

Bradová, Jarmila

Keď zasadací poriadok funguje, alebo, Učiteľsko-žiacke preferencie pri obsadzovaní priestoru školskej triedy

Studia paedagogica. 2012, vol. 17, iss. 2, pp. [71]-92

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2012-2-5>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/125664>

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

**KEĎ ZASADACÍ PORIADOK FUNGUJE
ALEBO
UČITEĽSKO-ŽIACKE PREFERENCIE
PRI OBSADZOVANÍ PRIESTORU
ŠKOLSKEJ TRIEDY**

**WHEN SEATING PLAN WORKS
OR
TEACHER-PUPIL PREFERENCES WHEN
OCCUPYING CLASSROOM SPACE**

JARMILA BRADOVÁ

Abstrakt

Predmetom tejto štúdie sú pozíčné preferencie aktérov školského vzdelávania, teda učiteľov a žiakov, premietnuté do zasadacieho poriadku školských tried druhého stupňa českých základných škôl. Podkladom pre výskum sa stali dáta z priameho pozorovania na dvoch českých základných školách, vidieckej a mestskej, ktorého sa spolu zúčastnilo 56 žiakov a 13 učiteľov. Výsledky výskumu poukazujú na to, že akt rozšadzovania žiakov vo výuke je dynamický viacfaktorový činiteľ, prechádzajúci štyrmi štádiami vývoja – adaptačným, disciplinárnym, stabilizačným a liberalizačným. V závislosti od týchto štádií sa menia jeho funkcie, vplyv učiteľov a žiakov na tvorbu zasadacieho poriadku, ako aj preferencie, ktorými sa pri obsadzovaní jednotlivých miest v školskej triede riadia.

Kľúčové slová

druhý stupeň základnej školy, lokácia v triede, pozíčné preferencie, zasadací poriadok

Abstract

This study aims to describe positional preferences of teachers and pupils that are reflected in development and creation of the seating plan in Czech lower secondary classrooms. The research is based on direct observations at two lower secondary schools, one of which is rural and the other urban, which involved altogether 56 pupils and 13 teachers. The research results showed the act of position of pupils within classroom space is a dynamic multi factorial element that develops through four stages – adaptation, disciplinary, stabilization and liberalization. The stages simultaneously predestinate the functions of the seating plan, influence of teachers and pupils when creating it, as well as the preferences teachers and pupils apply when occupying the seating positions.

Keywords

lower secondary school, position in the classroom, positional preferences, seating plan

Úvod

Predmetom tejto štúdie sú pozičné preferencie aktérov školského vzdelávania, teda učiteľov a žiakov, premietnuté do zasadacieho poriadku školských tried druhého stupňa základných škôl. Dôvodom k zámeru nahliadnuť na triedne dianie cez pozičnú lupu je fakt, že v škole prebiehajúce edukačné procesy možno vnímať ako priestorovo ovplyvniteľné javy, a to z komunikačného (Adams, Biddle, 1970; Marx a kol., 1999; Schnitzerová, Račková, 1995), disciplinárneho (Wheldall a kol., 1981; Hastings, Schwieso, 1995) aj prospechového hľadiska (Benedict, Hoagh, 2004; Perkins, Wieman, 2005).

Spôsoby, akými výukové procesy v triede prebiehajú a ako sa počas nich učiteľ aj žiaci správajú, sú ovplyvniteľné priestorovým usporiadaním triedy¹, ako aj pozičnými konšteláciami žiakov, ktoré v triede na základe ich rozmiestnenia vznikajú. Odborná literatúra v tomto kontexte hovorí o kontraste predných, zadných, stredných a okrajových pozícií, vyznačujúcich sa odlišnou mierou tu realizovaných edukačných aktivít. Klasickým príkladom je existencia zóny dominantnej aktivity v sálovo usporiadaných triedach (Adams, Biddle, 1970). Zóna predných a stredných lavíc v tvare obráteného T je typická výraznejšou komunikačnou aktivitou medzi učiteľom a žiakmi, pričom tu sediaci žiaci sa javia byť komunikatívne angažovanejší ako ich spolužiaci z okrajových a zadných lavíc. Žiakom sediacim v T-zóne je zároveň venovaná intenzívnejšia komunikačná pozornosť zo strany učiteľa vo forme otázok a iniciačných replík (Marx a kol., 1999; Schnitzerová, Račková, 1995).

Hoci zóna dominantnej aktivity označuje primárne výskyt komunikačného diania, jej tvar sa zároveň zhoduje s miestami výskytu žiakov, ktorí majú o vyučovanie záujem a odhodlanie na hodinách vynikať a dosahovať výborné študijné výsledky (Benedict, Hoagh, 2004; Rebeta a kol., 1993). Naopak, žiaci s negatívnymi postojmi k škole a sklonsmi k digresívnym prejavom sú identifikovateľní najmä v periférnych častiach triedy, ideálne čo najďalej od učiteľa (MacPherson, 1983), čo má za následok ich horší študijný prospech a nedostatok pozornosti a participácie na diani v hodine. Žiaci sediaci v zadných častiach triedy tiež vo vyššej miere hľadajú možnosti, ako sa vyučovaniu úplne vyhnúť, a častejšie sa u nich vyskytujú sklony k absentérstvu (Burda, Brooks, 1996).

Rozdiely v prejavoch žiakov v zmysle kontrastu predno-zadných a centrálnu-periférnych pozícií sú teda zjavné, vyvstáva však otázka, prečo takéto markantné rozdiely v rámci jednotlivých zón v triede vznikajú. Vysvetlenie sa ponúka v dvoch vzájomne protichodných teóriách príčiny a efektu. Prvé

¹ Viac k jednotlivým možnostiam usporiadania triedy a ich vplyvu na vyučovacie procesy viď Bradová (2011).

vysvetlenie je postavené na **environmentálnej teórii**. Podľa tejto línie vysvetlení, vychádzajúcej z environmentálnej psychológie, dokáže samotné miesto ovplyvniť prejavy a správanie žiaka. Proxemická blízkosť, lepší výhľad na učiteľa a zjednodušená pozícia na nadväzovanie vizuálneho kontaktu prispievajú k tvorbe pozitívnych vzťahových väzieb a tým aj ochote žiaka vstupovať do interakcií s učiteľom a participovať na vyučovacom procese. Ponúka sa aj pragmatickejšie vysvetlenie: žiaci, ktorí sa ocitli v zornom poli učiteľa, sa jednoducho cítia byť pod kontrolou, čo ich núti vstupovať do vyučovacieho procesu vo výraznejšej miere (Schwebel, Cherlin, 1972; Sommer, 1967).

Nie všetci výskumníci však vysvetľujú vznik jednotlivých zón vplyvom miesta ako takého. Zástanci **selektívnej teórie** naopak tvrdia, že miesto je efektom osobnostných charakteristík žiaka. Podľa tejto línie vysvetlenia sa totiž žiaci lokalizujú v triede na základe svojich charakterových vlastností a v súlade so svojimi postojmi k vyučovaciemu procesu. K podobnému efektu dochádza, aj keď rozmiestnenie žiakov kontroluje učiteľ, ktorý si tvorí vedomé či podvedomé vzorce charakterizovania žiakov, na základe ktorých im v triede prisudzuje konkrétne miesta (Gavora, 2005).

Z vyššie uvedeného vyplýva, že snaha interpretovať dianie v školských triedach z pohľadu pozičného usporiadania aktérov výchovno-vzdelávacích procesov by mala byť nevyhnutne postavená na poznaní, ako rozmiestnenie žiakov v školských triedach vzniká, kto o ňom rozhoduje a ako sa premieta do každodennej reality vyučovacích procesov. Tento text si preto kladie za cieľ prispieť k stavu poznania zameraním sa na zasadací poriadok tried² druhého stupňa českých základných škôl a zmapovaním podmienok jeho vzniku, funkcií a učiteľsko-žiackych tendencií počas procesu jeho tvorby.

Tvorba zasadacieho poriadku optikou doterajších výskumov

Posičné rozmiestňovanie žiakov v školskej triede, inými slovami tvorba zasadacieho poriadku, je zdá sa pole neprebádané. Nemáme k dispozícii empirické dôkazy z českých škôl, nie je ani jednoduché vypomôcť si výskumnými

² Vzhľadom k tomu, že tento text vychádza z predpokladu, že väčšina školských tried na druhom stupni českých základných škôl je usporiadaná tradičným, sálovým spôsobom, bude tomuto usporiadaniu venovať výhradnú pozornosť. Hoci tento predpoklad nie je ukotvený v empirických dátach, považujem ho za opodstatnené východisko, keďže všetky moje výskumné šetrenia v šiestich triedach škôl Juhomoravského kraja, realizované v rámci širšieho kvantitatívno-kvalitatívneho výskumného dizajnu, sa odohrali v sálovo usporiadaných triedach, a to bez toho, aby som takúto podmienku vopred špecifikovala.

zisteniami zahraničných kolegov. V iných ohľadoch detailné správy, týkajúce sa priestorových a pozičných aspektov vo vyučovaní, sa na spôsoby tvorby zasadacieho poriadku zameriavajú v minimálnej novej miere.

