



Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé

Kateřina Vlčková • Kateřina Lojdrová • Josef Lukas
Jan Mareš • Lucie Škarková • Tomáš Kohoutek
Petr Květon • Stanislav Ježek

MASARYKOVA
UNIVERZITA

ŘÍZENÍ TŘÍDY: STUDENTI UČITELSTVÍ A JEJICH PROVÁZEJÍCÍ UČITELÉ

Kateřina Vlčková
Kateřina Lojďová
Josef Lukas
Jan Mareš
Lucie Škarková
Tomáš Kohoutek
Petr Květon
Stanislav Ježek

Masarykova univerzita
Brno 2020

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Vlčková, Kateřina, 1976-

Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé / Kateřina Vlčková, Kateřina Lojdrová, Josef Lukas, Jan Mareš, Lucie Škarková, Tomáš Kohoutek, Petr Květon, Stanislav Ježek. -- 1. vydání. -- Brno : Masarykova univerzita, 2020. -- 1 online zdroj

České a anglické resumé

Obsahuje bibliografii a rejstřík

ISBN 978-80-210-9652-3 (online ; pdf))

* 303.022 * 37.091.321 * 378.011.3-052 * 377 * 377.8-027.22 * 37.091.12 * (437.3) *
(048.8:082)

- kvalitativní výzkum -- Česko
- management třídy
- vysokoškolští studenti
- profesní příprava
- pedagogická praxe
- učitelská profese
- kolektivní monografie

37.09 - Organizace výuky a vzdělávání [22]

Autoři kapitol

Kateřina Vlčková (kap. 4, 5, 6, 10, úvod, diskuse, resumé, summary, přílohy, odkazy, rejstřík, editorka)

Kateřina Lojdrová (kap. 2, 7, 8, popis diskurzivní analýzy v kap. 4.6, úvod, diskuse, resumé)

Josef Lukas (kap. 2, diskuse)

Jan Mareš (kap. 3, 10, diskuse)

Lucie Škarková (kap. 9, diskuse, rejstřík)

Tomáš Kohoutek (kap. 3, 10)

Petr Květon (EFA analýza v kap. 4.5.4, regresní modely v kap. 5.3)

Stanislav Ježek (FA analýza v kap. 4.5.5, 4.5.6, referenční vzorek běžné populace kap. 5, 6, 9)

Recenzenti

prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

Mgr. et Mgr. Bc. Zuzana Šalamounová, Ph.D., Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity



Kniha je šířená pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2020 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9652-3

ISBN 978-80-210-9651-6 (brož. vazba)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9652-2020>

Publikace vznikla v rámci projektu Grantové agentury České republiky GA16-02177S *Strategie řízení třídy u studentů učitelství a zkušených učitelů (jejich „cvičných učitelů“)* na druhém stupni základní školy řešeného na katedře pedagogiky a katedře psychologie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Autoři děkují za poskytnutou podporu, díky níž se mohli tomuto tématu delší dobu věnovat. Veliké poděkování patří recenzentkám, prof. Elišce Walterové a dr. Zuzaně Šalamounové, díky nimž jsme mohli mnohé aspekty monografie vylepšit. Děkujeme také jazykovým korektorkám za zlepšení srozumitelnosti sdělení. Veliké poděkování směřuje též ke studentům učitelství a jejich provázejícím učitelům, kteří nám poskytli data o sobě a žákům, kteří umožnili natáčení výuky a zodpovídali dotazníky. Doktoru Janu Širůčkovi z FSS MU děkujeme za inspiraci pracovat se škálou potřeby kognitivního uzavření. Děkujeme také všem, kteří různou podpůrnou prací, např. administrativou, projekt podporovali.

výzkumný tým

OBSAH

1	ÚVOD	9
2	ŘÍZENÍ TŘÍDY	11
2.1	Vývoj konceptu řízení třídy	12
2.2	Řízení třídy v dichotomických pojetích	13
2.2.1	Obecné přístupy k řízení třídy: behaviorismus – humanismus	13
2.2.2	Oblasti řízení třídy: management chování – management výuky	15
2.2.3	Strategie řízení třídy: proaktivní – reaktivní	17
2.3	Souvislost řízení třídy s profesním vývojem učitele	20
2.4	Shrnutí: Jak tedy o řízení třídy uvažujeme?	23
3	PEDAGOGICKÉ MYŠLENÍ UČITELŮ A JEJICH POTŘEBA KOGNITIVNÍHO UZAVŘENÍ	26
3.1	Učitelské myšlení a teorie	26
3.2	Učitelské myšlení a profesní příprava učitelů	27
3.3	Potřeba kognitivního uzavření	28
4	METODOLOGIE ZKOUMÁNÍ ŘÍZENÍ TŘÍDY	33
4.1	Výzkumná otázka	33
4.2	Význam výzkumu řízení třídy	33
4.3	Design výzkumu	34
4.4	Výzkumný vzorek	37
4.4.1	Vzorek v terénním výzkumu	38
4.4.2	Vzorek v širším dotazníkovém šetření	40
4.5	Metody sběru dat	42
4.5.1	Pozorování	43
4.5.2	Rozhovor	45
4.5.3	Reflektivní deník	45
4.5.4	Škála managementu chování a výuky	45
4.5.5	Škála potřeby kognitivního uzavření	48
4.5.6	Škála bázi moci	51

4.6	Metody analýzy dat	52
4.7	Limity výzkumu	54
5	ŘÍZENÍ TŘÍDY STUDENTY UČITELSTVÍ A UČITELI: ŠIRŠÍ DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	56
5.1	Řízení třídy: chování žáků	61
5.2	Řízení třídy: výuka	64
5.3	Řízení třídy z hlediska potřeby kognitivního uzavření	70
5.4	Shrnutí výsledků	79
6	ŘÍZENÍ TŘÍDY ŠESTI STUDENTY A JEJICH UČITELI: TERÉNNÍ VÝZKUM	82
6.1	Řízení třídy: chování žáků	82
6.2	Řízení třídy: výuka	86
6.3	Potřeba kognitivního uzavření	91
6.4	Žákovské vnímání řízení třídy	97
6.5	Souhrnná charakteristika dvojic: provázející učitel – student učitelství ..	101
7	SROVNÁNÍ ŘÍZENÍ TŘÍDY STUDENTKY UČITELSTVÍ A JEJÍ PROVÁZEJÍCÍ UČITELKY NA ZÁKLADĚ SOCIÁLNÍ ROLE A FÁZE PROFESNÍHO VÝVOJE	108
7.1	Management chování u studentky učitelství a u její provázející učitelky	108
7.1.1	Studentka a její provázející učitelka mezi proaktivním a reaktivním managementem chování	111
7.2	Management výuky u studentky učitelství a u její provázející učitelky ..	114
7.3	Řízení třídy na scéně a za scénou: shrnutí a diskuse	119
8	SOCIALIZACE STUDENTA UČITELSTVÍ DO DISKURZIVNÍ KOMUNITY TŘÍDY: MEZI ZAMĚŘENÍM NA UČITELE A NA ŽÁKA ..	121
8.1	Interpretační repertoáry řízení třídy provázející učitelky: zaměření na učitele	122
8.1.1	Legitimizace na učitele zaměřených interpretačních repertoárů učitelky	125
8.2	Odraz interpretačních repertoárů řízení třídy učitelky v jejich výukových praktikách	126
8.3	Interpretační repertoáry řízení třídy studentky učitelství: přístup částečně zaměřený na žáka	129

8.4	Výukové praktiky studentky učitelství v kontextu interpretačních repertoárů řízení třídy studentky a její provázející učitelky	132
8.5	Interpretační repertoáry řízení třídy a jejich reprodukce ve výuce: diskuse.	134
9	PROVÁZEJÍCÍ UČITELÉ A STUDENTI UČITELSTVÍ: ROZVOJ PROFESNÍCH DOVEDNOSTÍ	136
9.1	Můj dům, můj hrad	140
9.2	Co jste, děti, dělaly minule?	148
9.3	Na čem záleží studentům učitelství ve výukové komunikaci?	152
9.4	A co když nevím, co se učím a v čem se rozvívám?	156
10	ŘÍZENÍ TŘÍDY Z HLEDISKA POTŘEBY KOGNITIVNÍHO UZAVŘENÍ	158
10.1	Potřeba kognitivního uzavření ve světle dotazníkových dat	160
10.2	Vstupy učitele do výuky studenta učitelství ve vazbě na potřebu kognitivního uzavření	163
10.2.1	Motivy a důvody intervencí provázejících učitelů	166
10.2.2	Intervence a management chování	169
10.3	Potřeba plánování a nečekané situace	170
10.4	Potřeba kognitivního uzavření, didaktické výzvy a inspirace	171
10.5	Konstrukt potřeby kognitivního uzavření: Shrnutí	174
11	DISKUSE: SKRYTÁ A NEREFLEKTOVANÁ TÉMATA ŘÍZENÍ TŘÍDY	176
	RESUMÉ	186
	SUMMARY	188
	LITERATURA	190
	PŘÍLOHY	214
	Příloha 1: Manuál pro transkripci dat	214
	Příloha 2: Protokol o pořízení videozáznamu vyučovací hodiny	217
	Příloha 3: Oslovení ke spolupráci na výzkumu	219
	Příloha 4: Souhlas s natáčením	220
	Příloha 5: Ukázka transkriptu videozáznamu výuky studenta učitelství	222
	Příloha 6: Tazatelské schéma rozhovoru se studentem učitelství	233

Příloha 7: Tazatelské schéma rozhovoru s učitelem	235
Příloha 8: Ukázka transkriptu rozhovoru se studentem učitelství	237
Příloha 9: Ukázka transkriptu rozhovoru s učitelem	242
Příloha 10: Pokyny pro studenty učitelství k reflektivnímu deníku	250
Příloha 11: Ukázka z reflektivního deníku.	251
Příloha 12: Škála managementu chování a výuky, Škála potřeby kognitivního uzavření	253
Příloha 13: Škála Báže moci: verze pro studenty učitelství	256
Příloha 14: Škála Báže moci: verze pro učitele	261
Příloha 15: Výsledky bází moci učitelů a studentů učitelství	265
SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A UKÁZEK.	269
VĚCNÝ REJSTŘÍK	272

1 ÚVOD

Řízení třídy učitelem je jedním z klíčových faktorů rozhodujících u začínajících učitelů o jejich setrvání v profesi, a u zkušenějších o spokojenosti s učitelskou profesí. U začínajících učitelů představuje také oblast, kterou se na fakultě vzdělávající učitele učili málo a kterou často zkouší až ve své vyučovací praxi. Není-li však učitel s to řídit úspěšně třídu, nevytváří podmínky pro efektivní učení žáků. Pro žáky je vhodné řízení třídy (tj. jejich chování a procesu vyučování a učení z didaktického hlediska) klíčovým faktorem vzdělávacích výsledků i spokojenosti ve vzdělávání.

Řízení třídy není jen jednou z relativně málo osvojovaných oblastí na pedagogických fakultách, je také jednou z méně probádaných oblastí českým pedagogickým výzkumem. Také v praktickém povědomí učitelů není zatím z řízení třídy mnoho materiálů a kurzů.

Cílem naší monografie je proto přispět k bližšímu poznání řízení třídy na základní škole. Prezentovaná monografie představuje výsledky výzkumu řízení třídy studentů učitelství na dlouhodobých praxích na základních školách, které srovnává s řízením třídy jejich provázejícími učiteli. Zabýváme se pojetím řízení třídy, jeho odrazem v realizovaném řízení třídy a jak řízení třídy vnímají žáci. Kládeme si otázky týkající se reprodukce řízení třídy provázejícího učitele studentem učitelství na praxi. Řízení třídy sledujeme v oblasti chování žáků a výuky a z hlediska proaktivních a reaktivních strategií. Popisujeme také vztah jedné z osobnostních charakteristik s řízením třídy, a to potřeby kognitivního uzavření.

Náš výzkum staví na videozáznamem zprostředkovaném pozorování a analýze transkriptů vyučovacích hodin šesti studentů učitelství a šesti provázejících učitelů na druhém stupni šesti základních škol. S učiteli i studenty učitelství byly vedeny rozhovory o řízení třídy, studenti učitelství si vedli také deník z praxe. Učitelé i studenti učitelství vyplňovali škálu na řízení třídy a svou potřebu kognitivního uzavření jakožto jednu z osobnostních charakteristik determinujících řízení třídy. Žáci zkoumaných tříd vyplňovali škálu bází moci učitele.

Výše uvedené šetření bylo doplněno širším kontextovým dotazníkovým šetřením řízení třídy a potřeby kognitivního uzavření, kterého se účastnil jeden celý první ročník studentů učitelství v navazujícím magisterském studiu na své druhé dlouhodobé praxi a jejich provázející učitelé z druhého stupně základních škol převážně z Brna a okolí. Toto širší šetření slouží k zasazení výzkumu na šesti studentech učitelství a šesti jejich provázejících učitelích do širšího kontextu dané populace.

Monografie začíná konceptualizací řízení třídy ve vazbě na pedagogické myšlení učitele a potřebu kognitivního uzavření. Poté je popisován postup našeho výzkumu (design, metody sběru a analýzy dat a zkoumaný vzorek). Následuje kapitola s výsledky širšího kontextového dotazníkového šetření řízení třídy

a potřeby kognitivního uzavření, poté charakteristika naší šestice studentů učitelství na praxích a jejich provázejících učitelů z hlediska jejich řízení třídy a potřeby kognitivního uzavření i pohledu žáků na jejich mocenské báze. Hlavní část výzkumu tvoří navazující kvalitativní analýzy řízení třídy a jeho reprodukce a kapitola o projevech potřeby kognitivního uzavření učitelů a studentů učitelství v jejich řízení třídy a přístupech k němu.

Knih je určena všem zájemcům o téma řízení třídy, především však vzdělavatelům studentů učitelství a výzkumníkům v dané oblasti. Využívat ji mohou i studenti učitelství, provázející učitelé a ředitelé škol, nicméně na ně není svou formou přímo zaměřena.

*výzkumný tým z katedry pedagogiky a z katedry psychologie
Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*

2 ŘÍZENÍ TŘÍDY

Kateřina Lojďová, Josef Lukas

V této kapitole monografie se věnujeme vymezení konceptu *classroom management*, pro který se v českém kontextu nejčastěji užívá termín *řízení třídy*. Jak se ovšem ukazuje, tento překlad termínu *classroom management* může být poněkud zavádějící, mimo jiné z toho důvodu, že v české odborné pedagogicko-psychologické literatuře není vymezení konceptu řízení třídy věnována příliš velká pozornost. Poněkud přesnějším se zdá být výklad pojmu Mareše a Gavory (1999), kteří v souvislosti s pojmem *classroom management* zmiňují jednak *řízení vyučovacího procesu*, jednak *soubor pravidel pro efektivní řízení výuky*. V textu však budeme používat zavedenější pojem řízení třídy. Tradičně se česká věda zaměřuje na související koncepty: autoritu, autoritativnost, kázeň, klima školní třídy, komunikaci a interakci ve školní třídě a nověji moc ve školní třídě (např. Vališová, 1998; Vališová & Kasíková, 2007; Čáp & Mareš, 2007; Gavora, 2005; Šedová et al., 2012, Vlčková et al., 2015). V učebnicových textech je u nás dostupná například kapitola Kasíkové (2007) s názvem *Třídní management*. Monografií věnovanou řízení třídy je český překlad Cangelosioho publikace *Classroom management strategies* pod názvem *Strategie řízení třídy* (Cangelosi, 2000). Vzhledem k „prakticistnímu“ charakteru se publikace stala oblíbenou především u studentů učitelství a u učitelů, akademický diskurz však výrazněji neovlivnila. Koncept řízení třídy má však dle našeho názoru silný teoretický i praktický potenciál, pokud se ovšem při jeho vymezení obrátíme na primární zahraniční zdroje, zejména angloamerické. V této práci se tedy mimo jiné pokusíme o obsáhlejší vymezení pojmu (konceptu) řízení třídy pro potřeby dalšího empirického zkoumání v českém kontextu, přičemž výchozím předpokladem je, že řízení třídy nepředstavuje jen dílčí činnost učitele, nýbrž je komplexní interdisciplinární determinantou edukačního procesu.

Od 80. let je v literatuře popisován šok z reality (srov. Veenman, 1984), který souvisí zejména s nezvládnutím řízení třídy začínajícími učiteli. Studenti učitelství pak zažívají určitý rozpor mezi svojí profesní připraveností a nároky na zvládnutí třídy již v průběhu praxí. Důvodů se nabízí více a většinou jsou vzdělavatelům budoucích učitelů relativně dobře známy. Můžeme se např. bavit o tzv. masifikaci vzdělávání (srov. Prudký, Pabian, & Šima, 2010), která často neumožňuje intenzivnější práci s menšími skupinami studentů při procvičování či zdokonalování jejich dovedností vztahujících se k řízení třídy. Také – možná předimenzovaná – náročnost aprobačních oborů relativně „zahlcuje“ studenty fakty a teoriemi, takže na tzv. pedagogicko-psychologický základ zbývá studentům stále méně času a síly. Tento „oborově-didaktický“ pohled na absolventa pedagogické fakulty se

zdá být v rozporu s vnímáním budoucího učitele jakožto člověka zvládajícího především kontakt se žáky, udržování pozitivního klimatu tříd a také, v souvislosti s tématem této monografie, disponujícího schopnost řídit třídu.

2.1 Vývoj konceptu řízení třídy

Při vymezování pojmu řízení třídy se v zahraniční literatuře setkáme s mnoha pojetími, která by mohla být v zásadě rozdělena na užší (tradiční) a širší, v současnosti převládající. Užší pojetí ilustruje například přístup k řízení třídy, který vychází z „jednoduchého“ principu – totiž že řízení třídy zahrnuje veškeré kroky učitelů, které podporují pořádek a efektivní využívání času ve vyučovacích hodinách (srov. Wubbels, 2011). Také autorky Evertsonová a Weinsteinová zmiňují v úvodu k *Handbook of classroom management* (Evertson & Weinstein, 2006a) dřívější pojetí řízení třídy, kdy jde hlavně o projev „kontroly“ žáků a studentů ze strany učitele. V angloamerickém kontextu populární koncept řízení třídy se namísto úzkého zaměření na kázeň orientuje na utváření podmínek pro pozitivní chování žáků a jejich školní úspěšnost (Jones & Jones, 1986). Jeden ze zakladatelů moderní teorie řízení třídy Kounin (1970) klade důraz na propojení kázně a procesu výuky. I v současném pojetí zahrnuje řízení třídy tyto dvě dimenze, pro které v českém kontextu volíme termíny *management chování* a *management výuky* (viz kapitolu 2.2). Koncept řízení třídy je nutné vnímat jako interdisciplinární, kdy zahrnuje zejména pedagogické, didaktické, psychologické a sociálně psychologické charakteristiky edukačního procesu. Lze tak čerpat z bohaté teorie behaviorismu, humanismu, pedagogického konstruktivismu, didaktické transformace obsahu apod. Tyto směry tvoří východiska našeho textu, vzhledem k jeho cíli a rozsahu jsou však níže pojednány pouze rámcově.

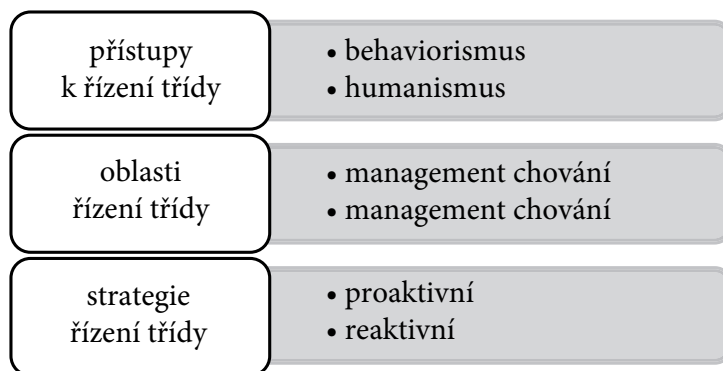
Současný převládající přístup k řízení třídy je tedy zaměřen na jeho široké pojmání z různorodých perspektiv, které posouvají vnímání řízení třídy směrem k mnohostrannému komplexu různých aktivit. Řízení třídy lze chápat například jako systém strategií učitele k vytváření fyzických a sociálních podmínek ve školní třídě, které podporují proces učení u žáků (Christofferson, Sullivan, & Bradley, 2015). V souvislosti s širším chápáním pojmu řízení třídy je také třeba zmínit orientaci učitelova působení, které nezahrnuje jen vzdělávání žáků. Řízení třídy představuje kombinaci procesů a přístupů, které učitel používá k podpoře a udržování prostředí (*environment*) třídy (Romi, Lewis, & Roache, 2013). Z hlediska našeho pohledu na řízení třídy je slovo *environment* podstatné – v řízení třídy nejde čistě o přímé působení na žáky, ale také o nastavení adekvátního vstřícného prostředí, podporujícího žáky či studenty v procesu učení. Zdůrazňujeme proto také nepřímé výchovné působení jako součást řízení třídy (srov. Pelikán, 1995).

Jednou z úvodních poznámek by také mělo být, že v současnosti se realita vzdělávání žáků mění i ve smyslu narůstající diverzity tříd – koncept inkluze a akceptované různorodosti ve složení tříd nelze opomíjet (např. van Tartwijk, et

al., 2009; Lazarová et al., 2015). I z hlediska této proměny tříd narůstá potřeba diferencovaného řízení třídy. Ta vychází mimo jiné ze skutečnosti, že učitel rozumí odlišnostem u žáků a dokáže s nimi pracovat, přizpůsobuje obsah, proces a produkt žákově připravenosti, zájmu a učebnímu profilu a usiluje o maximální růst a individuální úspěch žáků (Kasíková & Straková, 2011). Z hlediska rozmanitosti cílů řízení třídy můžeme navázat na Taubera (2007), který se – v rámci americké tradice – snaží zasadit roli učitele do kontextu vývoje demokratické společnosti, kdy je i žák či student vnímán jako občan. Řízení třídy tedy nesměřuje jen do mikrosociální roviny školní třídy, ale i do makrosociální roviny, kde chápe žáka jako občana společnosti a připravuje jej na tuto roli.

2.2 Řízení třídy v dichotomických pojetích

Pro shrnutí různých přístupů k řízení třídy jsme na základě studia odborné literatury vytvořili tři dichotomická pojetí, která vycházejí především z bohaté zahraniční odborné literatury (a poněkud méně ze zdrojů českých). Dichotomie konstruujeme jako modelové kontinuální škály, přičemž v praxi se řízení třídy pohybuje mezi póly těchto škál či na jejich překryvu (obrázek 2.1). To znamená, že nabízené dělení je jedním z možných pohledů a je tedy pouze arbitrární – jednotlivé přístupy nejsou a nemohou být odděleny od ostatních a jejich postuláty se v konečném důsledku prolínají. První dichotomie mapuje obecné základní přístupy k řízení třídy: behaviorismus a humanismus. Druhá dichotomie zachycuje dvě oblasti edukačního procesu: management chování a management výuky. Třetí dichotomie je již zasazena do roviny konkrétních edukačních aktivit a zohledňuje strategie učitele při řízení třídy: proaktivní a reaktivní.



Obrázek 2.1. Dichotomická pojetí řízení třídy.

2.2.1 Obecné přístupy k řízení třídy: behaviorismus – humanismus

Behaviorální přístup bývá doposud často považován za stěžejní paradigma v pohledu na řízení třídy, a to navzdory problematickému „převodu“ zjištění z takto

orientovaných výzkumů do praxe (srov. Landrum & Kauffman, 2006). Je však třeba poznamenat, že základní principy tohoto přístupu, které zmiňujeme níže, stále tvoří podstatnou a relativně sdílenou součást práce se třídou u učitelů i studentů učitelství.

V behaviorálním přístupu k řízení třídy se většinou (aniž by to občas autoři explicitně zmiňovali) vychází ze základních psychologických přístupů k učení v podání behavioristů (Landrum & Kauffman, 2006, s. 47). V zásadě jde o známé postupy, jako je negativní a pozitivní posilování či zaměření na vyhasínání (*extinction*) nežádoucího chování. S behaviorálním přístupem k řízení třídy se často mohou pojít termíny jako donucování, podplácení či kontrola, ale odhlédneme-li od možného vnímání pojmu podplácení, jsou určité formy donucování vždy ve vztazích učitel-žák přítomny. V oblasti využívání donucování při řízení třídy je možné a vhodné rozlišovat mezi pozitivním a negativním použitím donucovací moci učitele (srov. Lukas & Lojdová, 2015, s. 82). Také jeden z původně hlavních behaviorálních způsobů řízení třídy, tedy využívání trestů, je pochopitelně stále více vnímán jako kontroverzní (Landrum & Kauffman, 2006, s. 64). Behaviorální přístupy k řízení třídy nabízejí mnoho teoreticky podložených a prakticky využitelných nástrojů k „řízení“ chování žáků. Ovšem zároveň lze podotknout, že tyto nástroje lze použít, v souvislosti s osobností učitele, dobře, nebo špatně (obratně, či neobratně) – takže se nabízí otázka, zda pouhé univerzální nástroje mohou pomoci jakémukoliv učiteli při zvládnání třídy (srov. také Landrum & Kauffman, 2006).

Pokud hovoříme o humanistickém přístupu k řízení třídy, hlavním principem se jeví konstruktivismus, především se svým důrazem na podporu autonomie žáka. V tomto přístupu je kladen důraz na výše zmíněný *environment* (ve smyslu široce vnímaného prostředí třídy), kdy je žák či student akceptován jako svébytná osobnost a partner v edukačním procesu a kdy je vzdělávání zaměřeno na žáka a učitel je vnímán spíše jako facilitátor než manažer (Rogers, 2014). Úloha učitele se v humanisticky pojatém řízení třídy mění, nejde o kontrolu a donucování, ale o schopnost učitele vnímat možnosti žáků, přizpůsobovat výuku a snažit se aktivovat veškerý možný potenciál konkrétního žáka (srov. např. Dreikurs et al., 1998).

Podkapitola 2.2 je věnována dichotomiím, ovšem, jak jsme již předeslali, jsou to dichotomie pouze pracovní. I behaviorální přístupy nabízejí alternativy – např. Nieová a Lauová (2009) s odkazem na dřívější publikace zdůrazňují, že řízení třídy je zásadní komponentou efektivního učení. Autorky ve svém výzkumu představují koncept komplementarity behaviorálního přístupu k řízení třídy s přístupem „pečujícím“ (*care*), tedy vycházejícím z humanistického pojetí. Na základě tohoto přístupu je usnadněno zapojení žáka do výuky a také zvýšena jeho spokojenost se školním životem. Zmíněná komplementární role řízení a péče naznačuje, že učitelé mohou při své práci kombinovat „ovládání“ třídy a zároveň péči o ni.

2.2.2 Oblasti řízení třídy: management chování – management výuky

V literatuře týkající se řízení třídy bývá rozlišována oblast *behavior management* a *instructional management* (srov. Evertson & Weinstein, 2006b; Martin & Sass, 2010). Převod do české terminologie je poměrně problematický, nesnažíme se proto o přesný překlad do češtiny, nýbrž o adaptaci termínů. V této monografii tedy hovoříme o managementu chování (*behavior management*) a managementu výuky (*instructional managementu*). Je přitom jasné, že obojí se odehrává ve výuce, nicméně první termín klade důraz na oblast chování žáků a v širším smyslu na sociální oblast práce se třídou, zatímco druhý termín akcentuje didaktickou oblast a je zaměřen na dosahování výukových cílů v rámci výukového procesu.

Také je zjevné, že se tyto oblasti překrývají a vzájemně ovlivňují. Management výuky se odehrává v sociálním kontextu, který tvoří pravidla pro sociální interakci ve školní třídě. V opačném směru ovlivňuje management výuky oblast chování žáků už tím, že když učitel pracuje s výukovým obsahem, tak souběžně ovlivňuje chování žáků. Tato úvaha není nikterak nová – v archivu časopisu *Pedagogika* z 50. let se můžeme dočíst o výchovném významu učiva: „činitelem, významným pro řešení otázky výchovného vyučování, je vhodný výběr látky a její využití. V otázce využití látky je potřeba především zajistit, aby učitel uměl těžit co nejplněji z těch výchovných hodnot, které obsahuje sama látka“ (Procházková, 1954, s. 656). Z hlediska současného výzkumu můžeme jako příklad překryvu těchto oblastí uvést výzkum didaktické strategie založené na žákovské volbě ve výukovém procesu (*choice making*), která snižuje výskyt nevhodného chování žáků ve třídě, a naopak zvyšuje výskyt žádoucího chování (Jolivet, Ennis, & Swoszowski, 2017). Managementem výuky tedy učitel zároveň vstupuje do managementu chování a naopak. Opačný směr vlivu uvádí například Pol (2007, s. 2) s oporou o Brunera (1973), který říká, že „sociální dimenze ve škole není jakýmsi přídatkem k efektivnímu učení a vyučování, ale je jeho prvotní podmínkou.“ Rozdělení těchto oblastí je tedy pouze modelové za účelem analytického uchopení problematiky řízení třídy, takže je vždy třeba brát v potaz jejich překryv, provázanost a vzájemné ovlivňování.

Nejprve se budeme věnovat managementu chování, který bývá spojován zejména s budováním pozitivního klimatu školní třídy. Důležitou, i když pochopitelně ne jedinou, součástí managementu chování je také udržování kázně, kterou vymezujeme jako dodržování pravidel, která mohou být nařízená (vnější), nebo dobrovolně přijatá, tedy vnitřní (Bendl, 2004). Zúženě tedy lze říci, že tato oblast zahrnuje předcházení nekázně ve školní třídě a reakce učitele na nekázeň (podrobněji viz reaktivní a proaktivní strategie řízení třídy níže). Na tomto místě se zaměříme širěji na vztahy mezi učiteli a žáky. Mnohé výzkumy naznačují, že pozitivní vztahy učitele a žáků jsou skutečným jádrem efektivního řízení třídy (Evertson & Weinstein, 2006a). Současné výzkumy upozorňují i na skutečnost, že dobrý vztah učitele a žáka je důležitý pro obě strany. Pianta, Steinberg a Rollins

(1995) charakterizují dobrý vztah učitele a žáků jako vřelý a blízký. Mají-li žáci s učitelem dobrý vztah, pak se lépe přizpůsobují školním podmínkám (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). Učitelé na základě dobrého vztahu se žáky reportují uspokojení z práce (Veldman, van Tartwijk, Brekelmans, & Wubbels, 2013) a méně stresu (Yoon, 2002).

Determinanty vztahu učitel-žák se staly předmětem řady výzkumů. Dobrý vztah učitele s žáky koreluje s charakteristikami žáků jako je školní úspěšnost (Hamre & Pianta, 2001) či konformita žáka ve vztahu k pravidlům ve škole (Claessens et al., 2016). Z toho vyplývá, že žáci méně úspěšní či rezistentní ke školním normám představují jistou výzvu pro řízení třídy učitelem. Aktuálním tématem výzkumů vztahu učitele a žáků je také gender a etnicita. Učitelé obecně uvádějí bližší vztah k dívkám a více konfliktů s chlapci, z hlediska etnicity jsou výsledky výzkumů nejednoznačné (Gallagher, Kainz, Vernon-Feagans, & White, 2013). Nevyváženost zastoupení obou pohlaví v učitelské profesi však komplikuje výzkum genderu ve vztahu učitel – žáci. Někteří autoři zmiňují význam stejného pohlaví učitele a žáka pro utváření vztahů, tedy že dívky mají lepší vztahy s učitelkami, zatímco chlapci s učiteli (Bem, 1981; Evertson & Weinstein, 2006b). Zároveň se však ve výzkumech ukázalo, že obtížněji vztahy s chlapci navazují jak ženy, tak i muži (Spilt, Koomen, & Jak, 2012).

Na straně učitele lze také brát v potaz subjektivní teorie učitelů (*teacher's beliefs*), vnímanou zdatnost učitele (*self-efficacy*) a *well-being* (Breeman et al., 2015), které se promítají do utváření vztahu se žáky, a tím i do managementu chování žáků. Učitelé, kteří pozitivně vnímají sami sebe, uvádějí pozitivní vnímání žáků a méně konfliktů ve třídě (Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008). Další poznatky k tématu managementu chování skrze budování pozitivního vztahu učitele a žáků ve třídě nabídneme v kapitole 2.2.3 o reaktivních a proaktivních strategiích řízení třídy.

Management výuky (*instructional management*) zahrnuje kompletní výstavbu výukové jednotky: výukové cíle, výukové obsahy, výukové metody, hodnocení, zpětnou vazbu pro žáky atd. Dostáváme se tím do oblasti v našem prostředí bohatě rozpracované didaktiky¹ a didaktických principů (Spilková, 1996; Kuřina, 2009), oborových didaktik (Stuchlíková et al., 2015), transdisciplinární didaktiky (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017) a šířeji kvality ve vzdělávání (Janík et al., 2013). Efektivita managementu výuky je zásadním (školním) prediktorem školní úspěšnosti žáků (Banks et al., 2005). Didaktické strategie zvolené učitelem ovlivňují také postoje žáků k předmětu (Papanastasiou, 2002) a zájem o daný obor v budoucnosti. Stejně jako *management chování* souvisí i *management výuky* s osobností učitele a s jeho charakteristikami, takže například učitelé s vyšší vnímanou osobní zdatností (*self-efficacy*) zkouší nové výukové metody (Guskey, 1988) a méně kritizují žáky, pokud chybují (Ashton & Webb, 1986). Z hlediska

¹ Přehled vývoje didaktiky v letech 1964–2004 zpracoval Maňák (2005).

výzkumů genderu v souvislosti s managementem výuky se dle Schiefelové (2017) ukazuje, že učitelky-ženy častěji vykazují orientaci na žáky, využívání aktivizačních výukových strategií a zvládnání práce s výukovými cíli než učitelé-muži.

Management výuky se z pohledu současných autorů zaměřuje zejména na rozvíjení úkolů vyšší kognitivní náročnosti, kognitivní autonomie a příležitostí pro metakognitivní dovednosti žáků, s čímž souvisí poskytování kvalitní zpětné vazby učitelem (Reddy, Fabiano, Dudek, & Hsu, 2013), příležitosti pro žákovskou volbu ve výuce (*choice-making opportunities*) (Jolivet, Ennis, & Swoszowski, 2017), dialogické vyučování (Šedová et al., 2016), formativní hodnocení žáků (Dennis, 2009), zohlednění individuálního pokroku žáků namísto soutěže o známky mezi žáky (Baumert et al., 2010), výuku v heterogenních třídách a v inkluzivních podmínkách (Gaitas & Alves Martins, 2017) či efektivní práci s časem (Seidel & Shavelson, 2007). Významnou oblastí, která je akcentována nejen v inkluzivních třídách (Soodak & McCarthy, 2006), je také vytváření příležitostí pro vrstevnické učení (*peer-mediated strategies*) a sebeřízení (*self-directed strategies*).

2.2.3 Strategie řízení třídy: proaktivní – reaktivní

Strategie řízení třídy lze rozdělit na ty, které jsou zaměřeny především na předcházení neukázněnému chování a nespolupráci, a na ty, kteří spíše řeší již existující nekázeň a nespolupráci. Hovoříme proto o proaktivních a reaktivních strategiích řízení třídy. Tyto strategie se týkají ve vzájemné provázanosti jak managementu chování, tak i managementu výuky (například jasným instruováním či zajímavým výkladem můžeme předcházet nekázně, a lze jej tudíž považovat za proaktivní strategii řízení třídy). Obě strategie opět souvisí i s klimatem třídy – utváří jej a současně jsou jeho produktem. Pozitivní klima třídy, ke kterému (častěji) prostřednictvím proaktivních strategií řízení třídy směřujeme, můžeme charakterizovat jako sdílené názory, hodnoty a postoje. Ty pak ovlivňují interakci mezi žáky a učiteli a stanovují parametry přijatelného chování a norem pro školu (Mainhard, Brekelmans, & Wubbels, 2011).

V literatuře (srov. Evertson & Weinstein, 2006b) lze nalézt velké množství konkrétních přístupů k proaktivnímu řízení třídy. Z našeho pohledu se jeví jako stěžejní systémový interpersonální přístup, který je založen především na individualizaci výuky a který pojímá třídu jako dynamický interpersonální systém složený z interakcí jeho členů (Scarlett, 2015). Tento přístup je založen na systémové teorii a teorii pragmatické komunikace (Watzlawick et al., 2011) a na interpersonální teorii (Wubbels et al., 2012). V kontaktu s jinou osobou vždy dochází k interpersonální komunikaci, bez ohledu na záměry komunikačních aktérů, neboť jsme-li s ostatními v interakci, vyvozujeme si o nich pochopitelně nějaké závěry. Například ignoruje-li učitel žákovské otázky proto, že je nezaslechl, žáci si mohou

vyvodit množství jiných závěrů: že učitel je příliš zaneprázdněný, že si o žácích myslí, že jsou hloupí či že jsou jejich otázky nevhodné (Wubbels & Brekelmans, 2005). Wubbels et al. (1993) hovoří v interpersonální teorii o dvou dimenzích působení učitele: vlivu a blízkosti. Dimenze vlivu popisuje míru kontroly, kterou učitel disponuje ve třídě (dominance vs. submise) a míru blízkosti (odpor vs. kooperace) (Mainhard, Brekelmans, & Wubbels, 2011). K zachycení těchto dimenzí slouží (do českého prostředí adaptovaný) *Dotazník interakčního stylu učitele* (QTI) (viz Mareš & Gavora, 2004; Lukas, 2010), který lze chápat i jako možný nástroj pro reflexi podoby učitelova řízení třídy v rámci profesního rozvoje učitelů (srov. Fisher, Fraser, & Cresswell, 1995). Wubbels et al. (2012) nezůstávají jen u tvrzení, že vztah učitele s žáky ovlivňuje vzdělávací výsledky žáků (jak jsme uvedli výše), ale že i žáci (například jejich motivace) ovlivňují chování učitele. Vlivu žáků na učitele je přitom věnována menší výzkumná pozornost nežli naopak (v českém prostředí se využití technik změn chování žáky za účelem změnit chování učitele zabývá např. Makovská, 2011a; vyjednávání žáků s učitelem o odměně popsala Vlčková, 2015).

Jako základní prvek proaktivních strategií řízení třídy můžeme označit *supportivní chování učitele*. Autoři (Mainhard, Brekelmans, & Wubbels, 2011) zjistili, že pokud žáci vnímají supportivní chování učitele, vnímají také výrazně více jeho vliv a blízkost. Vliv a blízkost učitele přitom souvisí s kognitivními i afektivními výsledky učení žáků (Wubbels & Brekelmans, 2005), takže o supportivním chování učitele můžeme uvažovat i jako o jednom z kritérií efektivní výuky. Supportivní chování učitele není charakteristické jen vřelostí, péčí a podporou žáků, ale také vysokými očekáváními ve vztahu k žákům. Proto se lze v literatuře setkat s označením takových učitelů jako *warm demanders* (Evertson & Weinstein, 2006a, s. 11). Hattie (2008) na základě metaanalýzy více než 800 výzkumů charakterizuje strategie tohoto učitele jako zaměřené na:

- kognitivní angažovanost žáků v učebním obsahu;
- přemýšlení zahrnující řešení problémů (*problem-solving*);
- monitorování toho, jak žáci získávají nové poznatky;
- poskytování dobře načasované zpětné vazby ve vztahu k dosahování výukových cílů;
- získávání evidence o procesu učení všech žáků a jeho výsledcích (srov. *evidence-based classroom management*);
- vhléd do procesu učení očima žáků, pohled na učení jako nelineární progres směrem k cílům.

Mnohé z prvků řízení třídy, které Hattie uvádí, rezonují s pedagogickým konstruktivismem, který, jak jsme již zmínili výše, zahrnuje výukové metody zaměřené na aktivní učení žáků – poznání tedy není sdělováno učitelem, ale je spíše konstruováno lidskou myslí (Richardson, 2003). Konstruktivistická východiska využívá také Janík (2013) k definici *produktivní kultury vyučování a učení*.

Produktivní kultura vyučování a učení je dána zejména: náročnými a motivujícími učebními úlohami, kognitivní aktivizací žáků, konstruktivní prací s chybami, kumulativností učebních procesů, transferem naučeného nebo rozvíjením žákovské metakognice. Jako příklad proaktivní strategie řízení třídy proto nabízíme konstruktivistické výukové strategie či strategie budování produktivní kultury vyučování a učení. V těchto strategiích je kladen důraz na individualizaci učebních procesů. Také Hattie (2008) považuje za stěžejní chápání vyučování a učení jako individuální cesty učitele a žáků, přestože v těchto trajektoriích existují jisté shody. To, co učitel dělá, má různý dopad na různé žáky ve třídě, takže učitel by měl být schopen podle Hattiego (2008) učinit učení *viditelným* nejen pro sebe, ale i pro žáky. Tento přístup lze ilustrovat například monitorováním procesu učení skrze formativní hodnocení či sebehodnocení. Formativní hodnocení může učinit proces učení viditelným pro žáky, sebehodnocení žáků jej naopak může učinit viditelným pro učitele (srov. Kratochvílová, 2012). Toto zviditelnování učení řadíme ke strategiím individualizace a diferenciaci výuky, které jsou v našem pojetí základním principem proaktivních strategií řízení třídy.

Efektivní řízení třídy zahrnuje nejen strategie proaktivní, ale i strategie čistě reaktivní (Fricke et al., 2012). Reaktivní strategie řízení třídy jsou uplatňovány především tehdy, když žáci s učitelem nespolupracují či působí rušivě. Jednoduše řečeno, jedná se o různé strategie reakce na nekázeň (v oblasti managementu chování) a nespolupráci ve výuce (v oblasti managementu výuky). V tomto textu se zaměříme zejména na strategie reakce na nekázeň, neboť kázeň mnozí autoři považují za jednu ze základních podmínek efektivního vyučování (Crone & Teddlie, 1995; Kyriacou, 2001; Lewis, 2001). Reaktivní strategie řízení třídy mají nezanedbatelnou funkci například v tom, že mohou pomoci zjednat ve třídě rychle pořádek, a mohou tak být nástrojem vlastní ochrany učitelů, jednotlivých žáků i třídy (srov. Lewis, 2001).

Z hlediska *interpersonální teorie* může být rušivé a nespolupracující chování žáků také efektem nevhodného působení učitele. Stejně tak může ležet jeho příčina v žácích či jejich „strukturálních“ charakteristikách, jako je jejich sociální a kulturní kapitál (srov. Lojdová, 2015c). Zajímavý může být i odlišný pohled učitelů a žáků na reaktivní strategie učitele, který se ve výzkumech objevil na příkladu agresivní reakce učitele na chování žáků. Žáci využití agresivních reakcí učitele reportují častěji, než je reflektují sami učitelé (Honkasilta, Vehkakoski, & Vehmas, 2016). Z hlediska systémové teorie je třeba připomenout, že žáci v tomto výzkumu pojmenovávali kauzalitu učitelova a jejich vlastního chování. Podíváme-li se však na vnímání agresivní reaktivní strategie učitele ze strany bývalých žáků základních škol, úhel pohledu se mírně posouvá. Hoffman a Lee (2014) zjistili ve Spojených státech u vysokoškolských studentů, že ti preferují autoritativní řešení nekázně ve třídě. Také někteří čeští studenti učitelství v narativním výzkumu Lojdové (2015b) projevíli zájem o přísné reaktivní strategie učitele

z doby jejich vlastní školní docházky, tedy aby učitelé přísněji trestali nekázeň ve třídě. Projevovala se tedy u nich jakási retrospektivní legitimizace autoritativních reaktivních strategií učitele.

V případech nekázně a nespolupráce žáků je zodpovědností učitele zakročit tak, aby došlo ke zmírnění těchto projevů v chování žáků. Riley et al. (2012) upozorňují, že při tom učitel řídí nejen třídu, ale i své emoce, které u něj může rušivé či agresivní chování žáků vyvolat. Učitelovy emoce mají pak přímý dopad na jeho chování ve třídě. Nekázeň žáků může učitele vyprovokovat k agresivnímu chování, jako je křik na žáky, uvádění žáků do rozpaků či snaha žáky zdiskreditovat, například sarkasmem, čímž se dostáváme k nevhodným reakcím učitele. Příklad nevhodného chování učitele k žákům, které může překračovat legislativní normy (fyzické napadení), uvádí Mareš (2013a). Do reaktivních strategií řízení třídy tedy můžeme zařadit nejen různé legitimní, na behaviorálních principech založené, způsoby trestání, ale i ponižování žáků nebo verbální agresivitu. Tyto strategie mohou být v krátkodobé perspektivě efektivní (eliminace nežádoucího žakovského chování), v dlouhodobé perspektivě však mohou přinášet řadu negativních konsekvencí (nehledě na neetičnost takového chování učitele). Utvářejí totiž klima třídy, které žáci mohou vnímat například jako hostilní (Lewis, 2001) či jako klima charakteristické kulturou obviňování (Honkasilta, Vehkakoski, & Vehmas, 2016).

Reaktivní strategie mohou obsahovat také mnoho poměrně subtilních přístupů učitele, které jsou dokonce pro žáky skryté. Wubbels et al. (2012) jako příklad takových postupů uvádí neodměňování chování žáků či upozorňování na prosociální chování žáků. Patří sem i některé méně výrazné projevy donucovací moci učitele, které lze chápat jako disciplinační techniky učitele (Lukas & Lojďová, 2015).

2.3 Souvislost řízení třídy s profesním vývojem učitele

V předchozím textu jsme většinou hovořili o učitelích z hlediska jejich pojetí řízení třídy na obecné úrovni. Zákonitě je ovšem podstatná i vývojová fáze, ve které se učitel nachází, protože mnoho aspektů, které se k úspěšnému řízení třídy vztahují, se u většiny učitelů začíná projevovat až s jistou délkou praxe (ovšem délka praxe nemusí být nutně faktorem určujícím dovednost učitele zvládat třídu – viz níže). Takže o reálně fungujících přístupech k řízení třídy uvažujeme většinou až u zkušenějších učitelů (viz fáze profesního vývoje, Lukas, 2008), u začínajících učitelů jde spíše o přežití, rozvinuté strategie nemají zažity a v dané fázi jejich profesního vývoje se je především snaží nějakým způsobem „vybudovat“. Stejně jako v některých našich předchozích textech se při vymezení vývojových období studenta učitelství a začínajícího učitele kloníme k názoru, že v mnoha ohledech jsou charakteristiky těchto fází shodné (Lukas, 2007, 2008; Lukas & Mareš, 2015). Možná zásadnějším rozdílem než vývojová fáze studenta učitelství

a začínajícího učitele je jejich odlišná sociální role ve škole. Role praktikanta je oproti roli učitele v mnoha ohledech limitovaná. Ve vztahu k řízení třídy zde můžeme zmínit především tzv. „vypůjčenou legitimní moc“ studenta učitelství od provázejícího učitele (srov. Lojdová, 2015a).

Z hlediska vývojových fází studenta učitelství (i začínajícího učitele) a zkušeného učitele však lze nalézt podstatné rozdíly. Modely profesního vývoje učitelů zohledňují jednak časové hledisko, jednak i hledisko profesní, to znamená, že posun v profesi není vázán přímo úměrně na čas strávený v profesi či věk učitele, ale také na kvalitu výkonu (srov. Hanušová et al., 2017). Také Pietarinen a Meriläinen (2008) předpokládají, že v průběhu celého profesního vývoje se u všech učitelů střídají *aktivní* a *pasivní fáze* kariéry, které se pochopitelně obtížně časově ukotvují. Z hlediska kvality výkonu učitele tedy nelze většinou jeho profesní vývoj považovat za lineární. Na příkladu dialogického vyučování ilustrují Šedová a kol. (2016), že střídání stádií akcelerace a stagnace či regrese je nevyhnutelné, má-li být změna učitele komplexní. Autoři dodávají, že změna představuje nejistotu a výsledky nemusejí být vždy „dobré“. V tomto kontextu je vhodné zmínit i stále aktuálnější problém syndromu vyhoření. Podle výzkumu Smetáčkové (2019) se 48 % českých učitelů cítí být ohroženo vyhořením. Syndrom vyhoření jako subjektivní pocit dlouhodobé pracovní nepohody se vyznačuje totálním nedostatkem energie a zájmu (Smetáčková, 2019). Jako takový může být překážkou profesního růstu a částečně dokládat i to, že čas strávený v profesi se nutně nemusí rovnat posunu v kvalitě výuky.

Pokud bychom vzali v potaz hledisko kvality výkonu, pak bychom u zkušených učitelů mohli hovořit o expertnosti, kterou lze chápat jako „charakteristiky dovednosti a vědění, které odlišují experty od začátečníků či méně zkušených jedinců“ (Píšová, 2011). Prototypický model expertnosti zahrnuje tři jádrové „trsy“ rysů sdílených experty, které však umožňují diverzitu expertů: znalost, procesová účinnost a tzv. vhléd (Píšová, 2011). Také variabilita začátečníků je značná, přičemž jejich jednotící charakteristikou jsou právě obtíže se zvládnutím řízení třídy (Atici, 2007; Bromfield, 2006; Jones & Jones, 1998).

Obecné charakteristiky těchto „protichůdných“ vývojových fází jsme popsali v monografii o moci ve školní třídě (Lukas & Mareš, 2015). V této kapitole se dočkneme jen vybraných rozdílů vztahujících se k řízení třídy začínajícími a zkušenými učiteli. První roky v profesi učitele jsou ty nejnáročnější (Stoughton, 2007). Problémy v řízení třídy, zejména v oblasti chování žáků, jsou jedním z hlavních důvodů, proč začínající učitelé opouštějí profesi (Evertson & Weinstein, 2006b; Jones & Jones, 1998), a v případě studentů učitelství mohou být i důvodem, proč studenti do profese nenastoupí vůbec. Výzkumy naznačují, že u začínajících učitelů se často objevuje „nerealistický optimismus“, kdy učitelé intuitivně nadhodnocují svoje schopnosti při řízení třídy (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006). Studenti učitelství i začínající učitelé většinou chtějí mít přátelské vztahy se svými

žáky, chtějí být nápomocnými učiteli, kteří dokáží žákům porozumět (Brophy, 1988; Brekelmans & Créton, 1993). Avšak tato očekávání se jim často nedaří naplnit v praxi. Výzkumy ukazují, že většina studentů učitelství a začínajících učitelů svůj preferovaný přístup k výuce není schopna naplnit (Fung & Chow, 2002; Poom-Valickis & Löfström, 2018). Tato disparita vyplývá u začínajícího učitele zejména z jeho nedostatečných zkušeností, je u studentů učitelství doprovázena ještě limitovanou sociální rolí praktikanta.

Rozdíly v řízení třídy u začínajícího a zkušeného učitele spočívají také v jejich porozumění dění ve třídě. Vnímání a interpretace událostí ve třídě se u těchto dvou skupin liší. Začátečníci přistupují k událostem ve třídě v menší vzájemné provázanosti a s méně elaborovaným porozuměním (Wolff et al., 2017). V podstatě lze říci, že začínající učitelé „vidí“ stejnou třídu jinak než zkušení učitelé. Vysvětlit to můžeme na příkladu fotbalového zápasu. Pokud jej sleduje laik, popíše hráče na hřišti. Pokud by se ke slovu dostal expert (například s elektronickou tužkou), přinese zcela jiný obrázek dění na hřišti: analyzuje strategii obrany či útoku, predikuje možná rizika těchto strategií, anticipuje následné kroky atd. Profesní vidění se tak překrývá se schopností všimnout si (Janík et al., 2016). Pro efektivní řízení třídy je třeba konkrétní třídě porozumět právě na základě této schopnosti všimnout si jednotlivostí, vyhodnocovat je a aplikovat do strategií či intuitivních kroků. Jedná se o tzv. evident-based knowledge (Wolff et al., 2015) či evidence-based approach.

Odlišnosti v řízení třídy začínajícího a zkušeného učitele můžeme shrnout spolu s Wolffovou et al. (2015) následovně:

- mentální reprezentace událostí ve třídě se u učitelů začátečníků a u zkušených učitelů liší;
- experti vnímají informace, kterých si začátečníci nemusejí všimnout;
- učitelova expertnost zahrnuje také facilitaci procesu učení, monitorování jeho průběhu a poskytování zpětné vazby žákům (mimo jiné se v této oblasti také nachází schopnost sebereflexe učitele);
- expertnost, tedy schopnost zvládat různé situace ve třídě, je dána i tím, že učitel disponuje dostatečnou sumou vědomostí a dovedností;
- zkušení učitelé se více orientují na učební výsledky žáků, dokáží je podporovat a hodnotit;
- důležitá je i znalost obsahu a učebních osnov, znalost žáků, a také znalost postupů, jak pracovat s dynamikou ve třídě.

Začínající učitel potřebuje čas. Čas, aby integroval své vědění do vztahu k výukové zkušenosti, vztahoval se ke své konceptualizaci výuky v daném kontextu a reflektoval výuku. Získává tak vědění (pedagogické myšlení), na základě kterého může (jako zkušený učitel) efektivně předvídat události ve třídě, rozvíjet strategie jak řešit problémové situace v rozmanitých třídách. (Wolff et al., 2015) Pedagogické myšlení je tedy distinktivním rysem, kterým se učitel rozvíjí praxí (viz kapitolu 3; srov. Wolff, 2016).

Je třeba podotknout, že schopnosti uplatňované zkušenými učiteli při řízení třídy nemusejí být využitelné začínajícími učiteli a naopak. Zuckerman (2007) popsal proaktivní a reaktivní strategie řízení třídy, které se osvědčily u začínajících učitelů: změna tempa výuky (včetně restrukturování učební aktivity), využívá subtilních intervencí od neverbálních k verbálním (srov. scénáře donucovací moci, Lukas & Lojdrová, 2015) a soukromý rozhovor s opakovaně vyrušujícím žákem. Jedná se o strategie v oblasti managementu výuky i managementu chování, které jsou lokalizovány „na scéně“ (viz empirickou kapitolu 7), tedy tady a teď, proto jsou dobře dostupné pro studenta učitelství. Oproti tomu ze strategií řízení třídy „za scénou“, jako je dlouhodobý vztah s žáky či jejich rodiči, může čerpat až učitel disponující plnohodnotně rolí učitele.

Další z významných odlišností začínajících učitelů a zkušených učitelů, která ovlivňuje jejich výkon v řízení třídy, je sebedůvěra a self-efficacy. Začínající učitelé cítí méně sebedůvěry a také self-efficacy, což implikuje, že se self-efficacy rozvíjí s praxí (Yerli Usul & Yerli, 2017). Oral (2012) uvádí, že self-efficacy studentů učitelství roste už v průběhu pregraduální přípravy. Přesto studenti učitelství pociťují úzkost spojenou s řízením třídy. Ta může vycházet jak z jejich osobnostních charakteristik, tak i z profesní připravenosti. Pokud se zaměříme na profesní připravenost, pak tato úzkost vychází z nedostatku znalostí o řízení třídy, z nedostatku praktických zkušeností i z nedostatku oborových znalostí (Oral, 2012). Náš předchozí výzkum (Vlčková et al., 2015) ukázal, že oborové znalosti jsou důvodem obav studentů učitelství, avšak v perspektivě žáků jsou studenti učitelství odborníky, žáci je vnímají jako experty. Naopak řízení třídy je to, s čím se studenti potýkají nejvíce. V této oblasti je tedy klíčová podpora provázejícího učitele (v případě studenta učitelství) či uvádějícího učitele (v případě začínajícího učitele).

2.4 Shrnutí: Jak tedy o řízení třídy uvažujeme?

V rámci našeho pokusu o komplexnější vymezení pojmu řízení třídy pro potřeby (nejen) této monografie je především nutné zdůraznit, že řízení třídy nelze chápat jenom jako jednu z disciplín, které má student učitelství nebo začínající učitel „natrénovat“ a v průběhu své učitelské praxe postupně rozvíjet, ale jako stěžejní součást působení učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu.

V této kapitole jsme zmínili tři dichotomie řízení třídy (viz obrázek 1), které nám byly nápomocny při uvažování o tématu. Je třeba připomenout, že představené dichotomie jsou provázány a překrývají se nejen horizontálně (jak jsme u každé z nich uvedli), ale i vertikálně (obecné přístupy se promítají do oblastí a tyto pak do strategií řízení třídy). První dichotomie zachytila behavioristická a humanistická východiska řízení třídy, která se mohou promítat do obou dále popsaných přístupů a strategií. Druhá dichotomie zahrnovala oblasti řízení třídy: management chování a management výuky. Například humanistické přístupy se

týkají nejen budování klimatu třídy (spíše management chování), ale i výukového procesu (management výuky), kde je částečně reprezentuje uvedený konstruktivismus. Obdobně bylo možné u třetí dichotomie (strategie řízení třídy) předpokládat, že reaktivní strategie učitele odrážejí především behavioristická východiska, kdežto humanistická východiska směřují spíše k proaktivním strategiím. V praxi výukového procesu je však práce učitele většinou charakterizována oběma strategiemi, které mohou čerpat jednak z behaviorismu, jednak z humanismu. Například konkrétní strategie konstruktivní práce s chybami (kterou můžeme považovat za proaktivní strategii uplatněnou v managementu výuky) může vycházet jak z behaviorismu, tak i z humanismu.

Řízení třídy lze tedy široce chápat jako učitelem zvládnuté diferencované, (převážně) vědomé vytváření podmínek pro vyučování a učení se žáků, facilitaci procesu učení a hodnocení jeho průběhu a výsledků, včetně podpory metakognice a sebehodnocení žáků. Edukační proces zahrnuje jak obsah (učivo), tak i sociální normy a hodnoty, které jsou prostředkem i výstupem řízení třídy. Řízení třídy na mikrosociální úrovni směřuje mimo jiné k podpoře příznivého klimatu třídy, na makrosociální úrovni pak k zapojení žáka do společnosti. Ve shodě s Jonesem a Jonesovou (1986) a s jejich důrazem na facilitaci optimálních podmínek pro vyučování a učení lze považovat řízení třídy v širším pojetí téměř za totožné s výukou jakožto takovou (srov. Emmer & Stough, 2001). Z kontextu této teoretické kapitoly také vyplývá, že řízení třídy lze pojímat jako diferencované uplatňování obecných přístupů (behaviorismus/humanismus) v managementu chování a výuky za účelem vytváření podmínek pro vyučování a učení (proaktivní strategie) a usměrňování nekázně a nespolupráce žáků (reaktivní strategie). Vycházíme z široké definice řízení třídy, kterou však uchopujeme zejména přes sociální a didaktickou rovinu výuky a také prostřednictvím konstruktů potřeby kognitivního uzavření.

Na tomto místě si dovolíme také jednu drobnou poznámku k (v české odborné literatuře) zažitému konceptu strategie řízení třídy – o strategiích uvažujeme u zkušenějších učitelů (viz výše), u začínajících učitelů jde spíše o přežití, rozvinuté strategie nemají. Pokud bychom použili příměr z oblasti vojenství či behaviorální terapie (Nezu et al., 2004) lze také říci, že u studentů učitelství i začínajících učitelů jde častěji než o *strategie* řízení spíše o aktuálně využívané (ad hoc) *taktiky*, jak zvládnout třídu.

Ve sledovaných výzkumech a teoretických pracích věnovaných řízení třídy můžeme nakonec nalézt jeden (*překvapivý?*) moment, týkající se toho, jak by měl vypadat dobrý „manažer“ třídy: demonstruje osobní přijetí žáků, často je chválí a podporuje, má smysl pro humor, nabízí žákům užitečné podněty, vyniká v přípravě a organizaci výuky. Pokud jde o narušování výuky ze strany žáků, je schopen ho rychle zastavit, a předejít tak možným problémům (Wubbels, 2011, s. 124). Poněkud zjednodušeně lze tedy shrnout, že rozšířené, sofistikované

a vědecky podložené koncepty, zabývající se efektivním řízením třídy, se vlastně pokoušejí popsat *dobrého učitele*, tak jak bývá vnímán nejen odborníky, ale i laiky. V diskusích o dobrém učiteli se navíc nabízí i téma vlivu jeho pedagogického myšlení a osobnostního nastavení na jeho práci se žáky (viz následující kapitolu 3).

3 PEDAGOGICKÉ MYŠLENÍ UČITELŮ A JEJICH POTŘEBA KOGNITIVNÍHO UZAVŘENÍ

Jan Mareš, Tomáš Kohoutek

Všeobecná znalost základních konceptů týkajících se osobnosti člověka a interindividuálních odlišností je součástí pregraduální přípravy pedagogů mnoho let (např. Mareš, 2013b). Jak jsou ale tyto rozdíly chápány v kontextu odborné literatury? Tradičně existuje určitá distance mezi pedagogikou a psychologí (např. Meyer, 1992 in Mareš & Čáp, 2001), která způsobuje, že psychologické konstrukty nejsou v pedagogice přejímány či udržovány v aktuální verzi, jak upozorňují např. Novotný a Dvořáková (2018). To přináší řadu potíží na úrovni epistemologické i metodologické, protože fakticky dochází k propojování konstruktů respektujících různá paradigmatata, metodologie i části historie vědních disciplín, které jsou potom mezioborově hůře srozumitelné a prakticky obtížněji využitelné z pohledu vědní báze oboru i např. replikační krize (např. Makel & Plucker, 2014).

3.1 Učitelské myšlení a teorie

Snahy o konceptualizaci učitelského myšlení nejsou v edukačních vědách ničím novým (např. James, 1898, cit. 1983). Způsob, jakým je proces vnímání a hodnocení edukační reality učitelem pojímán, má celou řadu důsledků jak pro mentoring (tutoring) učitelů, tak i pro jejich profesní průpravu.

Jak upozorňuje Huang (2015) myšlenka, že způsob uvažování učitele je širší, než to, co dokáže verbalizovat, je v pedagogickém myšlení přítomna již dlouho. Tato oblast je v centru zájmu už od zlomové Schönovy (1983) monografie o reflektivní praxi a našla svůj odraz i v českém pedagogickém myšlení (např. Švec, 1995; Svojanovský, 2014). V této perspektivě se pedagogické myšlení rozvíjí v přímé výukové interakci a přináší vodítka pro rozhodování v analogických situacích a je součástí profesního růstu. Dobrým příkladem tohoto způsobu uvažování v aktualizované podobě je monografie *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi* (Švec a kol., 2016), která vychází z Polanyiho teorie, zdůrazňující, že v „aktu poznání prostupuje jednání poznávajícího člověka s lidskými nástroji (např. matematickými kalkuly či mikroskopem) a s „objektivním“ světem (Polanyi, 1998, citováno dle Šípa, 2016, s. 2–68). „Tím zvýraznil interaktivitu a neoddelitelnost poznávajícího organismu od prostředí“ (Šíp, 2016).

Fakticky tak přejímá i myšlenkovou tradici, na kterou Huang (2015) upozorňuje, a to „implicitní teorie učitele“. Tento způsob uvažování je v evropském myšlení

dlouho (v podobě aristotelské tradice) a upozorňuje na vliv osobních přesvědčení a hodnotových systémů na chování v konkrétní situaci. V pedagogickém myšlení se jedná o Shulmanovo (2004) pojetí, které zahrnuje přesvědčení, která nemusejí být explicitní, ale mohou být pozorována jako konkrétní tendence či způsoby chování v konkrétních situacích. Monografie *Tvorba jako způsob poznávání* (Slavík a kol., 2013) akcentující tvůrčí aktérství a jeho intersubjektivní dimenzi může být důkazem životnosti této myšlenky i v českém odborném kontextu.

Je otázkou, do jaké míry lze ve specifické, dynamické a fakticky nepřehledné výukové interakci očekávat hlubokou reflexi a jak vlastně procesy vedoucí k utváření profesních přesvědčení a rozhodovacích schémat konceptualizovat. A zda se více zaměřovat na kognitivní procesy nebo na jejich výstupy. Je mimo rozsah této kapitoly podat kompletní přehled, proto (krom zmíněných) připomeneme jen některé. Mezi vlivné teoretické koncepty učitelského myšlení patří v kontextu české odborné literatury učitelovo pojetí výuky (Mareš et al., 1996), profesionální myšlení učitelů a jeho změna (Beran, Mareš, & Ježek, 2007), učitelské pojetí profese (Vašutová, 2007), životní historie (Švaříček, 2006) či profesní identita učitele (Švaříček, 2009).

V našem projektu jsme se pokusili rozvinout další cestu. Při jeho přípravě jsme hledali teoretický konstrukt, který zahrnuje jak kognitivní procesy v obecné rovině, tak jejich dílčí odlišnosti, které vedou k odlišnému hodnocení situací (pedagogického typu) a jsou natolik výrazné a stabilní, že je můžeme považovat za osobnostní charakteristiky. V kontextu sociální psychologie jsme jej našli v podobě psychologického konstruktů „potřeby kognitivního uzavření“ (podrobněji viz kapitolu 3.3). Tento konstrukt je relativně mladý a zahrnuje v sobě jak modalitu kognitivní (vnímání a hodnocení situací), tak i modalitu osobnosti (jak specifický způsob vnímání a hodnocení situací ovlivňuje náš způsob vidění okolního světa).

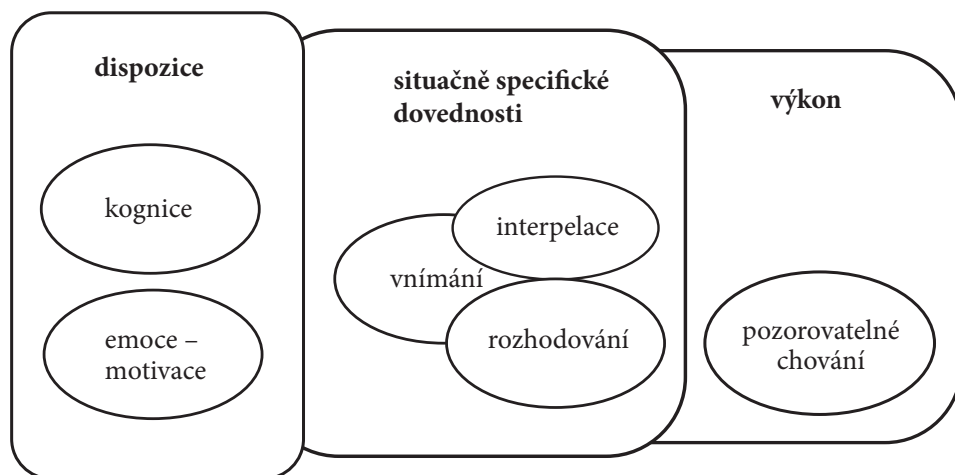
3.2 Učitelské myšlení a profesní příprava učitelů

V současné pedagogické literatuře nacházíme řadu přístupů ke konceptualizaci učitelského myšlení (Huang, 2015 aj.). Logicky pak tyto teorie nacházejí i odraz v konceptualizaci představ o obsahu a formách vlastní profesní přípravy učitelů jako jsou osobnostní a sociální výchova (Valenta, 2014), teorie výchovy (Jedlička, 2014), oborové didaktiky a didaktické myšlení učitele (Fenclová, 1984), Shulmanova teorie pedagogických znalostí (Janík, 2004, 2007), reflektivní praxe (Svojanovský, 2014) či profesní přesvědčení (Straková a kol., 2014).

V perspektivě profesní přípravy učitelů se fakticky jedná o klíčovou otázku. Co (a jak) má být u budoucích učitelů rozvíjeno? A je možné přidat ještě další, a to perspektivu kompetencí učitele. Pojem kompetence je vymezován různě, v kontextu naší studie může být nosné vymezení Spencera a Spencerové (1993, s. 9), které je specifické a konkrétní:

„Kompetence je bazální charakteristika jedince, která je kauzálně spojena s efektivním a/nebo nadstandardním výkonem v práci (nebo konkrétní situaci). Vymezení (profesní) kompetence jako bazální charakteristiky znamená, že se jedná poměrně hlubokou a trvalou součást osobnosti člověka. [...] Příčinně související znamená, že kompetence způsobuje nebo předurčuje individuální chování a výkon. Kriteriaální vymezení kompetence umožňuje predikovat individuální úroveň výkonu podle konkrétního kritéria nebo standardu.” (Spencer & Spencer, 1993, s. 9)

Jak ale připomínají Blömeke a kol. (2015, s. 5) při výběru (a rozvoji) lidí se můžeme soustředit na dvě možné perspektivy – na chování lidí v konkrétní situaci, nebo na posuzování dispozic, které k tomuto chování vedou, i na reflexi procesů, které se při tom odehrávají. Pro pedagogický výzkum a profesní přípravu považuje Huang (2015) za důležité se věnovat přípravě (training), která vychází ze znalosti charakteristik účastníků edukace a podobně jako například Sternberg a Grigorenko (2003), Koepfen a kol. (2008) hledá charakteristiky, které v tomto kontextu umožňují neuvážovat selektivně (hodí či nehodí se studující pro konkrétní profesní aktivity), ale rozvojově. Tedy jakým způsobem individualizovat příležitosti k učení vedoucí k požadovaným kompetencím. Součástí procesu profesního rozvoje je pak nutně i reflexe vlastního chování a dosahovaných výsledků (obr. 3.1).



Obrázek 3.1. Modelování kompetence jako kontinua (Blömeke a kol., 2015, s. 9).

3.3 Potřeba kognitivního uzavření

V kontextu našeho výzkumu jsme se rozhodli toto široké pole vývoje kompetencí operacionalizovat v obou rovinách, a to jak v rovině chování (chování ve třídě, viz kapitulu 2), tak i v rovině dispozičních charakteristik prostřednictvím konstruktů potřeby kognitivního uzavření (sebeopis v dotazníku, v rozhovoru, v deníkových

záznamech), který v sobě nese konkrétní kritérium pro vymezení dimenze osobnostních charakteristik propojené jak s kognitivními procesy, tj. způsobů vnímání a hodnocení konkrétních (výukových) situací, a z nich vyplývajícího chování v této situaci. V kontextu věd o edukaci se nejedná v případě potřeby kognitivního uzavření o nový pojem. Existuje řada studií i specifických metod zaměřených na potřebu kognitivního uzavření u žáků (např. De Backer & Crowson, 2008), kde vyšší míra této potřeby vede ke specifickým požadavkům na výuku (jasně definované úkoly, hierarchie a struktura vztahů, preference specifických metod a forem výuky, potřeba učitele v roli autority v oblasti znalosti obsahu atd.). Dále se jedná o studie zkoumající „obvyklá“ témata (autoritářství, extrémní politické názory a konspirační teorie) související s potřebou kognitivního uzavření (např. Marchlewska et al., 2018).

Samotný pojem „potřeba kognitivního uzavření“ má své kořeny v sociální psychologii a postupně proniká do dalších oblastí, včetně věd o edukaci (např. De Backer & Crowson, 2008). Jeho atraktivita spočívá v propojení vlivu motivace s kognitivními procesy v kontextu sociální psychologie a psychologie osobnosti (Webster & Kruglanski, 1994). Je součástí tzv. teorie laické epistemologie, kterou předložili Kruglanski a Ajzen (2006). Nabízí teoretickou odpověď na otázku, jak (na individuální úrovni) vznikají v každodenním životě znalosti. A také jak se toto poznání mění a jakým způsobem se utváří z kognitivně-motivačního hlediska, ale i v kontextu sociálních situací. Podle Kruglanského a Ajzena (2006) jsou epistemologické představy subjektivní přesvědčení o tom, jaké informace jsou o druhých či o situacích obecně k dispozici, a také o tom, jak se naše znalosti a kompetence získávají. Tato naše epistemologická přesvědčení pak ovlivňují i volbu postupů, kterými se chceme něco dozvědět o druhých, a mají také rozhodující vliv na naše přístupy k učení, na jejich preferenci a na naše učební strategie, které používáme (srv. De Backer & Crowson, 2008). Fakticky tedy mají vliv i na způsob, jakým člověk vnímá a interpretuje své zkušenosti a znalosti.

Podle této tzv. teorie laické epistemologie má každý člověk vnitřní kognitivní motivaci k hledání znalostí v každodenním životě a k vyhledání subjektivně nevhodnějších znalostí pro řešení konkrétních problémů (Kruglanski & Ajzen, 2006; Roets & Van Hiel, 2011). Součástí tohoto procesu je definování a vymezení problému a proces generování a ověřování hypotéz vedoucích k vlastnímu řešení konkrétního problému. Proces tvorby a testování hypotéz je ovlivněn třemi faktory – potřebou dosáhnout konečného výsledku (the need to achieve a definitive result), obavou z nevalidních důsledků (concern for invalidity of consequence) a vlastní potřebou kognitivního uzavření (need for cognitive closure) (Kruglanski, 1990). Potřeba kognitivního uzavření je ovlivněna situačně a současně ovlivňuje proces získávání znalostí (Kruglanski & Ajzen, 2006; Roets & Van Hiel, 2011). V oblasti aplikace nacházíme studie poukazující na pozitivní aspekty kognitivního uzavření jako zdroje motivace k poznání (Webster & Kruglanski, 1994), i když zde existují i interkulturní rozdíly (např. Keller, 2005).

Kruglanski (1990) tedy chápe konstrukt potřeby kognitivního uzavření jako teoretický rámec kognitivně-motivačních aspektů rozhodování v konkrétních situacích. Vlastní potřeba kognitivního uzavření je vymezena jako proces, který ovlivňuje reakce jednotlivců na jejich sociální prostředí (Kruglanski & Webster, 1996). Potřeba kognitivního uzavření je nutná pro to, aby člověk dospěl k určitým závěrům (určitému poznání či znalosti), a nemusel dále čelit informačním šumům a nejednoznačností v konkrétním situačním kontextu (Kruglanski & Webster, 1996; Manetti et al., 2002). Kruglanski (1990, s. 337) definuje potřebu uzavření jako „odpověď na situaci, v případě (informačního) zmatku a nejistoty“. Jinými slovy, potřeba kognitivního uzavření je vlastně zjednodušením (redukcí) složitých kognitivních procesů i motivací vyhnout se subjektivní nejistotě v neznámé, nové či nejednoznačné situaci. Pojem „potřeba“ zde však není chápán tradičně jako prožitek nedostatku, ale spíše jako proces atribuce vnitřní motivace (Webster & Kruglanski, 1994; Kruglanski & Webster, 1996). Tato motivace také způsobuje konkrétní rozdíly mezi lidmi v procesu zpracování informací (kognice) (Kruglanski & Webster 1996). Podle Kruglanského (1990) se lidé s vyšší mírou potřeby kognitivního uzavření spíše (a raději) vyhýbají nejistotě v konkrétní situaci tím, že ukončují stav vnitřní nejistoty uzavřením této situace (od kognitivního vyčkávání na úplnost informací ke kognitivnímu uzavření situace), a tím se ve vnímání situací a jejich aspektů zaměřují na ty, jež jsou jim známé, a tím i předvídatelné.

Když se lidé setkají s neznámou či nečekanou situací, existují dvě možnosti, jakými reagují: kognitivním uzavřením situace (hotový názor), nebo naopak vyhýbáním se kognitivnímu uzavření situace a čekáním na další informace či další vývoj situace. Kognitivní proces doplnění informací o situaci vyžaduje silné kognitivní uzavření na konci, na druhé straně to ale znamená určitou dobu se kognitivnímu uzavření této situace vyhnout. Individuální rozhodnutí pokračovat, nebo se vyhýbat kognitivnímu uzavření situace se liší podle odhadu zisku či ztráty v důsledku jejich výběru (Kruglanski & Webster, 1996). Výhodou uzavření je možnost jednat v konkrétní situaci okamžitě, což může přinášet konkrétní výhody plynoucí z rychlého rozhodnutí. Nevýhody potřeby kognitivního uzavření zahrnují náklady na kognitivní energii nutnou k uzavření situace, riziko vzniku chyb v úsudku a redukci rozhodovacích možností a tím i redukci svobody rozhodnutí (Webster & Kruglanski, 1994). I z tohoto důvodu se individuální potřeba kognitivního uzavření může lišit podle okolností, jako je délka trvání situace či další její parametry (viz dále). To má celou řadu konsekvencí právě v situacích, které jsou dynamické povahy, jako je i práce učitele se třídou, a to jak v rovině didaktického diskurzu, tak i v rovině diskurzu regulativního. Jsou to situace, kde si klade učitel specifickou otázku, například zda „je to náhoda, nebo problémové chování“.

Potřeba kognitivního uzavření je determinována dvěma úzce propojenými tendencemi (Kruglanski & Webster, 1996). První z nich je *tendence naléhavosti*, která vede k zachycení (seizing) situace vedené snahou o co nejrychlejší uzavření

hodnocení vnímané situace s cílem dospět rychle k nejčastějším a nejobvyklejším úsudkům (závěrům). Na individuální úrovni je prožívána jako nepříjemný pocit při odkladu kognitivního uzavření (hodnocení) konkrétní situace. Druhá je *tendence k trvalosti*, která se používá k udržení uzavření – jeho „zmrazení“ (freezing). Na individuální úrovni se jedná o snahu vyhnout se novým informacím, které by v důsledku narušovaly původní rozhodnutí. Obě tendence pomáhají vyhnout se nepříjemným prožitkům plynoucím z nejistoty z neuzavření situace a současně z opakování této nejistoty v souvislosti s novými informacemi, které jsou v rozporu s původními závěry (s uzavřením situace). Tendence naléhavosti urychluje proces kognitivního uzavření, tendence k trvalosti zahrnuje i použití starých informací a zkušeností, které byly získány v podobných situacích (ve smyslu stereotypizace jejich vnímání a hodnocení). Projevy těchto dvou tendencí jsou považovány za stabilní individuální reakce v nejisté situaci a také jako projev individuálního přesvědčení týkajícího se vnímání a hodnocení různých životních situací (Roets & Van Hiel, 2011). Potřeba kognitivního uzavření se může také zvyšovat se situačními proměnnými, jako je hluk nebo časový tlak.

Potřeba kognitivního uzavření má i specifické důsledky pro strukturu postojů a hodnotovou orientaci. Lidé s vysokou potřebou kognitivního uzavření se vyhýbají nejistotě, protože upřednostňují řád a strukturu. Zároveň dávají přednost předvídatelnosti a touží po stabilních a robustních znalostech, které jsou spolehlivé ve všech případech a sytí jejich potřebu se rychle rozhodovat a potřebu stability. Nejednoznačné situace jsou pro ně nepohodlné a neatraktivní. V důsledku to vede k názorovému konzervativismu, protože se zdráhají být ovlivňováni alternativním myšlením nebo rozpornými argumenty (Roets & Van Hiel, 2011).

Podobně nacházíme důsledky potřeby kognitivního uzavření i pro sociální vztahy. V teorii tzv. nejisté identity (uncertainty-identity theory) je také zmíněno, že lidé s vysokou potřebou kognitivního uzavření mají tendenci zjednodušovat a regulovat vlastní sociální vztahy s cílem zmenšit rozdíly a nejednoznačnosti ve svém sociálním prostředí. Prostředkem k tomu jsou pro ně trvalá pravidla a své sociální okolí posuzují podle ochoty tato pravidla respektovat. (Bar-Tal, 1994) Jejich nejistotu snižuje i vědomí příslušnosti k určité skupině a znalost jejích norem (Kemmelmeyer, 2010). Specificky preferují skupiny s přísnými normami. Identifikace s takovou skupinou snižuje jejich subjektivní nejistotu (Roets & Van Hiel, 2007; Van Hiel & Mervielde, 2002).

Kognitivní uzavření má vliv i na řešení problémů, pro které je charakteristická nutnost preferovat konkrétní variantu rozhodnutí na úrovni jednotlivých kroků, tj. jejich kognitivní uzavření (Roets & Soetens, 2010). Lidé s vysokou mírou potřeby kognitivního uzavření se necítí komfortně v situacích rozhodování, které připouštějí více možných přijatelných řešení (Bar-Tal, 1994).

Všechny tyto vlastnosti činí z potřeby kognitivního uzavření velmi zajímavou a prakticky využitelnou teorii. Hlavní těžiště výzkumného zájmu leží v oblastech

extrémních politických názorů a autoritářství, jakkoli již původní práce ukazují jako nadějný směr výzkumu výzkumy ve školní praxi. Zde nacházíme hlavně studie týkající se žáků a studentů a toho, jak jejich potřeba kognitivního uzavření ovlivňuje jejich učební strategie a práci s učivem. Zajímavá může být i extenze této úvahy zahrnout do modelu učitelského myšlení i vlivy historie a prostředí (Šíp, 2016). Podobný výzkum v oblasti kognitivního uzavření nacházíme ve studii *Shared reality as collective closure* (Dugas & Kruglanski, 2018).

4 METODOLOGIE ZKOUMÁNÍ ŘÍZENÍ TŘÍDY

Kateřina Vlčková

Cílem kapitoly je popsat metodologický postup, který jsme uplatnili ve výzkumu řízení třídy studentů učitelství a jejich provázejících učitelů na druhém stupni základní školy. Na které otázky tento výzkum odpovídá, které metody sběru a analýzy dat využívá a na jakém vzorku respondentů, představujeme v následující kapitole.

4.1 Výzkumná otázka

Cílem výzkumu je popsat řízení třídy studentů učitelství na praxích a jejich provázejících učitelů při výuce na druhém stupni základní školy. Hlavní výzkumnou otázku (HVO) jsme rozdělili do několika dílčích, specifických (SVO) výzkumných otázek (srov. Merriam, 2002), na které pak v kapitolách s výsledky odpovídáme.

HVO: Jak řídí třídu studenti učitelství a jejich provázející učitelé na druhém stupni základní školy?

SVO1: Které strategie řízení třídy používají? Jak reagují žáci na tyto strategie?

SVO2: Jak reflektují řízení třídy? Jaké pojetí řízení třídy mají? Které strategie reflektují jako efektivní? Jak se jejich pojetí odráží v řízení třídy?

SVO3: Souvisí potřeba kognitivního uzavření s řízením třídy?

SVO4: Jak se studenti učitelství učí od provázejících učitelů řídit třídu?

4.2 Význam výzkumu řízení třídy

Realizaci výzkumu řízení třídy považujeme v současnosti za důležitou z důvodu teoretické a praktické potřeby rozvoje konceptu řízení třídy založeného na důkazech, konkrétně systematických výzkumných zjištěních (*evidence based*). Relevanci výzkumu spatřujeme jak z hlediska teorie vzdělávání, metodologie výzkumu, vzdělávací politiky, tak vzdělávací praxe. Výzkumná zjištění mohou být užitečná pro výzkumníky a akademiky v oblasti vzdělávání, pro vzdělavatele učitelů, studenty učitelství, učitele, provázející učitele či tvůrce vzdělávací politiky.

Z hlediska **teorie** představujeme výsledky dosavadních, především zahraničních výzkumů řízení třídy a rozdílů mezi experty a novici (kap. 2.3). Teorii řízení třídy je třeba v České republice stavět na relevantních českých datech, tedy na evidenci. Monografie by také měla přispět k poznání v české pedagogice zatím neuplatňovaného konceptu potřeby kognitivního uzavření a jeho vztahu s řízením třídy.

Z hlediska **metodologie výzkumu** by náš výzkum mohl přispět k ukázkám aplikací smíšeného výzkumu v české pedagogice. Realizovali jsme také adaptaci *Behavioural and Instructional Management Scale* (Martin & Sass, 2010) na české podmínky (Vlčková, Květon, Ježek, Mareš, & Lojdrová, 2019) a validaci *Škály potřeby kognitivního uzavření* (Roets & Van Hiel, 2011; Ježek & Širůček, v tisku; Širůček & Ježek, 2015; Širůček, Tápál, & Linhartová, 2014) na vzorku učitelů a studentů učitelství (Vlčková et al., 2019). Koncept potřeby kognitivního uzavření do české pedagogické vědy zavádíme z psychologie. Nástroj na měření deklarované míry řízení třídy, konkrétně v oblasti chování a výuky, nebyl dosud v České republice také k dispozici. Oba nástroje je možné používat ve výzkumech vzdělávání, především v pedeutologii, a oba je vhodné dále ověřovat na dalších vzorcích, u škály BIMS také vylepšovat české položky.

Náš výzkum může být užitečný pro **vzdělávací politiku** – může obohatit diskusi o standardu kvality učitele a o inovacích kurikula vzdělávání učitelů, kariérním systému a profesním vývoji.

Na **praktické** úrovni může náš výzkum přispět k inovaci kurikula přípravného učitelského vzdělávání, i dalšího vzdělávání učitelů a provázejících učitelů. Z hlediska studentů učitelství je klíčová příprava v oblasti strategií řízení třídy, jelikož výzkumy ukazují, že problémy s řízením třídy jsou jedním z hlavních důvodů odchodu z profese (viz kapitolu 2). Náš výzkum ukazuje, jak studenti učitelství na praxích třídy řídí, jak řízení třídy reflektují a jak se jejich řízení třídy a přístupy k němu odlišují od přístupu zkušených provázejících učitelů. U učitelů mohou problémy s řízením třídy přispívat k syndromu vyhoření. Mezinárodní výzkumy ukazují, že příprava v oblasti řízení třídy může ovlivnit postoje učitelů vůči řízení třídy (Martin, Yin, & Baldwin, 1998). Podobně v zahraničí Jackson, Simonciniová a Davidson (2013) zjistili, že mnoho začínajících učitelů uvádělo, že postrádají přípravu a trénink v oblasti řízení třídy. Schmidt (2006) upozorňuje, že vzdělávání učitelů se často zaměřuje na izolované prvky řízení třídy, jako jsou stanovování pravidel, konzistentní uplatňování pravidel, zkldňování žáků, udržování tempa výuky či oční kontakt, a učitelům se tak nemusí podařit vytvořit si obecnější principy k implementaci těchto prvků. Situace v České republice se nám jeví podobná (viz kapitolu 2). Navíc je v ČR stále aktuální diskuse ohledně *Profesního standardu kvality učitele*, v němž řízení třídy představuje důležitou součást učitelova professionalismu. Proto bychom rádi přispěli k charakteristice konceptu řízení třídy teorií založenou na důkazech z našeho výzkumu.

4.3 Design výzkumu

Výzkum byl realizován v *integrovaném smíšeném designu* (Vlčková, 2011). Vychází z postupů kvalitativního i kvantitativního výzkumu a jejich vzájemné interakce. Užití kvalitativního a kvantitativního přístupu současně umožňuje lepší pochopení výzkumného problému než pouze jeden z přístupů (srov. Creswell & Plano Clark,

2007). Kvalitativní a kvantitativní přístup jsou kombinovány na všech úrovních výzkumu, na úrovni přístupu, metod sběru dat i analytických a interpretačních postupů (srov. Vlčková & Lojdrová, 2016).

Dominantní status (Creswell, 1995) v našem výzkumu má terénní kvalitativní šetření ve formě videostudie. Cílem kvalitativní části výzkumu je popsat pojetí (prostřednictvím rozhovorů, deníků) a používání (prostřednictvím pozorování s videozáznamem) řízení třídy 6 studentů učitelství a jejich 6 provázejících učitelů (viz specifické výzkumné otázky 1 až 4).

Do terénního výzkumu bylo *vnořeno* (nested; Creswell & Plano Clark, 2007; Miller & Crabtree, 1994) kvantitativní dotazníkové šetření, jehož cílem bylo získat údaje od 6 studentů učitelství a 6 provázejících učitelů o jejich reflexi řízení třídy a jejich deklarované potřebě kognitivního uzavření a údaje od žáků (třídy) o jejich reflexi bázi moci studentů učitelství a provázejících učitelů, které představují v našem designu výzkumu rámec pro řízení třídy.

Vedle terénního výzkumu bylo realizováno širší, kontextové dotazníkové šetření řízení třídy a potřeby kognitivního uzavření u celého jednoho ročníku studentů učitelství PdF MU a jejich provázejících učitelů převážně v Brně a okolí. Tato data nám slouží k zasazení terénního výzkumu do širšího kontextu populace.

Výsledky kvalitativní a kvantitativní části byly kombinovány s cílem jejich propojení (Creswell & Plano Clark, 2007), jehož účelem bylo komplexnější a lepší porozumění fenoménu řízení školní třídy. Výzkum je založen na triangulaci přístupů, metod sběru dat a analýzy dat, typů dat a jejich interpretací. Do všech rovin výzkumu se promítla také triangulace výzkumníků, která měla za cíl korigovat případné předpojatosti jednotlivých pozorovatelů, tazatelů a analyzátorů dat (Flick, 2007). Výzkumníci se tak mohli také v průběhu výzkumu navzájem učit, což průběžně přispívalo k větší citlivosti v práci s daty.

Výzkum byl tedy realizován ve dvou paralelních částech: (a) v terénním výzkumu a (b) v širším, kontextovém dotazníkovém šetření.

a) Terénní výzkum

Terénní výzkum byl založen na dvou různých typech dat šesti studentů učitelství vyučujících šest tříd a šesti provázejících učitelů vyučujících šest tříd.² Data byla průběžně sbírána pomocí následujících metod v uvedeném pořadí:

- 1) přímé pozorování šesti vyučovacích hodin během jednoho školního pololetí s videozáznamem (učitelská kamera, žákovská kamera);
- 2) terénní poznámky k výuce a rozhovorům;
- 3) reflektivní deníky o výuce psané šesti studenty učitelství během jejich jednosemestrální praxe na druhém stupni základní školy;
- 4) *Škála managementu výuky a chování* a *Škála potřeby kognitivního uzavření* u šesti studentů učitelství a šesti provázejících učitelů;

2 Tři dvojice student učitelství – provázející učitel učily ve stejné třídě.

- 5) škála *Báze moci: verze pro studenty učitelství* (BMS) a škála *Báze moci: verze pro učitele* (BMU) zadávané žákům vyučovaných tříd (celkem 12 distribucí dotazníku);
- 6) hloubkové polostrukturované rozhovory se šesti studenty učitelství a šesti provázejícími učiteli.

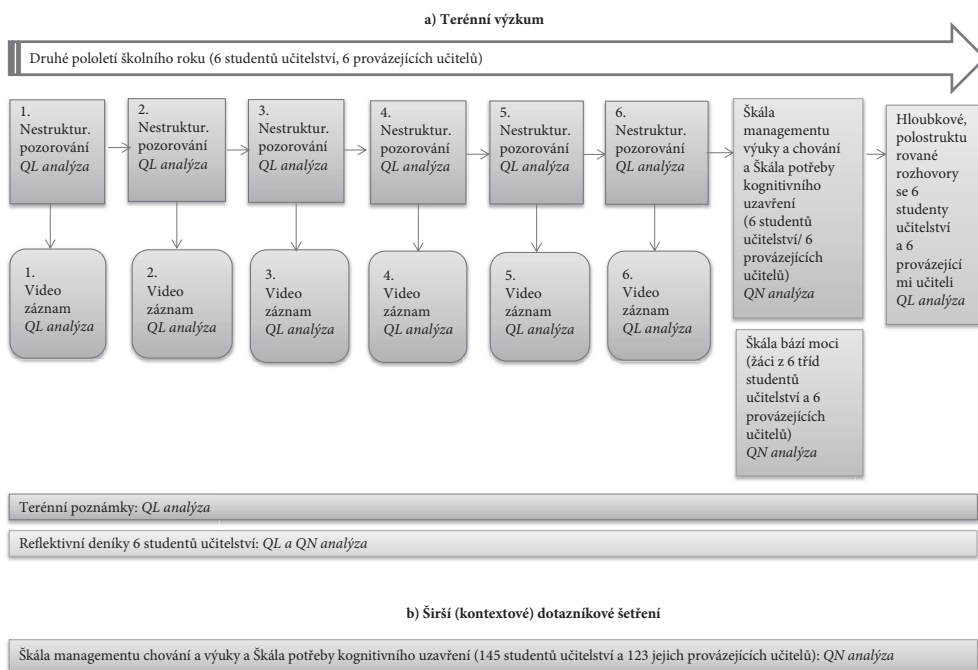
b) Širší (kontextové) dotazníkové šetření

Druhou částí našeho výzkumu bylo nezávislé paralelní dotazníkové šetření, které zahrnovalo širší skupinu respondentů (studenty učitelství a jejich provázející učitele) a stavělo na dvou škálách:

- 1) Škála managementu výuky a chování;
- 2) Škála potřeby kognitivního uzavření.

Obě škály byly současně administrovány všem studentům učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (PdF MU) v prvním ročníku navazujícího magisterského studia v jarním semestru 2016 (tj. jedná se o úplné šetření) a jejich provázejícím učitelům na druhém stupni základní školy. Cílem této části výzkumu bylo zasadit výsledky našeho terénního výzkumu na vzorku šesti studentů učitelství, jejich šesti provázejících učitelů a žáků devíti tříd do kontextu širší populace tak, abychom byli s to spolehlivěji odpovědět na hlavní výzkumnou otázku.

Využití jednotlivých metod sběru dat v různých fázích výzkumu graficky zachycujeme na obrázku 4.1.



Obrázek 4.1. Pořadí užití metod sběru dat ve výzkumu a typ analýzy dat.

Komplexní datový korpus tak zahrnoval:

- 1) soubor 144 videonahrávek, tj. 72 videozáznamů od šesti různých studentů učitelství (šest vyučovacích hodin od každého z nich z jedné třídy, každá vyučovací hodina byla nahrána na učitelskou kameru a žákovskou kameru) a 72 videozáznamů od šesti různých provázejících učitelů; soubor 72 transkriptů vyučovacích hodin;
- 2) 12 hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, šest od šesti studentů učitelství a šest od šesti provázejících učitelů, které byly nahrávány na diktafon a doslovně transkribovány;
- 3) šest elektronických reflektivních deníků od šesti studentů učitelství sbíraných během jednosemestrální praxe, které zachycují jejich narativy o vyučovací praxi;
- 4) 12 dotazníků/škál řízení třídy a 12 škál potřeby kognitivního uzavření (vyplněné studenty učitelství a provázejícími učiteli z terénního výzkumu);
- 5) 131 vyplněných škál *Báze moci: verze pro studenty učitelství* a 133 vyplněných škál *Báze moci: verze pro učitele*, obojí vždy od šesti tříd;
- 6) *Škálu managementu chování a výuky* a *Škálu potřeby kognitivního uzavření* – obě vyplněné vždy 145 studenty učitelství a jejich 123 provázejícími učiteli, tj. celkem 536 dotazníků.

Pilotáž výzkumu probíhala na úrovni jednotlivých nástrojů sběrů dat, nikoli na úrovni celého designu výzkumu, jelikož s ním jsme již měli zkušenost z výzkumu mocenských bází studentů učitelství (Vlčková et al., 2015). Zkušenost jsme v rámci týmu měli i s většinou používaných nástrojů (deníky, videostudie, rozhovory, škála *Báze moci*, *Škála potřeby kognitivního uzavření*). K zásadní pilotáži a adaptaci nástroje došlo u *Škály managementu chování a výuky*, která vyšla samostatně v podobě časopisecké studie (Vlčková et al., 2019). Data z pilotáže nejsou uváděna jako součást datového korpusu.

