

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Řízení školní třídy na SŠ

Bakalářská práce

Autor: David Lichtenberg
Studijní program: B1101 – Matematika
Studijní obor: Informatika se zaměřením na vzdělávání pro střední školy
Matematika se zaměřením na vzdělávání pro střední školy
Vedoucí práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Olga Kesnerová Řádková, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: David Lichtenberg

Studium: S17MA008BP

Studijní program: B1101 Matematika

Studijní obor: Informatika se zaměřením na vzdělávání, Matematika se zaměřením na vzdělávání

Název bakalářské práce: Řízení školní třídy na SŠ

Název bakalářské práce Classroom management at secondary schools
AJ:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou řízení školní třídy na SŠ. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy týkající se řízení školní třídy a popsány jednotlivé přístupy k řízení školní třídy. V praktické části jsou zjišťovány vybrané aspekty řízení školní třídy se zaměřením na práci s pravidly ve školní třídě na SŠ. Dotazníkovým šetřením jsou zjišťovány postoje studentů SŠ k metodám řízení školní třídy a na základě získaných údajů jsou formulovány návrhy na případné změny v řízení zkoumaných školních tříd.

POLÁK, Josef. *Didaktika matematiky: jak učit matematiku zajímavě a užitečně*. Plzeň: Fraus, 2016. ISBN 978-80-7489-326-1.

AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. *Pedagogická praxe*. ISBN 80-7178-907-0.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2009. *Pedagogická praxe (Portál)*. ISBN 978-80-7367-650-6.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-1168-3.

BENDL, Stanislav. *Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. *První pomoc pro pedagogy*. ISBN 80-7254-624-4.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Olga Kesnerová Řádková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval pod vedením vedoucí bakalářské práce Mgr. Radky Skorunkové, Ph.D. samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a zdroje.

V Hradci Králové dne 30.3.2020



Podpis

Poděkování

Rád bych tímto poděkoval vedoucí bakalářské práce Mgr. Radce Skorunkové, Ph.D. za její cenné rady, doporučení, vstřícnost a zároveň za velkou trpělivost s ochotou při konzultacích poskytnutých ke zpracování této práce. Současně bych chtěl poděkovat všem respondentům z řad studentů i pedagogů za jejich přínos pro výzkumnou část této bakalářské práce.

Anotace

LICHTENBERG, David. *Řízení školní třídy na SŠ*. Hradec Králové, 2020, 59 s.
Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. Vedoucí práce
Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Bakalářská práce se zabývá problematikou řízení školní třídy na SŠ. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy týkající se řízení školní třídy a popsány jednotlivé přístupy k řízení školní třídy. V praktické části jsou zjišťovány vybrané aspekty řízení školní třídy se zaměřením na práci s pravidly ve školní třídě na SŠ. Dotazníkovým šetřením jsou zjišťovány postoje studentů SŠ k metodám řízení školní třídy a na základě získaných údajů jsou formulovány návrhy na případné změny v řízení zkoumaných školních tříd.

Klíčová slova: pravidla školní třídy, žáci, střední škola.

Abstract

LICHTENBERG, David. *Classroom management at secondary schools*. Hradec Králové, 2020, 59 p. Bachelor thesis. Faculty of education, University of Hradec Králové. Thesis supervisor Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

This bachelor thesis deals with the rules of managing a high school classroom. In the theoretical part, the thesis defines the basic concepts of high school classroom management and describes the available methods. In the practical part, the chosen aspects of high school classroom management are examined with the focus on applying the rules to a high school classroom. A survey is used to determine the high school students' opinions about the school classroom management methods. Based on the results, several proposals for possible changes of management in the examined school classrooms are established.

Keywords: school classroom rules, students, high school.

OBSAH

ÚVOD.....	9
1 CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍ TŘÍDY	10
1.1 Základní znaky školní třídy	10
1.2 Školní třída jako sociální skupina	12
1.3 Dění ve školní třídě	13
2 ROLE UČITELE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ	16
2.1 Charakteristika učitelské role	16
2.2 Učitel jako edukátor	18
2.3 Učitel jako vychovatel.....	19
3 ŘÍZENÍ ŠKOLNÍ TŘÍDY UČITELEM	21
3.1 Vymezení pojmu řízení v kontextu školní třídy	21
3.2 Strategie řízení školní třídy	22
3.3 Nástroje k řízení školní třídy	24
4 POPIS VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	27
4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	27
4.2 Metodika výzkumu.....	27
4.3 Charakteristika výzkumného souboru	29
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	33
6 DISKUSE.....	45
7 ZÁVĚR	51
8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	52
9 SEZNAM PŘÍLOH	55
10 PŘÍLOHY	

ÚVOD

Povolání učitele patří k nejdůležitějším povoláním, neboť učitel přispívá k socializaci dětí, podílí se na jejich osobnostním rozvoji, rozvíjí u dětí a dospívajících kompetence, které jsou důležité pro uplatnění jedince ve společnosti. Pochopitelně učitelé též předávají žákům poznatky z vědních oborů, nicméně výchovný aspekt pedagogické práce je nezanedbatelný. Role učitele tedy obnáší mnoho různých úkolů, které lze naplnit pouze za předpokladu, že třída s učitelem spolupracuje a učitel i žáci směřují ke stejnému cíli.

Z tohoto hlediska se jeví jako jeden z nejdůležitějších nástrojů, jak stanovených cílů i existujících úkolů dostát, řízení třídy. I když tento termín může vyvolávat představu autoritativního učitele, který více či méně manipuluje s žáky směrem k dosažení stanovených cílů, ve skutečnosti daný pojem obnáší práci s třídním kolektivem, vytváření vhodných podmínek pro výuku i výchovu žáků. Tento termín nalézáme např. v podnikové praxi, v souvislosti s prací manažerů. I učitel je de facto manažerem a má-li být manažerem efektivním, musí dobře zvládat řízení třídy.

Cílem bakalářské práce je analyzovat problematiku řízení třídy, se zřetelem k práci s třídními pravidly. V teoretické části práce, kterou představují první tři kapitoly, je pojednáno o hlavních fenoménech, které se k řízení třídy váží. Přiblížena jsou specifika školní třídy, možnosti působení učitele na školní třídu, pozornost je věnována roli učitele, který může být vnímán jako manažer, nicméně k jeho hlavním rolím, v kontextu pedagogické práce, patří role edukátora a vychovatele. Detailněji je také pojednáno o hlavním tématu, tedy řízení školní třídy, a to s využitím různých strategií a nástrojů, k nimž patří pravidla školní třídy.

Problematika pravidel školní třídy byla zkoumána v rámci vlastního výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jaký je názor učitelů a studentů středních škol na řízení třídy učitelem, se zřetelem k třídním pravidlům. Dílčím cílem bylo navržení souboru postupů, jak efektivně řídit školní třídu na střední škole. V praktické části je popsán koncept toho výzkumu, zvolená metodika, uvedeny jsou výsledky dotazníkového šetření, které bylo realizováno na vybrané střední škole. Hlavní zjištění jsou v diskusi vztažena k výzkumným otázkám a teoretickým východiskům a formulována jsou také doporučení pro praxi. Hlavní výsledky výzkumu jsou shrnuty v závěru práce.

1 CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍ TŘÍDY

První kapitola práce je věnována popisu základních atributů školní třídy. Podány jsou definice školní třídy, přičemž na školní třídu je v bakalářské práci nahlíženo jako na malou sociální skupinu, která se vyznačuje specifickou strukturou a dynamikou, která velkou měrou vychází z dění, které se ve třídě odehrává. První kapitola práce tak slouží jako charakteristika terénu, v němž se učitel pohybuje a s jehož zákonitostmi musí být dobře obeznámen, aby byl schopen školní třídu optimálně řídit.

1.1 Základní znaky školní třídy

Gillernová, Krejčová a kol. (2012, s. 25) vymezují školní třídu jako malou sociální skupinu, kterou tvoří určitý počet jedinců (žáků a učitel, případně další osoby, jako asistent pedagoga apod.). Všichni členové dané skupiny vykonávají podle autorek určité činnosti, které vedou k jednotnému, společnému cíli. Mezi členy školní třídy probíhají vzájemné interakce, a to tváří v tvář. Kromě toho, že lze definovat školní třídu jako sociální skupinu, je také dle téhož zdroje možné nahlížet na školní třídu jako na skupinu výchovnou, v níž ovšem převažuje učební činnost, čím se následně školní třída blíží svým zaměřením pracovní skupině.

S tímto vymezením lze zcela jistě souhlasit, nicméně je vhodné pozastavit se nad tvrzením, že aktéři školní třídy (tj. učitel a žáci) sledují společný cíl. Zcela je takto třída koncipovaná či pojímaná samotným učitelem, jedná se o stav ideální, který však pravděpodobně nemůže být v praxi zcela naplněn. Zejména v případě starších žáků, tedy např. žáků středních škol, lze jen stěží vnímat školní třídu z hlediska jejího zaměření jako homogenní skupinu. Ne vždy mají žáci zájem vzdělávat se, nastávají situace, kdy třída dokonce bojuje s učitelem, přičemž tento boj může nabývat i znaky šikany. Školní třída by tedy zcela jistě měla sledovat společný cíl, ovšem zda tomu tak skutečně je závisí velkou měrou na profesních i lidských kvalitách učitele a tom, jak daný pedagog dokáže třídu vést nebo řídit.

Poukázání na rozdíl v kvalitě třídy, její soudržnosti a klimatu, které v ní panuje, nalézáme u Čapka (2010, s. 20-21), který uvádí, že v období mladší školní třídy závisí struktura třídy a vztahy mezi žáky především na učiteli. Pozice učitele ve třídě na prvním stupni základní školy je podle autora relativně snadná, neboť žáci v tomto věku respektují autoritu, přijímají ji i nekriticky, nerevoltují vůči ní. Navíc v první i druhé

třídě žáci teprve vstupují do školního prostředí, seznamují se s ním, osvojují si pravidla třídy, normy chování, které vnímají jako danost. Učitel je z pohledu žáků takřka na stejné úrovni, jako jsou jejich rodiče, navíc v tomto věku ještě nejsou pro děti příliš důležití vrstevníci. Odlišná situace však podle autora nastává na druhém stupni základní školy, ve třídách, v nichž se žáci ocitají z hlediska vývojové psychologie v období puberty, na počátku dospívání, či ve třídách na středních školách, kdy se již jedná o adolescenty. Třídní skupina se vyvíjí, na významu nabývají vztahy mezi vrstevníky (spolužáky), je vznášen, byť ne explicitně, ze strany žáků požadavek na učitele, aby je respektoval. Neděje-li se tak, vzniká odpor, agrese, narušují se interpersonální vztahy ve třídě. V samotných třídách se formují neformální skupiny, přičemž samotná třída může být mnohem méně soudržná, než je tomu v případě těchto neformálních skupin. Nicméně i v tomto věku dle téhož zdroje záleží velkou měrou na učiteli, jak se mu daří třídu řídit, věnovat pozornost vztahům mezi žáky, všimnout si kvality i kvantity jejich vzájemných vztahů.

V definicích školní třídy nalézáme většinou akcent na žáky jako na hlavní aktéry školní třídy. Nielsen Sobotková a kol. (2014, s. 103) pojímají školní třídu jako skupinu, *„která na začátku vznikla formálně, postupně se vztahy v ní stávají neformálními... Třída není homogenní skupinou, existují v ní různé podskupiny, koalice i samostatní členové.“*

K tomuto vymezení školní třídy se kloníme, nicméně za součást třídy považujeme i pedagoga, případně pedagogy, je-li jich ve třídě více. To, co všechny aktéry školní třídy spojuje, je tzv. třídní klima. Čapek (2008, s. 125) uvádí, že *„klima třídy můžeme chápat jako trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“* Dle téhož zdroje je pak vhodné rozlišovat mezi třídním klimatem a atmosférou třídy, která je krátkodobějšího rázu, je situačně podmíněná sociálním a emocionálním naladěním ve třídě. Třídní klima je relativně stabilní charakteristikou, byť se samozřejmě může proměňovat. Jak však autor uvádí, atmosféra třídy se může značně lišit v průběhu jednoho školního dne: jiná může být v hodině matematiky, kterou vyučuje přísný učitel, jiná v hodině tělesné výchovy, lišit se bude v závislosti na aktivitě prováděné v dané hodině (zkoušení, hodina na konci školního roku), rozdíl bude též panovat v době před pololetním vysvědčením a na počátku školního roku apod.

Z uvedeného vymezení školní třídy tedy vyplývá, že školní třída je sociální skupinou s omezeným počtem žáků, vyznačující se určitou strukturou, ale i dynamikou. Tyto jevy jsou také atributy úzce spojené s fenoménem sociální skupiny, kterou školní třída bezesporu je. Dále v textu přibližujeme stručně strukturu a dynamiku školní třídy, neboť se jedná o charakteristiky školní třídy, s nimiž by měl být učitel velmi dobře obeznámen, aby se dokázal orientovat v problematice managementu školní třídy, tedy jejím vedení, řízení.

1.2 Školní třída jako sociální skupina

Skupina je podle Lovaše (2008, s. 321) množina lidí, kteří mají něco společného. Z hlediska fungování skupiny je podle autora klíčové, zda mezi členy skupiny panuje jednotící prvek, tedy zda skupina tvoří vnitřně propojený celek. Je-li tomu tak, jedná se zároveň o sociální skupinu. V opačném případě se daná množina osob označuje např. jako seskupení nebo agregát. Společným prvkem v sociální skupině jsou sociální kategorie, tedy znaky, které mají členové skupin společné (jedná se např. o věk, osobnostní rysy, vlastnictví určitého předmětu apod.).

Gillernová, Krejčová a kol. (2012, s. 25-26) přibližují, co je charakteristické pro školní třídu jako sociální skupinu. Její počátek je spojen s prvním okamžikem, kdy se žáci sejdou ve třídě. Během prvních dní se třída začíná formovat, strukturovat, tedy jsou postupně vytvářeny pozice jednotlivých členů ve skupině (kdo bude outsiderem, kdo bude ve vedení třídy apod.). Znevýhodnění jsou žáci pocházející z rodin s nízkým sociálním statutem. Jejich pozice ve třídě bývá již od počátku velmi slabá, nicméně v průběhu vývoje skupiny, zejména při mimoškolních aktivitách (třídních výletech, adaptačních týdnech mimo školu apod.), lze tuto pozici změnit, což je důležité z hlediska prevence šikany či jiných sociálně-patologických jevů. Uspořádání podle statusu je uspořádáním vertikálním, kromě toho autorky rozlišují uspořádání horizontální, které vychází ze sociálních rolí (žák se může starat o nástěnku ve třídě, třídní knihu). Tyto role jsou formální. Existují však i role neformální (hvězda třídy, třídní šašek), které se též podílejí na formování struktury, případně dynamiky třídy. Specifikem školní třídy je podle autorek počáteční formální status: účast v této skupině není svobodnou volbou žáků. Je žádoucí, aby se skupina proměnila v sociální skupinu neformální, referenční, tedy takovou, která bude mít pro žáky značný význam, k níž se budou moci žáci vztahovat. Tuto proměnu zajišťuje učitel, který napomáhá žákům

vytvořit si pravidla fungování třídy, vzájemných vztahů, hodnoty, které budou žáci jako celek sdílet. Společný cíl této sociální skupiny je dle autorek vymezen školou jako institucí, nicméně k tomuto cíli se většinou přidávají cíle další, skupinové i individuální. Každý člen skupiny má vlastní potřeby a cíle, přičemž je žádoucí, jsou-li cíle třídy a cíle žáků ve shodě, případně se příliš neliší, neboť identita cílů zvyšuje atraktivitu třídy pro žáky.

Pellegrini a Blatchford (2013, s. 91-92) upozorňují na další důležitý prvek školní třídy jako sociální skupiny. Sociální skupina se vždy vyznačuje různými hranicemi vůči vnějšímu prostředí, které mohou nabývat různých kvalit, důležitá je v tomto ohledu propustnost hranic. Školní třída je součástí školy jako celku, avšak podle autorů je zcela specifickou a do určité míry autonomní jednotkou, která se v mnohém od školy liší. Mezi žáky a též mezi žáky a učitelem se rozvíjejí vztahy, které se kvantitativně i kvalitativně odlišují od vztahů navazovaných mimo prostředí školní třídy. Další atribut, na který autoři upozorňují, se týká dynamiky třídy, její síly. Sociální třída jako celek působí na své členy. Výsledné chování žáka (ale i učitele) je následně důsledkem interakce osobnostních charakteristik a vlivu tohoto prostředí. Zároveň platí, že nelze na školu nahlížet jako na systém stojící mimo větší celek. Ekologická psychologie pracuje s termíny makrosystém, mezosystém, exosystém a mikrosystém. V tomto kontextu je pak školní třída podle autorů mikrosystémem, který je ovlivněn makrosystémem, jenž představuje v širším měřítku např. státní koncepce školství, pracovní podmínky apod. Autoři zdůrazňují, že studium školní třídy by mělo být vždy zasazeno do tohoto rámce, s vědomím skutečnosti, že chování všech aktérů třídy, tedy např. učitele, není jednáním autonomním, zcela pod kontrolou jedince: působí na něj vlivy, kterých si dotyčný nemusí být vědom. Při analýze školní třídy jako sociální skupiny je však zapotřebí tyto fenomény registrovat a zvažovat míru jejich vlivu na dění ve školní třídě a její členy.

1.3 Dění ve školní třídě

Ve školní třídě pochopitelně probíhá výuka, avšak nejedná se pouze o výuku: pedagogický proces je vždy procesem výchovně-vzdělávacím, složku výchovnou nelze od výuky oddělit. Pakliže se zabýváme řízením školní třídy ze strany učitele, z tohoto hlediska je mnohem významnější, jaké procesy ve třídě probíhají, neboť ty pochopitelně mají vliv i na kvalitu výuky.

