




## 9. Management třídy u studentů učitelství a jejich provázejících učitelů: smíšený výzkum

---

Kateřina Vlčková , Kateřina Lojdová , Jan Mareš 

Příspěvek představuje smíšený výzkum managementu třídy u studentů učitelství a jejich provázejících učitelů na druhém stupni základního vzdělávání. V jednotlivých kapitolách ukazuje, jak lze propojovat teorie, data a zjištění kvantitativního výzkumu (Škály managementu chování a výuky; Škály potřeby kognitivního uzavření; škály Báze moci) a kvalitativního výzkumu (pozorování, rozhovorů a reflektivních deníků). Zaměřuje se na metodologické aspekty užití spárovaných dat od šesti studentů učitelství a jejich šesti provázejících učitelů v kvalitativním, terénním výzkumu (videostudii) v kontextu širšího, dotazníkového šetření studentů učitelství ( $n = 145$ ) a jejich provázejících učitelů na praxi ( $n = 123$ ). Příspěvek může sloužit jako ukázka konkrétní realizace smíšeného výzkumu. Obsahově je zajímavé současné pojetí managementu třídy ve vazbě na relativně stálou osobnostní charakteristiku potřebu kognitivního uzavření. Tento koncept zatím nebyl v pedagogickém výzkumu a praxi aplikovaný, přitom se ukazuje jako klíčová determinanta mnoha aspektů lidského jednání, včetně managementu třídy a jeho osvojování. Nové poznatky o managementu třídy jsou relevantní pro současné vzdělávání studentů učitelství.

### 1 Východiska

Management třídy (classroom management) lze 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.

Vytvořili jsme tři dichotomická pojetí managementu třídy (Lukas & Lojdová, 2018), která vycházejí především z bohaté zahraniční odborné literatury. První dichotomie mapuje obecné základní přístupy k managementu 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 managementu třídy: proaktivní a reaktivní.

V behaviorálním přístupu k managementu třídy se většinou vychází ze základních psychologických přístupů k učení, jako je negativní a pozitivní posilování či zaměření na vyhasínání nežádoucího chování. Pokud hovoříme o humanistickém

přístupu k managementu třídy, hlavním principem se jeví konstruktivismus, především se svým důrazem na podporu autonomie žáka.

Management výuky se odehrává v sociálním kontextu, který tvoří pravidla pro sociální interakci ve školní třídě. Management výuky zahrnuje kompletní výstavbu výukové jednotky: výukové cíle, výukové obsahy, výukové metody, hodnocení, zpětnou vazbu pro žáky atd.

Strategie managementu třídy lze rozdělit na ty, které jsou zaměřeny především na předcházení neukázněnému chování a nespolupráci, a na ty, které spíše řeší již existující nekázeň a nespolupráci. Hovoříme proto o proaktivních a reaktivních strategiích managementu třídy.

V našem výzkumném projektu (Vlčková, Lojdová, Lukas, Mareš, Škarková, Kohoutek, Květon, & Ježek, 2020) pojmáme management třídy 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 managementu třídy, kterou však uchopujeme zejména přes sociální a didaktickou rovinu výuky a také prostřednictvím konstruktů potřeby kognitivního uzavření.

Konstrukt potřeby kognitivního uzavření (need for closure, NFC) zavedl Kruglanski (1990) v kontextu kognitivně-motivačních aspektů rozhodování, vyhledávání a zpracování informací. Definoval ji jako individuální potřebu nalézt definitivní odpověď na určité téma tak, aby se jedinec vyhnul subjektivně nepříjemné nejednoznačnosti, nejistotě a zmatku. Potřeba se projevuje tlakem na kognitivní uzavření a jeho udržení. Ovlivňuje vnímání, interpretaci jevů a rozhodování. Představuje (relativně) stabilní dispoziční osobnostní rys, který může být situačními vlivy dočasně zesílen (časový tlak, stres), či oslaben (obava z chyby kvůli překotnému úsudku). Potřeba kognitivního uzavření je posilována vnímaným užitekem z uzavření nebo nevýhodami z neuzavření tématu. V posledních desetiletích bylo tímto konstruktem vysvětlováno mnoho jevů především v psychologii (konformita, autoritářství, rozhodování, konzervatismus, postoj k inovacím, předsudky, projekce sociálních norem, moralita, kognitivní procesy aj.). Pedagogické aplikace jsou ojedinělé a v českém prostředí nejsou k dispozici. Náš výzkum se proto zaměřoval na vztah potřeby kognitivního uzavření a managementu třídy a vedení studenta učitelství na praxi.