Vítanou výnimkou je výskum zrealizovaný výskumnou dvojicou Babad a Ezer (1993), spolupracujúcou s americkou školou priestorovo zameraných výskumov. Tento sociometricky orientovaný výskum, zrealizovaný v 70 triedach piateho ročníka izraelských základných škôl, sa zameriaval na identifikáciu piatich typov žiakov a miesto, ktoré v rámci zasadacieho poriadku zaujímal. Podľa výstupov z výskumu sa pochlebovači a miláčikovia učiteľa vyskytovali v predných pozíciách, vodcovia a prospechovo zdatní žiaci sedeli v zadných laviciach a neoblúbeným žiakom boli pridelené okrajové pozície v triede. Miesto, kde sa žiaci ocitli, však zároveň výrazne záviselo od toho, kto zasadací poriadok ovplyvňoval. V rámci tohto výskumu v 25 % prípadov o zasadačom poriadku rozhodovali výhradne žiaci, v 7 % prípadov to boli výhradne učitelia a v zvyšných prípadoch bol zasadací poriadok výsledkom konsenzu medzi učiteľmi a žiakmi, teda buď ho tvorili žiaci pod učiteľovým vplyvom (29 %), alebo ho tvoril učiteľ s tým, že zohľadňoval želania žiakov (39 %). V triedach, kde o zasadačom poriadku rozhodovali učitelia, sa potom akademicky úspešní žiaci ocitali viac vzadu a vylúčení žiaci zase bližšie k učiteľovi, teda presne opačne, ako keď mohli títo žiaci o svojej pozícii rozhodnúť sami.

Kľúč, podľa ktorého učitelia rozmiestňujú svojich žiakov v triede, sa snažili rozlúštiť Moore a Glynn (1984) na vzorke dvoch tried základnej školy v Novej Guinei. Podľa ich zistení učitelia nemali na začiatku školského roka vytvorenú explicitnú teóriu, ako žiakov rozmiestniť, mali však tendenciu prideliť predné pozície pozorným žiakom, ktorí o tieto pozície zároveň javili záujem. Ukázalo sa, že učitelia následne vnímali týchto žiakov výrazne pozitívnejšie a viac ich angažovali do vyučovacieho procesu. Keď výskumníci experimentálne vymenili žiakom pozície, z neaktívnych miest ich premiestnili do aktívnej zóny a naopak, učitelia opäť venovali výraznejšiu pozornosť predným pozíciám v triede. Kladné vnímanie žiakov v predných pozíciách potvrdili aj Daly a Suite (1981). Učitelia zahrnutí do ich výskumu mali pri pohľade na všeobecný náčrt triedy zhodnú tendenciu vyjadrovať sa o žiakoch v prvých laviciach pozitívnejšie. Ukázalo sa však, že dôležitú úlohu tu zohrávalo aj pohlavie a vek žiaka, keďže dievčatá sediace v predných laviciach a chlapci sediaci v zadných laviciach boli hodnotení pozitívnejšie v nižších ročníkoch, so zvyšujúcim ročníkom však toto hodnotenie nadobúdalo opačné tendencie.

Podobnú stratégiu učiteľov ako Moore a Glynn (1984) identifikovali aj rozmiestňovanie žiakov pozorujúci Schwebel a Cherlin (1972). Podľa ich zistení najbežnejšia stratégia amerických učiteľov spočívala v tom, že žiakom ponechávali možnosť vybrať si miesto a až následne premiestňovali vyrušu-

júcich žiakov do pozícií, odkiaľ ich vyrušovanie mohlo mať čo najmenší vplyv na dianie v triede. Vyrušujúci žiaci si totiž pri možnosti samovýberu najčastejšie vyberú zadné a periférne miesta v triede. Austrálski žiaci, identifikovaní ako dominantní v sociálnej hierarchii triedy, no vykazujúci silné protiškolské tendencie, neomylnne zamierili do zadnej lavice, diagonálne umiestnenej čo najďalej od učiteľskej katedry (MacPherson, 1983). Toto miesto im poskytlo možnosť nerušených únikových tendencií a digresívnych prejavov ako podpichovanie a vyrušovanie pred nimi sediacich spolužiakov bez toho, aby mali ich obeť možnosť brániť sa bez upútania pozornosti učiteľa. Zadná pozícia žiakom zároveň poskytla kontrolu nad dianím v celej triede, ktoré mohli kedykoľvek komentovať, alebo do neho zasiahnuť. Keď sa učitelia pokúsili digresívnym tendenciám zabrániť premiestnením svojej základne do disidentského rohu a väčšinu výuky realizovať z tohto miesta, skladba triedy sa náhle zmenila. Neukázaní študenti sa premiestnili do predtým zaznávannej prednej pozície pri učiteľskej katedre a žiakov, ktorí tu pôvodne sedeli, vytesnili dozadu k učiteľovi, takže to boli znovu oni, ktorí boli pod jeho dohľadom, a zasadací poriadok nadobudol svoju pôvodnú podobu.

Nastolenie a udržanie disciplíny v školskej triede je jednou zo základných výziev, pred ktorými vyučujúci každodenne stoja. Zasadací poriadok je pritom jedným z nástrojov, ktorý im môže v tejto snahe pomôcť, nie je preto prekvapením, že záujem zachovať disciplínu v triede ako základný motív tvorby zasadacieho poriadku identifikovali aj výskumníci v anglických základných školách. Podľa nich sa často stáva, že učitelia netvoría zasadací poriadok na základe zamýšľaných vzdelávacích cieľov, ale čisto so zámerom udržať pozornosť žiakov a tým aj kontrolu nad triedou. Zároveň sa snažia znížiť riziko konfliktov medzi žiakmi, ktoré by mohli vyučovací proces zbytočne narušiť (Kutnick a kol., 2002).

Uvedené výskumné zistenia naznačujú, že tvorba zasadacieho poriadku je zložitý komplex vzťahov, situácií a cieľov, na ktorých sa môžu učitelia a žiaci angažovať rozličnou mierou. Hlavným zámerom predloženej štúdie je preto zistiť, akým spôsobom prebiehajú tieto procesy v realite českých základných škôl.

Metodológia

Podkladom pre výskum zasadacieho poriadku sa stali dáta vychádzajúce zo širšieho výskumného projektu dizertačnej práce, zaoberajúcej sa priestorovými aspektami školských tried a ich vplyvom na pedagogickú komunikáciu. Výskumný projekt, postavený na zmiešanom dizajne, si vo svojej kvantitatívnej časti kladie za cieľ zistiť, akým spôsobom prebieha pedagogická komunikácia v závislosti od pozície jej aktérov v rámci školskej triedy.

Kvalitatívna časť, ktorej súčasťou je aj prezentovaná štúdia, je zameraná na hlbšie pochopenie študovaného javu a popis postupov vytvárania priestorovo zameranej sociálnej reality v rámci školskej triedy (Švaříček, 2007). Jej cieľom je teda zistiť, ako sa aktéri pedagogickej komunikácie na svojich pozíciách vôbec ocitajú.

Dáta, z ktorých v tejto štúdiu čerpám, boli získané na základe priameho pozorovania v dvoch triedach základných škôl Juhomoravského kraja. Výskum prebiehal počas školského roka 2011/2012, pričom zber dát bol realizovaný prostredníctvom priameho pozorovania, pološtrukturovaných rozhovorov s triednymi učiteľmi a neštrukturovaných rozhovorov s ostatnými vyučujúcimi a s žiakmi.

Výskumná vzorka sa skladala z dvoch tried šiesteho ročníka, jedna trieda pochádzala z mestskej základnej školy, druhá trieda sa nachádzala vo vidieckej základnej škole, obidve pritom spĺňali stanovenú podmienku, aby sa nejednalo o alternatívne ani špecializované školy.³ Šiesty ročník bol pre výskum zvolený zámerné, a to z dôvodu prechodu žiakov z prvého stupňa základnej školy na druhý stupeň, čo so sebou nesie novú sociálnu skladbu triedy ako následok odchodu žiakov na výberové školy, zlučovanie tried alebo príchod nových žiakov z okolitých dedín do spádových škôl (Walterová a kol., 2011). Spolu sa na výskume zúčastnilo 56 žiakov a 13 učiteľov, v mestskej škole to bolo 32 žiakov (18 dievčat a 14 chlapcov) a 7 učiteľov, vo vidieckej škole šiesta trieda pozostávala z 24 žiakov (14 dievčat a 10 chlapcov) a výskumu sa zúčastnilo 6 učiteľov.

Pozorovanie prebiehalo počas celého školského roka, každá trieda bola pozorovaná v mesačných intervaloch počas celého jedného dňa, s výnimkou predmetov, ktoré sa neodohrávali v štandardnej sálovo usporiadanej triede.⁴ Na obidvoch školách bolo celkovo zrealizovaných 20 pozorovacích dní v počte 100 vyučovacích hodín, pozorovacie dni boli pritom volené náhodne.

Keďže cieľ výskumného šetrenia si vyžadoval systematické zachytávanie významu činností participantov v ich prirodzenom prostredí, v tomto prípade učiteľov a žiakov tvoriacich zasadací poriadok v prostredí školskej triedy, ako najvhodnejšia výskumná metóda bolo zvolené pozorovanie realizované výskumníkom ako priamym pozorovateľom. Pozorovanie je všeobecne považované za vhodnú metódu pre skúmanie školskej triedy, pretože jej chod a procesy nijak nenarušuje, zároveň však pozorovateľovi umožňuje pocho-

³ Sálové usporiadanie triedy sa spája s frontálnou výukou, ktorá je pre takýto typ škôl netypická.