Opět platí, že odlišnou dynamiku bude mít školní třída na počátku svého formování, jinou v době, kdy již třída funguje jako celek po delší dobu. Dění ve třídě je podle Gillernové, Krejčové a kol. (2012, s. 26) ovlivněno vzájemnými vztahy mezi členy třídy, obsahem učiva, institucionálními podmínkami, počtem žáků ve třídě apod. Do dynamiky a struktury třídy se promítají též věkové zvláštnosti, složení třídy z hlediska pohlaví. Významné jsou i školní předpoklady žáků, na jejichž základě mnohdy dochází k diferenciaci žáků.

Zde můžeme doplnit, že v tomto ohledu je dnešní školní třída v českých školách náročná pro řízení ze strany učitele. Inkluzivní vzdělávání, které je prosazováno, značně působí na dynamiku třídy, proměňuje se její heterogenita. Jak bude dále v textu uváděno, školní prostředí svým specifickým charakterem facilite vznik a rozvoj některých nežádoucích jevů, se školním prostředím je úzce spojen fenomén šikany. Učitel v inkluzivní škole zcela jistě čelí velké výzvě při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, musí kooperovat s asistentem pedagoga apod., nicméně věnovat pozornost managementu třídy z hlediska kvality vzájemných vztahů a třídního klimatu je úkolem ještě složitějším.

Čapek (2013, s. 545) konstatuje, že proniknout do třídního klimatu není pro učitele snadné, stejně náročné je pak vhodně jej ovlivňovat. Každý žák je specifický, pochází z odlišného kulturního prostředí, má jiné zkušenosti, potřeby, totéž platí i pro učitele. Podle autora má však učitel mnoho nástrojů, které lze při řízení třídního klimatu užívat a které jsou většinou didaktického charakteru. Jedná se o vyučovací metody, komunikaci ve třídě, hodnocení žáků ve třídě, kázeňské vedení třídy, podporování žáků na participaci na dění ve třídě. V případě potřeby může učitel volit i diagnostické metody, jak kvalitu třídního klimatu zjišťovat – příkladem je např. dotazník CES.

Petty (2013, s. 109-109) doplňuje, že zkušený učitel dokáže problémům ve třídě předcházet, tedy řeší je jen minimálně. Základem je dobrá organizace třídy, která podmiňuje hladký průběh výuky, vytváří pozitivní zkušenost a formuje tedy i kladné vztahy ve třídě, čímž dochází k tvorbě a rozvoji vhodného psychosociálního klimatu ve třídě. Nutností je ovšem podle autora zavedení systému ve třídě, který se musí opírat o jasně zformulovaná pravidla, která jsou žákům srozumitelná, navíc neodporují jejich potřebám, hodnotám apod. Autor zdůrazňuje, že by tato pravidla neměla vycházet z libovůle učitele, musí být založena na pohnutkách výchovných, morálních,

bezpečnostních. Zároveň je nutné, aby učitelova verbální a neverbální komunikace byly v souladu. Pakliže je tedy např. dojednáno určité pravidlo, není možné, aby jej učitel následně svým jednáním popíral. Funkčnost pravidel zajišťuje předchozí dobrá domluva se žáky a také důslednost učitele.

2 ROLE UČITELE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Následující kapitola pojednává o roli učitele ve třídě, zejména co se týče jeho realizace výchovného a vzdělávacího procesu. Nastíněny jsou vlastnosti, které by měl učitel mít, vymezen je obsah učitelské role a charakterizován je současný přístup k výchově žáků.

2.1 Charakteristika učitelské role

Učitelská role je jednou ze sociálních rolí. Sociální role je podle Nového a Surynka (2006, s. 126) souborem chování, které je vymezeno objektivně i subjektivně sociální pozicí. Výkon v sociální roli je formován normami a očekáváními okolí a jestliže tedy jedinec do určité role vstupuje, vystavuje se tlaku naplnit tyto představy druhých o tom, kým by měl v dané sociální roli být. Jak autoři doplňují, ne vždy se člověk s konkrétní rolí dokáže plně ztotožnit. Výsledná role je následně kompromisem či reakcí na větší či menší shodu v tom, co je od jedince v dané sociální roli očekáváno, a jak se dotyčný chce a může této role zhostit – jaké má vlastnosti, představy, potřeby, životní cíle apod. Platí také, že se realizace role proměňuje v čase, jedná se o jev dynamický.

Z tohoto výčtu je tedy zřejmé, že nelze jasně určit, jaký by měl učitel být či jací učitelé jsou. Přesto pochopitelně existuje společenský úzus, determinovaný společensko-historickým vývojem, týkající se toho, co by mělo být obsahem učitelské role.

Gillernová a Krejčová (2011, s. 16) konstatují, že na učitelskou roli jsou veřejností kladeny velké nároky. Je předpokládána vysoká odborná úroveň, specifické rysy (prosociální orientace, přiměřené sebepojetí, integrita osobnosti, mnohostrannější zaměření, dynamičnost, určitá dominance apod.). Tato role se skládá z dílčích subrolí, ve smyslu vztahování se k žákům, ostatním učitelům, rodičům žáků apod. Mezi těmito jednotlivými rolami nemusí panovat soulad, naopak přítomen může být konflikt.

Podle Holečka (2014, s. 114) závisí identifikace s rolí učitele na mnoha faktorech. Vliv má zkušenost jedince z dětství (s jakými učiteli se dotyčný ve školních letech setkal, jak vzpomíná na svoji roli žáka), ale i začátky v učitelské profesi. Důležité bývá přijetí nového učitele ředitelem školy, kolegy, první kontakt s žáky, první úspěchy, ale i neúspěchy. To vše má vliv na postoj jedince vůči učitelské roli, sebepojetí,

sebedůvěru v tom, zda dokáže dotyčný v této roli obstát – dle představ svých i druhých.

Jen pár vyvolených se podle Mareše (2013, s. 435) pro učitelství „narodí“, je „rozeným profesionálem“. Většina učitelů si tuto roli osvojuje postupně, učitelem se stává, zpřesňuje si nejen představu o učitelské roli, ale též představu o tom, jakou podobu by měla mít role učitele v jejich podání. Profesionální identita je budována během učitelské praxe, rozvíjeny jsou učitelské dovednosti, nicméně klíčová je podle autora osobnost učitele. Tu připodobňuje k cibuli: jádro tvoří přesvědčení týkající se toho, jaké poslání jedinec v učitelské roli má. Další vrstvou je identita, která je trojí: osobní identita, sociální identita, která je definována ostatními sociálními rolemi, které dosud jedinec ve svém životě získal, a identita profesní. Z identity vychází přesvědčení, názory, postoje. Navazující rovinou jsou kompetence a navenek se učitel projevuje konkrétním chováním, v němž je reflektován obsah jednotlivých vrstev.

Jak vysvětlují Alt a Reingold (2012, s. 1-2), role učitele je v současné době významnější než dříve. Od Rousseaua začal být prosazován pedocentrický přístup ve výchově, kdy se do centra pozornosti dostalo dítě jako významný hybatel vlastního vývoje. Kritizován byl dřívější přístup autorit (rodičů, učitelů) jako těch, kteří determinovali výchovu a formovali osobnost dítěte požadovaným směrem. Jak však autoři dále uvádějí, ukazuje se, že dítě nedokáže směřovat svůj vývoj k morální vyspělosti, normám a hodnotám, které jsou ve společnosti prosazovány. Lze sledovat nárůst sociálně-patologických jevů v dětské a dospívající populaci. Role učitele je tak dle téhož zdroje velmi důležitá, neboť může být prostředníkem mezi společností, komunitou, rodinou a dítětem. Může být osobou, která provede dítě demokracií, umožní mu zachovat si autonomii a svobodu, se souběžným respektováním hodnot společnosti, rozvíjením zájmu o ně. Posilována je role učitele jako morálního edukátora, což ovšem staví učitele do složité role – je na něj kladena velká odpovědnost, musí mít odvahu této roli se zhostit. Zároveň to také znamená, že učitel sám musí být pro děti a jejich rodiče morálním vzorem.

Rolí, které přináleží učitelské profesi, lze uvést více. Základní rovina pedagogického procesu však obsahuje dva děje: výchovný a vzdělávací. Těmto oblastem je věnována pozornost dále v textu.

2.2 Učitel jako edukátor

Role edukátora je spojena se vzděláváním žáků. Jedná se o proces, ve kterém si žák osvojuje nové vědomosti, dovednosti, návyky, postoje. Rozvíjeny jsou zejména kognitivní schopnosti, proces vzdělávání je součástí procesu socializace. Vzdělání je výsledkem výuky. Výuka je nejvýznamnější složkou vzdělávání, „*je to sociální systém, ve kterém jsou různé prvky (učitel, žák, učivo) v určité relaci a dochází k vlivu zevnějšku.*“ (Zormanová, 2014, s. 21).

Významný mezník v českém školním vzdělávání představuje podle Vališové a Kasíkové (2011, s. 94-95) změna v kurikulárních dokumentech. Od roku 2005 se žáci vzdělávají dle Rámcových vzdělávacích programů (RVP), přičemž školy z RVP vycházejí, ale vytvářejí si své vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP). V RVP je jasně definováno, jakých výstupů by měl žák na konci každé etapy vzdělávání dosáhnout. Tyto výstupy jsou pro školy závazné, nicméně již je na každé škole, jakou skladbu učiva, v jaké podobě žákům nabídne. Nově je ve školství kladen důraz na tzv. klíčové kompetence, tedy osvojení si dovedností důležitých pro úspěšné uplatnění jedince v dospělém životě. Učivo je rozděleno do vzdělávacích oblastí, do nichž jsou zařazeny klasické předměty jako matematika, český jazyk apod., a dále do průřezových témat, což jsou jednotlivé výchovy, včetně jejich nových forem, jakými jsou např. mediální výchova. Role učitele je ztížena skutečností, že vzdělávání vychází z koncepce inkluzivního vzdělávání, kdy se pracuje u žáků s tzv. speciálními vzdělávacími potřebami. Učitel musí dbát na to, aby při vzdělávání každého žáka respektoval jeho vzdělávací možnosti, vedl výuku tak, aby byla přínosná pro všechny žáky a umožňovala jim naplňovat a rozvíjet jejich potenciál.

Učitel by se měl tedy soustředit na to, aby u žáků rozvíjel kompetentní chování. Měl by vést žáky k odpovědnosti za vlastní učení, zprostředkovat jim nalezení cesty, jak vhodně uplatňovat získané poznatky v životě, jak si osvojovat a posilovat důležité dovednosti (jedná se mimo jiné o různé formy gramotnosti – finanční gramotnost, digitální gramotnost, mediální gramotnost). Žák by měl rozumět tomu, proč jedná určitým způsobem, za jakým účelem (Havličková, 2012, s. 8-9).

Čapek (2015, s. 21) soudí, že vzdělávání v českých školách nemá dobrou metodickou základnu. Pedagogickou literaturu považuje za odtrženou od praxe, vysokoškolská příprava učitelů též neodpovídá potřebám českého školství. Aby učitel mohl naplňovat

cíle, které jsou od něj očekávány, měl by být schopen žáky zaujmout, probudit v nich motivaci k učení, zároveň by měl dokázat předávat poznatky způsobem, který odpovídá jejich možnostem a potřebám. Učitel jako edukátor by měl používat v rámci vzdělávání žáků pestré výukové metody, vést žáky k aktivitě. Pokud žáci selhávají, tedy nejsou motivováni k učení a nedosahují potřebných výsledků, jedná se dle autora vždy o odpovědnost učitele.

2.3 Učitel jako vychovatel

Neexistuje jednotná definice výchovy, v každé je reflektován konkrétní filosofický, psychologický, pedagogický přístup apod. Výchova tak může být pojímána jako zdokonalování lidských bytostí, příprava k plnému žití ve společnosti, proces adaptace, proces vštěpování a osvojování lidské kultury apod. (Vališová a Kasíková, 2007, s. 56). Za nikoliv výrazně odbornou, vymezenou v intencích pedagogiky, ovšem velmi přílehlavou, lze považovat následující definici výchovy: „*Výchova znamená začínat vždy znovu, je vlastně podmíněna schopností poslouchat a také naslouchat.*“ (Pelcová a Semrádová, 2014, s. 52). Tato definice je velmi výstižná pro účely bakalářské práce: poukazuje na nikdy nekončící proces výchovy, zároveň je v ní obsaženo, co by učitel neměl ztrácet ze zřetele, pakliže usiluje o spokojenou třídu, její spravedlivé a podnětné řízení: výchova je v tomto vymezení pojímána jako fenomén založený především na komunikaci a vzájemné interakci učitele a žáka, s cílem dosažení porozumění.

Výuka, především však výchova probíhá ve školách podle Gillernové, Kebzy, Rymeše a kol. (2011, s. 15-16) individuálně, resp. autoři se zabývají individualizací ve školním vzdělávání. Každý žák je jiný a pro každého žáka musí učitel vytvářet vhodné podmínky pro jeho vývoj. Podle autorů je situace snazší u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, neboť ty jsou mimo jiné jasně definovány a učitel je také musí naplňovat. Výchovné působení učitele na žáka není jednosměrným procesem, je to také učitel, kdo je ovlivněn žákem, třídou. Učitel je obdobně jako jiní významní dospělí důležitý v životě dítěte, neboť působení učitele působí na osobnost dítěte, přičemž působení učitele je relativně jasně vymezené jeho požadovanou profesní kompetencí. Oproti rodičům se tedy učitel ocitá ve specifickém postavení, neboť je v rámci výchovy profesionálem – byl k ní vyškolen, cíleně získával potřebné poznatky.

Podle Martínka (2015, s. 60) mají dnešní učitelé ztíženou situaci, což je dáno přístupem rodičů k výchově. Tu označuje autor v některých rodinách jako bezhraniční. Děti mohou takřka cokoliv, a s tímto přístupem také přicházejí do školy. Nerespektují autoritu učitele, výjimečné nemusí být ani agresivní chování žáka nebo skupin žáků vůči pedagogovi. Nezřídka také žák vyhrožuje učiteli rodičem, v praxi se může stát i to, že rodič skutečně legitimizuje nemorální chování svého dítěte. Podle autora „*je faktem, že učitel do určité míry své žáky vychovává, pokud však dítě nemá plně uspokojenou potřebu limitu v domácím prostředí, je učitel naprosto bezmocný.*“ (Martínek, 2015, s. 60).

V úvodu této podkapitoly bylo uvedeno, že je v rámci výchovy důležité, aby si obě strany (vychovatel a vychovávaný) naslouchaly. Fontana (1997, s. 283) uvádí, že učitelé, pakliže vstoupí do výchovného procesu, mají někdy tendenci nadřazovat se nad žáky, činit tento vztah i velmi asymetrickým. Učitel tak může ignorovat žáka, jeho projevy cílící na pozornost učitele, nezachází vhodně s majetkem žáka, odmítá jeho vysvětlení, ale i aktivitu, pokud není projevna ve vhodný, učitelem určený čas. Učitel může jednat s žáky velmi neuctivě, může ho ponižovat, nemít s ním soucit apod. Opakem je učitel, který se snaží být se žáky kamarád. Autor shrnuje, že oba případy jsou extrémní a učitelé s tímto přístupem nejen že nezískají žáky ke skutečné spolupráci, ale patrně ani nebudou schopni dlouho setrvat ve své profesní roli.

Podle Čapka (2017, s. 23) by měl učitel dát žákům svobodu, která se mu následně také vrátí. Pokud mají žáci ve třídě pracovat, musí být ke školní práci vhodně motivováni. Cestou je aktivizování žáků, příprava na vyučovací hodinu, která by měla být pro žáky zajímavá, zároveň podnětná. Učitel by neměl být tím, kdo pevně drží výchovný proces a vede ho určitým směrem. Měl by naopak vytvářet pro žáky co nejvíce příležitostí, jak být aktivní, zajímat se, ptát se, nalézat pro sebe vhodné způsoby vzdělávání. Tím je také formována osobnost žáka, tedy učitel na ni výchovně působí, a to tak, že žák přebírá odpovědnost za své jednání a je hybatelem vlastního vývoje.

Podobně Pelcová a Semrádová (2014, s. 53) soudí, že v současné době učitel ztratil oprávnění vychovávat žáky, ve smyslu jejich formování. Učitel ale může vést dialog, podněcovat otázkami a nechat se také oslovovat tím, co produkují žáci.

3 ŘÍZENÍ ŠKOLNÍ TŘÍDY UČITELEM

V závěrečné kapitole teoretických východisek je blíže pojednáno o problematice řízení školní třídy. Nejprve je tento pojem charakterizován. Uvedeny jsou možné a často užívané strategie řízení třídy a stručně jsou také popsány hlavní nástroje, které učitel při řízení třídy užívá.

3.1 Vymezení pojmu řízení v kontextu školní třídy

Řízení třídy nebo též management třídy zahrnuje podle Mertina (2011, s. 2) profesní dovednosti učitele a postupy a opatření, které vedou k hladkému a efektivnímu průběhu vyučování. K řízení třídy tedy patří respekt, řád a disciplína, kdy jsou tyto jevy součástí naplňování role učitele. Učitel musí mimo jiné věnovat velkou pozornost eliminaci rušivého jednání žáků.

Podle Lojdové (2018, s. 25) představuje řízení třídy soubor dílčích oblastí, které jsou propojeny a které se vztahují k různým složkám výchovně-vzdělávacího procesu. Zvládnání třídy se týká chování žáků, tedy jedná se o problematiku kázně. Druhá oblast je didaktická. Obě tyto roviny se ovlivňují, nicméně učitel musí nejprve zvládnout chování žáků, dosáhnout kázně ve třídě, aby v ní mohl vyučovat. Blíže tyto dvě roviny popisuje autorka následovně:

- chování žáků: jedná se zejména o budování třídního klimatu. Základem je dobrý vztah mezi učitelem a žáky. Pakliže žáci mají dobrý vztah vůči učiteli, lépe se přizpůsobují školním podmínkám. Učitelé jsou následně více spokojeni, zažívají ve své roli méně stresu;
- didaktická oblast: obsahem je výstavba výukové jednotky, tj. výukové cíle, výukové obsahy, výukové metody, hodnocení, zpětná vazba pro žáky atd. Na výuku má učitel přímý vliv, mnohem větší, než je tomu v případě výchovy, která je velkou měrou determinována rodičovským působením. Učitel by se měl soustředit na žákovskou volbu (tj. edukace by měla být pro žáky co nejvíce svobodná a dobrovolná), měl by také vytvářet příležitosti pro vrstevnické učení (např. zařazováním skupinové práce do výuky, volbou dramatických výukových metod atd.).

