



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

Bakalářská práce

Pravidla v mateřské škole a práce s nimi

Vypracoval: Marie Kučerová

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala 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 bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě 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, 14. května 2020

.....
Marie Kučerová

Poděkování

Velice děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Veronice Plaché, Ph.D. za cenné rady a připomínky, odborné vedení, trpělivost a vstřícnost. Ráda bych poděkovala i své rodině a příteli za podporu během studia.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá uspořádáním pravidel v mateřské škole, jejich tvorbou a užitím. Zkoumá efektivnost a funkčnost pravidel v konkrétní třídě. Je členěna na dvě části. V první teoretické části je zkoumána výchova v předškolním věku, výchovné styly a modely. Je zmíněna výchova pomocí odměn a trestů a s tím spjatá pozitiva a negativa. Uvádí také pyramidu lidských potřeb, která je v návaznosti s poslední kapitolou. Závěr teoretické části se věnuje pravidlům, nastavením hranic, popisuje prostředky a cíle, konkretizuje důležité podmínky pro dodržování pravidel a jejich interiorizaci. Praktická část se zaměřuje na pravidla v dané mateřské škole, na proces tvorby pravidel. Výzkum se zabývá funkčností pravidel, jejich užíváním, porušováním. Dále i příčinami nedodržení pravidel, hledáním možností pro docílení větší efektivnosti. V závěru práce jsou zrekapitulovány získané informace z polostrukturovaných rozhovorů.

Klíčová slova: výchova, modely výchovy, odměny a tresty ve výchově, pravidla v mateřské škole, vytváření pravidel, funkčnost pravidel, porušení pravidel

Abstract

The bachelor's thesis focuses on the organization of rules in kindergarten, their making, and use. It examines the effectiveness and functionality of these rules in a particular class. The work is divided into two parts. The first, theoretical part examines preschool education, types of education, and various educational models. It briefly analyses the education based on reward and punishment and its positive and negative aspects. It also presents the pyramid of human needs, which is linked to the last chapter of the thesis. The closing of the theoretical part is dedicated to rules and setting boundaries, it describes the means and goals, specifies important conditions needed to observe rules and their internalization. The practical part deals with rules in the particular kindergarten and the process of making the rules. The research addresses the functionality of rules, their use and violation. It also looks at the causes of rule-breaking and searches for ways to achieve greater efficiency. The final part of the thesis summarizes the information obtained in semi-structured interviews.

Keywords: education, educational models, reward and punishment in education, rules in kindergarten, the making of rules, functionality of rules, violation of rules

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 VÝCHOVA.....	9
1.1 Definice výchovy	9
1.2 Výchovné prostředky a cíle	10
1.3 Výchovné styly	11
1.4 Nevhodné způsoby výchovy.....	11
1.5 Shrnutí.....	12
2 TEORIE DLE AUTORŮ.....	13
2.1 Teorie dle Kurta Lewina	13
2.2 Earl S. Schaefer.....	14
2.3 B. Rotterová a J. Čáp	15
2.4 D. Baumrind, Eleanor E. Maccobyová, John A. Martin	16
2.5 Jan Čáp	16
3 ZÁKLADNÍ LIDSKÉ POTŘEBY.....	18
3.1 Maslowova pyramida potřeb	18
3.1.1 Fyziologické potřeby	19
3.1.2 Potřeby bezpečí.....	19
3.1.3 Potřeby lásky a sounáležitosti.....	20
3.1.4 Potřeby sebeúcty a uznání	20
3.1.5 Potřeby seberealizace	21
3.1.6 Vyšší potřeby.....	21
3.1.7 Shrnutí.....	22
4 ODMĚNY A TRESTY VE VÝCHOVĚ	23
4.1 Trest jako prostředek výchovy	23
4.2 Odměna jako prostředek výchovy	24
5 PRAVIDLA	25
5.1 Obecná charakteristika	25
5.2 Nastavování pravidel.....	26
5.3 Jak docílit efektivity a funkčnosti pravidel	28

5. 3. 1	Proces přijímání pravidel.....	28
5. 4	Související problematika při utváření pravidel.....	30
5. 5	Závěr.....	31
	PRAKTICKÁ ČÁST	32
6	UVEDENÍ DO METODOLOGIE VÝZKUMU.....	32
6. 1	Cíl práce.....	32
6. 2	Volby výzkumného přístupu a metod	32
6. 2. 1	Pozorování.....	32
6. 2. 2	Rozhovor	33
6. 3	Představení prostředí výzkumu mateřské školy	33
6. 3. 1	Obecné informace a charakteristika mateřské školy	33
6. 3. 2	Třída „Broučci“	34
6. 4	Průběh sběru dat.....	34
7	PŘEDSTAVENÍ VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ	35
7. 1	Proces formulace pravidel	35
7. 2	Pozorování práce s pravidly	36
7. 3	Závěry dlouhodobého pozorování	43
8	PŘEDSTAVENÍ POLOSTRUKTUROVANÝCH ROZHovorŮ	45
8. 1	Představení rozhovoru s paní učitelkou Annou	45
8. 2	Představení rozhovoru s paní učitelkou Michaelou.....	46
8. 3	Shrnutí výzkumných zjištění z rozhovorů.....	47
9	VÝSLEDKY VÝZKUMU	49
	ZÁVĚR	51
	POUŽITÁ LITERATURA	53
	SEZNAM PŘÍLOH.....	56

ÚVOD

S pravidly se každý z nás seznamuje a setkává během svého života. Jsou nepostradatelnou součástí našeho chování a jednání. V mateřské škole je nastavení řádu, pravidel a hranic nezbytnou součástí každodenního programu. Některé děti přicházejí do kolektivu a jsou zvyklé respektovat a dodržovat pravidla. Často je znají již z domova. Jsou však také děti, které tuto zvyklost nemají, neboť je rodina neužívá, nevede děti k režimu. Pro tyto děti bývá mnohem těžší přilnout k pravidlům, porozumět jim, přijmout je a snažit se je plnit.

Téma o pravidlech ve smíšené třídě jsem si vybrala z několika důvodů. V průběhu svého studia jsem měla možnost navštívit i jiné mateřské školy. V jedné z nich mě velmi zaujalo, jak byly děti samostatné. Byla jsem nadšená, jak děti poslouchaly pokyny paní učitelek, pravidla dobře znaly a během pár dní jsem nepostřehla výrazné porušování. V mateřské škole, kde jsem absolvovala svůj výzkum, jsem zaznamenala nedodržování pravidel. Možná to bylo způsobené mou delší přítomností v této třídě. Avšak ač byla znalost pravidel vysoká, děti občasné smluvené dohody porušovaly. Dalším důvodem pro mě byla touha, přijít na příčiny, proč je to v této škole jiné a snažit se vyhledat možnosti, jak těmto situacím předejít.

Teoretická část mé práce se skládá z několika kapitol, jež vysvětlují a popisují témata, která se týkají výchovy, lidských potřeb, výchovných stylů a modelů výchovy. Jsou zde zmiňovány odměny a tresty ve výchově a klady a zápory jejich užívání. V dalším okruhu mé práce jsou popisována pravidla a jejich problematika.

V praktické části bylo cílem mé práce sledovat celý proces tvorby pravidel. Zjistit, zda fungují dohodnutá pravidla, jak jsou nastavená, jaká je jejich znalost. Dále jsem zkoumala v rámci smíšené třídy dodržování smluvených dohod a situace, kdy jsou pravidla porušována. Zabývala jsem se také jednáním pedagogů, jak tyto situace řeší a jakým způsobem se jim snaží předcházet. Pro svůj výzkum jsem aplikovala kvalitativní přístup, pro sběr dat jsem užíla metodu pozorování ve třídě a dále polostrukturované rozhovory, jež jsem vedla se dvěma učitelkami.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA

Člověk se v průběhu života vyvíjí a prochází určitým rozvojem. Tento proces se zcela odráží od sociokulturního klimatu, kde jedinec vyrůstá, kde se nachází a kde žije. Každý tento aspekt jej ovlivňuje. Nejužším sociálním prostředím je rodina, ve které jedinec vyrůstá a rozvíjí se. Výchova má neopomenutelný podíl na postupu člověka. V širším pojetí je výchova (edukace) definována jako vzdělávací proces, který celoživotně působí na osobnost člověka. V užším kontextu je výchova označována jako proces, směřující k rozvíjení potřeb, názorů, jednání a chování (Průcha, Veteška, 2012).

„Výchova jde nejlépe od srdce, nikoli od ruky“ (Morrish, 2003, s. 102).

1.1 Definice výchovy

Níže pro srovnání uvedu několik autorů, zabývajících se teorií výchovy.

Výchova je cílevědomý proces působení na člověka se záměrem dosažení kladných a přínosných změn v jeho vývoji. Dotýká se nás celý život. Je to plánovaná činnost, která má za cíl připravit člověka na jeho budoucí vývoj, společenskou úlohu a osobní život. Směřuje na přeměnu člověka ve všech hlediscích, a to jak po stránce tělesné, tak i duševní (Průcha a kol., 2003).

Palouš popisuje výchovu jako probíhající proces mezi dvěma a více činiteli. Z jedné strany je postaven pedagogický pracovník (vychovatel, pedagog, rodič), který řídí proces. Na druhé straně stojí vychovávaný jedinec (žák, dítě, či dospělý) nebo i skupina osob, u nichž je každé hledisko rozvíjeno. Palouš tedy uvádí, že výchova je působení mezi dvěma jedinci. *„Výchova je záměrné a soustavné působení lidského jedince (vychovatele) na druhého jedince (chovance), které vede ke vzniku relativně trvalých změn v chování a prožívání toho druhého jedince“ (Palouš, 1991, s. 53).*

Pelikán se zaměřuje na účelné a cílevědomé vytváření podmínek pro rozvoj člověka. *„Výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačím jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“ (Pelikán, 1995, s. 36).*

Různorodá výchovná pojetí byla ovlivněna sociálními a kulturními aspekty. Mnozí autoři se zabývali edukací napříč historií.

1. 2 Výchovné prostředky a cíle

Hlavním záměrem výchovy je dosažení plného rozvoje jedince. Z cílů výchovy vycházejí výchovné prostředky, principy, postupy a formy. Abychom dosáhli edukačního procesu a cílů výchovy, je zde nezbytné užít výchovné prostředky.

Bendl a kol. (2015) zahrnuje tyto prostředky:

- subjekty výchovy (školská zařízení apod.)
- výchovný obsah
- formy a způsoby výchovy
- materiální prostředky
- výchovné používání vlivů mimo výchovu

Podle Opravilové (2016), podstatnými složkami a činiteli každého postupu vzdělávání a výchovy jsou:

- vychovávaný jedinec, jeho osobnost
- prostředí, kde se pohybuje (přírodní a sociální)
- cíl, ke kterému chceme dojít
- prostředky, zvolené k realizaci cíle
- my, naše jednání a chování, které ovlivňuje dítě

Šafránková (2019) definuje prostředky výchovy jako veškeré faktory a činitele, které pomáhají dosáhnout cíle. Zahrnuje do prostředků vlastnosti, vztahy, předměty, postupy, které jedinec užívá, aby efektivně dosáhl cílů výchovy a vzdělávání. Prostředky dále klasifikuje na vnější a vnitřní. Vnější jsou takové prostředky, jež využívá vychovatel. Mezi vnitřní začleňuje nástroje výchovy, se kterými vychovávaný vstupuje do procesu dosáhnout výchovného cíle. Cíle zaměřuje na základní výchovně-vzdělávací hodnoty. Tvrdí, že cíle výchovy působí na hodnotu procesu výchovy. Považuje důležitost v konkrétní formulaci cílů, aby cíl obsahoval podmínky, prostředky a žádanou změnu subjektu a dále mít možnost kontrolovat výstupy.

Dvořáková a kol. (2015) formuluje cíle výchovy jako kvality člověka. Cíle výchovy člení na cíle kognitivní (schopnosti poznávat a rozvoj poznání), cíle konativní (psychomotorické) a afektivní cíle (rozvoj několika oblastí – hodnoty, postoje, emoce a prožitky).

Členění cílů výchovy je nespočet, odvíjí se od uvědomění, kam chceme směřovat a jakých cílů chceme dosáhnout. Jedná se tedy o jisté vize, jaký je náš záměr a úmysl.

1.3 Výchovné styly

V této podkapitole bych ráda zmínila styly výchovy. Neboť je výchova velice důležitá pro následující rozvoj v životě jedince a má výrazný vliv, byla v průběhu historie zkoumána mnoho znalci.

Výchovný styl nebo způsob vystihují komplexní výchovné působení dospělého na dítě, jejich společnou komunikaci a interakci (Čáp, 1996). Tedy styly výchovy zahrnují pojem globálního vedení výchovy. Jde o způsob interakce mezi vychovatelem a vychovávaným jedincem. Výchovné styly jsou ovlivněny nejen osobností pedagoga, jeho rysy, zkušenostmi, vědomostmi, ale také vlivem metod, forem výuky a vlivem společných zásad.

1.4 Nevhodné způsoby výchovy

Nežádoucí způsoby výchovy popisuje ihned několik autorů. Jedná se výchovy, při jejímž průběhu nedosáhneme pozitivních cílů. Pro vývoj jedince má škodlivý vliv a nepříznivé dopady. Langmeiera Krejčířová (2006) vymezují šest nežádoucích stylů. Patří sem výchova *rozmazlující*, kdy se rodiče projevují až tzv. „opičí láskou“. *Zavrhuující* výchova, kdy vychovatel dává najevo nesouhlas a dítě odmítá, ať už přímo či nepřímo. Dalším typem je výchova *nadměrně ochraňující (hyperprotektivní)*, projevuje se velkou starostlivostí, chráněním dítětem před okolními riziky a brání tak dítěti v samostatném rozvoji, který potřebuje. Dále je výchova *perfekcionistická*, zde rodič klade příliš vysoké požadavky na dítě, na výkon dítěte, s nezdravou snahou po dokonalosti. Výchova *nedůsledná*, vyzařuje nerozhodným chováním rodiče, výkyvy mezi povolností a přísností. Často bývá příčinou rozdílný přístup rodičů. Posledním způsobem, jež Langmeier s Krejčířovou píše, je výchova *zanedbávající, týrající, zneužívající, deprivující*. Tento typ má nevalný dopad na dítě, ohrožuje jeho vývoj.

S podobnou myšlenkou se ztotožňuje i Rogge. Za nevhodné způsoby považuje výchovu „cukr a bič“. Jde o kolísavou výchovu mezi otcem (přísná výchova, tresty, ponižení) a matkou (přehnaná náklonnost, hýčkání). Dítě je ztraceno a usilovně vyhledává oporu a pocit bezpečí, však dopady jsou odlišné. Cítí nejistotu a nedůvěru. Tento styl ovlivňuje sebehodnocení a sebedůvěru dítěte. Druhým typem je *přílišná volnost*. Považuje tento druh jako nervující a nedůstojnou bitvu o moc. Vychovatel tímto jednáním dítě přetěžuje na intelektuální i citové rovině. Jedinec se stává závislým a cítí nezájem. Vystávají zde negativní projevy v orientaci emocionální, sociální a v touze po síle a individualitě. Třetí výchovu značí jako *bezmezná rozmazlování*. Za následek v tomto chování vidí Rogge nedostatek zkušeností, jistoty, odvahy čelit novým věcem a nízkou míru schopnosti věřit si (Rogge, 2000).

1.5 Shrnutí

Každý jedinec přichází do mateřské školy z odlišného prostředí. Ovlivňuje jej kultura, klima, prostředí, výchovné styly vychovatelů – rodičů, zkušenosti a zvyklosti z rodinného zázemí. Při příchodu do širší skupiny vrstevníků se teprve dozvídá, objevuje a učí jednotnému výchovnému stylu a soužití v širším kolektivu. Velký význam tudíž při nastavování pravidel má již výchovný styl. Jak praví Čáp (1997), metody výchovy podstatně působí na činnosti dětí, na stav psychický, na různé oblasti osobnosti člověka. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006), mezi výchovnými styly je demokratický styl výchovy považován za nejpříznivější. Zakládá si spíše na vysvětlení než trestání, dítěti se dostává dostačující volnost a zároveň jsou kladeny nepostradatelné meze.