⁴ Z pozorovania boli vylúčené predmety ako telesná výchova alebo anglický jazyk, pretože sa odohrávali v iných ako v sálovo usporiadaných učebných priestoroch.

pit' celý kontext, v ktorom sa pozorované situácie odohrávajú, čo je pre zachytenie študovaného problému v celej svojej šírke dôležité (Švaříček, 2007). Na základe priameho pozorovania boli pozorované a do terénneho denníka formou tužka papier zaznamenávané každodenné situácie v triede. Následne realizované pološtrukturované rozhovory s triednymi učiteľmi a neštrukturované rozhovory s učiteľmi aj žiakmi prispievali k vyjasneniu a hlbšiemu porozumeniu skúmaného javu. Pološtrukturované rozhovory boli zároveň zaznamenávané na diktafón, následne prepisované do písomnej podoby a kódované pre účely kvalitatívnej analýzy.⁵ Hlavná výskumná otázka, ktorá viedla k interpretácii dát, znela nasledovne: **Ako vzniká zasadací poriadok na druhom stupni základných škôl?** Počas analýzy dát dochádzalo zároveň k hľadaniu odpovede na špecifické výskumné otázky: **Kto rozhoduje o zasadacom poriadku? Kto si sadá kam a prečo? Kam žiakov usadí učiteľ a prečo? Ako učitelia a žiaci so zasadacím poriadkom nakladajú?**

Učiteľsko-žiacke preferencie v obsadzovaní priestoru školskej triedy

Školská trieda je systém sociálnych vzťahov, ktoré sa v šiestom ročníku základnej školy nanovo vytvárajú. S novou sociálnou skladbou triedy sa spája aj nové vyjednávanie priestorových pozícií, pri ktorých učitelia a žiaci konajú na základe preferencií a významu, ktoré jednotlivým pozíciám pripisujú.

Z pozorovania a rozhovorov so žiakmi vyplynulo, že začiatkom školského roka mnohí žiaci vstupujú do triedy s už jasnými predstavami o tom, ktorú pozíciu v triede chcú zaujať. Keďže zasadací poriadok je v počiatočnom štádiu tvorby, je im voľba miesta umožnená, musia však k jej úspešnému získaniu vyvinúť aktivitu, ktorá im požadované miesto zaručí. Jedným z najbežnejších a najúčinnějších postupov, ktoré žiaci v prvý školský deň volia, je snaha o získanie časovej výhody: *Šel jsem co nejdřív do třídy; Šla jsem brzo do školy, abych tam mohla sedět; Přišla jsem do školy brzo před zvoněním.* Snahu dostať sa do školy čo najskôr možno hodnotiť ako **vopred premyslenú stratégiu**, kde konanie žiakov dokazuje, že nad postupom, ako sa dostať k preferovanému miestu, premýšľali ešte pred samotným vstupom do triedy. Ďalšou z kategórie vopred naplánovaných stratégií je spojenie síl so spolužiakmi: *Domluvila jsem se s kámoškama,* kedy sa žiaci nespoľiehajú len sami na seba, ale vytvárajú s kamarátmi koalície a znásobujú tak svoju šancu dostať sa na žiadanú pozíciu v triede.

⁵ Ukážky z terénneho denníka a citáty respondentov budú pre lepšiu prehľadnosť uvádzané v texte kurzívou.

Nie všetci žiaci sa však k získaniu miesta stavajú premyslene. Niektorí sa riadia **stratégiou spontaneity** a napriek tomu, že majú jasnú predstavu o ideálnom mieste v triede, nepodnikajú žiadne vopred premyslené kroky k jeho získaniu. Títo žiaci jednoducho prichádzajú do triedy a volia miesto na základe jeho dostupnosti: *Přišla jsem a sedla si; No, přišel jsem a očima jsem si vybral; Byla prázdná.* V prípade, že s dostupnou lavicou nie sú spokojní, riešia situáciu na mieste a vynaložia maximálnu snahu, aby si svoje miesto v triede vyjednali a presvedčili spolužiaka alebo spolužiačku, aby si s nimi miesto vymenili: *Vyjednával jsem.*

Je nutné povedať, že žiakom sa prevažne darí preferované miesto v prvý školský deň získať. Väčšina z nich po požiadaní, aby označili lavicu a miesto, kde by najradšej sedeli, označili svoje aktuálne pozície, prípadne miesta v ich blízkosti. Zaujímavým sa pritom ukázalo byť zistenie, že napriek tomu, že žiaci vnímajú význam miest v triede v horizontálnych líniiach, ak boli nútení voliť alternatívnu pozíciu v triede, zvolili si najbližšie miesto vo vertikálnej línii. Prevažujúcim motívom pri výbere miesta sa teda pre nich ukázal byť nie jeho význam, ale prítomnosť kamaráta, s ktorým je omnoho ľahšie byť v kontakte, ak sedia pred ním alebo za ním, komunikácia cez uličku by však už bola omnoho zložitejšia.

Z výpovedí žiakov zároveň vyplýva, že zatiaľ čo ich názory na preferované miesta sa rôznia, obdivuhodnú zhodu zaznamenávajú pri označovaní neobľúbených miest, ktoré sú podľa nich v triede len dve, obidve spojené so stratou súkromia. Žiaci sa zhodli, že by nechceli sedieť v prednej lavici pri dverách, kde sa zároveň nachádza umývadlo, pretože by tam vládol prílišný ruch. Nepotešilo by ich ani miesto v prvej lavici pri učiteľskej katedre, kde by boli príliš pod drobnohľadom učiteľa.

Dôvody, ktoré ich vedú k výberu preferovaného miesta, sú naopak rôznorodejšie. Predné pozície v triede sa napríklad všeobecne vyznačujú výraznou nepopularitou medzi žiakmi a títo, ak môžu, radšej sa im vyhnú. Existuje však skupina žiakov, ktorá si ich volí dobrovoľne a zámerne. Jedná sa o istým spôsobom „hendikepovaných“ žiakov, či už fyzicky (okuliare, nízky vzrast), poruchou učenia (dysfunkcie) či sociálne (noví žiaci v triede). Títo žiaci si uvedomujú, že sedenie v prednej časti triedy je pre nich nevyhnutnosťou: *Je to tu dobrý, jsem dyslektik a všichni mi to doporučují; Protože jsem blízko učitele a můžu se kdykoliv zeptat; Nosím brýle, tak lépe vidím na tabuli; Protože tady nikoho neznám.* Týmto žiakom, ktorí sa riadia krédom „**tu sedím, pretože musím**“, patria prvé dva horizontálne rady lavíc, tvoriace **zónu nutnosti**.

Žiaci, ktorí majú o vyučovanie záujem, volia pozície, kde nie sú pri tabuli a učiteľovi príliš blízko, no stále môžu mať s daniím pred tabuľou dostatočne dobrý kontakt: *Protože vidím dobře na tabuli; Protože vidím dobře na pani učitelku.* Ich motívom je spolupráca s učiteľom a možnosť participácie na ho-

dine, sadajú si preto do tretieho horizontálneho radu. Žiaci riadení krédom „**tu sedím, pretože som v kontakte**“ sa umiestňujú do **zóny kooperácie**.

Posledné dva horizontálne rady, nachádzajúce sa za zónou kooperácie, tvoria **zónu ostrahy**, ktorú žiaci charakterizujú slovami „**tu mám triedu pod kontrolou**“. Výhodu týchto pozícií žiaci vidia v tom, že sledujú pohyb učiteľa, pričom majú dostatok času na reakciu v prípade blížiaceho sa „nebezpečenstva“, teda v prípade, že sa učiteľ k nim začne blížiť: *Protože mám výhled; Mám výhled na celou třídu*, zároveň majú na očiach aj ostatných spolužiakov. V rámci tejto dvojradovej zóny sa vyčleňuje ešte zóna z posledných lavíc, kde žiaci uvádzajú, že tu sa cítia chránení, keďže sú v zákryte chrbtov svojich spolužiakov, vnímajú teda túto zónu ako **zónu bezpečia**, zónu, kde si môžu povedať „**tu som v zákryte**“: *Protože je tu klid; Protože jsem v zákrytu*.

Všetky doterajšie pomenované zóny sa tiahli v horizontálnej línii s učiteľskou katedrou a školskou tabuľou. Vo vertikálnej rovine vznikla na základe žiackeho vnímania len jedna zóna, a to **zóna pohodlia**, ktorú tvorí rad pod oknom. Tento rad obsadili prevažne dievčatá, ktoré za jej výhodu uvádzajú, že sú blízko radiátorov v zime a príjemných slnečných lúčov v lete, a celkovo ju charakterizujú slovami „**tu mi je fajn**“. Ako pridanú hodnotu zároveň uvádzajú dispozíciu parapetnej dosky, ktorú využívajú ako doplnkový úložný priestor: *Protože jsem chtěla sedět u okna; Líbí se mi sedět u okna a topení; Protože na mě svítí sluníčko*.

Jednotlivé zóny sa môžu pochopiteľne prekrývať a poskytnúť žiakom kombináciu výhod. Príkladom je posledná lavica v pravom zadnom rohu⁶, kde dievčatá ako hlavný motív voľby tohto miesta uviedli, že majú okolité dianie pod kontrolou, sú v zákryte a zároveň im je na týchto miestach príjemne teplúčko: *Protože se tam cítím bezpečněji než vpředu, mám výhled z okna a můžu si položit věci na parapet*.

