

Vnímaná zdatnost v řízení školní třídy u učitelů základních škol

Kudelová Kristýna

Diplomová práce 2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Kristýna Kudelová**
Osobní číslo: **H18677**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Vnímaná zdatnost v řízení školní třídy u učitelů základních škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti řízení školní třídy.
Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se vnímané zdatnosti v managementu třídy u učitelů na 1. stupni základních škol.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek. Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele 1. stupně základní školy.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace a vyvození závěrů s doporučením pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Eichhorn, C. (2014). Manažment triedy: Ako môžu učitelia, rodičia a žiaci zvýšiť efektivnosť vyučovania. Raabe.
Lukáš, J., & Lojdová, K. (2018). Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika*, 68(2), 155–172.
Lazarides, R., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69, 1–14.
Scrivener, J. (2012). Classroom management techniques. Cambridge university press.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 10.4.2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Nemí-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užíti či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosažených v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělků dosažených školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se věnuje vnímanou zdatností v oblasti managementu třídy u učitelů na 1. stupni základní školy. Především jde o jejich schopnosti v oblastech managementu chování a managementu výuky. Hlavním cílem této práce je zjistit, na jaké úrovni vnímané zdatnosti v řízení třídy se učitelé 1. stupně základních škol nacházejí. Teoretická část se zabývá nejen vymezením pojmu self-efficacy, ale také učitelem v roli manažera. Objasnění těchto pojmů bude stěžejní pro orientaci v praktické části. Pro výzkum je zvolen kvantitativní charakter, a sice dotazníkové šetření. Data jsou vyhodnocena pomocí popisné a testové analýzy. Díky těmto technikám se ukázalo, že učitelé 1. stupně základní školy se vnímají jako lehce nadprůměrně zdatní v řízení třídy bez ohledu na délku praxe. Při porovnání úrovně vnímané zdatnosti v oblasti managementu chování a managementu výuky bylo zjištěno, že učitele se cítí téměř stejně zdatní v obou částech managementu třídy.

Klíčová slova: řízení třídy, manažerské dovednosti učitele, vnímaná zdatnost, učitel, sebe-pojetí

ABSTRACT

This thesis deals is about self-efficacy in classroom management in primary school teachers. The main aim of this work is to find at what level of self-efficacy in classroom management primary school teachers are located. Also important for this work is the theoretical part, which deals not only with the definition of the concept of self-efficacy, but also with the teacher in the role of manager. This is quantitatively oriented research. The questionnaire survey method was used to determine the self-efficacy. Descriptive and test analysis was used to evaluate the data. The results are neatly parsed into charts and tables in which we can find that primary school teachers perceive themselves as self-efficacy in classroom management regardless of length of experience, which has disproved the hypothesis. After comparing the self-efficacy from the behavioral management and instructional management sectors, it was found that teachers felt similarly proficient in both managements.

Keywords: classroom management, teacher management skills, self-efficacy, teacher, self-concept

Touto cestou bych ráda vyjádřila poděkování své současné a skvělé vedoucí mé diplomové práce paní doc. PhDr. Marcela Janíková, Ph.D. za obrovskou dávku podpory, ochoty, pochopení a povzbuzující slova v průběhu dokončování mé práce. Z celého srdce Vám děkuji za všechny cenné rady, které jste mi předala.

Velké dík náleží také mé rodině, která mě všemi možnými způsoby podporovala po celou dobu mého studia a svému příteli, který mi byl oporou při dokončování této diplomové práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 MANAGEMENT VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ.....	11
1.1 VYMEZENÍ MANAGEMENTU TŘÍDY	11
1.2 MANAGEMENT CHOVÁNÍ A VÝUKY.....	12
1.2.1 Management výuky	12
1.2.2 Management chování	13
1.3 STRATEGIE MANAGEMENTU TŘÍDY	14
1.4 POJETÍ ŘÍZENÍ TŘÍDY.....	15
2 UČITEL JAKO MANAŽER.....	17
2.1 MANAŽERSKÁ ROLE UČITELE	18
2.2 UČITELOVA PROFESNÍ MANAŽERSKÁ KOMPETENCE.....	19
2.3 DOVEDNOSTI UČITELE	21
2.4 UČITELOVO PROAKTIVNÍ A REAKTIVNÍ CHOVÁNÍ.....	22
2.5 SEBEPOJETÍ UČITELE	23
2.6 MANAGEMENT TŘÍDY ZAČÍNÁJÍCÍHO A ZKUŠENÉHO UČITELE	25
2.7 VÝUKOVÉ STYLY UČITELE.....	26
2.7.1 Organizační formy a metody výuky.....	28
3 VNÍMANÁ ZDATNOST – SELF-EFFICACY	30
3.1 CHARAKTERISTIKA KONCEPTU VNÍMANÉ ZDATNOSTI.....	30
3.2 VNÍMANÁ ZDATNOST U UČITELE	32
3.3 ZDROJE OVLIVŇUJÍCÍ SELF-EFFICACY	34
3.4 SELF-EFFICACY A PSYCHIKA JEDINCE	35
3.5 VNÍMANÁ ZDATNOST V MANAGEMENTU TŘÍDY	35
4 SHRNU TÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	39
5.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ	39
5.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A HYPOTÉZ	40
5.3 POPIS VÝZKUMNÉ METODY.....	40
5.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	42
6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	48

6.1	SELF-EFFICACY V MANAGEMENTU CHOVÁNÍ.....	48
6.2	SELF-EFFICACY V MANAGEMENTU VÝUKY	50
6.3	SELF-EFFICACY V MANAGEMENTU TŘÍDY V ZÁVISLOSTI NA DÉLCE PRAXE.....	52
7	SOUHRN VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE.....	54
8	DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU.....	56
9	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	57
	ZÁVĚR	58
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	59
	SEZNAM OBRÁZKŮ	64
	SEZNAM TABULEK.....	65
	SEZNAM PŘÍLOH.....	66

ÚVOD

Dříve nebylo vnímané zdatnosti v odborné literatuře věnováno mnoho pozornosti. V současnosti však má stoupající tendenci a o tuto problematiku je velký zájem. Je to zejména ze stran odborníků či učitelů z praxe. Ukazuje se, že kvalitní management má pozitivní vliv nejen na žáky samotné, ale i na učitele. Učitel, který věří ve své schopnosti, podléhá mnohem méně stresu, který může být spjatý s řízením třídy. Nové výukové metody nejsou pro něj cizí a neváhá objevovat další, jejichž použití se v praxi nebojí.

Na tomto základě je postaven cíl předložené práce. Jejím hlavním tématem je vnímaná zdatnost v oblasti managementu třídy. Zjištění důvěry učitelů ve své manažerské schopnosti, vedení, organizování výuky a zvládání žáků bude hlavním cílem. V teoretické části bude věnována pozornost současným poznatkům o managementu třídy, kterým patří celá kapitola. V samotném názvu se nachází pojem řízení třídy (management), proto je velmi důležité i jeho vymezení. Další část kapitoly bude popisovat strategie řízení třídy a v jejím závěru vymezení pojetí řízení třídy. Dále bude cílem definovat manažerské kompetence a dovednosti učitele. Součástí kapitoly bude popis učitele jako manažera a jeho manažerské role. Závěrem budou popsány výukové cíle učitele. Nakonec bude popsána vnímaná zdatnost ve vztahu k managementu třídy. Všechny tyto části jsou důležité pro realizaci našeho výzkumu.

Výzkumná část této práce má za cíl zjistit, nakolik se učitelé cítí zdatní jak v managementu chování, tak v managementu výuky. Bude také ověřeno, zda může délka praxe ovlivnit míru vnímané zdatnosti. K získání dat bude využito dotazníkového šetření. Výzkumná část je rovněž tvořena pasážemi zabývající se výzkumnými otázkami, na které navazují výzkumné cíle. Pro zjištění výsledků je využita analýza, jejíž součástí je popisná a testová statistika. V závěru budou rozebrány zjištěné limity výzkumu a doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MANAGEMENT VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

První segment teoretické části je věnován managementu třídy. Tento pojem bude rozebrán v několika krocích. V podkapitole 1.1 bude definován a následně budou popsány složky, které jsou s ním spojovány. Navazovat bude podkapitola, která pojem rozdělí na dvě části – management výuky a management chování. Rozdíly a souvislosti budou popsány v podkapitole 1.2. Další důležité rozdělení managementu třídy se týká strategií – proaktivních a reaktivních. Popisem těchto strategií se zabývá podkapitola 1.3. Závěr je věnován deskripci celkového pojetí řízení třídy a náhledu na něj jako takového. Každý výchovně-vzdělávací proces ve školních třídách se uskutečňuje za určitého postupu, řádu či pravidel. Souhrnně jej různí odborníci nazývají jako management třídy, někdy také jako vedení školní třídy. Můžeme se však setkat i s pojmem řízení třídy, který je ale mnohem méně využíván. Pokud nahlédneme na řízení třídy ve světovém kontextu, zjistíme, že je podle Wubbelse (2011) učiteli z celého světa označován jako jeden z problémů, kterému čelí a přiřkládají mu nejdůležitější hodnotu.

1.1 Vymezení managementu třídy

Existuje řada definicí pro tento pojem. Vysvětlení jsou různorodá: dle Vališové a Kasíkové (2010, s. 241) je třídní management nazýván jako „proces vytváření podmínek příznivých pro zapojení žáků do třídních aktivit“. Načež jeho součástí je nejen řada složek chování, ale i složek výuky, jako je například zorganizování vhodných podmínek pro výuku, eliminace a případné dobré zvládnutí nežádoucích chování žáků, ať už problémových nebo běžných a dále dobré vypořádání se s chováním žáků, které odporuje nastoleným normám. Weinstein a jeho kolegové (2004) uvádí management třídy jako specifický styl myšlení, který spočívá ve vhodném využití technik pro efektivní zvládnutí konfliktů ve třídě. Podle Martella (2012) má kvalitní management třídy důležitý potenciál pro vedení efektivní výuky. Dicke a jeho kolektiv (2014) doplňuje ještě toto tvrzení o to, že efektivní management třídy by měl mít klíčovou pozornost pro učitele začátečníky.

Výsledky žáků jsou pozitivně ovlivňovány správným managementem třídy. Naopak u neefektivního vedení třídy přichází učitel nejen o čas, ale i o kvalitní výuku, která bude mít za příčinu špatné vzdělávací výsledky žáků. To potvrzují i autoři Goss, Sonnemann a Griffiths (2017).

Dobrým stavebním kamenem pro účinný management třídy jsou vhodně zvolené elementy organizace výuky. Dle Marzano (2003) jde o udržení a získání pozornosti žáků a nastavení pravidel.

Při shrnutí teorie je zřejmé, že umění managementu třídy je podle Vališové a Kasíkové (2012) úzce spjato s učitelovým přesvědčením o vlastním Já, ve vztahu k učitelství a závěrečným přístupem k výuce samotné.

Samotný management třídy můžeme rozdělit na dvě části:

- management chování,
- management výuky.

Nyní si vysvětlíme, v čem tyto pojmy spočívají.

1.2 Management chování a výuky

Při specifikování tématu managementu třídy narazíme na dva pojmy- management chování a management výuky. Oba termíny mají společné místo výskytu a tím je výuka. Je nutné zdůraznit vazbu mezi oběma pojmy. Panuje mezi nimi reciproční vztah, i když o nich mluvíme jako o dvou samostatných pojmech. Podle Vlčkové a kolektivu (2020) „učitel zároveň vstupuje do managementu chování a naopak“. Management výuky je charakterizován procesem výuky, tedy didaktickými stránkami výuky. V případě managementu chování jde však o samotnou práci s žáky a žákovu sociální stránku.

V odborné literatuře jsou tyto pojmy překládány do anglického jazyka jako „behavioral management“ a „instructional management“. Podle Lukáše a Lojdové (2018) bychom se neměli snažit najít vhodný český termín, protože dle ní je to téměř nemožné. Pro pochopení samotného anglického výrazu je nutné si objasnit to, co je součástí jednotlivých částí managementu chování a výuky.

Proto se na tyto pojmy v podkapitole níže více zaměříme.

1.2.1 Management výuky

Nejdříve upřeme pozornost na management výuky. Výuka obecně je chápána jako určitá forma výchovy, která probíhá ve škole a zahrnuje zejména didaktické prostředky výuky.

V úvodním slovu této podkapitoly byl již okrajově nastíněn význam těchto pojmů. Nyní se budeme jimi zabývat trochu hlouběji.

Obecně management výuky zahrnuje didaktickou stránku výuky. Jedná se o volbu výukových cílů, výukového obsahu, výukových metod a jiné. Tím se nám podle Vlčkové a kolektivu (2020) stává management výuky důležitým pro školní úspěšnost žáků. Nejen že vhodně zvolené didaktické strategie můžou vyvolat u žáků vnímání oblíbenosti směrem k předmětu, ale mohou také ovlivnit jejich následný výběr povolání, který může pramenit právě ve vyvolaném zájmu k dané oblasti ve školním období. Již zmíněný fakt provázanosti oněch částí managementu třídy souvisí také s osobností učitele, podle zmiňovaných autorů se učitelé s vyšší vlastní vnímanou zdatností nebojí vyhledávání nových výukových metod a jejich aplikaci v praxi. Pokud jejich žáci chybují, nezaobírají se jejich kritizování, ale pracují s jejich chybami efektivně. Tento postup práce s chybou má efektivní využití v budoucnosti. O tématu se můžeme více dozvědět v publikacích, jejichž obsahem je samotná práce s chybou. V praktické části budou respondenti odpovídat na otázky, které se zabývají jejich využíváním výukových metod. Zajímavým faktem jsou výsledky výzkumu, kde v oblasti managementu výuky ženy mnohem častěji využívají aktivizačních metody a využívají se v praxi než učitelé muži (Schiefelová, 2017 in Vlčková, et al., 2020).

1.2.2 Management chování

Nyní se budeme věnovat managementu chování. V současnosti usilují učitelé při své výuce o pozitivní atmosféru či školní klima. Nejen že o této myšlence usilují učitelé, ale dokonce je to v souladu s rámcových vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (2017), který ukládá učitelům „vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky“. Hlavními myšlenkami, se kterými management chování pracuje je sociální stránka a samotná práce s žáky. Konkrétně jde o zabránění nekázně a samotné reakci učitele na kázeň. Řada výzkumů dokazuje, že pozitivní vztah učitele a žáka je klíčový pro efektivní management. Základním tématem jsou tak vztahy mezi učitelem a žáky. Na toto téma je provedena řada výzkumů, které se zabývali touto problematikou z hlediska genderu. Řada výzkumníků uvedla, že častěji je náročnější navázání vztahu s chlapci než dívkami. Chlapci vykazují mnohem častěji problémy v chování a špatných známkách. Lojdová a Lukáš (2018) uvádí ve své studii větší riziko konfliktu mezi učitelem a žákem v případě odlišnosti v etnické sféře. Wubbels s kolektivem (2011) dodává, že nejen že vztah učitele a žáka ovlivňuje následně žákovy školní výsledky, ale i učitelovo chování a reakce. Jiné výzkumy zase uvádí, že pokud učitel pozitivně vnímá sebe samotného, méně častěji čelí nekázně ve třídě a stejně tak pozitivně vnímá i své žáky.

Samotný management chování spočívá primárně podle Vlčkové a kolektivu (2020) v utváření dobrého klimatu ve školní třídě. Učitel, který dobře ovládá management chování nemá problémy v oblastech kázně, například dodržování pravidel ze strany žáků, a předchází tak vzniku nekázně. Dobrým počátečním pilířem je i učitelova samotná reakce na nedodržování již zmíněných pravidel. Řada autorů, jako je třeba Evertson a Weintein (2006) zdůrazňují důležitost dobrých vztahů mezi učitelem a žákem, a to nejen v pozitivním působení na žáka nebo učitele, ale i na sebe vzájemně. Výzkumy zjistily, že učitelé, kteří mají lepší vztahy s žáky, pocítují mnohem častěji vnitřní pokoj než učitelé, kteří se svými žáky naopak dobré vztahy příliš nemají. Nutné je také zdůraznit výskyt nižší míry stresu u učitelů, kteří mají s žáky dobré vztahy (Evertson & Weintein, 2006 in Vlčková, et al., 2020).

1.3 Strategie managementu třídy

Aby vyučovací proces mohl probíhat efektivně, je důležité, aby učitel využíval strategie, které mu k této efektivitě pomohou. Samotná strategie je chápána jako způsob, kterým probíhá výuka a zároveň vede ke kvalitní a efektivní výuce. Strategie managementu třídy kategorizujeme do dvou částí. Jde o strategii proaktivní a o strategii reaktivní. Podle Vlčkové a kolektivu (2020) jsou právě tyto dvě strategie klíčem k pochopení provázanosti obou managementů, o kterých jsme mluvili v podkapitole 1.2. Obě strategie působí na klima třídy.

Nyní se budeme nejdříve zabývat proaktivní strategií.

Proaktivní strategie

Základním pilířem proaktivní strategie je suportivní chování učitele. Tento typ chování řadíme do skupiny potřebných pilířů pro efektivní výuku. Vlčková s kolektivem (2020) to charakterizuje jako chování postavené na vřelosti, péči, podpoře žáků a vysokými očekáváními směrem k žákům. Typickou proaktivní strategií jsou konstruktivistické výukové strategie. Učitel využívá aktivní výukové metody spojené s motivací. Probíhá tedy aktivní učení žáků. Různé chování učitele ovlivňuje jinak každého žáka ve třídě. Zde narážíme na individuální přístup ke každému žákovi. Pro propojení mezi žákem a učitelem uvádí Vlčková s kolektivem (2020) myšlenku Hattieho (2008) „učinit učení „viditelným“ nejen pro sebe, ale i pro žáky“. Stavebním kamenem považují formativní hodnocení či sebehodnocení.

