, že je považuje za partnery, a žáci mohou participovat na chodu třídy i v této důležité oblasti. Tento způsob je dle Čapka (2010) jednoznačně nejvhodnějším způsobem pro suportivní klima třídy.

Většina autorů tedy doporučuje tvořit pravidla společně s žáky. Podle Nováčkové a Nevolové (2020) je vytváření společných pravidel předpokladem pro přijetí vlastní

zodpovědnosti za jejich dodržování. Kreislová (2008) mluví o tvorbě společné úmluvy, kterou děti stvrdí vlastním podpisem. S myšlenkou vytváření pravidel společně s žáky souzní také Čapek a uvádí benefity v oblasti třídního kolektivu (2010, s. 87): „Tvorba skupinových pravidel je totiž činností, která podněcuje kooperaci, podporuje soudržnost žáků ve skupině a může pomoci motivovat členy skupiny k dosažení společného cíle.“

Doporučení vytvářet pravidla společně s žáky nalezneme i v zahraniční literatuře. Marzano (2003) považuje za běžné, že pravidla různých učitelů jsou odlišná. Apeluje však na to, aby byli žáci ve všech případech zapojeni do návrhu třídních pravidel a postupů.

A kdy je ideální čas na zavedení pravidel? Cangelosi (2009) vysvětluje, že učitelé upřednostňují stanovení pravidel preventivně na začátku roku nebo je zavádí v reakci na jejich potřebu v průběhu školního roku. Dále uvádí, že oba způsoby mají své specifické výhody a čtenáři nabízí možnost tyto způsoby zavádění pravidel kombinovat.

Hrouzek, Marková a kol. (2012) však považují nastavení pravidel v reakci na problémy za rizikové, jelikož mohou být žáky vnímána jako kárná opatření.

3.2.4 Náměty a připomínky ke tvorbě pravidel

Aby byl proces stanovení pravidel úspěšný, je potřeba utvořit vhodné podmínky. Gordon (2015) zmiňuje faktor zasedacího pořádku a doporučuje, aby na sebe při tvorbě pravidel všichni žáci viděli.

Kreislová (2008) přichází s konkrétními náměty pro tvorbu pravidel v první třídě. K seznámení s pravidly může učitel využít maňáska nebo loutku. Motivací pro malé školáky mohou být také dopisy od starostlivého maňáska, do kterých bude učitel jednotlivá pravidla postupně zařazovat.

Metodiku vytváření pravidel společně s dětmi nabízí Nováčková s Nevolovou (2020). Samotná tvorba pravidel ve třídě může začít odpověďmi dětí na otázku: „Jak bychom se k sobě měli v naší třídě chovat, aby se nám tu dobře žilo a pracovalo?“ (s. 337-338). Žáci pracují v menších skupinkách a své odpovědi zapisují na samostatné lístečky. Dalším krokem je přeformulovat negativní vyjádření na pozitivní, aby vyjadřovala chování, které je žádoucí. Úkolem žáků je seskupit takové lístečky, které spolu souvisejí. Dále doporučují s pomocí učitele přeformulovat takové odpovědi, které vyjadřují postoje nebo emoce.

Gordon (2015) radí vyhnout se při procesu tvorby pravidel veškerému hodnocení, a to jak negativnímu, tak pozitivnímu. Dále doporučuje neodbočovat od tématu a používat metodu aktivního naslouchání.

Aby byl žákům již zmíněný smysl a význam pravidel jasný, je dobré s nimi probrat, jak takové dodržování a nedodržování pravidel vypadá a uvést si konkrétní příklady (Stará 2009).

3.3 Prosazování a upevňování pravidel

Na úvod do kapitoly jsem se rozhodla citovat úvahu Eichhorna (2019), který nabízí zajímavý pohled na problematiku zavedení a celkovou práci s pravidly prostřednictvím energie, kterou učitel do této práce investuje. „Energie, kterou učitel investuje do zavedení pravidel je okolo 5 %. Vynaložení energie pro dlouhodobé zabezpečení pravidel se pohybuje kolem 90 % celkové energie, kterou musí učitel vynaložit, aby žáci pravidla ve třídě dodržovali.“ (Eichhorn, 2019, s. 56)

První podmínkou pro funkční pravidla ve třídě je jejich efektivní stanovení. V předešlé kapitole jsme se seznámili se základními způsoby tvorby pravidel. Nyní se podíváme na to, jaké další kroky je potřeba učinit, aby byla nastavená pravidla dodržována.

Eichhorn (2019) i Kreislová (2008) nabízí realistický pohled na situaci a shodují se na skutečnosti, že práce s pravidly je trvalým nikdy nekončícím procesem. Eichhorn (2019) dále upozorňuje, že pro dlouhodobou funkčnost pravidel je potřeba pravidla v průběhu školního roku opakovat, diskutovat nad nimi a zapojovat je do dalších pro žáky poutavých a motivujících aktivit. Hrouzek, Marková a kol. (2012) doporučují zavést systém pravidelných diskusí, při kterých se žáci společně s učitelem nad dosavadními pravidly pobaví, zhodnotí úspěšnost jejich dodržování a mohou navrhnout případné změny.

O revizi dosavadních pravidel píše také Dubec (2007) a uvádí, že má smysl ji realizovat na začátku nebo v polovině školního roku, před konáním nové školní akce nebo pokud ve třídě dojde k nějaké velké zkušenosti. Při potřebě zavedení nového pravidla Petty (2013) doporučuje, aby učitel situaci pojmenoval, vyjádřil své pocity, přijal pocity žáků a následně je zapojil do řešení této situace. Podmínkou funkčnosti zmíněného procesu je dobrý vztah s žáky a jejich dostatečná zralost k řešení problému.

Učitel by neměl být k porušování pravidel benevolentní a na projevy nežádoucího chování by měl reagovat. Dubec (2007, s.14) píše o tom, že pokud na porušení pravidla nikdo

neupozorní, stane „se toto chování novou nepsanou normou.“ Hrouzek, Marková a kol. (2012) s tímto tvrzením souhlasí a dodávají, že by si měl všimnout také spolupracujícího chování a žáky za dodržování pravidel oceňovat. Fontana a Balcar (2003) však upozorňují, že v důsledku reakce na nežádoucí chování, může být toto chování nechtěně zpevnováno. Eichhorn (2019) požaduje v souvislosti s kontrolou dodržovaných pravidel důslednost od všech učitelů, kteří v dané třídě vyučují.

Dohled nad pravidly nemusí být nutně úkolem pouze samotného učitele. Dubec (2007) i Eichhorn (2019) doporučují zavést správcovství pravidel. Eichhorn (2019) představuje učitelům možnost pověřit ve třídě dva strážce pravidel, kteří si budou všimnout primárně žádoucího chování svých spolužáků a dodržování nastavených pravidel. Dubec (2007) zmiňuje, že žáci mohou o konkrétní pravidlo pečovat, tedy dbát na jeho dodržování a reagovat v případě jeho porušení.

Aby bylo možné na pravidla reagovat a odkazovat na ně, měla by být učitel i žákům k dispozici. Hrouzek, Marková a kol. (2012) a řada dalších autorů doporučují mít pravidla celoročně vyvěšená ve třídě. Kreislová (2008) specifikuje, aby byla pravidla umístěna na viditelném místě. Eichhorn (2019) píše o atraktivní vizuální formě pravidel a nabízí možnost vytvořit s žáky obraz nebo kresbu.

S vyvěšenými pravidly lze dále pracovat a doplňovat k nim v případě potřeby další věty, symboly nebo piktogramy. Symbol s kapičkou nebo usměvavým smajlíkem může být pro žáky přehlednou a čitelnou zpětnou vazbou o tom, jaká pravidla se aktuálně daří či nedaří dodržovat (Dubec, 2007).

3.3.1 Reakce na dodržování pravidel: pochvaly vs ocenění

Nováčková a Nevolová (2020) i Hrouzek, Marková a kol. (2012) radí učitelům všimnout si vhodného chování a dodržování pravidel oceňovat.

Z kapitoly o výchovných stylech víme, jaké důsledky na psychiku dítěte má ten či onen způsob výchovy. Jako nejvhodnější se jeví demokratický či respektující způsob výchovy a komunikace. Nováčková s Nevolovou (2020), které se tomuto způsobu komunikace podrobně věnují, doporučují místo odměn a pochval používat takzvané respektující komunikační dovednosti. Odměny a pochvaly totiž necílí na postoje jedince, ale pouze na jeho chování, dále snižují vnitřní motivaci a způsobují závislost. Auger (2005, s. 75) je

dalším autorem, který upozorňuje na důsledky používání mocenského přístupu a vysvětluje, že tento přístup „neumožňuje žákům naučit se samostatnosti“.

Cangelosi (2009) upozorňuje, že pokud učitel využívá soustavných pochval, které následují po dobrých výkonech nebo naopak slovních útoků po výkonech nedostatečných, posiluje v žácích myšlenku, že „hodnota osobnosti člověka záleží na jeho úspěchu“ (s. 94).

Ocenění, které je nástrojem respektující komunikace, je možné vyjádřit pozitivním popisem. Pro konkrétnější představu si uvádím příklad takového vyjádření z knihy Nováčkové a Nevolové (2020, s. 289): „*Vidím, že jsi se rozdělil se spolužákem a on si moc pochutnal. (Namísto pochvaly: Ty jsi tak hodný, že ses rozdělil.)*“

3.3.2 Reakce na porušování pravidel: komunikační strategie, sankce a symetrický přístup

Dubec (2007), Eichhorn (2019) i Hrouzek, Marková a kol. (2012) doporučují, aby bylo na porušení pravidla vždy upozorněno. Dysfunkce jakéhokoliv pravidla by dle autorů neměla zůstat bez povšimnutí.

Prvotní reakcí učitele je tedy poskytnutí informace dítěti o tom, co nefunguje. Podle Nováčkové a Nevolové (2020) je dobré v dalším kroku žáka do řešení problému přímo zapojit. Toho dosáhneme jednoduchou otázkou směrem k žákovi: „*Co s tím uděláme?*“ (s. 338). Nováčková, Nevolová a kol. (2020) i Dubec (2007) jsou autoři, kteří doporučují přenechávat zodpovědnost na žákovi a přibírat ho do procesu řešení dané situace.

Cangelosi (2009) doporučuje učitelům používat popisný jazyk a vyhnout se hodnotícím nálepkám. V případě, že se učitel rozhodne poukázat na nevhodné chování žáka, neměl by své znepokojení formulovat posuzujícím jazykem. Žák si učitelovo sdělení může interpretovat takovým způsobem, že sám sebe bude považovat za špatného a problémového. Používáním popisného jazyka učitel nespojuje konkrétní výkon žáka s jeho osobností a nepůsobí negativně na žákovo sebepojetí. Žáci by měli cítit, že jsou v pořádku, jen se u nich projevují problémy v chování. Takoví žáci „mohou být ochotni své chování změnit“ (s. 95).

Podobným způsobem uvažuje také Eichhorn (2019), který při porušení pravidla doporučuje, aby nebyl tento moment prezentován jako neúspěch žáka. Je dobré, pokud učitel žákovi pomůže nahlédnout na situaci jako na příležitost k učení a rozvoji.

Při opakovaném porušení pravidel je dobré zachovat klidnou mysl a pokud je to možné nenechat se strhnout silnými emocemi. Hněv, křik a vztek mohou v dítěti vyvolat stresovou reakci. Obzvláště mladší žáci, kteří mají skutečnou psychologickou potřebu ocenění a akceptace dospělým, budou v následku silných negativních reakcí dospělého v budoucnu motivováni strachem z neuspokojení autority a mohou bojovat s pocity méněcennosti. Takto zastrašené dítě se pravděpodobně pravidlo už nepokusí porušit, ale jeho motivace k dodržování pravidla bude spjata se strachem ze selhání.

Eichhorn (2019) vysvětluje, že pokud se učitelé nepovede zpracovat své emoce adekvátním způsobem, je důležité, aby svou zlobu nebo hněv uměl reflektovat a vysvětlil žákům důvod svého rozhořčení. Stejně tak Nováčková s Nevolovou (2020, s.185) radí mluvit o příčinách naší nepohody, a to nejlépe popisným a informačním způsobem. Při sdělování důvodu našich emocí autorky doporučují vyhnout se 2. osobě (*Ty jsi neřekl, porušil...*) a začít naše sdělení podstatným jménem (*Taková slova jsou mi nepříjemná...*).

V pedagogické literatuře najdeme publikace, které považují stanovení sankcí v případě porušování pravidel za nezbytné. Eichhorn (2019) odůvodňuje potřebu zavedení sankcí tím, že jsou důležitá pro společnost a doporučuje s žáky nad významem trestů a jejich existence diskutovat. Čapek (2014, s. 63) je autorem, který se tématu odměn a trestů věnuje podrobněji a cituje přitom řadu odborníků. Tresty vnímá jako součást sociálního učení a jejich záměr vidí v posilování stanovených pravidel. Pokud je to však možné, považuje za vhodné použít namísto trestu metodu „přirozených následků“. Auger (2005) popisuje, že pokud žák nerozumí smyslu trestu, stává se sankce neúčinnou.

Tresty fungují jako určitý regulátor našeho chování, mají však svá omezení a negativní důsledky. Dle Nováčkové a Nevolové (2020) použití trestu nevede k porozumění situaci ani nápravě. Tresty mají negativní vliv na sebeúctu, vztahy a ohrožují morální vývoj jedince. Dubec (2007) vnímá tresty jako poslední možnost a zdůrazňuje, aby vyplývaly z daného chování, tedy aby byly již zmíněným přirozeným následkem. Auger (2005) učitele upozorňuje, aby netrestali v návalu vzteku nebo se záměrem žáka ponížit. Cílem trestu by mělo být „pochopit dosah vlastního jednání“ (s.74).

Dubec (2007) nabízí tzv. symetrický přístup, který popisuje vhodnou reakci nejen na dlouhodobé porušování pravidel, ale také při výskytu jiného nežádoucího chování. Nejprve je doporučeno podat žákovi zpětnou vazbu a pokusit se porozumět chování žáka. Dalším krokem je vytvoření dohody, po které bude následovat schůzka s cílem popovídat si o její

funkčnosti. Pokud dohoda nefunguje, je na místě stanovit sankce, které v ideálním případě vyplývají z daného chování. Posledním krokem je společný rozhovor s rodiči žáka, jehož cílem bude vyřešení problémového chování. Během jednotlivých kroků je dobré nechat žákovi prostor a umožnit mu účastnit se řešení situace.

Může se stát, že i přes veškerou snahu řešení problémového chování skrze symetrický a respektující přístup pokusy o nápravu chování selžou. V takovém případě je doporučeno využít techniky behaviorální psychologie, která je založena na principu zpevnování žádoucího chování (Stará, 2009).

Stará (2009) popisuje techniky modifikace chování, které „jsou založeny na přesvědčení, že chování, které je odměňováno, bude pravděpodobněji častěji opakováno“. Při problémovém chování je naopak doporučeno pozornost odpírat. Autorka uznává, že je tento proces dlouhý a náročný, doporučuje v něm však vytrvat.

Shrnutí teoretické části

Pravidla dávají našim životům určitý řád a jistotu. Díky existenci pravidel se cítíme bezpečně, dochází k uspokojení našich potřeb a předcházení negativního prožívání i jisté formy deprivace. Díky pravidlům můžeme směřovat k vytyčeným cílům s respektem k právům a svobodám druhých. V prostředí školní třídy jsou pravidla preventivním nástrojem, který pomáhá předcházet rušivému chování a udržovat tak příznivé klima třídy. Žáci se mohou díky společnému systému pravidel cítit součástí kolektivu a během výuky se nerušeně věnovat učení. Učiteli mohou napomáhat převážně při řízení třídy a k udržení kázně.

Práce učitele s pravidly, tedy způsob, jakým učitel pravidla stanovuje, komunikuje, reaguje v případě jejich dodržení a porušení, působí na klima a kázeň ve třídě. Učitel při těchto činnostech uplatňuje svůj specifický styl řízení výuky, který má vliv na osobnost žáka. Jako nejvhodnější se jeví respektující přístup, při kterém je dítě vedeno k samostatnosti a zodpovědnosti za své chování. Pokud tento přístup aplikujeme na pravidla třídy, znamená to, že učitel není autorita, která hranice vymýšlí a požaduje jejich dodržování po dítěti, je však jejich strážcem.

