

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Začínající učitel v praxi – řízení třídy
Beginning teacher in practice - classroom management
Kateřina Kratochvílová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro první stupeň ZŠ
Studijní obor: Učitelství pro první stupeň ZŠ

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Začínající učitel v praxi – řízení třídy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

9. dubna 2024

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní doc. PhDr. Janě Staré Ph.D., za odborné vedení mé práce, za její vstřícnost, cenné rady a věnovaný čas. Dále bych chtěla vyjádřit poděkování všem respondentům, kteří se podíleli na empirické části této diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá řízením třídy pohledem začínajících učitelů, absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ při Pedagogické fakultě UK. První kapitola se věnuje vymezení pojmu řízení třídy. Druhá kapitola pojednává o roli učitele, o autoritě učitele, její typologii, vztahu autority a výchovy a o důležitosti péče o duševní zdraví učitele. Další kapitola popisuje žákovskou kázeň, její možné příčiny, prevenci a způsoby řešení problémového chování. Kapitola o třídním klimatu zahrnuje vztahy, které se ve školním prostředí utvářejí. Konkrétně interakce mezi učitelem a žákem a také komunikaci žáků mezi sebou. Krátce také pojedná o nenásilné komunikaci. Předposlední kapitola se věnuje motivaci žáků. Zaměřuje se na motivaci vnitřní a vnější. Šestá a zároveň poslední kapitola popisuje hodnocení ve vyučování. Věnuje se formativnímu hodnocení, jeho metodám a výhodám. Empirická část diplomové práce je založena na kvalitativně orientovaném výzkumu. Hlavním cílem výzkumné části této diplomové práce je zjistit, jak začínající učitelé, absolventi PedF UK, hodnotí své první roky v praxi z hlediska řízení třídy. Výzkumnou metodou jsou hloubkové rozhovory se začínajícími učiteli, absolventy PedF UK a jejich následná analýza. Výstupem jsou případové studie, které potvrzují zjištění v části teoretické. Výzkum však odhalil několik dalších oblastí a konkrétních pohledů, které mezi začínajícími učiteli rezonují, ale v teoretické části se o nich nepojednává. Tuto skutečnost lze považovat za jeden z největších přínosů této diplomové práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

řízení třídy, základní škola, učitel, začínající učitel, klima třídy, kázeň, motivace

ABSTRACT

This diploma thesis deals with classroom management from the point of view of beginning teachers, graduates of the field of Teaching for the 1st grade of elementary school at the Faculty of Education at Charles University. The first chapter is devoted to the definition of the concept of classroom management. The second chapter considers the role of the teacher, the teacher's authority, its typology, the relationship between authority and education, and the importance of taking care of the teacher's mental health. The next chapter describes student discipline, possible causes of problem behavior, and methods of prevention or resolution. The following chapter on classroom climate analyzes the relationships that are formed in the school environment. It specifically explores the interaction between the teacher and the student, but also touches upon communication between students, and briefly discusses nonviolent communication. The penultimate chapter is devoted to student motivation. It examines both intrinsic and extrinsic motivation. The sixth and last chapter describes and evaluates assessment in teaching. It deals with formative assessment, its methods and advantages. The empirical part of the thesis is based on qualitative research. The primary goal of the research part of this thesis is to find out how novice teachers, graduates of PedF UK evaluate their first years in practice from the point of view of classroom management. The research method is in-depth interviews with beginning teachers, PedF UK graduates and their subsequent analysis. The resulting case studies that confirm the findings in the theoretical part. Moreover, the research revealed several other topics and specific perspectives that resonate with beginning teachers but are not discussed in the theoretical segment. Those findings of further areas to explore can be considered one of the greatest benefits of this thesis.

KEYWORDS

classroom management, elementary school, teacher, beginning teacher, classroom climate, discipline, motivation

Obsah

Úvod.....	7
1 Řízení třídy.....	8
1.1 Vymezení pojmu.....	9
2 Učitel.....	11
2.1 Role učitele.....	11
2.2 Základní pedagogické dovednosti.....	13
2.3 Učitel jako autorita.....	14
2.4 Autorita a její typologie.....	15
2.5 Vztah autority a výchovy.....	16
2.6 Duševní hygiena učitele.....	17
3 Kázeň žáků.....	19
3.1 Možné důvody „problémového“ chování.....	19
3.2 Význam slušného chování při vzdělávání a v životě.....	19
3.3 Řešení problémových situací.....	20
3.4 Prevence rušivého chování.....	22
4 Klima třídy.....	24
4.1 Vztahy utvářející školní klima.....	26
4.1.1 Interakce učitel a žák.....	26
4.1.2 Interakce žáků mezi sebou a směrem k učiteli.....	27
4.2 Nenásilná komunikace.....	27
5 Motivace žáků.....	28
5.1 Motivace vnitřní a vnější.....	28
5.1.1 Vnitřní motivace.....	28
5.1.2 Vnější motivace.....	29
6 Hodnocení ve vyučování.....	30
6.1 Formativní hodnocení.....	30

6.1.1	Vybrané metody formativního hodnocení.....	31
6.1.2	Výhody formativního hodnocení	33
7	Empirická část.....	34
7.1	Cíle výzkumu.....	34
7.2	Výzkumné otázky	35
7.3	Soubor respondentů	35
7.3.1	Soubor respondentů.....	36
7.3.2	Metody sběru dat.....	42
7.4	Zpracování a analýza dat	43
7.4.1	Zpracování a analýza rozhovorů	43
7.5	Výsledky výzkumu a interpretace dat	45
7.5.1	Případová studie k výzkumné otázce č. 1	45
	JAK ŘEŠÍ ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL NEKÁZEŇ?	45
7.5.2	Případová studie k výzkumné otázce č. 2	51
	JAKÉ POSTUPY VĚDOMĚ VYUŽÍVAJÍ PRO TVOŘENÍ PODNĚTNÉHO PROSTŘEDÍ ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELÉ?.....	51
7.5.3	Případové studie k výzkumné otázce č. 3	58
	JAK VNÍMAJÍ ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELÉ NÁROČNOST ŘÍZENÍ TŘÍDY NA 1. STUPNI ZŠ?	58
7.6	Diskuze	62
7.7	Zhodnocení využitých metod sběru dat.....	66
	Závěr.....	68
	Seznam použitých informačních zdrojů	71
	Seznam příloh.....	75

Úvod

Jako téma pro teoretickou část mé diplomové práce jsem si zvolila řízení třídy optikou začínajících učitelů. Dlouhou dobu jsem zvažovala, jakou problematikou bych se ráda zabývala podrobněji a vzhledem ke své čtyřleté praxi na základní škole pociťuji oblast řízení třídy jako stěžejní. Toto téma jsem si tedy vybrala záměrně proto, že se mě samotné velmi dotýká.

Vzhledem k tomu, že cítím potřebu se v tomto ohledu vzdělávat a rozšiřovat si obzory, ráda bych touto cestou nabídla svým spolužákům a kolegům co nejširší informace a postřehy, možná i dopomohla k tomu, abychom první roky v praxi zvládali co nejlépe. Myslím si, že řízení třídy patří mezi nejdůležitější aspekty učitelství obecně.

Skrze tuto diplomovou práci bych ráda sobě a všem čtenářům poskytla v teoretické části informace o řízení třídy, vymezila tento pojem a popsala řadu dalších pojmů, které se problematiky bezprostředně týkají. Konkrétně se budu věnovat roli učitele ve vzdělávacím procesu a základním pedagogickým dovednostem, kterými by měl disponovat. Budu se věnovat žakovské kázni a klimatu třídy. Také popíšu žakovskou motivaci a hodnocení ve vyučování.

Cílem empirické části této diplomové práce je zjistit, jak začínající učitelé, absolventi PedF UK hodnotí své první roky v praxi z hlediska řízení třídy. Odpověď na tuto otázku je zkoumána u deseti začínajících učitelů za využití metody hloubkových rozhovorů. Jak řeší začínající učitelé nekázeň? Jaké postupy vědomě využívají pro tvoření podnětného prostředí? Jak vnímají začínající učitelé náročnost řízení třídy na 1. stupni základní školy? Získané poznatky budou zpracovány formou deseti případových studií, jejichž cílem je skrze konkrétní případy z praxe přimět čtenáře k zamyšlení se nad náročností a výzvami, se kterými se začínající učitelé setkávají.

Věřím, že tato práce bude přínosná nejen pro začínající učitele, ale také pro celý výzkumný úkol *Výzkum absolventů Učitelství 1. stupně ZŠ jako začínajících učitelů* v rámci projektu Cooperatio ve vědní oblasti General Education and Pedagogy, oboru Pre-primary a Primary education, kterého je součástí.

1 Řízení třídy

Classroom management neboli řízení třídy je klíčovým prvkem pro dosažení optimálního prostředí pro učení a vyučování. Tento koncept, zahrnující soubor strategií, technik a postupů, je nezbytným nástrojem pro učitele k řízení jak chování žáků, tak interakcí ve třídě, což má přímý vliv na výsledky vyuuky.

Marzano (2003) ve své publikaci *Classroom management that works* říká, že ve špatně řízené třídě nemůže probíhat efektivní výuka. Pokud žáci nemají zjevná pravidla pro chování, nejsou naučeni postupům, stává se ve třídě chaos normou, přičemž trpí jak studenti, tak učitel. Zároveň si je vědom značného množství úsilí, které musí učitel vynaložit, aby funkční prostředí vytvořil. Právě kvůli mým úvahám ohledně dobrého řízení třídy vznikla pohnutka pro zaobírání se tímto tématem v diplomové práci.

Jobirovna ve svém článku *Effective Classroom Management: Strategies for Teachers* (<https://grnjournal.us/index.php/STEM/article/view/2133/1841>) popisuje, že pedagog má podněcovat ke kritickému myšlení, podporovat zvědavost a spolupráci mezi žáky. Zmiňuje také strategie. Například důsledné posilování pozitivního chování nebo začlenění poutavých a interaktivních výukových metod. Spravedlivému řešení rušivého chování přikládá váhu také. V neposlední řadě zmiňuje začlenění různých stylů učení a efektivní komunikaci s aktivním nasloucháním. (překlad Kratochvílová, Jobirovna, 2023)

Velmi pěkné myšlenky k problematice řízení a hlavně zvládnání školní třídy nabízí Fontana (2003, s. 349-353):

- zaujměte třídu
- vyvarujte se podivnosti
- buďte spravedliví
- buďte zábavní
- vyvarujte se zbytečného vyhrožování
- buďte dochvilní
- nepodléhejte hněvu
- vystříhejte se přílišné důvěrnosti
- usměrňujte pozornost
- vystříhejte se pokořování dětí
- buďte ve střehu
- užívejte pozitivní mluvy

- buďte si jisti
- mějte ve věcech pořádek
- ukažte, že máte děti rádi

Fontana (2003) nabízí těchto několik bodů, ale zároveň věří ve vlastní uvážení a především zkušenosti učitelů. Důvěřuje v jejich učitelskou intuici a filozofii.

1.1 Vymezení pojmu

Vymezení pojmu řízení třídy není v české odborné pedagogicko-psychologické literatuře věnována příliš velká pozornost. Zahraniční tituly hojně operují s pojmem classroom management. Mareš a Gavora (1999) přináší konkrétnější překlad tohoto pojmu, kdy zmiňují řízení výuky, řízení (školní) třídy a vedení třídy (Mareš, Gavora, 1999, s. 31).

Podle Kasíkové „třídní management můžeme charakterizovat jako proces vytváření podmínek příznivých pro zapojení žáků do třídních aktivit.“ (Vališová a Kasíková, 2011, s. 241)

Řízení třídy se tedy zabývá způsoby, jakými učitelé organizují a řídí výuku ve své třídě tak, aby vytvořili efektivní a podpůrné učební prostředí. Zahrnuje udržování disciplíny, podporuje spolupráci, maximalizuje učební čas a vytváří prostředí, ve kterém se žáci mohou efektivně učit a rozvíjet.

Dětský psycholog Václav Mertin ve svém pojednání o Managementu třídy ([file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/Priloha_UM_2-2021_Management_tridy%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/Priloha_UM_2-2021_Management_tridy%20(1).pdf)) zmiňuje důležitost vzdělání učitele ve všech směrech. Oborově, v didaktice a také v managementu třídy.

Mertin (2013) potom vymezení ještě rozšiřuje. „Management třídy v sobě obsahuje zejména řemeslnou dovednost učitele a zároveň technologická pravidla, jak efektivně zvládat provoz třídy při vyučování i o přestávkách.“ (Mertin, 2013, s. 68) Hovoří také o výhodě, kterou v managementu třídy spatřuje - dá se mu učit, rozvíjet a kultivovat ho v průběhu učitelské praxe. Na rozdíl od přirozené autority, charismatu, lásky či emočního vztahu k dětem, které řadíme k nepostradatelným charakteristikám učitele.

Nyní jsem vymezila pojem řízení třídy a dále budu rozebírat jednotlivé podoblasti, které s tímto pojmem dozajista souvisí.

Nejdříve popíšu roli učitele, protože právě on je hybatelem celého třídního dění. Zmíním základní pedagogické dovednosti, které propojím s nově vydaným kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství. Krátce pojednám o autoritě učitele, její typologii, vztahu autority a výchovy a o důležitosti péče o duševní zdraví učitele.

V další kapitole se budu věnovat tolik diskutované žákovské kázní, což jednoznačně souvisí s řízením třídy. Popíšu jak možné důvody nekázně, tak jejich následné řešení a budu se zabývat i prevencí. Kázeň žáků v řízení třídy je klíčová pro vytvoření prostředí vhodného pro efektivní učení. Pomáhá udržet disciplínu a respektování pravidel tak zvyšuje koncentraci, minimalizuje rušivé vlivy a podporuje interakce mezi učitelem a žákem. Právě vhodnému učebnímu prostředí, tedy klimatu třídy, se budu věnovat hned v další kapitole.

Kapitolu věnovanou klimatu třídy vnímám jako jednu vůbec z nejdůležitějších složek řízení třídy, kdy efektivní řízení třídy může podporovat vytváření pozitivního klimatu. Pokud učitel řídí svoji třídu prostřednictvím jasných pravidel, konzistentních očekávání a efektivních strategií pro řízení již zmíněné kázně, může tím vytvořit prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně a podporovaně. Tím může vzniknout tížená pozitivní klima třídy, které je pro žáky a jejich učení značně příznivé.

V další kapitole se věnuji motivaci. Způsob, jakým je třída organizována a vedena, může buď podpořit nebo naopak zbrzdit motivaci žáků. Motivace je velmi podstatná. Prostřednictvím různorodých aktivit, interaktivních výukových metod a aktivizací ji můžeme u dětí podporovat. Také respektujícím přístupem, kdy nahlížíme na děti individuálně a s důvěrou, můžeme jejich motivaci zcela jistě podpořit. Důležitá je podpora sebedůvěry, vytváření pozitivního prostředí, které povzbuzuje žáky k vytrvalosti, kreativitě a rozvoji jejich schopností.

Poslední kapitola je věnována hodnocení, které považuji za neméně důležité. Hodnocení je otazníkem mnoha učitelů. Z úst mnoha prvostupňových pedagogů je slyšet: „Nejradši bych vůbec neznámkoval/a, kdyby to šlo.“ Toto volání již některé základní školy, nejen alternativní, vyslyšely. Klasifikaci nahradilo hodnocení formativní.

2 Učitel

„Žijeme v době, kdy nám výzkumy říkají, že učitel je pravděpodobně tím nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje žakovskou výkonnost - přinejmenším tím nejdůležitějším faktorem, se kterým můžeme něco udělat.“ (překlad Kratochvílová, Marzano, 2003, s. 1)

Učitel se při řízení třídy stává managerem, jakýmsi “vedoucím” celého kolektivu a ve velké míře uplatňuje své pedagogické dovednosti, které mu dovolují třídu efektivně řídit. Učitel organizuje, plánuje, vede, kontroluje, rozhoduje, komunikuje a také velmi opomíjené - je emočně zatížen.

V některých studiích autoři došli k závěru, že emoční zatížení pedagogů je opravdu enormní. (<https://www-tandfonline-com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/full/10.1080/01443410.2018.1543855>)

Od učitele se očekává, že zůstane klidný a pozitivní po celé vyučovací dopoledne. Při mimořádných událostech, kterých se naskytne během vyučovacího dopoledne celá řada, zachová nadhled a chladnou hlavu. Vyjádří také značnou úroveň přisnosti při dodržování pravidel. Věnuje náležitou pozornost všem žákům, bude o ně pečovat a budovat zdravý vztah učitel - žák. (překlad Kratochvílová, HUANG, Shenghua; YIN, Hongbiao a LV, Lijie, 2019)

V následující kapitole se budu věnovat rolím, do kterých se pedagog dostává či může dostat. Vyjmenuji základní pedagogické dovednosti, které tvoří základ pro úspěšné řízení třídy a propojím je s nově vydaným kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství, platným od října roku 2023. Nastíním také vztah autority a učitelské profese. Co osobně považuji za důležité a jak již bylo výše zmíněno, často opomíjené, je péče o duševní zdraví. Závěr této kapitoly s názvem Učitel proto věnuji duševnímu zdraví učitele.

2.1 Role učitele

„Učitelé jsou pro své žáky velmi významnými dospělými, mají v jejich světě zásadní místo.“ (Čapek, 2017, s. 16) Role učitele je tedy ve vzdělávání klíčová. Učitel má na starost poskytování vzdělání, podporu učebního procesu a rozvoj žáků nejen ve znalostech, ale i ve společenských a životních dovednostech. „Od učitelů se především očekává, že budou dobře vyučovat a vychovávat žáky. Zároveň se předpokládá, že budou žáky chránit před hrozícím nebezpečím, podporovat je a pomáhat jim v nesnázích.“ (Lazarová, 2008, s. 7)

Mertin (2013) se s tvrzením Lazarové ztotožňuje, neboť i on popisuje osobu učitele a jeho lidské a profesní kompetence, jako zásadně ovlivňující faktory kvality managementu třídy a také kvality výuky.

Žák by rozhodně neměl být subjektem přijímající hotové poznatky a učitel by neměl vystupovat jako vševědoucí autorita. C. R. Rogers (1998, s. 225) popisuje učitele jako pomocníka - facilitátora. „Je-li facilitátor opravdovým člověkem, je-li tím, kým skutečně je, vstupuje-li do vztahu se žáky, aniž by se skrýval za jakoukoli maskou, či fasádou, bude s největší pravděpodobností úspěšný. To znamená, že pocity, které facilitátor prožívá, jsou dostupné jeho vědomí, že je schopen tyto pocity prožít, být jimi, je schopen je v případě potřeby vyjadřovat. Znamená to také, že facilitátor vstupuje v přímé důvěrné setkání s každým učícím se, setkává se s každým z nich v rovině člověk - člověk. Znamená to, že facilitátor je sám sebou, nepopírá se. Facilitátor je žákům k dispozici.“ Zde autor naráží na určitou autenticitu učitele, kterou považuje za velmi důležitou a zjevně nezbytně nutnou.

C. R. Rogers (1998) také pojednává ve své humanistické psychologii o přijetí individuality, oceňování žáků, důvěře či empatickém porozumění.

Vališová a Kasíková (2011) navrhuji, že společným jmenovatelem pro zvládnutí řízení třídy by mohla být zdánlivě jednoduchá poučka. Tedy být dobrým učitelem. Jak bychom ho ale definovali?

Čapek (2017) připodobňuje dobrého učitele ke kapitánovi na výcvikové plachetnici. „Dává sice svému mužstvu pokyny, ale ty jsou praktické, zajímavé a pro jeho posádku kadetů zábavné. Někteří jeho svěřenci vážou lanoví, jiní se věnují navigaci, další jsou na hlídce ve strážním koši. Někdo musí občas i drhnout palubu. Kapitán ovšem chválí každý druh potřebné práce, kadeti vědí, proč dělají to a proč tohle. Cestují do zajímavých míst, zažívají dobrodružství.“ (Čapek, 2017, s. 10)

Swerdlow (In Vališová a Kasíková, 2011, s. 241) se zmiňuje o sedmi subrolích, ve kterých můžeme hledat zdroje efektivity učitele:

- **učitel - odborník na svůj předmět** (mistrovství ve své disciplíně, zvládnutí výběru a uspořádání učiva);

- **učitel - profesionál** (odborník na problematiku rozvoje osobnosti - své i žákovy, na procesy učení, rozvoj kurikula, kladení dlouhodobějších a krátkodobých výchovných a vzdělávacích cílů, výběr, uplatnění a zhodnocování výukových metod a technik atd.);
- **učitel - prodávající** (odborník na motivaci žáků včetně toho “prodat” jim i to, co původně až tak příliš nechtěli, být proto i zábavný atd.);
- **učitel - herec** (zvládající hlasovou kontrolu, výklad, vyprávění, čtení na efekt, neverbální komunikaci, umění improvizace atd.);
- učitel - odborník na výběr materiálních pomůcek pro výuku, jejich tvorbu, hodnocení a modifikaci průmyslově vyráběných materiálů pro potřeby výuky;
- učitel - odborník na psané materiály pro výuku (plán výuky jako určitý druh scénáře, příprava testů atd.);
- **učitel - manažer** (zvládání procesů vedení, řízení, kontroly, koordinace aktivit atd.)