Reaktivní strategie

Jako druhou strategii považujeme strategii reaktivní. Obecně řečeno jde o reakci na nekázeň nebo pasivitu ve výuce. Učitel ji využije v případě nutnosti okamžité eliminace rušivých

elementů. Své místo má v případě nutného sjednání pořádku ve třídě. Využívá se jako obrana nejen učitelů, ale i žáků. Pokud učitel zaznamená nekázeň, je jeho povinností reagovat tak, aby došlo k útlumu či úplnému odstranění. Zde řadíme různé formy behaviorálního trestání či verbální agrese. Takové chování může žáka dostat například do rozpaků či pláče. V krátkodobém výhledu jsou tyto strategie efektivní. V případě, že trvají dlouhodobě mají nežádoucí účinek, který ovlivňuje negativně klima třídy (Vlčková, et al., 2020).

Pro předcházení nekázně žáků je potřeba nastavení a stanovení třídních pravidel. Nejdůležitějšími pravidly v procesu vyučování jsou pravidla obsažená ve školním řádu. Pravidla jsou základním aspektem pro dobrý management třídy. Pravidly rozumíme dle Mertina (2021) „prostředek ke stanovení hranic, jak se mají žáci chovat“. Hlavní znak, který třídní pravidla mají mít, je jejich pozitivní formulování. Při formulaci a zavedení pravidel by jim mělo být věnováno dostatečné množství času. Pro efektivitu se žáci na pravidlech podílejí či je za dohledu a pomoci učitele sami vytvářejí. Následně jsou přehledně a viditelně vyobrazeny ve třídě. Všechna pravidla by měla být v souladu s věkem žáků a také by měl být jejich věku přiměřená. Důležitá je vytrvalost, dohled a cílevědomost ze strany učitele, která se může stát investicí do budoucna. Učitel by měl jít pro své žáky příkladem. Nicméně i důsledně a důrazně zavedená pravidla jsou jen malou motivací pro dodržování kázně žáků. K dodržování těchto pravidel mohou dopomoci i stanovené „tresty“ za nedodržení pravidel. Tresty se odvíjejí od závažnosti prohřešku. Okamžitá a důrazná reakce učitele na porušení pravidel je klíčovým bodem pro efektivní reaktivní strategii.

1.4 Pojetí řízení třídy

Řízení třídy jako takové můžeme chápat různými způsoby. Podle Christoffersona, Sullivana a Bradleyho (2015) se jedná o „komplexní systém strategií učitele, který přispívá k vytváření sociálních a fyzických podmínek ve školní třídě, které cíleně působí na edukační proces.“ Podle Vlčkové a kolektivu (2020) však neobnáší jen složky podporující vzdělávání žáků, ale také sestavu, díky níž je podporováno a udržováno prostřední školní třídy, jedná se o sestavu přístupů a procesů. Otázky inkluze mají za příčinu i změnu v oblastech řízení třídy, učitelé si uvědomují odlišnosti jednotlivých žáků i nutnosti individuálního přístupu, což může mít za příčinu náročnější řízení třídy (Vlčková et al., 2020).

Při nahlížení na řízení třídy narazíme na tři pojetí. Jedná se o přístup behavioristický, o přístup humanistický a o přístup konstruktivistický. Podle Lojdové a Lukáše (2018), kteří se

zabývají řízením třídy a přístupy, oblastmi a strategiemi, které k němu patří, uvádějí náš první přístup, tedy behaviorální, jako ten, který vychází ze základních psychologických přístupů k učení. O tento přístup se zasadili právě behavioristé, jak naznačuje samotný název. Informace doplňuje Wubbels (2011), který na něj poukazuje jako na jeden z nejstarších pojetí. Hlavní teorií je negativní či pozitivní reagování na nežádoucí či žádoucí chování. Tento přístup můžeme nazývat i přístupem podplácení, odměňování nebo jinými specifickými formy reagování na chování. Důležitý však je pohled na přístup. Nesmíme zapomenout na zmínění faktu, že se nejedná jen o odměňování, ale také o trestání. I přesto však nabízejí podle Lojdové, Lukáše (2018) prakticky využitelné zdroje k managementu třídy v případě, že jsou vhodně využity v závislosti na osobnost učitele.

Dalším pojetím je pojetí humanistické. Zde se podle Lojdové, Lukáše (2018) jako hlavní bod ukazuje konstruktivismus, který podporuje v první řadě žáka a jeho přesvědčení. Obrovský důraz se v humanismu klade na žákovo Já a jeho osobnost. Hlavní myšlenkou je role učitele, který je předkládán jako průvodce edukačním procesem. Ve výsledku jde o naprostý opak pojetí behaviorálního. Učitel vnímá žákovu identitu a zaměřuje se na žáky individuálním hledem, přizpůsobuje jim způsob výuky nebo metody. Jeho cílem je vyzdvihnutí potenciálu každého žáka.

Při otázkách managementu tříd se může učitel přirozeně dopouštět různých typů chyb. Dle Mertina (2021) je dobré vedle počáteční pojmenování problémového chování žáků také i jeho hlubší bádání nad tím. Každý žák nám svým chováním naznačuje problém, který se právě děje. Na jedné straně se tak objevuje žák, který si svým nevhodným chováním vydobývá pozornost a straně druhé žák, který neví, co udělal špatně. Může se jednat o problémy, které souvisí se žákem samým nebo s učitelem. Chyby vyučujícího, které přispívají nebo dokonce vyvolávají problémové chování se mohou vztahovat například ke nedostatku věnovanému času při zavedení třídních pravidel, nedostatečnému času o přestávkách či přechodu mezi učebnami – žáci potřebují odpočinek. Dále také například přezíravost nevhodného chování nebo naopak reagování na každé nevhodné chování žáků. Dále také sebestřednost učitele, kdy si učitel všechna pochybení otáčí na sebe.

2 UČITEL JAKO MANAŽER

Jednou z hlavních rolí učitele je role manažerská. Úvodem do druhého segmentu teoretické části, bude objasněn význam tohoto pojmu a vysvětlena provázanost. Dále bude věnována pozornost samotnému pojmu „manažerská role učitele“. Tento pojem má pro tuto práci svou hodnotu při pochopení kontextu managementu třídy. V průběhu své učitelské praxe se učitelovo pojetí o managementu třídy mění. V podkapitole 2.6 budou tyto změny objasněny ve vztahu k délce jejich praxe.

Před samotným spojením termínů „učitel“ a „manažer“, je důležité si jednotlivé pojmy vymezit.

Na začátek si vysvětlíme, kdo to učitel je. Kolář (2012) ho definuje jako kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který je ve výchovně-vzdělávací oblasti odborníkem. Zároveň má i speciální kvalifikaci pro práci s dětmi a mládeží v rámci školního systému. Učitel je řídicím článkem pro činnost žáků a aby tato činnost byla efektivní, musí využívat své strategie výuky. Učitel dbá na to, aby jeho strategie byly v harmonii s cíli, které jsou zadány ve výchovně-vzdělávacím procesu. Způsoby, jakými učitel organizuje, vede a řídí výuku jsou závislé na mnoha faktorech. Jedním z nejdůležitějších faktorů jsou jeho zkušenosti a úroveň jeho „expertnosti“. Průcha (2009) uvádí učitele jako „manažera práce třídy, diagnostika učebních stylů žáka, konzultanta v situacích spojených s učebními obtížemi. Učitel je pečovatel o sociální pohodu, zdraví a bezpečnost žáků v běžných i mimořádných situacích. Učitel je vychovatel a ochránce morálních, kulturních a duchovních hodnot v obtížné situaci jejich relativizace postmoderní společnosti.“ Samotný termín „manažer“ vysvětluje Průcha a Veteška (2014) jako pracovníka, jehož hlavním úkolem je vedení firmy. Náplní jeho práce je nejen organizace, ale také plánování, školení či vzdělávání pracovníků aj. Na první pohled můžeme spojitost těchto pojmů (manažer x učitel v roli manažera) najít v kompetencích:

- řízení,
- organizování,
- plánování.

Každý učitel řídí svou třídu, organizuje či plánuje výuku stejně jako manažer svou firmu. S těmito úkoly se setkává při výuce i mimo ni.

2.1 Manažerská role učitele

Dobrý učitel by měl současně být i dobrým manažerem. Řada učitelů ztrácí čas ve výuce bojem o pozornost svých žáků. Díky tomu se může výuka stát chaotickou a neefektivní. Toto zdání působí negativně na učitelovo Já. Prostřednictvím dobrého managementu třídy může učitel těmto problémům předejít. Řada učitelů má nedostatečné informace o tom, jak vést výuku, aby byla úspěšná nejen z pohledu výuky, ale i chování.

Učitel zastává při výuce řadu různých rolí z na první pohled různých odvětví. Nyní budou tyto role vyjmenovány a následně popsány. Vališová (2010) na základě Swerdlowa (1998) uvádí učitele v různých rolích. Jejich role dostaly tyto pracovní názvy. Učitel jako:

- expert,
- profík,
- prodavač,
- herec,
- výběrčí pomůcek,
- spisovatel,
- manažer.

Pojmy působí hovorově, mají však svůj skrytý význam. Každý učitel musí být zdatný ve svém oboru. Musí ovládat informace o předmětu, znalosti učiva, volit vhodně učivo tak, aby na sebe navazovalo. Jedná dle pedagogických zásad. Je v roli „experta“.

Učitel v roli „profíka“ musí být profesionál ve všech oblastech, musí znát okruh problémů související s rozvojem žákovy osobnosti i té své, které věnuje dostatečnou pozornost. Musí být profesionálem v oblasti stanovování cílů a znalostí kurikulárních dokumentů. Stává se odborníkem na vhodné a efektivní volení výukových metod a technik.

Učitele v roli prodavače, si můžeme představit jako prodávajícího v supermarketu. Prodavač i učitel mají společné to, že chtějí něco prodat. Učitel žákům neustále něco „prodává“. V tomto prodeji je skryta odbornost na motivaci žáků, který potřebuje učitel, podle Kasíkové (2012) „prodat, jim i to, co původně až tak příliš nechtěli“.

Herecké schopnosti jsou nepřehlédnutelným prvkem v učitelské profesi, učitel musí žáka zaujmout, vtáhnout ho do výuky, umět pracovat s vyjadřovacími prostředky, ovládat práci s hlasem, efektivně vypravovat, číst a či improvizovat.

Pro efektivní výuku je nutná správná volba vhodných pomůcek, ať už materiálních či nemateriálních. Učitel si často pomůcky vyrábí svépomocí a svým žákům na míru. Mění je, modifikuje a vylepšuje dle své vlastní potřeby v závislosti na výuku. Tvoří plány výuky, připravuje testy, zápisy pro žáky a jiné. Jinými slovy ho můžeme nazvat jako učitele v roli výběřčího pomůcek a v roli spisovatele.

Stěžejní rolí pro tuto práci je role manažera. Učitele nazýváme manažerem kvůli jeho schopnostech „ovládat procesy manažerského vedení, řízení, kontroly, koordinace“. (Kasíková 2012) V závěru Kasíková (2012) tyto role shrnuje důležitou myšlenkou: „Být dobrým učitelem tak znamená být i dobrým manažerem, ovšem s podmíněním efektivního fungování všech ostatních součástí učitelovy role“. Pokud učitel všechny tyto role přiměřeně a rovnoměrně zastupuje, má předpoklad v dobrého učitele.

2.2 Učitelova profesní manažerská kompetence

Na začátku je důležité si vymezit, co to kompetence je. Podle Vašutové (2004) ji lze zaměřit se schopnostmi, dovednostmi, osobními předpoklady, které dopomáhají k efektivnímu vykonávání učitelského povolání. Kolář (2012) pak definuje kompetenci obdobně. Vysvětluje ji jako „způsobnost, připravenost, vykonávat určité činnosti“. Profesní kompetence je dle Vašutové (2004) téměř totožná s malým rozdílem. K vysvětlení pojmu využívá stejné definice s přidáním pojmu „odborné předpoklady“. Dle ní se tyto předpoklady utváří v průběhu učitelské kariéry. Kompetence učitele definuje jako soubor schopností učitele, do kterých zařazuje „znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti“. Řada autorů tento pojem vnímá v hlubším slova smyslu. Popisují tento pojem ze spíše filozofického pohledu. Vysvětlují ho jako smysl vycítění odpovědnosti za rozvoj žáků a utváření žákova vlastního Já. Tyto výroky upevňuje Lukášová (2015) ve své publikaci. Učitel musí vnitřně pochopit důležitost učitelské profese. Do popředí tak vystupuje učitelova identita a jeho Já.

Spilková (2019) potvrzuje existenci množství předloh ke kompetencím učitele. Sama je uvádí jako „soubor kompetencí či kvalit učitele, vyjádřených ve vzájemně provázaných znalostech, dovednostech, zkušenostech, postojích a osobnostních předpokladech“, které pak následně velmi silně působí na kvalitu vykonávání oné učitelské profese.

Profesní kompetence se dle Vašutové (2004) konstruují v celé jeho dráze učitelství. Samotnou dráhou má na mysli průřez celou kariérou učitele. Počátky můžeme nalézt v přípravné fázi na výkon povolání učitele, tedy v teoretické i praktické části svého studia. Dále

v praxi, kterou jako ještě student získává. Vlivem působení fakultních učitelů a jejich přesvědčení o výkonu povolání učitele, jejich přesvědčení a filozofické výklady tohoto povolání, které mohou zasadit počátek v utváření učitelovy identity a jeho Já. Dále také přizpůsobení se změnám, které mohou v oboru školství nastat ve vztahu ke společnosti a jiným. A také cennou sebereflexí, která je pro něj významnou. Při konstruktivním a efektivním využití ho vede ke zlepšování svých schopností.

Vašutová (2004) učitelské kompetence rozděluje do tří kategorií:

- osobnostní kompetence,
- oborová/předmětová kompetence,
- profesně pedagogická kompetence.

Nyní budou jednotlivé kategorie definovány. První kategorie obsahuje osobnostní kompetence. Zde zahrnujeme povědomí učitele o odpovědnosti za vzdělávací výsledky žáků, do kterého zahrnujeme i morální postoje učitele. Těmito postoji působí na utváření žákova vlastního Já. Mimo jiné se zde řadí i aspekty týkající se profesní tvořivosti, schopnost porozumění či empatie. Díky působení učitelského okolí a sebevzdělávání může být tato kategorie rozvíjena. Osobnostní kompetence se nemusí stát nutností každého učitele. Vymezení oborové neboli předmětové kompetence obsahují složky týkající se didaktiky obecně. Jedná se o znalosti ve vztahu k výuce v závislosti na stupni a druhu školy. Výzkumnou skupinou jsou pro tuto práci učitelé 1. stupně základní školy. Jejich kompetencí je kvalita i kvantita znalostí odborných předmětů. I přes znalost disciplín musí ovládat mimo obsah i jejich metodiku. Tato kompetence se tak zařazuje k podmínkám pro „profesně pedagogické kvality učitele“. Poslední kategorií je profesně pedagogická kompetence. Ta se podle Vašutové (2004) rozděluje do dvou částí. V první z nich můžeme hledat odborné znalosti, které jsou důležité pro edukační proces a vykonávání profese učitele, a to z oblastí didaktik, psychologie, pedagogiky, ale také etiky. Druhá část ukrývá praxi, konkrétně zvládnutí dovedností profesních otázek (Vašutová, 2004).

Jiné dělení učitelských kompetencí uvádí Švec (1999), podle kterého jsou děleny ve vztahu k výchově a vyučování. Jsou to:

- psychopedagogické kompetence,
- komunikační kompetence,
- diagnostické kompetence,
- osobnostní kompetence,

- rozvíjející kompetence.

Průcha (2017) dělí zase profesní kompetence učitele do 7 okruhů. Je to kompetence:

- odborněpředmětová,
- psychodidaktická,
- komunikativní,
- organizační a řídicí,
- diagnostická a intervenční,
- poradenská a konzultativní,
- reflexe vlastní činnosti.

2.3 Dovednosti učitele

Učitelova profesní manažerská kompetence je důležitou součástí vedení třídy. Její součástí jsou pak dovednosti učitele. Gillernová, Krejčová s kolektivem (2012) využívají často ve své publikaci myšlenek Kyriacou, kde jsou tyto dovednosti rozděleny na několik částí. V dovednostech učitele najdeme různorodé složky. Jednou z nich jsou dovednosti týkající didaktiky. Učitel musí ovládat dovednosti týkající se plánování a přípravy výuky. Řadíme zde nejen vhodný a efektivní výběr obsahu výuky, ale také didaktické cíle, které jsou v souladu s vyučovací hodinou a kurikulárními dokumenty. Učitel vybírá vhodné postupy, které jsou pro žáky efektivní a pomohou jim ke snazšímu dosažení stanovených cílů výuky. Zahrnuje i dovednosti týkající se samotné realizace vyučování. Aspekty, které přispějí ke zdárné komunikaci a vhodnému zapojení žáka do procesu výuky. Jednou z dalších pedagogických dovedností jsou sociální dovednosti. Učitel předkládá žákům zpětnou vazbu a aktivně jim naslouchá, což se později promítá do celého řízení vyučování.

