



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Přestávky jako potenciál pro vytváření vztahů v 1. třídě ZŠ

Vypracovala: Michaela Němcová
Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová, Ph.D.

České Budějovice 2019

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogicko-psychologickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích

2. 1. 2020

.....

Podpis studenta

Poděkování

Ráda bych poděkovala ZŠ Plešivec v Českém Krumlově a ZŠ Máj I v Českých Budějovicích za vstřícnost a ochotu při realizování výzkumu k této diplomové práci. Také bych chtěla poděkovat všem informantům – žákům prvních tříd, jejich rodičům i učitelům prvního stupně základních škol za jejich čas a ochotu.

Velké poděkování patří vedoucí této práce, PhDr. Martě Franclové, Ph.D., za její cenné rady, konstruktivní kritiku a trpělivost.

Anotace

Diplomová práce se věnuje zmapování přestávek na prvním stupni ZŠ z pohledu vytváření vztahů mezi dětmi a mezi dětmi a učitelem. V teoretické části je popsáno základní pojetí prvního stupně ZŠ, socializace v mladším školním věku, problematika zahájení školní docházky a vnímání přestávek mezi vyučovacími hodinami v odborné literatuře českých i zahraničních autorů.

Praktická část byla realizovaná formou pozorování, řízených rozhovorů s dětmi i učiteli a dotazníku s rodiči. Data získaná tímto výzkumem jsou použita ke zmapování činností dětí a pedagogů o přestávkách a vytváření vztahů během přestávek.

Klíčová slova: Přestávky; primární vzdělávání; žák; učitel; vztah.

Abstract

The thesis deals with charting building relationships between children and between children and teachers during school breaks in the first grade of elementary school. The theoretical part describes conception of elementary school, socialization in younger school age, the issue with starting school attendance and perception of school breaks in Czech and foreign literature.

The practical part of the thesis was realized by observation, structured interviews with children and teachers and by survey with parents. The obtained data are used to chart activities of children and teachers during school breaks and building relationships during school breaks.

Key words: School breaks, primary education, schoolchild, teacher.

Obsah

Úvod	8
I. Teoretická část	9
1. Pojetí 1. stupně základního vzdělávání	9
1.1. Pojetí prvního stupně v Bílé knize	9
1.2. Pojetí prvního stupně v RVP ZV	10
2. Socializace	11
2.1. Socializace v mladším školním věku	11
2.2. Školní prostředí	14
2.3. Sociální dovednosti	15
2.3.1. Řešení problémů	15
2.3.2. Kooperace a kompetice	15
2.3.3. Sociální komunikace	16
2.3.4. Mezilidské vztahy	17
3. Zahájení školní docházky	18
3.1. Školní zralost a školní připravenost	18
3.1.1. Školní připravenost	19
3.1.2. Školní zralost	20
3.1.3. Zralost osobnosti	21
3.2. Vstup dítěte do školy	22
3.2.1. Vytváření vztahů	22
4. Přestávky	23
4.1. Sociální interakce o přestávkách	24
4.2. Hra a fyzická aktivita o přestávkách	25
II. Praktická část	26
5. Metodika výzkumu	26
5.1. Charakteristika výzkumného vzorku	27
5.2. Metodika výzkumu	29
5.2.1. Pozorování	29
5.2.2. Rozhovory	29
5.2.3. Dotazník	29
6. Výsledky	31

6.1.	Výsledky pozorování v 1. třídách	31
6.2.	Výsledky rozhovorů s žáky 1. tříd ZŠ.....	33
6.2.1.	Vztah dětí k přestávkám	33
6.2.2.	Převládající činnosti o přestávkách	34
6.2.3.	Vnímání přítomnosti či nepřítomnosti pedagoga ve třídě.....	36
6.2.4.	Vnímání a řešení konfliktů mezi dětmi.....	37
6.2.5.	Podoba ideální přestávky z pohledu dítěte.....	39
6.3.	Výsledky rozhovorů s učiteli základních škol	40
6.3.1.	Vnímání přestávky z pohledu pedagoga	40
6.3.2.	Přítomnost či nepřítomnost pedagoga ve třídě	42
6.3.3.	Řešení konfliktů mezi dětmi o přestávkách	45
6.3.4.	Podoba ideální přestávky z pohledu pedagoga.....	46
6.4.	Výsledky dotazníků s rodiči žáků 1. tříd.....	47
6.4.1.	Vnímání přestávky z pohledu rodičů	47
6.4.2.	Názor rodičů na přítomnost či nepřítomnost pedagoga ve třídě o přestávce.....	49
6.4.3.	Názor rodičů na vytváření vztahů o přestávkách	50
6.4.4.	Ideální přestávka z pohledu rodičů	51
7.	Diskuze	53
7.1.	Pozorování	54
7.2.	Rozhovory s dětmi	54
7.3.	Rozhovory s pedagogy	56
7.4.	Dotazník pro rodiče.....	59
7.5.	Pohledy na ideální přestávku.....	60
8.	Závěr.....	62
9.	Seznam použitých zdrojů	64
10.	Seznam příloh	67

Úvod

Školní přestávky jsou nepochybně velkou součástí školní docházky dítěte již od prvního nástupu do školy. Dítě přichází ze známého prostředí (rodiny a školky) do prostředí první třídy. Toto prostředí je pro dítě neznámé, plné cizích lidí. Tato situace pro něj bývá více či méně stresující. Je zde pro něj nutnost začlenit se do nového kolektivu, interakce s učitelem, uvyknutí si na školní režim. I když dítě může znát některé své spolužáky již z předškolní docházky, stejně se musí začlenit do kolektivu, který je složený nejen z jeho předchozích přátel, ale také z nových dětí.

Přestávky umožňují vytvářet skupiny, upevňovat je, ale také mohou být příležitostí ke vzniku negativních zkušeností, mohou zde vznikat dokonce zárodky šikany. Učitel do tohoto potenciálu vstupuje jako pomyslný rozhodčí, který může zásadně ovlivnit tvorbu vztahů mezi dětmi. Svým působením může podněcovat pozitivní i negativní styly chování.

Téma Přestávky jako potenciál pro vytváření vztahů v 1. třídě ZŠ jsem si vybrala pro jeho aktuálnost v jakékoli době. V každé první třídě se bude učitel setkávat s vytvářením vztahů mezi dětmi i vztahů v rámci učitel-žák. Myslím si, že je důležité, aby si učitel uvědomoval, jakým způsobem se při přestávkách tvoří tyto vztahy. Také by měl vědět, jakým způsobem může vznikající vztahy sám ovlivňovat, ať už negativním či pozitivním způsobem, vědomě či nevědomě.

I. Teoretická část

1. Pojetí 1. stupně základního vzdělávání

Před tím, než se začnu věnovat přestávkám ve výuce, ráda bych se podívala na celkové pojetí prvního stupně základního vzdělávání, a to konkrétně ve dvou základních dokumentech – v Bílé knize a v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Tyto dokumenty určují strategie vzdělávání a kompetence, které by děti měly ve škole získávat. Dávají doporučení, jak by základní vzdělávání mělo probíhat, a to nejen ve vzdělávací, ale také ve výchovné a sociální rovině. Zvláště s Rámcovým vzdělávacím programem by měl být každý pedagog seznámený a jeho doporučení by měl co nejvíce respektovat.

1.1. Pojetí prvního stupně v Bílé knize

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001) vytvořil Bílou knihu jako dokument doporučující myšlenková východiska a rozvojové programy, které by měly udávat směr vývoje soudobého školství a vzdělávání. Na jejím vzniku se podíleli mimo jiné i členové zájmových sdružení či samotní pedagogové. Dokument byl schválen na zasedání vlády České republiky v roce 2001.

Franclová (2013) poznamenává, že Bílá kniha byla sice určena pro časové období od roku 2001 do roku 2009, ale její význam je stále aktuální. Obsahuje nejen funkce a cíle školy, ale také role a kompetence učitele. Jde o otevřený dokument, ke kterému by se mělo přistupovat v souladu se společenskou situací, měl by se neustále kriticky kontrolovat a měnit. Bílá kniha byla vytvořena v situaci důležitých změn (např. rozvoj vědy a techniky, vstup do EU, ...), které ale stále trvají. Tyto změny zasahují do každodenního života společnosti včetně dětí. Bílá kniha vyzývá k výchově dětí k toleranci a respektu odlišností. Toto téma je i dnes aktuální a mělo by s ním být ve školách pracováno.

Podle Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (2001) docházelo v předchozích letech ke změnám v rámci vzdělávání. Například se v národním kurikulu

změnil pohled na výchovné a vzdělávací cíle, a to na obecné cíle i kompetence zaměřené na rozvoj osobnosti.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001: 43) definuje základní vzdělávání: „*jedinou vzdělávací etapou, které se povinně účastní každé dítě v ČR a která vytváří základ pro celoživotní učení u celé populace*“. Z tohoto důvodu klade důraz nejen na obsah vzdělávání, ale také na přípravu do budoucího života, rozvoj osobnosti a také soužití s druhými osobami. Vstup do první třídy základní školy popisuje jako nejnáročnější změnu, se kterou se musí dítě vyrovnat. Přichází z volného a hravého předškolního vzdělávání do prostředí, kde je důležitý režim a pravidla.

Dle Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (2001) je důležité, aby se zvláště první rok základního vzdělávání snažili pedagogové co nejvíce respektovat potřeby žáků. Cílem základního vzdělávání je připravit dítě na vzdělávání celoživotní, motivovat ho k dalšímu učení či rozpoznat specifické zájmy a nadání každého žáka. Ve škole by měla být příznivá atmosféra, a to nejen pracovní, ale i sociální a emocionální. Pedagog by měl být schopen pracovat s každým dítětem, napravovat možné učební i jiné nedostatky a spolupracovat s rodiči i s pedagogy druhého stupně školního vzdělávání.

1.2. Pojetí prvního stupně v RVP ZV

Franclová (2013) zmiňuje, že Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání byl vytvořen v návaznosti na Bílou knihu. Jde o dokument, který pomohl státu formovat konkrétnější požadavky na cíle, obsah a výstupy dítěte v rámci základního vzdělávání.

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2017:8), dále jen RVP ZV, je základní vzdělávání charakterizováno jako „*jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků, a to ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních*.“ Vzdělávání na prvním stupni pomáhá dětem plynule se zapojit do vzdělávacího procesu. Žáci si postupně uvykají pravidelnému režimu školy. Základní vzdělávání by mělo rozvíjet individuální schopnosti dětí a motivovat je k dalšímu učení.

Mezi cíle základního vzdělávání patří dle RVP ZV (2017) motivace a podněcování dětí k dalšímu poznání, vedení k otevřené a účinné komunikaci, rozvíjení kritického

a logického uvažování, vedení žáků k toleranci nebo podporování projevů pozitivních emocí. Mezi klíčové kompetence řadí RVP ZV kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, občanské, pracovní a sociální a personální.

RVP ZV (2017:146) se věnuje také problematice žáků se speciálními potřebami a jejich patřičnému vzdělávání. Žáka s těmito potřebami definuje jako žáka, „*který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“. Mezi tyto opatření se řadí plány pedagogické podpory (PLPP) a individuální vzdělávací plány (IVP). Účelem těchto opatření, které vypracovává škola, je využít maximálního potenciálu daného žáka s ohledem na jeho individuální schopnosti.

Dále můžeme v RVP ZV (2017) najít doporučení pro vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Takového žáka definuje RVP jako dítě s velmi vysokou úrovní v některých dovednostech. Stejně jako u žáků se speciálními potřebami, i zde je škola povinna zajistit co nejlepší využití žákova potenciálu. Výuka by tedy měla stimulovat a rozvíjet žáka ve všech oblastech včetně oblasti, ve které je žák nadaný.

2. Socializace

Jedním z nejdůležitějších procesů nejen v předškolním a mladším školním věku, ale během celého života jedince, je proces socializace. Díky začleňování se do společnosti a přijímání jejích pravidel je člověk schopný plnohodnotného života. Proces socializace začíná již v domácím prostředí, dále pokračuje v mateřských školách a základních školách. Vztahy, které si děti budují, pomáhají vytváření morálky a zvnitřňování pravidel společnosti. V této kapitole je rozebrána socializace v mladším školním věku a proces sociálního učení na počátku školní docházky.

2.1. Socializace v mladším školním věku

Podle Procházky (2012) se pod pojmem socializace myslí osvojování chování, hodnot a začleňování do společnosti. Říká, že tento proces probíhá pomocí sociálního učení,

tedy učení ve společnosti a v situacích. Díky socializaci vzniká morálka – jistý soubor společensky vyžadovaných pravidel chování. Socializace je proces celoživotní, není tedy nikdy ukončen. Probíhá ve třech etapách – v první se dítě identifikuje s matkou, v druhé etapě se dítě osamostatňuje a hledá své místo ve společnosti, ve třetí etapě se již člověk začleňuje do jiných sociálních skupin (profesních či dalších).

Dle Procházky (2012) můžeme socializaci rozdělit na socializaci primární a socializaci sekundární. Primární socializace probíhá převážně v dětství. Jde o proces v rámci rodiny, kdy se dítě snaží začlenit mezi členy rodiny. Sekundární socializace začíná vstupem do mateřské školy, případně základní školy. Kontaktem s vrstevníky a zapojením do školního života se začíná učit novému režimu, pravidlům chování či komunikaci s okolím. Dítě se učí osvojovat si nové role (žáka, spolužáka), které pro něj byly do té doby neznámé. Toto období je pro dítě obzvláště náročné kvůli zvýšeným nárokům na chování, morálku a pracovitost.

Podle Vágnerové (2000) probíhá socializace dítěte postupně v průběhu celého dětství. Říká, že při nástupu do školy je nejdůležitější zvládnutí nové role školáka. Dítě ji získává automaticky a je důležité, aby se s rolí identifikovalo – k tomu je potřeba především kladných zážitků spojených s touto rolí a dostatečná výše sociální prestiže, kterou by mu role měla přinášet ve společnosti.

Vágnerová (2000) dále mluví i o důležitosti role nejen žáka, ale i spolužáka – kamaráda. To, jak dítě tuto roli zvládne, ovlivňuje jeho celkový dojem ze školní docházky, a také do budoucna ovlivňuje jeho další chování a vztahy. Ve skupině vrstevníků se dítě učí řešit problémy, získává nové hodnoty a celkově se učí začlenit se do sociální skupiny.

Franclová (2013) rozlišuje sedm základních způsobů osvojování vhodného chování ve společnosti (tj. socializace). Kromě informování a poučování dítěte a učení zpevnováním (odměna a trest) zmiňuje také učení nápodobou (dítě napodobuje chování a jednání jiných lidí, které dítě uznává, například rodičů či učitelů, aniž by dítě přemýšlelo nad správností daného jednání), identifikaci (dítě přijímá chování svého vzoru), či učení působením příkladů a vzorů.

Podle Prokopa (2001) však může dojít v procesu socializace i k narušení tohoto procesu, k narušení sociálních vztahů. Tato situace může následně vést k tomu, že se dítě danému sociálnímu prostředí dostatečně nepřizpůsobí a mohou vznikat problémy v chování žáka.

Gillernová (2012) u tématu socializace zdůrazňuje důležitost klíčových kompetencí, a to především kompetencí sociálních. Vidí ve školním prostředí příležitost pro děti k získávání schopností sebereflexe, utváření mezilidských vztahů, tolerance k ostatním žákům či rozvoj vhodného řešení problémů.

Podle Gillernové (2012) pomáhá zlepšování sociálních dovedností k rozvíjení efektivní komunikace mezi žáky, spolupráce a vzájemného respektu. Tyto dovednosti mohou pomáhat i ve školní úspěšnosti a zmírnění rizikového chování až šikany mezi dětmi.

Dle Vágnerové (2000) patří do problému socializace i komunikace. Schopnost dítěte dobře komunikovat souvisí s rozvojem myšlení a přináší dítěti důležité sociální zkušenosti. Komunikace se spolužáky pomáhá dítěti začlenit se do kolektivu. Projev bývá většinou zjednodušený, hlučný, s velkým množstvím neverbálního jazyka. Dítě by si mělo uvědomovat, že tento druh komunikace lze využívat pouze v rozhovoru se spolužáky a kamarády. Mělo by chápat, že v rozhovoru s dospělými musí dodržovat jistá pravidla komunikace (kdy může a kdy nesmí mluvit, co má či nemá říkat). Oba druhy komunikace dítěti přinášejí důležité sociální zkušenosti, které mu usnadní budoucí pohyb ve společnosti.

Kromě komunikačních dovedností mluví Vágnerová (2000) i o normách chování, která si dítě při vstupu do školy musí osvojit. Tato pravidla chování obsahují velké množství omezení a mohou dítě velmi zatěžovat. Děti pravidla většinou přijímají a neuvažují o jejich obsahu. Vnímají je jako fakt společnosti, ve které se nachází. Je důležité chování dětí hodnotit a reflektovat, dítě potřebuje mít pozitivní zpětnou vazbu. Již v sedmi či osmi letech je dítě schopno chovat se podle očekávání druhých, protože se chce dospělým zavděčit.

Procházka (2012:93) píše, že „socializace jako vrůstání jedince do společnosti je ale nejen přebíráním sociálních rolí, je to také velmi složitý proces zvládnání životních situací a tvoří

základ pro další společenské aktivity jedince“. Říká, že proces socializace je bezděčný a formuje se pomocí sociálního učení. Dítě pomocí odměn a trestů poznává, jaké chování se od něj očekává, a následně je ochotné se těmto pravidlům podvolit a uplatňovat je i na druhých.

Podle Vágnerové (2000) je zvládnutí role spolužáka významnou součástí adaptace na školní prostředí. V mladším školním věku je přesto pro dítě důležitější vztah s učitelem než se spolužáky. Tento postoj se mění ve středním školním věku, kdy stoupá význam vztahů se spolužáky a učitel je spíše v pozadí.

2.2. Školní prostředí

Dle Franclové (2013) navazuje na primární rodinnou socializaci základní škola se socializací sekundární. Dítěti do života přináší nové úkoly a zkušenosti, které se dítě musí naučit zvládnout. Výchovná stránka školy dnes však ustupuje do pozadí a bývá nahrazována vzdělávací složkou. Mezilidským vztahům a třídnímu kolektivu se věnuje pouze relativně malá pozornost. Dítě však prostředí školy vnímá velmi intenzivně a problémy, které zde mohou vzniknout, odvádí dítě od soustředění na výuku a celkově můžou snižovat motivaci k učení.

Podle Gillernové (2012) školní prostředí působí značným způsobem na vývoj člověka. Vedle vzdělávání ovlivňuje také výchovu či socializaci. Od jiných společenských institucí se liší hlavně vlastními cíli a jejich naplňováním a svým vlastním prostředím. Dítě je po příchodu do první třídy konfrontováno s novými požadavky, na které není zvyklé – například nové způsoby chování, plnění úkolů a nezřídka také důraz na výkon.