## 2 Rámec výzkumu

V tomto textu představíme metodologický postup základního výzkumu, který řešil téma managementu třídy u studentů učitelství na praxi a jejich provázejících učitelů. Management třídy byl dáván do vztahu s potřebou kognitivního uzavření studenta učitelství/ učitele.

## 2.1 Výzkumné otázky

Zajímalo nás, jak studenti učitelství na praxi a jejich provázející učitelé na druhém stupni základní školy třídu řídí, konkrétně které strategie managementu třídy používají, jak na ně reagují žáci, jak reflektují studenti učitelství a učitelé svůj management třídy, jaké mají pojetí managementu třídy a jak se toto pojetí odráží v jejich managementu třídy. Dále jsme zkoumali, zda a jak souvisí potřeba kognitivního uzavření s managementem třídy a jakým způsobem se studenti učitelství učí od provázejících učitelů třídu vést.

## 2.2 Design výzkumu, metody sběru dat, vzorek

Na tyto výzkumné otázky jsme odpovídali pomocí smíšeného výzkumu, který umožňoval lepší pochopení tématu než pouze jeden z přístupů – kvalitativní či kvantitativní (Creswell & Plano Clark, 2007). Kvantitativní a kvalitativní přístup byl kombinován na všech úrovních výzkumu – na úrovni teoretických přístupů, metod sběru dat i analytických a interpretačních postupů (Vlčková & Lojdová, 2016).

Dominantní status (Creswell, 1995) v našem smíšeném výzkumu mělo kvalitativní šetření ve formě videostudie. Jeho cílem bylo popsat pojetí managementu třídy (rozhovory, reflektivní deníky z praxí) a vlastní management třídy (porozprávání s celkem 72 videozáznamy z učitelské a žákovské kamery) šesti studentů učitelství a jejich šesti provázejících učitelů ve výuce dějepisu a češtiny na druhém stupni základní školy. Do terénního výzkumu bylo vnořeno (Creswell & Plano Clark, 2007) kvantitativní dotazníkové šetření, které zjišťovalo pohled šesti studentů učitelství a jejich provázejících učitelů na vlastní management třídy, jejich deklarovanou potřebu kognitivního uzavření a pohled 133 žáků jimi vyučovaných tříd na báze moci (dle teorie Frenche a Ravena, 1959) těchto šesti studentů učitelství a šesti učitelů.

Vedle terénního, kvalitativního výzkumu jsme realizovali širší, kontextové dotazníkové šetření managementu třídy a potřeby kognitivního uzavření u celého prvního ročníku studentů navazujícího magisterského studia učitelství pro druhý stupeň základní školy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (základní soubor  $N = 231$ ; návratnost 63 %, tj.  $n = 145$ ) a jejich provázejících učitelů v Brně a okolí ( $n = 123$ ). Tato data nám pomohla zasadit terénní, kvalitativní výzkum do širšího kontextu dané populace.

Před začátkem výzkumu jsme nejprve adaptovali Škálu managementu chování a výuky pro učitele základní školy a studenty učitelství (psychometrické vlastnosti viz Vlčková, Květon, Ježek, Mareš, & Lojdová, 2019). Škála potřeby kognitivního uzavření byla již adaptována na české podmínky kolegy z Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity (NFCS-15-CZ: Širůček & Ježek, 2015; Širůček et al., 2014, později také Ježek & Širůček, 2020), takže jsme ověřovali její strukturu pro specifický vzorek učitelů a studentů učitelství (psychometrické

vlastnosti viz Vlčková, Ježek, Kohoutek, & Mareš, 2019). Dále jsme využili námi již adaptovaných škál pro žáky druhého stupně Báze moci: verze pro studenty učitelství – BMS (psychometrické vlastnosti viz Vlčková, Mareš, & Ježek, 2015) a Báze moci: verze pro učitele – BMU (psychometrické vlastnosti viz Vlčková, Mareš, Ježek, & Šalamounová, 2017), kterými jsme zjišťovali žákovské vnímání vybraných aspektů výuky učitelů a studentů učitelství na praxi. Adaptace i ověřování škál proběhly dle požadavků EFPA (2013) a doporučení Hambletona, Merendy a Spielbergera (2005) a zahrnovaly explorační a konfirmační faktorovou analýzu, položkovou analýzu a reliabilitu škál.