2.2 Základní pedagogické dovednosti

Jak uvádí Kyriacou (2012), pedagogické dovednosti lze chápat jako cílené činnosti učitele, které vedou k podpoře žákova učení. Pokládám za důležité doplnit, že všechny níže zmíněné pedagogické dovednosti jsou důležité pro řízení třídy. A tedy konkrétně:

- Plánování a příprava
- Realizace vyučovací jednotky
- Řízení vyučovací jednotky
- Klima třídy
- Kázeň
- Hodnocení prospěchu žáků
- Reflexe vlastní práce a evaluace

Nutno mít také na paměti fakt, který Kyriacou (2012) připomíná, a to propojenost jednotlivých oblastí a ovlivňování se navzájem.

V následujících odstavcích budu vycházet z Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství, vydaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Tento dokument byl schválen dne 3. října 2023. (Kompetencni_ramec_absolventa_a_absolventky_ucitelstvi-2023 (1).pdf)

MŠMT rozdělilo kompetenční rámec do několika oblastí:

Oblast 1 – Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním

Oblast 2 – Plánování, vedení a reflexe výuky

Oblast 3 – Prostředí pro učení

Oblast 4 – Zpětná vazba a hodnocení

Oblast 5 – Profesní spolupráce

Oblast 6 – Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

2.3 Učitel jako autorita

Vališová a Kasíková (2011) přicházejí s myšlenkou širokosti a komplexnosti tohoto pojmu. Narážejí také na fakt, že v pojetí autority z hlediska různých odborných publikací neexistuje shoda. „Hovoří se o osobní, pravé, opravdové, přirozené autoritě, ale i o autoritě mocenské, vladařské, úřední nebo direktivní.“ (Vališová a Kasíková, 2011, s. 446). Z etymologického hlediska víme, že latinské slovo *autoritas* znamená podporu, záruku, jistotu, spolehlivost či hodnověrnost.

Učitelova autorita je základním pilířem vzdělávacího prostředí a to hned z několika důvodů. Autorita souvisí s dovednostmi profesními, se vzdělávacími koncepcemi, s interakcí ve vzdělávacím prostředí a se sociálním klimatem (Vališová a Kasíková, 2011).

Učitelé také mají výchovnou roli a mohou být pro žáky vzorem. Vytvářejí prostředí, ve kterém se žáci nejen učí znalostem, ale také hodnotám, morálce a sociálním dovednostem. Mají také za úkol udržovat pořádek ve třídě, vytvářet prostředí, ve kterém se žáci mohou efektivně učit. Jejich autorita je založena na znalostech, zkušenostech a schopnosti řídit třídu. Nicméně, je důležité si uvědomit, že autorita by neměla být zneužívána. Ideální je nalézt rovnováhu mezi autoritou a spoluprací, kde je učitel respektován pro své znalosti a zkušenosti, zároveň je ale otevřený dialogu a podpoře aktivního učení ze strany žáků.

Každý z nás vnímá autoritu velmi individuálně. V dnešní době se autorita učitele zcela jistě proměnila, zásadně vyvinula oproti minulosti. Známe nové pedagogické přístupy, kdy je kladen větší důraz na aktivní účast studentů a vzájemnou spolupráci. Moderní pedagogické metody se často snaží podporovat větší zapojení studentů, rozvíjí kritické myšlení a vyzdvihují

samostatnost. Autoritativní přístup učitele může individualitu studentů potlačit, omezit jejich kreativitu a zájem o učení.

Holeček (2014) však upozorňuje, že autoritu neovlivňují pouze vlastnosti učitele, ale také jeho věk, pohlaví či tělesný vzhled. Dále jeho odborné a pedagogicko-psychologické, sociologické, filosofické a všeobecně kulturní znalosti. Pedagog totiž působí na své žáky komplexně. Tento autor také zmiňuje tzv. moc přitažlivosti, kterou jsou žáci učitelem ovlivněni. S mocí přitažlivosti můžeme ztotožnit osobní kouzlo či lidskost nositele autority.

Krise autority či ztráta úcty k autoritám. Strouhal (2013) tuto krizi popisuje jako jeden z důsledků novodobé společnosti, jež představuje zpochybňování tradičního významu autority. Tvrdí, že jde primárně o ztrátu úcty k autoritám u mladé generace. Přemýšlí nad pohledem celé společnosti na pedagogické povolání a hledá příčinu. Ve shodě se Strouhalem i Vališová (1999) přemýšlí o hlubokém poklesu učitelské prestiže.

Strouhal (2013) se domnívá, že výše zmíněná prestiž této profese jde ruku v ruce s nespokojeností s politickým systémem státu, který je nositelem autority. „Mladá generace je pod soustavným mediálním, reklamním atakem,“ (Strouhal, 2013, s. 93) a tyto vlivy utvrzují mladou generaci k osobní nezávislosti. Tato nezávislost může být chybně pochopena jako volná výchova bez práv a povinností.

Mertin (2015) spatřuje počátek nerespektování autority v pohodlnosti rodičů. „Nevhodné východisko pro budoucnost představují absolutně volné mantinely, ve kterých se dítě může pohybovat.“ (Mertin, 2015, s. 128) Autor také naráží na neznalost vývojových potřeb dětí.

Autorita je však zastoupena ve všech sférách lidského života. Budoucí vztah k autoritám si děti vytvářejí již v rodině. Autorka Mikulková (2015, s. 79) se ve své publikaci zabývá autoritou v rodině a popisuje zde realitu, kdy dnešní rodiče odmítají být autoritou a snaží se být s dětmi kamarádi. Mikulková tento postoj nepodporuje.

2.4 Autorita a její typologie

Charakteristika vybraných typů autorit (Vališová a Kasíková, 2011, s. 447 - 448), kdy některé se navzájem překrývají a mnohdy se používají jako synonyma, je následující:

- Autorita skutečná - spočívá v tom, že podřízení respektují stanovenou strategii, projevují vstřícnost k pokynům, aktivita skupin se vyznačuje trvalostí a soudružností i v krizových situacích;

- autorita zdánlivá - umožňuje, že ve skupině existují projevy nedůvěry podřízených, neochota ke spolupráci, přes existenci symbolů uznání nemá nositel autority v náročné situaci u spolupracovníků oporu;
- autorita přirozená - vyplývá se spontánnosti, osobnostních rysů či profesních dovedností nositele, může být umocněna i temperamentovými dispozicemi;
- autorita získaná - podílí se na ní výchova a individuální cílevědomé úsilí, je získána v průběhu činností člověka, čerpá a staví na autoritě přirozené, někdy ji kultivuje, jindy upravuje nebo omezuje;
- autorita osobní - představuje přirozený vliv pramenící z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince, z jeho osobního vkladu do sociální situace;
- autorita formální - je mírou vlivu plynoucí z postavení a jemu odpovídající činnosti v organizační hierarchii instituce či podniku, a to bez ohledu na konkrétního jedince a jeho osobnostní vlastnosti;
- autorita neformální - je založena na lidských a odborných charakteristikách jedince, majícího na ostatní přirozený a spontánní vliv;
- autorita charismatická - vyplývá z naší osobnosti, její sílu ovlivňuje vyzařovaná energie, zdravé sebevědomí, komunikativní dovednosti, laskavost i takt;
- autorita odborná - získáváme ji odbornými znalostmi a dovednostmi;
- autorita morální - rozvíjíme ji poctivým a odpovědným vztahem k sobě, druhým lidem a ke světu;

2.5 Vztah autority a výchovy

Učitelé, kteří dokáží kombinovat autoritu s pozitivní výchovou a účinným řízením třídy, mohou vytvářet prostředí, ve kterém se žáci cítí podporováni, respektováni a motivováni k učení. Proto jsem tuto podkapitolu zařadila do své práce.

Podle Kasíkové a Vališové (2011, s. 450) jsou normy a hodnoty společnosti zakotveny v autoritě a jejím prostřednictvím jsou i prosazovány. To, jakým způsobem jsou předávány, záleží na samotném vedení výchovy tj. výchovném stylu, rodičovském postoji, míře emočního vztahu mezi dítětem a dospělým.

Na začátku školní docházky se dítě seznamuje s autoritou novou, autoritou učitele, která mnohdy přebije tu rodičovskou. Bend (2001) hovoří o tom, že učitelova autorita a kázeň, kterou vyžaduje, by měla být pevná a důsledná, ale zároveň laskavá. Odmítá též tvrdost a bezcitnost.

Bendl (2001) také hovoří o vzájemném propojení autority a kázně, které se budu věnovat podrobněji hned v následující kapitole s názvem Kázeň žáků.

2.6 Duševní hygiena učitele

Velmi důležitá věc a zároveň velmi opomíjená. I výzkumná zpráva zabývající se Učitelskou profesí z pohledu začínajících učitelů reflektuje, že začínající učitelé jsou náchylnější na stresové situace ve škole. (<https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1687>) Zajištění duševní hygieny učitelů je důležité proto, aby byli schopni efektivně vést a vzdělávat žáky a zároveň si zachovali osobní pohodu a klid. Udržování duševního zdraví pomáhá učitelům vyrovnat se s náročnými situacemi ve třídě, obecně s emočně náročnými situacemi ve školním prostředí. Holeček (2014) hovoří o frustrační toleranci tj. doba, po kterou učitel náročnou životní situaci zvládá. „Psychologické výzkumy ukazují, že lze tuto frustrační toleranci do určité míry účinnou sebevýchovou zvyšovat.” (Holeček, 2014, s. 72)

Duševní hygienu můžeme propojit s několika aspekty.

Sebepéče. Pravidelně se hýbejte a sportujte. Zdravě a přiměřeně jezte, myslíte na kvalitní spánek. Dodržujte pitný režim a relaxujte. To vše zmiňuje a doporučuje Čapek (2017).

Hranice mezi prací a soukromým životem. Psychickou pohodu pomáhá udržet oddělování pracovního a osobního života. Ačkoli je to velmi těžké a „nedá se zabránit hlavě, aby nepromýšlela činnost v hodině nebo řešení situace s nějakým žákem. (Čapek, 2017, s. 125)

Podpora kolegů a spolupráce. Čapek (2017) doporučuje, abychom se obklopili dobrými lidmi v pedagogickém sboru. Nepouštět si k tělu kolegy velmi odlišného pedagogického smýšlení a uvědomit si vlastní hodnotu. Spolupráce a sdílení zkušeností může velmi pomoci při řešení problémů a snižování stresu spojeného s prací.

Zvládání stresu a emocí. Učitel by měl mít prostor pro zpracování stresu a emocí spojených s prací. „Člověk, který přijímá svoji osobnost, bude pravděpodobně ve značné míře přijímat i druhé. Lidé s vysokým stupněm sebepřijetí a sebeúcty jsou obvykle výkonní a úspěšní, jsou to lidé, kteří využívají svůj talent a schopnosti, a dosahují vytyčených cílů.” (Gordon, 2012, s. 268 - 269) To může zahrnovat různé techniky relaxace, meditace, cvičení jógy nebo podpůrné

skupiny podobně smýšlejících lidí. „Věřte si. A když se vám něco nepovede, alespoň jste to zkusili. Dobrou práci ve třídě žáci ocení, buďte bez obav.” (Čapek, 2017, s. 128)

Osobní rozvoj a sebezdokonalování. „Snažte se hořet ale nevyhořet” (Čapek, 2017, s. 129)
Učitel by měl investovat čas do svého osobního rozvoje a vzdělávání. Nové dovednosti a znalosti mohou zlepšit nejen jeho práci, ale také mohou přispět k osobnímu obohacení. Učitel si dnes může vybrat z velmi pestré nabídky možností, jak se vzdělávat. Na některé je třeba vyjet, jiné jsou k dispozici zprostředkovaně ve sborovnách, k jiným je třeba zapnout notebook. (Čapek, 2017)

Sebepojetí neboli postoj k sobě samému. Holeček (2014) člení sebepojetí na tři složky: sebepoznání (kognitivní složka), sebehodnocení (emocionální složka) a úsilí po seberealizaci (konativní složka), které by u učitele mělo být podloženo důvěrou v to, že míří k úspěchu a ke kladnému osobnímu rozvoji. U učitele, jak míní Helus (2009), se formuje sebepojetí nejvíce na počátku pedagogické praxe. Značnou roli zde hraje skutečnost, jak na něj reagují žáci, kolegové, rodiče a nadřízení, jakým způsobem s ním jednají a co od něho očekávají. Proto ve shodě s Helusem i Holeček potvrzuje, že adekvátní sebepojetí je jedním z důležitých aspektů duševní rovnováhy.

Management stresu - tělesné uvolnění

Holeček (2014) doporučuje protistresové dýchání, zvolnit tempo pohybů a řeči, uvolnit obličej masáží či omytím vodou, chvilková tělesná cvičení, autorelaxační cvičení např. pět Tibet'anů, Schultzův autogenní trénink, Jacobsonova progresivní relaxace, jóga apod.), pohyb (chůze, sport, manuální činnost), protistresové masáže.

Management stresu - psychické uvolnění

Holeček (2014) radí vnímat maličkosti a drobné krásy kolem sebe, dále vypnout mozek a na nic nemyslet, poslouchat hudbu nejlépe s antistresovými účinky, vizualizovat spokojenost na základě představ o úspěchu a opravdovém štěstí. Navrhuje autosugesci zvládnání stresu, tzn. vybavení si příjemných pocitů, které budou následovat po vyřešení stresové situace např. konflikt s rodiči žáka. Myšlenková relaxace na základě snění, imaginace či meditace. Ventilace v komunikaci, svěření se a vypovídání se.

3 Kázeň žáků

3.1 Možné důvody „problémového“ chování

„Žijeme ve společnosti, kde je smysl některých hodnot drcen. Hodnoty jako čas, práce nebo rodina musíme znovu a znovu poměřovat.“ (Cyrulník In Auger, 2005, s. 16) Autor myšlenky vyjadřuje jistou obavu, se kterou se Auger (2005) ztotožňuje také. Konfrontuje čtenáře s důvody “problémového chování žáků”. Ty spatřuje v narušené rodinné rovnováze, v nestabilitě vztahů, v nefunkčním společenském prostředí a také v krizi hodnot.

Dalšími faktory pro nekázeň mohou být školní neúspěchy. Konkrétně naráží na posedlost známkami (zejména u rodičů), které se pojí s možným následným neúspěchem. Odkazuje na skutečnost, že vzdělávání mnohdy neodpovídá potřebám žáků, kteří vyrostli v prostředí plném zvuků, obrazů a pohybů.

Dalším z možných faktorů podle Auger (2005) může být odepření možnosti na sebevyjádření. Na vyjádření názoru, potřeby, postřehu. Kolik žáků ve třídách musí sedět tiše, poslouchat výklad a čekat, až ho učitel vyvolá?

3.2 Význam slušného chování při vzdělávání a v životě

Slušné chování ve škole má mnoho významných aspektů a hraje klíčovou roli pro pozitivní a harmonické prostředí ve školní třídě. Podle Mertina (2013) mluvíme o takovém chování a jednání žáků, které efektivně směřuje všechny žáky k co nejlepším vzdělávacím výsledkům.

Co už efektivitu edukace příliš neovlivní, ale čas strávený ve školním prostředí zcela jistě zpříjemní, je chování dané společenskými konvencemi (zdravíme se, děkujeme, prosíme, nemluvíme všichni najednou, nekřičíme na sebe, staršímu dáváme přednost ve dveřích apod.) Jak Mertin (2013) připomíná, zmíněné platí nejen pro děti, ale také pro jejich dospělé vzory.

Mnoho z pedagogických pracovníků zastává názor, že škola je instituce, která má dítě vzdělávat, nikoli vychovávat. Z pohledu Mertina (2013) tomu tak ale není. Učitelé mají jednoznačně klíčovou úlohu při výchově.

„Jenže učitel musí dosahovat vzdělávacích výsledků v reálných podmínkách, ke kterým patří, že některé děti jsou vychované z pohledu školy tak málo nebo špatně, že ve škole nemohou naplňovat prakticky žádné učitelovy vzdělávací požadavky.“ (Mertin, 2013, s. 17) S přihlédnutím k faktu, že je u nás povinná školní docházka, nezbyvá tak pedagogovi nic jiného, než se o výchovu v odpovídající míře pokusit sám.

Slušné chování je základem lidské interakce a komunikace. Hraje také důležitou roli v našem každodenním životě. Na (nejen) slušnosti, toleranci a ohleduplnosti stojí celý náš dospělý život. Mertin (2013) nastiňuje, že škola sice nemá zodpovědnost za veškeré kompetence dítěte, ale jejím úkolem je připravit žáka na život zahrnující i chování a jednání jedince.

3.3 Řešení problémových situací

Bendl (2004) se domnívá, že nekázeň žáků je problém, který se nedá bagatelizovat či ututlat, ačkoliv se o to mnoho škol snaží.

Jestliže dojde při vyučování ke ztrátě motivace, zájmu a jednotlivec či skupina začíná rušit, doporučuje Mertin (2013) pravidlo minimální akce. Pravidlo spočívá v tom, že pedagog použije nejmírnější a nejméně rušivý prostředek k tomu, aby dovedl žáka či více žáků zpět ke spolupracujícím chování. Domnívá se také, že není na místě používat razantnější a komplikovanější postupy, když fungují mírné a jednoduché. Učiteli také hrozí, že pokud si vyčerpá možnosti, tak při opakujícím se prohřešku nebude mít k dispozici tolik silnějších opatření.

Rudolf Dreikurs (In Mertin 2013) nabízí třístupňový postup při řešení nevhodného chování, který lze uplatňovat.

1. Situační reakce

Cíl: Pomoc žákovi vypořádat se s výukovou situací a udržet ho u úkolu

- odstranit rušivé předměty
- poskytnout podporu obvyklými činnostmi
- posílit přijatelné chování
- podpořit zájem žáka
- poskytnout vodítka pro určitou činnost
- pomoci žákovi překonat překážku
- přesměrovat chování
- změnit průběh hodiny
- použít netrestající vyloučení
- modifikovat prostředí třídy

2. Mírná reakce

Cíl: Použití netrestajících opatření k navrácení žáka k učebnímu úkolu

Neverbální reakce

- ignorovat nevhodné chování
- využít neverbální signály
- postavit se k žákovi
- dotknout se žáka

Verbální komunikace

- jednoduché verbální signály
- využití humoru
- použití osobního sdělení
- užití pozitivního vyjádření
- připomenutí pravidel chování
- dát žákovi možnost volby
- vznést dotaz: “Co bys dělal?”
- verbální pokárání

3. Výraznější reakce

Cíl: Snížení nežádoucího chování

- odebrání výhod
- změna zasedacího pořádku
- napsat si reflexi problému
- “po škole”
- kontaktovat rodiče
- dovést žáka k řediteli

Mertin (2013) nabízí doporučení, která může učitel využít k řešení problémů. Nabízí zamyšlení se ke skutečnosti, že všechny problémy mají nějaký začátek, který je mnohdy latentní a proto také učitelem přehlížený. Tento malý, nenápadný problém posléze může přerůst ve velké kázeňské obtíže.

Dále připomíná možnost odebrání výhod, která tkví v mimořádných a nadstandardních aktivitách. Myslí konkrétně na možnosti posledních deset minut hodiny si povídat, pokud třída pracuje dobře, podle pravidel. U některých pedagogů si děti mohou za odměnu číst, hrát pro třídu dostupné deskové hry, smějí si malovat.

Zde může být při porušování pravidel tato výhoda jedinci či skupině odebrána. Některé aktivity představují zvýšení pozice dítěte ve třídě, jsou prestižní - předání vzkazu v ředitelně, možnost rozdávat sešity, zalévat květiny, přinést pomůcky. Tyto aktivity mají také motivační faktor a mohou vést k větší kázní u jedince. V případě prohřešku se nabízí odebrání těchto výhod.

Jako neobyčejně silné opatření Mertin (2013) uvádí vyloučení žáka ze společných aktivit. Podotýká také důležitost dávkovat toto vyloučení velmi opatrně. Aby dítěti vadilo a vnímalo ho samo jako nepříjemné.

Auger (2005) nabízí přístupy, jak se k žákům, nejen těm „problémových“ chovat. Vyjádřit jim respekt a přijetí. Být jim nablízku, sledovat dění ve třídě, mluvit o problémech, které vyvstanou. Navázat osobní vztah a přiznat vlastní emoce, aby děti viděly, že učitel je také jen člověk. „Hrozně důležitý je humor“. (Auger, 2005, s. 53) Čili navodit uvolněnou atmosféru, relaxovat a zasmát se do školní třídy patří také.

3.4 Prevence rušivého chování

Některým podobám rušivého chování lze zcela jistě předcházet. Opět se vrátím k myšlence dobrého řízení třídy, okolo které se stále nacházíme.

Podle Staré (<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/09/jana-stara-jak-predchazet-rusivemu.html>) by učitel měl mít pod kontrolou, zda se jeho žáci v hodinách příliš nenudí nebo naopak nejsou až příliš zatíženi. Měl by také dodržovat pravidla, tzn. být příkladným vzorem a žáky v dodržování pravidel podporovat, odkazovat je na ně.