4.4 Výzkumný vzorek

V našem výzkumu řízení třídy zkoumáme studenty učitelství, neboť právě studenti učitelství (a následně začínající učitelé) se v kontextu své učitelské praxe zabývají otázkami řízení třídy nejvíce, a jsou jimi nejvíce znepokojeni (srov. kap. 2). Současně sledujeme rozdíly v pojetí a realizaci řízení třídy u studentů a u provázejících učitelů, u nichž studenti praktikují. Jednak proto, že studenti na praxi přebírají nastavení výukových podmínek, a může tak docházet k reprodukci různých aspektů řízení třídy a také proto, abychom mohli sledovat rozdíly mezi zkušenými učiteli a začínajícími studenty učitelství.

4.4.1 Vzorek v terénním výzkumu

Do terénního výzkumu bylo zapojených šest studentů učitelství, jejich šest provázejících učitelů na šesti různých základních školách a žáci devíti různých tříd (tabulka 4.1). Výzkumný vzorek nebylo snadné sestavit, jelikož bylo třeba pořizovat videozáznam zahrnující jak studenta učitelství, tak učitele, tak i žáky (souhlas rodičů). Znamenalo to také zásah do 12 vyučovacích hodin natáčením a do další jedné až dvou vyučovacích hodin sběrem dotazníkových dat.

Tabulka 4.1

Vzorek studentů učitelství a provázejících učitelů v terénním výzkumu

Student učitelství	Provázející učitel	Škola	Místo školy	Vyučovaný ročník	Třída	Vyučovaný předmět
Sa: Lenka	Ua: Karin	A	Brno	8	jiná	dějepis
Sb: Klaudie	Ub: Jitka	B	Brno	8	jiná	dějepis
Sc: Zdena	Uc: Iveta	C	město v Pardubickém kraji	6 a 8	jiná	český jazyk
Sd: Klára	Ud: Mirka	D	Brno	6	stejná	český jazyk
Se: Petr	Ue: Jaroslav	E	Brno	7	stejná	dějepis
Sf: Viktor	Uf: Jindřiška	F	Brno	9	stejná	dějepis

Poznámka: Jména studentů učitelství a učitelů jsou anonymizována.

a) Vzorek studentů učitelství v terénním výzkumu

Náš vzorek studentů učitelství zařazený do terénního výzkumu byl záměrně homogenní co do ročníku studia – jednalo se o studenty prvního ročníku navazujícího magisterského studia učitelství, tedy o studenty, kteří realizovali svoji první, případně druhou formální učitelskou praxi v rámci studia a kteří se přibližně za dva roky mohli stát začínajícími učiteli. Učitelskou praxi, již jsme sledovali, tak lze považovat za jejich první formální „testovací“ období, ze kterého mohou následně čerpat zkušenosti pro budoucí kariérní dráhu učitele, ale i pro další praxe v přípravném učitelském studiu. Praxe zahrnuje za jeden obor celkem 60 hodin, z nichž 10 hodin tvoří vlastní výuka, 10 hodin výuka v tandemu, 20 hodin další činnosti (reflexe výuky s provázejícím učitelem, hospitace, exkurze aj.) a 20 hodin příprava na výuku a úkoly.

Náš vzorek v terénní části výzkumu tvořilo šest studentů učitelství Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Vzorek studentů učitelství byl záměrně volen co do pohlaví (čtyři ženy, dva muži) i co do předmětu, který budou v budoucnu vyučovat – čtyři studenti (dvě ženy a dva muži) studovali a na praxi také vyučovali *dějepis* a dvě studentky *český jazyk a literaturu*. Tyto předměty byly voleny záměrně vzhledem k podobným možnostem v řízení třídy (např. při volbě forem výuky).

Při výběru participantů do našeho výzkumu jsme zohledňovali tato kritéria: absolvování dlouhodobé učitelské praxe, aprobace odpovídající plánu projektu (dějepis, český jazyk a literatura) a souhlas studenta učitelství, jeho provázejícího učitele, zákonných zástupců žáků a vedení školy s výzkumem. Snažili jsme se zohledňovat také další kritéria, neměla však roli vylučující. Byly jimi deklarovaný zájem studenta učitelství o výkon studované profese v budoucnu, hodnocení studenta učitelství jako talentovaného a angažovaného z pohledu oborových didaktiků, vlastní angažovanost studenta učitelství, provázející učitel spolupracoval s fakultou jako fakultní provázející učitel, nejlépe na fakultní škole. Vybírali jsme tedy záměrně typické participanty, dle daných kritérií reprezentující skupinu studentů učitelství, kteří plánují profesi učitele započít. Vzhledem k povaze výzkumu, jenž vyžadoval dlouhodobý úzký kontakt s participanty, byli vybírání studenti učitelství, kteří svoji praxi vykonávali ve vzdálenosti škol umožňující realizovat výzkumné šetření v celé jeho šíři. Tato podmínka se tudíž vztahovala i na provázející učitele, žáky, resp. školy. Pět škol ve výzkumu tak bylo z města Brna (Jihomoravský kraj) a jedna škola z malého města (do 20 tis. obyvatel) v Pardubickém kraji.

b) Vzorek provázejících učitelů v terénním výzkumu

Druhá část našeho vzorku v terénním výzkumu se skládala z šesti učitelů, kteří vyučují na druhém stupni základní školy dějepis či český jazyk (5 žen a 1 muž). Z hlediska kombinace pohlaví participantů ve výzkumu se tedy jeden student učil od učitele a jedna paní učitelka vedla studenta. Ostatní byly studentky s provázejícími učitelkami. Jednalo se o učitele, kteří vedli daných šest studentů učitelství na praxích, což nám umožnilo zkoumat vztah pojetí a realizace řízení třídy u provázejícího učitele a pojetí a realizace řízení třídy u studenta na praxi, včetně jejich případné reprodukce. Pro naše účely je provázející učitel chápán jako učitel, který měl zájem studenty na praxi vést a byl následně osloven pedagogickou fakultou, aby vedl studenta učitelství na praxi. Současně jsou provázející učitelé obvykle zkušení učitelé, tudíž díky jejich srovnání se studenty učitelství můžeme vidět rozdíly mezi začínajícími a zkušenými učiteli.

Učitelé ve vzorku byli vysokoškolsky vzdělaní, měli 4, 15, 17, 20, 26 a 42 let praxe a natáčená výuka byla realizována v předmětech jejich aprobace (dějepis nebo český jazyk). Jako provázející učitelé působili 1, 4, 9, 10 (2 učitelé) či 15 let. Čtyři z nich byli absolventy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (mimo PdF MU byla např. jedna učitelka absolventkou Filozofické fakulty Masarykovy univerzity).

c) Vzorek žáků v terénním výzkumu

Do našeho kvalitativního terénního výzkumu byli zapojeni žáci, které vyučovalo šest zkoumaných studentů na praxích a šest provázejících učitelů na druhém

stupni šesti běžných českých městských základních škol (ISCED 2A). Pět škol ve výzkumu bylo z města Brna (Jihomoravský kraj) a jedna škola z malého města (do 20 tis. obyvatel) v Pardubickém kraji. Žáci ze vzorku byli z šestého až devátého ročníku.

Žáci byli zkoumáni pomocí pozorování výuky studenta učitelství a učitele a vyplňovali škály *Báze moci: verze pro studenty učitelství* (BMS) a *Báze moci: verze pro učitele* (BMU). Výuka provázejících učitelů byla natáčena ve stejných předmětech jako u studentů učitelství. Ve třech případech byla výuka učitele natáčena v jiné třídě (ve dvou případech ve stejném ročníku, v jednom případě v jiném ročníku) ve stejném předmětu. Ve třech případech byla výuka studenta učitelství a provázejícího učitele natáčena ve stejné třídě a ve stejném předmětu bezprostředně po sobě, na jaře roku 2016, tj. dotazníky byly zadávány vždy po dokončení natáčení výuky studenta, pokud se týkaly studenta učitelství, poté následovalo natáčení výuky učitele a po něm se žáci v dotaznících vyjadřovali k výuce učitele.

Výzkum probíhal u každého studenta učitelství v jedné třídě, nicméně student mohl během praxe vyučovat i v jiných třídách. Reflexe výuky ze tříd mimo výzkumný vzorek se objevovaly v rozhovorech i v reflektivních denících z praxe a jsou součástí výsledků našeho výzkumu.

Třídy provázejících učitelů byly o velikosti 22, 23 (třída školy v Pardubickém kraji), 24, 27, 28 či 31 dětí ve třídě (průměr 26). Podobně tomu bylo u studentů učitelství.

4.4.2 Vzorek v širším dotazníkovém šetření

Širšího kontextového dotazníkového šetření se účastnili studenti učitelství Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a jejich provázející učitelé ze základních škol. Studenti učitelství i učitelé působili převážně v regionu jižní Moravy (zejména v Brně a okolí), zastoupeny však byly i základní školy z celé ČR. Provázející učitelé byli převážně z fakultních škol, s nimiž má Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity uzavřené partnerské smlouvy, méně často také z dalších základních škol.

a) Vzorek studentů učitelství v širším dotazníkovém šetření

Základní soubor pro paralelní, kontextové dotazníkové šetření na širším vzorku založené na Škále managementu výuky a chování a Škále potřeby kognitivního uzavření zahrnoval všechny studenty učitelství (N = 231) různých všeobecně vzdělávacích předmětů pro druhý (a omezeně i třetí) stupeň vzdělávání z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Studenti byli stejně jako studenti z terénní části výzkumu v prvním ročníku navazujícího magisterského studia a byli na své druhé učitelské praxi na druhém stupni základních škol (případně i v malé proporcii v nižších ročnících víceletých gymnázií). Z hlediska typu výběru vzorku

se jednalo o úplné šetření všech studentů v ročníku. Dotazník mohli studenti učitelství vyplnit on-line³ v rámci výuky předmětu *pedagogická psychologie* v březnu až červnu 2016 a reflektovat výsledky ve výuce, včetně porovnání s výsledky svého provázejícího učitele na praxi. Celkem jsme získali 145 dotazníků od studentů učitelství na praxích (návratnost dotazníků byla 63 %).

Ve vzorku studentů učitelství bylo 85 % žen (121) a 17 % (24) mužů, což odpovídá složení studentů Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v učitelských oborech. Velká část studentů (49 %) učila jazyky (z nich 9 % český jazyk), 23 % přírodovědné a technické předměty, 25 % humanitní předměty a 3 % hudební či výtvarnou výchovu. Celkem 77 % studentů učitelství vyučovalo v šestém až devátém ročníku, zbytek na gymnáziích či ve sloučených ročnících. Ve třídách na praxi měli průměrně 19,43 žáků (min. 5, max. 32; Me = 19,5; SD = 6,60).

b) Vzorek provázejících učitelů v širším dotazníkovém šetření

Základní soubor provázejících učitelů se skládal z 231 provázejících učitelů výše uvedených 231 studentů učitelství na praxi na druhém stupni základních škol převážně z Brna a jeho okolí. Provázející učitelé byli z fakultních škol, ale i ze škol dle výběru studenta. Roli provázejícího učitele volili sami, se souhlasem vedení základní školy a pedagogické fakulty. Provázející učitel měl jeden z aprobačních předmětů stejný jako student učitelství. Škály zadávané učitelům byly tytéž jako u studentů učitelství (BIMS a NFCS-15-CZ). Učitelé je mohli vyplnit on-line nebo v papírové formě. Zadávali je studenti učitelství na praxích svým provázejícím učitelům vyučujícím ve stejných třídách a ve stejném vyučovacím předmětu. Celkem jsme získali od 145 studentů učitelství informace o 123 jejich provázejících učitelích na praxích. Návratnost byla tedy cca 85 %, přičemž je možné, že někteří studenti své učitele o vyplnění škály nežádali, a měli zájem jen o své výsledky řízení třídy, nikoli o srovnání. Část dat také nebylo možné v datové matici spárovat (dotazník studenta s dotazníkem učitele) z důvodu neúplných nebo chybných informací při vyplnění dotazníku, a jsou započítány do snížené návratnosti. Při interpretaci výsledků je třeba brát v potaz, že výsledky učitelů mohou být ovlivněny tím, že sběr dat nebyl standardizován, dotazník předávali učitelé studentům učitelství, a pokud si učitelé zvolili tištěnou verzi dotazníku, nebyla zajištěna anonymita. Učitelé také mohli odmítnout dotazník vyplnit, což opět může mít souvislost s charakteristikami respondentů ve vzorku, a mít tedy vliv na výsledky.

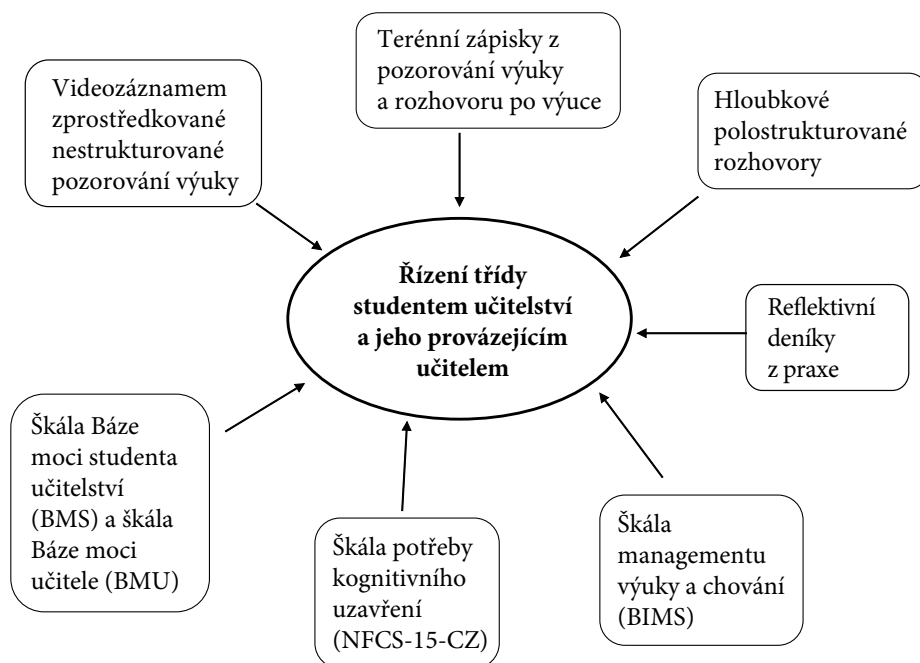
Z celkového počtu 123 provázejících učitelů participujících v našem výzkumu bylo 83 % žen (101) a 17 % (20) mužů; 2 údaj o pohlaví nevedli. Učitelé byli v praxi 1 až 39 let (průměrně 18, SD = 9,55; medián 16). Celkem 92 % (108) z odpověďších učitelů uvedlo, že učí dle své aprobace (9 uvedlo, že nikoli). Polovina

3 Škály studenti učitelství vyplňovali on-line v aplikaci pro dotazníková šetření Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity, kterému tímto děkujeme za vstřícnou podporu. Současně institut využívá data ze škály NFCS-15-CZ pro anonymizované sekundární analýzy.

(61) učitelů byla aprobována pro výuku cizích jazyků, dalších 29 % (35) pro výuku přírodovědných předmětů nebo matematiky, 48 % (58) pro výuku humanitních předmětů (výchov a zde také zeměpisu), 24 % (29) pro výuku českého jazyka a 11 % (13) pro tělesnou výchovu. Celkem 11 % (13) z nich mělo aprobaci speciální pedagogika a 5 % (4) aprobaci pro první stupeň základní školy. Celkem 66 % učitelů mělo dva aprobační předměty, 11 % jeden, 21 % tři a 2 % čtyři předměty. Asi 45 % (55) učitelů, kteří odpověděli, reportovalo strategie řízení třídy ve výuce cizích jazyků (z nichž 24 %, tj. 29 ve výuce anglického jazyka), 11 % (14) ve výuce českého jazyka, 24 % (29) ve výuce humanitních předmětů (včetně zeměpisu) nebo výchov a 20 % (24) ve výuce přírodovědných předmětů, informatiky nebo matematiky. Učitelé reportovali své strategie řízení ve všech ročnících (od šestého po devátý) – v podobných počtech za dané ročníky. Učitelé reflektovali své strategie řízení u tříd, které měly průměrně 19,52 žáků ($SD = 6,70$, $Me = 19$, $min = 6$, $max = 32$). Učitelé pracovali jako provázející učitelé studentů učitelství 1 až 30 let (průměrně 6,68 let, $SD = 6,64$). Celkem 53 % (65) učitelů bylo absolventy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, 58 nikoli.

4.5 Metody sběru dat

Ve výzkumu bylo použito vícero metod sběru dat, čímž náš výzkum spadá do kategorie výzkumných designů s více metodami (*multimethod design*; Brewer &



Obrázek 4.2. Metody sběru dat.

Hunter, 1989, s. 17; Greene, 2007, s. 77). Stěžejní metodou sběru dat bylo pozorování vyučovacích hodin vedených studenty učitelství a jejich provázejícími učiteli, z nichž byly pořízeny videozáznamy, které jsme později převedli také do transkriptů. Z pozorovaných hodin vznikaly také drobné terénní zápisky jednotlivých výzkumníků sloužící jako kontextová informace. Jelikož analýza transkriptů videozáznamů a analýza videozáznamů představovaly jádro výzkumných analýz, je možné prezentovaný terénní, převážně kvalitativní výzkum v tomto smyslu chápat jako tzv. *videostudii*. Z metodologického hlediska proto byla respektována pravidla realizace videostudie (srov. Janík & Míková, 2006; Seidel, Prenzel, & Kobarg, 2005).

Dalšími metodami sběru dat (obrázek 4.2) byly dotazníkové škály pro studenty učitelství a jejich provázející učitele zjišťující řízení třídy (BIMS) a potřebu kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ), dále škály pro žáky na reflexi moci studentů učitelství (BMS) a provázejících učitelů (BMU), reflektivní deníky studentů učitelství z praxí a rozhovory se studenty učitelství a s provázejícími učiteli o řízení třídy. Jednotlivé metody sběru dat podrobněji popíšeme dále.

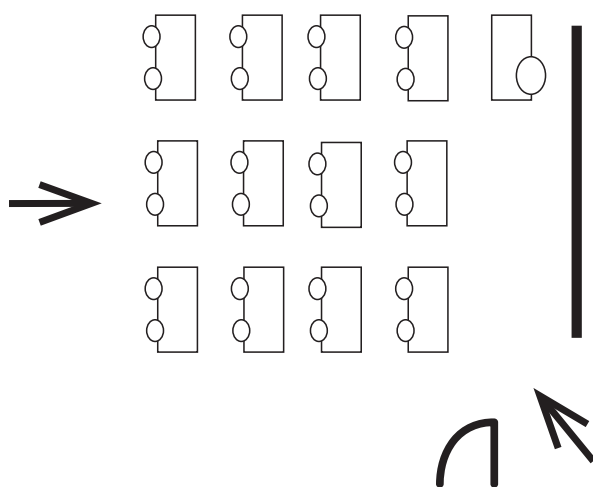
4.5.1 Pozorování

Ústřední metodu sběru dat v našem výzkumu představuje metoda pozorování. Každý z výzkumníků pozoroval spolu s pomocníkem výuku jednoho studenta učitelství a jeho provázejícího učitele, kterou současně zaznamenával na videokameru. Vzhledem k tomu, že při následující analýze se pracovalo zejména s videozáznamy výuky, tvoří klíčovou složku pozorování nepřímé, resp. pozorování *zprostředkované z videozáznamu*. Analyzovány byly především transkripty videozáznamu, nicméně k analýze byl vždy nutný videozáznam samotný. Jak jsme naznačili v kapitole 2 s teoretickými východisky našeho výzkumu, řízení třídy je demonstrováno nejen verbálně, a proto se analýza videozáznamu stala nezbytnou součástí práce s datovým materiálem.

Sběr dat prostřednictvím pozorování probíhal v období od března do června 2016 (část dat z výuky tří studentů byla sesbírána o něco dříve). Ve výuce studenta učitelství a následně jeho provázejícího učitele byly pořízeny videozáznamy vždy šesti po sobě jdoucích vyučovacích hodin, ve třech případech ve stejné třídě.

Videozáznam byl vždy snímán dvěma kamerami (obr. 4.3), z nichž jedna sledovala primárně chování studenta učitelství nebo učitele a druhá byla zaměřena na třídu jako celek a dle potřeby i na jednotlivé žáky, kteří aktuálně interagovali se studentem učitelství nebo učitelem. Kamera zaměřená na studenta učitelství nebo učitele byla statická a její umístění bylo vždy vzadu za žáky buďto uprostřed, nebo v pravém zadním rohu (dle dispozice třídy). Pohyblivá kamera, kterou výzkumník snímal v přední části třídy žáky, byla vždy na opačné straně než katedra, obvykle tedy vlevo v rohu při pohledu na žáky.

Výzkumníci byli na výše uvedených postupech dohodnuti před natáčením (příloha 2) a s pohyblivou kamerou se mohli také zaměřovat na komunikaci studenta učitelství nebo učitele s určitou skupinou žáků, pokud k nim student učitelství/učitel šel nebo se v ní dělo něco zajímavého z hlediska výzkumu řízení třídy. Podoba výsledné nahrávky byla mezi výzkumníky standardizována ve velmi základní formě, a to výše uvedenými pravidly. Natáčení začínalo před zvoněním (především učitelská kamera byla zapnuta před začátkem vyučování) a končilo, když vyučující výuku ukončil (ne nutně tedy zvoněním). Analýza přepisu se pak řídila dobou, kdy vyučující výuku začal a ukončil.



Obrázek 4.3. Postavení žakovské a učitelské kamery při videozáznamu výuky.

Videozáznamy byly přepsány podle *transkripčních pravidel* (příloha 1; srov. Lefstein & Snell, 2014), kdy cílem bylo vytvoření komplexního záznamu vyučovací hodiny, jehož pročetí umožní rekonstruovat co nejvěrohodnější obraz pozorovaného chování účastníků interakce. Do každého přepisu jsme se snažili zahrnout kompletní verbální komunikaci, neverbální komunikaci a veškeré důležité dění ve třídě. Zaznamenán byl také nejběžnější *zasedací pořádek ve třídě* (ukázka transkriptu videozáznamu vyučovací hodiny, příloha 5). Transkript se v naší knize objevuje také v rámci ukázek citátů z pozorování v kapitolách s výsledky.

Před natáčením byl zajištěn písemný *informovaný souhlas rodičů s natáčením* (přílohy 3, 4). Žáci, jejichž rodiče vyjádřili nesouhlas s natáčením, seděli při natáčení vzadu ve třídě mimo záběr obou kamer, velmi zřídka jim případně provázející učitel na natáčenou vyučovací hodinu zajistil náhradní program mimo třídu. Souhlas s natáčením a zpracováním dat podepisovalo také šest zkoumaných studentů učitelství na praxi a jejich šest provázejících učitelů.

4.5.2 Rozhovor

Po natočení všech vyučovacích hodin byly se studenty učitelství, stejně jako pak s jejich provázejícími učiteli, realizovány hloubkové polostrukturované rozhovory o tom, jak třídu řídí, jak na to reagují žáci, co vnímají jako efektivní při řízení třídy, v jakém uspořádání se jim nejlépe učí a jak spolu student učitelství s provázejícím učitelem v oblasti řízení třídy spolupracují. Jednalo se o rozhovory polostrukturované, tedy vycházející z předem připraveného tazatelského schématu (přílohy 6 a 7), nicméně otázky se ubíraly i dále, než bylo předem dané tazatelské schéma (přílohy 8 a 9).

Rozhovory byly vedeny výzkumníkem, který konkrétního studenta učitelství v průběhu výzkumu pozoroval a natáčel, a proto s ním již měl navázaný určitý vztah, případně byl zastoupen členkou týmu, která pořizování rozhovorů koordinovala. Rozhovory trvaly od 31 minut do 150 minut, obvykle kolem 50 minut. Každý rozhovor byl zaznamenán na diktafon, a poté, stejně jako data z pozorování, převeden do podoby psaného textu dle transkripčních pravidel (přílohy 1, 8 a 9).

4.5.3 Reflektivní deník

Dalším zdrojem dat pro náš výzkum byly reflektivní deníky, které si studenti učitelství vedli v rámci reflektivních seminářů k učitelským praxím z daného oboru (dějepis nebo český jazyk). Studenti odevzdávali své zápisky z deníků přibližně každých 14 dní do on-line informačního systému Masarykovy univerzity, kde byly k dispozici vyučujícím jako podklad k vedení diskusí na seminářích. Jeden zápis měl průměrně rozsah dvou normostran, soubor reflexí pak cca deset normostran. Každý semestr měli studenti zadáno také určité zaměření jednoho z deníků (např. cíle vyučovací hodiny, pojetí žáka, metody a formy výuky). Deníky nebyly explicitně směřovány přímo k řízení třídy, pouze jsme zkoumané studenty o reflektování tohoto tématu požádali ústně na začátku výzkumu. Elektronické deníky byly na konci výzkumu staženy z on-line systému a analyzovány. Zadání deníku a ukázka záznamu v deníku jsou k dispozici v přílohách 10 a 11.

4.5.4 Škála managementu chování a výuky

Deklarované řízení třídy v oblasti výuky a chování žáků u studentů učitelství a učitelů na základních školách jsme měřili pomocí české adaptace škály *Behavior and instructional management scale* (BIMS – Martin & Sass, 2010) nazvané *Škála managementu chování a výuky* (Vlčková, Květon, Ježek, Mareš, & Lojdrová, 2019).

BIMS (Martin & Sass, 2010) se skládá ze dvou subškál – *managementu chování* (BM) a *managementu výuky* (IM). Autoři metody při vývoji škály pracovali se sadou 24 položek (polovina zaměřených na IM a polovina na BM), ze které vybrali 12 položek (šest položek pro každou subškálu) do finální verze nástroje. Položky krátké verze subškály managementu chování (BM) tak zjišťují, zda učitel

intervenuje, když žáci bez vyzvání mluví, zda omezuje povídání žáků mezi sebou, zda navrácí žáky k učení, když se vzdálí požadované aktivity, zda trvá na dodržování pravidel a používá tato pravidla k managementu chování žáků. Položky krátké verze subškály managementu výuky (IM) měří, zda učitel dle svých výpovědí využívá spolupráce žáků ve výuce, skupinovou práci, podporuje interakci žáků ve výuce, zda využívá žákovské podněty pro tvorbu projektů, zda přizpůsobuje výuku potřebám žáků a podporuje aplikaci poznatků do praxe.

Nástroj BIMS využívá šestibodovou odpověďovou škálu Likertova typu, která zjišťuje míru souhlasu s tvrzením a je verbálně zakotvena v rozmezí od *naprosto souhlasím* po *naprosto nesouhlasím* (6 – *strongly agree*; 5 – *agree*; 4 – *slightly agree*; 3 – *slightly disagree*; 2 – *disagree*; 1 – *strongly disagree*). Vyšší skóre pak indikuje vyšší míru řízení v oblasti chování žáků a jejich výuky, resp. více intervenující přístup učitele. Dvanáctipoložková verze dle zjištění původních autorů vykazovala u obou subškál dobrou vnitřní konzistenci (Cronbachova $\alpha_{BM} = 0,77$; $\alpha_{IM} = 0,77$).

Naše česká verze nástroje *Škála managementu chování a výuky* prošla adaptací dle doporučení EFPA (2013) a Hambletona, Merendy a Spielbergera (2005) a je publikována ve studii *Adaptace Škály managementu chování a výuky na české podmínky* (Vlčková, Květon, Ježek, Mareš, & Lojdová, 2019), kde je popsána tvorba i pilotáž nástroje. Škála procházela opakovaným expertním hodnocením a úpravami, včetně pilotáže na respondentech s charakteristikami odpovídajícími hlavnímu vzorku. Nástroj použitý ve výzkumu prezentovaném v monografii je k dispozici v příloze 12. Používá šestibodovou odpověďovou škálu jako originální verze nástroje: *naprosto souhlasím* (6) – *souhlasím* – *spíš souhlasím* – *spíš nesouhlasím* – *nesouhlasím* – *naprosto nesouhlasím* (1). Pro všechny analýzy pracující s průměrem subškál byla odpověďová škála odpovídajících položek přepólována tak, aby vyšší hodnota znamenala vždy vyšší míru řízení či intervencionistického přístupu v managementu chování a managementu výuky.

Naším záměrem bylo vytvořit českou 12položkovou verzi nástroje pro mezinárodní srovnání a lokální verzi nástroje pro české prostředí (více viz Vlčková, Květon, Ježek, Mareš, & Lojdová, 2019). V souladu s cíli adaptace jsme použili tedy postupy konfirmační faktorové analýzy v rámci ověření originálně navržené verze metody a postupy explorační faktorové analýzy pro navržení empiricky odvozené lokální varianty metody. Faktorová analýza byla doplněna analýzou reliability ve smyslu vnitřní konzistence. Analýzy byly provedeny ve statistickém prostředí R (R Core Team, 2018), konkrétně byly využity balíčky *lavaan* (Rosseel, 2018) pro provedení konfirmační faktorové analýzy, *semTools* (Jorgensen, Pornprasertmanit, Schoemann, & Rosseel, 2018) pro explorační faktorovou analýzu a balíček *psych* (Revelle, 2018) pro analýzu reliability.

V monografii pracujeme s verzí nástroje ideální pro české prostředí (více viz Vlčková, Květon, Ježek, Mareš, & Lojdová, 2019)⁴. Cílem této verze adaptace

4 Faktorové analýzy realizoval dr. Petr Květon z katedry psychologie PdF MU.

nástroje bylo vytvořit českou empirickou verzi BIMS s pokud možno ideálními psychometrickými vlastnostmi. Protože však ne vždy se při převodu zkrácených verzí škál do jiného jazyka osvědčí všechny položky zkrácené verze, přeložili jsme plnou verzi dotazníku, abychom v případě problematického fungování některé z položek mohli využít jinou. Tento postup doporučovali i autoři nástroje (Martin & Sass, 2010). Podobně jako původní autoři BIMS jsme pro základní screening položek použili explorační faktorovou analýzu. Extrahovali jsme jednofaktorové, dvoufaktorové a třífaktorové řešení. Třífaktorové řešení ($\chi^2 = 291,179$, $sv = 207$, $p < 0,001$) vykazovalo signifikantně lepší shodu s daty než dvoufaktorové ($\chi^2 = 397,042$, $sv = 229$, $p < 0,001$). Nicméně s ohledem na teoretickou povahu konstruktů jsme dále pracovali s dvoufaktorovým řešením. Identifikovali jsme osm vhodných položek ve škále BM a šest položek ve škále IM. Pro zachování proporčnosti počtu položek, bylo ze škály BM vybráno šest položek s nejvyšším faktorovým nábojem. Výsledná sada položek obsahuje položky 13, 15, 17, 19, 21, 23 pro škálu BM a 4, 6, 10, 12, 14, 24 pro škálu IM (znění položek viz přílohu 12).

Tato empiricky – pomocí EFA – identifikovaná verze pro lokální české prostředí se liší od originální dvanáctipoložkové (české) verze metody identifikované pomocí CFA (příloha 12) tím, že původní položky 1 a 3 jsou nahrazeny položkami 13 a 19 (ve škále BM: 1, 3, 15, 17, 21, 23) a položka 18 byla nahrazena položkou 14 (ve škále IM: 4, 6, 10, 12, 18, 24). Model empirické verze vykazuje lepší shodu s daty (více viz Vlčková, Květon, Ježek, Mareš, & Lojďová, 2019) a škála má vyšší reliabilitu, zejména u subškály BM (tab. 4.2).

V tabulce 4.2 uvádíme odhady reliability zahrnující Cronbachovu alfu a McDonaldovu hierarchickou omegu. Omega (McDonald, 1999) je pokládána za robustnější (ve smyslu nutných předpokladů) odhad dolní meze reliability součtové škály z daných položek než alfa.

Tabulka 4.2

Indexy reliability pro škály BM a IM metody BIMS

	BM		IM	
	Cronbachova alfa	McDonaldova omega	Cronbachova alfa	McDonaldova omega
BIMS 12 orig	0,77	0,77	0,65	0,65
BIMS 12 emp	0,81	0,80	0,69	0,68

Poznámka. BIMS 12orig – verze tvořená položkami vybranými původními autory metody; BIMS 12emp – empiricky odvozená verze BIMS pro české prostředí.

Nástroj BIMS ve verzi empiricky odvozené pro české prostředí vykazuje u škály BM příznivé hodnoty ukazatelů reliability, u škály IM jsou však indexy viditelně nižší, nicméně se stále blíží hodnotám akceptovatelným (tab. 4.2).

Z metodologického hlediska je třeba upozornit na některé limity tohoto nástroje, které mohou navazující autoři dále eliminovat a nástroj zlepšovat. Originální nástroj Martina a Sassové (2010) má svůj vlastní specifický obsah, který zužuje jednu ze sledovaných oblastí, a to oblast didaktického managementu výuky (subškála IM). Originální škála celkově byla, zdá se, konstruována na vysokou reliabilitu opakováním se položek, takže obsahuje tři položky na interakci a spolupráci a jiné oblasti naopak chybí. V knize se také zabýváme reaktivními a proaktivními strategiemi řízení třídy, BIMS se však zaměřuje více na reaktivní řízení třídy. Originální zahraniční dotazník také dává do tvrzení položek výrazy jako „většinou“, „téměř vždy“ a současně pak využívá odpověďové stupnice, čím informaci dubluje a mimo jiné znesnadňuje interpretaci výsledků. Některé položky se také ptají na dvě informace současně, například, zda si učitel vytvořil postupy, a současně, zda se jich i drží (BIMS08), nebo zda vede žáky k hledání řešení problému a kladení otázek (BIMS14). Tento způsob konstrukce položek snižuje jejich reliabilitu, jelikož učitel může souhlasně odpovědět, i když vlastně dělá jen jednu z činností.

4.5.5 Škála potřeby kognitivního uzavření

Jednou z osobnostních charakteristik determinujících strategie řízení třídy učitelem či studentem učitelství je jejich individuální potřeba kognitivního uzavření (*need for closure* – NFC). Potřebu kognitivního uzavření studentů učitelství a provázejících učitelů jsme měřili pomocí krátké verze škály *Need for closure scale* – NFCS (Roets & Van Hiel, 2011) v její české adaptaci (NFCS-15-CZ: Ježek & Širůček, v tisku; Širůček & Ježek, 2015; Širůček, Tápál, & Linhartová, 2014).

Škála NFCS byla vytvořena za účelem měření motivace v oblasti zpracování informací a rozhodování. Potřeba kognitivního uzavření je v ní pojata jako touha dospět k odpovědi s cílem ukončit zpracovávání informací a rozhodování i za cenu toho, že řešení nemusí být nejlepší nebo správné (více viz kapitolu 3). Původní (dlouhá) verze škály NFCS byla vyvinuta Websterovou a Kruglanskim (NFCS, *Need for closure*, 1994, revize Roets & Van Hiel, 2007), má 42/41 položek, takže různí výzkumníci používali často své „idiosynkratické“ verze a nástroj pro účely výzkumů s více metodami různě zkracovali. Proto vyvinuli Roets a Van Hiel krátkou škálu (2011). Podobně v našem výzkumu se jednalo o jeden z nástrojů sběru kontextových dat, proto jsme volili také krátkou verzi škály.

Krátká verze NFCS (originální i česká) staví na 15 položkách zachycujících pět základních faset konstruktů potřeby kognitivního uzavření, tedy preferenci pořádku a struktury v prostředí (1), potřebu předvídatelnosti plynoucí z jistých znalostí (2), rozhodnost jako usilování o uzavření (3), znepokojení z nejednoznačnosti, resp. prožívání diskomfortu v situaci neurčitosti (4) a uzavřenost myslí, tj. neochotu nechat své závěry konfrontovat alternativními názory či nekonzistentními fakty (5). Každá faset je v NFCS-15-CZ reprezentována třemi položkami (tab. 4.3)

na pětibodové odpověďové škále Likertova typu (1 – vůbec mě nevystihuje, 2 – spíše mě nevystihuje, 3 – vystihuje mě tak napůl, 4 – spíše mě vystihuje, 5 – zcela mě vystihuje). Originální krátká verze NFCS (Roets & Van Hiel, 2011) používá obdobnou odpověďovou škálu od 1 (*completely disagree*) do 5 (*completely agree*).

Tabulka 4.3

Fasety a položky NFCS-15-CZ (dle Širůček & Ježek, 2015; Širůček, Tápál, & Linhartová, 2014)

Preference uspořádání a pořádku v prostředí	01: Žít dobře uspořádaný život s pravidelným denním rozvrhem mi prostě sedne. 02: Stanovit si pevný režim mi pomáhá více si užívat života. 03: Líbí se mi jasný a uspořádaný způsob života.
Preference předvídatelnosti plynoucí z jistých znalostí	04: Nerad se vystavuji situacím, o nichž dopředu nevím, co mohu očekávat. 05: Nerad trávím čas ve společnosti lidí, kteří jsou schopni jednat nepředvídatelně. 06: Nemám rád nepředvídatelné situace.
Rozhodnost jako usilování o uzavření	07: Obvykle se mi uleví, jakmile se pro něco rozhodnu. 08: Když stojím před nějakým problémem, obvykle se snažím dojít k řešení co nejrychleji. 12: Pokud nemůžu přijít na řešení problému okamžitě, jsem netrpělivý a podrážděný.
Prožívání diskomfortu v situaci neurčitosti	09: Nemám rád, když něčí výrok může znamenat spoustu různých věcí. 13: Nemám rád nejisté situace. 14: Je mi nepříjemné, když nechápu důvod nějaké události, která se mi přihodila.
Uzavřenost mysli	10: Obvykle mne dráždí, když jeden člověk nesouhlasí s něčím, co si myslí všichni ostatní. 11: Nepotřebuji se zabývat všemi možnými úhly pohledu na to, abych si udělal vlastní názor. 15: Nemám rád otázky, na které lze odpovědět mnoha různými způsoby.

Pomocí konfirmační faktorové analýzy jsme nejprve ověřovali (Vlčková, Ježek, Kohoutek, & Mareš, 2019) strukturu českého nástroje na našem profesně specifickém vzorku učitelů a studentů učitelství a výsledky srovnávali s nespécifickým vzorkem českých respondentů ve věku 16 až 43 z výzkumů Širůčka, Tápála a Linhartové (2014) a Širůčka a Ježka (2015).

S ohledem na předpoklad, že pět výše zmíněných faset (tab. 4.3) společně utváří fenomén potřeby uzavření, a že součtem všech 15 položek vznikne proměnná, která dobře reprezentuje konstrukt potřeby uzavření, jsme testovali jednofaktorový model, v němž byla specifika jednotlivých faset modelována jako kovariance reziduí (lokální závislosti)⁵. Dalším důvodem volby jednofaktorového modelu bylo, že ve zkrácené verzi nástroje, která zachycuje každou fasetu pouze třemi položkami, je jasná identifikace fasetových „faktorů“ problematická.

Pomocí balíku Lavaan v prostředí R jsme odhadli jednofaktorový model na datech studentů učitelství (N = 142) a na datech učitelů (N = 121). Dále jsme otestovali invarianci modelu měření, a to srovnáním obou skupin s referenčními daty z projektu GAČR *Od rozhodnosti k autoritářství: Potřeba kognitivního uzavření* (2015–2017) realizovaném na FSS MU (Širůček, Cígler, Ježek). Vzhledem k malé velikosti vzorku jsme skupiny nesrovnávali mezi sebou navzájem, ale vždy s referenčním vzorkem.

Jednofaktorový model jsme postupně odhadli na datech všech tří skupin, a pak na sloučeném vzorku. Na vzorcích studentů učitelství a učitelů měl model poněkud horší shodu s daty (Vlčková, Ježek, Kohoutek, & Mareš, 2019). Vzhledem k tomu, že jde o malé a specifické vzorky, lze zejména u RMSEA očekávat zhoršení. Strmost rozložení odpovědí ve vzorku studentů a učitelů byla méně negativní než v referenčním vzorku – studenti učitelství i učitelé totiž byli méně ochotní volit krajní body odpověďových škál.

Vnitřní konzistenci součtové škály všech 15 položek lze považovat za uspokojivou (tab. 4.4). Vzhledem k rozdílu mezi Cronbachovou alfou a McDonaldovou hierarchickou omegou je třeba nezapomínat na to, že nezanedbatelná část reliabilního rozptylu součtové škály nereprezentuje konstrukt NFC, ale jednotlivé fasety. Na faktoriální komplexitu škály poukazuje i poměrně nízká hodnota Revellovy bety. S ohledem na to doporučujeme opatrnost při interpretaci vztahů mezi skórem NFC a dalšími proměnnými (viz kap. 3, 5, 6, 10), protože korelace nemusí odrážet pouze vztah s NFC, ale také se specifickými fasetovými faktory, které ve zkrácené podobě škály NFCS-15-CZ nelze spolehlivě modelovat.

Tabulka 4.4

Ukazatele vnitřní konzistence

	Studenti	Učitelé	Referenční vzorek	Sloučený vzorek
Cronbachova alfa	0,85	0,82	0,86	0,85
Omega h (McDonald)	0,75	0,69	0,76	0,75
Minimální split-half reliabilita (beta)	0,60	0,58	0,67	0,66

⁵ Faktorovou analýzu realizoval doc. S. Ježek z FSS MU.

Obecně lze říct, že výsledky učitelů a studentů učitelství se zásadně nelišily od výsledků nespécifické populace. Detailní analýzy a doporučení k nástroji jsou dispozici ve studii *Zkrácená škála kognitivního uzavření: struktura české verze u vzorku studentů učitelství a učitelů* (Vlčková, Ježek, Kohoutek, & Mareš, 2019).

4.5.6 Škála bází moci

Ve třídách vyučovaných zkoumanými šesti studenty učitelství na praxi a šesti provázejícími učiteli jsme zadávali dotazník žákům, zjednodušeně pro ně nazvaný *O naší třídě* (přílohy 13 a 14). Jednalo se o škálu *Báze moci: verze pro studenty učitelství* (BMS; Vlčková, Mareš, & Ježek, 2015) a *Báze moci: verze pro učitele* (BMU; Vlčková, Mareš, Ježek, & Šalamounová, 2017), které jsou určeny pro druhý stupeň základní školy a měří žákovskou reflexi bází moci učitelů nebo studentů učitelství na praxích.

Škály BMS a BMU jsou adaptací *Teacher Power Use Scale* (TPUS) autorů Schrodta, Witta a Turmana (2007), která vychází z typologie relační moci Frenche a Ravena (1959) rozlišující pět bází moci: *legitimní, donucovací, odměňovací, expertní a referenční*. TPUS zjišťuje pomocí 30 položek žáky reflektovanou moc vysokoškolského učitele na sedmibodové frekvenční odpověďové stupnici Likertova typu. Koeficient reliability Cronbachovo alfa (α) nabýval u subškál TPUS hodnot v rozmezí 0,77 až 0,90.

Česká škála *Báze moci: verze pro učitele* (BMU; Vlčková, Mareš, Ježek, & Šalamounová, 2017) se skládá ze 45 položek (příloha 14) a *Báze moci: verze pro studenty učitelství* (BMS; Vlčková, Mareš, & Ježek, 2015) se skládá z 51 položek (příloha 13) na pětibodové hodnotící stupnici bez verbální specifikace mezistupňů (*souhlasím – nesouhlasím*). Verze pro studenty učitelství (BMS) zahrnuje položky specifické pro situaci studentů učitelství na praxích, např. položky odkazující na provázejícího učitele na praxích, např.: *Tuhle učitelku poslouchám, protože mi to řekla naše paní učitelka* (legitimní/donucovací moc L17). *Když se téhle učitelce nelíbí, jak se chovám, stejně nemůže nic dělat, protože ještě není učitelka* (legitimní/donucovací moc L44). *Když nepracuji tak, jak by si tahle učitelka přála, řekne to naší učitelce* (legitimní/donucovací moc D34). *Když mi to v hodině téhle učitelky jde, řekne to naší učitelce* (odměňovací moc O40).

Cronbachovo alfa (α) nabývalo u subškál BMS (Vlčková, Mareš, & Ježek, 2015) hodnot v rozmezí 0,81 až 0,83 a u BMU v rozmezí 0,70 až 0,90 (Vlčková, Mareš, Ježek, & Šalamounová, 2017) s tím, že v českých datech bylo nutné spojit bázi legitimní a donucovací moci, jelikož ji žáci nevnímali jako dva oddělené faktory. Detailní výsledky výzkumu bází moci studentů učitelství jsou v dispozici on-line v monografii *Z posluchárny za katedru: mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* autorů Vlčková, Lojdová, Lukas, Mareš, Šalamounová, Kohoutek, Bradová, & Ježek (2015).

Dotazník se škálou bází moci zadával v našem výzkumu žákům ve třídě výzkumníků, někdy student učitelství či provázející učitel, a to po natočení všech šesti vyučovacích hodin studenta učitelství a učitele. Celkem vyplnilo dotazník 264 žáků z 9 tříd šesti studentů učitelství a šesti provázejících učitelů.

4.6 Metody analýzy dat

Analytické postupy byly uplatňovány v korespondenci s konkrétním výzkumným designem. Hlavní typ dat představovala kvalitativní data z pozorování (videozáznamy a jejich transkripty), z rozhovorů a deníků. Tato kvalitativní data byla nejprve transkribována. Videozáznamy 72 hodin výuky byly přepsány do transkriptů podle transkripčních pravidel protokolu vyučovací hodiny (Janík & Miková, 2006; Lefstein & Snell, 2014; příloha 1). Podobně byly přepsány dle transkripčních pravidel rozhovory.

Před kódováním transkriptů a videozáznamů byl realizován *zácvik* všech sedmi kódovatelů, jenž byl zaměřen na obecnou shodu na tom, jak se řízení třídy a potřeba kognitivního uzavření v datech projevuje. Po základní shodě výzkumníků na jednotce analýzy (výrok, situace, významový celek), podobě kódování (tematické, otevřené) a druhu analýzy probíhalo kódování přepisů videozáznamů s ohledem na identifikovatelné projevy řízení třídy a potřeby kognitivního uzavření.

Kvalitativní data byla analyzována pomocí kombinace *tematického* (Braun & Clarke, 2006) a *otevřeného kódování* (Strauss & Corbin, 1999; Švaříček & Šedová, 2010). Skrze tematické kódování, které bylo deduktivní povahy, došlo zejména k organizování a sumarizování výzkumných dat (Braun & Clarke, 2006). Tematického kódování jsme využili v tom smyslu, že byly sledovány kategorie řízení třídy dle našich výzkumných otázek (pojetí sebe jako učitele, pojetí výuky, pojetí třídy, pojetí řízení třídy, postupy řízení třídy a reakce žáků na tyto postupy, např. získávání a udržení pozornosti žáků, instruování, řízení přechodů mezi aktivitami, dynamizace výuky, práce s časem, zklidňování třídy; proaktivní a reaktivní strategie řízení třídy, management chování a management výuky či verbální a nonverbální řízení třídy). Základem pro kódování byla *situace*, událost (event sampling).

Každý z šesti výzkumníků sestavil medailonek jedné dvojice studenta učitelství a jeho provázejícího učitele z hlediska jednotlivých výzkumných otázek (celkem šest dvojic). Dále byly jednotlivé výzkumné otázky kódovány jedním až dvěma výzkumníky. Analýza dat (transkriptů videozáznamů, videozáznamů, rozhovorů, elektronických deníků) probíhala z větší části v programu ATLAS.ti verze 6 a 7.

Prostřednictvím následujícího *otevřeného kódování* induktivní povahy jsme se poté pokoušeli nalézt v datech nové a neočekávané jevy, které lze pak uspořádat do určitých vztahů a následně interpretovat. Dalšími analytickými postupy

byly *konstantní komparace* a *analytická indukce*. Tematické kódování umožnilo identifikovat např. postupy řízení třídy studenta učitelství a provázejícího učitele či sekvence řízení třídy a skrze otevřené kódování z nich vystoupily jejich dílčí charakteristiky a interpretace.

V kapitole 8 byla data zpracovávána pomocí *analýzy diskurzu*. Pod analýzou diskurzu se skrývají rozmanité metodologické přístupy. V tomto textu byly použity postupy *kritické diskurzivní psychologie* (CDP), která analyzuje tzv. interpretační repertoáry mluvčích a jejich důsledky z hlediska jednání (Parker, 2002; Potter & Wetherell, 1995). V kontextu této kapitoly hovoříme o *interpretačních repertoárech* řízení třídy a sledujeme, jak souvisejí s výukou. K analýze interpretačních repertoárů v datech z rozhovorů byly využity techniky *interpretativní fenomenologické analýzy* (IPA; Smith & Osborn, 2015), konkrétně trojí kódování dat: deskriptivní, jazykové, konceptuální. V první fázi byly při opakovaném pročítání rozhovorů tvořeny deskriptivní poznámky. Druhá fáze kódování se zaměřila na lingvistické strategie (srov. Cazden & Beck, 2003; Weller, 2018). V konceptuální fázi analýzy dat byly z kódů a poznámek vytvořeny konceptuální kategorie. Tyto konceptuální kategorie se staly jádrem tzv. interpretačních repertoárů (v textu jsou označeny verzálkami).

Dále jsme se zaměřili na to, jak jsou interpretační repertoáry řízení třídy naplňovány ve výuce studentky učitelství a její provázející učitelky. Analýza videozáznamů a transkriptů výuky byla provedena postupy *kritické analýzy diskurzu* (*critical classroom discourse analyses*, CCDA), která se zaměřuje na kódování znaků diskurzu, které se mohou skrývat za tím, co bylo vysloveno (Bloome et al., 2004). „Kritická“ dimenze kritické analýzy diskurzu spočívá v zaměření se na to, jak je v diskurzu vyjadřována moc, nerovnost a dominance (Brooks, 2016). Provedená analýza komunikace ve výuce se zaměřila na mocenské pozice a jejich souvislost s věděním.

Výsledkem kombinace metod sběru a analýzy dat je komplexní popis výukových praktik studentky a provázející učitelky (CCDA) v kontextu jejich individuálního prožívání a pojetí řízení třídy (IPA). Zkoumanou dvojicí jsou studentka učitelství Zdena a její provázející učitelka Iveta, neboť v případě analýzy dat této dvojice se téma diskurzu ukázalo jako nosné. Kapitola 8 nejprve popisuje interpretační repertoáry řízení třídy provázející učitelky a jejich odraz ve výuce. Poté se zaměřuje na interpretační repertoáry studentky učitelství. Nakonec je pozornost věnována výukovým praktikám studentky učitelství v kontextu interpretačních repertoárů řízení třídy jak provázející učitelky, tak i studentky samotné.

V další části výzkumu šlo o spojování přístupů *smíšeného výzkumu* na úrovni analýzy dat a interpretace výsledků (Tashakkori & Teddlie, 2003). Při kódování byly využity především charakteristiky řízení třídy a potřeby kognitivního uzavření z teorie a konkrétní položky postupů řízení třídy námi adaptované škály managementu výuky a chování BIMS (Vlčková, Květon, Ježek, Mareš, & Lojďová,

2019), škály potřeby kognitivního uzavření NFCS-15-CZ (Širůček & Ježek, 2015; Širůček, Tápál, & Linhartová, 2014) a bázi moci z námi adaptované škály *Báze moci: verze pro studenty učitelství* – BMS (Vlčková, Mareš, & Ježek, 2015) a *Báze moci: verze pro učitele* – BMU (Vlčková, Mareš, Ježek, & Šalamounová, 2017).

Kvalitativní data jsou dokládána a orámována kvantitativními (dotazníkovými) a kvantitativní data jsou dokreslována kvalitativními. Data kvantitativní povahy pocházejí z dotazníků, jež vyplňovali studenti učitelství a jejich provázející učitelé (BIMS, NFCS-15-CZ), a z dotazníků, jež vyplňovali žáci a který měřil žákovskou percepci moci studentů učitelství (BMS) a provázejících učitelů (BMU) ve školní třídě. Analýza kvantitativních dat proběhla především v programu Statistica (verze 13) a zahrnovala základní deskriptivní statistiky (mediány, průměry, četnosti atd.).

V širší kontextové dotazníkové části našeho výzkumu (149 párů studentů učitelství a jejich provázejících učitelů) byly použity statistické analýzy v programu Statistica (verze 13) – deskriptivní statistika, testy rozložení dat, korelace, orientačně také testy rozdílů ad. a software R a MPlus (verze 6) pro výpočet regresních modelů, konfirmační a explorační faktorové analýzy u námi aplikovaných škál (BIMS, NFCS-15-CZ). Psychometrické vlastnosti použitých nástrojů a postupy jejich měření jsou popsány v metodologické kapitole 4.5 s jednotlivými nástroji.

Rozložení dat u položek, škál a subškál bylo zjišťováno pomocí testu Kolmogorova-Smirnova. Výzkumné otázky byly testovány pomocí parametrických metod (t-test pro nezávislé výběry, Pearsonova korelace, ANOVA s post-hoc testy) a neparametrických metod (Wilcoxonův párový test, Spearmanův koeficient pořadové korelace). Velikost účinku pro neparametrický Wilcoxonův test byla zjišťována pomocí Kerbyho vzorce (*simple difference formula*, 2014). Velikost účinku pro parametrický t-test pro nezávislé výběry byla počítána pomocí Cohenova *d* (1977) a Hedgesova *g* (*corrected effect size*; Hedges & Olkin, 1985) nebo Glassovy delty (Hedges, 1981). Pro stanovení velikosti účinku bylo použito Cohenova kritéria (1988): 0,1 malý účinek; 0,3 střední účinek; 0,5 velký účinek; s respektováním pozdější diskuse k jeho limitům a korekcím (Lipsey et al., 2012). Vzhledem k tomu, že neanalyzujeme data z náhodného výběru a používáme více srovnání (párových testů), je třeba pracovat s výsledky testů rozdílů kriticky.

4.7 Limity výzkumu

Chtěli bychom zmínit i některé metodologické limity našeho výzkumného designu, které s sebou nese každé zkoumání, a které je vhodné v designu adekvátním způsobem kompenzovat. Jedním z hlavních metodologických limitů je, že data získaná videozáznamy výuky neukazují reálnou výuku, ale výuku ovlivněnou přítomností výzkumníka a kamery. Tento efekt se snižuje s tím, jak si žáci i učitel zvykají, že je ve třídě kamera přítomna. Z tohoto důvodu jsme natáčeli šest hodin

u studentů učitelství a šest hodin u učitelů. Data jsme také doplnili dotazníky pro učitele a studenty učitelství na řízení třídy a u žáků na percepce bázi moci učitele a studenta učitelství.

Při interpretacích výsledků je také třeba brát v potaz, že studenti učitelství jsou na praxi jen krátce, fungují v pozici zapůjčené role a učitel je loajálnější ke třídě a žákům, než ke studentům učitelství a k jejich mentorování (srov. kap. 10).

Limity výzkumu lze vidět i v dalších aspektech širšího kontextu školy.⁶ Například v zavedených zvyklostech a v řízení školy jako organizace s malým prostorem pro vedení lidí ve škole společenství, které pro řadu českých škol není typické. Výsledky výzkumu mohou být také ovlivněny generačními charakteristikami učitelů a studentů učitelství či případnou diskontinuitou v rozvoji profesních kompetencí studentů.

V neposlední řadě mimo jiné vyvstává také otázka etičnosti učitelských praxí, kdy žáci jsou prostředkem profesního učení studenta učitelství. Zde je třeba připomenout, že profesní vývoj učitele není lineární (kapitola 2.3). Také v našem výzkumném vzorku jsou zastoupeni studenti učitelství, kteří dokázali naplnit kritéria kvalitní výuky v některých aspektech lépe než jejich provázející učitelé. Neproduktivní výukové situace lze najít jak u studentů učitelství, tak i u provázejících učitelů (srov. Šedová, Šalamounová, Sedláček, & Švaříček, 2017), stejně jako lze najít zdařilé situace ve výuce obou stran. Učitelská praxe je nezbytnou součástí přípravného vzdělávání učitelů i proto, aby do praxe vstupovali kompetentní odborníci a aby se tak kvalitní výuka reprodukovala. Určitý potenciál mají učitelské praxe i pro provázející učitele, neboť tyto se tak setkávají alespoň zprostředkovaně s aktuálními didaktickými trendy.

⁶ Za podnět zmínit tyto další limity děkujeme recenzentce prof. Elišce Walterové.

5 ŘÍZENÍ TŘÍDY STUDENTY UČITELSTVÍ A UČITELI: ŠIRŠÍ DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Kateřina Vlčková

V této kapitole prezentujeme výsledky širšího, kontextového dotazníkového šetření strategií řízení třídy u 145 studentů učitelství prvního ročníku navazujícího magisterského studia Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity vykonávajících praxi a u 123 učitelů, kteří studenty na jejich praxi na druhém stupni základních škol provázeli (metodologie viz kapitolu 4), a to ve vztahu k jejich potřebě kognitivního uzavření, jakožto jedné z klíčových osobnostních charakteristik determinující řízení třídy.

Řízení třídy jsme zjišťovali pomocí české verze Škály managementu chování a výuky (Vlčková et al., 2019; příloha 12, kap. 4.5.4), která se skládá ze dvou subškál – managementu chování žáků (behavioural management – BM) a didaktického managementu výuky (instructional management – IM). Škála managementu chování obsahuje šest položek, stejně tak škála managementu výuky. Pro přehlednost jsou výsledky prezentovány jako průměry. Všechny položky škály managementu výuky byly pro výpočet průměru reverzované, tak aby obě škály měřily míru řízení v daných dvou oblastech. Při interpretaci výsledků je třeba brát v potaz, že data jsou získána z dotazníku, ve kterém studenti učitelství a provázející učitelé vyjadřovali míru souhlasu s tvrzeními na škále od 1 (*naprosto nesouhlasím*) po 6 (*naprosto souhlasím*). Nejedná se tedy o objektivizovaný popis jejich chování, ale o subjektivní výpověď o tom, jak se podle svého mínění v určitých situacích chovají a jak je prožívají. Tyto výpovědi mohou být ovlivněny tím, že provázející učitelé častěji čelí situaci, kdy si musí uvědomovat své řízení třídy, a nejspíše tedy snáze zformulují než studenti, kdy se jim hodina „rozjíždí“, kdy zasahovat ve výuce do chování žáků atd. Nejspíše tedy učitelé snadněji vědí, zda něco ve výuce dělají, nebo ne, protože jako provázející učitelé řízení třídy reflektují u druhých i u sebe sama pravidelně. Studenti učitelství se na druhé formální praxi ve svém studiu teprve učí jednotlivé aspekty řízení třídy pojmenovávat. Učitelé mají otázky řízení třídy s velkou pravděpodobností jasněji zformulované než studenti učitelství, a výsledky výzkumu tak mohou mimo jiné odrážet i to, že učitelé jsou nastaveni o řízení třídy přemýšlet a mluvit, tj. nejen používat určité strategie řízení třídy více než studenti učitelství.

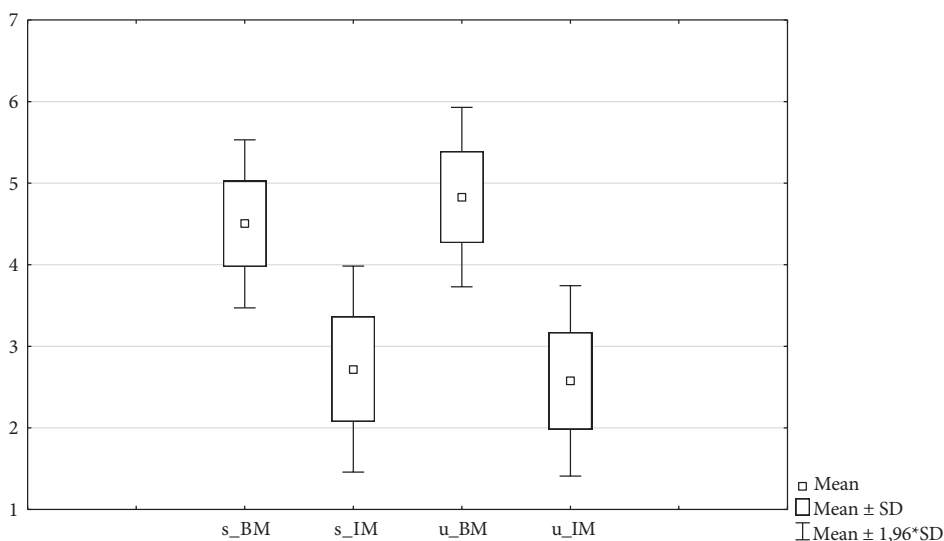
Nejdříve představíme výsledky srovnávající studenty učitelství s jejich provázejícími učiteli v subškálách managementu chování a výuky. Provázející učitelé deklarovali vyšší míru řízení v oblasti chování žáků (BM) než studenti učitelství.

Studenti učitelství naopak reportovali u sebe vyšší míru didaktického řízení výuky (IM) než učitelé. Vyšší míra řízení v oblasti managementu chování se oproti managementu výuky vyskytovala jak u provázejících učitelů, tak u studentů učitelství (tab. 5.1 a tab. 5.2).

Tabulka 5.1

Popisná statistika škály BM a IM u studentů učitelství a učitelů

Proměnná	Platných N	Průměr	Me	Min.	Max.	Spodní kvartil	Horní kvartil	SD
Studenti BM	142	4,50	4,50	2,33	5,67	4,17	4,83	0,53
Studenti IM	142	2,72	2,68	1,00	4,40	2,20	3,20	0,64
Učitelé BM	123	4,83	4,83	3,17	6,00	4,50	5,33	0,56
Učitelé IM	123	2,58	2,67	1,00	4,00	2,17	3,00	0,60



Obrázek 5.1. Průměrná míra řízení oblasti chování (BM) a výuky (IM) u studentů učitelství a učitelů.

Protože můžeme považovat průměrnou míru řízení v oblasti chování žáků i managementu výuky za normálně rozloženou⁷ jak u učitelů, tak u studentů učitelství, testovali jsme orientačně rozdíly pomocí t-testu pro nezávislé výběry (tab. 5.2 a 5.3, obr. 5.2 a 5.3). Rozdíly sebepopisu u managementu chování žáků byly mezi učiteli a studenty učitelství statisticky významné, velikost účinku byla

⁷ IM učitelé (K-S d = 0,09, p > 0,20), IM studenti učitelství (K-S d = 0,10, p < 0,15). BM učitelé (K-S d = 0,10, p < 0,20), BM studenti učitelství (K-S d = 0,08, p > 0,20).

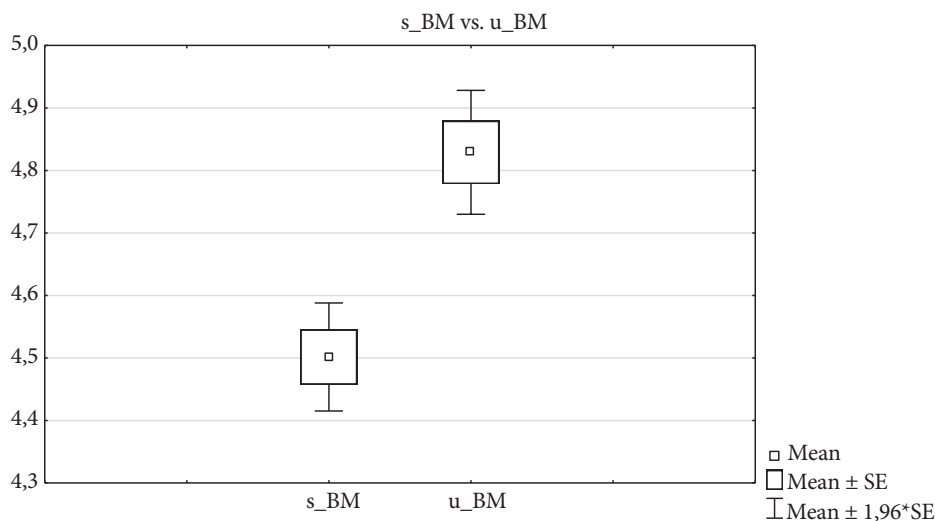
střední. Jinak řečeno, učitelé deklarovali vyšší míru řízení v oblasti chování žáků než studenti učitelství. Rozdíly mezi studenty učitelství a učiteli v managementu výuky se statisticky významné neukazovaly (tab. 5.3, obr. 5.3).

Tabulka 5.2

T-test pro nezávislé výběry: rozdíly v managementu chování u učitelů a studentů učitelství

Sk. 1 vs sk. 2	\bar{x} SU	\bar{x} PU	t	sv	p	Platných N (SU)	Platných N (PU)	SD (SU)	SD (PU)	F-poměr rozptyly	p rozp- tyly	\bar{x} SU – PU	Spolehl. -95 %	Spolehl. +95 %
SU vs. PU	4,50	4,83	-4,90	263	0,00	142	123	0,53	0,56	1,14	0,45	-0,33	-0,46	-0,20

Poznámka: Tučně vyznačené výsledky jsou statisticky významné. SU – student učitelství, PU – provázející učitel. Velikost účinku: Hedgesovo $g = 0,61$, Cohenovo $d = 0,61$.



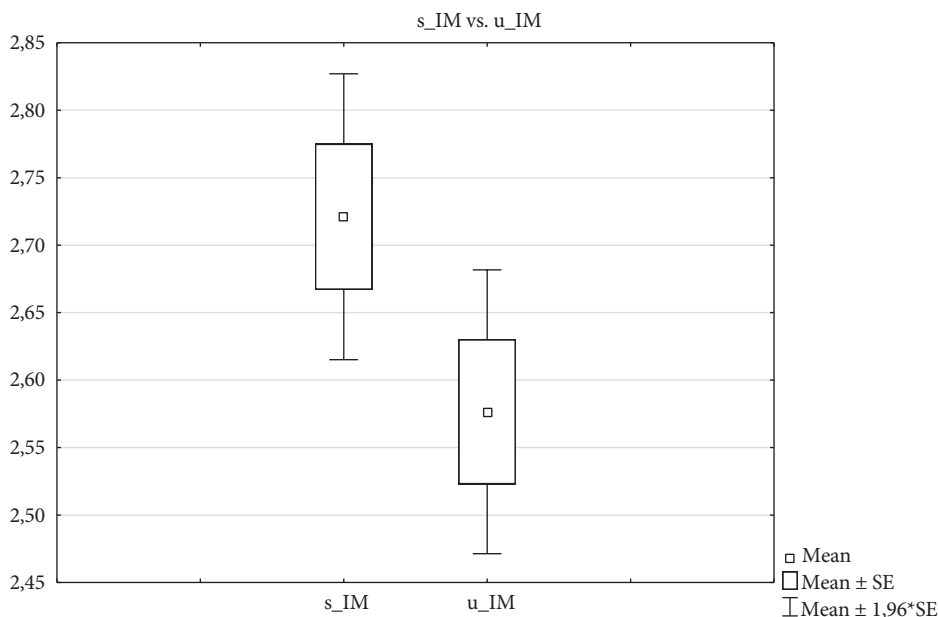
Obrázek 5.2. Průměr (mean) rozdílů v managementu výuky u studentů učitelství a učitelů.

Tabulka 5.3

T-test pro nezávislé výběry: rozdíl v managementu výuky u studentů učitelství a učitelů

Sk. 1 vs sk. 2	\bar{x} SU	\bar{x} PU	t	sv	p	Platných N (SU)	Platných N (PU)	SD (SU)	SD (PU)	F-poměr rozptyly	p rozp- tyly	\bar{x} SU – PU	Spolehl. -95 %	Spolehl. +95 %
SU vs. PU	2,72	2,58	1,89	263	0,06	142	123	0,64	0,60	1,17	0,37	0,14	-0,01	0,30

Poznámka: SU – student učitelství, PU – provázející učitel. Velikost účinku: Hedgesovo $g = 0,50$, Cohenovo $d = 0,50$.



Obrázek 5.3. Průměrný rozdíl v managementu výuky u studentů učitelství a učitelů.

Dále jsme zjišťovali, zda jsou rozdíly mezi oběma skupinami v deklarované míře řízení v oblasti chování a výuky. Ukazuje se, že jak u provázejících učitelů, tak u studentů učitelství na praxích, je míra řízení v oblasti chování žáků statisticky významně vyšší než v oblasti didaktického managementu výuky (tab. 5.4).

Tabulka 5.4

T-test: rozdíl v managementu chování a výuky u studentů učitelství a učitelů

BM vs. IM	\bar{x} BM	\bar{x} IM	t	sv	p	Platných N (BM)	Planých N (IM)	SD (BM)	SD (IM)	F-poměr rozptyly	p rozptyly	\bar{x} BM - \bar{x} IM	Spolehl. -95 %	Spolehl. +95 %
Učitelé	4,83	2,58	30,54	244	0,00	123	123	0,56	0,60	1,13	0,52	2,25	2,11	2,40
Studenti	4,50	2,72	25,51	282	0,00	142	142	0,53	0,64	1,50	0,02	1,78	1,64	1,92

Míra řízení v oblasti chování (BM) a výuky (IM) spolu nekorelovaly statisticky významně ani u učitelů, ani u studentů učitelství (tab. 5.5). Tendence je spíše opačná, čím nižší míra řízení výuky, tím vyšší míra řízení chování žáků, a naopak. Disjunktnost subškál souvisí s principy konstrukce nástroje tak, aby subškály nesdílely položky.

Reportovaná míra řízení v oblasti managementu výuky u učitele nekoreluje statisticky významně s uváděnou mírou řízení v oblasti managementu výuky u studentů učitelství. Studenti tedy z didaktického hlediska mohou řídit třídu v jiné míře. Koreluje však míra řízení v oblasti chování žáků. Čím vyšší míru

řízení reportoval provázející učitel, tím vyšší míru řízení reportoval student učitelství u něho na praxi. Vztah je však velmi slabý ($r = 0,19$). Tento výsledek může být dán tím, že provázející učitel se studentem učitelství o managementu chování žáků debatoval a že ho vedl k míře řízení třídy, která je typická pro daného učitele.

Tabulka 5.5

Pearsonovy korelace škály IM a BM u studentů učitelství a učitelů

Proměnná	Průměr	SD	Student BM	Student IM	Učitel BM	Učitel IM
Student BM	4,53	0,48	1,00	-0,17	0,19	-0,17
Student IM	2,76	0,66	-0,17	1,00	0,01	0,17
Učitel BM	4,85	0,56	0,19	0,01	1,00	-0,14
Učitel IM	2,59	0,59	-0,17	0,17	-0,14	1,00

Poznámka: N = 116, tučně označené korelace jsou signifikantní na $p < 0,05$.

Vztah počtu dětí ve třídě a řízení třídy

Neukazují se žádné statisticky signifikantní rozdíly v managementu výuky a chování ve vazbě na velikost třídy, u které učitel (IM: $R = -0,11$, $p > 0,05$; BM: $R = 0,17$; $p > 0,05$) či student učitelství (IM: $R = 0,06$; $p > 0,05$; BM: $R = 0,00$; $p > 0,05$) reportovali své postupy. Tyto výsledky jsou v kontradikci s očekáváním, že čím větší třída, tím silnější míra jejího řízení. Nicméně je třeba brát v potaz způsob dotazování. Je otázkou, zda byly rozdíly související s velikostí třídy učiteli vnímány natolik silně, aby ovlivnily jejich odpovědi v dotazníku.

Vztah pohlaví učitele a řízení třídy

Nezjistili jsme žádné statisticky významné rozdíly v reportovaném řízení třídy dle pohlaví učitele (tab. 5.6) nebo studenta učitelství (tab. 5.7). Vzorek mužů je však velmi malý a dostupný, proto fakticky interpretace ve vztahu k genderu neumožňuje. S výsledky je třeba pracovat kriticky a doporučujeme je otestovat na větších vzorcích. Nicméně pro orientaci uvádíme výsledky v tabulkách 5.6 a 5.7.

Tabulka 5.6

T-test: rozdíly v řízení třídy dle pohlaví učitelů

Proměnná	\bar{x} (m)	\bar{x} (ž)	t	sv	p	Platných N (m)	Platných N (ž)	SD (m)	SD (ž)	F-poměr rozptyly	p rozp- tyly	Hedgesovo g
BM učitel	4,85	4,83	0,13	119	0,89	20	101	0,55	0,57	1,07	0,91	0,04
IM učitel	2,64	2,56	0,54	119	0,59	20	101	0,58	0,60	1,08	0,89	0,13

Poznámka: BM – management chování, IM – management výuky, m – muž, ž – žena.

Tabulka 5.7

T-test: rozdíly v řízení třídy dle pohlaví student učitelství

Proměnná	\bar{x} (m)	\bar{x} (ž)	t	sv	p	Platných N (m)	Platných N (ž)	SD (m)	SD (ž)	F-poměr rozptyly	p rozp- tyly	Hedgesovo g
BM student	4,38	4,53	-1,2	140	0,22	23	119	0,69	0,49	2,03	0,02	0,28
IM student	2,84	2,70	1,0	140	0,32	23	119	0,59	0,65	1,22	0,60	0,22

Poznámka: BM – management chování, IM – management výuky, m – muž, ž – žena.

Vztah řízení třídy a učitelovy aprobační

Nebyly zjištěny žádné statisticky významné vztahy mezi deklarovaným řízením třídy a učitelovou aprobační (primární vzdělávání, speciální pedagogika, humanitní předměty, přírodovědné předměty a matematika, čeština, cizí jazyky; $p > 0,05$).

Vztah řízení třídy a délky praxe učitele a délky mentorování

Čím delší reportovali učitelé svou učitelkou praxi, tím vyšší uváděli míru řízení v oblasti chování žáků ($R = 0,22$; $p < 0,05$). U managementu výuky se rozdíly statisticky signifikantní neukazovaly ($R = -0,11$; $p > 0,05$). To může ukazovat na to, že management chování se rozvíjí s praxí, případně se může jednat o generační rozdíly.

Podobně se ukazuje, že čím déle učitelé vedou studenty na praxích, tím větší je jejich deklarovaná míra řízení v oblasti chování žáků (BM: $R = 0,21$; $p < 0,05$) a méně silné řízení v oblasti výuky (IM: $R = -0,25$; $p < 0,05$). Vztahy jsou statisticky významné, ale relativně slabé. Výsledky míry řízení v oblasti didaktického managementu výuky mohou být ovlivněny inspirací studenty učitelství nebo posilováním řízení v oblasti chování žáků, a tím i možným snížením řízení v oblasti didaktického managementu výuky. Délka praxe a roky mentorování studenta na praxích spolu statisticky významně a relativně silně korelují ($R = 0,67$; $p < 0,05$), výsledky jsou tedy podobné.

5.1 Řízení třídy: chování žáků

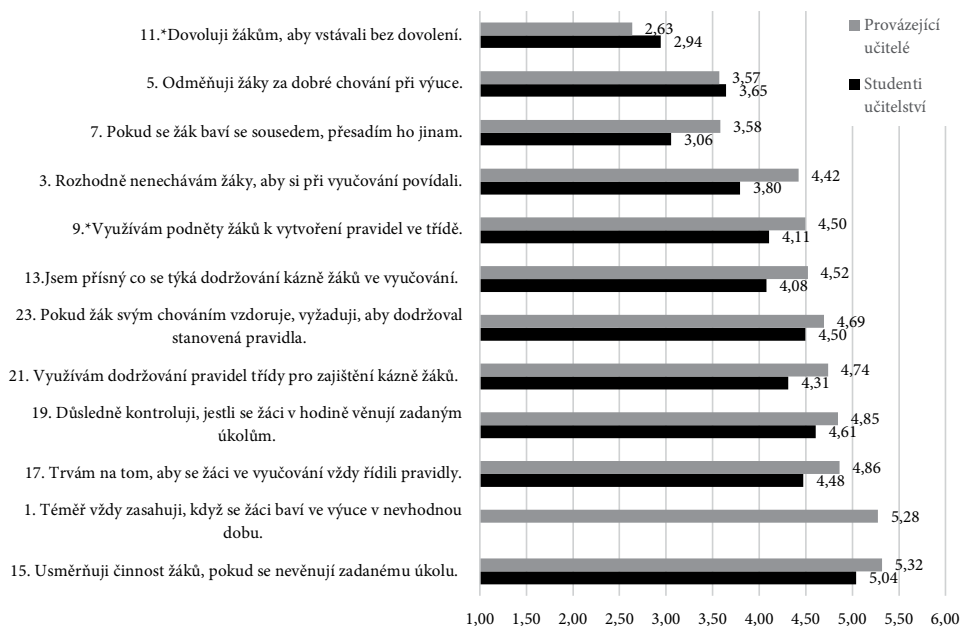
Provázející učitelé i studenti učitelství u nich na praxi na druhém stupni základních škol reportovali, že zkoumané strategie managementu chování žáků ve třídě používají (tab. 5.8, obr. 5.4). Souhlasili či spíše souhlasili (4 až 5 na škále) s výroky o svém managementu chování žáků obsažených v dotazníku (příloha 12). Spíše nesouhlasili pouze s tím, že by dovolovali žákům vstávat bez dovolení (BIMS11, rozdíl mezi učiteli a studenty nebyl). Studenti učitelství navíc uváděli, že spíše nepřesazují žáky, když se baví (BIMS07), což odpovídá tomu, že vyučují v dané třídě jen po omezený čas, a nemusejí detailně žáky znát (zda se spolu baví pravidelně). Případně se nabízí také interpretace, že začínající učitel přesazování jako jednu ze strategií řízení třídy v repertoáru prakticky nemá, a teprve se ji učí používat díky

zpětné vazbě od provázejícího učitele. Učitelé spíše souhlasili, že žáky přesazují (rozdíl byl statisticky signifikantní, se střední velikostí účinku, tab. 5.9).

Nejvíce učitelé i studenti učitelství, kteří u nich praktikovali, uváděli, že používají usměrňování žáků, pokud se nevěnují zadanému úkolu (BIMS15), důslednou kontrolu věnování se zadanému úkolu v hodině (BIMS19) a zasahují, když se žáci baví v nevhodnou dobu (BIMS01 – měřeno pouze u učitelů) a rozhodně nenechávají žáky, aby si povídali při vyučování (BIMS03). Učitelé tyto postupy deklarovali více než studenti učitelství (tab. 5.9).

Učitelé dále uváděli, že trvají na tom, aby se žáci ve vyučování řídili pravidly (BIMS17), že využívají dodržování pravidel pro zajištění kázně (BIMS21), pokud žák svým chováním vzdoruje, vyžadují dodržování pravidel (BIMS23) a jsou přísní na dodržování kázně žáků ve vyučování (BIMS13). Studenti učitelství u těchto položek uváděli, že dané strategie spíše používají. Rozdíly se ukázaly statisticky významné se střední velikostí účinku (tab. 5.9).

Učitelé uváděli, že spíše využívají podněty žáků pro tvorbu pravidel (BIMS09) a spíše odměňují žáky za dobré chování při výuce (BIMS05). Učitelé využívali podněty žáků pro tvorbu pravidel více než studenti učitelství, kteří, jak ukazují i výsledky našich dalších výzkumů (Vlčková, Lojdová, Lukas, Mareš, Šalamounová, Kohoutek, Bradová, & Ježek, 2015), pravidla často na praxi implicitně přejímají nebo se spoléhají na to, že je provázející učitel, který je ve třídě, bude monitorovat. V odměňování žáků za dobré chování při výuce nebyly zjištěny rozdíly mezi učiteli a studenty na praxi.



Obrázek 5.4. Srovnání studentů učitelství a učitelů: průměrná míra deklarovaného používání strategií managementu chování žáků.

Tabulka 5.8

Odpovědi studentů učitelství a učitelů na škále: management chování

Kód	Znění položky škály BM		Odpovědi na škále (%)						\bar{x}	SD
			1	2	3	4	5	6		
01	Téměř vždy zasahuji, když se žáci baví ve výuce v nevhodnou dobu.	PU	0	0	1,6	16,3	35	47,2	5,28	0,79
		SU	Data z důvodu spadnutí on-line systému nesebírána.							
03	Rozhodně nenechávám žáky, aby si při vyučování povídali.	PU	0,8	4,9	12,2	26,8	43,9	11,4	4,42	1,06
		SU	2,8	8,5	21,1	43,7	21,8	2,1	3,80	1,04
05	Odměňuji žáky za dobré chování při výuce.	PU	7,4	16,5	24,8	22,3	20,7	8,3	3,57	1,40
		SU	2,8	12,8	30,5	28,4	22,0	3,5	3,65	1,15
07	Pokud se žák baví se sousedem, přesadím ho jinam.	PU	4,9	9	32	34,4	16,4	3,3	3,58	1,12
		SU	4,2	27,5	37,3	21,1	9,2	0,7	3,06	1,04
09*	Využívám podněty žáků k vytvoření pravidel ve třídě.	PU	0	4,1	7,3	32,5	47,2	8,9	4,50	0,91
		SU	0	7,8	16,3	39,0	31,2	5,7	4,11	1,01
11*	Dovoluji žákům, aby vstávali bez dovození.	PU	15,4	33,3	30,9	13,8	5,7	0,8	2,63	1,13
		SU	7,8	36,2	24,8	19,1	9,2	2,8	2,94	1,22
13	Jsem přísný/á co se týká dodržování kázně žáků ve vyučování.	PU	0	1,6	15,4	23,6	48	11,4	4,52	0,94
		SU	0,7	3,5	20,4	41,5	30,3	3,5	4,08	0,92
15	Usměrňuji činnost žáků, pokud se nevěnují zadanému úkolu.	PU	0	0	0	8,1	52	39,8	5,32	0,62
		SU	0	0	0	21,1	53,5	25,4	5,04	0,68
17	Trvám na tom, aby se žáci ve vyučování vždy řídili pravidly.	PU	0	0,8	2,4	26,8	49,6	20,3	4,86	0,79
		SU	0	2,1	6,4	40,4	44,0	7,1	4,48	0,81
19	Důsledně kontroluji, jestli se žáci v hodině věnují zadaným úkolům.	PU	0	0	4,1	27,6	48	20,3	4,85	0,79
		SU	0	1,4	3,6	35,7	51,4	7,9	4,61	0,75
21	Využívám dodržování pravidel třídy pro zajištění kázně žáků.	PU	0	2,5	2,5	28,7	51,6	14,8	4,74	0,83
		SU	1,4	2,1	10,7	40,0	40,7	5,0	4,31	0,91
23	Pokud žák svým chováním vzdoruje, vyžadují, aby dodržoval stanovená pravidla.	PU	0	1,7	2,5	33,1	50,4	12,4	4,69	0,78
		SU	0	2,1	7,1	36,9	46,8	7,1	4,50	0,82

Poznámka: PU – provázející učitel, SU – student učitelství, BM – behavioural management (škála BIMS). Odpověďová stupnice: naprosto nesouhlasím (1) – nesouhlasím (2) – spíše nesouhlasím (3) – spíše souhlasím (4) – souhlasím (5) – naprosto souhlasím (6). Žádná z položek není normálně rozložená (K-S test). Tučně vyznačené položky byly na základě CFA přijaty do adaptované české verze nástroje (více viz Vlčková et al., 2019). Položky s hvězdičkou by byly ve skóre za danou bázi reverzovány tak, aby vyjadřovaly míru kontrolu v dané oblasti řízení třídy, zde jsou prezentovány nereverzované.

Tabulka 5.9 ukazuje statisticky významné rozdíly v deklarovaném používání strategií managementu chování žáků. Devět z celkových 11 zjišťovaných strategií využívali učitelé statisticky významně více, než deklarovali studenti učitelství. U šesti strategií byla velikost účinku velká, u zbývajících střední (tab. 5.9). Statisticky významné rozdíly v deklarovaném uplatňování strategií managementu chování se neobjevily pouze u dvou měřených strategií: u odměňování za dobré chování (BIMS05) a vstávání žáků bez dovození (BIMS11).

Tabulka 5.9

Wilcoxonův párový test: Rozdíly v managementu chování studentů učitelství a učitelů

Páry proměnných (provázející učitel – student učitelství)	Platných N	T	Z	p	Velikost účinku (r)
03. Rozhodně nenechávám žáky, aby si při vyučování povídali.	78	698,50	4,19	0,000	0,55
05. Odměňuji žáky za dobré chování při výuce.	82	1690,00	0,05	0,958	0,01
07. Pokud se žák baví se sousedem, přesadím ho jinam.	80	821,00	3,83	0,000	0,49
09. Využívám podněty žáků k vytvoření pravidel ve třídě.	79	952,00	3,07	0,002	0,40
11. Dovoluji žákům, aby vstávali bez dovození.	83	1354,50	1,76	0,078	0,22
13. Jsem přísný/á co se týká dodržování kázně žáků ve vyučování.	75	696,00	3,85	0,000	0,51
15. Usměrnuji činnost žáků, pokud se nevěnují zadanému úkolu.	60	480,00	3,20	0,001	0,48
17. Trvám na tom, aby se žáci ve vyučování vždy řídili pravidly.	66	564,00	3,46	0,001	0,49
19. Důsledně kontroloji, jestli se žáci v hodině věnují zadaným úkolům.	67	815,00	2,02	0,043	0,28
21. Využívám dodržování pravidel třídy pro zajištění kázně žáků.	71	683,00	3,41	0,001	0,47
23. Pokud žák svým chováním vzdoruje, vyžaduji, aby dodržoval stanovená pravidla.	68	804,50	2,25	0,024	0,31

Poznámka: Tučně zvýrazněné výsledky jsou statisticky signifikantní při $p < 0,05$.

5.2 Řízení třídy: výuka

Provázející učitelé statisticky významně více než jejich studenti učitelství na praxích uváděli, že používají polovinu z dvanácti zjišťovaných strategií managementu výuky (tab. 5.10, obr. 5.5):

- přizpůsobování výuky individuálním potřebám žáků (BIMS18);
- důsledné instruování žáků při zadávání úkolu (BIMS20);
- zapojování žáků do aktivní diskuse o tom, jak použít získané znalosti v běžném životě (BIMS06);
- vytvoření si ve výuce běžné postupy vyučování, kterých se drží (BIMS08);
- vedení žáků k hledání řešení problému a kladení otázek (BIMS14);
- řízení přechodu žáků mezi vzdělávacími aktivitami (BIMS16).

Z hlediska didaktického řízení výuky se ukazuje, že nejvíce využívanou strategií dle slov učitelů i studentů učitelství je důsledné instruování žáků při zadávání úkolu (BIMS20). Učitelé i studenti učitelství uváděli, že strategii využívají skoro pokaždé. U této strategie se ukazují statisticky signifikantní rozdíly mezi učiteli a studenty učitelství. Učitelé reportují důslednější využívání této strategie, což podle našeho názoru odpovídá jejich zkušenostem s prací ve třídě a s potřebností jasných pokynů pro žáky. Učitelé jsou podle našeho názoru také zkušenější v důsledném instruování, na rozdíl od studentů učitelství na praxi, kteří se tento aspekt řízení výuky ve třídě teprve učí na základě sledování důsledků neúplných, nesrozumitelných, nepřesných či různě doplňovaných pokynů žákům. V kvalitativním výzkumu se také ukazovalo, že učitelé používají tuto strategii výrazně proaktivně, kdežto začínající studenti učitelství nezřídka spíše reaktivně, tj. až žáci nerozumí nebo když vznikne zmatek. U provázejících učitelů může být tento rozdíl prohlouben i tím, že jsou častěji konfrontováni s těmito situacemi a s jejich důsledky ve třídě v souvislosti s vedením praxí studentů.

Učitelé i studenti učitelství reportovali, že řídí přechod žáků mezi vzdělávacími aktivitami (BIMS16). Jednalo se o druhou nejčastěji využívanou strategii u učitelů a třetí u studentů učitelství. Současně se ale ukázaly statisticky signifikantní rozdíly mezi učiteli a studenty učitelství v reportování využívání této strategie. Učitelé více souhlasili s tím, že řídí přechody žáků mezi vzdělávacími aktivitami. Podle našeho názoru se opět ukazuje zkušenost učitelů oproti začínajícím studentům učitelství, kterým nezřídka ve výuce přechody aktivit splývají, nebývají vždy uvedeny řádnou motivací žáků a dostatečně jasným oddělením změny činnosti. Často bývají také zdrojem „rozjetí se třídy“ z hlediska kázně či „vyšumění do prázdna“, jak ukazují výsledky kvalitativní části výzkumu. Může se zde projevat určitý rozdíl mezi „začátečnickým“ vnímáním hodiny jako sledu aktivit, které je třeba realizovat, versus zkušenou reakcí na třídu, její atmosféru i aktuální výkon žáků.

Třetí nejvíce používanou strategií managementu výuky bylo dle slov učitelů a studentů učitelství to, že se snaží většinou vést žáky k hledání řešení a kladení otázek (BIMS14). Učitelé i studenti učitelství souhlasí, že takto většinou postupují. Učitelé tuto strategii využívají statisticky signifikantně více než studenti. To dokládají i výsledky kvalitativní části výzkumu, které ukazují, jak učitelé studenty

učitelství vedou například při výuce občanské výchovy nebo angličtiny k tomu, aby se žáků více ptali na jejich vlastní zkušenosti a názory a nechávali je přemýšlet o věcech ve vazbě na jejich zkušenosti.

Studenti učitelství i učitelé uváděli, že zapojují žáky do diskuse, jak použít získané znalosti v životě (BIMS06). Učitelé tuto strategii používali statisticky signifikantně více (velikost účinku však byla spíše malá, tab. 5.11), což podle kvalitativních dat souvisí s většími zkušenostmi učitelů s prací se žáky, resp. znalostí žáků a jejich světa.

Učitelé také souhlasili s tím, že téměř vždy podporují ve vyučování interakci mezi žáky (BIMS24). Je otázkou, co tím učitelé vlastně míní. Vzhledem k převážně frontálnímu charakteru výuky je možné, že učitelé položku chápali více jako interakci žáků přes učitele, což se v kvalitativních datech silně ukazuje.

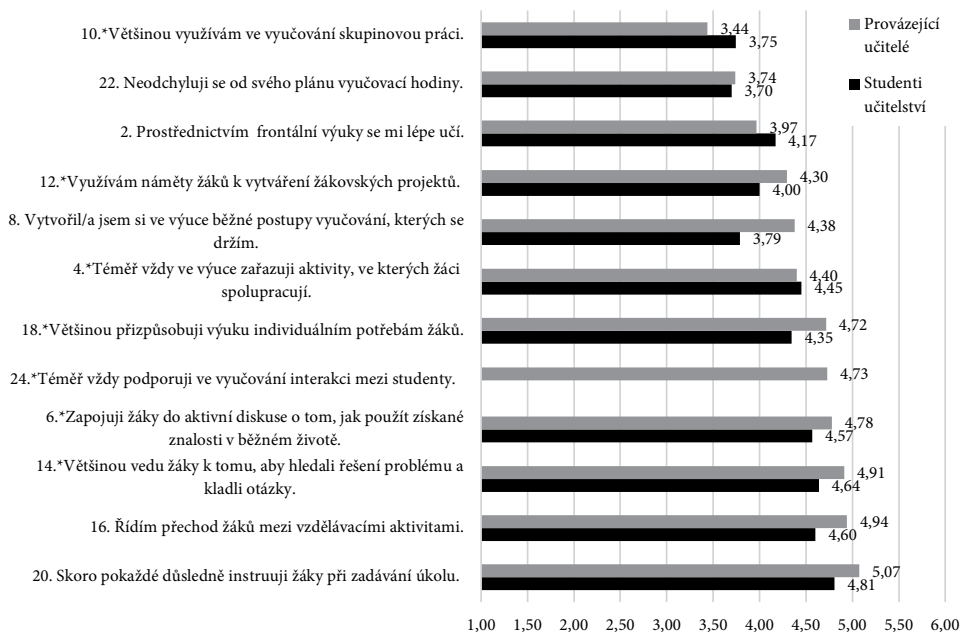
Učitelé i studenti učitelství uváděli, že přizpůsobují výuku individuálním potřebám žáků (BIMS18), přičemž učitelé tuto strategii používali statisticky signifikantně více (velikost účinku střední), což může znamenat, soudě dle výsledků kvalitativních dat, že tím učitelé myslí jak specifika žáků dané věkové kohorty, případně třídy, tak jedince – zohledňují ve výuce jednotlivé žáky, aby zažili úspěch, promluvili v hodině (především v jazykových hodinách anebo v občanské výchově), částečně také dostávají žáci otázky podle svých charakteristik atd.

Učitelé i studenti učitelství uvádějí, že si vytvořili ve výuce běžné postupy vyučování, kterých se drží (BIMS08). Učitelé tyto typické postupy používají statisticky signifikantně více (s velkou velikostí účinku), což nejspíše souvisí s jejich praxí a se získanými zkušenostmi a učením se z nich. Zajímavé by bylo hlouběji zjistit, co při odpovědi na otázku myslí konkrétně studenti na praxi, zda mají na mysli osvědčené postupy řízení třídy doporučované provázejícím učitelem nebo reprodukci výuky, jak ji znají ze svého studia a vidí při praxích na škole. Velká část běžných postupů je přirozeně dána situací učení a vyučování.

Naopak studenti učitelství reportovali (obr. 5.5, tab. 5.10 a 5.11) vyšší míru používání než jejich provázející učitelé pouze u dvou ze zjišťovaných strategií managementu výuky (BIMS02 a BIMS10). Studenti učitelství i provázející učitelé spíše souhlasili, že se jim prostřednictvím frontální výuky lépe učí (BIMS02). Studentům učitelství se prostřednictvím frontální výuky učilo statisticky signifikantně lépe než učitelům (velikost účinku střední). Z kvalitativních dat se ukazuje, že to může být právě osvojováním si strategií řízení třídy, kdy při skupinové práci se studentům učitelství třída častěji, jak říkají, „rozjíždí“, je těžší ji „ukočirovat“ z hlediska práce na úkolu, hlučnosti a kázně. I přesto, že v kvalitativním výzkumu studenti reportovali, že chtějí učit více pomocí skupinové práce, v realitě zjišťovali, že frontální výuka je u žáků této věkové skupiny v jistém smyslu efektivnější a snazší z hlediska nároků na řízení třídy. Otázkou je, co se děje s motivací žáků k učení, s pozorností a se zájmem o výuku. U učitelů může být pocit, že se jim prostřednictvím frontální výuky spíše lépe učí dán například (a mimo

jiné) tím, že při frontální výuce typicky prostor pro interakci a dotazy ovládají, na rozdíl od jiných forem výuky.

Dále učitelé spíše nesouhlasili, že by většinou využívali ve výuce skupinovou práci, což potvrzují např. i zkušenosti členů týmu s vedením seminářů k praxím a další naše výzkumy výuky učitelů (např. GAČR GA19-06763S). Studenti učitelství spíše souhlasili, že skupinovou práci většinou využívají (BIMS10). Rozdíly v deklarované míře využívání skupinové práce se ukázaly statisticky signifikantní, studenti učitelství reportovali větší využívání skupinové práce než provázející učitelé. Velikost účinku byla střední. Možná právě větší využívání skupinové práce u studentů, je pak vede k odpovědím, že pomocí frontální výuky se jim učí lépe. Studenti učitelství tedy možná více experimentují se skupinovou prací pod vlivem svých ideálů i poznatků získaných na pedagogické fakultě a současně si pak uvědomují, že pojmout výuku frontálně je pro ně snazší a rychlejší z hlediska přípravy. Kdežto provázející učitelé jsou zkušenější, frontální výuka je pro ně menším usnadněním výuky než pro studenty na praxi. Současně učitelé využívají méně skupinové práce, než uvádějí studenti, nejspíše z časových důvodů z hlediska probrání učiva či efektivnosti učení v dané formě vzhledem k výukovým cílům, případně také z důvodu náročnějšího udržení žáků u úkolu a kázně ve třídě, včetně pracovního hluku. Je také možné, že frekvenci zařazování skupinové práce vnímají jako běžnou, méně častou a že míra souhlasu s tvrzením je relativní.