Gillernová (2012) ve školním prostředí zdůrazňuje důležitost sociálních kompetencí. Vidí zde příležitost pro děti k získávání schopností sebereflexe, utváření mezilidských vztahů, ale také tolerance k ostatním žákům či rozvoj vhodného řešení problémů. Zlepšování sociálních dovedností pomáhá k rozvíjení efektivní komunikace mezi žáky, spolupráce a vzájemného respektu. Může pomáhat i ve školní úspěšnosti a zmírnění rizikového chování až šikany mezi dětmi.

Podle Franclové (2013) je důležité vymezit v kolektivu pravidla. Ta by měla být formulována jasně a jednoduše, aby je dítě mohlo bez problémů aplikovat na jednotlivé situace ve třídě. Tato pravidla dávají dětem pocity jistoty a bezpečí a měla by se v průběhu školy stále připomínat a prohlubovat.

2.3. Sociální dovednosti

Sociálním dovednostem je věnována řada publikací. Většina autorů se shoduje, že do těchto dovedností můžeme zařadit schopnost řešení problémů, kooperaci a kompetenci mezi žáky, sociální komunikaci v kolektivu a celkově tvorbu a udržování mezilidských vztahů. V této podkapitole se budu všem těmto dovednostem zběžně věnovat.

2.3.1. Řešení problémů

Valenta (2006) v této problematice nejprve definuje pojem „problém“ jako jakýsi stav věcí, z nichž vyplývají otázky, na které většinou nemáme odpovědi. Říká, že pokud definujeme tento problém, můžeme vytvářet hypotézy, jak danou situaci můžeme řešit. Následně tato řešení testujeme a aplikujeme.

Podle Valenty (2006) je řada potíží mezi lidmi způsobena tím, že lidé nejsou schopni dostatečně ovládat některé své motivy, pocity nebo prvky chování. Tyto nedostatky v seberegulaci se následně mohou projevit násilím nebo naopak pasivitou.

Gillernová (2012) vidí řešení těchto problémů (nedostatky v ovládnutí svých motivů, v seberegulaci, ...) v rozvíjení sociálních kompetencí.

2.3.2. Kooperace a kompetice

Valenta (2006) definuje kooperaci jako spolupráci více osob, kompetici naopak jako soutěž mezi dvěma a více osobami. Pro kooperaci jsou důležité individuální i sociální dovednosti jedince, které je třeba mezi dětmi posilovat.

Individuální dovednosti se podle Valenty (2006) týkají hlavně dovedností seberegulace (důležitost akceptovat ostatní názory a umět s nimi pracovat; ovládat své emoce a chování, zvláště v situacích, ve kterých se jedinci nedaří prosadit nebo v nichž je

kritizován), dále myšlenkových dovedností (kritické myšlení) a také dovedností postojových = postojů.

Ze sociálních dovedností zmiňuje Valenta (2006) především dovednosti komunikace (naslouchání druhým, etika při komunikaci), dovednosti k řešení problémů (hledání cílů a řešení) nebo dovednosti organizační (rozdělování práce, vedení skupiny).

2.3.3. Sociální komunikace

Gillernová (2012) připisuje správné komunikaci zlepšení úspěchů ve škole. Říká, že toto osvojování sociálních dovedností má široký účinek na účastníky komunikačního procesu.

Valenta (2005, 18-19) říká: *„Jednou ze základních cest, jimiž se můžeme snažit ovlivnit komunikační kvality našich žáků vlastně kdekoliv ve škole, v každém předmětu, na školní akci mimo zdi školy apod., je to, že v kontaktu s nimi (s jejich rodiči) atd. my sami, učitelé, používáme různé dobré a užitečné komunikační dovednosti.“*

Dle Valenty (2005) je dobrá komunikace učitele s žákem stěžejní pro jeho další učení se sociálním dovednostem. Poznává, že školní život žáka je závislý na komunikaci nejen s učiteli, ale i s vrstevníky.

Podle Mareše (1990) spadá výměna informací mezi účastníky pedagogického procesu sloužící výchovně vzdělávacím cílům pod pojem pedagogická komunikace. Tento druh komunikace slouží v její optimální formě především pro nastavení příznivého emocionálního klimatu ve třídě, nastavení pozitivních vztahů mezi dětmi samotnými i mezi dětmi a učitelem a rozvíjí motivaci žáků k učení.

Pedagogická komunikace může podle Mareše (1990) probíhat třemi způsoby podle míry připravenosti. Naplánovaná komunikace je ta, kterou si může učitel předem naplánovat a připravit a následně ji v nezměněné formě použije. Částečně naplánovaná komunikace je také předem připravená, ale pouze rámcově. Učitel v tomto případě ví, co chce říct, ale pouze na základě zkušeností odhaduje, jak bude komunikace probíhat. Třetí způsob komunikace je komunikace nepřipravená. Zde spadají situace, které učitel neočekává a musí na ně spontánně reagovat. Důležitá je pohotová reakce i její správnost. I přes nepřipravenost komunikace může učitel však využít svých zkušeností z řešení

podobných situací, u kterých má již vyzkoušené řešení. Díky tomu i přes neočekávanost situace nemusí být zcela nepřipravený.

2.3.4. Mezilidské vztahy

Dle Valenty (2005) téma mezilidských vztahů obsahuje postoje a dovednosti, které nám mohou pomoci rozvíjet a zpevňovat vztahy – ať už rodinné, přátelské, pracovní nebo vztahy v širší společnosti. Je pro ně důležité respektovat druhé, kultivovat altruistické či prosociální chování, ale také je podstatná například znalost lidských práv.

Podle Valenty (2005) jsou důležité jisté etické a morální zásady, které napomáhají vytvářet pozitivní vztahy. Naopak některé dovednosti, které nevychází z morálky (např. asertivita) mohou snadno přejít až k nemorálnímu chování (nátlak, bezohlednost).

Valenta (2005) dále říká, že řešení problémů v mezilidských vztazích znamená snahu o nalezení vhodného kompromisu v komunikaci či hodnotách. Je zde důležité aktivně naslouchat druhým. Už samotný rozhovor o problému může značně usnadnit jeho řešení. Problém by měl být jasně definován včetně možností jeho řešení.

Podle Valenty (2005) může komunikační dovednosti zlepšit například nácvik jednání v různých rolích – ať už profesních či biologických. Každá role zde má jistá „pravidla“, podle kterých daná osoba jedná. Pokud trénujeme komunikaci v jisté roli, můžeme její pravidla využít i v osobním životě. Další možnost zlepšení komunikace představuje nácvik jednání v různých situacích. I zde si můžeme vyzkoušet komunikaci v obecných životních situacích, ale i jiných specifických situacích. Učíme se využívat komunikační dovednosti podle potřeb situace, například asertivní chování.

Gillernová (2012) poznamenává, že síť vztahů, ve které se člověk ve škole pohybuje, je velice rozsáhlá a komplikovaná. Spadají sem nejen vztahy učitele s dětmi a vztahy mezi dětmi samotnými, ale také vztahy mezi učitelem a jeho kolegy či interakce učitele s rodiči. Všechny tyto vztahy se vzájemně ovlivňují a působí na všechny účastníky socializačního procesu.

Valenta (2005) zdůrazňuje, že pokud chceme děti (zvláště na prvním stupni základní školy) naučit vhodnému chování v různých situacích, musíme ho aktivně nacvičovat,

protože pouhým rozhovorem o chování nedocílíme dostatečnému zapamatování. Říká, že je vhodné dané téma nejprve probrat pomocí rozhovoru, následně by však měl proběhnout nácvik situace s vhodným chováním, a to zvláště pokud se snažíme vymýtit nevhodné chování.

3. Zahájení školní docházky

V této kapitole se budu věnovat problematice nástupu dítěte do školy. Před zahájením školní docházky je důležité, aby bylo dítě na školu připravené, ale také aby bylo dostatečně zralé. Školní zralost závisí na fyzickém vývoji dítěte a dále se rozděluje do několika oblastí. Vzhledem k tématu této práce se budu věnovat především zralosti osobnosti, ze které vychází sociální schopnosti a dovednosti důležité pro vytváření vztahů v první třídě ZŠ.

3.1. Školní zralost a školní připravenost

Před nástupem dítěte do školy zjišťujeme, zda je dítě dostatečně vyzrálé. V poslední době se setkáváme s termíny „školní zralost“ a „školní připravenost“.

Podle Otevřelové (2016) se oba termíny překrývají, i když každý z nich znamená něco trochu jiného – oba zjišťují, jestli je dítě připraveno na školu po všech stránkách.

Vágnerová (2000) poznamenává, že fáze přípravy a nástupu do školy je pro dítě důležitým mezníkem. Toto období bývá ritualizováno – dítě prochází zápisem do školy, prvním školním dnem, a tyto fáze jsou pro něj velice důležité. Role školáka přináší dítěti jistou prestiž – je již dostatečně staré a na patřičné vývojové úrovni, aby mohlo být do školy přijato.

Podle Vágnerové (2000) je však role školáka zatím pouhé očekávání dítěte do budoucna. Její vnímání velmi závisí na postoji rodičů a okolí – pokud je dítěti řečeno, že se jedná o povinnost, zátěž nebo zdroj ohrožení, mohou ovlivnit i dětské očekávání.

Dle Matějčka (2008) je dětská nadšenost ohledně školní docházky projevem předškolácké naivity. Dítě se na školu těší i přesto, že neví, co ho čeká. Idealizuje si své představy a nechápe, že jde o změnu nevratnou. Skutečnost školy může být pro dítě zcela odlišná, než jak si ji vysnilo ve svých představách.

Vágnerová (2000) mluví v souvislosti s nástupem do školy o různých zátěžových situacích, kterými dítě prochází. Musí trávit ve škole velké množství času a nesmí ji opustit. Jedná se o pro dítě cizí a neosobní prostředí, díky tomu může ztrácet pocity jistoty a bezpečí. Pro dítě se stává nutností jistá míra samostatnosti a zodpovědnosti a začlenění se do kolektivu. Musí se podřídít autoritě učitele i přes to, že je pro dítě ze začátku cizím člověkem. Vazba na učitele však dítěti může pomoci získat pocity jistoty a bezpečí. Dítě od učitele očekává zdroj podpory. Pokud chce učitel vybudovat s dětmi co nejlepší vztah, měl by ze začátku vyhovět potřebám dětí a dát jim dostatečnou citovou podporu.

3.1.1. Školní připravenost

Podle Otevřelové (2016) hovoříme o školní připravenosti v souvislosti s výchovou a vlivem vnějšího prostředí, které dítě ovlivňují. Mluví o připravenosti jako o oblasti sociálních zkušeností, například verbální připravenost, připravenost na roli žáka, na zvládání norem chování. Můžeme zde pozorovat řeč, hru či záměrnou i nezáměrnou činnost dítěte. Záleží zde na chování, samostatnosti, sebeobsluze, aktivitě, ale i motorické oblasti.

Bednářová (2015) mluví o školní připravenosti jako o zejména pedagogickém termínu, kam mohou být zařazeny kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické. Tyto kompetence by dítě mělo nabývat a rozvíjet učením a sociální zkušeností.

Vágnerová (2000) definuje školní připravenost jako kompetence, na kterých se nejvíce podílí učení, na rozdíl od školní zralosti, která závisí na zrání. Připravenost na školní docházku závisí z velké míry na postojích a hodnotách rodiny dítěte.

„Pokud dítě nechápe smysl školního vzdělání, stává se pro ně škola zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně.“ (Vágnerová, 2000:142).

Dle Franclové (2013) se do školy těší většina dětí. Toto nadšení opadá až časem, pokud jsou na dítě kladené příliš velké požadavky, se kterými si neví rady. To se projevuje únavou až nezájmem o školu a ztrátou motivace k učení. Postoj dítěte ke škole závisí ve velké míře také na tom, jak se mu podařilo zvládnout počátek školní docházky.

Podle Vágnerové (2000) dítě získává v předškolním věku hodnoty a strategie chování, tyto hodnoty jsou však ovlivněny kulturní úrovní rodiny. Pokud má dítě nedostatek kulturních zkušeností, nemusí stačit nárokům školy, protože nemá potřebné kompetence.

Vágnerová (2000) dále poukazuje na důležitost jisté sociální připravenosti, které dítě potřebuje, aby zvládlo novou roli školáka. Dítě, které je dostatečně připravené, by mělo být schopné zvládat různé role. Pokud však dítě není na školu připraveno (např. uvažuje především egocentricky nebo infantilně) a nechápe rozdíl v různých rolích (role žáka, role učitele), bude mít pravděpodobně problém s adaptací na školu.

3.1.2. Školní zralost

Podle Otevřelové (2016) do školní zralosti spadají vnitřní vývojové předpoklady dítěte. Zralost se váže na dozrávání centrální nervové soustavy (CNS), která ovlivňuje například lateralitu, motorickou a senzomotorickou funkci nebo zrakovou a sluchovou percepci.

Dle Vágnerové (2000) se školní zralost projevuje především vyžíváním CNS, což má za výsledek zvýšení emoční stability a také vyšší odolnost proti zátěži. Vyvíjí se zde hrubá i jemná motorika, zrakové i sluchové vnímání. Ze zrakového vnímání se nejvíce rozvíjí vidění na blízko a vizuální diferenciaci. Dítě také mění styl svého uvažování, začíná být schopné uvažovat konkrétně a logicky.

Podle Bednářové (2015) je školní zralost dosažení takového stupně vývoje (fyzického, mentálního a emocionálně-sociálního), aby se dítě mohlo bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo aspoň bez větších obtíží.

Bednářová (2015) rozděluje školní zralost do čtyř oblastí:

- Tělesný vývoj a zdravotní stav (fyzická zralost)
- Vyspělost poznávacích funkcí (kognitivní zralost)
- Úroveň průceschopnosti (pracovní předpoklady)
- Zralost osobnosti (emocionálně-sociální zralost)

Všechny oblasti školní zralosti jsou stejně důležité a při nezralosti v jedné z oblastí je dítě oproti ostatním velmi znevýhodněno. Z důvodu obsáhlosti všech těchto oblastí se budu v této práci vzhledem k jejímu tématu věnovat pouze osobnostní zralosti.

3.1.3. Zralost osobnosti

Dle Bednářové (2015) je tato oblast jen obtížně hodnocena vzhledem k tomu, že je každé dítě jiné. Pro dobré fungování dítěte ve škole je důležitá jeho povaha, chování a jeho důvody, možnosti a potřeby dítěte a motivace. Na vyžralost osobnosti jsou při zahájení školní docházky kladeny na dítě velké nároky a mezi dětmi jsou v těchto oblastech velké rozdíly. Je však zásadní, aby dítě mělo jistou emocionální zralost, aby bylo sociálně vyspělé a adaptabilní. Tyto nároky jsou důležité především kvůli odloučení dítěte od rodiny, jinému prostředí a kolektivu, nutnosti respektovat nová pravidla nebo respektu k novým autoritám. Při začleňování dítěte do kolektivu také hraje roli schopnost komunikace s vrstevníky, respekt vzájemných pravidel či schopnost spolupráce s ostatními.

Podle Otevřelové (2016) je při vstupu dítěte do školního prostředí nejdůležitější, aby dítě bylo schopné ovládat své chování, podřídit se autoritě učitelky či učitele, začlenilo se v novém kolektivu, neprosazovalo se na úkor spolužáků a bylo schopné podřídit se většině. Mělo by umět počkat, až na něj pří úkolech dojde řada, ale také spolupracovat s ostatními dětmi ve skupině. Vzhledem k různým výchovným přístupům rodičů a rodinným podmínkám je prožívání každého dítěte jiné a tyto výchovné podmínky mají dopad na jeho sociální i pracovní zralost.

3.2. Vstup dítěte do školy

Při zahájení školní docházky prochází dítě podle Franclové (2013) třemi etapami: fází nástupu do školy a sžívání se se svou novou rolí školáka (1. třída), fází stabilizace, kdy je dítě na svou roli již uvyknuté (2.-4. třída) a fází završení, kdy dítě přechází do období pubescence. V první fázi (uvykání na novou roli) je dítě konfrontováno s novými požadavky a povinnostmi. Dítě se musí úspěšně socializovat, aby se mohlo začlenit do nové skupiny, která vzniká uměle – dítě si své spolužáky vybrat nemůže.

Dle Franclové (2013) hraje na počátku školní docházky velkou roli učitel. Ten by se měl stát oporou dítěte a pomoci mu v osobnostním rozvoji i ve školní úspěšnosti. Měl by být seznámen s problematikou školní zralosti i připravenosti a pružně na ně reagovat u každého dítěte zvlášť. Učitel je, zvláště na počátku první třídy, důležitou osobností v životě dětí a měl by vytvořit vhodnou atmosféru ve třídě – s pocitem bezpečí, poskytováním pomoci v budování kolektivu, pomocí v těžkostech souvisejících s nově vzniklými situacemi a měl by se snažit předcházet problémům a konfliktům.

3.2.1. Vytváření vztahů

Franclová (2013) říká, že navazování vztahů mezi dětmi je důležité pro vývoj a růst dítěte v osobnostní rovině. Dítě ovšem v první třídě ještě nedokáže projevat takovou míru opory jako dospělí. Situace, ke kterým mezi dětmi dochází, jsou pro dospělého člověka všední, pro dítě však mohou mít velký význam. Učitel by měl tyto situace umět rozpoznat a pomáhat dítěti rozvíjet jeho vztahové schopnosti.

Podle Franclové (2013) vznikají u dítěte na počátku školní docházky tři základní potřeby týkající se sounáležitosti a vytváření vztahů. Jako první zmiňuje potřebu afiliace (potřebu kladných vztahů). Tyto vztahy vznikají většinou spontánně, ale mohou být negativně ovlivněny například strachem z odmítnutí. Tento strach dítěti brání ve zdravém navazování vztahů. Pokud potřeba afiliace není naplněna, může vést až k izolaci dítěte či jeho vyloučení z kolektivu. Druhá potřeba je potřeba vlivu – dítě chce být respektováno pro něco, co umí, chce být vzorem a příkladem pro ostatní. Třetí potřebou je potřeba vzorů a identifikace. Dítě napodobuje jednání a chování svých vzorů. Dítě ve svém ideálu

nachází příklad, který mu pomáhá zvládnout různé situace. V první třídě se vzorem dítěte většinou stává učitel.

4. Přestávky

Většina české i zahraniční literatury se o problematiku vztahů při školních přestávkách příliš nezajímá. Nejvíce zastoupená témata ze školního prostředí se týkají školní zralosti, socializace v kolektivu a komunikace s ostatními. Téma vztahů o přestávkách se však v literatuře příliš nevyskytuje. Předchozí kapitoly byly psány pomocí literatury věnující se zvláště každé problematice.

