

# Tvorba, dodržování a hodnocení pravidel v 1. třídách základních škol

Valentina Havlová

---

Diplomová práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Valentina Havlová
Osobní číslo:	H19799
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Tvorba, dodržování a hodnocení pravidel v 1. třídách základních škol

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se třídního managementu na základních školách.

Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na management pravidel chování a výuky v 1. třídách základních škol.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování a rozhovoru s učiteli 1. tříd základních škol.

Analýza a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace získaných výsledků, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

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

Seznam doporučené literatury:

Demir, I., Sener, E., Karaboga, H. A., & Basal, A. (2023). Expectations of students from classroom rules: A scenario based Bayesian network analysis. *Participatory Educational Research*, 10(1), 434–442.

Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Grada.

Lukas, J., & Lojdová, K. (2018). Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika*, 68(2), 155–172.

Maphalala, M. CH. (2016). *Effective classroom management*. Cengage Learning EMEA.

Mertin, V. (2021). *Management třídy*. Wolters Kluwer.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. lic. Renáta Matušů, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



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

# PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....15.04.2024

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá pravidly specificky zaměřenými na první třídu základní školy, na jejich tvorbu, dodržení, hodnocení a na faktory, které ovlivňují jejich fungování. Cílem práce je popsat postupy učitelů při práci s pravidly v 1. třídách základních škol. V teoretické části jsou shrnuty poznatky o třídím managementu pravidel, zejména o jeho přístupech, oblastech a strategiích. Zároveň jsou vymezena třídní pravidla, jejich význam a typologie pravidel. Dále jsou popsány faktory ovlivňující fungování pravidel v 1. třídách, jako je význam školské politiky a školy, faktory rodinného zázemí, individuální charakteristiky, rovněž je zde uvedena problematika školní adaptace žáků 1. tříd a celkové zahájení školního roku. Následně jsou popsána specifika managementu pravidel v 1. třídách, konkrétně vytváření, prezentace, podpora funkčnosti pravidel a rovněž i jejich dodržování a případné sankce za jejich nedodržení. V empirické části jsou interpretovány výsledky z kvalitativně zaměřeného výzkumu. Ke sběru dat byly využity metody polostrukturovaného interview s učitelkami 1. tříd základních škol a nestrukturované pozorování práce s pravidly. Získaná data byla analyzována pomocí techniky otevřeného kódování. Výsledky odkryly konkrétní postupy, které učitelé při práci s pravidly využívali.

Klíčová slova: Školní adaptace, management třídy, management chování, třídní pravidla, odměny a tresty

## **ABSTRACT**

This diploma thesis focuses on rules specifically tailored to the first grade of primary school, their creation, enforcement, evaluation, and factors influencing their functioning. The aim of this thesis is to describe the procedures of teachers working in compliance with the rules in first-grade classes of primary schools. The theoretical part summarizes the knowledge about classroom rules management, especially its approaches, areas, and strategies. At the same time, classroom rules, their significance, and typology are defined. Furthermore, factors influencing the functioning of rules in first grades are described, such as the importance of school policy and the school itself, family background factors, individual characteristics, as well as the issue of school adaptation of first-grade pupils and the overall start of the school year. Subsequently, the specifics of rules management in first grades are described, specifically the creation, presentation, support of rules functionality, as well as

their enforcement and possible sanctions for non-compliance. In the empirical part, the results of a qualitatively focused research are interpreted. Data collection methods included semi-structured interviews with first-grade teachers from primary schools and unstructured observation of rules work. The collected data were analyzed using open coding techniques. The results revealed specific procedures that teachers used in working with rules.

Keywords: School adaptation, classroom management, behavior management, class rules, rewards and punishments

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce paní Mgr. Lic. Renátě Matušů, Ph.D., za její odborné vedení, cenné rady, podporu a trpělivost při zpracování diplomové práce. Také srdečně děkuji mému partnerovi a rodině za jejich neustálou podporu nejen při psaní této práce, ale i po celou dobu studia. V neposlední řadě chci poděkovat všem učitelkám, které mi věnovaly svůj čas při výzkumném šetření. Bez jejich ochoty a spolupráce by tento výzkum nebylo možné provést.

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



# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 MANAGEMENT TŘÍDNÍCH PRAVIDEL NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH</b> .....	<b>13</b>
1.1 PŘÍSTUPY, OBLASTI A STRATEGIE TŘÍDNÍHO MANAGEMENTU .....	13
1.2 PRAVIDLA TŘÍDY A JEJICH VÝZNAM.....	17
1.3 TYPOLOGIE PRAVIDEL .....	19
<b>2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ FUNGOVÁNÍ PRAVIDEL V 1. TŘÍDÁCH</b> .....	<b>24</b>
2.1 VÝZNAM ŠKOLSKÉ POLITIKY A ŠKOLY PRO PRÁCI S PRAVIDLY .....	25
2.2 FAKTORY RODINNÉHO ZÁZEMÍ A INDIVIDUÁLNÍCH CHARAKTERISTIK .....	27
2.3 PROBLEMATIKA ŠKOLNÍ ADAPTACE ŽÁKŮ 1. TŘÍD .....	31
2.4 ZAHÁJENÍ ŠKOLNÍHO ROKU V 1. TŘÍDĚ .....	33
<b>3 SPECIFIKA MANAGEMENTU PRAVIDEL V 1. TŘÍDÁCH</b> .....	<b>35</b>
3.1 VYTVÁŘENÍ PRAVIDEL PRO 1. TŘÍDU .....	36
3.2 PREZENTACE A PODPORA FUNKČNOSTI PRAVIDEL V 1. TŘÍDÁCH .....	37
3.3 DODRŽOVÁNÍ PRAVIDEL V 1. TŘÍDÁCH A SANKCE ZA JEJICH NEDODRŽENÍ .....	38
<b>4 SOUHRN TEORETICKÝCH VÝCHODISEK</b> .....	<b>42</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>43</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>44</b>
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY .....	44
5.2 VÝZKUMNÉ METODY .....	45
5.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	46
5.4 REALIZACE SBĚRU DAT .....	46
5.4.1 Charakteristika participantek .....	47
5.5 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT .....	49
<b>6 VÝSLEDKY ANALÝZY ZÍSKANÝCH DAT</b> .....	<b>51</b>
6.1 KATEGORIE – ADAPTOVÁNÍ NA TŘÍDNÍ PRAVIDLA.....	52
6.2 KATEGORIE – PRAVIDLA 1. TŘÍDY .....	56
6.3 KATEGORIE – POMALU, POSTUPNĚ, PRAVIDELNĚ .....	60
6.4 KATEGORIE – JASNĚ A JEDNODUŠE.....	61
6.5 KATEGORIE – UPOZORNĚNÍ A KONTROLA .....	63
6.6 KATEGORIE – VIZUALIZACE.....	65
6.7 KATEGORIE – IMPLEMENTACE PRAVIDEL JAKO KOMPLIKACE.....	66
6.8 KATEGORIE – SPRÁVA CHOVÁNÍ .....	68

6.9	KATEGORIE – O PRAVIDLECH SPOLEČNĚ .....	72
6.10	KATEGORIE – ZVNITŘNĚNÁ PRAVIDLA REŽIMEM .....	75
<b>7</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>78</b>
<b>8</b>	<b>DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU .....</b>	<b>82</b>
8.1	LIMITY VÝZKUMU .....	83
<b>9</b>	<b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>84</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>86</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>91</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ A SCHÉMAT .....</b>	<b>92</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>93</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>94</b>

## ÚVOD

Přechod z preprimárního do primárního vzdělávání zastává významnou roli pro formování postojů ke školním a třídním pravidlům. Konkrétně se jedná o vstup dětí do prvního ročníku základní školy, kdy se oficiálně stávají žáky a začínají se seznamovat se základními pravidly. Jsou to právě procesy vytváření, dodržování a hodnocení pravidel, které odborníci považují za základní pilíře podporujícího příznivého prostředí a klimatu, který umožňuje kvalitní vzdělávání žáků.

Cílem teoretické části je popsat tvorbu, dodržování a hodnocení pravidel zaměřených na 1. třídu základní školy. Tato problematika bude vymezena ve třech kapitolách. První kapitola pojednává o managementu třídních pravidel na základních školách, kde je pozornost věnována především přístupům, oblastem a strategiím třídního managementu, dále pravidlům třídy, jejich významu a typologii. Cílem první kapitoly je popsat management třídy, pravidla, jejich význam a typologii. Druhá kapitola je věnována faktorům, které ovlivňují fungování pravidel v 1. třídách základních škol, konkrétně významu školské politiky a školy, faktorům rodinného zázemí, individuálních charakteristik, problematice školní adaptace a zahájení školního roku v 1. třídě. Jejím cílem je popsat faktory, které jsou klíčové pro správné fungování třídních pravidel. Třetí kapitola zahrnuje specifika managementu pravidel v 1. třídách, kde je klíčová především tvorba, prezentace, podpora funkčnosti pravidel a také jejich dodržování, případné sankce za nedodržení a hodnocení. Cílem poslední kapitoly je popsat, jakým způsobem může učitel přistupovat k utváření, dodržování a hodnocení pravidel.

V empirické části diplomové práce je popsána metodologie kvalitativně orientovaného výzkumu, prostřednictvím kterého se snažím odpovědět na výzkumné otázky a výzkumné cíle. Hlavním výzkumným cílem je popsat postupy učitelů při práci s pravidly v 1. třídách základních škol. Na ten navazují dílčí výzkumné cíle orientované na popis utváření, dodržování a hodnocení pravidel v 1. třídách základních škol a práce s pravidly při vyučování v 1. třídách základních škol. V práci byla zvolena hlavní metoda polostrukturované interview se sedmi učitelkami 1. tříd základních škol a doplňková metoda pozorování. Metody byly podrobeny obsahové analýze na základě otevřeného kódování.

Závěrečná část diplomové práce se věnuje shrnutí výzkumných zjištění, která poskytují základ pro uvedení doporučení pro praxi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 MANAGEMENT TŘÍDNÍCH PRAVIDEL NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Bez stanovení pravidel nelze dosáhnout efektivního fungování v žádné společenské instituci. Výjimkou nejsou ani školská zařízení a třídní kolektivy. Správný management třídních pravidel je základem pro vytvoření vhodného prostředí pro vzdělávání a rozvoj žáků.

Pravidla vytvářejí rámec pro snadnější fungování vzdělávacího procesu a slouží k vytváření bezpečného a podpůrného prostředí (Wong & Wong, 2018). Učitelé v této souvislosti rovněž uplatňují způsoby, jimiž nastavují a předávají pravidla, čemuž můžeme rozumět pod pojmem třídní management pravidel.

Tato kapitola se věnuje managementu třídních pravidel na základních školách a také jeho klíčovému aspektům. V jeho návaznosti budou popsány přístupy, oblasti a také strategie, které jsou využívány k řízení chování ve třídě. Pozornost bude také zaměřena na třídní pravidla, jejich význam a typologii, neboť jsou důležitou součástí třídního managementu.

## 1.1 Přístupy, oblasti a strategie třídního managementu

S managementem třídy se také velmi úzce pojí jeho přístupy, oblasti a strategie, kterým bude věnována tato podkapitola. Třídní management může být vymezen dvěma způsoby. Prvním způsobem je užší pojetí, které zahrnuje kroky učitele, které podporují úspěšnost vyučování. Druhým způsobem je pojetí širší a jedná se o třídní management jako nástroj, který utváří prostředí, díky kterému žáci dosahují cílů ve výuce a rovněž podporuje jejich pozitivní chování (Lukas & Lojdrová, 2018). Třídní management souvisí také s podmínkami a potřebami, které žáci mají. Díky tomu lze hovořit o procesu, při kterém dochází k tvorbě takových podmínek, aby do činností byli zahrnuti všichni žáci. Celkově do třídního managementu můžeme zařadit mnohé, jako je například sledování vhodného jednání žáků, vhodné podmínky pro vzdělávání i manažerské dovednosti učitele (Vališová & Kasíková, 2011; Ženatová, 2018).

Pro učitele je klíčové, aby řízení třídy bylo efektivní a především kvalitní. Z tohoto důvodu je k dispozici od Evertsona a Weinsteina (2006) pět typů akcí, které by měli učitelé podniknout, aby vytvořili podpůrné prostředí pro akademické a sociálně-emocionální učení žáků. K dosažení vysoké kvality řízení třídy musí učitelé:

- Rozvíjet pečující, podpůrné vztahy s žáky a zároveň mezi žáky.

- Organizovat a provádět výuku způsobem, který optimalizuje přístup žáků k učení.
- Podporovat zapojení žáků do úkolů.
- Podporovat jejich sociální dovednosti a seberegulaci.
- Používat vhodné intervence k pomoci žákům s problémy s chováním.

Pokud tyto body konkretizujeme na první třídu základní školy, můžeme říct, že učitel by měl již od počátku nástupu do školy podporovat vztahy mezi žáky navzájem, do výuky zapojovat různé metody jako je například skupinové, případně kooperativní vyučování. Dále samozřejmě podporovat zapojení žáků do úkolů v hodině, což lze provést pomocí metod skupinového řízení, tedy například stanovením pravidel ve třídě a také učit žáky odpovědnosti za své chování.

Učitelé také mohou využít tzv. *plán řízení třídy*. Jedná se o dokument, který podrobně popisuje pravidla a postupy, které mají být použity k udržení hladkého průběhu třídy. Jasný plán řízení třídy pomáhá vytvořit soubor pravidel, která mohou žáci aplikovat, a také vytvořit prostředí vzájemného respektu a učení. Podrobnosti a postupy, které jsou zahrnuty v tomto plánu musí brát v úvahu vývojovou úroveň žáků, velikost třídy a další kontextové faktory. Může obsahovat například složky, jako je:

1. Produktivní prostředí ve třídě – učitelé by měli vytvářet hodiny, které jsou pro žáka přitažlivé, aby se vyhnuli nebo minimalizovali množství narušení třídy.
2. Stanovení cílů pro svůj plán řízení třídy – učitelé musí mít důvody pro vytvoření plánu řízení třídy, protože plán bez cílů pravděpodobně selže. Cíle by měly být dobře definovány, aby učitelé i žáci přesně věděli, na čem pracují.
3. Vytvoření tzv. komunikačních kanálů – ty by měly upřesňovat, jak bude komunikace ve třídě probíhat.
4. Začlenění školních zásad a postupů – je důležité, aby učitel začlenil školní zásady a postupy do plánu, případně aby se pokusil zajistit jejich zohlednění v plánu. Je to nezbytné nejen pro zajištění kontinuity v prostředí třídy, ale také pro zajištění kontinuity v prostředí školy, aby se žákům pomohlo udržet si úroveň chování po celou dobu školní docházky.
5. Stanovení a vysvětlení pravidel ve třídě – pravidla by měly být jasná. Díky nim se utváří prostředí, ve kterém budou žáci motivováni ke společné práci na dosažení cílů.

Zároveň pomohou žákům rozvíjet pozitivní návyky a postoje, díky kterým mohou předcházet disciplinárním problémům.

6. Stanovení cílů, které se týkají výkonu žáka a zároveň poskytnou zpětnou vazbu – učitelé by měli stanovit dosažitelné výkonové cíle pro každého žáka a ty by měly být průběžně kontrolovány, aby bylo možné sledovat pokrok žáků. Za splnění předem stanovených cílů by měli studenti nebo celá třída dostávat odměny a uznání.
7. Rozvrh – měl by vycházet z denního rozvrhu, který žáci dodržují. To jim pomůže orientovat se v tom, jaké aktivity mohou každý den očekávat a připravit se na ně.
8. Důsledné aplikování plánu třídy – jakmile je plán vytvořen, je důležité jej důsledně dodržovat.

(Maphalala, 2016).

V rámci třídního managementu se krom jiného také rozlišují dva přístupy, a sice behaviorismus a humanismus. Oba tyto přístupy jsou spjaty s pravidly, neboť se zaměřují na chování žáků. Dále jsou podstatné oblasti řízení třídy, a to konkrétně management chování a management výuky. Poslední důležitou složkou třídního managementu jsou jeho strategie, jak je znázorněno na následujícím schématu č.1:

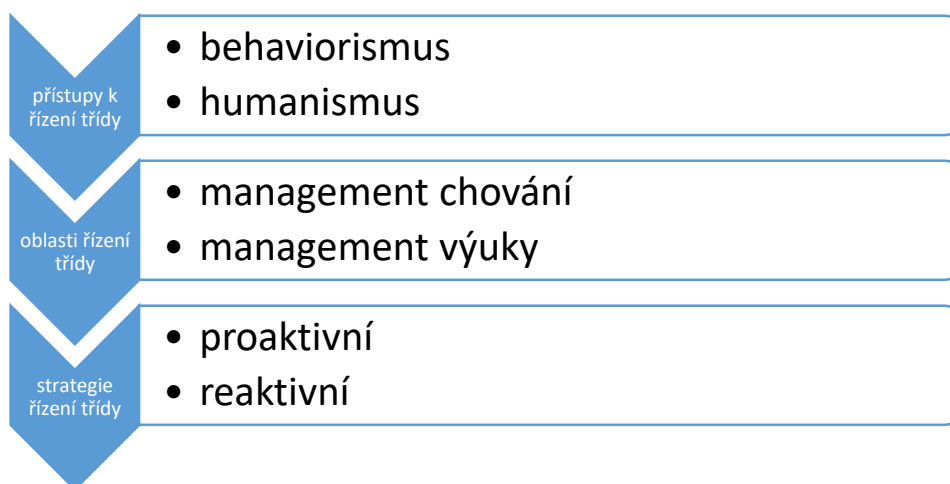


Schéma 1 - Dichotomická pojetí řízení třídy (Lukas & Lojdová, 2018)

### Přístupy k řízení třídy

Na schématu lze vidět dva přístupy k řízení třídy, a to behaviorální přístup, do kterého lze zahrnout pozitivní a negativní posilování, či zaměření se na nepříznivé chování žáků. Mnoho učitelů tento přístup využívá právě tehdy, kdy při vyučování na žáky používají například podplácení nebo donucování, s čímž souvisí i tresty, které však ve školství bývají

poměrně kontroverzní. Druhým přístupem je humanistický přístup, který je spjat s konstruktivismem. Zde je pohled učitele ubírán směrem k žákovi samotnému, tedy k jeho osobnosti. Lze ovšem oba přístupy semknout do jednoho, do tzv. konceptu komplementarity behaviorálního přístupu, který vychází z humanistického pojetí, u kterého je typický přístup pečující a zároveň kontrolující (Lukas & Lojdová, 2018; Nie & Lau, 2009).

### **Oblasti řízení třídy**

S managementem třídy rovněž souvisí jeho oblasti. V literatuře se nejčastěji setkáme s pojmy behavioral management (management chování) a instrucional management (management výuky). Oblast managementu chování se zaměřuje na samotné chování žáků, jak z názvu vyplývá. Důležitým faktorem je zde klima třídy, které je chováním žáků ovlivněno a mělo by být pozitivní. S touto oblastí rovněž souvisí samotná pravidla třídy a jejich dodržování, čímž se předchází nevhodnému chování. Obecně lze říct, že se tato oblast zaměřuje na kolektivní vztahy mezi žáky samotnými i učitelem, které jsou zásadní pro efektivní řízení třídy. Oblast managementu výuky se zabývá kompletní výukovou jednotkou, která zahrnuje metody, cíle, obsahy, hodnocení a zpětnou vazbu. Pokud je management výuky efektivní, úspěšnost žáků ve škole stoupá. Obě tyto oblasti (management výuky i management chování) jsou úzce propojeny a jsou důležitou součástí řízení třídy (Lukas & Lojdová, 2018).

### **Strategie řízení třídy**

Strategie řízení třídy můžeme dle Lukase a Lojdové (2018, s. 162) rozdělit na dva typy. Konkrétně se jedná o proaktivní strategie řízení třídy a reaktivní strategie řízení třídy. Podstatné ovšem je, že oba typy jsou spojeny s managementem chování i managementem výuky. Zároveň pronikají také do klimatu třídy, stejně jako oblasti třídy. Reaktivní strategie se využívá v případě, pokud ve třídě žáci s učitelem nespolupracují, případně vyrušují. V tomto případě je důležité vyřešit, jak dokázat, aby se žáci do výuky zapojovali a začali spolupracovat.

Cangelosi (1994) uvádí několik proměnných, jak toho dosáhnout. Nejprve by měl učitel dbát na individuální potřeby a zájmy všech žáků ve třídě. Díky tomu poté lépe porozumí tomu, jakým způsobem je motivovat a získat pozornost k zapojení do aktivit ve výuce. Právě motivace je klíčová k tomu, aby se nevytratil zájem o učivo. Z výše uvedeného jasně vyplývá, že každý žák je jiný. Jeden může být rychlejší a vše hned pochopí, jinému to může trvat o něco déle. Vhodné je proto rozvíjet u žáků sebedůvěru již v nejmenším věku.



Díky tomu se budou žáci cítit i projevovat odvážněji, budou si více věřit, čímž se zvýší jejich motivace k zapojení se do výuky. Právě proaktivní řízení třídy je založeno na individuálním vedení výuky. Základní složkou této strategie je suportivní chování učitele, kdy je kladen důraz na to, aby žáci dokázali přemýšlet o učebním obsahu, o řešení problémů, poskytování zpětné vazby apod. (Lukas & Lojdová, 2018; Hattie, 2009). Proaktivní přístup k řízení třídy prostřednictvím plánování výuky s ohledem na angažovanost je jedním ze způsobů, jak poskytnout další behaviorální podporu a zároveň zachovat zaměření na přístup k obecnému kurikulu. Proaktivní strategie vyžadují plánování, které se zaměřuje na zapojení žáků během vyučování, dříve, než dojde k nevhodnému chování. Proaktivní strategie jsou obvykle spojeny s povzbuzováním žáků k vhodnému chování (Nagro, Fraser & Hooks, 2018). Reaktivní strategie naopak reagují na nekázeň a případnou nespolupráci ve vyučování. Můžeme však říct, že mají nápravnou povahu (Paramita, Sarma & Anderson, 2019).

Přístupy, oblasti a strategie třídního managementu poskytují přehled, který učitelé často využívají k efektivnímu řízení třídy.

## 1.2 Pravidla třídy a jejich význam

Pravidla jsou nedílnou součástí třídního managementu. Všechny jeho složky tvoří společný rámec, jak efektivně řídit chování a interakci ve třídě, neboť třídní pravidla lze označit jako soubor jasných očekávání, která stanovuje sám učitel nebo na nich spolupracuje s žáky. Zároveň určují jejich vhodné chování. Jsou stanovena ústně nebo písemně autoritou, kterou je obvykle učitel. Dále jsou určena k regulaci a prevenci všech druhů chování, které by mohlo narušit aktivity, způsobit zranění nebo poškodit školní majetek. Právě pravidla pomáhají učitelům řídit třídu a udržovat disciplínu. Většina z nich je založena na morálních, osobních, právních, bezpečnostních a vzdělávacích ohledech (Alter & Haydon, 2017; Thornberg, 2008; Cohen, Manion, Morrison & Wyse, 2004).

Díky nim učitel může přijímat účinná rozhodnutí, jednat nestranně, legalizovat autoritu a zajišťovat hladký průběh vyučovacích aktivit. Mimo jiné pravidla ve třídě zajišťují navázání zdravějšího vztahu se spolužáky, přijímání odměn a trestů, vytváření bezpečnějšího prostředí a zároveň zajišťují trilogii sebevědomí-morálka-úspěch. Pravidla jsou tedy hlavním referenčním bodem při určování, zda je chování žáků ve třídě správné nebo špatné. Chování je pozitivní tedy dobré do té míry, dokud odpovídá pravidlům. Jinak je negativní tedy nesprávné (Demir, Sener, Karaboga & Basal, 2023).

Lze říct, že pravidla mají hned několik významů. Z výše uvedeného vyplývá, že poskytují rámec pro efektivní řízení chování ve třídě. Stanovují jasná očekávání a také regulují chování, prevenci problémového chování a celkové udržení disciplíny. Pomáhají učitelům přijímat rozhodnutí a zajišťovat bezproblémový a rovněž bezpečný průběh vyučování a aktivit. Mimo jiné také zajišťují zdravější vztahy mezi žáky a pomáhají utvářet bezpečné prostředí. Jsou rozhodujícím kritériem pro hodnocení chování žáků. Jsou tedy nedílnou součástí každé třídy.

Aby byla pravidla účinná a ve třídě panovalo podpůrné klima, je nezbytné zohlednit potřeby žáků. Tyto potřeby jsou nenahraditelnou součástí vytváření pravidel a zajišťují jejich efektivitu. V návaznosti na tyto potřeby vytvořil americký humanistický psycholog Abraham Harold Maslow teorii základních lidských potřeb. Dle Krejčové a Langera (2017) lze na tuto teorii pohlížet dvojím způsobem. A to jako na nástroj, který vede k pochopení žáků ve výchovně-vzdělávacím procesu a jako na didaktickou přiměřenost vyučovacích předmětů.