2 TEORIE DLE AUTORŮ

V následujících podkapitolách uvedu několik významných teorií a autorů, zabývajících se modely a typy výchovy.

2.1 Teorie dle Kurta Lewina

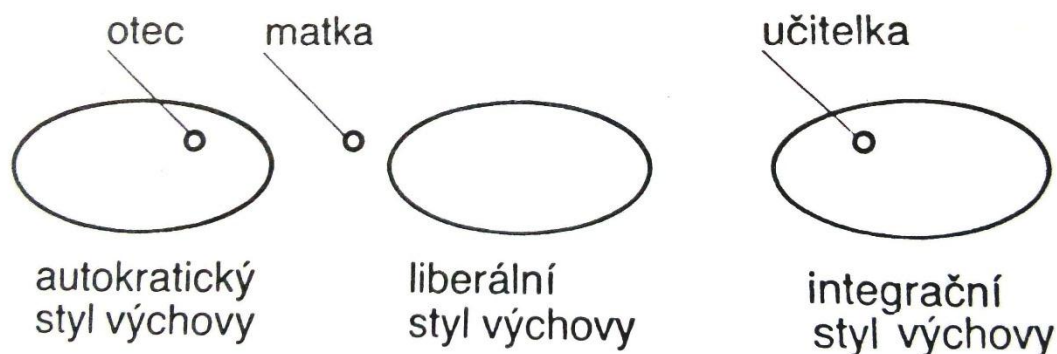
Kurt Lewin, významný psycholog německého původu, patřil mezi průkopníky v teorii výchovných stylů. Sestavil model tří směrů, definovaných v rovině výchovy. Kurt Lewin na základě provedeného výzkumu a svých poznatků charakterizoval tyto typy vedení výchovy. Autokracii, demokracii a liberalismus. Hovoří, že všechny tři typy bychom měli vnímat jako určitý trojúhelník. Neboť mají mnoho společného (Lewin, 2019). Tyto tři typy, tj. autokratický (dominantní či autoritářský směr), slabé řízení (výchova liberální) a demokratický (sociálně integrační) můžeme dále charakterizovat.

Za **autoritativním stylem** si můžeme představit takový způsob, kdy je využit velký počet trestů, zákazů a nařízení. Mohli bychom jej charakterizovat jako styl jednoho vůdce, kdy vychovávaný jedinec či skupina stojí v pozadí. U dítěte se projevuje nedostatkem svobody a osobní volnosti, takřka nijakým prostorem pro rozvíjení sebe sama a nedostatečným porozuměním.

Druhým směrem je **liberální styl** výchovy. Dalo by se říci, že je jakýmsi opakem předchozímu stylu. Vyznačuje se rovností mezi dvěma stranami, podílí se na rozvoji samostatnosti. Úskalí tohoto stylu je slabé vedení, značná míra volnosti a nedostatečná kontrola.

Posledním, zjevně nejpříznivějším stylem, je **styl demokratický**. Rodiče či vychovatel jsou vzorem pro druhého jedince, komunikují s dětmi a nechávají prostor k projevu a vyjádření vlastního názoru. Zároveň jasně stanovuje dané meze. Učitel dává dětem podněty, podporuje samostatnost a individualitu dítě, méně řídí. Učí odpovědnosti za svá jednání a chování. V širším kolektivu dává prostor pro diskusi, což vytváří příznivé emoční klima, mezi vychovávanými tento styl rozvíjí důvěru a má kladný vliv na společnou práci. Čáp uvádí, že tento styl, styl sociálně integrační, se v této době považuje za optimální a přináší pozitivní ohlasy (Čáp, 1997).

Obr. 1: Typologický model



Zdroj: Čáp, (1997)

Langmeier a Krejčířová (2006) s Čápem souhlasí a uvádí, že se rodina a její výchovný styl nedá zařadit pouze pod jeden výchovný styl. Někdy rodič přistupuje k dítěti spíše liberálně, někdy autokraticky apod. Uvádí, že typologie Kurta Lewina vycházela z výzkumu vedení v dětských skupinách, a ne z pozorování chování rodičů.

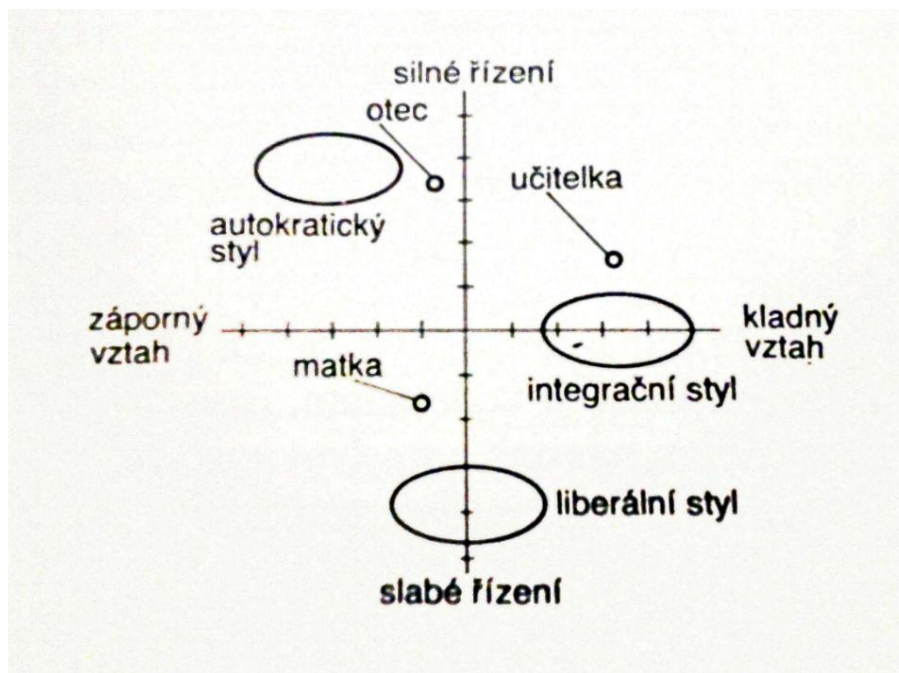
Tyto styly výchovy byly východiskem pro mnoho dalších badatelů, zabývajících se výchovou jako takovou a jejími směry.

2.2 Earl S. Schaefer

V modelu výchovy tří typů vedení dle Lewina si můžeme všimnout, že není značně konkrétní a dostačující (Čáp, 1997). Schaefer charakterizuje tedy model dvou dimenzí, kde je zahrnut emoční postoj k dítěti – kladný nebo záporný. Dále svou teorii obměnil ještě o řízení, a to slabé nebo silné (Čáp, 1996). Dle Tausch (1965), je možné typologický model a teorie dvou dimenzí sloučit. Čáp (1996) poznamenává, že typologický model udává pouze část forem způsobu výchovy, načež model dvou dimenzí pohlíží na výchovu ve větší šíři.

Na následujícím obr. 2 je přehledně zobrazen model dvou dimenzí.

Obr. 2: Model dvou nezávislých dimenzí



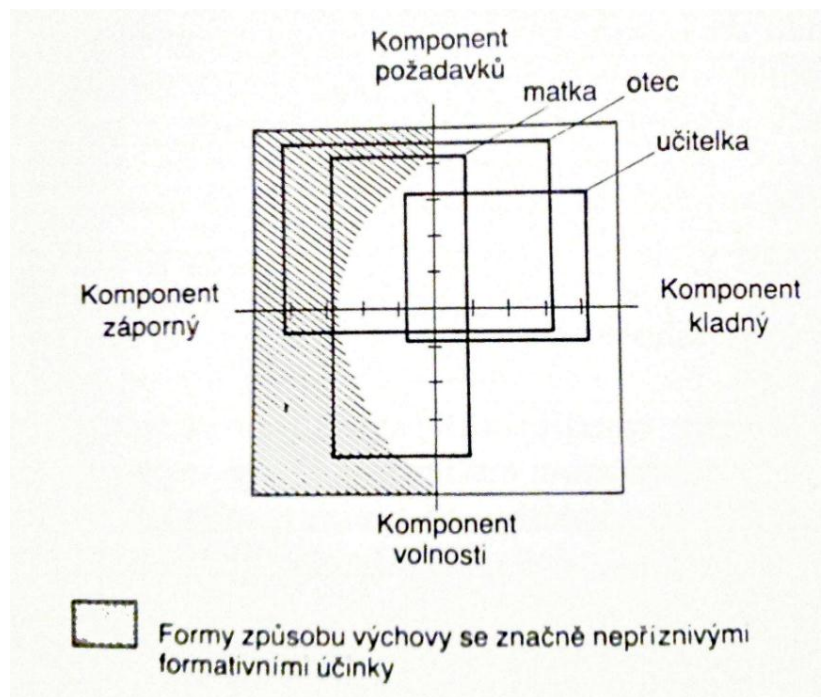
Zdroj: Čáp (1997)

Z obrázku tedy vyplývá, že autor vychází z typologie a doplňuje ji o model dvou dimenzí, tedy o kontrolu či řízení dítěte a o emoční rovinu směřující k dítěti.

2.3 B. Rotterová a J. Čáp

Rotterová a Čáp vnímali nedostatky v předchozích modelech. Pro jejich eliminaci navrhli tedy úpravu, a to v podobě modelu čtyř komponentů výchovy a jejich kombinací (obr. 3). Vychází tedy z Lewinova modelu a inspirují se teorií Schaefera. Oddělují zde dvě dvojice opačných složek výchovy – kladný a záporný, volnost a požadavek. Tyto části se recipročně kombinují ve stupních kvantity a v kvalitativně různých formách. Dávají zde důraz zejména na emoční vztah k dítěti a na celkovou charakteristiku řízení. Oproti předchozímu modelu tato typologie bere v úvahu složitost a rozdílnost všech oblastí a jejich vzájemné vztahy (Čáp, 1997). Dle Čápa (1996) je navržený model na praktické i teoretické úrovni použitelný spíše k vyjádření individuálních situací než k zobecnění již získaných záznamů.

Obr. 3: Model čtyř komponentů výchovy a jejich kombinací



Zdroj: Čáp (1997)

2.4 D. Baumrind, Eleanor E. Maccobyová, John A. Martin

Model čtyř stylů výchovy se považuje za velmi vlivný přístup. Pohlíží na rodiče jako akceptující nebo odmítající. Spojuje zde projevy vztahu emočního se způsobem řízení výchovy dítěte. Zahrnuje požadavky, nároky a jejich kontrolu (Gillernová a kol. 2011). Gillernová a kol. (2011) shrnuje, že model čtyř stylů vychází ze socializace dítěte, dává důraz na systém hodnot rodičů a rozlišuje styly výchovy rodičů dle sledování dvou dimenzí edukace. Tedy kvantitu a druhy nároků, jež kladou rodiče na děti a emoční rovinu a citlivost, vnímavost rodiče k dítěti.


2.5 Jan Čáp


V průběhu dalších výzkumů vyjadřuje Čáp způsoby výchovy modelem dvanácti polí. Zahrnuje zde emoční vztah a to kladný, střední a záporný. Na obr. 4 je znázorněna další oblast, jež autor přikládá, a to formy řízení výchovy. Silné, střední, slabé a rozporné. Kombinací těchto forem dostaneme dvanáct forem způsobu výchovy (Čáp, 1996).


Obr. 4: Způsob výchovy v rodině vyjádřený modelem dvanácti polí


Způsob výchovy v rodině		Řízení			
		silné	střední	slabé	rozporné
Emoční vztah k dítěti	záporný	1	2	3	4
	střední	5	6	7	8
	kladný	9	10	11	12

1...12 jednotlivé formy způsobu výchovy v rodině

 příznivý vývoj dítěte

 průměrný vývoj dítěte

 nepříznivý vývoj dítěte

 formy s nízkými četnostmi

Zdroj: Čáp (1996)

Díky tomuto modelu získali jisté výsledky výzkumu (Čáp, Boschek, 1987). Praxe posléze odhalila jeho nedostatky (Čáp, 1996). Autoři (Čáp, Boschek, 1994) nakonec přeformovali schéma výchovy na model devíti polí (obr. 5).

Obr. 5: Model způsobu výchovy – devět polí

výchovné řízení emoční vztah	silné	střední	slabé	rozporné
záporný	1 svědomitost chlapců nižší, u dívek vyšší; stabilita nižší		2 svědomitost nižší; stabilita nižší zejm. u chlapců	3 svědomitost i stabilita nižší
záporně-kladný	9 svědomitost chlapců nižší, u dívek vyšší; stabilita chlapců nižší			
kladný	4 svědomitost vyšší	5 svědomitost i stabilita vyšší	6 svědomitost chlapců vyšší, u dívek nižší	7 svědomitost chlapců vyšší; stabilita dívek vyšší
extrémně kladný			8 svědomitost i stabilita vyšší	

Zdroj: Čáp (1996)

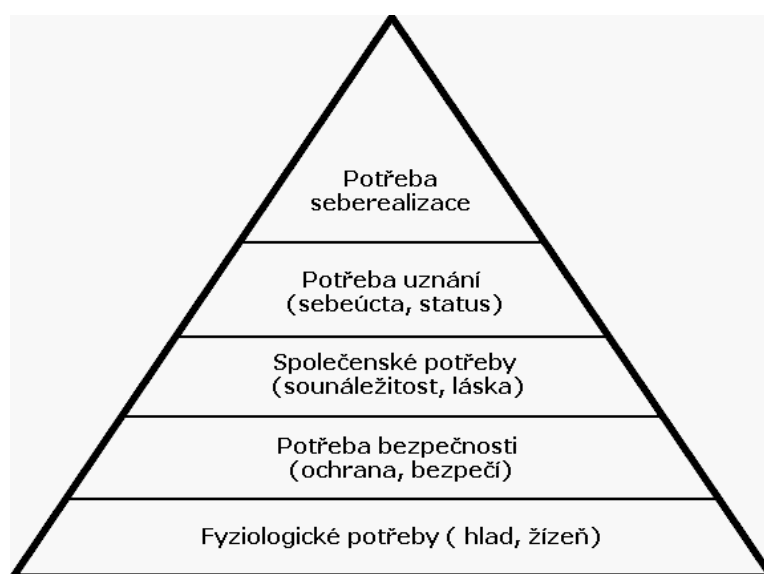
3 ZÁKLADNÍ LIDSKÉ POTŘEBY

3.1 Maslowova pyramida potřeb

V této části své práce bych se ráda zabývala lidskými potřebami a cílem dosáhnout jejich naplnění. Krátce bych chtěla uvést, jak úzce se tato kapitola dotýká oblasti pravidel a jejich nastavování v životě dětí. Zmíním zde teorii potřeb dle Abrahama Maslowa.

Americký psycholog humanistického směru Abraham Harold Maslow přišel v roce 1943 s teorií popisující lidské potřeby, které rozdělil do pěti oblastí. Navrhl základní motivační tendence a uspořádal je do stupnice podle hodnotí a důležitosti (Maslow, 1954). Vytvořil tedy hierarchický systém a potřeby uspořádal do pyramidy. V ní vytvořil pět pater, tudíž pět lidských potřeb. V nejnižší části jsou potřeby fyziologické, dále pak potřeba bezpečí a jistoty, potřeba lásky a sounáležitosti, potřeba uznání a úcty a poslední část, a tou je potřeba seberealizace (Vernon, 1969). Tato teorie a princip uspořádání patří k nejnámějším a stále velmi užívaným. Jak navazuje Kopřiva a kol., základní potřeby jsou pro všechny společné. Nezáleží na odlišnostech – jako kulturní rozdílnosti, věku či pohlaví. Poznatky a zkušenosti z oboru psychologie člověka pomáhají pochopit lidské chování. Metody výchovy a vzdělávání staví své základy na teorii lidských potřeb. Neboť pokud naplníme očekávané potřeby, docílíme tak stavu psychické, tělesné i sociální pohody (Kopřiva a kol., 2008).

