KATEDRA
PEDAGOGIKY
Filozofická fakulta
Univerzita Karlova

Autoreferát disertační práce

Mgr. Barbara Pospíšilová

ORGANIZAČNÍ POSTUPY A MOŽNOSTI JEJICH PROMĚNY V TŘÍDNÍM MANAGEMENTU

Organizational practices and possibilities of their transformation in classroom management

Školitel: Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

2024

Abstrakt

Disertační práce se zabývá problematikou třídního managementu, konkrétně organizačními postupy a jejich proměnami v praxi začínajících učitelů. Třídní management je klíčovým faktorem pro efektivní výuku, podporu zdravého třídního klimatu a profesní rozvoj učitelů. Teoretická část práce analyzuje koncepty proaktivního třídního managementu s důrazem na win-win přístup, který respektuje potřeby učitelů i žáků, a identifikuje téma třídních rutin jako perspektivní oblast pro zlepšení třídních procesů.

Empirická část vychází z akčního výzkumu realizovaného se třemi začínajícími učiteli na druhém stupni ZŠ. Výzkum sledoval implementaci třídních rutin, jejich přínosy pro efektivitu výuky a vliv na třídní klima. Data byla získávána prostřednictvím pozorování, rozhovorů a analýzy učitelských reflexí, což umožnilo hlubší vhled do procesu proměn organizačních oblastí. Zjištění ukazují, že zavedení třídních rutin podporuje profesní sebevědomí učitelů, zlepšuje organizaci výuky a vytváří stabilní podmínky pro učení.

Práce přináší teoretické i praktické poznatky o možnostech a limitech implementace třídních rutin v českém vzdělávacím prostředí. Současně otevírá otázky ohledně podpory začínajících učitelů a jejich přípravy v oblasti třídního managementu, což představuje výzvu pro další výzkum i praxi. Závěrem doporučuje posílení přípravy budoucích učitelů na vysokých školách a integraci třídního managementu jako klíčové kompetence pro začínající učitele.

Klíčová slova

třídní management, proaktivní přístup, win-win přístup, organizační postupy, třídní rutiny, akční výzkum, začínající učitelé, profesní rozvoj

Abstract

The dissertation deals with the issue of classroom management, specifically classroom structures and their changes in the practice of beginning teachers. Classroom management is a key factor for effective teaching, promoting a healthy classroom climate, and teacher professional development. The theoretical part of the thesis analyzes the concepts of proactive classroom management with an emphasis on a win-win approach that respects the needs of both teachers and students and identifies the topic of classroom routines as a promising area for improving classroom processes.

The empirical part is based on action research conducted with three novice teachers in a lower secondary school. The research investigated the implementation of classroom routines, their benefits for teaching effectiveness, and their impact on classroom climate. Data were collected via observations, interviews, and analysis of teacher reflections, which provided deeper insight into the process of organizational change. The findings show that the introduction of classroom routines promotes teachers' professional self-confidence, improves the organization of teaching, and creates stable conditions for learning.

The thesis provides theoretical and practical insights into the possibilities and limits of implementing classroom routines in the Czech educational environment. At the same time, it raises questions about the support of novice teachers and their preparation in classroom management, which represents a challenge for further research and practice. Finally, it recommends strengthening the preparation of future teachers at universities and the integration of classroom management as a core competency for beginning teachers.

Keywords

classroom management, proactive approach, win-win approach, organizational practices, classroom routines, action research, novice teachers, professional development