Deklarovaný management třídy v oblasti výuky a chování žáků jsme měřili pomocí české adaptace škály Behavior and instructional management scale – BIMS (Martin & Sass, 2010). Škála se skládá ze dvou subškál – managementu chování (BM – behaviour management) a managementu výuky (IM – instructional management). Položky krátké verze subškály managementu chování zjišťují, zda učitel intervenue, když žáci bez vyzvání mluví, omezuje povídání žáků mezi sebou, 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, jestli učitel dle svých výpovědí využívá spolupráce žáků ve výuce, skupinovou práci, podporuje interakci žáků ve výuce, využívá žákovské podněty pro tvorbu projektů, přizpůsobuje výuku potřebám žáků a podporuje aplikaci poznatků do praxe.

Škála potřeby kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ; Ježek & Širůček, 2020) vychází z krátké 15položkové verze Need for Closure Scale – NFCS (Roets & Van Hiel, 2011), která navazuje na nástroj Websterové a Kruglanského (1994). Škála je jednodimenzionální, staví na pěti fasetách konstruktů: (1) preferenci řádu a struktury v prostředí, (2) preferenci předvídatelnosti, (3) rozhodnosti jako usilování o uzavření, tlaku dospět k rozhodnutí, (4) prožívání diskomfortu z nejednoznačnosti a (5) uzavřenosti myslí, tj. neochotě konfrontovat své závěry s alternativními nebo nekonzistentními fakty. Českou validaci provedli Ježek a Širůček (2020) na celkovém vzorku 2 772 respondentů ve věku 16 až 43 let.

Škála Báze moci je 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 (více viz Lojdová, Šalamounová, & Bradová, 2015).

Výzkumný vzorek studentů učitelství a jejich provázejících učitelů jsme volili záměrně, jelikož nás zajímalo neprobádané téma managementu třídy studenty učitelství na praxích a jak je vedou provázející učitelé. Zároveň se také málo ví o tom, jak vedou třídu zkušení provázející učitelé. Současně je koncept potřeby kognitivního uzavření v pedagogice zatím neaplikovaný. V oblasti managementu třídy se dá navíc na základě literatury z jiných sociálněvědních oblastí (viz výše) předpokládat, že potřeba kognitivního uzavření ovlivňuje management třídy.

## 2.3 Postupy analýzy dat

Analytické postupy korespondovaly s konkrétním výzkumným přístupem (kvalitativní a kvantitativní). Hlavní data pocházela z videozáznamů výuky. Videozáznamy byly přepsány do transkriptů podle transkripčních pravidel protokolu vyučovací hodiny (Janík & Miková, 2006; Lefstein & Snell, 2014). Podobně byly přepsány rozhovory. Před kódováním proběhl zácvek sedmi kódovatelů s cílem dosáhnout základní shody v tom, jak se management třídy a potřeba kognitivního uzavření v datech projevuje. Po shodě na jednotce analýzy, podobě kódování (tematické, otevřené) a druhu analýzy probíhalo kódování v Atlas.ti pomocí kombinace tematického (Braun & Clarke, 2006) a otevřeného kódování (Strauss & Corbin, 1999; Švaříček & Šedová, 2010).

Tematickým, deduktivním kódováním jsme organizovali a sumarizovali data (Braun & Clarke, 2006), tj. sledovali jsme kategorie managementu třídy dle našich výzkumných otázek (např. pojetí managementu třídy, postupy managementu 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 managementu třídy, management chování a management výuky či verbální a nonverbální management třídy). Kódovali jsme výskyt situace či události (event sampling). Ve struktuře výzkumných otázek jsme sestavili medailonky šesti dvojic studenta učitelství a jeho provázejícího učitele. Také jsme napříč všemi daty kódovali data k jednotlivým výzkumným otázkám vždy jedním až dvěma výzkumníky.

Navazující otevřené, induktivní kódování mělo za cíl nalézt v datech nové a neočekávané jevy, dílčí charakteristiky a interpretace, které jsme pak uspořádali do vztahů a interpretovali (Lojdová, 2020). Dalšími analytickými postupy byly konstantní komparace a analytická indukce.