V zahraničí se již autoři o přestávky ve školách začali zajímat, většinou ovšem z fyzického, pohybového úhlu pohledu. Vyšlo velké množství článků věnujících se tomuto problému. Některé z těchto článků jsem zahrnuje do své práce, abych mohla vycházet alespoň z nějakých oficiálních materiálů. Autoři těchto článků často sledují vztah mezi fyzickou aktivitou dětí o přestávkách a jejich soustředěností a výkonností při dalším vyučování.

Bohužel jsou tyto výzkumy prováděny nejčastěji ve Velké Británii či Americe. Zde je na ovšem školách rozdílný systém přestávek ve vyučování než v České republice. Ve Velké Británii mají žáci pouze jednu malou přestávku a jednu hodinovou přestávku na oběd. (Kalinová, 2015)

V Americe jsou přestávky častěji, ale jsou mnohem kratší, slouží pouze k přechodu mezi učebnami. Přestávka na oběd pak funguje stejně jako ve Velké Británii, trvá asi tři čtvrtě hodiny. (Systém vzdělávání v USA, 2015)

Tyto zahraniční výzkumy se nejčastěji zaměřovaly na délku trvání přestávek, pohybovou aktivitu dětí o přestávkách, a také na míru dozoru dospělých osob v průběhu přestávek. Pro svou práci jsem je využila jako pomyslný odrazový můstek, který mi pomohl zmapovat alespoň částečně tuto problematiku. Výsledky těchto výzkumů se mohou jistě aplikovat i na české školství, přestože je náš systém školních přestávek jiný. Fyzická aktivita ovšem působí stejně na všechny děti, stejně jako budování sociálních skupin při dětských hrách.

4.1. Sociální interakce o přestávkách

Podle Blatchforda (2008) je školní přestávka jednou z mála příležitostí, kdy si děti můžou hrát a zapojovat se do sociálních interakcí v relativně bezpečném prostředí. Mezi dětmi se mohou volně rozvíjet vztahy a přátelství, ale také se zde může objevovat negativní chování vedoucí až k šikaně. Je proto důležité, aby škola a učitelé dosáhli rovnováhy mezi kontrolou chování dětí a svobodou žáků volně budovat sociální prostředí.

Blatchford (2006) dále zmiňuje, že ačkoli každá škola má přestávky ve vyučování, bývají ve světě tendence tyto přestávky zkracovat a zvyšovat dozor nad dětmi. Mezi důvody patří například strach z rozvíjení negativního chování mezi žáky. I přes tyto negativní důsledky přestávek ovšem říká, že přestávky pomáhají dětem zvýšit svou výkonnost během vyučovacích hodin. Děti mohou relaxovat, hrát si s kamarády, můžou vznikat nová přátelství a sociální skupiny. Při přestávkách si děti mezi sebou vytváří kolektiv, který se liší od třídního kolektivu a pomáhá dětem vyvíjet své sociální dovednosti.

Franclová (2013) poznamenává, že přestávky jsou velmi důležitou součástí ve vytváření vztahů mezi vrstevníky. Vznikají zde situace, při kterých nad dětmi není držen přímý dohled. Franclová (2013: 119) říká: „Je důležité, aby učitel věděl, co se zde odehrává, a přitom – až na výjimečné situace – zůstával pozorovatelem, minimálně zasahujícím, dětmi sotva povšimnutým.“ Dále zmiňuje, že učitel díky přehledu o těchto situacích může poznávat samovolné vytváření vztahů mezi žáky. Informace z těchto situací může potom dále uplatňovat při záměrném působení na vztahy mezi žáky a sounáležitost mezi nimi.

Franclová (2013) dále říká, že pro vytváření pozitivních vztahů mezi dětmi navzájem i mezi dětmi a učitelem, je důležité vytvoření pravidel. Tato pravidla slouží dětem jako jistota, která jim pomáhá při jednání s ostatními. Pravidla by měla být pro děti jasná a srozumitelná, měla by se pravidelně aktualizovat. Díky tomu jsou děti schopné vytvářet zdravější vztahy a být si oporou.

4.2. Hra a fyzická aktivita o přestávkách

Podle Barros (2009) je volná hra o školních přestávkách důležitou součástí dětského vývoje, především se zde vyvíjí představitivost, kreativita, schopnost organizace, děti se učí zvládat problémy a konflikty, a také se u nich vyvíjí schopnost vést skupinu či podvolit se vedoucímu dítěti.

Massey (2008) také souhlasí, že přestávky jsou příležitostí pro fyzickou aktivitu dětí ve škole. Poznává, že je ovšem důležité přizpůsobit fyzické aktivitě okolní prostředí, aby nebyla ohrožena bezpečnost dětí, a také zajistit dozor dospělých osob, které budou dohlížet a korigovat sociální vztahy mezi dětmi tak, aby nedošlo k negativním sociálním jevům jako agrese či šikana.

Barros (2009) říká, že pohybová aktivita během přestávek pomáhá dětem snížit stres ze školního prostředí, stejně jako hodiny tělesné výchovy. Při přestávkách ovšem děti mají volnost ve výběru her a sociálních skupin. Děti, které jsou o přestávkách pohybově aktivní mají také lepší soustředění ve vyučovacích hodinách. Hra jim pomáhá zlepšovat své chování ke spolužákům i k pedagogům.

II. Praktická část

5. Metodika výzkumu

Cílem praktické části mé diplomové práce bylo zmapování činností dětí a učitelů o přestávkách v prvních třídách základních škol, jejich vnímání a prožívání oběma stranami, dynamika tvoření vztahů, a zároveň pohled na přestávky očima rodičů.

Výzkumné otázky byly vytvořené pro celkem tři skupiny informantů – děti, učitele a rodiče. První skupinou byly žáci první třídy, se kterými byl veden řízený hloubkový rozhovor. Ve vybraných prvních třídách také proběhlo přímé nestrukturované pozorování. Druhou skupinu tvořili učitelé prvního stupně základních škol, kteří také odpovídali na otázky formou hloubkového rozhovoru. Poslední skupinu tvořili rodiče dětí prvních tříd, jejich názory byly zjišťovány formou kvalitativního dotazníku.

Pozorování v prvních třídách bylo zaměřeno na tyto základní výzkumné okruhy:

- 1) Jak děti tráví čas v přestávkách mezi vyučovacími hodinami,
- 2) Přítomnost a interakce pedagoga ve třídě o přestávkách,
- 3) Řešení konfliktů mezi dětmi.

Rozhovory s dětmi se soustředily na následující okruhy:

- 1) Vztah dětí k přestávkám,
- 2) Jaké činnosti o přestávkách převládají,
- 3) Vnímání přítomnosti či nepřítomnosti pedagoga ve třídě,
- 4) Vnímání a řešení konfliktů mezi dětmi,
- 5) Podoba ideální přestávky z pohledu dítěte.

Rozhovory s učiteli byly zaměřeny na okruhy:

- 1) Vnímání přestávky z pohledu pedagoga,
- 2) Přítomnost či nepřítomnost pedagoga ve třídě,
- 3) Řešení konfliktů mezi dětmi o přestávkách,
- 4) Podoba ideální přestávky z pohledu pedagoga.

Dotazník s rodiči dětí byl soustředěn na následující okruhy:

- 1) Vnímání přestávky z pohledu rodičů,
- 2) Názor rodičů na přítomnost či nepřítomnost pedagoga ve třídě o přestávce,
- 3) Názor rodičů na vytváření vztahů o přestávkách,
- 4) Ideální přestávka z pohledu rodičů.

Dětští respondenti odpovídali celkem na sedm otázek (viz. Příloha 1) a učitelé odpovídali na devět otázek (viz. Příloha 2), tyto otázky byly doplněny o další podotázky plynoucí z kontextu jejich odpovědí. Rodiče odpovídali celkem na osm otázek (viz. Příloha 3).

Pozorování v prvních třídách probíhalo od září do října 2017. Rozhovory s respondenty byly uskutečněny v časovém rozmezí od ledna do dubna 2018 a následně proběhlo rozšíření výzkumného vzorku během září 2019. Pozorování bylo zaznamenáváno formou písemných poznámek. Rozhovory byly zachyceny na diktafon a následně přepsány do písemné podoby. Otázky byly rozděleny do okruhů pro jejich snazší vyhodnocení. Dotazník byl zaznamenán písemnou formou a následně také rozdělen do okruhů pro lepší vyhodnocování.

5.1. Charakteristika výzkumného vzorku

Pro kvalitativní výzkum v této práci byli určeny čtyři výzkumné vzorky. Prvním vzorkem byly čtyři první třídy základních škol jako celky. Zde proběhlo přímé nestrukturované pozorování během přestávek v časovém rozmezí jednoho týdne v jedné třídě. Třídy byly z hlediska zastoupení chlapců a dívek vyvážené. Pozorování probíhalo od poloviny září, kdy se děti mezi sebou již znaly a probíhala mezi nimi běžná interakce (bez seznamování).

Druhý výzkumný vzorek tvořili žáci prvních tříd jako jednotlivci – z celkem šesti dětí byla tři z nich děvčata a tři chlapci. Děti byly ve věku 6 až 7 let, z celkem pěti různých prvních tříd. Třetím výzkumným vzorkem byli učitelé prvního stupně základních škol. Do vzorku jsem zařadila šest učitelů z různých základních škol. Vybrání byli podle délky praxe, aby zde bylo rovnoměrné zastoupení začínajících učitelů a učitelů s delší dobou působení

ve škole. Poslední, čtvrtý, výzkumný vzorek tvořili rodiče žáků prvních tříd. Bylo sem zařazeno celkem šest rodičů.

Všechny tyto skupiny byly zvoleny kvůli možnosti porovnání toho, jak se na danou problematiku dívají jak děti, tak i jejich rodiče a učitelé.

Tabulka 1: Seznam pozorovaných tříd

Třída	Počet dětí	Z toho dívek	Z toho chlapců
T. 1	22	12	10
T. 2	21	10	11
T. 3	23	12	11
T. 4	20	13	7

Tabulka 2: Seznam informantů

Informant	Věk	Pohlaví	Třída / Délka praxe
I. 1: Jana	7 let	Dívka	1. třída
I. 2: Damián	7 let	Chlapec	1. třída
I. 3: Jan	7 let	Chlapec	1. třída
I. 4: Eliška	7 let	Dívka	1. třída
I. 5: Jakub	7 let	Chlapec	1. třída
I. 6: Lucie	6 let	Dívka	1. třída
I. 7: Miroslava	48 let	Žena	25 let
I. 8: Monika	27 let	Žena	3 roky
I. 9: Dana	47 let	Žena	21 let
I. 10: Andrea	24 let	Žena	1 rok
I. 11: Kateřina	25 let	Žena	1 rok
I. 12: Marie	26 let	Žena	2 roky

Tabulka 3: Seznam rodičů

Rodič	Pohlaví	Třída dítěte
I. 13	Žena	1. třída
I. 14	Žena	1. třída
I. 15	Muž	1. třída
I. 16	Žena	1. třída
I. 17	Žena	1. třída
I. 18	Žena	1. třída

5.2. Metodika výzkumu

Výzkumná část diplomové práce byla prováděna formou kvalitativního výzkumu, který umožňuje získávat obsáhlejší a podrobnější informace k dané problematice. (Švaříček, Šedřová, 2007) Data byla získávána pomocí přímého strukturovaného pozorování, hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, které byly doplněny metodou dotazování, a otevřeného dotazníku.

5.2.1. Pozorování

Pozorování probíhalo během dopoledního vyučování – od 7:45 do začátku první hodiny, následně každou přestávku mezi hodinami. Hlavní sledované činnosti a situace byly: interakce mezi dětmi po příchodu do školy a mezi hodinami, interakce dětí s učitelkou, činnosti dětí o přestávkách, reagování na případné problémy dětí.

5.2.2. Rozhovory

Rozhovory vedené s žáky prvních tříd byly prováděny vždy po vyučování, v klidném prostředí v prostorách školy. Děti měly dostatek času, aby si mohly odpovědi v klidu rozmyslet a nebyl na ně vytvářen nátlak. Rozhovory byly vedeny podle předem připravených otázek. Některé odpovědi dětí byly rozšířeny metodou dotazování na dané téma, aby byla jejich odpověď kompletní. Otázky byly vytvořené na základě předchozího pozorování (viz. 5.2.1), aby pomohly popsat přestávky z pohledu dětí.

Rozhovory s učiteli probíhaly v prostorách školy po vyučování nebo mimo prostory školy. Předem připravené otázky byly také doplněny metodou dotazování vzhledem k doplnění odpovědí. Otázky byly vybrány na základě okruhů, na které se diplomová práce soustředila.

Všechny rozhovory byly nahrávány a následně přepsány do písemné podoby kvůli jejich jednoduššímu vyhodnocování.

5.2.3. Dotazník

Dotazník pro rodiče žáků byl vytvořený formou otevřených otázek, které byly předem zvolené, aby vhodně doplnily již získaná data od dětí a učitelů.

Data ve formě záznamů z pozorování a přepisu rozhovorů a dotazníků byla analyzována metodou otevřeného kódování, při kterém byl text rozdělen na jednotlivé části podle významových celků. Jednotlivým částem byly přiděleny kódy, které umožňují systematické seřazení podle jejich souvislostí a lepší zhodnocení sebraných dat. (Švaříček, Šedřová, 2007)

6. Výsledky

6.1. Výsledky pozorování v 1. třídách

V první části výzkumu diplomové práce jsem se zaměřila na pozorování průběhu přestávek v celkem čtyřech prvních třídách na prvním stupni ZŠ. Při pozorování jsem se zaměřovala na následující okruhy: Jak děti tráví čas v přestávkách mezi vyučovacími hodinami, přítomnost a interakce pedagoga ve třídě o přestávkách a řešení konfliktů mezi dětmi.

Do T. 1 dochází celkem 22 dětí, z toho 12 dívek a 10 chlapců. Na začátku pozorování byly 4 děti nepřítomné (2 dívky a 2 chlapci), druhý den pozorování bylo nepřítomné pouze 1 dítě (dívka), které zůstalo nepřítomné až do konce týdne. Před začátkem vyučování je učitelka ve třídě od prvního zvonění (tj. od 7:40), jen třetí den pozorování přišla v 7:45, poměry ve třídě se ovšem nezměnily, chování dětí zůstávalo stejné. Klima třídy bylo pozitivní, děti si už před začátkem vyučování povídaly či hrály ve dvojicích, trojicích i čtveřicích. Skupinky se během přestávek proměňovaly. Děti si ve třídě vzájemně pomáhají – před začátkem vyučování pomáhají 2 děvčata hledat chlapci učebnici, kterou nemůže najít; dívka si zapoměla pití, tak jí dává napít kamarádka. Ve třídě je k dispozici koberec s motivem „panáka“, některé děti o přestávce skáčou. Učitelka aktivně zasahuje do dění a hlídá bezpečnost dětí. Třída je spíše klidnější, většina dětí o přestávkách sedí v lavicích a povídá či hraje si s kamarády. Učitelka tráví většinu času přestávek s dětmi ve třídě, povídá si s dětmi, koriguje aktivní hry na koberci, hlídá bezpečnost dětí a jejich vhodné chování. Třetí den pozorování napomíná žáka, který o přestávce křičí na skupinku dětí, aby byly potichu – klidným hlasem mu připomíná, aby žák používal slova „prosím“, „děkuji“ a řešil situaci v klidu. Žák se po napomenutí učitelkou dětem omlouvá a formuluje svou žádost o ticho znovu, skupinka se následně ztiší.

V T. 2 se nachází 21 dětí, z toho 10 dívek a 11 chlapců, všechny děti byly v době pozorování přítomné. Učitelka do třídy ráno přichází okolo 7:50, když už je ve třídě shromážděno větší množství dětí. Děti si povídají, interakce probíhá spíše ve dvojicích. Děti se zdržují v lavicích, mimo lavice se pohybují hlavně směrem k učitelce, které vypráví své zážitky. V lavicích si povídají nebo kreslí. Učitelka první den pozorování řeší problém

s maminkou, která přivedla dceru do třídy – dívka má problém s jinou žákyní, učitelka zjišťuje podrobnosti a domlouvá se s dívkou, aby za ní v případě dalších problémů přišla a vše jí oznámila. Při dalších přestávkách ve třídě zůstává klid, děti se zdržují spíše v lavicích, aktivní hra probíhá pouze o velké přestávce ve dvou skupinách dětí. Žáci se sdružují o malých přestávkách do dvojic a trojic, o velkých přestávkách se objevují skupiny až pěti žáků, kteří si hrají v přední a zadní části třídy, kde je koberec. Ve třídě je o přestávkách klid, děti nekřičí ani neběhají. Učitelka tráví většinu přestávek ve třídě nebo na chodbě před třídou, pouze ve čtyřech případech ze třídy odešla do kabinetu a v jednom případě do sborovny.

Do T. 3 chodí 23 žáků, z toho 12 dívek a 11 chlapců. Na začátku pozorování byly všechny děti přítomné, čtvrtý a pátý den pozorování chyběl 1 chlapec. Ve třídě je během prvních tří vyučovacích hodin přítomná asistentka pedagoga. Učitelka do třídy přichází první den v 7:55, ostatní dny okolo 7:45. Asistentka do třídy přichází vždy okolo 7:55. Přicházející děti si spolu povídají, aniž by vytvářely skupiny – volně přechází mezi všemi spolužáky. Pohybují se převážně okolo lavic. Po příchodu učitelky a asistentky chodí děti za nimi a povídají si o svých zážitcích. Během přestávek mezi vyučovacími hodinami jsou děti spíš potichu a svačí. Třída je klidná, děti sedí v lavicích a povídají si ve dvojicích nebo přechází k jiným lavicím a mluví s kamarády u jejich míst. O velké přestávce děti buď sedí samy v lavici, povídají si ve dvojicích či trojicích nebo vytváří menší skupiny a hrají si v lavicích či na koberci v zadní části třídy. Učitelka i asistentka zůstávají o přestávkách ve třídě, vždy je přítomna alespoň jedna z nich. Děti s nimi navazují kontakt, učitelka i asistentka si s dětmi povídají a reagují na jejich podněty. Třetí den řeší učitelka během velké přestávky konflikt mezi dívkou a chlapcem – dívka chlapce udeřila. Učitelka si děti bere stranou od ostatních a zjišťuje podrobnosti a motiv události. Dozvídá se, že dívka oplatila chlapci, že předchozí den udeřil on ji. Učitelka s dětmi v klidu řeší, že se takto chovat nemají a vysvětluje, jak se mají zachovat v případě, že se jim něco podobného stane. Obě děti se nakonec omlouvají sobě navzájem a slibují, že příště budou situaci řešit s učitelkou.