V praktické rovině se jedná o soubor postupů, které vycházejí z přístupu behaviorálního i humanistického. Behaviorální pojetí znamená užívání postupů

vedoucích k posilování určitého chování, vyhasínání jiného, jedná se také o donucování, kontrolu, tresty. Humanistický přístup zdůrazňuje vytváření podmínek vhodných pro výuku. Z tohoto hlediska je žák učitelem partnerem, učitel je mnohem více než manažer facilitátorem. Se zjednodušením je tak řízení třídy kombinací řízení a péče. Tyto dva postupy jsou velmi odlišné, avšak při vhodném skloubení jsou zároveň komplementární (Lukas a Lojdová, 2019, s. 157-159).

3.2 Strategie řízení školní třídy

V obecné rovině lze strategie řízení třídy rozdělit na autoritativní a liberální styl. V autoritativním stylu vnímá učitel sám sebe (resp. učitele) jako centrální prvek organizace dění ve třídě. Jasně tedy vymezuje prostor pro žáky, kdy a jak mají komunikovat, vytváří standard dobré práce, od kterého není žádoucí se odchýlit. V liberálním stylu pojmají učitelé sami sebe spíše jako kamarády žáků, podřizují se jejich potřebám, které determinují pedagogickou komunikaci. Třída bývá aktivní, ovšem tato aktivita nemusí znamenat, že se vztahuje k učení. Tito učitelé mívají problémy s udržením kázně ve třídě, což souvisí i s problémy při stanovování a udržování pravidel třídy (Šedřová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 226-228).

Lojdová (2018, s. 26) dělí řízení třídy též do dvou přístupů, které vymezuje jako proaktivní a reaktivní strategie. Jejich charakteristika je dle autorky následující:

- proaktivní řízení třídy: základem jsou školní a třídní pravidla. S třídními pravidly je potřeba neustále pracovat, modifikovat je, dodržovat je. Dále je důležité podpůrné chování učitele, které má příznivý vliv na třídní klima a školní výsledky. Učitel musí dbát na vhodný sebezvoje žáků (klíčové kompetence, rozvoj kognitivních schopností a sociálních dovedností). Voleny jsou inovativní, aktivizující výukové metody. Je zapotřebí vhodně pracovat s hodnocením a zpětnou vazbou;
- reaktivní řízení třídy: strategie je užívána zejména v případech, kdy žáci nespolupracují, ve třídě se objevuje problémové chování. Jedná se o doplňkovou strategii, ale zároveň strategii důležitou. Je nezbytné, aby učitel při užívání této strategie dokázal regulovat svoje emoce.

Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012, s. 239-245) provedli ve školním roce 2009/2010 výzkum ve čtyřech základních školách, konkrétně v 16 třídách. Mimo jiné

analyzovali mocenské konstelace ve třídě a rozlišili čtyři následující typy mocenských konstelací:

- **zobání z ruky:** učitel je dominantní, žáci reagují konformismem. Obě strany sdílejí společné cíle a pojmají školu jako místo k vyučování a učení. Učitel se staví do kvazirodičovské pozice, žáci musí téměř učitele obdivovat, nesouhlas je vyloučen, stejně jako vlastní názor. Učitel ve snaze připoutat si k sobě žáky nabízí velkou blízkost, kterou také ale rychle odnímá, např. kritikou, bagatelizací, zesměšňováním apod. Učitel si buduje ve třídě mocenskou pozici, vzájemný vztah učitel-žák je silně asymetrický;
- **přesilovka:** moc je opět centralizovaná v rukou učitele, avšak učitel a žáci mají odlišné komunikační cíle. Učitel klade důraz na výuku, žáci chtějí hodinu přežít. S učitelem nespolupracují tak, jako u „zobání z ruky“. Jsou pasivní, aby na sebe nepoutali pozornost a vyhnuli se případným sankcím. Vzájemné vztahy nejsou rozvíjeny. Učitel často užívá známkování jako mechanismus kontroly, řízení žáků. Jak autoři upozorňují, nevýhodou pro učitele je příliš velké utlumení žáků, na které musí učitel reagovat individuálními kázeňskými technikami, musí být více aktivní, více se žáků ptá, zapojuje je do výuky apod.;
- **cirkulace moci:** zde je opět sdílen společný cíl (škola jako místo k vyučování, učení), ale učitel se někdy vzdává své dominance, kterou předává žákům, moc ve třídě mezi oběma skupinami osciluje. Žáci jsou podporováni v aktivitě, sami jsou následně vnitřně motivováni k učení. U „zobání z ruky“ se žáci soustředí především na učitele, kterého mají rádi. U cirkulace moci mají rádi konkrétní předmět, výuku, rádi získávají nové informace. U obou typů je v hodinách přítomen humor, ovšem u „zobání z ruky“ je možný pouze u učitele, u cirkulace moci přináleží především žákům. Využíváno je mnoho výukových metod, např. skupinová práce, diskuse, hraní rolí, projektové vyučování apod. Učitelé na rozdíl od pedagogů v konstelaci „zobání z ruky“ mají zájem o žáky, jejich koníčky;
- **tahanice:** autoři popisují tuto konstelaci jako nevydařenou cirkulaci moci. Moc opět osciluje mezi oběma stranami, avšak tyto strany nesdílí společný cíl, tj. např. vyučování, jako je tomu u cirkulace moci. Ve třídě je velký hluk, učitel si nedokáže udržet kázeň, žáci nerespektují učitelovu pozici, školní hodiny jsou prostorem vyplněným zábavou, učení a výuka není pro žáky důležitá. Učitel je

často bezmocný, střídá různé kázeňské techniky (napomínání, domlouvání, zvyšování hlasu, pokládání žákovské knížky na stůl, ale sankce většinou nenásleduje). Autoři konstatují, že učitel není v tomto případě identifikován s učitelskou rolí, do určité míry se žáků bojí, nedokáže jasně stanovit hranice, pravidla a dbát na jejich dodržování.

Základní strategií je podle Mertina (2011, s. 15) vedení žáků k tomu, že se ve školní třídě především pracuje. Důležitá je pravidelnost, řád ve třídě, aktivita učitele, důkladná příprava na výuky, stanovení pravidel a dbaní na jejich dodržování. Nicnedělání je podle autora také možné, ale jen výjimečně, jako odměna následující po usilovné práci.

3.3 Nástroje k řízení školní třídy

Jádrem efektivního řízení třídy jsou podle Lukase a Lojdové (2018, s. 160-161) vztahy mezi učitelem a žáky. Tyto vztahy by měly být blízké, vřelé, komunikativní. Do těchto vztahů se promítají charakteristiky žáků i učitelů (na straně učitele se může jednat o předsudky, stereotypy, vedoucí k preferenci či naopak určité diskriminaci některé ze skupin žáků). Jednou z nich je gender. Autoři na základě výsledků dílčích výzkumů uvádějí, že učitelé mají tendenci být v klasifikaci přísnější na žáky, od chlapců jsou očekávány lepší výsledky v matematice, z hlediska etnicity dochází ke zviditelňování romských žáků. Diverzitu lépe zvládají učitelé s větší mírou self-efficacy (vnímání vlastní účinnosti, osobní zdatnosti), tj. víry ve vlastní schopnosti.

Úkolem, který musí učitel zvládnout, je udržení kázně ve třídě. Důležité je zvolit adekvátní přístup k problémovému chování, tj. chování, které je pro učitele nepřijatelné. Hodnocení problémového chování je subjektivní, každý učitel jej může definovat odlišně, tedy bude i odlišně reagovat na různé chování žáků. Zapotřebí je analyzovat situaci a zjistit příčiny, které spočívají hlavní měrou na straně učitele (přístup k žákům, jeho identifikace s učitelskou rolí, volba kázeňských prostředků, výukových metod atd.). Prvním krokem ke změně je modifikace chování učitele. Nastat mohou ale i obtíže na straně žáků. V takovém případě je zapotřebí přistoupit k operantnímu podmiňování. Nejprve si učitel definuje, co vnímá jako problémové chování u konkrétních žáků, následně zmapuje, jak sám na toto chování reaguje. Vhodné projevy poté zpevňuje, posiluje, nevhodné nechává vyhasnout. Základem je

ovšem rozpoznat, co žák tímto chováním sleduje (získání pozornosti, potvrzení si toho, že je dítě špatné atp.). Pokud se tedy změní interpretace chování, změní se i následné jednání (Fontana, 1997, s. 337-345).

Z hlediska řízení třídy je podle Cangelosiho (2009, s. 120-123) zásadní, aby docházelo ve třídách k formování pravidel. Autor vysvětluje, že v tomto případě není na místě obávat se formulovat pravidla jasně, přísně, formou zákazů. Příliš mírná nebo nepřesná formulace pravidel dává prostor pro možné kolize a krize. Pravidel by mělo být méně než 10, měla by se vázat ke konkrétní situaci, apelovat by měla na odpovědnost žáků, tj. podněcovat je k úvaze o vlastním jednání. Pravidla je dobré napsat a vyvěsit přímo ve třídě. Je vhodné a žádoucí, aby se na jejich tvorbě podíleli i žáci, kdy má však rozhodující slovo učitel.

Již bylo uváděno, že důležité je třídní klima. Lašek (2012, s. 40) jej vymezuje jako *„trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“* Podle Lukášové (2015, s. 62) se učitel podílí na pozitivním, bezpečném klimatu, umožňujícím optimální práci ve třídě (výuku i výchovu žáků), pakliže spolupracuje se žáky, svoji autoritu minimalizuje, ovšem zachovává si její znaky a užívá nástroje, které s učitelskou rolí souvisí, podporuje také spolupráci mezi žáky a jejich učební aktivitu, a to volbou vhodných výukových metod. Klade velký důraz na utváření pozitivních vztahů ve třídě, podporuje emocionální rovnováhu ve třídě, všímá si možných konfliktů, rizik, zasahuje v případě potřeby, pomáhá žákům rozvíjet vhodné strategie řešení problémů a konfliktů, především ale svým jednáním působí preventivně vůči výskytu sociálně-patologických jevů ve třídě. Učitel je také sociálně spravedlivý, zajímá se o žáky, dokáže být jejich důvěrníkem, soustřeďuje se na rozvoj sociálních dovedností žáků.

Třídní klima je podle Čapka (2010, s. 29) velkou měrou formováno také tím, jaké výukové metody učitel volí. Jejich užívání má navíc velký vliv na kázeň ve třídě. Autor doporučuje užívat suportivní metody (tj. vést žáky k hledání řešení problému, objeovávání a rozvíjení vlastních strategií), které zaměstnají žáky a jsou způsobem, jak vhodně zpracovat případnou přebytnou energii, která by mohla vést k problémovému chování. Žáci následně rádi pracují, neboť je pro ně výuka zajímavá, přínosná. Učitel nemá kázeňské nebo jiné potíže se žáky, může snadno rozvíjet svůj pozitivní vztah k nim, což žáci cítí a podobně si také utvářejí kladný vztah k učiteli,

který je zpevnován vhodnými reakcemi učitele. Vzniká klima zaměřené na spolupráci, společný cíl, vyznačující se kladnými a respektujícími vztahy jak mezi žáky vzájemně, tak i mezi žáky a učitelem.

4 POPIS VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Kapitola přibližuje realizované kvantitativní šetření, které bylo provedeno ve vybrané střední škole. Nejprve je uveden stanovený cíl výzkumu a od něj odvozené výzkumné otázky. Dále je popsána užitá metodika výzkumu a v závěru kapitoly je charakterizován výzkumný soubor. Výsledky jsou prezentovány v kapitole páté.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký je názor učitelů a studentů středních škol na řízení třídy učitelem, se zřetelem k třídním pravidlům. Dílčím cílem je navržení souboru postupů, jak efektivně řídit školní třídu na střední škole.

Výzkumné otázky (VO):

VO1: Jaký je názor učitelů a studentů středních škol na roli učitele ve třídě?

VO2: Jaká je zkušenost učitelů a studentů středních škol s třídními pravidly?

VO3: Jaká pravidla by měla být dle učitelů a studentů středních škol ve třídě ustavena, se zřetelem k pozitivnímu sociálnímu klimatu ve třídě?

4.2 Metodika výzkumu

Volba kvantitativního výzkumu byla dána záměrem získat relevantní data od většího počtu respondentů, kdy tento záměr podle Reichela (2009, s. 40-41) nejlépe naplňuje právě kvantitativní výzkum. Při jeho volbě badatel pracuje s numerickými daty, sběr dat i jejich analýza probíhá s využitím standardizovaných postupů a oba procesy jsou poměrně rychlé. Sledováno je několik vybraných aspektů zkoumaného jevu na velkém počtu respondentů. Výhodou je též malá možnost zkreslení výsledků výzkumu osobou badatele.

Metodou výzkumu byl dotazník vlastní konstrukce, a to ve dvou verzích: jedna verze byla určena pro studenty zvolené střední školy, druhá pro učitele z téže školy. Obě verze byly shodné, s výjimkou formulace některých otázek, které byly uzpůsobeny cílové skupině. Pokud tedy byli např. studenti dotazováni na to, zda mají zkušenost, že učitelé pracují společně se třídou na třídních pravidlech, znění téže otázky pro učitele bylo pozměněno tak, aby dotazníková položka cílila přímo na učitele – v tomto případě tak měli učitelé uvést, zda pracují společně se třídou na třídních

pravidlech. Odlišnost se týkala pouze identifikačních otázek. Volba předložených shodných dotazníků oběma skupinám respondentů umožnila srovnávat názory těchto osob na předložené jevy, byť pochopitelně tím, že byl výzkum proveden pouze na jedné škole, byl výzkumný soubor tvořený žáky mnohem větší než soubor tvořený učiteli. Nicméně toto srovnání dává možnost zjistit, jak na vybrané aspekty řízení školní třídy nahlíží studenti i učitelé, což je významné pro možnost případných změn, pakliže toto řízení není efektivní. Podoby obou verzí dotazníku jsou uvedeny v oddílu příloh (příloha č. 1 a příloha č. 2).

Dotazník tvořilo celkem 17 otázek, v závěru byly uvedeny otázky identifikační. V rámci dotazníkových položek převládaly otázky uzavřené, které byly doplněny otázkami polouzavřenými, otevřenými a též škálovými otázkami. Před vlastní administrací dotazníku byl proveden předvýzkum. Jak vysvětluje Disman (2011, s. 122), tuto fázi výzkumu není vhodné vynechat, neboť lze tímto způsobem ověřit nástroj, který má být ve výzkumu užít, následně tedy také provést případné změny ještě předtím, než bude přistoupeno ke sběru dat. Předvýzkum byl proveden na vzorku 3 studentů středních škol a dvou učitelích, kdy se vždy jednalo o osoby blízké autorovi práce. Na základě jejich zpětné vazby byly přidány k otázkám č. 8 a 17 varianty odpovědí a otázka č. 14 byla převedena na otázku otevřenou. Jedinci, kteří se zúčastnili předvýzkumu, nebyli následně zahrnuti do výzkumného souboru.

Výzkum probíhal v měsíci září a říjen roku 2019, a to na vybrané střední škole v královéhradeckém kraji. Výběr byl příležitostný. Autor práce využil dřívějšího kontaktu se zástupkyní ředitele školy, která souhlasila s realizací výzkumu. Smluven byl termín administrace dotazníků ve třídách, které byly zástupkyní ředitele školy po dohodě s autorem práce vybrány, kdy se z každého ročníku jednalo o jednu třídu. Autor práce byl během vyplňování dotazníků vždy přítomen ve třídě, pro možnost zodpovězení případných dotazů, zároveň také byla tímto způsobem dodržena etika výzkumu, neboť studenti předávali vyplněné dotazníky přímo autorovi práce, tudíž např. učitelé nebyli seznámeni s tím, jak studenti odpovídali. Podobně i učitelé předávali dotazníky přímo autorovi práce a jednalo-li se o učitele, v jejichž třídách nebyl výzkum proveden, předávání vyplněných dotazníků autorovi práce bylo realizováno prostřednictvím zástupkyně ředitele školy, které tyto pedagogové předávali vyplněné dotazníky v zalepených obálkách. Vyzvednutí těchto dotazníků

bylo provedeno ve smluveném termínu. Vzhledem k příslibení anonymity zástupkyni ředitele školy není v práci uváděno, o jakou školu se jednalo.

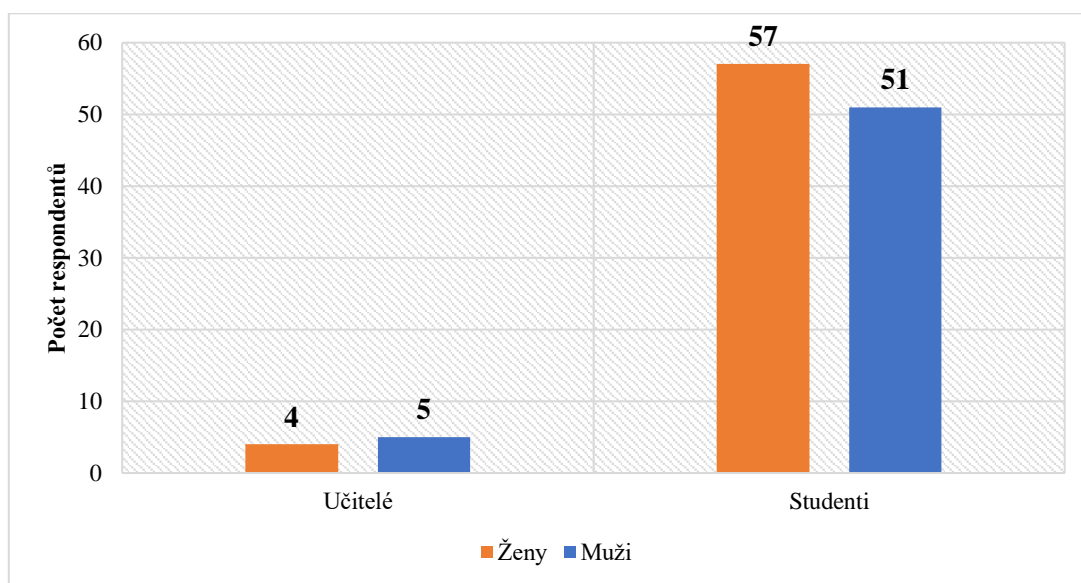
Získaná data byla analyzována pomocí deskriptivní statistiky, u každé položky byl určován absolutní a relativní počet odpovědí. V případě otázek otevřených byla užitá metoda vytváření trsů. Miovský (2006, s. 221) uvádí, že badatel seskupuje výroky nebo jejich menší části do trsů (skupin), volit může různý typ překryvu, např. překryv časový, prostorový, tematický. Zvolen byl tematický překryv. Výroky byly členěny na co nejmenší celky, které nesly určitý konkrétní význam a dle shodného významu byly následně seskupovány do trsů. Trs byl označen názvem a opět byl určován absolutní a relativní počet odpovědí v každém z trsů.