Pro funkčnost pravidel ve třídě je důležitý nejen proces jejich stanovení a způsob, jakým jsou pravidla formulována, ale také jejich aktivní komunikace během školního roku. Pokud učitel zapojí své žáky do procesu tvorby pravidel, učiní první krok k tomu, aby byla pravidla v budoucnu dodržována. Pravidel by nemělo být mnoho, měla by být konkrétní a jejich formulace by měla být v ideálním případě pozitivní. Je dobré zařazovat aktivity pro porozumění smyslu a významu pravidel, v průběhu roku nad pravidly diskutovat, zařazovat toto téma do výuky a být otevřený jejich případné revizi i během školního roku. Neméně důležitý je způsob, jakým učitel reaguje v případě dodržení či porušení již nastavených pravidel. K ocenění chování žáka je vhodné využívat popisný jazyk, který na rozdíl od jazyka hodnotícího nemá negativní vliv na žákovu sebepojetí. To samé platí i pro situaci, při které učitel reaguje na porušení pravidla. Pokud žák pravidlo poruší, je dobré si toto pravidlo pojmenovat a zapojit žáka do řešení situace. Při častém výskytu rušivého chování a porušování pravidel žáky je doporučeno zaměřit se na vhodné chování a toto chování oceňovat. Pokud chce učitel v reakci na porušení pravidla udělit sankci, je doporučeno, aby tato sankce byla přirozeným následkem daného chování.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Charakteristika a cíle výzkumu

Praktická část diplomové práce navazuje na část teoretickou a jejím primárním zaměřením je prozkoumání a zjištění názorů učitelů i žáků na pravidla třídy. Výzkum je založený na zpracování kvantitativních i kvalitativních dat. Pro sběr dat byla použita metoda dotazníku pro učitele, byly realizovány rozhovory s žáky a strukturované pozorování tříd. Kvantitativně zpracovaný dotazník je doplněn o kvalitativní data z rozhovorů a pozorování.

Cílem dotazníkového šetření je zjistit, zda a za jakých podmínek jsou pravidla třídy učiteli považována jako účinný nástroj péče o klima třídy, zajímají nás používané metody i komunikační strategie zajišťující funkčnost těchto pravidel. Dotazník byl sestrojen na základě poznatků z teoretické části práce a před-výzkumné činnosti.

Data získaná z rozhovorů s žáky a z pozorování tříd nabídnou hlubší vhled do problematiky vnímání pravidel.

4.1 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumnou otázkou je, jestli učitelé považují práci s pravidly za účinný nástroj péče o klima.

Dílejší výzkumné otázky jsou definovány následovně:

1. Jak probíhá proces tvorby pravidel třídy?

V teoretické části práce jsem popisovala různé způsoby zavedení pravidel třídy. Řada autorů doporučuje, aby byli žáci aktivně zapojeni do procesu tvorby pravidel. Cílem otázky je zjistit, zda, jakým způsobem a kdy učitelé zavádí pravidla ve svých třídách. Odpověď na tuto otázku bude zjišťována otázkou z dotazníku č. 2, 3, 4 a 5. Zajímá nás také, jaká je preference pravidel dle jejich primárního účelu, což zjistíme otázkou z dotazníku č. 6.

2. Jakým způsobem učitelé s pravidly pracují v průběhu roku?

V teoretické části práce jsem se snažila zdůraznit důležitost práce s pravidly v průběhu školního roku. Pro dlouhodobou funkčnost pravidel je dobré pravidla připomínat nejen v reakci na rušivé chování, ale otevírat toto téma preventivně, nabízet žákům situace k diskusi a vhodně reagovat na dodržování i porušování pravidel. Cílem otázky je zjistit,

jestli učitelé s pravidly pracují i v průběhu školního roku a jaká je četnost oceňování jejich dodržování a reakcí v případě jejich porušení. Obecně se předpokládá, že si lidé všímají a následně komentují více negativní nebo nežádoucí chování než chování žádoucí a očekávané. Odpověď na tuto výzkumnou otázku bude zjišťována otázkou z dotazníku č. 5, 7, 8 a 9.

3. Jakým způsobem učitelé na dodržování a porušování pravidel reagují?

Další otázkou chceme zjistit způsob, jakým učitelé dodržování a porušování pravidel komunikují. V teoretické části byly popsány výchovné a komunikační styly učitele a jejich vliv na žáka i celkové klima třídy. Konkrétním cílem je zjistit, zda učitelé při komunikaci pravidel využívají popisného nebo hodnotícího jazyka. Zajímá nás participace žáků nejen během procesu tvorby pravidel, ale také během procesu stanovení případných sankcí. Odpověď na tuto výzkumnou otázku bude zjišťována otázkou z dotazníku č. 10 a 11.

4. Jsou pravidla třídy učiteli vnímána jako nástroj, který má pozitivní vliv na celkové klima třídy?

V teoretické části práce popisují pravidla jako nástroj managementu třídy, který má pozitivní vliv na klima třídy. Cílem je zjistit, zda je toto vnímání pravidel třídy v souladu s názorem učitelů prvního stupně ZŠ. V teorii jsou popsány různé strategie, které pomáhají předcházet nežádoucímu chování. Cílem je také zjistit, jaký nástroj je podle učitelů prvního stupně nejfunkčnější a jaké místo v tomto žebříčku zaujímají třídní pravidla a práce s nimi. Odpověď na tuto výzkumnou otázku bude zjišťována otázkou z dotazníku č. 12 a 13.

5. Jak rozumí pravidlům třídy žáci?

Součástí teoretické části diplomové práce je také kapitola věnovaná vývojovým specifickým žaka mladšího školního věku, které souvisí s motivací k dodržování pravidel. Cílem je prozkoumat, jaký je pohled žáků na pravidla třídy.

4.2 Metodologie a způsob získávání dat

Pro získání odpovědí na předchozí výzkumné otázky jsem použila metodu kvantitativního dotazníku pro učitele, která je doplněna o strukturované pozorování tříd a rozhovory s žáky.

Dotazník adresovaný učitelům prvního stupně byl speciálně sestavený pro tento výzkum. Metodu dotazníku jsem vybrala z důvodu, že umožňuje shromáždit data od velkého počtu

respondentů. Otázky nebo přesněji položky dotazníku byly sestrojeny na základě poznatků z pedagogické literatury a vycházejí z dílčích výzkumných otázek (kromě výzkumné otázky č.5, která se vztahuje na žáky). Podle formy požadované odpovědi lze rozlišovat položky otevřené a uzavřené (Chráska, 2016). Mnou sestrojený dotazník obsahoval převážně položky uzavřené, při kterých respondent vybírá nebo jiným způsobem manipuluje s navrženými odpověďmi. Převaha těchto položek byla zvolena z důvodu časové úspory při vyplňování dotazníku respondenty a jednodušší analýzy dat. Odpovědi na jednotlivé otázky jsem zpracovala v popisech grafů a zdůraznila podstatná sdělení.

Dotazník byl sestrojen pomocí internetové platformy a následně formou odkazu zaslán respondentům emailem. Email obsahoval prosbu o jeho vyplnění a příjemce informoval o účelu výzkumného šetření. Výhodu elektronické podoby dotazníku vnímám v možnosti jeho vyplnění ve volném čase z pohodlí počítače i mobilního telefonu. Nevýhodou je absence kontaktu s respondentem a možnost vysvětlit si jakékoliv nejasnosti či dotazy související s vyplněním dotazníku.

Metoda dotazníku byla doplněna o přímé pozorování ve třídách druhého a pátého ročníku. Cílem strukturovaného pozorování bylo poskytnout komplexnější pohled na získaná data týkající se oblasti reakce učitele na porušování či odměňování pravidel a způsobu práce učitele s pravidly v průběhu roku (výzkumná otázka č.2, 3). Pozorování umožnilo zaznamenat situace, při kterých dochází k rušivému chování žáků a dále reakce učitele na rušivé chování v těchto třídách.

Pro zjištění odpovědí na poslední výzkumnou otázku, která se zaměřuje na porozumění pravidlům samotnými žáky (výzkumná otázka č.5), jsem se v těchto třídách rozhodla realizovat skupinové polostrukturované rozhovory s žáky. Výhodou skupinových rozhovorů je podle Chrásky (2016. s. 177) to, že „účastníci rozhovoru nepocítují otázky tak osobně, jako při rozhovoru individuálním“.

Pozorování i rozhovory byly realizovány na základní škole v Karlových Varech, kde mi byla umožněna kombinace těchto výzkumných metod. Výběr druhého a pátého ročníku byl zvolen záměrně, jelikož umožňuje porovnat vyjádření žáků raného i středního školního věku. Žáci byli vybráni jejich třídními učiteli s požadavkem na genderovou vyváženost skupiny a počet alespoň 5-6 respondentů ve skupině. Rozhovoru se účastnilo šest žáků druhého ročníku a čtyři žáci pátého ročníku.

5 Výzkumná část

5.1 Předvýzkum

Před tvorbou vlastního výzkumného nástroje byla pro hlubší orientaci v tématu realizována návštěva školy s cílem nahlédnout do života prvních tříd a způsobu práce učitelů s pravidly na počátku školní docházky. Součástí předvýzkumu bylo pozorování tříd prvního ročníku s cílem dojít k hlubšímu porozumění tématu pravidel v praktické rovině každodenního života třídy a porovnat různé přístupy a v souvislosti s jejich formulací, tvorbou, vymáháním a upevňováním.

Předvýzkum obsahoval pozorování tříd během výuky, zjištění konkrétních pravidel ve třídách a způsobu jejich stanovení. V další části předvýzkumu byla pravidla zařazena do specifických skupin a zhodnocena jejich formulace (pozitivní/negativní x obecná/konkrétní). Získaná data jsou pro lepší přehlednost uvedena v tabulkách. Předvýzkum byl cenný primárně pro oblast stanovení a tvorby pravidel, okrajově způsobu jejich komunikace, odkazování na pravidla a jejich vymáhání. V průběhu pozorování tříd byly informace zaznamenávány na papír. V jedné ze tříd byla mnou pozorovaná hodina zaměřená přímo na stanovení a tvorbu pravidel společně s žáky. Záznam pozorování je součástí přílohy. Shrnutí a zhodnocení předvýzkumu je uvedeno na konci této podkapitoly.

Předvýzkum proběhl 30. a 31. října 2023 na základní škole v Praze. Celkem bylo navštíveno pět tříd prvních ročníků (I.A, I.B, I.C, I.D, I.E)

Součástí předvýzkumu bylo zařadit pravidla do příslušné kategorie a zjistit, jestli

- jsou ve třídě stanovena pravidla, případně jaká
- žáci byli zapojeni do tvorby pravidel
- jsou pravidla vyvěšena
- jsou formulována pozitivně/negativně
- jsou formulována obecně/konkrétně.

Pravidla byla stanovena ve čtyřech z pěti tříd (mimo I.C). S využitím poznatků nalezených v literatuře (Drew, 2023; Cangelosi, 2006) a také díky vlastní činnosti v rámci předvýzkumu byla vytvořena následující **kategorizace** pravidel.

Pravidla chování, dále specifikovaná:

- během hodiny – související s hladkým průběhem hodiny, zabezpečují prostředí vhodné k učení
- přestávkách – související s chováním o přestávkách, význam bezpečnosti
- k učiteli
- k žákům – význam společného soužití
- ke školnímu majetku

Pravidla komunikační – Jedná se o taková pravidla, která se týkají způsobu vyjadřování, respektující a ohleduplné komunikace k učiteli i spolužákům (např. neříkáme si sprostá slova)

Pravidla akademická – související s přístupem k výuce, plnění domácích úkolů...

Rutinní postup – související s určitou činností, používáním pomůcek...

5.1.1 Získaná data

Třída I.A

Při návštěvě třídy I.A bylo zjištěno, že

- žáci již mají pravidla třídy (7 pravidel)
- žáci byli zapojeni do tvorby pravidel
- pravidla zatím nejsou vyvěšena

Výčet pravidel, zařazení do kategorie, účel pravidel zhodnocení jejich formulace jsou uvedeny v následující tabulce.

PRAVIDLO	Zařazení do skupiny/kategorie	Primární účel pravidla	Formulováno pozitivně (P) nebo negativně (N)	Formulováno obecně (O), konkrétně (K)
Používáme „kouzelná slovíčka“ Děkuji, prosím, omlouvám se	chování k učiteli a spolužákům, komunikační	společné soužití v souladu s respektující ohleduplnou komunikací	P	K
Hlásíme se o slovo	chování během hodiny	prostředí vhodné k učení	P	K

Když mluvíme, mluví jen jeden a ostatní ho poslouchají	chování během hodiny, komunikační	společné soužití, učení	P	K
Nekřičíme	chování	společné soužití	N	K
Neubližujeme si	chování ke spolužákům	společné soužití, bezpečnost	N	O
Nenadáváme si	chování ke spolužákům, komunikační	společné soužití	N	K
Půjčujeme si věci	chování ke spolužákům	společné soužití	P	K

Třída I.B

Při návštěvě třídy 1.B bylo zjištěno, že

- žáci již mají pravidla třídy (8 pravidel)
- žáci nebyli zapojeni do tvorby pravidel
- pravidla jsou vyvěšena ve třídě

PRAVIDLO	Zařazení do skupiny/kategorie	Primární účel pravidla	Formulováno pozitivně (P) nebo negativně (N)	Formulováno obecně (O), konkrétně (K)
Jsme kamarádi	chování ke spolužákům	soužití	P	O
Svačíme v lavici	chování o přestávkách, rutinní postup	bezpečnost, hygiena	P	K
Děláme úkoly	akademické	motivace k učení	P	K
Pomáháme si	chování ke spolužákům	soužití	P	K
Neubližujeme si	chování ke spolužákům, komunikační	soužití	N	O
Hlásíme se	chování během hodiny	prostředí vhodné k učení, soužití	P	K
Neposmíváme se ostatním	chování ke spolužákům, komunikační	soužití	N	K
Nevykřikujeme	chování během hodiny	prostředí vhodné k učení, soužití	N	K

Třída I.D

Při návštěvě třídy 1.D bylo zjištěno, že

- žáci již mají pravidla třídy (6 pravidel)
- žáci byli zapojeni do tvorby pravidel – diskuse nad pravidly
- pravidla jsou vyvěšena ve třídě

PRAVIDLO	Zařazení do skupiny/kategorie	Primární účel pravidla	Formulováno pozitivně (P) nebo negativně (N)	Formulováno obecně (O), konkrétně (K)
Pomáháme si, neublížíme si	chování ke spolužákům	soužití, bezpečnosti	P i N	K
Hlásíme se, mluví jenom jeden	chování během hodiny, komunikační	Soužití, prostředí vhodné k učení	P	K
Neříkáme sprostá slova	komunikační, chování ke spolužákům	soužití	N	K
Neběháme (nelítáme)	chování (o přestávkách)	bezpečnost	N	K
Chováme se k sobě pěkně	chování k učiteli/spolužákům	soužití	P	O
Všichni jsme kamarádi	chování ke spolužákům	soužití	P	O

Třída I.E

Při návštěvě třídy 1.E bylo zjištěno, že

- žáci již mají pravidla třídy (8 pravidel)
- žáci byli zapojeni do tvorby pravidel
- pravidla jsou vyvěšena ve třídě

PRAVIDLO	Zařazení do skupiny/kategorie	Primární účel pravidla	Formulováno pozitivně (P) nebo negativně (N)	Formulováno obecně (O), konkrétně (K)
Jsme parta – držíme při sobě	chování ke spolužákům	soužití	P	O
Jsme k sobě hodní, ohleduplní	chování ke spolužákům	soužití	P	K
Pomáháme si	chování ke spolužákům	soužití	P	K
Nesaháme na cizí	chování	soužití	N	K

věci	k majetku spolužáků			
Nerušíme se	chování ke spolužákům, během hodiny	soužití, prostředí vhodné k učení	N	K
Chováme se k sobě slušně	chování ke spolužákům, komunikační	soužití	P	K
Mluvíme spolu hezky	komunikační, chování ke spolužákům	soužití	P	O
Hlídám si své věci a povinnosti	Akademické	motivace k učení	P	K

5.1.2 Shrnutí

Po náslechovéch hodinách a neformálních rozhovorech s učitelkami jsem došla k závěru, že ve třídě, ve které byla pravidla utvořena společně s žáky a byla jim věnována péče a pozornost nejen při jejich tvorbě (1.E), se v porovnání s ostatními třídami vyskytovalo mnohem méně situací, kdy bylo na pravidla potřeba odkazovat. Celkově jsem evidovala méně situací, kdy docházelo k rušivému chování nebo bylo potřeba třídu tišit. Zdůrazňuji, že se jedná o subjektivní zkušenost a pohled na situaci, který byl vytvořen na základě porovnání náslechovéch hodin v těchto třídách. Zároveň se však jedná o literaturou podložený předpoklad, který se v tomto případě potvrdil.

Můžeme si všimnout, že nejčastěji byla součástí pravidel třídy pravidla upravující chování ke spolužákům, četností následovala pravidla komunikační. Součástí byla také pravidla, jejichž dodržování je vyžadováno během vyučování i během přestávky. V řidší míře se objevovala pravidla akademická. Nejčastější účel, který vyplývá z podstaty uvedených pravidel je společné soužití, respektující a ohleduplný přístup.