Část dat (o socializaci studenta učitelství do diskurzivní komunity třídy; Lojdová, 2019) byla analyzována postupy kritické diskurzivní psychologie (CDP) zaměřenými na interpretační repertoáry mluvčích a jejich důsledky v jednání (Parker, 2002; Potter & Wetherell, 1995), tj. popsali jsme interpretační repertoáry managementu třídy a jejich souvislosti s výukou. K analýze interpretačních repertoárů z rozhovorů bylo využito techniky interpretativní fenomenologické analýzy (IPA; Smith & Osborn, 2015) trojího kódování dat: deskriptivního, jazykového a konceptuálního. Nejprve vznikaly, při opakovaném pročitání rozhovorů, deskriptivní poznámky. Ve druhé fázi jsme kódovali lingvistické strategie (srov. Cazden & Beck, 2003; Weller, 2018). V konceptuální fázi analýzy jsme z kódů a poznámek vytvářeli konceptuální kategorie, které se staly jádrem tzv. interpretačních repertoárů. K analýze videozáznamů a transkriptů výuky byly využity postupy kritické analýzy diskurzu třídy (critical classroom discourse analysis, CCDA), tj. kódovány byly znaky diskurzu, které se mohou skrývat za tím, co bylo řečeno (Bloome et al., 2004). Kritická dimenze CCDA byla zaměřena na

vyjadřování moci, nerovnosti či dominance v diskurzu (Brooks, 2016). Výsledkem kombinace metod sběru a analýzy dat byl komplexní popis výukových praktik studentky a provázející učitelky (CCDA) v kontextu jejich individuálního prožívání a pojetí managementu třídy (IPA).

V celém výzkumu obecně jsme při analýze dat a především interpretacích výsledků propojovali kvalitativní i kvantitativní přístup smíšeného výzkumu (Tashakkori & Teddlie, 2003). Při kódování byly využity charakteristiky managementu třídy a potřeby kognitivního uzavření z teorie a konkrétní položky postupů managementu třídy námi adaptované Škály managementu chování a výuky BIMS (Vlčková, Květon, Ježek, Mareš, & Lojdová, 2019), Škály potřeby kognitivního uzavření NFCS-15-CZ (Širůček & Ježek, 2015; Širůček, Tápal, & 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 byla dokládána a orámována dotazníkovými zjištěními, kvantitativní zjištění byla dokreslována kvalitativními.

Kvantitativní data vnořená do kvalitativního šetření byla z dotazníků, které vyplňovali studenti učitelství a jejich provázející učitelé (BIMS, NFCS-15-CZ), a z dotazníků na žákovskou percepci moci studentů učitelství (BMS) a provázejících učitelů (BMU) ve školní třídě. Analýza kvantitativních dat proběhla v programu Statistica (verze 13) a zahrnovala základní deskriptivní statistiky (mediány, průměry, četnosti atd.).

V širším, kontextovém dotazníkovém šetření (149 párů<sup>1</sup> studentů učitelství a jejich provázejících učitelů) byla použita deskriptivní statistika, testy rozložení dat (Kolmogorovův-Smirnovův), korelace (Pearsonův korelační koeficient, Spearmanův koeficient pořadové korelace) a orientačně testy rozdílů (t-test pro nezávislé výběry s Cohenovým *d* a Hedgesovým *g* pro výpočet velikosti účinku; ANOVA s post-hoc testy, Wilcoxonův párový test s Kerbyho vzorcem pro výpočet velikosti účinku). V programu R a MPlus (verze 6) byly počítány regresní modely, konfirmační a explorační faktorové analýzy a reliabilita škál. Vzhledem k tomu, že jsme neanalyzovali data z náhodného výběru a používali vícero párových testů, je třeba interpretovat výsledky testů rozdílů s rezervou.

### 3 Realizovaný postup a jeho výzvy

Management třídy byl v námi zvolené podobě (management chování a výuky) relativně nezkoumaným tématem, což se projevilo v obtížích s teorií a terminologií (např. zavedený termín řízení třídy versus management třídy/výuky). Složitější bylo pak např. použití škály BIMS, která byla v originální verzi konstruovaná

---

1 Některé páry neměly oba členy, tj. nebyla data k učiteli nebo studentovi.

na vysokou reliabilitu, takže nepokrývala některé klíčové položky dané teorie relevantní pro české prostředí. Do budoucna by bylo vhodné zvážit např. další úpravu subškály managementu výuky.

Limitem výzkumu pomocí videostudie bylo, že data ukazovala do jisté míry výuku ovlivněnou přítomností kamer a výzkumníka. Situace byla kompenzována dotazem na typičnost vyučovací hodiny v dotazníku a rozhovoru. V našem případě se studenti učitelství a učitelé nestíhali speciálně připravovat vzhledem k dalším pracovním povinnostem (viz rozhovory) a žáci si kamery všímali spíše o přestávce (terénní poznámky).