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořilo 9 učitelů a 108 studentů. Oslovena byla většina učitelů ze školy, nicméně někteří se nezúčastnili z důvodu nezájmu, jiní kvůli absenci ve škole. Pro studenty bylo v návaznosti na určení celkového počtu studentů ve všech čtyřech zvolených třídách připraveno celkem 112 dotazníků, návratnost dotazníků tak v tomto případě činila 96,4 %.

Dále v textu jsou popsány obě skupiny respondentů. Graf 1 prezentuje pohlaví respondentů.

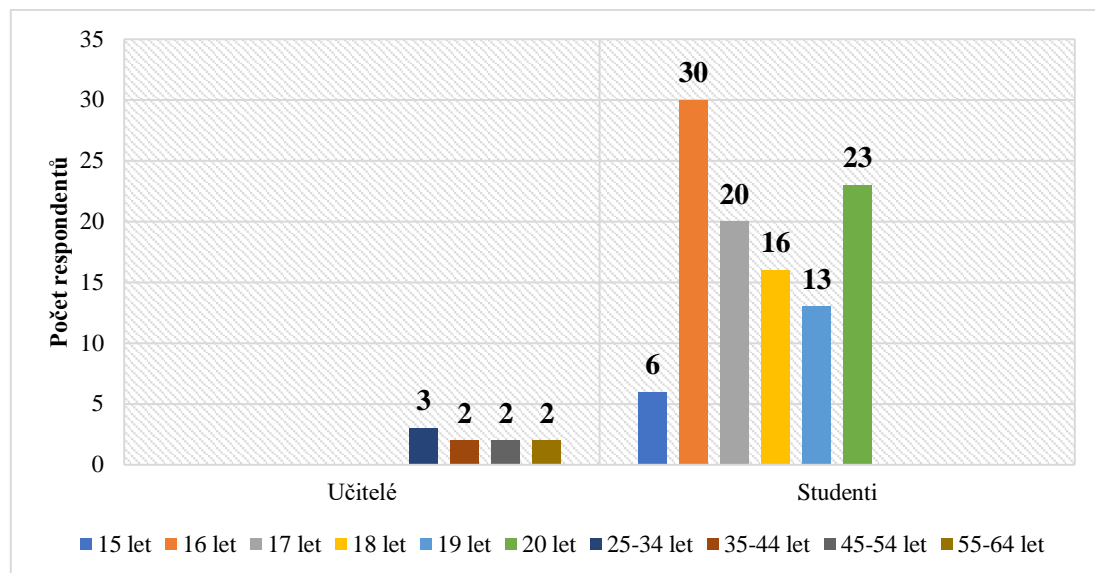
Graf 1 Pohlaví respondentů



Zdroj: autor práce

V grafu 1 si lze povšimnout, že z hlediska pohlaví byly obě skupiny respondentů rozloženy rovnoměrně. V souboru učitelů byli více zastoupeni muži (jednalo se o 5 (55,6 %) respondentů), v souboru studentů převažovaly, ovšem opět pouze mírně, dívky (jednalo se o 57 (52,8 %) dívek). V grafu 2 je uveden věk respondentů.

Graf 2 Věk respondentů

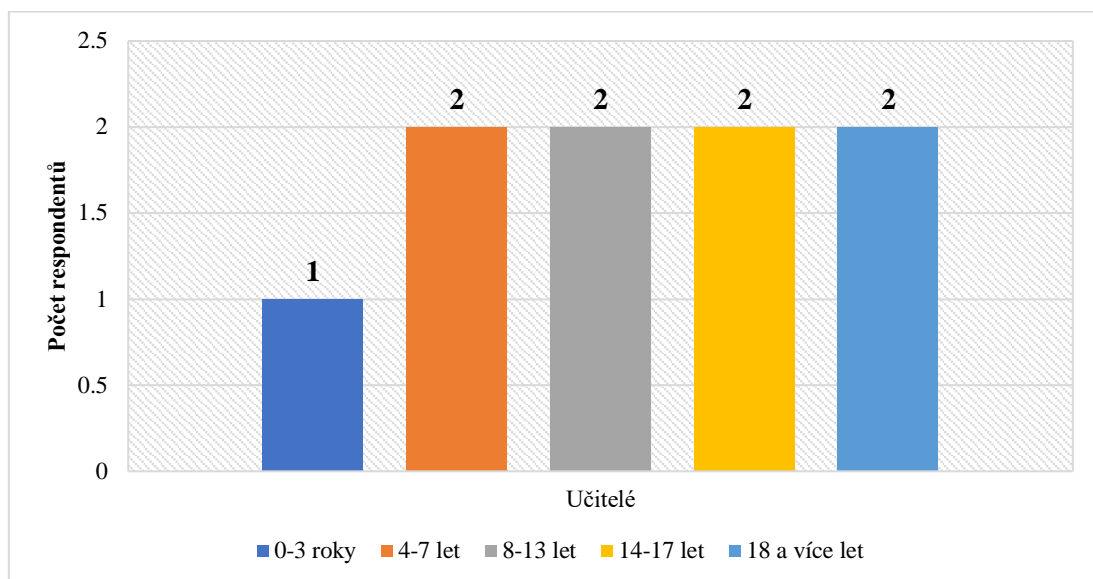


Zdroj: autor práce

Z grafu 2 vyplývá, že mezi učiteli byli nejpočetněji zastoupeni pedagogové ve věku 25-34 let (3 (33,4 %) učitelů), u studentů tvořili nejpočetněji zastoupenou skupinu studenti ve věku 16 let (30 (27,8 %) studentů) a dále studenti ve věku 20 let (23 (21,3 %) studentů). Graf 3 zachycuje délku praxe učitelů.

V grafu 3 si lze povšimnout, že každý z nabízených intervalů počtu let, vyjadřujících délku praxe respondentů, byl zastoupen 2 učiteli, s výjimkou intervalu 0-3 roky, kdy tedy pouze 1 učitel uvedl, že na pozici učitele působí krátce a lze jej tak považovat za začínajícího učitele.

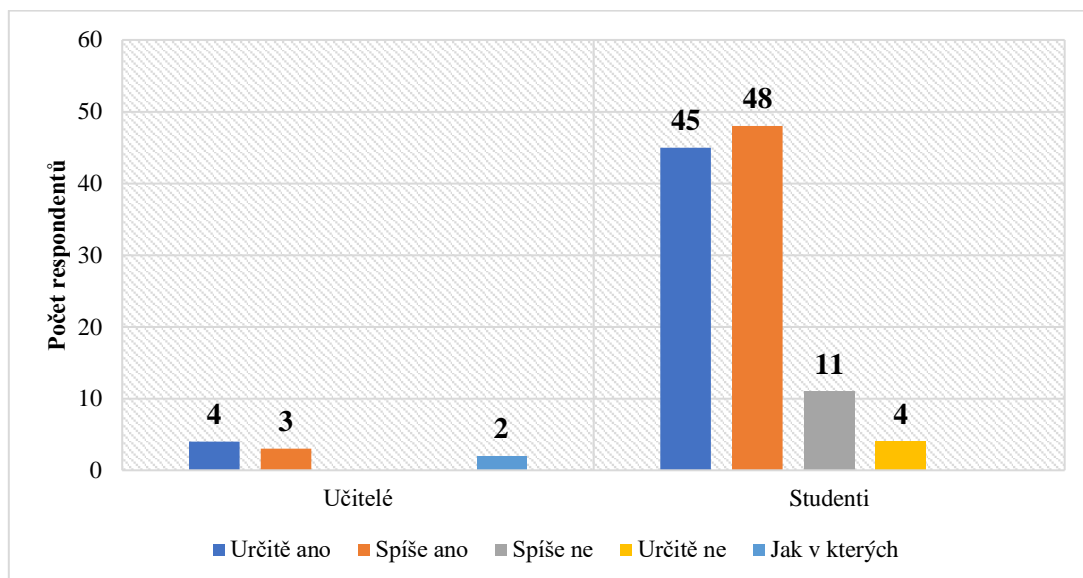
Graf 3 Délka praxe učitelů



Zdroj: autor práce

V grafu 4 jsou podány odpovědi na otázku, zda respondenti považují klima třídy za bezpečné, otevřené, demokratické apod. Oslovení žáci hodnotili klima třídy, kterou navštěvují. Učitelé se měli vyjadřovat ke klimatu třídy, jíž jsou třídními učiteli nebo ve které působí nejvíce. Navíc jim byla nabídnuta možnost odpovědi „jak v kterých“.

Graf 4 Hodnocení klimatu třídy jako bezpečného



Zdroj: autor práce

Z grafu 4 vyplývá, že respondenti z obou skupin nejčastěji hodnotili klima třídy jako bezpečné, kdy tuto odpověď, ať již volbou varianty „určitě ano“ či „spíše ano“ zvolilo

celkem 7 (7,8 %) učitelů a 93 (86,1 %) žáků. Celkem 4 (3,7 %) žáci odpověděli, že klima v jejich třídě „určitě“ bezpečné, demokratické není. Dále 2 učitelé odpovídali, že záleží na třídě.

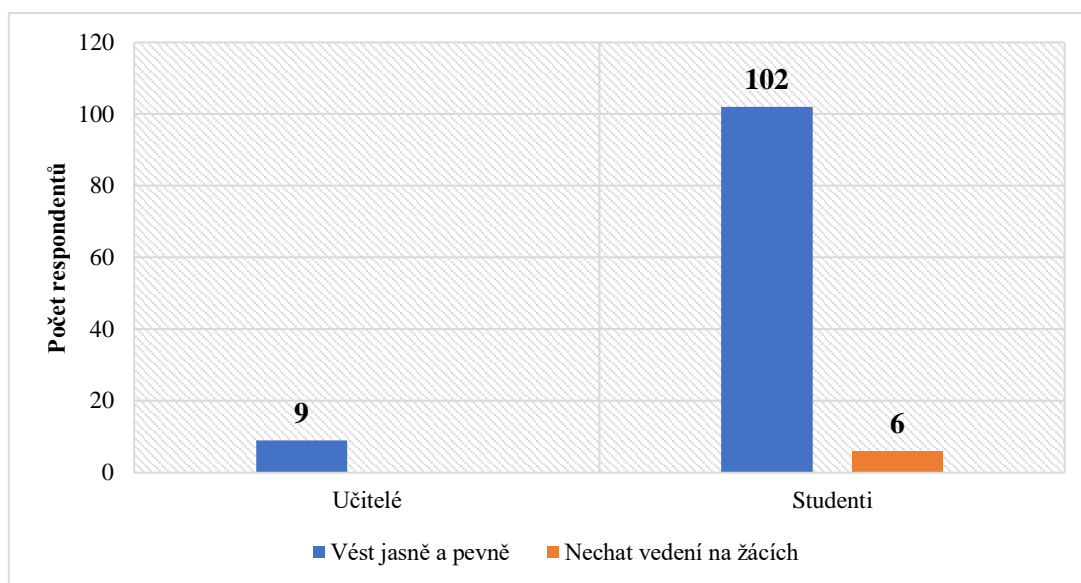
Respondenti mohli svoji odpověď doplnit, čehož však nevyužil téměř žádný z respondentů. Pouze 2 učitelé odpovídali, že zejména v nižších ročnících je klima třídy horší, ve smyslu různých třenic, verbální agrese, třídy se vyznačují menší soudržností, což se však ve vyšších ročnících zlepšuje. Odpověď doplnilo jen 15 žáků a všichni s různou obměnou odpovídali, že třída není jednotná, je rozdělena na skupiny žáků, které spolu příliš dobře nevycházejí.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Kapitola obsahuje výsledky dotazníkového šetření, které jsou podány v pořadí, v jakém byly v dotazníku uspořádány jednotlivé položky. V případě otevřených otázek nebo doplňujících odpovědí jsou uváděny i přímé výroky, které detailněji přibližují odpovědi respondentů.

Otázka č. 1. Jak by měl učitel přistupovat k vedení třídy?

Graf 5 Jak by měl učitel vést třídu



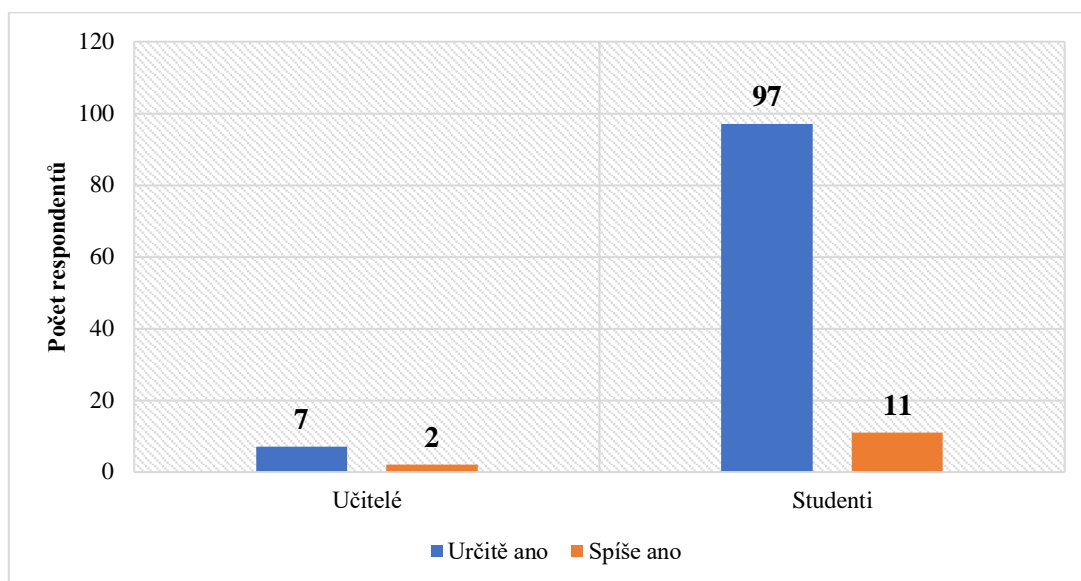
Zdroj: autor práce

Na tuto otázku odpověděli všichni učitelé, že by měl učitel vést třídu pevně a jasně, aby bylo zřejmé, co se může a co se nemůže. Stejnou odpověď uvedla i většina žáků, konkrétně 102 (94,4 %) žáků. Žádný z respondentů nezvolil možnost „jiné“.

Otázka č. 2. Role učitele je připodobňována k roli manažera: učitel má vytvářet příznivé podmínky ve třídě k zapojení žáků do třídních aktivit, tj. vytvářet vhodný prostor pro výuku, bezpečný prostor pro žáky, aby ve třídě panovalo přátelské, spolupracující, podporující klima atd. Souhlasíte s tímto tvrzením?

Odpovědi na tuto otázku jsou podány v grafu 6. S výrokem všichni respondenti souhlasili, přičemž nejčastěji byla volena možnost „určitě ano“, kterou uvedlo 7 (77,8 %) učitelů a 97 (89,8 %) studentů. Žádný z respondentů nezvolil zápornou variantu odpovědi.

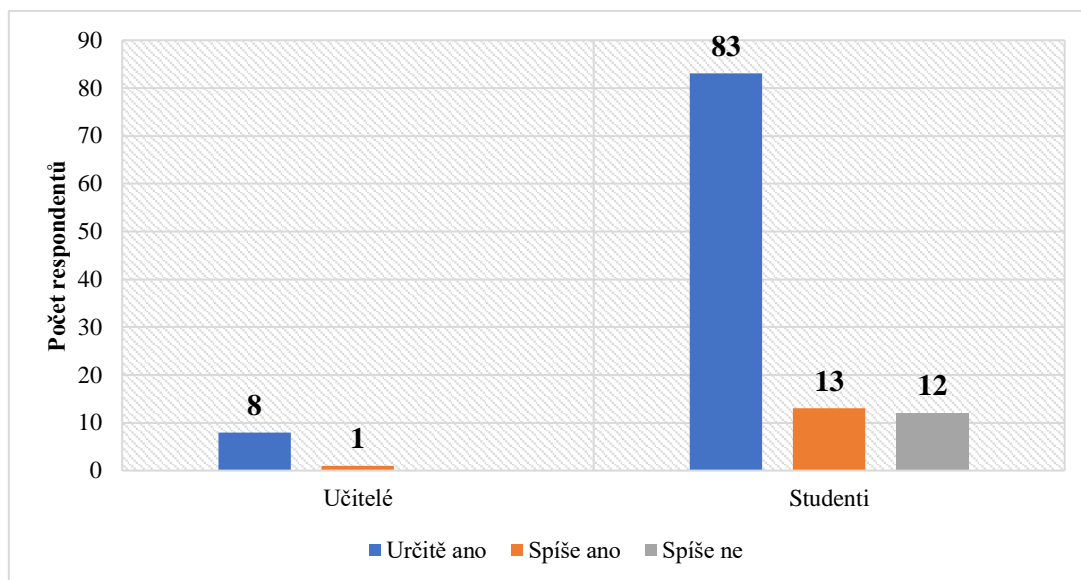
Graf 6 Učitel je v roli manažera



Zdroj: autor práce

Otázka č. 3. Je rolí učitele vymáhat dodržování pravidel třídy, odměňovat jejich dodržování, trestat porušování?