Do T. 4 chodí celkem 20 dětí, z toho 13 dívek a 7 chlapců. Všechny děti byly po celou dobu pozorování přítomné. Učitelka do třídy přichází se zvoněním v 7:40, ve třídě tráví i ostatní přestávky. Odešla pouze ve třech případech do kabinetu. Přicházející děti si

spolu povídají, připravují si věci na vyučování. Třída je celkově živější, děti jsou hlučné, pokřikují po sobě, pohybují se okolo lavic. Konverzace probíhá ve dvojicích a trojicích, skupinky se tvoří před vyučováním pouze výjimečně, nejvíce o velkých přestávkách. Děti si chodí povídat s učitelkou a vypráví své zážitky. Dva z chlapců o přestávkách běhají po třídě a učitelka je napomíná, připomíná pravidla třídy. Děti jsou o přestávkách velmi aktivní, hrají si na koberci v zadní části třídy, aniž by vytvořily skupinky – hru začínají první den dva chlapci, postupně se k nim přidávají další děti, některé po chvíli odchází. Skupina na koberci má každou přestávku 5-8 dětí a pokaždé se skládá z jiných žáků. V průběhu týdne řeší učitelka různé konflikty, většinou bývá jedním aktérem jeden z aktivnějších chlapců. Učitelka řeší situaci ihned a v klidu, po několikátém prohřešku bere žáky na chodbu, kde se s nimi pokouší nalézt řešení problému. Třetí den vzniká zápis do notýsku jednoho z chlapců, který v předchozích dnech několikrát způsobil ve třídě konflikt (učitelka v notýsku informuje rodiče o nevhodném chování žáka a žádá o domluvu). Situace ve třídě se tímto zklidnila, i ostatní dny zůstává atmosféra ve třídě klidnější. Ostatní děti se o přestávkách shlukují do dvojic, trojic i vícečetných skupinek a povídají si spolu, hrají hry v lavicích i mimo ně.

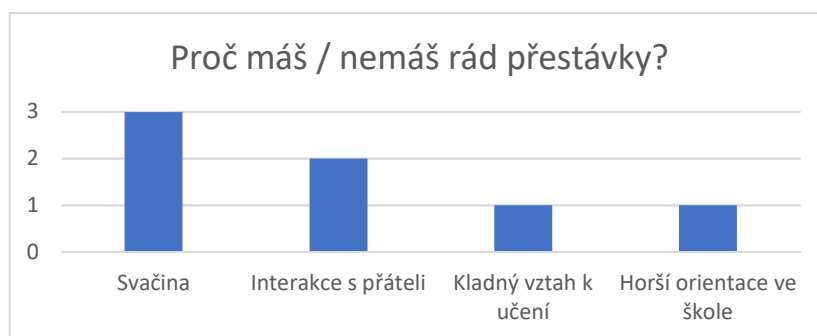
6.2. Výsledky rozhovorů s žáky 1. tříd ZŠ

Tato část diplomové práce je věnována výsledkům jednotlivých rozhovorů s žáky prvních tříd základních škol. Otázky jsou rozdělené celkem do pěti okruhů zaměřených na rozdílné aspekty přestávek na základních školách.

6.2.1. Vztah dětí k přestávkám

V prvním okruhu rozhovorů s dětskými informanty jsem se soustředila na zjišťování obecného vztahů dětí k přestávkám. Ptala jsem se, zda mají přestávky rády a následně jsem se doptávala na důvody jejich odpovědí.

Graf 1: Důvody oblíbenosti přestávek



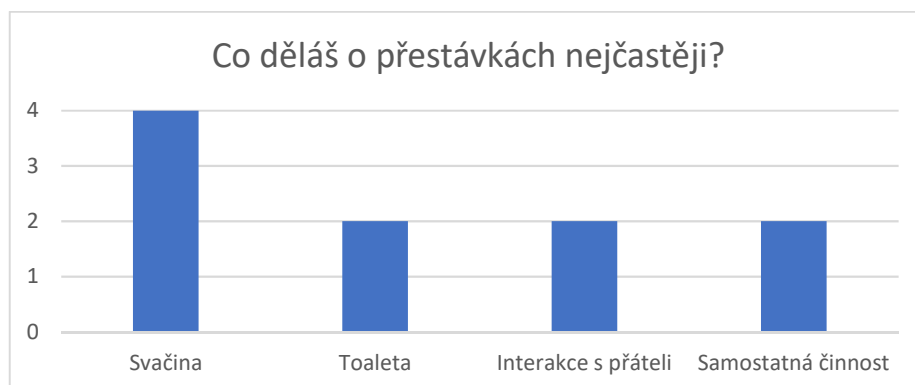
Z odpovědí dětí vyplynuly důvody oblíbenosti či neoblíbenosti, které byly rozřazeny do čtyř kategorií: 1 – oblíbenost z důvodu svačiny („Mám ráda přestávky, protože se můžu najíst.“), 2 – oblíbenost z důvodu interakce s ostatními dětmi („Mám ráda přestávky, protože si můžeme povídat.“), 3 – neoblíbenost kvůli kladnému vztahu k učení („Nemám ráda přestávky, protože mě baví se učit.“), 4 – částečná oblíbenost kvůli horší orientaci ve školní budově („Mám rád přestávky, ale malinko se mi nelíbí, protože zapomínám cestu od zvěřince do třídy.“).

Z grafu vyplývá, že přestávky jsou u dětí spíše oblíbené. Nejčastěji děti zmiňovaly oblíbenost z důvodu možnosti svačiny (l. 4, l. 5, l. 6) a interakce s ostatními dětmi ve formě povídání či her (l. 2, l. 6).

6.2.2. Převládající činnosti o přestávkách

V druhém okruhu jsem se zabývala tím, jaké činnosti děti o přestávkách vykonávají. Okruh byl rozdělený na tři otázky: Co dělají děti o přestávkách nejčastěji, co dělají děti o přestávkách nejraději, a jestli preferují aktivní či pasivní přestávku.

Graf 2: Nejčastější činnosti o přestávkách



Odpovědi na první otázku (Co děláš o přestávkách nejčastěji?) byly rozděleny do čtyř kategorií: 1 – svačina („*Napiju se a svačím.*“), 2 – toaleta a osobní hygiena („*Jdu na záchod.*“), 3 – interakce s přáteli („*O přestávkách si hraju s někým.*“, „*Povídám si s kamarádkama.*“), 4 – samostatná činnost žáka („*Třeba si vezmu knížku a prohlížím si obrázky.*“).

Největší část informantů uvedla, že o přestávkách převážně svačí (I. 1, I. 2, I. 5, I. 6) a využívají přestávky k toaletě a osobní hygieně (I. 1, I. 6). Z odpovědí vyplynulo, že děti nijak výrazně nepreferují trávení času s ostatními dětmi ani samostatnou činnost – obě možnosti byly zastoupeny rovnoměrně, u některých dětí se prolínaly. Děti většinou za nejčastější činnosti uváděly aspoň dvě kategorie. I. 2 uvedl: „*Prohlížím si časopis nebo si hraju s dětma. O velké přestávce svačím a až to dojm, tak si půjdu hrát s dětma.*“.

Druhá otázka směřovala k nejoblíbenější činnosti informantů. Kategorie odpovědí zde byly podobné: 1 – svačina („*Napiju se. A svačím.*“), 2 – interakce s kamarády („*Nejradši se zeptám svého kamaráda, jestli si nebudeme na něco hrát.*“), 3 – samostatná činnost („*Vezmu si knížku a čtu si. Kničky, kde je třeba Pinocchio.*“).

Nejoblíbenější činností mezi dětmi byla interakce s přáteli formou hry či povídání (I. 2, I. 3, I. 4) a samostatná činnost ve formě prohlížení časopisů či knih (I. 1, I. 2).

Třetí otázka tohoto okruhu se týkala toho, zda informanti preferují aktivní (hry s přáteli, povídání si) nebo pasivní (odpočinek, prohlížení knih) trávení času o přestávkách. Dva

informanti raději tráví přestávku aktivně (I. 3: „*Radši si o přestávce hraju.*“, I. 5: „*Radši bych si hrál.*“), jeden informant si vybral pasivní přestávku (I. 4: „*Spiš bych si kreslila.*“) a tři informanti vybrali kombinaci aktivní a pasivní činnosti (I. 1: „*Můžu si hrát s dětmi nebo taky i odpočívat.*“, I. 2: „*Obojí.*“, I. 6: „*Nejradši bych si hrála a odpočívala. Nejdřív hrála a potom odpočívala.*“).

Tabulka 4: Preference aktivní či pasivní činnosti o přestávce

Aktivní / pasivní činnost	Počet informantů
Aktivní činnost	2
Pasivní činnost	1
Obojí	3

Z průniku všech tří otázek vyplývá, že nejčastější a nejoblíbenější činnosti o přestávkách v první třídě ZŠ se velmi často shodují. Ve výsledcích se ukázalo, že i když jsou děti vedeny k tomu, aby se o přestávkách nasvačily a došly si na toaletu, nachází si ve zbytku přestávky čas i na své oblíbené aktivity, ať už aktivní či pasivní.

Tabulka 5: Porovnání častých a oblíbených aktivit

Aktivita	Nejčastěji	Nejraději
Svačina	4	1
Toaleta	2	0
Hra / povídání s přáteli	2	4
Samostatná činnost	2	3

6.2.3. Vnímání přítomnosti či nepřítomnosti pedagoga ve třídě

Ve třetím okruhu jsem se soustředila na otázku přítomnosti či nepřítomnosti pedagoga ve třídě o přestávkách a vnímání této skutečnosti dětmi. Mezi otázky patřilo, kde se pedagog nachází v průběhu přestávek a jestli jsou děti radši, když je pedagog přítomen.

V první otázce jsem se zajímala o to, kde se pedagog nachází během přestávek mezi vyučovacími hodinami. Kategorie, které vyplynuly z odpovědí, byly: 1 – pedagog je ve třídě („*Někdy třeba musí někam jít nebo má dozor na chodbě. Jinak je ve třídě.*“), 2 – pedagog odchází na dozor na chodbu („*Chodí se dívat na jiné třídy, někdy má*

dozor.“), 3 – pedagog odchází do kabinetu („Někdy je v kabinetu. Když zvoní telefon, tak zavře dveře.“)

Většina informantů uváděla dvě kategorie současně – pedagog bývá přítomen ve třídě, pokud nemá dozor. Na otázku „Je vaše paní učitelka o přestávce ve třídě?“ odpověděl I. 1: „Někdy třeba musí někam jít nebo má dozor na chodbě. Jinak je ve třídě. Třeba nám dává známky nebo o přestávce dáme domácí úkol na stůl a paní učitelka si je prohlídne a pak je zase vrátí.“. I. 6 uvedl: „Ne, ona chodí po chodbě. Ale když ne, tak je u nás ve třídě.“

Graf 3: Proč bys chtěl/a, aby byl pedagog ve třídě?



V další otázce jsem zjišťovala, jak se děti staví k přítomnosti či nepřítomnosti pedagoga ve třídě o přestávce. Všechny děti se shodly na tom, že jsou (případně že by byly) rády, když je učitelka přítomna ve třídě. Nejčastějším důvodem byl kladný vztah k učitelce (I. 1: „Protože jí mám moc ráda.“, I. 4: „Protože jí mám taky ráda. Někdy za ní jdu, ale jsem ráda, že tam prostě je s náma.“), možnost interakce s učitelkou (I. 5: „Chtěl bych si s ní povídat.“, I. 6: „Protože je moc hodná a milá a my si s ní povídáme.“), interakce učitelky při konfliktu mezi dětmi (I. 2: „Protože může říkat dětem, ať nedělají, co nemají. Aby se třeba nepraly.“) a jeden z respondentů (I. 3) uvedl: „Protože já bych se chtěl učit.“

6.2.4. Vnímání a řešení konfliktů mezi dětmi

V tomto okruhu jsem se zaměřila na negativní jevy chování ve třídách. Zjišťovala jsem, jak děti vnímají konflikty ostatních dětí, jak tyto situace řeší samy děti a jak na situace reaguje pedagog.

První otázka v tomto okruhu směřovala k tomu, jestli se ve třídách stává, že se některé děti poperou či pohádají. Všech šest informantů shodně uvedlo, že se to již v jejich třídě aspoň jednou stalo. Celkem čtyři informanti uvedli, že se ve třídě děti perou častěji (I. 1, I. 2, I. 3, I. 5), z toho I. 3 byl do fyzického konfliktu přímo zapojen („*Já jsem si venku s kamarádem hrál a on na mě přišel a zeptal se mě hnusně, jestli si s ním budu hrát. A já jsem mu řekl, že si s námi hrát nemůže, že to musí říct hezky a on se se mnou pak popral.*“). I. 4 uvedl, že „*kluci někdy zlobí*“, následně specifikuje „zlobení“ jako přílišnou hlučnost, hádky a strkání mezi sebou, a I. 6 uvádí, že se děti ve třídě hádají. Celkem dva informanti uvedli, že jim tyto konflikty vadí. Konkrétně I. 1 uvedl: „*Třeba Tomáš s Tiborem se perou, a to jsou kámoši. A to mi vadí, protože by si správně neměli ve škole ubližovat.*“, a I. 2 na otázku, zda mu to vadí, odpověděl: „*Jo. Protože si můžou něco udělat a budou mít třeba napomenutí třídního učitele. A mě to ruší.*“.

Další otázka v tomto okruhu zjišťovala, jak se děti zachovají, pokud se konflikt ve třídě vyskytne. Všichni informanti se shodli na tom, že v případě konfliktu ho řeší s paní učitelkou. I. 1 uvedl: „*Tak to třeba, my máme službu, tak to třeba řekneme službě.*“, I. 2 řekl: „*Tak když je (učitelka) v jiných třídách, tak počkáme prostě na ní.*“. I. 4 uvádí: „*Jdeme to říct paní učitelce. Když tam není, tak jdeme za ní a řekneme jí to.*“, I. 5 říká: „*Počkáme, až přestane a pak to řekneme. A ona vynadá těm, který se prali.*“.

Graf 4: Jak pedagog řeší konflikty mezi dětmi



Poslední otázka tohoto okruhu se zabývala reakcí pedagoga na konflikt. Tři respondenti uvedli, že učitelka vyčlení dětem, mezi kterými konflikt vznikl a v případě opakujícího se chování jsou děti vyvedeny ze třídy na chodbu, kde je má pod dohledem dozorující

pedagog. Konkrétně I. 4 uvedl: „Řekne, aby to nedělali, nebo je dá na chodbu.“, I. 5 řekl: „Ona vynadá těm, který se prali.“, a I. 6 uvedl: „Přijde do třídy a potom já ukážu, kde to bylo. A paní učitelka je dá ven a vynadá jim.“. Dva respondenti řekli, že učitelka řeší konflikt s rodiči žáků osobně nebo poznámkou do notýsku – I. 2: „Pak to řeší s maminkou nebo s tatínkem, nebo prostě paní učitelka napíše do úkolníčku poznámku.“, I. 3: „Paní učitelka to řekne rodičům.“. Celkem tři respondenti uváděli, že učitelka řeší konflikt také s celou třídou formou povídání v hodinách. I. 1 řekl: „Když už je hodina, tak si můžeme popovídat, kdy se to dělá nebo ne.“, I. 2 zmínil, že si o nevhodném chování povídají v hodinách prvouky a I. 3 řekl, že si o chování v hodinách také povídají.

6.2.5. Podoba ideální přestávky z pohledu dítěte

V této otázce dětští respondenti popisovali, jak by podle nich měla vypadat ideální přestávka. Otázka se částečně překrývala s druhým okruhem a otázkou, jaké činnosti děti dělají nejraději. Odpovědi se shodovaly s výběrem aktivní či pasivní činnosti. Někteří respondenti ovšem zmiňovali i odlišnou organizaci přestávek (chození ven) nebo odstranění konfliktů mezi dětmi.

I. 1 popsal svou ideální přestávku slovy: „Že je velká přestávka a my svačíme. A třeba nějakou knížku.“. I. 2 řekl: „Je barevná, všechny děti se neperou, normálně si hrají, třeba neběhají a nedělají blbosti a neperou se. A paní učitelka je na nás pyšná. Já si buď čtu nebo si hraju s dětma.“. I. 3 zmínil ve své ideální přestávce tzv. zvěřinec – místo ve škole, kde mají různá malá zvířata a děti se na ně chodí dívat a starat se o ně: „Moje nejlepší přestávka je chodit do zvěřince za zvířátkama. Chodil bych tam s někým. S kamarádem.“.

I. 4 svou ideální přestávku popsal: „Třeba mohla bych si dělat, co chci. Kreslila bych si, pak bych si tam vzala nějaké hračky, které tam máme. Pak bych mohla svačit o malé přestávce vždycky, a aby tam děti nezlobily. Aby byly hodný, jenom se tam třeba procházeli a prostě nezlobily, byly potichu. Aby si třeba taky malovaly.“. I. 5 popisuje ideální přestávku následovně: „V zimě. Chodili bysme ven a stavěli sněhuláka. A koulovali se.“. I. 6 o své ideální přestávce říká: „Já bysem si přála, že to bude hezký a nikdo se tam nebude prát. Že bysme si hráli a kreslili si.“.

6.3. Výsledky rozhovorů s učiteli základních škol

V této části diplomové práce budu prezentovat výsledky rozhovorů s učiteli základních škol. Otázky jsou rozdělené do čtyř okruhů.

6.3.1. Vnímání přestávky z pohledu pedagoga

V prvním okruhu rozhovorů s učiteli jsem zjišťovala, jaký má pedagog pohled na přestávku. Mezi otázky patřilo, co si pedagog představuje, pod pojmem „přestávka“, jestli vědomě ovlivňují průběh přestávek a jestli se o přestávkách věnují doučování dětí.

V první otázce tohoto okruhu, tedy „Co si představíte pod pojmem „přestávka“?“, byly odpovědi různorodé. Někteří pedagogové se soustředili na praktickou část přestávek, tedy zajištění svačiny a toalety dětí a také zabezpečení jejich bezpečnosti. I. 7 o své představě přestávek řekl: *„O velké přestávce se děti musí hlavně najíst, protože mozek potom nefunguje. Takže já prostě děti nutím, aby svačily. Někteří si tedy svačinu nenosí, nebo nechtějí zrovna jíst, tak to rodičům řeknu. Buď na rodičáku nebo mejlem jim to napíšu. Svačinu jim prostě nařizuju. Musí pít, i v průběhu hodiny, takže mají i pití na stole. A my tady vlastně nemáme koberce, takže se nemůžou proběhnout. Ale máme terasu, což je u těch prvních tříd strašná výhoda, takže když je hezké počasí a není zima, tak jdou prostě ven.“*. I. 8 na otázku „Co si představíte pod pojmem „přestávka“?“ říká: *„Řekla bych, že je to spíš negativní, protože je to o tom hlídat děti a o tom, aby se jim nic nestalo.“*. Část pedagogů ve svých odpovědích zmiňovala hlavně relaxační a odpočinkovou funkci přestávek. I. 10 říká: *„Je to volný čas, který je nejen pro žáky, ale i pro učitele formou odreagování, relaxace a přípravy na další vyučovací jednotku. Zároveň slouží k posílení sociálních kontaktů a vztahů v samotné třídě mezi žáky, ale i vyučujícím a žáky.“*, I. 11 uvádí: *„Čas na odpočinek, odreagování se od učení. Doba, kdy se může dítě občerstvit a hrát si s kamarády.“*, I. 12 říká: *„Volný čas mezi vyučováním, kdy se dítě může najíst, napít, dojít si na záchod a odpočinout si od učení. Příležitost k utužování vztahů mezi dětmi.“*. Z odpovědí vyplývá, že si učitelé uvědomují důležitost svačin (I. 7, I. 11, I. 12), ale také odpočinku dětí a jejich interakci s žáky (I. 10, I. 11, I. 12).