Obr. 6: Maslowova pyramida



Zdroj: <https://www.intuitivnimarketing.cz/maloobchod/hodnoty-na-nichz-postavite-vernost-zakaznika>

3. 1. 1 Fyziologické potřeby

Jak již zmiňuje Kopřiva a kol. (2008), jde o tzv. primární potřeby. Jedná se o dýchání, vylučování, příjem potravy a tekutin. Dále pak dostatek pohybu a fyzických aktivit, ale také dostatek odpočinku a spánku. Je důležité činnosti střídat, aby byly vyvážené. Potřeba rozmnožování, potřeba přiměřené teploty a další. Každý jedinec tyto potřeby má, každý jej pouze uspokojuje v jiné míře a odlišným způsobem.

Pokud bychom pozorovali malé děti, všimneme si, že nezbytnou podmínkou, aby mohly naplnit ostatní potřeby, jest naplnit nejprve ty fyziologické. Pokud by totiž bylo hladové nebo žízňivé, dalo by okolí jasně najevo, že nemá zájem o cokoli dalšího, o hru, o poznávání. Autoři tvrdí, že pokud nejsou naplněny tyto základní potřeby, můžeme očekávat pouze negativní dopady v jeho chování. Má-li hlad, žízeň, cítí-li zimu nebo horko, bolest, únavu, duševní neklid projeví se to v jeho chování jako podráždění, poruchy pozornosti, zvýšená aktivita. Může se objevovat i jistá agrese, směřování k úniku od situace, také však i pasivita. Pokud se chceme vyhnout zbytečným sporům, je nutno přemýšlet, zdali nároky na dítě jsou v souladu s jeho potřebami tělesnými (Kopřiva a kol., 2008).

3. 1. 2 Potřeby bezpečí

Pod touto potřebou si můžeme představit různé formy ochrany, útěk od nebezpečí a potřeby vyhledávat jistotu, stálost. Důležitost řádu v našich životech. Právě tato skupina potřeb velmi souvisí s potřebou jasných pravidel, nejen v prostředí MŠ.

Každé dítě vyhledává bezpečí a svobodu od chaosu a strachu. Řád a struktura souvisí úzce s potřebou bezpečí. Přestože jsou tyto potřeby důležité pro celý náš život, výrazně se projevují zejména ve věku raném (Drapela, 1998). Jak uvádí Kopřiva a kol. (2008), důležitá je potřeba pravidelnosti, řádu a pořádku. A tato potřeba přímo souvisí s nastavováním hranic. Děti obvykle zkoušejí, jak pevně daná jsou pravidla. Účelem takového chování dětí není, aby nás rozzlobily. Nýbrž hledají tu jistotu, že svět je alespoň trochu předvídatelný. Vyhledávají jasné potvrzení hranic, bez jakýchkoli obviňujících a vyčítavých způsobů.

„Již od předškolního věku je třeba mluvit s dětmi o pravidlech, limitech, řádech a dávat jim příležitost, aby se na jejich tvorbě podílely – nestanovovat hranice pro děti, ale s dětmi“ (Kopřiva a kol., 2008, s. 194)!

Projevy neuspokojení této potřeby bezpečí mohou být různé. Zaznamenáváme pocity nejistoty, úzkosti, strachu, zmatku, zlosti a hněvu. Dítě se často uzavře do sebe, snaží se před okolím uniknout. Může se také projevovat agresivně. Nejvíce náročné jsou tyto situace-strach z vlastního selhání, chybování, neúspěchu. To vše může výrazně ovlivnit i způsob učení (Kopřiva a kol., 2008).

3. 1. 3 Potřeby lásky a sounáležitosti

Potřeba být druhými přijat takový, jaký jsem. Vnímat a cítit, že někam patřím, že k někomu patřím, že mám své místo. Vědět, že nás druzí milují a milovat druhé, to je naše potřeba. Ať už se jedná o kruh našich nejbližších – naší rodiny, či kruhu širšího – kamarádi, kolegové, známí atd. (Kopřiva a kol., 2008).

Opět má tato potřeba pro každého odlišný způsob naplnění. V každém z nás vyvolává různé emoce, má jiný vliv. Jaký vliv a dopad neuspokojení této potřeby zasahuje v životě dítěte?

Dítě, trpící nedostatkem lásky a zájmu, prožívá smutek, pocit osamělosti, pocit, že je zbytečné, lítost, z druhé strany i nutnost vyžádat si pozornost, často je jeho cítění doprovázeno hněvem. Může dojít i k citovému chladu a pro jedince je obtížné dosáhnout socializace skrze emoce (Kopřiva a kol., 2008).

3. 1. 4 Potřeby sebeúcty a uznání

Dle Kopřivy a kol. (2008), jedná se o oblast, kdy člověk chce být respektován, zažívat uznání, být přijat a cítit se hodnotnou osobou. Potřeba vážit si sebe samotného, kladně se hodnotit, cítit se úspěšně. Vědět, že je v něčem dobrý. Sebeúcta se odráží z velké části z toho, jak nás vnímají ostatní a jak se k nám chovají, jak s námi jednají. Abychom zažívali uznání, je podstatná potřeba úspěchu. U tradičního přístupu ve vzdělávání, který je charakteristický svými rovnocennými požadavky na děti, dochází často k problému. Je-li tempo dítěte pomalejší nebo nemá dostatek možností a schopností, bývá hodnoceno špatnými známkami, což je pro něho trestem. Tento přístup může mít negativní dopad a vliv na vývoj dítěte.

Můžeme tedy říci, že nedostává-li se dítěti dostatečné uznání, může být ovlivněna jeho budoucnost výrazně negativním směrem. Je dobré si neustále uvědomovat, jak se naše chování a jednání odráží v rozvoji jedince.

Pokud dítě nenaplní potřebu uznání a sebeúcty, jak zmiňuje Kopřiva a kol. (2008), těm, kteří neznají ocenění jejich činností, neznají pocit důstojnosti, mohou zažívat velkou šíři negativních emocí. Projevují se pocitem méněcennosti, nezájmu, zbytečnosti, nespravedlnosti. Zažívají hněv, nenávisť, často beznaděj, cítí se podceňováni, poníženi. Nastávají pak situace, kdy se dítě snaží zviditelnit. Agresivita vůči druhé osobě, křik, nadřazenost, poškozování věcí. Jiní vyzařují bezmocnost, nemají tendenci vyvíjet jakoukoli snahu. Člověk tedy cítí reakce na pocity hrozby – tj. útok, po něm následuje obranný únik a poslední pozicí je „mrtvý brouk“.

3. 1. 5 Potřeby seberealizace

Člověk se během života blíží k určitému cíli. Rozvíjí se a vyhledává uplatnění. Dle Maslowa, člověk má touhu stát se vším, čím může být. Čím osobnost může být, tím se také musí stát. Shledává na této úrovni největší rozdíly mezi jedinci (Drapela, 1998). Pokud se rozvíjíme s využitím vlastních schopností, naplňuje nás to uvnitř. Potřeba sebeuplatnění klasifikuje několik oblastí: Potřeba porozumění světu, kde se nacházíme, potřeba vyhledávat a objevovat. Potřeba v životě něčeho dosáhnout. Potřeba identity. Potřeba tvořit (Kopřiva a kol., 2008).

3. 1. 6 Vyšší potřeby

Maslow hovoří ještě o tzv. „B-hodnotách a vrcholových zážitcích“. Ty souvisí s momenty prožitku krásy, lásky a laskavosti. Jsou to potřeby, které stojí protikladem vůči potřebám nižším. Jedná se o „B – poznání“, které svou pozornost zaměřuje na existenci člověka v tom nejhlubším smyslu a vede k „vrcholným zážitkům“ (Drapela, 1998). Kopřiva a kol. (2008) tuto oblast naplňování lidství popisuje jako potřeby etické, duchovní a estetické. Hovoří zde, že prostředí, kde se jedinec vyskytuje, pochmurné, neuspořádané a esteticky ošklivé, ovlivňuje dítě. Necítí se zde dobře, zažívá smutek, stres. Vliv estetické oblasti tedy jednoznačně působí na osobnost jedince. Nejvhodnější způsob, jak tomuto předejít, je zapojit dítě, aby společně s ostatními vytvářeli své okolní prostředí.

3. 1. 7 Shrnutí

Jak vyplývá z uvedeného – pro pedagoga je důležité porozumět potřebám dětí – 1. dítě nemá frustrační toleranci a pokud nemá uspokojenou základní potřebu, těžko reguluje své chování a těžko se učí. Za 2. - učitel sám aktivně přispívá k naplňování potřeb svěřených dětí, pro tuto práci je základní hlavně porozumění potřebě bezpečí, která úzce souvisí s tématem pravidel – aby dítě vědělo, že mu nikdo nesmí ubližovat, aby samo znalo limity pro své chování, učilo se postupně regulovat emoce, které může samo vnímat jako „nebezpečné, ohrožující“ (vztek, strach, úzkost...). Nemůžeme tedy tuto oblast lidských potřeb pominout. Jak se cítí dítě, pokud základní potřeby nejsou naplněny? Můžeme vyžadovat plnění, dodržování hranic a víru v efektivnost pravidel? Jak je již výše zmíněno, nebude-li dítěti dopřána a naplněna jakákoli potřeba, nemůžeme se těšit z funkčnosti pravidel a pozitivních cílů.

4 ODMĚNY A TRESTY VE VÝCHOVĚ

Je efektivní ve výchově odměňovat a trestat? Je potřeba těchto způsobů výchovy? Mnozí psychologové a pedagogové zkoumali různé prostředky používané ve výchově, a jejich následné účinky. Zabývali se problematikou trestů a odměn ve výchovném procesu. Nedošli však ke stejným výsledkům, neboť byly použity různé druhy trestů a odměn (Čáp, 1996).

4.1 Trest jako prostředek výchovy

Pozornost pedagogů a psychologů byla věnována zejména trestům psychickým a fyzickým. Tresty fyzické vedou k nežádoucímu chování jedince. Takové trestání narušuje emoční vztah dítěte a dospělého a má nepříznivý vliv na sebehodnocení jedince. Na druhé straně u psychického trestání jsou účinky trvalejší a je podporou ve vývoji svědomí jedince (Čáp, 1996). Matějček tvrdí, že trestem není to, co jsme vymysleli pro dítě jako odplatu, nýbrž to, co dítě samo prožívá a vnímá jako trest (Matějček, 1993). Jak hovoří Čapek: *„Pro žáka nebo studenta by trest měl být cestou k nápravě“*. Autor zmiňuje zásady, které považuje za velmi důležité, jsou to: *„přesné vymezení pravidel; úměrnost trestu; stejná spravedlnost pro všechny; trest jako cesta k nápravě“* (Čapek, 2008, s. 49-52).

Jak uvádí pedagogové, trest má v zásadě tři funkce, a to: *„napravit škodu; zabránit, aby se nesprávné chování opakovalo; zbavit viníka pocitu viny“* (Matějček, 1993, s. 32). Dle Kopřivy a kol. (2008), existence přiměřeného a správného trestu není. Každý trest je v podstatě rizikem. Pokud dochází k překračování dohodnutých i nepsaných norem dobrého jednání, k porušování stanovených pravidel, je nutná následná reakce. Nevnímá však trest jako potřebný nástroj k výchově, ba naopak. Aby člověk byl zodpovědným a kvalitním vychovatelem, nemusí děti trestat. Trestům většinou předchází výhrůžky, a pokud se dítě tento způsob výchovy naučí přijímat jako takzvané „výkupné“ za své překročení či porušení norem, nenaučí se správnému chování, jen se učí tresty přijmout. Dítě si je vědomé, že nemusí měnit své chování, nýbrž se naučit trest unést a zvládnout.

„Dobře může potrestat dítě jenom ten, kdo je má rád“ (Matějček, 1993, s. 46).

4.2 Odměna jako prostředek výchovy

Odměna je považována za formu motivace k činnosti a jednání jedince. Je to důsledek toho, že žák splnil požadované úkoly nebo z vlastního rozhodnutí něco správně vykonal. Má několik funkcí: *informační* (kdy je konstatováno správné vykonání postupu, splnění požadavek nebo je dána za dobré chování) a *motivační* (vyvolává u jedince prožívání úspěchu, navozuje chuť do další činnosti). Další funkci můžeme vidět z pohledu žáka – vyjadřuje pozitivní vztah učitele, projevuje důvěru k druhému. Podob odměn může být celá řada – souhlas, uznání, pochvala, písemné ocenění a další (Průcha a kol., 2003, s. 145).

Jak dítě tedy odměňovat? Nejběžnější podobou odměny je pochválení žáka. Aby však pochvala splnila svůj záměr, je nutno dostát několika zásadám. Snižovat množství pochval, aby si dítě nenavyklo, že bude chváleno téměř vždy (zde by se pochvaly mohly projevovat i negativně, navyknutím si na tuto odměnu). Zpočátku jsou odměny častější a menší, posléze je vhodné snižování. Uvážit i intenzitu a míru pochvaly. Přisuzovat rozumně pochvalu k hodnotě činu. Poslední zásadou je souvislost skutku s pochvalou. Nemělo by se uznání časově oddalovat od chváleného činu (Čapek, 2008). Mnozí badatelé, kteří se zabývali výzkumy v této sféře, se shodují, že výchova užívající odměny je efektivnější než výchova skrze trest (Čáp, 1997). Závisí však na druhu odměny. Pokud bychom u dětí vypěstovali stanovisko, že plnění požadavků stačí jen v případě, že za to dostanou zapláceno, nastal by u nich pocit „oprávněnosti“, že musí být odměněni (Cloud, Townsend, 1999). Spojení rizika a odměn spojuje Kopřiva a kol. v souvislosti s „uplácením“ – jsou to stavy, kdy druhý koná tak, jak chceme my. Jsou to situace, kdy podmínkou za vykonanou činnost je odměna peněžního typu, věcná, umožnění aktivity a jiné (Kopřiva a kol., 2008).

Matějček připomíná ověřené pravidlo. Přizpůsobme věci tak, aby je dítě udělalo správně a zřetelně je za to pochvalte. Nenechte, abyste je museli trestat, když něco špatně učiní (Matějček, 1993).

5 PRAVIDLA

Ke spolehnutí se sama na sebe dochází poté, co člověk nalezne pocit osobního bezpečí. Děti potřebují, aby neustále věděly a byly ujišťovány, že jsou milovány. Pokud totiž nemají dány hranice, necítí se milovány a hledají uspokojení někde jinde (Alden, 2004).

V této části své práce objasním, co jsou to pravidla jako taková, jakou mají váhu v našich životech, jakým způsobem je možné je vytvářet a jakou metodou nastavovat hranice. Dále se budu zabývat efektivitou a funkčností pravidel a nastíním i problematiku s tím spojenou. V poslední řadě zmíním, jak nejlépe docílit jejich plnění.

5.1 Obecná charakteristika

Jsou pro nás pravidla důležitá nebo dokážeme žít bez nich? Pokud se nad tímto zamyslíme, uvědomíme si, že pravidla jsou součástí našeho života, jsou totiž všude kolem. Udávají nám, jak se zachovat při jízdě autem, víme, jak se hraje tenis. Jsou to návody, které jsou všem známé, pevně stanovené, udržují nás v průběhu bytí ve správnosti. Díky nim si uvědomujeme, jak svět okolo nás funguje, jakých principů se drží.

Pod pojmem pravidla si můžeme představit jakýsi řád, normu, návyk nebo zvyklost. Jsou to ustálené činnosti, opakovatelná jednání a chování v situacích, kde jsou pravidla stanovena. Samotná nám udávají určitou orientaci a směr. Vymezují nám prostor, kde se pohybujeme a kam až můžeme dosáhnout. Kopřiva a kol. (2008) hovoří, že díky nim nabýváme i pocit jistoty a bezpečí, pokud zjistíme, že pravidla jsou efektivní a splňují funkci, vyvolává to v nás pocit jistoty a naděje, že svět okolo funguje a je svým způsobem i předvídatelný.