Klima školní třídy na dobré úrovni působí na kvalitní sociální interakci. Řadíme zde také dovednost ve vztahu k pravidlům třídy, která byla definována v podkapitole 1.3. Nejde zde jen o jejich vytvoření, ale také o udržitelnost zajetého postupu, které se mohou stát klíčem ke zdárnému řešení ve výchovných situacích.

Učitel své žáky průběžně hodnotí a zná jejich školní výsledky. Dochází tak nejen k hodnocení žáků jako takových, ale také k hodnocení učebních činností. Hodnocením prospěchu žáků tak vzniká dovednost diagnostická.

Závěrem bude vysvětlena neméně důležitá dovednost – sebereflexe. Učitel by se měl v závislosti na svou práci dokázat sám sebe adekvátně ohodnotit a následně tuto reflexi své práce

umět i konstruktivně a efektivně využít pro další postupy. Konstruktivní využití sebereflexe bude předmětem dotazníku v praktické části.

Celý tento balíček dovedností učitele je spolu úzce spjat, má předpoklad pro úspěšný vyučovací proces (Gillernová & Krejčová et al., s. 53, 2012).

2.4 Učitelovo proaktivní a reaktivní chování

Každý učitel má své přesvědčení o sobě samém a přesvědčení o svém vlastním „učení“. Taková učitelova filozofie se spojuje s jeho dovednostmi managementu řízení třídy. Podle Vališové a Kasíkové (2010) jsou manažerské dovednosti učitele pevně spojeny s dovednostmi z oblasti výuky. U strategiích managementu třídy byly charakterizovány strategie proaktivní a reaktivní. Zde narážíme na pojmy obdobné. Jsou však spjaty s chováním. Jedná se tak o proaktivní chování učitele a reaktivní chování učitele. Jde o typy chování učitele, které jsou spjaty s učitelskými dovednostmi a na které zároveň navazují výsledky a výkon žáka. Dochází zde k dalšímu propojení managementu chování a managementu výuky a spojení didaktiky s chováním. Nyní tyto dva pojmy objasníme. Dle Kasíkové a Vališové (2010) se jedná o „aktivní rozhodovací proces“. Jde o rozhodování týkající se pozitivní a cílevědomé cesty ke stanovenému cíli. Dále také smyslnému plánování a změně stereotypů a v neposlední řadě zaměření se na předcházení nežádoucím vlivům. Jinými slovy jde i podle zmínovaných autorek o jakýsi hlubší vyšší úroveň přemýšlení o pojetí výuky. Důležité je zdůraznit, že nemůžeme najít návod ani přesný příklad toho, jak má správné proaktivní chování učitele vypadat. Každý učitel již do procesu výuky vstupuje se svým vlastním přesvědčením. Jedná se tedy spíše o složky filosofické části učitelství, kde by se mohlo zdát, že každé chování, o kterém je sám učitel přesvědčen, je správné.

V případě reaktivního chování již o myšlenku filozofie nejde. Toto chování se objevuje ve fázi vyučování, jako reakce na nepředvídatelné jevy, přesněji o nepředvídatelné negativní jevy. Pokud bychom hledali jasné rozdíly mezi proaktivním a reaktivním chováním učitele, hlavní rozdíl bychom našli v míře rozhodování po stránce časové. Zatímco u proaktivního chování může učitel mít dostatek času pro rozhodování, pro vytvoření si své filozofie. U reaktivního chování to možné není. Jedná se totiž o nepředvídatelné události a očekává se téměř okamžitá reakce, na kterou nemá učitel prostor k přemýšlení. Je nutná okamžitá reakce. Oba druhy chování na sebe navazují a učitel má možnost je ovlivnit. Kasíková a

Vališová (2010) uvádí, že čím větší je míra proaktivního chování, tím snazší je pak předvídání situace, kde by učitel potřeboval reagovat a využít reaktivního chování.

Přes všechny aspekty potřebuje vyučovací proces učitelovo jak reaktivní, tak proaktivní chování bez možnosti eliminace jakékoliv z nich. Tato eliminace je víc než zřejmá. Důležité tedy je poznání jak zabezpečit optimalizaci obou těchto druhů chování (Vališová, Kasíková 2010, s. 243).

2.5 Sebepojetí učitele

Hovoříme-li o učiteli nesmíme zapomenout, že za tímto pojmem se ukrývá obyčejný člověk. Tento pojem přesahuje nejen do psychologické ale i do filozofické roviny. Každý z autorů tak nahlíží na tento pojem z jiného úhlu. Dle Lazarové (2010) je sebepojetí definováno jako pojem obsahující znalosti o sobě samém, sebehodnocení či pohledy na sebe sama. Odráží se v něm pohledy jedinci historie a jeho identita. Ve vztahu k učiteli je důležité vymezit si i pojem pracovní sebepojetí. Tímto termínem rozumíme to, jak sám sebe vnímá jako učitele. Vzniká jako ucelená představa o sobě samém, která je závislá na schopnostech přiznání si vlastních pocitů a názorů v různých sociálních kontextech. Můžeme o něm hovořit jako o trvalém celku. V průběhu života v závislosti na stáří, zkušenosti dochází však ke změnám. Tudíž jedinec se může vnímat své Já jinak na začátku kariéry a jinak za nějakou dobu. Každý učitel má své hodnoty a potřeby. Maslow vytvořil hierarchii potřeb, která je stejná jak pro učitele, tak pro člověka. Konkrétními potřebami, o kterých budeme v této části mluvit spadají do skupin metapotřeb. V počátku své učitelské kariéry si jedinec formuluje „etický základ profese“, což je jeho vnitřní pohled na různé hodnoty. Tyto hodnoty jsou pak stěžejní pro učitelovo vnímání a mají za následek jeho rozhodování v různých pedagogických kontextech. Existence člověka jako taková se dělí na 2 základních části – duševní a fyzickou. Ve vztahu k učitelství se obě tyto složky odráží i do jeho profesního života a sebepojetí. Vedle těchto základních složek života člověka zdůrazňuje Lukášová (2015) i existenci spiritualistickou. Díky svému postoji vůči této složce je učitel přirozeně ovlivněn v rozhodování v morálních otázkách výuky. Jde o „životní nastavení“ člověka, jeho city a charakter. Nemá však za následek žádné náboženství či způsob života, jak se může na první pohled zdát. Láska, dobro, spravedlnost a jiné metapotřeby řadí Lukášová (2015) ke zdrojům morální fantazie učitele, „jež mu pomáhá tvořivě zvládat s nadhledem náročnou pedagogickou situaci současné doby“ (Lukášová, 2015 s. 26-27).

Lukášová (2015) si napomáhá také taxonomií Seligmana a Petersona, kteří rozdělují lidské ctnosti do 6 oblastí. Tyto ctnosti nám pomohou k bližšímu popisu pojetí učitelské profese a sebepojetí. Jsou to:

- moudrost a vědění,
- statečnost,
- humánnost,
- spravedlivost,
- umírněnost,
- transcendentnost (Lukášová, 2015 s. 27).

Všechny tyto ctnosti jdou ruku v ruce a díky svědomí člověka jsou úzce spjaty. Stejně tak i učitel může díky svému svědomí nahlížet na místa ve výuce týkající se žáků, ale i profesní nástrahy, ve kterých jim kvality charakteru mohou být silně nápomoci.

Pro učitelské sebepojetí je důležitý pojem pedagogické ctnosti učitele. Tento pojem vysvětluje Lukášová (2015) prostřednictvím názorů Heluse, který využívá definice „morální kvality, podporující sjednocení jeho pedagogického usilování pod zorným úhlem ústředního cíle – být žákům spolehlivou oporou v jejich osobnostním rozvoji.“

Nyní si tyto pedagogické ctnosti vyjmenujeme a následně vysvětlíme. Jde o:

- pedagogickou lásku,
- pedagogickou moudrost,
- pedagogickou odvahu,
- pedagogickou důvěryhodnost (Lukášová, 2015 s. 32).

Pedagogickou láskou má Helus na mysli cit učitele k dítěti. Učitel žákovi je nápomocen, je mu oporou a chce mu porozumět. Ono porozumění se odráží i do druhé pedagogické ctnosti. Jde o pedagogickou moudrost. Učitel díky nejen zkušeností, ale i vědeckým poznáním se snaží žáka pochopit „tváří v tvář“. Odvaha je za potřebí při obhajování dítěte při jeho osobnostním rozvoji. Učitel napomáhá k růstu žákova osobnostního rozvoje a ten musí být o přesvědčen o svém jednání. Na tom staví poslední ctnost tedy pedagogická důvěryhodnost.

To, jak učitel vnímá své Já, se odráží do jeho každodenních jednání ve výuce. Učitelova vnitřní otevřenost, spokojenost či pohoda může být pro žáka neviditelnou sociální oporou. Velkou roli hraje také samotný charakter učitele.

Jedním z faktorů, který ovlivňuje učitelovo sebepojetí je pohlaví a věk. Starší ženy se mohou mnohem častěji odpoutat od rodiny, vnímají jinak svou roli učitelky, díky zkušenostmi se vnímají více zkušenější a nezávislé. Svůj čas, mohou věnovat svému profesnímu růstu a dalšímu vzdělávání, problém ukazují studie, která dokazují, že tyto učitelky si stěžují na nedostatek času a pracovní zátěž, která jim další vzdělávání znemožňuje.

Sebepojetí i pracovní sebepojetí se odráží jeden od druhého. Proto je nelze nikdy přímo odpoutat od sebe. Velkou roli zde hrají sociální vztahy.

Samotná pedagogická psychologie uvádí 3 náhledy na žáky i učitele: zvláštnosti osobnosti, předpoklady k vykonávání činností a úspěšnost vykonávání činností. Wiegerová s kolektivem (2012) spojuje tyto náhledy do jednoho pojmu „obraz sebe sama“. Tento obraz obsahuje jedincovo vnímání, hodnocení a prožívání. Na učitele či žáka bychom neměli pohlížet z vnější části, ale měli bychom pozornost upoutat i na jeho vnitřní část (Wiegerová at al., 2012).

2.6 Management třídy začínajícího a zkušeného učitele

Literatura rozlišuje termín „učitel“ na začínající učitel a učitel expert. Význam těchto pojmů bude dále vysvětlen. Kolář (2012) začínajícího učitele popisuje jako jedince, který po ukončení svého studia nastupuje školy a začíná vykonávat veškeré úkoly a povinnosti spojené s prací učitele. Každý začínající učitel by měl být vybaven dle Dytrtové a Krhutové (2009) odpovědností, kterou přejímá za plánování a organizaci své třídy. Využíváním znalostí a dovedností, které získal při studiu a umí s nimi zacházet tak, aby se stal facilitátorem. Dovednost správného volení strategií, které přispívají k vedení samotných žáků ve vyučovacím procesu. Schopností tvorby tvořivé atmosféry. Měl by být schopen efektivní komunikace nejen s žáky, ale i s rodiči. Je schopen se profesně rozvíjet a zlepšovat ve svých schopnostech a dovednostech, učit se neustále novým věcem. Důležitou výbavou je jeho sebereflexe a sebehodnocení, které by měl být schopen přijmout i od druhých. V průniku do praxe je k učiteli začátečníku přidělován i zkušenější uvádějící učitel, který mu je nápomocen v jeho začínající praxi. Učitel začátečník zkušenosti teprve nabírá a často se potýká s mnoha nezdary. Může se jednat o problémy z oblasti udržení kázně u žáků a jejich usměrňování, může se potýkat s problémy v oblasti přípravy na výuku či případnému dodržení času ve výuce. Vlčková s kolektivem (2020) uvádí začínajícího učitele jako někoho, komu jde o přežití. Jeho profesní výbava je malá, nepestrá.

Pro učitele experta má Píšová s kolektivem (2013) následující vysvětlení. Jako experta můžeme označit jedince, který podává výjimečné výkony v nejrůznějších oblastech. Znamená to tedy, že v našem případě mluvíme ve zjednodušení o opaku učitele začátečníka, učitel expert je ve svém oboru zblhlý, má nabyté zkušenosti ze své praxe a umí si poradit s nečekanými situacemi právě na základě svých zkušeností. Od experta očekáváme, že má zvládnutou přípravu na výuku, organizaci učebních aktivit, dokáže se potýkat s různými nezdary a efektivně je vyřešit, má řadu zkušeností s chováním žáků, na jejichž základě je umí usměrnit a například taky zaujmout, pokud se od výuky odkloní. Období, kdy se z učitele začátečníka stává učitel „expert“ můžeme charakterizovat jako období, kdy již nepotřebuje žádnou soustavnou pomoc. Tento přechod je individuální a prakticky nejde stanovit přesné období, kdy k této proměně dochází.

Wolffová a kolektiv (2015) shrnula rozdíly v řízení třídy mezi začínajícím a zkušeným učitelem. Zkušený učitel („expert“) mnohem lépe vyhodnotí dění ve třídě než učitel začátečník. Všimá si řady věcí a informací, které začínajícímu učiteli unikají. Začátečník nemá schopnost své efektivní sebereflexe, což se odráží do zpětné vazby žáků. Učitel expert je brán jako odborník. Jeho profesní výbava je na mnohem lepší úrovni než u začátečníka, který přichází s výbavou, kterou získal díky studiu. Z tohoto důvodu mu některé vědomosti, dovednosti a zkušenosti vztahující se na výchovně-vzdělávací proces chybí. Lépe hodnotí a podporují své žáky při ohledu na jejich výsledky. Radíme zde znalost kurikulárních dokumentů, ze kterých čerpá při tvorbě učebních osnov, měsíčních nebo týdenních plánů. Začátečník nemůže být expertem. Potřebuje dostatečné množství času k získání zkušeností a vědomostí-jak v oblasti výuky, tak oblasti chování žáků. Díky jeho zkušenostem, které postupně získává si může vytvořit kvalitní pedagogické myšlení na základě něhož se z něho bude postupně stávat expert ve svém oboru, který nepotřebuje soustavnou pomoc. Odlišnosti můžeme nalézt i ve vnímání samotné třídy. Vnímavost a vidění začínajícího učitele bude jiné než u zkušeného učitele (Wolff, et al., 2015).

2.7 Výukové styly učitele

Vedle délky praxe a zkušeností může vedení třídy ovlivnit i způsob výukového stylu učitele. Nejdříve si samotný pojem definujme. Kolář ho popisuje jako „individuálně specifický způsob vyučování, který v určitém období a v určitém kontextu učitel preferuje“ (Kolář, 2012, s. 426). Tento styl se odráží od organizačních forem a metod výuky. Záleží zde také na tom,

jaké učitel používá materiální didaktické prostředky, a jakým typem komunikace k žákům promlouvá.

Lukášová (2010) ho definuje jako svébytný postup, jímž učitel vyučuje. Je závislý na cílech, strukturách a posloupnosti činností, které učitel volí. Učitel používá svůj výukový styl ve většině pedagogických situací. Používá jej nezávisle na tématu nebo obsahu výuky. Každý výukový styl vede k výsledkům určitého typu, ale zabraňuje dosažení jiných výsledků.

Podle Fenstermachera (2008, s. 17-18) rozlišujeme tři vyučovací styly učitele:

- exekutivní,
- facilitační,
- liberální.

Ve stylu exekutivním je učitel vnímán jako manažer složitých výukových procesů. Je vnímán jako prostředník v předávání informací. Společně s jeho zvoleným postupy zajišťuje dosahování dobrých výsledků. Učební materiály a ověřené pracovní metody jsou pro tento styl velmi důležité. Všechny materiály poskytují učiteli nástroj pro efektivní řízení výuky i třídy. Druhým stylem je styl facilitační, který je charakterizován odkloněnou pozorností směrem k žákovi. V hlavní roli je žák a to, co si do školy přináší. Velký důraz je kladen na žákovi zkušenosti. Učitel je facilitátorem. Pomáhá žákům rozvíjet jejich osobnost ve všech směrech, stává se jejich průvodcem. Oporu hledá tento styl především v humanistické psychologii, teorii učení nebo také existenciální filosofii. Ve třetím stylu je učitel vnímán jako osobnost, která osvobozuje mysl žáků, zasvěcuje se do způsobů lidského poznání a pomáhá jim stát se vyváženými a morálně hodnotnými lidskými bytostmi (Fenstermacher, 2008).

Pokud bychom vyučovací styly v krátkosti shrnuli, tak exekutivní styl zdůrazňuje dobré řízení třídy a zaměřuje se na vyučování vedoucí k efektivnímu učení. U facilitačního stylu jde o rozvoj žáka jako autentické, sebeaktualizované bytosti. Liberální styl vychází z ušlechtilých etických a vědeckých idejí a klade důraz na vysoké standardy intelektuálního a morálního jednání učitele (Fenstermacher, 2008).

Druh výukového stylu může také velmi silně působit na žáky samotné. Dle Lukášové (2010) je zvolen správný výukový styl v případě, že dokáže žáky povzbudit, a vést je k cíli a rozvoji. Pokud učitel vede žáka ve výuce dobře, pak je žák schopen:

- pochopit, že k cíli vede více cest,
- být trpělivý u úkolů a nenechat se odradit,

- vyhledávat vodítka, klíče a ukazatele k dosažení cíle,
- bojovat s negativními emocemi.

V případě volby špatného výukového stylu, učitel likviduje naděje žáka. Může tak nastat v těchto případech, kdy učitel:

- ignoruje žakovu snahu o zlepšení se,
- vyjadřuje nedůvěru v jeho schopnosti,
- stanovuje mu obtížně splnitelné cíle,
- znesnadňuje učební podmínky.