Graf 7 Učitel má dbát na dodržování pravidel třídy

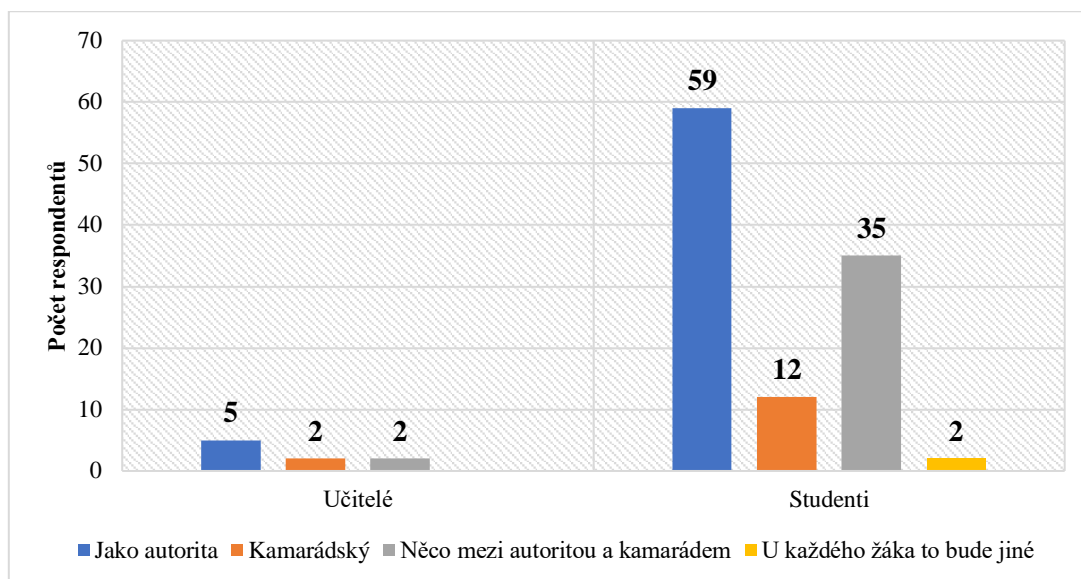


Zdroj: autor práce

Také v tomto případě většina respondentů s výrokem souhlasila. S výjimkou 1 učitele uváděli všichni pedagogové, že je rolí učitele dbát na dodržování pravidel třídy. Stejného názoru bylo 96 (88,9 %) žáků, kdy 83 (76,9 %) studentů stejně jako učitelé zvolilo možnost „určitě ano“. S výrokem nesouhlasilo 12 (11,1 %) studentů.

Otázka č. 4. Jaký by měl být učitel vůči studentům?

Graf 8 Vystupování učitele vůči studentům



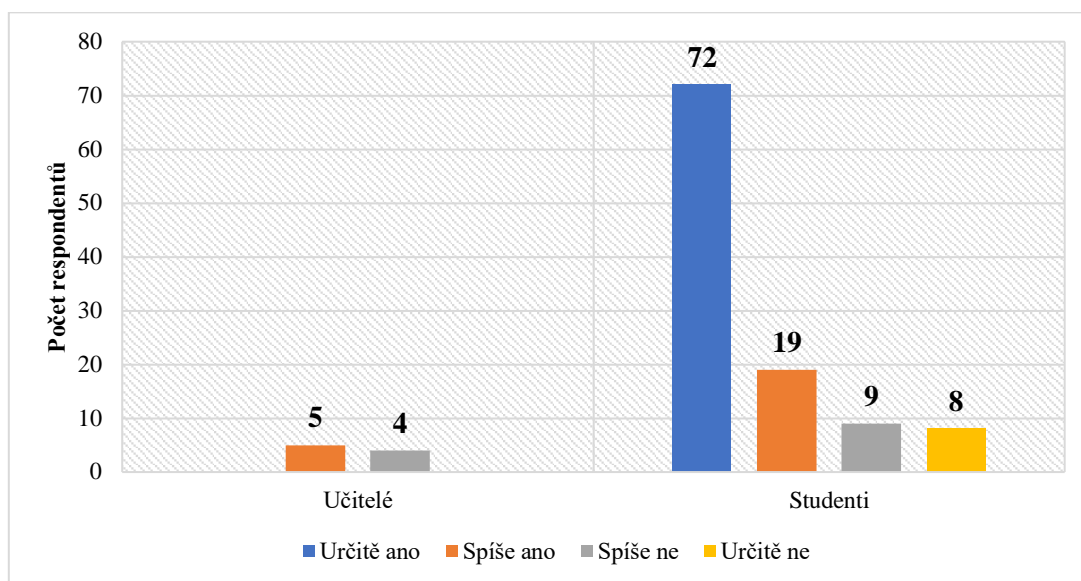
Zdroj: autor práce

V grafu 8 si lze povšimnout výraznějších rozdílů v odpovědích obou skupin respondentů, byť tedy většina respondentů z každé skupiny volila odpověď, že by učitel měl vystupovat vůči žákům jako autorita, tj. měl by být přísný a držet si od žáků odstup, udržovat hranice. Tuto variantu zvolilo 5 (55,6 %) učitelů a 59 (54,6 %) studentů. Neutrální odpověď, tedy že by žák měl být jak autoritou, tak i kamarádský, zvolili 2 (22,2 %) učitelé a 35 (32,4 %) studentů. Pouze studenti uváděli, že nelze generalizovat, u každého žáka to může být jiné, což odpověděli 2 (1,9 %) studenti.

Otázka č. 5. Měl by učitel být vůči studentům otevřený, sdělovat osobní informace, zkušenosti apod.?

Odpovědi na tuto otázku jsou zachyceny v grafu 9. I když s výrokem většina respondentů (konkrétně 5 (55,6 %) učitelů a 91 (84,3 %) studentů) souhlasila, objevovaly se i záporné odpovědi. Celkem 4 (44,4 %) učitelé a 9 (8,3 %) studentů volilo možnost „spíše ne“. Možnost „určitě ne“ zvolilo 8 (7,4 %) studentů.

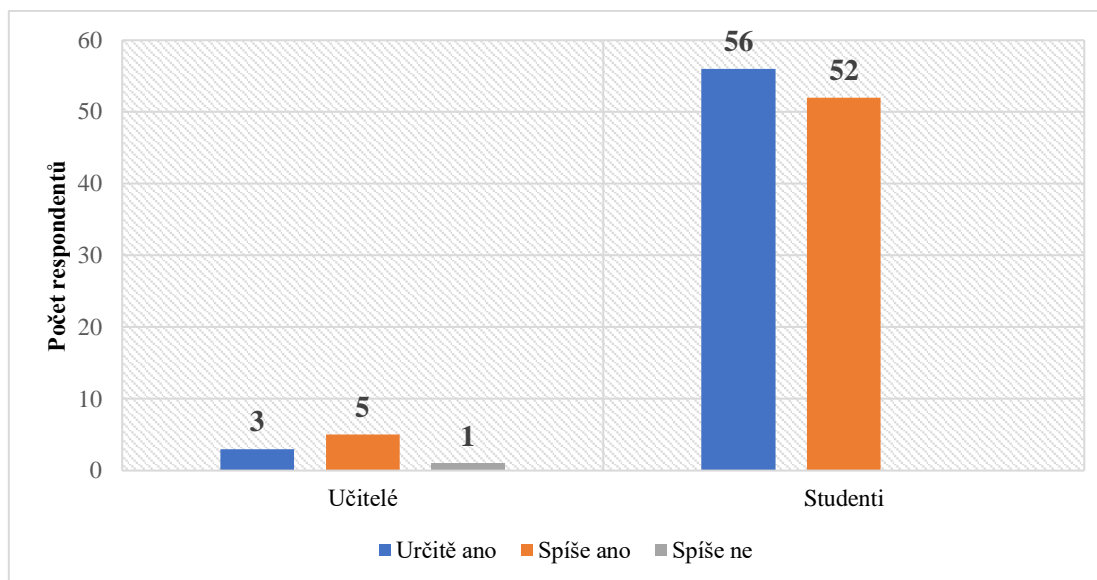
Graf 9 Otevřenost až důvěrnost učitele



Zdroj: autor práce

Otázka č. 6. Máte zkušenost, že učitelé pracují společně se třídou na třídních pravidlech?

Graf 10 Zkušenost s prací učitelů na třídních pravidlech společně se třídou

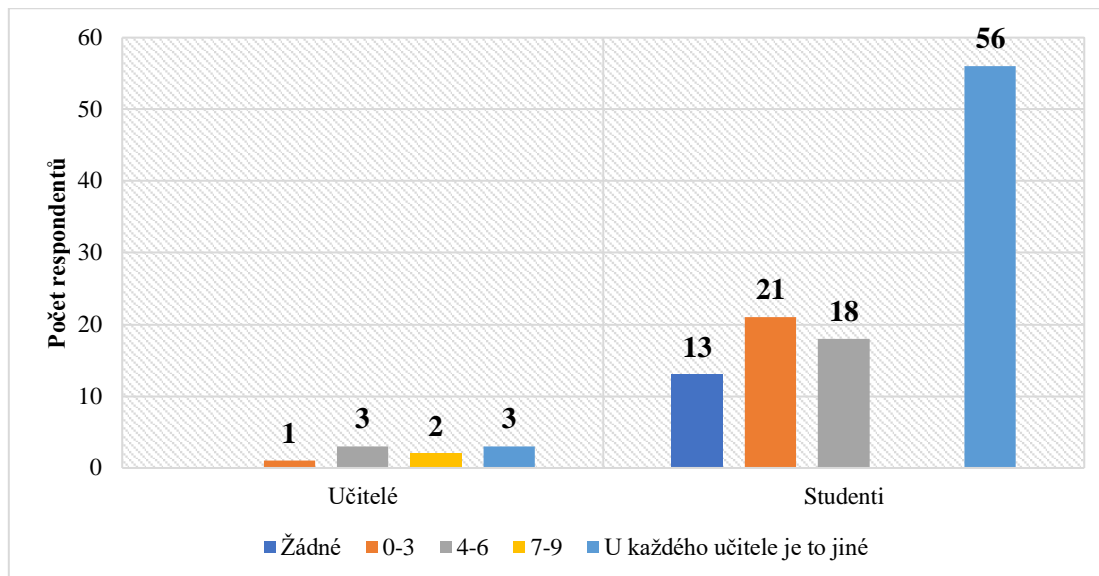


Zdroj: autor práce

Graf 10 ukazuje, že s výjimkou jednoho učitele mají všichni respondenti zkušenost s tím, že učitel pracuje společně se třídou na třídních pravidlech. Možnost „určitě ano“ zvolili 3 (33,3 %) učitelé a 56 (51,9 %) studentů. Žádný z respondentů nezvolil možnost „určitě ne“.

Otázka č. 7. Kolik třídních pravidel většinou máte?

Graf 11 Počet třídních pravidel



Zdroj: autor práce

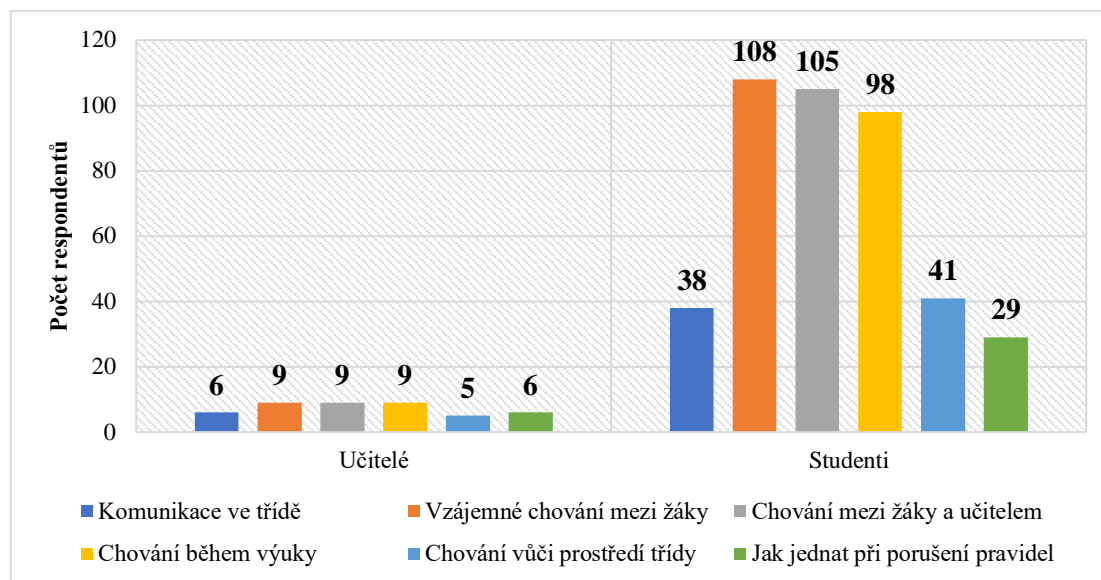
V grafu 11 si lze povšimnout odlišných výsledků u obou skupin respondentů. Studenti nejčastěji odpovídali, že se počet třídních pravidel liší u jednotlivých učitelů, což uvedlo 56 (51,9 %) studentů, a pouze 3 (33,3 %) učitelé. Druhou nejčtenější odpovědí u studentů bylo 0-3 pravidel (21 (19,4 %) studentů), u učitelů 4-6 pravidel (3 (33,3 %) učitelů a 18 (16,7 %) studentů). Žádný z respondentů nevolil další možnosti, které zahrnovali větší počet pravidel než 7. Jen 1 respondent, konkrétně učitel, odpovídal, že třídní pravidla nejsou zaváděna.

Otázka č. 8. Jaká pravidla ve třídě máte? Uveďte prosím všechny možnosti:

Výsledky vztahující se k otázce č. 8 zachycuje graf 12. Lze si povšimnout, že učitelé i studenti shodně uváděli nejčastěji tři pravidla, a to pravidla upravující vzájemné chování mezi žáky, vzájemné chování mezi žáky a učitelem a chování během výuky. V případě učitelů tyto možnosti uvedli vždy všichni pedagogové, v případě studentů byla získána 100% odpověď pouze u možnosti pravidel upravujících chování mezi žáky. Pravidla vztahující se k chování mezi učitelem a žáky uvedlo 105 (97,2 %) studentů a pravidla upravující chování během výuky uvedlo 98 (90,7 %) studentů. Žádný z respondentů nezvolil vlastní odpověď. Učitelé nejméně často uváděli chování vůči prostředí třídy (5 (55,6 %) učitelů), studenti volili možnost „jak jednat, když se

pravidla poruší“, což uvedlo pouze 29 (26,9 %) studentů, u učitelů se jednalo o 5 (55,6 %) respondentů.

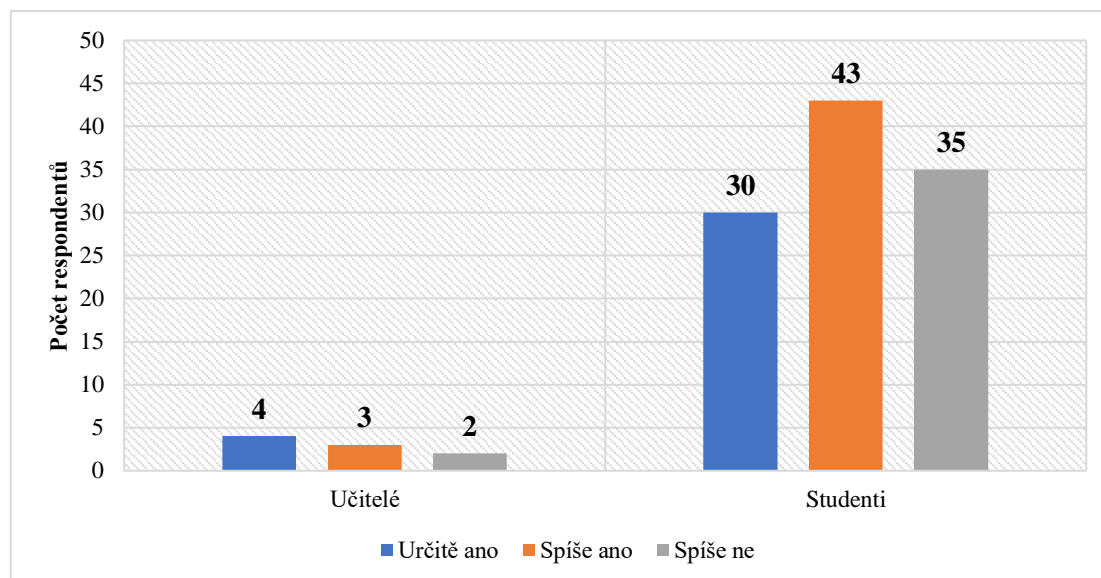
Graf 12 Jaká pravidla jsou zavedena



Zdroj: autor práce

Otázka č. 9. Jsou pravidla většinou sepisována, následně někde vyvěšena?