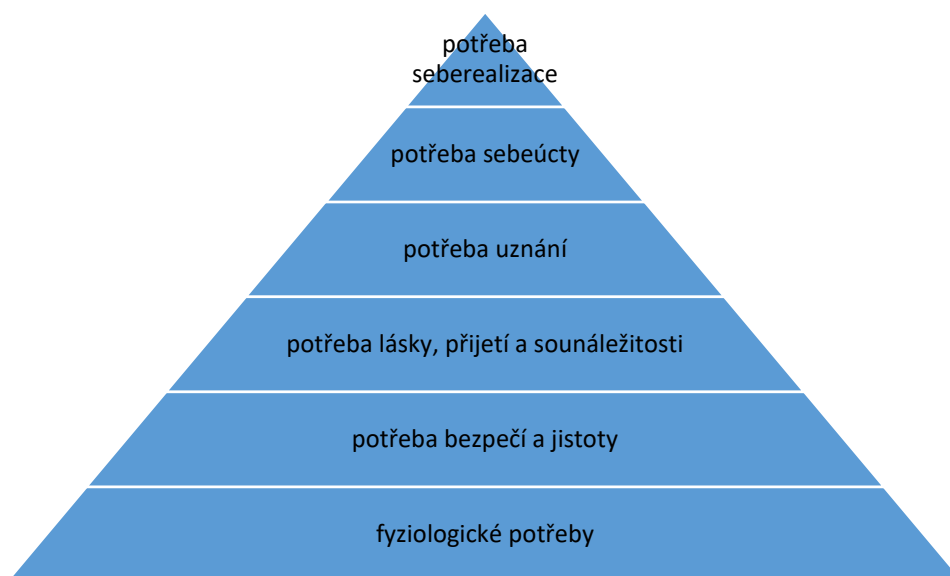


Schéma 2 - Hierarchie lidských potřeb (podle A. H. Maslowa)

Z hlediska potřeb žáka 1. třídy základní školy lze zohlednit různá opatření a aktivity, které mohou být prospěšné během času stráveného ve škole. U *fyziologických potřeb* by měli učitelé umožnit pohyb žákům během přestávek, dbát na jejich pitný režim a škola by jim měla nabídnout kvalitní stravování ve školní jídelně. Prioritou všech zúčastněných je také naplnění *potřeby bezpečí*. Mělo by se dbát na utváření a dodržování školních pravidel, stmelování třídního kolektivu, upevňování důvěry mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem, individuální přístup k žákům a mnoho dalšího, díky čemu se aktéři budou cítit

bezpečně a příjemně. U takto malých žáků zajisté nesmí chybět *potřeba sounáležitosti a lásky*. S touto potřebou se velmi úzce pojí předchozí potřeba. Takže ji lze zajistit podporou, rozvojem empatie apod. Předposlední potřebou v pyramidě je *potřeba uznání a sebeúcty*. Může se podpořit například tím, že učitel bude respektovat každého žáka zvlášť, bude k nim přistupovat individuálně, bude žáky podporovat, povzbuzovat a také motivovat, zároveň ho i chválit, ale i přenášet zodpovědnost na každého zvlášť. Naplňování *potřeby seberealizace* je na samém vrcholu pyramidy a je úzce spojena se všemi ostatními potřebami. Podpořit lze tak, že učitel pomůže žákovi rozvíjet jeho schopnosti, bude je nabádat k vyjádření vlastního názoru, zároveň bude žáky zapojovat do plánování a realizaci školních či mimoškolních aktivit (Kopřiva, Nováčková, Nevolová & Kopřivová, 2008).

Pravidla umožňují naplnit potřeby, a právě díky nim je možné nastavit podpůrné klima třídy. Právě tento pojem mnozí mohou považovat za stejný jako je atmosféra třídy, ale není tomu tak. Průcha (2002, s. 66) hovoří o tom, že „klima třídy je dlouhodobě trvající stav mezi žáky a učiteli, případě rodiči, který se uskutečňuje ve výchovně-vzdělávacím procesu. Atmosféra třídy je naopak krátkodobá. Jedná se především o to, co se ve třídě děje teď a tady a za pár okamžiků tato situace může být zcela jiná.“

Nutno podotknout, že pravidla se pojí také s návyky a rituály. Návyky označujeme za takové chování, které má jedinec zautomatizované a je pro něj přirozené (mytí rukou, splachování toalety apod.) S rituály se žák často setkává již v preprimárním vzdělávání a v rodinném prostředí. Jedná se o činnost, kterou žák opakuje v určitém čase. V první třídě se může jednat o společné pozdravení na začátku vyučování, pondělní diskuse o činnostech žáků o víkendu a podobně (Svobodová, 2022).

### 1.3 Typologie pravidel

Na pravidla lze pohlížet mnoha způsoby, jako například z formálního hlediska, z hlediska jejich postavení nebo funkčnosti. Formální pravidla bývají obvykle zaváděna s úmyslem vytvořit nebo jinak formovat organizační rutiny jako jsou například formy kolektivního chápání. Z formálního hlediska lze pravidla rozdělovat na psaná a nepsaná. Nepsaná pravidla jsou považována za variantu kulturních nebo skupinových norem. Jsou spíše součástí organizačních rutin. V první třídě můžeme jako nepsaná pravidla označit ta, která žáci umí dodržovat a nemusí tak být umístěna na konkrétní seznam pravidel. Příkladem může být to, že když žáci vejdou do třídy, učitele i ostatní spolužáky pozdraví. Je to pravidlo, které se dodržuje, nicméně mu žáci rozumí a ví, proč se dodržuje, a především ho dodržují, proto toto pravidlo může být označeno za nepsané. Naopak psaná pravidla lze chápat jako

jasně stanovenou normu, která je důležitá pro organizaci a chod třídy. Žáci takové pravidlo potřebují pochopit a zvnitřnit si ho. Z tohoto důvodu taková pravidla, která jsou pro žáky v některých ohledech nová, přidáváme na seznam pravidel, který je umístěn tak, aby na něj žáci dobře viděli (Weichbrodt & Grote, 2010).

Z hlediska postavení lze pravidla rozlišovat na legislativní zákony, především tedy školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dále školní řád, kterým disponuje každá škola. Ve školním řádu jsou obsažena základní školní pravidla, která je třeba dodržovat. Následně zde musí být uvedena také třídní pravidla, o kterých tato práce pojednává.

Z hlediska funkčnosti lze pravidla rozdělit například na akademické, které souvisí s učením, vypracováním domácích úkolů, aktivitě ve třídě a podobně. Sociální pravidla, která se týkají vztahů ve třídě, procedurální pravidla zahrnují určité postupy a procesy, které jsou důležité pro fungování školního prostředí a organizace. Mají za cíl udržet pořádek a bezpečnost ve škole. Dále se jedná o pravidla kulturní, která jsou důležitá pro vytváření inkluzivního a respektujícího prostředí ve školách. Jedná se o normy a očekávání, která respektují rozmanitost a ochraňují práva menšinových skupin. Jsou zde zařazeny také osobní pravidla, která si jedinci sami stanovují. Jedná se o zásady a hodnoty, které si žáci vybírají a přijímají je, aby ovlivnili své chování a rozhodování ve škole i mimo ni (Curwin, 2014).

Thornberg (2008) ve své studii identifikuje pět kategorií pravidel rozdělených dle funkcí, kterých bychom se měli řídit v případě, chceme-li v naší třídě vytvořit smysluplná pravidla. Těchto pět kategorií lze vidět v následujícím schématu č.3.

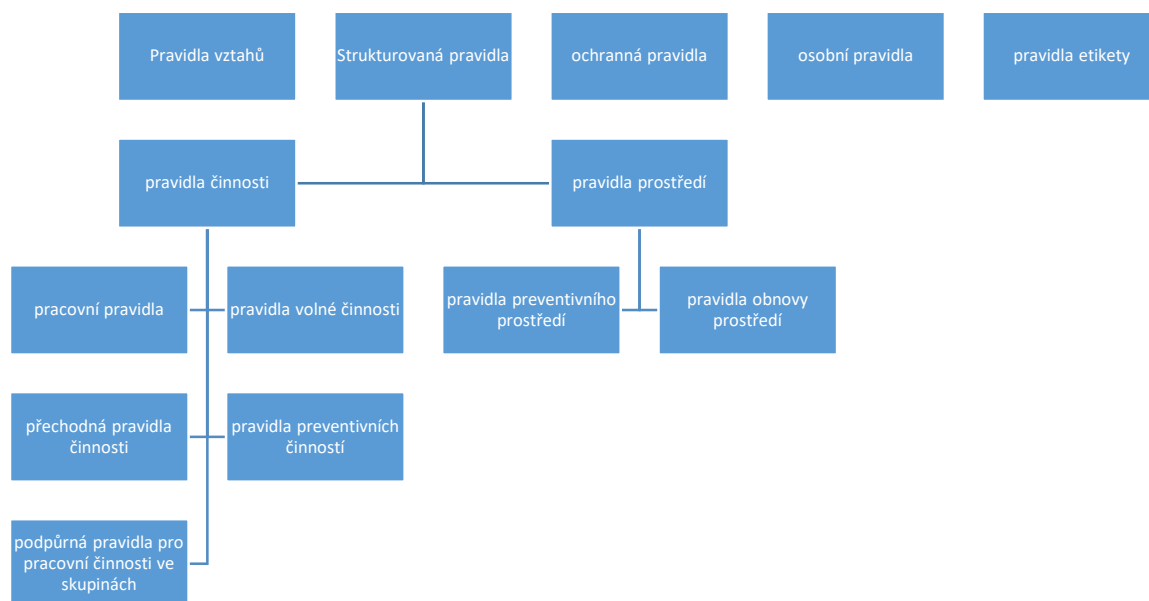


Schéma 3 - Dělení pravidel dle Thornberga (2008)

Na výše uvedeném schématu si lze jako první všimnout *pravidel vztahů*. Jedná se o taková pravidla, která se týkají toho, jak by se žáci měli chovat ve vztahu k ostatním. Mělo by se jednat o takové chování, při kterém jedinec nepoškozuje druhého jedince fyzicky ani psychicky. Některá pravidla vztahů jsou o chování se v nejlepším zájmu druhých – tedy jednat prosociálně. Mezi taková pravidla můžeme zařadit:

- Projevujeme úctu k druhým.
- Staráme se o druhé.
- Pomáháme si.

Další vztahová pravidla jsou taková, při kterých žáci berou ohledy na ostatní. Například:

- Chováme se k sobě hezky.
- Hrajeme si spolu.
- Jsme kamarádští.
- Jsme na sebe hodní.

Dále jsou uvedena *strukturovaná pravidla*. Ta se týkají strukturování a udržování činností, které se odehrávají ve škole. Dále se dělí na pravidla činností a pravidla prostředí. První zmíněná pravidla mají funkci regulační, využívají se za účelem podpory činností. Budují samotnou aktivitu a ukazují, jak se chovat v různých situacích, aby žáci práci

nenarušovali. Tuto podkategorii je možné rozdělit na dalších pět typů. Prvním typem jsou pracovní pravidla, jejichž cílem je strukturování a udržování činností ve třídě jako je diskuse či práce ve dvojicích. Jako příklad lze uvést:

- Pracujeme v tichosti.
- Chceme-li něco říct, zvedeme ruku.
- Mluví pouze jeden z nás.
- Vzájemně si nasloucháme.

Druhým typem jsou pravidla volné činnosti. Tato pravidla mají za cíl strukturovat a udržet vlastní volnou činnost žáků ve škole. Tedy hry a jiné činnosti, které nejsou iniciovány učitelem a které se obvykle dějí o přestávkách. Pravidla pro takové aktivity získávají žáci tradicí (již zavedená pravidla hry) nebo vyjednáváním či úpravou pravidel vedených v rámci vrstevnické skupiny, třídy nebo školy, za účasti učitele i bez něj. Třetím typem jsou přechodná pravidla činnosti, které se týkají zaměření na strukturování a udržování různých činností, které se vyskytují před, mezi nebo bezprostředně po vyučovacích činnostech. Příkladem jsou postupy, kdy žáci začínají vyučování, opouštějí třídu o přestávkách nebo když se přesouvají po chodbách do jiných učeben. Příkladem může být:

- Do školy přicházíme včas.
- Po zazvonění v tichosti čekáme na příchod učitele.
- Čekáme v klidu, až na nás přijde řada.

Čtvrtým typem jsou pravidla preventivních činností. Tato pravidla usměrňují žáky v jejich každodenním životě nad rámec vyučování. Jako příklad lze uvést to, že žáci o přestávkách chodí ven. Toto pravidlo někteří učitelé zařazují proto, aby podpořili soustředění žáků, předcházeli nepříjemné bolesti hlavy z vydýchaného vzduchu ve třídě, a navíc se žáci venku mohou projít, takže během výuky jim nedělá potíže sedět a být v klidu. Mezi tyto pravidla je možné uvést:

- Vždy jsme připraveni na vyučování.
- Plníme si úkoly, které nám paní učitel/pan učitel zadá.

Posledním pátým typem jsou podpurná pravidla pro pracovní činnosti ve skupinách. Ta odkazují na specifický soubor pravidel, která žákům říkají, jak se chovat, aby nenarušovali pracovní činnost jiných skupin nebo tříd, pokud jsou v jejich blízkosti. Jedná se o:

- Pokud jdeme po chodbě při vyučování, mluvíme tiše.

- Po chodbě procházíme v klidu a tichosti.

Další podkategorií strukturovaných pravidel jsou pravidla prostředí. Obsahují taková pravidla, která jsou zaměřena na strukturování a udržování fyzického prostředí. I zde se rozlišují dvě kategorie:

1. Pravidla preventivního prostředí – taková pravidla mají zabránit ničením věcí a majetku jak žáků samotných, tak školy.
2. Pravidla obnovy prostředí – jejichž cílem je obnovit nebo přebudovat strukturu pořádku po provedené činnosti, tedy znovu po sobě vytvořit pořádek.

Další kategorií jsou tzv. *ochranná pravidla*, týkající se bezpečnosti a ochrany zdraví. Zahrnují zákaz ubližování si nebo vystavování sebe či ostatních riziku nehody. Důležitá jsou i *osobní pravidla*, která vyžadují sebereflexi vlastního chování a převzetí osobní odpovědnosti za sebe a za své činy. Obsahují zároveň dvě základní pravidla:

1. Pravidlo osobní odpovědnosti – týká se převzetí osobní odpovědnosti za to, co žák říká a dělá.
2. Pravidlo předběžného myšlení – které se zabývá tím, že by žáci měli prvně přemýšlet a až poté jednat. Měli by zvážit záměr svých činností a vyvodit důsledky.

Poslední kategorií jsou *pravidla etikety*. Taková pravidla vyjadřují zvyky nebo tradice ve škole („školní etiketa“) nebo ve společnosti („společenská etiketa“) o tom, jak se chovat ve společenských situacích. Tato pravidla zároveň nespádají pod pravidla vztahů. Jedná se například o:

- Po příchodu do třídy si sundáme z hlavy čepici.
- Mluvíme slušně.

(Thornberg, 2008)

První kapitola shrnuje celkový management třídních pravidel na základních školách, který je nedílnou součástí celkového fungování první třídy. Velmi důležité jsou především přístupy třídního managementu, které udávají filozofii pro celkovou organizaci a řízení třídního prostředí, které by mělo být efektivní. Oblasti řízení třídy se také úzce váží k managementu chování a týkají se různých aspektů prostředí a fungování třídy. Velmi důležitá jsou pravidla i jejich význam, který výrazně ovlivňuje atmosféru i klima třídy, s čímž souvisí i potřeby žáků 1. tříd. Rovněž je důležité samotné rozdělení pravidel, která lze pojímat vícero způsoby, přičemž jsou základní kategorie, se kterými by měl učitel pracovat.

## 2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ FUNGOVÁNÍ PRAVIDEL V 1. TŘÍDÁCH

V první třídě základní školy hraje úlohu řada faktorů, které mohou ovlivnit nejen efektivitu školních pravidel, ale i jejich dodržování. Porozumění a dodržování pravidel může být v první třídě ovlivněno nejen učitelem, ale i dalšími sociálními a emocionálními faktory. Je zřejmé, že žáci jsou vystaveni rozmanitým vlivům, které mohou zásadním způsobem ovlivnit jejich schopnost respektovat a dodržovat pravidla.

Nástup do první třídy základní školy je důležitou událostí každého dítěte. Formálně dítě přechází z preprimárního do primárního základního vzdělávání. Tento přechod s sebou přináší specifika, která se přímo dotýkají procesů utváření, dodržování a hodnocení pravidel. Je to dáno tím, že nástup do první třídy pro dítě znamená změnu v jeho každodenním životě. Dochází k novým očekáváním, interakcím a samozřejmě i k zintenzivnění sekundární socializace. Nejširším rámcem, který se odráží od praktického nakládání s pravidly jsou faktory, respektive činitelé, jež určují podobu vzdělávání v základních školách a přímo se promítají do fungování prvních tříd. Pro tuto potřebu byly analyzovány aspekty, které se toho přímo týkají. Může se jednat o pět základních činitelů, které jsou zachyceny v následujícím schématu č. 4.

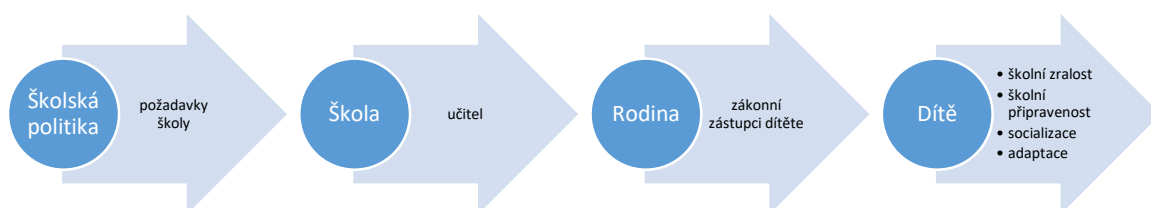


Schéma 4 - Faktory (vlastní modifikování dle zdrojů práce)

Školská politika představuje oficiální požadavky a normy stanovené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a také školou a jejím vedením. Ty ovlivňují vytváření a



uplatňování pravidel. Role učitele je rovněž zásadní. Učitelé přenášejí a vysvětlují pravidla a rovněž zajišťují jejich dodržování, hodnocení a poskytují potřebnou podporu žákům. Rodina hraje klíčovou roli při podpoře dodržování pravidel a vytváření prostředí, které podporuje školní úspěch. Na celkové dodržování a porozumění pravidel mají velký vliv i individuální vlastnosti a dovednosti dítěte, včetně školní zralosti, připravenosti a schopnosti adaptace na nové prostředí. Jednotlivé faktory budou dále představeny v následujících podkapitolách.

## 2.1 Význam školské politiky a školy pro práci s pravidly

Existuje nejvýše formální rámec udávající nakládání s pravidly a sice legislativní dokumenty. Tyto rámce jsou stanoveny Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) a dále je specifikuje škola. Jedním z dokumentů je školský zákon číslo 561/2004 Sb., dále Bílá kniha, tedy Národní program rozvoje vzdělávání České republiky, ve které je samostatná kapitola Předškolní, základní a střední vzdělávání, ve které jsou zahrnuta mimo jiné i třídní pravidla, případně dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, jehož cílem je modernizovat politiku vzdělávacího systému v České republice.

Nejobecnějším faktorem, který lze vidět na schématu č. 4 je školská politika. MŠMT rozhoduje o obsahu vzdělávacího procesu, stanovuje základní pravidla pro fungování mateřských, základních, středních, vyšších odborných a jiných vzdělávání. Rovněž schvaluje vzdělávací dokumenty jako je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který je na státní úrovni. Právě RVP ZV poskytuje obecný rámec pro vzdělávací obsah a cíle, které by měly být zohledněny při tvorbě třídních pravidel (RVP ZV, 2023).

Škola a její požadavky závisí především na typu základní školy, kterou žák navštěvuje. Nejběžnějším a nejrozšířenějším typem je běžná, tedy tradiční základní škola, ve které probíhá tradiční výuka. Znaky takového vyučování charakterizoval Okoň (podle Zormanové, 2012, s. 14) – učitel se soustředí na učební osnovy a obsah vyučování, což mu nedává až takový prostor na individuální věnování se každému žákovi zvlášť. Učitel často používá své vlastní tempo, kterým žákům vysvětluje novou látku, což mu nedává možnost přizpůsobit se rychlosti učení. V případě, používá-li tradiční metody, není v jeho silách ověřovat si, zda všichni žáci porozuměli danému učivu.

Druhým typem může být alternativní škola. Tento pojem je velmi těžké definovat a neexistuje jednotná definice. Obecně jsou alternativní školy popisovány jako školy, které se

zabývají potřebami žáků, které obvykle nejsou splněny v běžné, tradiční škole, a poskytuje netradiční vzdělávání (Lehr, Soon Tan & Ysseldyke, 2009).

Obecně lze říct, že vzhledem k větší volnosti a svobodě žáků na alternativních školách je pravděpodobné, že třídní pravidla bývají daleko více flexibilní a přizpůsobitelná individuálním potřebám žáků než na škole tradiční.

V rámci školské politiky je důležité také zmínit povinnou školní docházku, která v České republice trvá deset let. Dle RVP ZV je pro žáky mnohem snadnější přejít do základní školy po předchozí zkušenosti s mateřskou školou. Je tomu dáno především proto, že již v mateřské škole se děti učí určitému systému fungování, který je následně v základní škole podobný, ale ne stejný. Hlavní souvislostí je především ten fakt, že děti jak v mateřské, tak v základní škole jsou zvyklé vydržet určitý čas bez rodičů a rovněž jsou zvyklé na práci v kolektivu. Je především důležité, aby se v základním vzdělávání k žákům přistupovalo individuálně (RVP ZV, 2023, s. 8).

Mezi obecné požadavky školy patří také zápis do prvních tříd, kterým musí projít každé dítě. Při zápisu se pohlíží především na školní zralost a školní připravenost. V případě, že dítě není dostatečně zralé a připravené, lze požádat o odklad školní docházky. V opačném případě lze pro dítě zajistit předčasný nástup do školy. Těmito pojmy se nadále budeme zabývat v další části této kapitoly.

Důležitou roli hraje také samotný učitel. V tomto případě závisí především na jeho pedagogickém myšlení, přesvědčení, zkušenostech, odbornosti i vyučovacím a interakčním stylu, a především na jeho specifických vlastnostech. Učitel může být vnímán jako průvodce, který ochotně nabízí žákům svou pomoc při řešení problémů, se kterými se potýkají. Je zde zahrnut i výchovný aspekt, protože role učitele se netýká pouze předávání znalostí. Týká se i celkového rozvoje osobnosti žáka a utváření jeho hodnot. Také utváří třídní klima, které by mělo být harmonické a plné zdravých vztahů (Putri, Andriningrum, Rofiah & Gunawan, 2019). Holeček (2015) zastává názor, že i když je pro učitele závazné žáky vzdělávat, tak je mimo jiné i vychovávat. Samozřejmě není v jeho možnostech a ani kompetencích převzít roli rodiče. Ale výchova je v tomto smyslu spojována s rozvojem osobnosti žáka, s čímž souvisí přesvědčení, zásady, odhodlání i povaha jedince.

Právě učitel by měl být průvodcem a pomocníkem při adaptování, vytváření a pomáhání dodržování pravidel žákům. Na celkové práci s pravidly závisí především jeho

zkušenosti, názory, přesvědčení a osobnostní vlastnosti. Zároveň by měl brát úvahu rodinné faktory a poskytovat žákům podporu dle jejich potřeb.

## 2.2 Faktory rodinného zázemí a individuálních charakteristik

Rodinné zázemí a individuální charakteristiky dítěte mají významný vliv na dopad formování a dodržování pravidel v 1. třídách základních škol.

Rodinu lze rozlišovat na dva základní typy. Prvním z nich je rodina základní neboli nukleární. S tímto typem rodiny se učitelé setkávají nejvíce, protože tento pojem označuje rodiče a jejich dítě. Druhým typem je rodina rozšířená, kam spadají blízcí příbuzní jako jsou prarodiče a další širší rodina (Giddens, 1999).

Rodina rovněž má své funkce. Uhlíková (2011, s. 5) hovoří o pěti základních funkcích. „První z nich je biologická, která zajišťuje potomstvo. Ekonomická funkce je důležitá k zajištění potřeb dětí. Výchovná funkce zajišťuje předávání hodnot a je velmi důležitá pro celkový vývoj dítěte. Socializační funkce pomáhá tvořit společenské normy a emocionální funkce zajišťuje dítěti lásku, pocit bezpečí a celkové zázemí. Emocionální funkce je nenahraditelná.“

Pokud jsou v rodině splněny všechny funkce, jedná se o rodinu funkční. Může se však stát, že fungování v rodině je narušené, což lze rozdělit podle stupňů narušení. Prvním z nich je rodina problémová, která některé z uvedených funkcí neplní, ale i přes to není dítě ani jeho vývoj ohrožen. Druhým stupněm je rodina dysfunkční. Zde může být ohrožen vývoj dítěte, kdy se o něj rodina nemůže zcela postarat. Posledním a nejzávažnějším stupněm je rodina afunkční. Taková rodina neplní žádnou z výše uvedených funkcí a zdraví či dokonce život dítěte může být ohrožen (Uhlíková, 2011, s. 7).

Dunovský (1986) rodinu rozděluje na úplnou, ve které žijí oba rodiče s dětmi. Neúplnou, ve které dítě žije pouze s jedním z rodičů. Doplněnou, ve které žije dítě s jedním rodičem, který si najde nového partnera/partnerku. Náhradní, ve které si rodiče osvojili dítě, případně jim bylo svěřeno do pěstounské péče.

Tak, jako je každá rodina jiná, liší se i styl, jakým rodiče své dítě vychovávají. Dle Manniové (2007, s. 39–40) existuje šest stylů výchovy:

1. Autoritativní rodičovský styl – rodiče, kteří preferují tento styl výchovy, svá rozhodnutí dítěti zdůvodňují. Jejich cílem je vychovat nezávislé dítě, které je společenské, spolupracující a úspěšné.

2. Autoritářský rodičovský styl – probíhá zde pouze jednosměrná komunikace, a to od rodiče k dítěti. Děti mají často pevně stanovená pravidla a rodiče doslova vyžadují absolutní poslušnost a úctu.
3. Shovívavý rodičovský styl – rodiče na dítě kladou velmi malé nároky, často po nich nic nevyžadují. Na základě toho je dítě nesamostatné a potřebuje neustálou podporu.
4. Zanedbávající rodičovský styl – rodiče často na své dítě nemají čas a vyžadují, aby se o sebe, případně o své sourozence, postaralo samo. Takové děti jsou často velmi samostatné. Důvodem může být pracovní vytíženost rodičů, případná absence jejich zájmu o samotné dítě.
5. Autokraticko-liberální rodičovský styl – v tomto stylu výchovy jsou kombinovány dva přístupy k výchově. Autokratický, který může být označován také jako autoritářský. Druhý přístup je liberální. Jeden rodič vyžaduje pravidla a disciplínu, zatímco ten druhý je nedůsledný.
6. Laskavý rodičovský styl – tento styl bývá často spojován s láskyplnou autoritou.

Sekot (2019) k výše zmíněným stylům výchovy přidává ještě liberální styl, který se vyznačuje nedůsledností a přílišnou shovívavostí rodičů k dítěti. Tento výchovný styl se dá označit za výše zmíněný shovívavý rodičovský styl.