V momente, keď sa učitelia rozhodnú zasiahnuť do zasadacieho poriadku, konajú na základe dvoch hlavných stratégií, podporujúcej a odporujúcej. Podľa ich vlastných slov je ich hlavným cieľom vytvoriť v triede vyhovujúce edukačné prostredie, teda prostredie, kde môže prebiehať kvalitné učenie a vyučovanie. Stratégie, ktoré učitelia aplikujú pri zásahoch do zasadacieho poriadku, sú preto zamerané na to, aby sa žiaci mohli v triede pohodlne učiť a aby ich mohli učitelia vyučovať. V rámci **podporujúcej stratégie** zameranej na žiakov sa preto učitelia snažia v prvom rade rešpektovať **fyziognomické charakteristiky žiakov**: *První zásada, podle velikosti, jo, že větší vzadu, menší vpředu. Druhá zásada, kdo má brýle, nejdál do třetí lavice...* (Zdena)⁷, a zároveň

⁶ Jedná sa o pozíciu v triede z pohľadu od katedry.

⁷ Mená všetkých respondentov boli v záujme zachovania ich anonymity zmenené.

ich **intelektuálne potreby**: *Tady třeba ta Marta je třeba taková jako chytrá holka, ale potřebuje někoho, kdo ji bude vést, ona je taková jako... ne že by zmatkařka, ale taková jako hůř se jí jakoby pracuje... Tady taky takový různý dys-, oni jsou oba dva pomalí a slabší, takže je potřeba jim pomáhat. Další integrovanou mám tady... Přehodila jsem si ji do první lavice, i v té druhé lavici to zvládala, jo, ale je potřeba ty děcka, který mají nějaký ten problém, tak je dát někde poblíž těch učitelů. Jako aby měly k nim jakoby fyzicky blízko.* (Jana) Učitelia rešpektujú potrebu zóny nutnosti a pripisujú jej význam **zóny učiteľskej pomoci**. Do prvých lavíc preto usádzajú žiakov, ktorí potrebujú mať užší kontakt s tabuľou a môžu benefitovať z kontaktu s učiteľom. Učitelia sa zároveň snažia rešpektovať kamarátske vzťahy, no len do chvíle, kým tieto nezačnú narušovať vyučovací proces.

Odporujúca stratégia učiteľov sa snaží žiakom zabrániť v digresívnych prejavoch a vtiahnuť ich do vyučovacieho procesu. Jana vysvetľuje, prečo si pasívnych žiakov umiestňuje do strednej **zóny kooperácie**: *Oni se rádi zašijí dozadu, jakoby takovej mrtvej brouk vzadu, to je tady třeba typ tohoto kluka, on přišel a sedl si jakoby dozadu, jo, tam bylo místo, a v podstatě mi tam vůbec nevyhovoval, tak jsem si ho dala aspoň do té třetí lavice, aby byl trošku v davu, aby musel spolupracovat.* Aktívne sa prejavujúcim digresívnym typom však paradoxne pripadajú obľúbené zadnejšie lavice, ktoré sa vyučujúce ešte snažia odizolovať úkolovo sa správjúcimi žiakmi: *Izolovat je někam, obehnat je bradbou takových těch klidných, nebo vyložené nechat volný místo ještě před nima za nima, no ale samozřejmě při tom počtu děcek to nejde.* Zdanlivý paradox zadných pozícií pre vyrušujúcich žiakov Jana vysvetľuje jednoznačne: *No přece aby nebyl třídu, aby byl izolovanéj, a zároveň poodhaľuje aj druhý, nemenej podstatný dôvod: Já nemám ráda u sebe děcka, který mě štvou, takový děcka já potřebuju co nejdál od sebe.* Zadné lavice teda vyučujúcim slúžia ako **zóna izolácie**, pričom ďalším motívom, ktorý vedie vyučujúcu k umiestneniu žiaka do tejto pozície, je ich vzájomný vzťah.

Žiaci, aj vzhľadom na svoj vek a ešte stále prítomnému rešpektu k autoritám, sa pokynom učiteľov podriaďujú bez výraznejšieho odporu a do otvorenej diskusie ohľadom svojho miesta vstupujú len v závažných prípadoch, keď napríklad nevidia dobre na interaktívnu tabuľu alebo sedia vedľa rušivého spolužiaka, ktorý im bráni v sústredení na výuku. Vtedy idú s požiadavkou za vyučujúcimi, ktorí sa im podľa vlastných slov snažia vyhovieť. Vo svojom repertoári však majú aj skrytejšiu formu presadzovania svojich preferencií, ktorá spočíva v **instantných presunoch**. Instantnými presunmi rozumieme snahu žiaka dočasne zmeniť miesto v triede, a to v rámci krátko časového úseku, ktorým môže byť jeden predmet, prípadne jeden deň či výnimočne jeden týždeň. Dôvodom, ktorý žiaci k zmene miesta uvádzajú, je hádka so spolužiakom, pri ktorom už nechcú sedieť, snaha dostať sa ku kamarátovi, s ktorým bežne sedieť nemôžu, prípadne dočasné uvoľnenie preferovaného miesta z dôvodu absencie spolužiaka. Žiadosť žiakov o dočasné povolenie zmeny miesta však učitelia vnímajú ako opozičnú tendenciu a ma-

povanie hraníc, pokiaľ môžu žiaci zájsť, strikne ju preto zamietajú s vedomím, že žiaci to na nich „skúšajú“. Až v neskorších štádiách školského roka, keď sa učitelia a žiaci lepšie poznajú a vedia, čo od seba očakávať, dávajú učitelia týmto tendenciám voľnejší priebeh, podobne ako učiteľka Hana, ktorá mi na otázku, či si všimla, že jedna dievčina v rámci jej predmetu samovoľne zmenila miesto, odpovedala: *Jo, já jí to povolila, to je holka, se kterou není žádný problém.*

Zasadací poriadok teda disponuje miestami v triede, ktorým učitelia aj žiaci pripisujú konkrétny význam a vyvíjajú stratégie, aby tento význam čo najlepšie využili vo svoj prospech. Zatiaľ čo význam miest sa v očiach učiteľov a žiakov v priebehu školského roka nemení, mení sa ich postoj, akým k obsadzovaniu miest v triede pristupujú, čím mu dávajú charakter dynamicky sa vyvíjajúceho nástroja.

Štádiá dimenzácie žiackeho priestoru⁸

Na základe pozorovania obidvoch tried šiesteho ročníka sa ukázalo, že zasadací poriadok plní funkciu nástroja, ktorý výrazne prispieva k realizácii edukačných a sociálnych procesov v školskej triede. Miera, akou sa na týchto procesoch zúčastňuje, viedla k indukčnému vymedzeniu štyroch štádií dimenzácie žiackeho priestoru: (1) v **adaptačnom štádiu** plní zasadací poriadok adaptačnú, socializačnú a kvalifikačnú funkciu a je tvorený výhradne žiakmi; (2) v **disciplinačnom štádiu** je zasadací poriadok nekompromisne v rukách učiteľov a vykonáva kontrolnú, disciplinačnú a motivačnú funkciu, aby mohol následne prejsť do (3) **stabilizačného štádia** vyjasnených vzťahov a vyhovujúcich edukačných konštelácií, kedy plní stabilizačnú funkciu a na jeho tvorbe sa podieľajú učitelia a žiaci spoločne. Posledné (4) **liberalizačné štádium** je charakteristické uvoľnením pravidiel a znovuzískaním žiackej kontroly nad zasadacím poriadkom.

(1) *Adaptačné štádium*

Začiatok školského roka je obdobie, kedy učitelia ponechávajú priestor školskej triedy žiakom. Tým, že triedni učitelia nevitajú žiakov v prvý školský deň pri vstupe do triedy, naopak, na prvé zvonenie čakajú vo svojich kabinetoch, dochádza k tomu, že žiaci získavajú možnosť, aby si svoju pozíciu v triede zvolili sami. Zdá sa, že žiaci sú si na základe predchádzajúcich

⁸ Pre účely tejto štúdie budeme na koncept priestoru nahliadať z pôvodnej euklidínskej perspektívy, teda ako súradnicami x , y , z vymedzený a geometricky merateľný materiálny priestor.

skúseností s školským prostredím tohto faktu vedomí, a napriek tomu, že prechádzajú na druhý stupeň základnej školy, neočakávajú, že tu by mohla byť situácia iná, čo je zrejme aj z prvého pozorovacieho dňa, kedy vstupujú do triedy, v ktorej som len ja, pozorovateľka, sediaci v jej zadnej časti.