Auger (2005) i Čapek (2017) zmiňují důležitost třídních pravidel. Auger podněcuje k myšlence, že právě pravidla dávají dětem pocit jistoty, měla by být pro všechny stejná, upozorňováno by na ně mělo být laskavě (Čapek používá výraz „milující rukou“) a obrovskou roli hraje důslednost při jejich dodržování. Pokud dojde k porušení pravidel, žák „musí být konfrontován se sankcemi a s nápravou“, a také musí trestu rozumět. (Auger, 2005, s. 74) Ve shodě s ní Čapek: „kázeňské vedení třídy je otázka vhodně a dobře realizovaných odměn a trestů.“ (Čapek, 2010, s. 75)

Důležité je mít na paměti, že třídní pravidla se tvoří společně, vznikají v rámci třídy a můžeme je vnímat za jakousi smlouvu, kterou mezi sebou účastníci školní třídy uzavřeli.

Žáci by měli vědět, co od učitele mohou čekat, neměl by být sarkastický, neměl by být ani záludný. To vše může vést k prevenci nekázně.

Bendl (2004) přináší strategie, na základě kterých také můžeme předcházet nežádoucímu chování. Touto strategií může být pro učitele práce s hlasem - poklesnutí hlasem. Pohyb po celé třídě, dotek na rameno určený žákovi, který vyrušuje, oční kontakt, přesazení žáků, kteří se baví, používání slov "prosím a děkuji" směrem k žákům.

4 Klima třídy

Klima třídy a řízení třídy je vzájemně propojeno a oba pojmy mají významný vliv na prostředí ve třídě a na vzdělávání jako celek.

Kvalita vzdělávacího prostředí je důležitá nejen pro efektivní výuku a učení, ale také pro míru spokojenosti žáků ve třídě. Hraje zde roli celá řada faktorů. Vztahy mezi učitelem a žáky, spolupráce a interakce mezi žáky samotnými, organizace prostoru, podpora rozmanitosti a inkluзивity, prožívání, hodnocení. K aktérům patří „třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jedinec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují.” (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 125)

Edukační prostředí třídy podle Průchy (2002) a identicky Čapka (2010) ovlivňují fyzikální a psychosociální faktory. Mezi faktory fyzikální zařadili osvětlení třídy, velikost třídy, vybavení třídy, barvy stěn aj. Holeček (2014) zmiňuje ještě výzdobu a psychohygienu třídy a celkově tuto oblast pojmenovává jako prostředí třídy.

Psychosociální faktory potom Průcha i Čapek rozdělil ve shodě s Holečkem na stabilní (trvalejší sociální vztahy mezi aktéry edukačních procesů) - **klima třídy** a proměnlivé (krátkodobé stavy interakce mezi aktéry edukačních procesů), během dne může třída prožít několik různých atmosfér - **atmosféra ve třídě**.

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2013) ještě rozlišujeme mezi klimatem aktuálním, tedy fakticky existujícím a klimatem preferovaným, kteří si samotní aktéři přejí.

Holeček (2014) se také zamýšlí nad otázkou, kdo vytváří klima školní třídy. Zda je to především učitel či především žák. Nebo učitel spolu se žáky. Domnívá se, že učitel a žáci vytváří klima společně a tento názor tak bude nejbližší pravdě.

Oproti tomu Čapek (2017) dává do popředí hlavně učitele. „Cílem každého učitele by mělo být to, aby pro své žáky vytvořil příjemné a práci podporující prostředí, klima ve své třídě.” (Čapek, 2017, s. 11) Čapek také naráží na osobnostní naladění učitele, zejména temperament, optimismus nebo otevřenost. Nabádá k zamýšlení se nad žakovskou chybou ve špatném školním klimatu a naopak v klimatu dobrém bez posměšků a škodolibostí.

Cangelosi (1996) nabízí pedagogům pět kroků k nastavení podnikatelské atmosféry ve třídě. Termínem “podnikatelská” rozumí „učební prostředí, kde se žáci a učitel chovají tak, jako kdyby dosažení konkrétního učebního cíle bylo důležitější než všechny ostatní zájmy. (Cangelosi, 1996, s. 67)

První krok Cangelosi (1996) spatřuje v dobrém uchopení začátku školního roku nebo pololetí, kdy žáci přicházejí s různými představami, které mají na základě předchozích zkušeností. Vybízí k využití počáteční nejistoty žáků, protože „žáci ještě nevědí, co od vás mohou očekávat, budou sledovat vaše reakce, hodnotit vaše postoje, odhadovat, jaké asi budou vztahy mezi vámi a nimi, zvažovat své místo ve struktuře školního společenství a rozhodovat se, jak se budou chovat”. (Cangelosi, 1996, s. 68) Učitel by tedy měl využít tohoto jejich rozpoložení k upevnění spolupracujícího chování a striktně se držet toho, co si stanovil (např. soustavně vyžadovat dodržování třídních pravidel, řád v jednání se žáky, řád ve vedení vyučování).

Doporučuje týden před začátkem školního roku promýšlet, jak bude první den vypadat, jaká pravidla ve třídě učitel nastaví. Jak bude následovně vést různorodé učební činnosti, jak bude organizovat přechodové činnosti. Jak nastaví hlasitost třídy (mluvení jednoho po druhém, tišší mluvení při práci ve skupinkách), jak bude přistupovat k mimoučebním činnostem (ořezávání tužky, pití apod.), k rozdávání a následnému vybírání pomůcek, jak bude přistupovat k hodnocení výkonů, jak se žáky bude komunikovat aj.

Měl by si také nastavit, jak bude postupovat v situaci, kdy pravidla nebudou dodržována, žáci neuposlechnou pokyny či se mu nedostanou zpět všechny učební pomůcky. Domnívá se také, že na začátek školního roku je dobré vybírat pouze jednodušší učební činnosti, které nevyžadují složitějšího vysvětlování a snadněji se provádí. Důvodem je to, aby žáci věděli, že učitelovi pokyny jsou srozumitelné a v budoucnu jim věnovali náležitou pozornost, dále by měli nabýt dojmu, že mohou být úspěšní a v neposlední řadě nebudou zmateni z toho, že nepochopili zadání.

Druhý krok věnuje Cangelosi (1996) přípravě a organizaci vyučování, které mají na atmosféru ve třídě bezpochyby vliv. Dalo by se také říci že, „čím více úsilí věnujete přípravě, tím méně námahy budete muset vynaložit během hodiny na zajištění hladkého průběhu vyučování.” (Cangelosi, 1996, s. 77)

V třetím kroku Cangelosi (1996) rozebírá zkrácení přechodových časů na minimum. Myšlenka tkví v zefektivnění přechodů od jedné části ke druhé, kdy se nestane, že žáci nebudou mít co na práci a naleznou si vlastní prostředky pro ukrácení volné chvíle vyrušováním či denním sněním. Dále navrhuje rozdávat učební pomůcky předem, zavést signály pro rutinní činnosti, spořit čas používáním audiovizuálních pomůcek a myslet na žáky, kteří dokončí práci dříve než ostatní.

Čtvrtým krokem je používání takové komunikace, která podporuje příjemné prostředí bez hrozeb. Prostředí, ve kterém se žáci mohou učit beze strachu, ztrapňování a nálepkování. Právě komunikaci se věnuji podrobněji níže.

Posledním krokem je jasné stanovení požadavků na chování.

4.1 Vztahy utvářející školní klima

4.1.1 Interakce učitel a žák

Vztah mezi učitelem a žákem je klíčovým prvkem vzdělávacího a výchovného procesu, který má vliv na učení, rozvoj a pohodu žáků. „Velká část edukačního procesu se děje prostřednictvím sociální interakce, kdy učitel interaguje (vzájemně působí) s jednotlivými žáky i se skupinami žáků a děti interagují také mezi sebou.” (Holeček, 2014, s. 111)

Kvalitní vztahy se zakládají na několika důležitých principech, jako je důvěra a vzájemný respekt, podpora, empatie, otevřená komunikace a porozumění. „Protože má-li proces „vyučování - naučení se” účinně fungovat, pak mezi oddělenými účastníky tohoto procesu musí existovat jedinečný vztah - mezi učitelem a žákem musí existovat určité spojení, kontakt či most.” (Gordon, 2015, s. 17)

Holeček (2014) rozděluje interakci do tří skupin.

1. **Kooperativní interakce** podmíněná spoluprací, kdy účastníci mají jednotný cíl a snaží se ho naplnit.
2. **Kompetitivní interakce** čili soutěžení, kdy účastníci mají společný cíl, ale vzájemně soupeří o jeho dosažení.
3. **Konfliktní interakce**, kdy účastníci sledují odlišné cíle.

Holeček (2014, s. 112) přináší pohled, který vychází z výzkumů ohledně sociálních interakcí ve třídě, které přinesly například tyto závěry:

- nejvíce interakcí učitele s žáky je zaměřeno na udržení kázně a pořádku ve třídě
- učitel má ve třídě dominantní postavení, žáci se učí především od učitele, málokdy od sebe navzájem
- učitelé na 1. stupni ZŠ používají různorodější a progresivnější metody výuky a příznivější formy interakce než učitelé na 2. stupni ZŠ a na SŠ

Pavelková (2002) ještě podněcuje k myšlence, že všechny vzájemné interakce mezi učitelem a žákem jsou doprovázeny určitými očekáváními. Tato očekávání mohou a mnohdy i bývají velmi odlišná.

4.1.2 Interakce žáků mezi sebou a směrem k učiteli

Aktivita neboli žakovská ochota komunikovat, je podle Šalamounové (In Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012) mnohými učiteli vítána a pro učení velice důležitá. Žakovské zapojení nám dává jasnou zprávu o tom, že žák je aktivizovaný, chce vznášet dotazy a o učení se opravdu zajímá. Šalamounová také vyjadřuje obavu, že ne všichni učitelé komunikaci ze strany žáků vítají a důvodem je fakt, že hodina mnohdy nabere zcela nečekaný směr.

4.2 Nenásilná komunikace

Myšlenka nenásilné komunikace tkví ve spravedlnosti, rovnosti, v naplňování potřeb všech zúčastněných. Autorem těchto principů je americký psycholog Marshall B. Rosenberg, který program nenásilné komunikace postavil nejen na sebevyjádření a empatii v navazování kontaktů s druhými lidmi.

Podle Rosenberga (Rosenberg, 2023) jsme ve valné většině byli vychováni jazykem dominance. Rozumí tím posuzující jazyk, který je nám vlastní. Posuzujeme ale nejen druhé, ale také sebe. Další výchovný rys spatřuje v pohledu na vedoucí pozice. Pokud se staneme učitelem, ředitelem, nabydeme dojmu, že my sami nejlépe víme, co je pro druhé nejlepší. V neposlední řadě také uvádí, že nálepkováním nebo moralizováním opravdu neplýtváme.

Psycholog Rosenberg (Rosenberg, 2023, s. 33) rozdělil nenásilnou komunikaci do dvou složek. Do první složky patří uvědomění si a vyjádření následujícího:

- co podle našeho pozorování naplňuje naše potřeby
- co podle našeho pozorování nenaplňuje naše potřeby
- co právě cítíme a co potřebujeme
- kroky, které navrhujeme k naplňování vlastních potřeb
- názory a přesvědčení jako názory a přesvědčení, nikoli jako fakta

Do druhé složky zařadil principy empatického naslouchání.

5 Motivace žáků

„Motivace je soubor pohnutek, které jedince aktivují k nějakému chování, jednání.” (Mešková, 2012, s. 93) Definujeme ji jako psychologický proces, jako aktivaci vnitřního puzení. Je to síla, která podněcuje a řídí chování jedince směrem k dosažení cílů, uspokojení potřeb nebo naplnění přání.

Vosniadou (In Dvořák, 2005) uvádí, že celé učení je rozhodně ovlivněno motivací žáků. Vzápětí dodává, že vhodné způsoby komunikace a určité projevy chování ze strany učitele směrem k žákům, mohou přimět žáky k větší motivovanosti. Tudíž opět narážíme na přímou souvislost s řízením třídy.

Boekaerts (In Dvořák, 2005) pracuje s termínem motivační přesvědčení. „Termínem motivační pojetí nebo motivační přesvědčení budeme mínit názory, soudy a hodnoty žáků vztahující se k věcem, událostem, oblastem učiva nebo vyučovacím předmětům.” Výzkum podle Boekaerts ukazuje, že motivační přesvědčení jsou výsledkem přímých učebních zkušeností, observačního učení, tvrzení vyslovených učiteli, rodiči nebo spolužáky či sociálního srovnávání. (Dvořák, 2005, s. 57)

5.1 Motivace vnitřní a vnější

Podle Meškové (2012), Pavelkové (2002), Lokšové a Lokši (1999) a mnohých dalších rozlišujeme motivaci vnitřní (co sami chceme, o co máme zájem) a vnější (vyvolaná podněty). Pavelková (2002) upozorňuje, že v literatuře toto vymezení není jednotné.

Hunter (1999) vyjadřuje fakt, že mnozí pedagogové nejsou rádi, když motivace jejich žáků je vnější. Oponuje ale tím, že u velké části našich rutinních činností a denních úkonů tomu také není jinak.

5.1.1 Vnitřní motivace

Činnosti, které žáci plní, protože je plnit chtějí, jsou angažované, spontánní a soustředění na ně je velmi autentické. „Opakovaně bylo prokázáno, že vnitřní motivace žáků má pozitivní dopad na jejich školní úspěšnost a kvalitu učení. (Pavelková, 2002, s. 17) Tato skutečnost se odráží i v koncentraci, paměťových pochodech a menší unavitelnosti dětí při učení se.

Lokšová a Lokša (1999, s. 18) mezi vnitřní činitele řadí:

- poznávací potřeby a zájmy
- potřebu výkonu
- potřeby vyhnoutí se neúspěchu a dosažení úspěchu

- sociální potřeby, tj. potřeba pozitivního vztahu a potřeba prestiže

Vosniadou (In Dvořák, 2005) popisuje vnitřní motivaci následovně: „Dítě, které rádo staví ze stavebnice nebo skládá puzzle a dělá to pro potěšení z činnosti samé, je vnitřně motivováno.” (Dvořák, 2005, s. 51) Žáci, kteří jsou vnitřně motivovaní, si uvědomují, že k úspěchu je zapotřebí značné úsilí.

5.1.2 Vnější motivace

U vnější motivace hovoříme o vnějších zdrojích. To je například odměna, trest či uznání. Lokša a Lokšová (1999) dodávají, že „při řízeném (školním) učení se žáci často učí pod vlivem vnější motivace.” (Lokšová a Lokša, 1999, s. 15)

Synonymem pro vnější motivaci je extrinsická motivace. Fontana (2003) do ní zahrnuje též známkování, vysvědčení, sdělení rodičům, testy, zkoušení a pochvalu. Fontana také pojednává o chvále, jako vysoce účinné motivaci dětí a upozorňuje na možná úskalí. Ta spatřuje v přespřílišném usměrňování, tj. chvalme za právě provedený výkon. Obava tkví v tom, aby se dítě nezačalo soustředit jen na to, za co ho učitel chválí, aby neupustilo od svých vlastních nápadů, tvořivosti a vynalézavosti.

6 Hodnocení ve vyučování

Hodnocení je nedílnou součástí výchovně- vzdělávacího procesu a v rámci řízení třídy by mu měla být věnována pozornost. Ve vyučovacím dopoledni hraje klíčovou roli, neboť poskytuje zpětnou vazbu jak učiteli, tak žákům. Nejedná se jen o klasifikaci, ale také o hodnotící aktivity, které si mnohdy ani neuvědomujeme. Mám na mysli pokývnutí hlavou na znamení souhlasu, drobný úsměv, jednoduchá pochvala, poklepání po rameni apod. U žáků zjišťuje učitel nabyté dovednosti, znalosti, porozumění a ty potom různými nástroji hodnotí. Hodnotící nástroje, konkrétně klasifikaci či formativní hodnocení, učitel užívá podle pravidel základní školy, na které vyučuje.

„Potřebnost, či dokonce nezbytnost hodnocení žáků ve vyučování je dalším významným specifickým atributem školního vzdělávání.” (Kolář a Šikulová, 2009, s. 19) Hodnocení není pouze o přidělování známek 1 - 5 (pokud se na škole používá k hodnocení klasifikace), ale také o monitorování samotného procesu. Zmíněným procesem se spíše zabývá formativní hodnocení, kdy děti dostávají zpětnou vazbu, která má za úkol děti určitým způsobem formovat. Do formativního hodnocení také zahrnujeme sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.

Co se funkce školního hodnocení týče, Kolář a Šikulová (2009) zmiňují, že hodnocení působí mimo jiné na žáka motivačně, dává mu zpětnou vazbu, ovlivňuje jeho vlastnosti (sebevědomí) či působí na jeho psychické procesy (city, pocity).

Řízení třídy a kapitola o hodnocení mají úzce provázaný vztah, neboť hodnocení ovlivňuje atmosféru ve třídě a správně použité hodnocení podporuje efektivní učení a vývoj žáků. Různé strategie řízení třídy mohou vést k různým metodám hodnocení. Flexibilita ve vyučovacích strategiích pak může dovést učitele k používání různých metod hodnocení, které lépe odpovídají potřebám a stylům učení u různých žáků. Řízení třídy a hodnocení je také propojeno skrze poskytování zpětné vazby. Dobře řízená a konstruktivní zpětná vazba je pro žáky klíčová, protože dává žákům informaci o tom, kde se na cestě k cíli nachází či už do cíle došli.

6.1 Formativní hodnocení

Téma formativního hodnocení zaznívá ve společnosti řadu let a je skloňováno napříč vzdělávacím systémem. Nejedná se o komparaci se známkami, podle Košťálové, Miklové a Stanga (2012) hovoříme o odlišném účelu těchto dvou nástrojů hodnocení. Cílem formativního hodnocení, je mimo jiné dávat šanci všem, zejména těm slabším žákům. Formativní hodnocení probíhá během učení a dává žákům užitečnou informaci v průběhu

vzdělávacího procesu. Můžeme tedy říct, že je to hodnocení pro učení, kdy učitel nehodnotí až finální produkt, ale jeho průběh. Pomáhá stejně tak i učitelům, protože učitel jeho prostřednictvím zjišťuje, co se žák naučil, jak látce rozumí a podle toho rozhoduje o dalším postupu. Klíčová je také identifikace potřeb žáka a z té vyplývající individuální přístup k němu. Také sympatizují s myšlenkou předávání zodpovědnosti za své učení na žáka čili autonomii.

6.1.1 Vybrané metody formativního hodnocení

Kritéria hodnocení. „Aby hodnocení žáka bylo konkrétní, umožňovalo žákovi i učiteli sledovat míru jeho rozvoje a bylo co nejméně subjektivní, formulujeme (nejlépe společně se žáky) kritéria hodnocení a to vždy s ohledem na stanovené cíle. Takové hodnocení je pak jednoznačné, srozumitelné a objektivní.” (Kratochvílová, 2011, s. 45). Pokud mluvíme o kritériu, jedná se o konkrétní popis očekávaného výkonu a odvedené práce, kterou chceme ve finální podobě v žákově práci vidět. Jestliže kritéria seskupíme, získáme tak sadu kritérií. Žákům pomáhají porozumět v tom, co se od nich očekává, vedou je ke zdařilé práci, lépe se orientují, proč jejich práce vyhovuje či nevyhovuje.

Košťálová, Miklová a Stang (2012) uvádějí pro představu tato kritéria: spolupráce při prezentaci, věcnost, úplnost, spisovnost, časový limit aj. Pokud chceme kritéria uvést do praxe, je dobré vybrat jen ta nejdůležitější a na ta se soustředit. Kritéria můžeme vymýšlet spolu se žáky, poskytnout je žákům předem připravená nebo je žáci mohou vymyslet samostatně a poté je s učitelem prokonzultovat.

Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Starý a Laufková (2016) odkazují na fakt, že je velmi dobré tyto dvě metody vzájemně propojovat v jeden celek. Pro děti je ale zásadní, aby byly obeznámeny s výukovými cíli a hlavně kritérii, podle kterých bude možné práci hodnotit. Cíle by měly být velmi konkrétní, časově dosažitelné a pro žáka přijatelné. Také jazyk, kterým bude cíl formulován, musí být pro žáka srozumitelný. „Cílem výcviku v sebehodnocení je, aby žáci uměli samostatně vyhodnocovat svou práci a vyvozovat ze zpětného pohledu závěry pro budoucnost.” (Košťálová, Miklová, Stang, 2012, s. 62) Neméně důležité jsou vhodné podmínky, jako je klima třídy, partnerský vztah, bezpečí a sounáležitost.

Jana Kratochvílová (2011, s. 79) se shoduje se Starým a Laufkovou (2016, s. 35) na tom, že „sebehodnocení je nejen prostředkem, ale i cílem vzdělávání.” Všichni se shodují na tvrzení, že se musí jednat o systematickou, plánovanou a promyšlenou činnost. Potom je sebehodnocení smysluplné. „Aby sebehodnocení bylo smysluplné, nemělo by se zaměřovat jen na afektivní

složku (co se mi líbilo) a být pouhou nahodilou činností, které se učitelé věnují povrchně a pouze tehdy, zbude-li jim čas, ale musí jít o plánovanou a systematickou činnost, která bude běžnou součástí vzdělávání.” (Starý, Laufková, 2016, s. 35).