Jako hlavní přínos předvýzkumu vnímám napojení na praktickou rovinu problematiky pravidel a střet s realitou běžného života třídy. Předvýzkum mi pomohl ujasnit si položky dotazníku pro učitele a tazatelské otázky pro žáky. Díky předvýzkumu mohla být tato práce doplněna o reálná pravidla tříd, která byla posléze kategorizována do obecnějších skupin. Tato data byla použita v rámci dotazníkového šetření a umožnila rychlejší shromáždění dat od velkého počtu respondentů. Konkrétně se jednalo o kategorie popisující účel pravidel (otázka z dotazníku č. 6 – *Jaká pravidla vnímáte jako nejpodstatnější?*).

5.2 Zpracování dat – dotazníkové šetření

Online dotazník byl rozeslán e-mailem ředitelům základních škol nejprve v Karlových Varech a poté v Praze, kteří ho následně rozeslali učitelům prvního stupně. Dotazník byl sestrojen tak, že jeho vyplnění trvalo v průměru 4 až 6 minut. Výzkumu se účastnilo celkem 170 respondentů, šetření bylo anonymní a probíhalo v měsíci únoru 2024. Podařilo se získat odpovědi od 41 učitelů z Karlových Varů a 129 učitelů z Prahy. Díky tomu mohou porovnat, zda jsou výsledky studie specifické pro danou lokalitu nebo zda jsou obecnější. Porovnány budou konkrétně odpovědi na otázky zjišťující způsob stanovení pravidel (položka č. 3 a 5) a jejich zviditelnění ve třídách (položka č. 4).

Odpovědi z dotazníku jsou zpracovány v pěti podkapitolách, kde dílčí kapitoly spojuje společné téma. Jedná se o úvodní otázky (položka č. 1 a 2), otázky týkající se oblasti tvorby pravidel (položka č. 3, 4, 5 a 6), oblasti práce s pravidly v průběhu školního roku (položka č. 7), oblasti reakce na dodržování a porušování pravidel (položka č. 8, 9, 10 a 11) a oblasti subjektivního názoru učitele na pravidla třídy (položka č. 12 a 13). Přesné znění otázek dotazníku společně s možnostmi odpovědi viz příloha. Jednotlivými položkami dotazníku byly zjišťovány odpovědi na následující otázky:

úvodní otázky – *V jakém ročníku respondenti aktuálně vyučují? Mají respondenti ve svých třídách stanovená pravidla?*

oblast tvorby pravidel – *Jakým způsobem probíhá proces stanovení pravidel ve třídách dotazovaných učitelů? Jsou žáci zapojeni do procesu tvorby pravidel? Mají dotazovaní učitelé pravidla vyvěšena ve svých třídách? Nastavují učitelé pravidla třídy preventivně, v reakci na rušivé chování nebo tyto způsoby stanovení pravidel kombinují? Jaká pravidla třídy jsou podle učitelů podstatná?*

oblast práce s pravidly v průběhu školního roku – *Jsou pravidla připomínána častěji preventivně nebo v případě jejich porušení?*

oblast reakce na dodržování a porušování pravidel – *Jak často učitelé odměňují nebo oceňují dodržování pravidel? Používají při tom hodnotícího nebo popisného jazyka? Jak často reagují učitelé při porušení pravidla? Zapojují žáky v tomto případě do řešení situace nebo automaticky udělí sankci?*

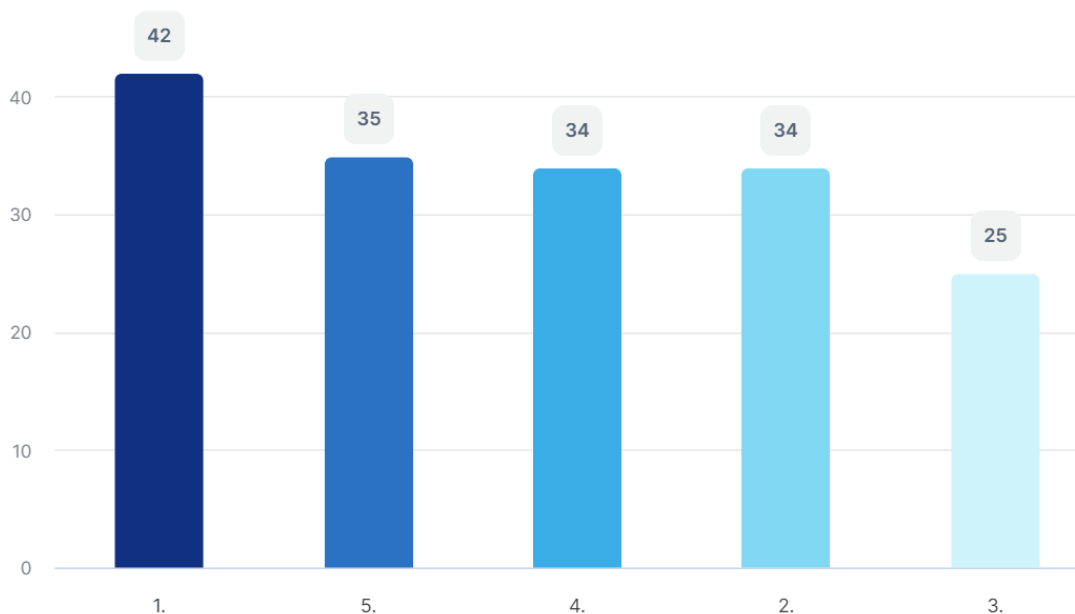
oblast subjektivního názoru učitele na pravidla třídy – Považují učitelé pravidla třídy za účinný nástroj pozitivně ovlivňující kázeň a klima třídy? Jaké strategie, které dle literatury umožňují předcházet rušivému chování, považují učitelé za nejfunkčnější?

V průběhu zpracování dotazníku jsem vycházela z grafického znázornění výsledků, na nichž jsem následně popsala rozložení jednotlivých odpovědí. Každý graf byl doplněn o mé komentáře, které refletovaly klíčové trendy a významné body zjištěné prostřednictvím odpovědí v dotazníku. Pro možnost porovnání jsem uvedla procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí. Polouzavřené položky s možností odpovědi vlastními slovy byly při zpracování doplněny o konkrétní odpovědi učitelů. U otázek zjišťující způsob stanovení pravidel (položka č. 3), zviditelnění pravidel (položka č. 4), reakci učitelů na dodržování a porušování pravidel (položka č. 8 a 9) a vnímání pravidel jako účinného nástroje (položka č. 12) jsou popsány výsledky odpovědí dle jednotlivých ročníků prvního stupně.

Jak již bylo zmíněno v metodologii výzkumu, dotazník obsahoval převážně položky uzavřené. Konkrétně obsahoval 8 uzavřených položek, 2 polouzavřené s možností vyplnění „jiné“ a 2 položky stupnicové. Stupnicové položky nabízí respondentům „určitý počet odpovědí s tím, že je mají seřadit podle určitého kritéria“ (Chráska, 2016, s. 163). V online podobě respondent přesouvá nabízené možnosti prstem nebo myší do konečného pořadí. Tímto způsobem vzniká průměrná pozice pro každou z možností. Jsem si vědoma skutečnosti, že se jedná o typ otázky, která mohla být pro respondenty problematická, nikoliv však z obsahového, ale z technického hlediska (respondent by nevěděl, jak možnosti přesunout). Proto bylo prvních několik dotazníků rozesláno konkrétním učitelům, u kterých jsem si ověřila, jestli pro ně vyplnění dotazníku nebylo v nějaké části problematické. Jelikož se mi dostalo pozitivních ohlasů při vyplňování dotazníku na počítači i chytrém telefonu, rozeslala jsem dotazníky dalším respondentům. Přesto se mohlo stát, že někteří respondenti, ať už z důvodu časové úspory nebo technických potíží, odpovědi ponechali v přednastaveném pořadí. Tuto skutečnost je potřeba brát v úvahu při analýze odpovědí.

5.2.1 Zpracování dat – úvodní otázky

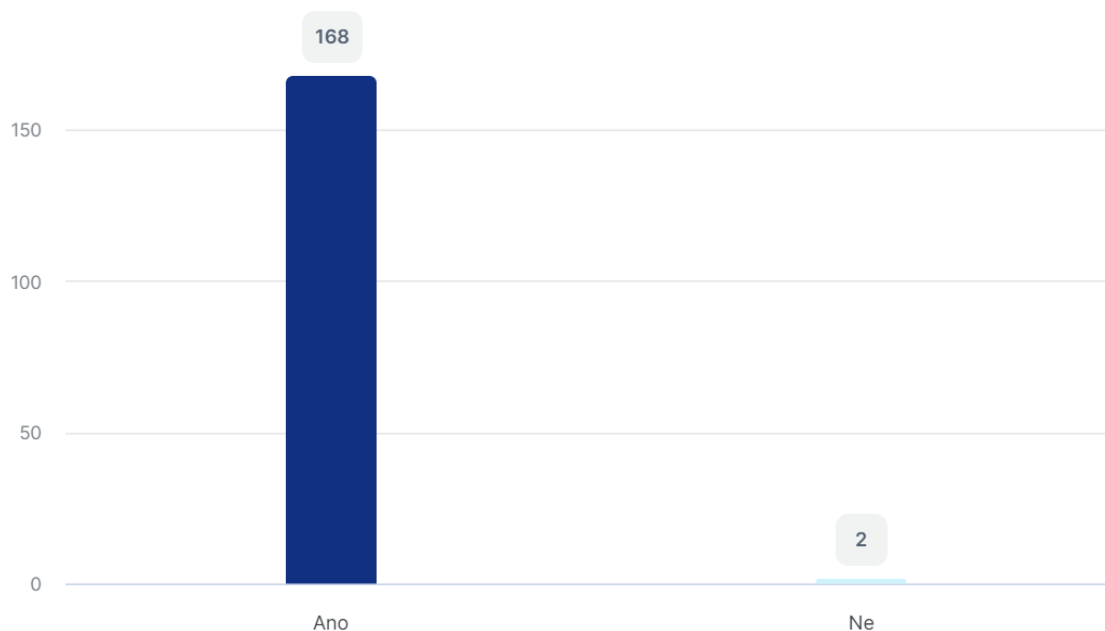
1. V jakém ročníku aktuálně učíte?



Graf 1 – otázka dotazníku č. 1

Z grafu, který vyhodnocuje odpověď na první otázku dotazníku lze vyčíst, že největší zastoupení měli učitelé prvních tříd, četností následovali učitelé pátých tříd. Početní zastoupení učitelů ze druhých tříd je totožné se zastoupením učitelů tříd čtvrtých. Nejméně respondentů učí ve třetím ročníku. Konkrétní zastoupení učitelů vypadalo následovně: 42 (24,7 %) respondentů uvedlo, že učí v 1. ročníku ZŠ, 35 (20,6 %) respondentů v 5. ročníku, 34 (20 %) respondentů ve 4. ročníku, 34 (20 %) ve 2. ročníku a 25 (14,7 %) respondentů ve 3. ročníku.

2. Máte ve třídě stanovená pravidla třídy?

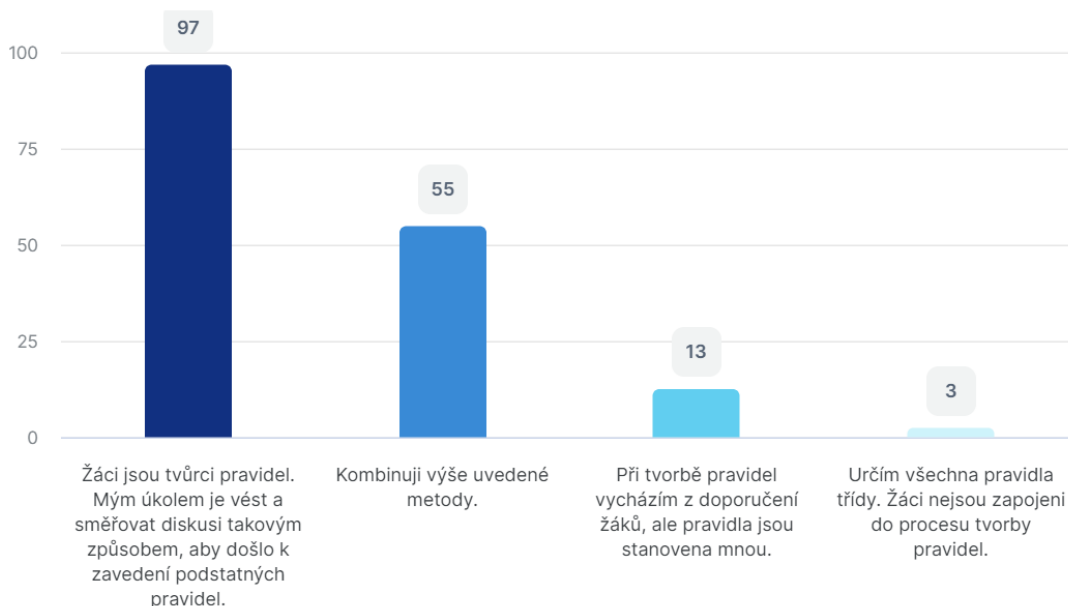


Graf 2 – otázka dotazníku č. 2

Druhou otázkou bylo zjišťováno, jestli jsou ve třídách respondentů zavedena pravidla třídy. Z grafu můžeme vyčíst, že 168 (98,8 %) respondentů odpovědělo, že pravidla třídy stanovená mají. Pouze 2 (1,2 %) respondenti uvedli, že pravidla třídy u nich stanovená nejsou. Jelikož otázka č.3-11 cílí na způsob stanovení pravidel a práci s pravidly v průběhu roku, byli tito respondenti přesměrováni na otázku č.12 a 13. Tito respondenti uvedli, že jsou učiteli ve druhé a čtvrté třídě. Jako odpověď na otázku, zda pravidla třídy považují za účinný nástroj pozitivně ovlivňující kázeň a klima třídy, vybrali oba respondenti položku „spíše ne“.

5.2.2 Zpracování dat – oblast tvorby pravidel

3. Jakým způsobem probíhá stanovení pravidel u vás ve třídě?



Graf 3 – otázka dotazníku č. 3

Třetí otázka z dotazníku cílila na zjištění způsobu stanovení pravidel. 97 (57,7 %) respondentů uvedlo, že tvůrci pravidel jsou v jejich třídách žáci a učitel funguje jako moderátor diskuse, který žáky směřuje k zavedení podstatných pravidel. 13 (7,7 %) respondentů odpovědělo, že při tvorbě pravidel bere v potaz doporučení žáků, pravidla však stanovuje učitel. 55 (32,7 %) respondentů uvedlo, že kombinuje předchozí dva způsoby zavedení pravidel. Pouze 3 učitelé, tedy 1,8 % dotazovaných, uvedli, že nezapojují žáky do procesu tvorby pravidel. Konkrétně se jednalo o 2 učitele prvního a 1 učitele druhého ročníku.

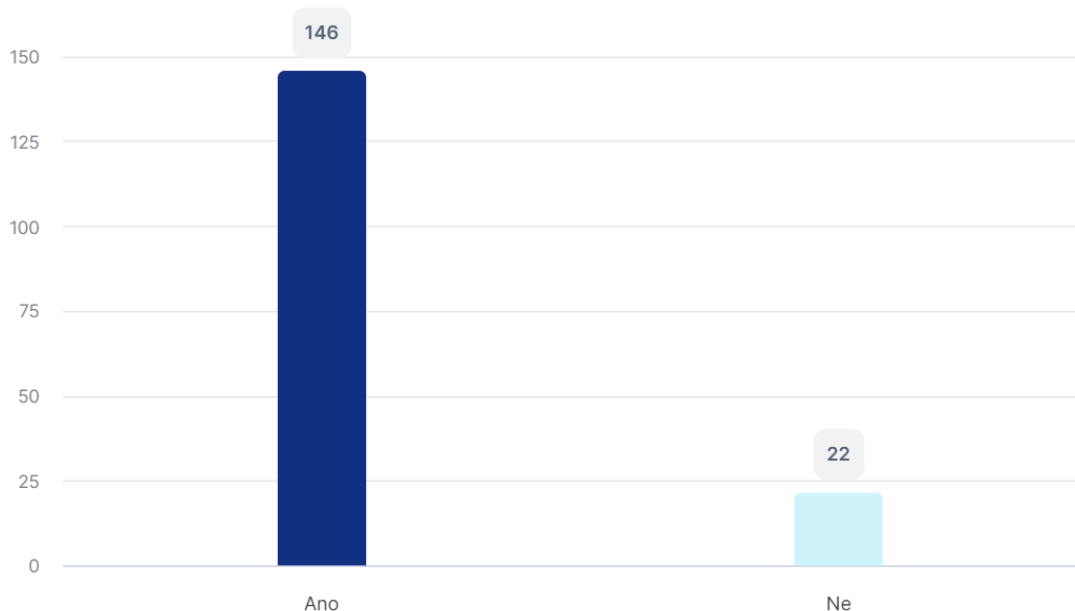
Na základě analýzy odpovědí dle jednotlivých ročníků bylo zjištěno, že učitelé pátých tříd nechávají žáky participovat na tvorbě pravidel v poměrně vysoké míře. 62,9 % učitelů pátých tříd uvedlo, že tvůrci pravidel v jejich třídách jsou žáci. 6,8 % učitelů uvedlo, že sice vychází z doporučení žáků, ale pravidla jsou stanovena učitelem. Kombinaci těchto metod vybralo 28,6 % respondentů. Žádný z učitelů pátých tříd neodpověděl, že by jeho žáci nebyli zapojeni do procesu tvorby pravidel.