Učitel však může žáky povzbuzovat mnoha způsoby a pěstovat v nich naději, která jim umožní skutečný individuální pokrok. Může se tak stát v případě kdy si učitel udělá více času na žáky a zajímá se o jejich osobnost, motivuje žáky, navozuje naději.

2.7.1 Organizační formy a metody výuky

Výukový styl učitele ovlivňují i organizační formy výuky, které využívá. Kořeny organizačních forem sahají hluboko do historie a návaznosti na současnost je vymezujeme dle Skalkové (2007) do těchto skupin:

- frontální vyučování,
- skupinové a kooperativní vyučování,
- individualizované a diferenciované vyučování,
- systém různých organizačních forem při realizaci projektů,
- domácí učební práce žáků.

Všechny tyto skupiny organizačních forem se vzájemně prolínají. Každý učitel si je volí dle aktuálního cíle či vlastnosti probírané látky. Samozřejmostí je i náhled na individuální potřeby a schopnosti svých žáků. To, jaký druh organizačních forem učitel vybere je velmi limitováno nabídkou školy, ve které působí.

Výukový styl učitele neovlivňují jen organizační formy, které využívá, ale také výukové metody. Ty jsou úzce spjaty s cíli a obsahy pedagogického procesu a jeho konečným výsledkem. Každá výuková metoda se odráží od samotného vyučovacího předmětu a prostředky, které učitel využívá. Tyto metody jsou děleny do několika kategorií v závislosti na různých aspektech. Dle Maňáka (1995) to je:

- aspekt didaktický – metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků,

- aspekt psychologický – metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků,
- aspekt logický – metody z hlediska myšlenkových operací,
- aspekt procesuální – metody z hlediska výchovně-vzdělávacího procesu,
- aspekt organizační – metody z hlediska výukových forem a prostředků,
- aspekt interaktivní – aktivizující metody (Maňák, 1995 in Skalková, 2007).

Ve výuce může učitel souběžně využívat různé typy metod, které jsou vzájemně svázány a navazují na sebe. V průběhu se mohou změnit, což může vést k efektivnějším výsledkům.

Druh výukového stylu může také velmi silně působit na žáky samotné. Dle Lukášové (2010) je zvolen správný výukový styl v případě, že dokáže žáky povzbudit, a vést je k cíli a rozvoji.

Pokud učitel vede žáka ve výuce dobře, pak je žák schopen:

- pochopit, že k cíli vede více cest,
- být trpělivý u úkolů a nenechat se odradit,
- vyhledávat vodítka, klíče a ukazatele k dosažení cíle,
- bojovat s negativními emocemi.

V případě volby špatného výukového stylu, učitel likviduje naděje žáka. Může tak nastat v těchto případech, kdy učitel:

- ignoruje žakovu snahu o zlepšení se,
- vyjadřuje nedůvěru v jeho schopnosti,
- stanovuje mu obtížně splnitelné cíle,
- znesnadňuje učební podmínky.

Učitel však může žáky povzbuzovat mnoha způsoby a pěstovat v nich naději, která jim umožní skutečný individuální pokrok. Může se tak stát v případě, kdy si učitel udělá více času na žáky a zajímá se o jejich osobnost, motivuje žáky.

3 VNÍMANÁ ZDATNOST – SELF-EFFICACY

V současnosti je o tuto část učitelovy osobnosti projeven velký zájem ze strany tuzemských i zahraničních odborníků. Řada z nich se již prostřednictvím několika výzkumů pokusila o nové poznatky. V této části bude často zmiňován Gavora i jeho zahraniční kolegové, kteří se zabývají pedagogikou a vnímanou zdatností u učitelů na 1. stupni základní školy. V minulosti panovaly neshody v překladu tohoto nejednoduchého pojmu. O'Neill a Stephensonová (2010) ve svém výzkumu, který se zabýval vývojem měřících nástrojů vnímané zdatnosti, chcete-li self-efficacy, uvádějí několik způsobů měření vnímané zdatnosti. Zde se přibližujeme k problematice tohoto pojmu. Zájmem třetího segmentu teoretické části je uvést tento pojem a dále se pokusit o charakteristiku samotného konceptu vnímané zdatnosti. Bude nastíněna souvislost mezi pedagogickým myšlením a prameny v self-efficacy. Na vnímanou zdatnost působí i nejrůznější faktory, kterým bude také věnována pozornost. Závěrem bude shrnuto self-efficacy v managementu třídy.

3.1 Charakteristika konceptu vnímané zdatnosti

Pojem self-efficacy lze přeložit do českého jazyka mnoha způsoby. Je však obtížné vystihnout jeho skutečný význam. U řady autorů, kteří se tímto tématem zabývají, můžeme narazit na různá česká spojení a vysvětlení, která využívají.

Pro tuto práci budeme termín self-efficacy překládat jako vnímanou (vlastní) zdatnost. Stejný překlad využívají ve své publikaci i Gavora a kolektiv (2020). Význam pojmu spočívá v „přesvědčení lidí o svých schopnostech (způsobilostech) dosahovat určitých úrovní výkonnosti“ (Gavora et al., 2020). Důležité je také vysvětlení pojmu „zdatnost“. Wiegerová (2012) se opírá o shrnutí Stephensona (1992), který ho vysvětlil jako:

- jedincovu důvěru ve vlastní dovednosti a znalosti,
- důvěru v jeho hodnoty,
- důvěru v sebe sama,
- důvěru ve schopnost dosažení stanovených cílů,
- poučení se z neúspěchů,
- měnící se pracovní situace (Stephenson, 1992 in Wiegerová, et al., 2012).

Uvedený tým výzkumníků v čele s Gavorou (2020) využívá myšlenek Bandury, který popisuje rozdíly v jednotlivcích, kteří se vnímají jako zdatní či nezdatní. Jejich přesvědčení se poté odráží i do dalšího života. Na jedné straně je osoba, která sama sebe vnímá jako způsobilou a zdatnou. Má větší sebevědomí, nebojí se náročných úkolů, naopak je přijímá jako výzvu k řešení a neuniká od nich. Nenechá se odradit nezdary. Je kritická a příčinu hledá v jeho nedostatečné přípravě a snaze. Díky těmto přístupům je jedinec více odhodlaný k jeho jednání, dochází u něho k eliminaci stresu a k výskytu pocitu úspěšnosti. Na protilehlé straně máme osobu, která se vnímá jako nezdatná. Náročné úkoly pro ni představují nebezpečí, obchází je, má strach na poukázání jejich nedostatků. Pochybuje o svých schopnostech. Při nezdarech upouští od prvotních cílů. Nedostatky jsou pro něj hlavním tématem při neúspěchu, vymlouvá se na bariéry, díky kterým to nezvládl. Vymlouvá se na nedostatek schopností, místo aby přemýšlel, jak činnost zvládnout. Toto chování ho dovádí ke stresu. Ve vážných případech ho dostává až do stavu deprese (Bandura, podle Gavora et al., 2020).

Stejně jako Gavora i zahraniční autorky Eileen, Slater a Main ho vnímají jako víru jedince ve svou vlastní schopnost podstoupení akcí, které jsou potřebné ke zdárnému plnění úkolů. Důležitou Bandurovou myšlenkou, o kterou se opírá je také to, že učitelé, kteří mají silnou vnímanou zdatnost mají obrovský potenciál vědomého vnímání vlivu na výsledky žáků. Naopak řada autorů se s tímto tvrzením neztotožňuje. Ti věří, že pouto mezi vnímanou zdatností a výsledky žáků jsou podmíněny vlastními rysy a náročností uskutečňovaných úkolů. Zajímavým poznatkem je názor Krugera a Dunninga, podle kterých může být pocit vnímané zdatnosti na velké úrovni, díky nevědomosti či neznalosti (Slater & Main, 2020, s. 617).

Dle Hoskovcové (2006), která ve své publikaci popisuje self-efficacy jako „vlastní mínění o sobě samém při zvládnání událostí případně uvědomění si vlivu nad svým životem. Je náš výrazný pojem bezprostředně provázan s motivací, dle ní je jedincovo povědomí o sobě samém počátečním bodem pro to, jaké bude jeho následné jednání (Hoskovcová, 2006).

Gavora et al. (2020) rozlišuje ve vnímané zdatnosti různorodé části. Nejprve rozsah zdatnosti, díky níž lze zjistit do jak náročných činností se odváží pustit. Dále je to interní přesvědčení o své vlastní zdatnosti vyřešení obtížných úkolů případně zvládnutí činností odlišné náročnosti, a také všeobecnost své zdatnosti, to znamená na kolik je jeho vnímaná zdatnost univerzální a lze ji použít u více typů činností a úkolů. Načež Hoskovcová (2006) říká, že zvládnání životních nejednoduchostí předchází právě věření si v oblastech řízení chodu toho, co se bude dít.

Abychom však nedefinovali pouze přesvědčení autora Gavory, pojdme se podívat na zahraniční autory. Jejich tvrzení se s těmi od Gavory nijak zvlášť neliší. Například Klassen (2014) in Gavora (2020), který se podíval na množství výzkumů, které bylo realizováno právě ke zjišťování self-efficacy, dokázal, že existuje velká souvislost mezi míněním učitelů o motivaci a mírou efektivní výuky, motivací žáků a jejich následnými výsledky. Klassen a Chiu na základě svého výzkumu zjistili, že self-efficacy má velkou provázanost s pracovní spokojeností učitelů, s mírou stresu, kterému musí čelit, načež není prokázána provázanost s působením na efektivní výuku.

Učitelé, kteří sami sebe vnímají jako způsobilé k řízení třídy, prochází jen zřídka intenzivním stresem na což navazuje i možnost vzniku syndromu vyhoření a mají potenciál ke setrvávání v učitelské profesi. Důležité pro tuto práci je i zjištění zahraničního autora Simonsena a jeho kolegů, kteří zjistili u učitelů, kteří jsou začátečníky a nachází se na samém začátku své profesní cesty, velkou míru ztrhanosti a přisuzují jí právě špatné vnímané zdatnosti (Slater & Main, 2020, s. 618).

3.2 Vnímaná zdatnost u učitele

Pokud budeme hovořit o vnímané zdatnosti u učitelů, je dobré si uvědomit, že je součástí profesního myšlení učitele. Do této části profesního myšlení učitele, které je spíše odrazem jeho vlastního Já, se podle Průchy (2013) odrážejí tyto složky:

- učitelova víra,
- učitelův étos,
- učitelovo myšlení,
- učitelovo vědomí,
- učitelova subjektivní teorie.

Nyní bude vysvětlen pojem „učitelovo pedagogické myšlení“, který má pro tuto kapitolu velký význam. Podle Průchy (2013) se jedná souhrn učitelových očekávání, přání, postojů a předsudků. Tyto složky se později stávají hlavním pilířem pro jeho chování a počínání. Mohlo by se zdát, že zde upadá edukační proces do postranní, ale není tomu tak, právě na něj se upíná hlavní pozornost. Především se jedná o důležité složky tohoto procesu. Jsou to cíle, organizace výuky, ale také metody, jinými slovy „jeho pojetí výuky“. Mimo zmíněné složky působí na učitelovo pedagogické myšlení i jeho mínění o své učitelské profesi. To, jak vnímá svou roli, jak vidí sebe samého, své žáky nebo kolegy. Profesní cesta a její vývoj

má blízký kontakt právě s jeho pedagogickým myšlením. Stejně jako jedinec i učitelovy přesvědčení se mění v závislosti na jeho profesní cestu, na jeho vývoj, získané zkušenosti a jiné. Zde narazíme opět na to, že pokud by učitel porovnal své učitelské myšlení ve chvíli, kdy se to edukačního procesu teprve začleňuje a označujeme ho jako učitele začátečníka, bude jeho myšlení jiné než ve chvíli, kdy o něm budeme hovořit, jako o expertovi. O tom jsme se zmiňovali v části, kde se věnujeme těmto pojmům konkrétně, tedy učitele experta a začátečníka. Důležité počáteční podněty a následné formulování tohoto myšlení má počátky již v období studia, podle Průchy se může jednat ještě o dřívější část jeho života, například ve fázi, kdy se jedinec rozhodne toto povolání vykonávat a případně můžeme sáhnout až do dřívějšího období života, a to je dětství. První chvíle, kdy můžeme zaznamenávat jaké učitelovo pedagogické myšlení je, se projeví v jeho názorech na výuku, postoje k jeho sebehodnocení v oblastech odpovědnosti za žáky, ale také ve svých zdarech, výkonu případně zájmu o prosazení se. Průcha (2013) se zmiňuje i o zkoumání vnímané osobní zdatnosti, kterou provedl Gavora (2008), o které se již nejednou zmiňujeme a ještě zmiňovat v této práci budeme.

Na základě výsledků výzkumů Gavory a Majerčíková (2012), které se týkaly právě vnímané zdatnosti učitelů, bylo zjištěno, že učitelé s vysokou vnímanou zdatností si mnohem hojněji vybírají obtížnější vyučovací postupy. Tito učitelé jsou odolnější vůči tlaku, který pochází z okolního prostředí. Směřuje při zadávání úloh žákům k problémovým úlohám. Své žáky chce dovést ke správným odpovědím, proto jim obětuje mnohem více času. Velmi často se v jeho výuce objevuje skupinová práce. Zaměřuje se s větší mírou na slabší žáky (Gavora & Majerčíková, 2012).

Bandura (1997) uvádí 4 zdroje a projevy vnímané zdatnosti, o těchto projevech i zdrojích se často opírá řada autorů, můžeme tedy říct, že Bandura se zasadil o hlavní myšlenku v oblasti self-efficacy. Je dobré zauvažovat, proč se zájem o tuto stránku učitele, začal projevovat až posledních letech. Mezi hlavní věci, které se o vnímanou zdatnost mohou zasadit je:

- dotyk úspěchu a zdárného překonání nelehkostí života,
- sociální vnímání úspěchu druhých,
- vědění o účinnosti sebe samého,
- eliminace depresí a stresu (Bandura, 2007 in Gavora & Majerčíková, 2012).

To, v jaké míře se jedinec vnímá úspěšným, pramení z jeho psychického uvažování. Jak už bylo uváděno na základě poznatku Gavory (2012), přesvědčení o sobě samém na příliš vysoké úrovni či naopak na příliš nízké úrovni je úzce spjato s kognitivní složkou a její hladině (Hoskovcová, 2006).

3.3 Zdroje ovlivňující self-efficacy

Úroveň self-efficacy mohou ovlivňovat nejrůznější faktory z mnoha odvětví. To, na jaké úrovni se jedinci cítí se odráží na jeho psychice. Smetáčková (2017) se opírá o teorii Bandury (1977), který vymezil 4 zdroje napomáhající ke zlepšení self-efficacy:

- zkušenost z vlastního zvládnutí úkolu,
- sociální modelování,
- přesvědčování a povzbuzování,
- vnímavost k projevům stresu a schopnost regulace těchto stavů.

Velkou roli zejména u zkušených učitelů hraje vlastní zážitek ze zvládnuté situace nebo úkolu. Zážitek si může učitel vytvořit sám či za pomoci předvedeného postupu od zkušenějšího kolegy. Díky tomu učitel poznává sám sebe a své schopnosti. Pokud učitel úkol nezvládne může dojít k opačnému účinku, a to ke snížení jeho self-efficacy. Nezvládnutí situace pak může mít větší dopad na učitele, kteří jsou začátečníky ve svém oboru. U nich se teprve jejich self-efficacy vzniká. Naopak v případě pozorování svých kolegů a tím nabytí zkušeností se self-efficacy zvyšuje zejména u začínajících učitelů. Jsou lépe připraveni na možné problémy, které mohou s vedením výuky spojeny. Samotná zkušenost z pouhého pozorování však není dostatečná. Není stálá a může se kdykoliv změnit, proto je důležité toto „pozorování“ doplnit i o další zdroje, které by úroveň self-efficacy ustálily. Každý učitel potřebuje jistou míru povzbuzování či pomoc při řešení složitých situací. Větší míra pomoci se očekává u učitelů začátečníků. Pro tyto učitele je nesmírně důležitým zdrojem. Nicméně je o poznání slabší než zkušenost z vlastního zvládnutí situace. V samotné výuce pak nastává souhrn emocionální a fyzické složky učitele. Pokud se jedinci cítí v dobré psychické i fyzické pohodě zapříčiňuje to i dobrou úroveň jejich self-efficacy. Naopak dlouhodobá špatná fyzická nebo emoční úroveň má za příčinu jedincovu vyčerpanost, volení špatných pedagogických postupů, které vedou k tomu, že se cítí méně zdatný v pedagogickém procesu. To potvrzuje i Gavora, o kterého se Smetáčková (2017) opírá.

Důležitý je fakt, že nejde pouze o samotné zdroje. Hlavní je kognitivní zpracování, které povede k tomu, zda se úroveň vnímané zdatnosti sníží nebo zvýší či nezůstane na aktuální úrovni jedince.