Nyní se krátce budu věnovat popisné zpětné vazbě. Jádrem kvalitního formativního hodnocení je bezesporu **zpětná vazba**. Košťálová, Miková a Stang (2012) podotýkají důležitost popisné zpětné vazby. Je velmi žádoucí, aby takováto popisná zpětná vazba vykreslovala situaci, výkon, chování či pocit a nevynášela nad žákem zbytečné soudy, porovnávala ho s ostatními a nijak nenálepkovala. Pozitivní zpětnou vazbu pokládají za velmi prospěšnou. U dítěte posilní vnitřní motivaci, pomůže mu postupně zkvalitňovat práci, více nad ní přemýšlet a také bude mít větší chuť hledat chyby a opravovat je. Starý a Laufková (2016) dodávají, že poskytování konstruktivní zpětné vazby je časově velmi náročné.

Žáci jako **vlastníci svého učení**. Nezpochybnitelným tvrzením je, že účastníkem hodnotícího procesu je žák i učitel. U žáků ve třídě probíhá více či méně intenzivní učení se, kdy k tomuto faktu neodmyslitelně patří i hodnotící aktivity. Kolář se Šikulovou (2009) se zamýšlí nad poznatkem, že pokud dovolíme žákům zúčastnit se hodnocení výsledků a procesu učení se, dáme jim zároveň i možnost podílet se a hlavně zkvalitňovat vlastní učební činnosti, budou tedy v procesu více zaangażovaní.

Hodnocení neodmyslitelně patří k jakékoliv lidské činnosti a nemůžeme ho oddělit ani od vyučovacího procesu. Proto je velmi důležité děti naučit, že jsou součástí tohoto procesu a že se na něm musí velmi aktivně podílet. „To znamená dosáhnout ve škole stavu, kdy učitelé přijmou jako základní myšlenku, že subjektem hodnocení nejsou jen oni- učitelé, ale i žáci.” (Šikulová, Kolář, 2009, s. 138).

Tím, že dáváme dětem sady kritérií, které je naučíme používat, je zapojíme do procesu hodnocení. Následně na ně převádíme zodpovědnost, nutíme je přemýšlet nad tím, co je v jejich práci důležité, významné a co by v ní nemělo chybět. Těmito kroky žáka velmi aktivizujeme, protože ho nutíme dívat se na své výkony i zpětně. Necháváme ho regulovat učební činnost, celkově ji hodnotit a přehodnocovat. Díky tomu ho vedeme k přijímání zodpovědnosti za své učení.

6.1.2 Výhody formativního hodnocení

Starý a Laufková (2016), Šikulová a Kolář (2009) se spolu s Kratochvílovou (2011) shodují na tom, že formativní hodnocení má pozitivní vliv na učení žáků.

Formativní hodnocení vede ke zlepšení výkonu žáků, více se naučí a celkově zvyšuje kvalitu vzdělávání. Jako velmi účinné se jeví u dětí slabších, kteří díky němu začínají více věřit sami v sebe. Výuka není postavena na soutěži žáků mezi sebou, tudíž výrazně podporuje vnitřní motivaci. Žáky rozhodně vzájemně neporovnává, nahlíží na ně individuálně. Můžeme proto tvrdit, že je spravedlivější.

Také zlepšuje klima třídy, žáci jsou pozitivně motivováni. Pokud zvládneme ve třídě vytvořit pozitivní pracovní prostředí, děti nám budou důvěřovat a budou důvěřovat i sobě navzájem. Velmi dopomůžeme ke zkvalitnění učících se procesů. Děti ve škole tráví podstatnou část dne, proto je dobré, aby se v prostředí třídy cítily uvolněně, beze stresu a vitaně. „Potenciál formativního hodnocení spočívá v tom, že žák začíná vnímat učitele méně jako autoritu, která jej posuzuje, a více jako pomocníka při učení.“ (Starý, Laufková, 2016, s. 22).

7 Empirická část

Tato diplomová práce je součástí výzkumného úkolu *Výzkum absolventů Učitelství 1. stupně ZŠ jako začínajících učitelů* v rámci projektu Cooperatio ve vědní oblasti General Education and Pedagogy, oboru Pre-primary a Primary education. Mnou sebraná data budou samostatně analyzována pro účely této diplomové práce, případně pro dílčí publikační výstup a zároveň budou poskytnuta pro další výzkumné analýzy v rámci zmíněného projektu. Jako studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (dále PedF UK) jsem měla příležitost stát se součástí tohoto projektu a částečně se na něm podílet. Všechna data pro účely výzkumného úkolu byla získávána a shromažďována v období od září roku 2023 do prosince roku 2023, kdy se jednalo o metodu kvalitativní (hloubkové rozhovory se začínajícími učiteli). Některá ze získaných dat pro výzkumný úkol byla využita pro účely této diplomové práce, jiná data byla následně poskytnuta i pro další účastníky výzkumného úkolu, kteří se podílejí na *Výzkumu absolventů Učitelství 1. stupně ZŠ* v rámci projektu Cooperatio.

7.1 Cíle výzkumu

Vzhledem k uvědomování si náročnosti pedagogické profese, širí nároků a očekávání ze strany rodiny, žáka, pedagogického sboru a celé společnosti, jsem si stanovila následující cíl, týkající se právě prvních let v praxi. První roky v praxi jsou pro každého učitele jistě náročné a obsáhlé, co se povinností a nových podnětů týče. To vše doprovází pocity nejistoty a mnohdy i vyčerpání, kdy někomu pomáhají zkušenější kolegové, někteří však zůstávají na všechno sami.

V teoretické části této práce jsem se dotýkala problematiky velmi podrobně. Podlahová (2004) přináší pohled, kdy se zamýšlí nad faktem, že začínající učitel od prvního dne nástupu do učitelské praxe musí zvládat všechny oblasti učitelské profese. Řízení třídy nevyjímá. Nelze se zpočátku zabývat jen několika úkoly, jako je tomu v jiných profesích. Naráží také na pocit jakési věčné nehotovosti, neukončenosti, kdy nikdy nevíme, zda žák bude úspěšný či nikoli. Z těchto nejistot se může učitel často cítit frustrovaný a dlouhodobější neuspokojení potřeb může vést i k syndromu vyhoření. (Podlahová, 2004)

Hlavním cílem výzkumné části této diplomové práce je zjistit, jak začínající učitelé, absolventi PedF UK hodnotí své první roky v praxi z hlediska řízení třídy.

7.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházejí z teoretické části této diplomové práce. Je zjevné, že téma řízení třídy je velmi široké a nebylo by možné dopodrobna zasáhnout do všech dílčích oblastí. Pokusila jsem se tedy zmapovat a zasáhnout do oblastí, které se mi jevily jako nejtěžejnější.

Položila jsem si následující výzkumné otázky:

- Jak řeší začínající učitelé nekázeň žáků?
- Jaké postupy začínající učitelé na 1. stupni ZŠ vědomě využívají pro tvoření podnětného prostředí ve třídě?
- Jak vnímají začínající učitelé na 1. stupni ZŠ náročnost řízení třídy?

Z výše uvedeného popisu výzkumného projektu vyplývá, že všechny otázky v této diplomové práci ve značné míře souvisí s jeho hlavním cílem. Tedy se zjištěním, jak začínající učitelé, absolventi PedF UK hodnotí své první roky v praxi z hlediska řízení třídy. Mohu tedy předpokládat, že diplomová práce bude pro výzkumný úkol užitečná a poskytne tak teoretické i praktické poznatky. Význam tohoto výzkumu také vidím v personální rovině. Když bude začínající učitel dobře informovaný o možných úskalích a nástrahách, může se na ně lépe připravit nebo s nimi dopředu alespoň počítat.

7.3 Soubor respondentů

Prvopočátkem pro výběr respondentů k našemu výzkumu byl dotazník šířený mezi absolventy PedF UK. Na základě jejich ochoty jsme obdrželi kontakty a spojily se tak s nimi k hloubkovému rozhovoru, který byl realizován buď na základě osobního setkání či v online prostoru (platformy Microsoft Teams aj.) Se souhlasem respondentů byla u všech dotazovaných pořízena audionahrávka, díky které bylo možné provést následný doslovný přepis všech rozhovorů. Tento doslovný přepis byl stěžejní pro následnou podrobnou analýzu.

Rozhovory, ze kterých v této praktické části diplomové práce vycházím a následně je analyzuji, byly realizovány mnou a dále studentkami oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ při PedF UK Annou Bajtlovou a Kristýnou Irouškovou. Všechny rozhovory byly uskutečněny v období od září roku 2023 do prosince téhož roku.

Všechna data jsme shromažďovaly na základě polostrukturovaného rozhovoru, který členky týmu měly k dispozici v tištěné i online podobě. (viz příloha 1) Vzhledem k širokosti námi pojímaného tématu rozhovory trvaly 90 – 180 minut. Nebylo však nutné dodržet jejich uvedené

pořadí či položit všechny otázky. K analýze obsažené v této diplomové práci byly primárně použity odpovědi respondentů k rozhovoru *Začínající učitel a řízení třídy*. Některé odpovědi byly využity ze sesbíraných dat ostatních účastníků projektu a pro jejich obsáhlost přepis rozhovorů v této práci neuvádím.

Považuji za nutné dodat, že v souvislosti s velikostí souboru respondentů se jedná o případovou studii, získané poznatky tak není možné zobecňovat. Pokud by ve výzkumu bylo pokračováno, soubor respondentů by bylo vhodné rozšířit například o učitele mužského pohlaví, učitelku či učitele z vyloučené lokality, o učitelku či učitele z malotřídní či venkovské školy. Domnívám se, že pohled muže na problematiku řízení třídy by byl velmi zajímavý a mohl by se i mírně odlišovat pohledu ženskému. Učitelé z venkovských škol či malotřídek mnohdy pracují s menším počtem žáků a mohou řízení své třídy opět vidět jinou optikou. Učitele vzdělávající děti ve vyloučených lokalitách by zase mohli nabídnou zajímavý pohled na řešení nekázně či na tvoření klimatu třídy.

7.3.1 Soubor respondentů

Soubor respondentů je tvořen deseti třídními učitelkami 1. stupně základní školy. Jelikož je do výše citovaného projektu zapojeno více studentek, rozhovory byly rozděleny mezi tři z nás. Čtyři rozhovory byly pořízeny mnou, čtyři rozhovory vypracovala kolegyně Kristýna Iroušková a poslední dva kolegyně Anna Bajtlová. Pohled respondentů na problematiku je subjektivní, jelikož každá z učitelek učí na jiné základní škole a hlavně má svoji nezaměnitelnou učitelkou filozofii, vizi a především zkušenost. Většina z respondentů učí na školách pražských, máme ale respondenta z kraje Libereckého (Liberec) a Středočeského (Kladno). Co ale všechny respondenty vzájemně pojí, je studium na PedF UK. Všechny paní učitelky, absolventky pedagogické fakulty, mají maximálně tři roky praxe. Z důvodu příslibu anonymity z naší strany vystupují v této práci všechny paní učitelky pod jiným jménem.

- Anna, 2 roky praxe v oboru jako třídní učitel
- Hana, 1 rok praxe v oboru jako třídní učitel
- Tereza, 1 rok praxe v oboru jako třídní učitel
- Kateřina, 1 rok praxe v oboru jako třídní učitel
- Renata, 2 roky praxe v oboru jako třídní učitel
- Pavla, 2 roky praxe v oboru jako třídní učitel
- Zuzana, 2 roky praxe v oboru jako třídní učitel
- Adéla, 3 roky praxe v oboru jako třídní učitel
- Petra, 1 rok praxe v oboru jako třídní učitel

- Leona, 2 roky praxe v oboru jako třídní učitel

Všechny naše respondentky mají zkušenost z oboru již před absolvováním pedagogické fakulty. Veskrze nikoli jako třídní učitelé. Mají zkušenost například s vykonáváním pozice asistenta pedagoga, učitele ve školní družině či učitele v zájmových kroužcích. Výše zmíněnou praxi proto počítám až po dokončení studia, kdy se respondent stal třídním učitelem a začal vést svoji třídu jako aprobovaný pedagog. Mým důvodem je skutečnost, že právě třídní učitel má zásadní vliv na řízení třídy. Konkrétní praxi a další podrobnější charakteristiku respondentů uvádím v následujících odstavcích.

Respondentka **Anna** dokončila prezenční studium oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v roce xxxx. Při studiu v rámci plnění povinné praxe si našla práci jako asistent pedagoga, na tuto zkušenost nedá dopustit. Po státních závěrečných zkouškách se stala třídní učitelkou ve třetí třídě na státní základní škole v Praze. Nyní vede tutéž třídu, jsou již pátáci.

Anna aktuálně začíná učit třetím rokem. Za nejdůležitější, jak sama říká, považuje humor. *„Myslím si, že se dá všechno vyřešit, ale musí tam být ta důvěra. A hlavně nesmí ty děti lhát, vymýšlet si.“* Zde vidím hranice, které paní učitelka nastavuje směrem k žákům. Ukazuje, co je pro ni nepřipustné. Zároveň také dodává, že vede děti k tomu, aby se uměly postavit za své činy a uměly se omluvit.

Svůj vztah s dětmi pokládá za stěžejní a velmi si na něm zakládá. Uvědomuje si také role, ve kterých se ocitá. Může prý být pro děti vzorem či parťákem. *„Myslím si, že vzorem, že když tady máš ve třídě asistentku, tak i jak se chováte mezi sebou, že ty děti zrcadlí to chování, že vidí, že my se k sobě chováme slušně, že si pomáháme, že i když třeba spolu nesouhlasíme, tak si to vyřkáme.“* Paní učitelka přemýšlí nad tím, že i chování pedagogickým pracovníků mezi sebou děti ovlivňuje, vidí ho a mohou se z něho něco naučit.

Respondentka **Hana** absolvovala kombinované studium. Obor dokončila v roce xxxx. Uvedla, že po celou dobu studia pracovala ve školství, má tedy praxi v oboru 6 let (prodlužovala o rok). Když nastoupila na vysokou školu, ještě nebyla třídní učitel, stala se jím až následující rok. *„Zpočátku to pro mě byla španělská vesnice se soustředit ještě na nějaké jiné věci, než je učení, takže administrativa a takovéhle věci, tak to mi dělalo hodně velký problém a dělá mi to problém dodnes.“* Takto Hana hodnotí své první roky v praxi. Mít svoji vlastní třídu Haně naopak dělalo radost, vyzdvihuje budování vztahů s dětmi a navazování spolupráce s rodiči. Pohled na děti se jí v prvních letech nezměnil. Podle vlastních slov si Hana v prvních letech přišla na určité věci,

kteře nelze dělat tak, jak si představovala a hledá tak jiné způsoby, které by byly efektivní a funkční. Pedagogická fakulta podle Hany na realitu školství nepřipraví. „*To ani není možné.*”

Respondentka **Kateřina** během prezenčního studia též pracovala v oboru. Studium dokončila v září roku xxxx, poté hned nastoupila do státní školy v Praze. První rok učila ve třetí třídě. Vyzkoušela si práci ve školní družině, učila také v mateřské škole a následně, ještě za studia, začala učit na 1. stupni na základní škole jako párová učitelka. Kateřina oceňuje, že při párové výuce mohla vidět zkušenějšího pedagoga, což pro ni bylo velmi inspirativní. Dodává, že zároveň sama učila hodiny hudební výchovy, protože to byla její specializace. První roky v praxi Kateřina hodnotí jako přelomové. „*Spíš vnímám jako velkou dřinu to, když jsem začala být tou třídní učitelkou, že k tomu přibýly ty starosti okolo, které do té doby dělal někdo jiný.*” Konkrétně uvádí administrativu a komunikaci s rodiči. Radostné pro Kateřinu bylo vidět vývoj dětí v delším časovém horizontu. Viděla jejich úspěchy, začala je vnímat jako jednotlivce a navázala s nimi osobní vztah. Zmiňuje také plánování aktivit a propojování znalostí do širších souvislostí.

Kateřina se domnívá, že se jí proměnil pohled na to, jakým chce být učitelem. „*Tím, že jsem dostala ucelenější obrázek toho, jak to funguje. Že jsem šla do toho s myšlenkou, že bych chtěla věci dělat takhle a takhle. Pak jsem zjistila, že to tak nejde a spíš jsem si je tak přetvářela k tomu, jaká je ta praxe, jaká jsou moje očekávání od toho a hledala jsem nějakou společnou cestu, jak to udělat.*” Kateřinu v prvním roce praxe překvapila odlišná vyzrálость dětí ve třídě. Chválí si podporu od ostatních kolegů, za kterými mohla kdykoliv přijít pro radu. Také zmínila uvádějícího učitele, paní zástupkyni, ve které měla velkou oporu. Přípravu na pedagogické fakultě hodnotí nedostatečně, co se praktických stránek týče. Zmiňuje především administrativu (IVP, jak a kdy posílat dítě do poradny). V didaktické oblasti se cítí být připravená dostatečně, dostala dobré základy a ví, z čeho čerpat. Zamýšlí se nad tvořením příprav na pedagogické fakultě, které v reálné praxi nelze časově zvládat.

Respondentka **Tereza** učí druhým rokem na soukromé pražské škole. Prezenční studium dokončila v červnu roku xxxx. I Tereza po celou dobu studia pracovala v oboru, konkrétně učila v předškolní skupině. Na otázku ohledně hodnocení prvního roku v praxi odpověděla jedním slovem: „*náročné*”. Pro Terezu bylo náročné plánování učiva. „*Vzít to vlastně od začátku, od toho vyvození, vysvětlení, aby to ty děti uchopily, aby tomu porozuměly. Až po to, že já je mám vyzkoušet nebo jim dát nějaký testík a vlastně prozkoušet to, jestli tomu porozuměly. To pro mě*

bylo náročné, protože to jsme vlastně na praxích úplně nezažili. Nebo já jsem to aspoň nezažila.”

V prvním roce praxe Tereze dělala radost zpětná vazba od dětí a má za to, že pohled na to, jakou chce být učitelkou, se jí neproměnil. Uvádí, že vždy chtěla pojímat učivo hravou formou, aby to žáky bavilo. Vždy si přála učit různorodě, aby si každý žák v učivu našel to své.

Vzhledem k tomu, že Tereza před absolvováním pedagogické fakulty pracovala v předškolní skupině, v praxi uvítala “starší” děti. Její první třídou byli čtvrtáci. Mile ji překvapilo, že se s dětmi dá skvěle komunikovat o zajímavých tématech a různých problémech. Oceňuje také podporu od zkušenějších kolegů a také náslechy, které jsou pro ni velmi inspirativní. Příprava na pedagogické fakultě byla podle Terezy průměrná. Je spokojená se směrem, na který ji fakulta přivedla. Dostalo se jí motivace, jak s dětmi pracovat, jaké formy a metody k tomu využít. Od fakulty by ale očekávala více dlouhodobé praxe.

Nyní má dva roky praxe, prezenční studium dokončila v roce xxxx a hned po absolvování PedF UK se stala třídní učitelkou, to je respondentka **Renata**. Od čtvrtého ročníku učila jednou týdně výtvarnou výchovu. V prvním roce praxe dostala prvňáčky, bylo to podle jejích slov velmi náročné. Další výzvou pro ni bylo nastavení si hranic s rodiči. *„Abych na sobě nedala znát nervozitu a také jsem nevěděla, co si k sobě vzájemně můžeme dovolit.”* Renata popisuje, že radostná pro ni byla a stále je zpětná vazba od dětí a milý email od rodiče. Renatin pohled na to, jaká chce být učitelka, se v zásadě nezměnil. Uvádí, že ji překvapil fakt, jaký si vytvořila vztah s dětmi. *„Ze začátku jsme si nemyslela, že mi ty děti tolik přirostou k srdci.”*

Renata učí na pražské základní škole, kde je moc spokojená. *„Přála jsem si učit v té škole, kde teď působím, protože uznává mé hodnoty.”* Nejvíce podpory se jí dostává od kolegyň, zmiňuje ale také vedení školy. Přípravu na pedagogické fakultě hodnotí jako průměrnou.

Studium v prezenční formě dokončila v tomtéž roce jako Renata, také má dva roky praxe a hned po získání magisterského titulu se stala třídní učitelkou. Další respondentka **Pavla** hodnotí první roky v praxi jako úspěšné, hodně se toho dle svých slov naučila. V průběhu studia pamatuje praxi v rámci vysokoškolských předmětů. Zmiňuje praxi souvislou, v jednom semestru na čtrnáct dní a ve druhém semestru měsíc. Pak také několik praxí v průběhu studia, vše při škole.

Pavla vnímá jako náročný učitelský time management. *„Bylo náročné naučit se organizovat ten čas pro dělání příprav a tak. Ale po zkušenostech jsem zajištěná a mám svůj systém.”* Nejvíce

radosti Pavle dělá práce s dětmi, bytí s nimi. Cítí se být nadšenou učitelkou, kterou práce naplňuje a chce ji dělat. Když jsme se dotkly při rozhovoru tématu, zda se změnila její motivace být učitelkou, odpověděla, že motivace je *„stále stejná, jako když jsem se rozhodla to jít studovat.“* I Pavlu překvapilo, jak moc si děti oblíbila. Přípravu na pedagogické fakulta hodnotí kladně. *„Já jsem byla poctivý student, co nikdy nechyběl a chodil na ty přednášky. Všechno jsem si poctivě zapisovala. I dnes se vracím k zápiskům.“* Pavla učí na pražské základní škole, již na druhé. Z té první odešla, protože tam nebyla spokojená. Nyní pracuje pod vedením, ke kterému vzhlíží a to považuje za důležité.