Pro porovnání uvádím odpovědi učitelů prvních tříd. 40,5 % učitelů prvních tříd uvedlo, že tvůrci pravidel v jejich třídách jsou žáci. 9,5 % učitelů uvedlo, že sice vychází z doporučení žáků, ale pravidla jsou stanovena učitelem. Kombinaci těchto metod vybralo 45,2 % respondentů. 4,8 % respondentů uvedlo, že nezapojuje žáky do procesu tvorby pravidel.

Odpověď, která popisuje žáky jako tvůrce pravidel a učitele jako moderátora diskuse vybralo 40,5 % učitelů prvních tříd, 57,6 % učitelů druhých tříd, 60 % učitelů třetích tříd, 72,7 % učitelů čtvrtých tříd a 62,9 % učitelů pátých tříd. Můžeme vidět, že tendence nechat žáky participovat na tvorbě pravidel a přenechávat jim větší míru autonomie se s vyššími ročníky zvyšuje.

Odpovědi respondentů z Karlových Varů a z Prahy nejsou významně odlišné.

4. Máte pravidla třídy vyvěšená ve třídě?

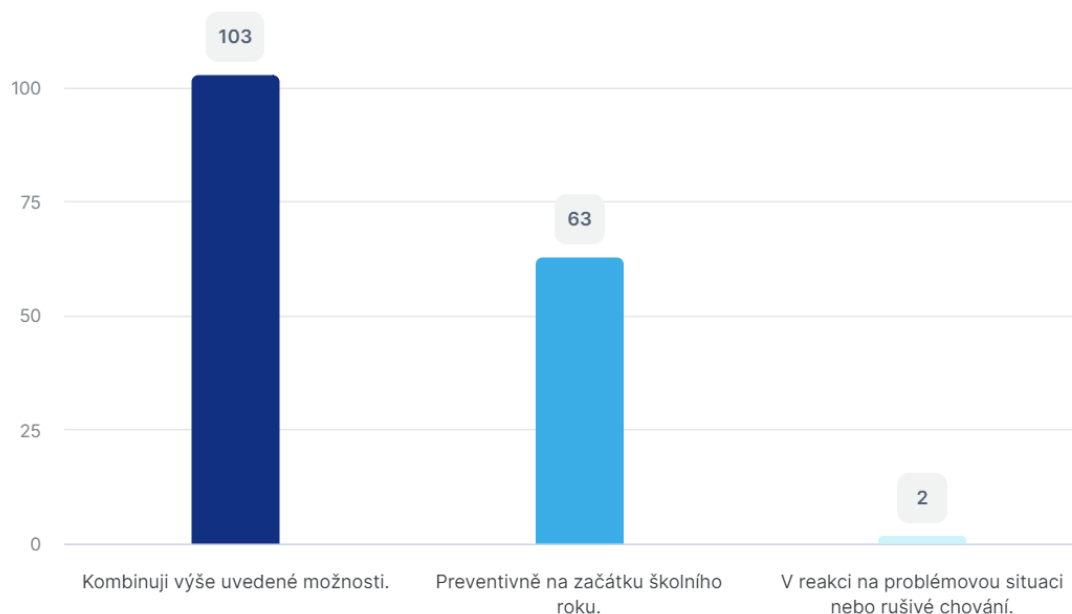


Graf 4 – otázka dotazníku č. 4

Čtvrtou otázkou bylo zjišťováno, jestli učitelé aplikují rady a doporučení odborníku, že pravidla třídy by měla být vyvěšená ve třídě. 146 (86,9 %) učitelů vybralo odpověď „ano“, 22 (13,1 %) zvolilo odpověď „ne“. Odpověď „ne“ nebyla výrazná v určitém ročníku, jednalo se o odpovědi učitelů skrze všechny třídy.

Odpovědi respondentů z Karlových Varů a z Prahy nejsou markantně odlišné. V obou městech jsou v souvislosti se zviditelněním pravidel ve třídě podobné tendence. V Karlových Varech zvolilo odpověď „ano“ 90,2 % respondentů, v Praze 85,8 % respondentů.

5. Kdy pravidla stanovíte?

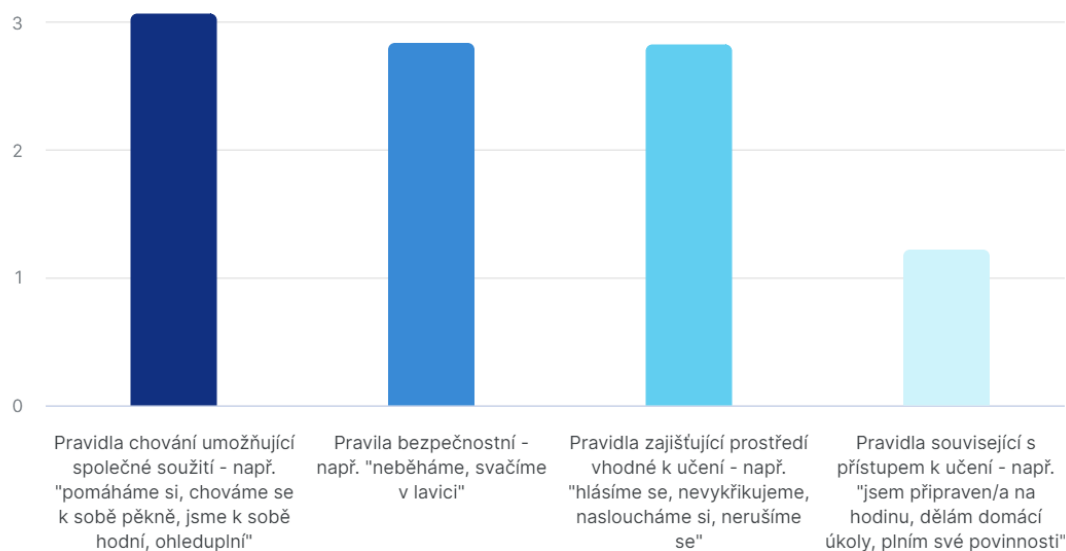


Graf 5 – otázka dotazníku č. 5

Pátou otázkou bylo zjišťováno, zda jsou pravidla učiteli stanovena preventivně na začátku školního, v reakci na problémové chování nebo učitelé tyto metody kombinují. Z grafu lze vyčíst, že nejčastější odpověď respondentů byla kombinace preventivního a na situaci reagujícího přístupu. Kombinaci těchto možností vybralo 103 (61,3 %) respondentů. Preventivní stanovení pravidel vybralo 63 (37,5 %) respondentů. Z těchto dat také vyplývá, že právě 37,5 % respondentů pravidla neupravuje v reakci na problémovou situaci a pravidla jsou v těchto třídách spíše ustáleným souborem norem než pružným nástrojem, který reaguje na aktuální potřeby třídy. Pouze v reakci na problémovou situaci nebo rušivé chování stanovují pravidla třídy 2 (1,2 %) respondenti.

Stejně jako u předchozích otázek nejsou odpovědi respondentů z Karlových Varů a z Prahy významně odlišné.

6. Jaká pravidla třídy vnímáte jako nejpodstatnější?

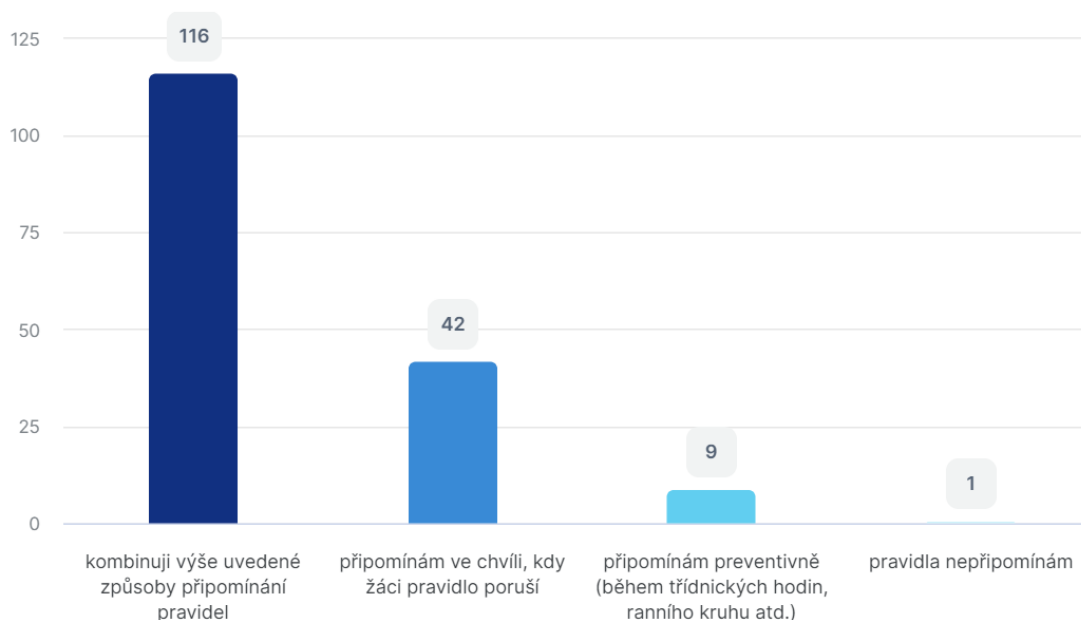


Graf 6 – otázka dotazníku č. 6

Šestou otázkou bylo zjišťováno, jaká pravidla jsou dle účelu považována respondenty za nejpodstatnější. Pro získání odpovědi na tuto otázku byl zvolen typ otázky s názvem „seřazení položek“. U této otázky bylo možné přesunout odpovědi dle preference respondenta. Průměrná pozice byla nejvyšší u pravidel chování umožňující společné soužití (důležitost 3,1), následovala pravidla bezpečnostní (2,9) a podobná důležitost byla přisuzována pravidlům zajišťující prostředí vhodné k učení (2,8). Pravidla související k přístupem k učení, tedy například připravenost na hodinu a důslednost při plnění povinností a domácích úkolů, byla respondenty v porovnání s ostatními pravidly vyhodnocena jako nejméně podstatná (2,1).

5.2.3 Zpracování dat – oblast práce s pravidly v průběhu školního roku

7. "V průběhu školního roku pravidla vhodného chování ve třídě..."

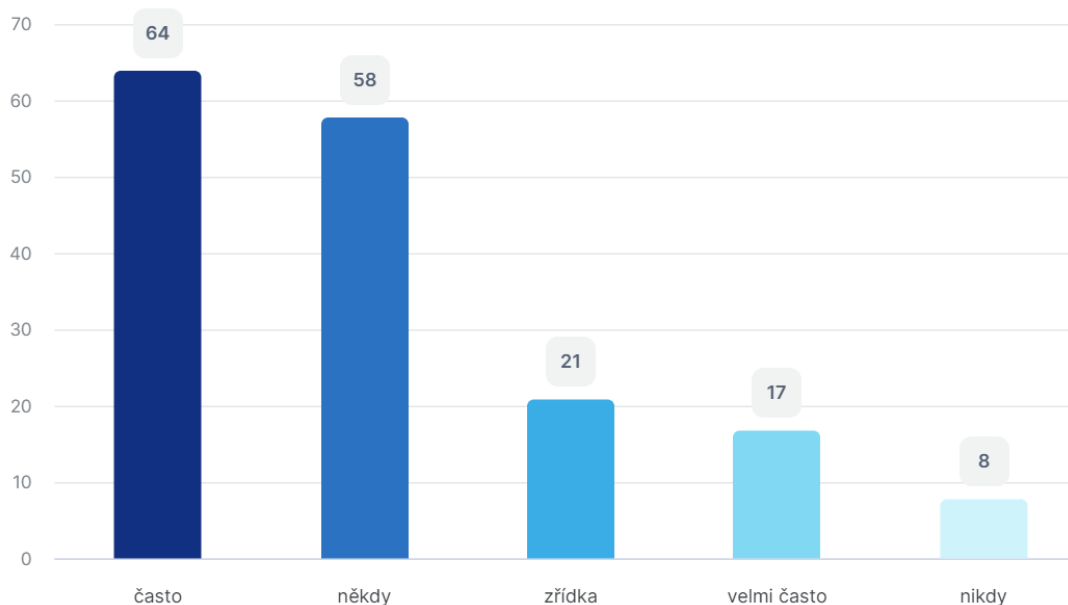


Graf 7 – otázka dotazníku č. 7

Odpovědi respondentů na otázku týkající se připomínání pravidel vypadají následovně. Nejvíce respondentů, konkrétně 116 (69 %), uvedlo, že pravidla připomíná preventivně i v případě jeho porušení. 42 (25 %) respondentů připomíná pravidlo pouze ve chvíli, kdy žáci pravidlo poruší. Můžeme tedy říct, že 25 % respondentů neotevívá téma třídních pravidel preventivně (např. během třídnických hodin, v rámci osobnostní a sociální výchovy nebo ranního kruhu). 9 (5,4 %) respondentů uvedlo, že pravidla připomíná pouze preventivně. Jen 1 (0,6 %) respondent uvedl, že pravidla žádným způsobem nepřipomíná.

5.2.4 Zpracování dat – oblast reakce na dodržování a porušování pravidel

8. Dodržování pravidel odměňuji nebo oceňuji:

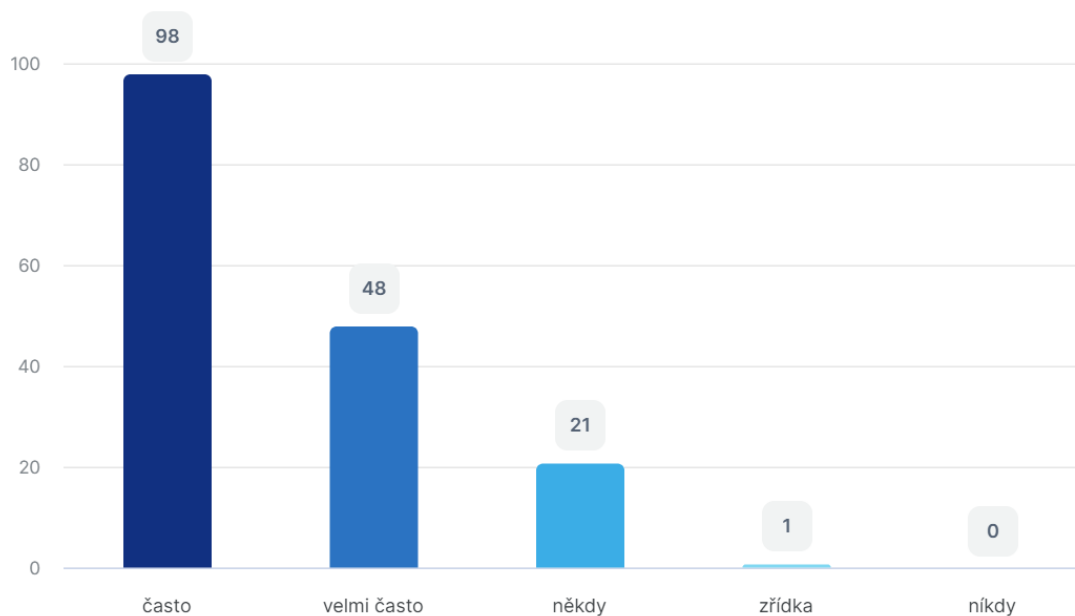


Graf 8 – otázka dotazníku č. 8

Osmou otázkou bylo zjišťováno, jak často si respondenti myslí, že odměňují nebo oceňují dodržování pravidel. 17 (10,1 %) respondentů vybralo odpověď „velmi často“, 64 (38,1 %) respondentů vybralo odpověď „často“, 58 (34,5 %) respondentů vybralo odpověď „někdy“, 21 (12,5 %) respondentů „zřídka“ a 8 (4,8 %) respondentů „nikdy“.

V průběhu analýzy bylo zjištěno, že existují významné rozdíly ve výsledcích mezi jednotlivými ročníky. Bylo zjištěno, že velmi často nebo často reaguje 85,7 % učitelů prvního ročníku, 42,4 % učitelů druhého ročníku, 56 % učitelů třetího ročníku, 56,1 % učitelů čtvrtého ročníku a 31,4 % pátého ročníku.