Rodina je tedy primárně ta, která má dítě vychovávat, zajišťovat mu zázemí, pocit bezpečí, lásky a jistoty. Zároveň má velký podíl na celkovém chování žáka ve škole a tím i velký dopad na dodržování pravidel třídy. Zároveň je důležitá i samotná spolupráce rodiny a školy, respektive učitele. Obzvláště v první třídě je důležité, aby spolupráce fungovala, jak má. Epsteinová (podle Čapka, 2013, s. 20) hovoří o šesti stupních spolupráce rodiny a školy. Jedná se o plnění základních rodičovských povinností od rozvoje tělesného, zdravotního, mravního i rozumového vývoje dítěte, až po zajišťování výchovy a vzdělávání. Dále zmiňuje celkovou komunikaci mezi školou a rodičem, zapojení rodiny do činností školy, do domácí přípravy dítěte, rozhodování o záležitostech, které se školy týkají, či celkové zapojení do její komunity.

Z výzkumů americké socioložky Annette Lareauové (podle Šed'ové, 2009, s. 30) vyplývá, „že do spolupráce a komunikace se školou se více zapojovaly rodiny ze střední vrstvy než rodiny z nižších vrstev. A to i přes skutečnost, že školy rodinám nabízely stejné příležitosti k interakci.“

Celkové zapojení rodiny a její spolupráce se školou přináší mnohá pozitiva, co se dodržování pravidel v 1. třídách základních škol týče. Pokud jsou rodiče v tomto ohledu se školou v souladu, je více pravděpodobné, že dítě daná pravidla dodržovat bude, už jen na popud jeho rodičů.

Proces tvorby, dodržování a hodnocení třídních pravidel je spojen s účastí a chováním žáka, který má klíčový vliv nejen na celkovou atmosféru třídy, ale i efektivitu výuky. S tím souvisí také jeho osobnostní charakteristiky.

Temperament odkazuje na individuální rozdíly v emocionální reaktivitě a regulaci u jedince. Behaviorální projevy temperamentu se sice mění s vývojem a jsou ovlivňovány prostředím (například chováním rodičů), celkový temperament však vykazuje určitou stabilitu u dětí minimálně do dospívání (Mortiz Rudasill, 2011). Řecký filozof a lékař Hippokrates (430-337 př. n. l.) zavedl čtyři druhy temperamentu. Konkrétně se jedná o sangvinika, cholera, melancholika a flegmatika. Sangvinika lze popsat jako veselého, přátelského, mluvného, živého, neklidného a velmi společenského. Je charismatický, ale dominantní. Žáci většinou mívají vysokou sebedůvěru a jsou neustále optimističtí. Flegmatici jsou klidní, nekonfliktní, humorní, mají rádi harmonii. Žáci flegmatici často působí jako prostředníci nebo diplomanti, protože mají schopnost uklidnit situace, které jsou na pokraji konfliktu. Cholericci jsou velmi aktivní, sebejistí a mají vyvinutou silnou vůli. Velmi snadno se rozzlobí, což může vést až do agresivního jednání. A melancholik se projevuje spíše pesimisticky, přecitlivěle a vyznačuje se spíše jako introvert. Vše velmi hluboce prožívá, a i když na první pohled vypadá, že je se vším smířený, uvnitř sebe každou maličkost velmi prožívá (Rakhmanina, Martina & Jayadi, 2020). Žáci, kteří sdílí jednu třídu, jsou rozdílní v mnoha ohledech, a to i v tom, co se temperamentu týče. Typ temperamentu může alespoň z části přiblížit, v jakých ohledech bude dítě dle svých osobnostních charakteristik schopno dodržovat pravidla. Z výše popsaných typů je zřejmé, že největší problém mohou mít právě cholericci, právě k jejich tendenci častého vyvolávání konfliktů, které může přejít k agresii, což může vést k porušení pravidel. Nicméně je vhodné dbát na to, že tomu není vždycky tak. Každý žák má temperamentní vlastnosti, které mohou ovlivňovat jejich reakce na třídní pravidla a rovněž i na jejich hodnocení.

Velmi významnou složku činí psychická odolnost dítěte, která je obzvlášť u žáků prvních tříd klíčová. Již v preprimárním vzdělávání se dítě učí fungovat alespoň z části samostatně. To, co se v mateřské škole učí, v základní škole již musí mít zautomatizováno. Jednou z takových schopností je právě schopnost sebeobsluhy. Žák by v první třídě měl

zvládnout dojit si sám na toaletu, umýt si ruce nebo se najíst. Rovněž by měli disponovat schopností bezproblémové komunikace jak se svými vrstevníky, tak i s dospělými. Zároveň se žák učí sebekontrolu, kdy by měl být schopen plnit své povinnosti, udržet pozornost a klid ve třídě. Také by měl respektovat authority, což je obzvláště důležité právě ve chvíli, kdy probíhá adaptace na třídní pravidla (Horáková Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009).

V rámci tématu této práce je nutno zmínit také emoční inteligenci, která umožňuje žákům lépe řešit problémy. Může být definována jako hypotetická sada dovedností přispívajících k přesným úsudkům a vyjádření, účinným emočním vlastnostem a používání emocí k motivaci, plánování a dosahování úspěchů v životě. Zaměřuje se především na to, jak osoba reguluje emoce, jak je vnímá a jak jim rozumí. V případě, že jsou žáci dostatečně emočně inteligentní, dokážou efektivně nejen řešit problémy spojené s nedodržováním pravidel, ale i budovat lepší vztahy s ostatními spolužáky. Proto je zapotřebí, aby učitel vytvářel pozitivní učební klima, které může žákům pomoci cítit se emocionálně a psychicky pohodlně. Správné zacházení minimalizuje vznik negativních emocí, které nakonec vedou k nevhodnému chování (Yusufa, 2017).

Aby dítě bez větších potíží zvládlo přechod z preprimárního vzdělávání do primárního, je velmi důležité, aby bylo dostatečně zralé a připravené. Mnozí autoři vnímají tyto dva pojmy velmi podobně, nicméně je podstatné je od sebe odlišovat. Školní zralost se zakládá především na zralosti centrální nervové soustavy a celkového dosažení určitého stupně vývoje. Školní připravenost je naopak zaměřena na sociální dovednosti. To znamená, že dítě by na školu a její podmínky mělo být přirozeně zralé. Je však potřeba, aby bylo zralé jak fyzicky, tak i sociálně, psychicky, emocionálně i pracovně. U fyzické zralosti jsou jasná kritéria, která posuzuje dětský lékař. Dítě by mělo mít alespoň 120 centimetrů s minimální váhou kolem 20 kilogramů. Nemělo by mít problém běhat, skákat a celkově koordinovat své pohyby (Fasnerová, 2018; Zelinková, 2007). Do psychické zralosti řadíme kognitivní vývoj odpovídající věku a také zrakové i sluchové vnímání, představu, rozlišování a paměť. Dítě by také mělo být tzv. pracovně zralé. Tím se myslí především to, že se dokáže soustředit na konkrétní činnost a dokáže dokončit práci, kterou má právě rozpracovanou (Kucharská & Švancarová, 2017). Učitelé by rovněž měli vycházet z toho, že dítě je zcela jinak zvyklé na svůj denní režim a je pro něj tak náročné udržet soustředěnost na jednu úlohu po delší dobu. Je proto nutné tento fakt vzít v úvahu a přizpůsobit k tomu výuku. Pracovně zralé dítě se pozná tehdy, dokáže-li se koncentrovat jak na činnost, kterou si samo vybralo, ale i na

činnosti, které mu určil sám učitel (Otevřelová, 2016). Emocionálně-sociální zralost zde hraje také velmi významnou roli. Dítě by mělo být zvyklé vydržet během vyučování bez rodičů. Rovněž by se mělo zapojovat do aktivit a interakce se svými spolužáky a mělo by být schopno dodržovat pravidla (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Právě školní zralost a školní připravenost může ovlivňovat schopnost žáků porozumět, respektovat a dodržovat třídní pravidla.

### 2.3 Problematika školní adaptace žáků 1. tříd

Pokud je dítě dostatečně zralé a připravené, po přípravě do školy následuje nástup do 1. třídy, s nímž se spouští proces adaptace. Školní adaptace je proces, kdy se žák začíná aklimatizovat na požadavky školního prostředí a rovněž dokáže navazovat pozitivní vztahy jak se spolužáky, tak i s učiteli (Önder & Gülay, 2010). Pochopení jednotlivých aspektů školního adaptačního procesu a vytvoření optimálních podmínek ze strany všech zúčastněných může usnadnit mnoha dětem jeho průběh a odstranit nebo zmírnit vznikající obtíže. Zvládnutí tohoto procesu je velmi důležité. V případě jeho nezvládnutí se může projevit i zhoršení zdravotního stavu žáka. Postupné sžití se s rolí žáka bývá spojeno s interakcí a navozování vztahů nejen s novými spolužáky, ale i třídním učitelem. To samozřejmě také vyžaduje regulaci vlastního sociálního prostoru. Ten je zdrojem dalších vnitřních adaptačních problémů, jako je například nedostatečná orientace v požadavcích učitele, nerespektování pravidel chování ve třídě, neschopnost vytvořit si ve třídě přijatelné postavení a neschopnost vytvářet uspokojivé vztahy s vrstevníky (Teleková, Marcinek, Tirpáková & Gonda, 2023).

V souvislosti s adaptací, která bývá spíše krátkodobá, můžeme hovořit i o socializaci, která je pro dítě nastupující do první třídy rovněž důležitá. Dle Franclové (2013, s. 23) je socializace „naučení určitého vzorce chování, který odpovídá mnohotvárným situacím. Zejména dodržování hodnot a norem. Žáci postupně získávají od společnosti podněty, díky kterým dále rozvíjí svou osobnost.“

V rámci toho jsou první měsíce a celá 1. třída zásadním obdobím, ve kterém žáci čelí nejen novým situacím, ale také utváří nové vztahy jak s vrstevníky, tak i s učiteli. V souvislosti s nástupem do základní školy lze počítat s určitou problematikou. Je důležité hovořit i o variantě, kdy průběh nástupu není tak „hladký“, jak se mnozí domnívají. Jednou ze situací může být odklad povinné školní docházky. V případě, že dítě není dostatečně mentálně nebo fyzicky vyspělé, mohou dostat rodiče doporučení o odkladu povinné školní

docházky na základě diagnostiky školní zralosti. Nejčasnější diagnostikou je tzv. orientační test. Jedním z nejznámějších a nejvyužívanějších je česká verze Kernova testu, kterou vypracoval Jirásek. Zde mají děti tři úkoly – kresbu mužské postavy, napodobení věty psacím písmem a obkreslení skupiny deseti bodů. Test je následně vyhodnocován na škále jedna až pět (Vališová & Kasíková, 2011). Tato verze testu je mezi učiteli, především těmi v mateřských školách, velmi známá. Může se tak stát, že dítě při zápisu zvládne Kernův test bez větších problémů proto, že na něj bylo připraveno z mateřské školy. V případě, že se při zápisu zjistí, že dítě není dostatečně zralé, učitelé předkládají zákonným zástupcům dítěte možnost odkladu povinné školní docházky. Ten mnozí odborníci považují spíše za pozitivní. Pro některé děti je toto rozhodnutí prospěšné a je zde možnost ho zařadit do tzv. přípravné třídy základní školy. Ta děti pozitivně motivuje, rozvíjí a připravuje je na začleňování do 1. tříd. V případě, že není možné dítě zařadit do přípravné třídy, prodlouží si rok v mateřské škole, aby bylo na povinnou školní docházku dostatečně připraveno (Slowík, 2022; Fasnerová, 2018).

Může však nastat i situace předčasného nástupu dítěte do první třídy. Dle školského zákona 561/2004 sb. v § 36 (3), může základní škola, respektive ředitel do první třídy přijat dítě, které je mladší šesti let. S tím ale souvisí určitá pravidla, která musí být dodržena. Dítě, které předčasně nastoupí do první třídy, musí dosáhnout šesti let věku do konce června příslušného roku. To znamená, že do první třídy nastupuje v pěti letech, ale v průběhu první třídy musí dosáhnout věku šesti let. Další podmínkou je, že takové dítě musí být přiměřeně vyspělé, a to jak fyzicky, což opět potvrdí dětský lékař, tak i duševně. Žádost o předčasné přijetí musí podat písemně zákonný zástupce a rovněž musí doložit doporučení z poradny. Možnost předčasného nástupu by se rozhodně neměla podceňovat a je dobré vše velmi pečlivě promyslet. Může se totiž stát, že i přes to, že má dítě vynikající mentální schopnosti, jeho sociální zralost nemusí být dostatečná (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Vždy však záleží na tom, jak se rozhodne zákonný zástupce dítěte, který má ve všech ohledech poslední slovo. A to i v případě, že škola či poradenské zařízení jeho návrh nedoporučí. Pokud tato situace nastane, je velmi pravděpodobné, že se takto nezralé dítě bude ve škole cítit nepříjemně, neúspěšně a postupně bude ztrácet motivaci ke vzdělávání. Tato skutečnost může vést dokonce k tomu, že dítě může být z první třídy vráceno zpět do mateřské školy. Lze tak ale pouze během prvního pololetí, tedy do ledna příslušného roku, kdy se jedná o tzv. dodatečný odklad. Zde je ovšem důležité dodat, že taková situace může



v dítěti vyvolat negativní pocity, kdy se může cítit špatně, méněcenně a do školy se již vůbec nemusí těšit (Fasnerová, 2018; Kendíková, 2020).

Ať už dítě nastoupí do první třídy předčasně, nebo bude mít roční odklad, v každém případě by se mělo dbát především na blaho dítěte, jeho individuální potřeby, pocity a zralost, díky které bude dostatečně vyvinuté na povinnosti a pravidla, která na něj ve výchovně-vzdělávacím procesu čekají.

## 2.4 Zahájení školního roku v 1. třídě

Aby se dítě bez potíží napojilo na školní docházku, závisí v praktické rovině také na tom, jak je zahájen školní rok. Zahájení školního roku bývá velkou událostí, především, nastupuje-li žák do první třídy základní školy. Každá škola zahajuje první den v novém školním roce odlišně. Zůstává ovšem nezměněný fakt, že do třídy doprovázejí žáky jejich rodiče, aby mohli osobně sledovat, jak jejich dítě poprvé usedá do lavice a formálně se stává žákem základní školy. Při této příležitosti učitelé seznamují rodiče i žáky s celkovou organizací, školním řádem a spoluprací, která je v dalších letech se školou čeká. Zde také začíná prvotní diagnostika žáků, kteří danou třídu budou navštěvovat. Poprvé se také žáci seznámí s ostatními spolužáky a celkově v tento moment panuje uvolněná atmosféra. Již první školní den se žáci také poprvé setkávají s některými pravidly – seznamují se se zvoněním, se sezením v lavici, zkoušejí se hlásit. Důležitá součást zahájení dne je také výzdoba třídy, kterou učitel připravuje zpravidla v přípravném týdnu. Výzdoba by měla upoutat pozornost žáků a motivovat je, což je obzvlášť důležité. Učitelé obvykle žákům vypráví pohádky, ukazují učebnice či sešity, provádí rozhovory o jejich pocitech a představách, případně jim zadávají první úkoly, které jsou provázeny motivační hrou (Beníšková, 2007; Johnová, 2021).

První týden školy bývá obvykle ve stylu poznávání a seznamování se nejen s prostředím školy a jejím okolím, ale také navazují nové vztahy a přátelství. Žákům bývá zpravidla přiřazována skříňka, případně šatna, aby si měli kde nechávat své věci. Beníšková (2007) uvádí, že první týden slouží především k tomu, aby si žáci postupně na školu zvykali. Nejprve jsou ve škole jen chvíli a další dny se počet hodin strávených ve třídě postupně zvyšuje. V momentě, jakmile se dostatečně seznámí s prostorem a fungováním školy, přechází se k opravdové výuce. Zde je podstatné, aby učitel dbal na individuální potřeby každého žáka, přistupoval ke každému tak, aby respektoval jejich specifické vlastnosti. Důležitou věcí je, aby se ve třídě začala postupně tvořit pozitivní atmosféra a klima třídy, které úzce

souvisí s dobrými vztahy mezi žáky. V tento moment by se měly začít zavádět různé rituály a tvořit pravidla, aby třída jako celek fungovala.

Důležité tedy je, aby se žák při vstupu do první třídy ihned od samého začátku školního roku cítil komfortně, na školu se těšil a aby se dokázal přizpůsobit nové životní etapě, která ho čeká.

Druhá kapitola shrnuje faktory, které ovlivňují fungování pravidel v 1. třídách. Velmi důležité jsou především faktory rodinného prostředí, ze kterého dítě pochází. Rovněž závisí na osobních charakteristikách každého dítěte, což ovlivňuje očekávání, jakým způsobem mohou k dodržování a nedodržování pravidel přistupovat. S tím souvisí i jistá problematika adaptace žáků, kde je klíčová právě školní zralost a připravenost, díky které bude žák přirozeně připraven k osvojení určitých pravidel.

### 3 SPECIFIKA MANAGEMENTU PRAVIDEL V 1. TŘÍDÁCH

V předcházející kapitole jsme se mohli dozvědět, že práce s pravidly v 1. třídách přináší svá specifika, neboť žáci v tomto věku k dodržování a pochopení pravidel potřebují nejen více podpory, ale i vedení. V 1. třídě probíhají prvotní zkušenosti dětí se školním prostředím, a proto je nevyhnutelné, nastavit a vytvořit pro ně bezpečné prostředí, které podporuje tuto adaptaci na pravidla.

V souvislosti s výše popsaným je nutné také zmínit vývojová specifika, protože dítě přechází z období předškolního věku do mladšího školního věku. V předešlé kapitole byly zmíněny osobnostní charakteristiky dítěte a také specifika školní zralosti a připravenosti. Nyní je vhodné se zaměřit na vývojové aspekty přijímání, dodržování pravidel a jejich souvislost s mravním vývojem.

Piaget identifikoval dva typy morálky, heteronomní a autonomní, které paralelně odpovídají dvěma typům vztahů dospělých a dětí. První typ podporuje optimální morální a intelektuální vývoj a ten druhý ho zpomaluje. Heteronomní morálka označuje postoj, ve kterém dítě přijímá a dodržuje pravidla a normy bez vlastního zkoumání jejich důvodů či platnosti. Jedinec při tomto typu morálky neprovádí vlastní úvahy, ale spoléhá na vnější autoritu nebo pravidla. Autonomní morálka vychází z vnitřní potřeby navazovat vztahy s ostatními lidmi, což pomáhá dětem vyvinout vysokou úroveň seberegulace (DeVries & Zan, 2003).

V návaznosti je důležité zmínit také Kohlberga a jeho stádia morálního vývoje. Ty rozdělil na prekonvenční úroveň, konvenční úroveň a postkonvenční úroveň, která je často označována jako autonomní či principiální. V první úrovni jsou žáci orientováni hlavně na to, co je správné či nesprávné a co je dobré nebo špatné. Vše se stáčí na následky, kterým bude dítě čelit podle toho, za čeho bude jednat „dobře“ nebo „špatně“. Chování dítěte především určuje to, zda za něj bude odměněno či potrestáno. Konvenční úroveň je specifická především v tom, že se žáci snaží vyhovět požadavkům učitele či celé třídy, jakožto sociální skupiny. Odměna a trest zde nehraje tak důležitou roli jako v úrovni prekonvenční. V postkonvenční úrovni má jedinec již vyvinuté morální přesvědčení, kdy při rozhodování, co je dobře a co je špatně vychází z etických principů (Millová, 2017, s. 31–32).

Na základě toho může učitel využívat rozmanité metodiky managementu pravidel, které přizpůsobuje specifikám 1. tříd.

### 3.1 Vytváření pravidel pro 1. třídu

Při samotné tvorbě pravidel je důležité mít na vědomí, že daná pravidla musí být v souladu se školním řádem. Rovněž by měla být dostatečně srozumitelná a jasná, aby byla žáky pochopena. Důležitá je i jejich racionalita a celkově by se měla zabývat chováním, které je nezbytné pro optimální prostředí pro učení (Thornberg, 2008).

Vytváření třídních pravidel by mělo být transparentním a všeobsažným procesem zahrnujícím žáky. Je třeba si vyžádat názory žáků na formulaci pravidel, která pomohou podpořit pozitivní učební prostředí. Pravidla by měla jasně stanovit, jak by se žáci měli ve třídě chovat. Měla by být uvedena jednoduchým, srozumitelným a vhodným jazykem s ohledem na vývojovou úroveň žáků. Měla by být jednoduchá, krátká a přímočará. Vzhledem k tomu, že jsou určena k posílení pozitivního chování, by měla být formulována pozitivním způsobem. To znamená, že bychom se měli vyhýbat slovům „nedělej“ nebo „ne“. Pravidla by měla být konkrétní, obecným formulacím by se měli učitelé vyhýbat. Neboť příliš obecná pravidla by mohla zůstat nepochopená. Vhodné je proto formou diskuse žákům vysvětlit, co dané pravidlo znamená, co obsahuje a proč je důležité jej dodržovat. Vysvětlování pravidel by pro žáky 1. tříd mělo být jednoduchou a zábavnou formou, aby takové množství informací dokázali vstřebat dle úměrnosti jejich věku (Maphalala, 2016; Mertin, 2021).

Při utváření pravidel ve spolupráci s žáky se lze opřít o základní fáze vyvozování pravidel. *Motivační fáze* je zaměřena na samotnou motivaci žáků, kdy nejčastěji probíhá formou rozhovoru, při kterém by se učitel měl dopracovat k nějakému závěru. Vzhledem k nutnosti upoutat pozornost žáků 1. tříd, je vhodné zapojit například příběh, podle kterého budou jednotlivá pravidla sestavena. *Fáze konstruktivní* slouží k samotné formulaci pravidla, které by mělo být konstruované tak, aby bylo snadno splnitelné. I v tomto případě je možné využít rozhovoru s žáky či dramatizaci, která by měla jasně ukázat, jaké dopady by nastaly, nedodržel-li by se dané pravidlo. *Fáze upřesňování* pomáhá žákům upřesnit, na jaké chování má vyřčené pravidlo vliv. Zde se také může objevit zjištění, že pravidlo je obecné a je potřeba ho více zkonkretizovat. I na tuto fázi je možné využít rozhovor s žáky. *Fáze procvičovací* slouží k procvičení pravidla, jak z názvu vyplývá. Procvičení můžeme uskutečnit pomocí hry či modelových situací, které jsou nezbytné pro dostatečné pochopení pro tak malé žáky. *Fáze vyvozování důsledků* nám dopomáhá ke stanovení sankcí za nedodržení pravidel. Poslední fází je *fixování pravidel*. Pravidla, která vytvoříme u dětí mladšího školního věku, tedy v 1. třídě základní školy, je dobré mít neustále na očích.

Vzhledem k tomu, že takoví žáci často neumějí číst, nemá velký smysl pravidla psát a pokud ano, vždy musí být jednotlivé pravidlo doloženo obrázkem či symbolem. Vhodnější způsob spočívá ve vytvoření grafického plakátu, který by měl opět být doplněn obrázky vystihujícími daná pravidla. Díky tomu se na něj také budou často dívat a tím si samotná pravidla neustále připomínat (Hazulková, Pehelová, Rauchová & Svobodová, 2014; Svobodová, 2022).

Pokud si to vše shrneme, měli bychom postupovat následujícím způsobem:

1. Namotivujeme žáky aktivitou či rozhovorem.
2. Snažíme se pravidlo vhodně formulovat.
3. Snažíme se, aby žáci pravidlo pochopili.
4. Vyvodíme situace, ve kterých lze pravidlo uplatnit.
5. Stanovení sankcí za nedodržení pravidel.
6. Pomáháme žákům se zvnitřněním pravidel.

Tím, že jsou žáci podporováni k utváření pravidel, učitel podporuje rozvoj jejich morální a intelektuální autonomie. Aby žáci skutečně mysleli samostatně a uplatňovali zmíněnou autonomii, musí jim být dána moc tvořit pravidla a rozhodnutí (DeVries & Zan, 2003).

### 3.2 Prezentace a podpora funkčnosti pravidel v 1. třídách

Jakmile budou pravidla stanovena, učitel by je měl zapsat, přidat k nim grafické znázornění a vystavit tak, aby byla viditelná ze všech částí třídy. Pravidla by měla být začleněna do kultury třídy, aby řídila všechny aktivity. K efektivnímu zavádění pravidel je nezbytné, aby je učitelé sdíleli také s rodiči a požádali je, aby je schválili, případně podepsali. Rodiče by měli být povzbuzováni k tomu, aby diskutovali a posilovali je se svými dětmi (Maphalala, 2016).

Dle Dubce (2007) může učitel ve třídě využít tzv. správcovství, které funguje na principu výběru zástupců, kteří představují správce. Jejich úkolem je kontrola dodržování dohodnutých pravidel ve třídě. Je však nutné, aby s touto funkcí souhlasili všichni žáci, aby nedocházelo k izolaci správců a následnému označení za „žalobníky“. Pokud se ve třídě kolektivně rozhodne tuto funkci zavést, může fungovat na stejném principu jako služba. Dále je možné využít *situační hru*. Žáci si sami vyzkouší přehrávání situací, ve kterých budou

pravidla záměrně porušovat, čímž se naučí, jak mají takové situace řešit. Nicméně by se vždy mělo dbát na bezpečnost samotných žáků. Pokud tedy bude předváděna scéna s porušením pravidel, která označují fyzické bezpečí, mělo by být žákům jasné, že se navzájem nebohou bit. Další možností je *oceňování dodržení pravidel*. V dnešní době učitelé často využívají i *celoroční motivační hru*. Na začátku školního roku se žáci seznámí s tématem, které může být opravdu jakékoliv – piráti, dinosauři, pohádková dobrodružství, mořský svět, kouzelníci. Nechybí zde ani motivační dopis od smyšlené postavy, případně třídní maskota, následně zopakování třídních pravidel a také systém odměn. To znamená, že jakmile žák dodrží pravidla, které má, následuje odměna v podobě smyšlených mincí a kartiček, které následně žák může směnit za různé výhody. Například vybere písničku, kterou si společně celá třída zazpívá na začátku hodiny, vyhne se domácímu úkolu nebo testu. V podstatě to závisí pouze na fantazii a možnostech učitele. Velká výhoda je v tom, že si žáci nejen upevní pravidla a předejdou tím nepříjemným situacím, ale také si užijí velké dobrodružství, které je bude po celý rok doprovázet. Některé motivační hry mohou být natolik promyšlené, že podporují žáky nejen v tom, aby dodržovali pravidla, ale také v tom, aby spolu dokázali spolupracovat. Díky spolupracím a dalším společným aktivitám jako třída sbírají kamínky, mince, obrázky, zkrátka cokoli, co uzná učitel za vhodné a po určité době čeká žáky nějaká společná odměna. Může jít například o třídní výlet, přespání ve škole, třídní opékání apod.