3.4 Self-efficacy a psychika jedince

To, jak se jedinec vnímá zdatný v různých odvětví dopadá nejvíce na jeho psychiku. Výrazný dopad má na kognitivní složku člověka. Učitelé, kteří věří, že jejich úroveň self-efficacy není příliš vysoká, upínají pozornost na sebe samého. Pozornost se vytrácí ze samotného úkolu, což je charakteristické pro jedince s vysokou mírou vlastní zdatnosti. Jejich myšlení je spíše na negativní bázi, což se odráží na celkovém myšlení. Jedinci se svým přesvědčením o vnímané zdatnosti často věří, že mají svůj život ve svých rukou. Nesvádí vinu na druhé. Vnímají život jako ovlivnitelný vlastním chováním či učením. Věří, že mohou život vzít kdykoliv do vlastních rukou. Velkou roli zde sehrává také motivace. Učitelé, kteří věří ve velkou míru self-efficacy jsou vytrvalí. Při špatném výsledku se nenechají odradit a hledají jiná řešení. Jejich odolnost vůči neúspěchům je na mnohem lepší úrovni. Nejvýraznější dopad se objevuje v náladě učitele. Učitelé s nízkou self-efficacy jsou často pesimističtí načež učitelé s vysokou úrovní self-efficacy jsou optimističtí a nenechají se odradit od nezdaru. Celkový náhled na koncept self-efficacy je spjat i se zdravím člověka. Člověk, který je pozitivní, „má rád život“, nenechá se odradit neúspěchy, je odolný vůči stresovým situacím má imunitní systém na dobré úrovni. Což zapříčiňuje i menší míru nemocnosti. To potvrzuje i Bandura (1997), o kterého se Hoskovcová (2006) opírá.

3.5 Vnímaná zdatnost v managementu třídy

Autoři Lazaridese, Watta a Richardsona (2020) self-efficacy napojují na management třídy – kapitola 1.1. Definují je jako vlastní přesvědčení učitelů o jejich schopnosti zdárné realizaci úlohy napříč všem neúspěchům. Zde radí práci se třídou jako celek, ale také práci s jednotlivými žáky, zde můžeme třeba mluvit o práci s problémovými žáky. To, jak si učitelé věří v jednotlivých oblastech, je neodmyslitelným prvkem jejich identity a vnímání vlastního Já, což se pak odráží v kvalitách vedení výuky. Jak bylo již popsáno management třídy můžeme rozdělit na základě složek, které obnáší, do dvou skupin, a to management chování a management výuky. Podle stejnojmenných autorů, kterými jsme uvedli tuto kapitolu, se učitelé s vyšší délkou své praxe, které můžeme nazývat experty, budou cítit svou vnímanou zdatnost mnohem vyšší než učitelé začátečníci, kteří čerpají zkušenosti. Říkají tak z jednoho

prostého a logického důvodu. Jejich délka praxe je vyšší, tudíž se mohli setkat za dobu svého působení ve školství s mnohem větším množstvím situací než učitelé začátečníci a mohou si tak být více v této oblasti jisti. Za zmínku stojí i fakt, že učitelé na samotném počátku své kariéry se více soustřeďují na samotné klima, vztahy s kolegy a na nové nároky a požadavky, kterými musí čelit na začátku při vstupu do školství (Lazarides, Watt a Richardson, 2020).

Self-efficacy učitelů je brána jako rozcestí mezi úspěchem a neúspěchem. S velkou vnímavou zdatností má vyučující našlápnuto k úspěšně zvládnutým situacím. Dále také ovlivňuje energii, kterou jsou schopni věnovat do samotného vyučovacího procesu. Má vliv na stanovování výukových cílů. Výkony žáků ovlivňuje řada aspektů. Za jednu z nich je i právě self-efficacy učitele. To, jakou má sám v sebe důvěru a své schopnosti se odrazí i na jeho žácích. U těchto žáků je větší zájem o učivo, chyba není brána jako nic špatného. Berou ji jako nástroj pro zlepšování se a učení. Na jejich neúspěchy není poukazováno. Dalším parametrem je učitelovo nadšení pro své povolání. Je otevřený novým postupům, bere je jako výzvy. Je spokojený se svou profesí. Rád se účastní výzev a nechává se obsadit v různých akcích, které nejsou každodenní pro učitelskou profesi.

4 SHRUTÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

Všechny segmenty teoretické části měly za úkol vymezit důležité pojmy, které budou stěžejní pro následující praktickou část. Jako hlavní kapitoly byly uvedeny – management ve školní třídě – kapitola 1, učitel jako manažer – kapitola 2 a vnímaná zdatnost – self-efficacy – kapitola 3. Z hlediska výběru těchto kapitol a propojení k tématu práce je stěžejní kapitola 3. Učitel, který věří ve své schopnosti, má větší potenciál k efektivnímu řízení třídy. Aby byl tento výrok pravdivý, musí být učitel i dobrým manažerem – kapitola 2.

Školní výsledky žáků jsou pozitivně ovlivňovány efektivním managementem třídy. V něm se setkávají složky týkající se práce s žáky a sociální stránky výuky – management chování, a složky zahrnující didaktické prostředky výuky – management výuky. Samotný management je ovlivněn učitelovým přesvědčením o jeho Já, ve kterém se odráží jeho postoje, vnímání a myšlení či samotné přesvědčení o jeho profesi. Toto přesvědčení se liší v závislosti na jeho schopnosti a zkušenosti nabyté praxí. Jiný pohled na své učitelské Já mají jedinci v jiném období svého života – učitel „začátečník“, učitel „expert“ – kapitola 2.6. Celý koncept učitelova Já vychází ze vztahu jeho samého ke vztahu k učitelství a přístupem k výuce samotné. Učitelovy vhodně volené didaktické strategie vyvolávají u žáků oblíbenost vůči vyučovacím předmětům či budoucí výběr povolání. Pro efektivní třídní management je klíčový pozitivní vztah mezi učitelem a žákem. Vzdělávací proces vedený správným způsobem obsahuje využití strategií, které k efektivitě dopomohou. Každý učitel využívá svých vlastních strategií výuky, o kterých je přesvědčen. Současně ve výuce využívá i strategie proaktivní a reaktivní. Proaktivní chování je postavené na vřelosti, podpoře žáků. Charakteristickým přístupem je konstruktivismus. Reaktivní strategie ukrývá složky kázně. Pro bezproblémovou kázeň žáků je potřeba stanovení pravidel a následná reakce na jejich případné porušení. Reakce učitele na nedodržení kázně žáka může pozitivně či negativně ovlivnit jejich vzájemný vztah v závislosti na druhu reakce učitele.

Každý učitel řídí svou třídu, organizuje a plánuje aktivity spojené se samotnou výukou i sekce, které nalezneme mimo ni. Důležitou součástí učitelské profese jsou tak jeho manažerské schopnosti.

Z teoretické části předložené práce vyplývá následující teorie. Učitel, který věří ve své schopnosti, má větší potenciál k efektivnímu řízení třídy. Pro pravdivost tohoto musí být učitel i dobrým manažerem – efektivně vést svou školní třídu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části diplomové práce budeme věnovat pozornost především vnímané zdatnosti v řízení třídy u učitelů na 1. stupni základní školy v okruzích managementu chování a managementu výuky. Tento výzkum má kvantitativní design. Pro zjištění míry zdatnosti v obou sférách bylo využito dotazníkové šetření, jehož obsahem byly otázky, které vedou k průzkumu v oblasti managementu. Následující kapitoly se budou dělit do dvou částí. V prvním kroku představíme postup výzkumu a následně jeho realizaci. Jedná se především o předem určené výzkumné cíle a výzkumné otázky. Dále se zaměříme na detailnější popis zvolené výzkumné metody, ale také na analýzu získaných dat, která pro nás bude stěžejní. Tato data v následné podkapitole také interpretujeme. V závěrečné části pak provedeme diskusi.

5.1 Stanovení výzkumných cílů

Samotné realizaci výzkumu předcházelo stanovení výzkumných cílů, které jsou pro nás klíčové. Tyto cíle se zabývají úrovní vnímané zdatnosti učitelů na 1. stupni základní školy v okruhu managementu výuky a managementu chování.

Hlavním cílem výzkumu je:

- Zjistit úroveň vnímané zdatnosti v managementu třídy u učitelů na 1. stupni základní školy.

V návaznosti na hlavní cíl práce vyplynuly dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit úroveň vnímané zdatnosti učitelů na 1. stupni základní školy v managementu chování žáků.
- Zjistit úroveň vnímané zdatnosti učitelů na 1. stupni základní školy v managementu výuky.
- Zjistit, jaké jsou rozdíly ve vnímané zdatnosti učitelů na 1. stupni základní školy v managementu třídy v závislosti na délce učitelské praxe.
- Zjistit, jaké jsou rozdíly ve vnímané zdatnosti u učitelů na 1. stupni základní školy v závislosti na jejich pohlaví.

5.2 Stanovení výzkumných otázek a hypotéz

Mimo stanovené cíle výzkumu rovněž určíme i výzkumné otázky, které jsou pro nás také ústřední. Všechny zvolené otázky vychází z již existujících cílů. Znění hlavní otázky je následující:

- Jaká je úroveň vnímané zdatnosti v managementu třídy u učitelů na 1. stupni základní školy?

Na uvedenou otázku navazují tyto dílčí výzkumné otázky:

- Jaká je úroveň vnímané zdatnosti v oblasti managementu chování u učitelů na 1. stupni základní školy?
- Jaká je úroveň vnímané zdatnosti v oblasti managementu výuky u učitelů na 1. stupni základní školy?
- Jaký je rozdíl ve vnímané zdatnosti v oblasti managementu výuky a v oblasti managementu chování mezi učiteli s různou délkou praxe?
- Jaký je rozdíl ve vnímané zdatnosti učitelů v oblasti managementu výuky a managementu chování v závislosti na pohlaví?

K dílčím otázkám jsme stanovili následující hypotézy:

- H1: Učitelé na 1. stupni základní školy s praxí nad 10 let mají vyšší míru vnímané zdatnosti v managementu třídy než učitelé na 1. stupni základní školy s praxí do 10 let.

5.3 Popis výzkumné metody

Tato práce je zpracovávána kvantitativně, proto je jejím designem kvantitativní výzkum. Na základě toho byla stanovena metoda sběru dat pomocí dotazníku. Jako nejvhodnější dotazník, díky kterému bychom zjistili odpovědi na naše výzkumné otázky byl dotazník autorek Slaterové a Mainové (2020). K použití tohoto dotazníku jsme získali jejich souhlas. Prostřednictvím internetové stránky ResearchGate.net. Zde byl článek autorek veřejně zveřejněn a kde byla i možnost kontaktování autorek. Kopie zprávy, kterou nám Mainová povoluje využití dotazníku pro tento výzkum je přiložen jako příloha P1.

Kontaktování proběhlo pomocí zpráv na téže internetové straně. Zmíněný výzkumný dotazník, který se zabývá zjišťováním míry zdatnosti v řízení třídy, je však z velké části

zaměřován spíše na management chování, a protože se nezabýváme jen touto oblastí, byl dotazník upraven a doplněn o položky, které by se netýkaly jen managementu chování ale také i managementu výuky a vnímané zdatnosti v této oblasti.

Dotazník byl upraven tak, abychom za jeho pomoci získali potřebné odpovědi potřebné pro závěrečné výsledky – doplněn o otázky týkající se managementu chování a managementu výuky. Zároveň byl přeložen do českého jazyka. Použitý dotazník je přiložen jako příloha P2. Po úpravě byl následně vložen do internetové platformy Survio, která se využívá k tvorbě online dotazníků. Ve finální a konečné podobě byl dotazník elektronicky pomocí emailu rozeslán učitelům 1. stupně základních škol, a také vložen do facebookových skupin, ve kterých se nachází komunita učitelů vyučujících na tomto stupni škol. Sběr dat probíhal v období 3 týdnů.

Vytvořený dotazník se skládal z 24 složek. Složky byly rozděleny do několika částí, a to v závislosti na okruh potřebný k nalezení odpovědí na stanovené výzkumné otázky. První skupina otázek se zabývala obecnými informacemi o respondentech. Respondentů jsme se dotazovali na jejich pohlaví, věk, vzdělání, délku praxe, typ školy, ve kterém vyučují a dále se zde také objevuje otázka, která zjišťuje, zda se jedná o malotřídní školu. Poslední obecná otázka měla za úkol zjistit, v jakém místě se škola nachází, to znamená, zda jde o vesnici nebo město. Druhá a třetí skupina otázek odhalovala vnímanou zdatnost v oblasti managementu chování a managementu výuky. Celkem se jednalo o 17 položek. Pro oblast vnímané zdatnosti v managementu chování bylo pro respondenty vytvořeno 9 otázek a pro oblast managementu otázek 8.

Respondenti odpovídali na otázky pomocí Likertovy škály, která se skládá z pěti možných odpovědí.

Jsou to tyto nabízené možnosti:

- naprosto nesouhlasím (odpovědi odpovídá číslo 1),
- spíše nesouhlasím (odpovědi odpovídá číslo 2),
- ani nesouhlasím/ani souhlasím (odpovědi odpovídá číslo 3),
- spíše souhlasím (odpovědi odpovídá číslo 4),
- naprosto souhlasím (odpovědi odpovídá číslo 5).

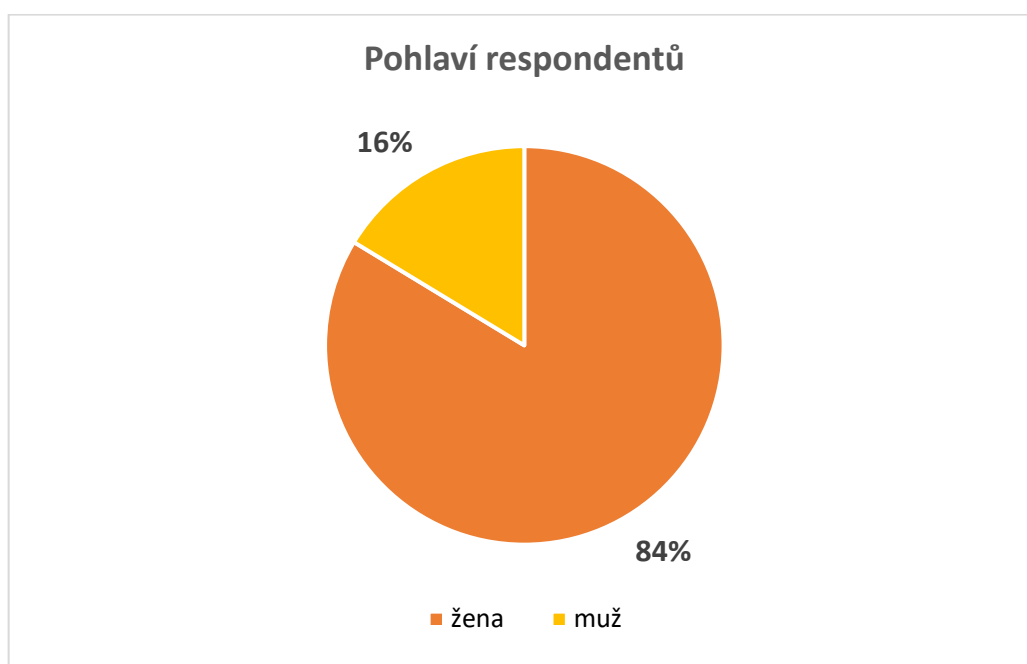
Součástí dotazníku byla také prosba o pravdivé vyplnění. Respondenti byli seznámeni s charakterem otázek dotazníku, o účelu, sběru, a také o samotném zpracování dat. Nedílnou a zdůrazněnou součástí dotazníku byla také pasáž o souhlasu s využitím dat a zabezpečení

jejich anonymity. Na závěr jsme respondentům poděkovali za jejich strávený čas nad vyplněním dotazníku.

5.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořili učitelé, kteří vyučují na 1. stupni základní školy z celé České republiky. Celkem se jednalo o 98 respondentů. Do výběru patřili náhodní učitelé, kterým byl emailem odeslán dotazník, a učitelé, kteří byli součástí komunity učitelů na facebookových skupinách zabývajících se výukou na 1. stupni základní školy. Pro upřesnění jde o skupiny, kde si učitelé vyměňují nápady do výuky, jsou si inspirací a rozebírají problematiku různých oblastí ve školství.

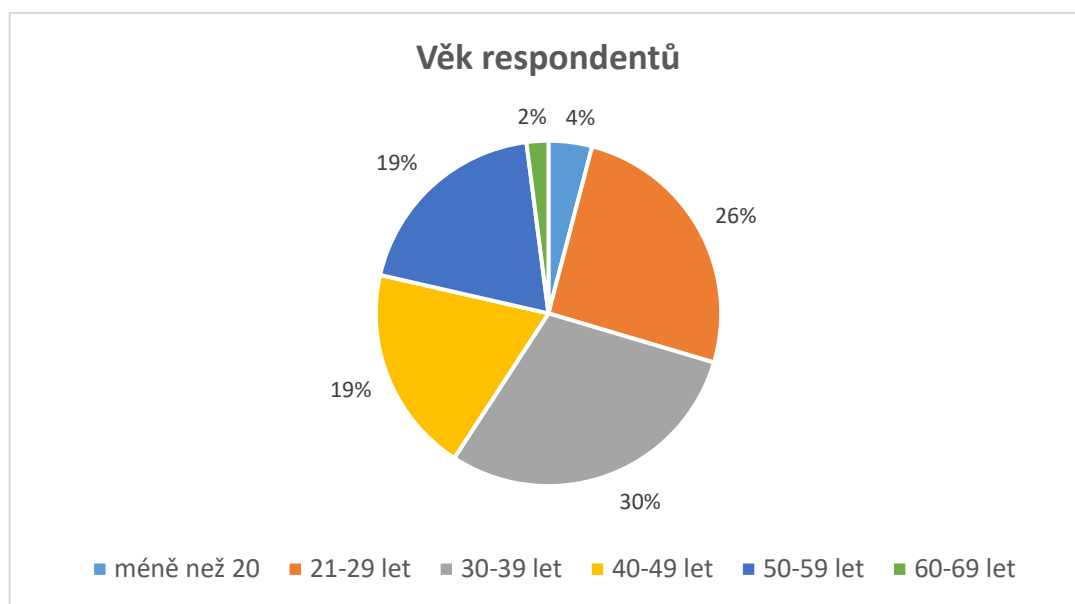
Celkového počtu respondentů, kteří se výzkumu zúčastnili se jednalo z 84 % o ženy (N=82) a z 16 % o muže (N=16). Pohlaví účastníků výzkumu je přehledně znázorněno na grafu 1.