Obrázek 5.5. Srovnání průměrné míry deklarovaného používání strategií managementu výuky učitelů a studentů učitelství.

U tří strategií managementu výuky nebyly rozdíly mezi učiteli a studenty statisticky významné (tab. 5.11, obr. 5.5):

- učitelé i studenti učitelství spíše souhlasili, že zařazují do výuky aktivity, při kterých žáci spolupracují (BIMS04);
- učitelé i studenti spíše souhlasili, že se neodchylují od svého plánu vyučovací hodiny (BIMS22);
- a že spíše využívají námětů žáků k vytváření žákovských projektů (BIMS12).

Tabulka 5.10

Odpovědi učitelů a studentů učitelství na škále: management výuky

Kód	Znění položky škály IM		Odpovědi na škále (%)						\bar{x}	SD
			1	2	3	4	5	6		
02	Prostřednictvím frontální výuky se mi lépe učí.	PU	3,3	8,1	16,3	40,7	24,4	7,3	3,97	1,15
		SU	0	5,7	9,2	48,2	32,6	3,5	4,17	0,91
04*	Téměř vždy ve výuce zařazují aktivity, ve kterých žáci spolupracují.	PU	0	0	14,6	39,8	36,6	8,9	4,40	0,85
		SU	0	3,5	12,0	33,8	37,3	13,4	4,45	0,99
06*	Zapojují žáky do aktivní diskuse o tom, jak použít získané znalosti v běžném životě.	PU	0,8	0	8,1	25,2	43,1	22,8	4,78	0,95
		SU	0,7	3,5	12,1	27,0	35,5	21,3	4,57	1,10
08	Vytvořil jsem si ve výuce běžné postupy vyučování, kterých se držím.	PU	0,8	4,9	6,6	42,6	33,6	11,5	4,38	1,00
		SU	0	10,6	19,7	51,4	16,9	1,4	3,79	0,90
10*	Většinou využívám ve vyučování skupinovou práci.	PU	0,8	13	46,3	26	8,9	4,9	3,44	1,02
		SU	2,1	7,7	35,2	31,0	16,2	7,7	3,75	1,13
12*	Využívám náměty žáků k vytváření žákovských projektů.	PU	0,8	2,5	17,2	35,2	34,4	9,8	4,30	1,00
		SU	1,4	6,3	20,4	38,7	28,9	4,2	4,00	1,02
14*	Většinou vedu žáky k tomu, aby hledali řešení problému a kladli otázky.	PU	0	0	5,7	22	48	24,4	4,91	0,83
		SU	0	0	7,1	34,0	46,8	12,1	4,64	0,79
16	Řídím přechod žáků mezi vzdělávacími aktivitami.	PU	0	0,8	2,4	20,3	54,5	22	4,94	0,77
		SU	0	0,7	5,7	31,9	56,0	5,7	4,60	0,72
18*	Většinou přizpůsobuji výuku individuálním potřebám žáků.	PU	0	0,8	6,5	33,3	39	20,3	4,72	0,89
		SU	0,7	0,7	12,1	45,4	31,9	9,2	4,35	0,89

20	Skoro pokaždé důsledně instruuji žáky při zadávání úkolu.	PU	0	0,8	4,1	11,4	54,5	29,3	5,07	0,80
		SU	0	0	3,5	29,8	48,9	17,7	4,81	0,76
22	Neodchyluji se od svého plánu vyučovací hodiny.	PU	1,6	9,8	18,9	53,3	15,6	0,8	3,74	0,93
		SU	1,4	10,6	22,5	49,3	14,8	1,4	3,70	0,95
24*	Téměř vždy podporuji ve vyučování interakci mezi studenty.	PU	0	0,8	6,6	31,1	41,8	19,7	4,73	0,88
		SU	Data z důvodu spadnutí on-line systému sběru nesebírána.							

Poznámka: PU – provázející učitel, SU – student učitelství, IM – instructional management (škála BIMS). Odpověďová stupnice: naprosto nesouhlasím (1) – souhlasím (2) – spíše nesouhlasím (3) – spíše souhlasím (4) – souhlasím (5) – naprosto souhlasím (6). Žádná z položek není normálně rozložená (K-S test). Tučně vyznačené položky byly na základě CFA přijaty do adaptované české verze nástroje (více viz Vlčková et al., 2019). Položky s hvězdičkou jsou ve skóre za danou bázi reverzovány tak, aby vyjadřovaly míru kontrolu v dané oblasti řízení třídy, zde jsou prezentovány nerverzované.

Tabulka 5.11 shrnuje statisticky signifikantní rozdíly ve strategiích managementu výuky u studentů učitelství a učitelů. Provázející učitelé statisticky významně více než studenti učitelství u nich na praxích uváděli, že používají šest z dvanácti zjišťovaných strategií managementu výuky (tab. 5.11, obr. 5.5). Naopak studenti učitelství používali dvě strategie statisticky signifikantně více než učitelé. Tento rozdíl je fakticky větší u strategie „vytvoření si běžných postupů“, jinak střední (viz velikost účinku tab. 5.11).

Tabulka 5.11

Wilcoxonův párový test: Rozdíly v managementu výuky u studentů učitelství a učitelů

Páry proměnných (provázející učitelé a studenti učitelství)	Platných N	T	Z	p	Velikost účinku (r)
02. Prostřednictvím frontální výuky se mi lépe učí.	66	772,00	2,13	0,033	0,30
04. Téměř vždy ve výuce zařazuji aktivity, ve kterých žáci spolupracují.	73	1181,00	0,93	0,351	0,13
06. Zapojuji žáky do aktivní diskuse o tom, jak použít získané znalosti v běžném životě.	81	1190,00	2,22	0,027	0,28
08. Vytvořil jsem si ve výuce běžné postupy vyučování, kterých se držím.	74	528,50	4,63	0,000	0,62
10. Většinou využívám ve vyučování skupinovou práci.	80	1104,50	2,47	0,013	0,32
12. Využívám náměty žáků k vytváření žákovských projektů.	71	938,50	1,95	0,052	0,27

14. Většinou vedu žáky k tomu, aby hledali řešení problému a kladli otázky.	72	758,50	3,12	0,002	0,42
16. Řídím přechod žáků mezi vzdělávacími aktivitami.	72	833,00	2,70	0,007	0,37
18. Většinou přizpůsobuji výuku individuálním potřebám žáků.	76	799,00	3,44	0,001	0,45
20. Skoro pokaždé důsledně instruuji žáky při zadávání úkolu.	65	729,50	2,24	0,025	0,32
22. Neodchyluji se od svého plánu vyučovací hodiny.	67	1034,00	0,66	0,512	0,09

Poznámka: Tučně zvýrazněné výsledky jsou statisticky signifikantní při $p < 0,05$. Test je vzhledem k dostupnému vzorku učitelů a úplnému souboru studentů PdF pouze orientační (není realizován náhodný výběr). Také velké množství párových testů zvyšuje riziko chybného přijetí hypotézy.

5.3 Řízení třídy z hlediska potřeby kognitivního uzavření

V kapitole nahlédneme na řízení třídy z hlediska potřeby kognitivního uzavření (více viz kap. 3) měřené pomocí škály Potřeby kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ: Ježek & Širůček, v tisku; Širůček & Ježek, 2015; Širůček, Ťápal, & Linhartová, 2014). Potřeba kognitivního uzavření je ve škále pojata jako touha dospět k odpovědi s cílem ukončit zpracovávání informací a rozhodování i za cenu toho, že řešení nemusí být nejlepší nebo správné. Škála staví na 15 položkách zachycujících pět faset: preferenci pořádku a struktury v prostředí (1), potřebu předvídatelnosti plynoucí z jistých znalostí (2), rozhodnost jako usilování o uzavření (3), znepokojení z nejednoznačnosti, resp. prožívání diskomfortu v situaci neurčitosti (4) a uzavřenost myslí, tj. neochotu nechat své závěry konfrontovat alternativními názory či nekonzistentními fakty (5). Každá faseta je reprezentována třemi položkami na pětibodové odpověďové škále Likertova typu (1 – vůbec mě nevystihuje, 2 – spíše mě nevystihuje, 3 – vystihuje mě tak napůl, 4 – spíše mě vystihuje, 5 – zcela mě vystihuje).

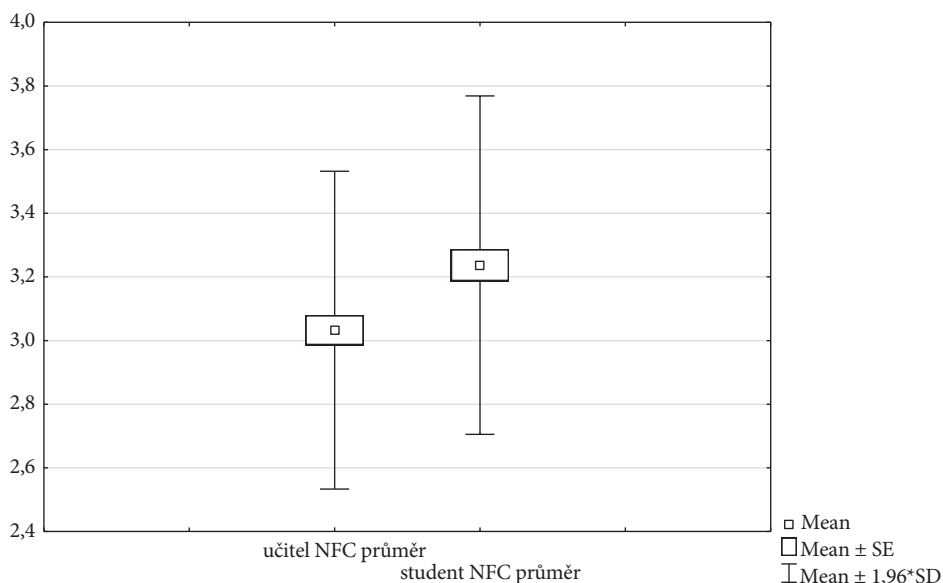
Nejprve se budeme věnovat charakteristice studentů učitelství a provázejících učitelů z hlediska jejich potřeby kognitivního uzavření ve srovnání s profesně nespecifickou populací. Provázející učitelé a studenti učitelství na praxích reportovali na škále od 1 do 5 střední míru potřeby kognitivního uzavření (tab. 5.12, obr. 5.6).

Tabulka 5.12

Průměrná míra potřeby kognitivního uzavření studentů učitelství a učitelů

Respondenti	Platných N	\bar{x}	SD	Me	Min	Max	K-S d	K-S p >
Studenti učitelství	141	3,20	0,55	3,29	1,79	4,36	0,08	0,20
Provázející učitelé	122	3,02	0,50	3,07	1,73	4,07	0,08	0,20

Poznámka: K-S – Kolmogorov-Smirnovův test (průměry jsou normálně rozložené).



Obrázek 5.6. Krabicový graf srovnání průměrné deklarované míry potřeby kognitivního uzavření.

Rozdíly v potřebě kognitivního uzavření mezi studenty učitelství a provázejícími učiteli byly statisticky významné, se střední velikostí účinku (tab. 5.13). Provázející učitelé reportovali významně nižší potřebu kognitivního uzavření než studenti učitelství. Jednou z možných interpretací je, že to může souviset s tím, jaký typ učitelů si volí roli provázení studentů učitelství na praxích. Může se tedy jednat o efekt samovýběru (srov. Hanušová et al., 2017).

Tabulka 5.13

T-test pro nezávislé výběry: Srovnání potřeby uzavření u studentů učitelství a učitelů

Respondenti	\bar{x}	SD	N	Dif.	SD dif.	t	sv	p	Spolehlivost		Cohenovo d
									- 95 %	+ 95 %	
Provázející učitelé	3,03	0,50									
Studenti učitelství	3,24	0,53	114	-0,20	0,70	-3,09	113	0,00	-0,33	-0,07	0,41

Poznámka: Tučně zvýrazněné výsledky jsou statisticky signifikantní na $p < 0,05$.

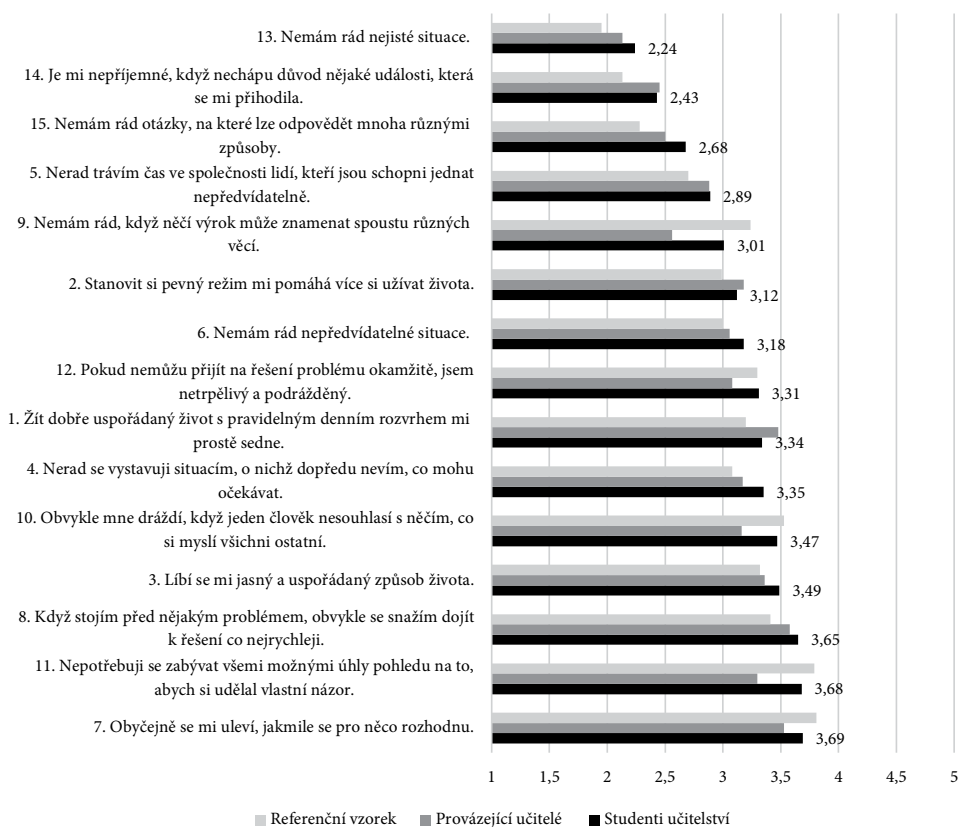
V následující tabulce 5.14 ukazujeme průměrnou deklarovanou míru souhlasu studentů učitelství, provázejících učitelů a referenčního vzorku běžné populace s jednotlivými tvrzeními škály NFCS-15-CZ (nástroj a populace viz Širůček & Ježek, 2015; Širůček, Tápál, & Linhartová, 2014). Přehledné srovnání nabízíme v obrázku 5.7.

Tabulka 5.14

Deskriptivní statistika položek škály NFCS-15-CZ

Znění položek škály	Studenti Učitelství			Provázející učitelé			Referenční vzorek		
	\bar{x}	SD	Me	\bar{x}	SD	Me	\bar{x}	SD	Me
01. Žít dobře uspořádaný život s pravidelným denním rozvrhem mi prostě sedne.	3,34	0,97	3	3,48	0,85	4	3,2	1	3
02. Stanovit si pevný režim mi pomáhá více si užívat života.	3,12	1,11	3	3,18	0,9	3	2,99	1,08	3
03. Líbí se mi jasný a uspořádaný způsob života.	3,49	0,97	4	3,36	0,88	3	3,32	1,08	3
04. Nerad se vystavuji situacím, o nichž dopředu nevím, co mohu očekávat.	3,35	1,08	3	3,17	1,01	3	3,08	1,17	3
05. Nerad trávím čas ve společnosti lidí, kteří jsou schopni jednat nepředvídatelně.	2,89	1	3	2,88	0,97	3	2,7	1,1	3
06. Nemám rád nepředvídatelné situace.	3,18	1,07	3	3,06	1,02	3	3	1,14	3
07. Obvyčejně se mi uleví, jakmile se pro něco rozhodnu.	3,69	0,98	4	3,53	0,99	4	3,81	1,05	4
08. Když stojím před nějakým problémem, obvykle se snažím dojít k řešení co nejrychleji.	3,65	0,9	4	3,58	0,98	4	3,41	1,08	4
09. Nemám rád, když něčí výrok může znamenat spoustu různých věcí.	3,01	1,04	3	2,56	0,91	3	3,24	1,14	3
10. Obvykle mne dráždí, když jeden člověk nesouhlasí s něčím, co si myslí všichni ostatní.	3,47	1	4	3,16	0,92	3	3,53	1,03	4
11. Nepotřebuji se zabývat všemi možnými úhly pohledu na to, abych si udělal vlastní názor.	3,68	0,92	4	3,3	0,95	3	3,79	1,1	4
12. Pokud nemůžu přijít na řešení problému okamžitě, jsem netrpělivý a podrážděný.	3,31	0,97	3	3,08	0,97	3	3,3	1,21	3
13. Nemám rád nejisté situace.	2,24	1	2	2,13	0,95	2	1,95	1,01	2
14. Je mi nepříjemné, když nechápu důvod nějaké události, která se mi přihodila.	2,43	1,01	2	2,45	1,06	2	2,13	1,05	2
15. Nemám rád otázky, na které lze odpovědět mnoha různými způsoby.	2,68	1	3	2,5	1,02	2	2,28	1,09	2

Poznámka: Minima byla u všech položek u všech vzorků 1 a maxima 5; využita byla tedy u všech položek celá odpověďová stupnice. Platných odpovědí na položky bylo u studentů 139–142, u učitelů 120–121, u referenčního vzorku vždy 611.



Obrázek 5.7. Průměry odpovědí studentů, učitelů a referenčního vzorku na položky NFC5-15-CZ.

Rozdíly v deklarované míře potřeby kognitivního uzavření vidíme na úrovni jednotlivých položek jak mezi učiteli a studenty učitelství, tak vůči referenčnímu vzorku profesně nespécifické populace (obr. 5.7). Hluběji porovnávat můžeme pouze data studentů učitelství a jejich provázejících učitelů, jelikož jsou spárována. U referenčního vzorku nemáme k dispozici konkrétní data, vyjma výše uvedených průměrů, nemůžeme tedy rozdíly hlouběji srovnávat. Při interpretaci dat je třeba brát v potaz, že učitelé a studenti učitelství odpovídali na položky škály NFC5-15-CZ po zodpovězení položek škály managementu chování a výuky (BIMS), tj. že je možné, že zasazovali své odpovědi do školního kontextu na rozdíl od referenčního vzorku profesně nespécifické populace.

Preference uspořádání a pořádku v prostředí

Respondenti uváděli, že potřeba žít dobře uspořádaný život s pravidelným denním rozvrhem je vystihuje tak napůl, směrem ke spíše ano (nfc01: učitelé: $\bar{x} = 3,48$; studenti: $\bar{x} = 3,34$; referenční vzorek: $\bar{x} = 3,20$). Podobně odpovídali na otázku, zda se jim líbí jasný a uspořádaný způsob života (nfc03: učitelé: $\bar{x} = 3,49$;

studenti: $\bar{x} = 3,36$; referenční vzorek: $\bar{x} = 3,32$) a zda stanovení si pevného režimu jim pomáhá více si užívat života (nfc02: učitelé: $\bar{x} = 3,18$; studenti: $\bar{x} = 3,12$; referenční vzorek: $\bar{x} = 2,99$). Nejsilněji preferovali uspořádání a pořádek v prostředí učitelé, pak studenti učitelství a nejméně profesně nspecifická populace.

Preference předvídatelnosti plynoucí z jistých znalostí

Respondenti uváděli, že se napůl neradi vystavují situacím, o nichž dopředu nevědí, co mohou očekávat (studenti učitelství: $\bar{x} = 3,35$; učitelé: $\bar{x} = 3,17$; referenční vzorek: $\bar{x} = 3,08$). Podobně asi napůl je vystihovalo tvrzení, že nemají rádi nepředvídatelné situace (studenti učitelství: $\bar{x} = 3,18$; učitelé: $\bar{x} = 3,06$; referenční vzorek: $\bar{x} = 3,00$) a že neradi tráví čas ve společnosti lidí, kteří jsou schopni jednat nepředvídatelně (studenti učitelství: $\bar{x} = 2,89$; učitelé: $\bar{x} = 2,88$; referenční vzorek: $\bar{x} = 2,70$). Také v oblasti preference předvídatelnosti plynoucí z jistých znalostí vykazovali studenti učitelství nejvyšší (střední) míru potřeby kognitivního uzavření, pak provázející učitelé a nakonec respondenti referenčního vzorku.

Rozhodnost jako usilování o uzavření

Respondenti uváděli, že je spíše vystihuje, že se jim obvykle uleví, jakmile se pro něco rozhodnou (nfc07: referenční vzorek: $\bar{x} = 3,81$; studenti učitelství: $\bar{x} = 3,69$; provázející učitelé: $\bar{x} = 3,53$) a že když stojí před nějakým problémem, obvykle se snaží dojít k řešení co nejrychleji (nfc08: studenti učitelství: $\bar{x} = 3,65$; učitelé: $\bar{x} = 3,58$; referenční vzorek: $\bar{x} = 3,41$). Tak napůl souhlasili s tím, že jsou netrpěliví a podráždění, pokud nemohou přijít na řešení problému okamžitě (nfc12: studenti učitelství: $\bar{x} = 3,31$; referenční vzorek: $\bar{x} = 3,3$; provázející učitelé: $\bar{x} = 3,08$).

Prožívání diskomfortu v situaci neurčitosti

Respondenti uváděli, že tak napůl nemají rádi, když něčí výrok může znamenat spoustu různých věcí (nfc09: referenční vzorek: $\bar{x} = 3,24$; studenti učitelství: $\bar{x} = 3,01$; provázející učitelé: $\bar{x} = 2,56$). Uváděli, že je spíše nevystihuje, že by jim bylo nepříjemné nechápat důvod nějaké události, která se jim přihodila (nfc14: provázející učitelé: $\bar{x} = 2,45$, studenti učitelství: $\bar{x} = 2,43$; referenční vzorek: $\bar{x} = 2,13$) a že by neměli rádi nejisté situace (nfc13: studenti učitelství: $\bar{x} = 2,24$; učitelé: $\bar{x} = 2,13$; referenční vzorek $\bar{x} = 2,13$).

Uzavřenost mysli

Respondenti referenčního vzorku a studenti učitelství uváděli, že se spíše nepotřebují zabývat všemi možnými úhly pohledu, aby si udělali vlastní názor (nfc11: referenční vzorek: $\bar{x} = 3,79$; studenti učitelství: $\bar{x} = 3,60$). Provázející učitele vystihovalo, že se nepotřebují zabývat všemi možnými úhly pohledu tak napůl ($\bar{x} = 3,30$). Napůl respondenty vystihovalo také tvrzení, že je obvykle dráždí, když jeden člověk nesouhlasí s něčím, co si myslí všichni ostatní (nfc10: referenční

vzorek $\bar{x} = 3,53$; studenti učitelství: $\bar{x} = 3,47$; provázející učitelé: $\bar{x} = 3,16$). Respondenti napůl neměli rádi, až spíše neměli rádi, otázky, na které lze odpovědět mnoha různými způsoby (nfc15: studenti učitelství: $\bar{x} = 2,68$; provázející učitelé: $\bar{x} = 2,50$; referenční vzorek: $\bar{x} = 2,28$).

Proměnné související s potřebou kognitivního uzavření

Statisticky významné rozdíly v potřebě kognitivního uzavření dle pohlaví se neukazují ani u studentů, ani učitelů (tab. 5.15). Nicméně závěry je třeba brát s opatrností, jelikož vzorek mužů je malý.

Tabulka 5.15

T-test rozdílu v potřebě kognitivního uzavření dle pohlaví

Proměnná	\bar{x} (m)	\bar{x} (ž)	t	sv	p	Platných N (m)	Platných N (ž)	SD (m)	SD (ž)	F-poměr rozptyly	p rozp- tyly	Hedgesovo g
Učitel	3,05	3,01	0,30	118	0,76	20	100	0,62	0,48	1,67	0,11	0,08
Student	3,18	3,21	-0,20	139	0,84	22	119	0,63	0,54	1,39	0,27	0,05

Poznámka: m – muž, ž – žena.

Potřeba kognitivního uzavření je definována jako relativně stabilní individuální charakteristika (Webster & Kruglanski, 1994), což se projevuje i ve výsledcích našeho výzkumu. Ukazuje se, že roky praxe nekorelují s učitelovou potřebou kognitivního uzavření ($R = 0,15$, $p > 0,05$) ani s dobou mentorování studentů učitelství ($R = 0,01$, $p > 0,05$). Rozdíly se neukazují také ve vazbě na aprobaci (primární vzdělávání, speciální pedagogika, tělesná výchova, sociálně vědní disciplíny, přírodní vědy a matematika, čeština či cizí jazyky). Statisticky významné rozdíly nebyly zjištěny také mezi absolventy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a jiných fakult či univerzit. To, zda učitel učí předměty své aprobace či nikoli, také nesouviselo s jeho potřebou kognitivního uzavření (t-test: $t = 1,23$, $sv = 114$, $p = 0,22$; $F = 1,21$; $p = 0,84$). Počet žáků ve třídě také statisticky významně nekoreloval s učitelovou potřebou uzavření ($R = 0,17$, $p > 0,05$). Hlubší vhled do této problematiky nabízí kapitola 3.

Souvislost potřeby kognitivního uzavření s řízením třídy

Ukazuje se, že u studentů učitelství koreluje potřeba kognitivního uzavření s mírou řízení v oblasti chování žáků ($r = 0,26$; $p < 0,05$) i výuky ($r = 0,17$). Čím vyšší je studentova potřeba kognitivního uzavření, tím silněji v daných dvou oblastech třídu řídí. Vztah je však slabý. Čím vyšší potřebu kognitivního uzavření reportoval učitel, tím silněji třídu řídil v oblasti chování žáků ($r = 0,26$, $p < 0,05$). V oblasti výuky se vztah jako statisticky signifikantní neukazuje ($r = 0,16$, $p > 0,05$).

Vzhledem k tomu, že v případě učitelů mohou hrát výraznou roli také jiné charakteristiky na straně učitele a výukové situace, rozhodli jsme se vliv těchto faktorů na souvislost mezi potřebou kognitivního uzavření a mírou řízení třídy kontrolovat v rámci dvou regresních modelů⁸. Míra řízení v oblasti chování i výuky žáků byla tedy predikována na základě míry kognitivního uzavření a kontrolovaných proměnných pohlaví učitele (1 = muž, 0 = žena), délky praxe a počtu žáků ve třídě. Míra potřeby kognitivního uzavření se ukázala být statisticky významným prediktorem obou oblastí řízení třídy, přičemž těsnější vztah byl nalezen v oblasti chování ($\beta = 0,29$; $p < 0,01$) oproti oblasti výuky ($\beta = 0,20$; $p < 0,05$).

Dále reportujeme výsledky všech jednotlivých položek řízení třídy, nejen těch, které tvoří škálu managementu chování (BM) a škálu managementu výuky (IM). Co se týče managementu výuky (tab. 5.16), míra potřeby kognitivního uzavření koreluje statisticky významně s tím, že učitelé i studenti reportují, že se jim prostřednictvím frontální výuky lépe učí (vztah je o něco silnější u učitelů) a že se méně odchyľují od svého plánu vyučovací hodiny. Dále jsme zjistili, že čím vyšší mají studenti učitelství potřebu kognitivního uzavření, tím méně zařazují aktivity, kde žáci spolupracují. Dále také čím vyšší potřebu kognitivního uzavření mají učitelé, tím více se drží vlastních postupů vyučování a méně využívají náměty žáků k vytvoření žákovských projektů. U studentů nebyl vztah držení se svých postupů statisticky významný, nejspíše proto, že neučí v dané třídě stabilně, a nemají zatím obvykle zautomatizované postupy. Podobně vztah s náměty žáků se neobjevil u studentů asi proto, že s žáky nejsou natolik pravidelně v kontaktu, aby pracovali na projektu nebo mohli vycházet z jejich námětů nebo si netroufnou žáky o náměty požádat, případně tuto metodu zatím neovládají.

Tabulka 5.16

Spearmanův korelační koeficient: potřeba kognitivního uzavření a management výuky

Kód	Formulace položky IM	NFC studenti	NFC učitelé
BIMS02	Prostřednictvím frontální výuky se mi lépe učí.	0,18	0,28
BIMS04	Téměř vždy ve výuce zařazuji aktivity, ve kterých žáci spolupracují.	-0,21	0,07
BIMS06	Zapojuji žáky do aktivní diskuse o tom, jak použít získané znalosti v běžném životě.	-0,10	-0,09
BIMS08	Vytvořil/a jsem si ve výuce běžné postupy vyučování, kterých se držím.	0,14	0,26
BIMS10	Většinou využívám ve vyučování skupinovou práci.	-0,14	-0,06

8 Regresní modely zpracoval dr. Petr Květon z katedry psychologie PdF MU.

BIMS12	Využívám náměty žáků k vytváření žákovských projektů.	-0,04	-0,25
BIMS14	Většinou vedu žáky k tomu, aby hledali řešení problému a kladli otázky.	-0,05	-0,13
BIMS16	Řídím přechod žáků mezi vzdělávacími aktivitami.	0,05	0,03
BIMS18	Většinou přizpůsobuji výuku individuálním potřebám žáků.	0,09	-0,11
BIMS20	Skoro pokaždé důsledně instruji žáky při zadávání úkolu.	0,05	0,17
BIMS22	Neodchyluji se od svého plánu vyučovací hodiny.	0,27	0,26
BIMS24	Téměř vždy podporuji ve vyučování interakci mezi studenty.	-	-0,08

Poznámka: Tučně zvýrazněné výsledky jsou statisticky signifikantní při $p < 0,05$.

Co se týče managementu chování (tab. 5.17), čím vyšší potřebu kognitivního uzavření učitelé a studenti uváděli, tím větší přísnost reportovali, co se týká dodržování kázně žáků ve vyučování, tím méně rozhodně nenechávali žáky si povídat při vyučování a nedovolovali žákům vstávat bez dovolení. U učitelů platilo také, že čím větší mají potřebu kognitivního uzavření, tím více vyžadují, aby vzdorující žák dodržoval stanovená pravidla. Čím vyšší měli učitelé potřebu kognitivního uzavření, tím více zasahovali, když se žáci bavili v nevhodnou dobu. U studentů se ukazovalo, že čím vyšší mají potřebu kognitivního uzavření, tím více trvají na tom, aby se žáci řídili pravidly.

Tabulka 5.17

Spearmanův korelační koeficient: potřeba kognitivního uzavření a management chování

Kód	Formulace položky BM	NFC (SU)	NFC (PU)
BIMS01	Téměř vždy zasahuji, když se žáci baví ve výuce v nevhodnou dobu.		0,29
BIMS03	Rozhodně nenechávám žáky, aby si při vyučování povídali.	0,17	0,26
BIMS05	Odměňuji žáky za dobré chování při výuce.	0,05	0,03
BIMS07	Pokud se žák baví se sousedem, přesadím ho jinam.	0,02	0,13
BIMS09	Využívám podněty žáků k vytvoření pravidel ve třídě.	0,06	-0,09
BIMS11	Dovoluji žákům, aby vstávali bez dovolení.	-0,25	-0,21
BIMS13	Jsem přísný/á co se týká dodržování kázně žáků ve vyučování.	0,21	0,32

BIMS15	Usměrněji činnost žáků, pokud se nevěnují zadanému úkolu.	0,12	0,13
BIMS17	Trvám na tom, aby se žáci ve vyučování vždy řídili pravidly.	0,29	0,14
BIMS19	Důsledně kontroluji, jestli se žáci v hodině věnují zadaným úkolům.	0,10	0,16
BIMS21	Využívám dodržování pravidel třídy pro zajištění kázně žáků.	0,11	0,03
BIMS23	Pokud žák svým chováním vzdoruje, vyžaduji, aby dodržoval stanovená pravidla.	0,14	0,18

Poznámka: Tučně zvýrazněné výsledky jsou statisticky signifikantní při $p < 0,05$.

Na vztah potřeby kognitivního uzavření a řízení třídy se nyní podíváme drobněji přes jednotlivé položky potřeby kognitivního uzavření (tab. 5.18). Čím více studenti učitelství i učitelé preferují uspořádání a pořádek v prostředí (nfc01, 02, 03), tím silněji řídí chování žáků ve třídě (přesněji viz tab. 5.18). Čím více učitelé preferují předvídatelnost plynoucí z jistých znalostí (nfc04, 05, 06), tím silněji řídí chování žáků ve třídě. Čím více tuto předvídatelnost preferují studenti, tím více řídí výuku. Čím větší reportují učitelé uzavřenost své mysli (měřeno položkami nfc10, 11, 15), tím silněji řídí výuku. Respektive více reportují, že výuku didakticky silněji řídí, tj. méně využívají interakci, spolupráci a diskusi žáků a žakovské náměty. Zde se nejspíše projevuje efekt uzavřenosti mysli (viz položky nfc10, 11, 15), jehož vlivem více reportují, že výuku didakticky silněji řídí, a jehož vlivem nejspíše považují silnější didaktické řízení výuky za důležitější než učitelé s nižší mírou uzavřenosti mysli.

Tabulka 5.18

Spearmanův korelační koeficient: položky NFCS-15-CZ a řízení výuky

Formulace položky NFCS-15-CZ	IM (SU)	IM (PU)	BM (SU)	BM (PU)
01. Žít dobře uspořádaný život s pravidelným denním rozvrhem mi prostě sedne.	0,11	-0,02	0,15	0,35
02. Stanovit si pevný režim mi pomáhá více si užívat života.	0,03	-0,10	0,17	0,33
03. Líbí se mi jasný a uspořádaný způsob života.	0,10	-0,09	0,21	0,26
04. Nerad se vystavuji situacím, o nichž dopředu nevím, co mohu očekávat.	0,16	0,03	0,16	0,21
05. Nerad trávím čas ve společnosti lidí, kteří jsou schopni jednat nepředvídatelně.	0,21	0,04	0,16	0,32

06. Nemám rád nepředvídatelné situace.	0,22	0,11	0,19	0,24
07. Obvyčejně se mi uleví, jakmile se pro něco rozhodnu.	-0,04	-0,08	0,02	0,18
08. Když stojím před nějakým problémem, obvykle se snažím dojít k řešení co nejrychleji.	0,07	-0,01	0,02	0,12
09. Nemám rád, když něčí výrok může znamenat spoustu různých věcí.	0,04	0,08	0,11	0,00
10. Obvykle mne dráždí, když jeden člověk nesouhlasí s něčím, co si myslí všichni ostatní.	0,17	0,19	0,06	0,05
11. Nepotřebuji se zabývat všemi možnými úhly pohledu na to, abych si udělal vlastní názor.	0,02	0,24	0,21	0,03
12. Pokud nemůžu přijít na řešení problému okamžitě, jsem netrpělivý a podrážděný.	0,13	0,16	-0,05	0,00
13. Nemám rád nejisté situace.	0,14	0,14	0,17	0,11
14. Je mi nepříjemné, když nechápu důvod nějaké události, která se mi přihodila.	0,13	0,04	0,02	0,15
15. Nemám rád otázky, na které lze odpovědět mnoha různými způsoby.	0,12	0,21	0,07	0,09

Poznámka: Tučně zvýrazněné výsledky jsou statisticky signifikantní při $p < 0,05$. SU – student učitelství, PU – provázející učitel.

5.4 Shrnutí výsledků

V kapitole 5 jsme se zabývali – z hlediska našeho výzkumu řízení třídy – širším, kontextovým dotazníkovým šetřením řízení třídy v oblasti chování žáků a v oblasti didaktického řízení výuky. Srovnávali jsme řízení třídy u studentů učitelství a jejich provázejících učitelů na druhém stupni základních škol. Sledovali jsme také vazbu významné osobnosti charakteristiky potřeby kognitivního uzavření s řízením třídy. Poznatky o této osobnostní charakteristice nejsou zatím v pedagogice dostatečně známé, a tedy ani využívané v pedagogickém výzkumu či výukové praxi. Přitom je velmi pravděpodobné, že tato charakteristika determinuje přístupy řízení třídy.

Učitelé i studenti učitelství vyplněním dotazníků ukazují, že využívají strategie řízení třídy zjišťované *Škálou managementu chování a výuky* (Vlčková, Květon, Ježek, Mareš, & Lojdová, 2019). Ukázalo se, že učitelé reportují silnější řízení třídy z hlediska chování žáků než studenti učitelství u nich na praxi, což je přirozené, jelikož své žáky znají, vědí, k jakým následkům vedou jednotlivé pedagogické situace a na rozdíl od praktikujících studentů učitelství disponují regulární legitimní mocí (srov. Lojdová, 2015a). Studenti učitelství se s tím, jak a do jaké míry řídit oblast chování žáků ve třídě, teprve seznamují, a to prostřednictvím svých zkušeností z vlastní realizované výuky a prostřednictvím zpětné vazby od provázejících učitelů.

V míře řízení třídy z hlediska didaktického se rozdílly mezi studenty učitelství a provázejícími učiteli neukazovaly. U tohoto výsledku je třeba brát v potaz, že obsah škály managementu výuky je relativně specifický a nepokrývá celou oblast didaktického řízení třídy, soustřeďuje se především na skupinovou práci, diskusi a podporu aktivity žáků. Je možné, že v této oblasti se studentům na praxi daří snáze implementovat rady provázejícího učitele než v oblasti managementu chování žáků, která je silně spojená s osobností učitele, s jeho autoritou, charismatem a se zkušenostmi s výukovými situacemi ve třídě a žáky.

Dále se ukázalo, že míra řízení třídy v oblasti chování je větší než v oblasti didaktického vedení výuky. Tento výsledek je nejspíše silně determinován specifickou podobou škály managementu výuky, která byla zjišťována položkami týkajícími se využívání diskuse, skupinové práce, interakce žáků, podněcování žáků ke kladení otázek a hledání vlastních řešení. Míru řízení (*level of control*) Martinová a Sass (2010) navrhli tak, že čím více učitelé a studenti na praxi tyto postupy využívali, tím nižší je teoretická míra didaktického řízení výuky učitelem. Management chování byl zjišťován položkami zaměřenými na vyžadování dodržování kázně, využívání pravidel k zajištění kázně a trvání na řízení se pravidly, na usměrňování žáků při práci na úkolu a kontrolu jejich práce na úkolu.

V návaznosti na předchozí výsledky se ukazuje, že provázející učitel na praxi ovlivňuje management chování žáků studenta učitelství. Čím vyšší míru řízení reportoval provázející učitel v oblasti chování žáků, tím vyšší míru řízení chování žáků reportoval i student, který u něj praktikoval. Vztah je však relativně slabý. Naopak míra řízení v oblasti didaktického managementu výuky u učitele nesouvisí s tím, jakou míru řízení reportuje student učitelství. Má tedy asi možnost zkusit si různé postupy ve výuce, které reprezentují jeho ideály a s nimiž se mohl seznámit například na fakultě.

Z hlediska řízení třídy je zajímavé, že náš výzkum nezjistil rozdíly v managementu výuky a chování žáků z hlediska velikosti třídy nebo dle pohlaví či aprobační studenta učitelství či učitele. Může se však jednat o efekt měření. Velikost třídy respondenti nemuseli brát při vyplňování dotazníku v potaz, mužů jsme měli ve vzorku jen málo a vliv aprobační se nemusel v položkách, na které jsme se ptali, projevit.

Náš výzkum ukázal, že čím déle učitelé vyučují, tím vyšší míru řízení v oblasti chování žáků reportují. Konkrétně na úrovni měřených položek to znamená, že s délkou praxe narůstá míra vyžadování dodržování kázně, usměrňování žáků, aby pracovali na úkolu a využívání pravidel pro zajištění kázně a trvání na jejich dodržování. Nemusí se však nutně jednat o efekt délky praxe, ale o generační rozdíl. Podle našeho závěru se spíše dá očekávat, že s narůstající praxí učitelé více drží třídu ve svých rukou a jasněji sdělují pravidla a pracují s nimi. Délka praxe učitelů nesouvisela s mírou řízení v oblasti výuky. Učitelé tedy nezávisle na délce své praxe různě podporují interakci, diskusi, kladení otázek ve výuce

a skupinovou práci. Ukazuje se také, že čím déle provázející učitelé vedli studenty na praxích, tím větší byla jejich míra řízení v oblasti chování žáků a méně silné řízení v oblasti výuky. Zde se podle našeho názoru může projevovat generační rozdíl ve využívání didaktických forem a prostředků výuky (skupinové práce, interakce a diskuse, námětů žáků pro tvorbu projektů), na které se klade zvýšený důraz znovu až v posledních 20 letech. Případně se nabízí i jiné interpretace, že se tyto postupy učitelům z hlediska dalších požadavků na výuku (např. nahuštěný vzdělávací obsah) či efektivitu učení neosvědčily.

U studentů učitelství i u provázejících učitelů jsme zjišťovali také míru jejich potřeby kognitivního uzavření pomocí *Škály potřeby kognitivního uzavření* (Širůček & Ježek, 2015; Širůček, Tápál, & Linhartová, 2014). Učitelé, ani studenti se nijak zásadně nelišili od běžné, profesně nespécifické populace. Takže nedochází k nějakému specifickému samovýběru do učitelské profese. Potřeba kognitivního uzavření nás však primárně zajímala z hlediska jejího předpokládaného vlivu na řízení třídy. Vliv jsme předpokládali na základě studia dosavadních výzkumů v nejrůznějších oblastech lidských aktivit (viz Vlčková et al., 2019 a kap. 3). Náš předpoklad se potvrdil, u studentů učitelství slabě korelovala potřeba kognitivního uzavření s mírou řízení v oblasti chování žáků i výuky. Čím vyšší byla studentova potřeba kognitivního uzavření, tím silněji třídu řídil. Čím vyšší potřebu kognitivního uzavření reportoval učitel, tím silněji třídu řídil v oblasti chování žáků. V oblasti výuky se statisticky signifikantní vztah neukazoval. Míra potřeby kognitivního uzavření se také v regresním modelu ukázala být statisticky významným prediktorem obou oblastí řízení třídy (zkoumáno pouze u učitelů), přičemž těsnější vztah byl nalezen v oblasti chování oproti oblasti výuky. Znamená to tedy, že při vzdělávání studentů učitelství i v dalším vzdělávání (provázejících) učitelů je třeba tuto osobnostní charakteristiku brát v potaz a pracovat s ní při osvojování si strategií řízení třídy.

6 ŘÍZENÍ TŘÍDY ŠESTI STUDENTY A JEJICH UČITELI: TERÉNNÍ VÝZKUM

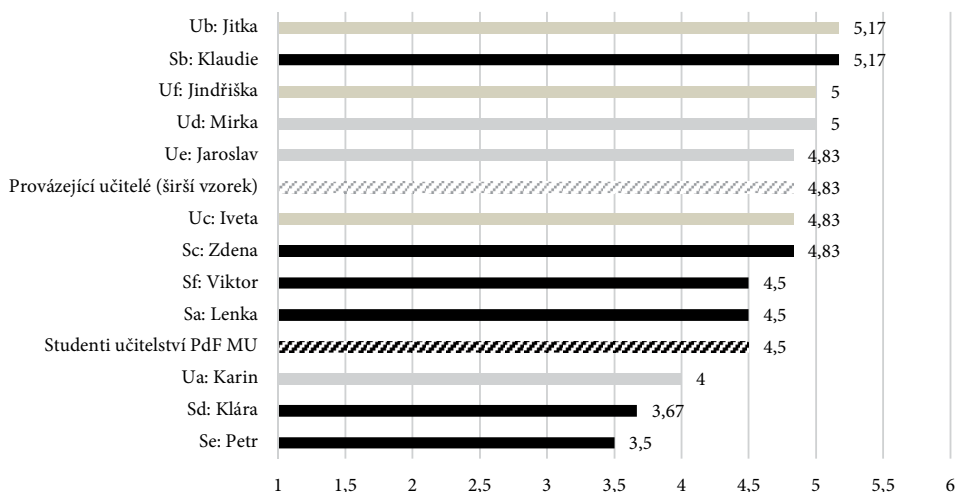
Kateřina Vlčková

V této kapitole popisujeme výsledky škály řízení třídy (BIMS), potřeby kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ) a bázi moci (BMS, BMU) u vzorku šesti studentů učitelství a u jejich šesti provázejících učitelů, které jsme hlouběji zkoumali v terénním výzkumu (viz kapitolu 4.4.1). Z hlediska charakteristik tohoto dvanáctičlenného vzorku se ve dvou případech jednalo o participanty vyučující český jazyk (učitelka Iveta a studentka Zdena; učitelka Mirka a studentka Klára) a ve třech případech vyučujících dějepis. Tři páry učily ve stejné třídě (učitelka Mirka a studentka Klára, Jaroslav a student Petr, Jindřiška a student Viktor), tři v jiné třídě, vždy na stejné škole. Dvě třídy byly z šestého ročníku, jedna třída ze sedmého, pět tříd z osmého a jedna třída z devátého ročníku. Tato medailonová kapitola tvoří východisko pro další kapitoly. Slouží především jako obeznámení se s kvantitativně konstruovanými charakteristikami jedinců v našem vzorku.

6.1 Řízení třídy: chování žáků

Porovnání deklarované míry managementu chování žáků participanty v terénním výzkumu nabízí graf níže (obr. 6.1). Nejméně chování žáků dle svého vyjádření řídil student Petr ($\bar{x} = 3,17$ na škále od 1 – *naprosto nesouhlasím* do 6 – *zcela souhlasím*) a nejvíce paní učitelka Jitka a studentka Klaudie ($\bar{x} = 5,17$). Provázející učitelé z širšího vzorku vykazovali relativně silné řízení v oblasti chování žáků ($\bar{x} = 4,83$), o něco silnější než studenti učitelství PdF MU ($\bar{x} = 4,50$). Hodnota 3 na odpověďové stupnici znamenala, že respondent spíše nesouhlasí, že by danou strategii používal. V našem vzorku tedy učitelé a studenti chování žáků regulují (studenti spíše regulují). Jednotliví aktéři se však v míře jeho regulace liší.

Obrázek 6.2 nabízí pohled na management chování jednotlivých párů studenta učitelství a jeho provázejícího učitele. Největší rozdíl byl mezi učitelem Jaroslavem a studentem učitelství Petrem (1,33 bodu) a učitelkou Mirkou a studentkou Klárou (1,33 bodu). Kdežto žádný rozdíl nebyl mezi učitelkou Jitkou a studentkou Klaudií, které zároveň regulovaly chování třídy nejvíce ze všech participantů v terénním výzkumu. Nebo mezi učitelkou Ivetou a studentkou Zdenkou. Ve třech případech regulovali chování žáků více učitelé než studenti na praxi (Jindřiška – Viktor, Mirka – Klára, Jaroslav – Petr), což odpovídá i výsledkům u širšího vzorku učitelů a studentů. V jednom případě regulovala studentka (Lenka) chování žáků více než učitelka (Karin), zde však dle výsledků kvalitativních dat je řízení třídy u učitelky také výrazné. Ve dvou případech byla

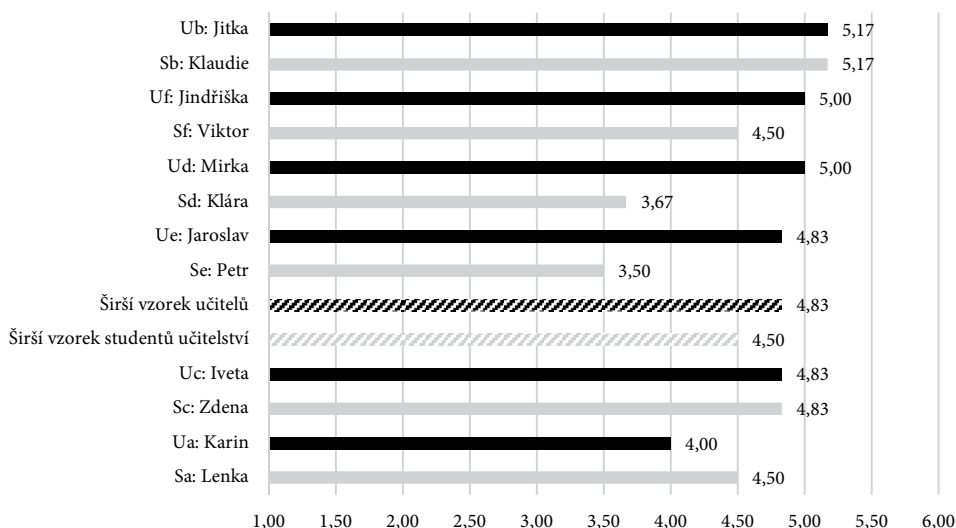


Obrázek 6.1. Deklarované používání managementu chování u participantů v terénním výzkumu.

Poznámka: S – student učitelství, U – provázející učitel, a až f – kód školy. Odpověďová stupnice: naprosto nesouhlasím (1) – nesouhlasím (2) – spíše nesouhlasím (3) – spíše souhlasím (4) – souhlasím (5) – naprosto souhlasím (6).

v průměrné míře reportovaného řízení v oblasti chování žáků shoda učitele a studenta (Jitka – Klaudie, Iveta – Zdena).

Následující tabulka 6.1 ukazuje deklarované uplatňování jednotlivých strategií managementu chování žáků. Prezentováno je více strategií, než tvoří



Obrázek 6.2. Deklarované používání managementu chování u párů participantů v terénním výzkumu.

psychometrickou škálu. Tučně označené položky jsou zahrnuty do výpočtu průměru subškály managementu chování (viz kapitolu 4.5.4).

Tabulka 6.1

Odpovědi studentů učitelství a učitelů na položky managementu chování

Položky BM	Sa: Lenka	Sb: Klauďie	Sc: Zdena	Sd: Klára	Se: Petr	Sf: Viktor	Ua: Karin	Ub: Jitka	Uc: Iveta	Ud: Mírka	Ue: Jaroslav	Uf: Jindřiška
01: Téměř vždy zasahuji, když se žáci baví ve výuce v nevhodnou dobu.	5	6	4		4		5	6	5	4	6	6
03: Rozhodně nenechávám žáky, aby si při vyučování povídali.	4	4	4	4	3	5	6	5	4	2	5	3
05: Odměňuji žáky za dobré chování při výuce.	5	4	5	5	5	3	4	5	5	5	5	6
07: Pokud se žák baví se sousedem, přesadím ho jinam.	5	2	3	2	1	2	3	3	5	4	4	3
09: Využívám podněty žáků k vytvoření pravidel ve třídě.	5	4	3	4	4	5	3	4	4	6	4	4
11: Dovoluji žákům, aby vstávali bez dovolení.	1	1	2	4	6	2	1	1	4	3	4	3
13: Jsem přísný, co se týká dodržování kázně žáků ve vyučování.	5	5	4	3	3	5	3	5	6	5	5	5
15: Usměrnuji činnost žáků, pokud se nevěnují zadanému úkolu.	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	6
17: Trvám na tom, aby se žáci ve vyučování vždy řídili pravidly.	4	6	5	4	3	5	5	6	5	5	5	5
19: Důsledně kontroluji, jestli se žáci v hodině věnují zadaným úkolům.	4	6	5	4	2	4	3	5	5	5	4	4
21: Využívám dodržování pravidel třídy pro zajištění kázně žáků.	5	4	5	4	4	3	3	5	5	5	5	5
23: Pokud žák svým chováním vzdoruje, vyžadují, aby dodržoval stanovená pravidla.	5	5	5	3	4	5	5	5	3	5	5	5

Poznámka: Odpověďová stupnice: naprosto nesouhlasím (1) – nesouhlasím (2) – spíše nesouhlasím (3) – spíše souhlasím (4) – souhlasím (5) – naprosto souhlasím (6).

Zkoumaných šest učitelů je relativně jednotných v tom, že usměrnují činnost žáků, když se nevěnují úkolu (BIMS15) a trvají na dodržování pravidel (BIMS17). Z odpovědí učitelů vystupují odpovědi učitelky Karin, která reportuje

nejmenší míru používání pravidel třídy pro zajištění kázně (BIMS21), reportuje střední přísnost při dodržování kázně ve vyučování (BIMS13), na druhou stranu je však nejpřísnější, co se týče vstávání bez povolení u žáků (BIMS11) nebo povídání si žáků (BIMS02), které rozhodně nedovoluje. Z kvalitativních dat se ukazuje silné řízení třídy, je tedy otázkou, jak byla položka v dotazníku pochopena ve smyslu kázně ve výuce. Naopak například učitelka Mirka nechává děti si povídat při výuce.

Ze studentů celkově Petr řídil chování žáků méně výrazně (dovoloval žákům vstávat bez dovolení, nepřesazoval je, nechával je povídat si, méně kontroloval, zda se věnují úkolu). Pouze jedna studentka (Lenka), která učila dějepis a český jazyk, reportovala využívání přesazování žáků již takto na začátku své praxe.

Učitelka Karin a studentka Lenka učily dějepis, v osmém ročníku, každá ale v jiné třídě (v naší videostudii) na stejné základní škole v Brně, i když učitelka učila v obou třídách. Jejich reportovaný management chování žáků je podobný, ukazuje relativně silné řízení, i když v některých položkách se liší. Například učitelka reportovala méně rozsazování žáků než studentka, méně využívání podnětů žáků k vytváření pravidel než studentka, menší přísnost v dodržování kázně ve výuce nebo menší míru využívání pravidel třídy pro dodržování kázně. Pravděpodobně se učitelka odkazovala k jiným zdrojům kázně žáků než pravidla, obvykle ke vzájemnému respektu a spolupráci. Obě nedovolovaly žákům vstávat bez dovolení. Učitelka rozhodně nenechávala žáky si povídat, studentka v tom tak jednoznačná nebyla.

Učitelka Jitka a studentka u ní na praxi Klauzie učily obě dějepis, na stejné škole v Brně, v osmém ročníku, každá v jiné třídě v naší videostudii, opět učitelka učila v obou třídách. Jejich reportovaný management chování žáků byl prakticky shodný. U 7 položek z 12 odpověděly stejnou hodnotou a u ostatních byl rozdíl jednoho bodu. Obě nenechávaly žáky si povídat, vyžadovaly dodržování pravidel, kontrolovaly práci na úkolu, nedovolovaly vstávat bez povolení, žáky spíše nepřesazovaly, za dobré chování spíše odměňovaly.

Učitelka Iveta a studentka Zdena učily v šestém (Zdena) a osmém (Iveta) ročníku český jazyk na stejné škole ve městě v Pardubickém kraji. Učitelka Iveta vedla Zdenu na praxi v šesté třídě a danou třídu také učila. Výsledky jejich dotazníku v oblasti managementu chování žáků jsou podobné (u 6 položek ze 12 stejné, jinak se liší maximálně o bod). Obě spíše nenechávají žáky si povídat a zasahují v takové situaci, učitelka o něco častěji a také více přesazuje než studentka. Obě ve stejné míře reportovaly, že usměrňují činnost žáků a kontrolují, zda se věnují zadaným úkolům. Obě trvají stejnou měrou na dodržování pravidel. Studentka reportovala menší přísnost, co se týče kázně a také neměla možnost využívat čteněji podnětů žáků pro stanovování pravidel. Naopak méně než učitelka dovozovala dětem vstávat bez povolení. Obě ve stejné míře uváděly, že odměňují žáky za dobré chování.

Učitelka Mirka a studentka Klára učily český jazyk ve stejné třídě šestého ročníku na stejné škole v Brně. Ve všech měřených položkách odpovídaly odlišně o jeden až dva body, vyjma odměňování žáků za dobré chování, které obě uplatňují. Učitelka více používá pravidla a trvá na nich při udržování kázně a také je s žáky více vytváří a je přísnější, co se týče dodržování kázně. Studentka Klára se za přísnou z hlediska kázně spíše nepovažovala. Učitelka také více usměrňuje práci žáků na daném úkolu a také častěji žáka přesadí, když se baví, i když při vyučování je nechává více si povídat než studentka.

Učitel Jaroslav a student Petr učili stejnou sedmou třídu z dějepisu na základní škole v Brně. Učitel třídu z hlediska chování řídil silněji než student učitelství. Trval na pravidlech a využíval je, student o něco méně. Student Petr sebe vnímal jako spíše nepřísneho, co se týče kázně. Učitel reportoval, že je přísný. Učitel Jaroslav kontroloval důsledněji, zda se žáci věnují zadanému úkolu, Petr to nedělal. Petr také vždy dovoloval žákům vstávat bez zeptání, učitel jim to spíše dovoloval. Učitel Jaroslav využíval přesazení žáka, Petr nikdy. Učitel nenechával žáky si povídat, Petr spíše zasáhl, když se bavili, ale povídat je nechával.

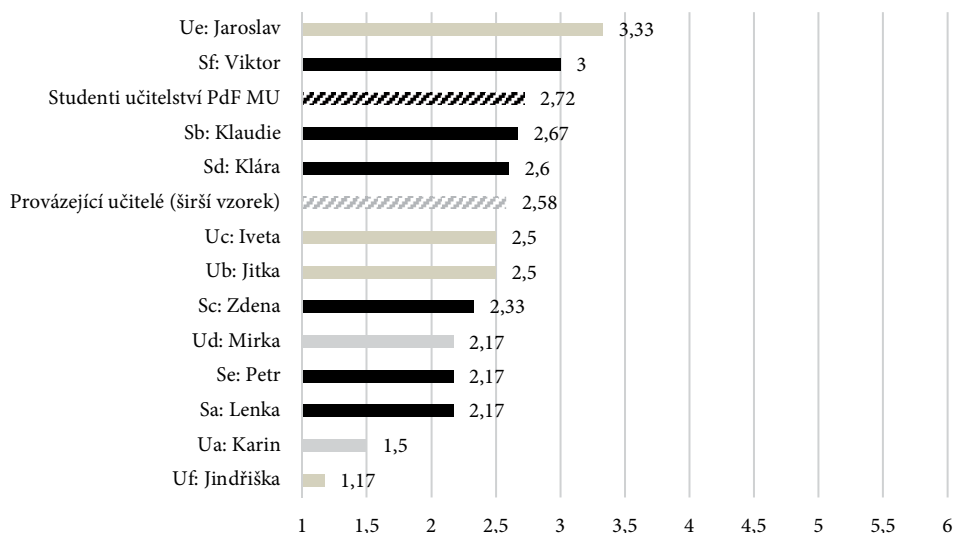
Náš poslední zkoumaný pár tvoří učitelka Jindřiška a student Viktor. Oba učili ve stejné deváté třídě dějepis na brněnské škole. Student i učitelka trvali shodně na tom, aby se žáci drželi pravidel, ale Viktor je využíval méně. Oba spíše kontrolovali, zda se žáci věnují zadanému. Oba usměrňovali činnost žáků, učitelka o něco více (vždy). Oba se považovali shodně za přísné, co se týče dodržování kázně. Spíše nedovolovali žákům vstávat bez dovození. Spíše nepřesazovali žáky při bavení. A student Viktor nenechával žáky bavit se, kdežto učitelka je (dle svých výpovědí) spíše nechávala.

6.2 Řízení třídy: výuka

Míra řízení v oblasti výuky byla nejsilnější u učitele Jaroslava, nejnižší z učitelů u Jindřišky. Ze studentů byla nejvyšší u Viktora a nejnižší u Petra. Vyjma učitele Jaroslava, všech dalších pět učitelů vykazuje nižší míru řízení v didaktické oblasti výuky, než tomu bylo u širšího vzorku učitelů. Podobně i studenti učitelství (kromě Viktora) se pohybují pod průměrem studentů pedagogické fakulty v prvním ročníku navazujícího magisterského studia učitelství (obr. 6.3).

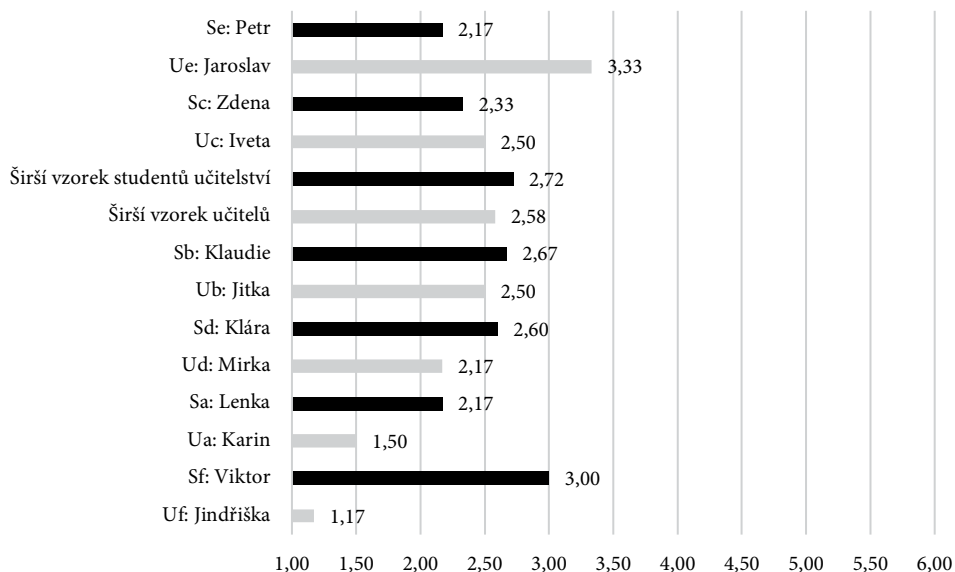
Obrázek 6.4 ukazuje výsledky seskupené dle párů. Student Viktor a učitelka Jindřiška učili dějepis ve stejné deváté třídě, jejich přístup se z našich zkoumaných párů nejvíce lišil. Podobný rozdíl jde vidět i u studenta Petra a učitele Jaroslava v dějepisu ve stejné sedmé třídě.

Tabulka 6.2 ukazuje uplatňování jednotlivých strategií managementu výuky u studentů učitelství a u jejich provázejících učitelů. Prezentováno je více strategií, než tvoří psychometrickou škálu. Tučně označené položky jsou zahrnuty do výpočtu průměru škály, a to v reverzované podobě.



Obrázek 6.3. Deklarované používání managementu výuky u participantů v terénním výzkumu.

Poznámka: S – student učitelství, U – provázející učitel, a až f – kód školy. Odpověďová stupnice od 1 (naprosto nesouhlasím) po 6 (naprosto souhlasím).



Obrázek 6.4. Deklarované používání managementu výuky u participantů v terénním výzkumu.

Poznámka: S – student učitelství, U – provázející učitel, a až f – kód školy. Odpověďová stupnice od 1 (naprosto nesouhlasím) po 6 (naprosto souhlasím).

Tabulka 6.2

Odpovědi studentů a učitelů na položky managementu výuky

Položky IM	Sa: Lenka	Sb: Klauďie	Sc: Zdena	Sd: Klára	Se: Petr	Sf: Viktor	Ua: Karín	Ub: Jitka	Uc: Iveta	Ud: Mírka	Ue: Jaroslav	Uf: Jindřiška
02: Prostřednictvím frontální výuky se mi lépe učí.	3	4	3	3	4	3	2	5	5	2	5	3
04: Téměř vždy ve výuce zařazuji aktivity, ve kterých žáci spolupracují.	5	4	4	5	5	4	6	3	4	6	4	6
06: Zapojuji žáky do aktivní diskuse o tom, jak použít získané znalosti v běžném životě.	5	4	6	5	5	4	6	6	5	4	4	6
08: Vytvořil jsem si ve výuce běžné postupy vyučování, kterých se držím.	2	6	4	3	5	4	5	5	4	4	5	3
10: Většinou využívám ve vyučování skupinovou práci.	5	4	4	4	4	4	6	2	5	5	3	6
12: Využívám náměty žáků k vytváření žákovských projektů.	4	4	4	3	4	3	3	5	4	4	3	5
14: Většinou vedu žáky k tomu, aby hledali řešení problému a kladli otázky.	5	5	5	5	5	5	6	6	5	5	4	6
16: Řídím přechod žáků mezi vzdělávacími aktivitami.	5	4	5	4	5	4	6	5	5	5	5	5
18: Většinou přizpůsobuji výuku individuálním potřebám žáků.	3	4	4	4		4	5	4	6	5	3	5
20: Skoro pokaždé důsledně instruuji žáky při zadávání úkolu.	5	6	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
22: Neodchyluji se od svého plánu vyučovací hodiny.	2	4	5	3	2	5	4	3	3	4	4	3
24: Téměř vždy podporuji ve vyučování interakci mezi studenty.	5	5	5		6		6	5	4	5	4	6

Poznámka: Odpověďová stupnice: naprosto nesouhlasím (1) – nesouhlasím (2) – spíše nesouhlasím (3) – spíše souhlasím (4) – souhlasím (5) – naprosto souhlasím (6).

Nejvíce ze všech studentů i učitelů uvádí studentka Klauďie, že si vytvořila postupy, kterých se drží. Nejméně studentka Lenka. Učitelé tyto postupy neuvádějí výrazněji více než studenti.

Co se týče odchylování se od vlastního plánu hodiny, tři učitelé spíše nesouhlasí, že se neodchylují od plánu a tři spíše souhlasí, že se neodchylují od plánu.

Studenti se liší více. Lenka a Petra se odchylojí od plánu, kdežto Viktor a Zdena nikoli. Je otázkou, co konkrétně studenti plánem rozumí, protože někdy mívají nachystáno více, než mohou probrat, a to pak považují za odchýlení se od plánu, kdežto jiní to berou jako rezervní úkoly, pokud by zbyl čas.

Dvě učitelky (Karin a Mirka) uvádějí, že nesouhlasí s tím, že by se jim pomocí frontální výuky lépe učilo. Naopak tři učitelé uvádějí, že ano. Mezi studenty jsou v tomto menší rozdíly, čtyři souhlasí, že se jim pomocí frontální výuky lépe učí, tři spíše nesouhlasí. Nejlépe se pomocí frontální výuky učí studentovi Viktorovi (5 na škále) a studentce Zdeňce.

Učitelé dle svých vyjádření více řídí přechody mezi aktivitami (na škále 5, jedenkrát 6), studenti je řídí méně (4–5 na škále). Nejvíce důsledně instruuje žáky studentka Klaudivie (6 na škále), ostatní souhlasí, že žáky důsledně instruuje, vyjma Mirky, která je instruuje důsledně spíše skoro pokaždé.

Tři učitelé vždy zařazovali aktivity na spolupráci, dva spíše ano, jeden spíše ne. Tři studenti je zařazovali a tři spíše ano. Učitelé se více než studenti lišili v tom, zda „většinou využívají“ skupinovou práci. Učitelka Jitka ji obvykle nevyužívá, Jaroslav spíše nevyužívá, kdežto učitelka Jindřiška a Karin ji většinou využívají (odpověď na škále 6), Iveta a Mirka také někdy. Studenti učitelství spíše souhlasí, že skupinovou práci používají. Učitelé i studenti podporují interakci mezi žáky, nejvíce učitelka Karin a Jindřiška, nejméně Iveta a Jaroslav, kteří však spíše souhlasí, že ji téměř vždy podporují.

Učitelé i studenti reportovali, že zapojují žáky do diskuse, jak získané znalosti použít v běžném životě. Nejvíce učitelka Karin, Jitka a Jindřiška. K hledání řešení problému vedou žáky, jak učitelé, tak studenti, nejméně učitel Jaroslav, který však spíše souhlasí, že většinou žáky k hledání řešení vede.

Žákovské náměty pro vytváření projektů využívá nejvíce učitelka Jitka a Jindřiška (5 na škále), nejméně učitelka Karin a učitel Jaroslav (spíše nesouhlasí, že by žákovské náměty využívali pro tvorbu projektů). Ze studentů je spíše nevyužívá Viktor a Klára, ostatní je spíše využívají.

Učitelé se liší více než studenti v tom, zda „většinou přizpůsobují výuku individuálním potřebám žáků“. Naprosto souhlasí, že jim ji většinou přizpůsobuje učitelka Iveta (6 na škále), naopak učitel Jaroslav jim ji spíše obvykle nepřizpůsobuje, stejně jako studentka Lenka. Ostatní studenti výuku potřebám žáků spíše přizpůsobují.

Nyní se podíváme, jak se v managementu výuky liší či shodují jednotlivé dvojice student učitelství – provázející učitel v našem terénním výzkumu. Studentka Lenka i učitelka Karin učily v osmém ročníku dějepis, v jiné třídě. Obě podporují spolupráci a interakci žáků, využívají skupinové práce, ukazují žákům, jak použít získané znalosti v běžném životě a učí je hledat řešení problémů. Učitelka s tvrdým naprosto souhlasila (6 na škále), studentka souhlasila (5 na škále). Učitelka Karin spíše nevyužívala náměty žáků pro projekty, studentka je spíše využívala

dle svých slov. Učitelka výuku přizpůsobovala potřebám žáků, studentka spíše ne. Je možné, že si je na praxi nezjišťovala nebo v dané oblasti neměla zkušenosti. Obě nesouhlasily, že by se jim pomocí frontální výuky lépe učilo, učitelka více než studentka. Učitelka měla postupy, kterých se držela, studentka nikoli. Učitelka Karin se spíše neodchylovala od svého plánu hodiny, studentka se odchylovala – možná vlivem nezkušenosti s managementem času. Nezdá se že, by důvodem byly potřeby žáků, jelikož studentka uváděla, že jim výuku spíše nepřizpůsobuje.

Učitelka Jitka a studentka Klaudie učily v osmých ročnících dějepisu. Spolupráci žáků a skupinovou práci reportovala více studentka. Učitelka je spíše nevyužívala, studentka je spíše využívala. Interakci žáků podporovaly obě. Učitelka rozhodně diskutovala se žáky, jak poznatky využít v životě (studentka spíše ano) a učila žáky hledat řešení problémů a klást si otázky (studentka také souhlasila, že to dělá). Náměty žáků pro projekty učitelka využívala, studentka spíše ano. Obě spíše přizpůsobovaly výuku potřebám žáků. Studentka Klaudie reportovala, že má postupy, kterých se drží a že důsledně instruuje žáky, o něco více než učitelka, to tak vnímala. Oběma se prostřednictvím frontální výuky lépe učilo, učitelce o něco více. Klaudie spíše souhlasila, že se neodchyluje od svého plánu hodiny, učitelka spíše nesouhlasila, že by se neodchylovala. Přejechy mezi aktivitami řídily obě, učitelka více.

Učitelka Iveta a studentka Zdena učily jedna osmý ročník (Iveta) a druhá šestý ročník český jazyk ve městě v Pardubickém kraji. Obě reportovaly shodnou míru řízení přechodu mezi aktivitami a důsledné instruování (5 na škále). A velmi podobné využívání spolupráce žáků a jejich interakce a skupinové práce (4 a 5 na škále) či diskutování s žáky, jak poznatky využít (Zdena 6 na škále, Iveta 5) a vedení žáků k hledání řešení a kladení otázek (obě 5 na škále). Obě spíše využívají náměty žáků pro tvorbu projektů a přizpůsobují výuku potřebám žáků, Iveta silněji než studentka Zdena. Obě mají spíše postupy, kterých se drží. Ivetě se lépe učí pomocí frontální výuky, kdežto studentce Zdeně spíše ne. Zdena se neodchyluje od svého plánu hodiny, kdežto učitelka Iveta spíše ano.

Učitelka Mirka a studentka Klára učily ve stejné šesté třídě český jazyk na brněnské škole. Učitelka spíše uvádí postupy, kterých se drží. Studentka uvádí, že je spíše nemá. Stejně tak učitelka se spíše neodchyluje od svého plánu hodiny, kdežto studentka spíše ano. Obě nesouhlasí, že by se jim pomocí frontální výuky lépe učilo. Obě řídí přechody mezi aktivitami a důsledně instruuje. Studentka instruuje o něco důsledněji než učitelka a učitelka více řídí přechody mezi aktivitami. Obě zařazují téměř vždy aktivity na spolupráci žáků a někdy využívají skupinové práce. Studentka na otázku, zda podporuje interakci ve vyučování, neodpověděla. Učitelka uvedla, že ji podporuje skoro vždy. Obě zapojují žáky do diskuse, jak využít znalosti v životě a vedou je ke kladení otázek a řešení problémů. Výuku přizpůsobují individuálním potřebám žáků, učitelka o něco více. Učitelka Mirka spíše využívá námětů žáků k vytváření projektů, studentka spíše ne.

Učitel Jaroslav a student Petr učili oba na brněnské škole ve stejné sedmé třídě dějepisu. Oba mají své postupy vyučování, kterých se drží. Učitel se spíše neodchyluje od plánu vyučovací hodiny, kdežto student se odchyluje. Oběma se pomocí frontální výuky lépe učí, studentovi o něco méně než učiteli. Oba řídí přechody mezi aktivitami žáků a důsledně je instruují. Spolupráci a interakci žáků student podporuje, učitel spíše ano. Učitel skupinovou práci spíše nepoužívá, student spíše ano. Student se baví se žáky, jak znalosti využít v životě a učí je hledat řešení a klást otázky, učitel souhlasil, že toto spíše dělá. Student Petr spíše využívá námětů žáků k vytváření projektů, učitel spíše ne. Petr na otázku, zda přizpůsobuje výuku individuálním potřebám žáků, neodpověděl. Učitel uvedl, že ji spíše nepřizpůsobuje.

Student Viktor a učitelka Jindřiška učili dějepisu v téže deváté třídě v Brně. Zde překvapivě učitelka uváděla, že spíše nemá postupy vyučování, které si vytvořila a kterých se drží a že se spíše odchyluje od svého plánu výuky. Kdežto student své postupy, kterých se držel, spíše měl a od plánu se neodchyloval. Oběma se pomocí frontální výuky spíše neučilo lépe. Oba důsledně instruovali žáky. Učitelka řídila přechody mezi aktivitami, student spíše ano. Učitelka v maximální míře zařazovala aktivity na spolupráci, používala skupinovou práci a podporovala interakci mezi žáky. Student na položku podpory žakovské interakce neodpověděl a aktivity na spolupráci spíše zařazoval a skupinovou práci spíše používal. Učitelka v maximální míře souhlasila, že zapojuje žáky do diskuse jak použít získané znalosti, student s tvrzením spíše souhlasil. Učitelka v maximální míře souhlasila, že vede žáky k hledání řešení a kladení otázek, student souhlasil, že tak také pracuje. Učitelka Jindřiška využívá náměty žáků pro tvorbu projektů, student Viktor spíše ne. Jindřiška přizpůsobuje výuku potřebám žáků, student spíše ano.

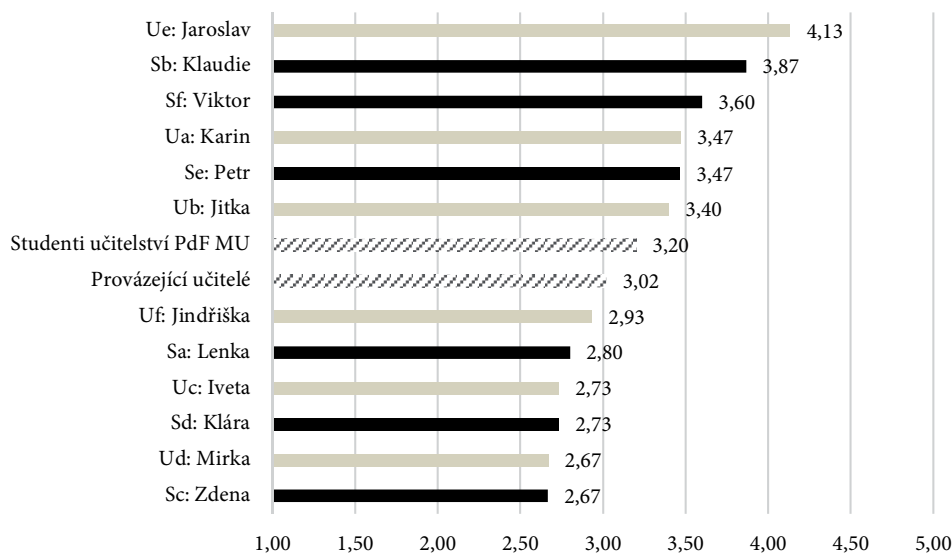
Výše prezentované výsledky dotazníkového šetření šesti studentů učitelství a jejich šesti provázejících učitelů tedy ukazují, že studenti a učitelé jsou ve dvojicích v různých kombinacích. Dotazníkové položky ukazují jen část jejich pohledu na jejich práci v oblasti řízení třídy. Hluběji jsou tato zjištění specifikována kvalitativními analýzami v kapitolách 7, 8, 9 a 10.

6.3 Potřeba kognitivního uzavření

V této kapitole se hlouběji podíváme, jak vypadá reportovaná potřeba kognitivního uzavření u jednotlivých participantů našeho terénního výzkumu, tedy u šesti studentů učitelství a u jejich šesti provázejících učitelů. Výsledky mohou sloužit pro představu, v jakých konstelacích se mohou na praxích setkávat studenti učitelství a provázející učitelé. Později, při provázání těchto výsledků s řízením třídy, jde vidět, jak se tato charakteristika jedince promítá do jeho jednání ve třídě a do jeho postojů vztahujících se k řízení třídy (kap. 10). Následující obrázek 6.5 ukazuje míru potřeby kognitivního uzavření u jednotlivých participantů v terénním výzkumu. Současně porovnává potřebu kognitivního uzavření daných

12 participantů s výsledky širšího vzorku ostatních studentů učitelství Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity ve stejném ročníku a výsledků jejich provázejících učitelů na praxích v roce 2016.

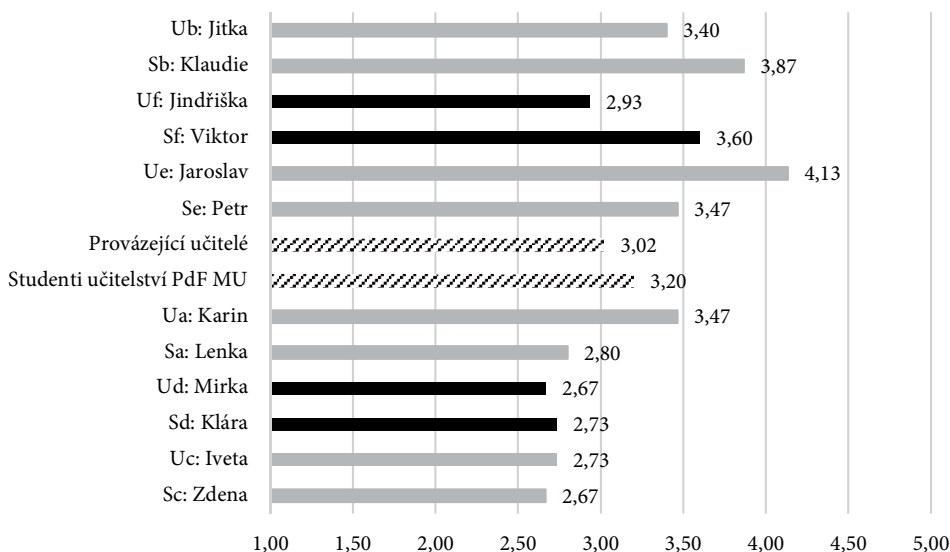
Ukazuje se, že zkoumaný vzorek v terénním výzkumu je z hlediska deklarované potřeby kognitivního uzavření pestrý, nejvyšší míru potřeby kognitivního uzavření reportoval učitel Jaroslav ($\bar{x} = 4,13$) a nejnižší studentka Zdena a učitelka Mirka ($\bar{x} = 2,67$). Na obrázku 6.5 také vidíme, kteří participanti jsou si v této deklarované osobnostní charakteristice nejbližší a kteří se výrazně liší.



Obrázek 6.5. Průměrná míra potřeby kognitivního uzavření u participantů v terénním výzkumu.

Poznámka: S – student, U – učitel, a až f – kód školy. Odpověďová stupnice je od 1 (vůbec mě nevystihuje) po 5 (zcela mě vystihuje).

Zajímavé je také se podívat, jak daleko v potřebě kognitivního uzavření od sebe jsou dvojice student učitelství a jeho provázející učitel. Ve třech případech mají studenti nižší potřebu kognitivního uzavření než jejich provázející učitelé a ve třech případech ji mají vyšší. V širším vzorku PdF MU měli studenti učitelství potřebu kognitivního uzavření nepatrně vyšší než jejich provázející učitelé. Největší rozdíl v potřebě kognitivního uzavření se ukazuje u dvojice učitelky Jindřišky a studenta Viktora (0,67 bodu), kde paní učitelka deklaruje nižší potřebu kognitivního uzavření než student. U učitelky Karin a studentky Lenky (0,67 bodu) a u dvojice učitele Jaroslava a studenta Petra (0,66 bodu), kde učitelé deklarovali vyšší potřebu kognitivního uzavření. Nejmenší rozdíl lze vidět u učitelky Ivety a studentky Zdeny (0,06 bodu) a učitelky Mirky a studentky Kláry (0,06 bodu).



Obrázek 6.6. Průměrná míra potřeby kognitivního uzavření dvojic učitel – student učitelství.

Poznámka: S – student, U – učitel, a až f – kód školy. Odpověďová stupnice je od 1 (vůbec mě nevystihuje) po 5 (zcela mě vystihuje).

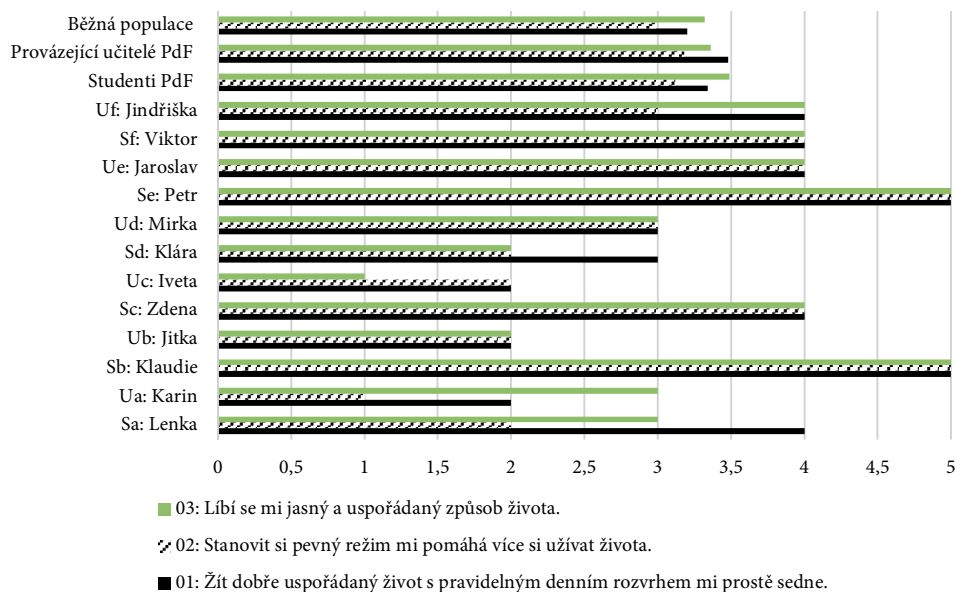
Nyní se podíváme na profily dvojic provázející učitel – student učitelství z hlediska jednotlivých pěti faset potřeby kognitivního uzavření. Následující tabulky ukazují odpovědi participantů v našem výzkumu na jednotlivé položky škály na odpověďové stupnici od 1 (vůbec mě nevystihuje) po 5 (zcela mě vystihuje).

Preference uspořádání a pořádku v prostředí

Obrázek 6.7 ukazuje rozdíly mezi dvojicemi učitel a student učitelství ve fasetě potřeby uspořádání a pořádku v prostředí. Výrazně nad normou referenčních vzorků jsou student učitelství Petr a studentka učitelství Klaudie, výrazně pod ní učitelky Iveta a Jitka. Největší rozdíly lze vidět u dvojice učitelka Jitka (nízká potřeba uspořádání a pořádku) a studentky Klaudie (maximální potřeba uspořádání a pořádku v prostředí). Velký rozdíl je také mezi učitelkou Ivetou a studentkou Zdenou, kde studentka má tuto potřebu pořádku vyšší. Obecně se ukazuje, že vyšší potřebu uspořádání a pořádku v prostředí mají studenti učitelství. Výjimkou je dvojice učitelka Mirka a studentka Klára, kde vyšší potřebu uspořádání reportuje učitelka.

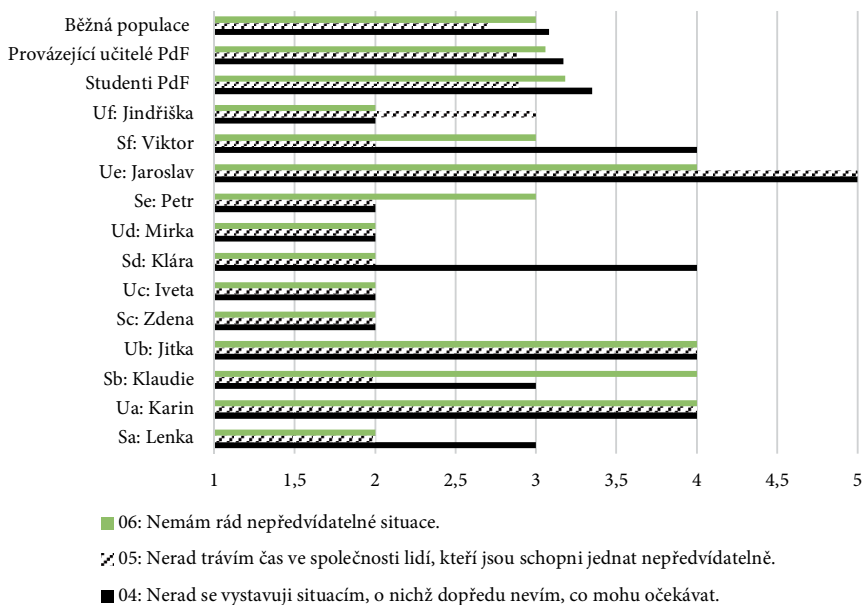
Preference předvídatelnosti plynoucí z jistých znalostí

Maximální měřenou míru preference předvídatelnosti vyjádřil učitel Jaroslav, relativně vysokou potřebu předvídatelnosti měly také učitelka Karin a Jitka, výše než referenční vzorky. Naopak nízkou potřebu předvídatelnosti uváděla učitelka Mirka a Iveta a studentka Zdena. Učitelka Iveta a Zdena uváděly shodně obě nízkou



Obrázek 6.7. Preference uspořádání a pořádku dvojic učitelů a studentů učitelství.

Poznámka: Vzorek běžné populace viz Širůček et al. (2014). Vzorek studentů učitelství a provázajících učitelů PdF MU je z širšího kontextového výzkumu z této monografie (2016). Škála 1 (vůbec mě nevystihuje) – 5 (zcela mě vystihuje).



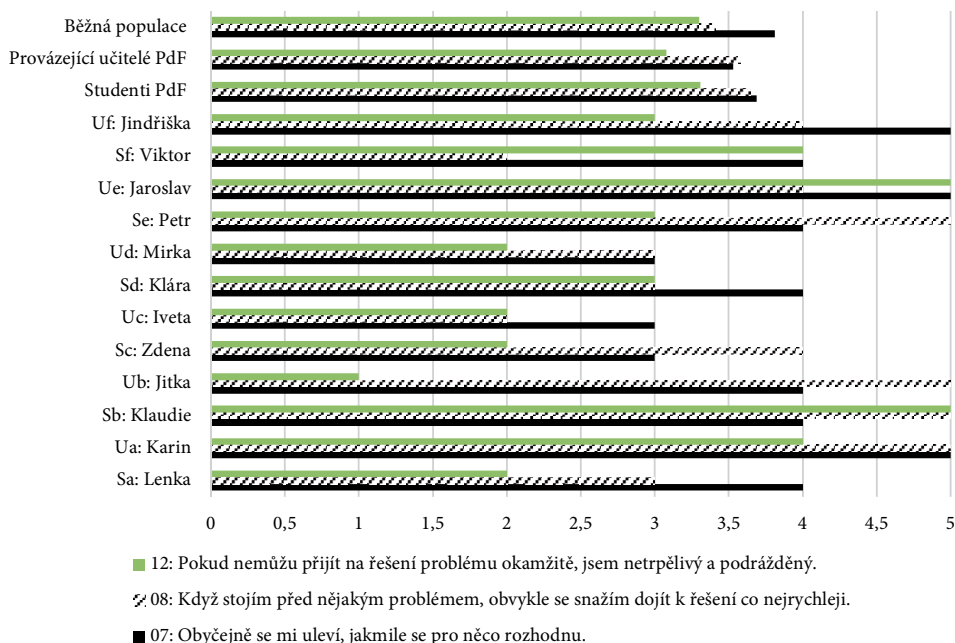
Obrázek 6.8. Preference předvídatelnosti u dvojic učitelů a studentů učitelství.

Poznámka: Vzorek běžné populace viz Širůček et al. (2014). Vzorek studentů učitelství a provázajících učitelů PdF MU je z širšího kontextového výzkumu z této monografie (sběr dat 2016). Škála 1 (vůbec mě nevystihuje) – 5 (zcela mě vystihuje).

preferenci předvídatelnosti. Další dvojice provázející učitel – student učitelství se již v této potřebě lišily, obvykle ji v našich dvojicích měli vyšší učitelé.

Rozhodnost jako usilování o uzavření

V míře usilování o uzavření situace se všechny naše zkoumané dvojice lišily, a to i v jejich jednotlivých aspektech. Nejvyšší potřebu rozhodnosti měla studentka Klaudie, učitel Jaroslav a učitelka Karin.



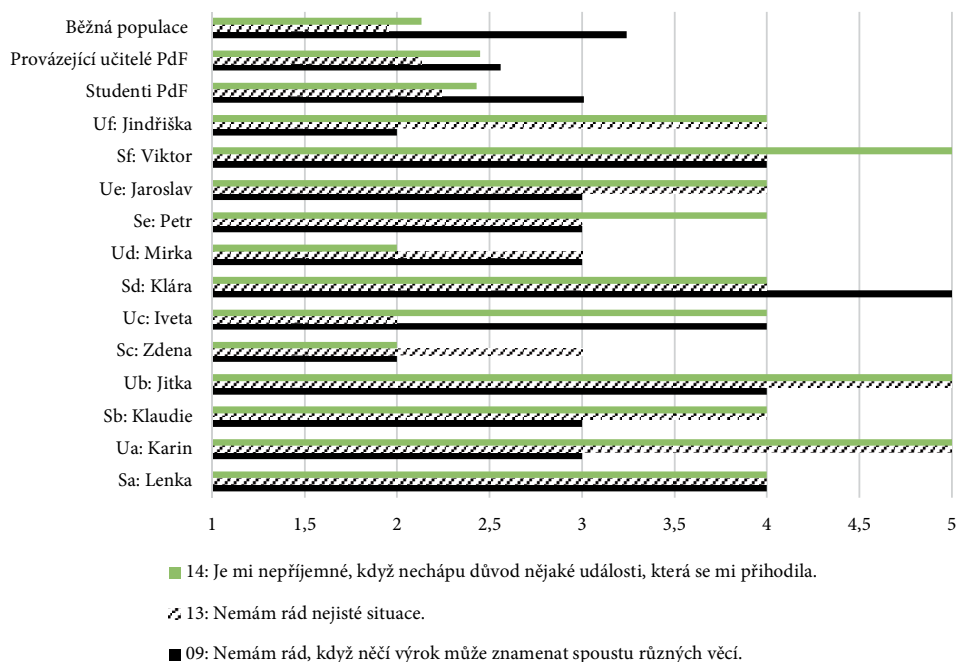
Obrázek 6.9. Rozhodnost u dvojic učitelů a studentů učitelství.

Prožívání diskomfortu v situaci neurčitosti

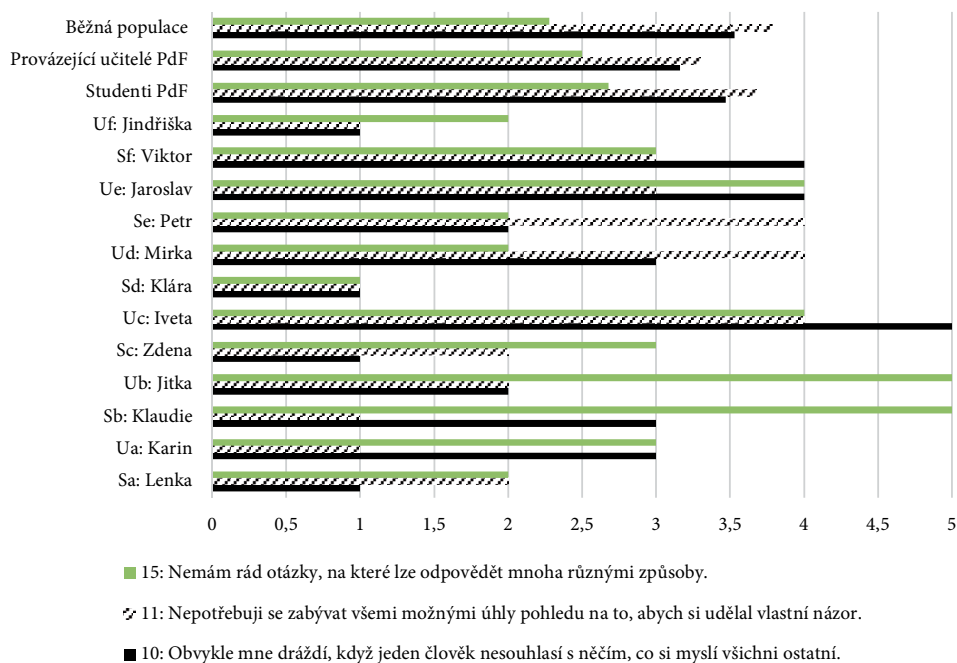
V prožívání diskomfortu v situaci neurčitosti se jednotlivé dvojice učitel – student učitelství liší jak v rámci dvojice, tak mezi dvojicemi. Ve vzorku tedy máme různé participanty a jejich dvojice. Nejvyšší míru diskomfortu v neurčitých situacích reportoval student Viktor, studentka Klára, učitelka Jitka a Karin. Největší rozdíly ve dvojích jsou mezi učitelkou Ivetou a studentkou Zdenou, kde studentka neprožívá diskomfort v neurčitých situacích, kdežto učitelka spíše ano. A mezi učitelkou Mirkou a studentkou Klárou, kde studentka prožívá větší diskomfort v nejistých situacích než její provázející učitelka.

Uzavřenost myslí

Uzavřenost myslí se projevovala u učitelů i studentů učitelství v různých podobách. Každý z 12 participantů odpovídal na položky různě. Největší rozdíly jde



Obrázek 6.10. Prožívání diskomfortu v neurčitých situacích u dvojic učitelů a studentů učitelství.



Obrázek 6.11. Uzavřenost mysli u dvojic učitelů a studentů učitelství.

vidět u dvojice učitelky Ivety a studentky Zdeny, kde učitelka reportuje spíše vyšší uzavřenost mysli, vyšší než studentka. Podobně je tomu u učitelky Mirky a u studentky Kláry nebo u učitele Jaroslava a u studenta Petra. U učitelky Jindřišky a studenta Viktora jsou rozdíly také značné, učitelka reportuje nižší míru uzavřenosti mysli.