Druhá otázka byla zaměřena na to, jestli pedagog vědomě ovlivňuje průběh přestávek, případně jakým způsobem. Zde bylo stěžejní, co si učitelka po pojmem „ovlivňování

přestávek“ představuje. Tři učitelky odpovídaly kladně (I. 7, I. 8, I. 12), dvě záporně (I. 9, I. 10) a jedna odpověď byla částečně kladná a částečně záporná (I. 11). Po rozvedení odpovědí se ovšem ukázalo, že některé učitelky odpovídaly téměř shodně, ačkoli jedna z nich původně uvedla kladnou a jiná zápornou odpověď. Učitelky, které odpovídaly kladně, uváděly – I. 7: *„Určitě. My si tady pouštíme, protože máme interaktivní tabuli, tak si pouštíme i pohádky. Takže vždycky na přání nějakou pohádku pustíme. Mají moc rádi „O Človíčkovi“. Nebo, když je veselá nálada, tak si říkáme vtipy, a je to takové relaxační. Chodíme ven...“*; I. 8: *„I když tam jsem, i když tam nejsem. Ty děti jsou prostě naučené. Oni ví, co mají udělat, oni ví, že když zazvoní, že si mají stoupnout, že si mají uklidit věci, že si mají dojít na záchod, že pak se jdou nasvačit, oni už to mají naučené. A když dělají něco, co nemají, nebo křičí, tak potom je určitě napomenu, aby to nedělaly.“* a I. 12: *„Když jsem ve třídě, tak ano. Ne že by děti měly nařizeno, co mají dělat, ale spíš hlídám, jak se chovají. Pokud dělají něco, co nemají, tak je samozřejmě napomenu, a to už nějaké ovlivňování je.“* Negativně na otázku ovlivňování přestávek odpověděly – I. 9: *„Ne, to ne. Spíš si opravdu hlídám tu kázeň, když jsem tady, tak je samozřejmě občas napomenu, když ten hluk třeba přerůstá. Vzhledem k tomu, že jsem ve třídě a snažím se něco třeba opravovat nebo taky někdy chci trošku klid. A potom, když je ten dozor, tak vejdu do jiné třídy, kamkoli jinam, a když je něco špatně, tak je napomenu.“* a I. 10: *„Ne, přestávka má být formou odpočinku a neorganizované činnosti.“* I. 11 odpovídá: *„Snažím se dětem nechávat volnost, co to jde. Záleží na chování dětí a jejich dodržování pravidel třídy.“* Z odpovědí vyplývá, že všechny učitelky se snaží zachovat neorganizovanou činnost dětí, ale většina odpovědí byla shodná v tom, že nějakým způsobem korigují chování dětí (I. 8, I. 9, I. 11, I. 12). Některé učitelky se na toto hlídání dívají jako ovlivňování průběhu přestávek, některé ho berou jako samozřejmost a do ovlivňování ho nepočítají.

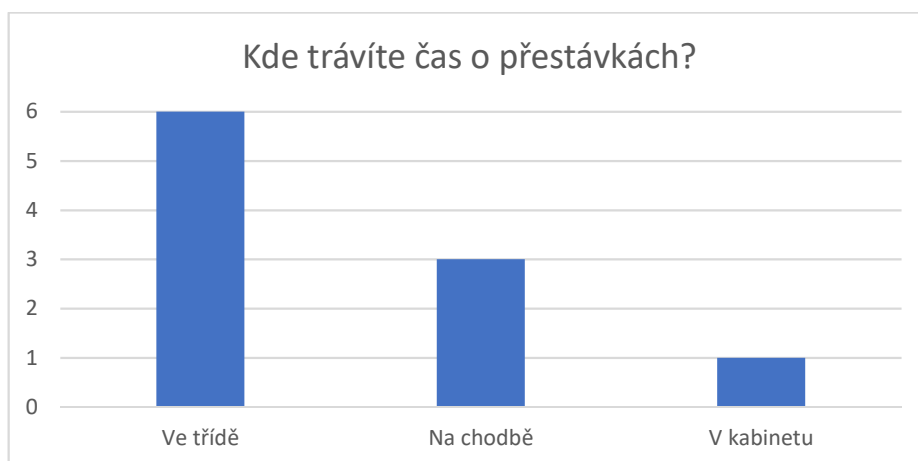
Poslední otázka v tomto okruhu byla zaměřena na zjišťování, zda učitelky o přestávkách doučují děti školní látku. Odpovědi byly převážně záporné, důvody byly rozděleny do několika kategorií: 1 – nedostatek času (I. 8: *„O přestávce určitě ne, to nejde stihnout. O malé přestávce oni ví, že si mají dojít na záchod, a ještě si trošku hrají. A o velké přestávce na to taky není čas, protože svačí. Takže zatím se mi to nestalo, ani to nebylo potřeba. Já to všechno dělám při hodině. Když vidím, že to dítě napíše obráceně, třeba*

nějaké číslo, tak mu to hned řeknu. Postupně si je obcházím a říkám jim to.“), 2 – pouze doděláním nedostatků (I. 7: „Ne. Jenom třeba když někdo něco nestihne, tak si to dopisuje. Ale že bych si ho vědomě vzala a doučovala, to ne.“), 3 – respektování výkonnostní křivky (I. 10: „Pokud o to sami požádají, pak v tom nevidím problém. Zároveň je z mého pohledu důležité respektovat výkonnostní křivku a poskytnout prostor pro odpočinek.“) a 4 – pouze zjišťování porozumění (I. 12: „Ne. Maximálně, když prohlížím práci dětí a vidím, že jim tam něco chybí nebo mají něco špatně, tak si je zavolám, aby mi řekly, co tím myslí, nebo abych věděla, jestli tomu rozumí. Když moc neví, tak jim říkám, aby si to trénovaly doma nebo to s nimi procvičím v hodině, ale o přestávce s nimi nepracuji.“).

6.3.2. Přítomnost či nepřítomnost pedagoga ve třídě

V tomto okruhu jsem se zabývala tím, kde tráví pedagog svůj čas o přestávkách mezi vyučovacími hodinami, jak si myslí, že děti vnímají jeho přítomnost či nepřítomnost ve třídě a zda si myslí, že jeho přítomnost či nepřítomnost ovlivňuje vztahy mezi dětmi a učitelem a mezi dětmi samotnými.

Graf 5: Kde pedagog tráví čas o přestávkách

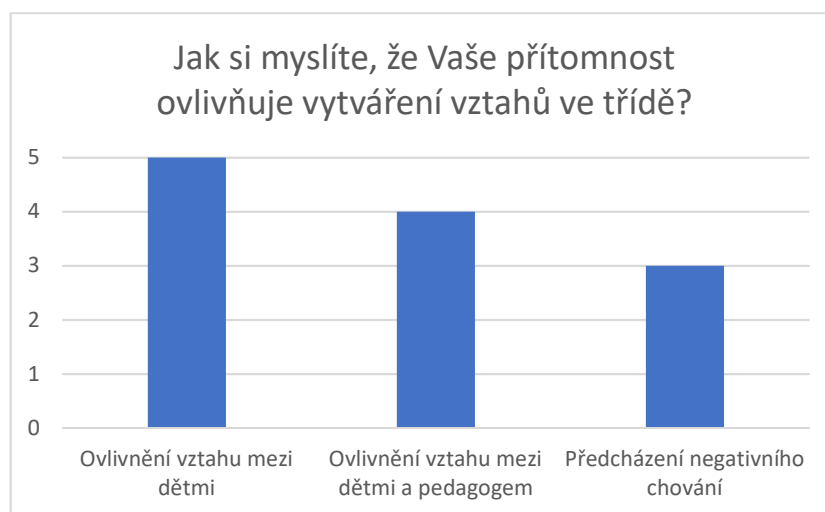


První otázka zjišťovala, kde se pedagog o přestávce nachází. Z odpovědí vplynuly následující kategorie: 1 – ve třídě (I. 7, I. 8, I. 9, I. 10, I. 11, I. 12), 2 – na doзору na chodbě (I. 7, I. 8, I. 12) a 3 – v kabinetu (I. 12). Učitelky většinou zmiňovaly alespoň dvě kategorie současně. Všechny se shodly na tom, že aspoň část přestávek ve třídě tráví. I. 7 říká: „Jo. Když tedy nemám dozor. Když mám dozor, tak jsem povinována stát na doзору. Jinak jo, jinak jsem tady.“, I. 8 uvádí: „Tak samozřejmě při doзору určitě, a jinak většinu času ano,

jsem tam s nimi.“, l. 9 říká: „U těch menších dětí určitě, když jsou to ti prvňáci, druháci, tak tam určitě, hlavně na začátku té první třídy. Potom když už jsou ty děti starší, tak většinou jsem taky ve třídě a snažím se buď si něco připravit na další hodinu, nebo si něco opravit.“. l. 10 uvádí: „Jestli jsou za to rádi, to nevím. Každopádně se ve třídě snažím být co nejlíp. Myslím si, že tak mohu předejít některým patologickým jevům, které by se mohly ve třídě vyskytnout. Zároveň dávám žákům prostor pro případnou diskuzi nebo jen sdělení zážitků, které nemohou sdílet během výuky.“, l. 11: „Ano, trávím.“, a l. 12 uvádí: „Pokud nemám dozor na chodbě, tak jsem ve třídě asi v polovině případů, jinak jsem v kabinetu a připravuji se třeba na další hodinu.“

Postoj žáků k přítomnosti učitelky ve třídě o přestávce jsem zjišťovala v druhé otázce tohoto okruhu. Většina učitelek se shodovala v názoru, že jsou děti radši, když se nachází ve třídě. Důvody jsem rozčlenila do dvou kategorií: 1 – děti si chodí s pedagogem povídat (l. 11: „Děti jsou rády, přijdou si popovídat, když chtějí, pochlubit se s nějakým svým úspěchem a podobně.“) a 2 – nejistota dětí (l. 9: „Myslím, že v té první třídě možná jo. Protože oni jsou ještě takoví, hlavně ze začátku, že neví, co a jak. Nachystat si věci, svačinky, dojít si na záchod. Ti starší už jsou asi radši, když zmizím.“). l. 7 říká: „Oni by se mnou nejrady chodili i na ten záchod. Oni to vyžadují, abych tady byla.“, l. 8 uvádí: „Tak to nevím, jestli jsou jako rádi, těžko říct. Oni spíš, když vidí, že tam jsem, tak mají tendenci za mnou chodit, občas na sebe žalují, to žalování tam dost často je, nebo mají tendenci prostě přijít a povídat si o něčem. Takže spíš si myslím, že to berou asi pozitivně, že tam jsem.“, l. 12 říká: „Některé děti jsou rády a chodí si popovídat, pochlubit se, některé děti jsou radši, když odejdu, dělají potom věci, které mají jinak zakázané – běhají po třídě a tak. Dokud je tedy nezarazí dozorující učitel.“

Graf 6: Ovlivnění vztahů ve třídě přítomností pedagoga



Třetí otázka byla zaměřena na to, jak si pedagog myslí, že jsou jeho přítomností či nepřítomností ovlivňovány vztahy ve třídě. Všechny učitelky se ve svých odpovědích shodovaly v tom, že si myslí, že přestávky mají velký potenciál pro vytváření vztahů mezi dětmi. Taktéž se odpovědi shodovaly v tom, že přítomnost pedagoga tyto vztahy ovlivňuje. Rozvíjení vztahu mezi dítětem a učitelem nejvíce vnímá I. 7 („*Oni mi řeknou, co dělaly o víkendu nebo jakou radost měly třeba včera odpoledne, co jim udělalo radost. Mám tady jednu holčičku, ta se těší už asi týden na narozeniny a odpočítává to. Vždycky každý den mi hlásí, co už má připraveno.*“). Ostatní informanti vnímají svou přítomnost ve třídě spíše jako jakousi pojistku vhodného chování dětí. I. 10 uvádí: „*Učitel může korigovat negativní chování a vliv dominantních jedinců ve třídě. Myslím si, že jeho přítomnost je zcela na místě. Zároveň se mezi dětmi a učitelem vytváří kladný vztah. Žáci mohou sdílet své obavy, požádat individuálně o pomoc, ale zároveň s učitelem sdílet zážitky. Vztahy mezi dětmi jsou ovlivněny, dle mého názoru, přítomností učitele zejména v tom ohledu, že dochází právě ke korigování nežádoucího chování.*“, I. 12 říká: „*Když je učitel ve třídě, děti se k sobě chovají lépe, nedovolí si po sobě pokřikovat nebo se prát. A samozřejmě chodí za učitelem a povídají si s ním, takže je nějak ovlivněný i vztah dětí s učitelem.*“. I. 9 říká: „*Já mám pocit, že mě ty děti už nevnímají, že jsou od té první třídy zvyklí, že tam jsem. Já, když tady pak sedím, tak mám pocit, že mě vůbec nevnímají.*“, na otázku, zda si myslí, že by se chovali jinak během její nepřítomnosti odpovídá: „*Možná by trošku víc dělali věci, co nemají. Ale mám občas pocit, že tady sedím a stejně si dělají, co chtějí. Že mě berou jako součást té třídy, a ne jako nějaký rušivý element.*“.

I. 11 uvádí: „Myslím si, že hlavně o přestávkách se vytvářejí vztahy mezi spolužáky. Proto se snažím nezasahovat mezi ně, pokud je to možné.“.

6.3.3. Řešení konfliktů mezi dětmi o přestávkách

V tomto okruhu jsem zjišťovala, jakým způsobem řeší pedagog konflikty mezi dětmi.

Graf 7: Způsob řešení konfliktů ve třídě



Odpovědi v této otázce byly rozděleny do tří kategorií: 1 – řeší konflikt s aktéry (I. 7, I. 8, I. 9, I. 10, I. 11, I. 12), 2 – řeší konflikt s celou třídou (I. 8, I. 9, I. 12), 3 – řeší konflikt s rodiči aktérů (I. 9, I. 12). Další dvě kategorie shrnovaly, kde pedagog konflikt řeší, zde byly dva typy odpovědí: 4 – ve třídě či na místě vzniku konfliktu (I. 7, I. 8, I. 9, I. 10, I. 11, I. 12) a 5 – mimo třídu (I. 7, I. 12). Z odpovědí vyplývá, že učitelka konflikty nejčastěji řeší ihned ve třídě či na místě vzniku s žáky, kteří se konfliktu přímo účastnili, jak shodně odpověděli všechny učitelky. Některé učitelky dále konflikt probírají se všemi žáky, případně i s rodiči aktérů konfliktu. Řešení mimo třídu uvedly pouze dvě učitelky. I. 7 uvádí, že nejčastějším konfliktem v její třídě je, že do sebe děti strkají. Konflikty řeší následovně: „Jenom s těma klukama. V té situaci zařvu a vysvětlím si to hned na místě, nebo je vytáhnu do kabinetu.“. I. 8 říká: „Děti buď samy řeknou, že se něco stalo a já se jich pak ptám, jak to bylo, takže to rozebíráme. A když u toho přímo jsem, tak tu situaci taky rozebíráme. Když jsem mu toho nebyla, tak to rozebírám s celou třídou. Sedneme si do kroužku a rozebíráme to všichni, já se na to ptám. A když jsem u toho byla a vidím to přímo, tak si vezmu stranou jenom ty, mezi kterými k tomu došlo a řešíme to přímo v té třídě.“, I. 9 uvádí: „Většinou se to snažíme všechno vysvětlovat. Většinou skoro celá třída,

protože oni u toho konfliktu jsou a jsou to takoví ti svědci, kteří potom pomáhají zjistit, jak to všechno bylo. Ale pokud to nefunguje, tak potom je to nějaký zápis do notýsku, pokud by to pokračovalo, tak je to potom jednání s rodiči. Ale prvořadě se snažím s těmi dětmi promluvit, buď jenom s těmi, kterých se to týká, nebo potom všichni se do toho zapojí a snažíme se celá třída vysvětlit to špatné chování.“, l. 10 uvádí jako řešení konfliktů: „Společnou diskuzí a snahou nalézt nějaký kompromis a řešení, které bude vyhovovat oběma stranám. Zároveň očekávám aktivní podílení na řešení i samotných aktérů.“. l. 11 odpovídá: „Ihned se všemi dětmi, které se konfliktu zúčastnily.“, a l. 12 říká: „Když se hádají nebo perou nebo dělají něco, co druhým vadí, tak je napomenu a snažím se je vést k tomu, aby podobné problémy uměly řešit samy. Pokud se něco opakuje nebo se stane něco vážnějšího, tak si je беру ze třídy na chodbu, kde je větší klid, abych to s nimi mohla probrat. Některé věci řeším potom s celou třídou, buď na začátku hodiny nebo si vyšetřím celou hodinu na podobné problémy. Vážné prohřešky řeším i s rodiči formou zápisu do notýsku, případně osobním jednáním s rodiči.“.

6.3.4. Podoba ideální přestávky z pohledu pedagoga

V tomto okruhu informanti popisovali, jak si představují ideální přestávku ve škole. Pedagogové si takovou přestávku shodně představují především jako klidné a tiché trávení času mezi hodinami, kdy se děti nasvačí, připraví na hodinu a proběhne zde interakce mezi dětmi.

l. 7 odpověděl na otázku: „Takže hlavně se najíst, napít, odpočinout si, pohovořit s kamarádem, připravit si učení, projít se po třídě, a to si myslím, že za dvacet minut možná ani nestihnou. Žádný větší prostor na aktivity tam asi není. A u malých přestávek už vůbec ne. Ten prvňák je rád, že když zjistí, že je změna předmětu, že si to musí zase přendat, vyndat si něco jiného, a ještě si dojít na záchod. To je vrchol jeho činnosti.“, l. 8 říká: „Když je tam ticho, když je tam klid. Když si děti v klidu hrají, když si povídají, třeba i šeptem nebo aspoň nekřičí. Když je klid, nemusím nikoho napomínat a děti nezlobí, neběhají.“, l. 9 udává: „Mně by se opravdu líbilo, kdyby ty přestávky byly delší, tak, jak to možná mají někde ve světě, kde vlastně učitel tam s nimi vůbec není a ty děti chodí ven. Mám třeba neteře na anglické škole v Německu, kde vlastně mají kratší přestávky, jenom na přesun mezi hodinama, a potom mají ty přestávky delší, kdy potom

za každého počasí chodí ven, ale starají se tam o ně asistenti. A ten učitel má klid a chystá se na další hodinu. Myslím si, že ty děti opravdu potřebují vypnout, trošičku, aby mohly potom zase pracovat. Takže to by bylo asi úplně ideální. I pro toho učitele.“.