Obrázek 1 – Pohlaví respondentů

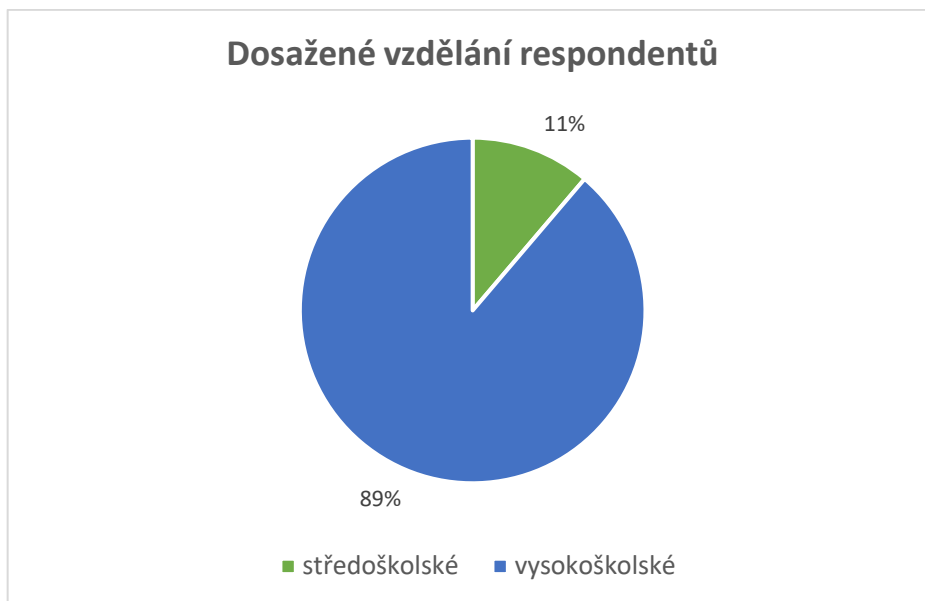
Tohoto dotazníkového šetření se zúčastnili respondenti různých věkových kategorií do 69 let. Pro zajímavost byli rozděleni do 6 skupin. Graf 2 popisuje zastoupení jednotlivých skupin. Z celkového počtu se jednalo ve 2 % (4 respondenti) o respondenty ve věku 20 a méně. Druhou nejmladší skupinou byli učitelé ve věku 21-29 let, kteří tvořili 26 % (25

respondentů) z celkového počtu. Nejvíce zastoupenou skupinou byla skupina učitelů ve věku 30-39 let, a to 30 % (29 respondentů). Dále 19 % (19 respondentů) tvořili učitelé ve věku 40-49 let a rovněž tak i skupina učitelů ve věku 50-59 let (19 respondentů). Nejméně zastoupenou skupinou byla kategorie 60-69 let, která zahrnuje jen 2 % (2 respondenti).



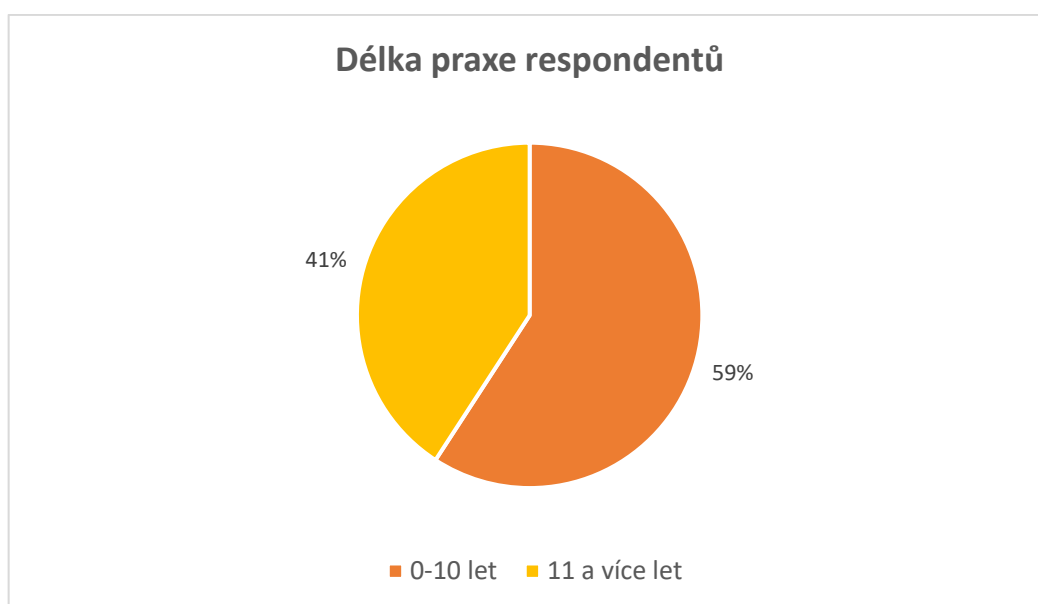
Obrázek 2 – Věková kategorie respondentů

V dotazníku byli respondenti tázáni na jejich dosažené vzdělání. Mezi dotázanými se mohli nacházet totiž i ti jedinci, kteří si vysokoškolské vzdělání teprve doplňují. Tuto skupinu, která má dosažené středoškolské vzdělání zastupuje 11 % učitelů (11 respondentů). Podstatně početnější procentuální zástup mají respondenti s vysokoškolským vzděláním tedy 89 % (87 respondentů). Celkový přehled dosaženého vzdělání respondentů je vyobrazen grafem číslo 3.



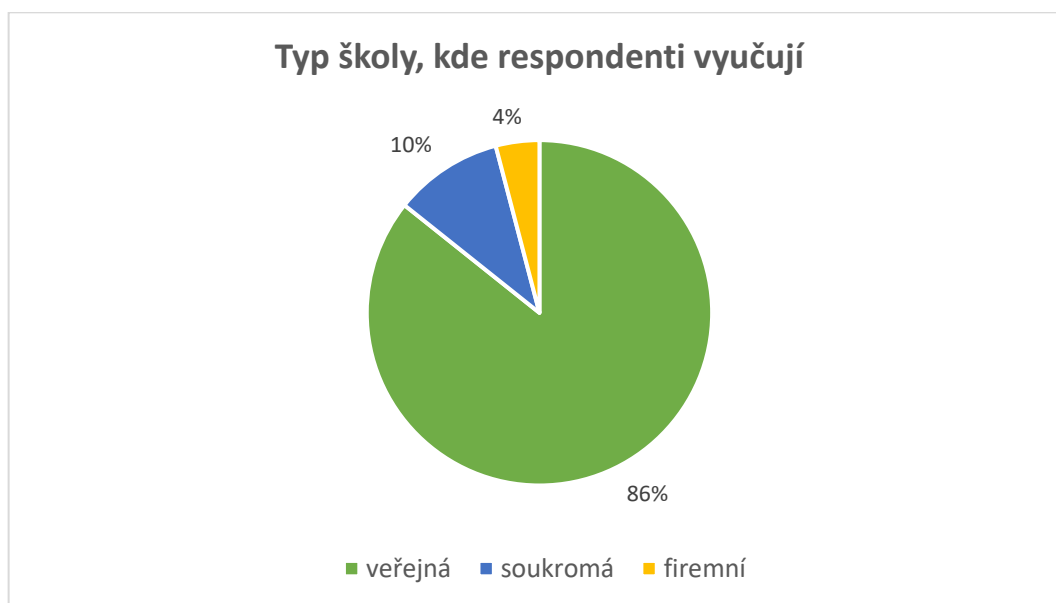
Obrázek 3 – Dosažené vzdělání respondentů

Část, která byla zaměřena na délku praxe dotázaných, je rozdělena do dvou skupin. V první skupině se objevují respondenti s délkou praxe 0-10 let. V grafu pokrývají 59 % (58 respondentů). Druhá skupina obsahující respondenty s délkou praxe delší než 11 let, zaujmula celkových 41 % (40 respondentů). Ke znázornění nám slouží graf 4.



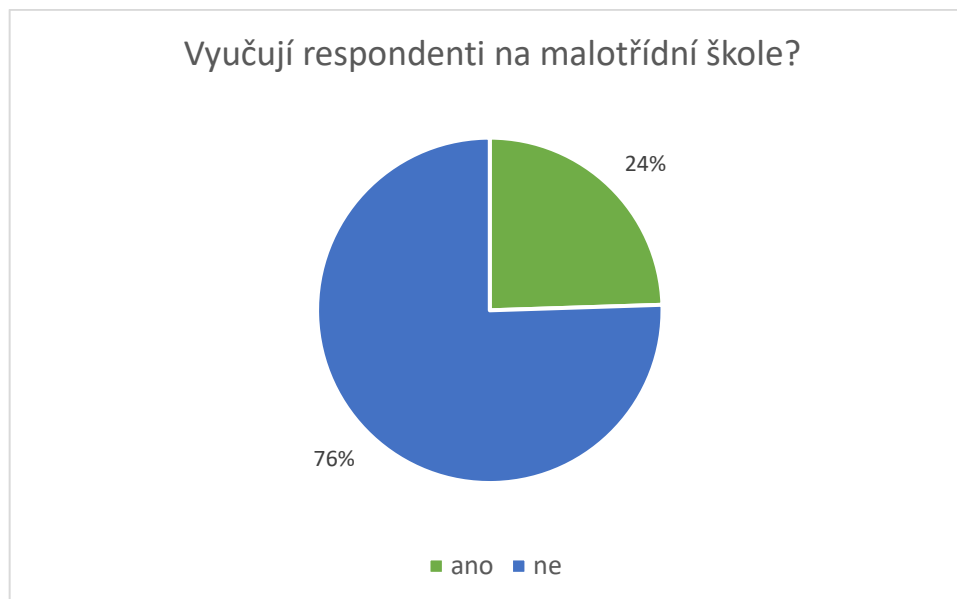
Obrázek 1 – Délka praxe respondentů

Dotazník vyplňovali i respondenti s rozdílným typem školy, na které vyučují. Dotázaní byli rozděleni do 3 skupin. První část, která má nejmenší zastoupení, je skupina respondentů, kteří vyučují ve firemní škole, jsou to jen 4 % z celkové části (4 respondenti). Druhá část vyučuje v soukromé škole, a to v 10 % zastoupení z celkové části (10 respondentů). Největší plochu grafu pokrývají učitelé působící a vyučující na veřejné škole. Jde o 86 % z celkového počtu (84 respondentů). Délku praxe respondentů si můžeme přehledně prohlédnout na grafu 5, který tuto složku zobrazuje.



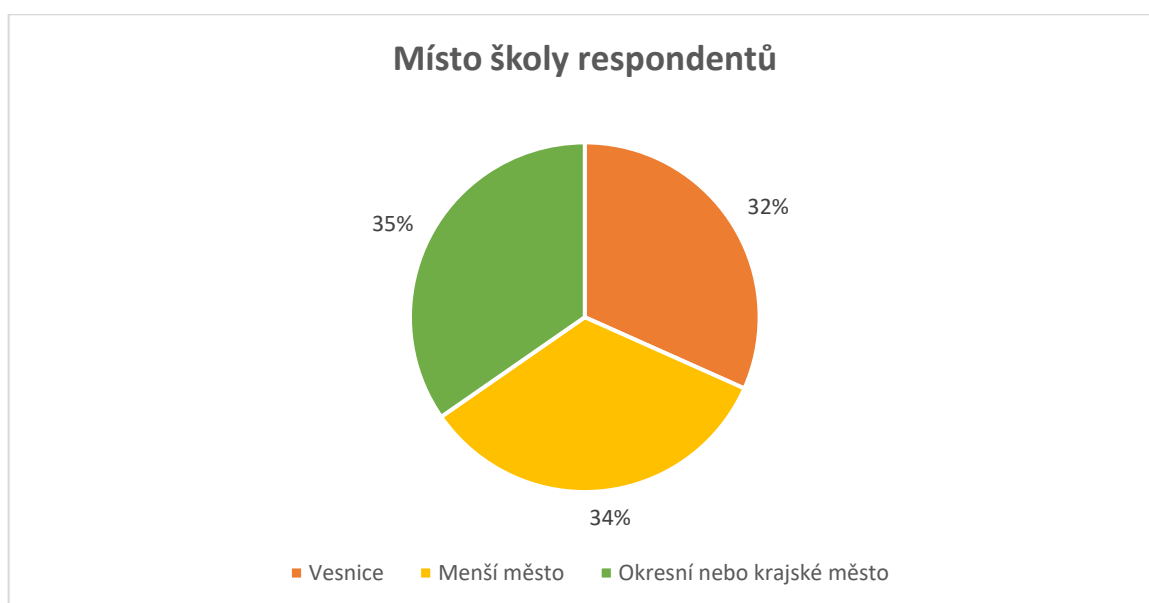
Obrázek 2 – Typ školy respondentů

Z celkového počtu 98 respondentů mají učitelé, kteří vyučují na malotřídní škole 24% zastoupení (24 respondentů). Zbytek dotázaných, což je 76 % (74 respondentů), jsou zařazeni do druhé skupiny, která na malotřídní škole nevyučuje. U druhé skupiny učitelů, která uvedla, že na tomto typu školy nevyučují, se můžeme domnívat, že vyučují na běžném typu školy. Tento rozdíl v počtu učitelů nám znázorňuje graf 6.



Obrázek 3 – Zastoupení učitelů malotřídní školy

Velmi podobné a rovnoměrné zastoupení se objevuje u otázky, která se zabývá zjištěním, na kterém místě se škola respondentů nachází. 31 účastníků dotazníkové šetření uvedlo, že se jejich škola nachází na vesnici. Z celkového počtu jde o 32 %. Jako školu, která se nachází v menším městě označilo 33 respondentů což je 34 % z celkového počtu. O jedno procento vyšší je skupina, jejichž škola se nachází v krajském nebo okresním městě. Celkem jde o 34 respondentů. Tento výskyt nám zobrazuje graf 7, kde si můžeme zastoupení jednotlivých skupin přehledněji prohlédnout.



Obrázek 4 – Místo školy respondentů

6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole se budeme hlouběji zabývat samotnou analýzou získaných dat, které byly nasbírány prostřednictvím dotazníku viz kapitola 5. Díky této analýze získáme i odpovědi na vytvořené otázky viz kapitola 5.2.

S daty bylo pracováno v následujících krocích. V prvním kroku byla všechna data seskupena do obecných a přehledných tabulek v programu MS Excel. V druhém kroku byla vytvořena popisná statistika. Z jejího pohledu nahlédneme na celkovou analýzu. Ve vytvořených tabulkách budeme sledovat průměrné hodnoty odpovědí respondentů (aritmetický průměr). Tento průměr je zároveň doplněn i o minimální a maximální zvolenou možnost respondentů a současně i o směrodatnou odchylku. Všechny výsledky jsme vyobrazili pomocí grafů a tabulek. K vyhodnocení výzkumné dílčí otázky - Jaký je rozdíl ve vnímané zdatnosti v managementu třídy mezi učiteli na 1. stupni základní školy s praxí delší než 10 let a učiteli na 1. stupni základní školy s praxí nižší než 10 let? je použita testová statistika. Pro ověření našich hypotéz s proměnnými typu kategoriálních, kde mluvíme o délce praxe, a metrických, kde máme na mysli průměr odpovědí, byl využit neparametrický test. Konkrétně jde o Mann-Whitneyův pořadový test.

6.1 Self-efficacy v managementu chování

Na naši hlavní výzkumnou otázku navazuje i dílčí otázka: Jaká je úroveň vnímané zdatnosti v oblasti managementu chování u učitelů na 1. stupni základní školy? Při seskupování odpovědí, které se týkají této otázky, zvolíme postup, v jehož rané fázi si vyobrazíme data v tabulce a následně je okomentujeme komentářem. V tabulce, která je pro nás stěžejní pro získání odpovědí na naše výzkumné otázky, nalezneme průměrné hodnoty jednotlivých odpovědí, minimální hodnotu, což znamená, jakou nejmenší hodnotu respondenti zvolili, a maximální hodnotu, která nám řekne, jakou nejvyšší hodnotu respondenti v dotazníku označili. Díky těmto hodnotám se nám také zobrazí směrodatná odchylka. Důležitá pro nás bude průměrná celková hodnota ze všech oblastí vnímané zdatnosti respondentů v oblasti managementu chování. Ta nám vyobrazí odpověď na naši dílčí otázku. Na závěr tedy vyhodnotíme celkovou míru vnímané zdatnosti v oblasti managementu chování.