Další respondentka **Zuzana** má dva roky praxe a třídní učitelkou se stala po státních závěrečných zkouškách. Prezenční studium dokončila v roce xxxx. Při rozhovoru uvedla totožnou praxi s respondentkou Pavlou, čili v rámci studia. *„Nejdelší praxe byla souvislá, ta bylo v jednom semestru 14 dní a v druhém asi měsíc. Pak jsme měli praxe v průběhu celého studia.“* Zuzana hodnotí první rok v praxi jako velmi náročný, kdy se vypořádávala se spoustou nových věcí. Zmiňuje velkou administrativní zátěž, časovou náročnost či získávání nových dovedností či zkušeností.

Naopak radostný je pro Zuzanu čas strávený s dětmi. *„Komunikace s dětmi mimo výuku, přestávky, výlety. Bytí s nimi, baví se mimo výuku, to mě moc baví.“* Pohled na to, jaká chce být učitelka, se nezměnil, ba naopak se utvrdila ve svých hodnotách. Pohled na děti se ale trochu proměnil. *„Změnil, trochu mi vzal ideály v tom, že jsou opravdu drzí k učitelům, jak jsou neslušní. Hlavně ten druhý stupeň. Jako že jsou opravdu i sprostí. V životě by mě nenapadlo, že budou sprostí i před učitelem a budou se vysmívat učiteli do očí a není jim to trapný.“*

Profesní podpory se Zuzaně dostává, nejen od ostatních kolegyň, ale i od vedení školy. Dostává rady a postřehy, které jsou podle ní dostačující. Pokud přijde na hospitaci kolegyně, předem dostane “zakázku”, na co se zaměřit. Poté Zuzana dostává zpětnou vazbu. Učí na pražské základní škole, kde je velmi spokojená, pocítuje velkou podporu. Přípravu na pedagogické fakultě hodnotí jako “mezikrok” pro to, aby mohla být učitelkou. Studium jí přišlo velmi dlouhé, kdy se dalo spoustu předmětů vynechat.

Další respondentka **Adéla** učí třetím rokem. Studium v prezenční formě dokončila v roce xxxx, přičemž poslední rok studia již pracovala v oboru. První rok hodnotí v superlativech. *„No, to bylo skvělé, protože jsem byla pod vedením skvělé paní učitelky a hodně jsem se díky ní naučila.“* Uvádějící pedagog Adéle pomohl nahlédnout do řady aktivit, představil jí také vlastní koncept výuky, ve kterém Adéle bylo a stále je velmi dobře. Náročné pro ni bylo organizovat čas ve výuce, kdy se musela vypořádat s jistými problémy. *„Často si člověk něco naplánuje a*

pak zjistí, že z toho stihnul polovinu.” Adélu těší práce s dětmi, jejich radost, otevřenost a zpětná vazba, pohled na děti se nijak neproměnil. Pohled na to, jaká chce být učitelka, se Adéle ale změnil. Zpočátku velmi tíhla k alternativnímu školství, ale po vlastní zkušenosti dospěla k názoru, že tato cesta není zdaleka pro všechny děti (a pedagogy).

Nyní učí na státní škole ve středočeském kraji, škola je zapojena do spousty projektů. Zde je velmi spokojená. Pedagogické podpory se jí dostává od vedení školy a kolegů. Také zmiňuje bývalé spolužáky, se kterými je v kontaktu a pomáhají si. Přípravu na pedagogické fakultě hodnotí kladně, pozitivně. *„Ráda na fakultu vzpomínám. Myslím si, že nám dala vše potřebné.”*

Petra učí jako aprobovaný třídní učitel jeden rok. Z prezenční formy studia přešla v pátém ročníku na formu kombinovanou a magisterský titul získala v roce xxxx. Rok před dokončením studia se stala třídním učitelem. Učila na plný úvazek na základní škole v libereckém kraji. První rok byl pro Petru enormně náročný. *„Přestěhovala jsem se v té době. Bylo to tedy nové místo, nová práce. Měla jsem v té době také dost inkluzivní třídu, kde bylo hodně žáků s poruchami chování. První půl rok jsem myslela, že se na to vykašlu. Že mi to za to nestojí. Ale teď vnímám, že to mohlo být i horší. To, jak jsem tu třídu vedla, jak jsem učila. Učila jsem se za pochodu a do toho jsem se snažila dokončit daný ročník na vysoké škole.”* Velkou oporu měla ve vedení, ale i tak opakuje, že to pro ni bylo velice náročné.

„Byl to takový šok. Spoustu věcí mě zaskočilo a nevěděla jsem, jak si s nimi poradit.” Nejnáročnější pro Petru byla administrativa a komunikace s rodiči. Aby byli všichni a hlavně o všem stále informováni. Také zmiňuje komunikaci s poradenským pracovištěm, která zpětnou optikou nebyla zcela ideální. Nyní je pro ni nejnáročnější udržet tempo a dodržovat tematický plán, jak byl stanoven.

Radostné okamžiky Petra v prvním roce zažívala. Zejména při zpětné vazbě od dětí. Říká, že si společně zažili spoustu legrace, komunikovali na přirozené úrovni a jsou stále v kontaktu (učila v páté třídě). Oceňuje práci v prostředí, které není stereotypní, vzhledem ke každodenním dynamickým událostem.

Petrin pohled na to, jaká chce být učitelka, se spíše neproměnil. *„Moje vize se obrušuje a hledám nové cesty, jak jí docílit, ale zůstává stejná.”* Pohled na děti se Petře neproměnil, práci má ráda zejména díky každodenní zpětné vazbě od dětí.

Petra oceňuje na pedagogické fakultě teoretický základ, kterým si prošla. Cítí se být oborově velmi připravená *„To, co mi maličko chybělo, byla příprava na hodiny. Nemyslím si, že nás na to fakulta dobře připravila. My jsme sice měli perfektní plány na několik A4 a hrozně se to*

posuzovalo, ale reálně takhle ty plány nevypadají. Takhle si to nenapišu, nedá se to časově stíhat.” Petře také chyběla připravenost na komunikaci s rodiči, seminář na toto téma by na pedagogické fakultě uvítala.

Respondentka **Leona** dokončila prezenční studium v roce xxxx, třídním učitelem je dva roky. Jedno pololetí před absolvováním studia již učila na plný úvazek, v období covidu. Pro Leonu byly taktéž náročné administrativní záležitosti a komunikace s rodiči. Jako radostné Leona zmiňuje práci s dětmi. Pohled na děti nebo vlastní motivaci být učitelem se jí nijak neproměnil. Pedagogické podpory se jí dostává od jedné kolegyně, rodičů a žáků. Posteskla si ale na špatný pracovní kolektiv. *„Jsou tam lidé, kteří dle mého pohledu k té práci nejsou a nedokážou podpořit ostatní.”*

Leona uvádí, že práce na prvním stupni základní školy ji velmi naplňuje. Nejvíce vyzdvihuje svobodu v tom, jak pracuje s dětmi. Hledí na své vlastní potřeby, potřeby dětí a rodičů. *„Se studiem je to tak na půl, ale asi převažuje, že jsem spokojená.”* Co se týče různých metod, forem práce, všeobecného přehledu, pedagogiky, to bylo vyčerpávající a maximálně dostačující. Jisté mezery ale pocítuje v připravenosti na komunikaci s rodiči. Dále také zmiňuje nedostatek znalosti ohledně práce se školskou administrativou.

7.3.2 Metody sběru dat

Realizovaný výzkum byl kvalitativně orientovaný, byl zvolen s cílem detailních, komplexních a hlavně maximálně možných informací o mnou zkoumaných jevech. V mém případě se jedná o zkoumání toho, jak řeší začínající učitelé nekázeň žáků, dále jaké postupy začínající učitelé vědomě používají pro tvoření podnětného prostředí ve třídě a nakonec jak vnímají začínající učitelé náročnost řízení třídy. Zabývám se touto problematikou u prvostupňových pedagogů, čemuž odpovídá i výběr respondentů. V souladu s pravidly kvalitativního výzkumu jsem se snažila jít do hloubky zkoumaných jevů a tyto jevy začleňovat do širšího kontextu a co nejvíce se sblížit s pozorovanými subjekty. (Švaříček a Šedřová, 2014)

Hlavní výzkumnou strategií byly hloubkové rozhovory, kdy jsem se s kolegyněmi dotkla tématu řízení třídy, inkluzivní třídy a spolupráce s rodiči. Značnou část rozhovoru jsme také věnovaly znalostem v oblastech oborových a obsahových, didaktických, otázkám na spolupráci s ostatními učiteli, jistotě v obsahu vzdělávání či práci v administrativě. Vzhledem k šíři tématu a délce rozhovorů (až 180 minut), jsme nasbíraly značné množství dat. Tato data jsou nabídnuta k dalšímu zkoumání.

Tato práce se orientuje pouze na řízení třídy, z čehož vyplývá jak cíl výzkumu, tak výzkumné otázky. Ostatním tématům zde není věnována pozornost a pokud ano, tak pro přiblížení problematiky či kvůli jisté souvislosti s daným tématem.

Jak jsem již zmínila výše, výzkumnou strategií byly hloubkové rozhovory. Konkrétně byl použit rozhovor polostrukturovaný. Tzn. rozhovor jsem měla dopředu připravený a otázky byly promyšlené. Abych si ověřila funkčnost, provedla jsem pilotní rozhovor, na základě kterého jsem otázky následně poupravila a přivedla tak do finální podoby. Švaříček a Šed'ová (2014) ještě upozorňují na nerovnost při řízení rozhovoru, kterou je nutné si uvědomit. Výzkumník je ten, kdo přichází do neznámého prostředí a otázky pokládá. Respondent je osoba, která odpovídá na otázky a poskytuje své myšlenky a vlastní vidění reality. (Švaříček a Šed'ová, 2014) Při mém postupu v neznámém prostředí ve většině případů byli oba. Já, jakožto výzkumník i respondent.

7.4 Zpracování a analýza dat

7.4.1 Zpracování a analýza rozhovorů

Cílem analýzy rozhovorů bylo zmapovat, jak začínající učitelé, absolventi PedF UK, hodnotí své první roky v praxi z hlediska řízení třídy. Sesbíraná data tedy byla v souladu se stanovenými výzkumnými otázkami. Následná analýza a kategorizace dat později přinesla odpovědi na vytvořené výzkumné otázky.

Přepisy jsou pro autenticitu neupravované, proto se mnohdy vyskytují chyby syntaktické, stylistické nebo morfologické. Vzhledem důvěrnosti a s respektem ke všem dotazovaným, neuvádím v práci žádná data, při kterých by mohl čtenář respondenta identifikovat. (Švaříček a Šed'ová, 2014) Z tohoto důvodu jsou jména respondentů nahrazena. Stejně tak neuvádím název školy, jména žáků či ostatních pedagogických pracovníků.

V souladu s tvrzením Šed'ové se mi zpočátku nakupilo ohromné množství nestrukturovaných dat, kdy mým úkolem bylo data zorganizovat a postupně je začít zpracovávat. Vzhledem k faktu, že logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve až po nasbírání velkého množství dat jsem začala pátrat po pravidelnostech, které se v nashromážděných datech objevují a formulovala tak předběžné závěry. (Švaříček a Šed'ová, 2014) Po vytvoření již zmíněných doslovných přepisů byly všechny rozhovory, které se týkaly tématu řízení třídy, podrobeny systematické analýze skrze program MAXQDA.

Stála jsem před otázkou, jaký postup při analýze získaných dat zvolím. Při kvalitativním výzkumu lze podle Šed'ové (Šed'ová in Švaříček a Šed'ová, 2014) postupovat dvěma způsoby.

První způsob nazýváme realistický, kdy se odpovědi dotazovaných „považují za popis určité vnější skutečnosti nebo vnitřní zkušenosti.“ (Šed'ová in Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 208) Šed'ová zde ale upozorňuje na problematiku důvěryhodnosti ze strany respondentů a dále na možnost zkreslení dat výzkumníkem.

Druhý postup nazýváme narativistický, kdy sice omezujeme problematiku nemístné naivity, na druhou stranu jsou ale získané výsledky značně omezené.

V programu MAXQDA jsem pracovala technikou otevřeného kódování, které se využívá při zkoumání a interpretaci kvalitativních dat. Analyzovaný text je nejdříve rozebrán na jednotky. Jednotkou rozumíme slovo, slovní spojení, či celý odstavec. Těmto nově vzniklým jednotkám je následně výzkumníkem přiděleno pojmenování (kód). Nově vzniklé fragmenty výzkumník dále zkoumá. Šed'ová a Švaříček (2014) také upozorňují na to, že kódování je velmi subjektivní záležitost a není tedy výjimkou, že dva lidé okódují týž text značně rozdílně.

Při otevřeném kódování je výhodou, že se výzkumník dostane k poměrně detailní práci s textem a ačkoli se zdá tato technika zpočátku jednoduchá, není tomu tak zcela. Je velmi pracná a časově náročná. Tímto způsobem kódování lze nahlédnout do textu zcela jinou optikou a při běžném leč podrobném čtení by některé aspekty textu nebyly povšimnuty. Vzhledem k faktu, že pojmenování a kategorie jsou tvořeny na základě námi nasbíraného materiálu, přicházíme s novými poznatky a výsledky jsou mnohdy nečekané. (Švaříček a Šed'ová, 2014)

Po otevřeném kódování jsem přešla k sestavení kategorizovaného seznamu kódu. Technikou “vyložení karet” jsem skrze seznam kódů vzniklé kategorie uspořádala a na základě tohoto uspořádání následně sestavila výsledný text.

Výstupem empirické části diplomové práce jsou tři případové studie, které vychází z dat získaných podrobnou analýzou hloubkových rozhovorů a jsou považovány za důvěryhodnou výzkumnou strategii. Případová studie patří k základním výzkumným designům, který v pedagogických vědách hojně využíváme. Hovoříme totiž o možnosti, jak skrze jeden či několik případů porozumět složitějším společenským jevům. (Sedláček in Švaříček a Šed'ová, 2014)

Hlavním cílem výzkumné části této diplomové práce je zjistit, jak začínající učitelé, absolventi PedF UK hodnotí své první roky v praxi z hlediska řízení třídy. Ve snaze hlouběji do problematiky nahlédnout se mi tato forma výstupu jeví jako nejvíce vhodná.

Ve studiích jsou popsány odpovědi na výzkumné otázky, které vycházejí z podrobné analýzy rozhovorů. Konkrétně jsem postupovala otevřeným kódováním, sestavením kategorizovaného seznamu kódů a technikou vyložení karet jsem sestavila případové studie. Nejednalo se o čistou indukci. Při kódování jsem také hledala segmenty, které by odpovídaly připraveným kódům. Využila jsem tak způsob deduktivní, který se dá podle Novotné (2019) kombinovat se způsobem induktivním. V případové studii jsem uvedla i autentické výroky respondentů, které jsou pro ně individuálně velmi příznačné a vykreslují tak obrázek celé popisované situace.

7.5 Výsledky výzkumu a interpretace dat

7.5.1 Případová studie k výzkumné otázce č. 1

JAK ŘEŠÍ ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL NEKÁZEŇ?

Jak řeší nekázeň začínající učitelka Anna

Anna uvádí, že řešit žákovskou nekázeň je pro ni těžké. *„V této třídě jsou už jenom dva, ale byli tři chlapci, kteří mají extrémně, opravdu extrémně extrémní výchovné problémy. Ten jeden, zrovna to ted'ka řeším, je extrémně sprostý a mluví extrémně sprostě i v hodinách.“* Anna velmi emotivně popisuje jeho chování během vyučovacího dopoledne a nahlas přemýšlí, zda-li má výchovná situace s daným chlapcem nějaké řešení. Kázeňské problémy řeší s vedením školy, které využívá dalších nástrojů. Zmiňuje městskou část a OSPOD.

Annin osvědčený způsob řešení kázeňských problémů je domluva, s žáky se snaží otevřeně komunikovat a motivovat je. Přiznává, že někdy nevhodné chování přehlídí a domnívá se, že je to špatně. Pokud se objeví dítě, které nespolupracuje, řešení nachází v promluvě se žákem. *„Ty děti jsou docela motivované, a když je nějaké dítě, které třeba nechce, tak za ním jdu já nebo paní asistentka a zkusíme to, přemlouváme.“*

Domnívá se také, že neexistuje žádný recept, jak v této problematice postupovat. *„Musíš se na to dítě nějakým způsobem naladit. Začneš třeba tím, že má rád fotbal, takže mluvíš o tom a pak se pomalu dostáváš k tomu učení. Třeba mu to pak zkrátíš, aby udělal aspoň něco.“*

Jak řeší nekázeň začínající učitelka Hana

Pro Hanu je důležité mít jasně stanovené mantinely a rámce. *„Mám pocit, že potřebuji mít mantinely a rámce stanovené sama pro sebe, ať už jsou výukové nebo v rámci sociální otázky té třídy. To samé potom nastavit i s dětmi.“* Velkou váhu přikládá pravidlům, ve kterých bude dobře všem zúčastněným. U těchto mantinelů je pro ni nejdůležitější vždy stát a nepřekračovat je.

Pro Hanu je nejdůležitější být pro děti průvodce nikoliv vedoucím. *„A zároveň ta autorita musí být, ale musí být přirozená, ne silou vybudována.“* Zde vnímám, že řízení třídy u Hany neprobíhá direktivně. Sama říká, že je pro ni důležité situaci pojmenovat, popsat, jít do aktuální situace s dítětem (či více dětmi) zpět. *„Co se teď stalo? Co ty jsi udělal? Myslíš, že je to v pořádku?“* A zodpovědnost předat žákovi (žákům). Při nespolupráci se Haně osvědčilo velice často spolupracovat s rodinou.

Záchvaty dětí, agresivní děti, zde všude intuitivně věděla, jak postupovat. Při zpětném přemýšlení prý uvažovala, že některé postupy mohly proběhnout jinak. *„Ale asi se to vždycky zvládlo, muselo se to zvládnout.“*

Jak řeší nekázeň začínající učitelka Kateřina

Kateřina zmiňuje třídnické hodiny zaměřené na nekázeň. Práce s třídním kolektivem, díky které se děti budou cítit lépe a bude se jim i lépe pracovat. *„Takže se mi zdá, že je to hodně propojené.“*

Kateřina přebrala třídu po jiné třídní učitelce a nastavení kázně pro ni bylo zpočátku obtížné. Ze začátku si potřebovala nastavit hranice a pravidla. Naráží také na různé povahy a zejména potřeby dětí a rozdílné domácí prostředí, ze kterého děti do školy přicházejí. *„Někdo reaguje víc na to, když na něj křičíš, na někoho zase platí, když zvýšíš hlas. Na někom po zvýšení hlasu vidíš, že je to špatně, takže tím chci říct, že je těžké to udělat tak, aby byli všichni spokojení.“* Hovoří o jinakosti, o nalezení způsobů řešení, která budou pro všechny akceptovatelná a nebudou nikomu ubližovat. Aby se ve třídě dobře pracovalo učiteli i žákům. A také rodičům s učitelem a naopak.

Kateřina jmenuje několik nástrojů, kterými reaguje na žakovskou nekázeň. Konkrétně využívala různé signály a symboly. Zvonečkem vyžadovala pozornost nebo ukončení nějaké činnosti. Také popisuje signál, kdy učitel vytleská nějaký rytmus a žáci ho zopakují.

Nekázeň vnímá z více úhlů pohledu. „*Jestli ve chvíli, kdy třeba oni mají pracovat a teď slyším, že je tam ruch a vidím, že si třeba povídají s kamarádem, nebo je to jednotlivec.* V takových chvílích s žáky komunikuje, jde přímo za těmi, koho se nekázeň konkrétně týká. Ve chvíli, kdy se jedná o nekázeň ve smyslu nepěkného chování dětí k sobě, opět jde ke konkrétním žákům a popisuje, co vidí. Prosí o vysvětlení situace, když do ní nemá vhléd a chce žákům podat pomocnou ruku. Pokud si žáci neví rady, nabídne jim řešení. Nabídne také celé třídě, zda se k situaci chtějí vyjádřit.

Na začátku školního roku bojovala s nekázní - konkrétně zmiňuje brebentění, nepřipravenost na hodinu, nepozornost. „*Odcházela jsem hodně frustrovaná z toho, jak pořád musím dodržovat ta pravidla a šlapat, aby je oni také dodržovali.*” Stále ale věřila, že děti potřebují jen čas a nekonečné opakování pravidel. Zdůrazňuje také nutnost být v pravidlech pevný a stát si za nimi.

Jak řeší nekázeň začínající učitelka Tereza

Ve shodě s Kateřinou, i Tereza si třídu přebírala po jiné třídní učitelce. Popisuje, že děti přišly s určitými problémy - šikana, které musela řešit a bylo to pro ni obtížné. „*Jak k tomu přistoupit? To, co se roky předtím dělo. Ano, dělo se, někdo přede mnou to třeba neřešil. Já bych to chtěla řešit, ale jak do toho vstoupit.*”

I Tereza zpočátku více dbala na dodržování pravidel. Podotýká, že pravidla byla jiná, než na které byly děti zvyklé. Neustále na ně odkazovala a uvádí, že i děti se na ně později upozorňovaly vzájemně. „*Hele, ale tohle v pravidlech není, to jsme si společně do pravidel nedali.*”

Tereza se domnívá, že ke zlepšení kázně jí pomohla hravá forma výuky, na kterou děti nebyly zvyklé. Pracují ve skupinách, mnohá témata diskutují, vytvářejí prezentace a pracují na projektech.