I. 10 odpovídá: „Čas strávený s kamarády? Trocha odpočinku od neustálého soustředění během výuky. Možnost dát si svačinu nebo se alespoň projít. Prostě Relax nezbytný pro další výkon.“, I. 11 říká: „Žák by si měl ihned po skončení hodiny uklidit věci z předchozí hodiny a připravit si věci na hodinu následující. Poté si žák dá malou svačinu a jde si povídat nebo si hrát se spolužáky nebo si najde svoji vlastní zábavu. Žáci by se však měli chovat tak, aby nerušili ostatní spolužáky, kteří chtějí například odpočívat.“, I. 12 odpovídá: „Ideálně by si děti v klidu hrály nebo odpočívaly, bez zbytečného křiku. Učitel by měl příležitost dojít si vyřídit potřebné věci nebo si jen udělat čaj, aniž by se bál, že se ve třídě v jeho nepřítomnosti něco stane.“

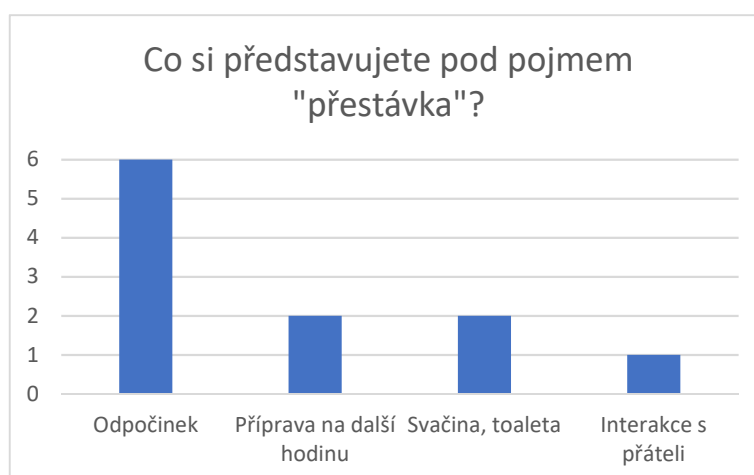
6.4. Výsledky dotazníků s rodiči žáků 1. tříd

V této části diplomové práce jsem se soustředila na vnímání přestávek v prvních třídách rodiči žáků. Otázky byly rozděleny do čtyř okruhů, v nichž jsem zjišťovala pohled rodičů na přestávky, jejich názor na přítomnost či nepřítomnost pedagoga ve třídě během přestávek, pohled rodičů na potenciál pro vytváření vztahů o přestávkách a to, jak si rodič představuje ideální přestávku mezi hodinami.

6.4.1. Vnímání přestávky z pohledu rodičů

Tento okruh se skládal celkem ze čtyř otázek: Co si rodič představí pod pojmem „přestávka“, zda se děti o průběhu přestávek doma svěřují, jestli rodič očekává zvýšenou pozornost pedagoga vůči dětem, které nezvládají učivo, a proč si rodič myslí, že je přestávka pro dítě důležitá.

Graf 8: Vnímání přestávky z pohledu rodičů



V první otázce, co si rodič pod pojmem „přestávka“ představuje, byly odpovědi rozčleněny do čtyř kategorií: 1 – odpočinek dětí (I. 13, I. 14, I. 15, I. 16, I. 17, I. 18), 2 – příprava na další hodinu (I. 15, I. 18), 3 – čas na svačinu a toaletu (I. 16, I. 17), 4 – interakce s kamarády (I. 17). Všichni informanti se shodovali v tom, že si přestávku mezi hodinami představují jako příležitost k odpočinku a odreagování se od soustředění při hodinách. I. 13 si přestávku představuje jako: „*Chvilku odpočinku mezi jednotlivými předměty.*“, I. 14 říká: „*Odpočinek a krátké odreagování od výuky.*“. I. 15 uvedl: „*Odpočinek a další příprava na průběh vyučování.*“, I. 18 říká: „*Přestávku ve škole vnímám jako chvilku, kdy se děti odreagují od koncentrace, odpočinou si a zároveň se mohou připravit na další předmět.*“. I. 16 si představuje přestávku i jako čas na svačinu: „*Krátký čas na „vypnutí“ a odreagování se od soustředění se na výklad. Čas na zvládnutí WC a svačení.*“, stejně jako I. 17, který zároveň zmiňuje i čas s přáteli: „*Chvilku k odpočinku, k občerstvení, k interakci s kamarády.*“.

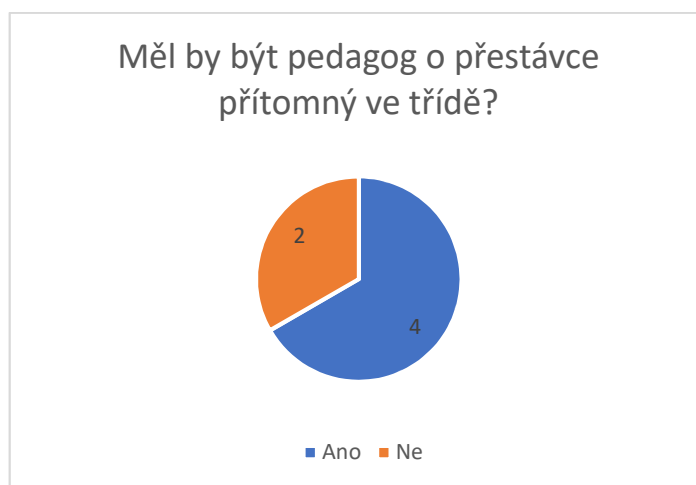
Z druhé otázky vyplývá, že hlavní důvod dětí pro svěřování se rodičům s průběhem přestávek je netradiční průběh přestávky (kategorie 1), negativní zážitek (kategorie 2) nebo odpovídání na otázky ze strany rodiče (kategorie 3). Tyto kategorie se v odpovědích navzájem prolínají. I. 16 uvádí v odpovědi kategorii 1 a 2: „*Spíše ne, jen, když se stane něco pro ni výjimečného nebo pokud jí někdo ubližuje.*“, I. 18 zmiňuje kategorie 1 a 3: „*Ano, při nějaké jiné než běžné události vypráví, co se stalo, a nebo reaguje na moje otázky.*“. Ostatní rodiče uváděli, že se děti za běžných okolností s přestávkami rodičům nesvěřují.

Třetí otázka byla zaměřena na doučování školní látky během přestávek. Kladný postoj k doučování během přestávek byl označen jako kategorie 1 a pouze jeden z informantů (I. 17) ho uvedl ve své odpovědi. Další kategorie spadaly do negativních odpovědí a označovaly rodičem navrhované řešení pro děti, které školní látku nezvládly, a další důvody negativních odpovědí: 2 – doučování mimo výuku (I. 13), 3 – informování rodičů těchto dětí (I. 16) a 4 – právo dítěte na odpočinek (I. 18). I. 16 říká: *„Možná spíše z toho pohledu, aby se mu některé děti třeba po ne úplně vydařené hodině neposmívaly, jinak asi nemyslím, že je třeba zvýšená pozornost, to spíše informovat rodiče.“*, I. 18 udává: *„Ne, myslím si, že i děti, které nezvládají učivo, mají právo na odpočinek a přestávku.“*

V poslední otázce jsem zjišťovala, proč si rodiče myslí, že je přestávka pro děti důležitá. Otázka doplňovala první otázku (co si rodič pod pojmem „přestávka“ představí) a kategorie odpovědí zde byly podobné: 1 – odpočinek (I. 13, I. 14, I. 15, I. 16, I. 17, I. 18), 2 – interakce s přáteli (I. 16, I. 17) a 3 – svačina a toaleta (I. 17). I. 14 udává: *„Potřebují se odreagovat od učení, aby se mohli opět soustředit na výuku.“*, I. 18 odpovídá: *„Protože si odpočinou, protáhnou se, odreagují a pak se mohou zase lépe soustředit v další hodině.“*, I. 16 říká: *„Nevydržely by v kuse pozornost udržet celý den a potřebují změnit činnost. Potřebují i kontakt s kamarády.“*, I. 17 uvedl: *„Pro odpočinek, osobní hygienu, občerstvení, popovídání s kamarády.“*

6.4.2. Názor rodičů na přítomnost či nepřítomnost pedagoga ve třídě o přestávce

Graf 9: Názor rodičů na přítomnost či nepřítomnost pedagoga ve třídě



V tomto okruhu jsem se rodičů ptala na otázku, proč si myslí, že by pedagog měl být přítomen či nepřítomen ve třídě během přestávky mezi hodinami. Kategorie odpovědí byly rozděleny na dvě části – kladné odpovědi (pedagog by měl být ve třídě s dětmi) a záporné odpovědi (pedagog být ve třídě nemá). Kategorie u kladných odpovědí byly následující: 1 – dohled nad chováním žáků (I. 13, I. 17, I. 18), 2 – pedagog je na dohled, aby měl přehled o činnostech dětí (I. 16). Kategorie u záporných odpovědí byly: 3 – poskytnutí soukromí žákům (I. 14) a 4 – příprava učitele na hodinu v klidu (I. 15). I. 13 na otázku, zda by měl být pedagog přítomen, odpovídá: „*Ano, děti mají respekt z dospělé osoby a méně zlobí.*“, I. 17 říká: „*Ano, z důvodu dohledu nad průběhem volné zábavy, aby se třeba děti nebily.*“, a I. 18 uvádí: „*Ano, myslím si, že je potřeba dohlédnout na děti i o přestávce. Učitel tak může sledovat děti a popřípadě korigovat jejich chování, vztahy. Ideálně bych si představovala, že učitelka doprovodí děti na WC, poté se projdou nebo si zacvičí, protáhnou se, vyvětrá se třída a pak se dětem nechá volný prostor, kdy si i učitelka ve třídě odpočine a připraví se na další hodinu, přitom děti hlídá.*“. I. 16 říká: „*U takto malých dětí, myslím, neuškodí občas nakouknout nebo být na doslech. Když by se cokoli seběhlo, těžko může učitel něco soudit, nebyl-li u toho.*“. Negativní odpověď pro přítomnost pedagoga o přestávce ve třídě uvádí I. 14 („*Ne, trocha soukromí dětem neuškodí.*“) a I. 15 („*Ne, nemyslím si, i učitel potřebuje přípravu na další hodinu a regeneraci.*“).

6.4.3. Názor rodičů na vytváření vztahů o přestávkách

V této oblasti jsem se rodičů dotazovala, jak jsou podle jejich názoru ovlivněny vztahy mezi dětmi a mezi dětmi a učitelem přestávkami. Druhou, doplňující otázkou, bylo, jakým způsobem si rodiče myslí, že může ovlivnit vztahy mezi dětmi přítomnost učitele a jeho případná intervence v různých situacích.

V první otázce, tedy jak jsou ovlivněny vztahy ve třídě díky přítomnosti učitele, se odpovědi rozdělily na dvě části – ovlivnění vztahů mezi dětmi a ovlivnění vztahů mezi dětmi a učitelem. V první části vznikly dvě kategorie odpovědí: 1 – vytváření a posilování přátelství (I. 13, I. 18), 2 – komunikace s vrstevníky (I. 13, I. 14, I. 16, I. 18). V druhé části vznikly také dvě kategorie: 3 – komunikace s učitelem (I. 16, I. 17, I. 18) a 4 – zajištění pocitu bezpečí učitelem (I. 13). I. 13 k této otázce uvádí: „*Pokud spolu děti*

nechodí do družiny, o přestávkách spolu komunikují a vytváří přátelství. V učiteli mají pocit jistoty a ochrany.“, I. 16 říká: „V hodině jsou děti v kontaktu minimálně, myšleno v kontaktu v rámci kamarádkých vztahů, nemohou mluvit o jakémkoli tématu, co je napadne. Stejně tak i paní učitelce nemohou z ničeho nic v hodině začít vyprávět o něčem, s čím se s ní třeba chtějí pochlubit, podělit se.“, I. 17 uvádí: „O přestávce částečně padá bariéra mezi vztahem učitel – ten, který vede a učí, a žák – ten, který poslouchá a mluví jen na vyzvání.“, I. 18 odpovídá: „O přestávkách se utvářejí vzájemné vztahy mezi dětmi, děti se lépe poznávají, komunikují, společně tráví volnou chvíli Totéž i ve vztahu dítě – učitel.“

V doplňující otázce, jak přítomnost učitele ovlivňuje vztahy ve třídě, odpovídali rodiče shodně v tom, že přítomnost pedagoga vztahy nějakým způsobem ovlivňuje. Kategorie odpovědí byly celkem tři: 1 – dohled nad autoritativními jedinci (I. 13: *„V přítomnosti učitele si autoritativní děti netroufnou na slabší jedince.“*), 2 – omezení negativních jevů (I. 16: *„Rozhodně myslím, že intervence v rámci negativních vztahů je důležitá. Je smutné, když by dítě nechodilo do školy rádo třeba kvůli dvěma, třem raubířům, kteří svým chováním dokáží obtěžovat a rozložit celou třídu.“*) a 3 – podpoření pozitivních vztahů (I. 18: *„Ano, učitel se může například zapojit do hry a ovlivnit vztahy mezi dětmi. Například když vidí, že je některé dítě utlačované, může jej nenásilně vyzdvihnout, podpořit, a podobně. Učitel jde také dětem příkladem svým vlastním chováním k nim – nikomu se neposmíváme, nikoho neurážíme – pravidla třídy, důslednost.“*)

6.4.4. Ideální přestávka z pohledu rodičů

V poslední části dotazníku jsem se rodičů ptala, jak si představují, že by jejich děti měli ideálně trávit přestávky mezi vyučovacími hodinami. Rodiče často volili dvě a více činností. Kategorie odpovědí byly následující: 1 – aktivní pohyb (I. 13, I. 16, I. 17, I. 18), 2 – odpočinek (I. 15, I. 16, I. 17, I. 18), 3 – komunikace se spolužáky (I. 14, I. 16, I. 18) a 4 – příprava na další hodinu (I. 15). První dvě kategorie většinou volili rodiče současně. I. 16 říká: *„To je asi i dle povahy dítěte. Některé se potřebuje protáhnout, vyřádit v rámci mezí, některému stačí v klidu vyčkat na další hodinu, popovídat s kamarády.“, I. 17 uvádí, že dítě by mělo trávit přestávky: „Odpočinkem, protáhnutím těla.“, I. 18 odpovídá: „Protáhnout se, projít se – pohyb po delším sezení a koncentraci, a poté si samo vybere,*

jak si odpočine – četba, pohraje si, popovídá s kamarády.“. I. 14 uvádí: „Komunikace se spolužáky, příprava na další vyučování.“, I. 15 preferuje odpočinek: „Odpočinout si, doplnit energii.“.

7. Diskuze

Ve své diplomové práci Přestávky jako potenciál pro vytváření vztahů v 1. třídě ZŠ jsem v teoretické části prezentovala pohled na socializaci v mladším školním věku a ve školním prostředí. Zde jsem se zaměřila také na sociální dovednosti, které by děti při vstupu do školy měly ovládat, např. řešení problémů či sociální komunikaci. Dále jsem ve své práci shrnula pohled na problematiku školní zralosti a připravenosti, vstup dítěte do školy a systematizovala jsem domácí i zahraniční pojetí přestávek na prvním stupni základních škol.

Praktická část této práce byla rozdělena na čtyři oblasti – pozorování přestávek v prvních třídách, zmapování činností dětí a pedagogů o přestávkách a popsání těchto činností; rozhovor s žáky prvních tříd zaměřený na činnosti dětí, jejich názor na přítomnost pedagoga ve třídě o přestávkách a problematiku vytváření vztahů ve třídě; rozhovor s pedagogy prvního stupně zjišťující jejich pohled na třídní vztahy; a dotazník s rodiči dětí prvních tříd shrnující pohled rodičů na průběh přestávek.

Cílem této práce bylo zmapovat průběh přestávek a jejich vliv na vytváření vztahů mezi dětmi a učitelem a mezi dětmi samotnými.

Myslím si, že metody výzkumu byly zvolené adekvátně k tématu a rozsahu práce, především pozorování a rozhovory. Díky pozorování jsem byla schopna popsat běžné dění ve třídě, rozhovory s dětmi i učiteli umožnily výsledky pozorování rozšířit, zvláště díky možnosti dotazování mimo připravené otázky. Myslím si, že dotazník pro rodiče vhodně doplnil celý výzkum a umožnil ukázat i pohled rodičů na tuto problematiku.

Vzhledem ke kvalitativně orientovanému výzkumu by však bylo potřeba zjištěná data potvrdit dalším výzkumem, aby mohla být použitelná na širší okruh prvních tříd, případně rozšířená na ostatní ročníky prvního stupně ZŠ. Další výzkum by také mohl pomoci při řešení výchovných problémů vznikajících během přestávek a při výchovném působení na vztahy ve třídě.

7.1. Pozorování

Během pozorování přestávek v prvních třídách jsem zjistila, že většina učitelek zůstává o přestávkách mezi hodinami ve třídě, ačkoli toto není jejich povinností. Učitelky do tříd přicházely 10-20 minut před začátkem první hodiny a následně, pokud jim to situace umožňovala, zůstávaly ve třídě i v průběhu přestávek. Výjimkou této skutečnosti byl dozor na chodbách, který měla každá z učitelek jednu až dvě přestávky týdně, nutnost přípravy na další vyučovací hodinu (odejít do sborovny či do kabinetu pro pomůcky) nebo krátká přestávka v kabinetu. Přítomnost učitelky ve třídě pomáhala utužování vztahů mezi dětmi a učitelkou – děti si s učitelkou povídaly, vyprávěly jí, ukazovaly své výtvary; i mezi dětmi samotnými. Vzhledem ke stálému dozoru ve třídě byly minimalizovány negativní formy chování, případné prohřešky vůči pravidlům třídy nebo školního řádu byly řešeny ihned, učitelka mohla jít dětem příkladem ohledně vhodného chování a reakcí na události ve třídě. Konflikty mezi dětmi byly také řešeny ihned, což přispívalo k pozitivní atmosféře ve třídách. Hlavními činnostmi dětí o přestávkách byla konverzace s vrstevníky, různé formy her (na koberci i v lavicích) a svačení.