Nejdříve se zaměříme na části tabulky, které zobrazují minimální a maximální zvolené hodnoty každé odpovědi. Můžeme zjistit, že v pěti případech ani jeden z respondentů nezvolil nejnižší možnou odpověď, tedy 1=naprosto nesouhlasím. Jednalo se o oblasti týkající se

využívání efektivních technik určených k usměrňování žáků a usměrňování rušivých žáků. Také jsou to oblasti, které se váží ke vnímání vážnosti situace žáků, kdy dochází právě k jejich usměrňování. Jde také o sféru vztahující se na množství žáků, které dotazovaný vnímá, že by je dle jeho mínění již nezvládl usměrnit. Objevila se zde i otázka zapojení žáků zpět výuky, kteří se od práce ve výuce odkloní z jakéhokoliv důvodu. Výsledky, ale ukazují i to, že u každé položky využil alespoň jeden respondent nejvyšší možnou hodnotou, tedy odpověď 5=naprosto souhlasím.

Průměry odpovědí naznačují, že poměrně vyšší zdatnost v managementu chování vnímají dotazovaní v oblastech využívání efektivních komunikačních technik, které by vedly ke zvládnutí žáků ($M=4,33$), v rychlém usměrňování chování žáků ($M=4,04$) a v účinné práci s pravidly ($M=3,98$).

Nejmenší míru vnímané zdatnosti v managementu chování vidíme v zabránění narušení výuky problémovými žáky ($M=3,37$) a v zapojení vzdorovitých žáků do výuky ($M=3,55$).

Průměrné hodnoty nám také ukazují, že v žádné části průměr nepřesáhl hodnotu nižší než 3,37. Každopádně právě u této hodnoty, která se objevila u odpovědi na položku týkající se oblasti zdatnosti zabránění problémovým žákům v narušení výuky, je směrodatná odchylka zároveň na nejvyšší hodnotě (0,967), což znamená, že existují mezi odpověďmi učitelů největší rozdíly. V této části není jejich důvěra v schopnosti příliš vysoká. Totéž můžeme říct i o položce, která se táže na zvládnutí žáků. Zde je směrodatná odchylka na druhé nejvyšší hodnotě (0,944), i zde můžeme říct, že se vyskytují největší rozdíly v odpovědích a důvěra respondentů v jejich schopnosti není vysoká.

	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
Jsem schopen používat různé komunikační techniky k usměrnění chování žáků (např. změna hlasu, výrazu obličeje aj.)	1	5	4,33	0,822
Když musím usměrnit chování žáků, dokážu to takovým způsobem, že to žáci berou	2	5	4,04	0,896
Věřím, že pravidla ve třídě, které mám pro své žáky, jsou účinná.	1	5	3,98	0,825
Pokud žák ruší výuku, jsem schopen/a ho rychle usměrnit.	2	5	3,95	0,817
Je velmi málo žáků, které nezvládám.	2	5	3,93	0,944
Jsem schopen/a používat efektivní techniky k usměrňování chování žáků ve výuce.	2	5	3,80	0,824
Pokud žáci přestanou pracovat, umím je zapojit zpět do výuky.	2	5	3,64	0,876
Umím zapojit vzdorovité žáky do výuky.	1	5	3,55	0,875
Umím zabránit problémovým žákům v narušení výuky.	1	5	3,37	0,967
Průměr celkem			3,84	0,872

Tabulka 1 – Výsledky managementu chování

Celková míra vnímané zdatnosti učitelů v oblasti managementu chování je na průměrné hodnotě 3,84. Tuto míru hodnoty můžeme vyhodnotit jako lepší průměr.

6.2 Self-efficacy v managementu výuky

Na složky, které jsou skryty ve druhé dílčí otázce: Jaká je úroveň vnímané zdatnosti v oblasti managementu výuky? Odpovídali respondenti ve druhé části dotazníku. Při popisu a analýze těchto odpovědí budeme postupovat obdobně. Nejprve se blíže podíváme na jednotlivé výsledky analýzy (minimální a maximální hodnota, směrodatná odchylka), které nám znázorňuje tabulka 2, ty následně doplníme o komentář. I v této tabulce zjistíme díky průměrné celkové hodnotě odpověď na druhou dílčí otázku.

Jako v předešlé podkapitole i zde se nejdříve podíváme na minimální a maximální hodnoty. Můžeme si všimnout, že ve třech případech ani v jednu neoznačili za odpověď' nejnižší hodnotu 1=naprosto nesouhlasím. Jednalo se oblasti, které se zaměřovali na schopnost sdělování žákům svá očekávání, vedení výuky zaběhnutým způsobem a na oblast předávání žákům smysluplných zkušeností. Pokud budeme mluvit o maximální možné zvolené hodnotě v dotazníku, zde označil alespoň jeden respondent možnost 5=naprosto souhlasím, což znamená, že se cítí maximálně zdatný.

Nejvíce jsou odpovědi rozdílné v oblasti efektivního aplikování různých druhů metod a zlepšování učení žáků. Směrodatná odchylka je na nejvyšší hodnotě (0,835). V případě dobrého a smysluplného předávání zkušeností žáků je naopak na nejnižší hodnotě (0,617), to znamená, že existují mezi odpověďmi učitelů nejmenší rozdíly. Nejméně jsou si respondenti jisti v oblasti didaktiky. Konkrétně v efektivním aplikování různých druhů metod a zlepšení tak učení svých žáků (3,77), zde ta důvěra v jejich schopnosti není příliš vysoká. Ještě nižší hodnotu však najdeme u oblasti konstruktivního využití svého sebehodnocení (3,69). Nemůžeme však hovořit o katastrofálních výsledcích. Všechny hodnoty směřují k možnosti 4 - spíše souhlasím.

Nejllepších výsledků učitelé dosáhli v oblasti managementu výuky v otázkách sdělování svých očekávání směrem k žákům ($M=4,16$), ve zlepšování svých dovedností vyučovat ($M=4,10$) a v účinném vedení výuky zaběhnutým způsobem ($M=4,08$). Za zmínku stojí i oblast věření si v předávání smysluplných zkušeností ($M=4,03$). Naopak méně jisti jsou si v aplikování různých druhů metod a zlepšení učení žáků ($M=3,77$). Více pochybností mohou mít učitelé ve schopnosti sebehodnocení vlastních dovedností řídit třídu a výuku konstruktivně využít, neboť zde dosahovali odpovědi vůbec nejnižší míry, a sice v konstruktivním využití sebehodnocení vlastních dovedností řídit třídu a výuku ($M=3,69$).

Naproti tomu si velmi a nejvíce učitelé věří v oblasti jasného sdělování žákům svých očekávání ($4,16$) a v oblasti zlepšování svých dovedností vyučovat ($4,10$). Nemluvíme však o sto procentní úspěšnosti, i v této oblasti mají určité rezervy, jelikož tyto hodnoty se nejvíce přibližují spíše k možnosti 4 - spíše souhlasím.

	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
Jsem schopen/na svým žákům jasně sdělit, jaká mám vůči nim očekávání.	2	5	4,16	0,756
Věřím, že jsem schopen/schopná zlepšovat své dovednosti vyučovat.	1	5	4,10	0,818
Jsem schopný účinně vést výuku zaběhnutým způsobem.	2	5	4,08	0,699
Věřím, že velmi dobře umím žákům předat smysluplné zkušenosti.	2	5	4,03	0,617
Jsem přesvědčen, že dokážu motivovat žáky, aby se aktivně zapojili do učebních aktivit.	1	5	3,99	0,806
Výuku zvládám velmi dobře.	1	5	3,85	0,765
Jsem si jistý/á, že dokážu efektivně aplikovat různé druhy výukových metod a zlepšit učení mých žáků?	1	5	3,77	0,835
<i>Jsem schopen využít své sebehodnocení vlastních dovedností řídit třídu a výuku konstruktivně využít.</i>	1	5	3,69	0,830
Průměr celkem			3,96	0,766

Tabulka 2 – Výsledky managementu výuky

6.3 Self-efficacy v managementu třídy v závislosti na délce praxe

V případě délky praxe byli respondenti rozděleni do 2 skupin: délka praxe kratší než 10 let a délka praxe delší než 10 let, je to z toho důvodu, že učitelé, kteří mají délku své praxe delší než 10 let, se již berou jako zkušenější a pokročilejší. Kdežto učitelé do 10 let praxe stále nabírají zkušenosti. Aby bylo možné odpovědět na výzkumnou otázku: Jaký je rozdíl ve vnímané zdatnosti v managementu třídy mezi učiteli s praxí delší než 10 let a učiteli s praxí nižší než 10 let, museli jsme otestovat hypotézu H1, jež předpokládá, že učitelé s délkou praxe větší než 10 let si budou více věřit v oblasti managementu třídy. Pro tuto analýzu jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu v tomto znění:

H₁₀: Učitelé s praxí nad 10 let mají stejnou míru vnímané zdatnosti v managementu třídy jako učitelé s praxí do 10 let.

H_{1A}: Učitelé s praxí nad 10 let mají vyšší míru vnímané zdatnosti v managementu třídy jako učitelé s praxí do 10 let.

Podle výsledků testové statistiky, jež zachycuje tabulka 3, můžeme zjistit, že hodnota signifikance je pro oblast managementu chování ($p=0,586$) a výuky ($p=0,749$) větší než 0,05. Výsledek ukazuje, že nejsou v této oblasti statisticky významné rozdíly a platí nulová hypotéza.

Testová statistika		
	Vnímaná zdatnost v managementu chování	Vnímaná zdatnost v managementu výuky
Mann-Whitney U	1085	1116
Wilcoxon W	2796	2827
Z	-0,54	-0,32
p	0,59	0,75

Tabulka 3 – Testová statistika

Vzhledem k tomu že hypotéza H_{1A} nebyla potvrzena, uvedené průměry v tabulce 4 v míře vnímané zdatnosti v managementu chování i výuky jsou u učitelů s délkou praxí kratší než 10 a u učitelů s délkou praxí delší než 10 let stejná (3,84 oproti 3,83).

Načež můžeme říci, že hypotéza H₁₀ byla potvrzena. Vnímanou zdatnost v řízení třídy u učitelů na 1. stupni základní školy neovlivňuje délka praxe.

	Praxe	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
Vnímaná zdatnost v managementu chování	Praxe kratší než 10 let	58	3,85	0,57
	Praxe delší než 10 let	40	3,83	0,72
Vnímaná zdatnost v managementu výuky	Praxe kratší 10 let	58	3,97	0,45
	Praxe delší než 10 let	40	3,94	0,63

Tabulka 4 – Výsledky praxe

7 SOUHRN VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE

Hlavním tématem praktické části je vnímaná zdatnost. Na základě zjištěných dat, která byla vložena do grafů a tabulek nyní provedeme celkový souhrn výsledků, které vyplynuly z dotazníkového šetření a jejich interpretace. Jako hlavní výzkumná otázka byla stanovena: Jaká je úroveň vnímané zdatnosti u učitelů na 1. stupni základní školy? Ke získání dat bylo využito dotazníkové šetření. Konkrétně se jedná o dotazník autorek Slaterové a Mainové (2020), který byl přeložen a upraven tak, aby obsahoval otázky týkající se nejen managementu chování, ale i výuky. Celkem se jednalo o 98 respondentů. Skupina respondentů se skládala z učitelů, kteří vyučují na 1. stupni základní školy. Jednalo se o náhodný výběr učitelů. Dotazník se skládal ze 17 otázek, které se týkaly v 9 případech managementu výuky a v 8 případech managementu chování.

Nejdříve se budeme zabývat první dílčí výzkumnou otázkou: **Jaká je úroveň vnímané zdatnosti v oblasti managementu chování u učitelů na 1. stupni ZŠ?**

Učitelé vyhodnocují svou míru vnímané zdatnosti v oblasti managementu chování vcelku pozitivně, nikoli však nadprůměrně. Nejvyšší míra zdatnosti se objevuje v otázce schopnosti využívání různých komunikačních technik k usměrňování chování žáků (změna hlasu, výraz obličeje, aj.). Je to nejspíše tím, že se učitelé domnívají, že v této oblasti jejich schopnosti jsou natolik efektivní, že žáky umí efektivně usměrnit v této oblasti. Naopak nejnižší hodnota se ukázala v oblasti zábrany problémovým žákům v narušení výuky. Tento výsledek si vysvětlují tím, že učitelé se cítí být více úspěšnější v komunikačních technikách než v konkrétní zábraně problémových žáků, kteří nemusí na změnu hlasu nebo výraz obličeje reagovat.

Druhá dílčí výzkumná otázka: **Jaká je úroveň vnímané zdatnosti v oblasti managementu výuky u učitelů na 1. stupni ZŠ?**

V oblasti managementu výuky se učitelé cítí o nepatrný zlomek zdatněji. Výsledky však nejsou ani v tomto případě nadprůměrné. Nejvyšší míra zdatnosti se objevuje v oblasti jasného sdělení svých očekávání směrem k žákům. Může to být díky sdělování cílů na začátku vyučovací hodiny, či jiným zvyklostem, které učitelé právě pomohou v jasném sdělování očekávání. Vysvětlují si to také tím, že mezi respondenty mohli být ti učitelé, kteří mají především třídnictví delší dobu a žáci ho tak znají a sdělování jeho očekávání vůči nim, je mnohem snazší. Naopak nejméně si věří v konstruktivním využití svého sebehodnocení

vlastních dovedností. Může se tak jednat ze dvou důvodů, první z nich je otázka Hodnotí učitelé vůbec své dovednosti? a další je neschopnost tvořivého využívání svých schopností.

Třetí dílčí výzkumná otázka: **Jaký je rozdíl ve vnímané zdatnosti v oblasti managementu výuky a chování mezi učiteli s délkou praxí nad 10 let a učiteli s délkou praxí kratší než 10 let?**

Na základě výsledků jsme zjistili, že délka praxe nezávisí na míře vnímané zdatnosti v oblasti managementu výuky a chování. Domníváme se, že je to způsobeno individuálními schopnostmi učitelů. Dalším aspektem může být dobrá připravenost učitelů, kteří jsou začátečníky v oboru.

Na závěr se podívejme na hlavní výzkumnou otázku, která zní: **Jaká je úroveň vnímané zdatnosti v managementu třídy u učitelů na 1. stupni základní školy?**

K nalezení odpovědi na tuto otázku nám pomůže níže uvedený graf. Z něho je patrné že úroveň vnímané zdatnosti v managementu chování a výuky se od sebe příliš neodlišují. Pokud porovnáme průměrné hodnoty z oblasti managementu chování (3,84) a z oblasti managementu výuky (3,96) zjistíme, že hodnoty se mezi sebou nijak výrazně neodlišují. S rozdílem 0,12 se cítí učitelé na 1. stupni základní školy zdatnější v oblasti managementu výuky. Tento výsledek je však zanedbatelný a není možné ho nijak vyzdvihnout. Obě oblasti vyobrazují výsledky odpovídající lepšímu průměru. Učitelé je tedy v celkovém měřítku vyhodnocovali spíše pozitivně. Odpovědí na naši hlavní výzkumnou otázku je, že učitelé 1. stupně základní školy se cítí zdatní v managementu třídy, a i v oblastech, které tento management obsahuje.



Obrázek 5 – Úroveň self-eficacy

8 DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU

Hlavním cílem této práce bylo zjistit úroveň vnímané zdatnosti v managementu třídy u učitelů na 1. stupni základní školy. Výsledky realizovaného dotazníkového šetření, které se týkaly vnímané zdatnosti v managementu třídy ukazují, že učitelé 1. stupně základní školy se v této oblasti cítí být zdatní. Toto tvrzení můžeme podložit o výsledky, které jsou vyobrazeny v kapitole 6. Dle výsledků výzkumu se učitelé cítí stejně dobře zdatní jak v managementu chování, tak v managementu výuky. Náš výrok se však neshoduje s teorií, se kterou přišli autoři Gavora a Majerčíková (2012). Výsledky jejich výzkumu ukazují, že učitelé si více věří ve schopnostech řídit vyučování (management výuky), než regulovat negativní faktory v managementu chování. V našem výzkumu je prokázáno, že délka praxe učitelů, která by mohla také výrazně ovlivnit jejich vnímanou zdatnost, nehraje žádnou roli. Tato teorie se shoduje s výsledky výzkumu autorů Lazarides, Watt, Richardson (2020). Tento výsledek můžeme přisuzovat kvalitní přípravou učitelů, kteří jsou na začátku své kariéry a považujeme je za začátečníky.

Limity výzkumu

Tento výzkum má několik limitů, které je třeba vzít v úvahu. Jako hlavní limit výzkumu považujeme nedostatečný počet respondentů. Pokud se ještě jednou podíváme na výsledky, rozdíly ve vnímané zdatnosti u managementu chování a výuky byly minimální. Můžeme se však domnívat, že při větším počtu respondentů mohl být tento rozdíl mnohem větší. Na to navazuje i fakt, že se jednalo o dostupný výběr respondentů, data tedy nejsou zobecnitelná a výsledky jsou spíše orientační. Díky nízkému počtu respondentů a dostupnému výběru se nemohly ukázat rozdíly ve vnímané zdatnosti v oblasti managementu třídy v závislosti na délce praxe. Využitý zahraniční dotazník přináší také riziko neznalosti jeho reliability a validity.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z výsledků tohoto výzkumu vyplývá, že učitelé 1. stupně základní školy si nejméně věří v oblasti managementu chování. Rizikovým faktorem, který jejich vnitřní přesvědčení o jejich zdatnosti ovlivňuje jsou problémoví žáci. Učitelé si nevěří v jejich usměrnění tak, aby jim dokázali zabránit v narušení výuky. Nabízí se i otázky pro další či doplňující výzkum, ve kterém bychom se doptali na samotné problémové žáky. V úvahu lze vzít i fakt, že každý učitel může vnímat příznaky problémového žáka jinak. To, co je pro jednoho v normě může druhý brát již jako rušivý element. Návrhem pro zlepšení této zdatnosti je vyhledávání a aktivní studium odborné literatury, účasti na online webinářích, které se tímto tématem problémových žáků zabývají případně školením či návštěvě letních škol. Pomoc mohou také hledat u svých zkušenějších kolegů, kteří se v této sféře cítí výrazně zdatnější. Svou zdatnost v konstruktivním využití sebehodnocení vlastních dovedností řídit třídu mohou učitelé zvětšit díky studiu odborné literatury. Počínaje samotných efektivním sebehodnocením.