9. Při porušení pravidla reaguji:

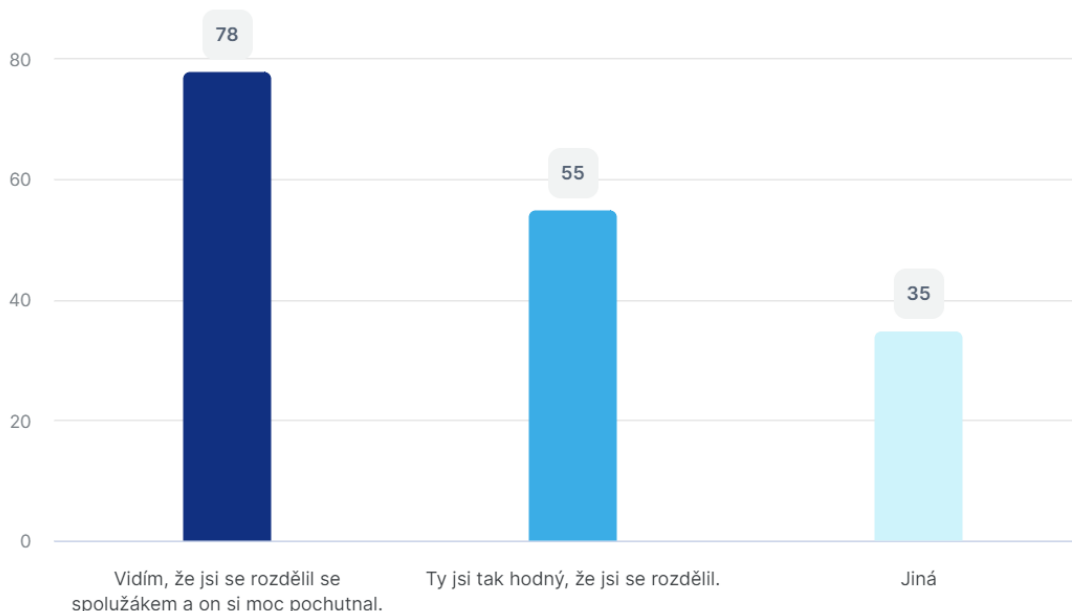


Graf 9 – otázka dotazníku č. 9

Devátou otázkou bylo zjišťováno, jak často si respondenti myslí, že reagují v případě porušení pravidla. 48 (28,6 %) respondentů zvolilo odpověď „velmi často“, 98 (58,3 %) respondentů zvolilo odpověď „často“, 21 (12,5 %) respondentů zvolilo odpověď „někdy“, 1 (0,6 %) respondent „zřídka“. Žádný z respondentů nevybral odpověď „nikdy“.

Z porovnání výsledků otázky č. 8 a 9 můžeme vyhodnotit, že učitelé reagují častěji při porušení pravidla než v případě jeho dodržení. Větší část respondentů vnímá, že často nebo velmi často reagují v případě porušení pravidla (87 %), zatímco v případě odměňování či oceňování dodržování pravidel je to méně výrazné (48,2 %).

10. Ve třídě nastane situace, kdy chceme ocenit chování žáka, který se rozdělil s kamarádem. Jaké vyjádření v tento moment použijete?

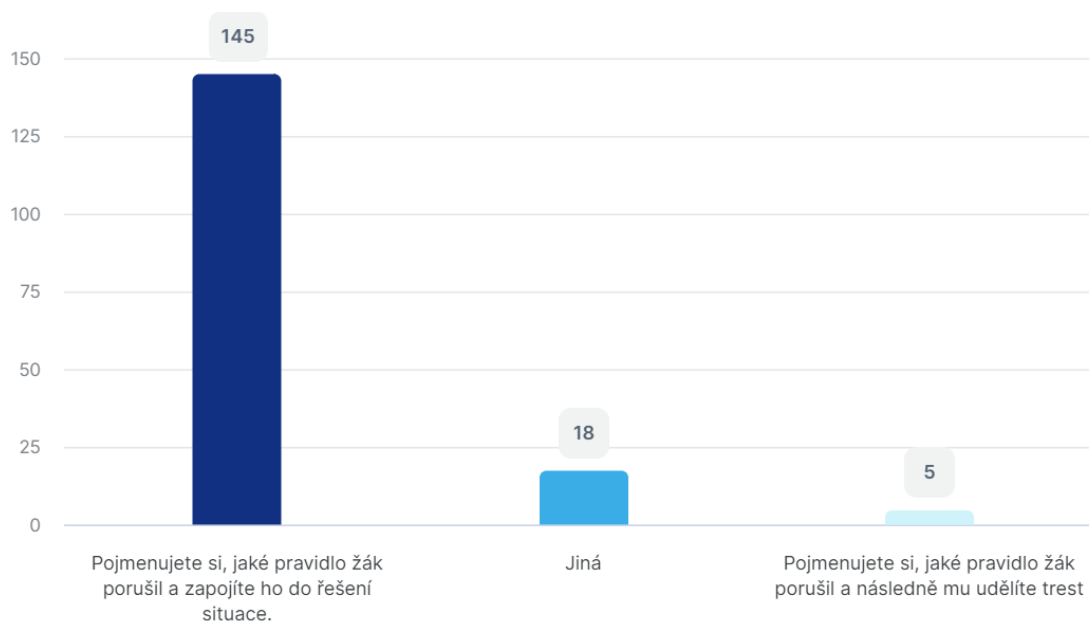


Graf 10 – otázka dotazníku č. 10

Desátou otázkou byla zjišťována reakce učitele na ocenění chování žáka. Cílem otázky bylo zjistit, jestli učitelé při ocenění žáka volí spíše popisný (*Vidím, že jsi se rozdělil se spolužákem a on si moc pochutnal*) nebo posuzující jazyk (*Ty jsi tak hodný, že jsi se rozdělil*). 78 (46,4 %) respondentů vybralo odpověď v popisném jazyce, 55 (32,7 %) respondentů v jazyce posuzujícím. 35 (20,8 %) respondentů si zvolilo možnost odpovědět vlastními slovy.

V otevřených odpovědích jeden z respondentů uvedl, že oceňuje „sbíráním kamínků do společné kasičky“. Další z respondentů popisoval, že považuje za důležité vést děti k používání slova děkuji, jelikož podle respondenta berou děti mnoho věcí jako samozřejmost. Slovo „děkuji“ se objevovalo v otevřených odpovědích více než jednou. Jeden z respondentů uvedl, že „to je přesně to chování, které dělá naši třídu příjemným a přívětivým místem“. Dva respondenti ve svých odpovědích zmínili poděkování v rámci týdenního hodnocení. Další respondent odpověděl, že on sám by žákovi poděkoval a zeptal se ho, jaký z toho má pocit. Jiný respondent uvedl odpověď, že děti se v jeho třídě rozdělují běžně, a proto učitel reaguje gestem, očním kontaktem, úsměvem, pokynem hlavou nebo palcem nahoru.

11. Ve třídě nastane situace, kdy chceme upozornit na porušení pravidla. Jakým způsobem zareagujete?



Graf 11 – otázka dotazníku č. 11

Jedenáctou otázkou byla zjišťována reakce učitele při porušení pravidla. Cílem bylo zjistit, jestli učitelé v takovém případě zapojují žáky do řešení situace nebo je automaticky potrestají. Možnost zapojit žáka do řešení situace vybralo 145 (86,3 %) respondentů. S udělením trestu bez předchozí komunikace s žákem souhlasilo 5 (3 %) respondentů. Možnost odpovědět vlastními slovy zvolilo 18 (10,7 %) respondentů.

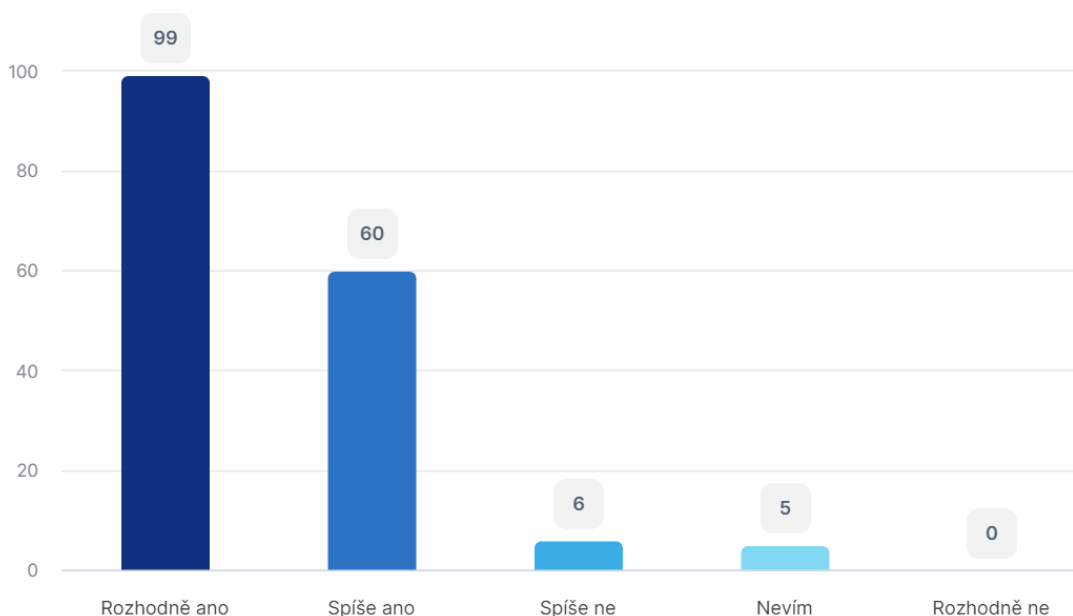
Jeden z respondentů popsal, že v takovém případě reaguje pozitivní skupinovou korekcí a pokud se nic nezmění ani po soukromém rozhovoru s žákem, udělí mu sankci. Jiný respondent uvedl, že nechá žáka samotného najít pravidlo, které porušil a zapojí ho do řešení situace. Více respondentů vysvětlovalo, že záleží na situaci. Jeden z těchto respondentů tyto situace konkretizoval následujícím způsobem. „Pokud porušením způsobil někomu újmu, následuje trest, pokud ne, promluvím si s ním o tom a zapojím ho do řešení situace.“

V odpovědích se objevovaly různé konkrétní způsoby, jakými by učitelé reagovali. Někteří respondenti využívají „semaforu“ nebo kuličky. Konkrétní odpověď jednoho

z respondentů vypadala následovně: „Pojmenujeme si, potrestáme (sundáme kolíček o stupínek níž), řekneme si, co šlo udělat lépe/ dovysvětlíme, proč není vhodné toto pravidlo porušovat“.

5.2.5 Zpracování dat – oblast subjektivního názoru učitele na pravidla třídy

12. Považujete pravidla třídy za účinný nástroj pozitivně ovlivňující kázeň a klima třídy?

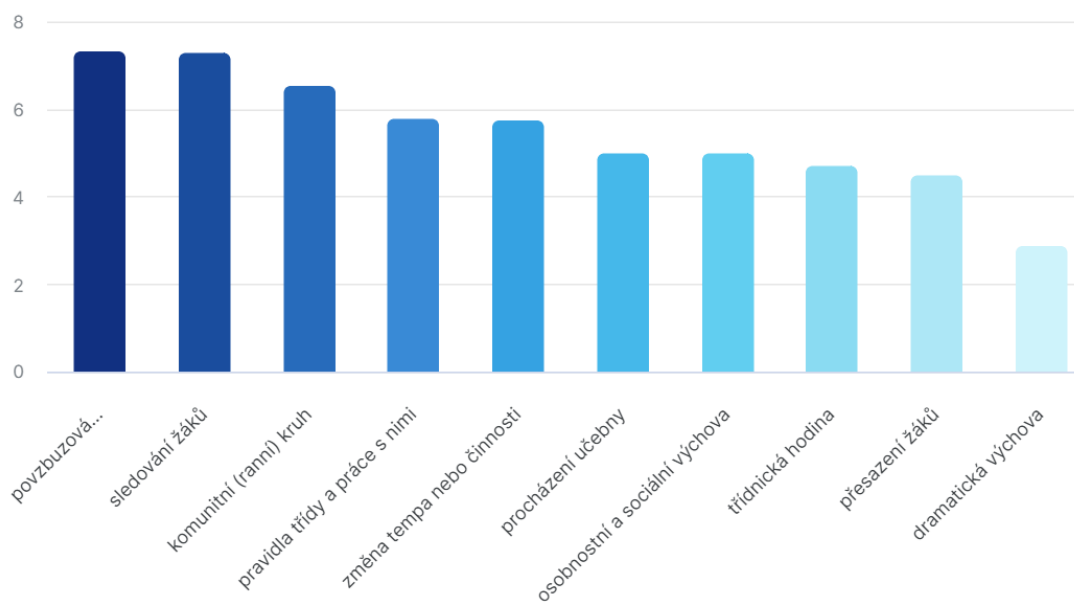


Graf 12– otázka dotazníku č. 12

V rámci dotazníkového šetření bylo zjišťováno, zda učitelé považují pravidla třídy za účinný nástroj pozitivně ovlivňující kázeň a klima třídy. 99 (58,2 %) respondentů vybralo odpověď „rozhodně ano“, 60 (35,3 %) respondentů odpovědělo „spíše ano“, 6 (3,5 %) respondentů odpovědělo „spíše ne“ a 5 (2,9 %) respondentů odpovědělo „nevím“. Žádný respondent nevybral odpověď „rozhodně ne“.

Odpověď „rozhodně“ nebo „spíše ano“ vybralo 100 % respondentů prvních ročníků, 97,1 % respondentů druhých ročníků, 92 % respondentů třetích ročníků, 94,1 % respondentů čtvrtých ročníků a 82,9 % respondentů pátých ročníků.

13. Následující strategie umožňují předcházet nežádoucímu chování. Jaké považujete za nejfunkčnější?



Graf 13– otázka dotazníku č. 13

Poslední otázka nabízela deset strategií, které dle literatury pomáhají předcházet rušivému chování. Obdobně jako u otázky č. 6 bylo i u této otázky možné přesunout odpovědi dle preference respondenta. Cílem bylo zjistit, kde se na této pomyslné škále strategií umístí pravidla třídy. Pravidla třídy a práce s nimi se společně se změnou tempa nebo činnosti umístili na pomyslném čtvrtém až pátém místě s důležitostí 5,8. Jako funkčnější strategie označili respondenti povzbuzování žáků, sledování žáků a komunitní (ranní) kruh. Jako nejméně funkční položku hodnotili respondenti nejčastěji dramatickou výchovu.

5.2.6 Shrnutí dotazníkového šetření

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že 98,8 % učitelů má ve své třídě nastavená pravidla třídy. Více než polovina respondentů uvedla, že tvůrci pravidel jsou v jejich třídách žáci. Úplné nebo částečné zapojení žáků do procesu tvorby pravidel praktikuje dle výsledků 98,1 % respondentů. Na základě analýzy výsledků dle jednotlivých ročníků bylo zjištěno, že tendence nechat žáky participovat na tvorbě pravidel a přenechávat jim větší míru autonomie se s vyššími ročníky zvyšuje. V souvislosti s efektivní prací s pravidly třídy se ukázalo, že 86,9 % respondentů jedná podle doporučení odborníků a ve svých třídách pravidla třídy vyvěšuje. Respondenti nastavují pravidla nejčastěji takovým způsobem, že kombinují zavedení pravidel preventivně (např. na začátku školního roku) a jejich případnou úpravu v průběhu školního roku. Ze získaných dat vyplývá, že 37,5 % respondentů pravidla neupravuje v reakci na problémovou situaci a pravidla jsou v těchto třídách spíše ustáleným souborem norem než pružným nástrojem, který reaguje na aktuální potřeby třídy.

Kromě jednoho respondenta se všichni učitelé shodli na skutečnosti, že pravidla třídy v průběhu roku určitým způsobem připomínají. Ukázalo se však, že čtvrtina respondentů nepřipomíná pravidla preventivním způsobem (v rámci třídnických hodin nebo ranního kruhu), ale pouze v reakci na rušivé chování či jinou problémovou situaci. Ze získaných dat bylo možné vyhodnotit, že potřeba učitele odměňovat či oceňovat žáky za dodržení pravidla v průběhu ročníků prvního stupně klesá. Byl naplněn předpoklad, že učitelé reagují častěji při porušení pravidla než v případě jeho dodržení. Bylo zjištěno, že v případě porušení pravidla reaguje přibližně dvakrát více respondentů (87 %) než v reakci ocenění za jeho dodržování (48,2 %). Ukázalo se, že učitelé využívají při ocenění žáků za dodržování pravidel spíše popisný jazyk než jazyk hodnotící. Z otevřených odpovědí respondentů je patrný důraz na slušné chování žáků v souladu s respektující komunikací. Za pozitivní považují zjištění, že většina respondentů upřednostňuje zapojení žáků do řešení problémové situace a případného procesu stanovení sankce. S udělením trestu bez dohody s žákem souhlasilo pouze 5 (3 %) respondentů.