Zákonní zástupci (obvykle rodiče) žáků podepisovali informované souhlasy, které vybíral provázející učitel. Limitem našeho výzkumu bylo, že žáci, kteří neměli souhlas s natáčením, byli ze záběru kamer vyloučeni a třída tedy měla částečně jiné uspořádání než běžně.

Limitem našeho výzkumu také bylo, že studenti učitelství byli na praxích pouze krátce a fungovali v zapůjčené roli. Učitelé byli loajálnější ke třídě a žákům než ke studentům učitelství a jejich mentorování, i když obě role balancovali. Informace žáků o bázích moci studenta učitelství byly tedy limitované krátkým časem studenta učitelství ve třídě. Každý výzkum je však uměním možného a náš výzkum ukazuje, jak žáci studenta učitelství v tak krátkém čase vnímali.

## 4 Hlavní zjištění

Díky Škále managementu chování a výuky jsme v širším kontextovém šetření studentů učitelství a jejich provázejících učitelů na druhém stupni základní školy zjistili, že obě skupiny respondentů deklarují, že strategie managementu třídy v ČR poprvé měřené touto škálou používají. Učitelé reportovali silnější míru managementu třídy než studenti učitelství u nich na praxi. K interpretaci tohoto zjištění nám pomohlo terénní kvalitativní šetření (pozorování, rozhovory, deníky) a náš předchozí výzkum moci ve školní třídě (Vlčková, Lojdová, Lukas, Mareš, Šalamounová, Kohoutek, Bradová, & Ježek, 2015). Silnější míra managementu třídy u učitelů je přirozená, jelikož žáky znají, vědí, k jakým následkům vedou jednotlivé pedagogické situace, a na rozdíl od studentů na praxi disponují regulérní legitimní mocí, nejen propůjčenou (srov. Lojdová, 2015). Studenti učitelství se s tím, jak řídit třídu, teprve seznamují. Zatím zkouší řídit oblast chování žáků pomocí různých postupů z vlastní zkušenosti jako žáka, z literatury a od provázejících učitelů.

Rozdíl mezi učiteli a studenty učitelství se neukazovaly konkrétně v míře didaktického managementu výuky, ale v managementu chování žáků. U tohoto výsledku je třeba brát v potaz, že obsah škály didaktického managementu výuky je pro české prostředí velmi specifický a do budoucna by si zasluhoval úpravy. Nepokrývá celou oblast didaktického managementu třídy, soustřeďuje

se především na skupinovou práci, diskusi a podporu aktivity žáků. Výzvou pro další výzkumy je vytvořit českou škálu managementu třídy.

Dále se ukázalo, že míra řízení v oblasti chování žáků je obecně větší než míra didaktického řízení výuky, která je dle Martinové a Sassa (2010), autorů originálního nástroje, operacionalizována následovně: čím vyšší je participace žáků na výuce, tím nižší je míra řízení třídy učitelem.

Výsledky naznačují, že provázející učitel na praxi ovlivňuje management chování žáků studentů učitelství. Čím vyšší míru řízení v oblasti chování žáků reportoval provázející učitel, tím vyšší míru reportoval i student učitelství. Míra didaktického řízení výuky studentem na praxi nesouvisela s tím, jak moc třídu řídil učitel. Studenti tedy asi mají možnost vyzkoušet si různé postupy.

Ve výzkumu jsme sledovali i některé proměnné potenciálně intervenující do managementu třídy, např. se ukázalo, že čím delší vyučovací praxi učitelé měli, tím silněji třídu řídili, konkrétně např. více vyžadovali dodržování kázně, usměrňovali žáky k práci na úkolu, používali kázeňská pravidla a vyžadovali jejich dodržování. Může se však jednat o generační rozdíl, nejen vliv délky praxe. Délka praxe nesouvisela s mírou didaktického managementu třídy (podporou interakce mezi žáky a diskuse...).