Prezentace pravidel by měla být obzvláště v první třídě základní školy podána zajímavým a zábavným způsobem, aby žáky motivovala. V první třídě je potřeba žáky zaujmout, což je například během motivační hry rozhodně možné.

### 3.3 Dodržování pravidel v 1. třídách a sankce za jejich nedodržení

Jak již bylo zmiňováno v předešlých kapitolách, v první třídě základní školy je pro žáky učitel velkou autoritou a důležitým člověkem v jejich životě, ke kterému vzhlíží. Je proto logické domnívat se, že pokud chce po žácích, aby dohodnutá pravidla dodržovali, musí je dodržovat i sám učitel.

Z individuálních zkušeností je zjevné, že dodržování pravidel je výrazně usnadněno, pokud jsou pravidla pravidelně připomínána a vizualizována. Tento jev se projevuje i v prostředí prvních tříd. Žáci se lépe přizpůsobí pravidlům, která jim jsou trvale předkládána a jsou vystavena na viditelném místě. Tento proces je zásadní, neboť žáci v tomto věku nemusí být schopni dodržovat pravidla, která jim byla sdělena pouze ústně první den školy učitelem. Mít pravidla permanentně přítomna v jejich prostředí je pro ně klíčové. Vzhledem

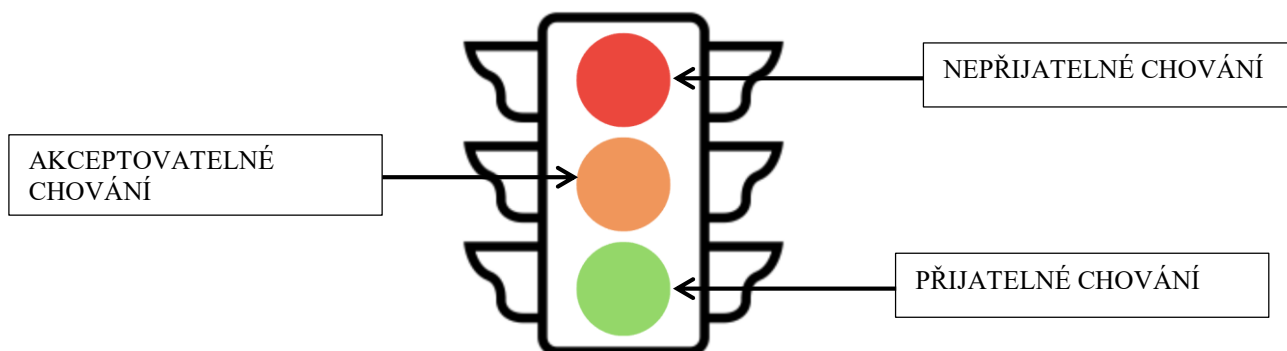
k věku žáků a jejich počátků ve škole, kdy ještě neumí číst a psát, je důležité daná pravidla podpořit obrázkem či symbolem. Pro dosažení lepšího zapamatování a internalizace pravidel žáků je možné využít strategii, v níž učitel žákům umožní vytvořit vizuální reprezentaci pravidel například prostřednictvím výtvarné výchovy (Dubec, 2007).

Jedním z nejúčinnějších metod, jak podpořit žáky v dodržování pravidel, jsou odměny. Učitelé mohou například využít principy behaviorismu a posílit požadované chování tím, že žáky nějakým způsobem odmění. Pochválí je, nebo dají jinou formu odměny. Pokud důsledek zvýší chování žáka, pak se jedná o tzv. posilovač. Když se žáci budou držet pravidel, musí být posilováni. Když je jejich dodržování důsledně posilováno, pravděpodobně to podnítl žáky k tomu, aby se chovali v souladu s pravidly. Pozitivní důsledky by měly pomoci zvýšit vhodné chování, rozpoznat žáky, kteří dodržují pravidla a postupy a naučit je zvládat své vlastní chování. Mohou mít podobu úsměvu, přikývnutí, zdvižení palce nebo slovní pochvaly. Existují tři typy pozitivních důsledků:

- Hmotné a nehmotné – ty jsou nejčastější, používané každý den. Zahrnují pochvaly, přikyvování, nálepky apod.
- Intermitentní – ocenění žáka týdne, pochvalná poznámka apod.
- Dlouhodobé – žáci získají na konci roku nějaké ocenění, např. diplom, případně se mohou stát žákem měsíce.

Důsledky mohou být zároveň i negativní. Ty se využívají ke snížení problémů s chováním. Měly by být aplikovány nápravným nebo rozvojovým způsobem, nikoli pomstychtivým. Lze je hierarchicky klasifikovat od nižší po vyšší intenzitu. Učitelé by se měli při uplatňování negativních důsledků vždy snažit zachovat důstojnost žáků. Takové důsledky mohou zahrnovat slovní napomenutí, písemné napomenutí, setkání s rodiči, případně telefonát s rodiči. Pokud učitelé chtějí využít negativních důsledků, je důležité navázat přímý oční kontakt (Maphalala, 2016).

S dodržováním pravidel rovněž souvisí samotné chování. Jak bylo zmíněno v dřívějších kapitolách, pravidla nám určují, jak bychom se měli a neměli chovat. Svobodová (2022) rozděluje chování na nepřijatelné, akceptovatelné a přijatelné.



Obrázek 1 - Semafor (Svobodová, 2022)

Mezi nepřijatelné chování se řadí fyzická a slovní agrese, do které můžeme zařadit například šikanu nebo kyberšikanu, dále posmívání, pomluvy a ostatní formy ubližování jiným spolužákům, včetně vytahování se. Nepřijatelné chování je zároveň i užívání vulgárních slov a posunků. Mezi akceptovatelné chování lze řadit lhaní a vymýšlení si, škádlení a žalování. Přijatelné chování je označováno tehdy, dodržují-li žáci pravidla, pomáhají si, napravují chyby, sdělují názor apod. V případě, že žáci určité pravidlo nedodrží, měl by mít učitel stanovené sankce. Sankcí můžeme označit následky nebo dopady nedodržení. Nejčastěji tak bývá omluva mezi žáky. Díky tomu se žáci sami naučí, že v případě vzniku nějakého konfliktu je potřeba jej vyřešit a ukončit. V případě, praktikuje-li ve své třídě učitel výše zmíněnou motivační celoroční hru, jako sankci lze v tomto případě uvést odebrání určité výhody. Například smyšlených mincí, kartiček, smajlíků apod., čímž žák přichází o posun k odměně (Dubec, 2007; Mertin, 2021; Svobodová, 2022).

### Hodnocení pravidel

Jednou z možností, jak lze hodnotit pravidla, je formou vzájemného hodnocení. Jedná se o proces, při které žáci spolu komunikují o dodržování a případného nedodržování pravidel. Obzvláště v první třídě je důležité, aby součástí takového hodnocení byl vždy přítomen učitel, který žáky usměrňuje a kontroluje. Tato forma je velmi efektivní z toho důvodu, že učitel předává žákům odpovědnost. S větším počtem studentů zapojených do vzájemného hodnocení rovněž roste význam zpětné vazby. Učitel by z takové diskuse měl vždy vyvodit závěry. Měl by se rovněž žáků ptát na otázky, které mohou například znít: „Co můžeme udělat jinak, aby k porušování nedocházelo?“ Další metodou může být i sebehodnocení. Pokud učitel chce, aby se žáci uměli sebehodnotit, je důležité, aby je k tomu vedl od samotného začátku školního roku. Při této formě žák hodnotí sám sebe, zda pravidla dodržoval, porušovat a může se rovněž vyjádřit k tomu, co ho k tomu vedlo a co by příště



mohl udělat jinak či lépe (Maphalala, 2016). V první třídě lze v rámci hodnocení využívat putování třídního maskota. Pokud je ve třídě k dispozici pouze jeden maskot, lze očekávat, že ho dostane pouze jedno dítě. Což pro ty ostatní může být velmi demotivující. Aby tuto zodpovědnost nepřebíral učitel a neměl právě on roli hodnotitele a vybíráním konkrétního žáka, kterému maskota dá, je možné tuto zodpovědnost určitým způsobem předat samotným žákům, kteří sami mezi sebou rozhodnou, kdo si maskota zaslouží nejvíce.

Třetí kapitola shrnuje specifika managementu pravidel v 1. třídách základních škol, která zahrnuje vytváření, prezentaci, podporu funkčnosti a samozřejmě i dodržování a hodnocení pravidel. Velmi důležité je, aby učitel zapojoval žáky do tvorby pravidel, což je účinnější a efektivnější pro jejich přijetí. Měl by se rovněž řídit základními pravidly, jakým způsobem daná pravidla tvořit, aby byla pro žáky jednoduchá a pochopitelná. Velmi důležitá je rovněž vizualizace, protože musíme myslet na to, že takto malí žáci neumí číst ani psát. Každé pravidlo je proto nutné podpořit graficky. Velkou roli při dodržování pravidel hraje především motivace. Učitel ji může podpořit mnoha způsoby, je jen na jeho tvořivost a fantazii, jak bude žáky podporovat. Klíčové je žáky odměňovat a rovněž stanovit reálné sankce, které opět podpoře pravidel dopomůžou. Hodnocení pravidel opět vychází z možností a názorů učitele, nicméně se lze domnívat, že kolektivní hodnocení je v tomto případě velmi vhodné.

## 4 SOUHRN TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

Záměrem teoretické části bylo zaměřit se na komplexní vývoj a význam třídních pravidel v 1. třídách základních škol. Z teorie je zřejmé, že pravidla jsou pro třídu velmi důležitá, obzvláště pro tu první. Nejenže dopomáhají ke klidnému a bezpečnému prostředí, ve kterém se žáci během výuky nachází, ale rovněž podporují strukturu a organizaci. Na základě toho lze pravidla v 1. třídě chápat jako písemně a graficky kolektivně navržené body, které dopomáhají ve třídě udržovat řád, pořádek, bezpečnost, klid a vztahy. Jsou základním kamenem společného a bezproblémového soužití žáků a učitele v jedné třídě. V souvislosti s pravidly úzce souvisí management třídy, který se zabývá především přístupy k organizaci a řízení třídy. Zahrnuje množství strategií, přístupů a oblastí, které pomáhají vytvářet podnětné prostředí pro žáky. Vzhledem k tomu, že je práce zaměřena specificky na 1. třídu základní školy, lze tvrdit, že s pravidly úzce souvisí školní adaptace, což je proces, při kterém si žáci postupně zvykají na nové prostředí, nové spolužáky, učitele i již zmíněná pravidla. K této problematice rovněž neodmyslitelně patří odměny a tresty, které motivují a napomáhají žákům daná pravidla dodržovat.

Zmíněné poznatky byly doloženy publikacemi i výzkumnými zjištěními, které se problematikou třídního managementu a pravidel zabývají.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část je věnována výzkumnému šetření, v němž je záměrem odhalit postupy práce s pravidly v 1. třídách základní školy. Tyto postupy odhalují strategie učitelů, kteří se s touto problematikou potýkají denně. Na základě toho byla zvolena jako vhodná varianta kvalitativně orientovaný výzkum. V rámci této kapitoly budou vymezeny výzkumné cíle a otázky, design výzkumu, výběr výzkumného souboru s jeho popisem a další podstatné informace, které se týkají celkové organizace tvorby výzkumu.

### 5.1 Výzkumné cíle a otázky

#### Výzkumné cíle

Vzhledem k tomu, že obecně třídní pravidla a práce s nimi je poměrně neprobádané téma, o které se nelze opřít velkým množstvím literatury, je dle mého uvážení velmi zajímavé sledovat, jak učitelé přistupují k pravidlům. Z tohoto důvodu byl zvolen hlavní cíl výzkumu:

- Popsat postupy učitelů při práci s pravidly v 1. třídách základních škol.

#### Z hlavního cíle dále vyplynuly dílčí cíle:

- Popsat utváření, dodržování a hodnocení pravidel v 1. třídách základních škol.
- Popsat postupy práce s pravidly při vyučování v 1. třídách základních škol.

#### Výzkumné otázky:

Na základě výzkumných cílů byly vytvořeny výzkumné otázky, na které pomocí metody polostrukturovaného interview odpovídaly učitelky 1. tříd základních škol.

#### Hlavní výzkumná otázka zní:

- Jaké postupy využívají učitelé při práci s pravidly v 1. třídách základních škol?

#### Dílčí výzkumné otázky:

- Jak probíhá utváření, dodržování a hodnocení pravidel v 1. třídách základních škol?
- Jak učitelé pracují s pravidly ve třídě během výuky v 1. třídách základních škol?

## 5.2 Výzkumné metody

### Polostrukturované interview

První výzkumnou metodou bylo polostrukturované interview. Tato metoda byla zvolena z důvodu, aby bylo zachyceno, jak učitelky vnímají svou práci s pravidly ve třídě. Výhodou této metody je především to, že si tazatel stanoví určité otázky, o které se během výzkumného šetření opírá. Výhodou rovněž je adaptabilita, kdy tazatel v průběhu rozhovoru může reagovat na odpovědi participantů a upravit směr otázek, případně může přidat další téma k prozkoumání. To především zvyšuje nejen flexibilitu, ale i přizpůsobivost metody (Skutil, 2011; Šedřová & Švaříček, 2014).

Na základě této zkušenosti byl připraven seznam témat a otázek, které jsem vybraným participantům pokládala. Celé polostrukturované interview mělo čtyři základní okruhy a to: Učitelovo vnímání pravidel třídy, tvorba pravidel, prezentace, dodržování a hodnocení pravidel. V rámci těchto okruhů byla sestavena základní struktura rozhovoru, kterou během realizace doplňovaly další otázky.

#### 1. Učitelovo vnímání pravidel třídy

- a. Jaký význam má podle vás problematika pravidel ve třídě?
- b. Která pravidla považujete za nejdůležitější?

#### 2. Tvorba pravidel

- a. Kdy začínáte zvažovat tvorbu nových pravidel?
- b. Jakým způsobem postupujete při přípravě nových pravidel?
- c. Na která pravidla se zaměřujete nejčastěji?
- d. Co zvažujete a zohledňujete při tvorbě pravidel?

#### 3. Prezentace pravidel

- a. Jakým způsobem seznamujete žáky s pravidly?
- b. Je něco, co se vám při prezentaci pravidel osvědčilo nebo naopak vůbec neosvědčilo?

#### 4. Dodržování a hodnocení pravidel

- a. Jak motivujete žáky k dodržování pravidel?
- b. Jak postupujete při dodržování a nedodržování pravidel?

- c. Jak dbáte na dodržování pravidel ve třídě?
- d. Jaké si myslíte, že jsou příčiny toho, že dochází k nedodržování pravidel?
- e. Jak hodnotíte pravidla?

### Nestrukturované pozorování

Aby mohl být získán lepší pohled na práci učitelů s pravidly přímo v praxi, byla zvolena druhá výzkumná metoda, a sice nestrukturované pozorování. Jedná se o takové pozorování, kdy výzkumník zapisuje vše, co souvisí s pozorovaným jevem, aniž by se striktně držel předem stanovených okruhů pozorování (Šedřová & Švaříček, 2014).

Pozorování bylo prováděno v hodinách českého jazyka a matematiky. Tyto dva předměty byly vybrány z několika důvodů. Prvním z nich je, že utvářejí velkou část rozvrhu a je možné tedy předpokládat, že práce s pravidly bude v těchto hodinách nejlépe pozorovatelná. Krom toho bylo východiskem i to, že ve zmíněných dvou předmětech se nejčastěji volí hry a aktivity, které se obměňují a práce s pravidly se objevuje neustále. Z tohoto důvodu může být kladen větší důraz na dodržování pravidel, což je vyhovující účelu výzkumného šetření.

### 5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výběr výzkumného souboru byl záměrný. Byla stanovena kritéria výzkumného souboru tak, aby data mohla poskytnou důvěryhodné výsledky. Konkrétně se jednalo o to, aby participanti měli vysokoškolské vzdělání zaměřené na učitelství pro 1. stupeň základní školy a zároveň aby byli učitelé prvních tříd. Druhým kritériem byl výběr takových participantů, kteří měli s žáky prvních tříd zkušenosti alespoň tři roky.

### 5.4 Realizace sběru dat

Tabulka 1 - Průběh sběru dat

Studium literatury	Červenec až říjen 2023
Výběr metod	Listopad 2023
Sestavení rozhovoru a pozorování	Prosinec 2023
Realizace rozhovorů a pozorování	Leden až únor 2024

Od července 2023 do října 2023 probíhala důkladná příprava a studium literatury. V listopadu 2023 následoval výběr vhodných metod, tedy polostrukturovaného interview a nestrukturovaného pozorování. Poté, v prosinci 2023 probíhalo samotné sestavení otázek k interview. Během ledna a února roku 2024 pak probíhala samotná realizace výzkumu. Vždy proběhlo nejprve pozorování v 1. třídách a následoval rozhovor s učitelkou. Celkově proběhlo třikrát pozorování v počtu šesti hodin a také sedmkrát interview s učiteli 1. tříd.

Prvotně byly osloveny učitelky prvních tříd z blízkého okolí mého bydliště. Následně byly osloveny učitelky, se kterými jsem se setkala na základě šestitýdenní souvislé praxe. Dále jsem oslovovala učitelky v Olomouckém kraji pomocí facebookových skupin. Participantky jsem oslovovala pomocí e-mailu, telefonicky a prostřednictvím sociálních sítí.

Před zahájením každého interview byly učitelky seznámeny s potřebnými informacemi, které se týkaly výzkumu. Rovněž obdržely informovaný souhlas o provedení samotného výzkumu, o nahrání zvukového záznamu a uchování anonymity. Data, která jsem pomocí interview získala, byla následně anonymizována po přepisu do transkriptu.

Výzkum byl ukončen, jakmile proběhl rozhovor se sedmi učitelkami a pozorování ve třech třídách. Důvodem byl dostatečný sběr dat, kdy se data opakovala a nová se již neobjevovala.

Před zahájením samotného výzkumu jsem se naplno věnovala svědomité přípravě a studiu odborné literatury, které souvisí s managementem chování. Na základě těchto poznatků jsem stanovila okruhy, kterých jsem se při rozhovoru držela.

Polostrukturované interview probíhalo se všemi participantkami osobně. Celý průběh byl nahráván do audio nahrávky. Jak je již popsáno v informovaném souhlasu, vše bylo zcela anonymní a nahrávka sloužila k pouhému přepsání rozhovoru a následně byla smazána.

Pozorování, které bylo prováděno v některých prvních třídách bylo zapisováno pouze do MS Word na počítači, kde jsem po celou dobu hodin zapisovala postřehy ve spojitosti s tématem této práce. Jakmile proběhlo kódování, všechna data byla smazána.

#### **5.4.1 Charakteristika participantek**

Do výzkumu se zapojilo sedm participantek z pěti různých základních škol. Jejich charakteristiku zaznamenává tabulka níže. Zúčastněné učitelky jsou uváděny pod znakem (U) a každá má přidělené číslo, které zachovává anonymitu ve výzkumu.

Tabulka 2 - Charakteristika participantek

JMÉNO UČITELE	MÍSTO PŮSOBENÍ	CELKOVÁ DÉLKA PRAXE	DÉLKA PRAXE V 1. TŘÍDĚ	POZOROVÁNÍ
U1	Základní škola běžného typu v Olomouckém kraji	8 let	4 roky	NE
U2	Malotřídní základní škola ve Zlínském kraji	28 let	Během 28 let nejčastěji ze všech kolegů	ANO
U3	Základní škola běžného typu v Olomouckém kraji	17 let	Jednou za 3 roky (cca 5 let)	ANO
U4	Základní škola běžného typu v Olomouckém kraji	9 let	6 let	NE
U5	Základní škola běžného typu v Olomouckém kraji	22 let	Jednou za 3 roky (cca 7 let)	NE
U6	Základní škola běžného typu ve Zlínském kraji	34 let	Nejčastěji vyučovaný ročník (cca 9 let)	ANO
U7	Základní škola běžného typu ve Zlínském kraji	30 let	7 let	NE

**Charakteristika U1** – učitelka pracuje v základní škole běžného typu v Olomouckém kraji. Její celková délka praxe je osm let, z toho má čtyři roky zkušenosti s vedením a výukou v 1. třídách základních škol. U této učitelky sběr dat proběhl pouze na základě polostrukturovaného interview.



**Charakteristika U2** – učitelka pracuje v malotřídní základní škole ve Zlínském kraji. Její praxe je dvacet osm let. Učitelka nemohla jednoznačně určit, kolika letou zkušenost má s vedením prvních tříd, nicméně první třídu vedla nejčastěji ze všech kolegů. Zde proběhl sběr dat jak pomocí pozorování, tak i pomocí polostrukturovaného interview.

**Charakteristika U3** – učitelka pracuje v základní škole běžného typu v Olomouckém kraji. Její celková délka praxe je sedmnáct let. Během těchto let učila první třídu každé tři roky (vede vždy 1. až 3. třídu). Opakovaně měla první třídu cca pětkrát. U této učitelky proběhl sběr dat pomocí pozorování i polostrukturovaného interview.

**Charakteristika U4** – učitelka pracuje v základní škole běžného typu v Olomouckém kraji. Její celková délka praxe je devět let, z toho má šestileté zkušenosti s vedením prvních tříd. U této učitelky proběhl sběr dat pouze pomocí polostrukturovaného interview.

**Charakteristika U5** – učitelka pracuje v základní škole běžného typu v Olomouckém kraji. Její celková délka praxe je dvaadvacet let. Během těchto let učila první třídu každé tři roky (vede vždy 1. až 3. třídu). Opakovaně měla první třídu cca sedmkrát. Sběr dat proběhl pouze pomocí polostrukturovaného interview.

**Charakteristika U6** – učitelka pracuje v základní škole běžného typu ve Zlínském kraji. Její celková délka praxe je 34 let. Nedokázala s určitostí říct, kolikrát vedla první třídu, nicméně 1. třída je její nejčastěji vyučovaný ročník. Odhadem cca 9 let. U této učitelky proběhl sběr dat pomocí obou vybraných metod.

**Charakteristika U7** – učitelka pracuje v základní škole běžného typu ve Zlínském kraji. Její celková praxe činí 30 let. První třídu vedla sedmkrát. Sběr dat proběhl pouze pomocí polostrukturovaného interview.

## 5.5 Zpracování a analýza dat

Data, která byla během výzkumu získána, byla analyzována pomocí techniky otevřeného kódování. Jakmile byla získána všechna data z rozhovorů, do dokumentu MS Word jsem tyto rozhovory z nahrávek přepsala. Označila jsem, co konkrétně uvedla učitelka a byly zaznačeny i přímé otázky, které byly při rozhovoru pokládány. Následně jsem celý rozhovor několikrát přečetla a tučně zvýraznila důležité informace, které učitelka uvedla. Na základě těchto informací jsem tvořila jednoslovné či víceslovné kódy, které jsem umístila do závorek a barevně je zvýraznila. Jakmile byly všechny rozhovory tímto způsobem nakódovány, jednotlivé kódy byly vypsány do samostatného dokumentu MS Word.

Následně jsem hledala podobnosti. Takto podobné či specifické kódy byly přesunuty do samostatných tabulek, kdy každá z nich určovala jednu kategorii. Jakmile byl vytvořen dostatek kategorií a všechny kódy byly rozděleny, kategorie byly pojmenovány. Jejich názvy byly určovány s cílem zaujmout a zároveň vystihnout jednotlivé kódy, které v nich byly rozřazeny.

Při pozorování probíhalo otevřené kódování obdobně. Opět byly důležité informace vyznačeny tučným písmem a kódy byly umístěny v závorkách. Následně byly kódy rozděleny dle jejich specifik a podobností. Pak byly vytvářeny a pojmenovávány samotné kategorie.

## 6 VÝSLEDKY ANALÝZY ZÍSKANÝCH DAT

Analýza dat získaných z polostrukturovaného interview a nestrukturovaných pozorování, která proběhla pomocí otevřeného kódování přináší jednotlivé kategorie a kódy, které na jejím základě byly stanoveny. V této kapitole jsou představeny jednotlivé kategorie, jež z analýzy vznikly. Každá kategorie je popsána a doprovázena doslovnými citacemi participantek. Kromě toho jsou výsledky interpretovány pomocí odborné literatury.