Pravidla jsou pro děti klíčová a významná. Jak ve své knize uvádí Rogge (2000), děti po pravidlech a hranicích touží, chtějí vědět, jaká je pravda, na čem jsou. Hranice jim poskytují útočiště, zajišťují jim ochranu. Pravidla tvoří pro děti přesný systém, kde se alespoň po určitou dobu dokáží orientovat.

5. 2 Nastavování pravidel

U této pasáže uvedu, jak postupovat při tvorbě pravidel, abychom dosáhli ideálního nastavení. Nastavit účelně pravidla není zhora jednoduchou záležitostí. Můžeme dojít k různým úskalím.

Rogge hovoří: *„Při stanovování hranic je cesta cílem; stanovit hranice se nedá naučit formou jednou zvládnutelného vyučovacího programu, je to spíše neustálá celoživotní výzva než rozpor pokusu a omylu“* (Rogge, 2000, s. 74).

Podmínky

Abychom mohli stanovit jakékoli pravidlo, udat řád, naučit návyk, je potřeba si ujasnit, jaké podmínky pro uskutečnění musíme splnit. V tomto úseku bych ráda krátce zmínila, jaké podmínky jsou potřeba, abychom mohli efektivně nastavovat a udávat pravidla.

Jak uvádí Rogge (2000), není jednoduché vytvořit pravidla, jejich nastavení závisí totiž i na vnějších podmínkách. Celý proces může ovlivňovat specifická situace všedního dne, aktuální stav a forma frekventantů, volba výchovného směru se zohledněním na životní zkušenosti a prožitky. Můžeme tedy říci, abychom dosáhli vhodného klima pro tvorbu pravidel, je potřeba uvědomovat si a všímat si některých skutečností:

- Aktuální situace
- Stav a forma zúčastněných
- Výchovný styl a způsob komunikace
- Životní zkušenosti a prožitky

Tvorba pravidel

Jak vymýšlet pravidla je již na nás. Zda zvolíme společné hledání pravidel s dětmi, tedy kooperaci, nebo dáme dětem možnost navrhnout pravidla, či je vyjasníme sami. Ideální variantou je stanovit pravidla společně, za pomoci pedagoga. Dítě přichází samo s nápady, všímá si, co je potřeba, co by nám pomohlo.

Kopřiva a kol. (2008, s. 13) praví, že: *„máme vytvářet hranice nikoliv pro děti, ale s dětmi“*. Popisují, že předpokladem pro funkčnost pravidel a dohod je, vytvářet je společně se všemi, kterých se to týká.

Jak můžeme vytvářet pravidla a nastavovat hranice

Při tvorbě a nastavování pravidel je podmínkou, aby si pedagog byl vědom, k jakému cíli se chce blížit. Jakou zvolit metodu, jakým způsobem je tvořit. Znat skupinu zúčastněných. Zvolit vhodné množství pravidel. Vybrat ztvárnění – dbát na stručnost, jasnost a srozumitelnost pravidel, pevně je stanovit a vymezit. Zvolit i způsob, jak si je děti uchovají v paměti a dát možnost pro jejich opakování. Pro lepší zapamatování je ideální pravidla někde viditelně zobrazit. Sledovat během procesu jejich funkčnost. Abychom v případě negativních výsledků měli možnost pravidla upravit a najít tak vhodnější variantu.

Pravidla platí pro každého

Při snaze o uchopení pravidel je dobré, aby pravidla v mateřské škole byla stanovena tak, aby byla platná pro celou skupinu. Skládalová (2015) píše, že děti vychováváme podle vzoru a pro všechny členy rodiny platí pravidla a hranice stejně. Nemůžeme totiž druhého naučit pravidlům, když je sami neplníme a neuznáváme.

Klíčové a zásadní je přistupovat k dítěti jako k individuální osobnosti. Vnímat a znát skupinu jedinců, jejich potřeby. Mít pozitivní sociální vztahy. Kopřiva a kol. (2008) hovoří o rozvíjení vztahu s dětmi, na tomto základě pak můžeme dosáhnout kladného vztahu. Ten rozvíjíme několika způsoby:

- mít zájem o to, o co má zájem dítě
- dohodnout se s dítětem na dobu, po kterou se budeme věnovat pouze jemu
- oceňovat dítě
- vyjádřit porozumění a podporovat dítě.

Jasnost, srozumitelnost a konkrétnost pravidel

Nutno dbát na stručnost, jasnost a zřetelnost pravidel. Aby dítě vycítilo a rozumělo, co se požaduje, kam má směřovat. Množstvím slov nedocílíme, aby děti akceptovaly pravidla a držely se jich. Cíleně přemýšlet a stanovovat hranice tak, aby pro děti byla jednoznačná a poté až můžeme očekávat, že k nim děti přilnou. Rogge (2005) tvrdí, že dítě si s nejasnými pokyny neumí poradit. Chová se tedy tak, aby dalo dospělému najevo, že ho potřebuje a vyžaduje jeho pozornost. Dochází tedy k tomu, že dítě může uchopit a přijmout hranice pouze v případě, jsou-li formulovány jasně.

Tajemství je skryto v tom, zřetelně formulovat, učit se pojmenovávat, co si od dětí přejeme a očekáváme. Skládalová udává, že „*pravidla by měla být konkrétní a vyslovená (nejen očekávaná). Pravidla musí být jasná a srozumitelná i pro toho nejmladšího člena rodiny*“ (Skládalová, 2015, s. 41).

Nesmíme opomenout i počet pravidel, který chceme nastavit. Při velkém množství totiž jedinec ztrácí orientaci a je postaven do úzkých mezí. Necítí se pak svobodně. Ve své knize Koenig (2004) hovoří o systému chytré výchovy, kdy vychovávající může zvolit pravidel nanejvýš pět (pro věkovou kategorii od 3-8 let).

Důslednost

Dalším předpokladem je být důsledný. Pravidla nastavit a vytvořit tak, abychom si je mohli kdykoli zopakovat, aby byla viditelná. Stanovit si a vyvodit důsledky při možném porušování pravidel. Rogge (2000) zdůrazňuje, že důslednost ve výchově nemá souvislost s tvrdostí či přísností. Domnívá se, že pokud člověk nejedná nebo se bojí důsledně jednat, vychovává jedince metodou na „příliš volné šňůře“. Pokud jsou důsledky nutné a jsou-li přirozené a logické z dohod spolu vytvořených, je na místě hovořit o sobě samém stylem „jsem pevný“ anebo „jsem důsledný“. Nabádá tak vychovatele smýšlet o důsledné výchově jako o pevné, namísto výchovy plné trestů, výchovy hrubé a tvrdé. Upozorňuje také na možné důsledky – nedostatečné vymezení hranic může zapříčinit problémy ve vztahu výchovném. Rogge (2005) též hovoří, že důslednost je výsledkem recipročního respektu. Dítě musí znát důsledky ještě před porušením pravidel, samo se pak totiž rozhodne, bude-li plnit dohody a respektovat vytyčené hranice.

5.3 Jak docílit efektivity a funkčnosti pravidel

5.3.1 Proces přijímání pravidel

Dítě se již od mala učí pozorováním a opakováním. Jeho nejbližším vzorem je rodina. Zde žije, zde se učí vzorcům chování, hledá, objevuje, zkoumá. Vše, co se děje kolem něho a co zná ze svého okolí je pro něho přirozené a přijatelné. Prvotními činiteli ve tvorbě a nastavení hranic a pravidel jsou tedy jeho rodiče a rodina. Rogge (2005) uvádí, že klást hranice je úkolem rodičů. Pokud se tomu vyhýbají, dítě pak vyhledává meze a prahne po nich.

Cloud a Townsend (1999) doplňují, že dítě potřebuje rodiče, které mu stanoví hranice. Popisují existenci tří forem vlivu, díky nimž můžeme změnit budování hranic u dětí. Mezi prvotní patří *učení*. Učit děti si umět správně zavázat u bot tkaničky, naučit je uklízet si pokoj či jízdu na kole. Avšak také učit děti hranicím, schopnosti umět přijmout a říci „ne“. Další formou je *předvádění*. Děti si všímají, sledují a opakují vše, co vidí. Chování a jednání k druhému, chování v různých situacích. Děti napodobují vše, ať už to pozitivní či negativní. Rodiče přijímají jako svůj vzor. Posledním způsobem je *pomoc dítěti s „přijímáním za své“*. Jedná se o více než jen se něco naučit. Je nezbytné uplatňovat s dětmi hranice v praxi. Sbírat zkušenosti, pamatovat si je a přijímat je, činit je součástí skutečnosti.

Jak tedy již víme, dítě se učí již od počátku. Nejprve napodobuje své vzory a blízké. Sleduje své okolí a chová se podle stejných vzorců. Pokud tedy rodiče, vychovatel či pedagog budou dodržovat smluvené dohody, bude takto jednat i dítě. Jak praví Filliozat (2016), nejúčinnější cestou pro to, abychom naučili dítě respektu k pravidlům a zákonům, je jít mu příkladem.

Každý jedinec si během svého života v průběhu socializace a vývoje své osobnosti osvojuje normy a požadavky okolní společnosti. Přijímá je za své. Tedy z vnějších norem se stávají vnitřní normy. Tento děj je nazýván jako proces *interiorizace* – tedy *zvnitřnění*. Člověk se pak řídí v dalších činnostech tou normou, kterou přijal za svou. Interiorizace tedy vyjadřuje přechod od vnějšího k vnitřnímu, dochází k zvnitřnění, přijetí za své (Čáp, 1997). Průcha a kol. (2003, s. 91) definuje interiorizaci obecně jako: „*zvnitřňování, začleňování myšlenek, postojů, hodnot a sociálních norem do psychiky jednotlivce.*“ Tedy dítě nejprve dodržuje společenské normy, normy chování, jednání, pravidla, a to pod určitým nátlakem z okolí. Postupně dochází do bodu, kdy přejímá tyto normy a pravidla za své, stávají se tedy vnitřním činitelem a usměrňují jeho chování (Čáp, 1997).

Jak bylo již zmíněno, dítě přejímá hodnoty a postoje ze společnosti, tedy od svých vzorů (obvykle rodičů, později případně učitelek v MŠ), ale také od starších sourozenců a vrstevníků. Jak uvádí Čáp (1996), dítě při pozitivním emočním vztahu k druhému či ke skupině přejímá jejich požadavky a normy, ty si poté osvojuje a stávají se vnitřní částí osobnosti, dle níž jedinec reguluje své následující jednání a chování bez kontroly z okolí, tedy zvenčí. Čáp ještě doplňuje, že pokud se jedinec chová dle zvnitřněných norem,

požaduje od svého okolí a od druhých stejné dodržování. Dochází tak k posílení interiorizovaných pravidel.

Chceme-li docílit přijetí pravidel a dohod, je důležité dát dítěti prostor a možnost v rámci stanovených hranic. V předškolním věku se nejnázve pravidla učí hrou. Dítě pravidla zná a chápe i případné následky, které se objeví, pokud se nedodržují. Je to pro něho nejpřirozenější praktická činnost v tomto věku. Dochází tak k automatizaci činnosti a přijetí návyků a pravidel. Čáp (1997, s. 301) píše, že hra vede dítě k plnění pravidel, ke kontrole afektu, k překonání těžkostí a únavy, k udržení pozornosti, hra má tedy formativní účinky, hlavně z důvodu toho, že jsou to činnosti silně motivované. Tvrdí, že: *„Hry s pravidly jsou důležitou příležitostí k interiorizaci a exteriorizaci sociálních norem, k formování charakteru, k mravní výchově.“*

Podmínkou efektivity pravidel je přijetí pravidel. Dle Koláře a kol. (2012, s. 59) jde o zvnitřnění (interiorizaci) vnějších vlivů, postojů. Přijmout názory, normy a hodnoty společnosti, kde žijeme. Ztotožnit se s normami, které jsou činiteli ve způsobu našeho jednání a chování. Definuje interiorizaci norem chování jako: *„Vnitřní osobní přijetí obecně platných norem chování ve skupině (menší, větší, ve společenství, v rámci společenské role, v komunitě); jejich zvnitřnění způsobuje, že fungují jako vnitřní regulátor reálného chování v dané skupině.“*

5. 4 Související problematika při utváření pravidel

Nesmíme opomenout možná rizika ve volbě komunikačního způsobu. Jak hovoří Kopřiva a kol. (2008), často vychovatel nevědomě a neúmyslně použije neefektivní komunikační styl, který naskočí mnohdy automaticky. Jsou to způsoby rozšířené a lidé je nepoužívají s úmyslem někomu ublížit. Mezi nevhodné způsoby komunikace patří: výčitky, obviňování, poučování, zaměření se na chyby druhého, kritika, citové vydírání, ponižování a urážení a mnoho dalších. Většina z těchto nežádoucích komunikačních způsobů ohrožuje dítě po psychické stránce. Pocit psychického ohrožení je spjat s negativními emocemi a častokrát i přináší jedinci pocit nízké hodnoty.

5.5 Závěr

V této podkapitole shrnu poznatky z teoretické části, která se zaměřuje především na výchovu v předškolním věku, dále na potřeby dětí, zabývá se také teorií výchovy a v neposlední řadě tematikou pravidel.

Z počátku jsem se zaměřila na výchovu dítěte. Proces výchovy celoživotně působí na jedince, rozvíjí člověka ve všech směrech, v jeho individuálních možnostech. Je to záměrné působení mezi dvěma jedinci. Úzce spjata je též edukace, jejíž cílem je vzdělávat dítě ve všech oblastech. Cílem výchovy je připravit jedince na budoucí rozvoj, na úlohu a roli ve společnosti a také na osobní život. Snaží se o přeměnu fyzickou i duševní. Zkoumá chování a jednání jedince v každodenních situacích.

Navázala jsem na autory a teorie, jež se v minulosti zabývali modely výchovy. Hovořím o teorii Kurta Lewina, která je původním základem a východiskem pro další teorie. Kurt založil teorii na třech typech výchovy – tj. styl autokratický, liberální a demokratický. Zabývala jsem se následně dalšími názory a myšlenkami – teorie E. S. Schaefera, teorie J. Čápa a další.

Ve třetí kapitole jsem se zabývala teorií lidských potřeb, jež dle mého názoru úzce souvisí s výchovou a pravidly a hranicemi u dětí. Zmínila jsem Maslowovu pyramidu potřeb. Je důležité naplnit potřeby dítěte, a to jak fyziologické, tak ty následující. Bez uspokojení těchto potřeb nemůžeme očekávat funkčnost pravidel a jejich dodržování.

Tresty a odměny ve výchově naplňují další kapitolu. Ta navazuje na výchovné prostředky, které jsou ve výchovném procesu zcela nezbytné. Výchova, užívající odměny k dosažení výsledků je mnohem efektivnější než výchova, která používá tresty.

Posledním bodem mé práce je kapitola týkající se pravidel. Tato část obsahuje charakteristiku pravidel, jejich podstatu a důležitost a též přínos pravidel v předškolním věku. Zahrnuje tvorbu pravidel, podmínky pro utváření společných dohod. Co vše je potřebné a efektivní k tvorbě pravidel. Další podkapitola se zabývá související problematikou při tvorbě pravidel. Teoretickou část zakončuji rady a návody, jak docílit funkčnosti pravidel.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 UVEDENÍ DO METODOLOGIE VÝZKUMU

6.1 Cíl práce

Cílem praktické části mé práce je zmapování procesu tvorby pravidel a jejich dodržování ve smíšené třídě mateřské školy. Budou pozorovány situace, kdy jsou pravidla porušována, mapovány možnosti, jak takové situace řešit a jak jim nejlépe předcházet.

Výzkumné otázky:

Jaká pravidla jsou ve třídě užívána a jakým způsobem vznikla?

Jak jsou pravidla připomínána, jak se s nimi pracuje?

Jak se řeší porušení pravidel?

6.2 Volby výzkumného přístupu a metod

Pro praktickou část své bakalářské práce jsem použila kvalitativní přístup. Pro sběr dat jsem užila metodu dlouhodobého skupinového pozorování v rámci třídy. Dále jsem svůj výzkum doplnila o rozhovory s pedagogickými pracovníky, jejich zkušenosti a názory.