Graf 13 Zaznamenání a vyvěšení pravidel třídy



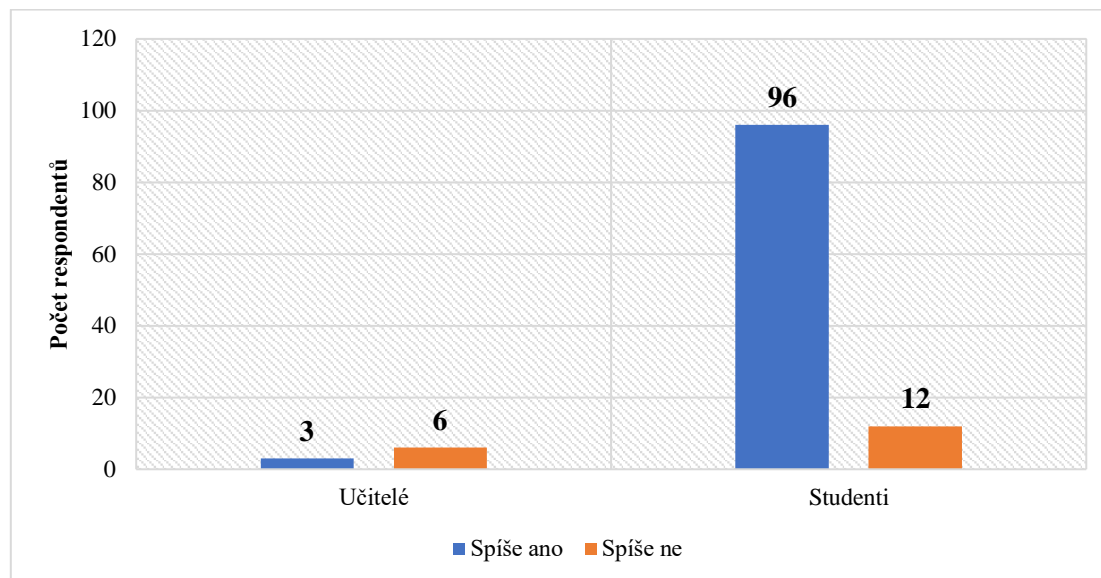
Zdroj: autor práce

Na otázku č. 9 podali opět respondenti obou skupin nejčastěji kladnou odpověď, kdy možnost „spíše ne“ zvolili jen 2 (22,2 %) učitelé a 35 (32,4 %) studentů. Naopak

možnost „určitě ano“ uvedli 4 (44,4 %) učitelé a 30 (27,8 %) studentů. Možnost „určitě ne“ nebyla uvedena žádným z respondentů.

Otázka č. 10. Jsou pravidla připomínána preventivně (tj. nikoliv, až nastane problém)?

Graf 14 Pravidelné připomínání pravidel třídy



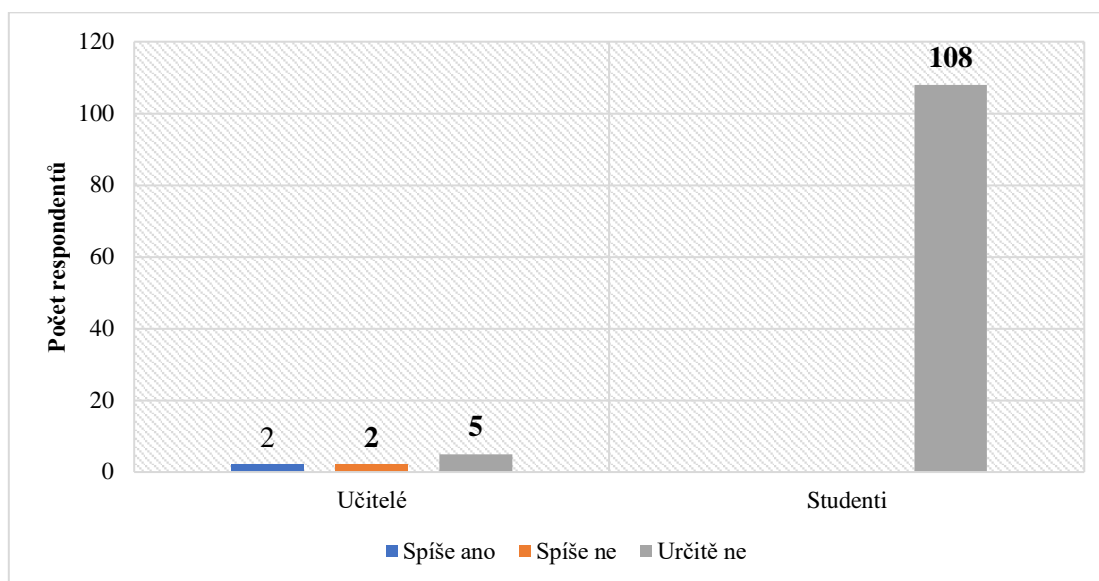
Zdroj: autor práce

Na tuto otázku shodně obě skupiny respondentů volily pouze dvě možné odpovědi z celkových čtyř. Tentokrát se však ve svých odpovědích obě skupiny respondentů rozcházel. Pouze 3 (3,33 %) učitelé, ale 96 (88,9 %) studentů odpovědělo, že pravidla třídy jsou preventivně připomínána, opačného názoru bylo 6 (66,7 %) učitelů, ale jen 12 (11,1 %) studentů.

Otázka č. 11. Dochází k oceňování, odměňování dodržování pravidel?

Výsledky vztahující se k této otázce prezentuje graf 15. Všichni studenti zvolili možnost „určitě ne“, kdy stejnou odpověď uvedlo 5 (55,6 %) učitelů. Dále vždy 2 (22,2 %) učitelé zvolili možnost „spíše ano“ a „spíše ne“.

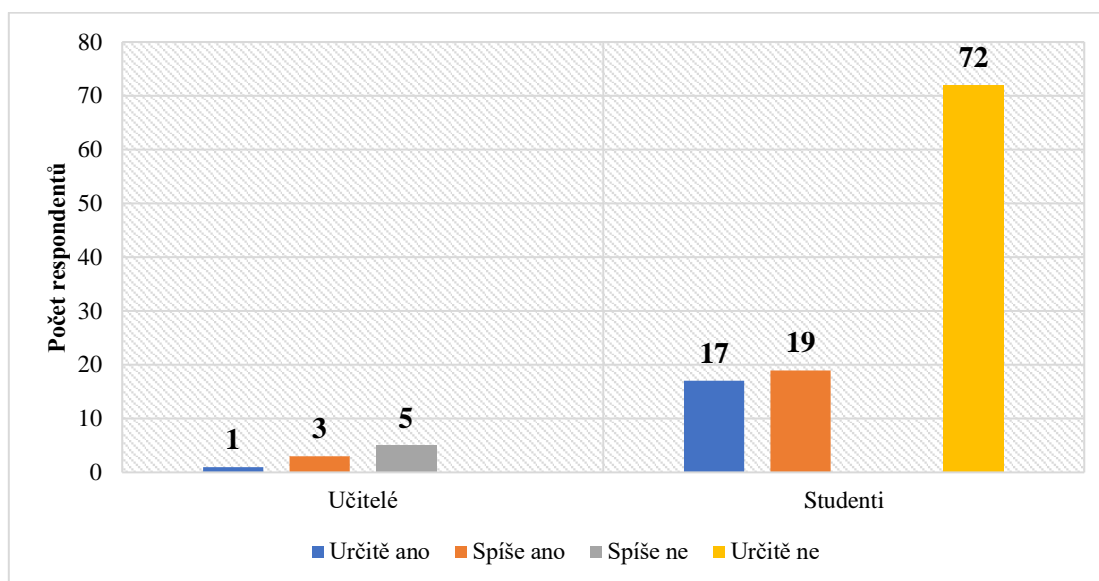
Graf 15 Odměňování za dodržování pravidel



Zdroj: autor práce

Otázka č. 12. Máte ve třídě zavedené sankce (tresty) za porušení pravidel?

Graf 16 Sankce zavedené ve třídě za porušení pravidel

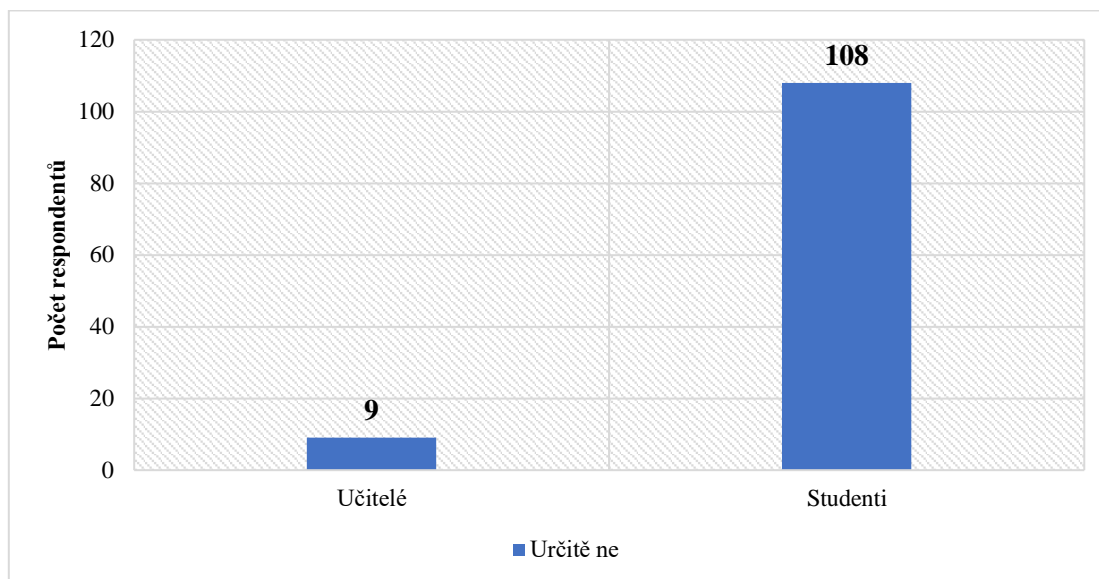


Zdroj: autor práce

V grafu 16 si lze povšimnout, že s výrokem většina respondentů obou skupin nesouhlasila. Možnost „určitě ne“ uvedlo 72 (66,7 %) studentů. Tuto odpověď nezvolil žádný z učitelů, ovšem 5 (55,6 %) učitelů uvedlo možnost „spíše ne“. Pouze 1 (11,1 %) učitel a 17 (15,7 %) studentů zvolili možnost „určitě ano“, možnost „spíše ano“ uvedli 3 (33,3 %) učitelé a 19 (17,6 %) studentů.

Otázka č. 13. Dochází během školního roku v případě potřeby k revizi, změně pravidel (přidání nového apod.)?

Graf 17 Revize pravidel třídy během školního roku



Zdroj: autor práce

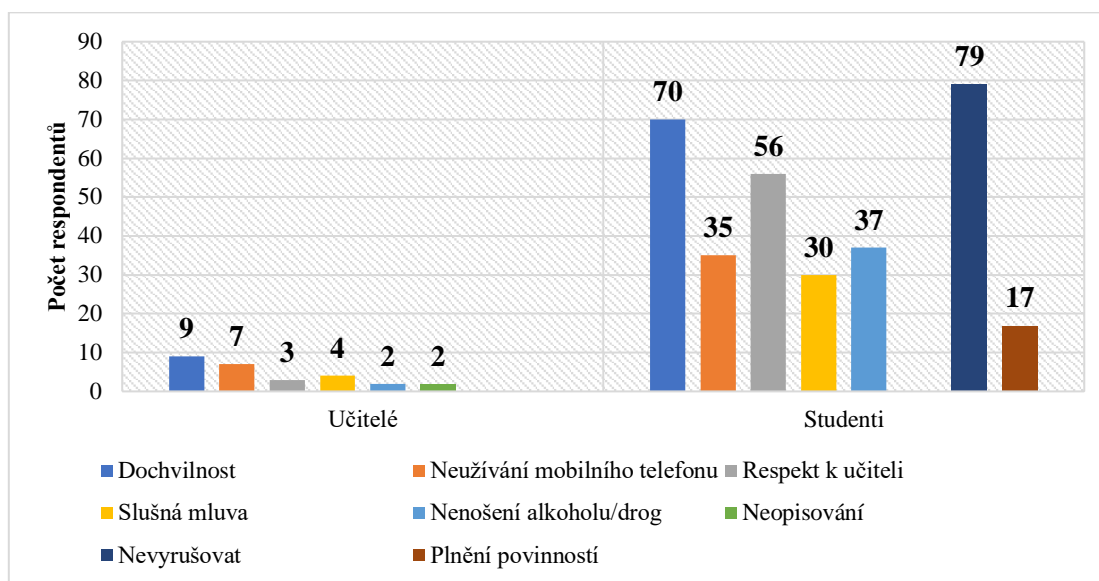
Graf 17 dokládá, že všichni respondenti z obou skupin uváděli, že určitě nedochází během školního roku v případě potřeby k revizi pravidel třídy.

Otázka č. 14. Uved'te prosím 3 pravidla, která považujete v rámci třídy (třídní pravidla) za nejdůležitější:

Tato otázka byla otevřená. Metodou vytváření trsů tedy byly odpovědi uspořádány do trsů, které prezentuje graf 18. V grafu 18 si lze povšimnout, že se odpovědi obou skupin respondentů příliš neshodovaly, což je ovšem pochopitelné s ohledem na to, že jsou pravidla určena velkou měrou zejména pro studenty. Za pozornost pak v tomto ohledu stojí, že pravidlo neopisovat zmínili pouze učitelé (2 (22,2 %) učitelé).

Studenti nejčastěji uváděli pravidlo nevyrušování (79 (73,1 %) studentů) a dále dochvilnost (70 (64,8 %) studentů), což byla nejčastější odpověď učitelů, kdy ji uvedli všichni učitelé. Druhou nejčastěji uváděnou odpovědí ze strany učitelů bylo neuzívání mobilního telefonu (7 (77,8 %) učitelů). Studenti častěji zmiňovali respekt k učiteli (56 (51,9 %) studentů), kdy je překvapivé, že tuto odpověď uváděli i učitelé (3 (33,3 %) učitelé). Pouze studenti volili možnost plnění povinností (17 (15,7 %) studentů).

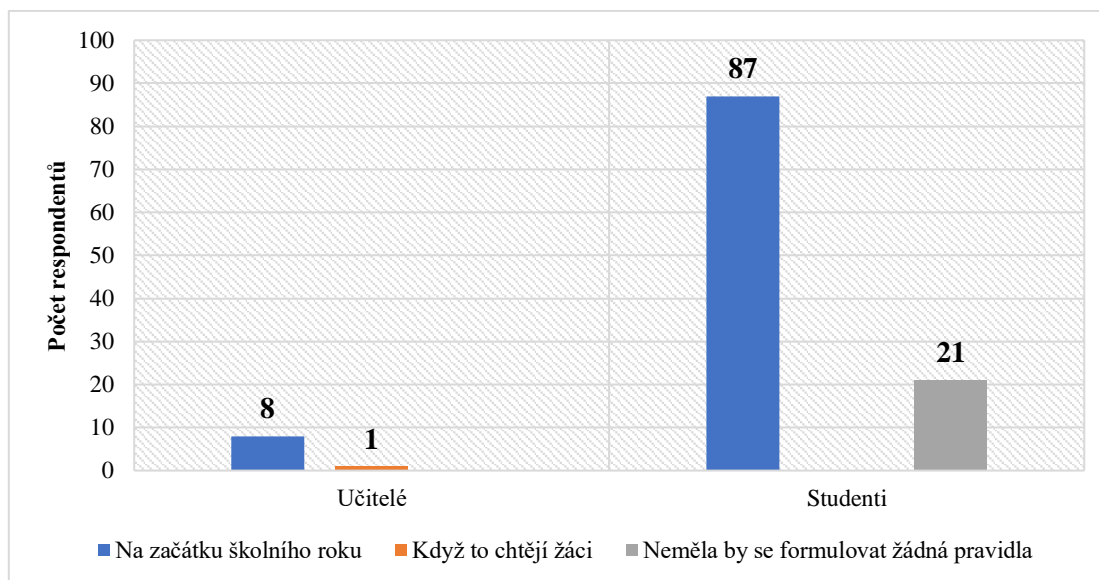
Graf 18 Určení tří nejvýznamnějších pravidel třídy



Zdroj: autor práce

Otázka č. 15. Kdy by měla být třídní pravidla vytvářena, aby ve třídě panovala příjemná a bezpečná atmosféra?

Graf 19 Kdy by měla být tvořena třídní pravidla



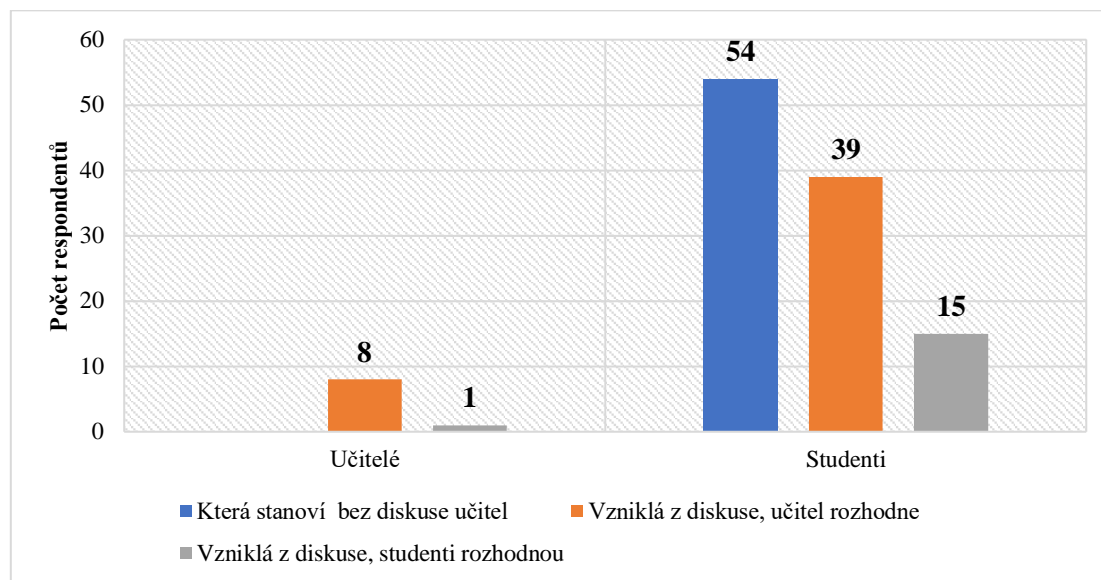
Zdroj: autor práce

Respondenti z nabízených možných odpovědí volili pouze 3. Většina respondentů z obou skupin (tj. 8 (88,9 %) učitelů a 87 (80,6 %) studentů) odpovídala, že by se měla třídní pravidla utvářet na začátku školního roku. 1 učitel by vyhověl žákům, tedy

přístupoval by k tvorbě těchto pravidel, když žáci chtějí, celkem 21 (19,4 %) studentů naopak odpovídalo, že by se žádná třídní pravidla formulovat neměla.