Prvé vchádzajú do triedy tri dievčatá. Idú rýchlo, zjavne sa ponáhľali. Pohľad na mňa ich na chvíľu zarazí, slušne pozdravia, hneď nato sa ale rozbehnú do tretej lavice pri okne. Ich spolužiačka si sadá za ne a na stoličku vedľa seba kladie svoju tašku. Miesto je oči-vidne obsadené. Hneď za nimi vstúpila ďalšia žiačka a namierila si to do zadnej lavice pri okne. Dievčatá, ktoré si sadli do tretej lavice v strednom rade, sa chvíľočku otáčajú smerom do triedy, vymenia si pár slov a presadnú si o lavicu dozadu. Trieda sa rýchlo zaplní. Žiaci vstupujú a bez váhania mieria na miesta, ktoré sú ešte voľné. Chlapci, ktorým sa ušla už len druhá lavica v strednom rade, zjavne nie sú spokojní, idú teda vyjednávať s dievčatami v štvrtej lavici pri dverách. Podarilo sa. Dievčatá si berú veci a premiestňujú sa dopredu, chlapci víťazoslávne putujú do ich lavice. Čím je trieda plnšia, tým menšiu pozornosť mi deti venujú. Na svoje miesto položia tašku alebo kus oblečenia a sústredia sa na svojich spolužiakov. Triedou sa nesie smiech a vrava.

Šiestaci prichádzajúci do triedy nevedia, kto bude ich nová triedna učiteľka. Napriek tomu, že som to potencionálne mohla byť ja, jediná dospelá osoba v triede, žiaci na moju prítomnosť nereagovali, neopýtali sa na povolenie sadnúť si do svojej lavice, nečakali ani, že ich niekam usadím ja, naopak, suverénne obsadzovali miesta v triede, so zjavným vedomím, že v tomto momente je priestor triedy ich.

To, že v prvých dňoch je rozmiestnenie žiakov skutočne v ich vlastnej réžii, potvrdzuje aj reakcia učiteľov na takto vzniknutý zasadací poriadok. Učителиa totiž už po prvom kontakte s triedou v prvý školský deň detekujú potencionálnu nefunkčnosť zasadacieho poriadku a možné problematické ohniská v triede, čo učiteľka Jana zhodnotila na konci prvého školského dňa nasledovne: *Jo, ale to se ještě bude měnit. Tohle nebude fungovat. Ti kluci vzadu, to nebude dobrý.* Do momentu, kým sa „to začne meniť“, však napokon uplynie ešte relatívne dlhé časové obdobie. Dôvodom je fakt, že učителиa si uvedomujú náročnosť prechodu na druhý stupeň základnej školy, kedy sa žiaci musia vyrovnat' s novým školským prostredím, novými spolužiakmi, učiteľským zborom, ako aj novými študijnými nárokmi. Prenechaním kontroly nad žiackym priestorom sa im snažia túto konfrontáciu s novým fyzickým aj sociálnym prostredím uľahčiť a dať im možnosť adaptovať sa na novú školskú realitu.

Triedna učiteľka Zdena mi celú situáciu objasňuje pri neformálnom rozhovore vo svojom kabinete. Jej škola je spádovou školou pre päť okolitých dedín, dochádzajúci šiestáčikovia tak prichádzajú do úplne novej školy, v úplne cudzej dedine, navyše si musia zvyknúť na cestovanie autobusom. Zdena, ktorá strávila celé prvoseptembrové ráno čakaním skupiniek dochádzajúcich detí na autobusovej zastávke, aby ich uviedla do triedy a uchrá-

nila ich od blúdenia školou, považuje za prirodzené, že sa tieto deti upínajú na jedinú známu „vec“, ktorú v tejto situácii majú, a tou je ich kamarát. Nevídí preto dôvod, prečo by ich mala ešte viac stresovať a v prvých dňoch školy nútiť sedieť s neznámym dieťaťom.

Stav, kedy učitelia do zasadacieho poriadku vôbec nezasahujú, trvá podľa ich slov štrnásť dní až mesiac. Učiteľka Jana na otázku, prečo sa prvý mesiac rozhodla do zasadacieho poriadku neintervenovať a žiakov ponechať na miestach, ktoré si zvolili v prvý školský deň, vysvetľuje: *Já jsem jim dala šanci, aby si sedli, jak se jim to líbilo, aby ukázali, jestli spolu můžou sedět nebo nemůžou. Šiestaci tak počas prvého mesiaca dostali možnosť ponechať si preferované miesto aj svojho obľúbeného kamaráta, aby si mohli postupne privykať na novú školskú realitu, zároveň im však plynulo obdobie, počas ktorého mali možnosť svoje miesto obhájiť, istým spôsobom sa naň požadovaným správaním „kvalifikovať“.*

Proces spoznávania sa a nadväzovania vzťahov totiž neprebíhal len na úrovni žiak a spolužiaci, ale pochopiteľne aj na úrovni učiteľ a žiaci. Učitelia, pre ktorých bola triedna situácia taktiež nová, využívali toto obdobie na spoznávanie svojich tried a overovanie si správnosti prvého dojmu z nich. Učiteľka Jana: *Jsem je tak nechala, a pak jsem zjistila, že v podstatě tam komunikují kluci s klukama a holky s holkama, takže to nefungovalo, tím pádem jsem je musela vlastně přesadit, tak jsem si je přeskládala, protože jsem ty děvčka ještě úplně neznala, ale spíš jsem si některé vytipovala, někteří mi tam dělali nepořádek, tak jsem si je předělala... Ještě nevím, jak to bude fungovat, nicméně už jsem ty děvčka jinak jakoby trošičku poznala.*

Vyučujúca teda poskytla sebe aj žiakom čas na vzájomné spoznanie sa a privyknutie si na novú školskú situáciu, čím zasadaciemu poriadku pridelila funkciu **socializačného a adaptačného nástroja**, a zároveň počas tohto obdobia hodnotila, či sa žiaci **kvalifikujú** na kompetentných tvorcov funkčného zasadacieho poriadku a sebou zvolené pozície si obhájajú. Ako vidíme z uvedenej ukážky, hlavným dôvodom a zároveň primárnym momentom, kedy sa do neho rozhodla zasiahnuť, bola nežiadúca komunikácia žiakov s okolo sediacimi spolužiakmi.

(2) Disciplináčné štádium

Zásahom do zasadacieho poriadku vyučujúca ukončila adaptačné štádium a zahájila štádium disciplináčné. Nežiadúca komunikácia, hlučnosť a rušenie spolužiakov sú učiteľmi považované za hlavné rušivé faktory vo vyučovaní a najzávažnejšie prejavy digresívneho správania žiakov (Jones a kol., 1995), nie je preto prekvapujúce, ak tento kázeňský priestupok považujú za adekvátny impulz k intervencii do zasadacieho poriadku. *Jo, si říkám, že bych to neměla dělat tak, že bych je do něčeho nutila a oni se pak mezi sebou bádají a odesedávají si na kraj lavice. Jenomže tyhle malý děti si sedají tak, aby se mezi sebou bavily, jo, to*

je jejich způsob. Takže nakonec to musím celý přesadit. U těch starších to takhle jde. Ti starší to už někdy chápou a já je ještě upozorňuju, já jim to říkám: Ale děvka, jestli se s ním budeš bavit, tak si s ním radši nesedej. Protože já tě stejně rozsadím a kvůli tomu pak přehodím i ostatní. U těch starších to někdy jde. V očích učitelky Zdeny teda žiaci behaviorálne zlyhali, nepodarilo sa im správať „dospelo“, tak ako sa od žiakov druhého stupňa očakáva, nie je s nimi možná demokratická dohoda ani spolupráca, naopak zostali verní detinským prejavom žiakov prvého stupňa, pre ktorých je prvoradá zábava.

Zásahom do zasadacieho poriadku teda učitelia preberajú kontrolu nad triedou a začínajú žiakov učiť pravidlám, ktoré si pre svoje bezproblémové fungovanie na druhom stupni musia osvojiť. Žiaci musia v prvom rade pochopiť, že nastalo obdobie seriózneho učenia, čo učiteľ dejepisu Ivan okomentoval nasledovne: *Oni mají ten svůj stabilní pořádek, protože oni si musí zvyknout. Jo, to bylo strašný na začátku, to já říkám, že to oni předtím snad ani do školy nechodili. To oni věděli akorát tak fláknout sebou na koberec a něco si tam povídat. Ale tady je musíte i něco naučit. To jinak nejde.* Z učiteľových slov je zrejme, že návyky žiakov, ktoré si priniesli z prvého stupňa, sú pre neho neprijateľné a za týchto podmienok s nimi nedokáže pracovať.

Aby teda učitelia mohli žiakov vzdelávať v zmysle zásad druhého stupňa, musia ich preskladať tak, aby z nich v triede vznikla vzdelávateľná konštelácia, pričom základným cieľom v tomto procese je presmerovať ich pozornosť z diania v triede na dianie pred tabuľou. Povedané slovami češtinárky Hany: *Ale já na tu češtinu chci, aby věnovali pozornost mně, a ne kamarádovi, tak si je rozsazuju... ne že bych vyloženě byla takový ten drsoň, jo, že bych je vyloženě holka kluk, holka kluk, jo, spíš se snažím teda, aby ti, co zlobí, tak aby věděli, že to mají za to, že zlobí.* V snahe vytvoriť v triede vzdelávateľné prostredie si teda učitelia kladú za cieľ nastoliť u žiakov disciplínu a naučiť ich, že akákoľvek nežiadúca komunikácia na hodine sa trestá stratou miesta a premiestnením k digresívne menej zdieľnému spolužiakovi či spolužiačke. Naopak, správne pochopenie očakávaní učiteľa môže byť odmenené návratom k obľúbenému spolužiakovi na preferovanú pozíciu v triede: *Na začátku druhého pololetí jsem uznala, že některý holky si zaslouží být zase s holkama, že to nebylo zase tak brožné, takže tedka jsem dala zase tu šanci těm holkám, protože ony jsou takový kamarádky, takže jsem se snažila udělat takový nějaký normální kombinace, třeba tady, to jsou takové kamarádky, které jsou i hodné, v podstatě nebyl problém na jakýmkoliv místě seděly, takže jsem si říkala, že v podstatě... že jim jakoby ulevím, že aby nemusely sedět s někým jiným, když jsou kamarádky.* (Jana)

Žiaci, s ktorými „nebol problém“, teda nerušili výuku, nebavili sa so spolužiakmi a venovali pozornosť daniu na hodine, získavajú svoje miesta aj kamarátov späť, čo zároveň pôsobí motivačne na ostatných žiakov v triede, učitelia teda využívajú pozície v triede aj ako odmenu, ktorá žiakov učí požadovanému správaniu v triede, v ktorej je nutné v prvom rade pracovať.