Obsah

ÚVOD **1**

TEORETICKÁ ČÁST **3**

1 TŘÍDNÍ MANAGEMENT **3**

1.1 DEFINOVÁNÍ TŘÍDNÍHO MANAGEMENTU **3**

1.1.1 Cesta k pojmu třídní management *3*

1.1.2 Co je třídní management *7*

1.2 POTENCIÁL TŘÍDNÍHO MANAGEMENTU A JEHO IMPLEMENTACE V PRÁCI A PŘÍPRAVĚ UČITELŮ **11**

1.2.1 Potenciál třídního managementu *11*

1.2.2 Začínající učitelé a třídní management *14*

1.2.3 Třídní management v přípravě učitelů *17*

1.2.4 Zavádění třídního managementu aneb učitel procházející změnou *19*

1.3 DRUHY TŘÍDNÍHO MANAGEMENTU **23**

1.3.1 Třídní management z hlediska způsobu realizace *23*

1.3.2 Třídní management z hlediska moci *28*

2 ORGANIZAČNÍ POSTUPY A JEJICH PROMĚNY **30**

2.1 VYMEZENÍ SOUVISEJÍCÍCH POJMŮ **31**

2.2 VÝZNAM A FUNKCE TŘÍDNÍCH RUTIN **33**

2.2.1 Význam rutin v třídním managementu *33*

2.2.2 Funkce rutin *35*

2.2.3 Kategorizace třídních rutin *37*

2.3 ZAVÁDĚNÍ TŘÍDNÍCH RUTIN – OD ORGANIZAČNÍHO POSTUPU K TŘÍDNÍ RUTINĚ **38**

2.3.1 Zavádění rutin ve třídě *39*

2.3.2 Zavádění rutin učitelem spolu s žáky *41*

2.3.3 Problematická místa rutin a jejich zavádění *42*

SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI **44**

EMPIRICKÁ ČÁST **45**

3 METODOLOGIE VÝZKUMU **45**

3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY **45**

3.2 VÝZKUMNÝ DESIGN ... 46
3.2.1 Volba akčního výzkum a jeho modelu ... 47
3.2.1.1 Akční výzkum v disertaci ... 49
3.2.2 Harmonogram výzkumu, výzkumný soubor, vstup do terénu ... 52
3.2.2.1 Harmonogram výzkumu ... 52
3.2.2.2 Vstup do terénu ... 54
3.2.2.3 Výzkumný soubor ... 56
3.2.3 Techniky sběru kvalitativních dat ... 57
3.2.3.1 Rozhovory ... 58
3.2.3.2 Pozorování ... 59
3.2.3.3 Videonahrávky (možnost pozorování) ... 60
3.2.3.4 Deníky akčního výzkumu ... 61
3.2.4 Analýza kvalitativních dat ... 62
3.3 VALIDITA A RELIABILITA VÝZKUMU ... 65
3.4 ETICKÁ ROVINA VÝZKUMU ... 66
3.5 LIMITY VÝZKUMU ... 67
SHRNUTÍ METODOLOGICKÉ ČÁSTI ... 68
4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ ... 70
4.1 ZAJIŠTĚNÍ ČASU A POZORNOSTI: FUNGUJÍCÍ ORGANIZAČNÍ POSTUPY ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ V RÁMCI TŘÍDNÍHO MANAGEMENTU ... 70
4.2 ZTRÁTA ČASU A POZORNOSTI: ORGANIZAČNÍ POSTUPY ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ VYŽADUJÍCÍ ZLEPŠENÍ ... 76
4.3 SOUHRNNÁ ZJIŠTĚNÍ VO1 A VO2: SHRNUTÍ SILNÝCH A SLABÝCH STRÁNEK ORGANIZAČNÍCH POSTUPŮ ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ ... 85
4.4 PŘÍBĚHY PROMĚN ORGANIZAČNÍCH OBLASTÍ VE TŘÍDĚ ... 88
4.4.1 Opakovací otázky – proměna rutiny na začátku hodin dějepisu učitelky Martiny ... 89
4.4.2 Úklid třídy – proměny organizačních postupů ve třídě učitelky Martiny ... 92
4.4.3 Účast v diskusi – proměny organizačních postupů ve výuce občanské výchovy učitele Honzy ... 97
4.4.4 Práce s časem – proměny organizačních postupů ve výuce občanské výchovy učitele Honzy ... 100