V rámci analýzy dat vzniklo deset kategorií. Kategorie vyznačeny zeleně jsou chápány jako hlavní. Ostatní kategorie pak přímo s nimi souvisí. Celý model kategorií zachycuje schéma č. 5:

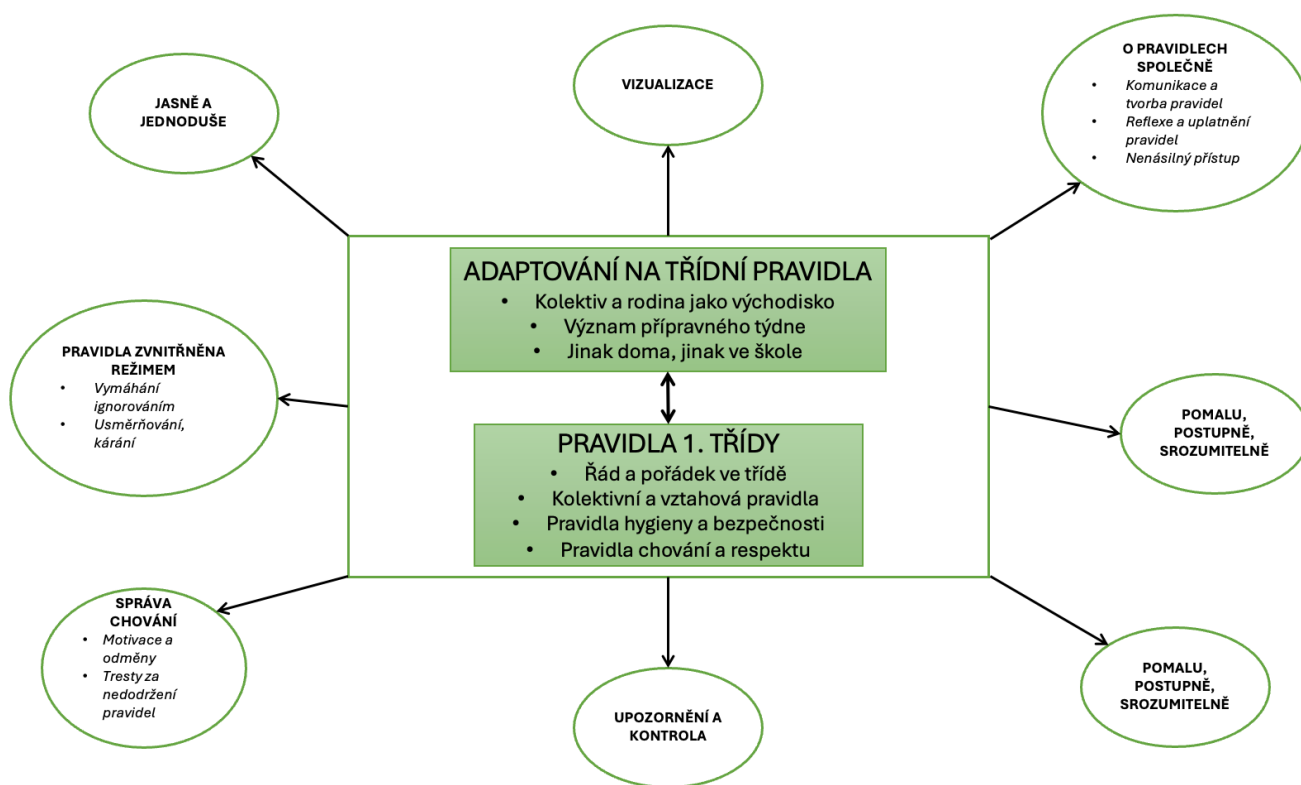


Schéma 5 - Kategorie

Ústřední kategorií, jak již bylo naznačeno, se stala kategorie týkající se adaptování na třídní pravidla. Učitelky si uvědomují, že celý postup práce s pravidly s žáky v první třídě je velmi důležitý, neboť se s nimi setkávají téměř poprvé a je nutné si je zvnitřnit. Ve vztahu s touto kategorií jsou druhy pravidel, na které se žáci postupně adaptují. Tyto druhy zachycují nejčastější a nejdůležitější pravidla, jež jsou v 1. třídě aplikovány. Vnější stranu schématu tvoří postupy a zásady, které jsou dle učitelek duší celého procesu utváření, dodržování a hodnocení pravidel.

## 6.1 Kategorie – Adaptování na třídní pravidla

Klíčová kategorie Adaptování na třídní pravidla vzešla z analýzy dat z toho důvodu, že adaptace na pravidla třídy ovlivňuje to, do jaké míry dítě bude schopno pravidla dodržovat. Jak jsem zmínila v teoretické části, adaptaci můžeme definovat jako „přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 11). Nejen, že se dítě v 1. třídě musí adaptovat, tedy přizpůsobit nové sociální skupině – třídě, celkovému školnímu prostředí, ale také i třídním a školním pravidlům. Není tedy pochyb, že takové množství nových podnětů je pro začínajícího žáka 1. třídy velmi náročné, hlavně v začátcích. „*Ono to trvá, než si ty děti zvyknou. Je to pro ně velký skok, ze školky. Takže těch prvních pár týdnů je náročných, než se to ustálí,*“ (U1). Uvádí jedna z učitelek. Téměř všechny se shodly na tom, že se jedná zhruba o celé první pololetí, kdy si žáci postupně zvykají na nový režim, kolektiv a pravidla. A i když se to nemusí zdát, dítě už v první den své nové žákovské role se postupně pravidlům učí. „*Už tím, jak přichází ten první den s těmi rodiči, tak už tam si vlastně zvykají na to, že vlastně je nějaké zvonění, jak se mají chovat, jakmile zazvoní, učíte je hlásit se, aby je učitel vyvolal, aby se slyšeli navzájem.*“ (U6).

Nelze očekávat, že dítě již od prvního dne bude konzistentně pravidla dodržovat. „*Oni často v té 1. třídě vůbec nevědí, co to ta pravidla jsou nebo spíš jaká by měla být, nemají žádnou zkušenost.*“ (U7).

Vzhledem k tomu, že „*ty děti přijdou jednak z rodiny a jednak z mateřské školy, kde se pracuje úplně jiným stylem a je tam jiná organizace,*“ (U1), nelze úplně říct, že by žáci žádná pravidla neznali. Měli by být seznámeni alespoň s těmi základními „*jakože nikoho neboucháme, nejsme na sebe nepřátelští a tak, to je jasné, že by měli umět už se školky.*“ (U1). Nelze ale popírat, že si žáci musí stanovená pravidla zažít.

S tím, že pravidla žáci nemají na začátku školního roku zažitá, může nastat několik pochopitelných komplikací. Jedním z nich může být neuvědomění si daných pravidel. „*No, u těch malých je to těžké. Hlavně v té první třídě ta pravidla nemají úplně zažitá, nějakým způsobem je to možná i nutí je porušovat, kolikrát si to ani neuvědomují.*“ (R1) Ta samá učitelka má zároveň zkušenost i s tím, že „*oni jsou většinou hodně impulzivní. Nebo i u toho, že mají být nachystaní na hodinu. Oni si chtějí o přestávce hrát, zaberou se do konverzace nebo do hry, ale už zapomenou na to, že mají být nachystaní.*“

Aby k takovým situacím popsaným výše nedocházelo i v pozdější části školního roku, „je důležité ty prvňáky vést k těm pravidlům hned od začátku, jinak vznikne velmi těžko řešitelný problém.“ (R4). Obdobný názor lze doložit výpovědí U3: „Takže proto už od té 1. třídy je nutím poslechnout. A s tím mají někteří problém, protože je to jakoby takový ten pocit omezení.“ Pocit omezení může doplnit také upřednostnění sebe samého před ostatními, což opět dokládá výpověď U7: „Vidí sebe, že jo, vidí své potřeby. Ted' potřebuji toto a v tento moment jim je úplně jedno, jestli náhodou někdo jiný taky něco nepotřebuje.“

Jedna z dalších a snad i nejméně častých komplikací, může být i ta, že žák neporozumí daným pravidlům. Tato situace však nemá žádný vliv na adaptaci, nedostatečné zvnitřnění či impulzivitu žáků. Jedná se především o pochybení učitele, který žákům dostatečně nevysvětlil, co má pravidlem na mysli a co konkrétně má žák dodržovat.

První subkategorii této kategorie je Kolektiv a rodina jako východisko. Tato subkategorie je velmi úzce vázána s hlavní kategorií, a to především proto, že rodina a kolektiv jsou v adaptaci dítěte na třídu a její pravidla klíčová. Pokud se nejprve zaměřím na rodinu, tak právě v ní by se dítě mělo seznámit se základními pravidly. Rodina by rovněž měla být ta, která dítěti primárně zajišťuje výchovu. U2 zastává názor následovný: „Do tří let dítě získává jak kdyby už rysy osobnosti a má se vychovávat co nejmenší. To znamená, do těch tří let, do pěti eventuelně by to dítě už mělo být v uvozovkách jak kdyby trochu vychované.“ Jedlička (2017) uvádí, že právě výchovou děti poznávají a ovládají své postoje, hodnoty a dovednosti, díky kterým se stávají součástí společnosti. Nicméně je nutné, aby zde probíhala podpora rodičů nejen při adaptaci na školní prostředí, ale i při adaptaci na samotná pravidla. Díky jejich pomoci si žáci daná pravidla rychleji zautomatizují a zvnitřní. Ne vždy je ale komunikace s rodiči jednoduchá. U5 se k tomu vyjadřuje následovně: „Já musím říct, že tyhle rodiče, co mám, tak jsou velice vstřícní a jak ta doba spěje k tomu, že ted' když něco dítě provede, tak je samozřejmě pokárán učitel, a ne to dítě, tak to naštěstí já v té mojí třídě nemám. Takže když já opravdu cítím, že to dítě už překročilo meze, a tak to rodiči sdělím, tak on si to doma jako vyřeší.“

Jednodušší adaptaci na třídní pravidla v rámci kolektivu můžou mít žáci, kteří navštěvují malotřídní školy. Jedná se o takový typ školy, kde jsou v jedné třídě spojeni žáci z různých ročníků. Takové školy se nejčastěji nachází na vesnicích a důvodem seskupení dvou odlišných ročníků je ten, že malotřídní školu navštěvuje daleko menší počet žáků než školu klasickou. Jedna U2, která učí v malotřídní škole uvedla následující: „No, tak když je tady dvojtřídky, tak vlastně některá pravidla jsou samozřejmě nastavena od těch třetáků,

*kteří tady máme spojené a ti prvňáci, jak kdyby přijdou k nám a zvnitřní se s těmi pravidly. Mám taky zkušenost, že i ti třetíci, když tady ta paní učitelka není, tak se staví do role těch starších a snaží se je vychovávat.*“

Z výše uvedeného vyplývá, že i když někteří s malotřídními školami nesouzní z mnoha důvodů, velká výhoda je právě v adaptaci na třídní pravidla, protože mladší žáci, v tomto případě prvňáci, uvidí přímo v praxi, jak dodržování pravidel funguje a postupně se s tím ztotožní, což lze považovat za velkou výhodu.

Jak již jsem podotkla výše, většina žáků, kteří přicházejí do první třídy, nějaké znalosti základních pravidel mají právě z mateřských škol. Toto tvrzení dokládá výpověď U4: *„Tak ty děti sice přijdou ze školky s tím, že nějaká ta základní pravidla mají, taktéž je mají už z rodiny, teda většinou.*“ Toto tvrzení opět dokládá fakt, že adaptace na třídní pravidla je východiskem také rodiny a kolektivu. Nelze však počítat s tím, že se tak děje úplně pokaždé. Jak říká výpověď U6: *„Každá třída je jiná.“* Zároveň je dobré se především opírat o celkové složení dané sociální skupiny.

Další subkategorii je Význam přípravného týdne. Vzhledem k tomu, že se celá tato práce zabývá tvorbou, dodržováním a hodnocením pravidel, hraje zde významnou roli i přípravný týden učitele. Probíhá v posledním týdnu v srpnu, kdy se učitelé připravují na celý školní rok, který je čeká. A právě v tomto týdnu si mnozí učitelé předpřipravují mimo jiné i třídní pravidla. V dnešní době můžeme nalézt hodně inspirace na internetu, kde si rovněž lze zakoupit již zpracované materiály. Někteří učitelé využívají konzultací s kolegy, s vychovatelkou nebo si zapisují nápady na papír. Poté přichází samotná příprava. Jak jsem již zmínila výše, není možné pokaždé počítat s tím, že žáci budou stejní jako předchozí rok a tím pádem se budou moct uplatnit předešlá pravidla. Nutné je tedy zohlednění daného ročníku, pro které učitel pravidla tvoří. Jiná pravidla budou pro žáky páté třídy a jiná zase pro žáky první třídy. Toto tvrzení podkládá výpověď U1: *„No, zohledňuji hlavně to, pro jakou třídu je dělám, protože jak jsem řekla, u těch starších některá pravidla už jsou automatická.*“

U1 ovšem uvádí následující: *„Ale já většinou fakt používám (pravidla, pozn. autora) do každé třídy.*“ I když to v některých případech může fungovat, učitelé se zkrátka poštěstí mít v další třídě podobné typy žáků jako v předchozí, nicméně není dobré se na to spoléhat.

U6 uvádí: *„No tak při své praxi už to (pravidla, pozn. autora) zvažuji a že vlastně jakmile začne škola, tak mám jenom představu, do jakého výtvarna to napasuji. Vždycky*

*vlastně před první třídou si dám nějaké téma pro tu třídu, k tomu si nachystám veškeré materiály a k tomu patří i ty pravidla.“*

U7 se nechala slyšet: *„No, většinou už o prázdninách si všechno chystám. Občas se mi stalo, že jsem je tvořila opravdu až v průběhu. Někdy je mám vytisklé, už připravené z prázdnin nebo z přípravného týdne, ale někdy je nemám připravené vůbec.“*

Z výše zmíněného vyplývá, že většina učitelek si pravidla nachystá již v přípravném týdnu tak, aby je s žáky mohla formovat a vytvářet k obrazu svému, přičemž se zde uplatňují také mnohé faktory jako je věk, třída žáků a rovněž její složení.

Poslední subkategorii je Jinak doma, jinak ve škole. Zde se zaměřím na nejčastější důvody, proč si učitelky myslí, že žáci pravidla ve třídě nedodržují. Velmi často se stává, že než si žáci pravidla zvnitřní, mají problém s jejich dodržování. Jedním z důvodů může být rozdílné chování doma, kde rodiče příliš nelpí na tak striktním dodržování. To potvrzuje výpověď U3: *„Jinak se chovají doma, jinak se chovají ve škole. Je jich tam víc, v podstatě tak jako doma děti zkouší, jestli ten rodič povolí, tak stejným způsobem zkouší učitelku ve škole.“* U6 vypověděla, že žáci kopírují své rodiče. Uvedla: *„To úplně vidíte. To je prostě odraz, oni jako kopírují to, co mají jako vzor. Takže tam nenaděláte nic. Jo, a oni se třeba tyto děti potom v té třídě chovají podle těch pravidel, protože vás vidí, že vy fungujete podle těch pravidel, tak oni to dokážou dodržovat. Takže, s tím jsem se taky setkala. Doma binec, rodiče mi o tom říkají a já říkám u mě to tady nedělá, jak je to možné? Kde ty slova slyšel? Pak přijde maminka do šatny a výplach pusy, no tak... To je těžko.“*

Z výpovědi, kterou uvedla U6 vyplývá, že často se žáci opravdu adaptují na pravidla, a to i v případě, kdy v rodině nedochází ke striktnímu dodržování pravidel. Je to především proto, že žáci v 1. třídách často učitele vnímají jako svůj vzor, tím pádem je pro ně přijatelnější dodržovat daná pravidla, když sami vidí, že je dodržuje i učitel. (Beníšková, 2007)

Z výše zmíněných výpovědí je jasné, že nejčastějším problémem při nedodržování pravidel je právě to, že žáci pravidla nemusí dodržovat ani doma. Někdo by to mohl označit za volnou výchovu, jiný za malou důslednost rodičů.

## 6.2 Kategorie – Pravidla 1. třídy

Kategorie Pravidla 1. třídy obsahují skupiny pravidel, které se učitelky snaží implementovat v 1. třídě základní školy. Samostatné skupiny pravidel jsou obsaženy v subkategoriích a postupně zde budou rozváděny.

První subkategorií je Řád a pořádek ve výuce. Tato skupina pravidel je důležitá pro obě strany. Učitel vyžaduje a potřebuje klid ve třídě, aby dokázal s žáky pracovat a učit je. Žáci zase potřebují klid na soustředění a hladký průběh vyučovacích hodin i chvíle mezi nimi.

Odpověď na otázku, které pravidlo je nejdůležitější, je velmi subjektivní, neboť každý jedinec tuto problematiku vnímá jinak. Obecně však lze říct, že aby učitelé ve třídě dokázali pracovat, musí tam být určitý pořádek a kázeň. Toto tvrzení potvrzuje výpověď U1: *„Nejdůležitější jsou určitě ty, které nějakým způsobem udržují pořádek ve třídě.“* Téměř stejně reaguje i U4: *„Tam je potřeba, abyste v té třídě udržela nějakou tu kázeň, abyste tam neměla kůlničku na dříví.“*

Zařídít to u žáků prvních tříd, obzvláště na začátku školního roku je velmi obtížné. Jako prvním krokem na udržení klidu a pořádku ve třídě je naučit žáky pravidlo hlášení. Tedy když chci něco říct, musím zvednout ruku a čekám až do té doby, dokud mě paní učitelka nevyvolá. V opačném případě nastává ve třídě chaos a zmatek, při kterém žáci mluví přes sebe a neslyší se navzájem. Mluvení se následně přehoupne do zvýšeného hlasu či křiku, protože mají žáci pocit, že přes ruch třídy je nejde slyšet. V tomto momentu je už velmi těžké třídu zklidnit. Uvedené tvrzení podkládá výpověď U4: *„Jsou tam pravidla, která já sama vyžaduji, třeba co se hlášení týče, to hlavně.“*

Spolu s hlášením ve výuce se často objevovala příprava na výuku. Učitelky toto pravidlo považují za obzvláště důležité, neboť v případě, že žák není na začátku hodiny připravený, zdržuje a následně nezbývá tolik prostoru pro výuku samotnou. Pokud žáci začnou ovládat tato dvě pravidla, je důležité, aby dokázali vhodně reagovat jak na učitele, tak na jeho požadavky. K tomu se U2 vyjadřuje následovně: *„Všichni musí poslouchat a dělat vlastně to, co já říkám.“*

I když jsou žáci již naučení a ví, jak se mají ve třídě chovat, tak se často stává, že jakmile učitelka odejde, byť jen za dveře, dochází k narušení disciplíny. Je to naprosto běžný jev, kterého jsme i my byli součástí. Žáci mají pocit volnosti, nejsou ničím omezováni ani svazováni. Mají potřebu si sdělit důležité informace a neuvědomují si fakt, že i přes to, že



učitelka ve třídě není, hodina stále pokračuje. Na tuto častou komplikaci reaguje U2: „*Já to mám nastavené tak, že i kdybych z té třídy odešla, jo pořád to tady zůstává všechno platit.*“

Zmíněná U2 je zaměstnána v malotřídní škole a nechala se slyšet, že jí k nastavení pořádku ve třídě po odchodu s ní velmi pomáhá, že jsou spolu s prvňáky přítomni i třetíáci, kteří často mladší spolužáky kontrolují a hlídají v oblasti dodržování pravidel. Přece jen lze pravidlo klidu i po odchodu učitele ze třídy uplatnit i v samostatné třídě prvňáků. Dubec (2007) radí, aby učitelé využili mezi žáky roli tzv. správcovství. Konkrétně jde o to zvolit dva správce, kteří budou mít určitý časový úsek na starosti správu chování ve třídě, a to i v případě nepřítomnosti učitelky.

Učitel by však za žádných okolností neměl třídu opouštět. A to i přes to, že někdy situace opravdu vyžaduje. Nicméně by se měl ujistit, aby žáci ve třídě nezůstávali sami příliš dlouho, neboť musí být pod permanentním dohledem.

Další subkategorii jsou Kolektivní a vztahová pravidla, která se úzce váží na celkovou atmosféru a klima třídy. Aby žákům ve třídě bylo dobře, příjemně a cítili se v bezpečí, vztahy mezi nimi, ale i vztahy s učitelem jsou klíčové. Na začátku první třídy, kdy žáci přichází do neznámého, zcela nového kolektivu, mají velkou šanci si vytvořit nová přátelství, která je budou provázet po celou dobu povinné školní docházky a možná i déle. Velkou výhodou dětí je, že jsou otevření a přirozeně přátelští, což jim dává větší možnost rychleji utvořit vztahy než nám dospělým. Nicméně na druhou stranu je dobré je naučit, že i oni mezi sebou musí komunikovat a respektovat se navzájem. U3 uvádí: „*Když nechce, tak ho nemůžu nutit, jo, že to není o tom, že já chci prostě aby sis se mnou hrál. Takže taková ta komunikace mezi nimi.*“ Mezi nejčastěji zaváděná kolektivní pravidla dle výzkumu patří:

- Pomáháme si.
- Jsme na sebe hodní.
- Chováme se přátelsky.
- Neubližujeme si.

Nicméně nikde není dáno, že žáci spolu musí od první chvíle vycházet. Dříve či později se třída rozdělí na tzv. skupinky. Problémy však mohou nastat v případě, kdy mezi žáky není celkově dobrý vztah. To logicky narušuje celou atmosféru třídy. U5 uvedla: „*Děti jsou jako strašně milí, pracovití, ale mají hodně špatné vztahy v té třídě. Hodně jich přišlo třeba ze stejných školek a už tam se vytvořilo něco špatně mezi dětmi a ono to bohužel jede dál.*“

*Graduje to v té třídě, takže já jsem ta pravidla samozřejmě upravila a teď to budu muset změnit.“*

Náprava vztahů ve třídě je velmi složitý a dlouhodobě trvající proces. V dnešní době však existuje velké množství organizací a programů na podporu vztahů ve třídě. Jedním z nich je Sdružení D Olomouc, které poskytuje programy nejen proti primární prevenci rizikového chování. Konkrétním programem může být například Tydýt. Jedná se o interaktivní program, jehož primárním cílem je podporovat žáky v rozvoji tolerance k odlišným jedincům, podpora přátelství a kolektivu (Sdružení D, n.d.). Přímo k uvedenému programu se vyjádřila U6: *„Míváme i takový program, to je ten Tydýt, který nám tady cestuje po třídě, tak to máme z Olomouce ze sdružení, tak tady vždycky máme program, který pro ty děti přijedou udělat ti lidé z Olomouce hrají jim divadlo, kde zapojují Tydýta, který není stejný jako ostatní, je úplně jiný... vlastně tam představují kamarády... každý je jiný. Jeden je rychlý, tak jako ADHD, pak má tam zlomenou ručičku třeba, nějaká omezení, špatně vidí... a je to tam zapojené, všechny ty nějaké prostě problémy děti, aby si uvědomili, že všichni táhnou za jeden provaz, že jsou kamarádi a že umí tolerovat tu v uvozovkách chybu toho druhého.“*

V každém případě by učitelé měli vést žáky k tomu, aby dokázali sami vyřešit problémy, které mezi nimi vznikly. Díky tomu budou umět komunikovat, řešit problémy, a především pochopit i druhou stranu „barikády“.

Další neméně důležitou skupinou jsou Pravidla hygieny a bezpečnosti. Jedním z cílů základního vzdělávání je také „učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně zodpovědný.“ (RVP ZV, 2023, s. 8)

U žáků mladšího školního věku se musí dbát na zvýšenou opatrnost, a to především o přestávkách. U prvních ročníků základních škol je běžné, že učitelé jsou v době přestávky přítomni ve třídě. A to právě z toho důvodu, aby předešli případnému zranění či úrazu. Aby však taková prevence měla smysl, učitelé by měli zajistit, aby si žáci byli vědomi toho, jak bezpečně se chovat nejen ve třídě, ale v celých prostorách školy. Dle výzkumu je největším rizikem úrazu v 1. třídách základních škol běh. Takto malí žáci mají během celého dne velké množství energie, kterou potřebují o přestávkách vypustit. Nejčastěji tak běhají po třídě, zakopávají o své aktovky a padají na zem. I když se ve většině případů nic vážného nestane, je třeba velké obezřetnosti. Žáci také velmi rádi po třídě pobíhají s plnými ústy jídla. Proto je dobré zavést pravidlo, když žák o přestávce svačí, má sedět v lavici.

Zvýšené opatrnosti by učitelé měli dbát především v hodině tělesné výchovy, při které se chodí ven či do tělocvičny. V obou případech je dobré žáky poučit o bezpečnosti a stanovit si pravidla. K tomu opět lze využít metody, které se běžně používají při zavádění pravidel – obrázky, kartičky, příběhy a dramatizace.

Poslední subkategorii jsou Pravidla chování a respektu. Jak bylo již zmíněno výše, taková pravidla by žáci měli mít již z domu či z mateřské školy. Špaček (2022) ve své knize uvádí, že slušnost má každý jedinec v sobě, je tedy vrozená. Ovšem zdvořilost je potřeba si osvojit. Když žáci přijdou do školy, byť do první třídy, očekává se od nich, že budou znát alespoň základní pravidla slušného chování, jako je pozdravení, poprošení, poděkování. Jenže není tomu vždy tak, jak uvádí U5: *„Pozdravit, poděkovat... Protože ono to vypadá, že je to automatické, ale ty děti to tak nemají.“* V takovém případě je tedy na učitelích, aby jim pravidla osvětlil. U6 vypověděla: *„Začínáme u slušnosti vlastně, to jsou ty pěkná slovíčka – poděkování, omluva...“*

I přes to, že se s tím u malých dětí příliš často nesetkáváme, může nastat okamžik, kdy žáci začnou využívat nevhodná slova, kterým kolikrát ani nerozumí. Taková slova mohou slyšet u dospělých, starších sourozenců nebo kamarádů. Na to reaguje U6: *„...i když znají třeba z domu nebo z okolí nějaká ošklivá slova, tak si řekneme pravidlo, že dobře, známe je, je paní učitelka jich spoustu zná a umí je užívat, ale budeme se prostě mezi sebou chovat slušně.“*

Ať tak, či onak, v každém případě je důležité, aby se dítě umělo omluvit. Nejen za sprosté slovo, ale za každý prohřešek, který udělá. Samozřejmě je důležité dítě nenutit do omluvení se pokaždé, kdy se něco stane. Jako například vyžadování omluvy za spadlou pastelku, či jinou situaci, za kterou dítě mnohokrát ani nemůže. Ovšem v případě nevhodných slov mířených na jiného žáka či učitele, je omluva velmi významná. U6 uvádí: *„Prostě učím je tomu, aby když něco zapomenou, že musí se omluvit. To nepardonuju.“*

V dnešní době zavedené inkluze ve školách, se žáci ve třídě mohou setkávat se spolužáky, kteří mohou být zdravotně znevýhodnění. V takovém případě je opravdu důležité již od samého začátku dětem připomínat, že i když je někdo jiný než my, nedává to nikomu právo se mu posmívat či ho šikanovat. V prvním ročníku základní školy šikana tolik rozšířená z pravidla nebývá, nicméně je důležitá její intervence. V případě, že je ve třídě již výše zmíněný žák s určitým znevýhodněním, mohou k pochopení celé situace pomoci výše uvedené programy, jako je například Tydýt. U6 uvádí: *„S tím jsme se vždycky seznámili, aby ostatní děti věděly, aby to nebylo protěžování jednoho dítěte. A ono může, protože s tím se*

*určitě setkáte. Jak to že když on může, jak to že já nemůžu... Já to zkusím taky. Tak to je hned. A v hned v tom případě, pokud děti ostatní to takhle začnou brát, tak je potřeba to vysvětlit. Říct těm dětem jo, je to tak a tak, je to takhle, je tam nějaká porucha, my musíme pomoci a ty děti jsou opravdu ochotné pomoci“*

### 6.3 Kategorie – Pomalu, postupně, pravidelně

Kategorie Pomalu, postupně, pravidelně se zaměřuje na systematické a pravidelné uplatňování pravidel, a to prostřednictvím opakovaných připomenutí, trvání na jejich dodržování či postupného zpřesňování. Tato kategorie je důležitá pro budování a udržování odpovědnosti ve třídě, což je klíčové pro efektivní vzdělávání žáků.