Jak řeší nekázeň začínající učitelka Renata

Pro paní učitelku Renatu je nekázeň v rámci řízení třídy nejdůležitější a zároveň nejobtížnější. Podle svých slov se snaží, aby děti neměly ze školy strach. Nekřičí, nevyhrožuje, problémy se snaží vyřešit domluvou. „*Když něco udělají špatně tak si vysvětlujeme, proč je to špatně. Hlavně aby děti komunikovaly.*” Pro Renatu je komunikace s dětmi prioritou. Děti vyslechne a

dá jim prostor i na úkor času v hodině. „*Když se pak rozovídají tak je zas nechci utnout, ale samozřejmě to někdy prostě nejde, že třeba dám prostor třem, čtyřem dětem a pak už to utnu. A když mi zbude čas, tak se k tomu vrátím.*”

Renata přiznává, že vzhledem k početné třídě je pro ni nekázeň obtížná. Osvědčilo se jí střídání aktivit. Upozorňuje také, že první a druhou hodinu jsou děti ve skrze pozorné a aktivní. Třetí a čtvrtou hodinu ale pozornost klesá a „*už si tam vymyslí spoustu jiných blbostí, které by dělaly radši.*” Na takové situace Renata umí reagovat. V pozdějších hodinách vkládá do výuky více her, výukových videí a nebo dětem čte, když vidí, že jsou unavení.

Dalším nástrojem je zasedací pořádek. „*Už mám vypořádaný, kdo s kým se třeba jako moc nebaví, tak je dám spolu a mám klid no.*” Jako pozitivní uvádí, že mohou mezi dětmi vzniknout nová přátelství.

Pokud Renatě při nekázni nepomáhají ani změny aktivit, obrací se na školní psycholožku. Školní psycholožka si třídu zmapuje, mnohdy s dětmi udělá i preventivní program, o problému si povídají.

Pokud se objeví dítě, které nespolupracuje, škola má nastavená pravidla, jak postupovat. Pokud dítěti chybí domácí příprava nebo nechce pracovat, píše se záznam do žákovské knížky.

Jak řeší nekázeň začínající učitelka Pavla

Pavle činí největší potíže v rámci řízení třídy nekázeň žáků s poruchou chování. I přesto ale popisuje, že se snaží být vždy spravedlivá. „*Nikdy nedovolím, aby odhalili, kdo je oblíbenec a kdo mě štve. I když si myslím, že je to lidský. Ale řekla jsem si, že nikdy nesmí poznat, koho mám radši.*”

Když jsme se dotkly nejdůležitější role, kterou učitel zastává, Pavla zmínila fakt, že bychom měli jít dětem příkladem. Vzor slušného chování. Domnívám se, že i takový postoj má na kázeň ve třídě vliv.

Na základní škole, kde Pavla učí, probíhá tento rok celoškolská hra, kdy děti sbírají jamy (drahokamy). Děti z celého prvního stupně jsou rozděleny do čtyř kolejí, jako v Harry Potterovi. „*A smyslem právě téhle hry je donutit ty děti pozitivním motivováním, aby dodržovaly tu kázeň, pravidla.*” Za dodržování pravidel dítě získá drahokam. Za drahokamy odměnu (sladkost, výhody, nemusí mít domácí úkol). „*Takže ta nekázeň jako taková se spíš neřeší, protože my*

odměňujeme spíš tu kázeň. A samozřejmě ta nekázeň to pro ně znamená, že nedostanou ten drahokam.”

S nekázní ve smyslu nespolupráce se Pavla setkává také. *„Občas vyhrožuju, a to u mě hodně platí. Že třeba zavolám mamince a na to děti slyší. Ačkoliv na to nejsem pyšná, tak začnu vyhrožovat.* V zápětí dodává, že se děti snaží motivovat, ale ne vždy to vede k úspěchu.

Jak řeší nekázeň začínající učitelka Zuzana

Paní učitelka Zuzana hned v úvodu našeho rozhovoru naráží na výchovnou oblast. *„Někdy se totiž stane, že prostě půl hodiny řešíme i nějaký výchovný problém.”* Z této výpovědi soudím, že ve třídě paní učitelky se problémy společně komunikují a děti o nich mohou otevřeně hovořit. Zuzana říká, že učitel by měl jít dětem příkladem ve smyslu slušného chování. *„V dnešní době spousta dětí kouká do očí a nepozdraví, tak prostě být ta role, jak by to mělo být.”*

Zuzana s kolegyní používají pro žákovskou nekázeň čárkovací systém. *„Takže buď mluvíš prostě, vyrušuješ, mluvíš bez přihlášení, ohrožuješ ostatní, nějaké nebezpečné chování, tak když něco z tohohle poruší, tak dostane jednu červenou čárku a za tři čárky je poznámka. Za tři poznámky, napomenutí třídního učitele. Prostě po třech se to vždycky graduje.”* Pokud dítě nedostane přes týden žádnou čárku, v pondělí na třídnické hodině obdrží peníze. Za tři peníze si může koupit poukaz (můžu si sednou s kamarádem, při testu se můžu na minutu podívat do sešitu, nápověda učitele při testu). Zuzana míní, že tento systém je pro děti velmi motivující, systém si pochvaluje.

I Zuzana se setkává s nespolupracujícím chováním. *„Řeknu, že to, co nestihnou tady, udělají doma. A pak to prostě jde, protože si nechtějí nic nosit domů.”* Když ani druhý den žák úkol nepřinese, přichází na řadu čárkovací systém. Zároveň ale Zuzana žáky hodně chválí, mluví s nimi na rovinu a podotýká, že zapojit emoční stránku je fajn.

Jak řeší nekázeň začínající učitelka Adéla

I pro Adélu jde kázeň ruku v ruce se třídními pravidly a povinnostmi. Domnívá se, že pravidla musí být dětem srozumitelná a co nejvíce zjednodušená. Vytváří je společně a hodně o nich diskutují. Dopřává žákům prostor k vyjádření, k vyřikání si problémů a zároveň dává najevo, že je ve třídě pro ně.

Shodně s několika dalšími respondenty i Adéla uvádí, že učitel by měl být pro děti příkladem, inspirací. „*Žáci vás pořád pozorují, vidí, jak se chováte, jak jednáte, vystupujete.*” Pokud má reagovat na žákovskou nekázeň, dává přednost komunikaci problému. Zjišťuje příčinu, moderuje situaci. Děti se snaží naučit, aby se ji nebály vyhledat, když si se situací neví rady. „*Hodně to probíráme a zabýváme se tím na těch třídnických hodinách.*”

Nejvíce problematické se pro Adélu jeví, když se do konfliktu promítne zřetelně nějaká emoce. Pláč, mlčenlivost, zaraženost. S dětmi se snaží situaci řešit individuálně ačkoli přiznává, že by mnohdy potřebovala více času. Pokud se objeví nespolupráce z hlediska nekázně, uvádí, že velmi záleží, jaké to konkrétní dítě je. V návaznosti na to volí další kroky. Pokud potřebuje poradit, obrací se na výchovnou poradkyni přítomnou na pracovišti.

Jak řeší nekázeň začínající učitelka Petra

„*Já se většinou snažím hned z kraje vysvětlit „prosím nedělej to, protože...“, odůvodnit svou prosbu. Ale nutno podotknout, že mám docela výrazný hlas a umím houknout. Takže nepopírám, že když to poněkolidkráté nejde, tak prostě houknu.*“ Líbí se mi otevřenost paní učitelky, která vzápětí dodává, že s dětmi komunikuje, rozebírá problémy a vztah s dětmi má nastavený tak, aby se mohly přijít kdykoliv svěřit.

Ona sama říká, že si tvoří vztah se žáky na základě upřímnosti a nenásilí. Objektivně přijímá, že ji někdo nemusí mít rád, nikoho k tomu nenutí. Vyžaduje, aby ji děti respektovaly. „*Děti si tak postupně přivykají na to, že si se mnou buď rozumí, nebo si řeknou, že se mnou mimo výuku mluvit nemusí.*”

Pokud řeší nekázeň z hlediska vyrušování a jedná se o jednotlivce, daného žáka posílá pracovat stranou. „*Nebo tu práci dostane domů, aby rodiče měli vhléd do toho, jak ten žák nepracuje. Ale nejsem třeba zastávce poznámek.*” Petra se setkala s žákem s poruchou chování a zde si nevěděla rady, jak postupovat. Troufá si říct, že i když touto zkušeností prošla, stále správný postup nedokáže dát dohromady. A to pomoc přicházela. Spolupracovala se speciální pedagožkou a s rodiči dítěte.

Jak řeší nekázeň začínající učitelka Leona

Pro Leonu je velmi důležité v rámci řízení třídy děti učit, jak se k sobě mají chovat, sociální vztahy ve svém hodnotovém žebříčku má velmi vysoko. „*Že i na praxích, když jsme přišli do*

třídy, tak už vidím, jak to tam funguje. Hned jsem věděla, jestli se mi tam bude líbit. Protože pro mě je tohle hrozně důležité, aby se k sobě uměly chovat. A tohle je svým způsobem hodnota, která je důležitá i do života. A škola má připravit na život.”

Dále říká, že nekázeň je pro ni svým způsobem i nejobtížnější. Hledá balanc mezi hodnotou dítě neodradit, ale zároveň uzemnit. Vztah se žáky vytváří intuitivně, navazuje rozhovory, děti podporuje, snaží se, aby si uvědomily, že jsou věci, ve kterých jsou dobří. Snaží se, aby se nebály za ní přijít, pokud potřebují pomoc. Vnímám, že tyto postoje jsou prevencí nekázně.

Leona má zkušenost s chlapcem, který vykazoval znaky nespolupracujícího chování, byl drzý, vše negoval, odmlouval, byl zlý na děti. „*A když se mi podařilo se k němu dostat a on zjistil, že mi na něm záleží. A že opravdu to, co říkám je pravda, a opravdu mu chci pomoc. A že ho mám jistým způsobem ráda. Tak mě začal respektovat, začal mě poslouchat.*” Leona tvrdí, že vztah mezi učitelem a žákem je důležitý nejen z hlediska učení se dítěte, ale také z hlediska celkového chování žáka. Dle jejích slov vztah učitel - žák ovlivňuje i kázeň ve třídě. „*Protože když jsou ty děti na toho učitele určitým způsobem navázané, tak to funguje.*”

Když má Leona reagovat na žákovskou nekázeň, s dětmi promlouvá a vede rozhovory. „*Hele, ty se ale teď nechováš podle pravidel.*“ *Chci po nich, aby mi řekly, které pravidlo porušily. A ony pak třeba přijdou a omluví se, a ví, že neudělaly dobře.*” Pokud promluva nefunguje, přichází trest. Ten si podle Leoniných slov děti vybírají.

7.5.2 Případová studie k výzkumné otázce č. 2

JAKÉ POSTUPY VĚDOMĚ VYUŽÍVAJÍ PRO TVOŘENÍ PODNĚTNÉHO PROSTŘEDÍ ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELÉ?

Jaké postupy vědomě používá pro tvoření podnětného prostředí učitelka Anna

Anna při zamyšlení se nad vlastním pojetím podnětného prostředí zmiňuje výzdobu ve třídě. Popisuje, že pro někoho by třída mohla být „*přepřeláána*”, ale pro ni samotnou je to v pořádku a cítí se zde dobře. Dále popisuje, co mají děti ve třídě k dispozici. „*Mají tady pomůcky na všechno, co jsme se zatím učili. Táhle mají stoleček, kde mají násobilkovou tabulku, vyjmenovaná slova. Takže když si nejsou v něčem jisti, dojdou si pro tabulku. Můžou si kdykoliv poradit, tady všechno najdou.*” Ve třídě děti mají mnoho nápověď a záleží jen na nich, zda je využijí. Další důležitostí jsou hry a materiály pro volnou chvíli, útulný čtenářský koutek,

schránka důvěry. Tam mohou děti anonymně psát, když mají nějaký problém. „*V pátek míváme reflektivní hodinu a celý týden hodnotíme. To je strašně důležité.*”

Anna říká, že kdyby bylo na ní, na prvním stupni by neznámkovala. Hodnotí v průběhu školního roku procenty, protože v česko-italském programu je to zavedené na celé základní škole. Na vysvědčení píše dětem slovní hodnocení doplněné o procenta. Doplnuje, že nyní zkouší se žáky sebehodnocení a vrstevnické hodnocení, kdy se vzájemně hodnotí.

Stěžejní je pro Annu atmosféra třídy, kdy popisuje, že pokud se děti ve třídě necítí dobře, nemůže nic fungovat. Pro utužení třídního kolektivu či pro atmosféru je podle Anny důležité, že společně slaví třídní narozeniny. „*Kde děti vlastně mají dortík, ale předtím ještě předchází, že si sedneme na koberec. Děti přinesou fotky ze svého dětství, o kterých si povídáme. A potom vypráví každý, co má na tom kamarádovi nejradši, jenom ty hezké věci, aby si vyslechl to super.*”

Také vztahu se žáky, který přispívá k podnětnému prostředí třídy, příkládá Anna velkou váhu. Je pro ni nejdůležitější a myslí si, že na sebe s dětmi vzájemně navazují. Také za ní mohou s čímkoliv přijít a mají mezi sebou důvěru. „*Pro mě je zásadní humor, takže děti vědí, že je se mnou legrace.*” Z tohoto výroku soudím, že ve třídě se mnohdy i společně zasmějí, což může přispět k uvolněné atmosféře. Myslí si také, že má oproti jiným pedagogům posunuté hranice.

Anna děti motivuje k domácí přípravě. Za domácí úkoly děti dostávají žolíky. Když mají celý týden úkol, vybírají si z odměn jako: nemusíš psát malý testík, nemusíš být aktivní apod. Jako nástroj motivace považuje i akce mimo školu, již zmíněné třídní oslavy narozenin a nebo třídnické hodiny. „*Ty prostě milují.*”

Jaké postupy vědomě používá pro tvoření podnětného prostředí učitelka Hana

Paní učitelka Hana popisuje, že dynamika celé třídy vychází z osobnosti učitele a asistenta pedagoga (pokud je ve třídě přítomen). Tvoření podnětného prostředí u ní vychází ze třídních pravidel a jejich soustavného dodržování.

Protože Hana učí na škole pro děti se specifickými poruchami učení, má ve třídě menší počet žáků (max. 15). Asistent pedagoga je přítomen v každé třídě. Žáky hodnotí na základě slovního hodnocení, s dětmi využívá sebehodnocení, aby se dokázaly ohodnotit v rámci určené škály. Jednou týdně píše dětem shrnutí, aby věděly, jak se jim daří.

Formativní hodnocení se na Hanině škole využívá v 1. a 2. třídě, od 3. třídy se přechází na klasifikaci. Hana říká, že slovní hodnocení všem natolik vyhovovalo, že spolu s rodiči oslovili vedení školy a požádali, zda by „neznámkování“ mohli prodloužit ještě o rok. I Hana dodává, že má problém s klasifikací 1 - 5, tato škála je jí „malá“.

Atmosféru třídy vnímá jako velmi důležitou. *„I nám dospělým, když budeme v nějakém prostředí, kde nám bude špatně, kde se nebudeme dobře cítit, ať už je to z jakéhokoliv důvodu, na atmosféře prostě záleží.“* Hana si postěžovala, že právě informace ohledně nastavení a vytváření atmosféry třídy si z fakulty neodnesla.

Pro vytváření podnětného prostředí využívá například ranního kruhu. Zde děti mohou sdílet, co se děje mimo školu, poznává jejich život a zájmy. V kruhu sdílí, jak se cítí, proč se tak cítí a s čím do školy přichází. *„Pak si děti vedly deníky z víkendů a myslím si, že to byla asi taková ukázka toho, jak jsem si vztah s dětmi nastavovala. Zase se vracím k nějakému jako osobnostnímu naladění toho dospělého a toho dítěte.“*

Hana vnímá jako důležité trávit s dětmi čas mimo školu. Lyžařské výcviky, školy v přírodě, výlety. To jsou podle ní momenty, kdy se společně sblíží. A samozřejmě i děti mezi sebou. Zakládá si také na důvěře. *„Když mi to dítě nebude důvěřovat, tak nebude mít ani nějakou vnitřní motivaci, pro to mě třeba přesvědčit, že je v něčem dobré a nebo si nebude umět požádat o pomoc a říct, že mu něco nejde.“*

Jaké postupy vědomě používá pro tvoření podnětného prostředí učitelka Kateřina

Kateřina vnímá jako benefit svoji mladost. Má tak k dětem blízko. Děti na ni velice dobře reagují, chodí se svěřovat, povídat si a sdílet. Také popisuje, že k dětem byla od začátku otevřená. *„Já jsem přišla s tím, že se od nich chci taky něco naučit, že to je poprvé, co budu mít třídnictví. Že i pro mě to bude nové a že to zkusíme nějak společně vybudovat.“*

Jistou váhu přikládá vzhledu třídy, cílila na upoutání pozornosti dětí. Zajímavosti, které by děti mohly nalákat. Částečně si děti tvořily výzdobu svými výtvary. *„My jsme měli zaměření na ZOO, takže jsme měli každý výběh, kam si děti dávaly do nory surikaty s knížkami, co přečetly.“* Zde spatřuje motivaci ke čtení, bylo to prý něco, kam mohly děti zasáhnout, co mohly ovlivnit vlastním přičiněním.

Kateřina se také zajímala o učební zájmy dětí. *„Jednou jsem si třeba všimla (ted' to zní, že jsem to měla nějak extra propracované, to zase ne), že tam mezi sebou probíraly různé kapybary, že*

to letělo někde na internetu, že byl nějaký kapibaří song nebo něco takového. Takže jsem si vzala hodinu matematiky a českého jazyka a vytvořila jsem hodinu k tomuto tématu. Vytvořila jsem různé úkoly zaměřené na ty kapybary, aby se o nich něco dočetly, aby tam bylo čtení s porozuměním, nějaké slovní úlohy. Zpracovala jsem něco, co je bavilo a zároveň přineslo to učení samotné.”

Na škole, kde Kateřina působí, mají děti do třetí třídy slovní hodnocení, poté klasifikační systém. Vyzdvihuje, že pro slovní hodnocení mají uzpůsobené žákovské knížky. Používala také škálu čtyř smajlíků, kde se děti hodnotily samy. *„Ohodnotili se, kde se vidí, že třeba jsou teprve na neutrálním smajlíkovi, že tam mají ještě kam postoupit k tomu sluníčku.”*

Pokud není ve třídě dobrá atmosféra, kde se děti necítí dobře, nebudou mít chuť tvořit, sdílet a ani se dál rozvíjet, domnívá se Kateřina. Vztah se žáky si tvořila svým přístupem, jak s dětmi komunikovala. Tím, jak reagovala na situace, které se ve třídě aktuálně odehrávaly.

Jaké postupy vědomě používá pro tvoření podnětného prostředí učitelka Tereza

I pro Terezu je důležité klima třídy. Aby bylo pozitivní, aby se děti nebály na cokoli zeptat. Aby spolu měli příjemný, téměř přátelský vztah. *„Samozřejmě určité hranice tam musí být vždycky, ale myslím si, že to klima a ten vztah dětí ke mně a dětí mezi sebou je nejdůležitější.”*

Paradoxně právě klima třídy bylo pro Terezu zpočátku velmi obtížné. Třidu si přebírala od jiné paní učitelky. *„Přišly už s nějakými určitými problémy, které jsem potom já musela řešit a bylo to pro mě obtížné.”*

Tereza využívá k vytváření podnětného prostředí každé pondělí ranní kruh. Společně sdílí, co zažili o víkendu a každý má prostor své zážitky sdělit ostatním. V rozvrhu postrádá hodinu pro třídnické hodiny, takže přichází o jednu hodinu českého jazyka týdně.

Také častou projektovou výukou zaměřenou na témata ze vzdělávací oblasti Člověk a svět, bezpochyby přispívá ke tvoření podnětného prostředí. Pro třídu tvoří prezentace, vyvolává diskuze a děti často pracují ve skupinkách.

Na základní škole, kde Tereza působí, hodnotí škálou deseti bodů. Tuto škálu následně převádí na známky. Tereza tento způsob doplňuje o formativní hodnocení. Tereze také pomáhá diář, kde si vede vlastní poznámky a postřehy ke každému dítěti. Využívá sebehodnotící archy, které si děti vedou každý měsíc a před tripartitami. *„Snažím se jim psát slovní hodnocení k různým*

slohovým pracím. Píšu jim, co si myslím, že bylo super, na čem by bylo ještě třeba zapracovat, co si myslím, že by ještě chtělo trochu doladit do příště.”

Tereze vyhovuje, že jí děti tykají. *„Mám pocit, že jsem s nimi na stejné úrovni, na stejné lodi. Snažím se jim říkat, že dělat chyby je normální, že já dělám chyby.”* Pokud děti přijdou se zvědavými dotazy, na které Tereza nezná odpověď, nemá problém to přiznat. Domnívá se, že je důležité se vzájemně respektovat. *„Ne jenom to dítě mě, ale já to dítě a potřeby toho dítěte.”*

Přiznává, že občas si přijde jako herečka, kdy se snaží, aby děti výuka bavila. Pro děti chce být průvodcem, partákem a možná i někým, kdo je jistý způsobem inspiruje.