6.4 Žákovské vnímání řízení třídy

Pohled žáků na vybrané aspekty řízení třídy učiteli a studenty učitelství na praxi jsme zkoumali pomocí škály *Báze moci: verze pro učitele* (BMU; Vlčková, Mareš, Ježek, & Šalamounová, 2017) a *Báze moci: verze pro studenty učitelství* (BMS; Vlčková, Mareš, & Ježek, 2015), které měří pět tradičních bází moci dle Frenche a Ravena (1959): expertní, referenční, odměňovací, donucovací a legitimní (viz Vlčková et al., 2015). V české adaptaci nástroje *Teacher Power Use Scale* (TPUS; Schrodt, Witt, & Turman, 2007) je báze legitimní a donucovací spojena. BMU se skládá ze 45 položek (příloha 14) a BMS z 51 položek (příloha 13) na pětibodové hodnotící stupnici bez verbální specifikace mezistupňů (*5 souhlasím – 1 nesouhlasím*). Verze pro studenty učitelství zahrnuje položky specifické pro situaci studentů učitelství na praxích.

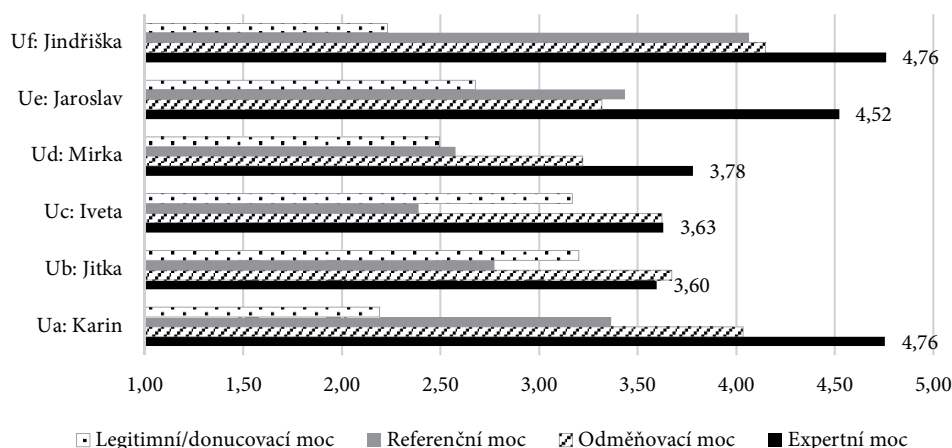
Pohled žáků na báze moci učitelů

Výsledky ukazují (obrázek 6.12), že žáci vnímají učitele jako experty na daný předmět, nejsilněji učitelku Karin a Jindřišku a učitele Jaroslava. Nejsilnější bází moci zkoumaných provázejících učitelů je tedy báze expertní. Expertní moc byla měřena položkami, v nichž žáci uváděli, že výklad učitele je pro ně srozumitelný, že učitel umí učit, že věří, tomu, co učitel učí a že je odborníkem na předmět. U učitelky Karin žák v komentářích k dotazníku napsal, že „dokáže vysvětlit učivo i vtípnou variantou“ (dějepis, český jazyk) a že „podporuje skupinovou práci“. Další uvedl, že je „skvělá učitelka dějepisu a nejspíš i jiných předmětů“. Z daných učitelů nejnižší expertní mocí disponuje dle žáků učitelka Jitka. Jeden chlapec z Jitčiny třídy v celkovém komentáři ke škále bází moci uvedl: „učitelé dějepisu by měli znát historii všech kontinentů a států, alespoň základy, sám jsem si musel zjistit, jak to bylo s velkou Čínou zdi⁹ a japonskými slogany“. Další žák uvedl: „Tato učitelka nedodržuje, co říká! Někdy dá hned někomu pětku za to, že se baví a někdy jen přesadí! Takže nejedná férově!“

Druhou nejsilnější bází moci byla moc odměňovací (obr. 6.12). Žáci uváděli, že je učitelé odměňují nebo spíše odměňují, např. ocení, když jim to jde nebo je pochválí před ostatními.

Dále jsme zjišťovali referenční moc učitelů (obr. 6.12). Referenční moc byla měřena položkami zaměřenými na to, zda žáci vidí věci jako učitelka, zda to, co

9 Pravopisně správně: Velkou čínou zdi.



Obrázek 6.12. Průměrná míra bází moci provázejících učitelů.

Poznámka: 1 – souhlasím, 5 – nesouhlasím.

říká, je pro ně důležité, zda by chtěli být jako ona, zda s ní mají hodně společného, zda ji berou jako kamaráda a jako člověka nejen jako učitele a zda si s ní povídají i o přestávce. Žáci reportovali silnější referenční bázi moci u učitelky Jindřišky, o které i jeden žák napsal, že je to „nejpříjemnější učitelka na škole“ a další napsal „naše učitelka je super“ a nakreslil srdíčko. Středně silnou referenční moc reportovali žáci u učitele Jaroslava. Jeden žák napsal, že je to „nejlepší učitel na světě“ a další, že je to „úžasný učitel“. Středně silnou referenční moc disponovala také učitelka Karin, o níž jeden žák psal, že je „nadměrně dobrá a hodná učitelka“, další psal, že je „vždy hodná“. Nejnížší referenční moc měly učitelky Iveta, Mirka a Jitka. U Mirky jeden z žáků napsal: „Líbí se mi, že paní učitelka je vegetarián“. Další komentoval dotazník otázkou: „Paní učitelko, je to miminko kluk, nebo holka?“ To ukazuje na žákovské vnímání lidské stránky učitelky.

Legitimní/donucovací báze moci je dle výpovědí žáků učiteli využívána spíše málo (obr. 6.12). Nejméně u Karin a Jindřišky s nejvyšší žáky vnímanou expertní mocí a vysokou odměňovací mocí. Legitimní/donucovací báze moci je nejvíce využívána Ivetou a Jitkou, které mají z daných učitelů nejnižší referenční bázi moci dle žáků. Jeden žák v komentáři k dotazníku napsal výrok dokreslující jednu z forem uplatňování legitimní/donucovací báze moci u učitelky Ivety: „Na učitelce mě celkem i štve, že když nějaký můj spolužák zlobí, tak má celá třída klidně jednu minutu z přestávky a zvyšuje se to.“

Ukazuje se tedy, že žáci vnímají mocenské báze učitelů různě, a v našem vzorku jsou tudíž různé profily provázejících učitelů vedoucích studenty učitelství na praxi.

Tabulka 6.3

Známka žáků na vysvědčení a spokojenost s ní

	Počet žáků	Známka	Průměr (medián)	
			Spokojenost se známkou (3 ano, 1 ne)	Nálada (3 dobrá, 1 špatná)
Uf: Jindřiška	19	1,33 (1)	2,94 (3)	2,58 (3)
Ua: Karin	20	1,35 (1)	2,89 (3)	2,50 (3)
Ub: Jitka	21	1,43 (1)	2,50 (3)	2,05 (2)
Ue: Jaroslav	31	1,77 (2)	2,73 (3)	2,67 (3)
Ud: Mirka	23	2,58 (2)	2,47 (3)	2,56 (3)
Uc: Iveta	19	2,58 (2)	2,16 (2)	2,50 (3)

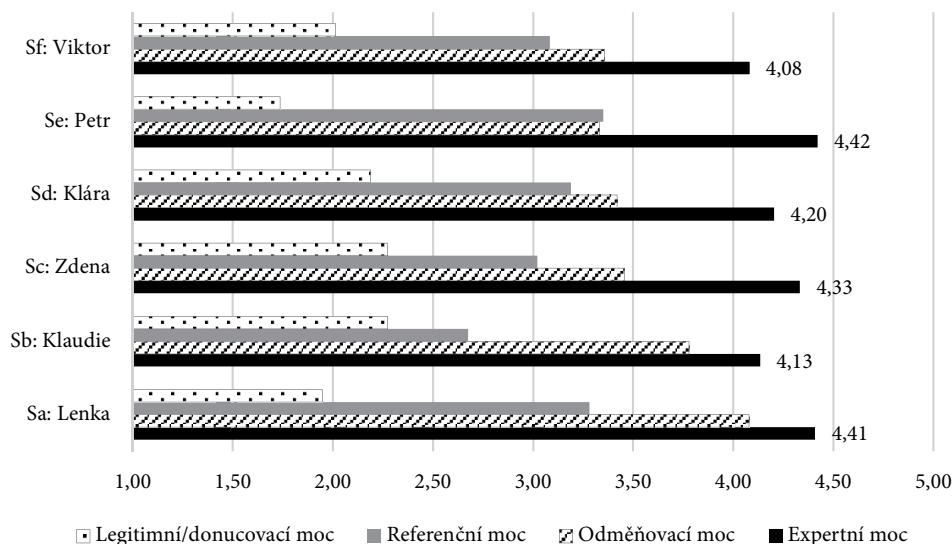
Podle počtu žáků ve třídě (měřeno počtem, který odpovídal na dotazníky) se nezdá, že by mocenské báze učitelů vnímané žáky byly vázány na velikost třídy (viz tabulku 6.3 a obrázek 6.12). Nejhorší známka, kterou žáci měli na vysvědčení z daného předmětu, byla trojka, jen u učitelek Mirky a Ivety byla na vysvědčení i čtyřka a u učitelky Karin byla nejhorší známka na vysvědčení dvojka. Průměrná známka třídy a spokojenost s ní byla nejnižší u učitelky Mirky a Ivety. Ty současně disponovaly nejnižší expertní bází moci a relativně nízkou referenční bází moci. Průměrně na třídu nejnižší nálada byla ve třídě učitelky Jitky (něco mezi dobrou a špatnou). Současně se ukazuje (obr. 6.12), že učitelka využívala z daných šesti učitelů nejvíce legitimní/donucovací moc a disponovala podle žáků nejnižší expertní mocí. Průměr 3,6 však znamená, že ji žáci spíše vnímají jako experta na předmět.

Pohled žáků na báze moci studentů učitelství

Zajímavé je, že studenti učitelství byli žáky vnímáni více jako experti než učitelé Jitka, Iveta a Mirka (obr. 6.13 a 6.14). Může to být dáno tím, že si studenti na praxi hodinu více připravují a propracovávají ji didakticky, jelikož jsou v procesu učení, a zmiňují možná více detailů (i když se pak obvykle ze začátku nevejdou do délky vyučovací hodiny). Nejvyšších hodnot expertní báze moci dosahovali tři učitelé (Karin, Jindřiška a Jaroslav).

Studenti učitelství byli relativně vyrovnaně vnímáni žáky jako experti. Odměňovací moc měla nejvyšší studentka Lenka, i tato báze byla jinak mezi studenty podobná. Nejnižší referenční moc vnímali žáci u studentky Klaudie, jinak i tato báze je mezi studenty relativně vyrovnaná. U studenta Petra jeden žák zmínil: „Trochu mi vadí jeho výslovnost s písmenem S“. U Viktora se objevil komentář: „má krutý rovnátka“.

Pokud se žáci vyjádřili nějakým komentářem v dotazníku, tak obecně hodnotili studenty učitelství pozitivně: „super učitel“ (u studenta Petra), „tuhle učitelku mám



Obrázek 6.13. Průměrná míra bází moci studentů učitelství.

Poznámka: 1 – souhlasím, 5 – nesouhlasím.

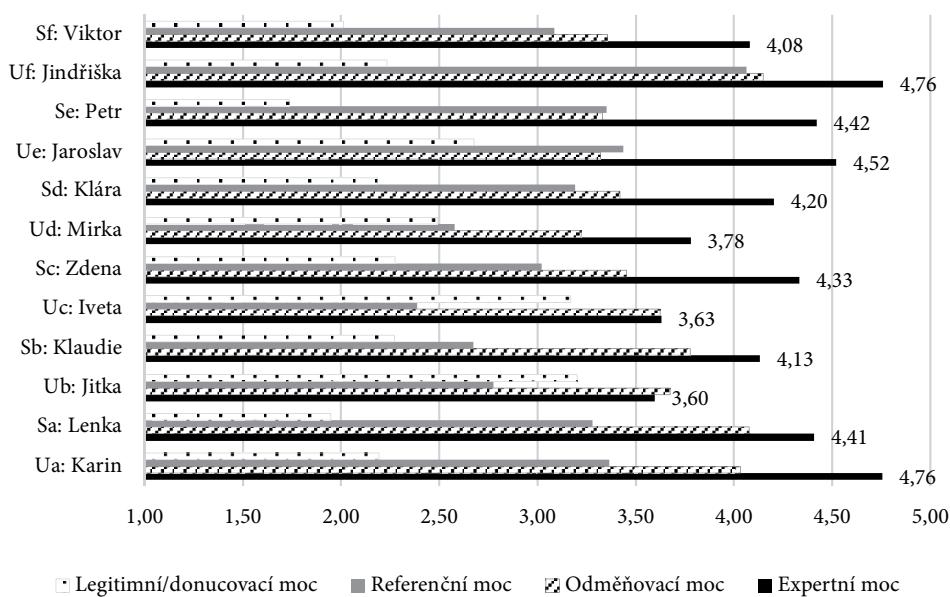
rád“ (u studentky Klaudivie). Nejvíce pozitivních ohlasů uváděli jednotliví žáci u studentky Kláry: „paní učitelka Kája je hrozně fajná“, „je výborná, hodná paní učitelka“, „je super“, „mám ráda paní učitelku Káju, je skvělá paní učitelka (hodná a milá)“, „paní učitelka Kája je velice hodná, učivo co mě naučí chápu, je mladší než paní učitelka Mirka, takže je mi bližší“, „paní učitelka je moc hodná, v hodině mě to s ní moc baví a umí dobře učit (podle mě), když něco nechápu, tak mi to vysvětluje do té doby než to pochopím, je fajn, je s ní sranda“, „paní učitelka je moc hodná, mám ji moc ráda, moc pomáhá a je na nás hodná, když něco nechápu tak mi pomůže, je s ní sranda a je nejlepší ze všech učitelek má u mě: 1* a 1. místo v tabulce učitelek“. Komentáře žáků k dotazníku ukazují jejich slovy, jak vnímají expertní, odměňovací a referenční bázi moci studentky na praxi. U studentky Lenky také žáci uváděli: „paní učitelka je skvělá a určitě bude velice dobrá učitelka“, „myslím, že tahle učitelka bude dobrá“, „nejlepší studentka, která nás v poslední době měla, z nudného dějepisu dokáže udělat zábavnou hodinu, plnou novinek, snad nás bude ještě někdy mít“, „i když se tato studentka teprve školí, jde jí to a naše dotazy zodpoví“.

Oproti učitelům reportují žáci především nižší legitimní/donucovací bázi moci studentů učitelství. Na rozdíl od učitelů byla tato báze moci mezi ostatními bázemi u studentů učitelství nejslabší. Opět se ukazuje tendence (studenti Petr a Lenka), že silná expertní moc je kombinována s nízkým využíváním legitimní/donucovací moci, jelikož nejspíše není již potřeba.

Jeden žák uvedl v komentáři k dotazníku studenta učitelství na praxi, že studenta moc nezná, protože byl u něho krátce, takže neví jistě u všech otázek odpověď. Toto je samozřejmě přirozeným limitem výzkumu studentů na praxi a jejich vnímání žáky.

Specifika dvojic učitel – student učitelství z hlediska bází moci

Srovnání bází moci dvojic provázejících učitelů a studentů na praxi ukazuje (obr. 6.14), že dvojice jsou v různých kombinacích mocenských bází. Učitelka Jindřiška má dle žáků silnější všechny báze moci než student na praxi Viktor. Učitel Jaroslav má velmi podobné rozložení bází moci jako student Petr, vyjma legitimní/donucovací moci, kterou uplatňuje více, jelikož Petr ji prakticky neuplatňuje. Učitelka Mirka má dle žáků nižší expertní bázi moci než studentka Klára, méně také odměňuje, má i nižší referenční bázi moci, ale silněji uplatňuje legitimní/donucovací moc. Podobně studentka Zdena má dle žáků silnější expertní bázi moci než učitelka Iveta a také referenční. Naopak učitelka Iveta více uplatňuje legitimní/donucovací moc. Studentka Klaudie má dle žáků silnější expertní bázi moci než učitelka Jitka, méně než učitelka pak uplatňuje legitimní/donucovací moc. Učitelka Karin a studentka Lenka jsou ve svých bázích relativně srovnatelné, učitelka má vyšší expertní bázi moci. Konkrétní projev bází moci jsou k dispozici v příloze 15.



Obrázek 6.14. Průměrná míra bází moci dvojic učitel – student učitelství.

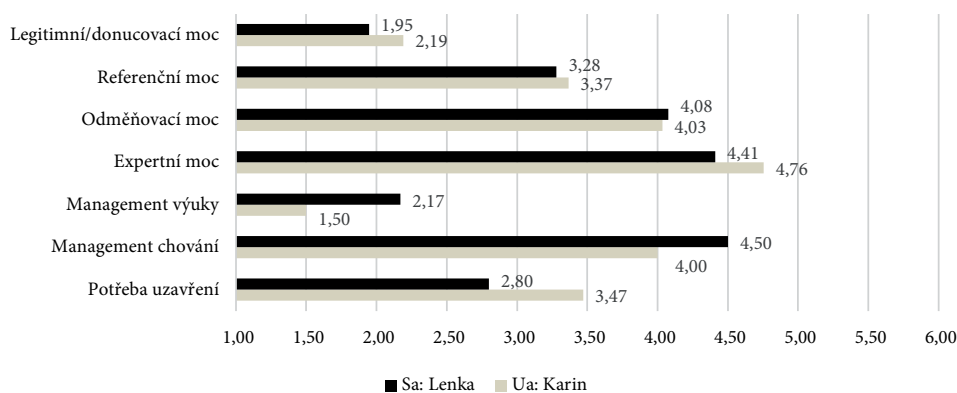
Poznámka: 1 – souhlasím, 5 – nesouhlasím.

6.5 Souhrnná charakteristika dvojic: provázející učitel – student učitelství

V kapitole prezentujeme průměrné výsledky potřeby kognitivního uzavření, managementu chování, managementu výuky a bází moci u jednotlivých dvojic student učitelství – provázející učitel. Potřeba kognitivního uzavření je zjišťována

na škále od 1 (vůbec mě nevystihuje) po 5 (zcela mě vystihuje), management výuky a chování na škále od 1 (naprosto nesouhlasím) do 6 (naprosto souhlasím) a báze moci na škále od 1 (nesouhlasím) do 5 (souhlasím).

U dvojice učitelky Karin a studentky učitelství Lenky (obr. 6.15), které učily dějepis v osmém ročníku, jde vidět podobné hodnocení jejich bází moci žáky a silnější řízení v oblasti chování i výuky u studentky učitelství, která však reportuje nižší potřebu kognitivního uzavření než učitelka. Studentka má střední potřebu kognitivního uzavření, paní učitelka střední až mírně silnější. Zajímavé je, že obě reportují spíše silnější management chování žáků (na škále od 1 do 6), přitom žáci reportují nízkou míru uplatňování legitimní/donucovací moci u obou vyučujících. U studentky je rozdíl ještě výraznější.



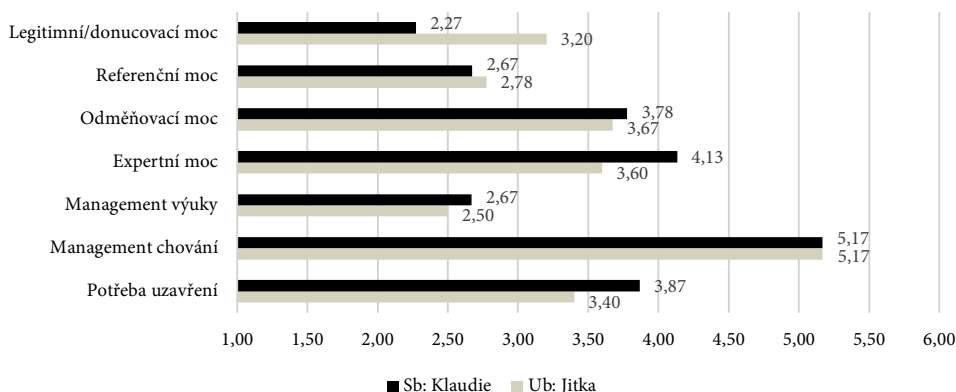
Obrázek 6.15. Průměrné výsledky škál: Karin a Lenka.

Poznámka: Potřeba kognitivního uzavření na škále od 1 (vůbec mě nevystihuje) po 5 (zcela mě vystihuje), management výuky a chování na škále od 1 (naprosto nesouhlasím) až 6 (naprosto souhlasím), báze moci na škále od 1 (nesouhlasím) až 5 (souhlasím).

Učitelka Jitka a studentka učitelství Klauďie učily dějepis v osmém ročníku (obr. 6.16). Klauďie měla spíše vyšší potřebu kognitivního uzavření, učitelka střední až mírně vyšší. Obě shodně (silně) řídily chování žáků a podobně (slabě) i management výuky, tj. umožňovaly participaci žáků. Z hlediska bází moci, studentka měla vysokou expertní moc a učitelka střední, výrazně vyšší než studentka legitimní/donucovací moc.

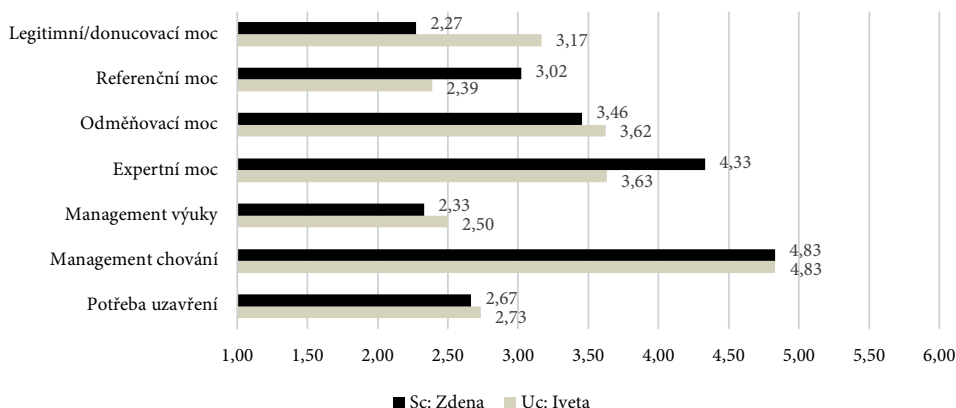
Učitelka Iveta a studentka Zdena učily v osmém a šestém ročníku český jazyk (obr. 6.17). Jsou si relativně blízké v reportované potřebě kognitivního uzavření a v managementu chování žáků. Výuku řídily slaběji, měly silný management chování žáků. Studentka byla vnímána silně jako expert více než učitelka, která však také měla spíše silnější expertní bázi moci. Referenční moc měla učitelka spíše slabou, studentka střední, tedy vyšší než učitelka. Obě spíše odměňovaly.

Učitelka Mirka a studentka Klára učily v šestém ročníku český jazyk (obr. 6.18). Studentka měla o něco silnější potřebu kognitivního uzavření než učitelka,



Obrázek 6.16. Průměrné výsledky škál: Klauďie a Jitka.

Poznámka: Potřeba kognitivního uzavření na škále od 1 (vůbec mě nevystihuje) po 5 (zcela mě vystihuje), management výuky a chování na škále od 1 (naprosto nesouhlasím) až 6 (naprosto souhlasím), báze moci na škále od 1 (nesouhlasím) až 5 (souhlasím).

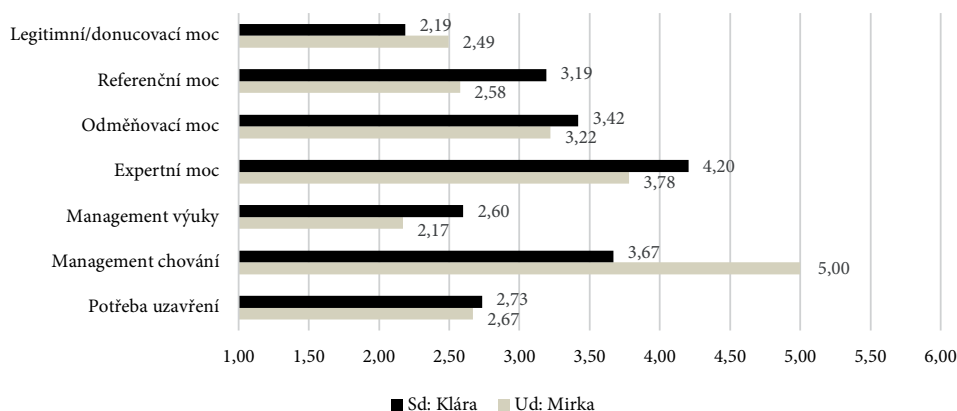


Obrázek 6.17. Průměrné výsledky škál: Zdena a Iveta.

Poznámka: Potřeba kognitivního uzavření na škále od 1 (vůbec mě nevystihuje) po 5 (zcela mě vystihuje), management výuky a chování na škále od 1 (naprosto nesouhlasím) až 6 (naprosto souhlasím), báze moci na škále od 1 (nesouhlasím) až 5 (souhlasím).

obě však spíše menší. Učitelka spíše silně uplatňovala management chování žáků, studentka spíše ano. Míra řízení v oblasti managementu výuky byla nižší. U učitelky byla nižší než u studentky. Studentka měla pro žáky vyšší referenční a expertní moc než učitelka, ale také odměňovací. Legitimní/donucovací báze moci nebyla oběma využívána a byla silnější u učitelky.

Učitel Jaroslav a student Petr učili v sedmém ročníku dějepisu (obr. 6.19). Jaroslav měl relativně vysokou potřebu kognitivního uzavření, Petr spíše vyšší. Učitel výrazně více než student řídil chování žáků i výuku z didaktického hlediska. Žáci u něho reportovali střední legitimní/donucovací moc, a to výrazně vyšší než u studenta, který prakticky legitimní/donucovací moc neuplatňoval. Nejspíše

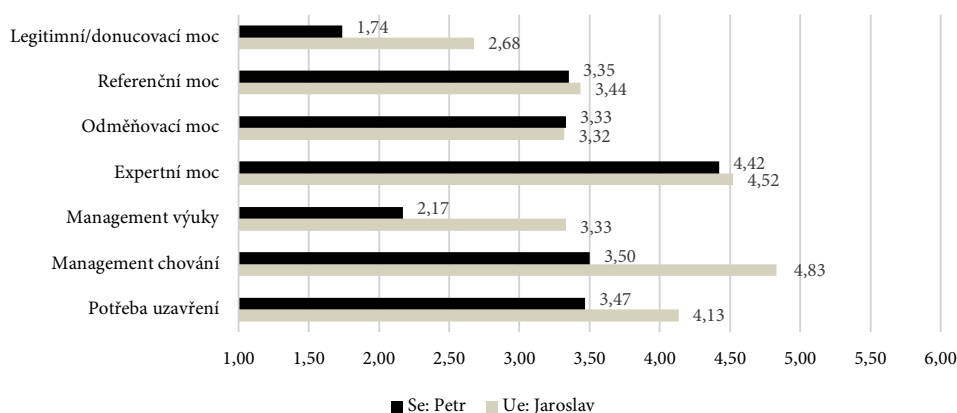


Obrázek 6.18. Průměrné výsledky škál: Klára a Mirka.

Poznámka: Potřeba kognitivního uzavření na škále od 1 (vůbec mě nevystihuje) po 5 (zcela mě vystihuje), management výuky a chování na škále od 1 (naprosto nesouhlasím) až 6 (naprosto souhlasím), báze moci na škále od 1 (nesouhlasím) až 5 (souhlasím).

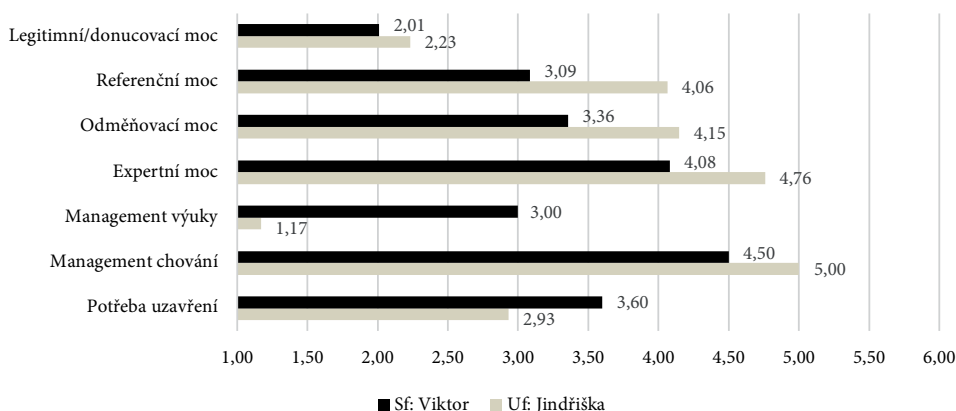
mu ve výuce s managementem chování pomáhal provázející učitel Jaroslav. Expertní moc měli oba vysokou, referenční střední a velmi podobnou.

Poslední naše dvojice učitelka Jindřiška a student Viktor (obr. 6.19) učili v deváté třídě dějepis. Student měl spíše vyšší potřebu kognitivního uzavření – vyšší než učitelka. Také více řídil výuku, relativně silně řídil i chování žáků, ovšem učitelka ještě silněji. Expertní moc měla vyšší učitelka, a to velmi vysokou, stejně tak měla vyšší všechny ostatní báze moci z pohledu žáků. Měla vysokou referenční a odměňovací moc, student střední. Slabě využívala legitimní/donucovací moc a student ještě méně, asi nebyla v konstelaci ostatních bází moci potřeba.



Obrázek 6.19. Průměrné výsledky škál: Petr a Jaroslav.

Poznámka: Potřeba kognitivního uzavření na škále od 1 (vůbec mě nevystihuje) po 5 (zcela mě vystihuje), management výuky a chování na škále od 1 (naprosto nesouhlasím) až 6 (naprosto souhlasím), báze moci na škále od 1 (nesouhlasím) až 5 (souhlasím).



Obrázek 6.20. Průměrné výsledky škál: Viktor a Jindřiška.

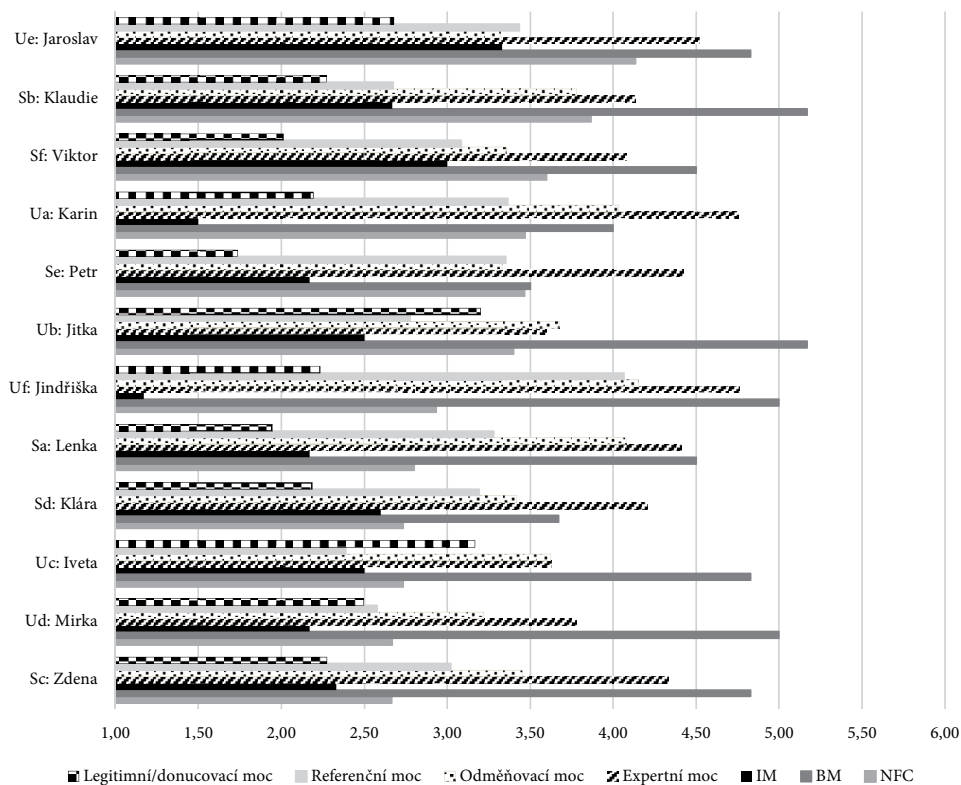
Poznámka: Potřeba kognitivního uzavření na škále od 1 (vůbec mě nevystihuje) po 5 (zcela mě vystihuje), management výuky a chování na škále od 1 (naprosto nesouhlasím) až 6 (naprosto souhlasím), báze moci na škále od 1 (nesouhlasím) až 5 (souhlasím).

Podíváme-li se celkově na náš vzorek v terénním výzkumu (obr. 6.21), neukazuje se nějaká vazba nižší či vyšší potřeby kognitivního uzavření (NFC) s mírou řízení v oblasti chování žáků (BM) nebo didaktické stránky výuky (IM). Podobně báze moci nejsou nějak jednoznačně vázané na potřebu kognitivního uzavření.

Studenti učitelství (obr. 6.22) řídí chování středně silně, vyjma Klaudie a Zdenky, které je řídí spíše silně. Míra řízení v oblasti výuky je spíše slabá až střední. Studenti mají dle žáků střední referenční moc a odměňovací moc. Legitimní/donucovací moc dle žáků spíše neuplatňují. Žáci silně vnímají jejich expertní moc, a to u všech silně, což obvykle samotné studenty překvapuje, jelikož se obvykle nepovažují za hotové učitele jak z hlediska znalosti vyučovací předmětu, tak výuky.

Učitelé ve vzorku v našem terénním výzkumu (obr. 6.23) měli potřebu kognitivního uzavření spíše nižší (Mirka, Iveta), střední (Jindřiška, Jitka, Karin) a jeden učitel (Jaroslav) vysokou. Jasná vazba potřeby kognitivního uzavření a míry řízení v oblasti chování žáků, v oblasti řízení výuky či žáky vnímaných bází moci učitele na daných šesti učitelích vidět nejde. Učitelé silně řídili chování žáků, vyjma učitelky Karin, která je dle svých slov řídila spíše silně. Míra řízení v oblasti výuky byla spíše slabší (vyjma Jaroslava). Expertní bázi moci vnímali žáci jako vysokou (Karin, Jindřiška, Jaroslav), případně spíše vysokou. Odměňovací moc byla dle vnímání žáků spíše silná (Karin, Jindřiška) nebo střední. Referenční bázi moci daných učitelů žáci vnímali jako střední, případně vysokou u Jindřišky. Učitelé legitimní/donucovací moc dle žáků spíše nevyužívali (Jindřiška, Karin, Mirka) nebo trochu ano (Iveta, Jitka, Jaroslav).

Ukazuje se tedy, že náš vzorek je pestrý, co do různých kombinací jak míry řízení třídy v oblasti chování žáků či didaktické stránky výuky, tak potřeby

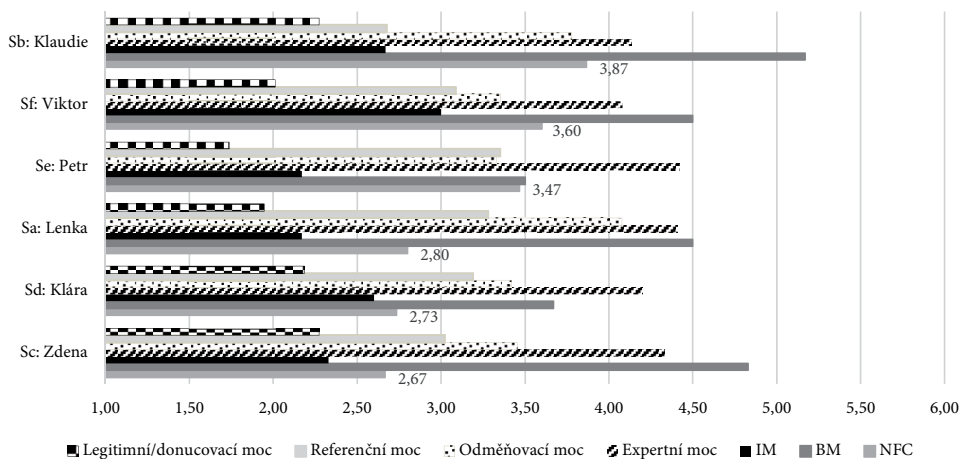


Obrázek 6.21. Průměrné výsledky škál: studenti učitelství a provázející učitelé.

Poznámka: NFC – potřeba kognitivního uzavření na škále od 1 (vůbec mě nevystihuje) po 5 (zcela mě vystihuje), IM/BM – management výuky a chování na škále od 1 (naprosto nesouhlasím) až 6 (naprosto souhlasím), báze moci na škále od 1 (nesouhlasím) až 5 (souhlasím).

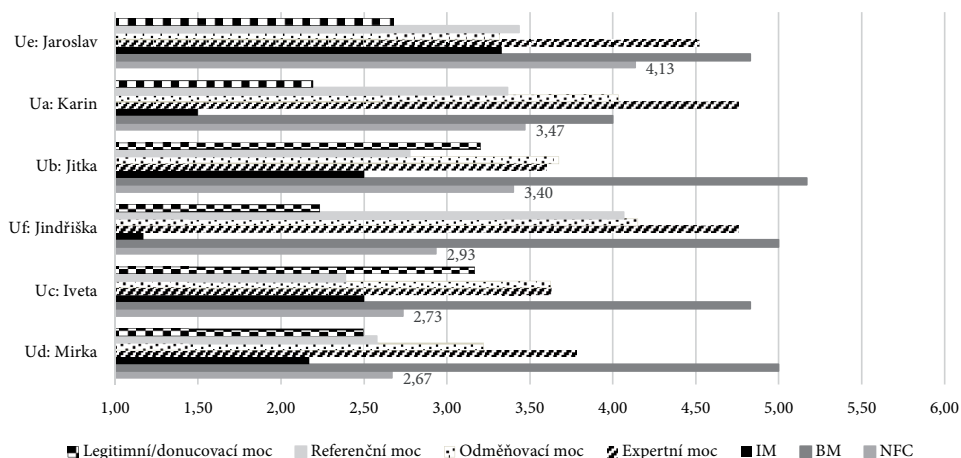
kognitivního uzavření učitelů a studentů u nich na praxi, tak i co do vnímání bází moci daných vyučujícími žáky. Každá dvojice provázejícího učitele a studenta učitelství má odlišné charakteristiky jak mezi dvojicemi, tak uvnitř dané dvojice. Rozdíly mohou být jak zdrojem inspirace směrem od učitele ke studentovi učitelství na praxi, tak směrem od studenta učitelství k učiteli, který může reflektovat své vlastní postupy. Rozdíly mezi provázejícím učitelem a studentem na praxi však mohou vést i k nedorozuměním, chybným interpretacím chování a k nefunkční spolupráci.

V následujících kapitolách prezentuje výsledky kvalitativních analýz studentů učitelství a jejich provázejících učitelů, souhrnně, po dvojicích učitel – student učitelství i se zaměřením se na jeden případ (dvojici) a jeho hloubkový popis. Výsledky dokreslují řízení třídy provázejícími učiteli a studenty u nich na praxi a ukazují prvky jejich vzájemného učení v oblasti řízení třídy. Tato medailonová kapitola 6 tvoří východisko pro další kapitoly. Slouží především jako obeznámení se nejprve s kvantitativně konstruovanými charakteristikami jedinců v našem vzorku.



Obrázek 6.22. Průměrné výsledky škál: studenti učitelství.

Poznámka: NFC – potřeba kognitivního uzavření na škále od 1 (vůbec mě nevystihuje) po 5 (zcela mě vystihuje), IM/BM – management výuky a chování na škále od 1 (naprosto nesouhlasím) až 6 (naprosto souhlasím), báze moci na škále od 1 (nesouhlasím) až 5 (souhlasím).



Obrázek 6.23. Průměrné výsledky škál: provázející učitelé.

Poznámka: NFC – potřeba kognitivního uzavření na škále od 1 (vůbec mě nevystihuje) po 5 (zcela mě vystihuje), IM/BM – management výuky a chování na škále od 1 (naprosto nesouhlasím) až 6 (naprosto souhlasím), báze moci na škále od 1 (nesouhlasím) až 5 (souhlasím).

7 SROVNÁNÍ ŘÍZENÍ TŘÍDY STUDENTKOU UČITELSTVÍ A JEJÍ PROVÁZEJÍCÍ UČITELKOU NA ZÁKLADĚ SOCIÁLNÍ ROLE A FÁZE PROFESNÍHO VÝVOJE

Kateřina Lojdová

V této kapitole srovnáme v základních obrysech řízení třídy u vybrané studentky učitelství na praxi a její provázející učitelky. Studentka učitelství Zdena stojí na prahu své profesní dráhy, zatímco její provázející učitelka Iveta je zkušenou učitelkou v důchodovém věku. Abychom zaznamenali rozdíly v řízení třídy související se sociální rolí praktikanty a učitelky a s fází profesního vývoje učitele (novic, expert), zaměřili jsme se na studentku ($\bar{x} = 2,67$) a provázející učitelku ($\bar{x} = 2,73$) s nejnižší potřebou kognitivního uzavření ze všech dvojic participantů v našem výzkumném vzorku (NFCS-15-CZ). Odlišnosti v jejich řízení třídy tak nevysvětlujeme osobnostním rysem potřeby kognitivního uzavření, nýbrž spíše fází profesního vývoje a rolovým nastavením učitele a praktikanta. Zároveň se jedná o dvojici reportující na škále managementu chování a výuky (BIMS) podobnou míru řízení třídy (studentka Zdena: BM $\bar{x} = 4,83$, IM $\bar{x} = 2,33$; učitelka Iveta: BM $\bar{x} = 4,83$, IM $\bar{x} = 2,50$). Kvalitativní data i přesto odhalují významné rozdíly v řízení třídy související se sociální rolí a fází profesního vývoje obou aktérek.

Ve školní třídě můžeme hovořit o dvou oblastech řízení třídy – managementu chování a managementu výuky (viz kapitolu 2.2.2). Student učitelství přichází do třídy provázejícího učitele a do jím ustanovených a rutinizovaných praktik v obou těchto oblastech. Provázející učitel má tedy v tomto ohledu v obou oblastech oproti studentovi učitelství určitou výhodu. Proporce potenciálního proniknutí do těchto dvou oblastí ve třídě provázejícího učitele a jejich zvládnutí studentem učitelství na praxi se však odlišuje.

7.1 Management chování u studentky učitelství a u její provázející učitelky

Oblast managementu chování zahrnuje charakteristiky, které jsou pro studenta učitelství na praxi přicházejícího do třídy provázejícího učitele často implicitní. Školní třída je specifickou diskurzivní komunitou, do které se student učitelství na praxi socializuje (viz kapitolu 8). Nejdříve se se zaměříme na rolové a vývojové determinanty této socializace v oblasti managementu chování. Část z nich je lokalizována mimo výuku a část přímo ve výuce.

Determinanty managementu chování mimo výuku

Učitel v rámci managementu chování využívá rozmanité praktiky, přičemž mnohé z nich nejsou studentovi učitelství na praxi – vzhledem k jeho omezené roli praktikanta – dostupné. Je to zejména pravidelná komunikace s rodiči a dlouhodobý vztah se žáky, v jehož rámci je utvářen zejména proaktivní management chování. V případě učitelky Ivety jde tento vztah ještě hlouběji. Provázející učitelka je úzce navázaná na rodinné zázemí žáků i proto, že vyučovala řadu rodičů svých současných žáků. Získává tak specifickou identitu **dvougeneračního učitele**: „Pracuje se tady v té třídě fakt jako pěkně, vzhledem k počtu a vzhledem k tomu, že tam je takové složení těch dětí, já ty rodiny znám, protože už jsem učila i rodiče, tak jako dobré zázemí u většiny těch dětí.“ (učitelka Iveta)

Rodiče žáků jsou pro učitele významným spoluhráčem (nebo naopak protihráčem) v budování managementu chování učitelem. Učitelka Iveta využívá rodiče žáků v rámci formální legitimizace svých instrukcí i ve výuce například tím, že se na ně odkazuje (srov. kapitolu 8.1). Pro studentku učitelství je rodinné zázemí žáků většinou neznámé a komunikace s rodiči omezená nebo vůbec žádná. Studentka tedy nedisponuje nástroji, kterými by navazovala spolupráci s rodiči nebo se samotnými žáky, jak to dělá provázející učitelka na schůzkách s rodiči nebo na **pravidelných třídnických hodinách**: „My máme každé pondělí první hodinu třídnickou hodinu, takže samozřejmě pokud se vyskytne problém ve třídě, tak takový, který není možné odložit, tak ho řešíme hned.“ (učitelka Iveta)

Spolupráce s rodiči žáků a rozvíjení vztahu se žáky mimo výuku tak u studentky učitelství spíše absentuje. Studentka však disponuje nad rámec výukové jednotky alespoň limitovaným časovým prostorem přestávek, ve kterých se snaží žáky více poznat: „Když ty děcka potřebujou, tak přijdou za mnou o přestávce... já se s nima zastavím a mluvím s nima třeba celou přestávku. Jo, i když třeba mám hlad a chtěla bych se najest...nebo jít na záchod. Tak prostě se s nima tam zastavím, a i když třeba nedojdem k žádnému řešení, tak je vyslechnu a oni už jenom z toho, že je vyslechnu, mají dobrý pocit nebo jakoby je to uspokojí, že je někdo vyslechl.“ (studentka Zdena)

V oblasti managementu chování je studentkou využíván prostor přestávek, avšak pouze tehdy, když iniciativa vychází od žáků. Oproti tomu třídnické hodiny realizované učitelkou zahrnují jak témata žáků, tak i učitele a mohou mít proaktivní i reaktivní náplň. Kromě toho učitelka Iveta realizuje i kroužky doučování, kde má možnost s žáky navázat vztah, porozumět jejich potřebám ve vztahu k učení i pomoci jim k úspěchu. To může posilovat její moc ve třídě, neboť pokud žáci dosahují úspěchu, pak chápou učitele jako experta a připisují mu expertní moc (srov. Šalamounová, 2015). Tyto **extrakurikulární aktivity** taktéž nejsou pro většinu studentů učitelství na praxi dostupné. Management chování je tak ovlivněn aktivitami mimo výuku, které jsou pro studenty učitelství vzhledem k jejich roli praktikantů limitované.

Determinanty managementu chování ve výuce

Zajímavé je, že nejen faktory podmiňující management chování mimo výuku vnímá studentka učitelství Zdena jako nedostupné, ale vnímá takto i oblast managementu chování odehrávající se přímo ve třídě. Studentka Zdena uvádí zejména limitovanost své role praktikanta ve vztahu k pravidlům ve třídě ve smyslu, že ve třídě provázejícího učitele je jen na návštěvě, a **nemůže tudíž zasahovat do pravidel**, která učitel se žáky sdílí. Úvaha o pravidlech je u studentky Zdeny v pasivu: „To jim bylo všechno řečeno.“ Pravidla třídy jsou studentkou chápána spíše jako pevně daná než každodenně vyjednávaná. Tomu odpovídá i tvrzení ve škále BIMS09 o využívání podnětů žáků k vytvoření pravidel ve třídě, které častěji využívá učitelka Iveta (hodnota na šestibodové škále¹⁰ je u studentky 3, u učitelky 4). Svoje působení v managementu chování tak studentka – v důsledku mimovýukových faktorů (rodiče, extrakurikulární aktivity) i faktorů výukových (chápání pravidel jako již explicitně vyjednaných) – spíše upozaduje.

Limitovanost role praktikanta je také demonstrována přímo ve výuce žákům, tím, že je ve výuce studenta učitelství přítomen provázející učitel. Na jednu stranu studentovi tzv. kryje záda a podporuje ho tím, že promítá do třídy svoji autoritu (srov. výsledky k legitimní moci, Lojdová, 2015a), na druhou stranu však svojí přítomností demonstruje omezenou roli studenta učitelství, resp. jeho nezaplněný profesní status a hierarchicky podřízenou pozici vůči učiteli. Dochází k tomu jak vstupy učitele do výukového obsahu (management výuky), kdy učitel studenta opravuje či doplňuje, tak i v záležitostech organizačních a kázeňských (management chování), přestože množství těchto zásahů není napříč našimi daty nikterak markantní. V následující ukázce je zachycena organizační záležitost, kdy studentka Zdena neví, kam má zapsat absentující žáky, která ilustruje jednu z podob vstupu provázejícího učitele do výuky studenta učitelství.

Ukázka 7.1. *Studentka učitelství Zdena vyučuje v 6. třídě český jazyk a literaturu. Na začátku hodiny si studentka učitelství Zdena neví rady se zápisem do třídní knihy. Provázející učitelka intervnuje ze zadní lavice.*

Provázející učitelka Iveta: Tam je taková, takový arch ve třídní knize.

Studentka Zdena: V třídní.

Provázející učitelka Iveta: No. Vzadu.

Studentka Zdena: Jo. Už to vidím.

Provázející učitelka Iveta: Aby to byl (...) mají zapsané. Tak to je Kopřivová, napište si to tam.

Studentka Zdena: A vy jste šestá A?

10 Škála: 6 – naprosto souhlasím, 5 – souhlasím, 4 – spíš souhlasím, 3 – spíš nesouhlasím, 2 – nesouhlasím, 1 – naprosto nesouhlasím.

Provázející učitelka Iveta: *Zvedá se ze židle a míří k učitelce. Ne, to je její (...)
Žáci se začnou hlučně bavit, proto není rozumět dialogu, který probíhá mezi
učitelkami.*

Učitelka Iveta, která seděla v lavici se žákem, se nakonec zvedá a přichází ke katedře, kde studentce vysvětluje, kam absentující žáky zapsat. Žáci se mezi tím baví.

Zasahování provázející učitelky do managementu chování ve výuce studentky učitelství může být různě viditelné – od explicitního zásahu provázejícího učitele do výuky studenta učitelství (tedy z jakési relokalizované pozice, jak rolové, tak i prostorové – ze zadních lavic) po velmi subtilní neverbální akty. Může být podpůrné a žádoucí, nebo může autoritu studenta před žáky snižovat, a tudíž nepřispívat k jeho podoře. Například učitelka Iveta sedí v průběhu výuky studentky Zdeny v lavici s jednou z žákyň. Žákyně se v průběhu společné četby chvíli podívá mimo učebnici, což provázející učitelka, která sedí vedle ní, okamžitě zaregistruje. Dotekem ji upozorní, aby se opět věnovala četbě. To je příklad velmi subtilního podpůrného neverbálního aktu provázející učitelky. V neposlední řadě může studentka učitelství vystupovat v roli asistenta pedagoga. V podmínkách českých škol je role asistenta pedagoga zatím značně odtržena od role učitelky (srov. zpráva ČŠI, 2018).

Oblast managementu chování nechápeme jen jako sadu explicitních kázeňských pravidel, ale spíše jako komplexní normativní svět školní třídy, ve kterém je řada pravidel nepojmenovaných. Pro studenta učitelství je část těchto pravidel obtížně uchopitelná, neboť je utvářena dlouhodobě i mimo výukový proces ve třídě. Množství pravidel managementu chování je navíc implicitních, a pro studenty učitelství tudíž neviditelných. I vzhledem k časovému omezení praxe a k limitované roli praktikanta je tato oblast pro studenty učitelství náročná. V důsledku nastavení role praktikanta je zřejmé, že proporce a kvalita proaktivního a reaktivního managementu chování se u studentky učitelství Zdeny a u provázející učitelky odlišuje.

7.1.1 Studentka a její provázející učitelka mezi proaktivním a reaktivním managementem chování

Pro učitele skýtá proaktivní management chování větší prostor nežli pro studenty na praxi, což je dáno zejména odlišností učitelské role a role praktikanta. Součástí učitelské role je dlouhodobý vztah se žáky a případně i zkušenost s navazováním tohoto vztahu z minulosti. Vztah je přitom předpokladem efektivního proaktivního řízení třídy. Větší prostor pro proaktivní řízení třídy u učitele může umenšit proporce reaktivního řízení třídy, které je aplikováno obvykle tehdy, když je proaktivní řízení třídy nedostatečné. U studentů učitelství jsou podmínky pro

proaktivní a reaktivní řízení potenciálně opačné. Student se nachází v situaci „tady a teď“, spíše se tedy pohybuje v reaktivním řízení třídy, než aby dlouhodobě budoval prostředí pro učení. Absenci nástrojů směřujících k proaktivnímu řízení třídy pak studentka Zdena kompenzuje nástroji reaktivního řízení třídy. Případně tuto absenci může kompenzovat svým vhodným působením provázející učitel.

Ukázka 7.2. Rozhovor se studentkou učitelství Zdenou

Zdena: Párkrát se stalo, že ten žák, vzadu zlobil, jo, a mlátil starší spolužáky, takže to jsem třeba řešila.

Tazatel: A jak jste to řešila?

Zdena: Tak jsem prostě na něj trochu zvýšila hlas, aby přestal a nedělal to. A to jsem taky vlastně na něj použila pana ředitele, ale on má ten Aspergerův syndrom, a jeho to jako moc netrápilo.

Studentka zde uvažuje o managementu chování spíše v rovině reaktivní než proaktivní, tedy spíše v rovině následků než příčin nekázně. Jednu z příčin rušivého chování pojmenovává, ale neuvažuje v reflexi situace nad tím, jak pracovat s žákem s diagnózou Aspergerův syndrom, což je náročný úkol i pro zkušeného učitele. Celkově studenti obtížně pronikají do dění mimo třídu a je pro ně náročné nahlédnout jiné než situační faktory způsobujícím nekázeň. Obzvláště problematiku různých diagnóz ovlivňujících chování žáků si studenti učitelství spojují s obavami a se svou nejistotou plynoucí z toho, že nevědí, jak s dětmi, které takovou diagnózu mají, pracovat. Také osobní život žáků a jejich rodinnou situaci považují někteří studenti za prostor, do kterého není vhodné, ani možné, vstupovat: „Jednotlivý učitel to zase až tak neovlivní, prostě když to dítě má nějaké problémy, tak nechce komunikovat. To už je potom těžké ho namotivovat. Musí se počkat, až se ten problém vyřeší nebo až se to tak nějak jako ustálí.“ (studentka Zdena)

Studentka tedy vystupuje v pasivní roli ve vztahu k osobnímu životu žáků. Je to pro ni něco, co se musí vyřešit samo nebo mimo její gesci. Zaměřuje se především na aktuální dění ve třídě, ve kterém se situačně věnuje reaktivnímu managementu chování. To ilustruje i položka ze subškály managementu chování BIMS23: *Pokud žák svým chováním vzdoruje, vyžadují, aby dodržoval stanovená pravidla.* Studentka Zdena zde uvádí vyšší míru souhlasu než provázející učitelka Iveta (studentka: odpověď na škále 5, učitelka: 3), a to přesto, že učitelka Iveta reportuje ze všech studentů i učitelů v našem výzkumném vzorku nejvyšší míru přísnosti (BIMS13: *Jsem přísný/á co se týká dodržování kázně žáků ve vyučování,* učitelka Iveta: 6).

Studentka Zdena v náročných kázeňských situacích, ve kterých nezasáhne provázející učitelka, využívá donucovací řetězec: *napomenutí – opakované napomenutí – výhružka ředitelem.* Ředitel působí jako odvolání se na „vyšší moc“

mimo třídní kontext. Ředitel supluje mimotřídní autoritu, kterou jsou pro učitelku Ivetu rodiče žáků. Studentce v oblasti reaktivního řízení třídy opět chybí důkladnější znalost žáků ve třídě, která by umožnila diferencovanou kázeňskou akci, například žáky funkčně přesadit, jak sama uvádí. To spěje k řešení kázeňských problému přímo ve výuce, které pak studentka reflektuje jako ztrátu času: „Jsem z těch čtyřiceti pěti minut třeba dvacet minut je usměřňovala ohledně chování a tak. Takže mně pak zbylo třeba dvacet zase na to, abych teda s nimi něco udělala.“ (studentka Zdena)

Nabízí se možnost **neproduktivní výukové situace odročit mimo výukovou jednotku**, což se týká jak záležitostí kázeňských, tak i organizačních. Studentka učitelství mechanismu odročení využívá pouze ve vztahu k provázející učitelce Ivetě. Oproti tomu učitelka Iveta popisuje strukturovaný mechanismus řešení kázeňských problémů (reaktivního managementu chování), na kterém je zajímavé, že **je sdílenou agendou více pracovníků školy**, popřípadě i aktérů mimo školu (ukázka 7.3).

Ukázka 7.3. Rozhovor s učitelkou Ivetou

Iveta: No, tak pokud to je tady v té třídě, nejsem tam třídní, tak se radím s třídním učitelem, pokud je to opravdu porušování těch pravidel, teď myslím kázeň, velké, tak máme takové stupně sledování, nejprve to je rozhovor se žákem, takový přátelský, pokud teda opět se ten problém objevuje, tak tady, jak sedíte na místě, tak tam sedí kolegyně, výchovná poradkyně, takže spolu si sedneme nebo samozřejmě jiný učitel a máme tedy zápis z jednání se žákem, s kterým jsou seznámeni, potom rodiče, buď teda třídní učitel, výchovný poradce a nebo pokud se to týká více předmětů, tak se sejde víc těch učitelů, se kterými má problémy, ředitel školy, no, a pokud ani to nepomůže, tak se to už pak dává na oddělení péče o dítě na městský úřad.

Studentka Zdena se však nachází v mantinelech výukové jednotky, tato podpůrná síť odborných pracovníků je pro ni do značné míry nedostupná, což opět vyplývá z její sociální role. Může být využita spíše zprostředkovaně přes provázejícího učitele. Studentka však s touto podpůrnou sítí sama nepracuje. V této situaci nejistoty studentka vítá **nálepkování žáků od provázejícího učitele**, tedy rychlé a jednoduché vodítko, kteří žáci jsou „šikovní“ (vodítko v managementu výuky) a kteří „zlobiví“ (vodítko v managementu chování). Nálepkování žáků může být rychlým nápomocným mechanismem pro kázeňské intervence studenta učitelství ve výuce. Zároveň však skýtá riziko reprodukce problémového vztahu učitele a žáka do vztahu studenta učitelství s tímto žákem. Podobnou situaci, kdy byla provázející učitelkou informována o tom, že žák sice v hodinách nepracuje, ale nějak učivo zvládá, popisuje studentka Zdena: „A oni mi třeba řekli, že se to potom doma naučí, a že ví, a že nemá špatné známky. A že to mám takhle vzít

a nevšímat si toho. Takže mně tuhle informaci dali, takže já už jsem příště věděla, že se s ním nemám rozčilovat, ale mám normálně s ostatními pracovat.“

Studentka tak **přechází na definici situace provázející učitelkou** a dalšími učiteli ve škole a dochází k tomu, že se nemá smysl žákem se zabývat a zdržovat. Toto rozhodnutí pro ni na první pohled řeší aktuální situaci ve třídě. Tímto přístupem učitele se ale problémy žáka mohou naopak prohlubovat. De facto se jedná o jeho vědomé vyčlenění z výukových aktivit v důsledku nezvládnutí individualizace a diferenciací výuky. Vystává tak zde obtížnost řízení třídy (nejen) pro studenty učitelství v heterogenních třídách. Budou-li však studenti o přebírání tohoto mechanismu vědět a reflektovat jej, není o něm nutné uvažovat pouze jako o hrozbě (srov. kapitolu 9).

V důsledku obtížnějšího proniknutí studentů učitelství do proaktivního managementu chování jako oblasti čerpající ze situací mimo výuku mohou být pro studenty učitelství typičtější reaktivní projevy managementu chování přímo ve výuce. Vystává zde potřeba podpory studenta učitelství provázejícím učitelem. Ta může přinášet postupy, které na jednu stranu pomohou studentovi učitelství orientovat se ve třídě, avšak na stranu druhou mohou reprodukovat ustavené problematické vztahy ve třídě skrze nálepkování žáků. Učitelova podpora může na jednu stranu pomáhat studentovi učitelství orientovat se ve třídě, na druhou stranu však může učitel tímto nálepkováním v dobré víře, že pomáhá studentovi v práci se žáky reprodukovat ustavené problematické vztahy ve třídě. Také management chování odehrávající se přímo ve výuce je pro studenty učitelství obtížný. Nabízí se tedy srovnání managementu chování s managementem výuky.

7.2 Management výuky u studentky učitelství a u její provázející učitelky

Oproti managementu chování se jako silnější stránka studentů učitelství jeví oblast managementu výuky. Je to oblast, na kterou se studenti cítí být lépe připraveni z vysokoškolské výuky. České školy se pomalu proměňují – přecházejí od transmisivních ke konstruktivistickým přístupům (srov. Zouharová, 2006) a konstruktivistické přístupy jsou zohledňovány v současné pregraduální přípravě učitelů (srov. Kratochvílová & Lojdová, 2019). Preferenci frontální výuky jakožto součásti transmisivní výuky reportuje více provázející učitelka než studentka (u položky BIMS02 *Pomocí frontální výuky se mi lépe učí* – učitelka: 5, studentka učitelství: 3). Studentka Zdena frontální výuku na základě odpovědi v dotazníku oproti provázející učitelce upozaduje a také reportuje častější podporu interakci mezi žáky (BIMS24: odpověď na škále – studentka: 5, učitelka: 4). Se zapojováním žáků do aktivní diskuse o využití znalostí v běžném životě studentka naprosto souhlasí, učitelka spíše souhlasí (studentka: 6, učitelka: 5). Je však třeba zdůraznit, že v dotazníku se jedná o subjektivně reportované používání vybraných strategií, nikoliv o strategie skutečně a úspěšně realizované ve výuce

(srov. Chen, 2002). Vzhledem k tomu, že konstruktivistickou výuku lze považovat za obtížnější, můžeme se setkat u studentů učitelství s potížemi v její aplikaci do praxe. I přesto můžeme studentku Zdenu považovat za reprezentantku konstruktivistických strategií ve výuce, byť jejich úspěšné zvládnutí může být naopak doménou zkušených učitelů. Nevydařené konstruktivistické prvky jsou ve výuce studentů běžné, neboť tyto výukové strategie jsou náročné a jejich zvládnutí souvisí jak s fází profesního vývoje učitele, tak i se sociální rolí. Role praktikanta je limitovaná například ve vztahu ke skupinové práci ve třídě už proto, že student nemá příležitost navázat se žáky dlouhodobý vztah. Hůře se mu proto volí kritéria pro rozdělení žáků do skupin, a náročná je za těchto podmínek samozřejmě i facilitace skupinové práce. V neposlední řadě je třeba připomenout, že sama skupinová práce nezajišťuje naplnění konstruktivistické výuky. Pro studenty se však může stát symbolem konstruktivismus, bez hlubšího naplnění jeho principů. I přes deklarovanou preferenci konstruktivistické výuky lze pak u studentů učitelství shledat riziko „sklouzávání“ k transmisi či replikování zaběhnutých postupů provázejícího učitele (srov. kapitolu 8.5).

Pro studenty učitelství je také typické, že věnují množství času přípravě výuky, což přispívá k jejich komfortu ve vztahu k managementu výuky: „Já jsem se připravovala svědomitě z hodiny na hodinu, dělala jsem si plány... i s časovými intervaly, protože nerada jdu na hodinu nepřipravená, to nemám ráda.“ (studentka učitelství Zdena)

Ke snazšímu uchopení managementu výuky studentkou učitelství přispívá i to, že je tato oblast pro studentku i učitelku lépe pojmenovatelná, a mohou ji tak lépe sdílet v přípravách na výuku. Hovoříme-li ve výzkumných rozhovorech o pravidlech ve třídě, studentka i učitelka zmiňují pravidla v oblasti managementu výuky a snadno je pojmenovávají. Provázející učitelka Iveta hovoří o pravidlech ve třídě v oblasti managementu výuky takto: „Řekneme si, jaké učebnice, jaké sešity budeme nosit do těch hodin, řekneme si, kdy bude zadán úkol, kdy ho donesou, řekneme si, jak budou vypadat sešity, okraje, grafická úprava v sešitech, kdy budeme psát kontrolní diktáty, kdy se budou psát písemné práce, stanovíme si stupnici hodnocení... takže když píše písemku nebo diktát, tak nedochází k tomu, že by se dohadovali, protože tam mají body, procentuálně to mají ohodnocené, takže vědí, co bude.“ (učitelka Iveta)

Studentka Zdena na otázku o pravidlech ve třídě odpovídá podobně, tedy spíše ve vztahu k managementu výuky než ve vztahu k managementu chování.

Ukázka 7.4. *Rozhovor se studentkou učitelství Zdenou*

Tazatel: Pracujete s nějakými pravidly ve třídě?

Studentka učitelství Zdena: Co se vlastně týká toho učení, tak je to těžké, protože na té praxi, že jo... není to vaše třída, máte ji jenom na chvíli, třeba na měsíc. Teď vlastně oni mají svoji paní učitelku. Ta paní učitelka má ten

svůj systém známkovací, bodovací... Taky jsme psali písemky, taky jsem je opravovala, jo, taky jsem je známkovala, ale vždycky to bylo na základě těch kritérií, co mi dala ona.

Celkově zkušenější v managementu výuky je samozřejmě učitel. Student se potýká s problémy spojenými zejména s **nejednoznačností v instruování a s time managementem**. Pro studenty učitelství jsou problematické i návaznosti mezi jednotlivými vyučovacími hodinami, a to i proto, že jejich výuka v rámci praxe na sebe mnohdy časově nenavazuje. Student učitelství mnohdy nestihne realizovat celou plánovanou výukovou aktivitu. Provázející učitelka Iveta dokázala pracovat **flexibilně s plánem výuky, předvídat následné kroky a paralelizovat činnosti**, což lze chápat jako dovednosti řízení třídy spojené s fází profesního vývoje (srov. multitasking in Píšová, 2011).

Ukázka 7.5. *Učitelka Iveta provádí s žáky větný rozbor. Žáci nedocházejí ke správné odpovědi.*

Učitelka Iveta: Tak víte co, než, uděláme to jinak, necháme tady to souvětí... ((ukazuje na tabuli)) a napiš si větu: Náš dědeček – vy si napište také – náš dědeček je ještě mladý. Možná na to přijdeme...

Ž: nnnnn.

Učitelka: No jéje, sponové, teď jsme si na to vzpomněli hravě... Vidiš, že jsme se k tomu nakonec dopracovali.

V této ukázce učitelka operativně změnila větu pro rozbor tak, aby žáci identifikovali sponové sloveso. To, že se učitelka Iveta neodchyluje od výukového plánu, označila i ve škále managementu chování a výuky (BIMS), kde je rozdíl mezi učitelkou a studentkou Zdenou u této položky 2 body (odpověď na škále BIMS22: studentka: 5 – *souhlasím*, učitelka: 3 – *spíše nesouhlasím*). Toto však neplatí u širšího výzkumného vzorku (srov. kap. 5). Byť dodržování plánu souvisí mimo jiné s potřebou kognitivního uzavření, lze o něm uvažovat i z hlediska fáze profesního vývoje a sociální role. U zkušené učitelky Ivety lze předpokládat méně pevné a detailně strukturované plány výuky, což může souviset s její nízkou deklarovanou mírou odchylek od výukových plánů. Zkušený učitel také může lépe směřovat k výukovým cílům proměnou aktivit ve výuce dle aktuálních potřeb žáků. Z hlediska sociální role lze u studentů uvažovat o charakteru jejich pregraduální přípravy, ve které mohou být vedeni k rigidnějšímu plánování výuky, a také o jejich nejistotě v nové roli, ve které může být pevný výukový plán „berličkou“ kompenzující schopnost flexibilně reagovat na situaci ve výuce.

Z hlediska plánování výuky má učitelka dopředu jasno, které kroky budou následovat a **předvídá** i detaily práce ve třídě, například kolik prostoru bude na tabuli potřeba. Žáka proto při psaní na tabuli učitelka Iveta usměrňuje: „Piš to

menším, pak to musíme mazat.“ Dalším znakem zkušeného učitele je **paralelizace činností**. Pokud učitel potřebuje během výuky připravit pomůcky, zaměstná žáky úkolem, aby nevznikaly časové prostoje (a rušivé chování). Když například učitel potřebuje nalepit lístečky na tabuli pro další aktivitu, souběžně zadá žákům samostatnou práci. Paralelizace je také běžná při přípravě audiovizuální techniky provázejícím učitelem: „A přečtěte si pro sebe cvičení 3, tam máme subjektivně zabarvený popis.“ ((*Žáci čtou, učitelka hledá něco v počítači, vstává a zapíná data-projektor, Dan začne zatahovat clonu na okně.*)) (učitelka Iveta)

V případě práce s audiovizuální technikou dochází k určité **rutinizaci**. Žák Dan zatahuje clonu na okně bez verbálního či neverbálního pokynu učitele. Zatímco učitelka připravuje počítač, žáci si čtou. Zkušený učitel tedy **využívá efektivněji výukový čas**, čímž zároveň zabraňuje nudě, ze které může pramenit nekázeň žáků. Zde se zjevně prolíná management výuky s managementem chování tak, že **efektivním instruováním** jsou naplňovány také cíle managementu chování (tedy zajištění spolupráce žáků).

Studentka učitelství rutinizací nedisponuje a **naplnění výukových cílů** je pro ni tak někdy obtížné. Ve svém deníku si studentka Zdena poznamenala didaktický cíl: „Cílem výchovně-vzdělávacím bylo, aby žáci poznali, k jakým morálním hodnotám vede mládež Foglar, k jakým morálním hodnotám jsou vedeni ve škole, v kroužcích, popřípadě ve skautském oddílu (pokud nějaký navštěvují) a uvědomili si, které hodnoty ve svém životě mají a upřednostňují.“

Ve výuce studentky Zdeny se pak vyskytla tato situace vztahující se k deníkovému záznamu:

Ukázka 7.6. *Výuka studentky učitelství Zdeny, český jazyk a literatura*

Žák: My třeba na skautech máme takovou velkou tabuli a na ni věšíme věci, co se nám za ten den třeba nelíbily a co se nám líbily. A když třeba řekneme nějaký sprostý slovo a dozví se to vedoucí, tak musíme si vyčistit zuby, hned jak ho řekneme, a napsat to na papírek a hodit to do sprostý houby.

Studentka učitelství Zdena: Jo.

((*Žáci se smějí.*))

Žák: A na konci, na konci vždycky vedoucí to veme a přečte nám, co jsme za ten den říkali.

Studentka učitelství: A to si dáváte pozor, protože se vám pořád nechcou čistit zuby.

Žák: A my třeba si ty zuby ani nečistíme. My tam jenom jdeme, dáme si do pusy pastu, vyflusneme to a řekneme vedoucímu, že jsme si je vyčistili a ať na něj dejchneme.

Studentka učitelství: No. Ale tak to vás taky učí ten pořád si dávat do pusy pastu, že jo. Tak si radši už dáváte pozor.

((*Žáci se baví se jeden přes druhého.*))

Vojta: Co je na tom špatného, takhle si po obědě vyčistit zuby? ((*Směje se.*))
Studentka učitelství: Děcka, tak ticho. Po obědě jo, ale ne po každým sprostým slově, že jo. Kór, když jich třeba řekneš za ten den dvacet těch sprostých slov. ((*Žáci se mezi sebou baví.*))

Studentka učitelství: Tebe by bavilo čistit si pořád zuby, jo?

Žák: Akorát bych je měl bílý jako zmizík. A musel by to slyšet vedoucí, což on nikdy neslyší.

((*Žáci se smějí.*))

Studentka učitelství: Tak si vemte čítanku na straně sto čtyřicet dva a přečteme si kousek z toho díla.

Studentka Zdena nedokázala **výukovou situaci vytěžit** za účelem naplnění stanovených cílů, přestože žáci byli aktivní a participovali na výukové komunikaci. Sami přinášeli příklady hodnot a norem (nemluvit sprostě) a sankcí za jejich nedodržování (čištění zubů jako následek za porušení normy). Studentka však přepnula do hodnotícího módu vzhledem k předkládanému obsahu (vyjádření nelibosti k čištění zubů po každém sprostém slově). Studentka zůstává v konkrétní rovině uvedeného případu, nevyužívá **uptake**. Namísto toho se sama vymezuje ke zmíněnému pravidlu.

Můžeme shrnout, že management výuky je determinován jak nastavením role praktikanta, tak i fází profesního vývoje. Ve srovnání s provázející učitelkou je výuka studentky učitelství Zdeny méně **kognitivně náročná**, studentka **nezapojuje do výuky všechny žáky** (stejně jako provázející učitelka využívá spolupráci s aktivní žákyní Eliškou, se kterou komunikuje nejvíce), **zpětná vazba k žákovským odpovědím** je typická především akceptací nebo detekcí chyby. Absentuje uptake, který by umožnil rozvíjet žákovské uvažování (srov. Šedová et al., 2016). Pro studenty učitelství však přinášejí výukové situace – zejména neočekávané a náročné – velký potenciál pro učení, jsou-li **reflektované** (srov. Nehyba & Šimůnková, 2016).

I přes zmíněné problémy vnáší student učitelství do výuky provázejícího učitele nové podněty. Svoji aktivní roli vidí studentka Zdena zejména v motivaci žáků k dílčím aktivitám ve výuce. Za tímto účelem do výuky záměrně začleňuje zajímavosti. Zajímavosti jsou často zmiňovanou strategií managementu výuky („aby si to žáci pamatovali“) i chování („aby žáci nevyrušovali“) mezi studenty i učiteli. Dále přináší práci s moderními technologiemi a nové pomůcky. V oblasti managementu výuky tak studentka může obohatit provázející učitelku zprostředkováním nových metod a metodických postupů ve výuce. To její provázející učitelka potvrzuje: „Třeba v té němčině, ona tam dělala takové věci (pozn. pracovní listy), které třeba jsem potom i zařadila já do té své práce.“ (učitelka Iveta)

Student učitelství na praxi může učiteli ukázat třídu v novém světle a aplikovat strategie, které by provázející učitel sám nevyzkoušel: „Já teda bych se neodvážila vést úplně, tak jak ona tu hodinu vedla německy.“ (učitelka Iveta)

Student v managementu výuky získává specifickou pozici vůči provázejícímu učiteli – je inovátorem, nositelem moderních didaktických trendů a často bývá velmi dobře připraven i oborově. V oblasti jazykového vzdělávání je toto patrné u studentů, kteří častěji cestují do zahraničí než jejich provázející učitelé, a v cizím jazyce se tak mohou cítit jistěji. Oproti managementu chování zde student učitelství může nabývat větší míry expertnosti ve vztahu k provázejícímu učiteli. Na management výuky se studentce Zdeně daří lépe připravit než na management chování, a to jak v pregraduálním vzdělávání na fakultě, tak i ve sdílení přípravy na výuku s provázející učitelkou. Management chování se tak ukazuje jako potenciální „Achillova pata“ v řízení třídy studentem učitelství, neboť je více navázán na roli učitele.

7.3 Řízení třídy na scéně a za scénou: shrnutí a diskuse

Řízení třídy je komplexní činnost učitele podmíněná výukovými i mimovýukovými faktory. Různé modely fází profesního vývoje ukazují, že začínajícím učitelům (či studentům učitelství) jde především o zvládnutí základních dovedností potřebných pro vyučování (Lukas & Mareš, 2015). Studenti učitelství se tedy zaměřují zejména na management výuky. Oblast managementu výuky je pro zkoumanou studentku učitelství a její provázející učitelku více explicitní a snáze ji tedy mohou sdílet. To, že jsou mezi studenty učitelství a provázejícími učiteli sdíleny zejména didaktické znalosti, naznačuje i výzkum Švece a kol. (2016). Studentka učitelství navíc v oblasti managementu výuky může demonstrovat svoji expertnost díky oborovým znalostem i znalostem nových metodických postupů, přestože vzhledem k fázi profesního vývoje a obeznamenosti s individualitou žáků ve třídě zde má určitou výhodu provázející učitelka.

Na oblast managementu chování je pro studenty učitelství obtížnější připravit se v pregraduálním vzdělávání zejména z důvodu mezery mezi teorií a praxí (Darling-Hammond, 2009; Korthagen, 2011). Tuto mezeru mají za úkol přemostit i učitelské praxe. Oblast managementu chování je však úzce provázána se sociální rolí učitele a pro studenta učitelství v roli praktikanta tak může být obtížnější. Studentka v této oblasti nedisponuje nástroji plnohodnotné role učitele spočívajícími zejména v budování dlouhodobého vztahu se žáky a s jejich rodiči. Do managementu chování se snaží proniknout pozorováním provázející učitelky, přičemž management chování lze považovat za oblast pozorovatelnou obtížně. Management chování je totiž součástí normativního světa školní třídy (Lojdrová, 2016), v němž jsou mnohé normy nepojmenované, utvářené mimo aktuální výukovou situaci. Docházíme tedy k tomu, že oblast managementu výuky je více utvářena přímo ve výuce než oblast managementu chování, studentka učitelství se na ni může snáze připravit a tuto přípravu může lépe sdílet s provázející učitelkou. Oproti tomu oblast managementu chování je výrazně tvořena i faktory mimo výuku a implicitními normami, které nemusejí být předmětem sdílení

mezi provázející učitelkou a studentkou učitelství. Management výuky tedy může být studentkou učitelství více utvářen přímo ve výuce či při její bezprostřední přípravě (na scéně), zatímco management chování je výrazněji ovlivněn i mimo-výukovými faktory (za scénou). Obě oblasti se přitom ovlivňují, proto i pro dobře připraveného studenta v oblasti managementu výuky může být obtížné řídit třídu. Klíčem k řešení této situace je výraznější podpora studenta učitelství provázejícím učitelem v oblasti managementu chování a také zexplicitnění této oblasti řízení třídy v reflexi provázejícího učitele se studentem učitelství (srov. kapitolu 9).

8 SOCIALIZACE STUDENTA UČITELSTVÍ DO DISKURZIVNÍ KOMUNITY TŘÍDY: MEZI ZAMĚŘENÍM NA UČITELE A NA ŽÁKA

Kateřina Lojdová

Tato kapitola popisuje socializaci studenta učitelství na praxi do školní třídy jakožto diskurzivní komunity, která je utvářena zejména provázejícím učitelem, jenž ve třídě vyučuje běžně. Školní třídu lze chápat jako diskurzivní komunitu, která sdílí určité komunikační repertoáry a kterou zároveň tyto repertoáry utvářejí jakožto specifické sociální prostředí (Heller, 2014). Z hlediska diskurzu nejde jen o to, o čem se mluví, ale i o to, jak se o tom mluví, tzn., do jakých souvislostí jsou věci dávány, v rámci jakých schémat jsou interpretovány (Bittnerová, Doubek, & Levínská, 2011) a čí pohledy na svět jsou zprostředkovávány (Cazden, 2001).

Diskurz školní třídy je popsán mnoha odborníky jako institucionalizovaný a velmi odlišný od jiných platform komunikace. Diskurz školní třídy zahrnuje diskurzivní pravidla určující podmínky smysluplnosti výpovědi a propůjčující aktérům podle jejich pozice a kontextu právo pronášet výpovědi (Klapko, 2016). Tato pravidla můžeme spojit s žákovským (student-talk register) a učitelským registrem (teacher-talk register) (Cazden, 2001; Šedová et al., 2012; Šedová et al., 2016; Makovská, 2011b). Zjednodušeně můžeme říci, že se v případě obou registrů jedná o očekávané komunikační chování v dané sociální roli. **Učitelský registr** je spojen s požadavky, rozkazy, hodnocením a nadřazenou mocenskou pozicí. **Žákovský registr** neodkazuje ke způsobu, kterým žáci hovoří, jak by se na první pohled mohlo zdát, ale k požadavku učitele na to, jakým způsobem mají žáci hovořit (Skidmore & Murakami, 2016).

Cílem této kapitoly je popsat, jak probíhá socializace studentky učitelství na praxi do diskurzivní komunity školní třídy. K tomu bylo zapotřebí zjistit pojetí řízení třídy studentky učitelství a provázející učitelky (tzv. interpretační repertoáry řízení třídy) a naplňování prvků těchto interpretačních repertoárů ve výuce studentky učitelství a provázející učitelky. Výzkumná otázka, na kterou hledáme odpověď v této kapitole, zněla: *Jak se interpretační repertoáry řízení třídy provázející učitelky a studentky učitelství promítají do výukové praxe?* Analýza je postavena na dvojici provázející učitelka Iveta a studentka učitelství Zdena. Dvojice je specifická velkým věkovým rozdílem mezi studentkou a její provázející učitelkou (provázející učitelka je „dvougenerační učitelkou“, viz kapitolu 7). I vzhledem

k tomuto věkovému rozdílu je zajímavé zaměřit se na odlišné diskurzy řízení třídy u obou aktérek, byť spojení podoby diskurzu řízení třídy s věkem učitele je zjednodušující.

Pod analýzou diskurzu se skrývají rozmanité metodologické přístupy. V tomto textu byly použity postupy kritické diskurzivní psychologie (CDP). CDP analyzuje tzv. **interpretační repertoáry mluvčích** a jejich důsledky z hlediska jednání (Parker, 2002; Potter & Wetherell, 1995). V kontextu této kapitole hovoříme o interpretačních repertoárech řízení třídy a sledujeme, jak souvisí s výukou. K analýze interpretačních repertoárů v datech z rozhovorů byly využity techniky IPA (Smith & Osorn, 2015), konkrétně trojí kódování dat: deskriptivní, jazykové, konceptuální. V první fázi byly při opakovaném pročitání rozhovorů tvořeny deskriptivní poznámky. Druhá fáze kódování se zaměřila na lingvistické strategie (srov. Cazden & Beck, 2003; Weller, 2018). V konceptuální fázi analýzy dat byly z kódů a poznámek vytvořeny konceptuální kategorie. Tyto konceptuální kategorie se staly jádrem tzv. interpretačních repertoárů (v textu jsou označeny verzálkami).

Dále jsme se zaměřili na to, jak jsou interpretační repertoáry řízení třídy naplňovány ve výuce studentky učitelství a její provázející učitelky. Analýza videozáznamů a transkriptů výuky byly provedena postupy kritické analýzy diskurzu třídy (critical classroom discourse analyses, CCDA). CCDA se zaměřuje na kódování znaků diskurzu, které se mohou skrývat za tím, co bylo vysloveno (Bloome et al., 2004). „Kritická“ dimenze kritické analýzy diskurzu spočívá v zaměření se na to, jak je v diskurzu vyjadřována moc, nerovnost a dominance (Brooks, 2016). Provedená analýza komunikace ve výuce se zaměřila na mocenské pozice a jejich souvislost s věděním.

Výsledkem kombinace metod sběru a analýzy dat je komplexní popis výukových praktik studentky a provázející učitelky (CCDA) v kontextu jejich individuálního prožívání a pojetí řízení třídy (IPA). Zkoumanou dvojicí jsou studentka učitelství Zdena a její provázející učitelka Iveta, neboť v případě analýzy dat této dvojice se téma diskurzu ukázalo jako nosné. Kapitola nejprve popisuje interpretační repertoáry řízení třídy provázející učitelky a jejich odraz ve výuce. Poté se zaměřuje na interpretační repertoáry studentky učitelství. Nakonec je pozornost věnována výukovým praktikám studentky učitelství v kontextu interpretačních repertoárů řízení třídy jak provázející učitelky, tak i studentky samotné.

8.1 Interpretační repertoáry řízení třídy provázející učitelky: zaměření na učitele

Pohled učitelky Ivety na řízení třídy je charakteristický zaměřením na učitele (*teacher-centered approach*). V **managementu výuky** je přístup zaměřený na učitele charakteristický zejména odpovědností za učení, která v perspektivě učitele není připisována žákům, nýbrž jemu samotnému. Pokud učitelka Iveta popisuje

problémy žáků v učení, popisuje je jako problémy učitele. Například, když žák dostane pětku, učitelka to chápe jako „svůj problém“. Partnerem (a pojistkou) v řízení procesu učení nejsou pro učitelku Ivetu žáci, nýbrž jejich rodiče: „Mají to na lístečku, rodiče to podepíší, aby s tím byli taky seznámeni, aby si pak nemohli vymlouvat.“

Učitelka využívá podpisy rodičů jakožto kontrolního mechanismu v procesu učení žáků a zároveň tím distribuuje kontrolu nad tímto procesem mezi sebou a rodiči. Učitel se zde zodpovídá a „skládá úcty“ instituci školy, případně rodičům žáků, nikoliv však žákům samotným. Ti jsou v tomto přístupu jen jakýmsi „pasivním produktem“, na kterém uvedené strany pracují. Odpovědnost za učení na straně učitele vychází z jeho pojetí role garanta vědění garance. Učitelka se situuje do ROLE GARANTA VĚDĚNÍ, což vede k výukovým praktikám, ve kterých je učitelka odpovědnou osobou za učení žáků. Tato role je lépe naplňována v tradiční transmisivní než v konstruktivistické výuce, ve které je vědění spíše utvářeno v interakci učitele a žáků. Role garanta vědění se tedy promítá i do volby vyučovacích metod. Učitelka Iveta preferuje využívání transmisivních výukových metod spíše než metod konstruktivistických (vycházejících z přístupu zaměřeného na žáka). Využití transmisivních výukových metod je učitelkou Ivetou legitimizováno ODPOVĚDNOSTÍ UČITELE ZA UČENÍ. Naopak využije-li učitelka konstruktivistické výukové metody, pak ztrácí nad výstupy z učení kontrolu. Výstupy z učení přímo vztahuje ke svojí aktivitě, nikoliv k aktivitě žáků. Jinými slovy, konstruktivistické výukové metody v perspektivě učitelky nevedou k výstupům z učení, které ona sama definuje a garantuje.

Tradiční výukové metody spíše odpovídají *přístupu zaměřenému na učitele* tím, že poskytují dominantní roli učiteli a umožňují mu „držet“ odpovědnost za učení na jeho straně. Zde je však třeba poznamenat, že učitelka rozlišuje volbu výukových metod dle výukových cílů a obsahu. Zatímco v gramatice se striktně drží tradičního transmisivního přístupu, například ve slohu připouští možnost využití metod vycházejících z konstruktivismu. Celkově se však učitelka Iveta nachází v tlaku transmisivní-konstruktivistická výuka, který sama pojmenovává: „Nejradši učím normálně frontálně vyučování, jo, já vím, že dneska se to už nenosí.“

Dalším znakem přístupu zaměřeného na učitele je DŮRAZ NA VNĚJŠÍ MOTIVACI ŽÁKŮ. Jako nástroj motivace učitelka opakovaně uvádí známky: „Na jedničky zatím děti slyší. ((smích)) Ne všichni, ale jako většinou téměř všechny na to slyší.“

Pojmenovává, že se nejedná o univerzální nástroj motivace, který je vhodný pro všechny žáky. Další nástroje motivace, které zmiňuje, jsou však také spíše vnější: vysvědčení, přijetí na školu. Z hlediska vnitřní motivace můžeme uvažovat například o zvládnutí gramatiky, které učitelka pojímá jako něco, co mohou žáci využít v osobním/milostném životě: „Já říkám vždycky, nepiš dívce nic, radši

jí to říkej (kvůli pravopisným chybám), i když nevím, jestli té dívce by to zrovna vadilo, dneska.“

Opět se zde zřejmě jedná spíše o potřebu učitelky než o potřeby žáků. Práce s potřebami žáků a jejich vnitřní motivací je v *přístupu orientovaném na učitele* upozaděná.

V **managementu chování** jde zejména o pravidla chování ve třídě, jejich ustavování a dodržování. Práce s pravidly v pojetí učitelky Ivety také naplňuje interpretační repertoáry řízení třídy *zaměřené na učitele*. Přestože učitelka deklaruje demokratičnost pravidel, která je patrná ve vyjádření o pravidlech v první osobě množného čísla, ve skutečnosti se jedná o pravidla nařízená učitelem, tedy PRAVIDLA PSEUDODEMOKRATICKÁ: „Stanovíme pravidla, například přesně vědí, kdy dostanou domácí úkol.“

Učitelka nebuduje společné diskurzivní pole pravidel pro žáky a učitele, nýbrž žáky označuje jako „oni“ a formální pravidla (školní řád) vztahuje pouze k „nim“: „Oni to mají stanoveno ve školním řádě.“

Osobní zájmena je třeba interpretovat v kontextu dalších jazykových prostředků, v tomto případě užitím trpného rodu (pasivu). Pasivem ve vyjádření o pravidlech ve školním řádu dává učitelka najevo svou nezúčastněnost a distingovanost v práci s těmito pravidly danými „shora“. Označuje je jako daná, přičemž neshledává svoji aktivní roli v jejich transmisi.

V managementu chování žáků ze strany učitelky Ivety lze identifikovat PROPAST JÁ A ONI, která je charakteristická pro celkové pojetí výuky učitelky Ivety. Projevuje se častým využíváním zájmena „oni“ ve vztahu k žákům. Učitelka prakticky nepoužívá zájmeno „my“ pro popis činností ve výuce. Tímto jasně ohraničuje aktéry výuky a staví mezi ně bariéru.

Jedním z prostředků pro vyjednávání pravidel v managementu chování žáků jsou pro učitelku Ivetu komunitní kruhy, ve kterých se řeší problémy ve třídě. Žákovská agenda v těchto komunitních kruzích však musí být v mezích diskurzu definovaného učitelkou Ivetou. Učitelka usměrňuje, co mohou žáci řešit a které připomínky jsou relevantní. Například stížnosti na učitele nepovažuje učitelka za agendu, která by do komunitních kruhů náležela. Opět se jedná o práci s pravidly, která se týkají jednostranně žáků, nikoliv učitelů. Pod „zástěrkou“ řešení problémů žáků se v komunitním kruhu se rozebírají spíše problémy učitele: „Zrovna dneska jsme řešili – vulgárně hovoří mezi sebou, tak to třeba řešíme.“

Vulgární mluva mezi žáky nemusí být vnímána žáky jako problém (srov. Bittnerová, 2002), problémem se stává spíše ve vztahu k normám školy a jejím představitelům. Komunitní kruhy tak někdy vynuceně slouží k řešení problémů, které nejsou skutečnými problémy žáků: „Posíláme si míček, tak teď máš míček ty, jaký máš problém?“

Nabízí se tedy otázka, jak vypadá kázeňská situace ve třídě této učitelky. Učitelka deklaruje, že se ve třídě s kázeňskými problémy nepotýká. Analýza

rozhovoru a zejména videozáznamů výuky však ukazuje, že nekázeň a nespokojenost je pro ni téma. Spíše než o nepřiznanou nekázeň se jedná o nevyužitý potenciál proaktivních strategií řízení třídy, tedy o absenci práce s formálními a neformálními pravidly třídy: „Já teda problémy s kázní, možná to je věkem, a já problémy s kázní nemám, abych jako se zabývala, přemýšlela o tom, jak ji udržet...“ Vzhledem ke své sociální roli má provázející učitelka větší prostor pro využití proaktivních strategií řízení třídy, jejich skutečné naplnění však souvisí s individuálními charakteristikami učitele.

Důsledkem absence proaktivních strategií managementu chování je aplikace reaktivních strategií. Učitelka Iveta přitom využívá zejména subtilní disciplinační mechanismy: „Zlobí, mlčím, neokřikuju je, no tak se dívám na hodinky, budeme tady další dvě minuty, je to daleko lepší než když člověk na ně křičí.“

Iveta se však setkává i se závažnějšími projevy nekázně, které řeší tradičně represivně, například důtkou učitele, např. za označení jiné učitelky vulgarismem. Sama však shrnuje, že represivní strategie jsou neúčinné: „Takže jako já jim domluvím, že by to tak dělat neměli, oni mě poslouchají, odkejvou to, ale za chvíli to udělají zas, že, no tak, jako jak to řešit, no, tak teď jsem jim rozdala důtky třídního učitele.“

V kázeňských strategiích učitelky Ivety je patrný jednosměrný vztah učitele a žáků, učitel jako „držitel“ školní agendy, který domlouvá žákům, aby se této agendě podřídili. Nestane-li se tomu tak, následují represe.

Učitelka Iveta tedy chápe KÁZEŇ JAKO NÁSTROJ SLOUŽÍCÍ UČITELI, nezmiňuje explicitně význam kázně pro žáky či pro budování prostředí vhodného pro učení. Patrné je to i ve výroku o třídní samosprávě: „Třídní samospráva, takže i ta je ku pomoci učiteli.“

S odpovědností učitelky za proces učení souvisí konstruování její KONTROLNÍ ROLE, kterou učitelka Iveta spojuje jak s managementem výuky (kde je garantem vědění), tak i s managementem chování (kde je výhradním garantem normativního řádu). V následující kapitole naznačíme, jak učitelka *interpertační repertoáry řízení třídy zaměřené na učitele* legitimizuje.

8.1.1 Legitimizace na učitele zaměřených interpertačních repertoárů učitelky

Zajímavé je nahlédnout na legitimizační nástroje *interpertačního repertoáru řízení třídy zaměřenému na učitele* učitelky Ivety. Nejčastěji zmiňovaným legitimizačním nástrojem je věk učitelky Ivety. Diskurz řízení třídy provázející učitelky je silně konstruován jejím věkem. Učitelka je již v důchodovém věku, zatímco žáci navštěvují 6. ročník, tzn. je jim 11 let. Učitelka zvýrazňuje věk jako faktor, který legitimizuje její autoritu a celkově dominantní postavení v řízení třídy. Na druhou stranu učitelka označuje věkový rozdíl jako bariéru mezi učitelkou a žáky.

Ukázka 8.1. *Rozhovor s učitelkou Ivetou (dílčí ukázky)*

Iveta: Jsme o dvě generace od sebe (pozn.: ve vztahu k žákům)...

Iveta: Protože jsme jako dohlížely s paní učitelkou, byly jsme důchodkyně, (takže jsme vedle nich) starý báby...

Iveta: Tam jako asi nemáme nic společného, já jsem pro ně už stará...

Vymezení se vůči žákům skrze generační mezeru učitelka neustále zdůrazňuje. Považuje sama sebe za někoho, kdo je žákům věkově velmi vzdálen. I přesto (a právě proto) však věk tvoří významný legitimizační nástroj jejího interpretačního repertoáru řízení třídy *zaměřeného na učitele*. Žáky nazývá DĚTMI (v rozhovoru o délce jedné hodiny zmíněno slovo děti 34x). Použití termínu dítě namísto žák přitom může směřovat k vykročení ze školního diskurzu o rolích těchto aktérů (srov. Štech, 2016). Kontext asymetrického vztahu je dán u učitelky Ivety velkým věkovým rozdílem, ale i diskurzivně konstruovanou rolí žáků. Učitelka musí na žáky dohlížet, protože „jsou to děti, že jo“.