Důležitost pravidel je zřejmá – dodržení kázně a vhodného chování žáků ve třídě, zajištění bezpečí a zdraví dítěte. Pokud se pravidla nenastaví, mohou nastat velké problémy. Což lze doložit výpovědí U1: *„Pamatuji si, když jsem začínala učit a dostala jsem prvňáky, byl to asi druhý nebo třetí rok potom, co jsem nastoupila do práce. Byla to pro mě úplně nová zkušenost. Vždy jsem měla vyšší třídy, tam ty děcka měly ty pravidla už docela zajeté. No a v té první třídě jsem si ty pravidla tak moc nehlídala. No a po prvním pololetí jsem byla úplně vyřízená, těžko se to pak měnilo.“*

Pokud však pravidla již zavedená ve třídě máme, *„je důležité jim je neustále připomínat.“* (U1). Připomínání pravidel může probíhat několika různými způsoby, kdy nejčastější je verbální forma, při které učitel pravidla připomíná přímo při výuce. Nestačí však, abychom je pouze připomínali, ale také zdůrazňovali to, jak jsou důležitá. *„No hodně o tom mluvím s nimi. Snažím se, aby pochopili tu důležitost pravidel, proč je důležité je dodržovat...“* (U4). Jiná učitelka se ke zdůrazňování pravidel vyjadřuje následovně: *„Takže si myslím, že je důležitý jim to vysvětlit. I když jsou malí, ale přece jenom oni potom se do toho dostanou, do toho režimu a do těch pravidel, takže asi je to určitě důležité. Význam jako takový je určitě důležitý. Bez pravidel by to v té třídě nefungovalo.“* (U5)

Z obou výpovědí učitelek vyplývá, že pokud chceme, aby žáci pravidla dodržovali, musíme s nimi komunikovat o jejich důležitosti a potřebně toho, aby se ve třídě cítili dobře.

Pokud tedy máme pravidla nastavená a s žáky debatujeme o jejich potřebě, je důležité, abychom je po nich vyžadovali a trvali na nich. *„Je důležité, abyste opravdu trvala na tom, aby děcka ta pravidla dodržovali.“* (U1) Vyjádřila jedna z učitelek svůj postoj a názor. Další učitelky to vnímají obdobně: *„Je důležitý, když pak člověk nastaví nějaká ta pravidla, tak je*

*musí vyžadovat.*“ (R3). Další reaguje slovy: *„Tak vyžadují po nich to, na čem jsme se domluvili. A přes to nejede vlak.“* (R5)

Zásadní je ovšem i samotné *„vysvětlování toho pravidla, že nevadí, když si se mnou nechce hrát, tak si prostě budu hrát s někým jiným.“* (U3). Obzvláště u žáků mladšího školního věku je klíčové právě porozumění.

V dnešní době jsme zvyklí na to, že pravidla se nejčastěji vyvozují první týden školy, kdy je potřeba, aby se žáci začali postupně adaptovat na školní podmínky a na celkový proces. Nicméně podle některých je vhodné zavádět pravidla až v průběhu prvních pár měsíců a nesoustředit se na ně hned v prvním dnu. *„Ta pravidla s žáky neřeším hned první den, to je hloupost. Dávám si na čas a podle toho, jací jsou, taková pravidla volím a předkládám jim...“* (U4) Jistě to má své výhody, právě jak učitelka zmiňuje, může nejprve diagnostikovat žáky, které ve třídě má a poté zredukovat pravidla jim „na míru“. Jistě jsou na místě i pochybnosti, proč tento způsob není zcela až tak vhodný. Wong a Wongová (2018) považují za velkou nevýhodou, pokud se pravidla nestanovují hned na začátku školního roku to, že ve třídě může být poměrně neklidné prostředí, které může vést až k jeho narušení.

Volba, kdy pravidla zavádět, je na každém učiteli individuálně. Nejvhodnějším kompromisem může však být zavedení pravidel třídy na samém začátku školního roku s tím, že je v průběhu roku učitel může upravovat dle svého uvážení. To potvrzuje výpověď U4: *„Víte, ono toho hodně poznáte, když ty děti vidíte spolu. Vidíte, jak se chovají, co umí a neumí, co je potřeba dopilovat.“* Protože *„to je den co den, vyvozujete nějaké pravidlo anebo se k nim vracíte. Neustále. To není období týdne, to je období celého roku a pokračuje to ve 2. třídě.“* (U6).

Z výše psaného vyplývá, že zavádění pravidel je dlouhodobým procesem. I když si učitel na začátku školního roku pravidla s žáky nastaví, vždy přijdou situace, kdy se daná pravidla budou obměňovat nebo celé předělávat od základu. Nejdůležitější ale je, aby tato pravidla byla účinná a svým způsobem individuální pro danou třídu.

#### **6.4 Kategorie – Jasně a jednoduše**

Kategorii Jasně a jednoduše jsem zvolila proto, že se zabývá jednoduchou a srozumitelnou formulací, která je přiměřená věku žáků. Stanovení pravidel třídy je jedním ze základních pilířů klidné, uvolněné atmosféry a pozitivně působí na celé fungování třídy. To potvrzuje výpověď U1: *„Tak chcete v té třídě nějak fungovat, chcete, aby třída fungovala*

*Když máte ve třídě dvacet prvňáků, kteří přes sebe křičí, klepají, bouchají, mlaskají... V tom se nedá dlouhodobě pracovat. Takže hlavní význam pravidel je pro mě v tom, abych nějakým způsobem s tou třídou, s těma děckama, mohla pracovat.“* To dokládá i výpověď U3: *„Protože když nebudou nastavená nějaká pravidla, tak děti si dělají v podstatě, co chtějí a vůbec i v tom životě potřebuji nějaké hranice, nějaké vymezení, protože v tom se jakoby lépe orientují“*

Není nic horšího než nepochopená pravidla žáky. Abychom se právě tomu nepochopení vyhnuli, je dobré nastavit jednoduchá pravidla, která jsou dobře formulovaná. U5 popisuje: *„Připravím si taková jednodušší pravidla pro ty prvňáky.“* Následně doplňuje: *„Tam mám děti, jako z hodně rozvrácených rodin anebo vím, že to zázemí doma je velice špatný, bohužel je tam i domácí násilí, takže já musím být strašně opatrná, že na někoho ta pravidla samozřejmě uplatnit můžu, ale na někom vůbec.“*

Z výpovědi je jasné, že je třeba dbát zvýšené opatrnosti na formulace pravidel dle složení třídy. Ne vždy, a ne za každých okolností jde dané pravidlo uplatnit na všechny žáky. *„No, samozřejmě se snažím, aby ta pravidla byla co nejkratší. Ty malé děti většinou mají velký problém si zapamatovat něco dlouhého. Takže určitě dbám na to, aby ta pravidla byla krátká, třeba jednoslovná nebo dvouslovná.“* (U5). Další učitelka doplňuje: *„Řekneme si nějaké to pravidlo, jak už jsem vám říkala, tak ta pravidla se snažím formulovat jednoslovně.“* (R7)

Tím, že ve třídě zvolíme opravdu krátká pravidla, zaručíme jejich zapamatování lépe, než když formulujeme pravidla dlouhá, například v celých větách. Může se stát, že ve třídě potřebujeme uplatnit pravidlo, které pro žáky nemusí být zcela pochopitelné. V takovém případě *„jim to samozřejmě musíte přeformulovat do jejich dětské řeči, aby to pochopili.“* (R6).

Často se klade otázka, jaký je optimální počet pravidel. Již z teoretické části víme, že je dobré, aby žáci měli ve třídě co nejmenší počet pravidel. Hlavně z toho důvodu, jaký jsem avizovala už výše, a to ze snadnějšího zapamatování. Tuto velmi diskutovanou otázku jsem v rozhovoru položila učitelkám, které se k tomu vyjádřily následovně:

U1 – *„U prvňáků se snažím jich mít méně. Takže tak ty tři až čtyři.“*

U4 – *„Mám souhrn několika pravidel, asi deseti... Zredukuju je třeba na sedm pravidel. Těchto sedm pravidel žákům představím.“*

U6 – *„Někdy vytvoříme těch pravidel pět, někdy jich vytvoříme patnáct.“*

R7 – „*Kolik jich mám... 6 nebo 7. Snažím se, aby jich bylo méně... Neumím si představit mít třeba dvacet pravidel, to je strašně moc, to si ti žáci ani nezapamatují.*“

Z výpovědí je zřejmé, že se učitelky snaží o redukci počtu pravidel. Většina uvádí, že je optimální počet mezi čtyřmi až šesti pravidly. Jedna učitelka má ve třídě asi sedm pravidel a další učitelka podle situace. Jak sama uvádí, někdy pět a někdy patnáct. Jaké negativa ale vyplývají z toho, když je pravidel ve třídě moc? Vzhledem k tomu, že se zaměřuji konkrétně na 1. třídu základní školy, je to bezpochyby špatné zapamatování. Pokud jsou pravidla dlouhá a jejich počet je vysoký, je téměř nemožné, aby si je žáci ukotvili. Málokdy to dokáže dospělý člověk, natož dítě. Například Robert a Jana Marzano (2003) ve svém výzkumu s názvem *The Key to Classroom Management* hovoří o tom, že díky tomu, že budeme mít ve třídě menší počet jasně stanovených pravidel, dojde k flexibilitě a jasnosti v jejich uplatňování, což se v opačném případě nemusí vždy podařit.

## 6.5 Kategorie – Upozornění a kontrola

Kategorie Upozornění a kontrola představuje metody a nástroje, které jsou důležité k tomu, aby učitel dokázal ve třídě udržet disciplínu a dodržování pravidel. Je to nedílnou součástí celého procesu zvnitřnění a následného dodržování vytvořených třídních pravidel.

*„Fakt je důležité a nejtěžší pro ně vydržet, že nejsou vyvoláni hned. Takže musí vydržet se zvednutou rukou, vydržet, nevykřikovat a naslouchat těm ostatním co prostě říkají a neskákat jim do řeči. To si myslím, že je nejtěžší pro ty malé, vydržet.“ (U3)*

Upozornění, které učitel může během využít, je vcelku rozmanité. Nejčastěji se používá verbální napomenutí. Právě díky němu dá učitel žákovi jasně najevo, že je jeho chování nepřipustné a neměl by v tom pokračovat. Často slovní napomenutí stačí k tomu, aby žák s daným chováním přestal. Obzvláště v první třídě základní školy bývá tato forma velmi častá. Napomínání je nejúčinnější, když učitel nahlas vysloví jméno daného žáka. Tím na sebe upoutá jeho pozornost.

Další způsoby, jak upozornit na neadekvátní chování žáků je postrašení, že o žákově chování budou informováni rodiče. Nicméně v dnešní době lze předpokládat, že takové postrašení nebude u žáků tolik účinné, jako před desítky let, kdy rodiče více méně stáli za učiteli a dítě za nesprávné chování pokárali. Nyní je to spíše naopak.

Dalším způsobem může být okřiknutí. U1 uvádí: „*U těch malých většinou stačí, když je okřiknu nebo se na ně jen škaredě podívám.*“ Okřiknutí často doprovází zvýšení hlasu, na což bychom si však měli dávat pozor.

Další možností, jak žákům dát najevo, že se chovají neadekvátně a porušují pravidla, jsou signály. Je však důležité, aby učitel konkrétní signály s žáky trénoval již od začátku školního roku. Je to vhodná pomůcka, která se hodí hlavně v případě, porušuje-li pravidla většina třídy. U7 se k tomu vyjádřila následovně: „*Když sedím, tak se postavím, nebo zvednu ruku, když nic... Nebo když nic... většinou... nebo řeknu nahlas tři, dva, jedna.*“ Právě díky těmto signálům se učitelka může „elegantně“ vyhnout opakovanému okřiknutí, napomenutí nebo již zmíněného postrašení.

Velmi účinnou metodou je upozornění na porušení pravidel a následné rozebrání situace pomocí diskuse s žáky. Tento postup využívá U7, která uvádí: „*A pokud je nějaké to porušení, tak prostě hned na ně (pravidla, pozn. autora) upozorníme, snažím se jich ptát na různé otázky a snažím se to s nimi rozebírat.*“ Ač se zmíněný způsob zdá nejideálnější, ve většině případů bohužel není realizován, a to především z toho důvodu, že učitelé nemají během vyučování tolik času, aby po každém porušení pravidel s žáky situace rozebírali.

V sociální skupině, tedy i ve školní třídě často nastává situace, kdy sami žáci se mezi sebou hlídají, zda dodržují pravidla, či nikoliv. K tomu dochází především u žáků mladšího školního věku, kdy za dodržení pravidel dostávají různě odměny. Mají poté motivaci si dodržování pravidel více hlídat. To potvrzuje výpověď U7: „*Oni jsou velmi kritičtí, hlavně teda k ostatním. Samozřejmě, když někdo nějaké to pravidlo poruší tak ti ostatní na to hned upozorní. Dokonce vždycky říkají i číslo toho pravidla, které bylo porušeno.*“ U5 vypověděla následující: „*No zvlášť tady ta třída, kterou mám, tak jsou na sebe obzvlášť hodně přísní. Hodně se hlídají.*“ U4 navíc dodává, že: „*když žák udělá něco, co by dělat neměl, dám mu možnost se omluvit.*“

Ať už žáci poruší pravidlo nebo se chovají nevhodně, v každém případě je důležité, aby učitel byl v naprostém klidu. Obzvlášť u tak malých žáků je nutné „obrnit“ se trpělivostí a přistupovat k nim citlivě, klidně a přívětivě. To zároveň potvrzuje výpověď U7: „*Důležité je, abyste vy jako učitelka vše řešila v klidu. S těmi dětmi třeba formou rozhovorů, trošku pocitově, navodit situaci, co by se stalo, aby prostě nad tím taky přemýšleli. Oni prostě ví, že jakmile zvýším hlas, tak se něco děje.*“



## 6.6 Kategorie – Vizualizace

Kategorie Vizualizace je v této práci velmi důležitá a velmi úzce se pojí s tvořením a upevňováním pravidel. Jak jsem již zmínila v teoretické části, kde se vizuální podporou pravidel rovněž zabývám, pravidla by měli mít žáci neustále na očích. Díky tomu se s nimi lépe zvnitřní a pouhým pohledem na ně si budou jistí, zda tím, co právě dělají, neporušují jedno ze stanovených pravidel. Zde však musíme vzít v úvahu skutečnost, že žáci za začátku 1. třídy zcela neumí číst. Není tedy úplně vhodné do třídy vylepit plakát s rozepsanými pravidly. Jednou z možností je každé pravidlo doplnit obrázkem či symbolem. V tom lepším případě využít hodin výtvarné výchovy k tomu, aby sami žáci nakreslili obrázek k danému pravidlu. Lze je například rozdělit do skupin a každé skupině přiřadit jedno z pravidel. Případně každému žákovi dát volnost při výběru, které pravidlo bude kreslit. Důležité však je, aby byla všechna pravidla nakreslena žáky (Hazulková, Pehelová, Rauchová & Svobodová, 2014; Svobodová, 2022). Toto tvrzení dokládá výpověď U4: „*V té první třídě jsou pro ně více pochopitelné obrázky.*“

Z výsledků mého výzkumu vyplývá, že možnost, aby si žáci sami pravidla nakreslili, není často využívána. Učitelky spíše přistupují k tomu, že pravidla podpoří obrázky, které si samy vytvoří nebo najdou na internetu. Často také obrázky pravidel „pasují“ na téma, které třídu po celý rok provází. S tím se ztotožňuje i U3, která uvádí: „*nachystat si nějaké obrázky, jakože do třídy, takto většinou dělám... Když máme nějaké téma, třeba krtečka tak v podstatě třeba si to dělám do toho tématu*“

Místo klasických obrázky se také mohou objevovat symboly, které dané pravidlo doplňují. To potvrzuje výpověď U2: „*No já teďka když se na ty pravidla dívám, tak tady máme srdíčko, které znamená že máme být kamarádi... že to máme rozdělené podle těch symbolů*“ Stejný postup aplikuje i U7, která uvádí: „*V 1. třídě jsem to měla obrázkem. Že tam třeba bylo nasloucháme si a pod tím bylo třeba ucho nakreslené...*“

Mimo to, že učitelé doplňují pravidla o obrázky, často využívají obrázky při samotné prezentaci pravidel. U7 vypověděla: „*Takže si řekneme to pravidlo, já jim ukážu obrázek a oni mi říkají co na tom obrázku vidí. Prostě aby to bylo srozumitelné a to, že jim dávám ty čísla, ta už jsem vám taky říkala...*“ V tomto případě učitelka žákům nejprve sdělí pravidlo a až poté ukáže obrázek, pomocí kterého o daném pravidle diskutují. Druhou možností je, udělat to přesně naopak – nejprve ukázat obrázek a tím se dostat k pravidlu. Tuto možnost

právě využívá U1, která uvedla: „*No, většinou to mám ve formě obrázků. Takže jim ukážu obrázky, oni mi říkají, co na nich je a postupně se dobereme k tomu, že jsou to pravidla*“

Seznamování žáků s pravidly může být prováděno i jinými způsoby jako například formou dramatizace. Tento způsob se zdá velmi efektivní, neboť se žáci vžijí do rolí, kdy se snaží dodržovat nebo nedodržovat daná pravidla a lépe pochopí, proč jsou tak důležitá. Tuto možnost však nevyužívá žádná z učitelek, se kterými jsem prováděla rozhovor v rámci výzkumu. Nicméně jedna z nich využívá karetní hru. Popsala to následovně: „*Mám karty, kde jsou obrázky... buď tam má rybičky nebo máme tučňáky a tam jsou emotikony a vlastně ty karty rozložím na zem a ty děti mají možnost si vybrat kartu jakou chtějí a vlastně pomocí toho že... já třeba řeknu, že sedíme v kruhu a ty teďka vytáhni jo kartu po pravé ruce na spolužáka který sedí po pravé ruce od tebe. Jak bys jako ho charakterizoval tady tím obrázkem. Samozřejmě jim to vysvětluji jednodušeji než vám. Takže buď jako jeho chování nebo to vlastně uplatňujeme na chování té třídy... takže ty karty mě strašně pomohli. Ty obrázky jsou tak strašně krásný a tomu dítěti to pomůže se vyjádřit.*“ (U5)

V rámci jednoho z rozhovorů jsem zjistila velmi zajímavou metodu, jakým způsobem s pravidly pracovat po delší dobu a využívat k tomu právě již zmíněné obrázky. U3 popisuje: „*Na tabuli si dali ty obrázky, nebo ta pravidla a v podstatě pak se můžou dávat na druhou půlku, jakože co se nám daří dodržovat, jo, že už pak zvládáme třeba říct prosím, děkuji... A furt tam mohou zůstat taková ta, která nám nejdou, na kterých máme více pracovat. To třeba... jak říkám na té tabuli, že vidí, co nám jde a nejde je fajn, ale v podstatě zabírá to.*“ Jedná se tedy o to, že učitelka má obrázky, které doplňují pravidla. Tyto obrázky umístí na tabuli – díky tomu je mají žáci stále na očích. Postupně přesouvá obrázky z jedné poloviny tabule na druhou, podle toho, jak dobře mají žáci dané pravidlo zvnitřněno. Velmi efektivní je, že učitelka i samotní žáci stále mají na očích ta pravidla, která jim dělají nějaké obtíže. Zároveň je pro žáky motivační dosáhnout toho, aby všechna pravidla byla pouze na jedné straně tabule – na té správné, samozřejmě.

## 6.7 Kategorie – Implementace pravidel jako komplikace

V této části práce bych chtěla poukázat na to, že proces zavádění pravidel do 1. tříd základních škol není tak jednoduchý, jak se na první pohled může zdát.

Pravidla a celkové jejich dodržování může být vnímáno jako relativní pojem. Proč? Protože vždy závisí na konkrétních situacích, ve kterých se nacházíme. Ne každý učitel a ani žák pojem „pravidla“ vnímá stejně. Celková pravidla jsou spíše subjektivní a vždy závisí na

daném kontextu. Právě k tomuto problému se U2 vyjádřila následovně: „*Máme tady nějaké pravidla, že všichni jsme kamarádi, pomáháme si, máme se rádi, ale jak říkám i to může být relativní pojem. Protože jak docílíte toho, aby byli všichni kamarádi, když tady tento třeba kamarád... já k němu nemám žádný vztah, nemáme nic společného, ale je tady s námi ve třídě.*“

Tuto situaci, kterou jsem popsala výše, můžeme aplikovat na velmi známých situacích nás dospělých. Pro příklad si vezmeme kolektiv, ve kterém trávíme značnou část pracovní doby. Nyní si představíme, že náš šéf zadá pravidlo, abychom se kamarádili se všemi. Opravdu toho docílí? Bude se každý kamarádit s každým? Ne. Vždy to bude záviset na okolnostech, situacích a vzájemných sympatiích. A přesně tak to funguje i ve školní třídě. Obě skupiny, tedy třída i pracovní kolektiv, jsou sociální skupiny. Abychom se tedy vyhnuli takovým problémům, které jsou právě spojeny s relativním pojmem, je dobré se zamyslet a zvolit taková pravidla, která jsou žáci schopna dodržet. Namísto formulace „všichni jsme kamarádi“, můžeme pravidlo formulovat „všichni se respektujeme“. V případě, který jsem uvedla, je samozřejmě stěžejní vysvětlit žákům pojem respekt, na který bychom zapomínat rozhodně neměli.

Pokud se zpět vrátím k pravidlům, která máme napsána a vyvěšena ve třídě, nutí mě to zeptat se na otázku: Jsou to jediná pravidla, která žáci musí dodržovat? Několikrát jsem během svého výzkumu zaslechla slovní spojení „nepsaná pravidla“. Jedná se o pravidla, která by měla být automatická, a tak není důležité je psát. Ve většině případů fungují ve třídě tak, že když učitel vidí, že žáci umí zdravit a dokážou pozdravit jak sebe, tak i dospělou osobu, nemá potřebu toto pravidlo zahrnovat do tzv. seznamu třídních pravidel. Na druhou stranu není dobré lpět pouze a jen na pravidlech, které se na seznamu vyskytují. Mohly by nastat komplikace, které zmiňuje U2: „*Potom budou pořád vyžadovat ta pravidla a pořád budou vyžadovat dospělého Ale co je důležité, aby sami věděli a zvnitřnili ta pravidla do sebe, do své osobnosti. A já budu tak vychytralý, že ty ostatní dodržovat nebudu, a prostě poruším. A proč? No, protože tato pravidla nejsou nikde napsána.*“

Další problém, který se ve spojitosti s pravidly velmi často objevuje, je čas. Přesněji nedostatek času na pravidla. Všichni si dokážeme představit, co vše musí učitel během výuky stihnout – minimálně zopakovat látku a představit látku novou. Je vůbec možné do běžného vyučování zařadit práci s pravidly? Problém s nedostatkem času vysvětluje U3: „*To fakt trvá, i vůbec ta práce s těmi pravidly zabírá dost času v rámci té výuky a v rámci toho všeho jo. Takže většinou se k tomu člověk třeba věnuje, když je... ze začátku školního roku, že, to*

*samozřejmě, to jo... Ale pak už tomu věnujete ten čas jakoby třeba v rámci třídnické hodiny, jo, že si třeba znova povídáme o těch pravidlech.“*

S časem bojuje každý, nejen učitelé. Nicméně musíme vzít v potaz fakt, že chceme, aby žáci stanovená pravidla dodržovali. Jenže v případě, že nám k tomu chybí čas a prostor, je to o to komplikovanější. Učitelka výše zmínila, že se pravidlům věnují v třídnických hodinách. Jedná se o hodinu vedenou učitelem, která není předmětem výuky jako takové. Tato hodina slouží k posílení vztahů mezi žáky a v případě potřeby také k probírání negativního chování v návaznosti na třídní pravidla (Gillnerová, Krejčová & kol., 2012). Téměř všechny učitelky zároveň uvedly, že třídnické hodiny probíhají maximálně jednou měsíčně.

Další komplikací, kterou učitelky velice vnímají, je vzájemné ovlivňování negativního chování u žáků a následné zneužívání pravidel. Více se k tomu vyjádřila U3: *„Vzhledem k tomu že jich je ve škole víc (žáků, pozn. autora), tak si myslím, že mají pocit té síly, že vlastně když jeden nebude poslouchat a druhý se k němu přidá tak už je nás víc a můžeme to nějakým způsobem posunout, jo... Protože děti velmi rychle vycítí, když se to pravidlo nedodrží nebo platí jenom pro někoho je, tak toho vlastně začnou zneužívat.“*

Cílem rozvedení této kategorie bylo především to, abych poukázala na problematiku a komplikace, které se mohou objevovat a dle výzkumu také často objevují při implementaci pravidel.

## 6.8 Kategorie – Správa chování

Kategorie Správa chování se zabývá samotným chováním žáků v návaznosti na třídní pravidla. Tato kategorie má rovněž své subkategorie – Motivace a odměny a Tresty za nedodržení pravidel, které si rozebereme níže.

Vztah mezi chováním a pravidly je oboustranný. Díky tomu, že máme nastavená pravidla, očekáváme určité chování od žáků. Zároveň se může chování odvíjet od toho, jaká pravidla máme nastavená. Jak jsem již zmínila v teoretické části, pravidla si učitel nastavuje právě z toho důvodu, aby byl ve třídě pořádek, klid a určitý řád.

V některých případech, když žáci pravidla poruší, jsou si vědomi toho, co udělali špatně. V tomto případě je rozhodně dobré jim dát prostor na nápravu. Hovoří o tom U4: *„Ještě po nich chci, aby to, co neudělali správně, nějak napravili.“* Díky tomu, že pokusí napravit vzniklou situaci si lépe zapamatují nesprávnost svého chování a je zde větší

pravděpodobnost, že se stejná situace nebude opakovat, čehož chceme docílit. Stejná učitelka ještě dodává: „*Jen si o tom s nimi popovídám, zase to samé... chtěl nebo chtěla bys, aby se k tobě někdo choval stejně? Chceš, aby tě ostatní spolužáci bili?*“ Navádějícími otázkami pomáhá žákovi vžít se do dané situace, aby si uvědomil, jaké emoce by pociťoval, kdyby se k němu choval podobně někdo jiný.