Toto obdobie výraznej kontroly učiteľov nad triedou siaha až do druhej polovice školského roka, a že nejde o jednoduché obdobie, dokazuje aj výrok učiteľky výtvarnej výchovy, ktorá na moju otázku, či je nutné trvať na stabilnom zasadacom poriadku aj v predmetoch výchovy, zareagovala nekompromisne: *To jinak nejde. Tady se maká. To já na ně byla jak pes na začátku, ale teďkom je to už dobrý, už je to fajn.*

(3) Stabilizačné štádium

Momentom, keď si učitelia začnú uvedomovať, že „už je to fajn“, začína štádium stabilizačné. Učiteľom sa podarilo vytvoriť v triede najvyhovujúcejšie kombinácie žiakov, ktoré im umožnili eliminovať nežiadúce správanie v triede. Že ide napokon o efekt citeľný, dokladuje aj ukážka z deviateho pozorovacieho dňa. *Je máj. Prvá hodina je matematika. Zdržala som sa v kabineke rozhovorom s triednou učiteľkou, prichádzam preto do triedy asi minútu po zvonení. Dvere sú otvorené, vyučujúca už stojí pri katedre a žiaci pracujú. „Dávno jsme se neviděli,“ víta ma a naznačuje, aby som vošla. Nevideli sme sa obligátne mesiac, takmer jej však uverím, že to bolo omnoho dlhšie. „Mojich“ šiestakov totiž vôbec nespoznávam a z toho, čo vidím, zostávam úplne prekvapená. Nik nechýba, je ich tu tridsať dva, no vládne medzi nimi nezvyklý kelud, v triede je ticho, všetky hlavy sú sklonené nad zošitmi a pracujú. Píšu test? NIE. Pracujú na zadanej úlohe, ale POTICHU. Samozrejme, tento ideálny stav netrvá počas celej hodiny, no aj tak mám oproti minulým pozorovaniam pocit, že za celý čas počujem omnoho menej napomenutí zo strany vyučujúcej. Rovnako je to aj na ostatných hodinách, rozhodnem sa preto so svojím postrebnom na záver dňa zveriť triednej učiteľke Jane. „Vy jste si toho taky všimla?“ povie nadšene. „Jo, já mám taky takovej pocit, že už se zklidnili. Hodně zklidnili. To jsem ráda, že jste je taky pochválila.“*

Výsledkom premyslených zásahov do zasadacieho poriadku je výrazný posun v správaní žiakov. Učitelia im správnym umiestnením v triede znemožnili digresívne prejavy a pomohli pochopiť zásady očakávaného správania, čím získali možnosť uspokojivo s nimi na hodinách pracovať. Stabilizovaním disciplíny v triede sa stabilizovali aj vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi a ja omnoho častejšie zaznamenávam pozitívne vyjadrenia učiteľov vyjadrujúce spokojnosť nad situáciou v triede.

Učitelia už v tomto štádiu do zasadacieho poriadku nezasahujú. Učiteľka matematiky Anna mi objasňuje dôvody, prečo na zasadací poriadok istým spôsobom rezignovala. Akýkoľvek zásah do zasadacieho poriadku by jej totiž narušil stávajúci stav, ku ktorému sa prácne počas celého školského roka dopracovávala, na čo už v tomto štádiu nemá chuť a napokon ani čas, pretože sa školský rok nezadržateľne blíži ku koncu a učitelia sa začínajú viac sústrediť na objem učiva, ktoré musia dovedy prebrať. *Já je již nepřesazují. Já jim říkám, že já tady nejsem od toho, abych je přesazovala, oni jsou tady přeci na to, aby se učili. Když je to nutný, tak je vykážu z místa, ale už je nepřesazují.*

V prípadoch, keď teda učitelia potrebujú kázeňsky zasiahnuť, volia krátkodobé vykázanie z miesta, ktoré sa javí byť, z krátkodobého hľadiska, rovnako účinné. Keď sa napríklad na češtine v zadnej časti triedy stojaca vyučujúca venovala žiačke Sylvii, ktorá stála pri tabuli a snažila sa urobiť rozbor vety, triedou sa začal niesť hlasný zvuk cvakajúceho pera. Niektorí, zjavne inšpirovaní žiaci, naň okamžite odpovedali rovnakým cvakaním, ktoré sa vyučujúca snažila v rámci prerušovaného dialógu so Sylviou zastaviť niekoľkými napomenutiami adresovanými do triedy: *A nevakáme s téma propis-kama. Rušivý zvuk však neustal, zato ustala učiteľkina trpezlivosť. „Vašku, a přijdeme za dveře, dobře?“ Vašek sa nepohne z miesta, len sa otočí na učiteľku a opo-nuje: „Já jsem nevakal.“ „Jasně,“ reaguje sarkasticky, no stále pokojným hlasom učiteľka. V triede nastalo brobové ticho, všetky oči sa upierajú na Vaška. „Já jsem nevakal,“ ešte naliehavejšie opakuje Vašek. „Fakt se na něho odsud dívám...“ už netrpezlivo, no se-baisto povie učiteľka smerom do triedy. Trieda sa rozosmeje a Vašek skloní hlavu. Učiteľka sa znovu obráti na Sylviu a pokračuje s ňou v rozbere vety. Vašek ticho a bez pohnutia sedí, cvakanie pier prestalo.*

Učitelia majú od vedenia školy z bezpečnostných dôvodov zakázané vykázat žiaka z triedy, je preto nanajvýš pravdepodobné, že žiaci reálne nikdy nezažili nutnosť opustiť triedu. Hrozba tejto situácie je však natoľko účinná, že Vašek bojuje do posledných chvíľ o to, aby sa vyhol trestu, a radšej do-datočne vyhovie pokynom vyučujúcej.

Aj keď je v triedach chvíľami ešte stále nutné kázeňsky zasiahnuť, učitelia si momentálny stav v triede pochvaľujú. Žiaci pochopili, čo sa od nich očakáva, a tak učitelia môžu upriamiť svoju pozornosť na to, čo považujú za podstatu svojej práce, teda na vyučovací proces. V tomto období zároveň zaznamenávam výraznejšie tendencie žiakov prichádzať s požiadavkou o instantnú zmenu miesta, ktorú im už vyučujúce spravidla neodmietajú. Dôvodí tým, že už svojich žiakov poznajú, a pokiaľ sa budú v hodine sprá-vat' podľa pravidiel, nie je nutné im premiestnenie ku kamarátovi zakázať. Kombinácia učiteľskej zhovievavosti a záverečných fáz školského roka sa však čoraz častejšie odráža v samovoľnom presadzovaní žiakov bez zvolenia, ako aj bez následnej intervencie učiteľa.

(4) Liberalizačné štádium

Jo, v tomhle období velkého uvolnění si oni už můžou sedět, jak chtěou, vysvetlila mi učiteľka Zdena a na moju žiadosť dodala, že „veľké uvoľnenie“ znamená uvoľne-nie disciplíny, kedy už učitelia netrvajú na dodržiavaní školských pravidiel a škola sa stáva skôr ihriskom ako vzdelávacou inštitúciou. Moju snahu zis-tiť, ako vlastne „veľké uvoľnenie“ začalo, či Zdena žiakom vyslovene ozná-mila, že v júni už môžu sedieť, ako chcú, mi však adresuje negatívnu odpoveď. A následne sa zamýšľa, že to skôr vyplynulo z celkovej situácie, keďže žiaci absolvovali školský výlet a koniec školského roka sa dá počítat' na týžde

a dni. Do kabinetu vstupujúci dejepisár Ivan k tomu dodáva, že dost' bazíroval na dodržiavaní pravidiel počas roka, a preto nevidí dôvod, prečo by decám teraz trošku neuľavil. *Celý rok jsme jim něco přikazovali a zakazovali, tak proč je teďkom nenechat? Vždyť máme toho všichni akorát tak dost.* Moja návšteva v škole sa ale odohrávala ešte v období, keď neboli uzavreté známky a mnohí z učiteľov písali na svojich hodinách záverečné písomky a testy, rozhodla som sa preto opýtať na pôvod liberálnych vzťahov aj samotných žiakov.