Výsledky otázky, kterou byl zjišťován názor respondentů na důležitost pravidel dle jejich primární funkce, ukazují, že nejpodstatnějšími pravidly jsou dle učitelů pravidla umožňující společné soužití, následující pravidla bezpečnostní a pravidla zajišťující prostředí vhodné k učení. Bylo zjištěno, že 93,5 % respondentů považuje pravidla „rozhodně“ (58,2

%) nebo „spíše“ (35,3 %) za účinný nástroj pozitivně ovlivňující kázeň a klima třídy. Na základě analýzy dle jednotlivých ročníků byl s vyššími ročníky zjištěn mírný pokles pozitivního vnímání účinnosti pravidel učitelů. Z výsledků šetření vyplývá, že učitelé považují pravidla třídy za preventivní strategii proti rušivému chování, k nejčastěji uváděným strategiím zařadili respondenti kromě pravidel třídy také povzbuzování žáků, sledování žáků nebo komunitní (ranní) kruh.

Při porovnání odpovědí učitelů z Karlových Varů a z Prahy nebyly shledány významné rozdíly.

5.3 Zpracování dat – rozhovory s žáky a pozorování tříd

Výzkumný soubor respondentů tvořili žáci prvního stupně ZŠ, konkrétně šest žáků druhé a pět žáků páté třídy navštěvující základní školu v Karlových Varech. Před samotnou realizací výzkumu bylo potřeba domluvit se s učiteli na dnech a vyučovacích hodinách, ve kterých si budu moc s žáky popovídat. Dále bylo potřeba získat od rodičů podepsané informované souhlasy. Bez těchto souhlasů by byla účast žáků při rozhovorech považována za neetickou (Švaříček & Šedová, 2007). Poskytnutí informací o účelu a průběhu výzkumu umožňuje zákonným zástupcům vyhodnotit, jestli je téma rozhovoru pro dítě vhodné a bezpečné. Dopis pro rodiče včetně informovaného souhlasu je součástí přílohy.

Výzkum byl realizován na začátku druhého pololetí, v únoru 2024. Rozhovory s vybranými žáky probíhaly v učitelské sborovně, kde jsme měly dostatek soukromí a klidu. Každý ze skupinových rozhovorů netrval déle než 20 minut. Připravené otázky se týkaly následujících oblastí: pravidla třídy, význam pravidel a jejich dodržování, reakce na porušení pravidla a odměňování pravidel.

Před samotným rozhovorem byli žáci seznámeni s účelem rozhovoru a s anonymitou jejich odpovědí. Švaříček a Šedová (2007) řadí takzvanou důvěrnost zajištěnou informovaností respondentů o jejich anonymitě k dimenzím etičnosti výzkumu. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně přepsány. Po přepsání rozhovorů jsem začala relevantním pasážím přiřazovat kódy, které jsem seskupila do tematických kategorií a porovnávala s původními oblastmi. Tyto tematické kategorie jsou rozpracovány v následujících podkapitolách. Každá z nich se týká tazatelské otázky, která je uvedena kurzívou přímo pod názvem

podkapitoly. Obsahem podkapitol jsou citace žáků označené kurzívou, které jsou doplněny o mé komentáře. Ukázka přepisu rozhovorů se nachází v příloze.

Odpovědi žáků a jejich vztah k pravidlům úzce souvisí s kázeňským vedením učitele a s klimatem třídy. V obou třídách jsem měla možnost účastnit se pozorování, během kterého jsem zaznamenávala reakce učitele v případě rušivého chování. Pozorování bylo realizováno během čtyř vyučovacích hodin v každé třídě. Kvalitativní metoda pozorování byla použita pro komplexnější a vyváženější pohled na problematiku vnímání pravidel ve třídě. Poznatky získané z pozorování jsou shrnuty v závěru této podkapitoly.

5.3.1 Pravidla třídy

Jaká máte ve třídě pravidla?

2. ročník: *„Neběhat o přestávce. Nervat po chodbě a nemluvit sprostě. Neprat se. Nevyrušovat. Nesmíme být na telefonech. Nemůžeme opisovat. Poslouchat učitelku.“*

Žáci druhého ročníku byli velice sdílní, postupně vyjmenovávali různá pravidla a mluvili převážně o tom, co by se nemělo dělat. Delší dobu se diskutovalo o mobilních telefonech a chytrých hodinkách.

5. ročník: *„Nesmíme mít telefony o přestávkách. Musíme se hlásit. Nesmíme vyrušovat. Nesmíme řvát, pobíhat po třídě. Nesmíme běhat. Nemůžeme se prát. Nemůžeme lhát učitelce.“*

Žáci pátého ročníku byli zpočátku ostýchavější a jejich odpovědi byli spíše strohé. První odpověď směřovala na zákaz používání mobilních telefonů. Výrazněji se objevovala formulace „*nesmíme*“. Použití negativních formulací může signalizovat, že žáci mají jasná očekávání a normy, které se snaží dodržovat, a že jim jsou tyto normy striktně představovány. Může také odrážet způsob, jakým žáci vnímají autoritu ve třídě, kde jsou pravidla daná a respektovaná jako restrikce omezující chování žáků.

Obě skupiny žáků zmínily pravidla související s chováním o hodině, ale také o přestávkách. Celkově lze vidět, že oba ročníky mají jasné představy o tom, jaké jsou přijatelné a nepřijatelné formy chování ve třídě. Konkrétně se jednalo o pravidla, která umožňují společné soužití, pravidla umožňující prostředí vhodné k učení, pravidla bezpečnostní a pravidla chování a komunikace ke spolužákům i k učiteli. Žáci druhého ročníku mluvili o povinnosti poslouchat paní učitelku, zatímco žáci pátého ročníku považovali za důležité zmínit pravidlo o pravdivé komunikaci s učitelem.

5.3.2 Význam pravidel třídy z pohledu žáků

Proč pravidla třídy máte? Proč se mají dodržovat?

2. ročník: „*Aby se nám něco nestalo. Protože bychom se nesoustředili na učení. Abychom se něco naučili. Abychom se nezranili nebo někoho jiného nesrazili.*“

Odpovědi druháků zdůrazňují prevenci různých rizik, jako je nebezpečí zranění nebo srážky s ostatními. To naznačuje, že vnímají pravidla jako prostředek k zajištění fyzické bezpečnosti a zabránění nechtěným situacím. Dále zdůrazňují, že pravidla jsou klíčová pro soustředění na učení. Tímto způsobem vnímají pravidla jako nástroj, který umožňuje optimální prostředí pro vzdělávání. Na otázku, jestli by zvládli fungovat bez pravidel odpověděli žáci druhého ročníku následovně:

„Ne, nezvládli. To by nešlo, každej by běhal třeba s telefonem v ruce, narazil by do vás, zlomil by vám ruku. A bez pravidel by to nešlo. I deváťáci musí dodržovat školní řád a pravidla.“

Žáci jasně odmítli myšlenku, že by školní prostředí mohlo fungovat bez pravidel. Jeden z žáků uvedl konkrétní příklad, ve kterém naznačuje rizika prostředí bez pravidel.

5. ročník: „*Abychom se nesrazili a něco se nám nestalo. Abychom se nepřekřikovali. Protože bychom se neslyšeli.*“

Odpovědi žáků pátého ročníku se také zaměřují na prevenci srážek a zajištění bezpečnosti. Je patrné, že vnímají pravidla jako prostředek k udržení klidného prostředí, kde se minimalizuje možnost konfliktů. Pátáci zdůrazňují potřebu dodržování pravidel pro zachování komunikace ve třídě. Tímto způsobem vnímají pravidla jako nástroj pro udržení klidného a organizovaného prostředí, kde je možné vzájemně komunikovat.

Obě skupiny žáků zdůrazňují význam pravidel v kontextu bezpečnosti a podpory vzdělávání. Jejich odpovědi ukazují na porozumění účelu pravidel ve školním prostředí a jejich významu pro celkový plynulý chod třídy.

5.3.3 Reakce učitele na porušení pravidla z pohledu žáků

Co by se mělo následovat, když někdo pravidlo poruší? Jak reaguje učitel?

2. ročník: „*Mohl by jít do ředitelny nebo něco takového. Možná by mohl dostat pětku za chování. Učitelskou důtku. Zraní se. A tu důtku asi, poznámku. To je hodně věci, co by se mohlo udělat. Poznámka. Jednou už šel Lukáš, no čtyřikrát už šel do ředitelny. Protože*

jedné spolužačce ukradl peníze. Tak když někdo vyrušuje, paní učitelka řekne, ať to nedělá. A když by to nešlo řešit slovně, tak se to nemá řešit násilím, ale zvýšením hlasem. Ale když už po tobě jde a třeba tě málem uškrtí, tak třeba můžeš použít násilí.“

Žáci druhého ročníku uvádějí několik možných sankcí v případě porušení pravidel. Ukazují na historii konkrétního případu, kdy jeden spolužák šel několikrát do ředitelny. To může být ukázkou, že některé postihy nejsou efektivní nebo že je třeba hledat jiné metody prevence chování. Co se týká přístupu k řešení problémové situace, žáci zmiňují, že paní učitelka nejprve vyzve žáka, aby přestal vyrušovat. Pokud slovní řešení selže, zdůrazňují důležitost nevyužívání násilí, ale možnost zvýšení hlasu ve snaze zastavit konkrétní situaci. V odpovědích žáků na otázky ohledně pravidel ve třídě je zřejmá silná reflexe osobních zkušeností.

Zajímavá byla zmínka žáků o použití *násilí* v případě sebeobrany. Podle Vágnerové (2021) takového smýšlení nejmladší školáci nejsou schopní, protože agresivní a násilné chování vnímají jako špatné bez ohledu na okolnosti. Podle autorky dochází ke změně vnímání násilného chování v případě sebeobrany okolo 8. roku života a děti začínají v případě „obrany někoho blízkého považovat fyzickou agresi za přijatelnou“ (str.359). Z tohoto pohledu lze považovat morální uvažování respondentů druhého ročníku za vyspělé.

5. ročník: *„Paní učitelka mu dá poznámku. Ale když udělá něco velkého, tak mu dá napomenutí. No my máme takový, když vyrušujeme, že máme napsat padesátkrát, že nebudeme vyrušovat. Třeba když je hluk o přestávce a křičíme, tak on je vždycky nějaký dozor na chodbě a přijde nám vynadat, abychom už nekřičeli. No, dává nám červený puntíky. Když se něco poruší, tak nám dá černej puntík. A když pracujeme třeba při hodině, tak máme červenej.“*

Pátáci popisovali systém poznámek a puntíků jako nástroj k zaznamenávání a odpovědnosti za chování žáků. Tento systém může sloužit jako prostředek, který umožňuje žákům sledovat a zodpovídat za své jednání. Žáci sdíleli, že když někdo opakovaně vyrušuje, pak má za trest například padesátkrát napsat, že už vyrušovat nebude. Překvapilo mě, že tento nástroj podporovali a zhodnotili ho jako efektivní. Během rozhovoru se žáci nejednou zastavili u chování během přestávky, které považovali za nejvíce problémové a rušivé. Odkazovali na dozor na chodbě, který přichází korigovat jejich chování. Žáci dále uvedli, že by pomohlo, když by během přestávky byla jejich třídní paní učitelka ve třídě:

„Já bych chtěla, aby učitelka byla ve třídě. Protože, když tam paní učitelka je, tak to tolik nedělají.“

V reakci na tento návrh jsem dotazovaným představila možnost určit si mezi vrstevníky strážce pravidel. Žáci byli názoru, že tato strategie by nemusela být funkční, jelikož jejich spolužáci, kteří často vyrušují mnohdy nemají autoritu ani k jiným učitelům, natož aby respektovali své vrstevníky.

„Spíš to chce toho dospělého. Když bych to byla třeba já, tak no, mě by vůbec prostě nevnímali.“

Tato analýza ukazuje, že obě třídy kladou výrazný důraz na odpovědnost a postihy za porušení pravidel. S žáky páté třídy se rozhovor týkal převážně chování během přestávek. Z jejich odpovědí vyplynulo, že bez stálého dozoru učitele je chování spolužáků během přestávek rušivé. Zároveň vyjádřili přání, aby jejich třídní učitelka byla přítomná i během přestávek, což by mohlo přispět k lepšímu udržení klidné a pozitivní atmosféry ve třídě. V tomto případě lze samotnou přítomnost pedagoga považovat za preventivní strategii proti porušování pravidel.

5.3.4 Reakce učitele na dodržování pravidel z pohledu žáků

Co by mělo následovat v případě dodržování pravidel? Měly by za to být odměny?

2. ročník: *„Jo, dá nám pochvalu. Nebo bonbóny. Ne, ne, měly bychom i tak dodržovat ta pravidla. Jo, měli bychom je prostě dodržovat stejně.“*

Mladší školáci, jak naznačuje druhá třída, mohou být stále v procesu rozvoje seberegulace. Odpovědi ukazují, že začínají chápat význam pravidel a jejich dodržování. Vypadá to, že žáci vnímají pravidla jako rámec pro správné chování, a podle odpovědí nevidí potřebu vnější odměny.

5. ročník: *„No asi ne, mně to přijde, jakože bychom to měli dodržovat bez toho, aniž by měli být nějaký odměny.“ (ostatní přikyvuji)*

Celkově lze z odpovědí vyčíst, že obě skupiny žáků, ačkoli v různém věku, vyjadřují podobné postoje k odměnám za dodržování pravidel. V obou případech se zdá, že žáci chápou dodržování pravidel jako součást svého chování a nevnímají vnější odměny jako nezbytnou podmínku pro správné chování ve škole.

5.3.5 Shrnutí pozorování a polostrukturovaných rozhovorů

Z analýzy skupinových rozhovorů vyplývá, že žáci druhého i pátého ročníku mají na vnímání pravidel velmi podobné pohledy. Obě skupiny zdůrazňují význam pravidel pro bezpečnost, klidné prostředí a podporu vzdělávání. Oba ročníky vyjadřují podobné postoje k vnějším odměnám za dodržování pravidel. Žáci obou skupin zmiňují specifické situace, které považují ve třídě za aktuální a důležité. Podrobná analýza odpovědí žáků je rozepsána v předchozích odstavcích. Odpovědi žáků z rozhovoru lze lépe interpretovat, pokud jsou doplněny o konkrétní situace a mohou odhalit případné rozpory mezi odpověďmi v rozhovoru a reálným chováním žáků. V následujících odstavcích proto shrnuji poznatky zjištěné pozorováním tříd a přicházím s nabídkou preventivních opatření zamezující rušivému chování během přestávek.

Během mého pozorování ve druhé třídě byly reakce učitelky na chování žáků pozitivní a podporující. Učitelka používala popisný jazyk, oceňovala úsilí žáků a efektivně využívala prvky managementu třídy. Během pozorování jsem si všimla, že učitelka formuluje jasné instrukce, které usnadňují porozumění očekáváním ve třídě. Bylo vidět, že učitelka má s dětmi hezký vztah, žáci ji vnímali jako autoritu, přesto jejich motivace k dodržování pravidel a uposlechnutí pokynů nebyla motivována strachem. Učitelka využívala spíše pozitivního zpevnění, například za vhodné chování nebo dobrý výkon byli žáci oceňováni bonbóny.

V pátém ročníku byla reakce učitele opět charakterizována popisným jazykem. Neshledala jsem výrazné potíže s uposlechnutím pokynů učitele. Učitelka využívala v reakci na žádoucí či rušivé chování již zmíněný systém „puntíků“. Rušivé chování bylo výraznější o přestávkách, zejména s vulgární komunikací chlapců. Tato situace může poukazovat na výzvy při řízení třídy v období přestávek, což je aspekt, který by mohl být nadále zkoumán a adresován v rámci manažerských dovedností učitele. Z rozhovoru s žáky pátého ročníku vyplynulo přání mít dohled třídní učitelky i během přestávek. Tento návrh by mohl být funkční, jedná se však o řešení, díky kterému budou žáci pod neustálým dohledem autority a nebude jim umožněno pracovat na rozvoji seberegulace bez dohledu učitele. Navíc toto řešení není dlouhodobě udržitelné ani pro samotné učitele.