Jsou-li žáci diskurzivně konstruováni jako děti, pak lze řízení třídy zaměřené na učitele legitimizovat domnělými potřebami dětí: „S některými dětmi se dá spolupracovat, s některými to nejde, některá skutečně potřebují pevnou ruku a vedení.“

Role učitele a žáků jsou vždy hierarchické a asymetrické. Odkazem na období dětství však tato asymetričnost a hierarchičnost překračuje hranice školy, stává se obecným principem nerovnosti. Děti jsou tedy těmi, kdo potřebují pevné vedení. Zároveň takto diskurzivně konstruované dětství může nést znaky podpory, pomoci a ochrany. I ta však může být „obalem“ pro upevnění mocenské pozice učitele. V asymetrickém vztahu učitele a dětí je řada nerovností, přičemž asi nejvýraznější je nerovnost v odpovědnosti. Vracíme se zde ke znaku *interpretačního repertoáru zaměřeného na učitele*, kterým je přebírání odpovědnosti učitelem, kdy se veškeré problémy žáků stávají problémy učitele. V oblasti managementu chování je legitimizačním mechanismem přebírání odpovědnosti diskurzivně konstruované dětství žáků – děti musí poslouchat dospělé. V oblasti managementu výuky je legitimizačním mechanismem vědění samo – žáci se to musí naučit. Jelikož je nositelem vědění učitelka, expertíza spočívá výhradně na straně učitelky. Proces učení je v gesci učitele, tzn., že učitel nejlépe ví, co, kdy a jak se má žák učit, ale i kdo se co naučil: „Když si myslím, že to umí, tak si napíšeme nějakou drobnější písmečku, větší“.

8.2 Odras interpretacních repertoárů řízení třídy učitelky v jejich výukových praktikách

Funkci interpretacních repertoárů řízení třídy učitelky Ivety v rámci lokálního výukového kontextu popíšeme na základě analýzy výuky. Konkrétně se zaměříme na to, jak jsou *interpretační repertoáry řízení třídy zaměřené na učitele* použity

vány a vyjednávány v rituálech ve výuce, diskurzivních prostředcích a výukových praktikách.

Výuka učitelky Ivety zahrnuje **rituály zaměřené na učitele**. Jedná se o mocenské rituály, které se naplňují v komunikačních aktech. Iveta těmito rituály vymezuje a udržuje distinkci role učitele a žáků. Typickým rituálem učitelky Ivety je *rituál omlouvání*. Při příchodu učitele do třídy se žáci postaví a na pokyn učitelky se posadí. Toto je tradiční způsob pozdravu učitele žáky v českých školách. Zároveň se jedná o rituál dominance učitele, ve kterém se žáci mohou posadit až na jeho pokyn. Ve třídě učitelky Ivety je na rituál pozdravu přímo navázán rituál omlouvání. Žáci, kteří mají nějakou omluvu, se na pokyn učitelky neposadí, nýbrž zůstanou stát a postupně se omlouvají. Důvodem omluvy může například být zapomenutý sešit, domácí úkol nebo podpis úkolu od rodičů, který učitelka využívá proto, aby žáci vypracovávali úkoly doma. Žáci takto činí bez výzvy učitele, jedná se o ustálenou praxi (ukázka 8.2).

Ukázka 8.2. Úvodní část jedné z hodin českého jazyka učitelky Ivety

Barča: Paní učitelko, prosím, omluvte mě, já nemám podepsaný úkol..

Učitelka: Franta.

Franta: Paní učitelko, já jsem zapomněl napsat nadpis, tak jestli to mám napsat někde nad to nebo (nnn)

Učitelka: Napiš to někde pod to.

Učitelka: Julča.

Julča: Paní učitelko, prosím omluvte mě, já nemám podepsaný domácí úkol.

Učitelka: To co včera.

Nela: Paní učitelko, prosím omluvte mě, já nemám podepsaný domácí úkol.

Učitelka: A jak to máš ty s tím sešitem?

Nikola: No, paní učitelko, já jsem ho teďka našla, (takže nemám domácí úkol).

Učitelka: Kdes ho měla?

Nikola: V aktovce.

Učitelka: A úkol teda nemáš?

Nikola: Nemám.

((Eliška se hlásí.))

Učitelka: Copak ještě, Eliška?

Eliška: Já jsem si teďka vzpomněla, že tam taky nemám nadpis. (A jak to mám opravit?)

Učitelka: Tak to nech, já ti tam udělám vidličku a napíšeš ho do opravy.

Eliška: Já to mám u toho 4.a. Já jsem dělala prvně to (nnn).

((K: Nese sešit paní učitelce na stůl.))

Karolína: Paní učitelko, prosím vás omluvte mě, já nemám domácí úkol, protože (já jsem ho ještě ráno měla a nevím, kde mám sešit).

Učitelka: A neslyšeli jsme to už minule? (Netvrdila jsi, že jsi ho měla?)

Karolína: No, ale já jsem si založila novejš sešit, právě.

Učitelka: Aha. Založila sis nový a ten nemáš taky. Tak, (kdo ještě dál)?

Žák: Paní učitelko, já nemám podpis.

Učitelka: Tak, úlohu nemá teda Nikola a Karolína, takže pojdte pro poznámku se žákovskou knížkou, ale svižně!

Tento omlouvací rituál je přítomen téměř v každé vyučovací hodině učitelky Ivety. Je nefunkční pro to, aby žáci zvládali plnit úkoly, neboť nijak nepřispívá ke zlepšení situace, která se v hodinách neustále opakuje. Omlouvací rituál neslouží k podpoře procesu učení žáků, spíše je mocenským nástrojem učitelky. Jeho zařazení na samém začátku vyučovací hodiny „uvozuje“ diskurz výuky jako asymetrický. Učitelka některé méně vážné „přestupky“ ignoruje, u těch závažnějších využívá formální represivní sankci. Nepracuje s proaktivními nástroji řízení třídy, které by mohly přispět k tomu, aby se zapomínání úkolů neopakovalo. *Rituál omlouvání* se tak stává každodenní součástí její výukové praxe a symbolem dominance učitele.

Diskurzivní prostředky učitelky Ivety vedou k budování *diskurzu zaměřeného na učitele*. Patrné jsou zejména v instruování žáků. Pokud chce učitelka oslovit třídu, využívá zejména pojem: DĚČKA. O žácích jako o dětech tedy nejen uvažuje, jak jsme uvedli v kapitole 8.1 o interpretačních repertoárech, ale taky je tak oslovuje. Pozornost žáků dále učitelka získává tím, že strhává pozornost na sebe: „Teď mě, prosím vás, poslouchejte“. Nepojmenovává výukové cíle ani neargumentuje využitelností učiva pro žáky. Instruování začíná v některých případech otázkou na žáky jakožto prostředkem *zaměření na žáka*, avšak učitelka očekává odpověď v mezích školních rutin, nikoliv ve smyslu významu pro žáky či jejich život (ukázka 8.3).

Ukázka 8.3. *Druhá natáčená vyučovací hodina českého jazyka učitelky Ivety*

Učitelka: Tak, a vy ta díla byste měli znát, proč? ((*Otáčíte tabuli, aby bylo vidět lístečky, které tam předtím lepila.*))

Eliška: (Protože jsme nnn.)

Učitelka: Eliško nahlas. Eliška: Protože jsme si je psali do čtenářského deníku.

Učitelka: Ano, výborně, psali jste si je do čtenářských deníků, TAK.

Také práce s časem odpovídá interpretačnímu repertoáru UČENÍ JE V GESCI UČITELE. Otázky na žáky vztahující se ke zvládnutí úkolu jsou v průběhu instruování nahrazovány pohledem učitele: „Myslím, že už to budete mít, zas to tak dlouhé nebylo“. Ve výuce jsou také patrné projevy interpretačního repertoáru **já a oni**. Učitelka dává například najevo odlišnost žáků od učitele tím, že žáci hovoří jiným jazykem: „Když bych to řekla vaší řečí – kšeft.“

Za povšimnutí stojí také *zdrobněliny*, které učitelka uplatňuje při oslovování dívek: Julčo, Renčo, Barčo. Zdrobněliny jmen žáků mohou být výrazem blízkého

vztahu či vztahu péče, mohou však také být mocenským nástrojem. Zdrobněliny využívané ve výuce učitelky Ivety korespondují s jejím interpretačním repertoárem řízení třídy, ve kterém jsou žáci pojímáni zejména jako DĚTI.

Výukové praktiky jsou u učitelky Ivety rozmanité. V souladu s jejím interpretačním repertoárem řízení třídy ve sledovaných hodinách převažoval transmisivní přístup charakteristiký IRE komunikační strukturou: iniciace – reakce – evaluace (Cazden, 2001; Nystrand et al., 1997; Recuerda, 2010, Šedová, Šalamounová, & Švaříček, 2004). Ve výuce učitelky Ivety se projevuje zmíněný tlak transmisivní-konstruktivistické výuky tak, že učitelka aplikuje některé prvky konstruktivistické výuky ve vztahu k vybraným výukovým obsahům (například ve slohu), přičemž na základě svého interpretačního repertoáru řízení třídy zůstává v *interpretačním repertoáru řízení třídy orientovaném na učitele*. Dochází tak k nenaplnění potenciálu konstruktivisticky orientovaných výukových metod. V podstatě se jedná o *pseudo-na-žáka zaměřený přístup*, kdy jsou konstruktivistické metody aplikovány formálně, neboť učitelka v ně „nevěří“ (nejsou integrální součástí jejího interpretačního repertoáru řízení třídy).

Ukázka 8.4. *Rozhovor s učitelkou Ivetou*

Ta skupinová práce je sice hezká, podle mě, vede k tomu i jejich nějaké tvůrčí činnosti, ale pokud mám vysvětlit učivo a chci, aby teda opravdu věděli, že tahle věta je vedlejší předmětná, tak si myslím, že důležitý je ten výklad učitele, a potom nějaké zkontrolování toho, jak to pochopili.

Distinkci od skupinové práce v tomto výroku naznačuje ukazovací zájmeno označující skupinovou práci a potřeba aktivní role učitele ve vysvětlování učiva k dosažení toho, co učitel chce, aby žáci uměli. Konstruktivistické metody učitelka využívá k ozvláštnění výuky, jejich potenciál pro učení žáků však neshledává v takové míře jako v tradičních transmisivních výukových metodách. Prvky konstruktivismu nebyly ve výuce rozvinuty, neboť učitelka nezplnomocnila žáky v procesu učení, nenechala je budovat poznání na stávajících základech. Nevyužívá například vrstevnického hodnocení, kterým by svoji kontrolní roli nechala cirkulovat ve třídě. Také žákovská volba je v její výuce striktně v mantinelích vymezených učitelkou. Didaktické strategie učitelky Ivety jsou charakteristické jednosměrným vztahem, kde učitel je tím, kdo žákovi vysvětlí a předá učivo.

8.3 Interpretační repertoáry řízení třídy studentky učitelství: přístup částečně zaměřený na žáka

V rané fázi profesního vývoje se interpretační repertoár netýká jen řízení třídy (se kterým má studentka jen několik málo zkušeností), ale zejména motivace k volbě učitelské profese. U studentky Zdeny je to orientace na žáky, kterou zmiňuje

spolu s transmisí učiva: „Rozhodně mám ráda děti. Práce s lidma mě baví, baví mě prostě někomu předávat informace, prostě těm mladším ročníkům vysvětlovat jak to funguje.“

ORIENTACE NA ŽÁKY je hlavní součástí interpretačního repertoáru řízení třídy, který podle ní označujeme jako *přístup zaměřený na žáka*. Studentka Zdena deklaruje *zaměření na žáka*, zároveň je však mísí s některými prvky interpretačního repertoáru *zaměřeného na učitele*. Její interpretační repertoár řízení třídy proto označujeme jako *částečně zaměřený na žáka*. Tento interpretační repertoár se stejně jako u provázející učitelky projevuje jak v managementu výuky, tak i v managementu chování.

V **managementu výuky** si můžeme ve výrocích o učivu studentky učitelství Zdeny všimnout, že GARANTEM VĚDĚNÍ je ona sama. Určuje, co je správně a co špatně, což souvisí zejména s výukou gramatiky, která v pozorovaných hodinách převažovala, a o které studentka referovala. Zároveň však Zdena zdůrazňuje POTŘEBU POROZUMĚNÍ UČIVU NA STRANĚ ŽÁKŮ: „To, co já předávám těm žákům, nebo co je učím, tak oni to přijmou, pochopí a dokáží to použít v praxi.“ Transmisí kurikula tedy legitimizuje prvky *přístupu zaměřeného na žáka* – porozuměním žáků a využitím učiva v praxi. K naplnění tohoto procesu pojmenovává studentka některé důležité předpoklady. Hovoří zejména o BUDOVÁNÍ KLIMATU TŘÍDY, které je v její zodpovědnosti. Vyzdvihuje „vztah vzájemné důvěry, že oni se můžou zeptat, když třeba nerozumí nebo tak jak já to vysvětluju a oni to nechápou, tak se prostě doptají.“

Klima třídy lze spojit zejména s managementem chování, důvěra jako znak klimatu je však v perspektivě studentky jedním z předpokladů úspěšného managementu výuky. Z hlediska motivace žáků ve výuce studentka zdůrazňuje vnější motivaci známkami. Kromě toho ale dodává potřebu vysvětlit žákům PRAKTICKÝ PŘÍNOS UČIVA: „Vždycky jim říct třeba, k čemu jim to bude... třeba vysvětlíte tedy tu novou látku a potom je necháte si to třeba chvilku uležet, rozmyslet a ptát se, čemu nerozumí“. Z hlediska motivace žáků tak zdůrazňuje prostor pro žáky ke kladení otázek o učivu a také sama začíná probírat učivo kladením otázek na DOSAVADNÍ ZKUŠENOSTI ŽÁKŮ: „Brali jsme Jaroslava Foglara a on vedl skautskej oddíl. A tak jsme si začali povídat o tom, jestli děcka navštěvují skautský oddíl nebo jiný kroužek a podobně. A ty děcka to najednou začali vnímat.“

Podmínky pro **management chování** jsou pro studentku oproti učitelce zcela odlišné. Studentka přichází do třídy na omezenou dobu, nezná jednotlivé žáky, pravidla třídy jsou již do značné míry nastavena a komunikace s rodiči je pro ni vzhledem k její roli praktikantky omezená. Studentka se postupně socializuje do diskurzivní komunity třídy ustavené provázející učitelkou. V této socializaci je však aktivním agentem, který může částečně diskurzivní praxi měnit.

Studentka Zdena akcentuje zejména nutnost dobrého vztahu se žáky a potřebu „jednat s nimi na férovku“. Zároveň si je vědoma hranic mezi učitelem a žáky

a asymetričností jejich vztahu: „Prostě si musím tam pořád udržovat pořád ten vztah nadřízenosti nebo nadřazenosti, nesmí sklouznout k tomu, že si budem vykládat.“ Studentka na rozdíl od provázející učitelky i v tomto asymetrickém nastavení akcentuje SPOLEČNÉ DISKURZIVNÍ POLE: MY. Hovoří-li o práci ve výuce, pak většinou nemluví o žácích jako o „oni“, ale činnosti ve výuce uvozuje zájmeno „my“. Jsou-li činnosti označovány jako společné, pak lze předpokládat i SDÍLENÍ ODPOVĚDNOSTI ZA UČENÍ. Kdo je za učení zodpovědný popisuje v rozhovoru studentka takto: „Já jsem jim dala najevo, že pro mě to rozhodně nedělaj, že pro mě se to neučí, že já to umím. Jo, a že třeba i když si to teďka neuvědomujou, tak se jim to potom bude v životě hodit, až budou starší. A že to je jenom na nich a že se to neučí ani pro rodiče, ani pro učitele, ani pro někoho jinýho. Ale učí se sami pro sebe. A když se to učit nechcú, tak že si na to doplatí sami.“

V pojetí studentky Zdeny slouží učení žákům, nikoliv rodičům či učitelům, kterým připisuje odpovědnost za učení provázející učitelka Iveta. Odpovědnost za učení žáků je studentkou legitimizována jejich zájmem na učení. V deklarované rovině tento výrok obsahuje prvky mentorování (až budou starší, doplatí si na to sami).

Studentka také naplňuje KONTROLNÍ ROLI ve výuce, kterou vystihuje výrok: „Než ta hodina začla, tak se ty děcka musely srovnat.“ Označení pro žáky „dětí“ studentka užívá zejména v kontextu kázeňských a mocensky orientovaných situací: „Zvládnout ty křičící děti.“ Označení děti tak může být prostředkem konstruování asymetrických a hierarchických vztahů jako u provázející učitelky. Tyto vztahy studentka nelegitimizuje věkem (byť pro žáky je osobou dospělou), nýbrž rolemi učitele a žáka.

Oblast managementu chování je studentkou chápána zejména v rovině reaktivní. Uvažuje o způsobu řešení problému ve třídě spíše než o tom, jak problémům předcházet. Některé reaktivní prostředky, které využívá, jsou však odlišné od těch, které využívá učitelka Iveta. Studentka Zdena se také setkala s nadávkou ve výuce, když jeden žák označili jiného slovem „debil“. Zdena se zeptala žáka, proč používá slovo debil, čímž žáky překvapila, neboť se slovo dostalo do učitelského registru. Dle svých slov tímto krokem dává najevo, že žáky „nebude soudit“. Deklaruje tak oslabení hierarchického vztahu, byť ve výukové komunikaci usiluje o asymetrické naplnění rolí typické pro vztah učitele a žáků. Ve vztahu k pravidlům ve třídě je pro Zdenu důležitý hlas žáků, byť dodává, že „konečné slovo by měl mít učitel“. Hovoříme tak o OHRANIČENÉM HLASU ŽÁKŮ.

Interpretační repertoár řízení třídy studentky učitelství Zdeny mísí prvky *přístupu zaměřeného na učitele* s prvky *přístupu zaměřeného na žáka* a to tak, že některé prvky *přístupu zaměřeného na žáka* jsou do značné míry ohraničené a limitované (hlas žáků), jiné jsou nahrazeny prvky *přístupu zaměřeného na učitele* (silná kontrolní role učitele).

8.4 Výukové praktiky studentky učitelství v kontextu interpretačních repertoárů řízení třídy studentky a její provázející učitelky

Ve výuce studentky učitelství Zdeny se kromě jejího interpretačního repertoáru *částečně zaměřeného na žáka* odráží rituály a praktiky provázející učitelky. Neboť jsou jejich interpretační repertoáry částečně odlišné, je zajímavé podívat se, jakým způsobem se liší jejich výuka. Zde je třeba připomenout, že odlišnost výuky je dána také fází profesního vývoje studentky a její rolí praktikantky (viz kapitolu 7). Nezaměřujeme se zde proto na problémy v instruování (které souvisí zejména s fází profesního vývoje), ale spíše na rituály a diskurzivní prostředky (které jsou spíše navázány na interpretační repertoár řízení třídy). Zaměříme se přitom na ně v souvislosti s výukou provázející učitelky, abychom tak mohli diskutovat socializaci studentky učitelství do diskurzivní komunity třídy. Některé rituály, diskurzivní prostředky a výukové praktiky provázející učitelky se vyskytují i ve výuce studentky učitelství. Patrný je zejména *rituál omlouvání* žáků, který je ve výuce studentky Zdeny zcela nezměněn.

Ukázka 8.5. *Studentka Zdena zahajuje čtvrtou pozorovanou hodinu českého jazyka v šesté třídě.*

Studentka učitelství Zdena: Dobrý den, sedněte si. ((*Zapisuje do třídní knihy.*))
((*Někteří žáci si sedají, jiní zůstávají stát u svých lavic.*))

Studentka učitelství: Jste všichni něco zapoměli? ((*Mluví k žákům, kteří stojí.*))

Vojta: Paní učitelko, omluvte mě, já nemám domácí úkol.

Studentka učitelství: Dobře, takže na příště, jo. Paní učitelce nebo, jestli se ještě uvidíme spolu, tak to dáš mně.

Eliška: Já jenom, já jsem to (všechno) přečetla, akorát že jsem si myslela, že jsme měli udělat zápis akorát o té jedné straně sto dvacet čtyři, ale jinak to mám všechno přečtený.

Studentka učitelství: Dobře.

Žák: Paní učitelko, omluvte mě, já jsem (tu nebyl). Já jsem o tom nevěděl, že to máme přečíst.

Studentka učitelství: Dobře. Nebyls tady, jo?

Žák: ((*Přítaká.*))

Studentka učitelství: Já myslím, že byl.

Žáci: Ne, nebyl.

Žák: Včera.

Učitelka: To bylo včera? Aha, promiň.

Eliška: Paní učitelko, omluvte mě, já si to pamatuju, ale nemám zápisek.

Studentka učitelství: To nevádí, že nemáte zápisek, hlavně abyste to věděli, jo. Dobře, super.

Karolína: Paní učitelko, já nemám zápisek.

Studentka učitelství: Dobře. (nnn) Já jsem vám říkala, abyste si udělali třeba tři věty nebo odrážky, abyste si to zapamatovali do příště. Nebylo to povinné. Jestli to máte v hlavě, tak je to v pořádku.

Aneta: Paní učitelko, omluvte mě, já nemám podpis u domácího úkolu a ještě jsem (nnn).

Žák: Já nemám úkol.

Studentka učitelství: Dobře. Tak budete spolupracovat ve dvojicích. Budeš se koukat k sousedce, jo.

Omlouvací rituál se studentce učitelství rozrostl díky úkolu, který zadala a který někteří žáci nesplnili. Z hlediska sankcionování studentka pouze akceptuje nesplnění úkolu. Omlouvací rituál se vyskytuje ve výuce studentky Zdeny opakovaně. Rituál nefunkční z hlediska změny jednání žáků, který jsme popsali u provázející učitelky Ivety, se tak zde reprodukuje. Studentka udržuje ritualizovanou strukturu vyučovacích hodin nastavenou ve výuce provázející učitelky Ivety. Začíná rituály omluvy a na konci hodiny se vrátí k tabuli, aby se všichni pozdravili postavením.

Diskurzivní prostředky studentky Zdeny spojíme také s instruováním žáků. Z hlediska instruování žáků studentka nevyužívá zdrobněliny jmen žáků, jak to dělala její provázející učitelka, což nesouvisí jen s jejím interpretačním repertoárem řízení třídy, nýbrž zejména s tím, že jména žáků nezná. Využívá však jmenovky a drží se jmen na nich uvedených. Nejčastěji oslovuje žákyni Elišku, což je aktivní žákyně, se kterou nejčastěji spolupracuje také provázející učitelka. Studentka tak přijímá model interakce s aktivním žákem ve třídě. Tento model nevede k zapojení všech žáků ve třídě, typický pro *přístup orientovaný na žáka*. Studentka tak přijetím tohoto modelu volí „snazší cestu“ interakce se žáky.

Instruování studentky se liší od provázející učitelky občasnými prvky vrstevnického učení a žakovské volby. Jako příklad vrstevnického učení lze uvést využívání spolužáků, aby poradili žákovi, který nezná odpověď na otázku, ukázali mu cvičení v učebnici či s ním sdíleli studijní materiály. Žakovská volba se vyskytuje u studentky Zdeny v podobě základních instrukcí: „Až nebudeš chtít číst, vyvolej dalšího svého spolužáka...“, „Chceš ještě pokračovat?“ Jedná se o strategii provázející učitelky Ivety „vyvolej spolužáka“ avšak v podání studentky Zdeny doplněnou o přidanou hodnotu možnosti volby žáka, kdy tak učiní.

Studentka také zjišťuje stav zpracování úkolu žáky, nepracuje jen s předpokladem, že všichni úkol dokončili: „Tak máte všichni napsáno? Kdo ještě píše, zvedněte ruku. Kdo už nepíše, tak si může začít potichu číst.“

Celkově se však studentka pohybuje v dekontextualizovaném školním diskurzu (což je obecná charakteristika školního diskurzu). Když se rozbíhá konverzace se žáky, kterou je pro ni obtížné řídit, ukončí ji, například přepnutím na didaktické médium: „Tak si vezte čítanku na straně sto čtyřicet dva a přečteme si kousek z toho díla.“

Z hlediska **výukových praktik** převažuje i u studentky Zdeny transmisivní způsob výuky. Vyučovací hodiny kopírují fáze výuky provázející učitelky, což může být dáno i přímým zadáním provázející učitelky. Studentka realizuje především hromadné vyučování v IRE komunikační struktuře. To odpovídá *přístupu zaměřenému na učitele* tím, že dominantní komunikační aktivita spočívá na učiteli, který tuto komunikační strukturu řídí.

8.5 Interpretální repertoáry řízení třídy a jejich reprodukce ve výuce: diskuse

Prostřednictvím výzkumu jsme zjistili interpretační repertoáry řízení třídy studentky učitelství Zdeny a její provázející učitelky Ivety a také to, jak se tyto interpretační repertoáry promítají do jejich výuky. Užitečná se jeví i implikace pro příležitosti k rozvoji profesních dovedností studentů učitelství na praxi a při spolupráci s provázejícím učitelem (více v kapitole 9), které se v tomto směru ukazují jako nevyužité. V diskusi můžeme tyto interpretační repertoáry vztáhnout k diskurzům řízení třídy, které jsou na rozdíl od interpretačních repertoárů chápány jako méně kontextově vázané a tudíž méně proměnlivé napříč kontexty (Wiggins & Potter, 2009).

Přestože se interpretační repertoáry řízení třídy studentky Zdeny a její provázející učitelky Ivety liší (u studentky jsou prvky zaměřené na žáka), jejich výuka se podobá, a to zejména utvářením na učitele orientovaného diskurzu. Taková výuka je typická dominantní rolí učitele, transmisivními výukovými metodami spíše než konstruktivistickými, kontrolní rolí učitele a odpovědností za učení na straně učitele. Popsané interpretační repertoáry řízení třídy se promítají jak do managementu chování žáků, tak i do managementu výuky a utvářejí tak diskurz třídy. V případě provázející učitelky Ivety pokusy o prvky konstruktivistické výuky nemohou zcela fungovat, neboť učitelka zůstává v interpretačním repertoáru *zaměřeném na učitele*. Aby učitelka mohla konstruktivismus skutečně naplnit a proměnila tak diskurzivní praxi, musela by změnit své pojetí učitele, žáků a odpovědnosti za proces učení v duchu *přístupu orientovaného na žáka*. Zároveň je tato učitelka provázející učitelkou studentky Zdeny, která se socializuje do její třídy.

U studentky učitelství Zdeny je pojetí učitele, žáků a odpovědnosti za proces učení bližší *přístupu orientovanému na žáka*. Její interpretační repertoár řízení třídy je tedy vhodnějším předpokladem pro naplnění konstruktivistické výuky a pro proměnu diskurzivní praxe. Studentka se však nachází v diskurzivní komunitě třídy utvářené provázející učitelkou. Tato diskurzivní komunita je tvořena rituály, diskurzivními prostředky a výukovými praktikami, které výuku studentky učitelství ovlivňují. Typický je rituál omlouvání, reprezentující stabilní znak komunikace s širším významem, reprodukcující kulturní kódy a diskurzivní praxi (Bernstein et al., 1966; McLaren, 1999). Změnit jej je tedy pro studentku, která je ve výuce na krátkodobé praxi, obtížné. Ustaveným rituálem provázející učitelky se tak ve výuce studentky učitelství reprodukuje diskurz orientovaný na učitele. Podle Smitha (2005, s. 54) někteří studenti hrají roli agentů sociální změny, kteří rekonceptualizují instruování

a s nimi spojený diskurz. Takovou aktivní roli zastává studentka ve volbě diskurzivních prostředků, kde se studentka relativně emancipuje od diskurzu provázející učitelky, zejména tím, že buduje společné diskurzivní pole se žáky, označené jako „my“. Výukové praktiky studentky jsou opět oblastí, která je determinovaná výukovými praktikami provázející učitelky. Ve výuce studentky Zdeny převládá struktura iniciace – reakce – evaluace (IRE), což je podle Cazdenové (2001, s. 53) přednastavený znak výukového diskurzu, který je chápán jako přirozený v instituci školy. Výuková praxe se odehrává v zaběhnutých praktikách, které nejsou zakotveny jen v hlavách lidí, ale také v materiální a organizační struktuře (Bloome et al., 2005), v českých školách například typických sálovým uspořádáním. Přestože je studentka aktivním agentem v socializaci do diskurzivní komunity školní třídy, zejména rituály a výukové praktiky provázející učitelky (a instituce školy) se jeví jako spíše rigidní a pro studentku obtížně vyjednatelné za účelem proměny diskurzu řízení třídy. Studenti učitelství mají často jasnou představu, jak chtějí třídu řídit (spojenou se zaměřením na žáka), ale v praxi se jim to nedaří aplikovat (Poom-Valickis & Löfström, 2018). Kromě fáze profesního vývoje studentů charakteristické nedostatkem zkušeností (srov. Wolff et al., 2015) zde může hrát roli i *diskurz zaměřený na učitele* reprodukováný na úrovni tříd, škol i vzdělávacího systému. Je tak otázkou, zda učitelské praxe neslouží kromě získávání zkušeností studentů učitelství také k reprodukci *diskurzu orientovaného na učitele* ve vzdělávání.

9 PROVÁZEJÍCÍ UČITELÉ A STUDENTI UČITELSTVÍ: ROZVOJ PROFESNÍCH DOVEDNOSTÍ

Lucie Škarková

Řízení třídy jsme dosud nahlédli z úhlu teoretické reflexe pojmu samotného, postupů uplatňovaných ve školním terénu, dále z úhlu pohledu učitele, jeho profesních vývojových stadií a vlivu, který představují při uplatnění získaných profesních dovedností. Rozšířili jsme optiku o charakteristiku kognitivního uzavření (Kruglanski, 1990; Roets, & Van Hiel, 2011), která má specifické důsledky pro strukturu postojů a hodnotovou orientaci a má vliv i na sociální vztahy a řešení problémů (Bar-Tal, 1994), tedy se nám jako další faktor promítá jak do subjektivního stylu řízení třídy provázejících učitelů i studentů učitelství, tak do subjektivních strategií učení se, které vedou u studentů učitelství k osvojení si dovedností spojených s managementem třídy a u provázejících učitelů pak rozvíjejí schopnost vytvořit pro studenty podmínky pro učení se v praxi. V následující kapitole navážeme na závěry diskurzivní analýzy interpretačních repertoárů řízení třídy vybrané učitelky a studentky učitelství. Pokusíme se koncentrovat na dopad ve smyslu rozvoje profesních dovedností studenta učitelství, ke kterému v různé míře dochází při spolupráci provázejícího učitele a studenta učitelství na praxi. Wolff, Jarodzka a Boshuizen (2016, 2017) poukazují na relevantnost zabývat se nejen tím, co provázející učitelé a studenti učitelství dělají jinak, ale i tím, čím lze podporovat učení se žádoucím způsobem řízení třídy u studenta učitelství a jaký je dopad na připravenost budoucího učitele čelit reálným výzvám řízení třídy v budoucí učitelské praxi. Zároveň nás zjištění z výzkumu vedou k formulování odpovědí na požadavky vyplývající z předchozí kapitoly: jak podpořit studenty učitelství, aby mohli a uměli zastávat ve spolupráci s provázejícím učitelem partnerskou roli, tedy aby byli aktivní při plánování výuky a uplatňování svého hlasu (Smith, 2007).

Pokud učitelé učitelů s něčím souhlasí, pak s tím, že příprava budoucích učitelů je komplikovaná (Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2002), a to nejen proto, že učitelé se učí vyučovat tím, že čerpají ze složité řady vnitřních i vnějších zdrojů, které jsou pro výzkumníky obtížně popsitelné. Komplikace jsou spojovány se dvěma charakteristikami školního kontextu, jde o interaktivitu a situačnost ve vyučování, které znesnadňují využívání generalizovaných strategií uplatňovaných při řízení třídy (Darling-Hammond, 2006; Hammerness et al., 2005; Kennedy, 1999). Řízení třídy a s ním spjaté dovednosti a znalosti jsou nedílnou a preferovanou částí pregraduální přípravy učitelů (Shinn, Walker, & Stoner, 2002), na které se podílejí provázející učitelé v praxi fakultních škol a současně jej lze

nalézt v kurikulu vysokoškolské učitelské přípravy. Přesto jsme opakovaně konfrontováni stesky začínajících učitelů v této oblasti, subjektivně vyjadřovanými jako nespokojenost s dostatečnou přípravou (Britt, 1997; Jacques, 2000; Savage & Savage, 2009; Stough, 2006). Když se Kasíková (1995) ptala studentů učitelství, co považují za naučitelné a nenaučitelné báze nebo elementy učitelské profese, uvedli dovednosti spjaté s řízením třídy v obou kategoriích, přičemž za obtížně naučitelné nebo za nenaučitelné považovali např. přístup k různorodosti dětí, smysl pro situačnost ve třídě, improvizaci při změně vyučovacího programu, tedy spíše dovednosti spjaté s managementem chování (behavioral management viz dichotomická pojetí řízení třídy, obrázek 1). Proaktivní (Evertson & Weinstein, 2006) a reaktivní (Fricke et al., 2012) přístupy k řízení třídy vyžadují komplex dovedností, znalostí a specifické postoje. Je zřejmé, že proces učení se managementu chování, který uplatňují v daném přístupu, bude vícevrstevnatý s průběhem spíše spirálovým než lineárním a bude probíhat jak v akademických seminářích, tak zčásti v praxi studenta, při níž spolupracuje s provázejícím učitelem ve školním terénu. Pro návrháře vzdělávacích programů podporujících profesní vývoj učitelů vyvstává výzva, jak identifikovat a řešit účinnost a vliv toho, co Feldman (2000) nazval praktickou teorií, tedy shromažďování strategií, nápadů a praktik, které učitelé získávají za celý život zkušenostmi. Ze zkušenosti provázejících učitelů totiž mohou následně studenti učitelství na praxi těžit, ovšem za určitých podmínek. Jednou z nich je, že provázející učitelé jsou zkušenými a kvalitními učiteli (mysleno tak, že splňují standardy kvality pedagogické práce uznávané profesní komunitou), druhou, že svou expertnost dokáží přenášet (Koubek & Janík, 2015), tedy oplývají schopnostmi mentorskými a supervizními nezbytnými pro podporu profesního učení studentů učitelství na praxi.

O tom, že nejefektivněji probíhá učení teprve v praxi, již bylo napsáno mnohé. Hledání vhodného poměru mezi praktickou a teoretickou přípravou budoucích učitelů zaměstnává jak akademiky, tak praktiky ze škol, přičemž řada studií popisuje tuto propast mezi teorií a praxí (gap between theory and practice) v přípravě budoucích učitelů (srov. Allsopp, DeMarie, Alvarez-McHatton, & Doone, 2006; Hobson, Malderez, Tracey, Giannakaki, Pell, & Tomlinson, 2008; Cheng, Cheng, & Tang; 2010) a nabízí doporučení vedoucí k jejímu přemostění (Ritter, 2012). Jednou z příležitostí, jak maximálně vytěžit učení se v praxi může být zaměření se na kvalitu procesů, probíhajících při profesním rozvoji studentů učitelství ve spolupráci s provázejícími učiteli, kteří jim vedle vysokoškolských učitelů tzv. modelují vzdělávací praxi. V tomto směru se můžeme opřít o některé zahraniční studie, které se zabývají rolí vzdělavatelů učitelů, tedy jak vysokoškolských učitelů, tak provázejících učitelů ve školní praxi (teacher educator, mentor) v profesní přípravě studentů učitelství a zaměřují svou pozornost právě na procesy modelování (Bates, Swennen, & Jones, 2011; Lunnenberg, Korthagen, & Swennen, 2007). Modelováním zde rozumíme praxi, kdy dochází k záměrnému

ukazování konkrétního chování učitele s cílem podpořit profesní učení studentů učitelství (Gallimore & Tharp, 1992; Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002). Teorii modelování významně rozvíjí Loughran (1996) nejen poznámkami o efektivitě explicitního modelování, zejména v podobě společného učení následovaného analýzou významných situací, ale i důrazem na limity (Berry & Loughran, 2002), které spatřuje především v připravenosti vzdělavatelů budoucích učitelů (v našem případě provázejících učitelů). Poukazuje zejména na dovednost ukázat svou vlastní zranitelnost, např. tím, že provázející učitelé nechají studenty učitelství otázkami zpochybňovat jejich vlastní pedagogické praktiky.

Inspirování teorií modelování jsme zaměřili svou pozornost v následující kapitole na způsob profesního učení, který se ukázal jako signifikantní u sledovaných dvojic provázejících učitelů a studentů učitelství. Jde o způsob učení akcentující učení nápodobou (imitací) a učení observační (pozorováním) popisované Bandurou (1997), které dle teorie sociálního učení probíhá ve čtyřech krocích: pozorování, zapamatování, reprodukce a motivační procesy. Podle Rittera (2012) spočívá modelování ve vzdělávání učitelů v úmyslném zobrazení určitého chování, techniky nebo přístupu ve výuce s cílem podpořit profesní učení budoucích učitelů tak, aby maximálně nahlédli detaily o výuce. Účelem modelování však není podporovat studenty učitelství ve zjednodušené nápodobě toho, co prožívají v rámci svých vzdělávacích programů pro učitele, při vlastní výuce v budoucnu, v roli učitelů. Místo toho se modelování opírá o perspektivu výuky, která klade důraz na proces reflexe. Jde o to, aby student učitelství dokázal reflektovat náhled na výuku v minulosti i v budoucnosti v jiné roli. Modelování ukládá zodpovědnost za vytváření pochopení toho, jak vyučovat, a vzdělavatelé učitelů v tomto procesu hrají klíčovou roli. Loughran a Russell (2007) vnímají roli provázejících učitelů v cíleném vytváření příležitostí pro studenty učitelství, v příležitosti „vidět do výuky“ a učinit výuku místem bádání (site of inquiry). Takový přístup vnímá jako otevřený otázkám, reflexi i kritice, která jde nad rámec technických postupů. O modelování můžeme přemýšlet jako o vytváření podmínek umožňujících problematizovat postupy učitelů při vyučování, v našem tématu při managementu chování ve školní třídě. Východiskem je prozkoumávání vyučování v daných podmínkách, s danými aktéry, Ritter (2012) dokonce popisuje tento přístup jako vnímání vyučování jako problému učení, nikoli jako situaci, ve které uplatňujeme odpovídající technické a racionální osvědčené postupy.

Lunnenberg, Korthagen a Swennen (2007) definují modelování právě s využitím pozorování a imitace u studentů učitelství a záměrného exponování konkrétního chování ve výuce jejich provázejícími učiteli. V kontextu našeho výzkumu se v této kapitole zaměřujeme na otázku, co se modelováním studenti učitelství učí od svých provázejících učitelů o řízení třídy a jak je proces reflektován?

Kapitola stojí na kvalitativních datech provázaných s kvantitativními daty z dotazníku BIMS (viz kapitolu 4). Interpretujeme zde kategorie získané z kvalitativní

analýzy dat (z videozáznamů, rozhovorů, deníků) a dáváme je do souvislosti s výsledky kvantitativní analýzy, škály BIMS o oblasti řízení třídy (BM a IM) a NFCS-15-CZ (viz kapitolu 4), který nám umožnil charakterizovat studenty učitelství a provázející učitele z hlediska jejich potřeby kognitivního uzavření (viz kapitolu 3). Interpretaci dat přinášíme na ukázkách vybraných situací, které umožňují rozumět modelování jako způsobu rozvíjení profesních dovedností studentů učitelství na praxi. Modelováním v souvislosti s přípravou budoucích učitelů na profesi se v zahraničí zabývají Bashan a Holsblat (2012) nebo Timmerman (2009). Russell a Martin (1997) nám pak potvrzují silný dopad spolupráce provázejícího učitele a studenta učitelství poselstvím: „To, jak vyučuji, je zpráva, kterou vysílám,“ čímž také koncentrují naši pozornost na všechnen ten čas, který studenti učitelství tráví ve společnosti provázejících učitelů, buď pozorováním jejich práce, nebo zkoušením si vlastních způsobů vedení výuky pod supervizí provázejících učitelů.

V námi analyzovaných vyučovacích hodinách probíhalo nejvýznamněji modelování chování provázejícího učitele ve dvou oblastech:

- 1) reprodukce struktury hodiny: a) pravidla a rituály, b) vedení hodiny;
- 2) reprodukce komunikační struktury výukové komunikace žáka a učitele.

Analýza videonahrávek a data z rozhovorů se studenty nám pomáhají zjistit, co se odehrává mezi studentem učitelství a provázejícím učitelem z hlediska profesního učení. Tento poznatek jsme nazvali reflektovanou a nereflektovanou reprodukcí diskurzu. Reflexe se přitom odehrává buď pouze na straně studenta (jednostranně reflektovaná zkušenost), nebo jde o vzájemně reflektovanou zkušenost, tedy jak ze strany studenta učitelství, tak provázejícího učitele a v neposlední řadě docházelo k reflexi situace s výzkumníkem při vedení rozhovorů, ohlížejících se za proběhlou učitelskou praxi.

Hovoříme-li o reflexi reprodukováného diskurzu, vnímáme, že jeho součástí jsou popisované rituály a pravidla, vedení hodiny a komunikační struktura identifikovaná ve vyučovací hodině.

Učitelé využívají modelování celkem běžně jako způsob vyučování někoho jiného, ale co víme o využívání tohoto způsobu učení se při zvyšování kvality profesních dovedností? Kasíková (1995) se v kontextu profesní přípravy budoucích učitelů zabývala otázkou, zda má student učitelství objeovat svůj vlastní vyučovací styl, napodobovat vzor, tedy provázejícího učitel nebo se imitací při učení se „být učitelem“ záměrně vyhnout. Zda dát přednost nápodobě, nebo profesní tvořivosti. Výsledky našeho výzkumu vypovídají spíše o tom, že studenti učitelství imitují své provázející učitele a spoléhají na ně, jako na potenciální vzory ukazující žádoucí profesní kvalitu. Opakující se chování nebo způsob komunikace dokládáme na nejvýraznějších aspektech výuky. V našem pojetí jde o tzv. zděděné rituály, které lze vnímat jako stabilní prvek ve struktuře vyučovací hodiny, ve způsobu vedení hodiny či ve způsobu komunikace. Ovšem kromě těchto

ritualizovaných aktivit jsme svědky téměř slepě přebíraných způsobů řešení nepozornosti, hodnocení i aktivizace žáků. Hlavní roli přitom opakovaně hraje přítomnost či absence zpětné vazby od provázejícího učitele, vypěstlost reflektivní kompetence jak studenta učitelství, tak provázejícího učitele i tzv. zakázka samotná, tím je myšleno stanovení obsahu spolupráce studenta učitelství a provázejícího učitele. Ukazuje se, že charakteristiky kognitivního uzavření provázejícího učitele i studenta učitelství také mají svůj podíl na managementu chování, který je ve školní třídě uplatňovaný, jak popisujeme v kapitole 10. V následujících podkapitolách se tedy více zastavíme u ukázek, které nám ilustrují žitou zkušenost informantů s příležitostmi pro profesní učení v podmínkách učitelské praxe. Stěžejním rámcem nám bude reflektovaná, nereflektovaná či jednostranně reflektovaná zkušenost, kterou si studenti učitelství a provázející učitelé ze spolupráce odnášejí a také využitě a nevyužitě příležitosti pro rozvoj profesních dovedností na učitelské praxi. V kapitole *Můj dům, můj hrad* se budeme zabírat reprodukcí rituálů a pravidel, v podkapitole s názvem *Co jste, děti, dělaly minule* setrváme u reprodukce vedení hodiny a v kapitole *Na čem záleží studentům učitelství ve výukové komunikaci* se zaměříme na nemožnost reprodukovat komunikační strukturu provázejícího učitele v omezeném čase učitelských praxí a zároveň na příklad nevyužitě příležitosti k rozvoji profesních dovedností studenta učitelství. Hlavní zřetel ulpívá na aktérem reflektované či nereflektované reprodukci, která se ukazuje signifikantní při sledování dopadu spolupráce provázejícího učitele a studenta učitelství na rozvoj profesních dovedností.

9.1 Můj dům, můj hrad

Výsledky výzkumu jsou determinovány předem rozdanými rolemi účastníků výzkumu (studenti učitelství vykonávající praxi ve škole dle daných pravidel a provázející učitelé spolupracující se studenty učitelství v předem omezeném čase). Role praktikanta do značné míry předurčuje podmínky, ve kterých bude student učitelství během své praxe ve třídě fungovat (viz kapitolu 7). Obvyklou praxí je, že student učitelství přejímá pravidla třídy, která již dříve nastavil provázející učitel. „No, právě že když jsem byla na té praxi, tak ty pravidla byly stanovený, že jo, takže já jsem s nima nemohla nic dělat.“ (Zdena), nebo jako Klaudie: „No, v podstatě jsem naběhla do rozjetýho vlaku, takže už moc ani ne.“ Případně spoléhají jako Lenka na předpoklad (všeobecné očekávání), že žáci druhého stupně, jsou již tzv. vychovaní a pravidla si osvojili na prvním stupni: „Na malým stupni je maj v každý třídě vyvěšený. Myslím, že jsem to v pár třídách viděla. (...) A ale že jako na začátku jsme si žádná pravidla nedávali, jako že bych první hodinu věnovala tomu, abychom si dali nějaký pravidla. Já myslím, že už jsou natolik starý, aby věděli, jak se maj chovat.“ (Lenka). V případě sledovaných studentů učitelství jde o zřetelné následování ověřeného způsobu práce se třídou. Patrné je, že student si neověřuje, co funguje. Spíše očekává, že modelové (tedy provázejícím učitelem

demonstrované) postupy budou fungovat, protože jsou vykonávány důvěryhodnou osobou (provázejícím učitelem), jíž byl student učitelství na své praxi svěřen. Situace je však determinována ještě druhým záměrem, a to cíleně zachovat podmínky, ve kterých jsou žáci zvyklí pracovat. Klaudie popisuje: „Takže jo, když tak zvykli si, že tam sedí někdo jinej, že má trošičku jinačí přístup, že se snaží kopírovat styl paní učitelky, abych jim v tom nedělala moc hokej, protože kdybych začla vyžadovat já něco jinýho, tak by to moc nedopadlo, protože si řeknou: hele, za měsíc zmizí a co. Takže i z tohohle důvodu jsem se spíš snažila to udržet v těch kolejích, které byly.“ Už při interpretaci mírně vyšší hodnoty potřeby kognitivního uzavření provázející učitelky, se kterou Klaudie spolupracovala, jsme upozorňovali na jakési okleštění prostoru pro experimentování a na vedení studenta k zažitým, spíše rutinním postupům. S přihlédnutím k situačnímu kontextu, ve kterém praxe probíhají, je však nezbytné brát v potaz i vysokou míru stresu, které jsou studenti učitelství na praxi vystaveni. Jejich dosavadní zkušenosti s vedením výuky jsou spíše epizodické, praxe není organizována jako soustavná práce s jednou školní třídou a časová dotace strávená ve škole neumožňuje se tzv. zabydlet a vytvořit plnohodnotné vztahy s žáky. Student učitelství si tak strategií přejímání zavedených pravidel zajišťuje alespoň bazální jistoty, které mu naopak mohou umožnit soustředit se na jiné aspekty výuky. Klaudie popisuje, že „celkově neměla ani odvahu nějak měnit to v té třídě“. Rozčarování přichází, když pravidla stanovená provázejícím učitelem studentovi ve třídě nefungují a provázející učitelé různou měrou do výuky vstupují (viz kapitolu 10). Pravidla jsou poměrně zažitým způsobem řízení třídy, mají nezastupitelný vliv na způsob komunikace ve školní třídě a zkušenost s jejich aplikací v běžném životě školní třídy je pro studenty učitelství významným okamžikem. Ze zkušenosti z učitelské praxe odvozují, jak obtížné či snadné bude zvládnání chodu třídy, až budou skuteční učitelé.

Studenti učitelství jsou u provázejícího učitele „na návštěvě“, a nemohou tudíž zasahovat do pravidel, která učitel s žáky sdílí (Vlčková et al., 2015), a to i v případě, že nejde o učitele třídního. Lenka poukazuje na to, že kromě očekávání, že pravidla budou zavedená, je důležité se s nimi seznámit: „Tak hlavně jako je potřeba se (smích) s nimi seznámit. Takže pokud nejsou někde tedy vyvěšená, tak jsem jako zjišťovala právě ten první týden, jako co když nedonesou domácí úkol, co když zapomenou – většinou se teda jedná o zapomínání nebo no, o zapomínání. Ehm, co prostě se dělá, když když todlenco.“

Aspekt návštěvníka je studenty popisován jako fakt, se kterým nemohou nic dělat, ale měli by o něm něco vědět. Ukazuje se, že zkušení učitelé spíše očekávají, že studenti učitelství na praxi budou z velké části dodržovat zavedená pravidla (Eddy, 1969; Baker, Lang, & Lawson, 2002).

Jak studenti učitelství nakládají s pravidly, můžeme pozorovat například při způsobu zahajování vyučovací hodiny. Je vidět, že přebírají agendu vedenou běžně provázejícím učitelem, jde např. o omlouvání se žáků na začátku hodiny. V předchozí

kapitole jsme popisovali výsledky diskurzivní analýzy, které nás navedly k uchope- ní problematiky vzájemného učení mezi studenty učitelství a provázejícími učiteli. Reprodukci diskurzu, který se v konkrétní školní třídě v pozorovaných situacích odehrává, demonstrují ukázky 8.2. a 8.5, kde studentka učitelství Zdena aplikuje mechanismus omlouvání se žáků ve výuce, zavedený provázející učitelkou Ivetou. Podrobně se mu v kapitole věnujeme v kontextu diskurzivní analýzy a popisuje- me, že jde o přebírání interpretačních repertoárů řízení třídy od provázející uči- telky. Zároveň v kapitole 7, v ukázce 7.1. z hlediska intervencí provázejícího učitele do managementu chování poukazujeme v tomto případě na způsob, kterým je stu- dentka učitelství Zdena zaškolována v agendě omlouvání žáků ve výuce.

V kontextu rozvoje konkrétních dovedností studenta učitelství tak dochází k reprodukování diskurzu, ke způsobu přejímání ritualizovaného chování a po- stupného upevňování v repertoáru způsobů řízení třídy studentkou učitelství, a to i přesto, že jde o nefunkční rituál, který nepřináší změnu chování žáků, jak popisujeme v závěrech kapitoly 8.2. U studentky učitelství Zdeny se i způsob při- jetí pravidel ukazuje jako daný a komentuje jej následovně: „To jim bylo všechno řečeno.“ Vyjadřuje tím, že pravidla chápe spíše jako pevně daná než každodenně vyjednávaná. Z hlediska diskurzivní analýzy se zde promítá zejména vliv limi- tů role praktikanta (srov. legitimní moc Lojdová, 2015a) resp. jeho nenaplněný profesní status a hierarchicky podřízená pozice vůči učitel, byť legislativně jas- ně daná. Učitel má zákonnou povinnost být přítomen ve výuce žáků jako osoba zodpovědná za vedení výukového procesu a zajištění bezpečí nezletilých osob po dobu vyučování ve škole. Co se tedy ukazuje v praxi studentů učitelství je způsob reprodukce popsaného diskurzu a pro upevnění žádoucích a funkčních způsobů řízení třídy u studentů učitelství jde především o výzvu v podobě cílené reflexe a zvědomování přebíraných postupů.

Příležitost k profesnímu učení nastává v okamžicích, kdy student stojí tváří v tvář výzvě neočekávanou situaci zvládnout, jak popisuje uplatnění poznatků o fo- tosyntéze s úsměvem na tváři student učitelství Petr: „Dvě hodiny vlastně jsem tam byl sám, protože si učitel potřeboval něco zařídit, a když jsem tam byl sám, tak ty děcka jako toho, nechcu říct, že toho zneužívaly, ale bylo to prostě hodně poznat, že tam není. Protože on, on, on je vždycky dokázal jakoby parádně nějak usadit, utišit. A v předposlední hodině, kdy tam nebyl, tak se mi stalo, se mi stala strašně srán- dovní věc. Ehh, holka se zvedla, vzala si kytku z parapetu a dala si ju na stůl, na svůj stůl, nebo, a teď já jako říkám, co jako, co je, co to je? A ona, že potřebuje kyslík, že já nevím, no, že potřebuje vzduch. Tak říkám, jo, tak to, prosím tě, dej zpátky a otevři si okno nebo nějak tak, nevím už přesně, asi to bude na tom videu. Mně to přišlo strašně absurdní, ani jsem vlastně nevěděl, jak na to mám reagovat. Toto to si pamatuju určitě, protože toto si budu pamatovat asi do konce života.“

Petr zde uplatňuje jednostrannou reflexi, když se vrací při vedení výzkumné- ho rozhovoru s výzkumníkem k vybraným situacím z učitelské praxe. Je veden

k reflexi svého počínání a vyvození obecně platných postupů, které uplatnil. K našemu překvapení docházelo teprve nyní – při vedení výzkumných rozhovorů – k reflexi některých témat spojených s managementem třídy. Studenti uváděli, že o něčem takto ještě nepřemýšleli, nebo že se tím či oním ještě nezabývali. Jde do jisté míry o neočekávaný efekt výzkumu – dochází k intervenci výzkumníků do reality profesního učení studentů.

Ve druhém případě jde o situace, kdy je student učitelství vystaven neočekávané situaci, a to buď jako zúčastněný, nebo nezúčastněný pozorovatel, případně jako spoluhráč při modelování žádomcí praxe (např. výzva k tandemové výuce s provázejícím učitelem). Situaci, kdy se stává zúčastněným, nebo nezúčastněným pozorovatelem při vedení výuky na praxi označujeme jako vstup provázejícího učitele do výuky vedené studentem učitelství. Nejde tedy o záměrně vedenou tandemovou výuku, ale o zásah do výuky vedené studentem učitelství. Takový vstup provázejícího učitele s sebou nese řadu úskalí spojených s křížením rolí provázejícího učitele a učitele (viz kapitolu 7). Provázející učitel a učitel v jedné osobě v tu chvíli přebírá vedení třídy a do jisté míry opouští proces podpory profesních dovedností studenta učitelství. Vždy ovšem záleží na tom, jak zvládne situaci, při níž zasahuje do výuky. Zda se zřetelem a respektem k autonomii studenta, a tím podpoří jeho sebedůvěru a jeho roli ve vztahu k žákům, nebo se zřetelem a s odpovědností vůči své roli učitele konkrétního předmětu s cílem vytvářet podmínky pro učení žáků, čímž ovšem do jisté míry rezignuje na svou roli provázejícího učitele, a omezí tím proces učení studenta učitelství. Russell a Martin (2007) upozorňují právě u zaměření pozornosti na to, jakou zprávu provázející učitel vysílá svým chováním, tedy jak modeluje způsob vytváření podmínek pro učení, jak podporuje procesy učení nejen žáků, ale v kontextu modelování žádomcí praxe při profesním učení studenta učitelství. Nevyjednaný vstup provázejícího učitele může demonstrovat jeho převahu, ale i obavu. Převahu minimálně v tom, že rozhoduje o tom, jak velký prostor pro manévrování bude student učitelství na praxi mít. Student učitelství se ocitá v okleštěném prostoru pro zkoušení si vlastních postupů, ověřování jejich dopadu a hledání optimálního způsobu s oporou o zpětnou vazbu provázejícího učitele. Obavu tehdy, když přihlídneme, že do procesu zasahují ochranné pudby provázejícího učitele i učitele (dvě role setkávající se v jedné osobě), a to jak ve vztahu k žákům, tak ke studentům učitelství. V procesu hledání profesní sebedůvěry a zkoušení si metodických postupů v řízení třídy jde však spíše o „medvědí službu“. Dalším aspektem vstupu provázejícího učitele do výuky studenta učitelství je skutečnost, že jde obvykle o silně emotivně zabarvenou situaci, kdy neprobíhá dostatečně efektivní učení, protože student učitelství je zavalen emocemi, které se snaží zvládnout (selhání, zmatek, ztráta sebedůvěry, nekoncentrovanost, neakceptování aj.) a nezbývá mu volná kapacita pro generování efektivních postupů, a tím i ověřování aplikace teorie v praxi.

Další příležitost pro rozvoj profesního učení studentů učitelství se nabízí, když jsou vedeni k reflexi svého počínání a k vyvození obecně platných postupů, které uplatnili. Ukazuje se, že proces rozvoje profesních dovedností studentů je limitován reflektovanou či nereflektovanou stránkou zažitých situací. Tedy zda: (a) je konkrétní téma tématem reflexe jednostranným či oboustranným (provázejícího učitele i studenta učitelství); (b) student učitelství spolupracuje s provázejícím učitelem, který naplňuje požadavek na učitele reflektivního praktika (Janík & Slavík, 2011, s. 29), tedy „sleduje a zpětně vyhodnocuje průběh vlastní činnosti s cílem co nejlépe jí rozumět, aby ji výhledově mohl zlepšovat“, (c) student učitelství má příležitost soustředit se na konkrétní aspekty managementu chování ve školní třídě a (d) je-li zpětná vazba přítomna jako nedílný prvek procesu profesního učení studenta učitelství.

Na příkladu našich informantů se pak setkáváme:

- a) S výsledky jednostranné reflexe nikoliv na začátku praxe či v jejím průběhu, ale až v interakci s výzkumníkem, tedy po absolvování praxe, v době, kdy už nemůže mít sebereflexe v tomto případě k tématu „mám, či nemám právo, mohu, či nemohu zasahovat, experimentovat“ dopad na průběh praxe studenta učitelství.

Petr říká: „Protože mně přijde, že když jakoby já su tam, ehh, na té praxi, tak jakoby, ehh, zasahuju tomu, ehh, učitelovi do toho prostě do toho svého plánu. A nepřijde mi, že bych tam měl jakoby místo na nějaký experimentování, na nějaký vymyšlení nějakých nevím, nějakých svých metod. Takže jsem se držel toho klasickýho přístupu, hodně.“

- b) S uvědoměním si nedostatků vlastní praxe až v kontextu spolupráce se studentem, způsobené dost možná jedinou příležitostí ohlížet se za vlastní praxí. V tomto případě navíc podpořenou zájmem výzkumníka, který iniciuje reflektivní proces.

Provázející učitel dějepisu Jaroslav uvádí: „No, viděl jsem tam spoustu jako svých vlastních chyb na něm. Jakože teď si člověk neuvědomí, je to tak jako, jako bych viděl náslech, jakoby někoho třeba zkušenějšího, tak jsem byl v jednu chvíli z toho i takový jako otřesený, že přece já to dělám taky a nemůžu to dělat, jo některé věci. (...) zvlášť jsem mohl pozorovat právě ty děti, jak reagují na ty jednotlivé úkoly, takže mnohem víc jsem pak myslel na to, abych to měl ještě pestřejší, abych prostě nedělal dvacet minut s jedinou pomůckou, ale skočil do druhé a tohle mě tam prostě tak jako zarazilo.“ To je sama o sobě situace, která vyvolává řadu otázek, týkajících se kompetencí provázejících učitelů, které buď podporují profesní učení studentů učitelství, nebo k němu nijak výrazně nepřispívají.

- c) S příležitostí moci cíleně proniknout do vybraného jevu, odhalit jeho zákonitosti a vyvodit si pro sebe konkrétní závěry, které mohou studenti učitelství následně rozvíjet ve své vlastní praxi. S absencí této příležitosti

se setkáváme u Viktora: „Já nevím, protože ona nějak pořádek sjednávat vůbec nemusela. Ty děcka byly hodné a spolupracovaly. Takže jestli si je nějak už vypiplala od těch šestáků. Kdy tam to nějak si určili ty hranice. Tady jsem s tím neměl moc možnost to zjistit.“ nebo Klaudie: „A co se týče dalších pravidel, tak, ehm, moc jako já nevím, domlouvání se na tom, že, ehm, teď mluví učitel, takže žáci budou mlčet, todle vyloženě tam nebylo cítit nebo nebylo řečeno. (...) moc striktní pravidla tam nebyly, spíš se dokázali opřít o tu koncepci té hodiny a podle toho se zařídit.“

Samo o sobě může toto tvrzení také poukazovat na neuvědomované konsekvence uplatňovaných pravidel, které se studentům učitelství mohou jevit jako neviditelná (možná z toho důvodu, že na ně nebylo poukázáno, nebylo třeba na ně poukazovat) nebo nebyla identifikována (tedy pravidlo bylo naplněno, ale žák nedostal žádnou pozitivní zpětnou vazbu, že ho ctí, například). Z pohledu vytváření podmínek pro profesní rozvoj studentů učitelství jde ovšem o nevytěžený potenciál ve vztahu k řízení třídy.

- d) S jednostrannou reflexí přítomnosti či absence zpětné vazby na vedenou výuku od provázejícího učitele, jak hodnotí Lenka: „Ta praxe, jakoby mě hlavně mrzelo, že jsem nebyla pod žádným dohledem, aby mně pak někdo dal nějakou zpětnou vazbu, jaký to, jaký to bylo.“ Téma nedostatečné zpětné vazby, úzce zaměřené (například pouze na didaktickou složku výuky) nebo absentující, je významným nedostatkem provázejícím praktickou složku profesní přípravy studentů.

Studenti učitelství jsou obvykle konfrontováni s existující kulturou, která diktuje způsoby, jakými se ve škole postupuje. Studenti učitelství a začínající učitelé podle Johnsona a Kardose (2002) tráví spíše čas přizpůsobením se stávající kultuře než zkoušením nově naučených strategií. Specificky se toto přizpůsobení ukazuje v přejímání ritualizovaných činností, které praktikují zejména na začátku a na konci vyučovací hodiny. U námi sledovaných studentů se takovým rituálem stal rituál omlouvání se žáků, který vnímáme jako prvek ve struktuře vyučovací hodiny. Rituál omlouvání se žáků se ukazuje na začátku hodiny jak u studenta učitelství Petra, tak u studentky učitelství Zdeny, přičemž provázející učitelé obou studentů zahajují svou hodinu obdobně. V obou případech jde o formální dodržení struktury hodiny a tzv. vyřízení agendy. Ukázky z výuky studenta učitelství Petra a studentky učitelství Zdeny poukazují také na opakovaný způsob řešení situací vzniklých omlouváním, konkrétně zapomínání učebnice.

Ukázka 9.1. *Jak Petr řeší omlouvání*

Student učitelství: Díky, posadit. ((*Žáci si sedají, ve třídě je ještě hluk, učitel si chystá materiály na stole.*)) Tak, nějaké omluvy? ((*Ukáže na žáka, který se hlásí.*))

Žák: Omlouvám se, já jsem si zapomněl celý dějepis.

Student učitelství: Ticho. *((směrem k řadě před katedrou))* Cože?

Žák: Omlouvám se, že jsem si zapomněl celej dějepis.

Student učitelství. *((Mávně rukou.))* Dobrý, budeš se dívat ke kolegovi. Ještě něco?

Ukázka 9.2. *Jak Zdena řeší omlouvání*

Studentka učitelství: Dobrý den, posadte se. *((Děti také pozdraví a na pokyn si sedají.))*

Vojta: Paní učitelko, omluvte mě, já nemám cvičný sešit.

((Student učitelství přikývne.))

Žákyně: Paní učitelko, omluvte mě, já myslela, že dneska bude čítanka, takže nemám mluvnici.

Studentka učitelství: Dobře, tak se budeš koukat ke spolužačce. *((Dívá se směrem k žákyni, pak se obrátí na žáka, jenž se omlouval jako první.))*

Dochází k téměř automatickému odkazování na sdílení učebnice se spolužákem, aniž by mu předcházela výzva ke generování vlastních žakovských řešení nastalé situace nebo aby docházelo k vyjednávání se spolužákem o možnostech sdílení jeho pomůcek. Studenti učitelství přejímají spíše autoritativní způsob řešení situace, kdy přicházejí s jediným řešením, které zahrnuje předpokládané uposlechnutí výzvy k zapůjčení učebnice jiným žákem (nejčastěji spolusedící v lavici) a zároveň neaktivizují omlouvajícího se žáka, vedou ho k pasivnímu přijetí rozkazu „budeš se koukat ke spolužačce“. Přístup k omlouvání se u studentů učitelství a u provázejících učitelů liší. Zatímco student učitelství Petr sleduje danou strukturu hodiny, tak jak ji vede jeho provázející učitel, a iniciativně vyzve žáky k omlouvání se, studentka učitelství Zdena reaguje až na naučené chování žáků, kteří jsou zvyklí řešit omluvy na začátku hodiny, jak dokládá ukázka z vyučovací hodiny s jejich učitelkou Ivetou, která je provázející učitelkou studentky Zdeny. „Moment, moment, nejdřív vyřešíme naše omluvy a potom teprve se vrátíme k tomu divadlu“, usměrňuje žáky učitelka Iveta. Oba studenti spíše odpovídají svým chováním teorii modelování (Ritter, 2012). U Zdeny se můžeme domnívat, že intervence přicházející od ní samé vypovídá o tom, že jí chování odpozorované u provázející učitelky Ivety (ve vztahu ke způsobu omlouvání) nevyhovuje. Řešení omluv se jeví jako obtěžující a Zdena se je snaží přecházet a urychlit způsob jejich vyřizování. Přesto však mají pevné místo ve struktuře hodiny i v práci s pravidly (viz kapitolu 8.2).

Ukázka 9.3. *Jak provázející učitelka Iveta zahajuje hodinu*

Učitelka: Posadte se. *((Učitelka jde ke svému stolu, žáci si sedají.))* Tak, než začneme ještě s výukou, prosím vás, víte... *((Všimne si, že Julča stojí.))* Co máš, Julčo?

Julča: Paní učitelko, prosím, omluvte mě, já nemám žákovskou knížku...

Učitelka: Dobře. A Aneta?

Aneta: Já chci nahlásit, kdo chybí.

Učitelka: Tak – poslouchám. Moment, já si musím sednout. ((*Sedá si za stůl.*))

Takže chybí Sup.

Aneta: Kyprá.

Učitelka: Kyprá.

Aneta: Celá.

Učitelka: A Celá.

Katka: Paní učitelko, prosím, omluvte mě, já nemám žákovskou knížku.

I pro provázejícího učitele Jaroslava je omlouvání na začátku hodiny pevnou součástí struktury vyučovací hodiny, zajišťuje mu určitý rytmus hodiny a současně odpovídá charakteristice jeho potřeby kognitivního uzavření, která způsob vedení jeho vyučovacích hodin určitým způsobem tvaruje. Když tuto část hodiny vynechá, je to jako když zadá na začátku skladby špatný tón, zbytek kapely se už nepřidá, nebo ano, ale s jinou písničkou. U studentů můžeme uvažovat velmi podobně, zvláště, jde-li o provázejícího učitele, který jim svým způsobem učitelské práce imponuje. Přebírají jeho způsoby a dochází k reprodukci diskurzu. Jde tedy nikoliv o dodržování nějakého doporučení jak na ně poukazuje Lenka: „Na tohle si dávej pozor a pak teda i takový ty varování ohledně žáků.“ Rituál se ukazuje jako natolik pevný v podání provázejícího učitele, že je pro studenta obtížné se z něj vymanit. Přejímání ritualizovaného chování se dělo u našich informantů pravidelně, a to ve způsobu uplatňování třídních i komunikačních pravidel (Gavora, 2005). Ve vztahu k rozvoji specifických dovedností spjatých s řízením třídy považujeme za významné podporovat reflexi praxe právě v konkrétních situacích, kdy dochází k uplatňování již zavedeného pravidla, a to s ohledem na pozorovanou skutečnost (tedy, když student učitelství při náslechu v hodině provázejícího učitele identifikuje tuto situaci) a reálné zvládnutí obdobné či totožné situace vlastními silami. Zatím se totiž z rozhovorů se studenty ukazuje, že spíše čekají, že se situace nějak poddá, až budou mít tu vlastní třídu, s níž si vytvoří vlastní pravidla, aniž by dokázali vytěžít již proběhlou zkušenost, a to jak z pozorování práce učitele, tak z vlastní učitelské praxe. Práce s pravidly a diskuse uplatňovaných pravidel ve výuce provázejícího učitele dle informantů nebyla tématem rozhovorů studentů učitelství s provázejícími učiteli, nedocházelo tedy jak Loughran a Rusell (2007) nabádají k příležitosti učinit výuku místem bádání. Výsledky výzkumu v tomto směru poukazují na nedostatky v procesu reflexe studentské praxe. Nedaří se tematizovat, jaké vzorce chování učitelů či didaktické postupy by studenti chtěli napodobovat a při učitelské praxi spíše nedochází ke zviditelňování a tematizaci klíčových oblastí pro řízení třídy jak z pohledu studenta učitelství, tak z pohledu provázejícího učitele. Pojďme se v následující

podkapitole soustředit na dílčí dovednosti, u kterých se ukazuje využití či promarnění příležitosti pro profesní učení studentů na učitelské praxi, konkrétně půjde o způsoby vedení hodiny v kapitole 9. 2 a o posilování participace žáků ve výuce v kapitole 9. 3.

9.2 Co jste, děti, dělaly minule?

V předchozí kapitole jsme přinesli několik ukázek reprodukce diskurzu, který odhaloval nakolik mohou pevné rituály v práci se třídou vytvářet studentům učitelství bariéry na cestě jejich profesního rozvoje, a limitovat je v rozvoji vlastních způsobů vedení výuky a řízení chování. V této kapitole se posuneme od stanovování pravidel či jejich uplatňování (management chování) k managementu výuky. Při reprodukci struktury hodiny se zaměřujeme na opakování čtyř bodů, které vykazují znaky modelování (srov. Bashan & Holsblat, 2012; Timmerman, 2009), jde o administrativu, návrat k minulé hodině, aktuální obsah hodiny a její ukončování.

Volně navazujeme na příklady práce s *rituálem omlouvání* se na začátku hodiny, a tím i na důsledné dodržování pravidel, ať už třídních nebo komunikačních. Budeme se více zabývat způsobem vedení výuky, který jsme teoreticky reflektovali v kapitole 8.

Studentka učitelství Lenka shrnuje poznatky týkající se struktury hodiny, které si odnáší z praxe: „Tak na začátku zkontrolovat domácí úkoly, vyzkoušet. Teď něco nového, pak to zopakovat, a tak jako, no.“ Přičemž začátek si můžeme představit většinou jako čas vyplněný rituálem omlouvání se, jak obsáhle popisujeme v předchozí kapitole. Studentka učitelství Klaudivie spojuje souslednost kroků, které Lenka uvádí, i s vlastním pocitem jistoty a potřebou řádu, který jí takto vedená hodina přináší. Pravidla jsou daná koncepcí hodiny, tomu rozumíme ve shodě s definováním managementu výuky, tedy více vnímáme dimenzi utvářenou výukovými cíli a volenými didaktickými postupy než aspekt třídních pravidel. Klaudivie situaci popisuje stručně, už s jistou dávkou určitosti a neměnnosti jednotlivých činností: „Že paní učitelka přijde, dobře, pozdravíme se, výborně, teď potřebuje někdo něco opravit, budu zkoušet to a to, takže potom samozřejmě napíšeme si zápis nebo já vám předložím výklad, napíšeme si zápis, domluvíme se na písemce. Takový jako řízení té hodiny po té struktuře té hodiny.“

Již sama výpověď je poměrně strukturovaná, a tuto tendenci nám data z dotazníkového šetření věnovaného míře řízení chování žáků (IM) potvrzují. Jde o dvojici, která má spíše vyšší hodnoty IM, tenduje tedy k pevnějšímu a strukturovanějšímu vedení výuky s menším prostorem pro zapojování žáků (provázející učitelka Jitka – IM 2,50, studentka učitelství Klaudivie – IM 2,67). Analýza videonahrávek ukazuje, že ve výuce je vyžadována pozornost žáků a vysoké pracovní tempo. S trochou nadsázky by se dalo říci, že jim není dáno ani vydechnout, nicméně způsob komunikace a výrazná strukturovanost výuky skutečně vedou

až k disciplinované práci žáků ve výuce. Opět se zde ukazuje absence společné diskuse nad strukturou hodiny a společného plánování výuky, kde by studentka učitelství dostala více prostoru pro uplatnění vlastní struktury a vyzkoušení si i jiných způsobů práce s žáky. Nastavení studentky (IM), je ale spíše v souladu s tím, jak je výuka vedena a ani v rozhovoru není identifikována touha po rozvolnění či vyžadování příležitosti pro jiné vedení. Ze strany provázející učitelky je v podstatě vyžadováno učení nápodobou. Jednak proto, že se neotvírá možnost pro experimentování a diskusi různých přístupů, jednak proto, že se jedná o charakteristiku pedagogické práce provázející učitelky Jitky, kterou ona sama reprodukuje i ve vztahu ke studentce učitelství. Experimentováním zde míníme nikoliv postup „zkuším, co žáci vydrží“, nýbrž supervidovanou přípravu vlastní výukové jednotky, se zpracovanou zpětnou vazbou provázejícího učitele, která se bude opírat o pozorování práce studenta učitelství a bude poukazovat na významné momenty v práci provázejícího učitele i studenta učitelství. V ukázce 4 se ukazuje reprodukce způsobu ukončování hodiny. Ukončování je zaměřeno na ověřování výukových cílů. Ukázky 4 a 5 se zaměřují na to, jak rozdílné výsledky může přinést sledování stejného cíle u vedené výuky učitelem a u vedené výuky studentem učitelství. Přičemž pozornost směřujeme k dopadu na získání profesních dovedností studenta učitelství, tedy toho, co si student učitelství z praxe odnáší do budoucí profese.

Provázející učitelka Jindřiška nabízí žákům na konci výukové hodiny ke shrnutí toho, co měli možnost v hodině zažít, techniku s názvem pětílístek (technika je využívána metodikou RWCT). Jde tedy o konkrétní volbu didaktické aktivity s cílem mapovat výstupy učení na různých úrovních. V této situaci jsme se setkali i s tím, že žáci nevěděli, o jakou techniku jde, následovalo tedy připomenutí ze strany učitelky a zopakování jednotlivých kroků. Stejně tak student učitelství Viktor nabízí metodu zvláště pro shrnutí toho, co se v hodině naučili. Jde o test, který je umístěný na druhé straně pracovního listu, se kterým ve výuce pracovali. Oba chtějí vědět, co si žáci z výuky odnesli. Učitelka volí komplexní techniku, která vede žáky k pokládání otázek vyšší kognitivní náročnosti a akcentuje jejich osobní vyjádření k naučenému (viz fáze pětílístku), student sice volí specificky metodu k ověření naplnění výukového cíle, ale zůstává pouze u znalostí a pokládá otázky s nižší kognitivní náročností – testuje pojmy.

Ukázka 9.4. *Jak Viktor ukončuje hodinu*

Student učitelství Viktor: Teďka si můžete klidně otočit a na druhé straně tam máte takový test celé té dnešní hodiny v podstatě. Takže stačí, když si napíšete jeden, dva, tři, čtyři a budete psát jenom odpovědi. Dám vám na to chvilku čas, nevím, kolik máme ještě do konce hodiny, máme nějakých šest minut, tak dám vám na to pět minut a pak si řekneme ještě ty správné odpovědi.

Ukázka 9.5. *Jak provázející učitelka Jindřiška ukončuje hodinu*

Učitelka: Tak, ehm, já bych chtěla, abyste si otevřeli sešity.
(*Žáci si otevírají sešity.*)

Učitelka: A zkusíte napsat, ehm, pětilístek. Zkoušeli, ehm, znáte, dělali jste někdy v poslední době? (*Píše na tabuli.*)

Žák: Ne.

Učitelka: Dobře, já vám připomenu, co to je.

V této ukázce narážíme na výrazný limit, který s sebou nese reprodukce vzoru bez oboustranné reflexe, jež by měla doprovázet modelování a měla by být podněcována ze strany provázejících učitelů. Nabízí se ke zvážení, do jaké míry jsou provázející učitelé schopni podporovat učení se v kontextu profesní praxe (srov. Young et al., 2005; Grossman & McDonald, 2008). Na ukázce je pozoruhodné i její doplnění z dat rozhovorů vedených se studenty a provázejícími učiteli, které vypovídají o tom, že modelování ze strany provázejícího učitele nebylo reflektováno, a ze strany studenta nedocházelo k abstrakci principů přejímaných reprodukcí od učitele, pouze technik bez hlubšího porozumění jejich cílům. Odnáší si tedy cennou znalost, že na konci hodiny je třeba ověřit u žáků, čeho dosáhli, ale neodnáší si vůbec nic z dovedností, jak toto ověření realizovat vhodně, co mi různé metody mohou přinést za informace, v čem se liší apod. Studenti učitelství tedy technicky přebírají určité postupy, ovšem ohrožení se ukazuje v tom, že je následně mohou uplatňovat univerzálně, bez citlivého porozumění kontextu, až kontraproduktivně, což je ohrožením kvalitní pedagogické praxe. Přičemž zde můžeme sledovat i prvek „promarnění“ možnosti učit se od zkušených učitelů a z dobré praxe. Nedochází totiž k identifikaci silných výukových momentů, a tedy ani k jejich podrobné analýze. Proto nedochází ani v tomto případě k naborování prekonceptů, se kterými student učitelství do praxe a do procesu vlastního profesního rozvoje vstupuje. Na tato úskalí poukazují ukázky 9.6 a 9.7.

Ukázka 9.6. *Co si žák odnáší z výuky studenta učitelství Viktora*

Student učitelství Viktor: Zapomněl jsem vám říct, že si máte zavřít učebnice a sešity. Tak teď už je to asi jedno. Hotovo? Máte? Píše ještě někdo? Píšete ještě, holky? Dobrý? Tak si řekneme ty správné odpovědi. Takže jednička, jak se jmenovala ta konference? Kdo ví?

Žákyně: Postupimská.

Student učitelství: Postupimská a proč?

Žákyně: Protože byla v Postupimi.

Student učitelství: Prosím?

Žákyně: Protože byla v Postupimi.

Student učitelství: Nahlas. Neboj, řeklas to dobře.

Žákyně: Byla v Postupimi.

Student učitelství: Takže se, ehm, se uskutečnila v tom městě Postupim. (Píše na tabuli.) Které státy patřily do takzvané velké trojky? Lucka?

Lucka: Velká Británie, SSSR, Spojené státy.

Ukázka 9.7. *Co si žák odnáší z výuky provázející učitelky Jindřišky*

Učitelka Jindřiška: Děkuju. Ehm, Tome. Zkus prosím. Přečíst, no.

Tom: Tak, ehm mám svobodný, mám utlačující, pak protestovat, podporovat, brečet. Tu větu nemám a pak mám totalita.

Učitelka: Mhm.

Tom: To slovo svoboda.

Učitelka: Domi, můžeš prosím tě?

((Žákyně Dominika říká něco nesrozumitelně.))

Učitelka: Kristýnko?

Kristýna: Já to nemám celý.

Učitelka: Ty vždycky píšeš pěkně.

Kristýna: Přídavná jména mám špatný, ustrašující. Slovesa mám střídat, řešit, debatovat, ehm, větu mám: okupace nebyla dobrá a jedno slovo mám komunisté.

Učitelka: Domi, nerozmyslíš si to?

Dominika: Ne.

Učitelka: Peťo?

Petr: Ehm, tak přídavný jména mám, ehm, smutný a zklamaný, slovesa mám jenom dvě... ((zvoní))

zastavit a... Větu mám konec částečné svobody a to slovo mám, ehm, zastavení.

Učitelka: Zastavení. Výborně. Moc vám děkuju, krásně píšete. Takže.

Student učitelství opakuje strukturu hodiny odpozorovanou od provázející učitelky stručně řečeno „je třeba na konci hodiny zjistit, s čím odcházejí.“ Navíc na konci zadané aktivity si uvědomí, že neuhlídal podmínky, které měl naplánované. Žáky neupozornil, že si mají zavřít učebnice, což verbalizuje. Můžeme se domnívat, z jakého důvodu to pro něj bylo důležité, zvláště když výsledek nehodnotil (neznámkoval). Pravděpodobně zde sehrál výraznou roli zvyk, testy se přeci vyplňují bez učebnice, což jen dokládá, že o metodě neuvažuje inovativně. Protože v této situaci bylo možné využít řady dalších aspektů procesu učení žáků, mohl podpořit jejich samostatnost a nechat je hledat odpovědi, které si nezapamatovali z výkladu v učebnici, u spolužáka apod. Na rozdíl od své provázející učitelky se zaměřil výhradně na faktické znalosti. Správné odpovědi žáků oceňuje. Provázející učitelka se však navíc zaměřuje na emoce, které si ve vztahu k probírané látce žáci odnášejí, vede je k pojmenování těchto emocí, a podporuje tak jejich vnitřní motivaci k učení. Oba oceňují, ale učitelka navíc děkuje. Pokud se ovšem na tuto situaci zaměříme v rámci sledovaných reflektovaných

a nereflektovaných příležitostí pro profesní rozvoj učitelských dovedností, tak jde o nereflektovanou příležitost, způsob ukončování výukové jednotky není tématem, který by student učitelství nebo provázející učitelka uváděli nebo se k němu ve vedených rozhovorech vraceli.

V práci se strukturou hodiny se mimo jiné také projevuje potřeba kognitivního uzavření jak provázejících učitelů, tak studentů učitelství, kterou na konkrétních ukázkách popisujeme v kapitolách 6.3 a 10, a dokládáme tím i jeden z identifikovaných faktorů, který má na efektivitu profesního učení studentů učitelství neodkladný vliv. Zdá se nám vhodné zvažovat charakteristiky vyplývající z míry potřeby kognitivního uzavření při vytváření pozitivních podmínek pro profesní učení studentů učitelství, což vyžaduje zvýšenou míru profesní péče o provázející učitele, kteří by v této problematice měli mít základní orientaci, minimálně na úrovni znalosti konceptu a jeho možností.

9.3 Na čem záleží studentům učitelství ve výukové komunikaci?

Druhou oblastí, kterou lze považovat za významný zdroj profesních zkušeností z praxe, je oblast komunikace se žáky. Námi položená otázka v názvu této kapitoly je stejně zavádějící jako obecně formulované cíle studentů samotných. V rozhovorech se studenty učitelství se téma komunikace se žáky jeví jako významné – ať už ve verbalizaci představ, jak by chtěli s žáky komunikovat, v reflexi způsobů komunikace se žáky, kterou zažili u svého provázejícího učitele, nebo při zhodnocení své vlastní komunikace se žáky v průběhu učitelské praxe. Přesto spíše nedochází k rozklíčování toho, co to znamená „umět s žáky komunikovat ve výuce“, což se odráží v následujícím textu i s příklady nevyužití příležitosti pro zlepšování učitelských dovedností studentů na učitelské praxi. Výuková komunikace studentů učitelství nese charakteristiky IRF struktury (Mareš, 2016) a v porovnání s výukovou komunikací, převažující u provázejících učitelů, lze hovořit o reprodukci IRF komunikační struktury. Ojedinelou zkušenost s výukovou komunikací s prvky dialogické výuky, vymaňující se z přísně dodržovaných vzorců IRF struktury, jsme mohli pozorovat pouze u jednoho informanta (provázejícího učitele), který absolvoval vzdělávání v dovednostech vedení dialogické výukové komunikace. Podle Nystranda, Gamorana, Kachura a Prendergasta (1997) nemůžeme vyučování automaticky považovat za dialogické jen proto, že se v něm střídají repliky různých mluvčích. Skutečná dialogičnost, jak tvrdí Bachtin (1980), totiž zahrnuje střídání rozdílných mentálních perspektiv. To znamená, že každý aktér vnáší do komunikace něco originálního a jedinečného a z mísení různých elementů se rodí dialog. Scott a kol. (2010) rozlišují mezi dialogičností a interaktivitou. Komunikace ve třídě je interaktivní, pokud má podobu rozhovoru mezi učitelem a žáky. Dialogická je v tom případě, pokud je scénář hodiny otevřený myšlenkám a nápadům pocházejícím od žáků. Opak dialogičnosti se děje, když učitel rozhovor směřuje k předem definovanému řešení, jež žáci nemohou

nijak ovlivnit či k němu přispět vlastním myšlenkovým úsilím. V předcházejících kapitolách jsme rámovali interpretovaná data reflektovanou a nereflektovanou příležitostí k profesnímu rozvoji studentů učitelství a u tohoto rámce zůstaneme i v této kapitole, kdy se zaměříme na způsob komunikace a interakce ve výuce. Na ilustrativních příkladech z výuky se pokusíme objasnit, jak právě promarněné příležitosti k učení a nereflektování konkrétních momentů vedou u studentů učitelství k deziluzi z výsledků jejich pedagogického snažení. Ukazuje se, že pokud student učitelství přebírá techniky odpozorované od provázejícího učitele, může docházet ke ztrátě impaktu a nenaplnění cíle, který byl žádoucí a očekávaný. Nelze jednoduše převzít odpozorovaný způsob komunikace se žáky, aniž bychom pozorované jevy nepodrobili analýze a nereflektovali, jak zapadají do naší kognitivní struktury a jaké dovednosti máme k dispozici pro jejich realizaci.

Na příkladu vybrané komunikační situace provázející učitelky Jindřišky a studenta učitelství Viktora chceme poukázat na důsledky nedostatečné reflexe specifických komunikačních situací. Záměrem následujícího textu není samotný proces reprodukce komunikační struktury. Ten je primárně nedosažitelný. Změny v komunikačních vzorcích vyžadují intenzivní dlouhodobý komunikační trénink a ten není v učitelské praxi obsažen. Cílem je poukázat na skutečnost, že zatímco studenti učitelství formulují obecné cíle, např. zlepšit komunikaci s žáky, v praxi se potýkají s mnohem konkrétnějšími požadavky při řízení třídy. V případě Viktora jde o dosažení vyšší participace žáků ve výuce, což se mu nedaří. Ovšem tento dílčí aspekt není tematizován – ani v praxi provázejícím učitelem, ani v rámci reflektivních seminářů na fakultě při práci s reflektivním deníkem studenta. Nedochozí ke specifikaci konkrétních cílů pro učitelskou praxi, tedy nemůže dojít ani k jejich naplňování, což musí zákonitě vést k negativním aspektům spojeným s učitelským sebepojetím i efektivitou učitelské praxe v profesní přípravě budoucích učitelů.

Když se zaměříme na příležitosti k učení u dvojice provázející učitelky Jindřišky a u studenta učitelství Viktora, můžeme vyjít z jejich popsaných preferencí. Jindřiška v rozhovoru hovoří o svých preferencích v podobě vytváření prostředí pro participaci na hodině a aktivním zapojení všech studentů: „Eh, hodně se snažím dát najevo svým chováním v té hodině, že opravdu vítám, když mluví, je mi jedno, když jsou mimo, já prostě vítám jejich názor.“ Viktor vyzdvihuje v rozhovoru hodnotu interakce se třídou následně: „Hmmm. Další věc, co je super, když ta třída komunikuje, když spolupracuje, třeba položím jim otázku, tak se snaží odpovídat.“ Tedy potvrzuje i pozorovaný jev reprodukce IRF struktury, méně zohledňuje nezbytnost vytvářet prostředí, které by vedlo k požadovaným reakcím u všech žáků. Což se ukazuje z analýzy videonahrávek jeho výuky, kdy sice funguje to, že když se ptá, tak žáci odpovídají, ale jsou to stále titíž žáci, aktivní a připravení. Vytáhnout z pasivity ostatní žáky se mu nedaří, a to mu i v následné reflexi v rozhovoru dělá těžkou hlavu, zamýšlí se, jak to udělat, aby se mu

dařilo komunikovat se žáky stejně jako provázející učitelce. Z ukázek 8 a 9 je patrné, že oba vyučující mají snahu podporovat interakci s žáky a zapojovat je do objasňování výukového tématu. Co se ukazuje jako rozdílné, je nahlížení způsobu komunikování se žáky a dosahování jejich participace ve výuce. Zatímco učitelka je spíše spokojená s tím, jak komunikaci vede a uvědomuje si, že jde o dlouhodobý proces, který zcela vědomě buduje jak prostřednictvím vztahu se žáky, tak komunikačními technikami, které se pokouší uplatňovat, Viktor je spíše nespokojený a vnímá provázející učitelku jako nedostižný vzor.

Ukázka 9.8. *Komunikační struktura ve výuce dějepisu studenta Viktora*

Student učitelství Viktor: Narodila se jako Milada. Jaké měla příjmení? Vzpomíná si někdo?

Žák: Králová.

Student učitelství: Králová. Co vystudovala za školu?

Žáci: Práva.

Student učitelství: Jo, byla doktorka práv. Pak se vdala za toho Horáka. Ehm, co během války, co se s ní dělo?

Žák: Ehm, byla v nějakým tom protiněmeckým čemsi.

Student učitelství: No, tak účastnila se taky odboje. Zatklo ji gestapo, co s ní dělali?

Žák: No, mučili ji.

Student učitelství: Mučili ji. A z jakého důvodu?

Žák: Aby ji vyslechli. Získali informace nějaký.

Student učitelství: Tak, jak jste slyšeli, žádný informace z ní teda vůbec nedostali. A co bylo za války s jejím manželem, s jejími příbuznými? Byli tady normálně doma, v Česku?

((Hlásí se žákyně. Student učitelství jí pokyne rukou.))

Žákyně: Oni utekli do Německa.

Student učitelství: No, neutekli, spíš tam byli odvezeni.

Ukázka 9.9. *Komunikační struktura ve výuce dějepisu učitelky Jindřišky*

Učitelka Jindřiška: A mě by hlavně zajímalo, co to teda bylo. Co to je? Kdo nás okupoval? Peťo?

Petr: No, okupovali nás Sověti, sovětská armáda, polská, Bulharsko, Maďarsko a i Prusko.

Učitelka: Celé Německo?

Petr: Východ.

Učitelka: Jo, říká se té části východní Německo, je to vlastně to Německo, které spadalo do východního bloku, jo? No a proč, takže těchhle pět armád, proč?

Žák: Protože ti naši komunisti poslali zprávu do Sovětského svazu, že potřebují pomoc,

Učitelka Jindřiška: Ano.

Žák: Aby sem poslali okam, ehm, okamžitou vojenskou pomoc.

Učitelka: Jak to bylo s tím, že jsme, že někdo od nás žádal o pomoc Sovětský svaz? Kdo vlastně žádal o pomoc, vlastně to potřebovali?

Žák: Ti čeští komunisti.

Učitelka: Ano, výborně.

Žák: Protože tady se začaly dít protesty a oni zjistili, že se jim to vymyká z rukou, takže...

Učitelka: Perfektně, Martine, děkuju. Ehm, zkuste někdo navázat na Martina. On říká, že se tady dějí nějaké volnější věci, že se to nějak nějak uvolnilo. Co se tím myslí?

U Jindřišky a Viktora se v celé své kráse vyjevil efekt nevyužití příležitosti pro profesní učení. Viktorova motivace, kterou ovšem zveřejnil v rámci své reflexe až po absolvování praxe, chtít komunikovat s celou třídou, zůstává na pospas osudu. Důvody se ukazují dva: a) Viktor není podpořen v konkretizování toho, co se potřebuje na učitelské praxi naučit, když chce komunikovat s celou třídou, b) s Jindřiškou si nestanovili žádný společný cíl, který by na učitelské praxi záměrně rozvíjeli. Viktor se zaměřuje na komunikaci s žáky obecně, nikoliv na konkrétní dovednosti vedoucí ke zvyšování participace žáků ve výuce. Hovoříme zde o nepodchycení angažovanosti a motivace chtít rozvinout konkrétní dovednost právě při praxi, tedy v rámci praktické složky pregraduální přípravy studenta učitelství. Potenciál pro změnu komunikačního vzorce, který si Viktor odnáší z vlastního vzdělávání či zkouší technicistně převzít od provázející učitelky, zůstal ladem. Když se na Viktorovu výukovou komunikaci zaměříme, vidíme, že navazuje kontakt a zkouší oslovovat žáky, odolává jejich nezájmu a neochotě komunikovat, ale nemá dostatek času, aby si s nimi na praxi vytvořil vztah, spoléhá se na to, co je naučila jejich učitelka, která popisuje, že „si docela dlouho zvykají – když já se jich zeptám na nějakou otázku, eh, co byste dělali kdyby, a teď oni čekají, že je jedna správná odpověď, takže se nepřihlásí, protože neví, jestli můžou říct, co si myslí a postupně zjišťují, že vlastně se můžou přihlásit a můžou říct to, co si myslí...“ (Jindřiška).

Jindřiškou popisovaný naučený způsob komunikace vyžaduje silnou důvěru v učitele, kterou si student na praxi musí postupně získávat a možná mu podmínky praxe (časová dotace, epizodické vstupy do třídy aj.) ani nedovolují rozvinout vztah se žáky a dovolit jim, rozvíjet jejich vlastní komunikační dovednosti. Tyto limity neumožňují vytěžit zcela komunikační situaci ve vyučování. Zkušenost, kterou si Viktor odnáší i při vši snaze „dělat to jako moje učitelka“ je: „Ti deváťáci byli trošičku zakřiknutí...“ Což jen podporuje výše uvedený limit učitelské praxe vedené bez konkrétních cílů vztažených k vybraným momentům jejich práce se žáky ve výuce a neakcentovaný proces reflexe jak ze strany studenta, tak při

společné reflexi s provázejícím učitelem. Při spolupráci Viktora a Jindřišky neprobíhala reflexe nad realizovanou výukou, studentovi učitelství se dostalo pouze stručné a velmi obecné zpětné vazby na jeho výkon. Nepovšimnutí si významných momentů, kdy docházelo k reprodukci modelového chování učitelky, vedlo k nevyužití těchto růstových podnětů k rozvoji specifických učitelství dovedností u studenta učitelství. Nedochovalo ke konkrétní hluboké zpětné vazbě situací, které by byly aktéry profesního učení zvoleny a podrobeny drobnohledu. Vytratila se podstata učení z praxe, a tím i benefit rozvoje profesních dovedností v praxi a pro praxi.