6.2.1 Pozorování

K nejzákladnějším technikám pro sběr dat se řadí jednoznačně pozorování. Značná část toho, co víme o sobě i o svém prostředí, je zprostředkována takovým způsobem, kdy jsme zkoumali a sledovali lidi a věci okolo. V tomto směru používá pozorování jako pracovní metodu nejen psycholog, lékař, ale i každý „běžný člověk“. V tomhle případě hovoříme o *laickém* pozorování, které je náhodně selektivní, kdy si člověk všímá toho, co ho zaujme (Ferjenčík, 2000). Švaříček a Šedřová (2014) hovoří o pozorování jako o nejtěžší metodě sběru dat ve výzkumu kvalitativním. Tato metoda nám umožňuje sledovat vícero dějů a pomáhá nám pochopit celý kontext pozorovaného a získat detailní popisy. Nezávisí na schopnostech pozorovaných a nevyžaduje aktivní spolupráci-badatel tak vidí to, co by účastníci například při rozhovorech vůbec nesdělovali. Je během pozorování schopen zachytit rutinní situace, o kterých respondenti málokdy mluví v rozhovorech, protože si je neuvědomují.

Badateli umožňuje tato metoda být otevřený vůči problémům a nespoléhat na koncepty, které popisují daný jev v teoretické literatuře-může si tak udělat vlastní názor na to, co pozoruje a objevit tak jevy, kterými se doposud nikdo nezabýval (Švaříček, Šedřová, 2014).

6.2.2 Rozhovor

Pro získání informací a dat je tato metoda nejvíce používanou. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem přichystaných otázek a témat (Švaříček, Šedřová, 2014). Skutil se se Švaříčkem a Šedřovou ztotožňuje, tazatel se během polostrukturovaného rozhovoru drží otázek, které si již předem připravil. Průběžně reaguje na podněty, přicházející od respondenta. Nejde tedy jen o sledování připravené osnovy (Skutil, 2011).

Do polostrukturovaného rozhovoru jsem volila několik otázek:

Jsou ve vaší MŠ používána pravidla a jaký je váš názor na jejich užívání?

Jak pedagog pracuje s dětmi při tvorbě pravidel ve třídě? Jsou nastavené hranice pro děti nezbytné?

Jakých témat se pravidla týkají?

Jaké je značení pravidel u vás? Jsou ve třídě zviditelněná?

Jsou pravidla dodržována? Jak si nastavit hranice, abychom dosáhli jejich plnění?

Jak pedagog řeší situaci, pokud jsou pravidla často porušována? Jak tomu může pedagog předejít?

6.3 Představení prostředí výzkumu mateřské školy

6.3.1 Obecné informace a charakteristika mateřské školy

Mateřská škola se nachází v malebné vesničce. Je zde společně se základní školou (1. stupněm). Mateřská škola se nalézá v přízemí. Při vstupu projdete oddělenou malou šatnou. Děti mají společnou třídu, kde se odehrávají různé kreativní činnosti a také slouží jako prostor pro stravování. Místnost je průchozí a druhá část je využita jako herna. Probíhá zde dopolední program a odpolední aktivity. Vedle prostoru pro kreativní činnosti a stolování se nalézá umývárna a toalety. Další malou místností je i kuchyňka, sloužící k přípravě jídel a pokrmů.

V přízemí máme také oddělenou šatnu pro žáky prvního stupně, úklidovou komoru, toalety a v neposlední řadě též tělocvičnu, která je k dispozici žákům a žáčkům ZŠ i MŠ. V prvním patře se nachází základní škola, je zde několik tříd, knihovna, ředitelna, umývárna a WC. Posledním prostorem je půda, jež je z části využita jako třída pro školní družinu.

6.3.2 Třída „Broučci“

Třída je smíšená o počtu 25 dětí, a to ve věku od 3-6 let. Je jedinou třídou MŠ. Vyučují zde dvě paní učitelky a jedna zaměstnankyně na úklid a přípravu svačin. Provoz MŠ je od 6.15hod (kdy děti využívají ŠD) do 16.30hod. Ráno po příchodu mají děti prostor pro volnou hru, stavebnice, hračky, různé kreativní činnosti a další. Kolem půl deváté přichází na řadu ranní rozcvička, po ní svačinka a dopolední program, ranní kruh, společné aktivity. Poté vyrážíme s dětmi na vycházku (v možnosti nepříznivého počasí je variantou pohybová aktivita v tělocvičně). Ihned po procházce a pobytu venku následuje oběd, odpolední odpočinek, aktivity pro předškoláky, odpolední svačinka.

Představení učitelek: rozhovor jsem vedla s oběma paní učitelkami a níže je krátce uvedu.

1. Paní učitelka Anna – 24 let. Praxi v mateřské škole má necelé 2 roky.
2. Paní učitelka Michaela – 44 let. V pedagogickém odvětví pracuje již 17let, z toho 9 let působí jako učitelka v mateřské škole.

6.4 Průběh sběru dat

S pozorováním v naší třídě jsem začala již v loňském roce v září (2019). Chtěla jsem mít co nejvíce informací a zkušeností, posbírat co nejvíce dat za delší časový úsek. Již zkraje školního roku, tedy přibližně v polovině září, jsem vstoupila do MŠ a začala s pozorováním. Pracovala jsem tehdy jako asistentka pedagoga na prvním stupni naší ZŠ na částečný úvazek, a tudíž jsem měla možnost, navštívit naší MŠ. Tenkrát kvůli nemoci dítěte, u kterého jsem asistovala, jsem měla více času a volné hodiny na sledování činností. Posléze jsem zde byla v rámci praxe. Vstupovala jsem do třídy nejčastěji při dopoledním kruhu a v průběhu odpoledních činností. Abych mohla pozorovat, jak v praxi veškerá stanovená pravidla fungují, zda jsou dobře sestavená, jak je děti dodržují, strávila jsem zde celý rok v různých intervalech a s časovým odstupem.

7 PŘEDSTAVENÍ VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ

V této kapitole se nejprve zaměřím na představení procesu tvorby pravidel v mateřské škole, průběh procesu a dále na funkčnost vytvořených pravidel v dané třídě.

7.1 Proces formulace pravidel

S vymýšlením pravidel začali děti společně s pedagogy asi druhý týden v září. Tvorba pravidel byla navržena převážně ze stran učitelek a z jejich zkušeností. Jelikož se jim z předchozích let pravidla velice osvědčila a považují je za důležité a nezbytné, rozhodly se i tento rok pro vytváření pravidel ve třídě. Další pohnutkou pro nastavení pravidel byl i počáteční chaos na začátku školního roku. Některé děti z domova pravidla neznají a není pro ně automatické si po sobě např. uklidit hračky. Z těchto důvodů se paní učitelky rozhodly zformulovat si s dětmi pravidla

Vytváření pravidel začalo v pondělí po svačině.

Děti se usadily na koberec a přemýšlení probíhalo v rámci dopoledního komunitního kruhu. Jedna z paní učitelek se dětí nejdříve ptala: *„co by mohly udělat a vymyslet, aby jim ve školce bylo hezky“*.

Začaly pravidla tvořit společně, a to počáteční diskusí, paní učitelka pokládala dětem další otázky: *„co si myslí – že by se stalo, kdybychom se nechovaly tak, jak nás učili rodiče. Jak by to dopadlo, kdybychom se nemyli, kdybychom si neuklízeli“* a navrhovala další podněty. Děti domýšlely možné výsledky takového chování (*„smrděly bychom, měly bychom písek ve vlasech, ve třídě by nastal veliký nepořádek a nemohly bychom najít své hračky“*). Paní učitelka se tedy zeptala: *„jestli si děti myslí, že by bylo dobré, abychom i ve školce měly jistá pravidla a znaly, co vše můžeme dělat a co bychom neměly“*. Po souhlasu dětí se pustily do práce s návrhem pravidel. Nejprve děti přemýšlely, co je důležité, co by se mělo dodržovat. Víceméně to byla práce dětí, avšak se značnou dopomocí paní učitelek. První den děti vyhodnotily, že všichni znají pravidlo umýt si ruce v umývárně, neplýtvat vodou (nazvaly je *„kapičkové pravidlo“*). Další den bylo v dopolední diskusi zařazeno pravidlo o naslouchání-poslouchat paní učitelky a své kamarády (*„ouškové pravidlo“*). Ihned jsme navázaly na pravidlo *„pusinkové“*, každý máme ústa a využijeme je ke komunikaci s ostatními, abychom se dorozuměly, mohly poprosit a poděkovat, pozdravit druhého či třeba promluvit si, máme-li nějaké trápení.

Během dalších dvou týdnů vznikala zbylá pravidla, a to např.: „*talířkové pravidlo*“ - jakým způsobem se chováme při stolování, „*želvičkové pravidlo*“ – ve třídě neběháme, nýbrž chodíme pomalu, „*odpočinkové pravidlo*“ – po náročném dopoledni je příjemné si oddechnout a být chvíli v klidu, „*nápomocné*“ – všichni jsme tu kamarádi, pomůžeme si vzájemně, pokud někdo potřebuje pomoci, pomůžu, „*srdíčkové*“ – máme se rádi, chováme se k sobě hezky, „*uklízecí pravidlo*“ – pokud si něco půjčím, hraji si s hračkami, každá má své místo a na to jej musím vrátit.

Po diskusi o pravidlech a řádu si s dětmi všech devět pravidel namalovaly a sepsaly k nim krátká povídaní. Vystavily si je na nástěnku ve třídě, aby je měly na očích a mohly si je kdykoli připomenout a zopakovat. Celý proces tvorby pravidel trval nejméně čtrnáct dní, téměř vždy v dopoledním programu.

7.2 Pozorování práce s pravidly

V tomto díle praktické části popíši proces nastavení a funkčnost jednotlivých pravidel v naší mateřské škole. Zmíním zde jak utváření pravidel, jejich přijetí, tak i dodržování nebo porušování stanovených pravidel.

Kapičkové pravidlo

Toto pravidlo bylo prvním vytvořeným a nastaveným v naší třídě. Děti se dohodly, že je nezbytné, aby všichni dodržovaly důsledně hygienu a též i myslely na možné plýtvání vodou. Spojené s tím bylo i chování v umývárně a na toaletě. Vodu necákáme po ostatních, vždy si utřeme ruce do svého ručníku, spláchneme na toaletě. Byly jim i vysvětleny možné důsledky neplnění tohoto řádu. Aby myslely i na své zdraví, neboť pokud je někdo nemocný, může za nesprávné či nedostatečné hygieny nemoci přenést. Děti tuto činnost osobní hygieny však znaly dobře již z rodinného prostředí, a tudíž nebyla velká potíž toto pravidlo přijmout. Vytvořily si tedy spolu s pedagogy obrázek několika kapiček na čtvrtku, paní učitelky jim pomohly, přidaly k tomu říkanku a děti se ji naučily. Při sledování plnění tohoto kapičkového pravidla si děti vedly zcela skvěle. Zprvu musely paní učitelky některé děti tedy napomínat, pravidlo mnohdy připomenout a objasnit. Pečlivě sledovaly, zda dítě činnosti spojené s tímto pravidlem dodržuje.

K **plýtvání vody** došlo občas při mytí výtvarných potřeb, pravidlo bylo tedy znovu ujasněno, že stejná pravidla platí jak při osobní hygieně, tak při mytí pomůcek na tvoření.

Paní učitelky při porušení vždy s klidem, avšak jasně a rozhodně dítěti vysvětlily a připomněly pravidlo, aby nedošlo k plýtvání vody, ale šetřily s ní.

Zde jsem cítila, že ač děti věděly, že se takto mají chovat v celé části umývárny, při mytí nezmíněných a nejasně řečených pomůcek, děti opomněly a pravidlo v tomto směru striktně nedodržely. A nastal ještě jeden, nepříliš příjemný problém. Kutilové a koumáci přišli na uzávěr přívodu vody, asi metr nad umyvadly. Párkrát se stalo, že vodu uzavřeli. Tuto situaci ihned vyřešily. Paní učitelky dětem vysvětlily, proč není dobré tuto aktivitu provozovat. Společně si promluvily, děti se omluvily a tento problém byl vyřešen a nadále bylo tomuto počínu zamezeno. Vše tedy bylo opraveno a funkce tohoto pravidla byla splněna. V průběhu roku se občas stalo, že paní učitelky pravidlo čas od času připomněly a společně zopakovaly. Avšak nedodržování tohoto pravidla bylo po zbytek školního času minimální.

Ouškové pravidlo

Tvorba tohoto pravidla byla iniciována převážně dětmi. Samy uznaly, že je dobré, abychom poslouchaly, doma musí také poslouchat, abychom naslouchaly jeden druhému, poslouchaly paní učitelky. Děti si vybarvily nakreslené ucho pro znamení tohoto pravidla. Dále bylo pravidlo doplněno o říkanku, kterou paní učitelky přidaly a s dětmi se jí učily. Pro zdůraznění důležitosti toho pravidla uvedla paní učitelka několik příkladů, kdybychom se neposlouchaly a všichni povídaly, jak by se všem ve školce líbilo. Co by se stalo, kdyby dětem řekla, že je čas na oběd a děti neposlouchaly. Po udání dalších situací děti samy přiznaly, že by se jim ve školce nelíbilo. Domluvily se tedy společně, že se budou učit poslouchat jak druhého, tak i paní učitelky a další. Že se budou poslouchat oboustranně. Toto pravidlo při mém pozorování nemělo tak výborný efekt, jako předchozí.

Naslouchání a poslouchání. Zřejmě bylo pro děti obtížné, soustředit se a vnímat. Bylo zřejmé, že to souvisí s jejich pozorností, která se v průběhu let vyvíjí. U menších, tříletých dětí bylo viditelné, že méně toto pravidlo dodržují, neboť je to pro ně náročnější. Při dodržování tohoto pravidla jsem vnímala značné rozdíly, a to hlavně ve věku (menší děti se hůře soustředily a méně vnímaly, také neudržely tolik pozornost). Naopak starší děti, předškoláci, s dodržováním *ouškového pravidla* měli minimální potíže, které se vyskytovaly zřídka. Byly situace, kdy děti neuposlechly. Ne však s nějakým daným záměrem.

Během roku jsem vyzorovala, že šlo převážně jen o nepozornost a nesoustředěnost dětí. Paní učitelky si však toho byly od začátku vědomy, šlo zde spíše o způsob komunikace, dítě uklidnit, chytit, pohladit, dát signál, aby si uvědomilo, že pedagog mluví, že se něco děje. Často je dítě hlavou v jiném světě, v jiné části činnosti a nevnímá. Při vhodné a účinné volbě komunikace, děti mnohem lépe plnily toto pravidlo. Při jasně daném pokynu od paní učitelky děti poslouchaly, toto se nejevilo jako problematické.

Pusinkové pravidlo

Pusinkové pravidlo třída utvářela v interakci s předchozím, ouškovým pravidlem. Jelikož je mezi nimi blízká souvislost, přidaly je děti jako třetí pravidlo. Došlo k diskuzi, „*proč by toto pravidlo mělo být důležité.*“ Paní učitelka se ptala dětí na jejich názory, děti přidávaly své myšlenky. Paní učitelka načrtla různé momenty a nastínila tak dopady nesprávného dodržování pravidla. Ihned na to všichni dohromady zkusily naráz mluvit, aby byla navozena situace v praxi, děti samy přiznaly, že se jim to nelíbí, že nikomu nerozumí a že je velký hluk. Že je vlastně ani nikdo neslyší, ani kamarádi, sedící hned po boku, že je z toho i bolí uši. Děti hovořily, že není dobré, aby se ve školce křičelo. Dále aby mluvily všichni dohromady nahlas. Paní učitelky motivovaly děti k tomu, aby se nebály něco říct, říct si, když potřebuji pomoci. Značně času padlo i na užívání „kouzelných slovíček“ a jejich znalost. Kdy je používáme a proč, jaká všechna děti ví a zda je používají. Diskutovaly také o způsobu a slovech, které užívají. Že škaredé slovo by mohlo druhému kamarádovi ublížit. Paní učitelka jim pomohla a vyjasnily veškeré zásady a to na: nekřičíme ve školce, ani jeden na druhého; neskáčíme druhému povídáním do řeči, nýbrž počkáme, až domluví; dáváme si pozor, jakým způsobem mluvíme a jaká používáme slova, aby došlo k eliminaci nevhodných slov. Pro potvrzení nakreslila paní učitelka na papír o formátu A4 pusy, a tu si vybarvily. Čtvrtka byla doplněna o krátké povídání o používání úst. Během mého sledování docházelo občasně i k porušení. Některé menší děti (zejména ty tříleté) občas mluvily jeden přes druhého a skákaly do řeči-zde se to řešilo upozorněním a připomenutím si pravidel. Při konfliktech, kterých jsem vyzorovala poměrně málo, ale také taková situace nastala, děti druhému něco škaredě řekly. Situace byly řešeny.