Ať už učitel zvolí jakoukoliv formu možné nápravy porušení pravidel, je vždy klíčová právě ta situace, ve které se nachází. Učitel by se měl dokázat přizpůsobit aktuální atmosféře ve třídě a dle toho volit vhodné odměny a případné sankce, kterým se budu věnovat nyní.

První subkategorií je Motivace a odměny. Motivace je v celém školství považována za velmi důležitou, nejen co se pravidel třídy týče. Můžeme ji můžeme využívat na začátku hodiny. Můžeme motivovat žáky ke čtení, ke kladnému vztahu k danému předmětu a mnoho dalšího. Motivace je jakýmsi klíčem k zaujetí žáků, která je obzvlášť u prvňáků důležitá. Dle výzkumu Islama (1999), je motivace výsledkem interních nebo externích procesů jedince, které vyvolávají nadšení a vytrvalost k následování určitého postupu.

Pokud se opět vrátím k pravidlům třídy, je nutné žáky motivovat nejen k jejich přijetí, ale také k jejich dodržování. Možností, jak zařídit, aby se to povedlo, je několik. U dětí mladšího školního věku je motivace o něco jednodušší než u těch starších. Přesto však někteří učitelé ji vnímají jako “bič” sami na sebe. K přípravě motivace konkrétně k dodržování pravidel je potřeba mnoho času a úsilí, protože si učitel musí být stoprocentně jistý, že jeho metoda bude fungovat.

První způsob, jak žáky motivovat, je slovní. Jedná se například o pochvalu. Pochvalou žák získává dobrý pocit z toho, že něco udělal správně a za to dostává jakési slovní ocenění od paní učitelky, která je jeho vzorem. Taková motivace je velmi důležitá a neměli bychom ji zapomínat používat. Toto tvrzení potvrzuje U2: „*A když já jim řeknu, že mi udělali radost, tak to je pro ně něco.*“ A následně dodává: „*Takže je pochválím že byli šikovní, a třeba někdy jim řeknu, že si zaslouží pohádku a pustím jim třeba sedmiminutovou pohádku.*“

Dalším druhem motivace může být v dnešní době velmi oblíbená motivační hra, které jsem se věnovala v jedné z kapitol teoretické části. Nejprve je důležité vymyslet téma, které by žáky mohlo zajímat. U1 se vyjádřila následovně: „*Třeba vymyslím nějaké téma... piráti, mořský život, nebo něco, co je pro děti zajímavé.*“ Dalším krokem je vymyslet formu odměn, které se hodí k danému tématu. U1 pokračuje: „*Pak sbírají perly za splněné úkoly. Sbírají pro sebe, ty pak mění v nějaké odměny.*“ Poté by mělo být navrženo, za co vše žáci dané

například perly dostanou. Jak učitelka výše uvádí, za daný počet perel žák dostane určitou odměnu. Mezi nejčastější odměny v 1. třídách základních škol jsou razítka, obrázky, plyšáci na vypůjčení, smajlíci, sladkosti, samolepky a mnoho dalšího. To potvrzují následující výpovědi:

U7 – *„Ale jako ta motivace spíš funguje lépe, jako tím, že oni ty smajlíky chtějí a prostě chtějí od prvního dne. A potom za těch 10 smajlíků je nějaká maličkost, jako je třeba nálepka nebo bublifuk... A oni si to vlastně sami vybírají, co přesně chtějí“*

U6 – *„Takže oni každý den, když se chovají hezky, že nemusíme napomínat několikrát a nemusí se pořád opakovat nějaké prohřešky, tak získávají za každý den hvězdičku. Za týden jich můžou dostat pět. Když dostanou tři, už je to většina z týdne, tak dostávají do úkolníčku razítka nebo nálepky. A za tři razítka nebo nálepky mají odměny a vybírají si z krabic odměn.“*

U3 – *„Nebo tam třeba máme toho krtečka, který chodí k dětem na víkend a chodí k dětem, jakože k hodným. Kdo je hodný, tak vlastně za ten týden krteček se na ně dívá, mám teďka už 2, pro kluka a pro holku a v pátek vždycky vyberu někoho, kdo ho dostane.“*

U4 – *„Pak si dělám červené puntíčky, vždy, když žák něco udělá správně, například v rámci dobrého chování, třeba někomu pomůže, půjčí a podobně, tak si udělám červený puntík. Za tři puntíky si žáci mohou vzít buď bonbón nebo samolepku. To nechávám na nich.“*

Odměny ve formě materiálních věcí jsou pro tak malé žáky velmi lákavé, nicméně bychom se měli mít na pozoru i před příliš častým odměňováním. Nechtěně bychom se tím mohli dostat do problémů, kdy by žáci mezi sebou například začali soutěžit, případně by těžili jen a pouze z dané odměny. V takovém případě by už nešlo o motivaci vnitřní, ale vnější, což nechceme. Měli bychom chtít, aby se žáci přirozeně a ze své vlastní vůle zapojili do úplného dodržování pravidel. K následujícímu se také vyjádřila U4: *„Snažím se ale mimo to žáky i motivovat, aniž by za to dostávali nějakou odměnu. Prostě třeba pochvalou. U těch prvňáků to někdy stačí. Pokaždé, když něco uděláte správně, nedostanete odměnu. Snažím se je to učit. Aby dělali dobré věci a chovali se dobře a aby z toho měli dobrý pocit.“* S tím se rovněž ztotožňuje také U2, která vypověděla: *„Ale nemusí to být vždy a není to nikdy něco za něco“*

Na závěr je důležité si uvědomit, že velkou motivací pro žáky rovněž může být také to, když učitelka otevřeně přizná svou chybu. Nikdo není bezchybný, ani učitelky ne. Proto, když například nějaké pravidlo poruší a přizná se, motivuje tím žáky minimálně k tomu, že

i když oni udělají chybu, není to špatně. Je to lidské. Přeci jen, jsou ve škole, kde se mají učit. Učitelé nemohou od žáků očekávat, že nebudou chybovat a vše bude perfektní.

Druhou subkategorii jsou Tresty za nedodržení pravidel. Tak, jak žáci dostávají od učitelů odměny za správné chování, může jim učitel dát trest. V tomto smyslu mám na mysli sankce, které si ovšem žáci velmi často vykládají jako tresty. Ty lze definovat jako reakci na nechtěné jednání nebo chování (Sidin, 2020). U3 se k trestům staví následovně: „*Fakt jako musí vědět, že když se to nedodrží tak je to porušení nějakého toho pravidla a zato následuje trest.*“

Velké množství učitelek, s nimiž jsem dělala rozhovor k výzkumu uvedlo, že nejčastěji jako trest za nesprávné chování využívají odebrání odměny. U1 uvedla: „*Pokud se jedná o opakované porušování, nebo nějaké závažné porušení, tak odebírám jejich perly. Snažím se o tom s nimi mluvit. Vysvětluji jim, že když udělají na oplátku něco hezkého, tak můžou perlu dostat zpět. Za každých okolností se ale musí dotyčnému omluvit, na tom trvám.*“ Stejně to vnímá i U7: „*A když jakoby porušují ta pravidla, ruší třídu jako celkově, tak jim toho smajlíka škrtnu.*“ Následně ale dodává: „*Je to úplně ta poslední možnost, takže si myslím, že je to spíše demotivující.*“

Způsob, jakým způsobem žáky za nedodržení pravidel budeme trestat, záleží na každém z nás. Každý k tomuto přistupujeme subjektivně, dle svých zkušeností a názorů. Řada z nás si vzpomene na nejčastější trest, se kterým jsme se my za svá školní léta setkávali a tím je udělování poznámek. Příjemně mě proto překvapily výpovědi některých učitelek, které vyjádřily hluboký nesouhlas s touto metodou trestu. U6 uvedla: „*Protože... jestliže já budu dávat poznámky, bodíky a budu psát rodičům... to ty děti nenaučí, že se na to mají dávat sami pozor*“ Další z učitelek vnímá napsání poznámky až jako úplně poslední možnost. U3 vypověděla: „*Psát poznámky je samozřejmě takové... vždycky říkám rodičům, že já poznámku píšu až když je to úplně za hranou.*“ Zároveň tuto výpověď doplnila: „*Já nejsem pro nějaký černý puntík, mračouny a tak, protože to je podle mě takové zbytečné vystavování těch dětí.*“ Některé z učitelek rovněž uvedly, že neuznávají trestání žáků. Jedna z nich, U6, uvedla: „*Myslím si, že jinak je trestat nemá v té 1. třídě moc velký smysl.*“

Ať už se jedná o odměny či tresty, které učitel dává v 1. třídě žákům, vždy je podstatné zohlednit mnohé faktory. Některé jsem uvedla výše, nicméně je dobré brát zřetel na to, aby jak odměny, tak i tresty byly spravedlivé a přiměřené.

## 6.9 Kategorie – O pravidlech společně

Kategorie O pravidlech společně zastřešuje celý proces komunikace, tvorby, reflexe a uplatnění pravidel mezi učitelem a žáky. Tato kategorie má také tři podkategorie, kterým se budu věnovat později.

Může se stát, že učitelé, kteří před sebou mají vedení první třídy, již v přípravném týdnu přemýšlí, která pravidla, spíše ta univerzální, by mohla v dané třídě vyvstat. Své myšlenky si mohou zaznamenat na papír, který pak využijí při tvorbě pravidel s žáky. Pokud se ovšem nerozhodnou pravidla vytvářet samostatně.

Pokud učitel do celého procesu chce zapojit žáky, tak jsou body, kterými by se pravidla měla ubírat, důležité. Nelze totiž předpokládat, že u tak malých dětí pravidla vyvstanou z ničeho nic. Toto tvrzení dokládá výpověď U7: „*Samozřejmě jsou pravidla, která má už ukotvená v hlavě, protože vím že se mi tato pravidla v minulosti osvědčila a chtěla bych, aby se objevovaly v každé té třídě.*“ U1 na tuto přípravnou fázi reaguje následovně: „*Vždy jsem se poučila z chyb a odebrala nebo naopak přidala pravidlo, které mi vyhovovalo.*“

Při samotné tvorbě by učitel měl být pomocníkem, který vede správný směr. Může tedy žákům pokládat otázky, ptát se jich, jak by chtěli, aby se ve třídě cítili, co jim pomůže k tomu, cítit se ve třídě dobře a podobně. Vzhledem k tomu, že ví, jaká pravidla se mu z minulých let osvědčila, tak „,*Už vlastně podsouvám dětem asi co by se jim mohlo líbit.*“ (U6).

Již když jsou pravidla tvořena, měla by být žákům předkládána pozitivním způsobem. Žák tedy navrhne pravidlo, například: „*Nebudeme vykřikovat.*“ Učitel s daným pravidlem bude souhlasit, ale zkusí ho formulovat pozitivně: „*Pokud chceme něco říct, přihlásíme se.*“ Pozitivní formulace je u pravidel důležitá právě proto, že je určena k posílení pozitivního chování. Dalším důvodem je ten, že se chceme vyhnout zákazům, tedy právě tomu „*ne*“. Žáci by se měli naučit dodržovat pravidla proto, aby pochopili principy soužití, nikoliv proto, aby dostávali zákazy (Maphalala, 2016). Téměř všechny učitelky, se kterými jsem prováděla interview se zmínily o tom, že se snaží pravidla formulovat pozitivně. Uvedly:

U3 – „*Snažím se, aby to nebyla taková ta pravidla, která začínají tím NE*“

U6 – „*Hlavně aby byly srozumitelné, hlavně to zjednodušit a taky se snažíme vyvarovat těch záporů „ne“. Neběhej, nedělej...*“



Jakmile jsou pravidla s žáky nastavena a učitel je pozitivně naformuluje, je dobré se o nich zmínit rodičům, kteří se aktivně mohou podílet na pomoci při dodržování a zároveň při adaptaci na ně. Nejčastěji se o nich učitelé zmiňují právě na třídních schůzkách na začátku školního roku.

Téměř všechny učitelky se shodly na tom, že i přesto, že pravidla s žáky nastaví na začátku školního roku, často se stává, že v průběhu roku pravidla pozměňují. U6 uvedla: *„Ty pravidla takové ty základní jsou v podstatě dané pro všechny a jediné když potom něco vyvstane z té třídy, něco zvláštního proto třídu, speciálního. Tak tehdy pak teprve upravujeme. Ale ne hned na začátku.“* U4 na to reagovala následovně: *„Když se stane, že to pravidlo nedodržuje fakt spousta dětí, tak ho samozřejmě připisují, dávám ho mezi ty obrázky a žáci ho mají před sebou. Ale ono to většinou poznáte během toho prvního týdne ve škole... Vidíte, co jim dělá problém a co ne.“*

Učitelky, se kterými proběhl rozhovor, se snaží žáky do celého procesu pravidel zapojovat. Snaží se o nich s žáky komunikovat, zapojují je do spoluutváření.

První subkategorii je Komunikace a tvorba pravidel. Komunikace o pravidlech začíná již při jejich tvoření a může vypadat různě. Nejčastější formou však bývá diskuse, kterou vede učitel. U6 uvedla: *„A oni vlastně o tom povídají a já už si vytahuju to, co už mám nachystané v podstatě, tak řeknu tak jo, dalo by se to říct takhle jednoduše? A vytáhnu to pravidlo a dám to třeba jako... tak dobře tady třeba máme první pravidlo, toto vám nevyhovuje, že třeba budeme se k sobě chovat slušně, co k tomu patří jako jo. Tak ještě tam přidáme něco, co byste řekli, co se pod to ještě může schovat... a tak si o tom povídáme, takže dobře, souhlasíte, dáme tohle pravidlo. Pak je třeba... když pracuje v hodině, co se jim na tom nelíbí... Oni křičí, oni to... říkám aha, tak toto nám nevyhovuje, takže co bychom s tím mohli udělat... a zase vznikne druhé pravidlo a já řeknu můžeme to jednoduše říct takhle, vytáhnu si to druhé, které mám nachystané... a řeknu: mohlo by to tak být?“*

Z výše uvedeného vyplývá, že učitelka se žáků přímo ptá, co se žákům v konkrétních situacích ve výuce nelíbí. Žáci odpovídají a učitelka už na základě jejich odpovědí formuluje a představuje dané pravidlo.

U7 využívá velmi podobnou metodu: *„Nejprve jsem se jich zeptala, co si o těch pravidlech myslí, jak by se cítili dobře ve třídě, co potřebují, jak se k sobě mají chovat... a tak podobně. Ale v podstatě je směřuji trošku k tomu, aby tam bylo všechno, co potřebuju.“*

*Takže já je vlastně tvořím s nimi. Ale samozřejmě někdy je něco napadne, takže to pravidlo doplníme.“*

Další možností je žákům představit několik pravidel, ze kterých si oni sami vyberou, zda je ve třídě potřebují, či nikoliv. Tento způsob lze také využívat, nicméně není tolik tvořivý jako ten předchozí.

U4 využívá postup, kdy žákům přímo představí již zformulované pravidlo. Tvoří je tedy sama a s žáky je pouze probere a vysvětlí jim je. Uvedla následující: *„No, tak nejprve jim to pravidlo představím. Pak jim řeknu, proč je důležité to dodržovat, nebo se jich ptám, proč si myslí, že zrovna toto pravidlo je důležité...“*

Jak z výše zmíněných ukázek můžeme vidět, každá z učitelek vede tvorbu pravidel jiným způsobem. Nicméně jedno mají společné a to komunikaci.

Tím, že učitel a žáci společně vytvoří a naformulují pravidla, práce nekončí. Pravidla, jejich dodržování a případné nedodržování by mělo být předmětem reflexe. Proto zde uvádím další subkategorii Reflexe a uplatnění pravidel. Pokud chceme reflektovat třídní pravidla s žáky, je důležité, aby si sami uvědomili, jaké pravidlo porušili. Učitel je může navádět různými otázkami, nad kterými bude žák přemýšlet a sám od sebe dokáže říct, jakým způsobem bude příště postupovat, aby se situace neopakovala. V reflexi je důležité, aby žák pracoval s vlastními zkušenostmi (Nezvalová, 1996). Následující výrok podporuje tvrzení U3: *„Ale je vždycky důležitý tam třeba udělat tu reflexi, jako by...“* U6 zase vypověděla: *„Protože tady máme málo místa, tak nemáme ten kruh přímo, tak posíláme kamínky a každý kdo má kamínek tak povídá o svých problémech.“*

Pokud žáci poruší pravidla, můžeme pomocí ověřování zjistit, zda je porušili i přes to, že si jsou vědomi, co dané pravidlo znamená nebo proto, že nerozumí, čeho přesně se pravidlo týká. U7 vypověděla: *„Při ověřování... tak oni to potom znají z praxe, mají to na nějakém viditelném místě... třeba když se poruší nějaké pravidlo, tak já třeba přijdu a ťuknu, jestli to pravidlo můžou vysvětlit, proč je důležité toto pravidlo dodržovat, co sedělo, co ta pravidlo znamená... Prostě nějakým tím vysvětlováním a ptáním se na otázky, z toho vlastně zjistím, jestli žáci těm pravidlům opravdu rozumí, jestli je chápou.“*

Důležitý je také přístup učitelky k žákům. Z toho důvodu vznikla poslední subkategorie s názvem Nenásilný přístup. Ať už každý učitel k důležitosti dodržování třídních pravidel přistupuje jakkoliv, jedno by měli mít společné. A to lásku k žákům. U2

uvádí: „*A samozřejmě jim říct že když zlobí, nebo porušují ta pravidla, že je máme pořádk rádi.*“

Žáci by rozhodně neměli zažívat pocit nespokojenosti ve škole, stresu, strachu či nedostatek sebevědomí z toho, že mají pocit, že je učitel nemá rád. Proto je především u mladšího věku žáků důležité projevení náklonnosti ze strany učitele. U7 zmiňuje: „*Ale myslím si, že je to především o tom vztahu, jaký ten učitel s těmi žáky má.*“

U2 vnímá jako ukazování náklonnosti žákům za jednu z nejpodstatnějších věcí, od které se také odvíjí celkový přístup. Uvádí: „*A možná tím přístupem takovým jako kdyby mateřským, jim potom nevadí, že je napomenut. Jsem asi takový člověk, který pravidla teda respektuje, ale chci, aby ty děti žily volně. Dbám na to tak, že vedu to takovým stylem, jak se říká výchovou – nevýchovou. Což je taky dobré, že... aby se i sami vychovávali, aby to dítě vědělo, že teď něco udělal a nebylo to dobré.*“

Přístupů, které mohou učitelé v práci s žáky využít, je nespočet. Frenstermacher (podle Dytrtové & Krhutové, 2009, s. 20) ve své typologii vyučovacích stylů zdůrazňuje „manažerský styl, při kterém učitel žáky podporuje a inspiruje ke vzdělávání a také využívá reflexi. Učitel, který využívá facilitační styl se zaměřuje především na žáky. Na jejich osobnost, snaží se dbát na individuální potřeby každého z nich. Posledním stylem je styl pragmatický, při kterém učitel nejvíce dbá na to, aby žáci dosáhli co nejlepších výsledků.“

Pokud výše zmíněné styly převedu na svůj výzkum, můžu s jistotou říct, že všechny učitelky využívají manažerský nebo facilitační styl. To dokládají následující výpovědi:

U4 – „*No svým způsobem, snažím se přizpůsobit těm žákům, které ve třídě mám. Zohledňuji to, jací ti žáci jsou... jak se vyjadřují.*“

U5 – „*No já se snažím takovou nenásilnou formou... Aby to nevyznělo tak, aha a teď si tady stanovíme pravidla, teď si tady přečteme, jak se budeme chovat... takhle ne. Takže se to snažím dělat nějak individuálně.*“

Z výše uvedeného vyplývá, že učitelky se zaměřují na individuální potřeby žáků, zajímají se o jejich zájmy, což je velmi důležité nejen pro jejich vztah.

## 6.10 Kategorie – Zvnitřněná pravidla režimem

Tato kategorie má rovněž dvě subkategorie – Vymáhání ignorováním a Usměrnování, kárání, kterým se budu věnovat později.

Všechna pozorování, kterých jsem se v rámci svého výzkumu zúčastnila, měly obdobnou strukturu – na začátku hodiny se žáci s učitelem pozdravili, poté proběhla výuka formou her a nejrůznějších druhů aktivit a hodinu vždy ukončil učitel. Učitelky velmi často aplikovaly třídní pravidla na činnosti a didaktické hry, které ve výuce využily.

Mezi tresty, které využívala U2 lze zařadit záměrné nevyvolání v případě porušení pravidel, které však budu více rozebírat v subkategorii s názvem Ignorace. U3 naopak žáky vyvolávala v případě, že viděla, že nedávají pozor a dělají jiné činnosti, než které dělat mají. Nastala situace, při které učitelka jasně stanovila pravidla v českém jazyce při psaní do písanky – jasně žákům sdělila, že všichni budou psát společně, podle toho, jak bude diktovat písmena a slova. Našli se však žáci, kteří stanovená pravidla porušili a psali rychleji, než měli. Učitelka jako trest za nedodržení pravidel zadala žákům, aby vše, co napsali napřed smazali a opět psali všichni společně. V hodinách U6 převažovaly spíše odměny, a to převážně ty slovní.

První subkategorie se nazývá Vymáhání ignorováním. Mezi nejdůležitější pravidlo, které bylo ve všech třech třídách nejvíce využíváno, bylo právě hlášení se o slovo. Zároveň toto pravidlo bylo nejčastěji porušováno – žáci měli potřebu se při hlášení slovně vyjadřovat, například: „*Já, paní učitelko, já, já, prosím!*“ V takovém případě často ze strany učitelky docházelo k jakémusi nereagování až k ignoraci žáka.

Situace například nastala v českém jazyce, kdy učitelka žáky vyvolávala ke čtení. Učitelka vyvolávala pouze žáky, kteří potichu seděli a hlásili se. Ti, kteří vykřikovali a rušivým způsobem na sebe upozorňovali, záměrně nevyvolávala. Učitelka také uvedla, že když na ni někdo pokřikuje, má zalepené uši a neslyší nic, čímž chtěla žáky přimět k tomu, aby zvedli ruku.

Ve výuce jsem rovněž zaznamenala ignoraci potřeby dodržování pravidel ze strany učitelky. Nereagovala, když žáci naprosto zřetelně pravidla porušovali. Příkladem je, když se učitelka individuálně věnovala žákovi. Dva žáci, kteří seděli ve vedlejší lavici, se otáčeli místo toho, aby pracovali.

Druhou subkategorií je Usměrňování, kárání. Jak již jsem uvedla výše, nejčastější reakcí na nedodržení pravidel je napomínání. To se prolínalo téměř celou výukou spolu s připomínáním pravidel a usměrňováním žáků, když jsem je pozorovala. Nejčastěji využívané bylo slovní napomínání.

Při pozorování U2 nejčastěji docházelo ke třem situacím, ve kterých používala slovní napomínání. Jednalo se o časté otáčení žáků na ostatní, na které reagovala slovy: „*Neotáčej*

se!“ Velmi často se vyskytovalo špatné sezení žáků a nepozornost při čtení: „*Sedni si tak, jak máš a sleduj, kde čtete.*“ V případě častého vyrušování učitelka napomínala slovy: „*Nechej toho!*“

Při pozorování U3 nejčastěji docházelo k tomu, že žáci se věnovali jiným aktivitám, než kterým měli. Napomínala je slovy: „*Dělej, co máš a nekresli si!*“

Při pozorování U6 nejčastěji docházelo také k otáčení žáků na své spolužáky. Na to učitelka reagovala slovy: „*Kde máš lavici?*“ Místo napomínání také často řekla jméno konkrétního žáka, který v hodině rušil. Díky tomu daný žák přesně věděl, že si učitelka všimla toho, co dělá a dělat nemá. Dále napomínala slovy: „*Když někdo čte, ostatní mají zavřenou pusu a poslouchají toho, kdo právě čte.*“

V hodinách také nastaly situace, ve kterých učitelky žáky odkazovaly na konkrétní pravidla. Nejčastěji se tak stávalo v případě, kdy se žáci nehlásili a vykřikovali. Zde je U6 odkazovala na konkrétní pravidlo „hlásíme se“. V jejích hodinách rovněž bylo zavedeno pravidlo zvednuté ruky. Použila jej v případě, kdy se mezi sebou žáci bavili a ruch ve třídě byl již tak velký, že učitelka nemohla pokračovat ve výkladu. Přestala mluvit, zvedla ruku a čekala, až si toho žáci všimnou. Po nějaké době si žáci opravdu začali všimnout podivného ticha ze strany učitelky. Každý, kdo si všiml zvednuté ruky, zvedl ji taky, čímž dal najevo ostatním spolužákům, že je nutný klid. Jakmile měli zvednutou ruku úplně všichni, učitelka dále pokračovala.

Usměrňování žáků ze strany učitelek probíhalo nejčastěji gesty. Například U2 používala přiložený prst na ústa. Toto gesto doplňovala hlasitým „*pšit!*“ U3 ve většině případů využívala zdvižený ukazováček jako upozornění žáků na ztišení se.

## 7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Následující kapitola navazuje na interpretaci výsledků z předchozí kapitoly a je zaměřena na zodpovězení výzkumných otázek, které byly stanoveny na začátku výzkumu.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo: „**Jaké postupy využívají učitelé při práci s pravidly v 1. třídách základních škol?**“ Dle zjištění z výzkumu lze s jistotou říct, že učitelé využívají různé postupy práce s pravidly. Každý učitel využívá pravidla při práci svým vlastním způsobem, ve kterém se vyskytují zkušenosti, názory i osobní přístupy.

Tabulka 3 - Tabulka míry a způsobu zapojení do práce s pravidly

	Učitel
Adaptování na třídní pravidla	Plně aktivní
Pravidla 1. třídy	Plně aktivní
Pomalu, postupně, pravidelně	Plně aktivní
Jasně a jednoduše	Plně aktivní
Upozornění a kontrola	Plně aktivní
Vizualizace	Plně aktivní
Implementace pravidel jako komplikace	Plně aktivní
Správa chování	Plně aktivní
O pravidlech společně	Plně aktivní se zapojením žáků
Zvnitřněná pravidla režimem	Částečně aktivní

Z výsledků je patrné, že většina z nich jsou aktivní postupy, při nichž učitelé vynakládají přímé úsilí při práci s pravidly. V menší míře uplatňují postupy pasivnějšího charakteru jako jsou Zvnitřněná pravidla režimem pomocí zajištěného školního režimu. Žáci jsou do postupů ve většině přímo zapojováni.