Z hlediska potřeby kognitivního uzavření se učitelé a studenti učitelství nelišili od nespécifické populace dospělých v ČR. K závěru nám zde pomohly populační normy od Ježka a Širůčka (2020). Nedochozí tedy k samovýběru do učitelské profese. Souvislost potřeby kognitivního uzavření s managementem třídy náš výzkum doložil. U studentů učitelství v obou oblastech managementu výuky i chování žáků, u učitelů v míře řízení oblasti chování žáků. Čím vyšší potřebu kognitivního uzavření student/učitel reportoval, tím silněji třídu řídil. V regresním modelu se potřeba kognitivního uzavření ukázala jako statisticky významný prediktor obou oblastí managementu třídy, těsnější vztah byl u managementu chování.

Ve srovnání medailonků šesti studentů učitelství a šesti provázejících učitelů, vytvořených z dat ze škál, se vazba potřeby kognitivního uzavření na management třídy nebo báze moci neukazovala. Učitelé v našem kvalitativním šetření měli potřebu kognitivního uzavření spíše nižší (3), střední (2) a jeden vysokou. Celkově byl náš vzorek pestrý co do různých kombinací potřeby kognitivního uzavření, bázi moci a managementu třídy. Rozdíly mezi dvojicemi učitel–student mohou být inspirací mezi nimi navzájem, ale mohou vést i ke vzájemnému nepochopení.

V kvalitativním šetření se ukázala preference strukturovaného formátu výuky (přesná náplň, faktografická povaha učiva, frontální způsob předávání) u učitelů a studentů učitelství s vyšší mírou kognitivního uzavření. Nižší a střední míra souvisela s vyšší flexibilitou a rámováním neočekávaných situací i s oceňováním dialogických a aktivizačních forem výuky.

Další výsledky kvalitativního šetření ukazují, že studenti učitelství se primárně zaměřují na oblast didaktického managementu výuky, kde mohou demonstrovat



svou expertnost obsahovou a z hlediska metodických postupů, přestože vzhledem k fázi profesního vývoje a obeznámenosti s žáky má výhodu provázející učitel. Na oblast managementu chování je pro studenty obtížnější se připravit, mezeru mezi teorií a praxí pomáhají přemostovat reflektované učitelské praxe. Studenti se do managementu chování snaží proniknout pozorováním učitele, což je obtížné, jelikož se jedná o oblast normativního světa školní třídy (Lojdrová, 2016), v němž jsou mnohé normy nepojmenované a utvářené mimo aktuální výukovou situaci. Oblast managementu výuky je více utvářena přímo ve výuce, student se na ni může snáze připravit, přípravu může snáze sdílet s provázejícím učitelem, kdežto normy chování nebývají běžně předmětem sdílení. Obě oblasti se ovlivňují, proto i pro dobře didakticky připraveného studenta může být obtížné řídit třídu. Důležitá je podpora studenta učitelství provázejícím učitelem v oblasti managementu chování a zexplicitnění této oblasti ve společné reflexi.

Na základě analýzy interpretačních repertoárů vybrané dvojice studentky a učitelky se ukázalo, že studentka na praxi se nacházela v diskurzivní komunitě třídy utvářené provázející učitelkou, která měla diskurz zaměřený na učitele, kdežto studentka vykazovala prvky zaměření na žáka. Její pokusy zkusit části konstruktivistické výuky troskotaly, protože byla ve výuce krátkodobě a ustálené rituály (např. omlouvání se) reprodukovaly diskurz zaměřený na učitele. Někteří studenti hrají roli agentů sociální změny, rekonceptualizují instruování a s ním spojený diskurz (např. budováním společného diskurzivního pole „my“ se žáky). Ukazuje se, že studenti často mají představu, jak chtějí třídu řídit (zaměřené na žáka), ale nedaří se jim ji aplikovat. Svou roli zde hraje diskurz zaměřený na učitele reprodukováný na úrovni tříd, škol i systému. Systém praxí tak může sloužit také k reprodukci diskurzu orientovaného na učitele.

## 5 Implikace pro metodologii pedagogického výzkumu

Na základě našeho výzkumu se ukázalo, že management třídy je pro výzkum relativně složitý a komplexní konstrukt. Do budoucna bude důležitá detailnější konceptualizace managementu třídy, projasnění odpovídající terminologie, zlepšení operacionalizace a měření managementu třídy, například pomocí nové škály postavené na české tradici pojetí managementu třídy.