Skákání si do řeči jsem nejčastěji vyzorovala u menších dětí. Paní učitelka je vždy jasně a stručně napomenula a také vysvětlila jim, proč by neměly mluvit jeden přes druhého.

Stačilo vždy jen připomenutí. U tříletých dětí se poměrně často stávalo, že toto pravidlo porušily. Ne vědomě nebo s nějakým záměrem. Šlo spíše o neudržení pozornosti, často jen chtěly s radostí něco sdělit. U předškolních dětí k tomuto porušování téměř nedocházelo.

Nadávání a konflikty. Stávalo se, že se děti během hraní dostaly do pře. Někdy tu situaci vyřešily děti samy. Někdy však ne a došlo i na nevhodná, vulgární slova. Vnímala jsem, že to je pouze obrana dítěte vůči nespravedlnosti, kterou v daný moment cítilo. Nevyřklo ošklivá slova, aby ublížilo, druhého ranilo. Jednalo spíše v afektu. Situace byla řešena za pomoci a přítomnosti paní učitelky. Zkoumala příčinu a důvody neshod, průběh a motivovala děti k řešení. Obvykle situace byla řešena promluvou a diskusí, proč takové chování není vhodné, dále omluvou a upozorněním na pravidlo, jež děti dobře znají. Spolu si je také hned zopakovaly. Samozřejmě během pohybových her a aktivit na hřišti byl slyšet dětský hluk a křik, však vše vycházelo z radosti dětí a tu nemůže člověk nikomu upřít, zvláště když je projev v přiměřené míře. Pokud bych shrnula funkčnost *pusinkového pravidla*. Pouze u konfliktů bylo toto pravidlo nejčastěji porušováno. Jednalo se většinou o afektivní a předem neodhadnutelné případy, kdy dítě jedná bez úmyslu a bez pomyšlení na následující možný účinek. Paní učitelka na tyto momenty reaguje ukázáním na pusku jako znamením pro připomnění pravidla. Dále se pak tázala dětí: „jaké pravidlo o pusinkách máme“? Vše bylo obvykle doprovázeno diskusí o tomto pravidlu.

Talířkové pravidlo

Při společném stolování a stravování bylo toto pravidlo navrženo paní učitelkou. Iniciativa byla tedy ze stran pedagogů. V týdnu při ranním kruhu se tedy zabývaly touto problematikou. Opět šlo o společný rozhovor. Jak děti doma jí, jak se u toho chovají, jak správně sedí u stolu. Paní učitelka jim navodila možné následky. U stolování se sedí hezky, nekřičí se, je potřeba klid, pusinky se soustředí na jídlo, ne na povídání. Mohlo by dětem sousto zaskočit, a pokud mluví s plnou pusou, není jim téměř rozumět. Když se odnáší talíř a jde se pro druhé jídlo, musí děti kolem sebe koukat, aby nedošlo k nehodě. Dohodly si tedy jasná, stručná pravidla. Před jídlem se motivují říkankou: „Myši chodí tuze tiše“. Pravidlo si nakreslily s komentářem paní učitelky a vystavily na nástěnku, aby bylo vidět pro všechny.

Rušení a povídání. Na začátku, než děti pravidlo opravdu přijaly za své a zautomatizovaly si jej, byly vidět občasné chyby a důsledky v nedodržování dohodnutých pravidel.

Paní učitelky je trpělivě upomínaly a nabádaly děti, aby myslely na pravidlo a v klidu se najedly. Někdy stačilo, aby si paní učitelka ukázala na ústa, dítě si uvědomilo svou chybu a ztišilo se. Zde jsem vnímala velkou trpělivost a důslednost ze stran pedagogů. Neboť při stravování v prvních měsících děti často rušily a povídaly si. U pár jedinců bylo zjevné, že z domova nemají řádný návyk a zvyklost najíst se samy. Když jsem však po delší době přišla znovu na průzkum, byla jsem překvapena, jak si děti činnost poklidného stolování a stravování zautomatizovaly. Někdy docházelo ke stavu, že pár dětí povídalo a podobně. Však výrazné porušování jsem během svého pozdějšího pozorování nezaznamenala. Naopak jsem byla mile nadšena, jak se s tímto úkolem vypořádaly.

Želvičkové pravidlo

Na popud drobného sražení dětí při běhu ve třídě bylo toto pravidlo v následujících dnech zkonstruováno. Bylo nezbytné vyjasnit možnosti a hranice, jak by se děti měly v místnosti ve školce chovat. Neboť zvyklosti z domova jsou ne vždy v souladu s chodem v mateřské škole. Kde je velký počet dětí a je větší pravděpodobnost nehod při pobíhání. Diskutovaly tudíž, zda je vhodné běhání. Děti byly upozorněny na jisté následky při běhu. Hovořily o úrazech, srážkách, nehodách. A navodily si tedy pravidlo další, a to želvičkové. Želvy nejenže žijí dlouho, ale hlavně se pohybují pomalu a s klidem. Paní učitelka pobízela děti, aby tedy neběhaly, ale chodily ve školce v klidu a myslely na želvy, protože je jich ve třídě mnoho a snadno by se stal úraz a mohly by někomu ublížit. Pravidlo želvičkové ztvárnily pospolu na papír a doplnily o říkanku. Každé z dětí si pak mohlo nakreslit svou vlastní želvu. Výroba byla z různých materiálů (karton, barevné papíry, druhy látek, aj.). Dle mého průzkumu v rámci školního roku, nedokážu přesně říct, zda bylo výslovně pravidlo porušováno.

Byly momenty, kdy tu a tam nějaké dítě **běhalo**, avšak po napomenutí od paní učitelky, vzpomnělo si na smluvené pravidlo a přestalo. Nebo paní učitelka ukázala rukou na obrázek se želvičkou, pokud bylo v dosahu, aby dítěti pravidlo opětovně připomněla. Nebývalo na dnešním pořádku, že by děti litaly a neposlouchaly, někdy však k porušení došlo. Spíše u dětí, které jsou živější a prospívá jim více pohybových aktivit a častá obměna činností, častěji bylo porušováno i menšími dětmi, jež neudrží tolik pozornosti.

Odpočinkové pravidlo

Pravidlo odpočinkové bylo voleno ze stran pedagogů, a to z předchozí praxe a z vlastních zkušeností. Vnímaly a pociťovaly potřebu stanovit a smluvit si s dětmi pravidla, jak se budou chovat během odpoledního odpočinku. Při ranním kruhu sehrály paní učitelky krátkou scénku, týkající se spánku na lehátku. Po rozboru a následné konzultaci s dětmi se usmyslely, že pravidlo odpočinkové se stane pravidlem dalším. Je důležité po dopoledních činnostech a po jídle relaxovat, nechat tělo odpočinout. Smluvily se, že děti budou ležet na lehátcích a nebudou nikde pobíhat, před spaním si všichni dojdou na toaletu. Ze svých poznatků paní učitelky už věděly, že pokud si dítě nedojde před odpočinkem na záchod, může se pak stát, že půjde první, druhý, třetí, čtvrtý a strhne se tak lavina. A tomuto jednání chtěly zamezit. Děti věděly, že není nutností spát, pouze odpočívat. Když jsem odpolední část dne pozorovala, mělo toto pravidlo poměrně úspěšné výsledky. Většinou spala pouze část dětí, spousta jich jen ležela. Ale nedocházelo k nějakému výraznému zlobení, pobíhání apod. Vliv měla i pohádka, zda byla čtena anebo poslouchána z rádia. U čteného příběhu, pohádky se objevovaly pozitivnější výsledky. Opravdu velkou sílu měla práce s hlasem. Nadále i činnosti předcházející před odpočinkem, pokud bylo např. divadlo v dopoledním programu a děti nestihly procházku, pobyt venku, to vše se nepříznivě odráželo v odpoledním čase. Děti nebyly natolik unavené, nechtěly ležet, spíše se ponoukaly k různým jiným činnostem.

Rušení a povídání při odpoledním odpočinku. Paní učitelka děti vždy slovně napomenula, aby byly v postýlkách a odpočívaly. Aby nerušily okolí, nehovořily mezi sebou, ale aby se zklidnily. Převážně neuposlechli spíše předškoláci, kteří už tolik odpoledne neodpočívají. Paní učitelka je vždy nechala alespoň hodinku odpočívat, nabídla jim knihu k prohlížení do postýlky a posléze chodívali předškolní děti ke stolečku a společně tvořili. Řekla bych, že tady už není rušení spjato přímo s porušováním pravidla, ale nutno zohlednit i věk dítěte, které už není zvyklé tolik odpoledne odpočívat.

Srdíčkové pravidlo

Vytvoření tohoto pravidla bylo formulováno pedagogy. Každé z dětí je ve třídě obklopeno kamarády a spolužáky. Všichni se k sobě chovají hezky. Vše probíhalo v rámci debaty při ranním kruhu. Paní učitelka konstatovala, že každý z nás máme kolem sebe druhého, kamaráda, že se máme rádi a chováme se k sobě čestně, slušně a pěkně.

Že je důležité, aby si děti vzájemně pomáhaly, když je potřeba, půjčovaly si hračky a nehádaly se o ně. Hovořily společně s dětmi o možném důsledku, když by se jeden k druhému chovaly špatně, řekly mu ošklivá slova nebo nějak ublížily. Aby myslely na to a snažily se chovat tak, jak by i jim bylo příjemné. Aby své kamarády neranily a ti nebyli smutní. Paní učitelky si s dětmi zahrály tematickou hru, během které dítě uprostřed pohladí svého spolužáka nebo se jej dotkne. Pravidlo děti přijaly a nebylo těžké jej vytvořit, neboť děti jsou citlivé a jsou srdeční ke svému okolí. Znázornily si pro toto pravidlo velké červené srdíčko a paní učitelka k němu připsala říkanku.

Porušení srdíčkového pravidla se objevovalo převážně v momentech, kdy si děti hrály, a jedno si nechtělo hrát s druhým. Většinou to byl problém u dívek. Hrály si různě mezi sebou a občas nechtěly další kamarádka přijmout do party. Ve třídě je jedna citlivější holčička, tady bývala nejčastěji potíží. Na pomoc přispěchala paní učitelka, zkoumala důvody a příčiny, proč se dívky nechtějí kamarádit a snažila se dosáhnout vhodného řešení, připomínala pravidlo, že jsme všichni kamarádi. Společně došly k výsledku, kdy nakonec obě strany byly spokojené.

Uklízečské pravidlo

Již od počátku, kdy děti přišly do mateřské školy, byly vedeny k tomu, aby si po hraní vždy hračky a zapůjčené věci uklidily. To samé platilo samozřejmě i při dalších činnostech – při stolování a stravování, při tvoření. Nejen aby si udělaly pořádek, ale aby si zautomatizovaly následující, než si půjčím další věc, hračku, musím předchozí předměty poklidit a vrátit je na své místo. U některých se tato aktivita jevila jako samozřejmá zvyklost z domova, rodiny. Byla jsem vcelku překvapena, že pro část dětí toto vůbec nebylo automatické. Často k dosažení kýžených výsledků pomáhalo i opakování činnosti dítěte, jestliže jeho kamarádi uklízeli, bylo méně obtížné se přidat a uklidit si pomůcky také. Snaha a účelem tohoto pravidla není pouze dovést dítě k pořádku, ale i jej naučit automatizaci a mít přehled, kde následně věci mohu najít. Podněcovat dítě k pomoci druhému a ke spolupráci. Řekla bych, že pravidlo bylo funkční. V rámci mého pozorování jsem došla ke kladným výsledkům. Děti si navykly, že je potřeba, aby po sobě svůj využitý prostor daly zase do pořádku. Toto pravidlo se krásně napojilo na předchozí a na další, které zmíním níže. Samozřejmě, bylo mnoho momentů, kdy děti odběhly od jedné rozdělané činnosti a už se ochomýtalý u jiné. Paní učitelky tyto situace včas řešily.

Však při napomenutí a připomenutí, dítě se vrátilo a činnost splnilo. Úplné porušování tohoto pravidla jsem zaznamenala jen zřídka. Můžu tedy říci, že pravidlo splnilo svůj účel. Děti si ke konci týdne, kdy si utvářely pravidla, toto uklízeční pravidlo vyznačily na čtvrtku, symbolicky košťátko, smetáček a lopatku. Vybarvené a s doplněnou říkankou si je spolu vyvěsily na nástěnku.

Nápomocné pravidlo

Posledním vytvořeným pravidlem se stalo pravidlo nápomocné. Zajímavostí je, že jeho tvorba a účinnost přišla až v průběhu roku. Asi dva, tři měsíce později než ta předešlá pravidla. Paní učitelky cítily nedostatky ve stanovených pravidlech a vnímaly, že musí jedno pravidlo samostatně vyčlenit a stručně a jasně z něho vytvořit další. Pravidlo obsahuje *kouzelná slovíčka – prosím, děkuji, promiň, pozdravení – dobrý den, nashledanou*. Paní učitelka s dětmi o této problematice při ranním kruhu hovořila. Ptala se: „*děti, když máte nějaké trápení, potřebujete pomoc, komu řeknete?*“. Děti odpovídaly, že kamarádům nebo mamince a tatínkovi. Paní učitelky je nabádaly, kdyby se někomu něco stalo nebo měl někdo nějaké trápení ve třídě, že jim to může říct, že si o tom mohou popovídat. Vytvořily si společně kamaráda záchranáře, který ostatním pomáhá a je s nimi. Jedno z dětí nakreslilo postavu záchranáře. Nalepily ji na čtvrtku a doplnily povídáním. Řekla bych, že toto pravidlo bylo spíše nápomocné, aby děti věděly, že tu nejsou samy a nebály se říct si o pomoc.

Nedostatečná znalost slušného chování. Jediné nedodržení jsem shledala v oblasti kouzelných slovíček. Spousta dětí bere automaticky, že jim druhý pomůže se vším, oč si řeknou. Paní učitelky vždy slovem *děkuji, prosím* a dalšími slovíčky dětem připomněly, aby nezapomínaly na kouzelná slovíčka a používaly je. Nebo připomněly, že ve třídě máme záchranáře, který poděkuje a poprosí, pozdraví. Nedodržení tohoto pravidla jsem zaznamenala převážně u dětí, které neměly tento zvyk zautomatizovaný.

7.3 Závěry dlouhodobého pozorování

V této třídě byla pravidla vždy tvořena společně učitelkami a dětmi, a to v dopoledním čase, při ranním kruhu. Paní učitelky vycházely z dřívějších osvědčených zkušeností, jež během své praxe získaly. Některá pravidla byla tvořena spíše z iniciativy a z návrhů ze strany dětí, převážně však společnou diskusí, motivací a též i pomocí od paní učitelek.

Smluvená pravidla si vyznačily pod značkou na čtvrtku o velikosti A4, vybarvily si je a paní učitelky k nim přiřadily krátké povídky nebo říkanku, děti se je naučily a zapamatovaly si je. Pravidel bylo vytvořeno a přijato celkem devět.