Postupy můžeme označit za částečně metodicky inspirované a částečně intuitivní. Inspirace vychází především z internetu, případně od jiných kolegů či kolegyň. Z výpovědí je zřejmé, že se učitelky snaží dodržovat metodická doporučení – srozumitelnost pravidel, nízký počet, pravidla pozitivně formulována, zapojení žáků do tvorby, grafická podpora

pravidel a další. Na druhou stranu jsou si vědomy, že ne vše je možné formálně metodizovat a využívají tedy vlastních zkušeností a intuice.

Rovněž všichni učitelé jdou příkladem žákům, co se dodržování pravidel týká. Zdůraznili, jak důležité je žákům ukázat, že stejně jako oni pravidla dodržují i učitelé.

V první třídě základní školy se učitelé snaží vyhnout trestům, i když sami velmi dobře ví, že občas je nutné je použít. Není jim příjemné dávat poznámky, a tak se snaží jít jinou cestou. Nejčastěji slovním napomenutím nebo odebráním odměny. Každý učitel také ve třídě využívá svůj specifický systém odměn.

Učitelé velmi často aplikují třídní pravidla na konkrétní činnosti, aktivity a didaktické hry ve výuce. Často je žákům připomínají, opakují je a v případě potřeby na ně rovněž v průběhu vyučování upozorní a odkážou.

První dílčí výzkumnou otázkou je: **„Jak probíhá utváření, dodržování a hodnocení pravidel v 1. třídách základních škol?“**

1. Představy a vize učitele.
2. Společné utváření pravidel.
3. Vizualizace a prezentace pravidel.
4. Hodnocení pravidel.

Z výzkumu vyplynulo, že téměř všichni učitelé mají již před začátkem školního roku představu, kterým směrem by se třídní pravidla měla ubírat. K nachystání alespoň obecných bodů možných pravidel využívají přípravný týden. Následné utváření pak probíhá během začátku školního roku, nejčastěji hned první týden školy, který v první třídě bývá často volnější, aby se žáci aklimatizovali a zvykli si na školní režim.

Učitelé mají z přípravných týdnů často navrhnuté určité body, které se snaží uplatnit v budoucích pravidlech. I přes to však utváření pravidel probíhá ve spolupráci učitele a žáků. Učitelé většinou volí postup diskuse, kdy žáky seznámí s pojmem „pravidlo“, případně se jich zeptají, co si myslí, že takové slovo znamená. Následně pomocí návodných otázek směřují žáky správným směrem k pravidlům. Snaží se však přenechat část zodpovědnosti na žácích, kteří se samostatně vyjadřují k tomu, jak by chtěli, aby se k sobě chovali, jak by se chtěli ve třídě cítit a co pro to mohou udělat. Samotná formulace pravidel pak závisí na samotném učiteli. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé třídní pravidla formulují pozitivně. Taková pravidla žákům říkají, jak přesně se mají chovat, vynechává se předpona „ne“ a tím

pádem se jedná opravdu o pravidlo, a nikoliv o příkaz či rozkaz toho, co žáci nesmí dělat, což bývá efektivnější a snadnější pro zvnitřnění a adaptování se na ně.

Poté vždy následuje vizualizace – ta bývá dvojitá možnost. Buď učitel má již z přípravného týdne nachystané možné obrázky či symboly, které spolu s vytvořeným pravidlem žákům připraví nebo je vytvoří až poté, co si spolu utvoří daná pravidla. Zároveň je v tomto bodu úplná absence zapojení žáků do samotné tvorby grafického znázornění pravidla. Poté následuje umístění těchto pravidel na viditelné místo do třídy. V průběhu školního roku pak učitelé využívají možnosti zasahování do již vytvořených pravidel. Často je upravují, odstraňují nebo naopak přidávají další pravidlo, které je potřeba dodržovat. Zároveň bylo zjištěno, že učitelé s žáky pracují na zvnitřnění tzv. nepsaných pravidel, které jsou potřeba dodržovat, ale žákům nedělají až tak velké potíže, a proto nemusí být umístěny v seznamu.

Jak jsem již zmínila v předchozí otázce, učitelé mají svůj vlastní systém odměn, který dopomáhá k motivování žáků k dodržování pravidel. Rovněž si se žáky stanovují sankce za případné porušení na základě diskuse.

Z výzkumů také vyplynulo, že během vyučovacích hodin nemají učitelé prostor pro častější hodnocení pravidel. Proto k tomu často využívají především třídnické hodiny, které probíhají jednou měsíčně. V případě většího problému však učitelé danou situaci řeší bezprostředně ve chvíli, kdy se odehrává. Hodnocení pravidel z velké části probíhá formou diskuse. Učitelé se žáků ptají na otázky, zda není třeba nějaké pravidlo upřesnit či doplnit.

Druhou dílčí výzkumnou otázkou je: „**Jak učitelé pracují s pravidly ve třídě během výuky v 1. třídách základních škol?**“ Z výsledků na základě pozorování bylo zjištěno, že přímo v hodinách učitelé pracují s třídními pravidly, které často implementují do aktivit. Před samotnou aktivitou učitel žákům podrobně vysvětluje pravidla, která musí během činnosti dodržet. V případě nedodržení pak využívají nejrůznější tresty, kdy nejčastěji je používáno napomínání či přímé odkazování na porušené pravidlo. Mezi další často využívaný trest se řadí i záměrná ignorace žáka ze strany učitelky, a to především při vykřikování. Naopak nejvíce využívanou odměnou bývá ta slovní, konkrétně pochvala.

Bylo zjištěno, že ve výuce funguje automatický režim hodiny, kdy žáci mají naučeno, že učitel zahajuje hodinu a oni se postaví. Následně celou hodinu vede učitelka, kdy probíhají různé aktivity a didaktické hry a následně hodinu opět ukončuje učitelka. A to i v případě, že již zazvonilo. Pokud žáci určitou aktivitu nedokončili, stále na ni pracují a



svým způsobem nereagují na zvonění. Reagují až na pokyn učitele, který oznámí konec hodiny a začátek přestávky.

Vzhledem k tomu, že v první třídě je obvykle učitel přítomen neustále, dochází také ke kontrole dodržování pravidel i o přestávkách.

## 8 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU

Hlavním cílem diplomové práce bylo: Popsat postupy učitelů při práci s pravidly v 1. třídách základních škol. Výzkum byl realizován pomocí polostrukturovaného interview a nestrukturovaného pozorování.

Stěžejním dosaženým výsledkem je zjištění, že učitelé využívají převážně aktivní postupy při práci s pravidly a pasivní postupy se objevují pouze v menší míře. Tyto postupy z velké části stojí na učiteli. Učitelé se snaží při tvorbě pravidel uplatňovat metodická doporučení jako je pozitivní formulace, jasná a výstižná pravidla či jejich nižší počet. Tato skutečnost je v souladu s tvrzením Maphalaly (2016), který zmiňuje, že aby byla pravidla efektivní, je důležité, aby byla krátká, jasná, přímočará, srozumitelná, a především formulována pozitivně.

Studie Gezer Şena (2022), která pokrývá celý 1. stupeň základní školy ukázala, že pravidla třídy jsou velmi důležitá pro řízení třídy, kvalitní vzdělávání, výchovu a efektivní komunikaci. Učitelé při utváření pravidel nejvíce využívají modely, dramatické znázornění nebo výrazové metody jako je diskuse. Toto zjištění potvrzuje výsledky mnou provedeného výzkumu. Gezer Şen rovněž uvádí, že pravidla, které se týkají hygieny, sebezpečí a zdravé výživy bývají stanoveny hlavně učiteli. To se liší od mého zjištění, neboť z výsledků mého výzkumu vyplývá, že pravidla o sebezpečí či zdravé výživě nebývají často v rámci seznamu třídních pravidel formulována. Z jeho studie rovněž vyplývá, že pravidla pomáhají učitelům udržovat disciplínu a řízení třídy, což lze jen potvrdit. Hlavními pravidly jsou ve studii uvedeny pravidla tolerance, vrstevnických vztahů, skupinové práce a hry. Z mých výsledků plyne, že se v 1. třídě učitelé nejvíce zaměřují na řád a pořádek ve třídě, kolektivní a vztahová pravidla, pravidla hygieny a bezpečnosti a pravidla chování a respektu, což je velmi obdobné s výše uvedenou studií. Rovněž se potvrdilo, že učitelé nejčastěji do tvorby pravidel zahrnují samotné žáky, přičemž samotná pravidla musí být dodržována jimi i učiteli. Pravidla by měla být pevně daná, jasná, nezbytná a snadno vymahatelná.

Překvapivým zjištěním se jeví, že čím jsou učitelky starší, tím mají benevolentnější postoj k dodržování pravidel. Lze se domnívat, že je to dáno jejich bohatými zkušenostmi, na základě, kterých dokážou vést žáky k tomu, aby chápali význam pravidel a dodržovali je z vlastního přesvědčení. Rovněž bylo zjištěno, že i přes to, že je první třída klíčová na adaptování žáků na třídní pravidla, učitelky se snaží za porušení pravidel netrestat. Spíše se opírají o odměny, které jsou z jejich strany větším motivátorem než tresty.

## 8.1 Limity výzkumu

Existují aspekty, které limitují dosah výsledku. V první řadě se jedná o nezkušenost výzkumníka s realizací sběru dat. Polostrukturované interview i nestrukturované pozorování byly realizovány bez předchozích zkušeností.

Dalším z limitů je výzkumný soubor, který nezahrnoval učitelé začátečníky. Nelze tedy výsledky vztahovat na celou profesní populaci učitelů. Krom toho se v rámci sběru dat objevila přesycenost výzkumného pole. Velké množství učitelů účast odmítla z důvodu účasti na jiném výzkumu.

Poslední z limitů se týká metod sběru dat. Hlavní metodou bylo polostrukturované interview, což sice umožnilo se s participantkami setkat osobně a vidět, jak reagují na dané otázky, případně navázat na jejich odpovědi a přidat otázky doplňující, nicméně tato výzkumná metoda neumožnila u všech participantek sledovat je přímo ve třídě při práci s pravidly. Nestrukturované pozorování bylo realizováno jen u třech participantek, a proto je možné, že z důkladnějšího pozorování by mohly vzejít další obohacující skutečnosti.

## 9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě zjištěných údajů z výzkumného šetření lze uvést několik doporučení, které se týkají tvorby, dodržování a hodnocení pravidel v 1. třídách základních škol.

Prvním doporučením učitelům je snažit se zakomponovat metodická doporučení do procesu tvorby, dodržování a hodnocení pravidel. Především se jedná o zapojení žáků do procesu, jasně a jednoduše pravidla formulovat, být důsledný, průběžně je hodnotit a rovněž podporovat pozitivní chování žáků. Zároveň je důležité uvědomění, že se jedná o proces, který se vyvíjí postupně společně se třídou a ukotvuje se.

Zároveň je vhodné rozšířit možnosti dalšího vzdělávání učitelů, pomocí metodických workshopů, seminářů, webinářů, kurzů nebo školení, které by jim umožnily rozvíjet a osvojit si rozmanité způsoby, díky kterým se zdokonalí ve tvorbě, dodržování a hodnocení pravidel ve třídě. Přednostně ty, které pomohou učitelům s metodikou, jak aktivně žáky zapojovat žáky do tohoto procesu.

Vhodné by bylo zavést kolegiální hodiny, ve kterých by si učitelé vyměňovali postupy, které aplikovali a rovněž si vyměnili zkušenosti. Učitelům k dispozici může být také metodik školní prevence, případně školní psycholog, pokud je v dané škole k dispozici.

Rovněž bych doporučila větší zapojení žáků do grafického znázornění pravidel, které lze uplatňovat v rámci hodin výtvarné výchovy. Takový proces může být efektivnější pro zvnitřnění pravidel.

Jako posledním doporučením je důležité si uvědomit, že součástí celé třídy je i učitel. Neměl by proto zapomínat, že je vhodné, aby šel příkladem a stanovená pravidla dodržoval i on.

Doufám, že bude tato práce učitele motivovat a naleznou zde vhodné doporučení a inspiraci, která ulehčí a zpříjemní celý proces tvorby, dodržování a hodnocení pravidel v 1. třídách základních škol.

## ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zaměřila na tvorbu, dodržování a hodnocení pravidel v 1. třídách základních škol.

V teoretické části bylo mým cílem popsat tvorbu, dodržování a hodnocení pravidel zaměřených na 1. třídu základní školy, popsat management třídy, pravidla, jejich význam a typologii, popsat faktory, které jsou klíčové pro správné fungování třídních pravidel a popsat, jakým způsobem může učitel přistupovat k utváření, dodržování a hodnocení pravidel. V jednotlivých kapitolách byly tyto cíle naplněny. Byl zde představen management třídních pravidel, jejich význam i typologie. Dále byla pozornost zaměřována na konkrétní faktory, které ovlivňují fungování pravidel v prvních třídách a poslední kapitola byla věnována především tvorbě, dodržování, podpoře funkčnosti a hodnocení pravidel.

V rámci praktické části se na základě hlavní metody polostrukturovaného interview s učiteli 1. tříd základních škol a doplňkové metody nestrukturovaného pozorování učitelů 1. tříd základních škol podařilo identifikovat a popsat postupy učitelů při práci s pravidly v 1. třídě základní školy. Dalším výzkumným cílem bylo popsat průběh tvorby, prezentování a dodržování pravidel v 1. třídách základních škol. Výzkumné otázky navazovaly na výzkumné cíle a při jejich odpovídání jsem popsala, jak probíhá průběh utváření, prezentace a dodržování pravidel. Zároveň jsem stanovila poslední otázku, jejímž cílem bylo popsat postupy a práci s pravidly při vyučování v 1. třídách základních škol.

Na základě analýzy dat bylo zjištěno, že u učitelů převažují spíše aktivní postupy, zatímco pasivnější postupy jsou zastoupeny v menší míře. Tyto postupy jsou jak částečně metodicky inspirované, tak založené na intuici učitele. Rovněž se zde objevuje snaha o zapojení žáků do tvorby pravidel, přičemž učitelé využívají jejich grafickou podporu. Hodnocení pravidel je zastoupeno v menší míře. Učitelé rovněž pravidla implementují do aktivit a činností, které v hodině probíhají. Z velké části také převládá automatický režim hodiny.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristic of Effective Classroom Rules: A Review of the Literature.
- Beníšková, T. (2007). *První třídou bez pláče*. Grada.
- Cangelosi, J. S. (1994). *Strategie řízení třídy*. Portál.
- Cohen L., Manion L., Morrison, K., & Wyse D. (2004). *A Guide to Teaching Practice*. Routledge.
- Curwin, R. (2014, August 14). *The 5 Critical Categories of Rules*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/blog/5-critical-categories-of-rules-richard-curwin>
- Demir, I., Sener, E., Karaboga, H. A., & Basal, A. (2023). Expectations of Students from Classroom Rules: A Scenario Based Bayesian Network Analysis. *Participatory Educational Research, 10*(1), 434–422.
- DeVries, R., & Zan, B. (2003). When Children Make Rules. *Educational Leadership, 61*(1), 64–67.
- Dubec, M. (2007). *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole*. O.s. Projekt Odyssea.
- Dytrtová, R. & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.
- Dunovský, J. (1986). *Dítě a poruchy rodiny*. Avicenum.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.), (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum.
- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Grada.
- Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Grada.
- Gezer Şen, B. (2022). Teachers' views on classroom rules in basic education. *International Journal of Curriculum and Instruction, 14*(3), 1696–1715.
- Giddens, A. (1990). *Sociologie*. Agro.
- Gillnerová, I., Krejčová, L., & kol. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Taylor & Francis.

Hazulková, H., Pehelová, M., Rauchová, Z., & Svobodová, E. (2014). *Objevujeme s dětmi kulturu a společnost*. Raabe.

Holeček, V. (2015). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.

Horáková Hoskovcová, S., & Suchochlebová Ryntová, L. (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Grada.

Islam, N. (1999). A Few Aspect of Motivation: An Overview of Concepts, Theories and Techniques. *Management & Business Studies, Kuhlana University Studies, 1(1)*, 91–96.

Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: Jak porozumět socializačním obtížím*. Grada.

Johnová, J. (2021). *Učíme děti v 1. ročníku: didaktika čtení*. Lanovka.

Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Grada.

Kendíková, J. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga*. Pasparta.

Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová D., & Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován*. Spirála.

Krejčová, K., & Langer, T. (2017). *Maslowa teorie potřeb v kontextu vzdělávání*. VŠE.

Kucharská, A., & Švancarová, D. (2017). *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem: Poradenství pro rodiče*. Edika.

Lehr, C. A., Soon Tan, Ch., & Ysseldyke, J. (2009). Alternative Schools: A Synthesis of State-Level Policy and Research. *Remedial and Special Education, 30(1)*, 19–32.

Lukas, J., & Lojdová, K. (2018). Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika, 68(2)*, 155–172.

Manniová, J. (2007). Rodičovská autorita a štyly výchovy – činitele ovplyvňujúce výchovu v rodine. *Pedagogická orientace, 17(1)*, 34–44.

Marzano, R., J., & Marzano J., S. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A., 61(1)*, 6-13.

Maphalala, M. CH. (2016). *Teaching and Learning Strategies in South Africa*. Thomson Learning.

Maphalala, M. CH. (2016). *Effective classroom management*. Cengage Learning EMEA.

- Mertin, V. (2021). *Management třídy*. Wolters Kluwer.
- Millová, K. (2017). Klasické teorie vývoje. In M. Blatný (Ed.), *Psychologie celoživotního vývoje* (s. 23–37). Karolinum.
- Mortiz Rudasill, K. (2011). Child temperament, teacher – child interactions, and teacher – child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 147–156.
- MŠMT. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Národní ústav pro vzdělávání. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Nagro, S. A., Fraser, D. W., & Hooks, S., D. (2018). Lesson Planning With Engagement in Mind: Proactive Classroom Management Strategies for Curriculum Instruction. *Intervention in School and Clinic*, 54(3), 131–140.
- Nezvalová, D. (1996). Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů a její reflexe. *Pedagogická orientace*, 6(21), 62–69.
- Nie, Y., & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 185–194.
- Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Portál.
- Önder, A., & Gülay H. (2010). Reliability and Validity of the Teacher Rating Scale of School Adjustment for 5-6 Years old Children. *International Online Journal Educational Sciences*, 2(1), 204–224.
- Paramita, P., Sharma, U., & Anderson, A. (2019). Indonesian teacher's causal attributions od problém behaviour and classroom behaviour management strategies. *Cambridge Journal of Education*, 50(2), 261–279.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Průcha J. (2002). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Putri, A. F., Andriningrum, H., Rofiah S. K., & Gunawan I. (2019). *Teacher Function in Class: A Literature Review*. Atlantis Press.



- Rakhmanina, L., Martina F., & Jayadi, N. (2020). The Comparison Study on Two-Types of Students' Personality: Sanguine and Phlegmatic Toward Their English Speaking Ability. *Professional Journal of English Education*. 3(4), 443–452.
- Sdružení D. (n.d.). *Interaktivní zážitkové programy*. <https://www.sdruzenid.cz/>
- Sekot, A. (2019). Význam rodičovských výchovných stylů pro sportování dětí. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. 9(1), 45–64.
- Sidin, S. A. (2020). The Application of Reward and Punishment in Teaching Adolescents. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 539, 1–5.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Grada.
- Svobodová, E. (2022). *Aby nám tu bylo hezky: Tvoříme pravidla v MŠ*. Portál.
- Šed'ová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*. 14(1), 27–51.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Špaček, L. (2022). *Etiketa pro holky a kluky: se slušností nejdál dojdeš*. Albatros Media a.s.
- Teleková, R., Marcínková, T., Tirpáková, A., & Gonda, D. (2023). Adaption Difficulties of Children at the Beginning of School Attendance Based on the Optics of Primary School Teachers. *Children*, 10(2), 5–13.
- Thornberg, R. (2008). A Categorisation of School Rules. *Educational Studies*, 34(1), 25–33.
- Uhlíková, P. (2011). Rodiče a rodina v životě dítěte. In M. Macela, K. Trubačová, R. Suda, A. Benčová, E. Turnovská, B. Bendová, M. Čuhelová & P. Spurný (Eds.), *Služby pro rodinu a děti* (s. 5-7). Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. <https://www.mpsv.cz/documents/20142/954480/sbornik.pdf/02763c71-2ae0-819a-f658-9a5d59f1c073>
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
- Weichbrodt, J., & Grote, G. (2010). Rules and Routines in Organizations: A Review and Extension. *Fourth International Conference on Organizational Routines*. 11(12), 2-35.

Wong, H., K. & Wong R., T. (2018). *The First Days of School: How to Be an Effective Teacher*. Harry K. Wong Publications.

Yusufa, M. (2017). The Role of Classroom Behavior Management in Enhancing Student Emotional Intelligence. *Atlantis Press*. 9(118), 286–292.

*Zákon č. 561/2004 Sb., o plnění povinností školní docházky* (2004).  
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zelinková, O. (2007). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Grada.

Ženatová, Z. (2018). *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Raabe.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně

Pozn. Poznámka

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Tzv. Tak zvaně

## SEZNAM OBRÁZKŮ A SCHÉMAT

### Obrázky

Obrázek 1 - Semafor (Svobodová, 2022) .....	40
---	----

### Schémata

Schéma 1 - Dichotomická pojetí řízení třídy (Lukas & Lojdová, 2018) .....	15
Schéma 2 - Hierarchie lidských potřeb (podle A. H. Maslowa).....	18
Schéma 3 - Dělení pravidel dle Thornberga (2008) .....	21
Schéma 4 - Faktory (vlastní modifikování dle zdrojů práce) .....	24
Schéma 5 - Kategorie.....	51

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 - Průběh sběru dat .....	46
Tabulka 2 - Charakteristika participantek.....	48
Tabulka 3 - Tabulka míry a způsobu zapojení do práce s pravidly .....	78

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Ukázka rozhovoru

## PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

### **Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným vyžitím pro účely diplomové práce Tvorba, dodržování a hodnocení pravidel v 1. třídách základních škol.**

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Valentiny Havlové s názvem Tvorba, dodržování a hodnocení pravidel v 1. třídách základních škol. Cílem výzkumu je zjistit, jak učitelé postupují při aplikaci pravidel v 1. třídách základní školy. ☒
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku. ☒
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce, jinak nikomu až na části citovány v textu práce, který bude volně dostupný online. ☒
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a. ☒
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána. ☒

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka: ☒

## PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ROZHOVORU

JÁ: A když teda se dozvíte, že budete mít 1. třídu, tak kdy začínáte zvažovat nějakou jakou tvorbu těch pravidel?

UČITELKA: Ehm... Tvorba pravidel jakoby... Je něco jiného tvorba jakoby... **nachystat si nějaké obrázky, jakože do třídy...tak to většinou dělám... Když máme nějaké téma, třeba krtečka, tak v podstatě třeba si to dělám do toho tématu (pravidla v tematických obrázcích)**. Aby tam byl ten obrázek s tím krtečkem, tak to je jakoby jedna věc jakoby chystání, že se člověk dívá na internet a zjišťuje co kde mají a nemají, nebo jak si to můžu vytvořit a druhá věc **je potom tvoření těch pravidel s těmi dětmi (spoluutváření pravidel)**. Některý roky jsem to třeba měla tak, že jsem jim jako by nabídla **ty obrázky, které už byly nachystané a povídali jsme si o nich, jestli jsi je vybereme, že je budeme dodržovat nebo nebudeme (výběr pravidel žáky)** anebo se dá druhým způsobem, **že se s nimi nejdříve o tom pobavím, že je vytváříme jakoby společně (spoluutváření pravidel)**. Oba dva způsoby u těch malých je podle mě... jsou dobrý, nepozorují že by to, že když si to nejprve řekneme my nebo jsou nejdříve obrázky... to je jedno. **Důležité je, si na nich vytrvat a fakt jako striktně to dodržovat (vyžadování pravidel)**, protože fakt v té 1. třídě je to dost náročný. Aby to oni pochopili, že ta pravidla jsou důležitá.

JÁ: A máte třeba nějaký počet pravidel?

UČITELKA: Ne nemám, vůbec. **Snažím se, aby to nebyla taková ta pravidla, která začínají tím NE (pozitivně formulovaná pravidla)**, ale de facto u těch malinkých je to... tím že jsou to třeba obrázky, tak spíš si o tom vykládáme. Co ten chlapeček dělá špatně na tom obrázku nebo ta holčička, co by měl udělat lépe... Jak bychom se měli chovat, jo. U těch větších už to bývá tak jakože, fakt... **Je to náročný to předělat, vlastně aby tam nebylo to NE (náročnost formulování pravidel pozitivně)**. **Nedělej, neskákej, nevykřikuj... ale zase všichni mluví o tom, že by se pravidla měla formulovat pozitivně, kladně... nedokážu asi říct, jestli ta pozitivní pravidla mají větší vliv než to pravidlo, když je tam napsaný nevykřikujeme. Nemyslím si, nevím fakt jako (žádný vliv mezi pozitivně a negativně formulovaných pravidel)**.

JÁ: Takže to je vlastně i to, jakým způsobem vy postupujete při přípravě... to jste vlastně teďka řekla. A máte třeba nějaká pravidla, na která se nejčastěji zaměřujete? Co třeba těm žákům dělá velký problém? Vy jste teda zmiňovala to hlášení se, nevykřikování...

UČITELKA: A pak v podstatě i na začátku tady s těma malýma, třeba, že si nemohou brát věci nebo takový to... jakože tohle je moje a mám svoje pastelky, mám svoje fixy a **pokud ty něco chceš tak se mě musíš zeptat, poprosit (poprosit a zeptat se)** ... jakože to není taková automatika jak doma. Jako že si každý vezme, co chce. Nebo z té školky jsou tak zvyklí, tam mají všechny hračky dohromady. Zatímco v té škole už je to tak, že to jsou jeho věci, jeho aktovka a nikdo do ní nemůže přijít a vzít si to. **A toto jim vždycky ze začátku trvá, než si vytvoří kamarády (udělat si kamarády)**. **Takže vysvětlování toho pravidla, že nevdí, když si se mnou nechce hrát, tak si prostě budu hrát s někým jiným (vysvětlování pravidel)**. **A další den si spolu můžeme hrát, nebo že když nechce, tak ho nemůžu nutit, jo, že to není o tom, že já chci prostě aby sis se mnou hrál. Takže taková ta komunikace mezi nimi (komunikace mezi žáky)**. **To fakt trvá (časová náročnost)**.