Jedním z návrhů mohou být jasně definovaná pravidla chování během přestávky a sankce za jejich porušení. Nabízí se zde také otázka, jestli není rušivé chování žáků během přestávek zapříčiněno nudou. Krulišová (2022) se ve své bakalářské práci věnuje tématu

náplní přestávek žáků na 2. stupni ZŠ. Primární funkce přestávky je podle autorky kompenzace nedostatku pohybové aktivity a odpočinek. V závěru této práce autorka analyzuje výsledky šetření, které poukazují na zájem žáků o pohybovou aktivitu a navrhuje efektivní využití volného času během přestávek. Přestože se jedná o práci věnovanou žákům druhého stupně ZŠ, považují tyto informace za přenositelné na žáky 5. ročníku a prvního stupně obecně.

Další možnost, která by mohla přispět k menšímu výskytu rušivého chování během přestávek je tedy nabídka her a pohybových aktivit pro žáky. Například chlapci druhého ročníku měli během přestávky možnost využít minihokej s pěnovým míčem v zadní části třídy. Učitel, jehož žáci vykazují nadměrnou potřebu pohybu během přestávek, by se měl zamyslet také nad tím, jestli tato potřeba není zapříčiněna nedostatkem pohybu během vyučování. Integrace pohybových aktivit do výuky může eliminovat potřebu pohybu a rušivého chování během přestávek.

6 Shrnutí praktické části

Cílem smíšeného výzkumu, který kombinoval metodu dotazníku a skupinových rozhovorů bylo zjistit odpovědi na následující výzkumné otázky.

Jak probíhá proces tvorby pravidel ve třídě? Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé prvního stupně jednají podle doporučení odborníků a ve svých třídách mají nastavená třídní pravidla. Bylo zjištěno, že učitelé nastavují pravidla nejčastěji takovým způsobem, že kombinují zavedení pravidel preventivně a jejich případnou úpravu v průběhu školního roku. Za pozitivní považují zjištění, že žáci prvního stupně jsou podle odpovědí respondentů zapojováni do procesu tvorby třídních pravidel. Většina učitelů uvedla, že pravidla jsou v jejich třídách vyvěšena.

Jakým způsobem učitelé s pravidly pracují v průběhu roku? V teoretické části práce zdůrazňuji význam pravidelných diskusí nad pravidly a jejich dodržováním v průběhu školního roku, opírám se přitom o doporučení odborníků, kteří navrhují, aby učitelé byli otevření případné revizi již zavedených pravidel. Z výsledků výzkumu vyplývá zjištění, že více než třetina učitelů neupravuje zavedená pravidla v reakci na aktuální situaci a pravidla jsou v těchto třídách spíše ustáleným souborem norem než pružným nástrojem, který reaguje na aktuální potřeby třídy. Bylo zjištěno, že většina učitelů pravidla v průběhu roku připomíná. Zhruba u čtvrtiny učitelů se však jedná o připomenutí v reakci na rušivé chování a nejde o preventivní strategii v rámci třídnických hodin nebo ranního kruhu. V případě, že by byli tito učitelé nespokojeni s kázní ve třídě, mé doporučení by směřovalo k zavedení pravidelných diskusí nad pravidly nebo jiných aktivit přibližující žákům smysl pravidel například v rámci osobnostní a sociální výchovy. Byl také potvrzen předpoklad, že učitelé reagují častěji při porušení pravidla než v případě jeho dodržení.

Jakým způsobem učitelé na dodržování a porušování pravidel reagují? Ze získaných odpovědí vyplývá příjemné zjištění, že učitelé volí při ocenění žáků za dodržování pravidel spíše popisného než hodnotícího jazyka. Ukázalo se, že pro učitele je důležité slušné chování žáků v souladu s respektující komunikací. Za pozitivní považují výsledky, které ukazují, že většina respondentů upřednostňuje zapojení žáků do řešení problémové situace a případného procesu stanovení sankce.

Jsou pravidla třídy učiteli vnímána jako nástroj, který má pozitivní vliv na celkové klima třídy? Pravidla jsou dle odpovědí učitelů považována za účinný nástroj pozitivně ovlivňují

klima a kázeň ve třídě. Z výsledků šetření vyplývá, že učitelé považují pravidla třídy za preventivní strategii předcházející nežádoucímu či rušivému chování, k nejčastěji uváděným strategiím zařadili respondenti kromě pravidel třídy také povzbuzování žáků, sledování žáků nebo komunitní (ranní) kruh.

Jak rozumí pravidlům třídy žáci? K získání odpovědi na poslední výzkumnou otázku jsem zvolila metodu skupinových rozhovorů s žáky druhého a pátého ročníku. Realizaci rozhovorů předcházelo studium vývojových specifíků ranného a středního školního věku, která jsou uvedena v teoretické části práce s cílem porozumět morálnímu uvažování žáků v souvislosti s vnímáním pravidel. V rozhovorech žáci popisovali význam pravidel v zajištění bezpečného a klidného prostředí, ve kterém se mohou nerušeně věnovat učení. K popisu pravidel třídy žáci používali spíše negativní formulace a popisovali činnosti, které nesmí nebo by neměli dělat. Negativní formulace naznačují, že žáci mají pevnou představu o tom, co od nich ve třídě očekáváme, a že tato očekávání jsou jasně definována. Může to také odrážet způsob, jakým žáci vnímají autoritu ve třídě, kde jsou pravidla daná a respektovaná jako restrikce omezující chování žáků. V rozhovorech zazněla například pravidla chování související s používáním telefonů, komunikací s učitelem i spolužáky, se zákazem používání sprostých slov nebo s úrovní hluku. Zmíněná pravidla se týkala také bezpečnosti a omezení pohybu o přestávkách. Žáci pátého ročníku označili za problematické právě chování spolužáků během přestávek, konkrétně v nepřítomnosti třídního učitele.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo porozumět pravidlům jakožto nástroji efektivního managementu třídy a zjistit, jakým způsobem je tento nástroj uplatňován v praxi. Zajímalo mě nejen způsob jejich stanovení, ale také práce učitele s pravidly třídy v průběhu školního roku.

První část diplomové práce byla věnována teoretickým poznatkům o pravidlech třídy a práci učitele s pravidly na prvním stupni ZŠ. Teoretická část byla rozčleněna do třech kapitol. V první kapitole jsem popsala význam pravidel a důsledky výchovy bez hranic a pravidel. Poté jsem se zaměřila přímo na třídní pravidla, na jejich význam pro žáky i učitele a definovala základní typy pravidel. Druhá kapitola byla věnována učiteli prvního stupně, stylům řízení třídy, klimatu a kázni. Třetí kapitola teoretické části je pro čtenáře praktickým návodem pro práci s pravidly. S oporou o odbornou literaturu jsem popsala vhodné způsoby jejich stanovení, otevřela jsem téma práce s pravidly v průběhu školního roku a uvedla vhodné příklady chování a komunikace učitelů v případě dodržování i porušování pravidel.

V praktické části jsem ověřovala poznatky z teoretické části diplomové práce. Zjišťovala jsem, jakým způsobem jsou pravidla třídy učiteli prvního stupně využívána a zda jsou vnímána jako účinný nástroj péče o třídní klima. Ve výzkumu jsem hledala odpovědi na následující výzkumné otázky: *Jak probíhá proces tvorby pravidel třídy? Jakým způsobem učitelé s pravidly pracují v průběhu roku? Jakým způsobem učitelé na dodržování a porušování pravidel reagují? Jsou pravidla třídy učiteli vnímána jako nástroj, který má pozitivní vliv na celkové klima třídy? Jak rozumí pravidlům třídy žáci?* K získání odpovědí jsem realizovala kvantitativní výzkum v podobě online dotazníku pro učitele, který byl doplněn o kvalitativní zpracování skupinových rozhovorů s žáky druhého a pátého ročníku. Metoda rozhovoru byla navíc analyzována společně s poznatky ze strukturovaného pozorování tříd.

Přínos dotazníkového šetření spočívá v mapování současné situace ohledně práce učitele s třídními pravidly na prvním stupni základních škol v Praze a Karlových Varech. Z dotazníkového šetření jsem zjistila, že učitelé ve svých třídách pravidla stanovují a ve většině případů zapojují žáky do procesu tvorby pravidel. Jelikož přibližně čtvrtina učitelů uvedla, že připomíná pravidla pouze v reakci na rušivé chování, je mým doporučením otevírat téma třídních pravidel preventivně a zařazovat do výuky aktivity pro pochopení

smyslu a významu třídních pravidel i v průběhu školního roku. Potvrdil se předpoklad, že učitelé reagují častěji v případě porušení pravidla než v případě jeho dodržení. Pokud učitel vyhodnotí, že reaguje na porušení pravidla velmi často, a naopak téměř neoceňuje žáky za dodržování stanovených pravidel, měl by brát v potaz riziko zpevnění nežádoucího chování. Mým dalším doporučením pro učitele je všimnout si žádoucího chování a toto chování oceňovat. Za pozitivní považuji zjištění, že učitelé používají více popisného než hodnotícího jazyka a ve většině případů zapojují žáky do procesu řešení problémové situace.

Z rozhovorů s žáky vyplynulo, že k porušování pravidel dochází výrazněji o přestávkách v nepřítomnosti třídního učitele. Primárním účelem přestávky je odpočinek a kompenzace nedostatku pohybové aktivity. K vyřešení neukázněného a rušivého chování o přestávkách v konkrétní třídě je nejprve potřeba ujasnit si příčiny tohoto chování. Možným řešením plošného charakteru by podle mého názoru mohlo být zajištění vhodných podmínek pro odpočinek i možnosti pohybové aktivity o přestávkách. Další výzkum by proto mohl být zaměřen na management třídy během přestávek a na potřeby žáků i učitelů.

Hlavní cíl výzkumu byl naplněn sběrem a analýzou dat z dotazníkového šetření a skupinových rozhovorů. Díky sepsání této diplomové práce jsem si ještě více uvědomila důležitost respektující výchovy a komunikace, která by měla být součástí práce s pravidly a jejíž principy jsou z mého pohledu velmi cenné a aplikovatelné do jakékoliv mezilidské interakce.

Seznam použitých informačních zdrojů

Auger, M. -T. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*.

Autorský tým APIV B. (2021, 17. ledna). *Pravidla ve škole: Jak je sestavit a dodržovat*. Zapojevsechny.cz. <https://zapojevsechny.cz/clanek/pravidla-ve-skole-jak-je-sestavit-a-dodrzovat>

Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Institut sociálních vztahů.

Budinská, M., Hermochová, S., Mészárosová, Z., Rampouchová, J., & Balharová, K. (2012). *Jak být dobrý učitel*. Raabe.

Cangelosi, J. S., & Koldinský, M. (2006). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce* (Vyd. 4). Portál.

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.

Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků* (2. přepracované vydání). Grada

Drew, C. (2023, 14. prosince). *50 Classroom Norms For All Ages*. Helpful Proffesor. <https://helpfulprofessor.com/classroom-norms/>

Dubec, M. (2007). *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole*. Odyssea.

Dytrtová, R. (2009). *Učitel Příprava na profesi*. Grada

Eichhorn, C. (2019). *Učitel a práce se třídou*. Raabe.

Felcmanová L., Habrová M. & kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.

Fontana, D., & Balcar, K. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (Vydání druhé). Portál.

Gavora, P., & Lyková, V. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Paido.

- Gillernová, I. (2013, 20. září). *Edukační styly učitelů*. Řízení školy. <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/edukacni-styly-ucitelu.m-1222.html>
- Gordon, T., & Žemlová, J. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Malvern.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy* (Vydání třetí). Portál.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* (2., přeprac. a rozš. vyd). Portál.
- Hrouzek, P., Marková, Z. & kol. (2012). *Bezpečné klima ve třídě: Jak zjistit, co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře*. Aisis.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu Základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. Grada.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- Kopřiva, P. (2005). *Respektovat a být respektován*. Spirála.
- Kořátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Grada.
- Kreislová, Z. (2008). *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok* (Vyd. 1. (5. dotisk v r. 2023)). Grada.
- Krulišová, V. (2022). *Náplň přestávek žáků mezi vyučovacími hodinami na 2. stupni vybrané ZŠ* [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/175687>
- Kyriacou, C., Dvořák, D., Koldinský, M., & Banbury, C. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (Vydání čtvrté). Portál.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Matějček, Z. (2003). *Co děti nejvíc potřebují* (Vyd. 3). Portál.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2015, 22. května). *Pomůcka pro ředitele škol při tvorbě školního řádu*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vyssi-odborne-vzdelavani/pomucka-pro-reditele-skol-pri-tvorbe-skolniho-radu>

Nováčková, J., & Nevolová, D. (2020). *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti* (2., přepracované vydání). PeopleComm.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání). Portál.

Sadilová, M. (2007). *Tvorba a prosazování pravidel chování jako sociálně psychologická dovednost středoškolského učitele* [Disertační práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/zg84e/#panelttext>

Stará, J. (2009, 10. září). *Jak předcházet rušivému chování ve třídě a jak jej řešit?*. Učitelské listy. <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/09/jana-stara-jak-predchazet-rusivemu.html>

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Švarcová-Slabinová, I. (2008). *Základy pedagogiky* (Druhé upravené a rozšířené vydání). Vydavatelství VŠCHT.

Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). VI. PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ. In *VI. PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ*. Karolinum Press.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozšířené a aktualizované vydání). Grada.

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi* (2. přepracované vydání). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Seznam příloh

Příloha 1 – informovaný souhlas pro rodiče žáků

Příloha 2 – záznam z pozorování v rámci předvýzkumu (hodina zaměřená na zavedení pravidel)

Příloha 3 – znění otázek dotazníku s možnostmi odpovědí

Příloha 4 – přepis polostrukturovaných rozhovorů

Příloha č. 1 – informovaný souhlas pro rodiče žáků



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

Milí rodiče, obracím se na vás s prosbou, zda by bylo možné realizovat krátký rozhovor s Vaším dítětem pro účely mé diplomové práce. Jsem studentkou oboru Učitelství pro první stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK.

Ve své diplomové práci se věnuji konkrétně pravidlům třídy a zkoumám přístupy učitelů prvního stupně ke tvorbě a prosazování těchto pravidel. Ráda bych výzkumnou část práce obohatila o pohledy, názory a myšlenky dětí. Výzkum proběhne formou krátkého rozhovoru a popovídání o tom, jak žák pravidlům třídy rozumí. Tento rozhovor by neměl trvat déle než 10 minut.

Získaná data budou použita výhradně pro účely výzkumu a v diplomové práci bude zajištěna anonymita dětí. Pro uskutečnění výzkumu je nutný souhlas rodičů, proto Vás prosím o vyjádření souhlasu s účastí Vašeho dítěte při výzkumu (viz další strana).

Moc děkuji, Jana Rožánková



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

Souhlas zákonného zástupce s pořízením a zpracováním audiozáznamu

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a pořízením audionahrávky s mým dítětem (jméno dítěte) a jeho účastí na výzkumu prováděného v rámci diplomové práce Jany Rožánkové na téma „Práce třídního učitele s pravidly na 1. stupni ZŠ“.

Souhlasím s využitím tohoto audiozáznamu pro studijní a výzkumné účely diplomové práce, kterými se rozumí jejich odborná analýza a prezentace. Současně bude zachována anonymita dítěte, tj. během analýzy, při zpracování výzkumných dat i při jejich prezentaci nebude uvedeno jméno mého dítěte.

V dne

Podpis:

Příloha č. 2 – záznam z pozorování v rámci předvýzkumu

Charakteristika třídy I.A: Paní učitelka s 25letou praxí. První měsíc školy nebyla přítomná z důvodu pobytu v lázních, ve třídě různí suplující učitelé. Děti ještě nemají jasná pravidla, zvykají si na školní režim, přímo o pravidlech se s paní učitelkou ještě nebavily.

K zaznamenání průběhu hodiny a promluv učitele i žáků jsou pro přehlednost uvedena pouze počáteční písmena (U-učitel/Ž-žáci). Jednotlivé promluvy jsou zapsány kurzívou, komentáře pozorujícího jsou bez kurzívy. Vyvozená pravidla jsou tučně zvýrazněna.

Záznam z hodiny – popis tvorby pravidel

Popis situace: Žáci se přemístí na koberec. Paní učitelka moderuje/ vysvětluje a zapisuje na papír, žáci říkají své nápady.

U: *Popovídáme si o tom, co bychom ve škole měli/ neměli dělat.*

U + Ž: *Slovíčka, která potřebujeme – **Děkuji, prosím, omlouvám se** = „kouzelná slovíčka“*

U: ***Hlásíme se o slovo. Když mluvíme, mluví jen jeden a ostatní ho poslouchají.*** – uvedení příkladu/ situace, která ve třídě již nastala – když jsme se učili písmenko M, někdo neposlouchal a musel se znovu ptát → důvodem tedy je, že budu vědět, co mám dělat

Ž: ***Nekřičíme.*** U: *Když jsme na hřišti nebo se radujeme z nějakého dárku, je to v pořádku.*

Ž: *Nestrkáme se.* U: *Co to znamená?* – uvede další příklady – *Netaháme se za vlasy. Nekopeme do sebe.* → ***Neubližujeme si***

Ž: *Nelžeme.* U: ***Vždy je dobré se přiznat, když něco provedeme.*** → Rada, co mám v dané situaci udělat.