7.2. Rozhovory s dětmi

V rozhovorech s dětmi jsem se zaměřovala na více okruhů otázek. Prvním okruhem byl vztah dětí k přestávkám. Tento vztah je spíše pozitivní. Nejraději mají děti přestávky z důvodu možnosti svačiny a hry či povídání si s kamarády. Přesto se v první třídě ještě vyskytují děti, které jsou více pozitivně motivované vůči učení a aktivitám v hodinách. Jeden z informantů z tohoto důvodu označil přestávky jako neoblíbené. Dalším negativem přestávek může být i nejistota dětí v prostředí školy ze začátku školní docházky a to, že se ve škole mimo svůj obvyklý prostor nevyznají. Jeden z informantů zmiňoval, že přestávky nemá moc rád, protože zapomíná cestu do školního zvěřince, přestože ji učitelka dětem na začátku školního roku ukazovala. Domnívám se, že tento problém se vyskytne spíše u dítěte celkově nejistého a předejít mu lze pouze stálým ujišťováním a pomocí. Myslím si, že pokud by se takovému dítěti nepomohlo, mohla by se jeho nejistota zvyšovat a je zde předpoklad horšího začleňování do třídního kolektivu i těžšímu zvládnání učiva.

Další dvě otázky z tohoto okruhu byly zaměřeny na činnosti dětí během přestávek. Porovnávala jsem činnosti nejčastější a nejoblíbenější. Nejčastější činností se ukázala být svačina, díky které se na přestávku těší nejvíce dětí z daného vzorku. Jedno z dětí uvedlo svačinu i jako svou nejoblíbenější činnost. Nejoblíbenějšími činnostmi celkově byla hra s přáteli, kterou zvolily čtyři děti, a samostatná činnost (kreslení, prohlížení knih, ...), kterou zvolily tři děti. Tyto dvě činnosti děti zmiňovaly i u činností, které o přestávkách dělají nejčastěji. Je zde proto vidět, že ačkoli hlavní náplní přestávek je svačina a příprava na další hodinu, děti si přesto najdou čas na své oblíbené činnosti. Polovina dětí zároveň řekla, že mezi aktivní činností (hrou) a pasivní činností (v lavici) nachází rovnováhu a rádi vykonávají obě možnosti.

V druhém okruhu otázek jsem se dětí ptala na jejich pocity ohledně přítomnosti pedagoga ve třídě. Všechny děti shodně odpovídaly, že jsou rády, když je jejich paní učitelka ve třídě s nimi a nějakým způsobem s nimi interaguje. Znovu se zde objevila pozitivní motivace vůči učení, kdy by jeden z informantů měl rád učitelku ve třídě, aby se mohl učit. Ostatní děti však nejčastěji vyjadřovaly svůj kladný vztah k učitelce. Ukazuje se, že čím více je pedagog přítomný ve třídě, tím pozitivněji ho děti zpravidla vnímají. Je zde možnost konverzace či pochlučení se s něčím, na co je dítě pyšné. Pokud je pedagog ve třídě přítomný, umožňuje dětem, aby s ním navazovaly hlubší vztah a tím pomáhá budovat důvěru dětí v sebe. Také má možnost zasáhnout ihned v případě konfliktu či nevhodného chování jiných dětí, což uvedlo jedno z dětí jako důvod, proč je rádo, když je paní učitelka ve třídě. Toto se potvrdilo i v rámci pozorování, kdy situace ihned podchycená učitelkou pomohla dětem rychleji vyřešit problém a uvolnit napětí ve třídě.

Třetím okruhem rozhovorů s dětmi bylo vnímání konfliktů a jejich řešení. Zde se ukázalo, že každé dítě se již setkalo s nějakým druhem konfliktu ve třídě – ať už jako aktér či jako pozorovatel. Pozitivem je, že jsou děti naučené řešit problémy se svou učitelkou. Pokud se tedy ve třídě něco stane, děti vždy vše oznámí učitelce. Všechny děti vypověděly, že učitelka poté konflikt vždy řeší. V polovině případů situaci řeší pouze s dětmi, které se jí zúčastnily. Druhá polovina však uvedla, že učitelka řeší konflikt nejen s jeho přímými aktéry, ale také s celou třídou. Toto řešení je, myslím, mnohem efektivnější než izolovaná domluva těm, kteří mají se situací něco společného. Tím, že učitelka vyřeší problém ihned na místě a následně ho probere s celou třídou, snižuje pravděpodobnost,

že se následovně situace bude opakovat. Pokud všem dětem vysvětlí, co přesně se stalo, můžou samy děti vymýšlet, jak by na situaci reagovaly a proč nebyla reakce aktérů původního konfliktu ideální. Děti si řešení vymyšlené společnými silami zapamatují mnohem lépe, než kdyby učitelka vyslovila pouze zákaz či příkaz. Dva ze tří informantů, kteří uvedli řešení konfliktu s celou třídou, řekli, že si o situaci se třídou povídají. Pouze v jednom případě učitelka dětem sdělila, jak se chovat mají a jak ne. Tím se ukazuje, že v některých případech si učitelky uvědomují důležitost rozhovoru s dětmi namísto pouhého monologu vůči dětem. Dva informanti dále uvedli, že učitelka řeší konfliktní situace s rodiči. Zde se ukazuje, že ve třídách se vyskytuje i opakované porušování zásad chování či vážnější prohřešky, které jsou učitelky nuceny řešit s rodiči. Děti uvádějí pouze nejasné odpovědi – zápis do notýsku či promluvu s rodiči. I tak je vidět, že si uvědomují, že pokud bude jejich chování zvláště nevhodné či se opakují i menší prohřešky, budou o tom jejich rodiče informováni. To jistě také přispívá k lepší kázni, zvláště u dětí, které si již touto fází prošly a ví, jak učitelka v těchto případech postupuje. Toto můžeme vidět také u pozorování (třída T4), kdy učitelka po opakované nekázni žáka a jeho porušování pravidel třídy provedla zápis do notýsku, žák se následující dny zklidnil a začal se opět chovat dle domluvené normy.

Posledním okruhem jsem zjišťovala, jak si děti představují ideální přestávku. Tuto otázku jsem následně pokládala i pedagogům a rodičům dětí, aby vzniklo porovnání těchto představ. Proto se tomuto okruhu budu věnovat až na konci diskuze, aby byla tato data pohromadě.

7.3. Rozhovory s pedagogy

Při rozhovorech s pedagogy jsem se soustředila především na jejich pohled na přestávky, jejich názor na důležitost přítomnosti ve třídě o přestávkách, způsob řešení konfliktů a podobu ideální přestávky. Všechny otázky měly doplnit dětské rozhovory o pohled dospělé osoby a porovnat, zda jsou tyto dva pohledy rozdílné.

První okruh byl zaměřen na to, jak pedagog vnímá přestávku. Polovina pedagogů zmínila především důležitost svačiny a toalety. Z jejich odpovědí vyplývá, že se v první třídě soustředí na to, zda se dítě o přestávce nasvačí a kontrolují tuto skutečnost. Důvodem

je to, že si uvědomují, jak svačina ovlivňuje schopnost dětí se učit a podávat přiměřený výkon. Pokud se dítě nenasvačí, schází mu v dalších hodinách energie důležitá pro soustředění. Polovina pedagogů také uvedla, že je přestávka důležitým aspektem pro vytváření a utužování vztahů jak mezi dětmi a pedagogem, tak mezi samotnými dětmi. Děti mohou neformálně komunikovat s okolím, čímž se učí různé styly komunikace a jejich pravidla. Mezi spolužáky také vzniká volná hra, která má relaxační a odpočinkové účinky. Děti, ač jsou stále ve škole a ve třídě, se nenachází pod přímým dohledem pedagoga a mají tak volnost ve výběru činnosti, která je pro ně ideální. Pedagog v tu chvíli pouze hlídá bezpečnost dětí, případně se do činnosti může i zapojit (konverzace s dětmi, rozhodčí ve hře, ...). Jeden z pedagogů při rozhovoru také uvedl, že přestávku vnímá negativně. Vzhledem k tomu, že zodpovědnost za děti se nemění, ale jejich činnosti se mohou stávat velmi aktivními, ztěžuje se dosah pedagoga dohledu. Některé děti mohou vědomě či nevědomě porušovat pravidla, vyvolávat konflikty či ohrožovat bezpečnost ostatních – většinou se jedná o děti velmi aktivní či nesoustředěné. Dozor za těchto podmínek bývá pro pedagoga náročný, i když se nachází přímo ve třídě. Tyto děti mohou mít pocit, že mají zakázané všechny činnosti, o které se pokusí. Následným krokem pedagoga by mělo být vysvětlení pravidel bezpečnosti a ochrany zdraví a také pravidla třídy tak, aby jim dítě bezpečně porozumělo a mohlo si najít činnost, která tato pravidla porušovat nebude. V rámci rozhovorů uvedly všechny učitelky, že tímto způsobem běh přestávek ovlivňují, z čehož vyplývá, že si případná nebezpečí uvědomují a snaží se jim předejít. Kromě hlídání kázně uvedla jedna učitelka, že do dění o přestávkách zasahuje i jinak – pouštěním pohádek, vyprávěním vtipů, ... Myslím si, že tento zásah do běhu přestávky je pozitivní. Děti jsou nějakým způsobem zaujaté děním ve třídě, tudíž nemají tolik příležitostí k negativním způsobům chování, ale i přesto mají možnost se nasvačit a interagovat s kamarády. Doučování školní látky o přestávkách se ve třídách, ve kterých jsem měla možnost vést výzkum, nevyskytovalo. Tuto skutečnost vnímám pozitivně, protože děti tak mají víc času na odpočinek a hru se spolužáky.

V druhém okruhu jsem se zabývala přítomností pedagogů ve třídě o přestávkách. Všechny učitelky shodně vypověděly, že pokud mají příležitost, zůstávají s dětmi v třídách. Polovina učitelek zmínila dozory na chodbách, na kterých musí několikrát

do týdne hlídat pohyb dětí jak na chodbách, tak ve třídách. Jedna z učitelek uvedla, že pokud nemá dozor na chodbě, zdržuje se ve třídě asi polovinu času, druhou polovinu tráví v kabinetu přípravami na další vyučovací hodinu. Skutečnost, že se učitelky snaží být s dětmi ve třídě co nejvíce času, vnímám velmi pozitivně. Pokud se učitelka nachází ve třídě, může aktivně zasahovat do dění mezi žáky a případné konflikty řešit ihned. Také se tím zlepšuje vztah dětí k učitelce tím, že mají možnost si s ní povídat. Z odpovědí na otázku, zda si myslí, že jsou děti rády, když jsou ve třídě, vyplývá, že si učitelky tento fakt uvědomují. Mimo interakci s dětmi v této otázce také uváděly, že některé děti jsou (zvláště na počátku první třídy) značně nejisté a jsou rády za vedení učitelky – tj. když jim učitelka řekne, co mají o přestávce udělat. Pokud by to učitelka neudělala, mohly by některé děti zapomínat např. na svačinu či přípravu na další hodinu. Další součástí tohoto okruhu byl názor učitelek na to, jak jejich přítomnost ovlivňuje vztahy ve třídě. Toto ovlivňování si uvědomovaly všechny učitelky. Většina uváděla, že největším přínosem jejich přítomnosti je omezení negativních jevů chování ve třídě. Tento názor je lehce v rozporu s předchozím dotazem, tedy jak děti vnímají jejich přítomnost ve třídě. I přes to, že si učitelky uvědomují, že je pro děti důležité si s nimi popovídat i mimo vyučovací hodinu a vnímají to velmi pozitivně, neuvědomovaly si, že tato skutečnost velmi ovlivňuje vztahy mezi pedagogem a dítětem. Jedna z učitelek tuto skutečnost zmínila a uvedla příklad – povídají si s dětmi o zážitcích a očekáváních. To, že většina informantů ale tento fakt nevnímá, znamená dle mého názoru, že nemůžou plně rozvíjet potenciál pro rozvíjení vztahu mezi dětmi a učitelem. Pokud by si učitel uvědomil, jaký vliv má jeho přítomnost na tento vztah, mohl by ho rozvíjet mnohem účinněji a uvědoměleji.

Při výskytu konfliktu ve třídě během přestávky uvedly všechny učitelky, že situaci řeší s aktéry ihned na místě vzniku konfliktu. Myslím si, že tento způsob řešení nejlépe pomáhá situaci vyřešit co nejdříve. Při opakovaných či vážnějších prohřešcích uvedly dvě učitelky, že děti, které konflikt vytvářejí, vyvedou ze třídy na klidnější místo, kde ho následně řeší. Polovina dotazovaných odpověděla, že situaci řeší i s celou třídou. Toto řešení má dle mého názoru největší dopad na všechny děti, zvláště pokud se jedná o rozhovor s dětmi. Děti nejen, že se hromadně dozví, co přesně by dělat neměly, ale také mají možnost se k situaci vyjádřit a hledat společně řešení. Pokud učitelka dovede

děti k přijatelnému řešení, budou si ho děti pamatovat lépe než zákaz nebo příkaz. Dvě z učitelek také uvedly, že situaci, zvláště pokud se opakuje, řeší s rodiči písemnou či ústní formou, což považují za přijatelné řešení. Rodič následně může situaci s dítětem probrat a doporučit mu, jak se zachovat příště.

7.4. Dotazník pro rodiče

V dotazníku pro rodiče jsem se soustředila především na otázky, které by doplnily názor rodičů do celkového rámce tohoto výzkumu. Proto jsem se jako první ptala na představu rodičů o tom, jak přestávky vypadají. Všichni rodiče uvedli, že si pod pojmem „přestávka“ představují především odpočinek dětí, dvakrát rodiče uvedli přípravu na další hodinu, dvakrát svačinu a pouze jeden z rodičů odpověděl, že si pod daný pojem představuje interakci s kamarády. Ukazuje se, že rodiče přestávku vnímají spíše jako pasivně strávený čas, kdy dítě nabírá energii na další výuku a již nemá čas na hru či rozhovor s ostatními dětmi. Důvod této představy by mohl být i ten, že většina dětí ze zkoumaného vzorku se rodičům doma o průběhu přestávek nesvěřuje. Pokud se doma svěří, jedná se o situace netradiční či situace negativního charakteru. O utužování vztahů, ať už s ostatními dětmi nebo s učitelem, děti doma nemluví. Doplnující otázkou bylo, proč si rodič myslí, že je přestávka pro dítě důležitá. I zde se všichni rodiče shodli na odpočinku, ale interakci s kamarády uvedli už dva z rodičů. I přesto si myslím, že by se rodiče měli více soustředit na vztahy jejich dětí s kamarády ze třídy – dítě zde tráví celé dopoledne, v případě družiny ještě delší dobu. Ačkoli mají děti volnou zábavu pouze o přestávkách, mohou se ve škole vyvíjet důležité vztahy, dítě nabírá sociální zkušenosti a dovednosti, které položí základ dalším sociálním interakcím v jeho životě. Ne každé dítě bude doma mluvit o negativních zážitcích, proto si myslím, že by rodiče měli věnovat průběhu přestávek větší pozornost. Poslední doplňující otázkou bylo, zda rodiče očekávají doučování školní látky během přestávek. Kladný postoj k tomuto doučování měl pouze jeden z rodičů, ostatní se shodli na tom, že dítě má právo na odpočinek stejně jako všichni ostatní spolužáci, proto by nemělo být doučováno o přestávkách. Rodiče jako řešení navrhovali doučování mimo výuku či informování rodičů o nedostatcích dítěte. Tento názor souhlasí s předchozími dvěma otázkami, které ukazují, že rodiče preferují a očekávají odpočinek dětí.

Přítomnost pedagoga ve třídě očekávají celkem čtyři rodiče. Jako důvod svého názoru rodiče uváděli především dohled nad chováním dětí, což souhlasí i s názorem většiny dotazovaných pedagogů. Jeden z rodičů uvedl, že pedagog by měl být na dohled, aby byl schopný kontrolovat činnosti dětí. Záporné odpovědi na tuto otázku obsahovaly názor, že by děti měly mít soukromí při svých činnostech a názor, že by pedagog měl mít dostatek času a klidu na přípravu na další hodinu. Myšlenka na soukromí dětí není mezi pedagogy nijak zastoupená. Tento názor je ve střetu s hlavní obavou pedagogů o bezpečnost a zdraví dětí. Je otázkou, jak by se daný rodič zachoval, pokud by ve třídě za nepřítomnosti pedagoga došlo ke konfliktu či zranění dítěte.

Rodičů jsem se také ptala, jaký je jejich názor na vytváření vztahů ve třídě během přestávek. Čtyři z rodičů uvedli, že přínosem přestávek je komunikace s vrstevníky a vytváření a posilování přátelství. Ukazuje se, že i přes to, že od přestávek očekávají především odpočinek, uvědomují si rodiče, že jsou spolu děti během přestávek v úzkém kontaktu a dochází zde k mnoha sociálním interakcím. Tři z dotazovaných rodičů uvedli také, že předpokládají rozvíjení vztahů i mezi dětmi a učitelem. Jeden z rodičů zmínil, že přítomnost učitele o přestávkách nejen, že pomáhá rozvíjet tento vztah, ale také slouží jako opora dětí a dodává jim jakousi jistotu a pocit ochrany. Toto je důležitá součást vztahu mezi dětmi a učitelem. Potřeba jistoty a bezpečí, kterou děti mají, musí být uspokojena, aby mohly začít tvořit hlubší vztahy a projevit se před dětmi. Doplňující otázkou bylo, jak rodiče předpokládají, že učitel ovlivňuje vztahy ve třídě. I zde odpovědi souzněly s těmi předchozími. Rodiče předpokládají, že učitel bude mít dohled nad aktivnějšími dětmi, předejde konfliktům či je rychle vyřeší a podpoří pozitivní vztahy ve třídě.

7.5. Pohledy na ideální přestávku

Tuto otázku jsem položila všem skupinám respondentů. Jejím cílem bylo zjistit rozdíly mezi ideální představou přestávky mezi vyučováním. Odpovědi dětí se shodovaly s jejich oblíbenými aktivitami, ať už aktivními či pasivními. Jedno z dětí zmínilo, že by bylo rádo, kdyby na ně byla paní učitelka pyšná. To ukazuje na velmi pozitivní vztah daného dítěte k učitelce a jeho snahu ji potěšit. Dvě z dětí vyslovily přání, aby přestávka probíhala bez konfliktů mezi dětmi. Jedna odpověď dokonce obsahovala přání chodit

o přestávkách (v zimě) ven, kde by si děti mohly hrát. Přání dětí tedy vycházela z toho, jak přestávky prožívají a jaké činnosti by vykonávaly nejraději.

Na rozdíl od dětí se pedagogové při odpovědi na tuto otázku soustředili především na praktickou část přestávek – tedy aby se děti nasvačily, došly si na toaletu, odpočinuly si a připravily se na další vyučovací hodinu. Mezi další odpovědi patřilo i to, že si děti popovídají a pohrají se spolužáky, ale tak, aby byl zachován klid a pořádek ve třídách a pedagog měl dostatek klidu připravit si pomůcky na další předmět. Jedna z učitelek se odvolala na systém přestávek v zahraničí, konkrétně v Německu, kde jsou přestávky mezi hodinami kratší, ale jsou vynahrazené jednou dlouhou přestávkou na oběd. Přestávku zde mají i pedagogové a dohled nad dětmi drží nepedagogičtí pracovníci školy. Názor, že by pedagog měl mít také alespoň chvíli volno, se objevil ještě jednou. Celkově z odpovědí vyplývá, že učitelé jsou neustále zaneprázdněni udržováním kázně ve třídách a ocenili by, kdyby přestávky probíhaly ve větším tichu a klidu. I přes to ale pedagogové stále myslí na důležitost praktických úkonů, které do ideální přestávky také zahrnovali.