Opatření, nástroje a metody, vedoucí k dodržování pravidel, byly užity tyto-připomenutí dohodnutého pravidla, promluva a diskuse, ukázání na pravidlo. U některých pravidel (ouškové a pusinkové) bylo ukázáno na část těla. Jako další prostředek byly užívány otázky od pedagogů a to např.: „dětí, jaké pravidlo o běhání známe? Jaké máme pravidlo o pusince?“. Snaha ze stran učitelek byla, aby si dítě touto otázkou uvědomilo vlastní pochybení. Pokud byla pravidla porušována častěji či ve větší míře, povídaly si znovu s dětmi o pravidlech, o řádech, který ve školce stanovily. Diskutovaly o problému, který nedodržením vznikl, a snažily se jej napravit. Někdy bylo potřeba dát jasně najevo, kdo je autorita ve školce. Mnohdy nastaly i situace, kdy paní učitelky zvýšily hlas. Kupodivu se to osvědčilo jako poměrně účinné. Však tato metoda byla vždy užívána v krajních mezích.

Porušení pravidel je řešeno několika způsoby. Pokud dítě poruší, nedodrží určité pravidlo, je napomenuto učitelem, aby se zamyslelo a připomenulo si pravidlo. Řeší je jak individuálně promluvou s dítětem, které pravidlo nedrží, tak i dojde-li k porušení pravidla několika žáky. Zde pak nastává diskuse hromadná, a to v kruhu ve třídě, kdy tuto problematiku řeší a opět trpělivě, klidně, ale jasně a rozhodně zmiňují dohodnutá pravidla. Hovoří o situaci a společně ji řeší. Na základě zkušeností, sledovaly paní učitelky děj ve třídě s možností, zamezit předběžně možnému problému spojenému s porušením pravidel. Pozorovat situaci a snažit se vyhnout či předejít nedodržení pravidel. Mnohdy se ta situace jevila již předem a dalo se problému s předstihem uniknout. Jindy došlo k porušení a byla na místě již výše zmíněná opatření.

8 PŘEDSTAVENÍ POLOSTRUKTUROVANÝCH ROZHovorŮ

V této kapitole uvedu informace, které jsem získala prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, který je veden se dvěma učitelkami v pozorované třídě mateřské školy.

V průběhu doby, kdy jsem v této třídě působila jako pozorovatel, jsem vedla často diskusi s učitelkami o pravidlech a problematikou s nimi spojenou. Doplnila jsem tedy na závěr svého průzkumu ještě hloubkový rozhovor.

Do rozhovoru jsem zvolila celkem deset otázek. Konverzace byla vedena se dvěma respondenty. Zabývali jsme se otázkami týkající se tématu pravidel v dané mateřské škole. Níže uvedu otázky a také odpovědi tazajících.

8.1 Představení rozhovoru s paní učitelkou Annou

Paní učitelka považuje stanovení pravidel za zásadní. *„V naší školce jsou pravidla a jsou důležitá, aby tu nebyl chaos a nepořádek.“* Proto věnuje jejich tvorbě spolu s dětmi velkou pozornost a začíná hned po prázdninách. *„V září si s dětmi sedneme a povídáme si co vlastně bychom ve třídě měly dodržovat, společně je tvoříme s dětma prostě.“* Řád a pravidla vidí jako velice důležité a potřebné. *„Hranice jsou určitě nezbytné, kdyby nebyly, děti by využívaly všeho a byl by ve třídě chaos. Hranice jsou nutnost.“* Pravidel ve třídě mají celkem devět, zmiňuje například tato: *„Aby se ve třídě chodilo pomalu, aby se děti nepoštuchovaly, nenadávaly si. Aby neplýtvaly vodou, máme kapičkové pravidlo. Nebo máme pravidlo záchranné, kdy děti si vlastně pomáhají, starší mladším. Nebo umí poděkovat, poprosit, říct dobrý den a tak. Ty základní prostě pravidla.“* Znázornění pravidel si tvoří spolu s dětmi. Aby je měly děti neustále na očích a mohly si je zopakovat a připomenout, jsou dána na nástěnce, na kterou děti dobře vidí. *„Každé pravidlo máme na čtvrtce na A4 a jsou po třídě vyvěšena. A máme u toho i obrázek, takže ty děti ví, co to znamená, každé to pravidlo.“* Paní učitelka Anna tvrdí, že znalost pravidel je kvalitní, avšak aby dítě pravidlo zachovávalo, je nutno dbát a hlídat toto dodržování. *„No ty děti, oni ty pravidla moc dobře znají, ale to dodržování musíme hlídat my jako učitelky, protože to se jim moc nechce to dodržovat. Anebo prostě třeba když ho nedodrží a paní učitelka se zeptá: no tak co teďka si udělal špatně, tak on to moc dobře ví, že jo, že to nedodržel tak jak by měl.“* Snaží se tedy, aby si dítě samo uvědomilo, jakou chybu učinilo.

Aby pravidla plnila svůj účel a docházelo tak k interiorizaci, neustále s dětmi paní učitelka Anna pravidla opakuje a dohromady si je připomínají. Pokud dochází k porušení častěji, pracuje paní učitelka dále individuálně s dítětem, které pravidlo neplní. *„No my opakujeme ty pravidla v kroužku většinou po svačince, často. Vezmeme si karty s pravidly a opakujeme si je. Říkáme si ten význam těch pravidel, a pokud ty děti to poruší to pravidlo, tak znovu s tím jedním dítětem, který to pravidlo poruší, tak znovu si s ním řekneme, individuálně, co to pravidlo znamená, proč je důležité ho dodržovat ve třídě a kdyby se porušovalo, jaký by mohl být následek toho porušení. Třeba když ve třídě běží, tak co by se mohlo všechno stát.“* Jako upozornění a důvody, proč se vyhnout porušování stanovených pravidel, udává příklady praktické, na nichž si dítě zvládne představit, co by se mohlo stát, pokud by pravidlo nebylo dodrženo.

8. 2 Představení rozhovoru s paní učitelkou Michaelou

Paní učitelka Michaela vidí hranice a nastavení pravidel jako klíčové. *„Tak rozhodně ty hranice musí být nastaveny, jsou nezbytné tudíž.“* Pravidel ve třídě mají hned několik, jak uvádí paní učitelka: *„Pravidla máme určitě ohledně nějaké bezpečnosti, takže pomalá chůze, neběhání mezi stolečky, nestrkání se, nešťoucháme se v šatně, na záchodě a v místnostech, kde je málo místa. Opatrnost při nošení talířů a sebeobsluze při jídle. Pak jsou to pravidla, abychom se slyšely. Víme, že při spaní musí být děti potichu, při jídle tišeji, aby nastalo nějaké zklidnění. Pak jsou pravidla při nějaké řízené činnosti, že se musí děti hlásit, nevykřikovat, nepřekřikovat se. Pak jsou to pravidla slušného chování- poprosit, poděkovat, omluvit se. Pravidla na hřišti, co se týče bezpečnosti, pravidla práce s pomůckami, s úklidem, kolem hygieny.“* Zhotovily si dohodnutá pravidla a celý rok je s dětmi opakují. *„My máme kartičky na pravidla, nakreslené a s básničkou. Které taky vlastně na začátku školního roku si připomínáme, a děti tu básničku znají. No a pak už během roku stačí ukázat na symbol pravidla a děti vědí.“* Pro snazší a pochopení a přijetí pravidel, aplikuje paní učitelka ryze praktickou metodu. *„Hodně si ty pravidla představujeme na pravidlech silničního provozu. Což děti tak jako jezdí s rodiči, tak tam vlastně, když by nefungovaly pravidla, tak se stanou pohromy, a to si nějak tak děti umí představit, takže skrze tyhle ty možná některý extrémní příklady nedodržování pravidel, tak vlastně na to přicházejí samy, že je třeba něčemu se podřídit.“*

Paní učitelka dbá, aby děti pravidla dodržovala, aby je děti plnily zejména samy, nejen za upomínání paní učitelek. „*Tak pravidla jsou samozřejmě na jednu stranu dodržována ve větší míře, v menší míře nedodržována. My se snažíme ty děti tak nějak vést k tomu, aby si ty hranice a pravidla držely i samy, ne aby to byla jenom čistě práce paní učitelky, která dohlíží jako policista, ale aby se jako mezi sebou nějak taky dokázaly říct tohle, takhle ne, počkej chvíli, tady máš stát a tak.*“ Nefunkčnost smluvených hranic přisuzuje i věku dítěte a jeho aktuálnímu rozumovému vývoji. „*To nedodržování, to je prostě jasný, že ty menší děti nejsou ještě rozumově tak vybaveni nebo vůlí tak vybaveni, aby byly schopny dodržovat všechna pravidla. Někdy prostě i předškoláci samozřejmě se nechají strhnout, nedodržují pravidla. Jako netrestáme je, upozorňujeme je na to.*“ Aby se pravidla ve třídě stala efektivní, hovoří s dětmi neustále o vytvořených dohodách, pokládá otázky a vyhledá u dětí odpovědi. „*Když jsou nějaká pravidla často nedodržována, tak se o nich znovu bavíme. Znovu si je připomínáme, znovu si vysvětlujeme jejich dodržování, důležitost toho, proč vlastně vznikly. Proč jsou důležitá?*“ Především porušování pravidel může pedagog dle paní učitelky i tím, že sleduje momentální situace se snahou zastavit dítě, nechat ho přemýšlet nad tím, co chce udělat, dříve, než něco vykoná. „*Vždycky je lepší nezažít oheň než to potom hasit. Takže když už jako je dopředu vidět, že k něčemu dochází, tak je dobrý ty děti zastavit a donutit je, nebo donutit, přimět je k tomu, aby se zamyslely nad tou věcí, než ji udělají. Často tomu je taky obráceně no, že už jenom hasíme nějaký požár.*“

8.3 Shrnutí výzkumných zjištění z rozhovorů

V průběhu rozhovoru se dvěma respondentkami, jsem došla k jasnému shrnutí, že obě paní učitelky považují pravidla za nezbytná. Hovoří o nutnosti pravidel, neboť bez nich by ve třídě docházelo ke zmatkům, chaosu a děti by měly přílišnou volnost.

Pravidla byla vytvořena společně s dětmi, a to hned na začátku školního roku. Společné utváření pravidel považují za důležité, neboť usilují o to, aby si dítě samo přišlo na to, co je potřeba, co by se mělo dodržovat. Snaží se tedy o kooperaci. Díky této společné činnosti také poznávají, kdo je zvyklý z rodinného prostředí na dodržování řádu, což také následně poznávají i během prvních měsíců.

Dohodnutých **pravidel mají celkem devět**, kdy každé pravidlo zahrnuje několik činností. Každá paní učitelka v rozhovoru jmenuje některá konkrétní.

Všechna pravidla jsou veřejně viditelná, jsou vyvěšena ve třídě na nástěnce tak, aby si jich děti všimly a měly možnost si je připomenout. Každé z pravidel má svou značku, aby si je děti snáze pamatovaly.

Průběžně po celý rok si opakují a připomínají s dětmi tyto dohodnuté předpisy, aby docílily co největší efektivity. Jedna respondentka uvedla, že ukazuje a učí děti návykům na pravidlech silničního provozu. Velmi se jí to osvědčilo a dítě si lépe představí možné následky, když by pravidlo porušilo a tedy nedodrželo. Druhá paní učitelka uvádí, že děti pravidla znají, avšak se jim je nechce příliš dodržovat. Tudíž vidí funkci učitelky také v tom, aby dávaly pozor a kontrolovaly, zda je pravidlo plněno.

Dále společně uvádí, pro vyhnutí se či **snaze předejít porušování dohodnutých pravidel**, předem pozorují situace a nabádají děti, aby přemýšlely.

Dále jsem vyhodnotila, aby pedagog předešel porušování smluvených úkolů, je v této třídě osvědčené časté opakování a vysvětlování významu jednotlivých pravidel.

Pokud **některé z dětí porušuje pravidla opakovaně**, řeší tuto situaci pedagog **individuálně**, přímo s daným jedincem. V jednom z rozhovorů jsem také zjistila, že pedagog se snaží těmto situacím předcházet v daném momentě, a to zastavením dítěte s úsilím, přimět dítě, aby než něco udělá, přemýšlelo o možných následcích. Pokouší se aktuální momenty sledovat, aby mohl předčasně zamezit možnému porušení. Sám pedagog však uvádí, že ne vždy je toto úspěšné.

9 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Ve svém výzkumu jsem pronikala do problematiky pravidel ve třídě skrze pozorování a následně jsem se dotazovala v polostrukturovaném rozhovoru, který jsem vedla s oběma paní učitelkami, jež ve třídě pracují. Z obou výzkumných sond jsem došla k výsledkům, jež se podobaly.

Jaká pravidla jsou ve třídě užívána a jakým způsobem vznikla?

Sledovala jsem jak tvorbu a proces vytváření pravidel, tak i funkčnost a monitorovala situace, kdy jsou smluvené úkoly porušovány. Došla jsem k těmto poznatkům. Veškerá pravidla **vznikla vzájemnou spoluprací**-pravidla jsou vytvářena spolu s pedagogy, některá byla vytvořena ze strany dětí. A to z důvodu potřeby mít ve třídě nějaký řád, zvyklost. Uklidit si hračky, umýt si ruce, pomoci kamarádovi a další. Část třídy již měla pojem o pravidlech a zkušenosti s nimi. U dětí, které jsou zvyklé z domova na řád a jakousi „disciplínu“, se plnění pravidel jevílo jako méně problematické. Jiná pravidla inicioval z větší části pedagog, měl potřebu je vytvořit a pravidlům přisuzuje velkou váhu. Vypozorovala jsem celkem devět hlavních pravidel. Každé z nich zahrnovalo určitou oblast. Jak již výše uvádím, byla vytvořena tato pravidla: **„ouškové, pusinkové, kapičkové, srdíčkové, želvičkové, talířkové, uklízací, nápomocné, odpočinkové.“**

Jak jsou pravidla připomínána, jak se s nimi pracuje?

Paní učitelky s pravidly pracují často a v průběhu celého školního roku. Veškerá dohodnutá pravidla byla **nakreslena**, každé mělo svou značku. Zhotovená pravidla na čtvrtce o formátu A4 byla doplněna o říkanku a vyvěšena na viditelném místě ve třídě. Jak jsem se již dozvěděla z rozhovorů, **opakování, připomínání** a neustálé **vysvětlování** vytvořených pravidel se značně osvědčilo a nese s sebou pozitivní výsledky.

Většinou probíhá procvičování a upevňování pravidel v dopoledním čase, v ranním kruhu nebo také probíhají **hovory** a **diskuse** přímo v momentech, kdy dítě pravidlo poruší. Také během pobytu venku, na hřišti, při hrách si děti pravidla připomínají.

Jak se řeší porušení pravidel?

Dle mého pozorování a posbíraných dat z rozhovoru, pedagog musí myslet také na to, že každé porušení pravidla se odvíjí od aktuální situace a momentálního stavu jedinců.

A také od současné atmosféry ve třídě. Učitelé se snaží předcházet porušování pravidel převážně monitorováním aktuálních situací s úmyslem zasáhnout před možným porušením pravidla, dobrou znalostí pravidel, častým opakováním a připomínáním smluvených dohod.

Situace, kdy dítě poruší pravidlo, se dějí a budou se nadále objevovat. Pokud děti pravidla nedodržují, situace jsou pedagogy vždy řešeny. Při neplnění předem daných dohod upomínají paní učitelky žáky buď **ukázáním na část těla** (na pusu, na uši atd.) nebo **poukázáním na místo, kde jsou pravidla pověšena**.

Pozorováním jsem zaregistrovala také časté tázání dětí: „Jaké pravidlo o běhání máme? Nevzpomínáš si na nějaké pravidlo, které se týká mytí rukou?“ V rozhovoru mi bylo potvrzeno, že tyto otázky jsou užívány zejména s cílem, aby **si** dítě samo **uvědomilo vlastní chybování** a zkusilo se vyhnout porušování pravidel. Pokud jedinec pravidlo neustále neplní, řeší tyto okamžiky paní učitelka vždy **individuálně** – poukázáním a připomenutím pravidla, objasněním a znovu povídáním a hledáním ideálnějšího východiska. Bere v úvahu také rozumový vývoj jedince, jeho schopnost soustředit se, jeho zralost a vyspělost v poměru k požadovanému úkolu. Dle mého sběru dat, je zde nezbytností být důsledný, volit vhodné komunikační prostředky, být trpělivý a vytrvalý. A jednat s dětmi s láskou.