9.4 A co když nevím, co se učím a v čem se rozvíjím?

Vzdělavatelé učitelů si uvědomují, jak významnou složkou je praktická příprava studentů učitelství na praxi, o čemž svědčí i v českém prostředí požadavek na rostoucí počet hodin reflektované praxe v pregraduální přípravě (Kratochvílová & Lojdová, 2019). Co je ovšem záludné na této snaze? Nepodlehnutí kvantifikaci na úkor kvality a dopřát si čas a individuální profesní podporu budoucích učitelů, neustupovat z nároků na kvalitu provázejících učitelů, zejména ve vztahu k dovednosti umět studenta učitelství efektivně provázet procesem učení se z praxe. Jinak se totiž stále dostáváme do paradoxní situace, kdy se snažíme zvýšit přípravu budoucích učitelů realizací učitelství praxe u zkušených provázejících učitelů, přemostit tedy propast mezi teorií a praxí, ale očekávané benefity nepřicházejí, nedostavuje se rozvoj žádaných dovedností studentů, nedostavuje se uspokojení spojené s dostatečnou připraveností na vstup do školní praxe u čerstvých absolventů. Korthagen, Loughran a Russell (2006) v tomto směru volají po obratu pozornosti vzdělavatelů od kurikula směrem ke studentovi, ve světle závěrů naší kapitoly jde o to, nebrat praxi jako splnění tématu řízení třídy tím, že zmapují, co takového můj provázející učitel dělá, když řídí třídu, ale reflektovat ideálně na základě videonahrávky, jak si student učitelství přebírá modelování učitele do své praxe. Tedy, co já jako student dělám, když chci napodobit svého učitele, nebo se vyhnout odporovanému chování provázejícího učitele a jaký dopad to na řízení třídy má. Ovšem nikoliv v podobě úvah, ale analytických rozprav nad důkazy z realizované praxe. Korthagen, Loughran a Russell (2006) hovoří o rekonceptualizaci výuky, která povede k těsnějšímu spojení se studentovým učením. Výzvou pro provázejícího učitele je umět podpořit smysluplnost reflexe u studenta a dovednost nahlédnout svůj vlastní způsob řízení třídy. To může být cesta, jak diskutovat konkrétní kroky se studentem a podpořit ho v hledání jeho způsobu řízení třídy (Swennen, Lunenberg, & Korthagen, 2008). Tento postup ovšem vyžaduje značnou časovou dotaci nejen od studenta učitelství, ale především od provázejícího učitele. Ten je vystaven jak tlaku na rozvoj dovednostní nezbytných pro vzdělavatele budoucích učitelů, které bývají mnohdy zjednodušovány do tzv. mentorských dovedností (Hobson, Ashby, Malderez, &

Tomlinson, 2009), tak času samotnému v rámci probíhající praxe (čas na organizaci praxe, konzultace příprav se studentem, reflexe a rozbor provedené výuky, asistence při výuce studenta učitelství, poskytování zpětné vazby a pravidelné evaluace vyžadované fakultou). Ukazuje se, že reflexe učitelství s výrazným časovým odstupem v řádu několika dnů, probíhající pouze s oporou o reflektivní deník studenta učitelství a s účastí pouze vysokoškolského učitele, neumožňuje vytěžit spolupráci s provázejícím učitelem a vytěžit právě situace, které jsme v souvislosti s teorií modelování popisovali. Provázející učitel se seminářů k reflexi praxe na fakultě neúčastní a se studentem učitelství tráví pouze čas nezbytný pro realizaci povinných výukových nebo náslechovcích hodin ve škole v rámci splnění podmínek učitelství praxe. Onen žádoucí stav profesního učení založený na tzv. evident-based knowledge (Wolff et al., 2015) či evidence-based approach odpovídá současné realizaci učitelství praxí pouze vzdáleně, v některých případech vůbec (viz kapitolu 2.3).

Statut provázejících učitelů není v České republice nijak legislativně ukotven, záleží na každé pedagogické fakultě, do jaké míry alespoň definuje statut fakultních škol a jejich provázejících učitelů, jejich povinnosti a kompetence v rámci studentských praxí. Jde o alarmující situaci, kdy je vyžadována vysoká kvalita přípravy budoucích učitelů, a není garantována vysoká kvalita všech aktérů působících v tomto procesu, přičemž praktická část pregraduální přípravy budoucích pedagogů je nejčastěji diskutovanou složkou profesní přípravy. Naděje na kvalitní praktickou přípravu studentů učitelství na praxích skýtají v posledních letech stále častěji vznikající standardy kompetencí studenta na praxi (*Standard kvality profesních kompetencí studenta*, Kratochvílová et al., 2020) a definovaná kritéria fakultních a klinických škol (Spilková, Tomková, Mazáčová, & Kargerová, 2015). Kvalita provázejících učitelů a jejich dovednosti a znalosti umožňující studentům učitelství rozvíjet jejich učitelství kompetence jsou nezbytným předpokladem kvalitní profesní přípravy. Výsledky našeho výzkumu vedou ke zvažování nejen změn v realizaci reflexe učitelství praxe, která by měla probíhat ideálně bezprostředně po výkonu praxe ve škole, ale poukazují i na cílený dialog studenta učitelství s provázejícím učitelem. Dialog, který by se zaměřil na stanovení konkrétních cílů pro rozvoj učitelství dovedností, a který by následoval po každé odvedené výuce studentem učitelství a umožnil by pojmenovat významné příležitosti pro profesní učení jak z pohledu studenta, tak z pohledu provázejícího učitele. Zároveň je třeba vnímat potřeby fakultních a klinických škol, které úzce spolupracují s fakultami připravujícími budoucí učitele všech stupňů škol. Jde totiž o organizace, které by měly být příkladem kvalitní pedagogické práce a zároveň partnery univerzitám nejen v oblasti vzdělávací, ale především výzkumné, která může učinit praxi efektivnější.

10 ŘÍZENÍ TŘÍDY Z HLEDISKA POTŘEBY KOGNITIVNÍHO UZAVŘENÍ

Jan Mareš, Tomáš Kohoutek, Kateřina Vlčková

Mentoring provázejícího učitele je důležitým aspektem výuky studentů učitelství (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009) a hraje významnou roli v profesním vývoji studentů učitelství (Anderson, 2007; Beck & Kosnik, 2002; Borko & Mayfield, 1995). Dobře nastavený mentoring ze strany provázejících učitelů umožňuje studentům učitelství stát se efektivními praktiky, zprostředkovat může zejména příklad dobré profesní praxe (Roehrig, Bohn, Turner, & Pressley, 2008). Ta zahrnuje nejen způsob předávání oborových poznatků, ale i způsoby organizace třídy, volbu aktivit a přecházení mezi aktivitami, systém vyvolávání, hodnocení, udržování pozornosti a kázně atd. Řada autorů však vliv mentoringu nepovažuje za jednoznačný (např. Borko & Mayfield, 1995; Wang & Odell, 2002), což může být způsobeno komplexní povahou vztahu provázejícího učitele a studenta učitelství a situací, v jehož rámci se mentoring studentů učitelství na praxi odehrává (Hall, Draper, Smith, & Bullough, 2008; Hawkey, 1997; Orland, 2001). Typickým problémem, na který upozorňují nizozemští autoři (Jaspers, Meijer, Prins, & Wubbels, 2014) je rolový konflikt provázejícího učitele s rolí učitele „jeho“ žáků. Fakticky se jedná také o konflikt cílů, protože mentoring studenta na praxi by měl vést k rozvoji výukových kompetencí (včetně připuštění chyb, které v tomto procesu logicky vznikají), zatímco učitel ve třídě by ve své původní roli ve výuce postupoval odlišným způsobem a chyby na straně vyučujícího studenta učitelství jsou pro něj fakticky něčím nežádoucím (Borko & Mayfield, 1995; Hammerness et al., 2005; Goodfellow, 2000; Jaspers et al., 2014; Rajuan, Beijaard, & Verloop, 2007). Tímto rozporem se explicitně zabývala studie Jaspers et al. (2014), která poukázala na to, že role provázejícího učitele bývá chápána jako doplňková, za svou pravou a jádrovou roli provázející učitelé považují roli učitele v konkrétní třídě. To se promítá i do způsobu jejich uvažování a také v rozhodování o zásazích do výuky studenta učitelství (srov. Edwards, 1998). Významně se přitom projevují případné rozdíly v připravenosti na roli provázejícího učitele, dané systematickou přípravou, zkušeností nebo (ne)dobrovolností působení v této roli. Jedním z důsledků může být, že studentům učitelství fakticky není ve výuce poskytována dostatečná odpovědnost, autonomie a svoboda (např. Collison & Edwards, 1994). Z hlediska průběhu výuky studenta učitelství na praxi není tento fenomén v čase rozložen rovnoměrně. Zřetelný je v situacích, které jsou neočekávané (Nehyba & Šimůnková, 2016; Rowland & Zakis, 2013). Z hlediska dynamiky těchto situací se může jednat o zlomovou událost (critical

incidents), která naruší plynulý průběh výuky (Flanagan, 1954; Švaříček, 2011), je prožívána jako nesoulad (Jarvis, 2010) a je vyučujícím neočekávaná (Angelides, 2001). Nehyba a Šimůnková (2016, s. 152) nabízejí vlastní typologii těchto situací, která se odvíjí od prožitku s ní spojeného, množství osob do ní zahrnutých, její závažnosti a dynamiky vzniku (postupnost vs. náhlost). Celkově může být více patrný na začátku dlouhodobých praxí, než si student osvojí rutiny nezbytné pro plynulou výuku a než dojde k nastolení základní shody mezi studentem učitelství a provázejícím učitelem a k vybudování vztahu důvěry mezi nimi. Při krátkodobých praxích logicky nemusí být přechod mezi různými fázemi spolupráce zřetelný.

V praxi bývá podoba spolupráce individuální záležitostí. Předchozí kapitola nastolila otázky, zda a nakolik studující na praxi zůstávají „návštěvníky“ nebo se stávají partnery, zda má mentoring podobu předávání a přejímání rutin, nebo zahrnuje reflexi a je zdrojem (vzájemné) inspirace (viz kapitolu 9). Dvojí povaha role studenta a současně učitele se projevuje i v řadě dalších úrovní. Předpokládá autonomii, ale je současně rolí závislou. Vyžaduje pečlivou a zpravidla kontrolovanou přípravu, ale také schopnost flexibilně reagovat na nepřipravené a nečekané situace. Zahrnuje „předpolí“ studujících v podobě vlivů teoretické průpravy, ale i prvek konfrontace s realitou školy. Fokus se z orientace na učivo nezřídka přesouvá na komunikaci se žáky. Hledání komfortní pozice je záležitostí osobních předpokladů, ale i vzájemného vyladování představ se žáky i s provázejícím učitelem. Výsledek ve skutečnosti odráží nejen kulturní vzorce rolí, ale i povahu aktérů s jejich lidskými vlastnostmi a mírou kompatibility jejich osobního nastavení.

Neexistuje jeden preferovaný model a nelze říci, že by přiznání odpovědnosti a autonomie studentovi na praxi vyžadovalo jen pasivní přístup provázejícího učitele. Provázející učitel může zaujmout roli nezúčastněného pozorovatele, omezit své působení na „technickou oporu“ (např. řešení potíží s ICT), přijmout roli asistenta u konkrétního žáka, přispět tematickými vstupy do diskuse nebo doplňovat výklad anebo pojmout od počátku spolupráci se studentem jako tandemovou výuku a vzájemnou komunikaci jako legitimně veřejnou. Nelze přitom a priori označit některý z modelů spolupráce za příznivější nebo méně příznivý pro osvojování učitelských kompetencí studentem. Potřeba je naopak věnovat pozornost faktorům, včetně individuálních zvláštností, které se na podobě spolupráce a zprostředkované i jejich výstupech odrážejí.

Vnímání sociálních situací a reagování na ně není jen výsledkem reflektovaných a strategických postupů, jedná se o proces, v němž důležitou roli mají i neuvědomělé tendence, související s individuálními zvláštnostmi aktérů. V této kapitole se zaměříme právě na to, jak různé druhy výukových situací vnímají a jak reagují jak studenti učitelství, tak jejich provázející učitelé, a to v souvislosti s mírou jejich potřeby kognitivního uzavření (need for cognitive closure – NFC;

Webster & Kruglanski, 1994, blíže viz kapitolu 3). Předpokládáme, že míra této potřeby má přímý vztah ke schopnosti jednat plánovitě, ale i flexibilně, k preferenci určitých způsobů řízení třídy, ale i k tomu, jakou roli hraje potřeba kognitivního uzavření při formování podoby spolupráce mezi studujícími učitelství a provázejícími učiteli.

Kvantitativní výsledky nasvědčují poměrně těsné souvislosti mezi zmíněnou potřebou a preferovanými způsoby řízení třídy. Ambicí této kapitoly je přispět k zodpovězení otázky, jak konkrétně se souvislost mezi potřebou kognitivní uzavřenosti a způsobem řízení realizuje v reálném světě školy, jak tato potřeba souvisí s motivy, s interpretací sociálních událostí, s pojetím vlastní role studujících i provázejících učitelů i s podobou jejich spolupráce a profesního vztahu.

10.1 Potřeba kognitivního uzavření ve světle dotazníkových dat

Vycházíme z výsledků od stejného vzorku studentů učitelství na praxích na 2. stupni ZŠ a jejich provázejících učitelů popisovaného v kapitole 4. Kombinuji kvantitativní data v relaci k datům kvalitativním (srovnání šesti párů student učitelství na praxi – provázející učitel) ve vztahu ke konkrétním vyučovacím situacím v šesti videonahrávkách hodin u každého páru. Nahrávky byly pořízeny v šesti hodinách výuky studentů učitelství (český jazyk, dějepis) na dvě kamery (vyučující a třída); jde tedy celkem o 72 nahrávek.

Tabulka 10.1

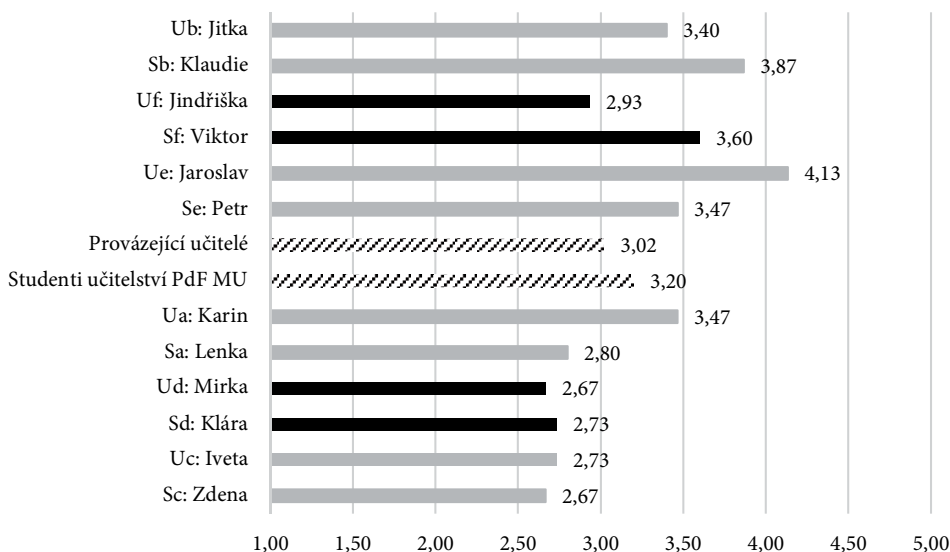
Metody

Provázející učitelé	Studenti učitelství
Škála kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ)	Škála kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ)
Škála BIMS	Škála BIMS
Videonahrávky výuky studentů učitelství zachycující i intervence provázejícího učitele	Videonahrávky výuky studentů učitelství zachycující i intervence provázejícího učitele
Rozhovory	Rozhovory
	Reflektivní deníky studentů učitelství k průběhu výuky

Distribuci hlavních proměnných, sledovaných ve vzorku pomocí dotazníků NFCS-15-CZ a BIMS, přehledně představují obrázky 10.1 až 10.4.

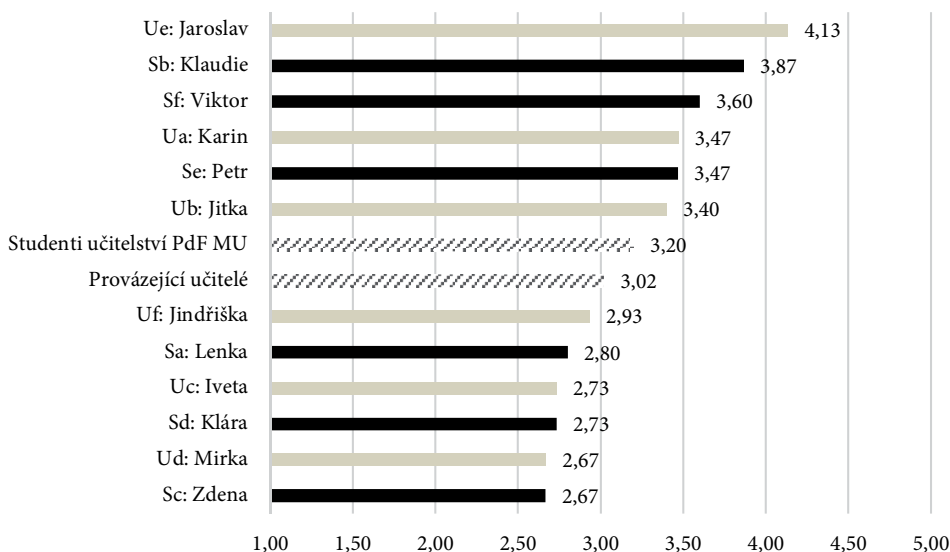
První dvojice obrázků ukazuje distribuci průměrných hodnot škály kognitivního uzavření. Standard – průměrné výsledky provázejících učitelů a studentů učitelství PdF MU (kap. 5) – odpovídá aritmetickému průměru a u obou skupin se prakticky neliší (průměrné skóre studentů je mírně vyšší). Výsledky vzorku šesti dvojic se až na výjimky neodlišují o více než desetiny bodu od referenčních výsledků skupin provázejících učitelů a studentů učitelství.

10 ŘÍZENÍ TŘÍDY Z HLEDISKA POTŘEBY KOGNITIVNÍHO UZAVŘENÍ



Obrázek 10.1. Střední hodnoty potřeby kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ, řazeno po dvojicích provázející učitel – student učitelství).

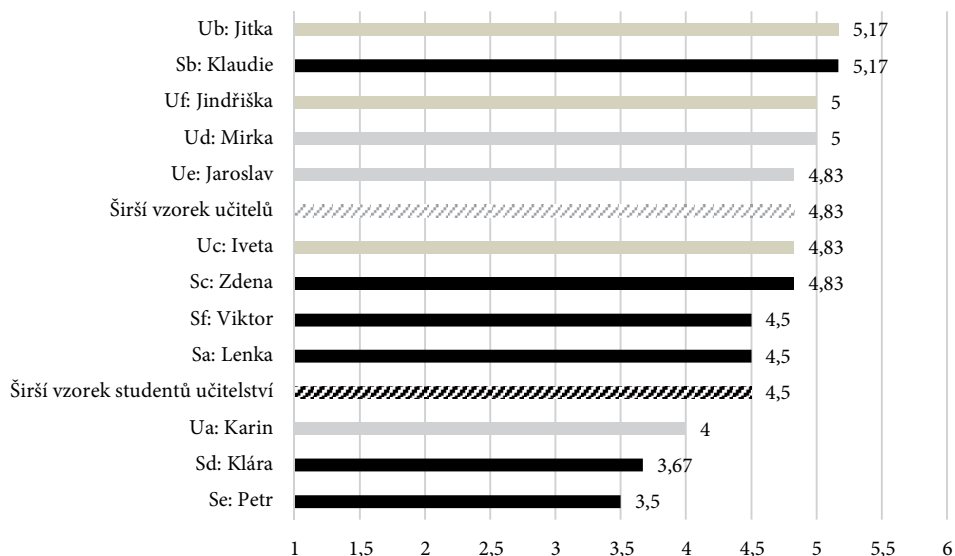
Z obrázků je zřejmé, že některé dvojice (Iveta – Zdena, Jitka – Klauďie) mají srovnatelné hodnoty (nízké nebo mírně vyšší oproti skupinovým průměrům), dochází ale i k tomu, že se výsledky studentů a provázejících učitelů v rámci dvojice odlišují (Jindřiška – Viktor, Karin – Lenka). Škála výsledků je přibližně kontinuální, a na výraznější profilaci ve směru k vyšší potřebě kognitivního uzavření



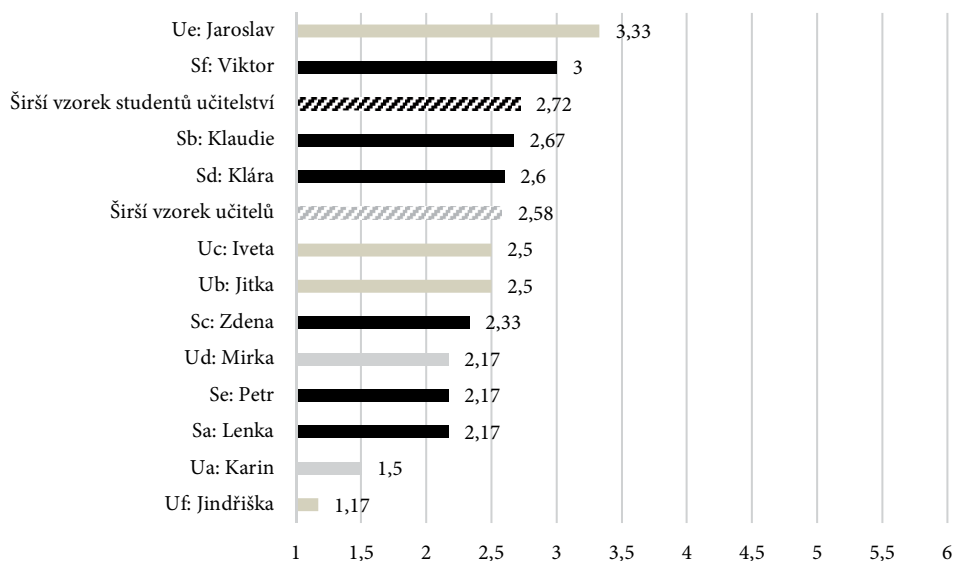
Obrázek 10.2. Střední hodnoty potřeby kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ, řazeno podle výsledků jednotlivců).

můžeme podle tohoto ukazatele usuzovat pouze u jednoho účastníka – učitele Jaroslava.

Také výsledky škály managementu chování (obr. 10.3) jsou u většiny účastníků terénního výzkumu srovnatelné se skupinovými průměry provázejících učitelů a studentů PdF MU. Mírně nižší než průměrný výsledek vykazují pouze dva studenti a jedna provázející učitelka. Není patrná konzistentní souvislost s potřebou kognitivního uzavření.



Obrázek 10.3. Střední hodnoty managementu chování (BIMS).



Obrázek 10.4. Střední hodnoty managementu výuky (BIMS).

Rovněž v případě didaktického managementu výuky jsou nejčastěji výsledky srovnatelné se skupinovými průměry. Věcně nižší jsou výsledky některých provázejících učitelů (Jindřiška, Karin), vyšší skóre v rámci skupiny mívají spíše účastníci s vyšší mírou potřeby kognitivního uzavření.

10.2 Vstupy učitele do výuky studenta učitelství ve vazbě na potřebu kognitivního uzavření

Podoba výzkumu se šesti dvojicemi osob neumožňuje induktivní zobecňující úvahu. Větší význam má popis interakcí, k nimž poskytují údaje kvantitativního charakteru určitý výkladový rámec. Pro přehlednost uvedme charakteristiky interakcí dvojic z hlediska předmětu našeho zájmu – podílu provázejících učitelů na výuce studentů, resp. jejich vstupů, případně „vměšování se“ do této výuky.

Paní učitelka Iveta (NFC $\bar{x} = 2,73$) a studentka Zdena (NFC $\bar{x} = 2,67$) jsou dvojicí s nejnižší potřebou kognitivního uzavření (podobně jako učitelka Mirka a studentka Klára). Paní učitelka se jevila jako velmi zdrženlivá v zasahování do výuky vedené studentkou. Pouze jednou regulovala chování žáků, a to v první hodině formulací pozitivního očekávání předem a informací, že bude vzhledu ve třídě. Za šest hodin vstoupila do výuky verbálně pouze třikrát – dvakrát upřesnila, aby žáci psali do sešitu literatury, ne mluvnice, a jednou podporovala odpověď žáků, když se nehlásili, upřesněním, že si to říkali minule. Jednou také na žádost studentky vypomohla s dataprojektorem a poradila jí, kam zapsat, že žák nemá pomůcky. Obě měly shodnou průměrnou míru managementu chování (PU/SU $\bar{x} = 4,83$) a střední až mírně nižší míru didaktického managementu výuky v rámci skupiny (PU $\bar{x} = 2,50$; SU $\bar{x} = 2,33$).

Paní učitelka Karin (NFC $\bar{x} = 3,47$) měla střední skóre potřeby kognitivního uzavření, studentka Lenka spíše nízké (NFC $\bar{x} = 2,8$). Do výuky studentky zasahovala více, místý se na výuce podílela, aktivně se jí účastnila, podporovala skupinovou práci, doplnila zajímavý výklad, byla k dispozici i pro korekci chování žáků (usměrňovala je žertováním, řešila zacházení s mobilním telefonem, spor mezi žáky apod.). Také vícekrát organizačně ukončovala hodiny (včetně řešení zapisování známek). Tyto situace se neobjevovaly v každé hodině. Lenka referovala průměrnou míru managementu chování, Karin spíše nižší (PU $\bar{x} = 4,00$, SU $\bar{x} = 4,50$), v didaktickém řízení výuky měla paní učitelka druhé nejnižší skóre z našeho vzorku studentů a učitelů (PU $\bar{x} = 1,50$). Také studentka vykazovala nejnižší míru didaktického řízení mezi studenty (spolu se studentem Petrem – SU $\bar{x} = 2,17$).

Specifickou dvojici tvořili pan učitel Jaroslav (NFC $\bar{x} = 4,13$) se studentem Petrem (NFC $\bar{x} = 3,47$). Student Petr měl spíše průměrnou míru potřeby kognitivního uzavření, učitel Jaroslav nejvyšší skóre v celém vzorku. Do studentovy výuky vstupoval nejčastěji napomínáním žáků, aby nevyrušovali (nejvíce ze všech učitelů, nejméně 14krát v šesti hodinách), zapsal i poznámku do žákovské knížky. Chování žáků reguloval prostřednictvím pokynů: „aby se nepoštuchovali;

seděli, kde mají; nezvonil jim telefon; nedělali opičky; neopisovali dotazník; posadili se“ apod. Rovněž organizační záležitosti, které řešil, byly spjaty spíše s regulací chování žáků. Studentovi poskytoval také technickou podporu (fixy na tabuli, zavření okna, spuštění notebooku). Výuka probíhala v sedmém ročníku, což bývá z hlediska kázně na základní škole obtížnější období pro učitele a takto jej pan učitel reflektoval i v rozhovoru (zde ovšem také uváděl, že do studentovy výuky se snažil nevstupovat). V dotazníku BIMS reportoval učitel střední až vyšší míru řízení chování (PU $\bar{x} = 4,83$) a student střední míru, nejnižší z celého vzorku (SU $\bar{x} = 3,50$). Učitel Jaroslav současně vykazoval nejsilnější řízení výuky ($\bar{x} = 3,33$) v rámci celého vzorku, zatímco student Petr nejslabší mezi studenty ($\bar{x} = 2,17$).

Paní učitelka Jitka (NFC $\bar{x} = 3,40$) reportovala spíše vyšší míru potřeby kognitivního uzavření mezi učiteli, její studentka na praxi Klaudie pak ze všech studentů nejvyšší potřebu kognitivního uzavření (NFC $\bar{x} = 3,87$), celkově třetí nejvyšší v našem vzorku studentů a učitelů. Do výuky studentky paní učitelka prakticky nevstupovala (jednou odpověděla žákovi na dotaz, zda bude referát známkováný a jednou studentce na dotaz, zda žáci potřebují znát měsíc i rok nebo jen rok historické události). Zajímavé je, že učitelka i studentka reportovaly nejsilnější management chování z celého vzorku (shodně $\bar{x} = 5,17$ z 6 bodů). Shodně reportovaly nižší míru didaktického managementu výuky (PU $\bar{x} = 2,50$, SU $\bar{x} = 2,67$).

Paní učitelka Jindřiška (NFC $\bar{x} = 2,93$) vstupovala do výuky Viktora, který referoval druhou nejvyšší míru potřeby kognitivního uzavření mezi studenty (NFC $\bar{x} = 3,60$), poněvadž v první hodině, a to jako technická podpora (třídní kniha, zavírání okna, zprovoznění notebooku, zapnutí videa, projektor). Podporovala výuku studenta, když žáci nechtěli jít prezentovat, nebo potvrzovala, že otázka není na žáky náročná apod. Paní učitelka měla nejnižší míru didaktického řízení výuky z našeho vzorku studentů a učitelů ($\bar{x} = 1,17$), student nejvyšší ze vzorku studentů a druhou nejnižší ze všech ($\bar{x} = 3,00$). Míru řízení v oblasti chování žáků referovali oba spíše vyšší (PU $\bar{x} = 5,00$, SU $\bar{x} = 4,50$).

Paní učitelka Mirka (NFC $\bar{x} = 2,67$) reportovala spíše nízkou míru potřeby kognitivního uzavření (v pořadí nejnižší mezi šesti učiteli), studentka Klára (NFC $\bar{x} = 2,73$) druhé nejnižší skóre NFC mezi studenty. Paní učitelka sporadicky upřesňovala pokyn studentky (stránku v učebnici, barvu tužky na opravu, termín odevzdání), podporovala výuku studentky (upozornila ji, kdo nedostal papír), jednou požádala žáky, aby mluvil jen jeden (s odvoláním na domluvené pravidlo) a jednou na začátku hodiny řešila organizační záležitosti (kdo chybí) a na konci jednou upozornila, že příště bude mluvnické. Studentka Klára reportovala druhou nejnižší míru managementu chování žáků ($\bar{x} = 3,67$) v našem vzorku studentů a učitelů, paní učitelka spíše vyšší ($\bar{x} = 5,00$). Obě reportovaly nízkou míru didaktického řízení výuky (PU $\bar{x} = 2,17$; SU $\bar{x} = 2,60$).

Ze stručné charakteristiky sledované stránky interakcí ve dvojicích provázejících učitelů a studentů jsou zřejmé určité souvislosti mezi potřebou kognitivního

uzavření a tendencí k managementu chování žáků na úrovni výpovědí reportovaných v dotaznících, ale i s pozorovanými interakcemi provázejících učitelů a studentů učitelství. Některé příklady mohou sloužit jako model, je ale potřeba mít na zřeteli, že v našem vzorku jsou velmi vzácné extrémní míry sledovaných charakteristik. O žádné z popsaných interakcí nemůžeme uvažovat ani jako o modelu, který by se ve více případech opakoval. Výjimku tvoří některé analogické vzorce u dvojic s vyšší než průměrnou mírou potřeby kognitivního uzavření. Svou roli však mohou sehrávat i organizační podmínky – již samotný předpoklad, že provázející učitel má (povinnost) být přítomen ve výuce i vědomí účasti ve výzkumu a přítomnosti kamery ve výuce. Korespondujícím psychologickým motivem může být potřeba neprezentovat se jako pasivní či nepozorný účastník dění. Projevy aktivity a pozornosti již ale vypovídají i o vlastním pojetí role učitele ve třídě i učitele provázejícího.

Jakkoli můžeme v nahrávkách pozorovat rozdíly v reakcích provázejících učitelů v závislosti na míře jejich potřeby kognitivního uzavření, nejsou extrémní. Společným rysem intervencí je vliv kultury školy a představy učitelů o tom, jak by měla vypadat hodina, co potřebují žáci (aby měli správný zápis v sešitě; přiště přinesli, co je potřeba; nerušili spolužáky), a vycházejí z vlastních zkušeností z výuky (Jaspers, Prins, Meijer, & Wubbels, 2018).

Zdrojem explicitních výpovědí o tomto pojetí byly především rozhovory s účastníky výzkumu. Pozoruhodnou výpověď v tomto smyslu poskytla provázející učitelka Karin, která má střední potřebu kognitivního uzavření a pro její pojetí role provázejícího učitele je typické, že ji chápe jako poskytování prostoru pro hledání (ukázka 10.1).

Ukázka 10.1. *Rozhovor s učitelkou Karin*

Karin: Já jim říkám, když chcete učit, pravda je, těžko, ehm, těžko dávám češtiny, to jako mám tak jako strach, ale myslím si, že letos v češtině v šestce tak dobře... student tam může něco vyvádět i týden, i kdyby mu to nešlo. A to bych ho nenechala, aby mu to nešlo, to zase... se podívám, co by chtěl dělat a přesně... mu řeknu. Teď třeba studentovi jsem dala volnou ruku, říkám, probereš mně válku Severu proti Jihu, to se bere dobře. Uvidíme a pak se odpícháme, co budeš dělat dál. Uvidíme. Jako já se taky musím mrknout, co zvládne, a pak teda se domluvíme. Ale na češtinu, tam asi bych se s ním domluvila.

V rámci své aprobační rozlišuje mezi vyučovanými předměty a míra otevřenosti může odrážet i odlišnou míru profesní jistoty v obou zmíněných aprobačních. Také naznačuje, že plné delegování odpovědnosti je vnímáno na jednu stranu jako žádoucí, na druhou stranu jako potenciálně riskantní postup, který by mohl způsobit újmu jejím žákům.

S pohledem učitelky Karin na roli provázejícího učitele kontrastuje jediný reprezentant učitele s jednoznačně vysokou potřebou kognitivního uzavření, Jaroslav. Jeho způsob uvažování dobře ilustruje potřebu předem jednoznačně definovat, a také důsledně strukturovat situaci (ukázka 10.2).

Ukázka 10.2. *Rozhovor s učitelem Jaroslavem*

Jaroslav: ...ale to, jak člověk pak vidí ty učitele kolem, protože jak jsem byl... první rok tady asistent, tak jsem viděl osm různých učitelů a viděl jsem, že ono to musí fungovat ještě na jiném... základu. Že tam musí fungovat nějaká ta preciznost..., nějaká ta schematicnost právě..., nějaké vzorce chování ten učitel musí mít, aby prostě zvládl globálně nějakou tu dlouhodobou prostě situaci. Jo, že můžu být žoviální, může být hodina bezvadná, můžeme si s děckama pěkně povykládat, ale třeba je nic nenaučím kvůli tomu. Nebo je naučím málo. (...) Takové to učitelství..., co je schované v tom člověku, samozřejmě mít rád děti a tak dále, to se dá projevit vřdycky, ale mít k nim i ten přístup, že... já tady od nějakého úkolu jsem a ten musí, prostě musíte podle mnou takhle splnit. ...budete to dělat podle mého, nebudete to dělat podle sebe. Tak zhruba takhle bych to řekl.

Z hlediska situací, které můžeme identifikovat jako typické pro intervenci provázejícího učitele do výuky studenta učitelství v pozorovaných hodinách a které nejsou závislé na jejich osobnostních a kognitivních charakteristikách a naopak jsou součástí kultury škol, můžeme zařadit organizační a administrativní úkony na začátku hodiny. S vlastní výukou studenta učitelství nesouvisejí a fakticky vzato by mohly proběhnout kdykoli, přesto je dělají všichni provázející učitelé (a to nejen v ČR, dle Jaspersové, 2018, ústní sdělení). Můžeme je chápat jako nedirektivní připomínku přítomnosti provázejícího učitele a jeho role ve třídě ve smyslu: já jsem (stále) tady.

Podobnou situací, která dobře ilustruje rolový konflikt provázejícího učitele (viz úvod kapitoly) jsou jeho intervence v situacích, kdy reaguje na chyby žáků v odpovědích a na chyby studenta učitelství ve výkladu. Fakticky se jedná o korekce žakovských chyb (od individuálních u žáků v posledních lavicích, po vstupy do výuky studenta v případě opakování či zkoušení žáků). V některých případech je co-teaching typickou strategií provázejícího učitele v reakci na výklad studenta či chyby v odpovědích žáků. Ukazuje se však, nakolik odpovědnost a loajalita provázejícího učitele patří dětem ve třídě (srov. Jaspers, Prins, Meijer, & Wubbels, 2018).

10.2.1 **Motivy a důvody intervencí provázejících učitelů**

V žádné z dvojic v našem výzkumu však není patrný konkurenční nebo nekolegiální vztah provázejícího učitele ke studentům učitelství. Nejčastějším

předkládaným důvodem ke korekci způsobu výuky začínajícího učitele jsou zájmy žáků, intervence se týkají nejčastěji oborově-didaktické stránky výuky. Napříč páry s různou mírou potřeby kognitivního uzavření zaznívá požadavek učitelů na zvolnění tempa výkladu a větší důraz na opakování učiva a zpětnou vazbu o tom, co se žáci ve skutečnosti naučí. Typický obraz studenta – začátečníka je u provázejících učitelů spjat s důrazem na obsah učiva a zanedbáním aspektu předávání znalostí (například formou opakování). Studenti učitelství s těmito připomínkami zpravidla souhlasí a v rozhovorech je opakovaně tlumočí i jako vzkaz kolegům začátečníkům.

Poněkud překvapivě je tento důraz silný u učitelů, kteří vykazují vysokou míru potřeby kognitivního uzavření (Jaroslav), střední míru (Karin, Jitka) i míru nízkou (Iveta). Svou roli může sehrávat jak loajalita vůči žákům, podpořená praktickou zkušeností, tak faktický stav přípravy studentů učitelství s důrazem na oborové znalosti a dosud slabou zkušeností s praktickou didaktikou. Následující ukázky představují „průřez“ výpověďmi provázejících učitelů.

Ukázka 10.3. *Rozhovor s učitelkou Karin*

Karin: Oni totiž opravdu... když přijdou poprvní, tak do dětí chrlí pětáctyřicet minut poznatky, potom je teda zchladím tím, že jako jestli se dívali, co si děti zapamatovaly... Jestli to chtějí slyšet, že vezmu tři šikovný děti, který jim to sdělí. Což je přijatelný pro toho člověka. Řeknu, vezmu vám tři nejlepší děcka ze třídy, zkuste vyzkoušet, co si pamatují po té hodině. (...) Nepamatují si, protože pokud ty věci nevypíchnete, nezopakujete je...

Ukázka 10.4. *Rozhovor s učitelem Jaroslavem*

Jaroslav: No, vlastně jsem mu radil, aby vnímal trošku, jak to v té třídě vypadá, že když opravdu, když se něco dělá dlouho, tak aby prostě změnil, aby měl i nachystané práce prostě v učebnici, v pracovním sešitě, nějaký zápis do sešitu, nějaké opakování, aby prostě neměl jednotvárnou hodinu... Ještě jsem mu říkal i to..., aby opakoval ty odpovědi po těch dětech, protože opravdu oni kuňkají a někdy je to prostě na nic. A on dělal ze začátku to, že se spokojil s tou odpovědí, nezopakoval to a říká, aha, tak jdeme dál, jo. Takže to jakoby zaniklo a nikdo to neslyšel ve skutečnosti. Tak jsem mu radil ještě tady stran toho, toho opakování a instrukce. V podstatě on měl ty hodiny postavené, tak jako dost podobně, takže zase, děcka si to jednou vyzkouší a pak mně přišlo, že nevědí přesně, co jako chtějí, co po nich chce teda, tak.

Ukázka 10.5. *Rozhovor s učitelkou Ivetou*

Iveta (o studentovi na praxi): Aby se nenechal od nich, jak se říká, vytočit, aby teda zachoval klid, myslím si, že je dost důležité..., aby teda k nim přistupoval jako k partnerovi, ne teda, já jsem tady autorita, ty mě budeš poslouchat, to že

dost oceňují. Já nevím, jestli jsem neříkala, aby teda dodržoval ty pravidla, která si stanoví, to už jsem asi říkala. No, výklad, aby byl, co se týče teda výuky, aby ten výklad byl srozumitelný, jasný, protože oni ti studenti přijdou nabiti z vysoké školy a mají spoustu znalostí a teď teda si myslí, že ty děti to vstřebou a že to budou umět zrovna tak jak oni, aby se jim... v tom výkladu přiblížil a aby jim řekl jen to podstatné a aby to... bylo pro ně srozumitelné... Když tady byla Zdenka a učila němčinu, tak říká, ježiš, my se toho tolik učíme, já když vidím, co oni umí, tak to je strašné jo, tak aby neočekávala..., že opravdu ty děcka budou umět to, co on, aby ty požadavky prostě byly úměrné tomu jejich věku a takovému tomu středu, i když teď s tou inkluzí nevím, jak to vůbec bude..., jestli ten střed vůbec směřodatný, jestli nepůjdeme... pořád v těch nárocích níž a níž.

Ukázka 10.6. *Rozhovor s učitelkou Jitkou*

Jitka: ...tvrdím jednu věc, vidím to na těch praktikantkách. Přijde, oni u těch lidí, co jdou z fakulty, většinou je, že po těch děckách chtějí moc. Nedovedou moc vytáhnout... to jádro... Vidím třeba, že píše malým písmem, že to třeba je chaotický. Já jim to potom vždycky říkám. Třeba toto je prostě špatně. Vidím, že ty děcka některý se tam baví, tak z toho předku nepostihnete všechno. Nemůžete být jako hned u tabule, projít třídu. No, víte, jak to je. Projdete a oni stejně, projdete a za váma už zase... šušky hušky, může být. Je to jiný. Tak když sedíte, tak je to jiný... Vidím to jinak. Když ona potom... jí říká, třeba toto jste mohla připomenout, toto jste mohla dát návaznost. Ale říkám, já mám většinou ty studenty fakt jako šikovný.

Jitka: Tak pak si sedneme a probereme hodinu, to je individuální vždycky, no. ... Ono těžký to je, když tam přijde ten student, první věc, taky nezná ty děcka... nezná jména. ... Řeknu vám, když přijde mezi deváťáky, oni jsou schopni udělat si z něho úplného blázna.

Studenti učitelství z našeho vzorku vnímají tento typ vstupů svých provázejících učitelů zpravidla pozitivně, jako předávání zkušeností na očekávané rovině, jako druh podpory, který jim teoretická příprava v plné míře poskytnout nemůže. Z posledního citovaného výroku paní učitelky Jitky také plyne, že studentům učitelství tento typ instrukcí pomáhá zvládnout komunikaci se třídou jako sociální situací, a tento přínos si zpravidla uvědomují. To je přirozeným důvodem dobré „konsilience“ mezi provázejícími učiteli a studenty učitelství. Je zřejmá shoda na tom, že integrace teoretických poznatků a praktické zkušenosti považují účastníci shodně za legitimní cíl praxí.

Ukázka 10.7. *Rozhovor se studentkou učitelství Lenkou*

Lenka: Paní učitelka mi hrozně pomohla. (...) i ty různé strategie třeba pro češtinu, jak je naučit tohleto, jak se to nejlépe učí, protože přeci jenom, to

nám tady nikdo neřekl, takže mi dala spoustu rad, a tím, že vlastně byla v těch hodinách se mnou pořád, takže vždycky po hodině mně k tomu něco řekla. Jako co dobrý, co ještě by chtělo trochu zlepšit nebo tak. Nebo na co si mám dát příště pozor, protože samozřejmě sedí vzadu, tak vidí, že tady napravo tam byl trošičku šum, že tam se mi někdo houpe na židli, což ((smích)) nesmí a podobně.

Poněkud problematičtěji se jeví vstupy provázejících učitelů přímo v hodinách vedených studentem učitelství. Důvody k těmto vstupům mohou být různé, stejně tak ale může být rozdílný jejich efekt – od posílení kolegiality a vědomí kontinuity práce se třídou až po vstupy matoucí a omezující suverenitu. Svou roli sehrává, nakolik má provázející učitel svou tendenci zasahovat „pod kontrolou“ a dokáže komunikovat nejen se studentem učitelství, ale i se žáky.

Ukázka 10.8. *Rozhovor s učitelkou Karin*

Karin: A ((smích)) druhý den jsem je měla a říkají mi, tady ten student to neumí, že jste mu něco vysvětlovala? Já říkám ne, já jsem mu vysvětlovala, kde vy děláte chybu, aby si toho všiml a aby se šel podívat, že tam tu chybu máte, aby až to bude učit, aby věděl, že tam ju má hledat, tam že bude problém.

10.2.2 Intervence a management chování

Častým důvodem k intervenci může být pro provázejícího učitele chování žáků – od vyrušování v zadních lavicích (provázející učitel je ztišuje, ale dále intervence nepokračuje) až po situace, kdy se žáci baví mezi sebou či (ne)spolupracují, kdy učitel konkrétně oslovuje a ukázněje žáky. Učitelé s nižší mírou potřeby kognitivního uzavření studentovi učitelství aktivně pomáhají (v extrémních případech nastává co-teaching rozvíjející téma v dialogu provázející učitel – student učitelství) a pomáhají vrátit hodině dynamiku nebo ji zpočátku povzbudit.

Specifický je tomto směru učitel Jaroslav s vyšší mírou potřeby kognitivního uzavření, v jehož případě kontrastují rozhovorová data (vidí svoji intervenci jako minimální) a videonahrávky výuky studenta, kdy Jaroslav „ukázněje“ žáky velmi často a reaguje i na chování, které nelze označit za vyrušování. Počet jeho intervencí je i v absolutním porovnání v těchto situacích řádově vyšší. Student Petr pak prakticky nemusí v tomto směru třídu řídit, což se ale ukáže jako problematické v situaci, která zkušenost s tímto aspektem samostatné práce vyžaduje (ukázka 10.9).

Ukázka 10.9. *Rozhovor se studentem Petrem*

Petr: Já jsem vlastně těch šest natáčecích hodin, čtyři hodiny z toho tam byl Jarda se mnou a dvě hodiny... jsem tam byl sám... ty děcka jako toho, nechcu říct, že toho zneužívaly, ale bylo to prostě hodně poznat, že tam není Jarda.

Protože... on je vždycky dokázal jakoby parádně nějak usadit, utišit. A v předposlední hodině, kdy tam nebyl Kuba, tak... se mi stala strašně srandovní věc... holka se zvedla, vzala si kytku z parapetu a dala si ju na stůl, na svůj stůl... a teď já jako říkám, co jako, co je, co to je? A ona, že potřebuje kyslík, že já nevím, no, že potřebuje vzduch. Tak říkám, jo tak to prosím tě dej zpátky a otevři si okno nebo nějak tak, nevím už přesně, asi to bude na tom videu. Mně to přišlo strašně absurdní, ani jsem vlastně nevěděl, jak na to mám reagovat. Toto to si pamatuju určitě, protože toto si budu pamatovat asi do konce života.

Poměrně banální epizodu pak Petr popisuje jako epizodu neřešitelnou, stejně jako nezapomenutelnou.

Kromě chování žáků, kdy má provázející učitel „převahu“ v nastavení rutiny i v tom, že žáky zná, jsou častým podnětem k intervenci nečekané události. Rozdíly ve způsobu jejich interpretace události i ve způsobu reakce provázejícího učitele korespondují s jeho potřebou kognitivního uzavření. Typickým reprezentantem této kategorie je situace, kdy student učitelství řeší problém s výukovou ICT – nejčastěji situace na začátku hodiny, kdy nefunguje počítač či projektor, a není možné spustit prezentaci k výkladu. Poněkud paradoxně provázející učitelé s nižší (průměrnou) mírou kognitivního uzavření v této situaci aktivně pomáhají („Ukaž, pomůžu ti.“), čímž se liší od provázejícího učitele s vyšší mírou kognitivního uzavření (Jaroslav), který nechává studenta řešit problém samostatně i přes snahu žáků ve třídě jej do řešení vtáhnout („Pane učiteli, pojdte nám pomoci!“ – „Ne, to je tvoje hodina.“ – z videonahrávky hodiny vyučované Petrem).

10.3 Potřeba plánování a nečekané situace

Rozdíly mezi studenty učitelství související s jejich mírou potřeby kognitivního uzavření se rovněž projevují v nečekaných a neplánovaných situacích. Jejich výuka musí být detailně připravena, výukový plán bývá diskutován s provázejícím učitelem, případně i s oborovým didaktikem již v procesu přípravy. Studenti s nižší mírou potřeby kognitivního uzavření v neočekávaných situacích reagují flexibilněji. Jako klíčové se zdá být vnímání vlastní situace v emoční rovině (i v kontextu dalších výzkumů – srov. Nehyba & Šimůnková, 2016). V kontextu rozhovorů provázející učitelé tyto „zralé“ studenty označují jako „hotové učitele“ a jejich výuku jako výbornou.

Ukázka 10.10. *Rozhovor s učitelkou Ivetou*

Iveta: ...že by mě něco překvapilo... hezky..., překvapilo mě spíš z její strany, že opravdu měla takový jako učitelský přístup... ne ani takový, někteří ti mladí se snaží být kamarádští, že měla takový fakt přístup učitele, že k nim tak hezky jako, prostě byla to učitelka.... A děcka ji brali tak jako – to je paní

učitelka, oni možná neříkali jsme, že je studentka, ale asi toto, že by něco tam bylo, co by mě jako překvapilo tak nějak, co by se mně vrylo do paměti.

10.4 Potřeba kognitivního uzavření, didaktické výzvy a inspirace

Je ovšem patrné, že míra potřeby kognitivního uzavření studentů má vliv na to, jak vnímají výzvy ve výuce např. jednotlivých předmětů (ukázky 10.11 a 10.12).

Ukázka 10.11. *Rozhovor se studentkou učitelství Klaudií*

Kludie: Protože dějepis je takovej ten biflovací předmět, kterej spíš jako předpokládá nějaké to frontální, nějakou tu frontální výuku, kdežto v té obćance mám možnost víc komunikovat s těmi žáky.

Takřka komplementárně opačně vypovídá o stejné dvojici předmětů Petr (ukázka 10.12).

Ukázka 10.12. *Rozhovor se studentem Petrem*

Petr: Dějepis, ten dějepis se učí, učí líp asi než obćanka, protože obćanka už asi aj z povahy toho charakteru předmětu je víc taková hravá a je asi lepší vymýšlet ty aktivity nějaký pro děcka formou hry nebo takhle, a to je složitější na tom, asi to vymýšlet, když dějepis prostě učíte podle učebnice, a není tam moc prostoru na to, vymýšlet asi nějaký hry.

Všichni provázející učitelé bez výjimky oceňují přípravu studentů učitelství na výuku a jejich dílčí výukové postupy hodnotí nejen z pozice autority, ale oceňují i jako zdroj nových perspektiv a přístupů. Opakovaně uvádějí konkrétní příklady práce studenta učitelství se třídou, kterou sami považují za inspirativní. I učitel s vysokou mírou potřeby kognitivního uzavření Jaroslav popisuje situaci, kdy student postupoval v práci se třídou, kterou on sám považuje za problémovou, pro něj osobně inspirativním způsobem. Studenta v interakci s touto třídou hodnotí velmi pozitivně.

Ukázka 10.13. *Rozhovor s učitelem Jaroslavem*

Jaroslav (o studentovi na praxi): No, on byl jednou... i u pářáčků... tam jim dal aktivítku, že si měli ve dvojici promluvit o tom, jestli by chtěli pracovat jako řemeslník v manufaktuře nebo v továrně. A mně to přišlo jakoby náročné pro ty děti, já bych to tam nezařadil, a ono se ukázalo, že ty děcka jako krásně, krásně jako spolupracovaly a opravdu pak přednášely tak jako dobré argumenty, kladné i záporné, až jsem teda hleděl, že ty děti, které – já jsem je už třičtvrtě roku jakoby učil a neměl jsem o nich moc velké mínění stran

tady tohohle samostatného nějakého přemýšlení – tak najednou jsem viděl, že ono to jde.

U dalších učitelů se setkáváme i s výpověďmi, které jakoby svědčily o spolupráci se studujícími jako zdroji nejen inspirace, ale i motivace k vlastnímu osobnímu rozvoji:

Ukázka 10.14. *Rozhovor s učitelkou Karin*

Karin: Takže se snažím prostě něco vymyslet, aby každá ta hodina byla jiná, a můžu říct, že třeba loni mě inspirovala studentka. A mnohdy mezi námi to bylo o tom, kdo tu třídu zaujme líp. A byl to takovej příjemnej boj jako. Myslím si, že jednu věc, ehm, jsem měla já, hlasově jsem na tom asi líp než studentka. Studentka studovala křesťanskou, tak na děti byla strašně hodná v osmičce, ale prostě, ehm, hodiny měla vyšperkovaný, že jsme se fakt snažily trumfnout.

Tyto situace ale bývají popisovány jako něčím překvapivé, výjimečné. Je pochopitelné, že převažující směr vlivu osobního stylu výuky i organizačních rutin je opačný, od provázejícího učitele směrem ke studentům učitelství. Základním systémem je učitel a jeho třída, samotný vstup studenta učitelství do školní třídy je mimořádná událost, která může být zdrojem inspirace, ale také narušením běžného chodu událostí. Takto období své praxe vnímají i sami studující:

Ukázka 10.15. *Rozhovor se studentkou učitelství Zdenou*

Zdena: ...co se vlastně týká toho učení, tak je to těžké, protože na té praxi... Není to vaše třída, máte ji jenom na chvíli, třeba na měsíc... teď vlastně oni mají svoji paní učitelku. Ta paní učitelka má ten svůj systém známkovací, bodovací..., i když teda podle školního řádu je to všechno, ale pořád je to jako její, takže já jsem vlastně, ehm, vyučovala jenom... nebo taky jsme psali písemky, taky jsem je opravovala..., taky jsem je známkovala, ale vždycky to bylo na základě těch kritérií, co mi dala ona.

Studující si dočasnost svého působení uvědomují a vnímají i to, že těžiště práce jejich provázejících učitelů je v práci se třídou.

Ukázka 10.16. *Rozhovor se studentkou učitelství Klaudíí*

Kludie: Bylo celkem málo času, takže zrovna tohle jsme neměly příležitost probrat a já jsem celkově neměla ani odvahu nějak měnit to v té třídě, když tam vletím na šest hodin za ten měsíc nebo za jak dlouho... Takže jo, když tak zvykli si, že tam sedí někdo jinej, že má trošičku jinačí přístup, že se snaží kopírovat styl paní učitelky, abych jim v tom nedělala moc hokej, protože

kdybych začala vyžadovat já něco jiného, tak by to moc nedopadlo, protože si řeknou: hele, za měsíc zmizí a co.

Tento systém práce je dalším faktorem, který ovlivňuje i jejich koncepci výuky. Při vyšší potřebě kognitivního uzavření provázejícího učitele se snižuje i prostor pro experiment a změnu rutin ve výuce studenta učitelství (ukázka 10.17).

Ukázka 10.17. Rozhovor se studentem učitelství Petrem

Petr: Vždycky akorát třeba... před hodinou, co jsem teda učil, se mě ptal, co jsem, nebo jak jsem to teda nachystal... řekl jsem, jo mám tady video, potom prezentace a konec vlastně. On řekl jo, jo dobrý. To bylo všechno. Jo jako-by, nikdy jsme se nedostali k tomu to nějak zanalyzovat..., protože... to bylo v ten pátek poslední a já jsem většinou spíchal, spíchal domů, takže...

Tazatel: Takže žádnou zpětnou vazbu nemáte?

Petr: No, jenom vlastně... to, co mi napsal do hodnocení.

V některých případech si studenti učitelství i uvědomují, v čem by za lepších podmínek volili odlišný způsob práce, určující osobou však zůstává provázející učitel (ukázka 10.18).

Ukázka 10.18. Rozhovor se studentem učitelství Petrem

Petr: Dělal bych víc skupinovou práci určitě. Aby děti pracovaly víc samy, abych jim pořádk... něco nemusel říkat. Nějak je nemusel pořádk vést. To si myslím, že by se jim líbilo. Ty skupinový práce. Potom nějaký možná i dlouhodobější projekty, že aj by si jako samy musely, musely shánět literaturu, sami by si hledaly ty informace, takže toto bych dělal víc, aby byly samostatnější. ... Myslím si, že... ty děcka ocení..., že jim pořádk jakoby nestojím za žádama, že ocení tu svobodu a mohlo by se jim to víc líbit, než když děláme normální frontální výuku. (...)

Tazatel: Hm. K tý skupinový práci jste nepřistoupil z jakýho důvodu?

Petr: ... Jaroslav mi vždycky..., napsal den předtím, co mám s nima dělat, protože on je měl... ve středu. Ve čtvrtek... dopoledne mi psal, co mám udělat a já už jsem v pátek musel odučit. Takže jsem byl rád, když jsem si nachystal tu frontální výuku nějak. A v pátek jsem si to odučil, takže nebylo jakoby ani čas něco takového vymýšlet. Ani... jsem neměl pocit... že by to bylo nějak přínosný. Když se tam střídáme dva...

Učitelé s vyšší potřebou kognitivního uzavření výukové situace chápou jednoznačněji, což ovlivňuje jejich reakce (viz Jaroslav a jeho intervence vztahující se k chování žáků „aby se nerozjeli“). Jejich priority bývají ze strany studentů učitelství přejímány.

Ukázka 10.19. *Rozhovor se studentkou Klaudií*

Kludie: Paní učitelka, kterou jsem měla předtím právě v té sedmé B, ta říkala, že se do skupinové práce s nima vůbec nepouští, protože to nemá cenu, rozbije se tím kompletně celá hodina a vždycky se v té skupině najde víc jak jeden člověk, který se veze na těch ostatních, takže... Co mně to vlastně potvrdila.... Stejnou zkušenost. Vždycky v té skupině byl tak jeden, dva, kteří na tom zapracovali, a ostatní to neřešili.

Ukázka 10.20. *Rozhovor se studentkou Lenkou*

Lenka: ...tam už se to potom třeba nedá ukočírovat při nějakých aktivitách třeba..., to se mi teďka stalo třeba i v té šestce, že... samostatnou práci, hezky ve skupinkách, a to čekala jsem prostě, že je to bude bavit..., to se pak prostě taky zvirtlo v zoologickou ((*smích*)) zahradu. Takže spíš takový, jako ty jako učitelský: na tohle si dávej pozor a pak teda i takový ty varování ohledně žáků.

10.5 Konstrukt potřeby kognitivního uzavření: shrnutí

Cílem této kapitoly bylo přispět k prohloubení porozumění tomu, jak konkrétně se souvislost mezi potřebou kognitivního uzavření a způsobem řízení třídy realizuje v reálném světě školy, jak tato potřeba souvisí s motivy, s interpretací sociálních událostí, s pojetím vlastní role studentů i provázejících učitelů i s podobou jejich spolupráce a profesního vztahu. Vedle rekapitulace výsledků dotazníkového šetření byly proto nejdůležitějším zdrojem autentické reflexe studentů učitelství a provázejících učitelů a záznamy výukových situací.

Za projev potřeby strukturovat a „kognitivně uzavřít“ situaci na straně provázejících učitelů považujeme tendenci intervenovat ve výuce studentů učitelství. V autentických výpovědích obou stran ale nacházíme diferencovanější obraz motivů a důvodů k takovým intervencím i širší škálu toho, co znamenají pro autonomii studentů a jak je studenti vnímají a přijímají. V zásadě se ale potvrdil předpoklad o těsnější souvislosti vyšší potřeby kognitivního uzavření a akcentu na management chování třídy. Vyšší míra kognitivního uzavření u provázejících učitelů může též souviset s přesvědčením, že studentům mají předkládat k reprodukci určité rutiny, které se jim v jejich praxi osvědčily nebo vyjadřují jejich pojetí rolí. V některých případech (administrativní a organizační „pilíře“ výuky) nelze vést přesnou hranici mezi individuálním pojetím a kulturou školy, oba fenomény se mohou vzájemně podporovat.

Potřeba kognitivního uzavření může dále souviset s pojetím výuky. Preference strukturovaného formátu (přesná náplň, faktografická povaha učiva, frontální způsob předávání) byl typicky více patrný u učitelů i studentů s vyšší mírou potřeby kognitivního uzavření. Nižší a střední míra této potřeby na druhé straně souvisela s vyšší flexibilitou při řešení a „rámování“ neočekávaných situací

i k oceňování dialogických a aktivizačních forem výuky. Analogicky komunikace v rámci dyády provázejícího učitele a studenta učitelství může být nesena hlavním motivem tlaku na reprodukci poznatků a postupů, ale může postoupit i na úroveň vzájemného inspirování, místy i soutěžení a poměřování didaktické invence.

Náš příspěvek není a ani nemůže být zcela „kognitivně uzavřený“ a vyčerpávající už proto, že diverzita vzorku po stránce sledovaných charakteristik není příliš výrazná a povaha interakcí mezi aktéry téměř vždy odpovídá obrazu motivované spolupráce. Předpokládáme, že edukační realita mimo náš vzorek může být barvitější směrem k extrémům. Konstrukt potřeby kognitivního uzavření se však zdá být užitečným nástrojem pro lepší nastavení spolupráce provázejících učitelů a studentů učitelství – zejména v dalších praxích (ne tolik v prvních hodinách studentů učitelství).

Na základě výsledků dotazníkového šetření i na základě pozorování a rozhovorů je rovněž zřejmé, že při praxích a provázení nehraje roli jen samotná míra potřeby kognitivního uzavření, ale to, nakolik je uvedená potřeba u provázejícího učitele a studenta učitelství komplementární, jakým způsobem se promítá do způsobu jejich konstrukce výukových situací a obrazu žáků a jak se projeví v samotném chápání působení studujících na praxi. V našem vzorku se potvrzuje premisa o konfliktu rolí provázejících učitelů, resp. o jejich primární loajalitě k vlastním žákům a k jádrové identitě sebe jako jejich učitele, nikoli učitele provázejícího. Současně se jedná o skupinu učitelů, jejichž přesvědčení mohou být rigidní, nejsou však svým obsahem „toxická“ a jejich postoj k roli provázejícího učitele je v zásadě pozitivní. Rizikem může být vyšší míra potřeby kognitivního uzavření u provázejících učitelů v situaci, kdy výukovou praxi studentů od počátku berou jako problém a zátěž.

11 DISKUSE: SKRYTÁ A NEREFLEKTOVANÁ TÉMATA ŘÍZENÍ TŘÍDY

Josef Lukas, Kateřina Lojdrová, Lucie Škarková, Kateřina Vlčková, Jan Mareš

V našem výzkumu jsme se pokusili odpovědět na některé otázky spojené s řízením třídy s důrazem na specifickou situaci, v níž se ocitají studenti učitelství na praxích u provázejících učitelů na základních školách. Ukazuje se, že jednak samotný **koncept řízení třídy** (ať již jej terminologicky vymezíme různými způsoby), tak i jeho zkoumání jsou podstatně složitější a komplexnější, než jak bývá prezentováno v „klasických“ textech. Již v první teoretické kapitole (v úvodu kapitoly 2) jsme diskutovali o tom, že koncept řízení třídy bývá občas vnímán v poněkud zjednodušujícím (practicistním) pojetí. Také naše zkoumání ukazuje, že to, co se při vzdělávání budoucích učitelů prezentuje jako jednoduchý, „technický“ popis práce učitele se třídou, je ve skutečnosti složitější fenomén. V kontextu řízení třídy studenty učitelství na praxi za podpory jejich provázejících učitelů přirozeně dochází k předávání praktických zkušeností jak v rovině **explicitní** (komentářů provázejících učitelů k vlastní výuce i k výuce praktikujících studentů učitelství), tak v rovině **implicitní** (praktické ukázky, vstupy provázejících učitelů do výuky studentů učitelství).

V našem výzkumu jsme využili schematické rozčlenění této oblasti na management chování a management výuky a v rámci nich na uplatňované proaktivní a reaktivní strategie. Sledovali jsme rozdíly mezi studenty učitelství a provázejícími učiteli i to, jak se studenti učitelství řízení třídy učí od provázejících učitelů. Zohledňovali jsme také specifickou osobnostní charakteristiku – potřebu kognitivního uzavření a její vztah k řízení třídy.

Z hlediska obou oblastí řízení třídy se ukázalo, že **management chování** žáků je – podobně jako v mnoha evropských zemích – považován studenty učitelství za významnou výzvu (Atici, 2007; Bromfield, 2006; Emmer & Stough, 2001) a že je silněji spojen s rolí učitele – méně s rolí studenta učitelství – a fakticky vzniká i mimo dění ve třídě. Mimo jiné i v důsledku toho mají studenti učitelství jasnou představu o tom, jak chtějí řídit třídu, ale nedokážou ji aplikovat v praxi (Poom-Valickis & Löfström, 2018), což může být spojeno s jejich rolí „stážistů“. Příprava pro management chování ve třídě v pregraduálním vzdělávání učitelů je tedy do jisté míry limitována, a to nejen z důvodu případné „propasti mezi teorií a praxí“ (Darling-Hammond, 2009), ale také kvůli reálnému rozdílu mezi rolí studenta učitelství a rolí učitele.

Odlišná situace u studentů učitelství panuje v oblasti **managementu výuky**. Naše zjištění jsou v souladu s výzkumem Kaldiho a Xafakose (2017, s. 255),

v němž studenti učitelství hodnotili své výukové kompetence týkající se vzdělávacích obsahů jako spíše vysoké. Náš výzkum ukazuje, že studenti jsou vnímáni žáky jako osoby disponující vysokou expertní mocí, a to i přesto, že se studenti učitelství sami za experty na obsah nepovažují, a svou expertní moc vnímají jako slabou (srov. Šalamounová, 2015). Nicméně oproti managementu chování je management výuky oblastí, ve které se studenti učitelství cítí mnohem komfortněji. Na rozdíl od managementu chování žáků, pravidla pro didaktický management výuky jsou pro studenta učitelství a provázejícího učitele explicitnější, a lze je tak snáze sdílet. Na rozdíl od managementu chování, mohou studenti učitelství čerpat v oblasti didaktického managementu výuky ze svých příprav na výuku a ze svého oborového studia. Tato zjištění jsou v souladu s výzkumem Safakové a kol. (2016), který ukazuje, že studenti učitelství čerpají hlavně ze znalostí získaných v oborových kurzech. Studenti učitelství tedy navíc mohou prokázat své odborné znalosti v oblasti obsahu vyučovacího předmětu a aktuální metodiky výuky (teoreticky získaných na univerzitě), i když jim může chybět sebedůvěra a přesvědčení, že něco vědí (Hoveid & Hoveid, 2004). Provázející učitel má často „navíc“ výhodu pokročilejší fáze profesního vývoje (Lukas, 2007, 2008).

Vstupním momentem k našim úvahám nad výsledky výzkumu a jeho souvislostmi byl pokus o konceptualizaci toho, co má být v kontextu výukových praxí u studentů učitelství rozvíjeno v přímém kontaktu se třídou a s provázejícím učitelem. Jedná se o širší kontext **učitelského myšlení**, který stojí v pozadí rozhodovacích procesů a je určující pro volbu konkrétních strategií řízení třídy. Jde o komplex otázek souvisejících s rámci, v nichž se výuková praxe studentů učitelství odehrává. V obecné rovině jsou limity dány vzdělávací politikou a představami o dobré výukové praxi, které z ní vyplývají – až po úroveň kontextu kurikula oborového studia na konkrétní pedagogické fakultě (srov. Huang, 2015). Neméně důležitý je ale kontext kurikula skrytého – tedy jakým způsobem je praktická část profesní přípravy realizována na konkrétní škole v přímé interakci studenta učitelství a jeho provázejícího učitele (např. Roehrig, Bohn, Turner, & Pressley, 2008). V této souvislosti jsme zdůraznili **osobnostní a kognitivní aspekt** tohoto setkání s několika akcenty, ať již se jednalo o konflikt závazků provázejícího učitele vůči třídě a vůči praktikujícímu studentu učitelství (Jaspers, Meijer, Prins, & Wubbels, 2014) nebo o možné rozdíly v osobnostním a kognitivním nastavení provázejícího učitele a studenta na praxi (srv. Hall, Draper, Smith, & Bullough, 2008; Hawkey, 1997; Orland, 2001). Pokud se tedy v tomto smyslu vrátíme k základní výzkumné otázce našeho projektu, kterou bylo zjištění rozdílu v pojmání řízení třídy mezi provázejícími učiteli a studenty učitelství a také k možnostem transferu pojetí řízení třídy od učitelů ke studentům učitelství, tak se mimo jiné ukázalo, že prvním a celkem podstatným vlivem může být „prostý“ fakt odlišného osobnostního nastavení učitele a studenta – viz např. zjištění ohledně shody či neshody v oblasti potřeby kognitivního uzavření (Roets & Van Hiel, 2011, Dugas

& Kruglanski, 2018), který potom ovlivňuje reakce obou na situace, které se odehrávají ve třídě (viz kapitoly 10 a 5).

Na individuální úrovni je pedagogické myšlení studentů učitelství do jisté míry formováno jednak **prekonceptem podoby výuky** učitele, který se odvozuje především z dřívějších zkušeností studentů učitelství jakožto žáků a studentů z období jejich předchozího vzdělávání (srov. např. Létalová¹¹, 2017; Dytrtová & Krhutová, 2009; Wubbels, 1992), jednak prvními zkušenostmi s výukou a v neposlední řadě i vlivem sledování svých provázejících učitelů v procesu výuky. Jakkoli může být v této souvislosti sousloví „nereflektovaná témata“ použité v názvu kapitoly kontroverzní, jedná se o zdůraznění skutečnosti, že u studentů učitelství je vnímání jejich pojetí řízení třídy a jejich individuální strategie pro řízení třídy málo rozvinuté, a spíše nereflektované. Studenti učitelství příliš nepřemýšlejí v kategoriích řízení třídy, ale většinou jen v kontextu úspěšného předávání „učiva“ žákům nebo izolovaně v kontextu řešení kázně či nekázně, se kterou se na praxi setkali (srov. také shrnutí kap. 2 – strategie vs. taktika).

Nicméně i v případě zkušených učitelů se v souvislosti s konceptem implicitních teorií (viz kapitolu 2) může jevit reflexe jejich pojetí řízení třídy také jako limitovaná, především ve smyslu verbalizace této reflexe. Učitelé tak studentům na praxi často mohou předávat pouze určité „modely“ chování v různých situacích ve výuce. Náš výzkum ukázal, že proces rozvoje profesních dovedností studentů je limitován reflektovanou či nereflektovanou stránkou zažitých situací, nevytěžením potenciálu praxe pro rozvoj konkrétních profesních kompetencí studentů učitelství, který je i do jisté míry způsoben nepřipraveností provázejících učitelů modelovat žádoucí praxi způsobem, který popisuje Loughran (1996) nebo Berry a Loughran (2002). Analyzovaná data nám ukázala, že studenti učitelství a jejich provázející učitelé se dostávají do situací, které reflektují buď jednostranně (tedy pouze z pohledu provázejícího učitele nebo pouze z pohledu studenta učitelství) nebo oboustranně. Dále mají buď příležitost během praxe spolupracovat s provázejícím učitelem, který naplňuje požadavek na učitele **reflektivního praktika** (Janík & Slavík, 2011, s. 29), nebo narážejí na nedostatečně využívanou reflexi praxe provázejícím učitelem a je jim znemožněno odhalit zákonitosti pedagogické reality, zde konkrétně způsoby řízení třídy, se kterou se jako návštěvníci na praxi setkávají. Svou roli přitom hraje způsob poskytování zpětné vazby na jejich působení na praxi a také způsob poskytování zpětné vazby, která je cíleně zaměřena na jejich profesní učení a je přítomna jako nedílný prvek procesu profesního učení studenta učitelství. V kontextu modelování žádoucí praxe (Ritter, 2012) chybí takový proces profesní interakce, který by umožnil pravidelně reflektovat úmyslné zobrazování určitého chování, techniky nebo přístupu ve výuce s cílem nahlédnout detaily výuky. V řízeném procesu profesního

11 V této výzkumné sondě do představ o *dobrém učiteli* u 1. ročníku studentů učitelství PdF MU se téma řízení třídy vlastně téměř neobjevuje, pokud nebereme studenty vágně chápanou autoritu jako koncept vztahující se k řízení třídy.

rozvoje na praxi chybí opora o perspektivu výuky vycházející z pravidelné reflexe provázejícího učitele i studenta učitelství. Nereflektovaná stránka zažitých situací na praxi je limitem profesního rozvoje studentů a výzvou pro rekonceptualizaci praktické výuky v rámci pregraduální přípravy studentů učitelství, která dle Korthagena, Loughrana a Russella (2006) povede k těsnějšímu spojení teorie a praxe, tedy k precizní analýze situací z praxe s vyvozením důsledků pro praxi budoucí. Výzvou pro provázejícího učitele je umět podpořit smysluplnost reflexe u studenta učitelství a dovednost nahlédnout svůj vlastní způsob řízení třídy. To může být cesta, jak diskutovat konkrétní kroky se studentem a podpořit ho v hledání jeho způsobu řízení třídy (Swennen, Lunenberg, & Korthagen, 2008).

Monografie přináší také některé **implikace pro vzdělávání učitelů**. První zjištění se týká pregraduální přípravy učitelů. V našem výzkumu se ukázalo, že se interpretační repertoáry řízení třídy promítají do samotné výuky, a to jak do managementu výuky, tak i do managementu chování. Jedním z předpokladů naplnění diskurzu řízení třídy zaměřeného na žáka je tedy odpovídající interpretační repertoár učitele. V pregraduální přípravě učitelů proto nestačí jen praktický rozvoj kompetencí (*competence-based training*, srov. Smith, 2005). Je třeba pregraduální přípravu pojmout jako **edukaci** (*education*) zaměřující se na principy, východiska a filozofii přístupů k řízení třídy (komplexní porozumění diskurzu řízení třídy). Konkrétně se ukazuje, že jedním ze způsobů, jak mohou studenti učitelství nahlédnout na diskurzivní komunitu školní třídy, je vést je k porozumění „jak jsou provázány výukové cíle a jazykové prostředky využívané ve výuce“ (Walsh, 2013, s. 132). Takovýto konkrétní, ucelený exkurz do praktického uplatnění dovedností učitele ve výuce proměňuje přístup ke kurikulu vysokoškolské přípravy budoucích učitelů a je příležitostí pro skutečné propojení teorie a praxe, ke kterému jsou vzdělavatelé budoucích učitelů vyzýváni. Studenti by dále měli být připravováni uplatnit svůj hlas v plánování výuky s provázejícím učitelem (Smith, 2005) a rozvíjet vlastní komunikační i osobnostně sociální dovednosti při spolupráci na přípravě a vedení výuky, například při tandemové výuce s provázejícím učitelem.

Řízení třídy můžeme vymezit jako specifické mocenské pole v rámci výukového diskurzu. V monografii jsme schematicky odlišili diskurz zaměřený na žáka a diskurz zaměřený na učitele. Diskurz zaměřený na učitele je hluboce zakořeněný, a tím i obtížně zpochybnitelný provázejícími učiteli či studenty učitelství na praxi, kteří jsou s ním příliš obeznámeni a spjatí ještě z doby, kdy byli žáky a chápou jej jako součást institucionálního řádu (Recuerda, 2010). Ke změně diskurzu zaměřeného na učitele nestačí jen změnit dílčí postupy řízení třídy. Jedná se o celkovou **změnu paradigmatu** učící se komunity: změnu role učitele na facilitátora, který vědomosti nekontroluje, nýbrž podporuje žáky v jejich objevování (Brown et al., 2016; Kayler, 2009), zplnomocňuje žáky k objevování vědění (Tangney, 2014), žáci jsou aktivními participanty v procesu učení (Blumberg,

2008) a přejímají odpovědnost za své učení (Kayler, 2009), klade se důraz na vzájemné vztahy v učící se komunitě (Deakin Crick et al., 2007). V prostředí školy vznikají nejen výukové situace, kdy jejich aktéři uplatňují určité komunikační praktiky a ovlivňují průběh sociálních situací. Vytvářejí se různé kultury učení (Wulf et al., 2007) a aktéři školního vzdělávacího prostředí tak mohou přispívat ke kultuře uznání a respektu (Wulf et al., 2011) situačně a neustálým modelováním, které především na učitele klade vysoké nároky v oblasti komunikačních praktik (Wulf et al., 2011). Výuková komunikace je provázána s mocí ve školní třídě (McCroskey & Richmond, 1983) a změna diskurzu zaměřeného na učitele znamená také změny mocenských vztahů ve školní třídě a uplatňování nových komunikačních praktik, kterou jsou viditelné a pozorovatelné v chování jednotlivců. Lze se tedy cíleně zaměřit na jejich reflexi v rámci učitelské praxe studentů, a opětovně tak smysluplně orientovat obsah kurikula pregraduální přípravy směrem k praktickým dovednostem, které společně s kontinuálním rozvojem reflexivních dovedností studenta mohou přispívat k jeho zvyšující se sebejistotě v roli učitele a umožňovat mu plynulý přechod do profese.

Výzvou se zejména v praktické části pregraduální přípravy budoucích učitelů stává **volba provázejících učitelů** a jejich profesní připravenost participovat na přípravě budoucích učitelů a rozvoji jejich pedagogických kompetencí. Svou roli ve spolupráci provázejícího učitele a studenta na praxi i v tom, co se student učí od provázejícího učitele či učitel od studenta, sehrává také osobnostní charakteristika potřeby kognitivního uzavření, která determinuje, jak daní aktéři uvažují a přistupují k řízení třídy. Nemělo by být však cílem vyčleňovat ze systému praxí například učitele s přístupem zaměřeným na učitele, který jsme ve výsledkové části monografie popisovali. Studenti učitelství by spíše měli během praxe získat zkušenost z rozmanitých výukových diskurzů a tyto diskurzy s různými výukovými přístupy kriticky reflektovat. Nakonec soupeřící diskurzy mohou nabídnout bohatý prostor pro společné učení (Smith, 2005) studentů učitelství a jejich provázejících učitelů.

I přestože student učitelství na praxi má do jisté míry omezenou roli v managementu chování žáků, řízení třídy zůstává důležitou součástí jeho **pregraduálního vzdělávání**, které se odehrává přímo ve školní realitě na učitelské praxi. Tento závěr podporují i výzkumy (např. Alvarez, 2007), které ukazují vztah předchozího vzdělávání a praxe v oblasti řízení třídy a reálného řízení třídy a přístupů v něm uplatňovaných. Například Alvarez (2007) doložil vztah učitelových reakcí na agresivní chování žáků a jejich vzdělání v řízení třídy. De Jong a kol. (2013) dospěli k závěru, že je třeba učit studenty učitelství co nejvíce proaktivní strategie řízení třídy, tak aby trestání používali jen, když je to zcela nezbytné a vyhýbali se používání agresivních strategií. Naše zjištění podporují závěry Escaliého a Chalièse (2016), že je třeba vytvářet vzdělávací moduly pro studenty učitelství, které by zahrnovaly řadu cvičných situací ve školách (situace ve třídě,

reflexe po výuce, práce s kazuistikami ze školní praxe, analýza videonahrávek vlastní výuky aj.). Například Hutchinson (2011) nabízí přístupy k pregraduální přípravě učitelů, kde i promýšlí roli aktérů tohoto procesu, především roli studenta učitelství, ale i povahu partnerství univerzit a škol, kde studenti realizují svou praxi. Vyvinuty byly různé vzdělávací programy v oblasti řízení třídy s cílem redukovat šok z reality (Dicke et al., 2015). Tyto programy pomáhající studentům učitelství rozvíjet své řízení třídy tak, aby bylo postavené na důkazech (*evidence based*), například pomocí používání sebezpozorovacích kontrolních archů (Oliver et al., 2015) nebo zařazením studenta učitelství do týmu učitelů spolupracujících s výzkumníky (Willegems et al., 2018) nebo do **společenství praxe** (*community of practice*, Escalié & Chaliès, 2016). V těchto programech výuková praxe hraje klíčovou roli, zejména díky unikátní roli provázejícího učitele (Koc, 2012).

Ukazuje se, že součástí **reflexe praxe studentů učitelství** by mohla být právě i reflexe role provázejícího učitele s důrazem na verbalizaci dopadů na samotný proces praxe studenta učitelství. Tedy zaměření pozornosti na vliv provázejícího učitele na řízení třídy v situacích, kdy student učitelství prakticky realizuje svou praxi, učí žáky, za které zodpovídá provázející učitel. Vyjadřujeme tím apel na uvědomovaný, cílený proces reflexe praxe, který se odehrává kontinuálně po celou dobu praxe, ale může být zaměřen na rozvoj specifických dovedností a naplňování dílčích cílů v návaznosti na předem stanovené cíle praxe, ideálně s oporou o předem stanovený standard kompetencí. Nicméně výzkumy zaměřené na spolupráci provázejících učitelů a studentů učitelství dokládají spíše intuitivní zásahy než cílený profesní rozvoj v průběhu praxe.

Clement (2002, s. 60) dospívá k závěru, že řada provázejících učitelů reprezentuje příklady nejlepší praxe v řízení třídy, přesto ale potřebují obohacení publikovanými poznatky, aby mohli studentům učitelství poskytovat nejen „triky“ pro řízení třídy. Zároveň je nezbytné rozvíjet tyto učitele v dovednostech předávání těchto profesních kvalit, tedy rozvíjet jejich mentorské dovednosti, podpořovat je v reflexi praxe a umožnit jim supervizi jejich vlastní pedagogické práce, jak potvrzují výsledky našeho výzkumu. Domníváme se, že nabídka specifického **vzdělávání provázejících učitelů** má přicházet právě z fakult připravujících budoucí učitele. Nabízí se zde totiž jedinečná příležitost pro budování profesního společenství praxe, jehož aktéry se vzdělavatelé studentů učitelství stávají. Nabízené vzdělávání pro provázející učitele by se mělo zaměřit jak na reflexi empirických poznatků z aktuálních empirických studií zaměřených na řízení třídy, tak na reflexi jejich vlastního řízení třídy a na reflexi řízení třídy studenty učitelství. Další vzdělávání provázejících učitelů a podpora v podobě **supervize** může napomoci při vyjasňování rolí v procesu učitelských praxí, aby docházelo k tzv. situovanému pochopení výuky (*situated understanding of teaching*, Rorrison, 2010, s. 516) a nedocházelo ke skrytým pokynům provázejícího učitele (Hutchinson, 2011) nebo k nevhodné interferenci do výuky (srov. Taskin, 2006).

Další vzdělávání provázejících učitelů a individuální profesní podpora v podobě mentoringu nebo supervize může napomoci kvalitní reflexi praxe, která se stane užitečným mostem mezi teoretickou a praktickou přípravou budoucích učitelů a podpoří studenty učitelství v rozvoji žádoucích učitelských kompetencí nezbytných pro působení v inkluzivních školách. Může také umožnit transfer poznatků z realizovaných výzkumů do praxe nebo detekování vhodných témat ze školního terénu pro výzkumné uchopení. Neporozumění výsledkům akademických výzkumů a nezájem učitelů o výzkumné studie (Shkedi, 1998; Bartels, 2003) vede k nepropojování a nespolečnosti mezi vzdělavateli učitelů z akademické sféry (realizátory pedagogických výzkumů) a učiteli. To do značné míry ovlivňuje nedostatečný transfer výzkumných zjištění do školní praxe.

V neposlední řadě je třeba zmínit **užitek praxe studentů učitelství pro žáky**. Podle Tygreta (2017, s. 123) může mít skutečnost, že žáci mají ve výuce dva učitele, provázejícího učitele i studenta učitelství, pozitivní dopad na jejich vzdělávací výsledky, zejména pokud oba učitelé ve výuce spolupracují. Pokud se navíc daří vytěžit tuto spolupráci jako příležitost pro vzájemné učení se, demonstrují provázející učitelé a studenti učitelství na praxi žákům dobré příklady mezigeneračního učení (Novotný & Brücknerová, 2014).

Závěrem bychom rádi shrnuli, které výzvy z našeho výzkumného šetření plynou¹². Tyto výzvy jsme identifikovali ve čtyřech hlavních oblastech.

1. Kurikulum pregraduální přípravy učitelů

V přípravě budoucích učitelů je v současnosti akcentováno propojování teorie a praxe, které se ovšem neděje zařazením praxí do studia, nebo navýšením jejich časové dotace. Ukazuje se, že právě konkrétní dovednosti spjaté s řízením třídy je třeba rozvíjet u studentů učitelství kontinuálně, v návaznosti na jejich oborové disciplíny i pedagogicko-psychologické disciplíny, v průběhu celého studia, kdy je podporována reflektivní kompetence studenta s oporou o **standard kvality** (např. *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství*, Kratochvílová et al., 2020). Efektivnímu řízení třídy předchází řada dovedností spjatá s komunikačními dovednostmi, diagnostickými dovednostmi, oborově-didaktickými dovednostmi i osobnostně sociálními charakteristikami studenta učitelství, proto se ukazuje nefunkční, když je téma vyčleňováno například jako samostatný seminář. I díky realizaci výzkumných rozhovorů se studenty učitelství a analýze reflektivních deníků se nám ukazuje, že cesta vede přes zvědomování aspektů řízení třídy právě při jejich praxích a následnému propojování s dílčími teoretickými disciplínami, které mohou nabízet strategie a vysvětlení zažitých situací na praxi. Na jedné straně tímto přístupem pracujeme s **autentickými vzdělávacími potřebami** studentů učitelství, kteří jsou pak motivováni ke studiu teorií, na druhé straně vytváříme **modelový příklad profesního učení založeného na důkazech**

¹² Děkujeme recenzentce prof. Elišce Walterové za doporučení tyto oblasti specificky zmínit.

(evidence-based learning). **Reflektovaným praxím**, vedeným multiexpertním týmem pedagogů, psychologů i oborových didaktiků, které by bezprostředně po realizaci praxe umožňovaly vytěžit profesní zkušenost studentů, by měla být věnována významná pozornost v kurikulu pregraduálního vzdělávání. Stejně tak práci s videonahrávkami výukových jednotek vedených studenty, které je možné analyzovat s oporou o předem stanovené cíle v souladu s naplňováním profilu absolventa učitelství a kompetenčního standardu studenta učitelství. Takový přístup nutně musí vést k reformě pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů na pedagogických fakultách (Kratochvílová & Lojdrová, 2019).

2. Vytvoření podmínek pro úzkou spolupráci vzdělavatelů budoucích učitelů (vysokoškolských učitelů na fakultách a provázejících učitelů ve školách)

Pregraduální příprava budoucích učitelů není bez spolupráce fakultních škol myslitelná. Současným nárokům na profesi učitele odpovídají takové modely pregraduálního vzdělávání, kde je věnována značná část studijní přípravy praxi ve školním terénu, mentorskému vedení studentů učitelství a supervidovanému působení studenta učitelství ve školní třídě. Praktická složka pregraduální přípravy je nedílnou součástí studia učitelství a její realizace klade jak na univerzity, tak na fakultní školy nemalé finanční nároky, které jsou zároveň jednou ze slabin celého systému. Nedostatečná spolupráce akademiků (vysokoškolských učitelů) a praktiků (provázejících učitelů) vede právě k neporozumění propojení teoretické a praktické přípravy učitelů, způsobuje nespokojenost na obou stranách a může vést k frustraci samotného studenta, který necítí podporu v profesním rozvoji, necítí se být přizván do profesní komunity, a tudíž není motivován vstoupit po absolutoriu do školní praxe. Nesporný je význam fakultní a klinické školy, jako excelentního pracoviště, které reprezentuje kvalitní školní praxi, modeluje žádoucí vzdělávací postupy a participuje na výzkumných aktivitách akademických pracovišť připravujících budoucí učitele. Ovšem ve stávajícím systému, který postrádá jasně stanovená kritéria pro výběr těchto škol a dlouhodobě jejich participaci na přípravě budoucích učitelů podfinancovává, je zkušenost studenta na praxi v některých případech demotivací k výkonu učitelského povolání. Zájmem univerzitního pracoviště by mělo být nastavení partnerské spolupráce s klinickými a fakultními školami, podpora vysokoškolských pracovníků participujících na studentských praxích, jejich další profesní rozvoj v mentorských a supervizních dovednostech a vytvoření široké a dostupné nabídky dalšího vzdělávání pro vzdělavatele učitelů (praktiků i akademiků).

3. Statut vzdělavatelů budoucích učitelů působících v roli provázejících učitelů ve školách

Strategické dokumenty ČR sice uvádějí jako nutnost vytvářet podmínky pro vedení škol jako učících se organizací, zavazují se k vytvoření kompetenčního

profilu učitele, který bude pro všechny učitele, bez ohledu na jejich cestu k profesi, definovat kvalitu pedagogické práce v různých fázích profesního kontinua a rozvoj kompetencí po celý profesní život (*Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+*, MŠMT, 2020, s. 31) ovšem o ustanovení role provázejícího učitele a vytvoření podmínek pro jeho rozšiřování profesních dovedností jakožto vzdělávatele budoucích učitelů se na legislativní úrovni zatím nediskutuje, přitom jde o nejčastěji zmiňovaný aspekt kvality pedagogických praxí jak ze strany ředitelů fakultních škol, tak vysokoškolských učitelů a studentů učitelství. Kromě materiálně-ekonomických podmínek pro výkon této role je nezbytná i profesionalizace provázejících učitelů, zejména jde o jejich andragogické vzdělávání, které jim umožní efektivnější práci se studentem učitelství, získání mentorských dovedností a aktualizaci poznatkové dimenze díky seznámení se s aktuálními výzkumy a jejich výsledky v oblasti výchovy a vzdělávání.

4. Vytvoření podmínek pro vstup absolventů do učitelské profese, jejich adaptování na podmínky školní praxe a zajištění kontinuity dalšího profesního vzdělávání

Poslední oblastí, která nás vede k formulování výzvy na základě výsledků výzkumu, je přechod absolventů učitelství do školní praxe. Zde jde o absenci navazujícího adaptačního období, které by jim umožnilo naplno rozvinout kompetence získané pregraduální přípravou. I na tuto oblast je ve *Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* (MŠMT, 2020) pamatováno, ovšem důležitá je příprava studentů učitelství již během studia, aby docházelo k získání užitečných návyků pro kolegiální podporu profesního rozvoje i celoživotního učení. K tomu se nabízejí například studentská portfolia, která se po vstupu do praxe pouze transformují na profesní nebo dokladová portfolia. Studenti učitelství se již při studiu seznámí s principy vedení profesních portfolií, naučí se využívat artefakty dokladané do portfolia pro prezentaci své práce, ale i pro plánování profesního rozvoje, včetně kolegiálního sdílení a podpory reflexe praxe. Na Pedagogické fakultě MU například studenti využívají portfolio při skládání státní závěrečné zkoušky z pedagogiky a psychologie, součástí zkoušky je rozprava nad portfoliovými a aplikačními úkoly, které během magisterského studia studenti v různých seminářích a na učitelských praxích vypracovávají a zakládají si je do portfolia. Tyto portfoliové a aplikační úkoly jsou provázány vždy s vybranými teoretickými okruhy z pedagogiky a psychologie, přičemž cílem je umožnit studentům prezentovat poznatky s porozuměním a oporou o zkušenost z edukační reality (Kratochvílová & Lojdová, 2019; Kratochvílová, Lojdová, & Nehyba, 2020 – *Směřování ke kvalitě 2016–2020*).

Pokusili jsme se shrnout naše zjištění a nabídnout vybrané výzvy v oblastech, které se ukázaly pro budoucí směřování ke kvalitní přípravě učitelů jako relevantní ve vztahu k řízení třídy. Výčet jistě není vyčerpávající. Záměrně je zúžen

na uchopitelné aspekty pregraduální přípravy studentů učitelství a úspěšný přechod absolventů do profese. Jak místy odkazujeme, v některých případech se již změny dějí a je na budoucích výzkumech, co nám budou moci říct o funkčnosti či limitech navrhovaných opatření.

RESUMÉ

Řízení třídy učitelem je jedním z klíčových faktorů rozhodujících u začínajících učitelů o jejich setrvání v profesi, a u zkušenějších o spokojenosti s učitelskou profesí. U začínajících učitelů představuje také oblast, kterou se na fakultě vzdělávající učitele učili málo a kterou často zkouší až ve své vyučovací praxi. Není-li však učitel s to řídit úspěšně třídu, nevytváří podmínky pro efektivní učení žáků. Pro žáky je vhodné řízení třídy (tj. jejich chování a procesu vyučování a učení z didaktického hlediska) klíčovým faktorem vzdělávacích výsledků i spokojenosti ve vzdělávání.

Řízení třídy není jen jednou z relativně málo osvojovaných oblastí na pedagogických fakultách, je také jednou z méně probádaných oblastí českým pedagogickým výzkumem. Také v praktickém povědomí učitelů není zatím z řízení třídy mnoho materiálů a kurzů.

Cílem naší monografie je proto přispět k bližšímu poznání řízení třídy na základní škole. Prezentovaná monografie představuje výsledky výzkumu řízení třídy studentů učitelství na dlouhodobých praxích na základních školách, které srovnává s řízením třídy jejich provázejícími učiteli. Zabýváme se pojetím řízení třídy, jeho odrazem v realizovaném řízení třídy a jak řízení třídy vnímají žáci. Klademe si otázky týkající se reprodukce řízení třídy provázejícího učitele studentem učitelství na praxi. Řízení třídy sledujeme v oblasti chování žáků a výuky a z hlediska proaktivních a reaktivních strategií. Popisujeme také vztah jedné z osobnostních charakteristik s řízením třídy, a to potřeby kognitivního uzavření.

Náš výzkum staví na videozáznamem zprostředkovaném pozorování a analýze transkriptů vyučovacích hodin šesti studentů učitelství a šesti provázejících učitelů na druhém stupni šesti základních škol. S učiteli i studenty učitelství byly vedeny rozhovory o řízení třídy, studenti učitelství si vedli také deník z praxe. Učitelé i studenti učitelství vyplňovali škálu na řízení třídy a svou potřebu kognitivního uzavření jakožto jednu z osobnostních charakteristik determinujících řízení třídy. Žáci zkoumaných tříd vyplňovali škálu bází moci učitele.

Výše uvedené šetření bylo doplněno širším kontextovým dotazníkovým šetřením řízení třídy a potřeby kognitivního uzavření, kterého se účastnil jeden celý první ročník studentů učitelství v navazujícím magisterském studiu na své druhé dlouhodobé praxi a jejich provázející učitelé z druhého stupně základních škol převážně z Brna a okolí. Toto širší šetření slouží k zasazení výzkumu na šesti studentech učitelství a šesti jejich provázejících učitelích do širšího kontextu dané populace.

Monografie začíná konceptualizací řízení třídy ve vazbě na pedagogické myšlení učitele a potřebu kognitivního uzavření. Poté je popisován postup našeho

výzkumu (design, metody sběru a analýzy dat a zkoumaný vzorek). Následuje kapitola s výsledky širšího kontextového dotazníkového šetření řízení třídy a potřeby kognitivního uzavření, poté charakteristika naší šestice studentů učitelství na praxích a jejich provázejících učitelů z hlediska jejich řízení třídy a potřeby kognitivního uzavření i pohledu žáků na jejich mocenské báze. Hlavní část výzkumu tvoří navazující kvalitativní analýzy řízení třídy a jeho reprodukce a kapitola o projevech potřeby kognitivního uzavření učitelů a studentů učitelství v jejich řízení třídy a přístupech k němu.

Kniha je určena všem zájemcům o téma řízení třídy, především však vzdělavatelům studentů učitelství a výzkumníkům v dané oblasti. Využívat ji mohou i studenti učitelství, provázející učitelé a ředitelé škol, nicméně na ně není svou formou přímo zaměřena.

SUMMARY

Classroom Management: Student Teachers and Mentor Teachers

Classroom management is one of the key decisive factors especially in the case of beginning teachers regarding whether they remain in the profession and in the case of experienced teachers especially regarding their satisfaction in the teaching profession. For beginning teachers, it is an area that they seldom learnt at their teacher training faculties. Classroom management is often an area that they learn first in their teaching practice. For pupils, appropriate classroom management (i.e. management of their behaviour and management of their learning process) is a key factor in their educational outcomes as well as their satisfaction in education.

Classroom management is one of the relatively seldom-acquired skills at faculties preparing teachers. It is one of the less investigated areas of Czech educational research as well. Regarding practical awareness of teachers, there are not many learning materials or courses in classroom management either.

The aim of our monograph is to contribute to the knowledge about classroom management at lower secondary schools. The monograph presents research findings about classroom management of student teachers in their teaching practice and compares it to the classroom management of their mentor teachers. We deal with the student teachers' and teachers' beliefs about classroom management, with their beliefs being mirrored in their classroom management, and with how student teachers' and teachers' classroom management is perceived by their pupils. We ask research questions regarding the reproduction of mentor teachers' classroom management by student teachers. We study classroom management in two areas, behavioural management and instructional management, and from the point of view of proactive and reactive strategies. We describe the relation of classroom management to one of the individual features – need for closure.