Otázka č. 16. Jaká pravidla jsou pro Vás lepší?

Graf 20 Preference druhu pravidel dle jejich vzniku



Zdroj: autor práce

Odpovědi respondentů z obou skupin se lišily. Studenti nejčastěji uváděli, že preferují pravidla, která stanoví učitel, a to bez diskuse (54 (50 %) učitelů). Tuto možnost ovšem nezvolil žádný z učitelů. Učitelé nejčastěji odpovídali, že dávají přednost pravidlům, která vzniknou ze společné diskuse, s konečným slovem učitele (tuto variantu odpovědi zvolilo 8 (88,9 %) učitelů a 39 (36,1 %) studentů. Celkem 1 (11,1 %) učitel a 15 (13,9 %) studentů uvedlo, že preferují pravidla, která též vzniknou ze společné diskuse mezi učitelem a žáky, nicméně žáci mají poslední slovo.

Otázka č. 17. Na stupnici 1-10 ke každému pravidlu (skupině pravidel) uveďte, za jak důležitá, nezbytná je ve třídě považujete (0=nejméně, 10=nejvíce):

U této otázky měli respondenti ke každé z předložených položek uvést, jak důležitá pro ně je, tedy jak významné je pravidlo, které obsahuje. Pro větší přehlednost byl zjišťován u každé položky pro každou skupinu respondentů průměr a směrodatná odchylka. Přehled výsledků podává tabulka 1.

Tabulka 1 Hodnocení důležitosti vybraných třídních pravidel

Položky	Učitelé		Studenti	
	Průměr	Směrodatná odchylka	Průměr	Směrodatná odchylka
Komunikace ve třídě	9,4	0,53	8,6	0,65
Vzájemné chování mezi žáky	9,6	0,53	9,9	0,34
Chování mezi učitelem a žáky	10	0	8,6	1,15
Chování ve výuce	10	0	8,4	1,26
Chování vůči prostředí třídy	9,2	0,44	8,2	1,36
Chování při porušení pravidel	8,8	0,83	8	1,45

Zdroj: autor práce

V tabulce si lze povšimnout, že učitelé považují za nejdůležitější třídní pravidlo to, jak se k sobě mají chovat žáci a učitelé a dále jak se mají žáci chovat ve výuce. Všichni učitelé u těchto dvou položek volili nejvyšší hodnocení, vyjádřené číslem 10.

Studenti považují za nejdůležitější pravidlo to, jak se mají mezi sebou chovat žáci a dále stejnou měrou byla uváděna komunikace ve třídě a chování mezi učitelem a žáky. Větší rozptyl, vyjádřený směrodatnou odchylkou, byl zaznamenán u chování ve výuce, kdy se tedy u této položky studenti ve svých odpovědích více rozcházeli. Shodně považují obě skupiny respondentů za nejméně důležité pravidlo (z těch, co byly uvedeny v nabídce k této otázce), jak jednat, pokud je pravidlo porušeno.

6 DISKUSE

V realizovaném výzkumu byla věnována pozornost problematice řízení třídy, kdy sledovány byly zejména názory učitelů a žáků vybrané školy na pravidla školní třídy. Jak uvádí Janošová (2016, s. 326), řízení třídy se týká především kontroly a usměrňování chování žáků. Z tohoto důvodu jsou tak důležitá právě třídní pravidla, která vytvářejí podpůrné vzdělávací prostředí a vedou i k tvorbě komunity, ve smyslu koheze třídy a jejího fungování jako celku.

První výzkumnou otázkou bylo zjišťováno, jaký je názor učitelů a studentů vybrané střední školy na roli učitele ve třídě. Z výsledků dotazníkového šetření, vztahujících se k této výzkumné otázce, vyplynulo, že mezi učiteli a studenty panuje shoda: učitel by měl pevně třídu vést, měl by být v tomto ohledu manažerem třídy a měl by se tedy soustředit i na práci s třídními pravidly, ve smyslu jejich kontroly, vymáhání, odměňování nebo i trestání, pokud jsou porušena. S tímto pojetím role učitele ve třídě se setkáváme též u Gillernové, Krejčové a kol. (2012, s. 154), kdy autorky konstatují, že rozhodující slovo by měl mít při tvorbě pravidel vždy učitel, případně se může jednat o variantu, že je zvolena skupina žáků, která následně bude o třídních pravidlech rozhodovat, monitorovat je apod.

Jak uvádí Čapek (2010, s. 22), postavení učitele ve třídě a přístup k němu se liší dle věku žáků. V adolescenci, do které lze přiřadit oslovené studenty vybrané střední školy, dochází k proměně vnímání učitele, který by neměl být autoritou, resp. neměl by ani na této roli lpět, ale cílem by měl být partnerský přístup ke studentům, kteří jsou dospělejší, zralejší, s dospělými nezřídka bojují, vymezují se proti nim, ovšem vítají, pakliže k nim učitel přistupuje férově, považuje studenty za rovnocenné v dialogu apod. Lze doplnit, že takto také oslovení studenti na učitele nahlízejí, byť přímo na dotaz, jaký by měl učitel být, uváděla většina učitelů a žáků, že by měl být autoritou. Téměř pětina studentů se však klonila k tomu, že by učitel měl být „něčím mezi“ – tedy jak autoritou, tak i partnerem. Podle Koláře a Šikulové (2007, s. 44-45) je však nereálné, až na výjimečné situace (např. situaci hry), aby takový vztah mezi žáky a učiteli panoval. To by znamenalo, že učitel i žák shodně dávají i přijímají, což se neděje, a to mimo jiné z toho důvodu, že učitel je zástupcem pomáhající profese, žákům „dává“ více, aniž by očekával, že bude stejnou měrou přijímat. Učitel je v tomto ohledu silnější, rozvíjí osobnost žáků, tedy určitá nadřazenost u učitele panuje.

Nutno doplnit, že v kontextu dané otázky lze zvažovat, co si respondenti pod pojmem autorita představovali, kdy lze vnímat jako nedostatek absenci doplňující otázky k této položce či přímo položení otázky na to, co pro studenty a učitele znamená, je-li učitel autoritou. Jak již bylo uváděno, studenti přiznávali učitelům roli manažera, poslední slovo při rozhodování o třídních pravidlech a v tomto kontextu tak mohou pojímat i autoritu učitele. To by se pak nevyklučovalo s tím, že zároveň požadují od učitele respekt, partnerský přístup. Autorita může být formální, daná již samotnou rolí, tedy v tomto případě rolí učitele. Může však být i neformální. Jak vysvětluje Čapek (2008, s. 18), formální autorita se vztahuje k funkci, postavení. Neformální autorita je přijímána dobrovolně, a to na základě kladného hodnocení vlastností, chování jedince, který se takovou autoritou stává. Dle Koláře a kol. (2012, s. 20) by se formální autorita učitele měla přetvořit v neformální autoritu, má-li mít výchovný účinek. Přirozená autorita se opírá o spontánnost, osobnostní rysy, profesní dovednosti. Za významné v tomto ohledu považují Dytrtová a Krhutová (2009, s. 64) spravedlnost, důslednost, trpělivost, toleranci, ale i smysl pro humor jako kvality učitele, které z něj činí autoritu formální.

I s ohledem na další výsledky výzkumu se lze spíše přiklonit k tomu, že důraz studentů na autoritu učitele značí pojmání učitele jako autority neformální. Studenti se nebrání tomu, aby učitel byl v roli manažera, přisuzují mu právo rozhodovat o třídních pravidlech, zjištěno bylo též, že studenti si přejí, aby byl učitel vůči nim otevřený, nebál se sdělovat své osobní zážitky, sdílet je s nimi. Tento názor vykazovali častěji než učitelé. Z velké části tato přání dokládají domněnku o pojmání autority učitele jako autority neformální.

Z výsledků vztahujících se k první výzkumné otázce tedy vyplývá, že oslovení studenti vnímají učitele ve třídě jako osobu, která nese odpovědnost za dění ve třídě, která tak i může v mnohém rozhodovat či mít konečné slovo, nicméně mělo by se jednat o osobu, která vykazuje lidský přístup k žákům, otevřenost, v mnohém může být pro žáky partnerem, byť stále studenti neztrácejí ze zřetele to, že je učitel osobou, k níž se váže i autorita formální. Výrazněji rozdílné názory ve skupinách respondentů (učitelé a studenti) byly zjištěny pouze v případě otevřenosti učitele vůči žákům, kdy se učitelé častěji klonili k tomu, aby učitel nebyl příliš otevřený vůči žákům či spíše nevystupoval ze své role, ve smyslu sdílení osobních zkušeností s žáky ve větší míře.

Je možné také konstatovat, že shoda mezi učiteli a žáky v tom, jaký by měl učitel být, je důležitá i pro tvorbu třídních pravidel. Pakliže studenti učitele respektují, přijímají jej jako autoritu (manažera), snáze s ním kooperují, přistupují na jeho nápady, mohou též vnímat tvorbu těchto pravidel jako jev přínosný pro obě strany a třídu jako celek, nikoliv jako nástroj namířený vůči nim. Evertson a Weinstein (2011, s. 416) považují přijetí učitele jako autority jako nutnou podmínku k tomu, aby vůbec bylo možné úspěšně pracovat na třídních pravidlech. Následně dle Martella a kol. (2012, s. 220) může učitel efektivně s třídou pracovat, přičemž třídní pravidla se stávají způsobem, jak sladovat vzájemná očekávání učitelů a studentů a fungovat společně co nejvíce jako tým.

Druhá výzkumná otázka zněla: Jaká je zkušenost učitelů a studentů středních škol s třídními pravidly? Celkově lze shrnout, že obě skupiny respondentů zkušenost s třídními pravidly mají a tuto zkušenost lze hodnotit kladně, neboť respondenti vyjadřovali názory reflektující vhodné uchopení konceptu třídních pravidel, a to tak, jak je o nich pojednáváno v odborné literatuře. Nicméně práci s pravidly, uváděnou respondenty, lze označit za zcela nevhodnou a nedostačující.

Jak učitelé, tak i studenti uváděli, že mají zkušenost s tím, že učitel pracuje na třídních pravidlech. Nejčastěji se obě skupiny respondentů klonily k tomu, že mezi učiteli neexistuje jednota v tom, kolik třídních pravidel je utvářeno. Vždy záleží na učiteli. Ve druhé nejčastěji uváděné odpovědi se učitelé a studenti rozcházeli – učitelé zmiňovali, že vytvářejí 4-6 pravidel, studenti zmiňovali, že jsou ustavována maximálně tři pravidla. V odborné literatuře nepanuje shoda na počet třídních pravidel. Dle Cangelosioho (2009, s. 120-123) by pravidel mělo být maximálně 10, podle Čapka (2010, s. 127) platí, že čím více třídních pravidel existuje, tím více se stává třída formální. Uváděné odpovědi lze považovat za vhodné – nelze pravděpodobně nařídit přesný počet třídních pravidel. Každá třída je jiná, jiný je i každý učitel. Důležitý je společný konsensus, a především funkčnost pravidel, nikoliv jejich počet. Jak však bude dále v textu uváděno, tento aspekt je v případě tříd, k nimž učitelé a studenti z výzkumného souboru patří, značně podceněn a stav není optimální.

Co se týče obsahu pravidel, existovala shoda v tom, že nejčastěji se pravidla týkají vzájemného chování mezi žáky, chování mezi žáky a učitelem a chování v rámci výuky. Studenti však častěji uváděli, že stanovená pravidla nejsou sepisována, což lze

vnímat jako značný nedostatek. Dle Koláře a Šikulové (2007, s. 42) je zapotřebí, aby byla utvořená pravidla podepsána třídou a následně vyvěšena, což značí přijetí pravidel, ale i další práci s nimi. To, že k tomuto dle studentů ne vždy dochází, může být také příčinou, proč s pravidly není dále vhodně pracováno. I když je s těmito pravidly dle většiny respondentů z obou skupin pracováno preventivně, již nedochází k tomu, že by bylo oceňováno jejich dodržování, podobně také chybí dle většiny respondentů z obou skupin sankce za jejich nedodržování. Nabízí se otázka, k čemu taková pravidla slouží, pakliže jejich porušení k sankcím nevede. Za ještě závažnější zjištění lze považovat skutečnost, že všichni respondenti z obou skupin uváděli, že pravidla nejsou během školního roku revidována. Těmto zjištěním je věnována pozornost v doporučení pro praxi.

Třetí výzkumná otázka zněla: Jaká pravidla by měla být dle učitelů a studentů středních škol ve třídě ustavena, se zřetelem k pozitivnímu sociálnímu klimatu ve třídě?

Studenti nejčastěji zmiňovali pravidlo nevyrušování, dále ve shodě s učiteli pravidlo dochvilnosti, studenti též uváděli respekt vůči učiteli. Není překvapující, že se mezi pravidly objevilo i neuzívání mobilního telefonu, kdy v tomto ohledu jsou učitelé žákům také příkladem. Kladně lze hodnotit pravidlo týkající se slušné mluvy.

Za pozornost stojí zjištění, že zatímco učitelé preferují pravidla, na kterých se dohodnou se studenty, studenti dávají přednost pravidlům stanoveným učitelem, aniž by probíhala diskuse nad těmito pravidly. Toto zjištění tak doplňuje úvahy o tom, že oslovení studenti vnímají učitele značně jako autoritu a též k nim tak přistupují. Je však zcela jistě zapotřebí, aby třídní pravidla vznikala ze společné diskuse mezi učitelem a žáky.

Nicméně toto zjištění, ne příliš očekávané s ohledem na věk žáků, je možné dát do souvislosti s tím, jaká pravidla jsou pro obě skupiny respondentů nejdůležitější. Učitelé zmiňovali chování ve výuce a chování mezi učitelem a žáky – tedy jedná se o pravidla, která učitel potřebuje pro možnost ve třídě realizovat výuky. Studenti nejčastěji uváděli chování mezi žáky vzájemně, komunikaci ve třídě a chování mezi učitelem a žáky. Tato pravidla se naopak více vztahují k sociálnímu klimatu třídy a pokud je tato oblast pro žáky důležitá, pak je možné i více rozumět tomu, že se studenti nebrání tomu, aby učitel o třídních pravidlech rozhodoval bez účasti studentů,

pakliže tedy studenti mají vůči učiteli důvěru. Jedná se však o domněnky, které by bylo vhodné ověřit např. navazujícím, kvalitativním výzkumem, který umožňuje do větší hloubky porozumět zkoumanému tématu. Výsledky vztahující se ke třetí výzkumné otázce dokládají, že respondenti rozumí tomu, jaká pravidla je zapotřebí formulovat, přičemž potřeby učitelů a studentů mohou být jiné, což se může promítat do přisuzování významnosti těmto pravidlům. Lze však také uvažovat o vlivu postavení učitele ve třídě.

V kapitole 3.2 byla představena typologie učitelů, ve smyslu utváření mocenských konstelací, vytvořená Šedřovou, Švaříčkem a Šalamounovou (2012, s. 239-245) na základě vlastního výzkumu. Jestliže žáci učiteli „zobou z ruky“, mohou vkládat velkou důvěru v učitele, mohou od něj snadno přijímat to, co jim předkládá, což pak může vysvětlovat, proč se studenti nebrání tomu, aby třídní pravidla vyhlásil učitel bez předchozí diskuse. Tento přístup však nemusí svědčit o dobře nastaveném vztahu mezi učitelem a třídou. V návaznosti na zjištěné výsledky lze tak formulovat následující doporučení:

- důkladně pracovat s třídními pravidly: třídní pravidla je zapotřebí nejen ustanovit, ale též vyvěsit, průběžně revidovat. Bez této práce s pravidly se stávají třídní pravidla neúčinná, neboť třídní klima se může měnit, mohou se měnit požadavky učitele na studenty a opačně, kdy na všechny tyto změny je zapotřebí vhodně reagovat. Revize by měla probíhat minimálně dvakrát ročně, zcela jistě vždy, když se ve třídě objeví významná změna (šikana ve třídě či obecně změna kvality vztahů mezi žáky, nenadálá událost, jako např. situace, kdy žák poruší výrazně pravidla – např. přinese do školy drogy apod.);
- jasně vymezit a též explicitně uvést a vyvěsit, jaké sankce budou udělovány za nesplnění pravidel. Zde je zapotřebí, aby se na těchto sankcích shodli učitel i studenti, učitel by měl mít hlavní slovo. Sankce musí být respektující jedince, měla by se vztahovat také k tomu, jaké pravidlo je porušeno. Pokud se jedná např. o porušení pravidla dochvilnosti, které je ve škole vysoce ceněno, je možné zadat studentovi vypracování projektu na toto téma, ideálně by tyto sankce měly vznikat na základě brainstormingu celé třídy a učitele s tím, že by mělo být jasně určeno, o jaký typ sankce se bude jednat (školní úkol navíc, práce pro třídu, postihy dle školního řádu);

- oceňování dodržování pravidel: učitel by měl spontánně, ale průběžně oceňovat, pakliže jsou třídní pravidla dodržována. Ocenění může být slovní, ale i formou zajímavého úkolu, případně mohou být k tomuto ocenění studenti přivedeni tím, že sami budou uvažovat o tom, jak k pravidlům přistupují, tedy mohou sami ocenit své příkladné chování. Oceňování zvyšuje motivaci k dodržování pravidel, kladně působí i na sebepojetí žáků, sociální klima ve třídě;
- věnovat pozornost tomu, co to znamená, že je učitel pro žáky autoritou. Sami učitelé by měli přemýšlet nad svým vztahováním se k žákům, nad tím, zda nezneužívají svoji moc, jaký by měl být vhodný přístup studentů k roli učitele. Lze doporučit práci s tímto tématem po delší čas. Učitel by měl podporovat studenty v tom, aby si uvědomovali, v jakém postavení se chtějí vůči učitelům nacházet. Žádoucí je otevření diskuse na téma, proč se někteří studenti vzdávají možnosti podílet se na tvorbě pravidel. Po zjištění příčiny je zapotřebí vhodně nastavit fungování ve třídě, které by mělo vést žáky k co největší účasti na chodu třídy, včetně tvorby pravidel (pokud např. studenti dávají velkou moc v tomto ohledu učiteli proto, že mu plně důvěřují, je zapotřebí je vést i ke kritickému myšlení. Je-li příčinou neochota tvořit pravidla, lze předpokládat, že je ani studenti nechtějí dodržovat. Poté je nutné pracovat s touto příčinou). Při zjištění nevhodně nastavených vztahů mezi učitelem a třídou lze zvážit přizvání odborníka (např. pracovníka pedagogicko-psychologické poradny) k práci na třídním klimatu, změna může nastat při účasti třídy (učitele a studentů) na neformálních školních akcích apod.