Jaké postupy vědomě používá pro tvoření podnětného prostředí učitelka Renata

Vytvářet podnětné prostředí a děti motivovat je pro Renatu snadné. Domnívá se, že jsou děti malé a k paní učitelce velmi vzhlíží. Jsou ze všeho nadšení. Renata má zkušenost s výukou na druhém stupni, kde to bohužel bylo diametrálně odlišné.

Podnětné prostředí podporuje komunikací, děti vždy vyslechnou. *„No, vzhledem k tomu, jak jsme se vždycky učili, že musíme každou hodinu reflektovat tak na to prostě není čas. Já se snažím aspoň bud' na konci dne, a když ani na konci nezbyde čas, tak vždycky na konci týdne dělám takový souhrnný reflektování.”* V reflexi dítě pochválí, co se mu podařilo a zamyslí se, co by mohlo příště udělat jinak apod.

Učí děti pracovat s chybou, ve třídě vytváří prostředí, kde se děti respektují navzájem. V Renatiných očích by měl být učitel ochotný, otevřený a vstřícný. Mají ve třídě maskota (plyšovou hračku) a vždy v pátek losují, u koho maskot stráví týden. *„Pak do deníku napsaly, co dělaly, vyfotily se a ten text doplnily fotkami a potom ve škole o tom to dítě vyprávělo, než si ho zas někdo vzal dál.”*

Jaké postupy vědomě používá pro tvoření podnětného prostředí učitelka Pavla

Pavla přikládá atmosféře velkou váhu. Pokud cítí, že je atmosféra ve třídě špatná, pozastaví činnost a jde si s dětmi sednout na koberec, kde si popovídají. Svým žákům dává prostor k vyjádření či k vyřikání si problémů. Doplnuje, že na výletech, při společném tvoření či školách v přírodě vzniká vztah mezi dětmi a učitelem.

Učitel by podle Pavly měl být pro děti inspirace a neměla by mu chybět role empatického psychologa.

Hodnocení je pro Pavlu problematické. Na škole, kde působí, využívají jako nástroj hodnocení klasifikaci. Říká, že pro ni samotnou končí klasifikace známkou tři. „*Hodnocení je fakt jako nejkomplikovanější disciplína, protože jím velice snadno můžete i ublížit.*” I v rámci řízení třídy uvádí, že s hodnocením „*hodně bojuje*”. Vnímá, že každé dítě má jinou startovní čáru, některé děti mají podpůrná opatření, někteří by na zohlednění dosáhli, ale rodiče jsou proti. Přiznává, že intuitivně zohledňuje individualitu žáků a následně zvažuje, do jaké míry je potom hodnocení klasifikací spravedlivé.

Jaké postupy vědomě používá pro tvoření podnětného prostředí učitelka Zuzana

Podle Zuzany je nejdůležitější klima třídy, s čímž úzce souvisí i vztah žák - učitel a vztah žáků mezi sebou. Vztah se žáky je Zuzanina priorita, přeje si, aby ve třídě panovaly dobré vztahy. Atmosféra by měla být bezpečná, aby se děti nebály s čímkoliv přijít. Zuzana také uvažuje nad myšlenkou, aby vztah učitel - žák nebyl jen čistě formální, proto dětem věnuje svůj čas třeba o přestávkách, povídá si s nimi a zajímá se o ně. „*Ted' vlastně od září jsem si sama uvědomila, že potřebuju mít ten blízký vztah s tou třídou. Přijde mi, že i ty děti pak chodí do té školy nadšený.*”

K podnětnému prostředí Zuzaně přihrává fakt, že má zvědavé děti. „*Takže někdy stačí položit jen zajímavou otázku nebo je nějak nalákat. Oni se pak hrozně pídí po odpovědích a jsou zvědaví*” Dále uvádí střídání metod učení, aby děti celé dopoledne nesešly jen v lavicích.

Nad hodnocením přemýšlí společně se všemi vyučujícími čtvrtých tříd. Známkami chtějí žáky především motivovat.

Jaké postupy vědomě používá pro tvoření podnětného prostředí učitelka Adéla

Ve třídě paní učitelky Adély je tematická výzdoba k aktuálně probíraným tématům. Vytváří různé projekty. Při hodnocení se snaží hojně využívat zpětnou vazbu od dětí a zjišťuje, co žáky baví. Nástrojem k hodnocení je klasifikace, doplněna o nálepky s textem. Aktuální školní rok je třída zapojena do celoškolské hry, kdy žáci sbírají drahokamy za dodržování pravidel, domnívám se, že i tento nástroj může vytvářet podnětné prostředí pro žáky.

Svým přístupem a komunikací se Adéla snaží být spravedlivá. „*Vztah je samozřejmě strašně důležitý, ještě na tom prvním stupni, kdy ten učitel je skoro na většinu předmětů ně-li na všechny. Takže ten vztah je důležitý, protože když nebude dobrý, tak děti můžou mít pocit, že ten učitel není třeba spravedlivý.*” Zároveň říká, že oblast vztahů je pro ni v rámci řízení snadná, jelikož může mnohé ovlivnit.

Když jsme se při rozhovoru dotkly tématu učitelských rolí, tvrdí, že učitel může být pro žáky vlastně vším. Někdy i rodičem. Pokud nejsou rodinné vztahy u žáka v pořádku, učitel může být jeho jediná jistota. „*Děti v tom věku hrozně kopírujou a myslím, že oni sami si dokáží třeba i vybrat, že například si řeknou, v tomhle směru chci být jako paní učitelka.*”

Jaké postupy vědomě používá pro tvoření podnětného prostředí učitelka Petra

Jako základní kámen podnětného prostředí Petra uvádí vztahy žáků mezi sebou. Celkové klima třídy, vztah žáků k učiteli, emoční záležitosti a motivaci. Otevřenou komunikací a jednáním na rovinu vytváří podnětné prostředí.

Třída je vybavena kobercem, kde děti mohou diskutovat či si odpočinout. Ve třídě visí plakáty a výzdoba je tvořena žáky. Děti se tak podílejí na celkové atmosféře.

Petra hodnotí na základě jasně daného klasifikačního systému. „*Naše škola je v tom trochu striktní, trůufám si to pojmenovat i jako staromódní.*” Tento standard Petra doplňuje slovním hodnocením.

Jaké postupy vědomě používá pro tvoření podnětného prostředí učitelka Leona

Klima třídy a sociální vztahy, tyto dva pojmy podle Leony ovlivňují vše ostatní. Leona se vnímá jako velmi citlivý člověk a své sociální dovednosti opravdu vyzdvihuje. Jednoduchou oblastí v rámci řízení třídy je pro ni motivace. „*Protože se mi vždy v hlavě zplodí nějaká hloupost a ty děti to motivuje a chytá je to. I to, co mi psali rodiče, tak se těšily do školy, i teď.*” U menších dětí velmi často využívá motivaci příběhem.

Leona by nejradši neklasifikovala, zejména u mladších dětí. Paradoxně jí prý mnohem více fungují jako motivace razítka, která používá. „*Takže já třeba dávám za domácí úkol sluníčka. A když nedonesou úkol, tak dostanou mračáka. A ví, že když další den přijdou a úkol donesou, tak vymažu sluníčko a dám tam usměvavé. A oni i teď si to sluníčko zakrývají, aby nikdo neviděl, že mají to mračivé. A další den stojí u stolu a chtějí to razítko smazat.*” Nástrojem Leonina

hodnocení je tedy klasifikační systém, razítka, samolepky, pochvaly a kratičké věty - slovní hodnocení. Pro děti podle Adély může pedagog být maminkou, tatínkem, uklízečkou, zdravotní sestřičkou... A jaká role je nejdůležitější? *„Asi to není úplně role, ale být oporou. Být takový vlastně jako adoptivní rodič.“*

7.5.3 Případové studie k výzkumné otázce č. 3

JAK VNÍMAJÍ ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELÉ NÁROČNOST ŘÍZENÍ TŘÍDY NA 1. STUPNI ZŠ?

Jak vnímá začínající učitelka Anna náročnost řízení třídy na 1. stupni ZŠ?

Pro Annu je v rámci řízení třídy nejobtížnější být důsledná na dodržování pravidel. Zároveň třídní pravidla jsou v jejích očích ta nejdůležitější oblast v rámci řízení školní třídy. *„Musíš prostě důkladně dbát na to, aby je dodržovaly. Je to sice otravné, ale většina dětí to časem pochopí a přijmou je.“* Mnohdy se prý stačí na děti podívat a “už ví”. Problém v rámci důslednosti a dodržování pravidel spatřuje ve faktu, že má ve třídě děti s podpurnými opatřeními, u kterých jsou hranice pro pravidla malinko odlišné. Může to prý být pro třídu problém. *„Děti se s tím musejí srovnat, že všem není měřeno stejně, že to je prostě individuální trošičku.“*

Jak vnímá začínající učitelka Hana náročnost řízení třídy na 1. stupni ZŠ?

Důležitou oblastí je pro Hanu bezpečné prostředí a důvěra. Vnímám ji jako učitele citlivého a otevřeného pro všechny žáky ve třídě.

Hana říká, že pojmenovat nejobtížnější oblast řízení třídy je pro ni složité. *„Já asi neumím jednu oblast vypíchnout.“* Jakoukoliv oblast bere jako výzvu. *„Hledání řešení, říká si o pomoc.“* Pro Hanu jsou všechny oblasti svým způsobem propojené a pokaždé se problém může vyskytnout někde jinde. Domnívám se tak, že školní třídu bere jako dynamickou skupinu, kde záleží na konkrétních případech, skupině dětí a také rodičů.

Snadná je pro ni dynamika třídy, která prý vychází z osobnosti učitele a asistenta pedagoga. Hanu při našem rozhovoru vnímám jako pozitivního člověka, kterému jeho práce není lhostejná. Také vidím její pozitivní zkušenosti s rodiči. V našem rozhovoru velmi často zmiňuje, že je s nimi v úzkém kontaktu a tato spolupráce je pro ni stěžejní.

Jak vnímá začínající učitelka Kateřina náročnost řízení třídy na 1. stupni ZŠ?

„Nedokážu asi říct jednu věc, která je nejdůležitější a zároveň mi přijde, že je to hodně propojené.“ Podle Kateřiny nelze jednotlivé oblasti řízení třídy oddělovat. Domnívá se, že spolu úzce souvisí a jednotlivé oblasti následně rozvíjí ty další.

Pro Kateřinu bylo ze začátku praxe obtížné nastavení kázně ve třídě, kterou přebírala po jiném pedagogovi. Popisuje, že si potřebovala nastavit signály, aby na ni děti reagovaly, aby se naučily, co je přes její hranice, co je v rámci hranic. Také vzpomíná na vytváření vztahu mezi ní a dětmi, který pak prý pomáhá samotné výuce. Vzhledem ke svému mladému věku měla prý k dětem blízko, ale samotné tvoření vztahu snadné nebylo.

„Každý ten učitel je jiný a řídí si tu třídu jinak, když máš někoho od 1. třídy, tak můžeš jaksí nastoupit s něčím a ty děti se lépe přizpůsobí tobě a tomu, jak ty to chceš a taky každému tomu dítěti nevyhovuje to stejné.“ Svě počáteční problémy tedy přisuzuje přebírání třídy “po někom”. Kateřina také přemýšlí nad potřebami žáků, které jsou velmi individuální. Každému vyhovuje něco jiného. Každý má jiné domácí prostředí a přichází do školy s jinými očekáváním. *„I ten učitel je jiný, žák je jiný, rodič je jiný.“* Pracuje tedy s hledáním řešení, které je pro všechny akceptovatelné, nikomu nebude ubližovat a všichni se budou cítit bezpečně.

Jak vnímá začínající učitelka Tereza náročnost řízení třídy na 1. stupni ZŠ?

Ani Tereza nedokáže vybrat jednu oblast, která by pro ni byla nejdůležitější. Říká, že je pro ni důležité klima třídy, vztah učitel - žák a vztah žáků mezi sebou. *„Určitě je pro mě důležité klima v té třídě, aby bylo pozitivní, aby se mě děti nebály na něco zeptat, abychom spolu měli příjemný, takový přátelský vztah.“*

Paradoxně již zmíněné klima třídy je pro ni zároveň nejobtížnější. Přichází se stejným vysvětlením jako paní učitelka Tereza, čili přebírání si třídy po jiné třídní učitelce. Na začátku čtvrté třídy, když si třídu přebírala, se ukázalo, že se ve třídě objevila šikana, kterou musela a zároveň chtěla řešit. Problematická se ale jevila otázka, jak do problému vstoupit, třebaže ještě tolik nezná vztahy mezi žáky.

V návaznosti ale dodává, že po dobu studia na této škole působila jako vychovatelka ve školní družině, na kroužcích, některé děti učila v předškolní skupině, což jí pomohlo ve vztahu k dětem.

Jak vnímá začínající učitelka Renata náročnost řízení třídy na 1. stupni ZŠ?

Nejtěžnější oblasti jsou pro paní učitelku Renatu vztah učitel - žák a také kázeň. Jako nejobtížnější se jeví nespolupráce, kterou následně přiřazuje k té kázni.

Snadnou oblastí je pro ni motivace. „*Protože mám malé děti, protože jak jsou malinký, tak k té paní učitelce strašně vzhlíží. A jsou ze všeho nadšený. Já jsem pak ještě učila na druhém stupni výtvarku, a to bylo strašný.*”

Dále se cítí dobře ve výstavbě výukové jednotky. Pochvaluje si vydavatelství Nová škola. „*Kde je vlastně přesně napsaný i v tom týdnu odkud kam mám dojít, jsou tam různé hry a popis, jak to těm dětem předat. To je mi velkou oporou, a proto si myslím, že je pro mě ta výstavba jednodušší.*”

Jak vnímá začínající učitelka Pavla náročnost řízení třídy na 1. stupni ZŠ?

Pravidla, povinnosti, ohleduplnost, sociální normy a hodnoty, to vše chce Pavla děti v rámci řízení třídy učit. Pro ni samotnou jsou na prvním místě podmínky pro učení žáků, které je nutné individualizovat. Vytvářet podmínky pro učení se žáků je pro ni prý zároveň snadná oblast.

Pavla vnímá jako nejnáročnější v rámci praxe hodnocení. Popisuje, že každé dítě má jinou pomyslnou startovní čáru a ona by to v hodnocení, kdy používá klasifikaci, ráda zohlednila. „*Nebo tam máte děti, co mají papír z poradny. A pak tam máte děti, které by také ten papír mít mohly, ale rodiče se rozhodli, že nechtějí, aby to dítě mělo nějaké zohlednění.*” Přiznává, že její hodnocení není spravedlivé. „*Takže ve finále člověk tak nějak intuitivně zohledňuje kde, co*”

Jak vnímá začínající učitelka Zuzana náročnost řízení třídy na 1. stupni ZŠ?

Kategorie patřící do řízení třídy vidí jako prolínající se. Důležité je klima, s čímž souvisí i vztah učitel - žák a vztahy žáků mezi sebou. Obtížná oblast se pro Zuzanu jeví v rámci spolupráce učitel - rodič.

Když jsme narazily na oblast, kterou by Zuzana doplnila, zmiňuje výchovnou část. Domnívá se, že je to součást učitelské práce a má zkušenost, že výchovné problémy mají přednost před samotnou výukou. „*Někdy se totiž stane, že prostě půl hodiny řešíme i nějaký výchovný problém.*”

Pokud potřebuje v rámci řízení třídy poradit, obrací se na kolegy z kabinetu, a nebo může oslovit přímo vedení školy. „*Můj profesní vzor je naše paní ředitelka, která má pro nás vždy dveře otevřené a řeší takhle vztahy s řízením třídy.*“

Jak vnímá začínající učitelka Adéla náročnost řízení třídy na 1. stupni ZŠ?

„Asi nejsem schopna vymezit jednu nejobtížnější oblast. Pokud však vybrat musím, tak je to nekázeň žáků s poruchou pozornosti.“ Z této výpovědi soudím, že také pro Adélu jsou jednotlivé oblastní řízení třídy úzce provázány a je mezi nimi přímá souvislost.

Jako důležité vnímá vztah žáků mezi sebou a vztah učitel - žák. Zároveň tato oblast je pro ni snadná, protože dle svých slov tento vztah může přímo ovlivnit.

„V minulosti jsem si nevěděla rady, když mi v jednu chvíli přišlo do třídy asi dvanáct Ukrajinců z jedné ubytovny a vůbec nespoupracovali.“ Předpokládá, že by jí s touto situací pomohla kolegiální pomoc či vedení školy, celkově jakákoliv nabídka pomoci, pochopení, účast. V tomto případě se tak ale nestalo a Adéla pracoviště opustila.

Jak vnímá začínající učitelka Petra náročnost řízení třídy na 1. stupni ZŠ?

Petra spatřuje náročnost ve vztazích žáků mezi sebou. Myslí si, že do nich lze nejméně zasáhnout. *„To neovlivním nějak intenzivně.“* Uvádí ale, že právě vztahy dětí jsou pro ni důležité, je to prý základní stavební kámen. *„Emoční záležitosti. Vztah žáků mezi sebou, vztah žáků k učiteli, to, jakou mají motivaci, a hlavně klima třídy.“*

Naopak snadné se jeví uspořádání třídy. Zdá se, že samotný vzhled třídy je Petřina silná stránka. Výzdoba třídy, plakáty, organizace prostoru, velký koberec.

Jak vnímá začínající učitelka Leona náročnost řízení třídy na 1. stupni ZŠ?

Leona sama sebe vnímá jako velmi citlivého člověka. *„Že i na praxích, když jsme přišli do třídy, tak už vidím, jak to tam funguje. Hned jsem věděla, jestli se mi tam bude líbit. Protože pro mě je tohle hrozně důležité, aby se k sobě uměly chovat.“* Myslím si, že Leona má v sociálních vztazích jasnou představu. Chce děti učit vzájemnému respektu.

S respektem jde ruku v ruce kázeň. Ta je prý pro Leonu v rámci řízení třídy obtížná. Obtížně řešitelná. *„Tam vyvážit takovou tu hodnotu to dítě neodradit, ale zároveň uzemnit.“* Na začátku své praxe uvádí zkušenost se žákem, zažívala si s ním *„peklo“*. *„Je to takový ten chlapeček, který všechno neguje, bude odmítovat, je zlý na všechny kolem sebe, bude ze sebe dělat šaška. Prostě vše to, co nechcete, když si složíte do jedné osoby.“* Leona popisuje, že postupem času si k tomuto dítěti našla cestu, ukázala mu, že mu chce opravdu pomoci.

Naopak snadná je pro ni motivace dětí. Dostává pozitivní zpětnou vazbu nejen od dětí, ale také od rodičů. Doplňuje, že děti se do školy těší, což je pro ni povzbuzující.

7.6 Diskuze

Cílem empirické části této diplomové práce bylo zjistit, jak začínající učitel, absolvent PedF UK, hodnotí své první roky v praxi z hlediska řízení třídy. Odpovědi na stanovené výzkumné otázky poskytují výše zmíněné případové studie. Jelikož se jedná o deset osobitých pohledů na problematiku, nerada bych získaná data jakkoliv zobecňovala a generalizovala. Ráda bych ale čtenářům nabídla prostřednictvím zpracovaných studií a s přihlédnutím k poznatkům v teoretické části této práce, různé pohledy začínajících učitelů. Domnívám se, že díky sdílení se lze ve vlastní pedagogické praxi velmi obohacovat a inspirovat. Také můžeme zjistit, že se s danými problémy nepotýkáme sami.

VO č. 1 Jak řeší začínající učitel nekázeň žáků?

V teoretické části jsem popsala názor některých pedagogických pracovníků, že škola je instituce, která má dítě vzdělávat nikoli vychovávat (Mertin, 2013). Respondenti ale tuto výpověď nepotvrzují. Výchovnou část vzdělávání vnímají jako neméně důležitou. Uvědomují si také, že jsou pro děti vzorem, co se slušného a mezilidského chování týče. Mnohdy respondenti pokládají za nejobtížnější oblast v rámci řízení třídy právě kázeň žáků. Domnívám se tak, že ve shodě s Bendlem (2004) i zde se ve výpovědích ukázalo, že nekázeň je problém, který není dobré bagatelizovat.

Při analýze dat mi vyvstaly následující kódy pro nekázeň žáků:

- dodržování pravidel
- nástroje
- práce s hlasem
- komunikace problému

Jako nejčastější řešení žákovské nekázně se dle analýzy jeví komunikace problému. Pro respondenty je důležité situaci pojmenovat, popsat, vrátit se s dítětem (dětmi) do problému. Respondentky také uvádějí, že předávají odpovědnost na děti a jsou ve třídě pro ně, pokud si s problémem nevedí rady. Často zmiňují, že nejsou v problematice direktivní. Dávají dětem prostor a spíše nabízí způsoby, jak by šla daná situace vyřešit. Jsou pro děti průvodci, kteří v situaci provází a rádi poradí.

Pokud řeší nekázeň ve smyslu nespolupráce či ztráty motivace, nejčastěji přichází ke konkrétnímu dítěti a doptávají se, jaký je důvod jeho nechuti k práci. Společně pak hledají

vhodná řešení a dítě motivují. Tyto výpovědi jdou ruku v ruce s Mertinovým (2013) pravidlem minimální akce. Kdy Mertin popisuje pro řešení rušivého chování takové postupy, které co nejméně vyruší od práce ostatní žáky. Někteří pedagogové jsou ochotni práci dítěti zkrátit, jiní nechávají dokončení práce za domácí úkol.