Z hlediska potřeby kognitivního uzavření lze doporučit pracovat s dostupnou, kvalitně adaptovanou škálou NFCS-15-CZ (Ježek & Širůček, 2020) a realizovat výzkumy dalších pedagogických témat, kde se předpokládá vliv jedincovy potřeby kognitivního uzavření. Do budoucna by škála NFCS-15-CZ mohla být upravena v ČR také pro žáky. Případně by šlo využít škály DeBackerové a Crowsona (2008) z USA na měření potřeby kognitivního uzavření ve školní třídě. Bylo by vhodné sledovat vliv potřeby kognitivního uzavření na postupy žáků při učení, učební preference, postoje nebo řešení problémů, jako jsou hledání

alternativ řešení, jejich vyhodnocování a reakce na ně (srov. Kruglanski, 1990; Kruglanski & Webster, 1996; Richter & Kruglanski, 1998). Doložen byl například vztah potřeby kognitivního uzavření a učebních cílů a kognitivní angažovanosti ve výuce (DeBacker & Crowson, 2006). Potřeba kognitivního uzavření by se tak mohla stát relevantním konstruktem ve výzkumu učení a vyučování v ČR a směřovat k využití v praxi na školách i ve vzdělávání učitelů.

## 6 Další implikace

Strategie managementu třídy jsou součástí přípravného učitelského vzdělávání a studenti učitelství z našeho výzkumu si management třídy osvojují na svých reflektivních praxích (srov. competence based training: Smith, 2005). Náš výzkum přináší aktuální poznatky z tohoto procesu, které lze dále využít v učitelské přípravě v rámci společenství praxe (srov. Escalié & Chaliès, 2016). Cílem je podpořit změnu paradigmatu učící se komunity, např. změnu role učitele na facilitátora (viz Brown et al., 2016). A také změnit statut vzdělavatelů budoucích učitelů v roli provázejících učitelů na základních školách, jak se v současnosti na úrovni vzdělávací politiky plánuje (viz MŠMT, 2020).

Potřeba kognitivního uzavření se v našem výzkumu ukázala jako prediktor míry kontroly v managementu třídy (zejména managementu chování žáků). Proto je třeba s ní pracovat i při vzdělávání v managementu třídy u studentů učitelství a také v dalším vzdělávání u (provázejících) učitelů. V praxi mohou provázející učitelé brát v potaz i případné neshody v potřebě kognitivního uzavření a v pre-konceptech podoby výuky a managementu třídy u sebe a studentů u nich na praxi.

Škála potřeby kognitivního uzavření je využitelná také pro rozvoj nebo výběr studentů učitelství, učitelů nebo jiných lidí. Při rozvoji studentů učitelství se dle Blömekeové, Gustafssona a Shavelsona (2015) můžeme zaměřit jak na posuzování dispozic, tak na chování v konkrétní situaci. Vzdělávání by mělo vycházet ze znalosti charakteristik účastníků (Sternberg & Grigorenko, 2003; Koeppen et al., 2008). Použití škály potřeby kognitivního uzavření umožňuje neuvažovat jen selektivně (hodí/nehodí se student pro konkrétní profesní aktivitu), ale rozvojově (jakým způsobem individualizovat příležitosti k učení požadovaným kompetencím), protože identifikuje relativně stabilní dispoziční charakteristiku i její fasety, které reprezentují určité tendence v rozhodování a chování, přičemž schopnosti jsou chápány jako podílející se na výsledné podobě reakcí. Škála tak umožňuje využívat aktuální psychologické poznatky pro popis individuálních a osobnostních specifík učitelů přímo, nikoli jen zprostředkovaně ze zahraničních studií z disciplín, které daný koncept dále aplikovaly.

## Poděkování

Studie vznikla ve vazbě na projekt Grantové agentury České republiky GA16-02177S *Strategie řízení třídy u studentů učitelství a zkušených učitelů (jejich „cvičných učitelů“)* na druhém stupni základní školy.

## Summary

In our study, we introduce basic research in a mixed methods design which focuses on classroom management of pre-service teachers during their first teaching practice in lower secondary education in the Czech Republic and the classroom management of their mentor teachers in these schools. We discuss the current theory of classroom management and its terminological problems in the Czech language and show how we interconnected theories, data, and outcomes of quantitative research (Behaviour and Instructional Management Scale, Need for Closure Scale, Teacher Power Use Scale) and qualitative research (observation, interviews, field notes, and reflective diaries). Our paper focuses on methodological aspects of paired data of six pre-service teachers and their six mentor-teachers in qualitative field research (video study) and in a larger, contextual survey study of pre-service teachers ( $n = 145$ ) and the mentor teachers supervising their practice ( $n = 123$ ).