Žiaci vzniknutú situáciu vysvetľovali úplne inak. Nemali síce vedomosť, že by im niekto vyslovene povolil meniť miesto v triede, no na rozdiel od učiteľov si ani nemysleli, že uvoľnenie mravov spôsobil školský výlet. Podľa nich išlo skôr o schopnosť vyhovieť správaním učiteľovi a nepútať na seba zbytočne pozornosť nežiadúcimi prejavmi. *On je pan učitel hodnej, vysvetlil mi Lukáš pred hodinou dejepisu, když neděláme věci, který mu vadí, tak on nás nechá, on je hodnej, takovej klidnej. Já jsem měl sedět tam* (ukazuje do prednej časti triedy), *ale tam se mi nelíbí, tak jsem si přisednul, a jemu to nevadí, když nedělám nic špatnýho, tak mě nechá, on je pan učitel hodnej.* Žiaci zároveň priznávali, že miesto v triede už menia podľa vlastného uváženia, bez snahy získať povolenie od vyučujúcich. Keďže si všimli, že vyučujúci to tolerujú, žiaci vnímali ich tichý súhlas a slobodne sa rozhodovali o tom, kde sa posadia. Zdá sa, že kruh sa uzavrel a tak ako na začiatku školského roka aj na jeho konci spočinula tvorba zasadacieho poriadku v rukách samotných žiakov.

Keď zasadací poriadok funguje

Zasadací poriadok je zložitý mechanizmus, v ktorom sa kľbia pedagogické funkcie, osobnostné preferencie učiteľov a žiakov ako aj ich vnímanie významu jednotlivých miest. Nečudo teda, že učitelia zhodne konštatujú, že sa zasadacím poriadkom neradi zaoberajú, pretože dosiahnutie ideálneho stavu tu považujú za takmer nemožné. Napriek tomu zasadaciemu poriadku venujú množstvo pozornosti, pretože jeho funkčnosť je základnou podmienkou, ktorú sa snažia doceliť, a zároveň snád' najčastejším slovným spojením, ktoré možno od nich v rámci tejto témy počuť.

Hlavným predpokladom funkčného zasadacieho poriadku je **nerušený vyučovací proces**. Učitelia si v drvivej väčšine uzurpujú k svojej práci ticho a poriadok v triede, v opačnom prípade majú pocit, že sa v triede nedá pracovať. Podľa Eriksenovej a Wintermuteovej (1983) má každý učebný priestor vlastné nároky na hladinu hluku, a to do takej miery, aby každá osoba v triede počula, čo má počuť, a nebola rušená iným hlukom. Práve schopnosť počuť sa navzájom je pre učiteľov dôležitá, pretože ako sami uvádzajú, nutnosť prekrikovať žiakov ich unavuje a znižuje kvalitu hodiny, tak z pohľadu množstva odvedenej práce ako aj množstva informácií, ktoré si žiaci

môžu z hodiny odniesť. Ich tvrdenie je v súlade s výskumom sledujúcim vplyv hluku na vyučovací proces, v ktorom Dockrell a Shield (2006) zistili, že detská vrava má negatívny vplyv na realizáciu verbálnych úloh, pričom sa najnegatívnejšie odráža na výkone akademicky znevýhodnených žiakov. Hluk v triede tak v konečnom dôsledku frustruje nielen učiteľov, ale aj samotných žiakov (Dockrell, Shield, 2004). Učítelia si tento paradox na základe svojich skúseností uvedomujú a dokladujú ho príbehmi kolegov, ktorí hluk v triede obzvlášť neriešili. Učiteľka Jana v tomto kontexte spomína na kolegyniu, ktorá sa k hluku aj zasadaciemu poriadku stavala benevolentne, čo napokon vyústilo do protestu žiakov, ktorí sa šli priamo k riaditeľovi sťažovať, že sa v triede nedá pracovať. Paradoxne teda žiaci, ktorí hluk produkujú, sa naň zároveň aj sťažujú, čo Jana vníma ako signál, že žiaci od nej zjednanie poriadku v triede v konečnom dôsledku očakávajú. Keď sa jej teda podarí izolovať žiakov z digresívne podnetného prostredia, odpútať ich pozornosť od spolužiakov a upriamiť ju do priestoru tabule, má pocit, že zasadací poriadok uspokojivo funguje.

Zasadací poriadok je funkčný, ak **umožňuje učiteľovi aj žiakom spolupracovať** na zadaných úlohách. Mnohí učítelia majú pocit, že je tých úloh príliš veľa a v kombinácii s mnohopočetnou triedou je nad ich sily, aby boli všetkým žiakom dostatočne k dispozícii. V rámci štyridsiatich piatich minút nestíhajú skontrolovať každý žiacky zošit a správnosť vypracovaných úloh, čo má za následok jednak tlak zo strany rodičov, ktorí sa s deťmi doma učia, ako aj riziko nesprávneho zafixovania učiva. Riešením, ktoré sa im v tomto prípade ponúka, je kombinácia prospechovo úspešnejších žiakov so žiakmi, ktorí potrebujú viac pozornosti. Princíp skupinovej práce, kedy zdatnejší jedinci pomáhajú tým slabším, je predmetom mnohých diskusií vo Veľkej Británii, kde je skupinové vyučovanie súčasťou učebných osnov už takmer štyridsať rokov, podľa výskumov však stále nedosiahlo ideálny stav svojich pôvodných východísk (Galton a kol., 1999; Kutnick a kol., 2002). Podobne ako pre anglických kolegov je aj pre českých učiteľov predstava efektívnej párovej práce, ktorá vytvorí s učiteľom koalíciu vedúcu k plneniu zadaných úloh, ďalším ideálnym stavom funkčného zasadacieho poriadku.

Disciplinárna a edukačná stránka triedneho života ale nie je jedinou, ktorú sa učítelia snažia prostredníctvom zasadacieho poriadku ovplyvniť. Uvedomujú si, že množstvo času, ktorý žiaci aj učítelia v školskej triede strávia, je nutné podporiť pozitívnou sociálnou klímou, ktorá **rešpektuje vzťahy** medzi spolužiakmi. Vystríhajú sa preto kombináciám žiakov, ktoré by mohli viesť ku konfliktom, a pokiaľ je to možné, snažia sa v triede zachovať kamarátske vzťahy, ktoré žiakom pomáhajú adaptovať sa na prostredie triedy a cítiť sa tam príjemne. Nejednoduchá úloha vyhovieť žiakom a zároveň udržať ich správanie v rámci požadovaných pravidiel ich však často stavia pred rozhodnutie, ktorý z týchto aspektov je na miskách triednych váh podstat-

nejší. Samotné výskumy poukazujú na to, že žiaci často vnímajú svojich kamarátov ako rušivý faktor pri sústredení sa na vyučovací proces (Hamm, Faircloth, 2005), no ak pracujú na spoločnej úlohe, kamarátsky vzťah sa môže ukázať ako vítaný benefit (Newcomb, Bagwell, 1995). Minimum skupinovej práce v českých triedach, ako aj potreba uchovania disciplíny v triede, však českých učiteľov vedie k používaniu kamarátskeho sedenia skôr ako motivačného faktora, vedúceho žiakov ku konformnému správaniu v rámci školského vyučovania.

Vytvorenie funkčného zasadacieho poriadku je jeden z hlavných cieľov, o ktoré učitelia počas školského roka usilujú. Vyskladať zasadací poriadok tak, aby umožnil učiteľom aj žiakom nerušene pracovať, vzájomne sa podporovať a zároveň mať vo svojej blízkosti spriaznené osoby, je neľahká úloha, ak sa však táto úloha vydarí, nastáva stav obojstrannej spokojnosti, kedy majú vyučujúci pocit, že zasadací poriadok naozaj funguje. Paradoxne v momente, keď začnú byť triedne učiteľky presvedčené, že v zasadaacom poriadku dosiahli stav maximálnej nožnej perfekcie, prichádza podľa ich slov spravidla zásah zvonku, a to v podobe rodičov s jasnou predstavou, kde a s kým by ich dieťa malo sedieť. To je už ale, ako hovorí učiteľka Zdena, úplne iná kapitola.

Záver

Predloženým textom rezonuje otázka tvorby a funkčnosti zasadacieho poriadku na druhom stupni českých základných škôl. Na základe kvalitatívnej analýzy dát, získaných dlhodobým pozorovaním dvoch tried šiesteho ročníka škôl Juhomoravského kraja, dospieva tento text k záveru, že zdanlivo formálny akt rozsadzovania žiakov vo výuke je v skutočnosti dynamický viacfaktorový činiteľ, prechádzajúci niekoľkými štádiami vývoja. Zasadací poriadok plní funkciu pedagogického nástroja, ktorý prispieva k realizácii edukačných a sociálnych procesov v školskej triede, pričom miera, akou sa na týchto procesoch zúčastňuje, vymedzuje štyri štádiá dimenzácie žiackeho priestoru.

Počiatkové, adaptačné štádium je charakteristické adaptačnou, socializačnou a kvalifikačnou funkciou zasadacieho poriadku, ktorý je v tomto období tvorený výhradne žiakmi. Učitelia v tomto štádiu aplikujú podporujúcu stratégiu, kedy rešpektujú kamarátske vzťahy žiakov a dávajú im možnosť, aby si za pomoci kamaráta na novú edukačnú realitu zvykli a zároveň dokázali, že sa v takejto pozičnej kombinácii dokážu na vyučovacom procese efektívne podieľať. Žiaci si v tomto období vyberajú pozíciu v triede nielen na základe kamarátskych vzťahov, ale aj na základe svojich osobnostných preferencií. Ukázalo sa, že žiaci pripisujú jednotlivým miestam význam, a to

v predovšetkým s učiteľskou katedrou súbežných horizontálnych líniách. Horizontálne zóny nutnosti, kooperácie, ostrahy a bezpečia dopĺňa len jedna zóna vo vertikálnej línii. Zóne, ktorá sa nachádza v rade pod oknom, žiaci pripisujú význam pohodlia.