Z tohoto výzkumu vzešlo napovrch, že míra vnímané zdatnosti zkušenějších učitelů v managementu třídy je podobně vysoká jako u učitelů začátečníků. Tento výrok je totožný jako tvrzení autorů Lazarides, Watt, Richardson (2020).

Vznikl i fakt, že učitelé se cítí stejně zdatní jak v oblasti managementu chování, tak i v managementu výuky. Toto tvrzení je v rozporu s teorií Gavory a Majerčíkové (2012), kteří tvrdí, že učitelé více věří ve své schopnosti vedení třídy než v managementu chování. V této oblasti se vyskytují otazníky a rozpory, pro jejichž eliminaci doporučuji provedení dalších dodatkových výzkumů.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce pojednává o úrovni vnímané zdatnosti v oblasti managementu třídy u učitelů na 1. stupni základní školy. Skládala se ze dvou hlavních částí. První část neboli část teoretická měla za úkol nejprve definovat samotný pojem self-efficacy. Objasnění tohoto pojmu bylo důležité pro samotnou práci. Dále byly uvedeny současné poznatky o managementu třídy z pohledu různých autorů a náhledů.

Na teoretickou část navazuje část praktická. Jejím hlavním cílem bylo zjistit, jaká je úroveň vnímané zdatnosti u učitelů 1. stupně základní školy v oblasti managementu třídy. Mimo hlavní cíl byly sestaveny i dílčí cíle, které se od hlavního cíle odvíjely, a výzkumné otázky, které vyplývají ze stanovených cílů. Pro zjištění úrovně vnímané zdatnosti bylo využito dotazníkové šetření. Pro tento způsob získávání dat byl využit zahraniční dotazník autorek Slaterové a Mainové (2020). Tohoto výzkumu se zúčastnili učitelé 1. stupně základní školy. Obsahem dotazníku byly položky sloužící ke zjištění vnímané zdatnosti v oblasti managementu chování a managementu výuky.

Díky tomuto výzkumu se podařilo zjistit, že vnímanou zdatností v managementu třídy neovlivňuje délka praxe. Stanovená hypotéza byla vyvrácena. Toto tvrzení se shoduje s již existujícími studiemi, kterou provedli autoři Lazarides, Watt, Richardson (2020). Výzkum také zjišťoval úroveň vnímané zdatnosti v jednotlivých oblastech managementu třídy, tedy managementu výuky a managementu chování, ani zde se hypotéza nepotvrdila. Mysleli jsme si, že učitelé se budou cítit více zdatnější v některých částech managementu třídy. Po vyhodnocení dat jsme však zjistili, že úroveň vnímané zdatnosti je v obou částech téměř totožná. Závěrečná část patří doporučením pro praxi, která mohou učitelům pomoci ve zvyšování úrovně své vnímané zdatnosti v oblastech, které se zdají být problematické.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Cangelosi, J. S. (2014). *Classroom Management Strategies*. (7th ed.). USA: John Wiley & Sons.
2. Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. (1. vyd.). Praha: Grada.
3. Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., Leutner, D., (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48(1-12). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
4. Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of educational psychology*, 106(2), 569.
5. Dyrtrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.
6. Eichhorn, C. (2014). *Manažment triedy: Ako môžu učitelia, rodičia a žiaci zvýšiť efektivnosť vyučovania*. (1. vyd.). Bratislava: Raabe.
7. Eichhorn, C. (2019). *Učitel a práce se třídou*. Praha: Raabe.
8. Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management (2nd ed.)*. New York: Routledge, Taylor and Francis.
9. Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
10. Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.
11. Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. (1. vyd.). Praha: Malvern.
12. Goss, P., & Sonnemann, J. (2017). *Engaging students: Creating classrooms that improve learning*. Grattan Institute.
13. Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Grada Publishing as.
14. Lazarides, R., Watt, H., Richardson, P., (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69,

15. Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Portál.
16. Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
17. Hosenfeld, I., & Klieme, E., (2014). Classroom composition, classroom management, and the relationship between student attributes and grades. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 289–300. <https://doi.org/10.1037/a0033829>
19. Chandra, R. (2015). Classroom management for Effective Teaching. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4(4), 13-15. https://www.researchgate.net/profile/Ritu-Chandra-2/publication/313889949_Classroom_Management_for_Effective_Teaching/links/59c682e6aca272c71bc2c58c/Classroom-Management-for-Effective-Teaching.pdf.
20. Charlotte, E. W., et al. (2020). Classroom Management Scripts: a Theoretical Model Contrasting Expert and Novice Teachers' Knowledge and Awareness of Classroom Events. *Educational Psychology Review*, 33, 131-148. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-0>
21. Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
22. Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 15, 56-69.
23. Lazarová, B., & Jůva, V. (2010). Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepojetí. *Studia paedagogica*, 15(2), 43-60.
24. Lukáš, J., & Lojdová, K. (2018). Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika*, 68(2), 155-172. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.1180>
25. Gavora, P., & Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*, 22(2), 205-221. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-2-205>
26. Gavora, P. (2008). Učitelovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy) prehľad problematiky. *Pedagogika*, 58, 222-235.
27. Slater, E. S., & Main, S. (2020). A measure of classroom management: validation of a pre-service teacher self-efficacy scale. *Journal of Education for Teaching*. 46(1), 1-15.

28. Smetáčková, I., Topková, P., & Vozková, A. (2017). Vývoj a pilotáž škály učitelské self-efficacy. *Lifelong Learning/Celoživotní Vzdělávání*, 7(2).
29. Manning, M. L., & Bucher, K. T. (2013). *Classroom Management: Models, Applications, and Cases*. Boston: Pearson.
30. Martella, R. C., Nelson, J. R., Marchand-Martella, N. E., & O'Reilly, M. (2012). *Comprehensive behavior management: Individualized, classroom, and schoolwide approaches*. Sage.
31. Mertin, V. (2013). *Výchova bez trestů*. (1. vyd.). Praha: Wolters Kluwer.
32. Mertin, V., & Krejčová, L. (2020). *Výchovné poradenství*. (3. vyd.). Praha: Wolters Kluwer.
33. Mertin, V. (2021). Management třídy. *Jak správně pracovat s třídou. Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ, 1*.
34. MŠMT (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z: RVP ZV 2017.pdf, MŠMT ČR (msmt.cz)
35. Obst, O. (2017). *Obecná didaktika*. (2. vyd.). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
36. Pišová, M., Janušová, S., Klára, K., Věra, J., Petr, N., & František, T. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje*. Munipress.
37. Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šesté, aktualizované a doplněné vydání). Portál.
38. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.
39. Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Grada.
40. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.
41. Rogers, B. (2015). *Classroom Behaviour: A Practical Guide to Effective Teaching, Behaviour Management and Colleague Support*. (4th ed.). Los Angeles: Sage.

42. Scrivener, J., (2012). *Classroom management techniques*. (1st ed.). New York: Cambridge university press. Dostupné z <https://books.google.cz/books?id=ScKTo1mZidwC&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>
43. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Grada.
44. Spilková, V., & Tomková, A. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis Scholae*, 13(1), 1-22.
45. Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. (1. vyd.). Praha: Portál.
46. Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Paido.
47. Tulis, M., (2013). Error management behavior in classrooms: Teachers responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education*, 33, 56–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.003>
48. Vališová, A., & Kasíková, H. (2010). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
49. Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
50. Vlčková, K., Květoň, P., Ježek, S., Mareš, J., & Lojdová, K. (2019). Adaptace škály managementu chování a výuky na české podmínky. *Studia paedagogika*, 24(1), 135-155. <https://doi.org/10.5817/SP2019-1-6>
51. Vlčková, K., et al. (2020). *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Munipress.
52. Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2015). Keeping an eye on learning: Differences between expert and novice teachers' representations of classroom management events. *Journal of teacher education*, 66(1), 68-85.
53. Wubbels, T. (2011). Mezinárodní pohled na řízení třídy: co by se měli budoucí učitelé naučit? *Teaching Education*, 22 (2), 113–131. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567838>
54. Weinstein, C. S., Tomlinson, S., & Curran, M. (2004). Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-39.
55. Wiegerová, A., et al., *Self-efficacy v edukačných súvislostiach* (2012). SPN.

-
56. Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Grada.
57. Ženatová, Z. (2018). *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Praha: Raabe.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf 1	Pohlaví respondentů
Graf 2	Věková kategorie respondentů
Graf 3	Dosažené vzdělání respondentů
Graf 4	Délka praxe respondentů
Graf 5	Typ školy respondentů
Graf 6	Zastoupení učitelů malotřídní školy
Graf 7	Místo školy respondentů
Graf 8	Úroveň self-efficacy

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Výsledky managementu chování

Tabulka č. 2 Výsledky managementu výuky

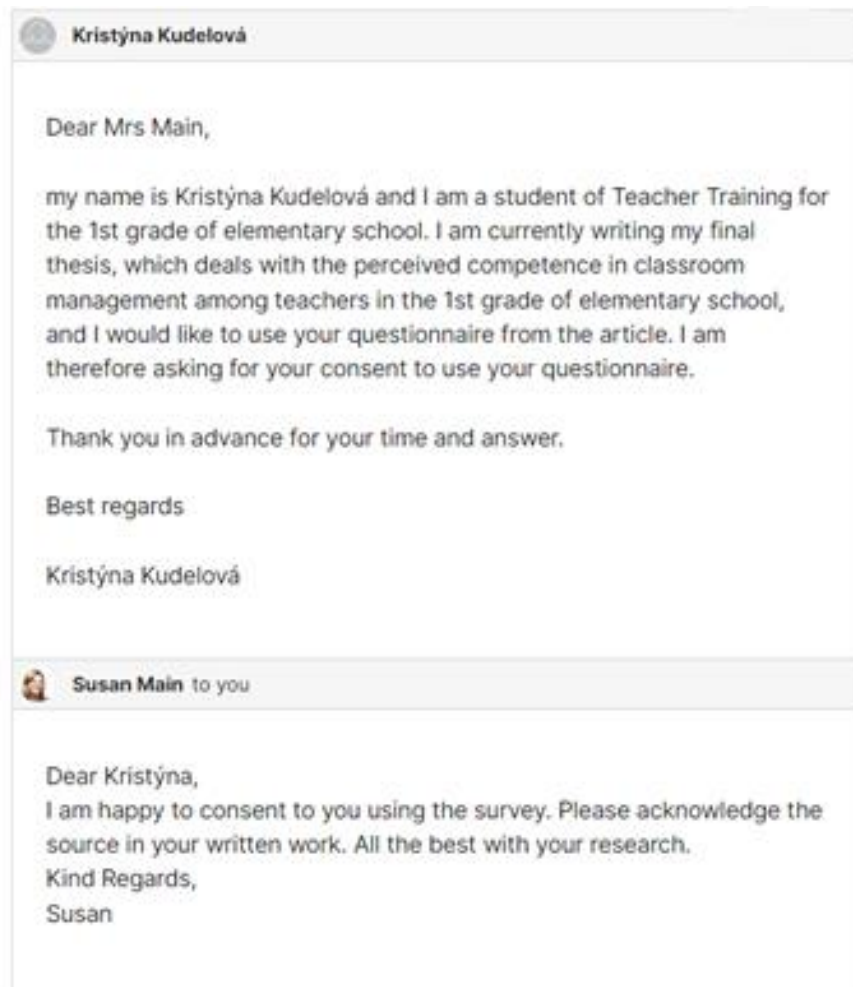
Tabulka č. 3 Testová statistika

Tabulka č. 4 Výsledky praxe

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Souhlas autorky dotazníku

Příloha P2: Dotazník ke zjištění vnímané zdatnosti v oblasti managementu třídy

PŘÍLOHA P1: SOUHLAS AUTORKY DOTAZNÍKU

PŘÍLOHA P 2: DOTAZNÍK KE ZJIŠTĚNÍ VNÍMANÉ ZDATNOSTI V OBLASTI MANAGEMENTU TŘÍDY

Dotazník pro zjištění vnímané zdatnosti v oblasti managementu třídy

- 1) Jaké je Vaše pohlaví?
 - a. Žena
 - b. Muž
 - c. Jiné

- 2) Jaký je Váš věk?
 - a. 20 a méně let
 - b. 21-29 let
 - c. 30-39 let
 - d. 40-49 let
 - e. 50-59 let
 - f. 60-69 let
 - g. 70 a více

- 3) Jaké je Vaše dosažené vzdělání?
 - a. Středoškolské
 - b. Vysokoškolské

- 4) Jaká je délka Vaší praxe?
 - a. 0-5 let
 - b. 6-10 let
 - c. 11-15 let
 - d. 16-20 let
 - e. 21-30 let
 - f. 31 a více let

- 5) V jakém typu školy vyučujete?
 - a. Veřejná
 - b. Soukromá
 - c. Firemní

- 6) Vyučujete na malotřídní škole?
 - a. Ano
 - b. Ne

- 7) Kde se nachází Vaše škola?
- Město krajské/okresní
 - Menší město
 - Vesnice
- 8) Jsem schopen/a používat efektivní techniky k usměrňování chování žáků ve výuce.
- Naprosto nesouhlasím
 - Spíše nesouhlasím
 - Ani nesouhlasím ani souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Naprosto souhlasím
- 9) Pokud žák ruší výuku, jsem schopen/a ho rychle usměrnit.
- Naprosto nesouhlasím
 - Spíše nesouhlasím
 - Ani nesouhlasím ani souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Naprosto souhlasím
- 10) Když musím usměrnit chování žáků, dokážu to takovým způsobem, že to žáci berou.
- Naprosto nesouhlasím
 - Spíše nesouhlasím
 - Ani nesouhlasím ani souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Naprosto souhlasím
- 11) Je velmi málo žáků, které nezvládám.
- Naprosto nesouhlasím
 - Spíše nesouhlasím
 - Ani nesouhlasím ani souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Naprosto souhlasím
- 12) Výuku zvládám velmi dobře.
- Naprosto nesouhlasím
 - Spíše nesouhlasím
 - Ani nesouhlasím ani souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Naprosto souhlasím

- 13) Umím zapojit vzdorovité žáky do výuky.
- Naprosto nesouhlasím
 - Spíše nesouhlasím
 - Ani nesouhlasím ani souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Naprosto souhlasím
- 14) Jsem schopen/a svým žákům jasně sdělit, jaká mám vůči nim očekávání.
- Naprosto nesouhlasím
 - Spíše nesouhlasím
 - Ani nesouhlasím ani souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Naprosto souhlasím
- 15) Umím zabránit problémovým žákům v narušení výuky.
- Naprosto nesouhlasím
 - Spíše nesouhlasím
 - Ani nesouhlasím ani souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Naprosto souhlasím
- 16) Pokud žáci přestanou pracovat, umím je zapojit zpět do výuky.
- Naprosto nesouhlasím
 - Spíše nesouhlasím
 - Ani nesouhlasím ani souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Naprosto souhlasím
- 17) Věřím, že pravidla ve třídě, které mám pro své žáky, jsou účinná.
- Naprosto nesouhlasím
 - Spíše nesouhlasím
 - Ani nesouhlasím ani souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Naprosto souhlasím
- 18) Jsem schopen používat různé komunikační techniky k usměrnění chování žáků (např. změna hlasu, výrazu obličeje aj.)
- Naprosto nesouhlasím
 - Spíše nesouhlasím
 - Ani nesouhlasím ani souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Naprosto souhlasím

- 19) Jsem schopný účinně vést výuku zaběhnutým způsobem.
- Naprosto nesouhlasím
 - Spíše nesouhlasím
 - Ani nesouhlasím ani souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Naprosto souhlasím
- 20) Jsem schopen své sebehodnocení vlastních dovedností řídit třídu a výuku konstruktivně.
- Naprosto nesouhlasím
 - Spíše nesouhlasím
 - Ani nesouhlasím ani souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Naprosto souhlasím
- 21) Jsem si jistý/á, že dokážu efektivně aplikovat různé druhy výukových metod a zlepšit učení.
- Naprosto nesouhlasím
 - Spíše nesouhlasím
 - Ani nesouhlasím ani souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Naprosto souhlasím
- 22) Věřím, že velmi dobře umím žákům předat smysluplné zkušenosti.
- Naprosto nesouhlasím
 - Spíše nesouhlasím
 - Ani nesouhlasím ani souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Naprosto souhlasím
- 23) Jsem přesvědčen, že dokážu motivovat žáky, aby se aktivně zapojili do učebních aktivit.
- Naprosto nesouhlasím
 - Spíše nesouhlasím
 - Ani nesouhlasím ani souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Naprosto souhlasím
- 24) Věřím, že jsem schopen/schopná zlepšovat své dovednosti vyučovat.
- Naprosto nesouhlasím
 - Spíše nesouhlasím
 - Ani nesouhlasím ani souhlasím
 - Spíše souhlasím
 - Naprosto souhlasím