Our research is based on classroom observation with video recordings and transcript analysis of the lessons of six student teachers and their six mentor teachers at six lower secondary schools. We conducted interviews with student teachers and their mentor teachers. The student teachers wrote reflective diaries from their teaching practice as well. The student teachers and their mentor teachers filled in the classroom management scale and the need for closure scale as one of the main characteristics determining classroom management. The pupils in the nine investigated classrooms filled in the *Teacher Power Use Scale*.

The field research mentioned above was supplemented by a larger context survey study of classroom management and need for closure. This research sample consisted of one full study population of student teachers in their masters

studies on their first long-term teaching practice and their mentor teachers from lower secondary schools in the Czech Republic, mainly in the city of Brno and its surroundings. The aim of this larger survey study was to set up our field research with six student teachers and their six mentor teachers within the broader context of the given population.

The monograph starts with classroom management conceptualisation in relation to the pedagogical thinking of teachers and need for closure. Then we describe the procedures of our mixed methods research (research design, data collection methods, data analysis, and research sample). The chapter with the findings from the larger survey study on classroom management and need for closure follows. Afterwards, we characterise our six student teachers on their teaching practice and their mentor teachers from the point of view of their classroom management and their reported need for closure as well as from the point of view of their pupils reporting on the power bases of the investigated six student teachers and six teachers. The main part of the research consists of subsequent qualitative analysis of classroom management and its reproduction and about manifestations of need for closure of teachers and student teachers in their classroom management.

The monograph is intended for everybody interested in classroom management, especially for educators of student teachers and researchers of the given area.

LITERATURA

- Allsopp, D. H., DeMarie, D., Alvarez-McHatton, P., & Doone, E. (2006). Bridging the gap between theory and practice: Connecting courses with field experiences. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 19–35.
- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113–1126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.001>
- Anderson, D. (2007). The role of cooperating teachers power in student teaching. *Education*, 128(2), 307–323.
- Angelides, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(3), 429–442. <https://doi.org/10.1080/09518390110029058>
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Atici, M. (2007). A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(1), 15–27. <https://doi.org/10.1080/13632750601135881>
- Bachtin, M. M. (1980). *Román jako dialog*. Praha: Odeon.
- Baker, W. P., Lang, M., & Lawson, A. E. (2002). Classroom management for successful student inquiry. *The Clearing House*, 75(5), 248–252. <https://doi.org/10.1080/00098650209603949>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. London: Worth Publishers.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., et al. (2005). Teaching diverse learners. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (s. 232–274). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-Tal, Y. (1994). The effect of need and ability to achieve cognitive structure on mundane decision making. *European Journal of Personality*, 8(1), 45–58. <https://doi.org/10.1002/per.2410080105>
- Bartels, N. (2003). How teachers and researchers read academic articles. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 737–753. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.06.001>
- Bashan, B., & Holsblat, R. (2012). Co-teaching through modeling processes: Professional development of students and instructors in a teacher training program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 207–226. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.678972>

- Bates, T., Swennen, A., & Jones, K. (2011). Teacher educators – a professional development perspective. In T. Bates, A. Swennen, & K. Jones (Eds.), *Professional Development of Teacher Educators* (s. 7–19). Abington/New York: Routledge. <https://doi.org/10.1080/19415250903457653>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., & Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354–364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázni aneb Kázeňské prostředky*. Praha: ISV.
- Beran, J., Mareš, J., & Ježek, S. (2007). Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis schoolae*, 1(1), 111–130. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.156>
- Bernstein, B., Elvin, H. L., & Peters, R. S. (1966). Ritual in education. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 251(772), 429–436. <https://doi.org/10.1098/rstb.1966.0029>
- Berry, A., & Loughran, J. (2002). Developing an understanding of learning to teach in teacher education. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Improving teacher education practices through self-study* (s. 13–29). London/New York: Routledge.
- Bittnerová, D. (2002). Rvačka jako kulturní forma. In Pražská skupina školní etnografie, 1.–8. třída: Příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/00/0470 „Žák v měnících se podmínkách současné školy“ (s. 1–48). Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z: <http://kps.pedf.cuni.cz/psse/pdf/tridy/7/bittner.pdf>.
- Bittnerová, D., Doubek, D., & Levínská, M. (2011). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: UK.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bloome, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S., & Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bloome, D., Power Carter, S. P., Christian, B. M., & Otto, S. (2004). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410611215>

- Blumberg, P. (2008). *Developing learner-centered teaching: A practical guide for faculty*. San Francisco: Jossey Boss.
- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518.
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00008-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00008-8)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breeman, L. D., Wubbels, T., van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., et al. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology*, 53(1), 87–103.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.11.005>
- Brekelmans, M., & Creton, H. (1993). Interpersonal teacher behaviour throughout the career. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (s. 81–102). London: Falmer.
- Brewer, J. D., & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Thousand Oaks: Sage.
- Britt, P. M. (1997). *Perceptions of beginning teachers: Novice teachers reflect upon their beginning experiences*. Memphis: Mid-South Educational Research Association.
- Bromfield, C. (2006). PGCE secondary trainee teachers & effective behaviour management: An evaluation and commentary. *Support for Learning*, 21(4), 188–193.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00430.x>
- Brooks, C. F. (2016). Role, power, ritual, and resistance: A critical discourse analysis of college classroom talk. *Western Journal of Communication*, 80(3), 348–369.
<https://doi.org/10.1080/10570314.2015.1098723>
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1–18.
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90020-0](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90020-0)
- Brown, T. J., Castor, T., Byrnes-Loinette, K., Bowman, J., & McBride, C. (2016). The LOCs and the shift to student-centered learning. *Communication Education*, 65(4), 493–495.
<https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1202998>
- Bruner, J. (1973). *Beyond the information given*. New York: Bortin.
- Cangelosi, J. S. (2000). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.

- Cazden, C. B., & Beck, S. W. (2003). Classroom discourse. In A. C., Graesser, M. A., Gernsbacher, & Goldman, S. R. (Eds.), *Handbook of discourse processes* (s. 165–197). Routledge.
- Claessens, L., van Tartwijk, J., Pennings, H., van der Want, A., Verloop, N., den Brok, P., & Wubbels, T. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 55(1), 88–99.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.006>
- Clement, M. C. (2002). What cooperating teachers are teaching student teachers about classroom management. *The Teacher Educator*, 38(1), 47–62.
<https://doi.org/10.1080/08878730209555306>
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Collison, J., & Edwards, A. (1994). How teachers support student learning. In I. Reid, H. Constab & R. Griffiths (Eds.), *Teacher education reform: Current research*. London: Paul Chapman.
- Creswell, J. W. (1995). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, W. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Crone, L. J., & Teddlie, C. (1995). Further examination of teacher behavior in differentially effective schools: Selection and socialization process. *Journal of Classroom Instruction*, 30(1), 1–9.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001, 2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- ČŠI (2018). *Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání za období 1. pololetí školního roku 2017/2018 – tematická zpráva*. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2018/TZ_spolecne_vzdelavani_1_pololeti_2017_2018/html5/index.html?&locale=ENG
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
<https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. (2009). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our nation's future*. NY: Teachers College.
- De Jong, R., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Veldman, I., & Verloop, N. (2013). Student teachers' discipline strategies: relations with self-images, anticipated student responses and control orientation. *Educational Studies*, 39(5), 582–597.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2013.814562>
- Deakin Crick, R., McCombs, B., Haddon, A., Broadfoot, P., & Tew, M. (2007). The ecology of learning: factors contributing to learner-centered classroom cultures. *Research Papers in Education*, 22(3), 267–307.

- DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2008). Measuring need for closure in classroom learners. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 711–732.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.06.001>
- Dennis, D. V. (2009). 'I'm not stupid': how assessment drives (in)appropriate reading instruction. *Journal of Adolescent*, 53(4), 283–291.
<https://doi.org/10.1598/JAAL.53.4.2>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B., & Pepper, F. C. (1998). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques*. New York: Taylor & Francis.
- Dugas, M., & Kruglanski, A. W. (2018). Shared reality as collective closure. *Current Opinion in Psychology*, 23, 72–76.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.01.004>
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel – příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Eddy, E. M. (1969). *Becoming a teacher: The passage to professional status*. New York: Teachers College Press.
- Edwards, A. (1998). Mentoring student teachers in primary schools: Assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 47–62.
<https://doi.org/10.1080/0261976980210106>
- EFPA (2013). *EFPA review model for the description and evaluation of psychological and educational tests: Test review form and notes for reviewers, version 4.2.6*. Dostupné z: www.efpa.eu/download/650d0d4ecd407a51139ca44ee704fda4.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2016). Supporting the work arrangements of cooperating teachers and university supervisors to better train preservice teachers: a new theoretical contribution. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 302–319.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1185098>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006a). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein, *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 3–16). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.) (2006b). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Feldman, A. (2000). Decision making in the practical domain: A model of practical conceptual change. *Science Education*, 84(5), 606–623.
[https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200009\)84:5<606::AID-SCE4>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200009)84:5<606::AID-SCE4>3.0.CO;2-R)
- Fenclová, J. (1984). *Didaktické myšlení a jednání učitele fyziky: cvičení z didaktiky fyziky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Fisher, D., Fraser, B., & Cresswell, J. (1995). Using the “Questionnaire on teacher interaction” in the professional development of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 20(1), 8–18.
<https://doi.org/10.14221/ajte.1995v20n1.2>
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358.
<https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Flick, U. (2007). *Managing quality in qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781849209441>
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Group dynamics* (s. 259–269). New York: Harper & Row.
- Fricke, K., et al. (2012). Students’ perceptions of their teachers’ classroom management in elementary and secondary science lessons and the impact on student achievement. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk, & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education. An overview of contemporary research* (s. 167–185). Rotterdam: Sense Publishers.
https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_11
- Fung, L., & Chow, L. P. Y. (2002). Congruence of student teachers’ pedagogical images and actual classroom practices. *Educational Research*, 44(3), 313–321.
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544–556.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>
- Gallagher, K. C., Kainz, K., Vernon-Feagans, L., & White, K. M. (2013). Development of student-teacher relationships in rural early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 520–528.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.03.002>
- Gallimore, R., & Tharp, R. (1992). Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. In L. C. Mol (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (s. 175–205). Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139173674.009>
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Goodfellow, J. (2000). Knowing from the inside: Reflective conversations with and through the narratives of one cooperating teacher. *Reflective Practice*, 1(1), 25–42.
<https://doi.org/10.1080/713693136>

- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Wiley & Sons.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184–205.
<https://doi.org/10.3102/0002831207312906>
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63–69.
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90025-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90025-X)
- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Bullough Jr., R. V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328–345.
<https://doi.org/10.1080/13611260802231708>
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
<https://doi.org/10.4324/9781410611758>
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., et al. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (s. 358–389). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115–136.
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8922-2017>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Taylor & Francis.
<https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 325–335.
<https://doi.org/10.1177/0022487197048005002>

- Hedges L. V., & Olkin I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hedges, L. (1981). Distribution theory for Glass's estimator of effect size and related estimators. *Journal of Educational Statistics*, 6(2), 107–128.
<https://doi.org/10.3102/10769986006002107>
- Heller, V. (2014). Discursive practices in family dinner talk and classroom discourse: A contextual comparison. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 134–145.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.001>
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3–15.
<https://doi.org/10.3102/0013189X031005003>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M., Pell, G., & Tomlinson, P. D. (2008). Student teachers' experiences of initial teacher preparation in England: Core themes and variation. *Research Papers in Education*, 23(4), 407–433.
<https://doi.org/10.1080/02671520701809825>
- Hoffman, K. D., & Lee, S. H. (2014). A CIT investigation of disruptive student behaviors: the students' perspective. *Marketing Education Review*, 24(2), 115–126.
<https://doi.org/10.2753/MER1052-8008240203>
- Honkasilta, J., Vehkakoski, T., & Vehmas, S. (2016). 'The teacher almost made me cry': Narrative analysis of teachers' reactive classroom management strategies as reported by students diagnosed with ADHD. *Teaching and Teacher Education*, 55, 100–109.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.009>
- Hoveid, M. H., & Hoveid, H. (2004). On the possibilities of educating active and reflective teachers. *European Educational Research Journal*, 3(1), 49–76.
<https://doi.org/10.2304/eeerj.2004.3.1.14>
- Huang, J. L. (2015). Cultivating teacher thinking: Ideas and practice. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 247–257.
<https://doi.org/10.1007/s10671-015-9184-1>
- Hutchinson, S. A. (2011). Boundaries and bricolage: Examining the roles of universities and schools in student teacher learning. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 177–191.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2010.548860>

- Chen, W. (2002). Six expert and student teachers' views and implementation of constructivist teaching using a movement approach to physical education. *The Elementary School Journal*, 102(3), 255–272.
<https://doi.org/10.1086/499703>
- Cheng, M. M. H., Cheng, A. Y. N., & Tang, S. Y. F. (2010). Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 91–04.
<https://doi.org/10.1080/02607470903462222>
- Christofferson, M., Sullivan, A., & Bradley, E. (2015). Preservice teachers' classroom management training: A survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness. *Psychology in the Schools*, 52(3), 248–264.
- Jackson, C., Simoncini, K., & Davidson, M. (2013). Classroom profiling training: Increasing pre-service teachers' confidence and knowledge of classroom management skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 30–46.
<https://doi.org/10.1002/pits.21819>
- Jacques, K. (2000). Solicitous tenderness: Discipline and responsibility in the classroom. In H. Cooper & R. Hyland (Eds.), *Children's Perceptions of Learning with Trainee Teachers* (s. 166–177). London: Routledge.
- James, W. (1983). *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Janík, T. (2004). Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 54(3), 243–250.
- Janík, T. (2007). Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace*, 17(1), 12–33.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2013-5-634>
- Janík, T., & Miková, M. (2006). *Videostudie: Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Munipress.
- Janík, T., & Slavík, J. (2011). Učitel jako reflektivní praktik: podpora kvality realizace kurikula. In Janík, T., et al., *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
<https://doi.org/10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-61>
- Janík, T., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: MU.
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F., & Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education*, 44, 106–116.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.005>

- Jaspers, W. M., Prins, F., Meijer, P. C., & Wubbels, T. (2018). Mentor teachers' practical reasoning about intervening during student teachers' lessons. *Teaching and Teacher Education*, 75, 327–342.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.004>
- Jedlička, R. (2014). *Teorie výchovy-tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum.
- Ježek, S., & Širůček, J. (2020, v tisku). Česká verze Krátké škály potřeby kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ). *Československá psychologie*.
- Johnson, S. M., & Kardos, S. (2002). Keeping new teachers in mind. *Educational Leadership*, 59(6), 13–16.
- Jolivet, K., Ennis, R. P., & Swoszowski, N. C. (2017). Educator “what-ifs”: The feasibility of choice making in the classroom. *Beyond Behavior*, 26(2), 74–80.
<https://doi.org/10.1177/1074295617713977>
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1986). *Comprehensive classroom management: Creating positive learning environments*. Newton: Sales, Allyn & Bacon.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rosseel, Y. (2018). SemTools: Useful tools for structural equation modeling. R package version 0.5-0. Dostupné z: <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>.
- Kaldi, S., & Xafakos, E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*, 67, 246–258.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.019>
- Kasíková, H. (1995). Naučit se učit být učitelem. *Pedagogika*, 45(2), 147–154.
- Kasíková, H. (2007). Třídní management. In A. Vališová & H. Kasíková, *Pedagogika pro učitele* (s. 241–248). Praha: Grada.
- Kasíková, H., & Straková, J. (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Kayler, M. A. (2009). Teacher development and learner-centered theory. *Teacher Development*, 13(1), 57–69.
<https://doi.org/10.1080/13664530902858501>
- Keller, J. (2005). In genes we trust: The biological component of psychological essentialism and its relationship to mechanisms of motivated social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(4), 686–702.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.4.686>
- Kemmelmeier, M. (2010). Authoritarianism and its relationship with intuitive-experiential cognitive style and heuristic processing. *Personality and Individual Differences*, 48(1), 44–48.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.08.012>
- Kennedy, M. M. (1999). The role of preservice teacher education. In Darling-Hammond, L., & Sykes, G., *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (s. 54–85). San Francisco: Jossey Bass.

- Klapko, D. (2016). Diskursivní analýza a její využití ve výzkumu edukačních jevů. *Pedagogická orientace*, 26(3), 379–414.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-379>
- Koc, I. (2012). Preservice science teachers reflect on their practicum experiences. *Educational Studies*, 38(1), 31–38.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2011.567030>
- Koepfen, K., Hartig, J., Klieme, E., & Leutner, D. (2008). Current issues in competence modeling and assessment. *Zeitschrift für Psychologie*, 216(2), 61–73.
<https://doi.org/10.1027/0044-3409.216.2.61>
- Korthagen, F. A. J. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Koubek, P., & Janík, T. (2015). Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia paedagogica*, 20(3), 47–67.
<https://doi.org/10.5817/SP2015-3-4>
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in the classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kratochvílová, J. (2012). Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (s. 151–180). Praha: Asociace waldorfských škol.
- Kratochvílová, J., & Lojdová, K. (2019). Reforma kurikula pedagogicko-psychologického modulu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity: Hledání kvality v éře masifikace. *Pedagogika*, 69(3), 293–315.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1519>
- Kratochvílová, J., et al. (2020). *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství*. Brno: PdF MU.
- Kratochvílová, J., Lojdová, K., & Nehyba, J. (2020). *Směřování ke kvalitě 2016–2020 v pedagogicko-psychologické přípravě budoucích učitelů na PdF MU*. Brno: PdF MU.
- Kruglanski, A. W. (1990). Lay epistemic theory in social-cognitive psychology. *Psychological Inquiry*, 1(3), 181–197.
https://doi.org/10.1207/s15327965pli0103_1
- Kruglanski, A. W., & Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind: “Seizing” and “freezing”. *Psychological Review*, 103(2), 263–283.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.2.263>
- Kruglanski, A., & Ajzen, I. (2006). Bias and error in human judgment. *European Journal of Social Psychology*, 13(1), 1–44.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.2420130102>

- Kuřina, F. (2009). Didaktická transformace obsahu a školská praxe. *Pedagogika*, 25(3), 298–308.
- Kyriacou, C. (2001). *Essential teaching skills*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 47–71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Munipress.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice*. London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315884516>
- Létalová, J. (2017). Dobrý učitel očima studentů Pedagogické fakulty MU. *Komenský*, 142(2), 22–26.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307–319.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7)
- Lipsey, M. W., Puzio, K., Yun, C., Hebert, M. A., Steinka-Fry, K., Cole, M. W., Busick, M. D., et al. (2012). *Translating the statistical representation of the effects of education interventions into more readily interpretable forms*. Washington, DC: National Center for Special Education Research.
- Lojdová, K. (2015a). Legitimní báze moci aneb Vypůjčená moc studenta učitelství. In K. Vlčková, K. Lojdová, J. Lukas, J. Mareš, Z. Šalamounová, T. Kohoutek, J. Bradová, & S. Ježek, *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* (s. 66–81). Brno: Munipress.
- Lojdová, K. (2015b). Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace*, 25(5), 649–670.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2015-5-649>
- Lojdová, K. (2015c). Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě. *Orbis scholae*, 9(1), 103–117.
<https://doi.org/10.14712/23363177.2015.74>
- Lojdová, K. (2016). Student nonconformity at school. *Studia paedagogica*, 21(4), 53–76.
<https://doi.org/10.5817/SP2016-4-3>
- Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practitioners: Learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer Press.
- Loughran, J. J., & Russell, T. (Eds.). (2007). *Enacting a pedagogy of teacher education: Values, relationships and practices*. Abingdon: Routledge.
- Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 57(9), 46–60.
- Lukas, J. (2008). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika*, 58(1), 36–49.

- Lukas, J. (2010). Dotazník QTI a možnosti jeho využití školními psychology. *Školní psycholog*, 12(1–2), 62–67.
- Lukas, J., & Lojdová, K. (2015). Donucovací báze moci aneb „Dobrý učitel má vše pevně v rukou”. In K. Vlčková, K. Lojdová, J. Lukas, J. Mareš, Z. Šalamounová, T. Kohoutek, J. Bradová, & S. Ježek, *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* (s. 82–103). Brno: Munipress.
- Lukas, J., & Mareš, J. (2015). Cesta od studenta učitelství k začínajícímu učiteli. In K. Vlčková, K. Lojdová, J. Lukas, J. Mareš, Z. Šalamounová, T. Kohoutek, J. Bradová, & S. Ježek, *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* (s. 11–21). Brno: Munipress.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586–601.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345–354.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.003>
- Makel, M. C., & Plucker, J. A. (2014). Facts are more important than novelty: Replication in the education sciences. *Educational Researcher*, 43(6), 304–316.
<https://doi.org/10.3102/0013189X14545513>
- Makovská, Z. (2011a). Techniky změny chování a jejich využití ze strany žáku. *Pedagogická orientace*, 21(1), 85–103.
- Makovská, Z. (2011b). Žákovské strategie při hledání odpovědí na otázky učitele. *Studia paedagogica*, 16(1), 47–70.
- Mannetti, L., Pierro, A., Kruglanski, A., Tavis, T., & Bezinovic, P. (2002). A cross-cultural study of the Need for cognitive closure scale: Comparing its structure in Croatia, Italy, USA and the Netherlands. *British Journal of Social Psychology*, 41(1), 139–156.
<https://doi.org/10.1348/014466602165108>
- Mareš, J. (2013a). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia paedagogica*, 18(1), 7–36.
<https://doi.org/10.5817/SP2013-1-2>
- Mareš, J. (2013b). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2016). Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. *Pedagogika*, 66(3), 250–289.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2016.289>
- Mareš, J., & Čáp, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54(2), 101–128.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

- Marchlewska, M., Cichočka, A., & Kossowska, M. (2018). Addicted to answers: Need for cognitive closure and the endorsement of conspiracy beliefs. *European Journal of Social Psychology*, 48(2), 109–117.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.2308>
- Martin, N. K., & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the behavior and instructional management scale. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1124–1135.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.12.001>
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitudes and beliefs on classroom control inventory. *Journal of Classroom Interaction*, 33(2), 6–15.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1983). Power in the classroom I: Teacher and student perceptions. *Communication Education*, 32(2), 175–184.
<https://doi.org/10.1080/03634528309378527>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, W. L., & Crabtree, B. F. (1994). Clinical research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (s. 340–352). Thousand Oaks: SAGE.
- MŠMT (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Nehyba, J., & Šimůnková, B. (2016). Neočekávané situace v průběhu praxe studentů učitelství. In Švec, V. et al., *Studenti učitelství mezi tacitnými a explicitními znalostmi* (s. 147–168). Brno: Masarykova univerzita.
- Nezu, A. M., D’Zurilla, T. J., Zwick, M. L., & Nezu, C. M. (2004). Problem-solving therapy for adults. In E. C. Chang, T. J. D’Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (s. 171–191). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10805-010>
- Nie, Y., & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 185–194.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.03.001>
- Novotný, P., & Brücknerová, K. (2014). Intergenerational learning among teachers: An interaction perspective. *Studia paedagogica*, 19(4), 45–79.
<https://doi.org/10.5817/SP2014-4-3>
- Novotný, P., & Dvořáková, M. (2018). Znovuobjevování psychologických kořenů oboru ve výuce andragogiky (prezentace na konferenci). In *Konference Učíme psychologii 2018*.

- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York, London: Teachers College Press.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Nelson, J. R. (2015). Helping teachers maintain classroom management practices using a self-monitoring checklist. *Teaching and Teacher Education, 51*, 113–120.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.007>
- Oral, B. (2012). Student teachers' classroom management anxiety: A study on behavior management and teaching management. *Journal of Applied Social Psychology, 42*(12), 2901–2916.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00966.x>
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education, 17*(1), 75–88.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00039-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00039-1)
- Papanastasiou, C. (2002). School, teaching and family influences on student attitudes toward science: Based on TIMSS data for Cyprus. *Studies in Educational Evaluation, 28*(1), 71–86.
[https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(02\)00013-5](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(02)00013-5)
- Parker, I. (2002). *Critical discursive psychology*. London: Palgrave.
<https://doi.org/10.1057/9781403914651>
- Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*(2), 295–312.
<https://doi.org/10.1017/S0954579400006519>
- Pietarinen, J., & Meriläinen, M. (2008). Aktivní a pasivní fáze kariéry učitele v kontextu malotřídní školy. *Studia paedagogica, 13*(1), 65–83.
- Píšová, M. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. (2007). A zase ta reforma. *Pedagogika, 57*(1), 1–3.
- Poom-Valickis, K., & Löfström, E. (2018). „Pupils should have respect for you, although I have no idea how to achieve this?“ The ideals and experiences shaping a teacher's professional identity. *Educational Studies, 45*(2), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446323>
- Potter, J., & Wetherell, M. (1995). Discourse analysis. In J. A. Smith, R. Harré, & L. van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (s. 80–92). London: Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781446221792.n6>
- Procházková, J. (1954). K otázce výchovného vyučování. *Pedagogika, 4*(9), 641–662.
- Prudký, L., Pabian, P., & Šima, K. (2010). *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Praha: Grada.

- R Core Team (2018). *R: A language and environment for statistical computing*. Vídeň: R Foundation for Statistical Computing. Dostupné z: <https://www.R-project.org/>
- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring, 15*(3), 223–242. <https://doi.org/10.1080/13611260701201703>
- Recuerda, E. A. (2010). Norm-transgression sequences in the classroom interaction at a Madrid high school. *Linguistics and Education, 21*(3), 210–228. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2010.01.001>
- Reddy, L. A., Fabiano, G. A., Dudek, C. M., & Hsu, L. (2013). Instructional and behavior management practices implemented by elementary general education teachers. *Journal of School Psychology, 51*(6), 683–700. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.10.001>
- Revelle, W. (2018). *Psych: Procedures for personality and psychological research*. Evanston, USA: Northwestern University. Dostupné z: <https://CRAN.R-project.org/package=psych> Version = 1.8.4.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record, 105*(9), 1623–1640. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00303.x>
- Riley, P., Watt, H., Richardson, P. W., & DeAlwis, N. (2012). Relations among beginning teachers' self-reported aggression, unconscious motives, personality, role stress, self-efficacy and burnout. In T. Wubbels, P. Van den Brok, J. van Tartwijk, & J. Levy, *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (s. 151–166). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_10
- Ritter, J., K. (2012). Modeling powerful social studies: Bridging theory and practice with preservice elementary teachers. *The Social Studies, 103*(3), 117–124. <https://doi.org/10.1080/00377996.2011.596857>
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 684–702. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.008>
- Roets, A., & Soetens, B. (2010). Need and ability to achieve closure: Relationships with symptoms of psychopathology. *Personality and Individual Differences, 48*(2), 155–160. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.09.013>
- Roets, A., & Van Hiel, A. (2007). Separating ability from need: Clarifying the dimensional structure of The need for closure scale. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*(2), 266–280. <https://doi.org/10.1177/0146167206294744>

- Roets, A., & Van Hiel, A. (2011). Item selection and validation of a brief, 15-item version of the need for closure scale. *Personality and Individual Differences, 50*(1), 90–94.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.004>
- Rogers, C. (2014). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Romi, S., Lewis, R., & Roache, J. (2013). Classroom management and teachers' coping strategies: Inside classrooms in Australia, China and Israel. *Prospects, 43*(2), 215–231.
<https://doi.org/10.1007/s11125-013-9271-0>
- Rorrison, D. (2010). Assessment of the practicum in teacher education: Advocating for the student teacher and questioning the gatekeepers. *Educational Studies, 36*(5), 505–519.
<https://doi.org/10.1080/03055691003729013>
- Rosseel, Y. (2018, 2020). *The Lavaan tutorial*. Ghent: Department of Data Analysis, University of Ghent.
- Rowland, T., & Zazkis, R. (2013). Contingency in the mathematics classroom: Opportunities taken and opportunities missed. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 13*(2), 137–153.
<https://doi.org/10.1080/14926156.2013.784825>
- Russell, T., & Martin, A. K. (2007). *Learning to teach science. Handbook of research on science education*. New York, NY: Routledge.
- Safak, P., Yilmaz, H. C., Demiryurek, P., & Dogus, M. (2016). The effect of performance feedback provided to student-teachers working with multiple disabilities. *European Journal of Educational Research, 5*(3), 109–123.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.5.3.109>
- Savage, T. V., & Savage, M. K. (2009). *Successful classroom management and discipline: Teaching self-control and responsibility*. New York: Sage.
- Scarlett, W. G. (Ed.). (2015). *The SAGE encyclopedia of classroom management*. Los Angeles: Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781483346243>
- Scott, P., Ametller, J., Mortimer, E, Gerais, M., & Emberton, J. (2010). Teaching and learning disciplinary knowledge: Developing the dialogic space for an answer when there isn't even a question. In K. Littleton & C. Howe (Eds.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (s. 289–303). New York: Routledge.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research, 77*(4), 454–499.
<https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Seidel, T., Prenzel, M., & Kobarg, M. (Eds.). (2005). *How to run a video study: Technical report of the IPN video study*. Waxmann: Münster.

- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: A challenge for qualitative researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559–577.
<https://doi.org/10.1080/095183998236467>
- Shinn, M. R., Walker, H. M., & Stoner, G. (Eds.). (2002). *Interventions for academic and behavior problems: Preventive and remedial approaches*. Silver Springs, MD: National Association of School Psychologists.
- Shulman, L. S. (2004). The wisdom of practice: Managing complexity in medicine and teaching. In S. M. Wilson (Ed.), *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach* (s. 251–271). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64, 115–126.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.004>
- Schmidt, M. (2006). „It's just a false sense of reality“: Student teachers' latent learning about classroom management. In *Annual meeting of the American educational research association*. San Francisco: AERA.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schrodt, P., Witt, P. L., & Turman, P. D. (2007). Reconsidering the measurement of teacher power use in the college classroom. *Communication Education*, 56(3), 308–323.
<https://doi.org/10.1080/03634520701256062>
- Skidmore, D. & Murakami, K. (2016). *Dialogic pedagogy: The importance of dialogue in teaching and learning*. Chanel View Publications.
<https://doi.org/10.21832/9781783096220>
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Smetáčková, I. (2019). Jsou čeští učitelé a učitelky vyhořelí? A proč? *Komenský*, 143(3), 15–18.
- Smith, E. R. (2007). Integrating theory and practice in an English methods course: Developing a teaching stance. In M. Gordon, & T. O'Brien (Eds.), *Bridging theory and practice in teacher education*. Rotterdam: Sense.
https://doi.org/10.1163/9789087900991_004
- Smith, E. R. (2005). Learning to talk like a teacher: Participation and negotiation in co-planning discourse. *Communication Education*, 54(1), 52–71.
<https://doi.org/10.1080/03634520500076778>
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis. In Smith, J. A. (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Sage.

- Soodak, L. C., & McCarthy, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein, *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 461–489). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spencer, L. M., Jr., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: Wiley.
- Spilková, V. (1996). *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., & Kargerová, J. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology, 50*(3), 363–378.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.12.002>
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (Eds.). (2003). *The psychology of abilities, competencies, and expertise*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511615801>
- Stough, L. M. (2006). The place of classroom management and standards in teacher education. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 909–924). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stoughton, E. D. (2007). How will I get them to behave?": Preservice teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1024–1037.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.001>
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika, 64*(1), 34–65.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Stuchlíková, I. et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-7884-2015>
- Svojanovský, P. (2014). Reflektivní myšlení učitelů optikou kategoriálních rámců. In Nehyba, J., Kolář, J. a kol. (Eds.), *Reflexe mezi lavicemi a katedrou* (s. 75–86). Brno: Masarykova univerzita.
- Swennen, A., Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching, 14*(5), 531–542.
<https://doi.org/10.1080/13540600802571387>

- Šalamounová, Z. (2015). Expertní báze moci aneb Dobrý učitel jako mistr svého řemesla. In K. Vlčková, K. Lojdová, J. Lukas, J. Mareš, Z. Šalamounová, T. Kohoutek, J. Bradová, & S. Ježek, *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* (s. 138–156). Brno: Masarykova univerzita.
- Šedová, K., Šalamounová, Z., & Švaříček, R. (2014). Troubles with dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 274–285.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.04.001>
- Šedová, K., Šalamounová, Z., Sedláček, M., & Švaříček, R. (2017). Problém účel-
nosti v dialogickém vyučování. *Pedagogika*, 67(3), 247–278.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2017.768>
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šedová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šíp, R. (2016). Filozofická východiska výzkumu tacitní znalosti: znalost, figurativní jazyk a metafora. In Švec, V. et. al. (2016), *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi* (s. 2–68). Brno: Munipress.
- Širůček, J., & Ježek, S. (2015). *Česká verze škály potřeby kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ). Projekt GAČR Od rozhodnosti k autoritářství: Potřeba kognitivního uzavření (2015–2017)*. Brno: FSS MU.
- Širůček, J., Ťápal, A., Linhartová, P. (2014). Potřeba poznávání: Studie psychometrických charakteristik zkrácené české verze Škály potřeby poznávání. *Československá psychologie*, 58(1), 52–61.
- Štech, S. (2016). Co přinesl „obrat k dítěti“ a co naopak skryl. *Pedagogika*, 66(1), 73–82.
- Švaříček, R. (2006). Životní historie učitele experta. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV (CD-ROM)* (s. 1–17). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta* (disertační práce). Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika.sk*, 2(4), 247–274.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švec, V. (1995). Význam sebereflexe v učitelské přípravě. *Pedagogická orientace*, 15, 12–22.
- Švec, V., Nehyba, J., Pravdová, B., Svojanovský, P., Šimůnková, B., Lawley, J., et al. (2016). *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi*. Brno: Masarykova univerzita.
<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8429-2016>

- Tangney, S. (2014). Student-centered learning: a humanist perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 266–275.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860099>
- Tartwijk, J. van, Brok, P. den, Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 453–460.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.005>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Taskin, C. S. (2006). Student teachers in the classroom: their perceptions of teaching practice. *Educational Studies*, 32(4), 387–398.
<https://doi.org/10.1080/03055690600948091>
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. Connecticut: Greenwood Publishing Group.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers?. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 225–238.
<https://doi.org/10.1080/02619760902756020>
- Tygret, J. A. (2017). The influence of student teachers on student achievement: A case study of teacher perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 66, 117–126.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.005>
- Valenta, J. (2014). *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada.
- Vališová, A. (1998). *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Van Hiel, A., & Mervielde, I. (2002). Explaining conservative beliefs and political preferences: A comparison of social dominance orientation and authoritarianism. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(5), 965–976.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00250.x>
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
<https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55–65.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>
- Vlčková, K. (2011). Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita.
<https://doi.org/10.5817/PdFP210-CAPV-2012-84>

- Vlčková, K. (2015). Odměňovací báze moci aneb Dobrý učitel žáky odměňuje. In K. Vlčková et al., *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* (s. 105–137). Brno: MuniPress.
<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8097-2015>
- Vlčková, K., & Lojdová, K. (2016). Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě. *Pedagogická orientace*, 26(3), 482–511.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-482>
- Vlčková, K., Ježek, S., Kohoutek, T. & Mareš, J. (2019). Zkrácená škála kognitivního uzavření: struktura české verze u vzorku studentů učitelství a učitelů. *Orbis scholae*, 13(2), 49–64.
<https://doi.org/10.14712/23363177.2019.11>
- Vlčková, K., Květon, P., Ježek, S., Mareš, J., & Lojdová, K. (2019). Adaptace škály managementu chování a výuky na české podmínky. *Studia paedagogica*, 24(1), 135–155.
<https://doi.org/10.5817/SP2019-1-6>
- Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., Bradová, J., & Ježek, S. (2015). *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: MuniPress. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/view/800/2550/448-1>
<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8097-2015>
- Vlčková, K., Mareš, J., & Ježek, S. (2015). Adaptation of teacher power use scale to lower secondary students and student teachers. *Pedagogická orientace*, 25(6), 798–821.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2015-6-798>
- Vlčková, K., Mareš, J., Ježek, S., & Šalamounová, Z. (2017). Báze moci učitele: česká adaptace dotazníku Teacher power use scale. *Studia paedagogica*, 22(1), 87–112.
<https://doi.org/10.5817/SP2017-1-6>
- Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.
<https://doi.org/10.3102/00346543072003481>
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Brno: Newton Books.
- Webster, D. M., & Kruglanski, A. W. (1994). Individual differences in need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1049–1062.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1049>
- Weller, J. (2018). Critical reflection through personal pronoun analysis (critical analysis) to identify and individualise teacher professional development. *Teacher Development*, 23(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1507923>

- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2018). Pre-service teachers as members of a collaborative teacher research team: A steady track to extended professionalism? *Teaching and Teacher Education*, 76, 126–139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.012>
- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher preparation research: An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 190–204. <https://doi.org/10.1177/0022487102053003002>
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295–308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.015>
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., van den Bogert, N., & Boshuizen, H. P. A. (2016). Teacher vision: Expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, 44, 243–265. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9367-z>
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2015). Keeping an eye on learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68–85. <https://doi.org/10.1177/0022487114549810>
- Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (s. 181–219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 137–149. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(92\)90004-M](https://doi.org/10.1016/0742-051X(92)90004-M)
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113–131. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567838>
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 6–24.
- Wubbels, T., den Brok, P., van Tartwijk J., & Levy J. (Eds.). (2012). *Interpersonal relationships in education. An overview of contemporary research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Wubbels, T., et al. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (s. 13–28). London: The Falmer Press.
- Wulf, C. et al. (2007). *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Wulf, C., Bittner, M., Clemens, I., & Kellermann, I. (2011). Komunikační praktiky v rámci kultury školy: uplatňování kultury uznání a respektu. *Studia paedagogica*, 16(1), 71–88.
- Yerli Usul, S. S., & Yerli, K. K. (2017). The differences between novice and experienced university prep-class teachers' classroom management, self-efficacy perceptions and students' academic achievement level. *International Journal of Language Academy*, 5, 123–133.
- Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(5), 485–493.
- Young, J. R., Bullough, Jr, R. V., Draper, R. J., Smith, L. K., & Erickson, L. B. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: Choosing compassion over inquiry. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 169–188.
- Zouharová, M. (2006). Aplikace kognitivního konstruktivismu. *Pedagogická orientace*, 16(2), 24–32.
- Zuckerman, M. (2007). *Sensation seeking and risky behavior*. American Psychological Association.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Manuál pro transkripci dat¹³

Cílem transkriptu je vytvořit komplexnější záznam vyučovací hodiny, jehož pro-
čtení umožní rekonstruovat co nejvěrohodnější obraz pozorovaného. Transkript
by měl obsahovat kompletní verbální komunikaci, neverbální komunikaci a veš-
keré důležité dění ve třídě.

Uvedené údaje se týkají primárně prepisů videí. U prepisů rozhovorů nebude celá
škála značek či označení účastníků využita, což vyplývá z povahy dat.

Transkripční značky

text	– verbální stopa
(text)	– pravděpodobná verbální stopa
(nnn)	– nerozeznatelná verbální stopa
(.)	– krátká pauza (pod jednu vteřinu)
(1)	– delší pauza (číslovka označuje délku pauzy ve vteřinách)
(())	– popis prosodie nebo neverbální aktivity (šepot, smích, ticho ad.)
[text]	– překrývající se verbální stopa či akce; umístění na řádku ve vztahu k předchozímu řádku značí, kde došlo k překryvu
nemy- text	– nedořečené slovo
TEXT	– důraz na verbální stopu (na slabiku, slovo či sousloví)
5–10 min.	– nadprůměrné zvýšení hlasitosti, zvolání, křik
	– časová lokace transkriptu (od zvonění vždy po pěti minutách)

Označení účastníků komunikace

U:	– učitel/ka
Kamila:	– konkrétní žákyně
D:	– žákyně, u níž nelze určit, o koho se jedná
K:	– žák, u kterého nelze určit, o koho se jedná
ŽŽ:	– skupina žáků
PU:	– provázející učitel
T:	– tazatel

¹³ Sestaven dr. Zuzanou Šalamounovou (2013).

Formální náležitosti

- 1) Každý transkript je uveden hlavičkou se základními informacemi o transkribovaném souboru a o aktuální situaci ve třídě.
- 2) Na konci každého transkriptu videonahrávky je obsaženo schéma třídy se jmény žáků, kteří sedí na jednotlivých místech a jsou zde vyznačeny neobsazená místa.
- 3) Každý transkript je psán fontem Times New Roman o velikosti písma 12, řádkováním 1,5, bez odsazení a se zarovnáním do bloku. Soubor může být uložen buď ve formátu doc, docx, nebo rtf.

Příklad

Participantka: Učitelka Hana, video 1

Datum: 17. 1. 2014, pátek

Třída: 7. A

Literatura, třetí vyučovací hodina (od 10 hod.)

Ve třídě je přítomno 24 žáků, z toho 12 dívek a 12 chlapců. Žáci před zvoněním poměrně tiše sedí v lavicích, většina z nich se dívá do sešitů a opakuje si. Pouze v předních lavicích u dveří si skupina dívek povídá a směje se.

(...)

10–15 min.

U: A my budeme (.), nadpis si tam dejte tedy ((ukazuje na tabuli na nadpis)), zase nezapomeneme na datum, dvojčlenné věty.

((12 – žáci zapisují, jakmile mají, dívají se na U))

U: Co si představujete pod pojmem dvojčlenné věty? (2) Co to budou dvojčlenné, dvojčlenné věty? Máme to v názvu.

ŽŽ: ((šum))

Kamila a Dana: ((přihlásí se))

U: ((ukáže na Danu na znamení vyvolání))

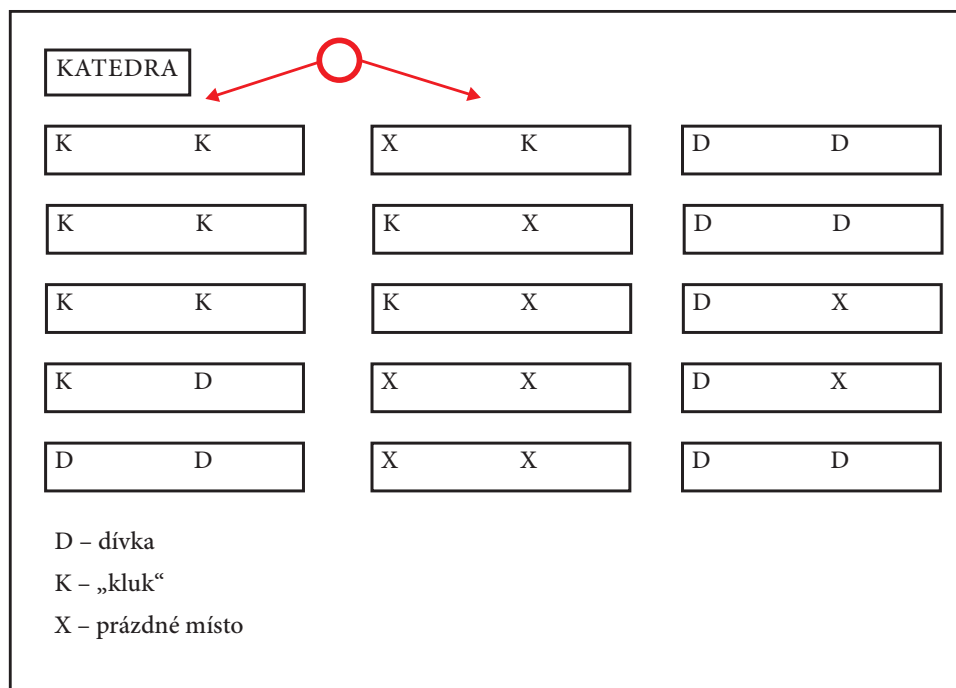
Dana: Mají dva členy.

U: ((přikývne)) Ano. Dvojčlenné věty budou mít dva členy. Dvojčlenné věty mají dva základní větné členy. (2) A jaké to budou ty dva základní větné členy?

[**David:** Podmět a přísudek.]

U: Ano. Takže (n) my si zapí-, zapíšeme si do sešitů, o jaké členy se jedná.

(...)



Na místech D a K, kde je to z videonahrávky možné rekonstruovat, budou doplněna konkrétní jména.

Transkripční značky upraveny podle: Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than Best Practice*. London: Routledge.

Příloha 2: Protokol o pořízení videozáznamu vyučovací hodiny

Autorky: Kateřina Vlčková a Lucie Škarková (2016)

Vyplňuje kameraman za celé natáčení

Škola (plný název, adresa):
Třída:
Předmět:
Provázející učitel/ka: Aprobace: Délka praxe: Kontakt:
Vyučující student/ka na praxi: ¹⁴ Aprobace: Ročník: Kontakt:
Záznam pořizoval/a: Kontakt:
Počet kamer a popis jejich umístění:
Datum prvního a posledního natáčení: Čas a hodina v rozvrhu:
Počet natočených hodin:
Počet žáků ve třídě (z toho dívek):
Popište atmosféru, podmínky výzkumu, reakce vedení školy, učitele, žáků atd.:

¹⁴ Vyplnit v případě natáčení studentů učitelství.

Vyplnit pro každou natáčenou hodinu a vložit do transkriptu hodiny

Škola:
Třída:
Učitel/ka:
Předmět:
Záznam pořídil/a: Kontakt:
Počet kamer a popis jejich umístění (je-li jiné než obvykle):
Datum, čas, hodina v rozvrhu:
Natočená hodina v pořadí: 1 2 3 4 5 6
Počet přítomných kluků/dívek:
Téma hodiny/učivo:
Popište atmosféru ve třídě, podmínky, jak se chovali žáci:
Zaznamenejte konverzaci s učitelem před/po natáčení (případně konverzaci se studentem učitelství): Co říkal? Na co upozorňoval? Co komentoval?

Příloha 3: Oslovení ke spolupráci na výzkumu

Věc: Nabídka spolupráce ve výzkumu

V Brně 3. 2. 2016

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli, obracíme se na Vás s prosbou o spolupráci na výzkumném projektu. Naše pracoviště, Katedra pedagogiky, koordinovalo v minulých dvou letech zavedení inovace výukových praxí studentů učitelství na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity (PdF MU). V kontextu těchto inovací, v rámci projektu¹⁵ Grantové agentury České republiky GA16-02177S, realizujeme **videostudii výuky zkušených učitelů občanské výchovy, dějepisu a české literatury**, která navazuje na videostudii výuky studentů učitelství PdF MU, kterou jsme na Vaší škole realizovali v roce 2013/2014. Zjišťujeme, jak se liší vedení třídy u zkušených učitelů a studentů učitelství. Chceme podpořit rozvoj osvojení si strategií vedení třídy u našich studentů učitelství.

Chtěli bychom Vás proto požádat o spolupráci – o svolení natočit 6 vyučovacích hodin (nejlépe v osmém ročníku jako v předchozím výzkumu) u paní učitelky XX v hodinách dějepisu. Dále by se jednalo o dotazník pro žáky a pro učitele a rozhovor s paní učitelkou o vedení třídy. Paní učitelka by od nás obdržela výsledky dotazníků a odměnu za spolupráci ve výši XX Kč na DPP.

Pracovníci PdF MU se zavazují pracovat s pořízenými záznamy v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. ze dne 4. dubna 2000, o ochraně osobních údajů. Veškerá data budou anonymizována a určena výhradně pro vnitřní potřebu realizačního týmu.

Jsme k dispozici pro případné objasnění dalších potřebných informací.

Moc děkujeme, se srdečným pozdravem

doc. Kateřina Vlčková, Ph.D.

(řešitelka výzkumného projektu KPed PdF MU)

tel: 549495199, e-mail: vlckova@ped.muni.cz

¹⁵ Projekt: *Strategie řízení třídy u studentů učitelství a zkušených učitelů (jejich cvičných učitelů) na druhém stupni základní školy (2015–2018).*

Příloha 4: Souhlas s natáčením

V Brně 2. 2. 2016

Vážený rodiče,

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity (PdF MU) realizovala v posledních dvou letech inovaci výukových praxí studentů učitelství. Nyní zjišťujeme, jak se studenti učí vést třídu a jak se liší od zkušených učitelů. Chceme jim pomoci s dobrým vedením třídy při výuce. V rámci projektu Grantové agentury České republiky GA16-02177S bychom rádi z tohoto důvodu ve výuce, které se účastní Vaše dcera nebo syn, pořídili videozáznam výuky zkušené paní učitelky, jež vede studenty učitelství na praxích.

Tímto bychom Vás chtěli požádat o souhlas s natáčením cca 6 hodin výuky českého jazyka nebo dějepisu. Pořizování videozáznamu výuky probíhá s vědomím ředitelství školy a se souhlasem vyučujícího. Pracovníci PdF MU se zavazují pracovat s pořízenými záznamy v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. ze dne 4. dubna 2000, o ochraně osobních údajů. Veškerá data jsou anonymizována a pracují s nimi jen členové realizačního týmu. Na případné dotazy Vám rádi odpovíme e-mailem či telefonicky.

Za tým projektu s poděkováním

doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D.

Katedra pedagogiky PdF MU

E-mail: vlckova@ped.muni.cz

Tel: 54949 5199

**S účastí ZŠ v projektu videostudie studentů učitelství PdF MU
a zkušených učitelů**

souhlasím

nesouhlasím

jméno zákonného zástupcepodpis zákonného zástupce

**Informovaný souhlas učitele
s realizací videostudie výuky**

Souhlasím, aby členové výzkumného týmu projektu GA16-02177S Katedry pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity pořídili videozáznamy mé výuky.

Podle zákona č. 101/2000 Sb. ze dne 4. dubna 2000, o ochraně osobních údajů, jsem byl/a seznámen/a s účelem, k němuž mají být pořízené videozáznamy použity, se způsobem jejich zpracování a formou prezentace výsledků. Dále jsem byl/a seznámen/a s tím, že v případě porušení tohoto zákona mohou být podle §44 a násl. uplatněny vůči zpracovatelům dat zákonné sankce.

Tímto se zavazuji, že budu informovat zákonné zástupce žáků, v jejichž výuce bude natáčení probíhat (pokud škola není s rodiči již předem dohodnuta v rámci rámcových dohod).

Jméno učitele:

Název a adresa školy:

podpis učitele

podpis odpovědného pracovníka
projektu GA16-02177S PdF MU

V dne

Příloha 5: Ukázka transkriptu videozáznamu výuky studenta učitelství

Vyučující student na praxi: Petr, video 6

Datum: pátek, ...

Třída: 7. ročník

Dějepis, téma: „Čarodějnictví“

Děti ve třídě: 11 dívek, 16 chlapců (jména jsou anonymizována)

U... student učitelství Petr (jméno je anonymizováno)

PU... provázející učitel Jaroslav (jméno je anonymizováno)

Před začátkem hodiny si žáci povídají, chystají se na hodinu. Několik chlapců si všímá zadní kamery. Při příchodu učitele stojí, povídají si, čekají na pokyny.

1-10 minuta

U: Sssss (*uklidňuje hlučící žáky*). Tak, dobrý den, posadte se. (*Žáci si sedají, učitel zapíná projektor a na notebooku si chystá prezentaci*).

U: Tak, co jste dělali minule (*rozhledne se po třídě*). Ano? (*Na Jendu*).

Jenda u okna: Pane učiteli, omluvte mě, (já jsem si zapomněl dějepis).

U: Celej dějepis?

Jenda u okna: No.

U: Nevadí, nic se neděje, dneska (nebudeme dělat s učebnicou). Ještě něco? (5) (*Podívá se po třídě*). Tak, zeptám se klasicky, co jste dělali v minulé hodině? (*Přihlásí se Roman, učitel na něj ukáže*).

Roman: Třicetiletou válku.

U: Třicetiletou válku.

K: Následky (*ozve se ze třídy*).

U: (Přesně tak), následky. (*Přikyvuje*). Super.

K: A hlavně (.) jaký druh vojáků.

U: (*Přikyvuje*). (Vojáky jste si ukazovali). Zeptám se vás teda.

PU: Tak, stačí ale. (*Směrem k zadní lavici kluků, kteří se baví*).

U: Sssss. Jaké jiné náboženství teda bylo po třicetileté válce u nás? (*Přihlásí se Jenda, učitel na něj ukáže*).

Jenda u okna: Katolictví.

U: Katolictví, výborně. Dneska se podíváme na to, jak v dějinách vlastně taková jakoby zaslepenost, nebo víra v nějaký nadpřirozený jevy, kolik vlastně způsobila smrti a poprav. Dnešním tématem tudíž bude čarodějnictví a čarodějnické procesy. (*Chystá si video*). (5) Tak, podíváme se zase na udatné dějiny udatného českého národa. (*Učitel přivírá okna a chytá si PC, ve třídě je hluk*). (15).

PU: Tak, já mám žakovské tady u sebe. (*Rozhlíží se po třídě a reaguje na hluk*).

Roman: (*Přihlásí se a hned mluví*). A pane učiteli, když už jsme u těch

čarodějnic, tak jako voni dělaly ty takový menší slety? ((*Gestikuluje u toho*)).

U: ((*Jde směrem k Romanovi*)). Řeknem si všechno.

Roman: Aji lektvary?

U: ((*Vrací se ke svému stolu a chystá se pustit video*)). Tak, zase dvakrát, poprvé celý, podruhé trochu zanalyzujeme. ((*Pouští video 2:35*)).

U: 5:23 ((*konec videa, učitel ho pouští hned podruhé*)). Tak, ještě jednou.

U: 6:06 Ten kazatel tady říká, že (.) e, že ti lidé mají žít jakoby skromně a chudobně a přitom, jakým životním stylem žili ti výše postavení církevní hodnostáři? ((*Přihlásí se žák, učitel na něj ukáže*)).

K: Byli bohatí.

U: Jo, spíš jakoby si, si žili na vysoké noze. ((*Chce pustit video, ale přeruší ho Jenda*)).

Jenda u okna: Pane učiteli, takže když si rozdali ten majetek, tak (nn).

U: Jo. ((*Přikyvuje*)). (Oni kázali vodu, přikázali pít vodu a pili víno), jakoby kázali něco, sami to nedodržovali. ((*Pouští video*)). (5) Jak se jmenuje tento hřích, věděli byste?

K: Obžerství?

U: Obžerství, supr. ((*Pouští video dál*)).

U: 8:06 ((*Zastavuje video*)). Jakým způsobem z nich asi dostal to přiznání?

Jakub u okna: Mučili je.

ŽŽ: Mučením.

U: ((*Přikyvuje, pouští dál video*)).

U: 8:40 ((*Zastavuje video*)). Jakým způsobem škodily tomu hospodářskému rozvoji regionu?

Jenda u okna: (Asi, že je upalovali pořád, tak asi to nebylo moc) (nn).

U: Mhm. Ano.

Jenda u okna: (nn).

U: Přesně tak, jakože tím jakoby, jak oni si rozkládali potom ty majetky, tak (.) tam nikdo nechtěl jakoby pracovat na nich a (.) tím vlastně (.) se ta ekonomika nehýbala moc dopředu. ((*Pouští konec videa*)).

U: ((*Konec videa 9:08*)). Tak, to by bylo. ((*Zavírá video*)).

Roman: Ach jo.

U: (2) Nějaké otázky? (4) Tak ((*spustí prezentaci*)), téma tedy čarodějnictví. ((*Přepne slide*)) (2). Na obrázku vidíte klasicky kotel ((*ukazuje na obrázek*)), ve kterém vaří asi nějaký něco, (kolem) (.) (není to moc vidět, je to černobílý, okolo jsou asi dvě čarodějky). ((*Přepne slide*)) (2). Takže, čarodějnictví hlavně v patnáctém až osmnáctém století. Zajímavé je, že se většinou tady to čarodějnictví týká žen, spíše se říká čarodějnice, než (.) čaroděj. (1) Je to tedy e to čarodějnictví je tedy něco nějaké působení zla pomocí magie. (.) Mezi ty zla se počítají kletby, uhranutí, věštění, nekromancie. ((*Roman se hlásí*)). Ano?

Roman: Na konci bude zase zápis?

10–20 minuta

U: Jo, (nn). (1) Takže, kletby víme co je, ((*ukazuje na tabuli*)), víte, co je uhranutí? ((*Čeká, jestli se někdo přihlásí*)). Ano? ((*Vyzve žáka, který se přihlásí*)).

K: Že je upálili na hraně?

U: Prosím?

K: Že je upálil na hraně?

K: Ne. ((*Zasměje se*)).

U: Ne, je to, že někoho uhranete jenom pohledem, že mu způsobíte třeba nějakou nemoc nebo něco. (1) Co je věštění, to je jasný. Nekromancie?

K: S ohněm.

Jenda u okna: Něco s mrtvolama jako. ((*Učitel kroutí hlavou, pak ukáže na žáka, který se hlásí*)).

K: Nekro, jakože s mrtvolama.

U: No a co s mrtvolama?

K: [Oživování]

K: [Mancie jako] oživování a znesvěcování.

U: Jo, je to jasně, je to oživování mrtvol. (1) Mrtvých. ((*Přepne slide*)). (2) E, případy čarodějnictví už známe z antického Řecka. V pátém století před naším letopočtem byla kvůli tomu upálena žena v Aténách. Také se říká, že čarodějnice byla Kirké, znáte z příběhu o Odysseovi, kdy proměnila Odysseovi, e (.) souputníky v divoké vepře. (3) Vpravo je obrázek. Kirké je dcera Héliá, boha Slunce. Nakonec Diokleciánus stanovil vlastně ten trest čarodějnictví, což bylo upálení, což vlastně bude (1) pokračovat až dokonce (.) čarodějnických procesů. (2) ((*Přepne slide*)).

Jenda u okna: Pane učitelí?

U: Ano?

Jenda: Proč zrovna to upálení?

U: Dobrá otázka. Asi jakože tím upálením úplně odstraníš, spálíš na popel vlastně ten hřích, nebo možná je v tom taková symbolika nějaká. (2) Jo a protože je to vlastně nejbolestivější způsob popravy.

Jenda u okna: Tak když vám někdo uřízne nohu, tak je to asi (nn).

U: No, tak je to, taky to bolí, ale upálení bolí asi nejvíc.

PU: Tam se v tom videu mluvilo o očištném ohni, v počátku hned.

U: Mhm ((*pokyvuje hlavou*)). (4) ((*Přepne slide*)). Tak, e ve středověku se tedy (.) poprvé objevuje ta myšlenka, že čarodějnice jsou vlastně ženy, které se spolčily s ďáblem asi v desátém století. (1) ((*Přepne slide*)). Jo, vidíte tady ty vpravo ženy ((*ukazuje na obrázek*)) (.), vlevo ten ďábel nevím, jestli je dobře vidět, je to typické zobrazení ďábla, má kozi hlavu, lidské tělo a asi by tam byl i nějaký ocas, sedí si na něm a křídla.

ŽŽ: Sedí si na něm.

U: (6) ((*Přepne slide*)). Další obrázek (10) Ano? ((*Volá Romana, který se hlásí*)).

Roman: Oo. ((*Vydává zvuky*)).

K: Ne.

ŽŽ: ((*Smějí se*))

Roman: On nemá nic mezi nohama, jak to? ((*Spolužáci se smějí*)).

U: Protože to je jenom obrázek, no. ((*Přepíná slide*)).

Roman: To mu spadl ten, ten (n).

ŽŽ: ((*Smějí se*)).

U: Ssss. ((*Zatuká tužkou do stolu*)). V patnáctém století byla napsána kniha Malleus Maleficarum, neboli v českém překladu e Kladivo na čarodějnice. Což byl návod, jak vlastně hledat e, objevovat a potírat ty s čarodějnice. (.) Také vlastně v té e, v té době vzniká takzvaná svatá inkvizice, což je církevní instituce, která ((*mrkne do poznámek*)) (1) e, která vlastně obrací kacíře e ke katolictví a vlastně zároveň i potírá, (.) potírala tady to čarodějnictví, čarodějky. (3) To je (nnn) (.) Kladivo na čarodějnice. (9). ((*Přepne slide*)). Nejznámější případy e honu na čarodějnice jsou z USA ze státu Massachusetts, a sice město Salem. (.) V Německu potom například město Wamberg, kde proběhly velké (2) hony na čarodějnice se spoustou mrtvých. ((*Přepne slide*)).

K: Hony?

K: (nn).

U: To je obrázek ze Salemu, (.) čarodějnictví (.) v salemské obci (5). Je to ze soudního procesu s nějakou čarodějkou (zrovna). ((*Přepne slide, někdo ve třídě si zívne*)).

K: Fuj.

U: (9) Tak, teď se dostáváme k tomu, k čemu jsme se vlastně chtěli dostat, a to jsou čaro-, čarodějnické procesy.

K: Mrskání.

Roman: Mrskání?

K: Heh.

U: Mrskání, no.

Roman: Velký mrskání.

U: Víte, co to je mrskání?

K: No jako. ((*Učitel ukazuje rukou, jak se mrská*)).

Roman: No tak mrskat jako na Velikonoce, no.

U: No, ale tak, [jasně].

K: [Vezmeš bičik]. ((*Mluví na souseda*)).

U: Nějakým proutkem takovým.

K: Hehe.

U: Tím byly trestány ty é lehčí případy. Byly buď (n) ze země, nebo jim byl zabaven majetek, nebo právě tím zmrskáním. (.) Samozřejmě to příznání teda pomocí mučení. ((*Přepne slide*)). (3) Jo, toto je ten nejčastější způsob [e].

K: [(n) se dalo závaží]

U: ((*pokračuje*)) Mučení.

K: A potom se vykloubily ruce.

U: Přesně tak. Oni vás (.) (*názorně ukazuje a ukazuje přitom i na obrázek*) uvázali za ruky, e zvedli vás do výšky, tím jste si vykloubili ruce (2) [e]

K: [(To už jste řekl)] ty, e.

PU: [(nnn)]. (*Reaguje na žáka*).

U: [ty ruce vlastně už] drží akorát na svalech a na vazech. Takže se vám samozřejmě natáhly a měli jste doživotní následky.

Jenda u okna: A nebylo to [(n)].

U: [Kdo] měl někdy vykloubený rameno, ví co to je za...

K: Ono to bylo vlastně (pět stupňů), že? (*Učitel přikyvuje a hledá v notebooku*). Jo, tady to mám. (*Ukazuje na obrázek*). (1) Tady jsou ty závaží a (některý jsou uvázána za nohy).

K: A není lepší se přiznat rovnou?

K: (*Smích*).

U: Jo, tak [asi].

K: [(nn)]

K: Tak jako.

K: Tak jako [(nejistě)].

U: [(nnn)]

K: Hele, (n) s se jako, věříš ve (víno)? Takže nemáš hlad, tak jako teďka tě nutí, aby ses přiznal, ale ty bys tím lhal.

K: Hele, upálí tě taky tak, tak jako...

ŽŽ: (*Smích*).

U: Je, je pravda, že, že z toho asi e nebylo východisko, protože nakonec, když jste se teda přiznali, tak vás asi upálili.

K: To je blbý, co? (*Kluci v zadní lavici prohodí pár slov mezi sebou*).

U: (*Přepne slide*). (6) Jo, tím se dostáváme k tomu nejvyššímu trestu a tomu (nejhlavnímu), a to bylo teda to upálení. (*Někomu zvoní mobil*).

PU: (Vendy)? (*Asi zvonil Vendule, třída začne řešit co je to za melodii, Roman si ji začne zpívat*).

K: Nebylo to (n).

K: (Seš) (n).

U: [Tady vidíte upálení]

Roman: [(*Zpívá, třída se směje*)].

U: Sssss. (*Snaží se záky ztišit, pokračuje ve výkladu*). Tady vidíte, že už hej (ticho).

PU: (nnnn)

K: Pššš.

U: Že už ji tady zachraňuje nějaký ten ďábel (*ukazuje na obrázek na tabuli*).

K: Jakej ďábel? Jo, tam.

Roman: Ďábel.

U: Jo, to není moc vidět, tam nahoře je takovej (2), takovej ten (drak). (nnn). (3) (*Přepne slide*).

Roman: Ty vole.

U: Tady už je trošku reálnější obrázek toho upálení.

Vendula: Pane učiteli (nnnn). ((*Otočí se na provázejícího učitele a začne na něj mluvit*)).

PU: MLč. ((*Ve třídě se několik žáků baví*)).

D: (nnnn)

U: (10) ((*přepne slide*)) E, podle (n) té knihy Kladivo na čarodějnice vznikl v čes, český film, který se zabýval právě tou tímto tématem a tou dobou, (.) to je obrázek z toho filmu ((*ukáže směrem na tabuli*)). (7)

Jenda u okna: Dnes nebudeme psát zápis?

U: Ee.

Roman: Zápis je fuč. It´s magic.

ŽŽ: Haha.

K: It´s magic.

U: ((*Snáží se nastavit prezentaci se zápisem*)). (10) Takže, jo toto bude (i) ten zápis, asi mě nějak zradila technika, protože ten zápis nějak vypadl. ((*Žáci si chystají věci, ve třídě je trochu šum, učitel hledá v prezentaci*)). (13).

Roman: Tohle si máme napsat? ((*Reaguje na slide, který učitel nastaví na tabuli*)).

U: Jo, prosím vás, toto si napište už. ((*Ukazuje na tabuli*)). Čarodějnické procesy. ((*Žáci si zapisují*)). 17:26

U: 19:05 Tak, můžete vidět, že poslední případ se udál (.) až roku sedmnáct set osmdesát dva ((*ukáže směrem k tabuli*)). (3) Takže čarodějnické procesy trvaly až do osvícenství.

Roman: Už. ((*Má dopsáno*)).

U: (6) Celkově padlo za oběť čtyřicet tisíc až sto tisíc obětí. (7)

Roman: A ((*přihlásí se, učitel kývne*)) (.), a jak tam byl ten e (1), jak se jmenoval ten [co tam přijel].

U: [řeknem si to ještě]

Roman: Ten, ale ne jakože, on jen tak vybíral nějaký hol-, ženský prostě?

K: (nn)

Roman: Náhodně?

K: Tam byl celkem dlouho ten (nn).

Roman: Ale on se, jak se jmenoval ten Mi-.

PU: (Boblik).

Roman: Jo, [Boblik].

U: [Takže], jo, to si napíšeme. Napište si prosím vás e ((*stojí čelem do třídy a ukazuje za záda směrem k tabuli, pak na ni koukne*)) čarodějnické procesy v českých zemích. ((*Jenda u dveří jde něco vyhodit do koše*)).

20–30 minuta

U: (11) A napište si k tomu panství Velké Losiny. (12)

Roman: Ještě jednou. Panství Velké.

U: Panství Velké Losiny. *((Stojí opřený o parapet))*.

Roman: (7) To je to město malý, ne? *((Učitel kýve hlavou))*. Jak tam přijel. (5)

U: A císařský inkvizitor (2) Franz Boblig (3).

Jenda u okna: Tam probíhaly ty popravy?

U: Mhm.

K: Ještě jednou prosím to.

U: Já vám ho napíšu *((jde si k provázejícímu učiteli pro fixy na tabuli))*.

Roman: Franz Boblig.

K: Bobik. Bobika.

K: Pane učiteli? Pane učiteli? *((Nesměle, hlásí se))*.

K: Pane učiteli?

U: Ano?

K: Prosím, ještě jednu to město.

Roman: Velké Losiny.

K: Losiny. *((Učitel mezitím vypíná prezentaci a projektor, aby mohl udělat zápis na tabuli, po vypnutí píše))*.

U: (27) Boblig. *((Zopakuje, co napsal a zahledí se do svých zápisů, pak opět píše na tabuli))*. (12) Jo, to byl ten císařský inkvizitor.

Roman: Nebyl to Bob, bo, bo, pane učiteli *((koukne dozadu na provázejícího učitele))* nebyl to bo, nebo ba?

PU: Bo. *((Mezitím učitel opraví písmenko na tabuli))*.

U: Pardon bo, omlouvám se. (9) Ano? *((Vyvolá hlásícího se žáka))*.

Jarek: A pane učiteli a to e, ty procesy, jako to upalování a tak, tak to bylo asi jakoby pro veřejnost, že?

U: *((Přikyvuje, mezitím jedna dívka otevírá okno))*. Jo, (aji ta veřejnost se na to mohla koukat). *((Podívá se na okno, které se otevřelo příliš a málem shodilo květinu))*.

Jarek: A bylo (1) [a bylo to] jakože často?

Roman: [Pane učiteli]? *((Přihlásí se))*.

U: Mhm. (4) Tady ten hon na čarodějnice v těch Velkých Losinách, v tom panství a v tom Šumpersku *((začne zapisovat na tabuli))* (7) měl za následek asi sto obětí, sto upálení. *((Kývne na Romana, který se stále hlásí))*.

Roman: E a tomu Bobligovi to hrozně vadilo to čarodějnictví, jak prý jak, jak na konci říkal, že prostě ničijou to, ty hospodářský regiony, nebo?

U: Jo, ze zezačátku šel možná hlavně po těch jakoby čarodějnicích, ale pak zji, zjistil, že vlastně tím, tím si může na e nabrat peníze *((přeruší ho dívka v první lavici))*

D: (Co je ta stovka tam)?

U: To je jo sto obětí *((něco přepíše))* (3) (toho honu) na čarodějnice, sto obětí zhruba, kolem sto obětí asi.(.) Takže a pak vlastně zjistil, že ten majetek potom propadá té církvi, takže na tom vlastně může solidně (.) nabrat peníze. *((Zadívá se*

na svoje zápisy na tabuli a čeká, až si to žáci napíší, v zadní lavici se kluci neustále baví a pošťuchují)) (8) Tím vlastně, že [připravoval ty statky a podniky]

PU: [Dopředu, dopřed se dívej]. ((*Všimne si, že se kluci v zadní lavici pošťuchují, ti dělají, jakože nic*))

U: ((*pokračuje*)) o ty, o ty paní, o ty, o ty, co se teda o to staraly, tak tím vlastně klesal ten hospodářský vývoj. ((*Zadívá se do knihy a pak na tabuli, kterou vysune o kousek výš*)). (13). Tak, máme napsáno? Tady to?

Roman: Mhm.

U: Víte, kde leží zhruba Velké Losiny, kde je Šumpersko? ((*Přihlásí se Jarek, učitel na něj ukáže*)).

Jenda u okna: Ano.

D: [U Olomouce].

Jarek: No u e, dejme tomu tak [třicet až padesát] kilometrů od Olomouce?

U: Jo, je to tam, super, je to tam nahoře.

K: Jakoby [směrem na Jeseníky].

U: [u Jeseníků], mhm, jasně. ((*Zadívá se na tabuli*)). (2) Výborně. (2) Vzpomenete si ještě, jak se, jak se jmenovalo to americké městečko?

ŽŽ: Ee (nn).

Roman: Wes-, Western.

K: Hej. ((*V zadní lavici se kluci popichují, provázející učitel se na ně zadívá*)).

K: Sunar?

U: Sssej-lem. ((*Pomalů vysloví*)).

K: Sejlem.

K: Salem.

K: Salám.

U: Ne, Sejlem. ((*Zadívá se na tabuli*)). (9)

Roman: Máte tady ty dotazníky?

U: (Jo).

U: Jak se jmenovala ta kniha (1) česky ((*stoupne si směrem před třídu*)) e, ta, která podávala ten návod. ((*Ukáže na žáka, který se hlásí*)).

K: E, Kladivo na čarodějnice?

U: Kladivo na čarodějnice.

K: Kladivo?

Roman: Proč ((*přihlásí se, učitel se na něj podívá*)) a proč (zrovna) kladivo?

U: Tak to je symbol toho, že jako je ((*gestikulací ukazuje zatloukání*)).

K: Že to zatloukneš a už to nebude (n).

ŽŽ: (nn)

U: ((*Přikývne*)). Jo, kladivo, protože ((*opět gestikuluje*)) (nn).

Roman: Tak to mohlo být třeba e (1) T-Rex na čarodějnice, nebo já nevím.

U: No, tak v té době neznali T-Rexe.

PU: Radíme, naposledy, co sis takhle dovolil sednout někde jinde, jo? Nebo já jsem ti to dovolil. ((*Napomene jednoho ze žáků v zadní lavici, kteří se celou hodinu baví*)).

Roman: A ((*přihlásí se, učitel se na něj podívá*)), a proto se takhle slaví pálení čarodějnic? Nebo to je to je jiná událost?

U: ((*Zakýve hlavou*)). To je, to se asi neslaví, no moc. To je jenom jako symbolika, (zase).

Roman: Aha. Takže to s tím nemá nic společného?

U: ((*Zavrtí hlavou jako že ne*)). Tak, kdy je začali asi ty čarodějnické procesy, jak jsme si říkali. ((*Přihlásí se Roman, učitel na něj kývne*)).

Roman: Sedmnáctý století? ((*Učitel vyvolá hlásícího se žáka*)).

Roman: Jo. ((*Přihlásí se, učitel vyvolá žáka za ním*)).

K: (nn), ale u nás šestnáct set osmdesát dva tam (n).

U: A končí? ((*Přihlásí se Roman a chlapec za ním, učitel ukáže směrem k nim*)).

Roman: [Osu-], to bude.

K: [(nn)]

Romanův soused: Sedmnáct set osmdesát.

K: [(nn)]

Roman: [No, osmnáct set] sedmnáct set osmdesát dva.

U: (Super), to je ten poslední případ švýcarské služky, která vlastně (.) byla naposledy upálena. E v těch Losinách mimochodem, k tomu se váže příběh e (.) te, o těch, ty hony začly tak, že vlastně nějaká služka měla doma krávu, která jí nechtěla, nechtěla dávat mléko. A stará paní, stará babka kořenářka jí poradila, aby e (.) vzala hostii a nechala tu krávu sežrat tu hostii. Víte, co to je hostie?

ŽŽ: (nn).

Roman: Jo.

U: Jo, je to ten oplatek proměněnej v Kristovo tělo a. Takže, ona šla do kostela, (.) nechala si ho dát do úst, ale jakoby, nepokousala ho, nebo nesnědla ho a vyplivla ho do šátku. U toho ji viděl e ten kněz, nebo někdo a tím vlastně začalo, oni ju obvinili z toho čarodějnictví a tím právě začalo, (.) ten hon na čarodějnice ve Velkých Losinách v Šumpersku. ((*Podívá se na hodinky*)).

Roman: ((*Přihlásí se a hned mluví*)). E a to tam nemohla jít s tou krávou? ((*Třída se zasměje*)).

U: ((*Usměje se a zakroučí hlavou*)). Ne.

K: (Do toho kostela)? (To by všichni slyšeli) cink, cink, cink. Slyšeli jste slovo boží. Cink, cink, cink.

ŽŽ: ((*Smějí se*)).

U: Takže, ještě nějaké otázky? ((*Pomalů si balí věci, žáci se baví*)). (8) Jaký byl, jaký byl nejčastější způsob popravy? ((*Zafuká tužkou do stolu*)).

ŽŽ: Upálení. ((*Učitel přikyvuje*)) A ((*Roman se přihlásí a začne mluvit*)).

Roman: Anebo pověšení.

U: Jo, pověšení taky. A toho mučení? Jak to vypadalo.

Roman: Jo. *((Přihlásí se))*.

ŽŽ: (nn)

Jenda u okna: (E přibližně), že vás pověsili a závaží vám dávali na nohy (nn).

K: No, to bylo myslím těch pět stupňů, to se stupňovalo a každé ten.

U: Mhm.

K: *((pokračuje))* (nn).

U: Výborně.

Roman: Jakejch pět stupňů? *((Otočí se směrem na spolužáka))*.

U: Jo a tím, tím, že jste si e (.) vykloubili ty ramena, tak se vám aji špatně dýchalo, že jste se nemohli zapřít o nic (1) a bylo to jakoby hodně (šeredný) mučení. (1) Tak, ještě nějaké otázky?

...

((V části hodiny probíhá zadávání dotazníků))

PU: 36:47 Romane, nepomlouvej mě, co pomlouváš. *((Roman dělal obličejke do kamery, a pak kontroloval, jestli se provázející učitel dívá))*.

Roman: Co? Nic.

PU: Pomlouváš.

Roman: Koho?

PU: Mě.

Roman: Já vás nepomlouvám. Já jsem (chtěl něco ukázat do kamery) a nechtěl jsem, abyste to viděl. *((Učitel už se mezitím baví s dívkami, které se ho na něco ptaly))*.

D: Pane učiteli, já si nepamatuju, co jsem měla (n).

PU: Co?

D: Já si nepamatuju, co jsem měla (n). *((Pokrčí rameny. Kluci dělají hluk, učitel je musí ztišit))*.

U: Sssss. *((Směrem k Romanovi a lavicím okolo, ve třídě je hluk, žáci se baví))*.

PU: 37:34 *((Kluci v zadní lavici jsou hluční))*. Radíme, pojd' na své místo zpátky, pojd'.

Radim: Dobře. *((Učitel seděl původně na Radimově místě, teď si přenesl věci na jiné volné místo))*.

PU: Aleši, vrať mu žakovskou.

Aleš: *((Vrací žakovskou Radimovi))* pět, pět, jedna, čtyři (nnn) *((opakuje známky))*.

Radim: Počkej (n).

K: Radíme, užij si to tam. *((Spolužák sedící před Radimem))*.

Radim: Jo, jo.

K: He, he.

PU: *((Když se Aleš vrátí na své místo))*. To bylo naposledy, (co jsem ti jako povolil někam sedět, to nefunguje). *((Žáci se baví, někteří ještě dopisují dotazník, provázející učitel stojí opřený o parapet, druhý učitel je u katedry))*.

PU: 39:16 Co jsem se díval do těch žakovských, tak, tak půlka má podepsané to zkrácení výuky, takže kdo to nebude mít z ruštinářů v pondělí, tak tady zůstane. Je to (nn). Pak se vás to týká v úterý všechny a ve středu němčináře. Někteří to mají, já jsem neříkal, kdo to má a nemá, ale (podívejte se na to pořádně v pondělí). *((Kluci v zadní lavici řeší, jestli mají podepsanou žakovskou))*.

K: 39:52 *((Přihlásí se))* A pane učiteli, (ty žakovské dáte paní učitelce Novákové)?

PU: Teďka s nima pudu do šatny a ona vám tam bude cosi zapisovat, nevím, známku asi (n).

K: 40:09 Pane učiteli? (Znáte) naši kozí armádu?

PU: *((Vypadá bez reakce))*.

K: (nn).

((Ve třídě je šum, žáci si povídají, provázející učitel stojí opřený o parapet u okna a hledí do třídy, chvíli si povídá s Jendou, který sedí u okna)).

PU: 40:54 (nn) Strašný hluk u vás, (snižte trošičku).

U: 41:07 (Tak si můžete balit věci). *((Stojí u katedry))*. (2) Potichu.

PU: Tak v klídečku jo ale. *((Žáci si začínají balit věci dávat lavice na stoly, řadí se u dveří, provázející učitel je kontroluje))*.

PU: 41:51 (Tak, němčináři neutečte, zůstaňte, ještě tady máte žakovskou, ti, co nechodí na oběd, tak ať neutečou). *((Oba učitelé stojí před tabulí a dohlíží na žáky, jak se balí a řadí se, pak postupně odcházejí s provázejícím učitelem, ve třídě zůstaly poslední tři dívky, které se pomalu také balí))*.

Příloha 6: Tazatelské schéma rozhovoru se studentem učitelství

Autorky: Lojdová & Škarková (2016)

Jaký je učitel, jak by popsal to, co dělá, když řídí třídu?

1. Identifikační otázky, řekněte něco o sobě...
2. Budeme hovořit o řízení školní třídy, videonahrávky z vyučovacích hodin jsou pro nás materiálem, na jehož základě chceme popsat strategie řízení třídy studenty učitelství na praxi. Jak rozumíte pojmu management školní třídy? Co pro Vás v praxi představuje?
3. Jak byste popsala svou/své strategii/e řízení třídy?

Jak vytváří podmínky?

4. Jaké jsou podle Vás nevhodnější podmínky, které podporují žákovské učení? Jak vytváříte podmínky pro efektivní výuku?
5. V jakých podmínkách se Vám dobře s třídou pracuje? (materiálně-technické, psychosociální)
6. Které metody ve výuce volíte raději?
7. Podle čeho zařazujete do výuky skupinovou práci, frontální způsob výuky či diskusi?
8. V čem podle Vás spočívá přínos jednotlivých metod?

Co přesně dělá, když zvládá řízení kázně ve třídě?

9. Kde se berou pravidla ve Vaší třídě? Jak s nimi pracujete?
10. Které postupy se Vám osvědčily ve zvládnutí kázně ve třídě?
11. Co používáte, když chcete žákům „domluvit“ v případě, že se chovají neukázněně? Jak to formulujete? (*techniky změny chování*)
12. Jak žáky motivujete k dodržování pravidel?
13. Co se děje, když žáci porušují pravidla, jsou neukáznění? Jak postupujete?

Co přesně dělá, když zadává instrukce žákům?

14. Které postupy se Vám osvědčily při zadávání instrukcí žákům? (*instructional management*)
15. Jak vtáhnete žáky do práce ve školní třídě? Jak vzbudíte jejich zvědavost? (*engagement*)
16. Jak pracujete s žákovskou zpětnou vazbou, když ji poskytujete žákům a oni vám?

Jak (student) reflektuje své dovednosti v oblasti řízení třídy?

17. Které dovednosti jsou podle Vás nezbytné pro řízení třídy? Jak na tom s těmito dovednostmi jste?
18. V čem spatřujete ještě prostor pro svůj rozvoj v oblasti řízení školní třídy?
19. Pokud bys měl/a dát studentovi začínajícímu na praxi několik rad, jak se vypořádat se třídou a něco žáky naučit, které by to byly?

Jak (student) reflektuje spolupráci s provázejícím učitelem?

20. Jak probíhá spolupráce s provázejícím učitelem? Jak probíhá společná příprava na výuku?
21. Na co Vás provázející učitel upozornil? Co Vám poradil? Jak to fungovalo?
22. Co pro Vás v práci provázejícího učitele bylo inspirující? Čeho se chcete případně vyvarovat?
23. Jak byste zhodnotil výuku provázejícího učitele v předmětu, který byl nahráván?

Příloha 7: Tazatelské schéma rozhovoru s učitelem

Autorky: Lojdrová & Škarková (2016)

Jaký je učitel, jak by popsal to, co dělá, když řídí třídu?

1. Identifikační otázky, řekněte něco o sobě... Co považujete za klíčové ve vztahu k utváření Vašeho způsobu práce se třídou?
2. Budeme hovořit o řízení školní třídy, videonahrávky z vyučovacích hodin jsou pro nás materiálem, na jehož základě chceme popsat strategie řízení třídy oslovenými učiteli. Jak rozumíte pojmu management školní třídy? Co pro Vás v praxi představuje?
3. Jak byste popsala svou/své strategii/e řízení třídy?
4. Odkud berete inspiraci pro svou výukovou praxi?

Jak vytváří podmínky?

5. Jaké jsou podle Vás nejvhodnější podmínky, které podporují žákovské učení? Jak vytváříte podmínky pro efektivní výuku?
6. V jakých podmínkách se Vám dobře s třídou pracuje? (materiálně-technické, psychosociální)
7. Jak byste popsala způsob komunikace, který ve třídě podporujete?
8. Které metody ve výuce volíte raději?
9. Podle čeho zařazujete do výuky skupinovou práci, frontální způsob výuky či diskusi?
10. V čem podle Vás spočívá přínos jednotlivých metod?

Co přesně dělá, když zvládá řízení kázně ve třídě?

11. Kde se berou pravidla ve Vaší třídě? Jak s nimi pracujete?
12. Které postupy se Vám osvědčily ve zvládnutí kázně ve třídě?
13. Co používáte, když chcete žákům „domluvit“ v případě, že se chovají neukázněně? Jak to formulujete? (*techniky změny chování*)
14. Jak žáky motivujete k dodržování pravidel?
15. Co se děje, když žáci porušují pravidla, jsou neukáznění? Jak postupujete?

Co přesně dělá, když zadává instrukce žákům?

16. Které postupy se vám osvědčily při zadávání instrukcí žákům? (*instructional management*)
17. Jak vtáhnete žáky do práce ve školní třídě? Jak vzbudíte jejich zvědavost? (*engagement*)
18. Jak pracujete s žákovskou zpětnou vazbou?

Reflexivní otázky na spolupráci se studentem učitelství

19. Když spolupracujete se studenty učitelství, zaměřujte se právě na témata spojená se zvládnutím třídy, co studentům doporučujete v oblasti zvládnutí kázně žáků?
20. Když spolupracujete se studenty učitelství, zaměřujte se právě na témata spojená se zvládnutím třídy, na co studenty upozorňujete při zadávání instrukcí žákům a vytváření podpůrných podmínek pro žákovské učení se?
21. Při spolupráci se studenty učitelství měníte perspektivu, nestojíte za katedrou, ale pozorujete dění ve třídě z jiného úhlu. Co Vám tato změna perspektivy přináší?
22. Čím Vám v tomto ohledu byla spolupráce se studentem přínosná? Čím Vás v práci s Vaší třídou překvapil?

Reflexivní otázky na svou strategii

23. Jste zkušený učitel/ka s dlouhou pedagogickou praxí, vedete studenty učitelství na praxi. Které dovednosti jsou nezbytné pro řízení třídy? Jak se podle Vás vyvíjí?
24. Když budete reflektovat svůj vlastní vývoj, v čem spatřujete změnu? Jak jinak dnes zvládáte kázeň, instruujete žáky, pracujete se zpětnou vazbou?
25. V čem spatřujete ještě prostor pro svůj rozvoj v oblasti řízení školní třídy?

Příloha 8: Ukázka transkriptu rozhovoru se studentem učitelství

Rozhovor je zkrácený, vybrány jsou některé tematické úseky.

T... tazatel

R... respondent, student Petr, 1. ročník navazujícího magisterského studia, aprobace občanská výchova a dějepis

Praxe: 2. stupeň základní školy v Brně, 7. ročník dějepis

0–5 minut

R: Takže, já se jmenuju Petr, studuju první ročník navazujícího magisterského. Obory občanská výchova a dějepis. A dějepisnou praxi jsem dělal na škole v Brně. (5) Ehh, už na gymplu mě hodně bavila občanka a vlastně jako zajímat se o společnost a takhle. A ten dějepis k tomu jako mně seděl tak nějak, takže z těchto dvou předmětů jsem aj maturoval a přirozeně jsem k tomu vlastně přešel aj sem na pajdu s těmato oborama.

T: Jak se to učí?

R: Výborně. Dějepis, ten dějepis se učí, učí líp asi než občanka, protože (.) občanka už asi aj z povahy toho charakteru předmětu je víc taková hravá a je asi lepší vymýšlet ty aktivity nějaký pro děcka formou hry nebo takhle a to je složitější na tom asi to vymýšlet, když dějepis prostě učíte podle učebnice a není tam moc prostoru na to vymýšlet asi nějaký hry.

...

10–15 minut

R: Nooo, snažil jsem se jakoby (5), nevím tak ehh, spíš jako by sem učil frontálně hodně, ehheh vypravováním hodně, (3) pomocí, pomocí těch obrázků a (.) taková spíš jakoby, jakoby klasičtější tím stylem, protože mně přijde, že když jakoby já su tam ehh na té praxi, tak jakoby ehh zasahuju tomu ehh učitelovi do toho prostě do toho svého plánu.

T: Hm.

R: A nepřijde mi, že bych ta měl jakoby místo na nějaký experimentování, na nějaký vymyšlení nějakých nevím, nějakých svých metod. Takže jsem se držel toho klasického přístupu hodně.

...

T: Tak, který metody podle Vás to učení podporujou? Který jsou takový ty efektivní?

R: Dělal bych víc, **dělal bych víc skupinovou práci** určitě. S, aby děti pracovaly víc samy, abych jim pořad něco nemusel, něco nemusel říkat. Nějak je nemusel pořad vést. To si myslím, že by se jim líbilo. Ty skupinový práce. Potom nějaký možná i dlouhodobější projekty, že aj by si jako samy musely, musely shánět

literaturu, samy by si hledaly ty informace, takže toto bych dělal víc, aby byly samostatnější. (2)

T: Eh, jak se to stane, že děti v tý skupinový práci, jak říkáte, budou samostatnější?

R: Myslím si, že eh ty děcka ocenijou, že, že jim pořád jakoby nestojím za zá-
dama, že ocenijou tu svobodu a mohlo by se jim to víc líbit, než když děláme
normální frontální výuku.

T: Hm. K tý skupinový práci jste nepřistoupil z jakýho důvodu?

R: Ehm, e.

T: Měl jste tam deset hodin, docela prostor.

R: Ehh, on (pan učitel) mi vždycky eh napsal den předtím, co, co mám s nima
dělat, protože on je měl vlastně v úterý, ne on je měl ve středu. Ve čtvrtek eh do-
poledne mi psal, co mám udělat a já už jsem v pátek musel odučit. Takže jsem byl
rád, když jsem si nachystal tu frontální výuku nějak. A v pátek jsem si to odučil,
takže nebylo jakoby ani čas něco takového vymýšlet. Ani jak jsem říkal, ani jsem
neměl pocit, že by jako, že by to bylo nějak přínosný. Když se tam střídáme dva,
takže.

T: Přestože ten přínos tý skupinový práce jste viděl v tom, že budou pracovat
samostatně, nebudete jim muset stát za zadkem.

R: Hm, ale to bych fakt asi až bych sám učil, tak bych to dělal takhle.

T: Hm. Ehh trochu jste se zmínil o té **přípravě**. Jak Vám to třeba trvalo dlouho?

R: Strašně dlouho.

T: To je kolik hodin, minut?

R: Šest hodin třeba.

T: Šest hodin příprava na jednu výuku. A tady ta trvá pětáctyřicet minut?

R: Jo, jo, jo.

T: Hm.

R: Ale já jsem, asi jsem to zbytečně hrotil možná, protože jsem se snažil, eh
vždycky jsem měl teda nějakou prezentaci, tam jsem měl obrázky, k tomu nějaký
informace k tomu výkladu.

T: Hm.

R: Pak jsem tam dal ještě opakování, kde si děti eh četly text a nějak na to mu-
sely reagovat a pak jsem tam měl ještě hádání obrázků, pojmu a takhle. Jako fakt
myslím si, že jsem si s tím fakt jako, jako možná aj zbytečně hrál, proto mi to
trvalo tak dlouho. Ale chtěl jsem, chtěl jsem prostě mít pocit, že tomu dávám
všechno a (nemy).

T: Odkud se teda bere ta pochybnost, že možná zbytečně?

R: Tak, stalo se mi, že jsme to třeba vůbec nestihli to opakování a takhle, že jako
myslím, že (nemy).

T: (nnn) víc.

R: Že mám potíže v tom prostě si rozvrhnout tu hodinu časově.

T: Vyvíjelo se nějak tohleto, to **zvládání rozvržení toho času?**

R: Jasně. Ehhh úplně třeba ehh na začátku jsem, se mně třeba stalo, že jsem měl deset minut do konca a nevěděl jsem, co, co mám s něma dál dělat. Tak jsem se jich furt ptal dokola, už jim to asi aj, aj mně to bylo blbý aj jim. A potom vlastně se stal opačnej extrém, že jsem toho měl nachystanýho hodně a ty děcka myslím, že jsem je umořil prostě tou prací.

T: Hm.

R: A už je to nebavilo ani. A až teprve ke konci si myslím, že jsem to jakstakš doladil do toho optimálního časovýho rozvržení.

T: A když říkáte, doladil do optimálního časovýho rozložení, znamená to, že jste stihl i to opakování, ten kvíz?

R: Hm. Hm. My jsme si to i všechno a třeba to byla pátek poslední hodina a on si vždycky s něma třeba skončil 4 minuty před koncem, aby se stihli sbalit a odejít na oběd, takže vždycky ty čtyři, pět minut mně tam zůstalo, takže super.

...

25–30 minut

T: Hm. Co byste naopak třeba řekl, že jste si odnesl vy od něj? **Čím Vás inspiroval, kromě toho, co už jste tady říkal, to zvládání tý třídy?**

R: Jo, to určitě. (3) Mimo to asi tak ehh, (.) on je asi určitě o sto procent lepší odborník než já na to. Už prostě ehh jenom z toho důvodu, že má fildu. Tam to asi probírali ještě jinak ten dějepis. Ví prostě, možná je to tou praxí aj, takový prostě jako (4), ví toho hodně a dokáže to prostě použít dobře v těch hodinách, takže. Odbornost.

...

T: Ehh, mně se ještě vybavuje, **jak reagujete, případně jste reagoval, na nějaký chování těch žáků, který nechcete, aby se dělo?**

R: Jo, ehh (5), první nebo co si myslím, že dělám, tak první co, třeba když někdo mluví hodně, kecá, tak se na něho začnu hodně dívat jako nějakým tím pohledem zabijáckým. A snažím se, aby se cítil nějak jakože asi to je blbý, že by to neměl dělat. To jsem, to se mně stávalo strašně moc. Ehh, u holek vlastně co seděly před katedrou, tak na ty jsem se musel dívat asi pořád, protože pořád kecaly. A pak jsem jim to teda, a jo potom teda, když už, když už to nezabírá, tak jim to musím říct. Těmto jsem to, těmto to bylo poprvé, co jsem asi, asi jako řekl nahlas přede všema, že toto mně začíná už prostě hodně vadit, řekl jsem to prostě fakt vážně a ani jsem se u toho se nějak zatvářil nebo něco a holky řekly pardon a už byly potichu. No a pak zase kecaly, ale to už bylo na konci a už jsem to neřešil.

...

T: Hm, nevádí. **Jak rozumíte tomu pojmu řízení třídy? Co dělá učitel, když řídí tu třídu?**

R: Je to, to řízení třídy je nějaká organizace dobrá nebo dobrá organizace, která se projeví tím, že ty děcka potom poslouchají, dávají pozor, že ví, kde jsou nastavený ty hranice, ty mantinely.

T: Hm. Poslouchají, dávají pozor, ví, kde jsou nastavený ty hranice, mantinely.

R: Hm.

T: Tohle je o chování hodně.

R: Hm.

40–45 minut

T: Patří tam ještě něco jinýho, co děláte Vy jako učitel, když řídíte třídu?

R: Je to, je to aj předání jakoby předání té látky no, myslím.

T: Nečekám teď žádnou správnou odpověď, spíš mi jde o to, jak širokej ten pojem pro Vás je. Nevím.

R: Myslím si, že je hodně širokej, že vlastně na tom ehh řízení, na tom správným řízení té třídy stojí vlastně úspěch a neúspěch té hodiny.

T: **Co takovýho se Vám dařilo při tom řízení třídy? Že jste byl třeba spokojený s tím, jak to jde?**

R: Byl jsem spokojen, když se mi povedlo dodržet ten ten, timing nějak.

T: Hm.

R: Načasovat to. A když jsem věděl, že možná aj si z toho něco odnesli z té hodiny, že se ptali třeba ještě na něco, jo, jo to bylo super, no. Když se ptali potom ještě. Když to úplně prostě nešlo jedním uchem tam a druhým ven.

T: Ehh kdybyste měl dát studentovi, který teprve půjde na praxi, nějaký rady ohledně toho: hele, připrav se na, je dobrý, že...

R: Hm.