Tato doporučení jsou z velké části obecná. Každá třída by se měla zaměřit především na ty oblasti, které jsou u ní deficitní. Doporučit lze pracovat nejprve na jedné, nejdůležitější oblasti a teprve poté přistoupit ke změnám dalším.

7 ZÁVĚR

V bakalářské práci bylo pojednáno o problematice řízení školní třídy. Cílem práce bylo analyzovat problematiku řízení třídy, se zřetelem k práci s třídními pravidly. K naplnění tohoto cíle byla nejprve přiblížena teoretická východiska vztahující se k dynamice školní třídy, její struktuře, roli učitele ve třídě a nástrojům k řízení školní třídy, kdy k nejvýznamnějším z nich patří třídní pravidla.

V návaznosti na teoretická východiska byl realizován vlastní kvantitativní výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaký je názor učitelů a studentů středních škol na řízení třídy učitelem, se zřetelem k třídním pravidlům. Dílčím cílem bylo navrzení souboru postupů, jak efektivně řídit školní třídu na střední škole. Výzkum byl proveden ve vybrané střední škole, výzkumný soubor tvořilo 9 učitelů a 108 žáků. Oběma skupinám respondentů byl administrován shodný dotazník.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že ve zkoumané škole je pracováno s třídními pravidly, většinou je preferováno, aby byla vytvářena za účasti učitele i studentů. Studenti považují učitele za autoritu a ztotožňují se s tím, že lze roli učitele vnímat jako roli manažerskou. Od učitele je očekáváno, že bude dbát na dodržování pravidel.

Nastavování pravidel třídy se mění v závislosti na učiteli. Učitelé a žáci se také částečně rozcházejí v tom, jaká pravidla jsou důležitá – obecně se jedná o chování žáků k učiteli, ve výuce, chování mezi žáky vzájemně, ovšem žáci více kladou důraz na pravidla, která se vztahují k dynamice vztahů mezi žáky, a tedy k sociálnímu klimatu třídy.

Zjištěn byl značný nedostatek v tom, jak je s třídními pravidly pracováno. Tato pravidla nejsou vyvěšena, nejsou průběžně revidována, chybí sankce za jejich neplnění, učitel neoceňuje žáky, pakliže tato pravidla třídy dodržují. To činí pravidla třídy značně neefektivními. Navržena tedy byla doporučení k možné změně.

Stanovený cíl práce i cíl výzkumu lze považovat za naplněné. Hlavní přínos práce lze spatřovat v podání zpětné vazby škole, která se výzkumu zúčastnila. Práce však může být podnětná pro další, navazující výzkumy v této oblasti či mohou být některá zjištění inspirací pro učitele studentů středních škol, jak pracovat s pravidly třídy.

8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALT, D., REINGOLD, R. *Changes in Teacher's Moral Role: From Passive Observer to Moral and Democratic Leaders*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012. 210 p. ISBN 978-94-6091-835-3.

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2009. 289 s. ISBN 978-80-7367-650-6.

ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.

ČAPEK, R. *Třídní a školní klima*. Praha: Grada, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. 604 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

EVERTSON, C. M., WEINSTEIN, C. S. *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. New York: Routledge, 2011. 1368 p. ISBN 0-8058-4753-7.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.

GILLERNOVÁ, I., KEBZA, V., RYMEŠ, M. a kol. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. 256 s. ISBN 978-80-247-2798-1.

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.

HAVLÍČKOVÁ, D. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. 22 s. ISBN 978-80-87449-18-9.

HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. 223 s. ISBN 978-80-247-3704-1.

JANOŠOVÁ, P. Šikana a školní třída na začátku dospívání. In JANOŠOVÁ, P. a kol. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016, s. 307-337. ISBN 978-80-247-2992-3.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. 131 s. ISBN 978-80-247-1541-4.

KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové, Česká republika: Gaudeamus, 2012. 161 s. ISBN 978-80-7435-220-1.

LOJDOVÁ, K. Jak zvládat třídu a dobře vyučovat? Inspirace ze zahraničních výzkumů. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. 2018. s. 25-28. ISSN 0323-0449.

LOVAŠ, L. Malé sociální skupiny. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (Eds.). *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 321-338. ISBN 978-80-247-1428-8.

LUKAS, J., LOJDOVÁ, K. Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika*, 2019, roč. 68, č. 2, s. 155-172. ISSN 0031-3815.

LUKÁŠOVÁ, H. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. 106 s. ISBN 978-80-7454-552-8.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MARTELLA, R. C. *Comprehensive Behavior Management: Individualized, Classroom, and Schoolwide Approach*. 2nd ed. Thousand Oaks, 2012. 456 p. ISBN 978-1-4129-8827-8.

- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2015. 190 s. ISBN 978-80-247-5309-6.
- MERTIN, V. Management třídy. In BLAŽKOVÁ, B. a kol. *Jak správně pracovat s třídou. Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Josef Raabe, 2011, s. 3-16. ISBN 978-80-87553-26-8.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 978-80-247-1362-4.
- NIELSEN SOBOTKOVÁ, V. a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. 147 s. ISBN 978-80-247-4042-3.
- NOVÝ, I., SURYNEK, A. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. 2., přeprac. a roz. vyd. Praha: Grada, 2006. 287 s. ISBN 80-247-1705-0.
- PELCOVÁ, N., SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. 220 s. ISBN 978-80-246-2636-9.
- PELLEGRINI, A., BLATCHFORD, P. *The Child at School: Interactions with Peers and Teachers*. 2nd ed. Abingdon, New York: Routledge, 2013. 252 s. ISBN 978-0-340-73182-6.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
- VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (Eds.). *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
- ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. 239 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

9 SEZNAM PŘÍLOH

- 1) Příloha č. 1: Dotazník pro studenty
- 2) Příloha č. 2: Dotazník pro učitele

10 PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník pro studenty

DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se David Lichtenberg a jsem studentem Přírodovědecké fakulty Univerzity Hradec Králové oboru Matematika a informatika se zaměřením na vzdělávání.

Žádám Vás touto cestou o vyplnění následujícího dotazníku, který se zaměřuje na klima ve třídě a působení učitele ve třídě na střední škole. Výsledky budou součástí mé bakalářské práce. Vaše anonymita bude zajištěna.

Instrukce k vyplnění dotazníku: není-li uvedeno jinak, zvolte vždy jen jednu odpověď. V případě otevřené otázky uveďte prosím, co Vás k tématu napadá, podobně zkuste odpovědět u otázek doplňujících.

Velmi děkuji za Váš čas a ochotu.

1. Jak by měl učitel přistupovat k vedení třídy?

- a) pevně a jasně vést třídu, aby bylo jasné, co se může a nemůže
- b) nechat vedení třídy na žácích, ovlivňovat chod třídy jen v případě nutnosti
- c) jiné (uveďte prosím).....

Zde můžete svoji odpověď doplnit, vysvětlit.....

.....
.....
.....

2. Role učitele je připodobňována k roli manažera: učitel má vytvářet příznivé podmínky ve třídě k zapojení žáků do třídních aktivit, tj. vytvářet vhodný prostor pro výuku, bezpečný prostor pro žáky, aby ve třídě panovalo přátelské, spolupracující, podporující klima atd. Souhlasíte s tímto tvrzením?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

3. Je rolí učitele vymáhat dodržování pravidel třídy, odměňovat jejich dodržování, trestat porušování?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

4. Jaký by měl být učitel vůči studentům?

- a) jako autorita, přísný, držet si hranice (odstup od žáků)
- b) kamarádský
- c) něco mezi, autorita a kamarád
- d) záleží na žákovi, u každého to může být jiné
- e) jiné (uveďte prosím).....

5. Měl by učitel být vůči studentům otevřený, sdělovat osobní informace, zkušenosti apod.?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

6. Máte zkušenost, že učitelé pracují společně se třídou na třídních pravidlech?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

7. Kolik třídních pravidel většinou máte?

- a) žádné
- b) 0-3
- c) 4-6
- d) 7-9
- e) 10-13
- f) 14 a více
- g) u každého učitele je to jiné

8. Jaká pravidla ve třídě máte? Uveďte prosím všechny možnosti:
- a) komunikace ve třídě (kdo kdy může mluvit, jak se oslovovat apod.)
 - b) vzájemné chování mezi žáky (respekt vůči odlišnostem, spolupráce apod.)
 - c) chování mezi žáky a učitelem (respekt, dodržování pravidel)
 - d) chování během výuky (nevykřikovat, jak se chovat při práci ve skupině apod.)
 - e) chování vůči prostředí třídy (neničit věci, udržovat pořádek)
 - f) jak jednat, když se pravidla poruší
 - g) jiné (uveďte prosím).....
9. Jsou pravidla většinou sepisována, následně někde vyvěšena?
- a) určitě ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) určitě ne
10. Jsou pravidla připomínána preventivně (tj. nikoliv, až nastane problém)?
- a) určitě ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) určitě ne
11. Dochází k oceňování, odměňování dodržování pravidel?
- a) určitě ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) určitě ne
12. Máte ve třídě zavedené sankce (tresty) za porušení pravidel?
- a) určitě ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) určitě ne
13. Dochází během školního roku v případě potřeby k revizi, změně pravidel (přidání nového apod.)?
- a) určitě ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) určitě ne

14. Uveďte prosím 3 pravidla, která považujete v rámci třídy (třídní pravidla) za nejdůležitější:

1.....

2.....

3.....

15. Kdy by měla být třídní pravidla vytvářena, aby ve třídě panovala příjemná a bezpečná atmosféra?

- a) na začátku školního roku
- b) když vznikne problém
- c) když to chce učitel
- d) když to chtějí žáci
- e) neměla by se formulovat žádná pravidla

16. Jaká pravidla jsou pro Vás lepší?

- a) pravidla, která přímo stanoví učitel, bez diskuse, studenti je musí přijmout
- b) pravidla, která vznikají diskusí studentů s učitelem, konečné slovo má učitel
- c) pravidla, která vznikají diskusí studentů s učitelem, konečné slovo mají studenti

17. Na stupnici 1-10 ke každému pravidlu (skupině pravidel) uveďte, za jak důležitá, nezbytná je ve třídě považujete (0=nejméně, 10=nejvíce):

- a) komunikace ve třídě (kdo kdy může mluvit, jak se oslovovat apod.):
- b) vzájemné chování mezi žáky (respekt vůči odlišnostem, spolupráce apod.).....
- c) chování mezi žáky a učitelem (respekt, dodržování pravidel).....
- d) chování během výuky (nevykřikovat, jak se chovat při práci ve skupině apod.)
.....
- e) chování vůči prostředí třídy (neničit věci, udržovat pořádek).....
- f) jak jednat, když se pravidla poruší.....

Vaše pohlaví:

- a) dívka
- b) chlapec

Váš věk:

- a) 15 let
- b) 16 let
- c) 17 let
- d) 18 let
- e) 19 let
- f) 20 let

Považujete klima, atmosféru ve třídě za bezpečné, otevřené, demokratické apod.?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

Příloha č. 2: Dotazník pro učitele

DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se David Lichtenberg a jsem studentem Přírodovědecké fakulty Univerzity Hradec Králové oboru Matematika a informatika se zaměřením na vzdělávání.

Žádám Vás touto cestou o vyplnění následujícího dotazníku, který se zaměřuje na klima ve třídě a působení učitele ve třídě na střední škole. Výsledky budou součástí mé bakalářské práce. Vaše anonymita bude zajištěna.

Instrukce k vyplnění dotazníku: není-li uvedeno jinak, zvolte vždy jen jednu odpověď.

V případě otevřené otázky uveďte prosím, co Vás k tématu napadá, podobně zkuste odpovědět u otázek doplňujících.

Velmi děkuji za Váš čas a ochotu.

1. Jak by měl učitel přistupovat k vedení třídy?

- d) pevně a jasně vést třídu, aby bylo jasné, co se může a nemůže
- e) nechat vedení třídy na žácích, ovlivňovat chod třídy jen v případě nutnosti
- f) jiné (uveďte prosím).....

Zde můžete svoji odpověď doplnit, vysvětlit.....
.....
.....
.....

2. Role učitele je připodobňována k roli manažera: učitel má vytvářet příznivé podmínky ve třídě k zapojení žáků do třídních aktivit, tj. vytvářet vhodný prostor pro výuku, bezpečný prostor pro žáky, aby ve třídě panovalo přátelské, spolupracující, podporující klima atd. Souhlasíte s tímto tvrzením?

- e) určitě ano
- f) spíše ano
- g) spíše ne
- h) určitě ne

3. Je rolí učitele vymáhat dodržování pravidel třídy, odměňovat jejich dodržování, trestat porušování?

- e) určitě ano
- f) spíše ano
- g) spíše ne
- h) určitě ne

4. Jaký by měl být učitel vůči studentům?

- f) jako autorita, přísný, držet si hranice (odstup od žáků)
- g) kamarádský
- h) něco mezi, autorita a kamarád
- i) záleží na žákovi, u každého to může být jiné
- j) jiné(uved'te prosím).....

5. Měl by učitel být vůči studentům otevřený, sdělovat osobní informace, zkušenosti apod.?

- e) určitě ano
- f) spíše ano
- g) spíše ne
- h) určitě ne

6. Pracujete společně se třídou na třídních pravidlech?

- e) určitě ano
- f) spíše ano
- g) spíše ne
- h) určitě ne

7. Kolik třídních pravidel většinou máte?

- h) žádné
- i) 0-3
- j) 4-6
- k) 7-9
- l) 10-13
- m) 14 a více
- n) u každého učitele je to jiné

8. Jaká pravidla ve třídě máte? Uveďte prosím všechny možnosti:
- h) komunikace ve třídě (kdo kdy může mluvit, jak se oslovovat apod.)
 - i) vzájemné chování mezi žáky (respekt vůči odlišnostem, spolupráce apod.)
 - j) chování mezi žáky a učitelem (respekt, dodržování pravidel)
 - k) chování během výuky (nevykřikovat, jak se chovat při práci ve skupině apod.)
 - l) chování vůči prostředí třídy (neničit věci, udržovat pořádek)
 - m) jak jednat, když se pravidla poruší
 - n) jiné (uveďte prosím).....
9. Jsou pravidla většinou sepisována, následně někde vyvěšena?
- e) určitě ano
 - f) spíše ano
 - g) spíše ne
 - h) určitě ne
10. Jsou pravidla připomínána preventivně (tj. nikoliv, až nastane problém)?
- e) určitě ano
 - f) spíše ano
 - g) spíše ne
 - h) určitě ne
11. Dochází k oceňování, odměňování dodržování pravidel?
- e) určitě ano
 - f) spíše ano
 - g) spíše ne
 - h) určitě ne
12. Máte ve třídě zavedené sankce (tresty) za porušení pravidel?
- e) určitě ano
 - f) spíše ano
 - g) spíše ne
 - h) určitě ne
13. Dochází během školního roku v případě potřeby k revizi, změně pravidel (přidání nového apod.)?
- e) určitě ano
 - f) spíše ano
 - g) spíše ne
 - h) určitě ne

14. Uveďte prosím 3 pravidla, která považujete v rámci třídy (třídní pravidla) za nejdůležitější:

1.....

2.....

3.....

15. Kdy by měla být třídní pravidla vytvářena, aby ve třídě panovala příjemná a bezpečná atmosféra?

- f) na začátku školního roku
- g) když vznikne problém
- h) když to chce učitel
- i) když to chtějí žáci
- j) neměla by se formulovat žádná pravidla

16. Jaká pravidla jsou pro Vás lepší?

- d) pravidla, která přímo stanoví učitel, bez diskuse, studenti je musí přijmout
- e) pravidla, která vznikají diskusí studentů s učitelem, konečné slovo má učitel
- f) pravidla, která vznikají diskusí studentů s učitelem, konečné slovo mají studenti

17. Na stupnici 1-10 ke každému pravidlu (skupině pravidel) uveďte, za jak důležitá, nezbytná je ve třídě považujete (0=nejméně, 10=nejvíce):

- g) komunikace ve třídě (kdo kdy může mluvit, jak se oslovovat apod.):
- h) vzájemné chování mezi žáky (respekt vůči odlišnostem, spolupráce apod.)...
- i) chování mezi žáky a učitelem (respekt, dodržování pravidel).....
- j) chování během výuky (nevykřikovat, jak se chovat při práci ve skupině apod.)
.....
- k) chování vůči prostředí třídy (neničit věci, udržovat pořádek).....
- l) jak jednat, když se pravidla poruší.....

Vaše pohlaví:

- c) žena
- d) muž

Váš věk:

- g) 25-34 let
- h) 35-44 let
- i) 45-54 let
- j) 55-64 let
- k) 65 a více let

Délka Vaší pedagogické praxe:

- a) 0-3 roky
- b) 4-7 let
- c) 8-13 let
- d) 14-17 let
- e) 18 a více let

Považujete klima, atmosféru ve třídách, v nichž učíte, za bezpečné, otevřené, demokratické apod.?

- e) určitě ano
- f) spíše ano
- g) spíše ne
- h) určitě ne
- i) jak v kterých

Zde můžete svoji odpověď doplnit, vysvětlit.....

.....

.....