Our findings revealed that (mentor) teachers reported stronger control over behaviour management than pre-service teachers. The control was higher in behaviour management than in instructional management. Mentor teachers influenced the classroom management of pre-service teacher. The stronger the behaviour management of mentor teachers was, the stronger it manifested in the case of the pre-service teachers in their practice. The longer teaching practice teachers had, the stronger their reported behaviour management of students was, they required more compliance to rules, focus on task, etc. Regarding the need for closure teachers and pre-service teachers did not differ from the general population. Our study found a relation between need for closure and classroom management. The higher the need for closure pre-service teachers and mentor teachers reported, the stronger their reported classroom management was. The need for closure was a statistically significant predictor of behaviour and instructional management of pre-service teachers as well as mentor teachers; the relation with behaviour management was stronger.

The study can be used as an example of a specific realization of a mixed method design in the field of educational research. What appears most interesting is the current conceptualisation of classroom management and its relation to the relatively stable personal characteristic of need for closure. The concept of the need for closure was not applied in the Czech educational research before, nevertheless, it is a key determinant in many aspects of human behaviour, including teacher' classroom management and its acquisition. Our research contributes to

new knowledge on classroom management that is relevant for current pre-service teacher education in the Czech Republic.

## Literatura

- 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., 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>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- 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>
- 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>
- Cazden, C. B., & Beck, S. W. (2003). Classroom discourse. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (s. 165–197). Routledge.
- Creswell, J. W. (1995). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, W. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- 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>
- 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*. [www.efpa.eu/download/650d0d4ecd407a51139ca44ee704fda4](http://www.efpa.eu/download/650d0d4ecd407a51139ca44ee704fda4).
- 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>
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright, & A. Zander (Eds.), *Group dynamics* (s. 259–269). Harper & Row.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410611758>

- Janík, T., & Miková, M. (2006). *Videostudie: Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Munipress.
- Ježek, S., & Širůček, J. (2020). Česká verze Krátké škály potřeby kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ). *Československá psychologie*, 64(4), 461–479.
- Koeppen, 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>
- 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. W. (1990). Lay epistemic theory in social-cognitive psychology. *Psychological Inquiry*, 1(3), 181–197. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0103\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0103_1)
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315884516>
- Lojdová, K. (2015). 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). Munipress.
- Lojdová, K. (2016). Student nonconformity at school. *Studia paedagogica*, 21(4), 53–76. <https://doi.org/10.5817/SP2016-4-3>
- Lojdová, K. (2019). Socialization of a student teacher on teaching practice into the discursive community of the classroom: Between a teacher-centered and a learner-centered approach. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22(3), 1–11. <https://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.05.001>
- Lojdová, K. (2020). Role Comparison of a Student Teacher and Cooperating Teacher in Classroom Management: On the Scene and Behind the Scenes. *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 71(1), 174–191.
- Lojdová, K., Šalamounová, Z., & Bradová, J. (2015). Fenomén moci a jeho souvislost se školním prostředím. 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. 22–47). Munipress.
- Lukas, J., & Lojdová, K. (2018). Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika*, 68(2), 155–172. <https://dx.doi.org/10.14712/23362189.2017.1180>
- 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>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. MŠMT. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

- Parker, I. (2002). *Critical discursive psychology*. Palgrave. <https://doi.org/10.1057/9781403914651>
- Potter, J., & Wetherell, M. (1995). Discourse analysis. In J. A. Smith, R. Harré, & L. van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (s. 80–92). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446221792.n6>
- Richter, L., & Kruglanski, A. W. (1998). Seizing on the latest: Motivationally driven recency effects in impression formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34(4), 313–329.
- 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>
- 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>
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (s. 25–52). Sage.
- 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>
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (Eds.). (2003). *The psychology of abilities, competencies, and expertise*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615801>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Albert.
- Širůček, J., & Ježek, S. (2015). *Česká verze škály potřeby kognitivního uzavření (NFCS-15-CZ)*. Projekt GA ČR Od rozhodnosti k autoritářství: Potřeba kognitivního uzavření (2015–2017). Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity.
- Širůček, J., Tápál, A., & Linhartová, P. (2014). Potřeba poznávání: Studie psychometrických charakteristik zkrácené české verze Škály potřeby poznávání. *Československá psychologie*, 58(1), 52–61.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE.
- 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://dx.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://dx.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*. MuniPress. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8097-2015>
- Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Škarková, L., Kohoutek, T., Květon, P., & Ježek, S. (2020). *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1726>
- 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>
- 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>