Ž: *Nebereme nůžky.* Ž: *To znamená krádež.* U: *Nebereme si cizí věci jen tak, musíme se zeptat, poprosit spolužáka. Když mi to nebude chtít dát, půjčím si to od někoho jiného. (**mám právo mu to nepůjčit**) + **poděkuji, když mi někdo něco půjčí*** → U: *zobecnění – **Půjčujeme si věci.***

U: ***Nenadáváme si.***

Ž: *Máme se rádi.* → U: *myšlenku ocení a dodá* → *Když se máme rádi – tak si nenadáváme, neubližujeme si, chováme se k sobě hezky...*

Příloha č. 3 - znění otázek dotazníku s možnostmi odpovědí

1. *V jakém ročníku aktuálně učíte?*

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

2. *Máte ve třídě stanovená pravidla třídy?*

- Ano
- Ne

3. *Jakým způsobem proběhlo/obvykle probíhá stanovení pravidel ve vaší třídě?*

- Určím všechna pravidla třídy. Žáci nejsou zapojeni do procesu tvorby pravidel.
- Při tvorbě pravidel vycházím z doporučení žáků, ale všechna pravidla jsou stanovena mnou.
- Žáci jsou tvůrci pravidel. Mým úkolem je vést a směřovat diskusi takovým způsobem, aby došlo k zavedení podstatných pravidel.
- Kombinuji výše uvedené metody.

4. *Máte pravidla třídy vyvěšená ve třídě?*

- Ano
- Ne

5. *Kdy pravidla stanovíte?*

- Preventivně na začátku školního roku.
- V reakci na problémovou situaci nebo rušivé chování.
- Kombinuji výše uvedené možnosti.

6. ***Jaká pravidla třídy vnímáte jako nejpodstatnější?*** (u této otázky je možné změnit pořadí podle preferencí respondenta)

1. Pravidla bezpečnostní - např. "neběháme, svačíme v lavici"
2. Pravidla zajišťující prostředí vhodné k učení - např. "hlásíme se, nevykřikujeme, nasloucháme si, nerušíme se"
3. Pravidla chování umožňující společné soužití - např. "pomáháme si, chováme se k sobě pěkně, jsme k sobě hodní, ohleduplní"
4. Pravidla související s přístupem k učení - např. "jsem připraven/a na hodinu, dělám domácí úkoly, plním své povinnosti"

7. ***„V průběhu školního roku pravidla vhodného chování ve třídě...“***

- připomínám preventivně (během třídnických hodin, ranního kruhu atd.)
- připomínám ve chvíli, kdy žáci pravidlo poruší
- kombinuji výše uvedené způsoby připomínání pravidel
- pravidla nepřipomínám

8. ***Dodržování pravidel odměňuji nebo oceňuji:***

- velmi často
- často
- někdy
- zřídka
- nikdy

9. ***Při porušení pravidla reaguji:***

- velmi často
- často
- někdy
- zřídka
- nikdy

10. Ve třídě nastane situace, kdy chceme ocenit chování žáka, který se rozdělil s kamarádem. Jaké vyjádření v tento moment použijete?

- „Ty jsi tak hodný, že jsi se rozdělil.“
- „Vidím, že jsi se rozdělil se spolužákem a on si moc pochutnal.“
- Jiná

11. Ve třídě nastane situace, kdy chceme upozornit na porušení pravidla. Jakým způsobem zareagujete?

- Pojmenujete si, jaké pravidlo žák porušil a zapojíte ho do řešení situace.
- Pojmenujete si, jaké pravidlo žák porušil a následně mu udělíte trest.
- Jiná

12. Považujete pravidla třídy za účinný nástroj pozitivně ovlivňující kázeň a celkové klima třídy?

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Rozhodně ne

13. Následující strategie umožňují předcházet nežádoucímu chování. Jaké vnímáte jako nejfunkčnější? (je možné změnit pořadí podle preferencí respondenta)

1. sledování žáků
2. procházení učebny
3. povzbuzování žáků
4. změna tempa nebo činnosti
5. přesazení žáků
6. komunitní (ranní) kruh
7. třídnická hodina
8. osobnostní a sociální výchova
9. dramatická výchova

Příloha č. 4 – přepis polostrukturovaných rozhovorů

Rozhovor s žáky druhého ročníku

Použitá symbolika: T-tazatel, Ž-žáci

T: Já bych se Vás nejdříve chtěla zeptat, jestli ve třídě máte nějaká pravidla.

Ž: Určitě máme. Máme nějaká pravidla. Máme pravidla neběhat o přestávce. A neprát se a nechodit k tatamům. Neřvat po celý chodbě a nemluvit sprostě. Určitě poslouchat učitelku. Nevyrušovat. Nebýt na telefonech. Jojo, nesmíme být na telefonech a nevolat třeba na chytrých hodinkách. Musíme mít vyplé všechny volací přístroje, aby nám nikdo nevolal. A nesmíme hrát na mobilu a na tabletu a takhle. Druhej stupeň už může na mobilech, ale taky omezeně. Nemůže si prostě listovat o hodně na mobilu. A taky nemůžeme při testech opisovat. Nemůžeme při hodině a při diktátech opisovat.

T: To je docela hodně pravidel, že?

Ž: Je jich hodně.

T: A proč děti ty pravidla máte?

Ž: Aby se nám něco nestalo a takhle.

T: A proč je třeba to pravidlo, že nesmíte být na mobilech?

Ž: Protože bysme se nesoustředili na učení podle mě. Ano, ano. A měli bysme při učení v hlavě jenom samou hru. A jakoby kdybysme se učili a hráli na telefonu a dala by nám paní učitelka otázku, tak bysme řekli: Co? A ona by viděla, že hrajeme na telefonu a šli bysme do ředitelny.

T: Aha, aha.

Ž: Prostě nesoustředili bysme se na učení.

T: Dobře, takže byste se potom nemohli soustředit na učení. Proč máte třeba to pravidlo neopisuj?

Ž: Abychom se něco naučili. Ne, protože když děti to neumí, tak se to maj naučit, a ne opisovat od toho druhýho, protože ten druhej to taky může mít špatně. A když to opišeme, tak máme chybu úplně zbytečně. Ale třeba mně se stalo, když moje kamarádka opisovala, tak pak když jsem to odevzdala, tak paní učitelka to poznala. Ještě máme to pravidlo neběhat.

T: Pojd'me se ještě podívat, proč máte v pravidlech, že nesmíte běhat.

Ž: Abychom se nezranili nebo někoho jiného nesrazili. Mně se stalo, že když jsem běhal o přestávce, tak už jsem jednou spadl na to kovový na čelo a zranil jsem se.

T: Takže už víš, proč je to pravidlo důležitý.

Ž: Nebo třeba i neběhat v jídelně. Jeden kluk takhle srazil holčičku s tákem. Jo on sletěl. Nebyl to náhodou Lukáš? Asi jo. Nebo tam může být vylitý pití a můžeme uklouznout. Nebo ještě, že ve frontě na oběd se nestrkáme. Mně se jednou stalo, že Viky do mě strčila a měl jsem krvavý obočí. A taky u nás v družině platí pravidlo, že první jdou děvčata a chlapci jsou poslední.

T: Aha, to je zajímavý.

Ž: Protože kluci udělají hop hop hop a už jdou. Ale já takhle nechvátám, jako ostatní kluci.

T: Dobře, teď už jsme si teda pověděli, proč ta pravidla máte. Říkali jste, abyste se nezranili, soustředili se na učení. Je ještě nějaký důvod?

Ž: To je asi všechno. Jo, asi jo.

T: Dobře. Teď by mě zajímalo, co se stane, když někdo to pravidlo poruší, co by podle vás mělo následovat?

Ž: Mohl by jít do ředitelny nebo něco takovýho. Možná by mohl dostat pětku za chování. Učitelskou důtku. Zraní se. A tu důtku asi, poznámku. To je hodně věcí, co by se mohlo udělat.

T: Tak pojd'me si říct konkrétní pravidlo. Třeba, že nějaké dítě pořád ruší ostatní děti při hodině.

Ž: To dělá náš kamarád. Lukáš. Jojo, to dělá.

T: Co myslíte, mělo by se něco udělat?

Ž: Ano (ostatní přikyvuji a shodují se na tom, že ano). Poznámka. Jednou už šel Lukáš, no čtyřikrát už šel do ředitelny. Protože jeden spolužačka ukradl peníze.

Ž: Já ho mám ale docela ráda, on je dobrej kamarád.

Ž: No ale je mu to jedno, on ty pravidla ve škole vůbec neřeší, jemu jsou jedno jakoby. Ale jinak je dobrej kamarád.

T: Co teda paní učitelka udělá, když někdo pravidlo poruší?

Ž: Tak když někdo vyrušuje, paní učitelka řekne, ať to nedělá. Ale třeba když jsou to sprostý slova jo. Třeba ten náš spolužák Lukáš... (žáci se rozpovídají o problémovém chování spolužáka)

T: Dobře. A co myslíte děti, je to dobrý teda řešit, že si to vysvětlíme nebo dát nějakou tu důtku?

Ž: No, ředitelská důtku. No, podle mě vysvětlit. My nedáváme moc ty důtky, on šel do ředitelny, protože se to nenačil, kradl, bral dobrý kartičky a takový... (žáci dále komentují chování problémového žáka) Ale u velkého porušení to chce tu důtku už, když to nešlo vysvětlit.

Já ještě můžu říct jinej případ. Ten Lukáš on křičel. My jsme mu řekli, ať to nedělá, ale on toho nenechával, začal házet tužky, pravítka, nůžky. Když jsme mu to hodili zpátky na lavici, tak po mně vystartoval! A chytl mě za krk, měl jsem to tam celý červený.

Protože v jedné třídě jeden kluk házel tužky a píchl tou tužkou jednu holku.

Jo, on jí tím vypíchl oko a jela pro něj záchranka

To byly osmáci ne?

A když by to nešlo řešit slovně, tak se to nemá řešit násilím, ale zvýšením hlasem.

Ale když už po tobě jde a třeba tě málem uškrtní, tak třeba můžeš použít násilí.

Jako obranu.

Na mě jednou vystartoval Matyáš a... (děti komentují nevhodné chování žáka)

T: Děti, a ještě jsem se chtěla zeptat, když se vám ta pravidla daří dodržovat, oceňuje to nějaká paní učitelka?

Ž: Jo, dá nám pochvalu. Nebo bonbóny.

Ž. No, to zase ne, my to většinou dodržíme.

Ž. Většinou naše třída řve o přestávce jo, ale z toho není poznámka. To nám paní učitelka prostě řekne, ať toho necháme a ať jsme potichu no.

T: A myslíte si, že by za to měly být odměny za to dodržování pravidel?

Ž. Ne, ne, měly bysme i tak dodržovat ta pravidla.

T. Co myslíte ostatní?

Ž. Jo, měli bychom je prostě dodržovat stejně.

T. Dobře děti. Ještě jsem se chtěla zeptat, jestli jste rádi, že ta pravidla jsou, nebo byste zvládli být bez nich?

Ž: Ne, nezvládli. To by nešlo, každej by běhal třeba s telefonem v ruce, narazil by do vás zlomil by vám ruku. A bez pravidel by to nešlo.

T. Dobře, co myslíš ty?

Ž: I devátáci musí dodržovat školní řád a pravidla.

T: I učitelé musí dodržovat školní řád a pravidla. Dobře děti, vidím, že všichni kývete hlavou. Je někdo, kdo si myslí, že by to bez pravidel šlo?

Ž: (kývají hlavou)

Rozhovor s žáky pátého ročníku

Použitá symbolika: T-tazatel, Ž-žáci

T: Nejprve bych se vás chtěla zeptat, jestli máte nějaká pravidla třídy.

Petr: Že nesmíme mít telefony o přestávkách.

T: Máte ještě nějaká další pravidla? Ta, která by měla být dodržována během hodiny.

Beáta: Musíme se hlásit.

Anna: Jo a nesmíme vyrušovat.

T: Ještě nějaké? Nebo i k té přestávce?

Tamara: No nesmíme rvát, pobíhat po třídě.

Petr: A na chodbách nesmíme běhat. (ostatní souhlasí)

T: Proč ty pravidla jsou? Proč je máte?

Beáta: Abychom třeba když bysme běželi, tak třeba abysme se nesrazili a něco se nám nestalo.

T: Dobře, a proč třeba máte to pravidlo, že se musíte hlásit a nevyrušovat. Proč ho máte?

Tamara: Abysme se nepřekřikovali.

T: A proč to pravidlo máte? Co by se dělo, když byste se překřikovali?

Beáta: Protože bysme se navzájem neslyšeli.

Anna: Jojo, vůbec.

T: Jaké pravidlo z těch pravidel, které máte ve třídě vnímáte jako nejdůležitější?

Anna: Nemůžeme se prát o přestávkách a nemůžeme dělat žádný jako věci. Prostě nebezpečný.

Petr: Jo a že ještě nemůžeme lhát paní učitelce.

Beáta: Já bych asi řekla, že to nejdůležitější pravidlo je pro mě asi, že se hlásíme. Protože si neumím představit, jak bysme se překřikovali a vůbec bysme se neslyšeli. To by bylo...

T: Jasně, to by se asi moc nedalo učit, když by byl pořád hluk a vůbec byste se neslyšeli, co kdo říká. Rozumím. Dokázali byste si představit, že by ta pravidla nebyla?

Ž: Ne.

T: Ted mě ještě zajímá, co se stane, když někdo to pravidlo poruší ve třídě.

Petr: Paní učitelka mu dá poznámku.

Beáta: No, buď mu paní učitelka dá poznámku, když je to nějaký malý přerušení toho pravidla. Ale když udělá něco velkého, tak mu dá napomenutí.

T: Aha, takže poznámka do žákovské nebo pak to napomenutí...

Tamara: No třeba třídního učitele nebo tak.

T: A myslíte si, že by měli být za ta porušení pravidel nějaké tresty? Tím myslím i tu důtku nebo nějaký úkol navíc za to, že někdo opakovaně vyrušuje nebo něco podobného.

Petr: No my máme takový, když vyrušujeme, že máme napsat padesátkrát, že nebudeme vyrušovat.

T: A myslíte si, že to pomáhá? Že už pak ten žák nevyrušuje.

Ž: Jojo, pomáhá.

T: A když je třeba ve třídě hluk, tak reaguje na to nějak paní učitelka?

Beáta: No, jak kdy. Třeba když je hluk o přestávce a křičím, tak on je vždycky nějaký dozor na chodbě a přijde nám vynadat, abysme už nekřičeli.

Tamara: A paní učitelka je v tom kabinetě.

T: A když se vám daří ta pravidla dodržovat, oceňuje to nebo odměňuje paní učitelka

Tamara: No, dává nám červený puntíky. Když se něco poruší, tak nám dá černej puntík. A když pracujeme třeba při hodině, tak máme červeněj.

Petr: A když máme pět černých, třeba, když si pět věcí zapomeneme, tak máme poznámku.

T: Aha, že se to pak takhle nasčítá. Myslíte si, že by za to dodržování měli být nějaké odměny?

Beáta: No asi ne, mně to přijde, jakože bysme to měli dodržovat bez toho, aniž by měli být nějaký pravidla. (ostatní souhlasí)

T: To bylo asi to hlavní, na co jsem se chtěla zeptat. Je ještě něco, co byste k těm pravidlům chtěli zmínit nebo se zeptat?

Beáta: No já bych chtěla říct, že u nás ve třídě se ty pravidla třídy moc nedodržují.

Tamara: Jo o těch přestávkách.

Beáta: No že je dost dětí porušujou.

Anna: Hlavně kluci.

T: A co to je za porušování?

Anna a Beáta: No oni se hodně perou, křičí a někdy běhají po třídě.

Petr: No, to je pravda, ale já to tolik nedělám.

T: A co s tím? Ruší vás to? Co by s tím šlo dělat?

Tamara: Já bych chtěla, aby učitelka byla ve třídě.

Anna: Jako o přestávkách.

Beáta: Protože, když tam paní učitelka je, tak to tolik nedělají.

T: Aha, to by tedy asi pomohlo. Ještě mě napadá, že v některých třídách se určí nějaký strážce pravidel, který má dohled nad tím dodržováním. Když by se někdo takový určil, kdo by hlídal ta pravidla? Myslíte si, že to by to fungovalo nebo je potřeba té paní učitelky?

Petr a Anna: To asi ne.

Beáta: Spíš to chce toho dospělého. Když bych to byla třeba já, tak no, mě by vůbec prostě nevnímali.

T: Dobře. Máte ještě něco, co byste chtěli zmínit, co tu nezaznělo v souvislosti s pravidly?

Žáci se shodují, že nejspíš už ne.