ZÁVĚR

Dle získaných poznatků, údajů a posbíraných informací z literatury jsem se v teoretické části své bakalářské práce věnovala v první řadě tématu výchovy. Tato kapitola zahrnuje výchovné styly, modely výchovy dle K. Lewina, J. Čápa a dalších. V této části také představím výchovné cíle a prostředky, odměny a tresty ve výchově a také zmíním nevhodné způsoby výchovy. Dále jsem navázala na teorii lidských potřeb, neboť tuto oblast vnímám jako zcela nezbytnou, zejména v předškolním vzdělávání. Na závěr teoretické části uvádím kapitolu, týkající se pravidel. Kapitola pojednává o důležitosti a podstatě pravidel, dále představuji proces vytváření pravidel a v neposlední řadě problematiku spojenou s touto oblastí.

Hlavním cílem praktické části bylo zjištění výzkumných okruhů. Záměrem bylo získat odpovědi na dané výzkumné otázky: Jaká pravidla jsou ve třídě užívána a jakým způsobem vznikla? Jak jsou pravidla připomínána, jak se s nimi pracuje? Jak se řeší porušení pravidel? Abych dospěla k cíli, bylo provedeno výzkumné šetření. Věnovala jsem se pozorování dětí a situací ve třídě a dále jsem vedla dva polostrukturované rozhovory s učitelkami v mateřské škole.

Z výsledků pozorování a získání informací z rozhovorů bylo vyzkoumáno, že obě paní učitelky pokládají pravidla za nezbytná. Připisují jim velkou důležitost a neumí si představit fungování třídy bez řádu a stanovených hranic. Jak uvádí v rozhovoru, na utváření pravidel se podílejí společně s dětmi. Převážně je však formulace iniciována dospělým, nabádá dítě a předkládá mu podněty, aby přemýšlelo nad tvorbou. Veškerá sepsaná pravidla jsou znázorněna obrázkem, díky němuž dítě pravidlo snáze pochopí a lépe si jej zapamatuje. K úplné formulaci pravidel je dodána ještě říkanka. Toto sepsané povídání je psáno pozitivně, avšak v praxi jsem shledala, že děti jsou často napomenuty větami, které mají negativnější vyjádření – „neštoucháme se, neběháme, neskáčeme“. Obě paní učitelky hovoří o podobných pravidlech. Zejména jsou to ty základní a to – pravidla o bezpečnosti, o hygieně, o odpočinku, o pomáhání si jeden druhému, o stolování, principy slušného chování.

Z výzkumu vyplývá, že pravidla v mateřské škole jsou nejčastěji připomínána poukázáním na vyvěšená pravidla, dále ukázáním na část těla nebo dotknutím se těla.

Průběžně s dětmi pravidla opakuji, diskutuji o nich a zdůrazňuji si jejich důležitost. Došla jsem k obdobným výsledkům během svého výzkumu. Pravidla jsou procvičována během celého dne, při různých činnostech.

Mé šetření ukazuje, že porušení pravidel je řešeno převážně povídáním a přemýšlením o pravidlech. Hledáním chyby a snahou ji napravit. Jedna paní učitelka v rozhovoru hovoří, že se snaží docílit, aby si děti vzájemně pravidla připomínala a upozorňovala jeden druhého na porušení. Dle mého pozorování jsem však tyto kladné výsledky nezaznamenala. Fyzické tresty a jiné, značně nežádoucí metody výchovy jsem též nevyzporovala. Výsledkem bylo nanejvýše zvýšení hlasu, a to v situacích, kdy dítě opětovně nevnímalo pokyny od pedagoga. Jednalo se o konfliktní situace. Hovořila jsem posléze v rámci svého pozorování s paní učitelkou o používání zvýšeného hlasu. Zklamaneč sdělovala: „že to bývá účinnou metodou pro dosažení cíle. Avšak je jí z toho vždy těžko, neboť jsou na děti kladeny vysoké nároky a neustále je dítě někam tlačeno. Doma jsou děti zvyklé, že se na ně křičí.“ Z tohoto vyjádření jsem byla zklamaná, avšak mé výzkumné šetření slova paní učitelky pouze potvrzuji.

Je jisté, že v každé mateřské škole je znalost a funkčnost pravidel odlišná. Jednak je to určitě dáno osobností a rolí pedagoga, volenými komunikačními styly a také vztahem k dítěti. V tomto prostředí, v této mateřské škole, jsem se pohybovala delší dobu, což ovlivnilo i mé sledování. Všimla jsem si více dodržování i porušování pravidel než v jiné třídě, kterou jsem měla možnost během svého studia navštívit.

Závěrem bych chtěla uvést, že je podstatné vnímat individuality každého jedince. Sledovat potřeby dítěte a snažit se o jejich naplnění, vnímat jejich aktuální stav, brát ohled na to, v jaké vývojové etapě v předškolním věku se vyskytuje. Jaký je jeho rozumový vývoj, jaká je jeho zralost. Aby nebylo na dítě kladeno více, než je v jeho možnostech. Pokud dítě neplní požadavky, nedodržuje principy, je nutno bádát, kde jsou tomu kořeny, co může být příčinou. Mnohdy se potíže ukrývá jinde, než si myslíme. Je důležité, abychom jednaly s láskou a respektem, uměly dětem naslouchat a byly jim oporou a jistotou.

POUŽITÁ LITERATURA

ALDEN, Ada. *Parenting on Purpose: Red, Yellow, Green Framework for Respectful Discipline*. CRANE Publishers, 2004. ISBN 0975259903.

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.

CLOUD, Henry a John Sims TOWNSEND. *Děti a hranice: proč ve vztahu k dětem budovat hranice?*. Praha: Návrat domů, 1999. ISBN 80-725-5002-0.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1718-0.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-706-6534-3.

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-858-6615-3.

ČÁP, J., Boschek, P.: Metodický postup při zkoumání kombinací a interakcí činitelů působících v ontogenezi. *Čs. Psychologie* 1987, 4, s. 273-289.

ČÁP, J., Boschek, P.: *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Příručka. Psychodiagnostika, Bratislava, Brno, 1994.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 2. opr. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8251-3.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta, Zdeněk KOLÁŘ, Ivana TVRZOVÁ a Růžena VÁŇOVÁ. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8367-6.

FILLIOZAT, Isabelle. *Pořád jen provokuje*. Brno: CPress, 2016. ISBN 978-80-264-1158-1.

GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.

- KOENIG, Larry. *Chytrá výchova*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8780-9.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LEWIN, Kurt. *Teorie pole: výbor z díla*. Překlad Hana ANTONÍNOVÁ. Vydání první. Praha: Portál, 2019. 188 stran. Klasici. ISBN 978-80-262-1550-9.
- Maslow, A. H., *Motivation and Personality*. New York: Harper, 1954. ISBN 978-0-06-041987-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?: O výchovných odměnách a trestech*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-852-8278-X.
- MORRISH, Ronald G. *12 klíčů k důsledné výchově*. Praha: Portál, 2003. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8786-8.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- PALOUŠ, Radim. *K filozofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-042-5390-3.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-854-9827-8.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
- ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8418-4.

ROGGE, Jan-Uwe. *Rodiče určují hranice*. Praha: Portál, 2005. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8990-9.

SKLÁDALOVÁ, Markéta. *Jak na to?: o rodičovství, dětech a výchově*. Brno: CPress, 2015. ISBN 978-80-264-0727-0.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TAUSCH, Reinhard a Anne Marie TAUSCH. *Erziehungspsychologie: psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht*. 2., wesentl. erweiterte Aufl. Göttingen: Verlag für Psychologie, [1965].

VERNON, M. D. *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969. 189 s. ISBN 0-521-07419-3.

Internetové zdroje

Maslowova pyramida. In: *Www.intuitivnimarketing.cz* [online]. [cit. 2020-01-26]. Dostupné z: <https://www.intuitivnimarketing.cz/malobchod/hodnoty-na-nichz-postavite-vernost-zakaznika>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Přepis polostrukturovaného rozhovoru s paní učitelkou Michaelou

Příloha 2 – Fotografie vytvořených pravidel v mateřské škole

Příloha 1 – Přepis polostrukturovaného rozhovoru s paní učitelkou Michaelou

Tazatel (T): Jsou ve vaší MŠ používána pravidla a jaký je váš názor na jejich užívání?

Paní učitelka Michaela (M): No (smích), máme pravidla, určujeme si je na začátku školního roku společně s dětmi a používat se musí, jinak by to byl chaos.

T: Jak pedagog pracuje s dětmi při tvorbě pravidel ve třídě? Jsou nastavené hranice pro děti nezbytné?

M: Tak rozhodně ty hranice musí být nastaveny, jsou nezbytné tudíž. (odmlka) Hodně si ty pravidla představujeme na pravidlech silničního provozu. Což děti tak jako jezdí s rodiči, tak tam vlastně, když by nefungovaly pravidla, tak se stanou pohromy, a to si nějak tak děti umí představit, takže skrze tyhle ty možná i některý extrémní příklady nedodržování pravidel, tak vlastně na to přicházejí samy, že je třeba něčemu se podřídit no.

T: Jakých témat se pravidla týkají?

M: Hmm (přemýšlení). Pravidla máme určitě ohledně nějaké bezpečnosti, takže pomalá chůze, (odmlka) neběhání mezi stolečky, nestrkání se, nešťoucháme se v šatně, na záchodě a v místnostech, kde je málo místa. Také nesmím opomenout opatrnost při nošení talířů a sebeobsluze při jídle. Pak jsou to pravidla, abychom se slyšely. (odmlka) Víme, že při spaní musí být děti potichu, při jídle tišeji, aby nastalo nějaké zklidnění. Pak jsou pravidla při nějaké řízené činnosti, že se musí děti hlásit, nevykřikovat, nepřekřikovat se. Pak jsou to pravidla slušného chování – poprosit, poděkovat, omluvit se. Pravidla (přemýšlení) na hřišti, co se týče bezpečnosti, pravidla práce s pomůckami, s úklidem, kolem hygieny ještě pravidlo.

T: Jaké je značení pravidel u vás? Jsou ve třídě zviditelněná?

M: My máme kartičky na pravidla, nakreslené a s básničkou. Které taky vlastně na začátku školního roku si připomínáme, a děti tu básničku znají. No a pak už během roku stačí ukázat na symbol pravidla a děti vědí.

T: Jsou pravidla dodržována? Jak si nastavit hranice, abychom dosáhli jejich plnění?

M: Tak pravidla jsou samozřejmě na jednu stranu dodržována ve větší míře, v menší míře nedodržována. My se snažíme ty děti tak nějak vést k tomu, aby si ty hranice a pravidla držely i samy, ne aby to byla jenom čistě práce paní učitelky, která dohlíží jako policista, ale aby se jako mezi sebou nějak taky dokázaly říct tohle, takhle ne, počkej chvíli, tady máš stát a tak.

T: Jak pedagog řeší situaci, pokud jsou pravidla často porušována? Jak tomu může pedagog předejít?

M: (odmlka) To nedodržování, to je prostě jasné, že ty menší děti nejsou ještě rozumově tak vybaveni nebo vůlí tak vybaveni, aby byly schopny dodržovat všechna pravidla. Někdy prostě i předškoláci samozřejmě se nechají strhnout, nedodržují pravidla. Jako netrestáme je, upozorňujeme je na to. Když jsou nějaká pravidla často nedodržována, tak se o nich znovu bavíme. Znovu si je připomínáme, znovu si vysvětlujeme jejich dodržování, důležitost toho, proč vlastně vznikly. Proč jsou důležitá?

Vždycky je lepší nezažít oheň než to potom hasit. Takže když už jako je dopředu vidět, že k něčemu dochází, tak je dobrý ty děti zastavit a donutit je, nebo donutit, přimět je k tomu, aby se zamyslely nad tou věcí, než ji udělají. Často tomu je taky obráceně no, že už jenom hasíme nějaký požár.

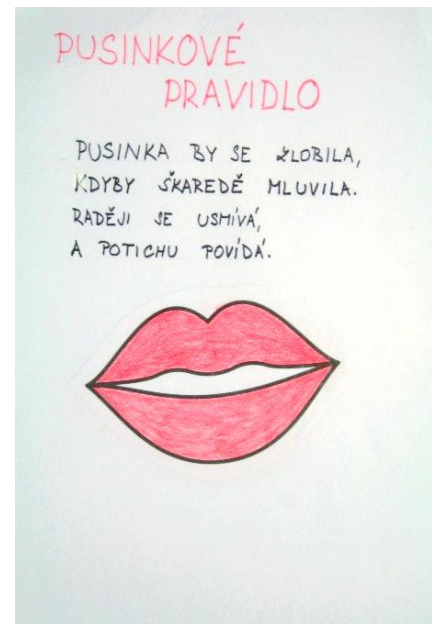
Příloha č. 2 – Fotografie vytvořených pravidel v mateřské škole

Obrázek 1: želvičkové pravidlo



Zdroj: archiv autorky

Obrázek 2: pusinkové pravidlo



Zdroj: archiv autorky

Obrázek 3: uklízečské pravidlo



Zdroj: archiv autorky

Obrázek 4: kapičkové pravidlo



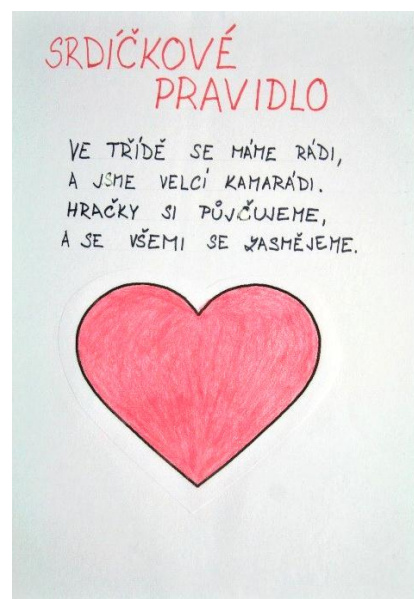
Zdroj: archiv autorky

Obrázek 5: odpočinkové pravidlo



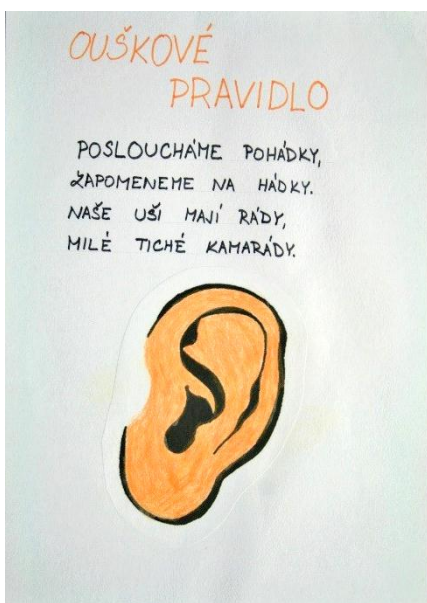
Zdroj: archiv autorky

Obrázek 6: srdíčkové pravidlo



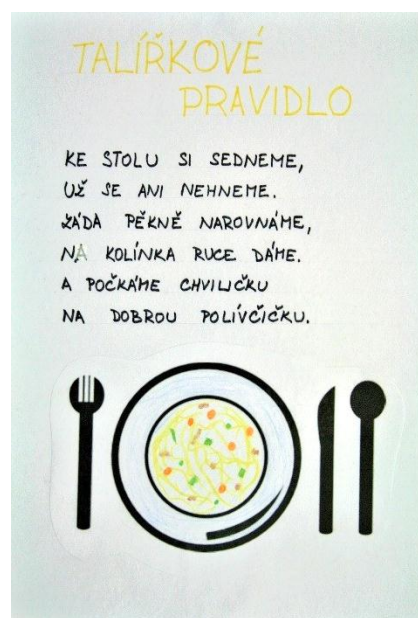
Zdroj: archiv autorky

Obrázek 7: ouškové pravidlo



Zdroj: archiv autorky

Obrázek 8: talířkové pravidlo



Zdroj: archiv autorky

Obrázek 9: Nápomocné pravidlo



Zdroj: archiv autorky