Následné, disciplináčné štádium je obdobie, kedy zasadací poriadok nekompromisne prechádza do rúk učiteľov a nadobúda kontrolnú, disciplináčnú a motivačnú funkciu. Učitelia v tomto období vyhodnocujú funkčnosť zasadacieho poriadku a odporujúcou stratégiou reagujú na spôsob, akým sa žiaci v triede lokalizovali. Rozbívajú kamarátske spolky, ktoré viedli k digresívnemu správaniu, pasívnych žiakov sťahujú do prednejších pozícií, izolujú tých, ktorí s nimi vstupujú do konfliktov, dbajú na to, aby žiaci vnímali zmenu miesta ako odmenu a trest. Podobne ako žiaci aj oni vnímajú triedu v horizontálnych líniách, zóny, ktoré identifikujú, sú však len tri, a to zóna učiteľskej pomoci, zóna kooperácie a zadná zóna izolácie. Žiaci sa v období, keď stratili kontrolu nad zasadacím poriadkom, zdanlivo pokynom vyučujúcich podriaďujú. Možnosti zasahovať do zasadacieho poriadku sa však nevzdávajú a vyvíjajú neinvazívnu stratégiu instantných presunov. Ich snahu získať povolenie učiteľa na zmenu miesta aspoň na krátky čas však učitelia vyhodnocujú ako disidentskú aktivitu a opäť na ňu reagujú odporujúcou stratégiou.

Instantné presuny začínajú byť pre učiteľov akceptovateľné až v stabilizačnom štádiu. V tomto období vyjasnených vzťahov a vyhovujúcich edukačných konštelácií plní zasadací poriadok stabilizačnú funkciu. Učiteľom sa podarilo vytvoriť v triede najvyhovujúcejšie kombinácie žiakov, ktoré im umožnili eliminovať nežiaduce správanie a tým v triede vytvorili stabilné prostredie pre nerušenú výuku. Keďže učitelia nadobúdajú pocit, že v tomto štádiu už žiaci pochopili základné triedne pravidlá, stabilizačné štádium je zároveň štádiom, kedy sú učitelia ochotní pristúpiť na kompromis a umožniť žiakom znovu vstúpiť do procesu tvorby zasadacieho poriadku.

Posledné, liberalizačné štádium sa spája s blížiacim sa záverom školského roka, ktorý so sebou nesie úplné uvoľnenie pravidiel. Učitelia už v tomto období netrávajú na dodržiavanie pevného zasadacieho poriadku, čo žiaci rýchlo pochopia a začnú sa v triede samovoľne rozmiestňovať. Školský rok sa uzatvára znovuzískaním úplnej žiackej kontroly nad zasadacím poriadkom.

Cieľom tohto príspevku bolo zistiť, ako vzniká zasadací poriadok na druhom stupni základných škôl. Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že tvorba zasadacieho poriadku je sériou učiteľsko-žiackych akcií a protiaksií, vyvíjajúcich sa v čase a vedúcich k základnému cieľu, aby v triede vzniklo vyhovujúce učebné prostredie, podnecujúce učiteľsko-žiacku spoluprácu a rešpektujúce existujúce alebo novo vzniknuté vzťahy. V momente, keď sú tieto ciele naplnené, môžeme spolu s vyučujúcimi konštatovať, že zasadací poriadok skutočne funguje.

PodĎakovanie

Tento článok vznikol v rámci projektu Škola: výzkum vnitřních procesů a vnějších podmínek jejího fungování (GA406/09/H040) financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autorka dĎakuje za poskytnutú podporu.

Literatúra

- ADAMS, R., BIDDLE, B. *Realities of teaching: Explorations with video tape*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1970.
- BABAD, E., EZER, H. Seating locations of sociometrically measured student types: methodological and substantive issues. *British Journal of Educational Psychology*, 1993, roĎ. 63, Ď. 1, s. 75–87.
- BENEDICT, M. E., HOAGH, J. Seating location in large lectures: Are seating preferences or location related to course performance? *Journal of Economic Education*, 2004, roĎ. 35, Ď. 3, s. 215–231.
- BRADOVÁ, J. Variácie priestorového usporiadania školskej triedy a ich vplyv na pedagogickú komunikáciu. *Studia paedagogica*, 2011, roĎ. 16, Ď. 1, s. 191–210.
- BURDA, J. M., BROOKS, C. I. College classroom seating position and changes in achievement motivation over a semester. *Psychological Reports*, 1996, roĎ. 78, Ď. 1, s. 331–336.
- DALY, J. A., SUITE, A. Classroom Seating Choice and Teacher Perceptions of Students. *Journal of Experimental Education*, 1981, roĎ. 50, Ď. 2, s. 64–69.
- DOCKRELL, J. E., SHIELD, B. M. Children's perceptions of their acoustic environment at school and at home. *Journal of the Acoustical Society of America*, 2004, roĎ. 115, Ď. 6, s. 2964–2973.
- DOCKRELL, J. E., SHIELD, B. M. Acoustical barriers in classrooms: the impact of noise on performance in the classroom. *British Educational Research Journal*, 2006, roĎ. 32, s. 509–525.
- ERIKSEN, A., WINTERMUTE, M. *Students, structures, spaces: Activities in the built environment*. Menlo Park, California: Addison-Wesley, 1983.
- GALTON, M., HARGREAVES, L., COMBER, C., WALL, D., PELL, A. *Inside the primary classroom: 20 years on*. London: Routledge, 1999.
- GAVORA, P. *UĎitel a ůáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005.
- HAMM, J. V., FAIRCLOTH, B. S. The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. In WAY, N., HAMM, J. V. *The experience of close friendship in adolescence. New directions for child and adolescent development*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005, s. 61–78.
- HASTINGS, N., SCHWIESO, J. Tasks and tables: The effect of seating arrangements on task engagement in primary classrooms. *Educational Research*, 1995, roĎ. 37, Ď. 3, s. 279–291.
- JONES, K., CHARLTON, T., WILKIN, J. Classroom behaviours which first and middle school teachers in St. Helena find troublesome. *Educational Studies*, 1995, roĎ. 21, Ď. 2, s. 139–153.
- KUTNICK, P., BLATCHFORD, P., BAINES, E. Pupil groupings in primary school classroom: Sites for learning a social pedagogy? *British Education Research Journal*, 2002, roĎ. 28, Ď. 2, s. 188–206.

- MacPHERSON, J. C. *The feral classroom*. London: Routledge & Kegan Paul, 1983.
- MARX, A., FUHRER, U., HARTIG, T. Effects of classroom seating arrangements on children's question-asking. *Learning Environments Research*, 1999, roč. 2, č. 3, s. 249–263.
- MOORE, D., GLYNN, T. Variations in question rate as a function of position in the classroom. *Educational Psychiatry*, 1984, roč. 4., č. 2, s. 232–248.
- NEWCOMB, A. F., BAGWELL, C. L. Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 1995, roč. 117, č. 2, s. 306–347.
- PERKINS, K. K., WIEMAN, C. The surprising impact of seat location on student performance. *The Physics Teacher*, 2005, roč. 43, č. 1, s. 30–33.
- REBETA, J. L., BROOKS, Ch. I., O'BRIEN, J. P., HUNTER, G. A. Variations in Trait-Anxiety and Achievement Motivation of College Students as a Function of Classroom Seating Position. *The Journal of Experimental Education*, 1993, roč. 61, č. 3, s. 257–267.
- SCHNITZEROVÁ, E., RAČKOVÁ, M. Niektoré kvantitatívne charakteristiky pedagogickej interakcie v situácii frontálneho vyučovania na ZŠ. *Psychológia a patopsychológia*, 1995, roč. 30, č. 3, s. 293–301.
- SCHWEBEL, A. I., CHERLIN, D. L. Physical and social distancing in teacher-pupil relationships. *Journal of Educational Psychology*, 1972, roč. 63, č. 6, s. 543–550.
- SOMMER, R. Classroom ecology. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1967, roč. 3, č. 4, s. 489–503.
- ŠVARŤÍČEK, R. Metody sběru dat. In ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007, s. 142–202.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011.
- WHELDALL, K., MORRIS, M., VAUGHAN, P., NG, Y. Y. Rows versus tables: an example of the use of behavioural ecology in two classes of eleven-year-old children. *Educational Psychology*, 1981, roč. 1, č. 2, s. 171–184.

O autorke

Mgr. JARMILA BRADOVÁ je doktorandskou študentkou odboru pedagogika na Ústave pedagogických vied Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity. Vo svojej dizertačnej práci sa zaoberá priestorovými faktormi v procesoch pedagogickej komunikácie na druhom stupni základnej školy.

Kontakt: jbradova@phil.muni.cz

About the author

JARMILA BRADOVÁ is a doctoral student of Education at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. She specialises in spatial factors of the processes within educational communication at lower secondary schools.

Contact address: jbradova@phil.muni.cz