T: Todle funguje. Co by to bylo? (8)

R: Asi, já si myslím, že ty děcka cítijou jakože, jakože jsme tam na praxi, že jsme mladí ještě a tak, že určitě jakoby nedávat najevo před těma děckama, že seš jako pan učitel, že seš prostě taky, jako taky ještě seš ve škole. Děláš zhruba to samý, co oni. Trošku jinak teda. Ale že tam seš prostě od toho, aby sis to zkusil. Aby, abys viděl, jaký to je a podle toho se chovat. Jako, nemyslím si, že je úplně, úplně důležitý, aby ty děcka na té praxi ke mně měly nějaký přehnaný respekt nebo autoritu, abych měl nějakou vysokou. To si myslím, že (nemy).

T: Teď pro mě mluvíte strašně ehh cizími pojmy. Přehnaný respekt, vysoká autorita. Co si pod tím mám představit?

R: Že ehm, (5) eehm.

T: Jak to bude vypadat, až někdo bude mít vůči Vám přehnaný respekt?

R: Jakoby myslím si, že ehheh, že kdybych jako uplatňoval, že kdybych se snažil na těch děckách si ten respekt vydobýt jakoby z pozice toho učitele jenom, že by to možná nepřijaly právě proto, že jako jsem student učitelství.

T: Student učitelství. A **když si vydobýváte respekt z pozice učitele, co děláte?**

R: Je to takový to, že ehh ten autoritativní způsob třeba vedení té, té hodiny, že ehh nedovolím vůbec, aby, aby ty děcka třeba jenom nedávaly pozor, že, že aj, aj dyž prostě ehheh třeba se nebude bavit, ale nebude dávat pozor, tak že ho nenapomenou nebo napomenou.

T: Hm, hm.

R: Takže snažil jsem se prostě, aby, aby ty děcka cítily, že, že nejsem prostě někdo, kdo tam přišel jakoby si to zkusit, ale je nějaký pan učitel, ale že prostě jsem tam jenom jako (6) takřka ne jeden z nich, ale že se od nich zas tak moc neliším.

T: Jak tohle o té autoritě a o tom, té roli studenta, né roli učitele, jak tohleto souvisí s tím, jak jste mi tady popisoval tu situaci, že Vám nebylo vůbec příjemný říct, že Vás ruší při té práci to, jak tady ty holky (nnn).

R: Jo, myslím si, že to je právě ono, že, že jakoby to, že jsem jim musel říct, že mně to vadí, takže jsem už na ně uplatňoval prostě ten, tu jakoby moc z pozice učitele a vadilo mi to asi právě proto, že jsem nechtěl, aby mě brali jako nějakého, nějakou, nějakou přehnanou autoritu. Ale, ale prostě jako toho, kdo si to tam došel zkusit.

...

T: Co jste si odnesl z té praxe? Tak jakože do budoucna?

R: Hlavně asi, jako zkusil jsem si, jakoby jaký ten styl by mně vyhovoval, i když teda jsem říkal, že ta frontální výuka asi, že bych to víc nahrazoval tou skupinovou prací a individuální prací, ale zkusil jsem si, že to může fungovat s tou, s těma prezentacema, s těma obrázkama. A asi to načasování jsem si trochu jako uvědomil líp.

T: Hm.

R: A aj vlastně, když jsem poprvé učil, tak tam byly naštěstí děcka úplně, úplně hodný, ale tak jsem si aj zkusil, jaký to je zkusit, zvládnout tu třídu, když je ukecaná, nebo když se věnuje něčemu, než nemá. To byla určitě hodně cenná zkušenost. Aj s tím týpkem, jak tam řval: drž hubu. Teď už vím prostě, co bych mu řekl a kdyby, kdyby to neudělal, tak bych to pořád nevěděl.

...

Příloha 9: Ukázka transkriptu rozhovoru s učitelem

Jedná se o zkrácenou verzi rozhovoru, vybrány jsou některé tematicky klíčové úseky.

T... tazatel

R... respondent, provázející učitel Jaroslav, druhý stupeň základní školy v Brně, dějepis v 7. ročníku

0–5 minut

R: Životní příběh. Tak, mé jméno je Jaroslav Novák, mám vystudovanou historii na Filosofické fakultě a zároveň i učitelství pro střední školy a já jsem vlastně už na gymnáziu tak jako mířil tím směrem pedagogickým, akorát mně to během toho studia tak se nějak rozleželo a nějakou dobu to vypadalo, že se budu věnovat teda oborové historii, ale zároveň zase na konci toho vysokoškolského studia, tak jsem začal inklinovat zase spíš k té pedagogice a začal jsem se jakoby zajímat víc o ta témata didaktická a vůbec obecně pedagogická a tak dále, ale úplně ten největší jakoby mezník je v tom, když člověk najde práci teda tu první. Takže já jsem vlastně po studiu hledal, hledal a hledal jsem na školách a hledal jsem taky mimo školy a našel jsem ve škole. A našel jsem jakoby na záskok na tři měsíce ehh výuku angličtiny od třetí do deváté třídy a řekl bych, že ty tři měsíce byly zlomové, že prostě jsem zjistil, že to je ono.

T: Že Vás to baví?

R: To je ta práce, která je každý den jiná, není jednotvárná, člověk tak jako pracuje s lidma, navíc s těmi menšími s dětmi, které jsou ještě takové tvárné a dokáže se s nimi člověk domluvit líp kolikrát než s dospělými.

T: Hm.

R: Takže přelom byl až, až opravdu, když jsem nastoupil teda a po třech měsících jsem věděl, že to je ono.

T: Tak to je (nnn).

R: Ono se mi to od té doby za ty další vlastně čtyři roky tak čas od času jsem mám takovou náladu, jakože mám to zapotřebí, ale většinou to teda zase vrátí se do těch starých kolejí, že bych rád tady s tímhle jako vydržel až co nejdýl.

T: Hm. Takže Vy jste tu kolik let? Vono to asi je v tom dotazníku, ale ehh.

R: Já jsem tady čtvrtý rok.

T: Čtvrtý rok.

R: S tím, že první rok jsem působil jako asistent a tyhle tři roky vlastně už vedu třídu. Oni byli v páté třídě, teď jsou v sedmé třídě, plus k tomu mám ty předměty různé: angličtinu, češtinu, teďka našťestí už i ten dějepis častěji tak eh, čtvrtý rok.

T: Dobře, tak to je taky důležitá informace. Eh tak jsem to pochopil správně, že vlastně občas ten člověk tíhne třeba už od té základní školy, když má nějaký vzor, tak se že by tíhnul k té výuce dětí, ale u Vás to byla spíš taková náhoda.

R: Já jsem měl několik jakože, no, ale i vzorů těch pedagogů, těch učitelů, které se třeba do dneška snažím v určitých jako míře, v určitých věcech napodobovat a konkrétně to byl teda dějepisář na gymnáziu, angličtinář trošku na gymnáziu a na vysoké škole nějaký učitelé taky, takže zvlášť můj teda vedoucí, můj vedoucí na Filosofické fakultě, ten teda, to se snažím jít v jeho stopách, dalo by se říct.

T: Hm.

R: On sice o mně neví, já se s ním jako neto, ale ten odkaz jeho jako takhle šířím.

T: (nnn) čili jasně.

R: Jasně. Takže právě v tom výběru hodně hrálo roli taková ta pozice těch, těch učitelů, kteří mně prostě byli sympatičtí a přišli mně jako dobří.

T: No, hm, dobře. Tak se trošinku více přesuneme už k tomu hlavnímu našemu výzkumu.

R: Dobře.

T: Eh týká se teda strategie řízení třídy a s tím se občas pojí takové spojení **management školní třídy** (nnn), **co si pod tím představujete**, nebo měl jste na to třeba vzdělávání k tomu?

R: Nedokážu říct, nedokážu říct, kde jsem na to narazil, ale dovedu si pod tím představit, co to znamená. To znamená takové, že ten život nebo spíš to řízení, že jo, všech těch náležitostí, které k té třídě patří a není to jenom vyučování nebo výuka nebo vedení té hodiny, ale všechno to ostatní, zvlášť když je člověk teda třídní a tak asi si před tím dovedu, dovedu si pod tím představit jako dost, dostatečné množství informací.

T: A jenom v krátkosti, třeba co Vás teda, jo?

R: Management třídy, no že je to takové (nemy).

T: To není, není to zkouška, vono to tak trošinku (nemy).

R: Vedení, vedení těch dětí, které máte na starost nějakým tím příhodným směrem (stran), pokud je to v hodinách, tak dejme tomu těch vědomostních nebo znalostních, dovednostních a zároveň potom samozřejmě ovlivňuje všechno, hlavně ta stránka ta morální a výchovná bych ji nazval.

5–10 minut

T: Hm.

R: Takže, do toho managementu budou patřit určité jakoby rámce, které ten učitel by měl asi mít plus takové ty konkrétní případy, ty kazuální záležitosti, které ho postihnou třeba jednou za rok nebo třeba jednou za tři roky.

T: Hm. Dobře, ono to může být spojený i s tím třídnictvím. A možná teda, když ho říkáte takhle, tak ta užší nebo ten užší pojem by bylo právě ta strategie řízení třídy.

R: Hm.

T: Což je vlastně to hlavní naše téma.

R: Jasně. Tak co si před tím, pod tím představuju (nemy).

T: No, co si (nemy).

R: Tak mně to přijde, kdybych to měl říct jednoduše, tak aby to prostě odsejvalo, dejme tomu, že máme ten časový úsek nějaký, tu hodinu, pětáctyřicet minut, tak abysme se jako nezasekli, abych udělal to, co bych s nima chtěl udělat a abych se vyhnul, dejme tomu, nějakým zásadním krizovým jevům, dejme tomu, nebo okamžikům, nějakým kázeňským problémům.

T: Hm, tam se ještě dostaneme možná. Eh, takže, aby to odsejvalo, jo, tak.

R: A kdybych to měl říct jednou větou, tak aby ta hodina prostě úspěšně proběhla a (nemy).

T: Úspěšně.

R: Úspěšně proběhla, (nnn) toho přenosu, že jo, transferu těch vědomostí, nebo těch morálních nějakých (nnn) věcí.

...

T: Kde vznikají ta pravidla pro jakési fungování třídy z hlediska té ukázněnosti nebo kázně?

R: No, vytváříme pravidla ze začátku roku, já většinou nechávám tak tři týdny, čtyři týdny, ať jakoby nevytváříím pravidla a sleduju, jak to v té třídě vypadá. Letos jsem to měl o to těžší, že ty třídy vlastně to jsou dvě šestky dohromady sloučené, takže třída byla úplně jakoby nová a nechal jsem tomu tak ten měsíc, ale už to už dělám jako třetím rok, co, co dělám třídního, tak jsem si vždycky nechal takový odstup a za ty tři roky jsem to udělal prostě třikrát různě. Když jsme byli v páté třídě, tak si udělali pravidla sami. Já jsem akorát korigoval počet, to znamená, že jsem některé z těch jejich sedmi, osmi sloučil do čtyř a ty jsme pak měli napsané ve třídě. Ehh, loni si to taky napsali sami, ale už se jim to povedlo teda ve čtyřech bodech. Něco tam chybělo a něco tam jako mně přišlo jako navíc ehh, nechal jsem to tak, aby (nnn) konkrétně jsme byli v této třídě a viselo to zase před nima a letos jsem to zpracoval jinak, protože se ukázalo na začátku roku, že je velký problém právě s kázní v hodinách, a že je velký problém s jako s pořádkem ve třídě, myslím tím jako opravdu, po nich zůstávalo hromadu papírů na zemi, když odešli, eh vyhazovali z oken věci a tak dále. Tak jsem udělal takovou sedmi otázkovou anketu, kde byla vlastně škála ano, nebo odpovědi ano, ne a byly to otázky ve smyslu eh, mám rád ve třídě pořádek, nebo mám rád kolem sebe pořádek, mám rád, když je v hodině klid a takovéholeho typu, takové jako dost návodné, ale mně to sloužilo k tomu, že já jsem pak udělal jakoby statistiku a teďka mají ve třídě, mají napsané třeba: padesát devět procent dětí má rádo, když se nikdo nehádá s učitelem, jo? Nebo sto procent dětí má rádo své věci v pořádku, v bezpečí a mají tam sedm takovýhle prostě papírů a ta pravidla jsou v podstatě tady tohle. Takže já můžu ukázat vždycky eh, představ si, že tady devadesát šest procent dětí má rádo, když ho nikdo neruší během nějakého přemýšlení.

20–25 minut

T: To zní dobře.

R: Plus školní řád. Jsem takový, takový velký zastánce školního řádu a ty děcka už to možná otravuje, ale.

T: Jo.

R: Přinutil jsem je, jedna holka se mnou měla velký problém (nnn) školního řádu a přinutil jsem ji a ona ho otevřela a našla si tam, co porušuje. Tak to jsem měl tak jako radost. Ne, že bych jí to dával najevo, ale opravdu to vzala a začala v tom listovat a ukázala. Tak to se mi tak povedlo letos jednou.

T: A to s tou anketou teda když si vlastně, když to byl jejich názor, tak osvědčilo se to, ta třída teda?

R: Eh, je pravda, že v poslední době se už na to tak jako neodkazuju, bylo to spíš ze začátku a asi tu autoritu získal ten školní řád, no, oni přece jenom jestli – asi to na ně nemá takový dopad ta anketa. Ze začátku asi jo, když jsem na to takhle ukazoval, oni si pak zvykli. A (nemy).

T: A ten (nnn) byl (nnn)?

R: Asi jo, asi na nějakou dobu jo.

T: Jo.

R: Ale pak už bylo nutné už trošku pár těch jako kázeňských opatření asi (nnn), někdy to přesahovalo dost míru. Takže tam máme, letos se urodilo v té třídě. A to není věc, kterou já bych mohl, že jo, řešit pomocí tam nějakých otázek. To už se muselo opravdu šáhnout do té, toho oficiálního dokumentu.

T: Hm.

R: A v podstatě, no, ten školní řád vytlačil tady ty moje anketní otázky.

T: No, takže to už jsme u takových jakoby závažnějších porušení kázně. Ale když to zase vztáhnou k té vyučovací hodině (nemy).

R: (nnn)

T: Tak tam (3) ehm to zvládání takové té v uvozovkách běžné nekázně, tak tam třeba co používáte, pokud teda říkáte, dřív jste odkazoval na ta pravidla, tedka (nnn).

R: Já se snažím hodně a doufám, že to tak je vidět jakoby pojmenovávat ty, ty činnosti, co ty děti jako dělají a neměly by. Takže je to dost v takovém jako možná i napomínáním hlasitěm, eh tam jsou typy, které na nějaké takové pšš jako nereagují, jo. Eh naopak si myslím, že řada z dětí zrovna v těch mých hodinách tak jako dodržuje nějakou tu, tu morálku, jo nebo kázeň, to říkám možná špatně. Ehhh, (.) asi nejsem z těch, kteří by si na tu třídu takhle stěžovali, prostě nějak extrémně nebo nějak víc. Eh abych se vrátil k těm, k těm jako k těm možnostem, co s tím, tak pojmenovávat ty jako nekalé věci a třeba velice špatně se tam rozesazuje, když je jich tam třicet jedna a je tam třicet dva volných židlí, že jo. Tak to je jako takové na nic. Občas pošlu někoho za dveře, ať se vydýchá a eh, asi se to snažím i dost řešit tak jako, dejme tomu, někdy ve srandě. Jo, že tak jak to říct přesně. Prostě

upozornit ho, napomenout ho a zároveň tak, abych prostě trošku ho vystavil eh i před očima těch druhých, jakože teď prostě to není dobrý, teď to není vhodné.

...

T: A kdybychom to teda vzali z té opačné pozice jak oni, máte, **jak Vám poskytují žáci zpětnou vazbu?** Jestli jste nějak (nemy).

R: Eh poskytují a jak jsme právě (stran) toho klimatu se o to chvilku zajímal, tak do těch, nebo nosím pravidelně možná dvakrát za rok, jim nosím ten dotazník jakoby k mé osobě, takže tam je nechám, ať se tam prostě vyřádí, zrovna minulý týden jsme dělali takový jeden, který jsem vlastně načrtnul rukou a ten den ještě jsem potřeboval zrovna nějaké konkrétní věci řešit, takže dělám to takhle přes dotazníky, plus ještě narativní nějaké metody. Dělán, já nevím, čtyřlístek přání, co by a kde to uvozuju větou jako, co by bylo štěstí, kdyby, tři tečky a teď oni dopisují. Nebo tři oříšky přání a tak, jo. Tak se snažím, jako možná letos miň, ale v té době, kdy jsem se o to klima zajímal, takto bylo co měsíc v podstatě. Takže nechávám jim dávat takhle zpětnou vazbu k tomu mému působení tam tímhle stylem. A na konci hodiny, když se budem bavit o těch jednotlivých hodinách, tak pokud cítím v sobě, že ta hodina měla být nějaká zásadní a ty úkoly, které dělali, by měly být, nebo je považuju za zásadní, tak se prostě ptám, jak jim to šlo, jestli jim to něco dalo, jestli se jim pracovalo dobře. Eh, teď když jsme byli venku na té aktivitě, tak jsem se pak další hodinu ptal, co na tom zlepšit, tak mně tam hlásili nějaké teda taky nápady, že by chtěli víc stanovišť třeba, že tam na ně svítilo slunko, tak to samozřejmě je takové horší, že to není ve stínu celé a tak dále. No, takže spíš takhle, spíš, no, řekl bych k tomu asi tolik, víc už mě nenapadá.

...

T: Máte už (4) nějaký takový, **máte dojem, že jste se posunul za ty čtyři roky,** když to budem počítat?

R: To (nemy)

T: V čem třeba vidíte nějaký vývoj tady v tom, držíme se toho, té, toho řízení třídy, té vyučovací hodiny, jestli (nemy).

R: Já jsem, no, já jsem, když už jsem vlastně byl ten první tři měsíce na to, na ten záskok, tak jsem tak jako, měl jsem ze sebe dobrý pocit, ale zpětně vidím, že jsem byl až moc takový žoviální a zvlášť třeba k těm starším dětem, protože my jsme si byli i blízko věkem a teď už je to zase s každým rokem se to, že jo, zvětšuje ta propast. Ale že jsem byl takový jako až moc přátelský k nim. A ne, že by mě to nějak někdo jako vrátil, že by mě pak zklamal nějak extra, ale to jak člověk pak vidí ty učitele kolem, protože jak jsem byl vlastně první rok tady asistent, tak jsem viděl osm různých učitelů a viděl jsem, že ono to musí fungovat ještě na jiném trošku základu. Že tam musí fungovat nějaká ta preciznost, nějaká ta, nějaká ta schématicnost právě, eh nějaké vzorce chování ten učitel musí mít, aby prostě

zvládl globálně nějakou tu dlouhodobou prostě situaci, jo. Že můžu být žoviální, může být hodina bezvadná, můžeme si s děckama pěkně povykládat, ale třeba je nic nenaučím kvůli tomu. Nebo je naučím málo. Procvičím to míň ty věci, než kdybych na to šel opravdu jako raz a musely pode mnou prostě procvičovat. Tak třeba v tomhle, jo, že jsem mnohem víc eh, dávám na takové to upevňování těch třeba vědomostí, jo. Že to není ten styl, kdy jsem začínal, vysvětlím to jednou a vy to určitě pochopíte a, a stačí, když si uděláte jedno cvičení. Nestačí. Dneska bych to tak neřekl.

40–45 minut

T: Tak, takže vlastně třeba, když se to, což se týká těch instrukcí, takže už se to tak jako změnilo.

R: Hm, třeba tohle, hm no třeba tak. Tak v tom vidím asi největší teda svůj posun a blahořečím tomu, že jsem byl tady rok asistent, protože fakt jsem viděl hromadu, a to člověk vnímá úplně jinak, než když je prostě deset hodin někde na škole a chodí na náslechy a ještě vůbec ne, když v těch hodí (nemy), se jako, si pamatuje ty hodiny z těch středních škol a tak. Takže to mně strašně dalo a myslím, že v tomhle byl třeba ten největší posun. Takové to učitelství, takové to jako (.) to, co je schované v tom člověku, samozřejmě mít rád děti a tak dále – to se dá projevít vždycky, ale mít k nim i ten přístup, že přece jenom já tady od nějakého úkolu jsem a ten musí, prostě musíte pode mnou takhle splnit. Eh budete to dělat podle mého, nebudete to dělat podle sebe. Tak zhruba takhle bych to řekl, kdybych to měl říct ještě jinak.

T: A teď můžem se bavit o nějaké perspektivě, v čem **vidíte nějaký prostor v téhle oblasti zase řízení třídy v hodině pro Váš rozvoj?** Máte něco?

R: Jo, rozhodně to ještě není dokonalé všechno. Eh (3) třeba, když jsem začínal, tak jsem jako uvažoval nad tím kolikrát nad tou hodinou, jak to proběhlo, nad tím dnem. Dneska se mně to moc nestává. Častokrát prostě dojdou, vypnu a doma už nic, jo, dejme tomu. Tak asi tady by to chtělo trochu si jakoby zpětně se vracet k těm dnům, k těm rozhovorům, k těm použitým slovům, větám a je to takové moje prostě, taková noční, takový, ne noční můra, ale takový sen, nebo taková jako požadavek na sebe, abych to začal zase dělat. Protože takhle asi rok a půl už to prostě nedělám tak jako pravidelně. Takže takhle vyhodnocovat a dávat to do souladu s tím, co se tak jako v té komunikaci prostě doporučuje v literatuře a tak dále.

T: Hm. Dobře, takže další taková asi v tuhle chvíli už poslední oblast, abychom to stihli nějak. Eh,(.) tedka, když vezmeme toho studenta našeho, Vašeho vlastně taky, to jste, už jste to zkoušel dřív nebo máte první rok (nnn).

R: To je poprvé, kdy takhle někoho (nemy).

T: Poprvé, jo? Dobře. Takže zase máme ty otázky, nebo ta témata trochu nastavená pro ty, kteří pracují už s tím studentem.

R: Jo, já to zkusím nějak zvládnout.

T: Nicméně eh, ten základ je stejný. Prostě by nás třeba zajímalo eh, **co jste mu doporučil z hlediska toho, aby zvládl kázeň ve třídě.**

R: Eh to bylo zvláštní, že v těch prvních hodinách ty děti byly takové jako, jo, budeme ho sledovat a v podstatě nebyl žádný problém. Potom jsem teda zaznamenal, že si tak jako vypomáhal různě takovým jako tišením pššš, klepáním tužkou do stolu. Eh (3) v podstatě já jsem mu vlastně ani tady (nnn) toho moc neříkal, protože ono to tak nějak v těch třídách jako dopadlo vždycky, že ani nebylo moc jako co. V podstatě, v podstatě buď si to jako vyžádal takhle a, nebo změnil činnost zrovna v ten moment, kdy ty děcka eh začaly se tam nějak jako švitořit a začaly se tam prostě takhle vrtět, a tak si častokrát pomohl právě takhle. Takže nějaké takhle velké rady jsem mu teda nedával.

T: Ani v rámci nějaké zpětné vazby?

R: Já jsem mu říkal, ať pracuje, ať s hlasem, protože on to ze začátku to bylo tak, že jako si to tam někde říkal pro sebe a tak. Tak to samozřejmě zlepšil hned teda. Tak jsem mu radil spíš tady s tou, tímhle směrem. Radil jsem mu, ať má trošku větší jistotu stran odbornosti, to znamená ty samotné vědomosti eh do dějepisu. To znamená, to vlastně učivo ať má, ať je vždycky nachystaný na to pečlivě, protože se tady stalo něco první hodinu hned, že něco nevěděl eh tak to jsem mu radil. A radil jsem mu eh (.) většinou, když jsme měli, když jsme se dohodli na nějakém tématu, chtěl vědět vždycky dopředu, jsem mu to posílal dva dny dopředu emailem, tak když jsem třeba měl něco osvědčeného, což v té sedmé třídě zatím ne, ale šestou třídu už jsem třeba učil a on byl ze začátku i v šesté třídě, tak co by se tam třeba hodilo s nima udělat. Jo, ale častokrát mě překvapil sám, že teda zařadil něco, co já bych teda na to asi nepřišel a moc se mně to líbilo. Takže ty rady stran kázně, on se vypořádal s tím sám.

45–53 minut

T: Hm. Tak, tak to je dobré vědět. A zase to samé, co jste mu třeba říkal z hlediska zadávání těch instrukcí vlastně úkolování žáků. Jestli to bylo podobné nebo?

R: No, vlastně jsem mu radil eh, aby vnímal trošku, jak to v té třídě vypadá, že když opravdu, když se něco dělá dlouho, tak aby prostě změnil, aby měl i nachystané práce prostě v učebnici, v pracovním sešitě, nějaký zápis do sešitu, nějaké opakování, aby prostě neměl jednotvárnou hodinu, to jsem mu teda říkal. A (4) no a co ještě? (3). Ještě jsem mu říkal i to, co už byla řeč, aby opakoval ty odpovědi po těch dětech, protože opravdu ony kuňkají a někdy je to prostě na nic. A on dělal ze začátku to, že se spokojil s tou odpovědí, nezopakoval to a říká aha, tak jdeme dál, jo. Takže to jakoby zaniklo a nikdo to neslyšel ve skutečnosti. Tak jsem mu radil ještě tady stran toho, toho opakování a instrukce. V podstatě on měl ty hodiny postavené tak jako dost podobně, takže zase děcka si to jednou vyzkouší a pak mně přišlo, že nevědí přesně, co jako chtějí, co po nich chce teda, tak.

T: Hm. A tak asi to bude stačit. A ještě taková další pro nás zajímavá věc možná i pro Vás eh, vzhledem k tomu, že to vlastně děláte poprvé tady tuto funkci v uvo-zovkách, **co to pro Vás znamenalo vlastně ta změna perspektivy, že najednou vidíte zase někoho, kdo teprve se to učí.**

R: Hm. No viděl jsem tam spoustu jako svých vlastních chyb na něm. Jakože teď si člověk neuvědomí, je to tak jako, jakoby viděl náslech, jakoby někoho třeba zkušenějšího, tak jsem byl v jednu chvíli z toho i takový jako otřesený, že přece já to dělám taky a nemůžu to dělat, jo některé věci. Eh, eh zvlášť jsem mohl pozorovat právě ty děti, jak reagují na ty jednotlivé úkoly, takže mnohem víc jsem pak myslel na to, abych to měl ještě pestřejší, abych prostě nedělal dvacet minut s jedinou pomůckou, ale skočil do druhé a tohle mě tam prostě tak jako zarazilo a (2) nebudu říkat, že jsem si tam představoval sebe, jakože jsem to já, protože eh každý jsme jiný. Ale bylo to po tom prvotním šoku, kdy si člověk uvědomí, že to dělá některé věci jako špatně taky, tak mně to přišlo dobrý, že můžu pomoci nejenom, jak není to pocit, který bych neznal, že prostě někoho něco naučím, ale že pomůžu někomu v jeho jakoby rozvoji.

...

Příloha 10: Pokyny pro studenty učitelství k reflektivnímu deníku

Vaším prvním úkolem je při praxi zaměřovat Vaši pozornost k sobě, a to ve vztahu k různým pedagogickým situacím, které na praxi zažíváte. To, čeho si budete všimnat (ať už to jsou myšlenky, pocity, reakce, postoje...), se pokuste prostřednictvím psaní tzv. reflektivního deníku třídit a ujasňovat. V deníku nejste nijak vázáni formou, jedná se o volné psaní. Záleží na Vaší kreativě – někdo je stručný a výstižný, někdo píše spíše rozvláčně, někomu vyhovuje třeba psaní formou příběhu.

Deník není chronologickým záznamem Vašich činností na praxi. Nejde o to popořadě popsát, co jste dělali a viděli. Pište o tom, co bylo pro Vás osobně důležité, co ve Vás z nějakého důvodu utkvělo. Nejedná se o seminární práci, kde je třeba dávat pozor na stavbu argumentu, logické návaznosti apod. Indikátorem úspěšného psaní je Vámi hodnocená užitečnost.

Zadání úkolu

- Vytvoříte v průběhu semestru celkem 3 záznamy v rozsahu cca 1 strana formátu A4.
- Záznamy vložíte vždy před seminářem k učitelské praxi do připravené odevzdávaný, a to v termínech, na kterých se domluvíte s vyučujícími přímo ve Vašem semináři.
- První záznam vložíte do odevzdávaný před druhým seminářem, druhý záznam odevzdáte před třetím seminářem a třetí záznam před čtvrtým seminářem. (Do poslední odevzdávaný vkládáte portfoliový úkol).

Pro ilustraci přikládáme dva úryvky z reflektivního deníku. Nejedná se o návod, nýbrž o inspiraci.

Příloha 11: Ukázka z reflektivního deníku

Student učitelství Viktor (duben 2016): Mé pojetí učitelské role

Když se zpětně zamyslím nad tím, jak jsem asi působil na žáky během prvních hodin mé praxe, napadá mě, že to asi nedopadlo úplně podle mých představ. Chtěl jsem na žáky udělat dojem, působit sebejistě a po minulých zkušenostech jsem nepochyboval o tom, že hodiny budou zcela v mé režii. To se však naplnilo jen zčásti. Ze začátku jsem se snažil zejména neudělat žádnou chybu a děti (6. třída) byly hodné, což však připisuji na vrub spíše mojí neokoukané tváři, než svým schopnostem. První hodina tedy nepřinesla žádnou složitou situaci k řešení. Problém však nastal v další hodině (ve stejné třídě), kdy jsme probírali zdravou stravu. Nebylo to zjevně téma, které by žáky příliš oslovilo a proto (možná bylo těch důvodů víc) se postupem času zvyšovala hladina hluku ve třídě. A já jsem si uvědomil, že jsem (budu) učitelem, který ve třídě vyžaduje klid. Taková je myslím většina učitelů, ale nikdy by mě nenapadlo, že bych mohl mít problém s usměrněním žáků. Situace se zvrtila ve chvíli, kdy jsem zadal žákům práci ve dvojicích, ale některé dvojice byly hotové dříve (protože svou práci jaksi odbyly) a začaly se mezi sebou bavit. Tento ruch neustále narůstal a v jeden moment už jsem nevěděl, jak žáky uklidnit. Když na to zpětně myslím, byl to velmi nepříjemný pocit. Připadal jsem si trochu bezmocný, protože obvyklé způsoby umravňování nefungovaly a nechtěl jsem na žáky křičet, už tak jsem mluvil dost nahlas. Naštěstí za mnou přišel můj cvičný učitel a poradil mi, že bych mohl například vyvolat jednoho žáka, aby nám odprezentoval svou práci. To jsem také udělal a situace se skutečně zlepšila, i když hluk stále nedosahoval úrovně, na které bych si ho představoval já. Po hodině jsem neměl příliš dobrý pocit, ale cvičný učitel mi nic nevyčítal, řekl mi, že třída někdy bývá neukázněná a také vzhledem k jejich vysokému počtu se hůře umravňuje. Proto se snažím nedělat si z takových věcí těžkou hlavu. Pokusím se z této zkušenosti spíše poučit. Říkal jsem si třeba, že by nebylo od věci mít v záloze aktivitu, kterou bych vyrušujícím žákům zadal, protože si myslím, že problém byl v tom, že se nudili. Těžko je nějak přiměřu k tomu, aby udělali svůj úkol pořádně, když je nebaví, ale když už jsou s prací hotovi, můžu jim individuálně zadat jinou činnost, aby se soustředili na ni a ne na spolužáky, se kterými se baví.

Co se týče použitých pomůcek, snažil jsem se nebýt stereotypní a žáky zaujmout, proto jsem (stejně jako to dělám na téměř všech svých hodinách) použil prezentaci promítanou projektorem, vytvořil jsem pro žáky pracovní list i křížovku jako bonus. Snažil jsem se žáky zapojit, i když o nějaké diskuzi v tomto případě nemůže být řeč. V budoucnu bych chtěl být inovativním učitelem, který se nebojí používat nové nebo netradiční postupy a pomůcky, ale zatím jsem jen praktikant a nemám tolik prostoru, a tak se snažím vést hodiny způsobem, který zvládnou a teprve až nasbírám zkušenosti, budu moci maličko experimentovat. Rozdíl je také v tom, když se ve třídě objevím na jednu nebo dvě hodiny a v tom,

když ji má daný učitel celý rok. S přibývajícím časem, který v dané třídě budu trávit, doufám rozpoznám, jakou činnost můžu použít, a která naopak není vhodná, třeba právě z toho důvodu, že žáky rozptýlí natolik, že je pak budu těžko dostávat do jakýchsi přijatelných mezí.

Příloha 12: Škála managementu chování a výuky, Škála potřeby kognitivního uzavření

Část 1. (strategie řízení třídy): škála *Behavior and Instructional Management Scale* (BIMS – Martin & Sass, 2010), česká adaptace *Škála managementu chování a výuky* (Vlčková, Květon, Ježek, Mareš, & Lojdová, 2019).

Část 2. (potřeba kognitivního uzavření): škála *Need for Closure Scale – NFCS* (Roets & Van Hiel, 2011) v její české adaptaci *Škála potřeby kognitivního uzavření* (NFCS-15-CZ; Ježek & Širůček, v tisku; Širůček & Ježek, 2015; Širůček, Tápál, & Linhartová, 2014).

Dotazník práce se třídou a o učiteli 2016

Prosím označte u každého tvrzení odpověď, která nejlépe vystihuje Vás a Vaši výuku. Zajímá nás Váš názor, neexistují správné či špatné odpovědi. Vyplňte prosím za stejnou třídu, ve které učil i student učitelství, který byl u Vás na praxi a předal Vám dotazník. Výsledky budou vyhodnocovány a prezentovány vždy striktně anonymně.

O Vaší práci se třídou <ul style="list-style-type: none"> • ročník a třída: _____ • vyplněno za předmět: _____ • počet žáků ve třídě (podle výkazu): _____ 	Naprostο souhlasím	Souhlasím	Spíš souhlasím	Spíš nesouhlasím	Nesouhlasím	Naprostο nesouhlasím
1. Téměř vždy zasahuji, když se žáci baví ve výuce v nevhodnou dobu.						
2. Prostřednictvím frontální výuky se mi lépe učí.						
3. Rozhodně nenechávám žáky, aby si při vyučování povídali.						
4. Téměř vždy ve výuce zařazuji aktivity, ve kterých žáci spolupracují.						
5. Odměňuji žáky za dobré chování při výuce.						
6. Zapojuji žáky do aktivní diskuse o tom, jak použít získané znalosti v běžném životě.						
7. Pokud se žák baví se sousedem, přesadím ho jinam.						
8. Vytvořil/a jsem si ve výuce běžné postupy vyučování, kterých se držím.						
9. Využívám podněty žáků k vytvoření pravidel ve třídě.						

PŘÍLOHY

10. Většinou využívám ve vyučování skupinovou práci.						
11. Dovoluji žákům, aby vstávali bez dovození.						
12. Využívám náměty žáků k vytváření žakovských projektů.						
13. Jsem přísný/á co se týká dodržování kázně žáků ve vyučování.						
14. Většinou vedu žáky k tomu, aby hledali řešení problému a kladli otázky.						
15. Usměřuji činnost žáků, pokud se nevěnují zadanému úkolu.						
16. Řídím přechod žáků mezi vzdělávacími aktivitami.						
17. Trvám na tom, aby se žáci ve vyučování vždy řídili pravidly.						
18. Většinou přizpůsobuji výuku individuálním potřebám žáků.						
19. Důsledně kontroluji, jestli se žáci v hodině věnují zadaným úkolům.						
20. Skoro pokaždé důsledně instruji žáky při zadávání úkolu.						
21. Využívám dodržování pravidel třídy pro zajištění kázně žáků.						
22. Neodchyluji se od svého plánu vyučovací hodiny.						
23. Pokud žák svým chováním vzdoruje, vyžaduji, aby dodržoval stanovená pravidla.						
24. Téměř vždy podporuji ve vyučování interakci mezi žáky.						

O Vás	vůbec mě nevystihuje	spíše mě nevystihuje	vystihuje mě tak napůl	spíše mě vystihuje	zcela mě vystihuje
25. Žít dobře uspořádaný život s pravidelným denním rozvrhem mi prostě sedne.					
26. Stanovit si pevný režim mi pomáhá více si užívat života.					
27. Líbí se mi jasný a uspořádaný způsob života.					
28. Nerad(a) se vystavuji situacím, o nichž dopředu nevím, co mohu očekávat.					
29. Nerad(a) trávím čas ve společnosti lidí, kteří jsou schopni jednat nepředvídatelně.					
30. Nemám rád(a) nepředvídatelné situace.					
31. Obyčejně se mi uleví, jakmile se pro něco rozhodnu.					
32. Když stojím před nějakým problémem, obvykle se snažím dojít k řešení co nejrychleji.					
33. Nemám rád(a), když něčí výrok může znamenat spoustu různých věcí.					
34. Obvykle mne dráždí, když jeden člověk nesouhlasí s něčím, co si myslí všichni ostatní.					
35. Nepotřebuji se zabývat všemi možnými úhly pohledu na to, abych si udělal(a) vlastní názor.					
36. Pokud nemůžu přijít na řešení problému okamžitě, jsem netrpělivý(á) a podrážděný(á).					
37. Nemám rád(a) nejisté situace.					
38. Je mi nepříjemné, když nechápu důvod nějaké události, která se mi přihodila.					
39. Nemám rád(a) otázky, na které lze odpovědět mnoha různými způsoby.					

Jsem: muž / žena

Počet let praxe: _____

Aprobace: _____

Učím předměty podle aprobace: ano/ne

Se studenty PdF pracuji ___ let.

Jsem absolvent(ka) PdF MU: ano / ne.

Zadáno studentem PdF MU u mne na praxi: _____

UČO: _____

(vyplní student/ka)

Příloha 13: Škála Báže moci: verze pro studenty učitelství

Jedná se o verzi pro studentku učitelství (ženu). Administrována byla i verze pro studenty učitelství – muže (Vlčková et al., 2015; Vlčková, Mareš, & Ježek, 2015).

O naší třídě

Ahoj,

zajímá nás, jak to funguje u vás ve třídě, když vás učí paní učitelka , která je u vás ve škole na praxi. Chtěli bychom tě proto požádat o vyplnění krátkého dotazníku. Zabere to asi 15 minut. Odpovědi prosím piš sám/sama za sebe – zajímá nás totiž, jak to vidíš ty. Nejsou správné nebo špatné odpovědi. Dotazník je anonymní, takže nikdo nebude vědět, jak jsi odpovídal/a. Odpověz prosím na všechny otázky.

Zakroužkuj, nebo vyplň:

Jsem holka / kluk.	Je mi let.	Dnes se cítím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------	------------------	---------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

U každé otázky udělej **JEDEN** křížek do políčka, podle toho, jak moc souhlasíš, nebo nesouhlasíš.

SOUHLASÍM

NESOUHLASÍM

Zkus si odpovídání na cvičném příkladu:

0	Mám rád prázdniny.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

PŘI ODPOVÍDÁNÍ MYSLI NA PANÍ UČITELKU, KTERÁ JE U VÁS VE ŠKOLE NA PRAXI A UČILA TĚ ČESKÝ JAZYK A LITERATURU.

1	S touto učitelkou mám hodně společného.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Když tato učitelka ve výuce něco vysvětluje, je to srozumitelné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Tato učitelka říká různé novinky, které souvisí s vyučovacím předmětem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Tahle učitelka je mi sympatická, protože se musí učit do školy stejně jako já.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Tato učitelka říká, že učitelé se musí poslouchat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Když téhle učitelce nedonesu úkol, cítím se fakt špatně.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Tahle učitelka žije v tom, že musí být vždycky po jejím, když je učitelka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Tato učitelka je vůči mně vstřícná.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Když se téhle učitelce nelíbí, jak se chovám, stejně nemůže nic dělat, protože nepatří k nám do školy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10	Tato učitelka se mnou jedná na rovinu.					
11	Tato učitelka dává najevo, že ve škole se musí poslouchat.					
12	S touto učitelkou si rád/a povídám i o přestávce.					
13	Tuto učitelku vidím i jako člověka, nejen jako učitelku.					
14	Tahle učitelka se ke mně chová s odstupem.					
15	Tuhle učitelku беру jako kamaráda.					
16	I když kritizuji pravidla, tahle učitelka si stejně udělá, co chce.					
17	Tuhle učitelku poslouchám, protože mi to řekla naše paní učitelka.					
18	Když mi to v hodině nejde tak, jak si tahle učitelka představuje, před celou třídou mě ztrapní.					
19	Já a tato učitelka máme stejný pohled na věc.					
20	Když vím ve výuce něco navíc, tahle učitelka to vyzdvihne před ostatními.					
21	Podle mě tahle učitelka umí skvěle učit.					
22	Tato učitelka říká, že i když se mi ve výuce něco nelíbí, je to jedno.					
23	Na věci se dokážu dívat stejně jako tato učitelka.					
24	Když mi to v hodině jde, tato učitelka to ocení.					
25	Když ve výuce téhle učitelky zlobím, řekne to na mě naší učitelce.					
26	Tahle učitelka se na mě naštvě, když dám v hodině najevo nesouhlas s tím, co říká.					
27	Když tahle učitelka učí, vím, co a kdy mám dělat.					
28	Tato učitelka dovede ukázat, jak můžu učivo prakticky použít.					
29	Když neplním pokyny téhle učitelky, potrestá mě.					
30	Tahle učitelka velmi dobře rozumí tomu, co učí.					
31	Když tahle učitelka něco vysvětluje, dá se tomu věřit.					
32	Chtěl/a bych být jako tato učitelka.					
33	Když téhle učitelce donesu pozdě úkol, chová se tak, že se cítím špatně.					
34	Když nepracuji tak, jak by si tahle učitelka přála, řekne to naší učitelce.					
35	Když v hodině nedělám to, co tato učitelka chce, naštvane na mě kouká.					
36	Tato učitelka je skutečným odborníkem na tento předmět.					
37	Tato učitelka dává najevo, že učitel je něco víc než žák.					
38	Když se v hodině chovám tak, jak tato učitelka chce, nějak mě odmění.					

39	Tahle učitelka naznačuje, že to, co chce ona, podporuje taky naše paní učitelka/učitel, ředitel nebo řád školy.					
40	Když mi to v hodině téhle učitelky jde, řekne to naší učitelce.					
41	To, co říká a dělá tato učitelka, je pro mě důležité.					
42	Tahle učitelka říká věci typu: „Zvoní pro mě, ne pro vás.“					
43	Tato učitelka mi umí vysvětlit to, čemu nerozumím.					
44	Když se téhle učitelce nelíbí, jak se chovám, stejně nemůžu nic dělat, protože ještě není učitelka.					
45	Když se naučím, co mám, tato učitelka mě pochválí.					
46	Tahle učitelka mě za trest přehlíží, pokud nepracuji tak, jak chce.					
47	Když nemám pomůcky, tahle učitelka je naštvaná.					
48	Když se v hodině snažím, je na mě tato učitelka hodnější.					
49	Když v hodině dělám, co tahle učitelka chce, pochválí mě za to.					
50	Podle této učitelky mají žáci poslouchat, protože učitel je autorita.					
51	Když jsme ve výuce téhle učitelky hodní, pochválí nás naší učitelce.					

Zakroužkuj: Na posledním vysvědčení jsem z češtiny dostal/a: 1 2 3 4 5
 Jsi s touto známkou spokojen/a? ano částečně ne nevím

Tady můžeš napsat, co bys chtěl/a ještě k dotazníku dodat.

Zkontroluj prosím, jestli jsi odpověděl/a na všechny otázky. Moc ti děkujeme za spolupráci!

Přiřazení položek k bázím moci studenta učitelství

Přeškrtnuté položky byly vyřazeny z výpočtů na základě výsledků konfirmační faktorové analýzy. Položky v závorkách jsme vyřadili z druhé, zkrácené verze nástroje, na základě faktorových nábojů a analýzy reliability.

Expertní moc

E02: Když tato učitelka ve výuce něco vysvětluje, je to srozumitelné.

E03: Tato učitelka říká různé novinky, které souvisí s vyučovacím předmětem.

E21: Podle mě tahle učitelka umí skvěle učit.

E27: Když tahle učitelka učí, vím, co a kdy mám dělat.

E28: Tato učitelka dovede ukázat, jak můžu učivo prakticky použít.

E30: Tahle učitelka velmi dobře rozumí tomu, co učí.

E31: Když tahle učitelka něco vysvětluje, dá se tomu věřit.

E36: Tato učitelka je skutečným odborníkem na tento předmět.

E43: Tato učitelka mi umí vysvětlit to, čemu nerozumím.

Legitimní/donucovací moc

L05: Tato učitelka říká, že učitelé se musejí poslouchat.

L07: Tahle učitelka žije v tom, že musí být vždycky po jejím, když je učitelka.

L09: Když se téhle učitelce nelíbí, jak se chovám, stejně nemůže nic dělat, protože nepatří k nám do školy.

L11: Tato učitelka dává najevo, že ve škole se musí poslouchat.

(L14: Tahle učitelka se ke mně chová s odstupem.)

(L17: Tuhle učitelku poslouchám, protože mi to řekla naše paní učitelka.)

(L22: Tato učitelka říká, že i když se mi ve výuce něco nelíbí, je to jedno.)

L37: Tato učitelka dává najevo, že učitel je něco víc než žák.

(L39: Tahle učitelka naznačuje, že to, co chce ona, podporuje taky naše paní učitelka/učitel, ředitel nebo řád školy.)

L42: Tahle učitelka říká věci typu: „Zvoní pro mě, ne pro vás.“

L44: Když se téhle učitelce nelíbí, jak se chovám, stejně nemůže nic dělat, protože ještě není učitelka.

(L50: Podle této učitelky mají žáci poslouchat, protože učitel je autorita.)

Đ06: Když téhle učitelce nedonesu úkol, cítím se fakt špatně.

D16: I když kritizuji pravidla, tahle učitelka si stejně udělá, co chce.

D18: Když mi to v hodině nejde tak, jak si tahle učitelka představuje, před celou třídou mě ztrapní.

(D25: Když ve výuce téhle učitelky zlobím, řekne to na mě naší učitelce.)

D26: Tahle učitelka se na mě naštve, když dám v hodině najevo nesouhlas s tím, co říká.

(D29: Když neplním pokyny téhle učitelky, potrestá mě.)

D33: Když téhle učitelce donesu pozdě úkol, chová se tak, že se cítím špatně.

D34: Když nepracuji tak, jak by si tahle učitelka přála, řekne to naší učitelce.

D35: Když v hodině nedělám to, co tato učitelka chce, naštvane na mě kouká.

D46: Tahle učitelka mě za trest přehlíží, pokud nepracuji tak, jak chce.

D47: Když nemám pracovní pomůcky, tahle učitelka je naštvaná.

Odměňovací moc

O20: Když vím ve výuce něco navíc, tahle učitelka to vyzdvihne před ostatními.

O24: Když mi to v hodině jde, tato učitelka to ocení.

O38: Když se v hodině chovám tak, jak tato učitelka chce, nějak mě odmění.

O40: Když mi to v hodině téhle učitelky jde, řekne to naší učitelce.

O45: Když se naučím, co mám, tato učitelka mě pochválí.

O48: Když se v hodině snažím, je na mě tato učitelka hodnější.

O49: Když v hodině dělám, co tahle učitelka chce, pochválí mě za to.

O51: Když jsme ve výuce téhle učitelky hodní, pochválí nás naší učitelce.

Referenční moc

R01: S touto učitelkou mám hodně společného.

R04: Tahle učitelka je mi sympatická, protože se musí učit do školy stejně jako já.

(R08: Tato učitelka je vůči mně vstřícná.)

R10: Tato učitelka se mnou jedná na rovinu.

R12: S touto učitelkou si rád/a povídám i o přestávce.

R13: Tuto učitelku vidím i jako člověka, nejen jako učitelku.

R15: Tuhle učitelku beru jako kamaráda.

R19: Já a tato učitelka máme stejný pohled na věc.

R23: Na věci se dokážu dívat stejně jako tato učitelka.

R32: Chtěl/a bych být jako tato učitelka.

R41: To, co říká a dělá tato učitelka, je pro mě důležité.

Příloha 14: Škála Báze moci: verze pro učitele

Jedná se o verzi pro ženu učitelku, k dispozici je i verze pro muže a také zkrácená verze nástroje (Vlčková, Mareš, Ježek, & Šalamounová, 2017).

O naší třídě

Ahoj,

zajímá nás, jak to funguje ve vaší třídě. Odpovědi piš sám za sebe, jak to vidíš ty. Nejsou správné nebo špatné odpovědi. Dotazník je anonymní. Vyplnění trvá asi 15 minut. Odpověz prosím na všechny otázky.

Zakroužkuj nebo vyplň:

Zakroužkuj, nebo vyplň:

Jsem holka / kluk.	Je mi let.	Dnes se cítím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------	------------------	---------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

U každé otázky udělej **JEDEN** křížek do políčka, podle toho, jak moc souhlasíš, nebo nesouhlasíš.

Zkus si odpovídání na cvičném příkladu:

SOUHLASÍM

NESOUHLASÍM

0	Mám rád prázdniny.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

PŘI ODPOVÍDÁNÍ MYSLI NA PANÍ UČITELKU, KTEROU MÁŠ Z PŘEDMĚTU:

1	S touto učitelkou mám hodně společného.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Když tato učitelka ve výuce něco vysvětluje, je to srozumitelné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Tato učitelka říká různé novinky, které souvisí s jejím vyučovacím předmětem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Tato učitelka vysvětluje učivo podle toho, kolik toho vím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Moje učitelka říká, že učitelé se musí poslouchat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Když nedonesu úkol, cítím se fakt špatně.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Myslím si, že tahle učitelka žije v tom, že musí být vždycky po jejím, když je učitelka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Tato učitelka je vůči mně vstřícná.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Myslím si, že moje učitelka se mnou jedná na rovinu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Tato učitelka dává najevo, že ve škole se musí poslouchat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Rád si s učitelkou povídám i o přestávce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Tuto učitelku vidím i jako člověka, nejen jako učitelku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Myslím si, že tahle učitelka se ke mně chová s odstupem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PŘÍLOHY

14	Tuhle učitelku beru jako kamaráda.					
15	I když kritizuji pravidla, učitelka si stejně udělá, co chce.					
16	Když mi to v hodině nejde tak, jak si učitelka představuje, před celou třídou mě ztrapní.					
17	Myslím si, že já a moje učitelka máme stejný pohled na věc.					
18	Když vím ve výuce něco navíc, moje učitelka to vyzdvihne před ostatními.					
19	Podle mě tato učitelka umí skvěle učit.					
20	Tato učitelka mi říká, že i když se mi ve výuce něco nelíbí, nezáleží na tom.					
21	Na věci se dokážu dívat stejně jako moje učitelka.					
22	Když mi to v hodině jde, učitelka to ocení.					
23	Učitelka se na mně naštvě, když dám v hodině najevo nesouhlas s tím, co říká.					
24	V tomto předmětu vím, co a kdy mám dělat.					
25	Tato učitelka dovede ukázat, jak můžu učivo prakticky použít.					
26	Když neplním učitelčiny pokyny, potrestá mě.					
27	Myslím si, že učitelka velmi dobře rozumí tomu, co učí.					
28	Když učitelka něco v tomto předmětu vysvětluje, dá se tomu věřit.					
29	Chtěl bych být jako moje učitelka.					
30	Když donesu pozdě úkol, učitelka se chová tak, že se cítím špatně.					
31	Když v hodině nedělám to, co učitelka chce, naštvane na mě kouká.					
32	Myslím si, že tato učitelka je skutečným odborníkem na tento předmět.					
33	Tato učitelka dává hodně najevo, že učitel je něco víc než žák.					
34	Když se v hodině chovám tak, jak učitelka chce, nějak mě odmění.					
35	Učitelka naznačuje, že to, co chce ona, podporuje taky ředitel nebo řád školy.					
36	Podle této učitelky mají žáci poslouchat, protože učitel je autorita.					
37	To, co říká a dělá tato učitelka, je pro mě důležité.					
38	Tahle učitelka říká věci typu: „Zvoní pro mě, ne pro vás.“					
39	Tato učitelka mi umí vysvětlit to, čemu nerozumím.					
40	Učitelka se odvolává na pravidla, která jsme si s ní dohodli.					
41	Když se naučím to, co mám, učitelka mě pochválí.					
42	Tahle učitelka mě přehlídí, pokud nepracuji, tak jak chce.					

43	Když si nedonesu pomůcky, učitelka je nespokojená.					
44	Myslím si, že když se v hodině snažím, tak je na mě učitelka hodnější.					
45	Když v hodině dělám, co učitelka chce, pochválí mě za to.					

Zakroužkuj:

Na posledním vysvědčení jsem měl/a z tohoto předmětu známku: 1 2 3 4 5
 Jsi s touto známkou spokojen/a? ano částečně ne nevím

Tady můžeš napsat, co bys chtěl/a ještě k dotazníku dodat.

Zkontroluj prosím, jestli jsi odpověděl/a na všechny otázky. Moc ti děkujeme za spolupráci!

Přiřazení položek k bázím moci učitele**Expertní moc (9 položek)**

E02: Když tento učitel ve výuce něco vysvětluje, je to srozumitelné.

E03: Tato učitelka říká různé novinky, které souvisí s jejím vyučovacím předmětem.

E19: Podle mě tato učitelka umí skvěle učit.

E24: V tomto předmětu vím, co a kdy mám dělat.

E25: Tato učitelka dovede ukázat, jak můžu učivo prakticky použít.

E27: Myslím si, že učitelka velmi dobře rozumí tomu, co učí.

E28: Když učitelka něco v tomto předmětu vysvětluje, dá se tomu věřit.

E32: Myslím si, že tato učitelka je skutečným odborníkem na tento předmět.

E39: Tato učitelka mi umí vysvětlit to, čemu nerozumím.

Referenční moc (9 položek)

R01: S touto učitelkou mám hodně společného.

R08: Tato učitelka je vůči mně vstřícná.

R11: Rád si s učitelkou povídám i o přestávce.

R12: Tuto učitelku vidím i jako člověka, nejen jako učitelku.

R14: Tuhle učitelku беру jako kamaráda.

R17: Myslím si, že já a moje učitelka máme stejný pohled na věc.

R21: Na věci se dokážu dívat stejně jako moje učitelka.

R29: Chtěl bych být jako moje učitelka.

R37: To, co říká a dělá tato učitelka, je pro mě důležité.

Odměňovací moc (6 položek)

O18: Když vím ve výuce něco navíc, moje učitelka to vyzdvihne před ostatními.

O22: Když mi to v hodině jde, učitelka to ocení.

O34: Když se v hodině chovám tak, jak učitelka chce, nějak mě odmění.

O41: Když se naučím to, co mám, učitelka mě pochválí.

O44: Myslím si, že když se v hodině snažím, tak je na mě učitelka hodnější.

O45: Když v hodině dělám, co učitelka chce, pochválí mě za to.

Legitimní/donucovací moc (12 položek)

L07: Myslím si, že tahle učitelka žije v tom, že musí být vždycky po jejím, když je učitelka.

L20: Tato učitelka mi říká, že i když se mi ve výuce něco nelíbí, nezáleží na tom.

L33: Tato učitelka dává hodně najevo, že učitel je něco víc než žák.

L35: Učitelka naznačuje, že to, co chce ona, podporuje taky ředitel nebo řád školy.

L36: Podle této učitelky mají žáci poslouchat, protože učitel je autorita.

L38: Tahle učitelka říká věci typu: „Zvoní pro mě, ne pro vás.“

D15: I když kritizuji pravidla, učitelka si stejně udělá, co chce.

D16: Když mi to v hodině nejde tak, jak si učitelka představuje, před celou třídou mě ztrapní.

D23: Učitelka se na mně naštve, když dám v hodině najevo nesouhlas s tím, co říká.

D26: Když neplním učitelčiny pokyny, potrestá mě.

D31: Když v hodině nedělám to, co učitelka chce, naštvane na mě kouká.

D42: Tahle učitelka mě přehlíží, pokud nepracuji, tak jak chce.

Příloha 15: Výsledky bází moci učitelů a studentů učitelství

Expertní báze moci dvojic učitel – student učitelství (průměry)

Student učitelství (provázející učitel)	Ua: Karin	Sa: Lenka	Ub: Jitka	Sb: Klauddie	Uc: Iveta	Sc: Zdena	Ud: Mirka	Sd: Klára	Ue: Jaroslav	Se: Petr	Uf: Jindřiška	Sf: Viktor
sE02(uE02): Když tento učitel ve výuce něco vysvětluje, je to srozumitelné.	4,95	4,63	3,76	4,47	3,84	4,68	3,91	4,44	4,77	4,63	5,00	4,27
sE03(uE03): Tento učitel říká různé novinky, které souvisí s vyučovacím předmětem.	4,50	4,32	3,38	3,93	3,16	4,30	3,30	3,75	4,50	4,33	4,68	4,00
sE21(uE19): Podle mě tenhle učitel umí skvěle učit.	4,90	4,58	3,48	4,07	3,21	4,26	3,87	4,48	4,65	4,64	5,00	4,05
sE27(uE24): Když tenhle učitel učí, vím, co a kdy mám dělat.	4,65	4,32	3,62	4,13	3,21	4,52	3,04	3,64	4,43	4,52	4,58	3,95
sE28(uE25): Tento učitel dovede ukázat, jak můžu učivo prakticky použít.	4,40	4,00	2,62	3,53	2,84	4,09	3,78	4,08	4,10	4,11	4,06	3,50
sE30(uE27): Tenhle učitel velmi dobře rozumí tomu, co učí.	4,95	4,63	4,24	4,67	4,53	4,41	4,39	4,44	4,90	4,63	4,95	4,36
sE31(uE28): Když tenhle učitel něco vysvětluje, dá se tomu věřit.	4,70	4,63	4,14	4,53	4,21	4,65	4,13	4,50	4,73	4,59	4,89	4,55
sE36(uE32): Tento učitel je skutečným odborníkem na tento předmět.	4,85	4,21	3,57	4,00	3,79	3,83	3,45	4,04	4,24	3,81	4,63	4,00
sE43(uE39): Tento učitel mi umí vysvětlit to, čemu nerozumím.	4,90	4,37	3,57	3,87	3,89	4,22	4,09	4,52	4,42	4,62	5,00	4,05

Poznámka: S – student učitelství, U – učitel. Škála 1 až 5 (souhlasím).

Referenční báze moci dvojic učitel – student učitelství

Student učitelství (učitel)	Ua: Karin	Sa: Lenka	Ub: Jitka	Sb: Klauddie	Uc: Iveta	Sc: Zdena	Ud: Mirka	Sd: Klára	Ue: Jaroslav	Se: Petr	Uf: Jindřiška	Sf: Viktor
sR01(uR01): S tímto učitelem mám hodně společného.	3,20	2,42	2,38	2,27	1,84	2,38	2,13	2,64	3,30	3,15	3,84	2,68
sR04: Tento učitel je mi sympatický, protože se musí učit do školy stejně jako já.		3,79		3,60		3,96				4,41		3,95
sR08(uR08): Tento učitel je vůči mně vstřícný.	4,60	4,63	3,86	4,40	3,47	4,00	3,57	4,08	4,23		4,74	
sR10: Tento učitel se mnou jedná na rovinu.		4,63		3,93		3,36				4,23		3,86

PŘÍLOHY

sR12(uR11): S tímto učitelem si rád povídám i o přestávce.	3,00	3,05	2,29	1,80	2,11	2,36	2,30	3,04	3,23	2,58	4,42	2,59
sR13(uR12): Tohoto učitele vidím i jako člověka, nejen jako učitele.	4,45	4,32	3,62	3,67	3,05	4,55	3,52	3,88	4,37	4,19	4,89	4,32
sR15(uR14): Tohoto učitele beru jako kamaráda.	2,10	2,11	1,85	1,60	1,61	1,96	1,61	2,50	2,37	2,26	3,74	2,68
sR19(uR17): Já a tento učitel máme stejný pohled na věc.	3,40	3,11	2,81	2,67	2,21	2,39	2,39	2,72	3,00	3,63	3,74	3,32
sR23(uR21): Na věci se dokážu dívat stejně jako tento učitel.	3,84	3,53	2,90	2,67	2,63	3,17	2,59	3,24	3,72	3,92	4,11	3,50
sR32(uR29): Chtěl bych být jako tento učitel.	2,15	2,58	1,86	1,80	1,47	2,83	1,65	2,56	2,67	3,23	3,26	2,45
sR41(uR37): To, co říká a dělá tento učitel, je pro mě důležité.	3,60	3,79	3,38	3,20	3,11	3,78	3,43	4,04	3,90	4,00	3,84	3,14

Poznámka: S – student učitelství, U – učitel. Položky bez odpovědí nebyly u dané třídy distribuovány. Škála 1 až 5 (souhlasím).

Odměnovací báze moci dvojic učitel – student učitelství

Student učitelství (učitel)	Ua: Karin	Sa: Lenka	Ub: Jitka	Sb: Klaudie	Uc: Iveta	Sc: Zdena	Ud: Mírka	Sd: Klára	Ue: Jaroslav	Se: Petr	Uf: Jindřiška	Sf: Viktor
sO20(uO18): Když vím ve výuce něco navíc, tenhle učitel to vyzdvihne před ostatními.	3,45	3,83	3,95	3,47	3,21	3,45	3,30	3,40	3,23	3,42	3,79	3,32
sO24(uO22): Když mi to v hodině jde, tento učitel to ocení.	4,60	4,47	4,20	4,47	4,26	4,27	3,83	4,32	4,03	4,30	4,84	4,00
sO38(uO34): Když se v hodině chovám tak, jak tento učitel chce, nějak mě odmění.	3,80	3,74	2,85	3,33	2,58	2,61	2,57	2,32	2,77	2,62	3,21	2,27
sO40: Když mi to v hodině tohohle učitele jde, řekne to našemu učiteli.		3,44		3,20		3,70				3,04		3,05
sO45(uO41): Když se naučím, co mám, tento učitel mě pochválí.	4,25	4,11	3,81	4,13	4,11	3,77	3,17	3,64	3,13	3,31	4,47	3,27
sO48(uO44): Když se v hodině snažím, je na mě tento učitel hodnější.	3,80	3,89	3,86	3,67	3,84	3,13	3,13	3,20	3,42	2,85	4,21	3,59
sO49(uO45): Když v hodině dělám, co tenhle učitel chce, pochválí mě za to.	4,30	4,42	3,33	3,60	3,74	3,52	3,36	3,64	3,33	3,77	4,37	3,68
sO51: Když jsme ve výuce tohoto učitele hodní, pochválí nás našemu učiteli.		3,95		3,93		4,41				3,35		4,14

Poznámka: S – student učitelství, U – učitel. Položky bez odpovědí nebyly u dané třídy distribuovány. Škála 1 až 5 (souhlasím).

Legitimní/donucovací báze moci dvojic učitel – student učitelství

Student učitelství (učitel)	Ua: Karin	Sa: Lenka	Ub: Jitka	Sb: Klaudivie	Uc: Iveta	Sc: Zdena	Ud: Mirka	Sd: Klára	Ue: Jaroslav	Se: Petr	Uf: Jindřiška	Sf: Viktor
sD06: Když tomuto učiteli nedonesu úkol, cítím se fakt špatně.		2,84		2,33		3,09						
sD16 (uD15): I když kritizuji pravidla, tento učitel si stejně udělá, co chce.	1,95	2,11	3,00	1,87	2,95	2,14	2,68	2,17	2,60	1,74	2,58	2,64
sD18 (uD16): Když mi to v hodině nejde tak, jak si tento učitel představuje, před celou třídou mě ztrapní.	1,35	1,11	2,45	1,27	2,21	1,22	1,87	1,40	1,79	1,15	1,21	1,32
sD25: Když ve výuce tohoto učitele zlobím, řekne to na mě našemu učiteli.		2,56		3,60		2,26						
sD26 (uD23): Tento učitel se na mě naštvě, když dám v hodině najevo nesouhlas s tím, co říká.	1,55	1,89	2,43	1,87	3,05	1,95	2,13	1,72	2,21	1,58	1,84	1,95
sD29 (uD26): Když neplním pokyny tohoto učitele, potrestá mě.	2,55	2,39	3,67	2,40	2,79	2,26	2,39	2,52	2,97		2,42	
sD33: Když tomuto učiteli donesu pozdě úkol, chová se tak, že se cítím špatně.		2,16		2,20		2,13				2,12		2,57
sD34: Když nepracuji tak, jak by si tenhle učitel přál, řekne to našemu učiteli.		2,26		3,07		2,95				2,58		2,73
sD35(uD31): Když v hodině nedělám to, co tento učitel chce, naštvane na mě kouká.	3,20	2,21	3,70	2,20	3,32	2,13	2,50	2,58	3,07	2,37	3,00	2,50
sD46(uD42):Tenhle učitel mě za trest přehlíží, pokud nepracuji tak, jak chce.	1,75	1,47	2,57	2,00	2,74	1,91	2,27	2,13	2,37	1,56	2,11	1,86
sD47: Když nemám pomůcky, tenhle učitel je naštvaný.		2,11		2,20		2,14				1,32		2,41
sL05: Tento učitel říká, že učitelé se musí poslouchat.		2,53		3,60		3,22						
sL07(uL07):Tento učitel žije v tom, že musí být vždycky po jeho, když je učitel.	2,15	2,06	3,24	2,00	3,37	2,43	2,52	2,48	2,70	2,04	2,16	2,05
sL09: Když se tomuto učiteli nelíbí, jak se chovám, stejně nemůže nic dělat, protože nepatří k nám do školy.		1,74		2,07		2,13				1,63		2,55
sL11: Tento učitel dává najevo, že ve škole se musí poslouchat.		3,63		3,33		3,26						
sL14: Tento učitel se ke mně chová s odstupem.		2,42		2,93		3,35						
sL17: Tohoto učitele poslouchám, protože mi to řekla naše paní učitelka.		2,58		3,20		2,78						
sL22(uL20): Tento učitel říká, že i když se mi ve výuce něco nelíbí, je to jedno.	2,15	2,11	2,75	2,27	3,32	2,22	2,83	2,80	2,50		2,47	

PŘÍLOHY

sL37(uL33): Tento učitel dává najevo, že učitel je něco víc než žák.	2,05	1,95	3,10	3,13	2,84	2,91	2,61	2,28	2,90	2,04	1,84	2,41
sL39(uL35): Tento učitel naznačuje, že to, co chce on, podporuje taky naše paní učitelka/učitel, ředitel nebo řád školy.	2,55	2,84	3,33	3,33	2,89	3,17	2,70	2,21	2,97		2,58	
sL42(uL38): Tento učitel říká věci typu: „Zvoní pro mě, ne pro vás.“	1,80	1,32	4,29	2,67	4,68	2,61	2,30	1,79	2,37	1,19	1,47	1,36
sL44: Když se tomuhle učiteli nelíbí, jak se chovám, stejně nemůže nic dělat, protože ještě není učitel.		1,32		2,33		2,39				1,58		2,50
sL50(uL36): Podle tohoto učitele mají žáci poslouchat, protože učitel je autorita.	3,25	3,37	3,81	3,13	3,84	3,32	3,13	3,16	3,52		3,11	

SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A UKÁZEK

- Obrázek 2.1.* Dichotomická pojetí řízení třídy. 13
- Obrázek 3.1.* Modelování kompetence jako kontinua (Blömeke a kol., 2015, s. 9). 28
- Obrázek 4.1.* Pořadí užití metod sběru dat ve výzkumu a typ analýzy dat. 36
- Obrázek 4.2.* Metody sběru dat. 42
- Obrázek 4.3.* Postavení žákovské a učitelské kamery při videozáznamu výuky. 44
- Obrázek 5.1.* Průměrná míra řízení oblasti chování (BM) a výuky (IM) u studentů učitelství a učitelů. 57
- Obrázek 5.2.* Průměr (mean) rozdílů v managementu výuky u studentů učitelství a učitelů. 58
- Obrázek 5.3.* Průměrný rozdíl v managementu výuky u studentů učitelství a učitelů. 59
- Obrázek 5.4.* Srovnání studentů učitelství a učitelů: průměrná míra deklarovaného používání strategií managementu chování žáků. 62
- Obrázek 5.5.* Srovnání průměrné míry deklarovaného používání strategií managementu výuky učitelů a studentů učitelství. 67
- Obrázek 5.6.* Krabicový graf srovnání průměrné deklarované míry potřeby kognitivního uzavření. 71
- Obrázek 5.7.* Průměry odpovědí studentů, učitelů a referenčního vzorku na položky NFCS-15-CZ. 73
- Obrázek 6.1.* Deklarované používání managementu chování u participantů v terénním výzkumu. 83
- Obrázek 6.2.* Deklarované používání managementu chování u párů participantů v terénním výzkumu. 83
- Obrázek 6.3.* Deklarované používání managementu výuky u participantů v terénním výzkumu. 87
- Obrázek 6.4.* Deklarované používání managementu výuky u participantů v terénním výzkumu. 87
- Obrázek 6.5.* Průměrná míra potřeby kognitivního uzavření u participantů v terénním výzkumu. 92
- Obrázek 6.6.* Průměrná míra potřeby kognitivního uzavření dvojic učitel – student učitelství. 93
- Obrázek 6.7.* Preference uspořádání a pořádku dvojic učitelů a studentů učitelství. 94
- Obrázek 6.8.* Preference předvídatelnosti u dvojic učitelů a studentů učitelství. 94
- Obrázek 6.9.* Rozhodnost u dvojic učitelů a studentů učitelství. 95
- Obrázek 6.10.* Prožívání diskomfortu v neurčitých situacích u dvojic učitelů a studentů učitelství. 96
- Obrázek 6.11.* Uzavřenost myslí u dvojic učitelů a studentů učitelství. 96
- Obrázek 6.12.* Průměrná míra bází moci provázejících učitelů. 98
- Obrázek 6.13.* Průměrná míra bází moci studentů učitelství. 100
- Obrázek 6.14.* Průměrná míra bází moci dvojic učitel – student učitelství. 101
- Obrázek 6.15.* Průměrné výsledky škál: Karin a Lenka. 102
- Obrázek 6.16.* Průměrné výsledky škál: Klaudie a Jitka. 103
- Obrázek 6.17.* Průměrné výsledky škál: Zdena a Iveta. 103

Obrázek 6.18.	Průměrné výsledky škál: Klára a Mirka.	104
Obrázek 6.19.	Průměrné výsledky škál: Petr a Jaroslav.	104
Obrázek 6.20.	Průměrné výsledky škál: Viktor a Jindřiška.	105
Obrázek 6.21.	Průměrné výsledky škál: studenti učitelství a provázející učitelé.	
Obrázek 6.22.	Průměrné výsledky škál: studenti učitelství.	107
Obrázek 6.23.	Průměrné výsledky škál: provázející učitelé.	107
Obrázek 10.1.	Střední hodnoty potřeby kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ, řazeno po dvojicích provázející učitel – student učitelství).	
Obrázek 10.2.	Střední hodnoty potřeby kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ, řazeno podle výsledků jednotlivců).	
Obrázek 10.3.	Střední hodnoty managementu chování (BIMS).	
Obrázek 10.4.	Střední hodnoty managementu výuky (BIMS).	
Tabulka 4.1	<i>Vzorek studentů učitelství a provázejících učitelů v terénním výzkumu</i>	38
Tabulka 4.2	<i>Indexy reliability pro škály BM a IM metody BIMS</i>	47
Tabulka 4.3	<i>Fasety a položky NFCS-15-CZ (dle Širůček & Ježek, 2015; Širůček, Tápál, & Linhartová, 2014)</i>	49
Tabulka 4.4	<i>Ukazatele vnitřní konzistence</i>	50
Tabulka 5.1	<i>Popisná statistika škály BM a IM u studentů učitelství a učitelů</i>	57
Tabulka 5.2	<i>T-test pro nezávislé výběry: rozdíly v managementu chování u učitelů a studentů učitelství</i>	58
Tabulka 5.3	<i>T-test pro nezávislé výběry: rozdíl v managementu výuky u studentů učitelství a učitelů</i>	58
Tabulka 5.4	<i>T-test: rozdíl v managementu chování a výuky u studentů učitelství a učitelů</i>	59
Tabulka 5.5	<i>Pearsonovy korelace škály IM a BM u studentů učitelství a učitelů</i>	60
Tabulka 5.6	<i>T-test: rozdíly v řízení třídy dle pohlaví učitelů</i>	60
Tabulka 5.7	<i>T-test: rozdíly v řízení třídy dle pohlaví studentů učitelství</i>	61
Tabulka 5.8	<i>Odpovědi studentů učitelství a učitelů na škále: management chování</i>	63
Tabulka 5.9	<i>Wilcoxonův párový test: Rozdíly v managementu chování studentů učitelství a učitelů</i>	64
Tabulka 5.10	<i>Odpovědi učitelů a studentů učitelství na škále: management výuky</i>	68
Tabulka 5.11	<i>Wilcoxonův párový test: Rozdíly v managementu výuky u studentů učitelství a učitelů</i>	69
Tabulka 5.12	<i>Průměrná míra potřeby kognitivního uzavření studentů učitelství a učitelů</i>	70
Tabulka 5.13	<i>T-test pro nezávislé výběry: Srovnání potřeby uzavření u studentů učitelství a učitelů</i>	71
Tabulka 5.14	<i>Deskriptivní statistika položek škály NFCS-15-CZ</i>	72
Tabulka 5.15	<i>T-test rozdílů v potřebě kognitivního uzavření dle pohlaví</i>	75
Tabulka 5.16	<i>Spearmanův korelační koeficient: potřeba kognitivního uzavření a management výuky</i>	76
Tabulka 5.17	<i>Spearmanův korelační koeficient: potřeba kognitivního uzavření a management chování</i>	77
Tabulka 5.18	<i>Spearmanův korelační koeficient: položky NFCS-15-CZ a řízení výuky</i>	78
Tabulka 6.1	<i>Odpovědi studentů učitelství a učitelů na položky managementu chování</i>	84
Tabulka 6.2	<i>Odpovědi studentů a učitelů na položky managementu výuky</i>	86

Tabulka 6.3	<i>Známka žáků na vysvědčení a spokojenost s ní</i>	99
Tabulka 10.1	<i>Metody</i>	160
Ukázka 7.1.	<i>Studentka učitelství Zdena vyučuje v 6. třídě český jazyk a literaturu.</i>	110
Ukázka 7.2.	<i>Rozhovor se studentkou učitelství Zdenou</i>	112
Ukázka 7.3.	<i>Rozhovor s učitelkou Ivetou</i>	113
Ukázka 7.4.	<i>Rozhovor se studentkou učitelství Zdenou</i>	115
Ukázka 7.5.	<i>Učitelka Iveta provádí s žáky větný rozbor. Žáci nedocházejí ke správné odpovědi.</i>	116
Ukázka 7.6.	<i>Výuka studentky učitelství Zdeny, český jazyk a literatura</i>	117
Ukázka 8.1.	<i>Rozhovor s učitelkou Ivetou (dílčí ukázky)</i>	126
Ukázka 8.2.	<i>Úvodní část jedné z hodin českého jazyka učitelky Ivety</i>	127
Ukázka 8.3.	<i>Druhá natáčená vyučovací hodina českého jazyka učitelky Ivety</i>	128
Ukázka 8.4.	<i>Rozhovor s učitelkou Ivetou</i>	129
Ukázka 8.5.	<i>Studentka Zdena zahajuje čtvrtou pozorovanou hodinu českého jazyka v šesté třídě.</i>	132
Ukázka 9.1.	<i>Jak Petr řeší omlouvání</i>	145
Ukázka 9.2.	<i>Jak Zdena řeší omlouvání</i>	146
Ukázka 9.3.	<i>Jak provázející učitelka Iveta zahajuje hodinu</i>	146
Ukázka 9.4.	<i>Jak Viktor ukončuje hodinu</i>	149
Ukázka 9.5.	<i>Jak provázející učitelka Jindřiška ukončuje hodinu</i>	150
Ukázka 9.6.	<i>Co si žák odnáší z výuky studenta učitelství Viktora</i>	150
Ukázka 9.7.	<i>Co si žák odnáší z výuky provázející učitelky Jindřišky</i>	151
Ukázka 9.8.	<i>Komunikační struktura ve výuce dějepisu studenta Viktora</i>	154
Ukázka 9.9.	<i>Komunikační struktura ve výuce dějepisu učitelky Jindřišky</i>	154
Ukázka 10.1.	<i>Rozhovor s učitelkou Karin</i>	165
Ukázka 10.2.	<i>Rozhovor s učitelem Jaroslavem</i>	166
Ukázka 10.3.	<i>Rozhovor s učitelkou Karin</i>	167
Ukázka 10.4.	<i>Rozhovor s učitelem Jaroslavem</i>	167
Ukázka 10.5.	<i>Rozhovor s učitelkou Ivetou</i>	167
Ukázka 10.6.	<i>Rozhovor s učitelkou Jitkou</i>	168
Ukázka 10.7.	<i>Rozhovor se studentkou učitelství Lenkou</i>	168
Ukázka 10.8.	<i>Rozhovor s učitelkou Karin</i>	169
Ukázka 10.9.	<i>Rozhovor se studentem Petrem</i>	169
Ukázka 10.10.	<i>Rozhovor s učitelkou Ivetou</i>	170
Ukázka 10.11.	<i>Rozhovor se studentkou učitelství Klaudíí</i>	171
Ukázka 10.12.	<i>Rozhovor se studentem Petrem</i>	171
Ukázka 10.13.	<i>Rozhovor s učitelem Jaroslavem</i>	171
Ukázka 10.14.	<i>Rozhovor s učitelkou Karin</i>	172
Ukázka 10.15.	<i>Rozhovor se studentkou učitelství Zdenou</i>	172
Ukázka 10.16.	<i>Rozhovor se studentkou učitelství Klaudíí</i>	172
Ukázka 10.17.	<i>Rozhovor se studentem učitelství Petrem</i>	173
Ukázka 10.18.	<i>Rozhovor se studentem učitelství Petrem</i>	173
Ukázka 10.19.	<i>Rozhovor se studentkou Klaudíí</i>	174
Ukázka 10.20.	<i>Rozhovor se studentkou Lenkou</i>	174

VĚCNÝ REJSTŘÍK

A

agresivní reakce učitele · 19
analýza kvantitativních dat · 54
analýza diskurzu · 53, 122
Aspergerův syndrom · 112
asymetrický vztah · 126
autonomie žáka · 14
autoritativní řešení nekázně · 146

B

Báze moci: verze pro studenty
učitelství · 36, 37
behaviorální přístup · 13, 14
behaviorismus · 5, 13, 24
behavior management · 15

C

classroom management · 11, 12, 18, 188,
189
co-teaching · 166, 169

D

demokratičnost pravidel · 123
deník z praxe · 9, 45
děti · 7, 40, 85, 123, 126, 129, 131, 140,
144, 148, 166, 167, 168, 171, 172,
173, 233, 234, 241, 243, 245, 247
dichotomická pojetí · 13, 137
dichotomie · 13, 14, 23
disciplinační techniky · 20
diskurz · 11, 128, 134, 179
diskurzivní komunita · 121, 130, 132,
135
diskurzivní pole pravidel · 124
diskurz školní třídy · 121
diskurz zaměřený na učitele · 135
dítě · 112, 113, 126

dodržování pravidel · 15, 46, 62, 63, 64,
78, 84, 85, 148, 229, 231, 250
dominance · 18, 53, 126, 128
dotazník bází moci učitele · 9, 186
Dotazník interakčního stylu učitele
(QTI) · 18
dotazníkové šetření · 6, 35, 36, 40
dvougenerační učitel · 109

E

edukační proces · 11, 24
emoce · 20, 151
environment · 12, 14
evidence-based knowledge · 22, 157
expertní moc · 97, 98
expertnost · 21, 22, 119, 137
explicitní modelování · 138
extrakurikulární aktivity · 109, 110

F

fasety a položky NFCS-15-CZ · 49
fáze profesního vývoje · 20, 108, 115,
116, 118, 119, 135
formativní hodnocení · 19
frontální výuka · 66, 67, 237

G

gender · 6, 17, 60
generace · 125
generační mezera · 125

H

hloubkové polostrukturované
rozhovory · 36, 42, 45
humanismus · 5, 13, 24

Ch

choice making · 15, 17

chování žáků · 6, 9, 12, 14, 15, 16, 19, 20,
21, 45, 46, 56, 57, 59, 61, 62, 64, 75,
78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 102, 103,
104, 105, 112, 124, 134, 142, 146,
148, 163, 164, 165, 169, 170, 173,
176, 177, 180, 186

I

implicitní teorie učitele · 26
individualizace a diferenciacce
výuky · 19, 114
informovaný souhlas · 44, 217
inkluze · 12
instructional management · 15, 16, 34,
45, 56, 69, 188, 229, 231
instruování · 52, 65, 90, 116, 128, 132,
133
interakce · 34, 44, 80, 90, 91, 133, 153,
178
interdisciplinární · 11, 12
interpersonální přístup · 17
interpersonální teorie · 17, 18, 19
interpretační repertoáry · 53, 121, 122,
123, 126, 131, 134, 179

K

kázeň · 11, 12, 19, 113, 232, 241, 244
kázeňské intervence · 113
klíma třídy · 20, 130
kódování · 52, 53, 122
kompetence · 27, 28, 29, 140, 157, 177,
182, 184
komunikace se žáky · 152, 153
komunikace ve výuce · 53, 121
komunikační pravidla · 147
komunikační repertoáry · 121
komunitní kruhy · 124
konstruktivismus · 14, 115, 134
konstruktivistické prvky · 115
konstruktivistické přístupy · 114
kultura školy · 166

M

management chování · 12, 13, 16, 23,
24, 52, 60, 61, 63, 77, 80, 82, 85, 102,
103, 108, 109, 110, 111, 114, 119,
120, 130, 148, 164, 176
management výuky · 5, 12, 13, 15, 16,
17, 23, 52, 60, 61, 68, 76, 102, 106,
110, 114, 117, 118, 119, 120, 176,
177
mechanismu odročení · 113
mechanismus řešení kázeňských
problémů · 113
mentoring · 26, 158
mimotřídní autorita · 113
míra řízení · 59, 75, 76, 80, 86, 103, 105,
164
moc · 2, 11, 21, 51, 53, 97, 99, 100, 101,
102, 103, 104, 105, 109, 112, 121,
140, 142, 145, 168, 171, 172, 177,
219, 226, 233, 235, 237, 242, 243,
244, 254, 255, 256
mocenské báze učitelů · 98, 99
mocenské pozice · 53, 126
mocenské rituály · 126
modelování · 137, 138, 139, 143, 146,
148, 150, 156, 178
modely profesního vývoje učitelů · 21
multimethod design · 42

N

nálepkování žáků · 113, 114
nekázeň · 15, 17, 19, 20, 112, 117, 124
nepřímé výchovné působení · 12
nerovnost · 53, 126

O

oborové znalosti · 23, 167
odměňovací moc · 51, 104, 105
osvědčené postupy · 66, 138

P

paralelizace činností · 117

P

pedagogické myšlení · 9, 22, 26, 186
 plány výuky · 116
 podpora provázejícího učitele · 23
 potřeba kognitivního uzavření · 5, 7, 9,
 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 40, 48, 50,
 52, 70, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82,
 91, 92, 93, 101, 102, 105, 106, 108,
 139, 141, 147, 152, 159, 160, 162,
 163, 164, 165, 167, 169, 170, 171,
 175, 177, 180, 186, 187, 249
 potřeba uspořádání a pořádku · 93
 potřeba kognitivního uzavření
 učitelů · 10, 106, 187
 pozitivní chování žáků · 12
 pozitivní klima třídy · 17
 pozitivní vztahy učitele a žáků · 15
 pozorování zprostředkované
 z videozáznamu · 43
 preference předvídatelnosti · 74, 93
 pregraduální příprava učitelů · 136, 183
 proaktivní · 5, 13, 15, 17, 19, 23, 24, 52,
 109, 111, 112, 114, 137, 176, 186
 proaktivní řízení třídy · 111, 112
 proces učení · 12, 19, 125, 126, 134, 137,
 143
 procesy modelování · 137
 produktivní kultura vyučování
 a učení · 19
 profesní učení · 137, 138, 139, 143, 144,
 152, 156, 178, 182
 profesní dovednosti · 136, 139, 143, 144,
 149, 156, 178, 184
 profesní praxe · 150, 158
 profesní připravenost · 11, 23, 180
 profesní příprava · 27, 139, 145, 157, 177
 profesní učení studentů učitelství · 138,
 152
 profesní vidění · 22
 profesní vývoj · 21, 137
 prototypický model expertnosti · 21

provázející učitelé · 1, 2, 9, 10, 33, 34, 35,
 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 52,
 54, 56, 57, 59, 65, 66, 67, 69, 70, 71,
 73, 74, 75, 79, 81, 82, 86, 91, 92, 94,
 97, 98, 101, 106, 107, 119, 136, 137,
 138, 139, 140, 142, 144, 145, 146,
 150, 152, 156, 158, 159, 160, 161,
 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168,
 169, 170, 171, 172, 175, 176, 178,
 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187
 prožívání diskomfortu · 48, 70, 95
 přístup zaměřený na učitele · 122, 129
 přístup orientovaný na žáka · 133, 134
 přístup zaměřený na žáka · 129,

R

reakce na nekázeň · 15, 19
 reaktivní řízení · 48, 112, 113
 reaktivní strategie řízení třídy · 17, 19,
 20, 23, 52
 reaktivní strategie učitele · 19, 24
 referenční moc · 51, 97
 reflektivní deník · 5, 35, 37, 43, 45
 reflektivní praktik · 144, 178
 reflektované praxe · 156
 reflexe · 27, 28, 35, 38, 40, 43, 45, 51,
 112, 120, 136, 138, 139, 142, 144,
 145, 147, 150, 152, 153, 155, 156,
 178, 179, 180, 181, 184
 replikování postupů · 115
 represe · 125
 reprodukce řízení třídy · 9, 186
 reprodukce vztahu · 113, 149
 reprodukce diskurzu · 139, 142, 148
 reprodukce struktury hodiny · 139, 148
 reprodukování diskurzu · 142
 rituál omlouvání · 126, 132, 134, 145
 rituály · 126, 131, 133, 134, 139, 148
 rodiče žáků · 109, 113
 role asistenta pedagoga · 111
 role garanta vědění · 123

role praktikanta · 21, 109, 110, 111, 115,
118, 119, 140, 142
role učitele · 111, 119, 126, 129, 131,
165, 179
rozvoj profesních dovedností · 134, 136,
140
rutinizace · 117

Ř

řízení třídy · 3, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14,
15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44,
45, 48, 52, 53, 56, 60, 61, 63, 66, 69,
70, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 91, 97,
105, 106, 108, 111, 113, 114, 116,
119, 120, 121, 122, 123, 124, 125,
126, 128, 129, 131, 132, 133, 134,
136, 138, 139, 141, 142, 143, 145,
156, 176, 177, 178, 179, 180, 181,
182, 186, 187, 215, 229, 230, 231,
232, 235, 236, 239, 242, 243, 249

S

sebedůvěra · 23, 143, 177
sebeřízení · 17
self-efficacy · 16, 23
skupinová práce · 66, 67, 80, 81, 89, 90,
115, 129, 174
socializace · 108, 121
sociální role · 21, 113, 116
sociální vztahy · 31, 136
soubor pravidel pro efektivní řízení
výuky · 11
stanovování pravidel · 34, 85
strategie učitele při řízení třídy · 13
student učitelství · 5, 23, 35, 41, 44, 45,
52, 58, 60, 61, 63, 64, 69, 79, 80, 83,
86, 87, 89, 92, 93, 95, 101, 106, 108,
118, 119, 138, 139, 140, 142, 143,
144, 146, 147, 149, 150, 152, 153,
156, 160, 161, 169, 170, 180, 181,
218, 236, 249

subjektivní teorie učitelů · 16
subtilní disciplinační mechanismy · 125
suportivní chování učitele · 18
syndrom vyhoření · 21, 34

Š

škála Báže moci: verze pro učitele · 36
Škála managementu chování a výuky · 7,
35, 36, 45, 46, 249
Škála potřeby kognitivního
uzavření · 35, 36
školní třída · 108
školní úspěšnost · 12, 16
šok z reality · 11, 181

T

tandemová výuka · 143, 179
tazatelské schéma · 7, 45, 229, 231
tematické kódování · 52, 53
tendence k trvalosti · 31
tendence k naléhavosti · 30
teoretické koncepty učitelského
myšlení · 27
teorie laické epistemologie · 29
teorie řízení třídy · 12
teorie sociálního učení · 138
teorii modelování · 138
terénní výzkum · 35, 36
time management · 116
transmisivní výukové
metody · 129, 123
transmisivní přístup · 128
transmisivní způsob výuky · 133
triangulace · 35
třídnická hodina · 109
třídní kontext · 113
třídní samospráva · 125

U

učitelova expertnost · 22
učitelské myšlení · 26, 32, 177

U

učitelská praxe · 23, 39, 119, 135, 140,
141, 142, 147, 152, 156, 180, 181,
182
učitelský registr · 121
udržování kázně · 15, 86
uptake · 118
usilování o uzavření situace · 95
uzavřenost myslí · 49, 74, 95, 96

V

vedení žáků · 65, 90
vrstevnické hodnocení · 129
vrstevnické učení · 17
vstup provázejícího učitele · 110, 143
vytváření pravidel · 85
výuková komunikace · 152
výukové cíle · 16, 128, 179
výukové metody · 16, 18, 123
výukové situace · 76, 113, 118, 173, 180
výukovou komunikaci · 155
vývojová fáze · 20
vzdělavatelé učitelů · 137, 138
vztahy mezi učiteli a žáky · 15

W

well-being · 16

Z

začínající učitelé · 21, 22, 37, 145
zapojování žáků · 65, 148
zdatnost učitele · 16
zkušenosti učitelé · 22, 39, 141
zlomová událost · 158
zpětná vazba · 16, 17, 18, 22, 79, 118,
140, 143, 144, 145, 149, 156, 157,
167, 173, 178, 242, 244
zviditelňování učení · 19
zvládání třídy · 14

Ž

žák · 13, 14, 16, 62, 63, 64, 77, 78, 84, 97,
98, 99, 100, 112, 113, 122, 126, 131,
145, 150, 151, 163, 210, 219, 249,
250, 255
žakovská volba · 133
žakovský registr · 121

O AUTORECH

doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D.

Působí na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (PdF MU) v Brně, kde vyučuje metodologii pedagogického výzkumu a zabývá se výzkumem vyučování. Je spoluautorkou několika monografií o strategiích učení a monografie *Z posluchárny za katedru. Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* (2015). Je autorkou studií věnovaných pedagogii, strategiím učení a metodologii pedagogického výzkumu.

doc. Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D.

Pracuje na katedře pedagogiky PdF MU. Vyučuje teorii výchovy a metodologii pedagogického výzkumu. Odborně se zabývá kvalitativním výzkumem sociálních jevů ve výchově a vzdělávání. Je autorkou řady výzkumných studií v domácích i zahraničních odborných časopisech. Publikuje také koncepční studie z oblasti učitelského vzdělávání.

PhDr. Josef Lukas, Ph.D.

Působí jako odborný asistent katedry psychologie PdF MU a zároveň externě vyučuje psychologii na katedře psychologie Fakulty sociálních studií a na Přírodovědecké fakultě MU. K jeho profesním zájmům patří komunikace a interakce učitele a žáka, profesní a osobnostní vývoj učitele, identita učitele, analýza internetových stránek škol, diagnostika sociálního prostředí školy a evaluace škol či psychologie vedení a vůdcovství. Je spoluautorem monografie *Psychologie vůdcovství* (2008).

Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.

Je vedoucím katedry psychologie PdF MU. Vyučuje pedagogickou a sociální psychologii a diagnostiku. Výzkumně se zabývá adolescencí, klimatem školy a otázkami vzdělávání učitelů. Je autorem diagnostických nástrojů a evaluačních nástrojů pro školy a dalších studií z oblasti vzdělávání učitelů a pedagogické psychologie.

Mgr. Lucie Škarková, Ph.D.

Působí jako odborná asistentka na katedře pedagogiky PdF MU. Vyučuje sebezkušenostní přípravu na profesi a pedagogickou komunikaci, vede reflektivní semináře k praxím a supervize studentských praxí. Zabývá se mentoringem, supervizí a vzděláváním dospělých. Je spoluautorkou knih *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy* (2015), *Dobrý začátek: ověřené postupy pro učitelky mateřských škol* (2015), *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy* (2015) a *Malotřídní školy v České republice* (2010).

Mgr. Tomáš Kohoutek, Ph.D.

Působí na Katedře psychologie PdF MU. Vyučuje vývojovou psychologii a pedagogicko-psychologickou diagnostiku. Zabývá se psychometrikou, diagnostikou a strategiemi zvládnání zátěže. Je spoluautorem knih *Psychologie katastrofické události* (2009), *Z posluchárny za katedru* (2015), *Chtějí zůstat, nebo odejít?* (2017) a evaluačních nástrojů pro školy.

PhDr. Petr Květon, Ph.D.

Pracuje jako výzkumný pracovník na Psychologickém ústavu Akademie věd a jako odborný asistent na Katedře psychologie PdF MU, kde vyučuje výzkum v pedagogické praxi. Mezi jeho výzkumné zájmy patří rozličné přístupy k měření v psychologii a publikoval na toto téma vícero studií v mezinárodních časopisech.

doc. Mgr. Stanislav Ježek, Ph.D.

Pracuje na Katedře psychologie Fakulty sociálních studií MU a je výzkumným pracovníkem Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny FSS MU. Vyučuje metodologii výzkumu, statistiku a psychodiagnostiku. Zabývá se psychosociálním klimatem školy, kvalitou života, dospíváním, autonomií a konstrukcí diagnostických nástrojů. V těchto oblastech publikoval řadu studií a monografií.

ŘÍZENÍ TŘÍDY: STUDENTI UČITELSTVÍ A JEJICH PROVÁZEJÍCÍ UČITELÉ

Kateřina Vlčková, Kateřina Lojdová, Josef Lukas, Jan Mareš, Lucie Škarková,
Tomáš Kohoutek, Petr Květon, Stanislav Ježek

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77, Brno

Jazyková korektura: Mgr. Blanka Vaculík Pravdová, Ph.D.; Ailsa Marion Randall, M.A.
(summary); Dagmar Vůjtová (přílohy, odkazy)

1., elektronické vydání

Návrh obálky a sazba Metoda spol. s r. o., Hluboká 14, 639 00 Brno

ISBN 978-80-210-9652-3

Úspěšnost v řízení třídy je jedním z faktorů, které u začínajících učitelů rozhodují o tom, zda setrvají v profesi, a u zkušenějších učitelů o jejich spokojenosti s profesí. Začínající učitelé se často cítí na řízení třídy studiem nepřipraveni, a to i přes to, že absolvují praxe na školách. Není-li však učitel s to řídit úspěšně třídu, nevytváří podmínky pro efektivní učení žáků. Cílem monografie je přispět k poznání řízení třídy u studentů učitelství a u jejich provázejících učitelů při výuce na druhém stupni základní školy. Řízení třídy jsme zkoumali pomocí pozorování, rozhovorů a dotazníků a sledovali je z hlediska chování žáků, vedení výuky, reaktivních i proaktivních strategií. Výsledky ukazují také vztah mezi osobnostní charakteristikou potřeby kognitivního uzavření a řízením třídy.