Třídní učitelky k prevenci velmi často využívají třídnické hodiny. Když se objeví nějaká konkrétní situace, lze si ji na třídnickou hodinu přinést a vysvětlit si, co příště udělat lépe, jinak apod.

Preventivním opatřením a nástroji pro předcházení nekázně se jeví třídní pravidla. Třídní pravidla zmínily všechny respondentky a vnímám je tak jako zcela nepostradatelný nástroj učitele. Respondentky často naráží na nutnost pravidla opakovat a pravidla vyžadovat. Poté si je děti osvojí a přijmou za své. Pravidla si veskrze třída vytváří sama a na míru. Aby v nich všem přítomným bylo dobře. Na pravidla se potom mohou při porušování odkazovat. I teoretická zjištění, která v této práci popisují, se s výpověďmi třídních učitelek ztotožňují. Auger (2005) i Čapek (2017) ve svých publikacích na důležitost třídních pravidel, která dávají dětem pocit jistoty, poukazují.

Respondentky se neztotožňují s řešením situací na základě moci. Uvádí, že na děti nekřičí. Situaci se veskrze snaží neřešit direktivně. Většina je také kritická k poznámkám. Některé respondentky ale poznámky používají. Učitelé také využívají jako nástroj domluvu, která ale mnohdy nefunguje, velmi záleží na osobnosti dítěte.

Dalším nástrojem jsou signály a symboly, opakování vytleskávaného rytmu žáky, zvoneček, systém červených čárek. Zasedací pořádek někteří učitelé vnímají jako silný nástroj pro kázeň. Nutno zmínit také pozitivní motivaci dětí na základě celoškolní/třídní tematické hry. Kdy odměňují jen kázeň. Respondenti zmiňují i spolupráci s rodinou, která se jim osvědčila.

VO č. 2 Jaké postupy vědomě využívají začínající učitelé pro tvoření podnětného prostředí?

V teoretické části jsem citovala Thomase Gordona (2015), který ve své publikaci zmiňuje důležitost jedinečného vztahu mezi učitelem a žákem. Toto tvrzení potvrdily i výpovědi respondentů, kteří si na vztahu se žáky velmi zakládají.

Při podrobné analýze výpovědí se mi pro výzkumnou otázku tvoření podnětného prostředí ve třídě vykrytalizovaly následující kódy:

- práce s chybou
- motivace
- pravidla
- forma výuky
- komunikace
- hodnocení
- učební zájmy dětí
- vzhled třídy
- vztah se žáky
- atmosféra třídy

Nejvíce kódů ohledně otázky na podnětné prostředí se mi v analýze objevilo právě u vztahu se žáky. Zdá se, že pro začínající učitele je tento vztah stěžejní a všichni o něj vědomě pečují. Každý z respondentů má pro vytváření vztahu své vlastní osobité postupy. Někdo jedná zcela intuitivně, někdo staví na “věkové” blízkosti k dětem, někdo se o žáky upřímně zajímá i ve svém volném čase. Protože učitel tráví s dětmi mnohdy více času, než rodič, přemýšlí tak učitelé nad vytvořením takového prostředí, ve kterém bude dobře všem přítomným. Každý z pedagogů na situace a problémy nahlíží svým jedinečným pohledem a hledá pro děti to nejlepší.

Mezi respondenty nejčastěji rezonovala slova jako být oporou, kamarádem, průvodcem, být empatický a citlivý. Ve třídě by se podle respondentů měli žáci cítit bezpečně a mohli se tak efektivně učit, v učiteli by žák měl mít důvěru. Právě atmosféra třídy byla druhá nejvíce zmiňovaná oblast. Pro velkou část respondentů je atmosféra třídy klíčová. Čapek (2017) se domnívá, že učitel by měl vytvářet podporující a příjemné klima ve své třídě. Potvrdilo se, že nad tímto začínající učitelé přemýšlí a dokonce aktivně konají. Učitelé pro podporu třídní atmosféry realizují třídnické hodiny, vytvářejí různé tradice (oslavy narozenin, ranní kruh, víkendový deník, třídní maskot), tvoří třídní či celoškolní hry.

Velmi také rezonovala otázka hodnocení žáků. Jednotlivé pohledy jsem vypíchlá u konkrétních respondentů. Velká část mých respondentů vnímá klasifikaci jako problematickou a pokud je povinna známkovat, doplňuje tak známku o slovní hodnocení. V teoretické části jsem psala o formativním hodnocení a jeho pozitivním vlivu na žáka. Jako další hodnotící nástroje pedagogové zmiňovali sebehodnocení, razítka, nálepky či pochvaly.

Vztah pedagogů k dětem se zakládá na komunikaci. Výpovědi respondentů k tomuto bodu jsem vnímala s potěšením. Mnozí začínající učitelé přistupují k dětem s respektem a s pocitem

rovnosti. I když doplňují, že nějaké hranice vnímají. Part'ák či průvodce byly nejvíce zmiňované role, ve kterých učitel může být.

Někteří také zmiňují různé formy výuky, které bez pochyby k podnětnému prostředí pomáhají. Projektová vyučování, skupinové práce, střídání metod učení se, soutěže, diskuze, prezentace aj. Třídnické hodiny mnozí učitelé zařadili do týdenních plánů. Někteří čerpají z nápadníků pro podporu řízení třídy, jiní diskutují o aktuálních problémech ve třídě. Někdo tyto hodiny využívá k vrstevnickému hodnocení, některé třídy se baví o emocích, které prožívají.

Také vzhled třídy učitelé do podnětného prostředí zařadili. Třídy jsou vyzdobeny výtvary dětí, učitelé přidávají zajímavé věci, které by mohly žáky nalákat. Důležité je také rozložení lavic, koberec k odpočinku či k posazení se do třídního kruhu.

V neposlední řadě se také pedagogové snaží žáky motivovat, což je pro někoho lehká disciplína, pro někoho naopak ta nejobtížnější. Každý hledá způsoby, čím žáky k procesu učení nejvíce nalákat, motivací to začíná ...

Začínající učitelé také pracují s chybou. Chyba jako part'ák, chyba, která nás posouvá a díky které se učíme. Zjišťují také, co děti zajímá. „*Něco, co bude odrážet to, co mají rádi.*” Úkoly se snaží diferencovat a individualizovat. Každý učitel si také s dětmi na začátku školního roku nastavuje vlastní pravidla, která v průběhu připomíná a odkazuje se na ně.

VO č. 3 Jak vnímají začínající učitelé na 1. stupni ZŠ náročnost řízení třídy?

V souvislosti s pojmem řízením třídy vnímají respondenti jistou provázanost všech oblastí. Jednotlivé oblasti od sebe nejde oddělit, jelikož se překrývají a rozvíjí další části. Přenést do popředí jen jednu oblast tak pro nikoho nebylo možné.

Při analýze hloubkových rozhovorů jsem pracovala s těmito kódy:

- nekázeň
- hodnocení
- vztah Ž-Ž
- klima
- motivace
- vztah U-Ž
- vztah U-Ž-R
- práce s hlasem

Dva respondenti narazili na problematiku přebírání třídy po jiném třídním učiteli. Na počátku bylo pro děti nutné přijmout nová třídní pravidla a nastavit si společně hranice. Překážkou byla především jiná pravidla a jiné postupy, než na které děti byly dříve zvyklé. Nekázeň, kterou jsem podrobně popsala ve výzkumné otázce č. 1, v odpovědích na náročné oblasti řízení třídy zaznívala také. Vztah žáků mezi sebou je pro respondenty důležitý, ale domnívají se, že jej nelze tolik ovlivnit. Naopak mladší věk začínajících učitelů napomáhá k bližšímu vztahu k dětem.

Jako náročná se také jeví (ne)spolupráce učitel - rodič. V rozhovoru jsme se podrobně nevěnovali této problematice, nicméně někteří respondenti toto téma zmínili. Ze začátku pedagogické praxe pro někoho může být složité vypořádat se se zpětnou vazbou od rodičů. Zejména pokud není pozitivní. Začínající učitel se učí poznávat, jaká zpětná vazba je konstruktivní a na místě a také nabývá zkušeností, co se kontaktu s rodičem týče. V odpovědích se také objevila výpověď o přirozené rozdílnosti. Žák je jiný, učitel je jiný, rodič je jiný - učitel se snaží hledat takové řešení, aby bylo pro všechny přijatelné.

Také motivace činí některým začínajícím učitelům obtíže. *„Bylo těžké to udělat pro všechny, aby se cítili motivováni.“* Jako problematické se jeví velmi početné třídy, kdy jsou mezi dětmi pochopitelně větší rozdíly. Učitelé se snaží individualizovat, v matematice dávat gradované úlohy, ale z časového hlediska to není vždy možné. *„To je asi to nejhorší, že se ten učitel musí smířit s tím, že prostě nespasí svět, že takové dítě tady bude sedět.“*

Někteří respondenti berou počáteční problémy jako výzvu. Jsou problémům jistým způsobem otevření a vědí, že je to něco naprosto přirozeného. Nebojí se říkat si o pomoc a hledají nejlepší možná řešení. Problematické se také jeví hodnocení. Pokud na škole, kde učitelé působí, používají jako nástroj hodnocení klasifikaci, hledají respondenti hranici spravedlnosti. *„To hodnocení je pro mě něco, nad čím si vlastně pořád lámu hlavu, čtu knížky a přijde mi, že to hodnocení je fakt jako nejkomplikovanější disciplína, protože jím velice snadno můžete i ublížit.“*

7.7 Zhodnocení využitých metod sběru dat

Metody sběru dat byly pro získání odpovědí na stanovené výzkumné otázky vhodně zvoleny. Jak již bylo řečeno, využití rozhovory byly realizovány v rámci výzkumného úkolu *Výzkum*

absolventů Učitelství 1. stupně ZŠ jako začínajících učitelů v rámci projektu Cooperatio ve vědní oblasti General Education and Pedagogy, oboru Pre-primary a Primary education. Ukázalo se, že ačkoliv jsme se při hloubkových rozhovorech věnovali mnoha oblastem, bylo možné nasbírat dostatečné množství dat pro téma řízení školní třídy. Analýza rozhovorů byla proto náročnější, než kdyby se rozhovory zaměřovaly primárně na témata, která se týkají mnou stanovených výzkumných otázek.

Bylo pro mě náročné opomíjet výpovědi, které byly zajímavé, ale nerelevantní pro účely empirické části této diplomové práce. Za jediné úskalí považuji skutečnost, že jsem realizovala sama čtyři z deseti hloubkových rozhovorů. Pokud bych realizovala zbylých šest rozhovorů sama, dost možná bych vedla rozhovor jinak než mé kolegyně a doptávala se dle potřeby na podotázky.

Musím přiznat, že při psaní empirické části práce, zejména při interpretaci dat, jsem vnesla do textu své vlastní zkušenosti a mé subjektivní vidění problematiky. Ačkoliv jsme se snažila o objektivní pohled, nezkreslení dat, domnívám se, že tomu tak ve sto procentech není.

I přes zmíněné limity jsem přesvědčena, že zvolené metody přinesly dostatek zajímavých a podnětových informací, čímž umožnily naplnění cíle této práce.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo prozkoumat, jak začínající učitel, absolvent PedF UK, hodnotí své první roky v praxi z hlediska řízení třídy. Domnívám se, že tento cíl byl naplněn a že diplomová práce poskytuje odpovědi na všechny otázky, které jsem si kladla v jejím úvodu.

Teoretická část práce zahrnuje dle mého názoru ty nejdůležitější pojmy a oblasti, které se řízení třídy dozajista týkají. Vzhledem k šíři tématu jsem nedokázala dopodrobna pojmut všechny oblasti. Zaměřila jsem se tak na vymezení pojmu řízení třídy. Popsala jsem roli učitele ve vzdělávacím procesu, vymezila jsem pojem školní nekázně, důležitost klimatu třídy a motivace žáků a teoretickou část jsem ukončila tématem hodnocení. Všechny teoretické kapitoly a podkapitoly tvoří důležitý základ pro empirickou část této práce a umožňují propojování získaných praktických poznatků s poznatky teoretickými. V teoretické části jsem došla k následujícím poznatkům. Zjistila jsem, že v české odborné pedagogicko- psychologické literatuře není tomuto pojmu věnována příliš velká pozornost. Jednoznačně ale vyplývá, že se jedná o proces, kdy učitel vytváří podmínky pro žákovské aktivity a efektivní učení. Konkrétně hovoříme o organizaci a řízení výuky, ale také o udržování disciplíny, podpoře spolupráce či maximalizaci učebního času. Pozitivní se jeví skutečnost, že managementu třídy se může učitel naučit, rozvíjet ho a kultivovat. Dalším zajímavým poznatkem je role učitele. Podle výzkumů je právě on tím nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje žákovskou výkonnost. Autoři některých studií také došli k závěru, že emoční zatížení pedagogů je opravdu enormní. Domnívám se, že na tento fakt občas zapomínáme a dostatečně nepečujeme o své duševní zdraví. Zajímavé a hloubavé myšlenky přináší zjištění ohledně nekázně žáků. Auger (2005) hovoří o narušené rodinné rovnováze, nestabilitě vztahů, nefunkčním společenském prostředí a krizi hodnot.

V empirické části jsem se zabývala výzkumem toho, jak řeší začínající učitelé nekázeň žáků, dále jaké postupy začínající učitelé vědomě používají pro tvoření podnětného prostředí ve třídě a nakonec jak vnímají začínající učitelé náročnost řízení třídy. Výzkumu se zúčastnilo deset vybraných respondentů, třídních učitelek učících na prvních stupních základních škol. Domnívám se, že pohled respondentů na problematiku je velmi subjektivní, jelikož každá z učitelek učí na jiné základní škole a hlavně má svoji osobitou filozofii, vizi a především zkušenost, kterou si do své práce promítá. Většina z respondentů učí na základních školách pražských, jedna respondentka učí v kraji libereckém a jedna v kraji středočeském.

Výzkumná otázka týkající se řešení školní nekázně přinesla několik zajímavých myšlenek. Učitelé sebe sami vnímají jako průvodce vzděláváním. Při řešení školní nekázně, ať už za ní vidíme nevhodné chování žáků mezi sebou či nespolupracující chování, učitelé nejvíce využívají jako nástroj pro řešení komunikaci. Jako preventivní opatření se ukázala důležitá třídní pravidla, kde učitelé spatřují důležitost v jejich dodržování a v odkazování se na ně. Za stěžejní nástroje v rámci vyžádání si pozornosti někteří zmiňují různé smluvené signály. Opakování vytleskaného rytmu či zazvonění zvonečku. Při porušování domluvených pravidel někteří používají například systém čárek.

Výzkumná otázka, která se vztahuje k vědomému tvoření podnětného prostředí, přinesla mnoho různorodých odpovědí. Nejvíce mezi respondenty zaznívala důležitost vztahu žák - učitel. Respondenti jsou si vědomi, že tento vztah je důležité budovat, zakládají si na něm a vědomě o něho pečují. Tento vztah také vytváří komunikaci a jednáním s dětmi. Třídní učitelky se nestaví do role nedotknutelných autorit, nevyžadují pozornost křikem a zastrahováním. Chtějí být pro děti průvodci ve vzdělávání. Dokonce se vnímají v roli blízkého člena rodiny. Ochota, otevřenost a vstřícnost by pedagogovi na prvním stupni základní školy neměla chybět. Podnětné prostředí tvoří příjemnou atmosférou, kterou vytváří za pomoci mnohých promyšlených postupů.

V poslední výzkumné otázce jsem se věnovala tomu, jak začínající učitelé vnímají náročnost řízení třídy. Respondenti cítí jistou náročnost ohledně kázně žáků. Jako pozitivní vnímám, že uváděli širokou škálu nástrojů, se kterými pracují a které se jim při práci osvědčují. Pro začínající učitelé je také obtížná otázka ohledně klasifikace. Mnohdy se jim nedaří všechny děti motivovat podle svých představ a náročná se také jeví práce na vztazích ve třídě.

Cílem empirické části bylo prozkoumat, jak se začínající učitelé, absolventi PedF UK vyjadřují k prvním rokům v praxi z hlediska řízení třídy. Tato zjištění potvrdila pravdivost mnoha tvrzení v teoretické části. Konkrétně ohledně jednotlivých vztahů, které ve školním prostředí vznikají. Vztah mezi učitelem a žákem, vztah žáků mezi sebou. Potvrdila také důležitost klimatu třídy a motivace, která je pro vzdělávání nepostradatelnou součástí.

Je však důležité podotknout, že práce obsahuje pouze tři případové studie, kdy očima deseti třídních učitelek popisují jedinečné pohledy a výpovědi, které není možné zobecňovat a

považovat za všeobecně platné. Mým názorem také je, že pokud by bylo ve výzkumu pokračováno, bylo by vhodné rozšířit soubor respondentů o učitele muže, respondenta učícího ve vyloučené lokalitě a respondenta učícího v malotřídní škole. Mým důvodem je vhléd do školství a vzdělávání očima muže, což se může od ženského vidění podstatně odlišovat. Učitel pohybující se ve vyloučených lokalitách by mohl vnést zajímavý pohled do výzkumné otázky týkající se řešení školní nekázně či vytváření podnětného prostředí ve školní třídě. U učitele v malotřídní škole by bylo zajímavé sledovat, s jakými obtížemi se vypořádává a jaká je zkušenost s nekázní v jeho úhlu pohledu.

V empirické části se také objevilo několik dalších pohledů na řízení třídy, kterým v teoretické části nebyla věnována pozornost. Konkrétně se jedná o spolupráci s rodiči žáků, která se jevila pro respondenty jako důležitá. Ani formám výuky jsem v teoretické části nevěnovala pozornost a při podrobné analýze dat se téma mnohokrát objevilo.

Řízení školní třídy je v mnoha ohledech velmi náročné. Už jen kvůli faktu, že na sebe jednotlivé oblasti navazují a jedna oblast bez dalších může těžko fungovat. Zpracování této diplomové práce mě od počátku velmi zajímalo a umožnilo mi problematice hlouběji porozumět. Díky studiu odborné literatury jsem objevila řadu pro mě užitečných zdrojů, kam se mohu při vlastní pedagogické praxi obracet a z čeho mohu čerpat. Objevila jsem také zajímavé autory, se kterými mé vidění školní třídy, řízení třídy a celkově pohled na vzdělávání dětí velmi rezonuje. Zároveň jsem se také při rozhovorech mohla setkat s mladými začínajícími učitelkami, kdy všechna setkání byla velice inspirativní. Tuto zkušenost považuji za velmi cennou.

Seznam použitých informačních zdrojů

- AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Pedagogika (ISV). Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-14-3.
- BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Pedagogika (ISV). Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-80-3.
- CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 2. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-083-9.
- ČAPEK, Robert. *Líný učitel. Dobrá škola*. Praha: Raabe, [2017]. ISBN 978-80-7496-344-5.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- Efektivní učení ve škole*. Přeložil Dominik DVOŘÁK. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- GORDON, Thomas. *Výchova bez poražených: řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Praha: Malvern, 2012. ISBN 978-80-87580-06-6.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Pedagogická praxe (Portál). Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HUANG, Shenghua; YIN, Hongbiao a LV, Lijie. Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. Online. 2019. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543855>. [cit. 2023-12-07].
- HUNTER, Madeline C. *Účinné vyučování v kostce*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-220-3.

- JOBIROVNA, Jabborova Aziza. (2023). Effective Classroom Management: Strategies for Teachers. *American Journal of Language, Literacy and Learning in STEM Education (2993-2769)*, 1(10), 444–450. Retrieved from <https://grnjournal.us/index.php/STEM/article/view/2133>
- KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana; MIKOVÁ, Šárka a MAJEROVÁ, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení*. Dizertační práce, vedoucí Starý, Karel. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost, 2016.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.
- LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-x.
- MAREŠ, Jiří a GAVORA, Peter. *Anglicko-český slovník pedagogický*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.
- MARZANO, Robert. *Classroom management that works*. Online. 2003. ASCD, 2003. ISBN 0-87120-793-1. [cit. 2023-12-07]
- MERTIN, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-764-5.
- MERTIN, Václav a KREJČOVÁ, Lenka. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.

MERTIN, Václav. Management třídy. Online. *Vychází jako příloha Učitelského měsíčníku 2/2021*. 2021. [cit. 2024-01-06].

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

MIKULKOVÁ, Milena. *Ruce hlavu vzhůru, rodiče!: na výchovu selským rozumem*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5606-6.

NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠŤOVÍČKOVÁ, Magdaléna (ed.). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, 2019. ISBN 978-80-7571-025-3.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele. První pomoc pro pedagogy*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Přeložil Jiří KREJČÍ. Spektrum (Portál). Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.

ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace ve škole*. Přeložil Kateřina PIETRASOVÁ. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-2006-0.

STARÁ, Jana. Jak předcházet rušivému chování ve třídě a jak jej řešit. *Učitelské listy*. 2009, roč. 2009, č. 10, s. 1.

STARÝ, Karel a LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.

ŠEĐOVÁ, Klára; ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

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

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

Seznam příloh

Příloha 1 - Struktura všech rozhovorů