Na rozdíl od pedagogů by rodiče volili jako ideální náplň přestávek hlavně aktivní či pasivní činnost dětí a komunikaci se spolužáky. Jednou zde byla zmíněna příprava na další hodinu, odpověď svačiny se zde vůbec nevyskytla. Vzhledem k tomu, že svačinu uváděli rodiče několikrát v odpovědích na ostatní otázky, myslím si, že zde tuto odpověď neuvedli z důvodu automatického předpokladu její přítomnosti. Představa rodičů o tom, že děti by měli o přestávce hlavně odpočívat, se promítla i do této otázky a byla uvedena pěti rodiči z celkem šesti dotazovaných, stejně jako aktivní hra. Rodiče často tyto dvě odpovědi uváděli společně – buď z důvodu, že každé dítě potřebuje relaxovat jinak, nebo že by přestávka měla obsahovat obě části, aktivní i pasivní. Komunikaci a interakci se spolužáky uvedla polovina rodičů, ačkoli se na základě odpovědí na otázku vytváření vztahů ve třídě se domnívám, že tuto možnost mohou brát někteří rodiče také jako samozřejmost.

8. Závěr

Ve své diplomové práci jsem se věnovala problematice přestávek v prvních třídách základní školy. V teoretické části jsem v odborné literatuře analyzovala socializaci v mladším školním věku, školní zralost (především sociální) a problematiku vytváření vztahů ve školním prostředí, především o přestávkách.

V praktické části jsem se pomocí metod kvalitativního výzkumu pokusila zmapovat aktivity a činnosti dětí a učitelů během přestávek mezi vyučovacími hodinami, jak tento čas vnímají a zda v přestávkách spatřují potenciál pro vytváření vztahů. Metodami bylo pozorování a hloubkové rozhovory s dětmi i učiteli. Tento výzkum jsem následně doplnila dotazníkem pro rodiče dětí prvních tříd, ve kterém jsem zjišťovala postoj rodičů k přestávkám, jejich představu o nich a jejich názor na organizaci přestávek.

V rámci pozorování jsem se zaměřila především na činnosti dětí i pedagogů o přestávkách, přítomnost pedagoga ve třídě během přestávek, vztahy mezi dětmi a řešení konfliktů. Z pozorování v celkem čtyř prvních tříd základních škol vyvozují, že přítomnost pedagoga velmi pozitivně ovlivňuje vztahy mezi dětmi a taktéž mezi dětmi a učitelem. Myslím si, že děti v tomto věku stále potřebují dospělý vzor pro vlastní chování. Také jsem zjistila, že nejčastější náplní přestávek u dětí byla svačina a interakce se spolužáky (povídání či různé hry) a interakce s pedagogem.

Díky hloubkovým rozhovorům s žáky prvních tříd vyšlo najevo, že děti vnímají přestávky především jako chvíle odpočinku a her s přáteli. Děti na přestávkách také oceňují, pokud je ve třídě přítomný pedagog. Jeho přítomnost ovlivňuje vztahy v celé třídě a děti si to dle jejich odpovědí uvědomují. Díky přítomnosti pedagoga se ve třídě dle názoru dětí objevuje méně konfliktů a ty, které se objeví, je možné vyřešit rychleji. Když jsem se ptala na ideální přestávku podle dětí, všechny děti do své představy zahrnuly interakci s ostatními dětmi, což ukazuje, že vytváření a udržování vztahů mezi přáteli vyplňuje velkou a důležitou část jejich života.

Z hloubkových rozhovorů s učiteli vyplynulo, že přestávku vnímají na rozdíl od dětí hlavně jako prostor pro svačinu a odpočinek dětí. Ukázalo se ale, že i pedagogové jsou, stejně jako děti, spíše nakloněni jejich přítomnosti ve třídě během přestávek. Důvody

jsou podobné jako u dětí – tedy předcházení konfliktů, ale také zajištění bezpečnosti dětí. Upevňování vztahů s dětmi během přestávek si pedagogové spíše neuvědomují. Konflikty řeší pedagogové ihned, což pomáhá pozitivním vztahům ve třídě. Kromě jejich řešení s dětmi, je probírají z velké části také s celou třídou formou diskuze či rozhovoru, některé konflikty řeší pedagogové kromě dětí i s jejich rodiči. Pedagogové si přestávku ideálně představují jako v klidu strávený čas, který děti stráví svačinou či tichým rozhovorem nebo hrou se spolužáky.

Pozorování a rozhovory byly doplněny dotazníkem pro rodiče. Zde jsem zjišťovala především představu rodičů o přestávkách a činnostech dětí během přestávek. Z dotazníků vyšlo najevo, že rodiče si většinou přejí, aby byl pedagog ve třídě přítomný z důvodu upevňování vztahů a také hlídání kázně a bezpečnosti dětí. Přestávku si rodiče představují jako čas na svačinu a odpočinek a předpokládají, že kromě těchto činností by mělo mít dítě příležitost také pro hru nebo rozhovor s přáteli. Většina dotazovaných rodičů zmiňuje aktivní i pasivní činnost jako ideální čas strávený mezi vyučovacími hodinami. Podle rodičů se během přestávek vytvářejí či upevňují vztahy mezi dětmi, ale také mezi dětmi a učitelem, pokud ten je přítomný ve třídě. Rodiče zmiňují důležitost dozoru nad dětmi kvůli zamezení vzniku negativních jevů v chování dětí. Ideální přestávku si rodiče představují jako souhrn všech výše popsaných věcí – tedy čas na svačinu, odpočinek i hru.

Při porovnání výsledků všech částí výzkumu se ukazuje, že většina respondentů souhlasí s tím, že potenciál pro vytváření vztahů během přestávek v prvních třídách ZŠ je veliký. Z pozorování i rozhovorů vyplynulo, že vytváření vrstevnických vztahů i vztahů s pedagogem je pozitivně ovlivněno přítomností pedagoga ve třídě.

9. Seznam použitých zdrojů

BARROS, Romina M. a Ellen Johnson SILVER a Ruth E. K. STEIN. School Recess and Group Classroom Behavior. *PEDIATRICS*. 1948, **2009**(123:2), 431-436.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. iii, 100 stran. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0793-9.

BLATCHFORD, Peter a Clare SUMPNER. What do we know about breaktime? Results from a national survey of breaktime and lunchtime in primary and secondary schools. *British Educational Research Journal*. 1998, **2006**(2), 79-94.

BLATCHFORD, Peter. The State of Play in Schools. *Association for Child Psychology and Psychiatry*. 1998, **2008**(6), 58-67.

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

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 169 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4463-6.

GILLERNOVÁ, Ilona. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 247 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.

KALINOVÁ, Nikol. *Školní systém ve Velké Británii*. Nová Bystřice, 2015. Absolventská práce. Základní škola a Mateřská škola Nová Bystřice. Vedoucí práce Mgr. Světlana Kostková.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-21854-7.

MASSEY, William a Byungmo KU a Megan STELLINO. Observations of playground play during elementary school recess. *BMC Research Notes*. **2018**.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. 108 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-504-2.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. [cit. 2019-03-08]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 142 stran. ISBN 978-80-262-1092-4.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika: historické kořeny: výchova, socializace a prostředí: výchovná prostředí: škola a sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.

PROKOP, Jiří. *Školní socializace*. Liberec: Technická univerzita, 2001. ISBN 80-7083-536-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 142 s. [cit. 2019-03-09]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/43792/>>.

System vzdělávání v USA. *Studujeme v USA* [online]. JK Education, 2015 [cit. 2019-03-17]. Dostupné z: <https://www.studujemevusa.cz/system-vzdelavani-v-usa/>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0002E.

VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. 207 s. Dokážu to?. ISBN 80-239-4514-9.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2006. 226 s. Dokážu to?. ISBN 80-239-4908-X.

10. Seznam příloh

Příloha č. 1: Otázky pro žáky prvních tříd

1. Máš rád/a přestávky ve škole? Proč?
2. Co děláš o přestávkách nejčastěji?
3. Co děláš o přestávkách nejraději?
4. Raději by sis hrál/a nebo odpočíval/a?
5. Jsi raději, když je paní učitelka ve třídě nebo když odejde? Proč?
6. Co děláte, když se ve třídě děti pohádají nebo poperou?
7. Jak by podle tebe vypadala nejlepší přestávka?

Příloha č. 2: Otázky pro pedagogy prvního stupně ZŠ

- 1) Co si představíte pod pojmem „přestávka“, co Vás napadne?
- 2) Trávíte přestávky s dětmi ve třídě? Jsou za to děti rády?
- 3) Spatřujete nějaký potenciál pro vytváření vztahů o přestávkách?
- 4) Myslíte, že přítomnost učitele ve třídě o přestávce ovlivňuje vztahy mezi dětmi?
- 5) Ovlivňujete vědomě průběh přestávek?
- 6) Myslíte, že je lepší aktivní přestávka, nebo když si děti odpočinou?
- 7) Doučujete děti o přestávkách školní látku?
- 8) Jak řešíte konflikty mezi dětmi?
- 9) Jak podle Vás vypadá ideální přestávka?

Příloha č. 3: Dotazník pro rodiče dětí prvních tříd

- 1) Co si představíte pod pojmem přestávka ve škole?
- 2) Jak si myslíte, že by vaše dítě mělo ideálně trávit přestávky mezi vyučovacími hodinami?
- 3) Svěřují se děti doma o průběhu přestávky? Z jakého důvodu?
- 4) Myslíte si, že by učitel měl být o přestávce přítomný ve třídě? Proč?
- 5) Myslíte si, že by učitel o přestávkách měl věnovat zvýšenou pozornost dětem, které nezvládly učivo dané hodiny?
- 6) Proč si myslíte, že je přestávka pro děti důležitá?
- 7) Myslíte si, že je přestávka důležitá pro vytváření vztahů mezi dětmi a mezi dětmi a učitelem? Jak?
- 8) Jak si myslíte, že přítomnost učitele a jeho intervence může ovlivnit vztahy mezi dětmi?

Příloha č. 4: Vypracované otázky s I. 4 (z řad dětí)

Máš ráda přestávky?

No, ale nejvíc tu svačínovou, velkou, protože se můžu najíst.

Co děláš o malých přestávkách?

Prostě si hraju. Každý den o malých přestávkách nějak jinak.

Co děláš nejčastěji?

Třeba si hraju s kamarádkama. Třeba s panenkami nebo s nějakýma hračkama, co si přineseme z domova.

A co děláš nejradši?

Třeba si kreslím, ale nemám papír ve třídě.

Radši by sis hrála nebo odpočívala a kreslila si?

Spíš bych si kreslila.

Je s vámi paní učitelka o přestávce ve třídě?

Někdy je na chodbě a někdy ne.

A je s vámi někdy ve třídě?

No, někdy je. Někdy je třeba v kabinetu.

Jsi ráda, když je s vámi ve třídě?

Ano. Když byla paní učitelka nemocná, tak mě to moc nebavilo, protože to nebylo normálně.

Proč jsi ráda, když je paní učitelka ve třídě?

Protože je tam s náma, protože ji mám taky ráda. Někdy za ní jdu, ale jsem ráda, že tam prostě je s náma.

Stává se, že se děti o přestávce pohádají nebo poperou?

Kluci někdy zlobí.

Co s tím pak děláte?

Jdeme to říct paní učitelce. Když tam není, ve třídě, tak jdeme za ní a řekneme jí to.

A co dělá paní učitelka?

Řekne, aby to nedělali, nebo je dá na chodbu.

Jaká by byla nejlepší přestávka?

Třeba mohla bych si dělat, co chci. Kreslila bych si, pak bych si tam vzala nějaké hračky, které tam máme. Pak bych mohla svačit o malé přestávce vždycky, a aby tam děti nezlobily. Aby byly hodný, jenom se tam třeba procházeli a prostě nezlobily, byly potichu. Aby si třeba taky malovaly.

Příloha č. 5: Vypracované otázky s I. 7 (z řad učitelů)

Co si představíte pod pojmem přestávka? Co Vás napadne?

Řekla bych, že je to spíš negativní, protože je to o tom hlídat děti a o tom, aby se jim nic nestalo.

Trávíte přestávky s dětmi ve třídě?

Tak samozřejmě při dozoru určitě, a jinak většinu času ano, jsem tam s nimi.

Jsou za to děti rády?

Tak to nevím, jestli jsou jako rádi, těžko říct. Oni spíš, když vidí, že tam jsem, tak mají tendenci za mnou chodit, občas na sebe žalují, to žalování tam dost často je, nebo mají tendenci prostě přijít a povídat si o něčem. Takže spíš si myslím, že to berou asi pozitivně, že tam jsem.

Spatřujete tedy nějaký potenciál pro vytváření vztahů o přestávkách?

To určitě jo. Na druhou stranu ta přestávka je nejenom pro děti, ale taky pro učitele, co si budeme povídat. I ten učitel si potřebuje odpočinout. Takže si myslím, že není nic špatného na tom, když ten učitel jde do kabinetu a v tom kabinetu je a má tam svůj klid. Když by byl opravdu celou přestávku ve třídě, tak prostě děti mají tendenci za ním chodit a furt mu něco povídat. Ten učitel si ani neodpočine. Takže ano, je to určitě na posílení těch vztahů, když tam je ten učitel, na druhou stranu si ten učitel musí taky odpočinout. Takže není nic špatného na tom, když je v kabinetu.

Myslíte, že přítomnost učitele ve třídě o přestávce ovlivňuje vztahy mezi dětmi?

Určitě pak ten učitel má přehled o tom, co se tam děje a jak se ty děti chovají. Takže určitě je to pozitivní věc, když tam ten učitel o přestávce je. Protože ví, co se tam děje, v té třídě. Chování dětí je tím určitě ovlivněné, že třeba tolik nekřičí, hlídají, jak se chovají.

Ovlivňujete vědomě průběh přestávek?

I když tam jsem, i když tam nejsem. Ty děti jsou prostě naučené. Oni ví, co mají udělat, oni ví, že když zazvoní, že si mají stoupnout, že si mají uklidit věci, že si mají dojít na záchod, že pak se jdou nasvačit, oni už to mají naučené. A když dělají něco, co nemají, nebo křičí, tak potom je určitě napomenou, aby to nedělaly.

Myslíte, že je lepší aktivní přestávka, nebo když si děti odpočinou?

Oni o velké přestávce ví, že mají svačit, takže sedí v klidu, na druhou stranu si myslím, že je dobře, když by měli někde pobíhat. To tady ve škole taky máme, že se děti pouští na dvorek a různě tam běhají, a vlastně tím tu energii trošku vybíjí. Je to dobré, když mají ten pohyb. Ale nějaký bezpečný pohyb na bezpečném místě.

Doučujete děti o přestávkách školní látku?

O přestávce určitě ne, to nejde stihnout. O malé přestávce oni ví, že si mají dojít na záchod, a ještě si trošku hrají. A o velké přestávce na to taky není čas, protože svačí. Takže zatím se mi to nestalo, ani to nebylo potřeba. Já to všechno dělám při hodině. Když vidím, že to dítě napíše obráceně třeba nějaké číslo, tak mu to hned řeknu. Postupně si je obcházím a říkám jim to.

Jak řešíte konflikty mezi dětmi?

Děti buď samy řeknou, že se něco stalo a já se jich pak ptám, jak to bylo, takže to rozebíráme. A když u toho přímo jsem, tak tu situaci taky rozebíráme. Když jsem u toho nebyla, tak to rozebírám s celou třídou. Sedneme si do kroužku a rozebíráme to všichni, já se na to ptám. A když jsem u toho byla a vidím to přímo, tak si vezmu stranou jenom ty, mezi kterými k tomu došlo a řešíme to přímo v té třídě.

Jak podle Vás vypadá ideální přestávka?

Když je tam ticho, když je tam klid. Když si děti v klidu hrají, když si povídají, třeba i šeptem nebo aspoň nekřičí. Když je klid, nemusím nikoho napomínat a děti nezlobí, neběhají.

Příloha č. 6: Vypracovaný dotazník s I. 18 (z řad rodičů)

Co si představíte pod pojmem přestávka ve škole?

Přestávku ve škole vnímám jako chvíli, kdy se děti odreagují od koncentrace, odpočinou si a zároveň se mohou připravit na další předmět.

Jak si myslíte, že by vaše dítě mělo ideálně trávit přestávky mezi vyučovacími hodinami?

Protáhnout se, projít se (pohyb po delším sezení a koncentraci) a poté si samo vybere, jak si odpočine (četba, pohraje si, popovídá s kamarády, ...).

Svěřují se děti doma o průběhu přestávky? Z jakého důvodu?

Ano, při nějaké jiné než běžné "události" vypráví co se stalo a nebo reaguje na moje otázky.

Myslíte si, že by učitel měl být o přestávce přítomný ve třídě? Proč?

Ano, myslím si, že je potřeba dohlédnout na děti i o přestávce. Učitel tak může sledovat děti a popř.korigovat jejich chování, vztahy.

Ideálně bych si představovala, že učitelka doprovodí děti na WC, poté se projdou nebo si zacvičí, protáhnou se, vyvětrá se třída a pak se dětem nechá volný prostor, kdy si i učitelka ve třídě odpočine a připraví se na další hodinu, přitom děti "hlídá".

Myslíte si, že by učitel o přestávkách měl věnovat zvýšenou pozornost dětem, které nezvládly učivo dané hodiny?

Ne, myslím si, že i děti, které nezvládají učivo, mají právo na odpočinek a přestávku.

Proč si myslíte, že je přestávka pro děti důležitá?

Protože si odpočinou, protáhnou se, odreagují a pak se mohou zase lépe soustředit v další hodině.

Myslíte si, že je přestávka důležitá pro vytváření vztahů mezi dětmi a mezi dětmi a učitelem? Jak?

Ano, o přestávkách se utvářejí vzájemné vztahy mezi dětmi, děti se lépe poznávají, komunikují, společně tráví volnou chvíli. Totéž i ve vztahu dítě - učitel.

Jak si myslíte, že přítomnost učitele a jeho intervence může ovlivnit vztahy mezi dětmi?

Učitel se může např. zapojit do hry a ovlivnit vztahy mezi dětmi. Např. když vidí, že je některé dítě "utlačované", může jej nenásilně vyzdvihnout, podpořit apod. Učitel jde také dětem příkladem svým vlastním chováním k nim (nikomu se neposmíváme, nikoho neurážíme, atd.) = pravidla třídy, důslednost.