4.4.5 Vysuzování – proměny organizačních postupů ve výuce dějepisu učitelky Andy *103*
4.4.6 Závěr hodiny – proměny organizačních postupů ve výuce dějepisu učitelky Andy *106*
4.5 SOUHRNNÁ ZJIŠTĚNÍ VO3: POZNATKY Z IMPLEMENTACE STRATEGIÍ PRO VYBRANÉ OBLASTI SPRÁVY VE TŘÍDĚ **110**
4.5.1 Faktory ovlivňující funkčnost třídních rutin *112*
4.6 SHRNUTÍ A DISKUSE VÝSLEDKŮ **116**
ZÁVĚR **122**
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **124**
SEZNAM OBRÁZKŮ **131**
SEZNAM TABULEK **132**
SEZNAM ZKRATEK **133**
PŘÍLOHY **134**

Úvod

Práce se zaměřuje na **třídní management**, specificky na organizaci každodenních situací ve výuce, tedy na procesy, jakými je utvářeno učební prostředí, v němž žáci i učitelé tráví velkou část času. Tyto činnosti ovlivňují nejen samotný průběh vyučování, ale díky své četnosti působí také formativně, což se odráží i na celkovém klimatu třídy.

Toto téma a jeho zkoumání právě u začínajících učitelů považuji za **významné a aktuální** ze tří důvodů. V posledních letech se znepokojivě zvyšuje **počet začínajících učitelů, kteří opouštějí profesi** během prvních pěti let. V některých zemích, jako jsou USA, Izrael nebo Velká Británie, je to více než 30 %. V České republice nemáme jasná data, ale je možné, že je to ještě více (Hanušová a kol., 2017). Časté důvody jejich odchodu jsou oblasti vedení třídy – například udržování kázně, pozornosti, motivace žáků a podobně (Šimoník in Průcha, 2009). Umět hladce vést vyučovací hodinu je jednou z častých obav začínajících učitelů.

Druhým důvodem je, že řízení třídy má nepřehlédnutelný **vliv na vzdělávací výsledky žáků** (Wang, Hertel, Walberg in Marzano, 2003; Hattie, 2012) a také **na profesní jistotu učitelů** (Hepburn, Beamish, 2020). Bez dobré organizace procesů ve třídě je náročné vést výuku a zajistit podmínky pro učení.

Třetím důvodem je **potenciál naučitelnosti manažerským dovednostem, jejichž aplikace v praxi navíc může přinést relativně rychle i výsledky** (Emmer, Sanford, Clements a Martin in Marzano). Přesto se v přípravě budoucích učitelů této řemeslné složce – oblasti řízení třídy, nevěnuje příliš pozornosti. Začínající učitelé proto mají nejen nedostatek zkušeností, ale také nástrojů, které mohou použít k řešení vznikajících situací.

Cílem práce je přinést výzkumný pohled na **organizační postupy** jako jeden z klíčových aspektů třídního managementu, prostřednictvím kterého je možné porozumět i obecnějšímu pohledu na celou problematiku. Zkoumáním této řemeslné dovednostní složky, která je v přípravě učitelů často opomíjena, práce usiluje o identifikaci příležitostí, jak efektivně přispět k profesionalizaci začínajících učitelů.

Výzkumně se této oblasti česká pedagogika příliš nevěnuje. Aby bylo možné jí lépe porozumět, zvolila jsem **kvalitativní design**, konkrétně **akční výzkum s cílem zkoumat organizační postupy a jejich proměny u tří začínajících učitelů na druhém stupni ZŠ.**

Struktura práce reflektuje tento výzkumný rámec. V úvodní kapitole je představena problematika třídního managementu a jeho význam. Následuje teoretická část, která se věnuje konceptu třídního managementu, jeho přístupům a nástrojům. Empirická část pak prezentuje

výsledky akčního výzkumu a přináší **praktické doporučení** pro začínající učitele i vzdělávací instituce.

Práce poukazuje na to, že učitelé mají jedinečnou příležitost naučit žáky pracovat moudře se svým časem i potenciálem – a to nejen v akademické rovině, ale také v sociálních a mezilidských aspektech. Nemusí se přitom zvyšovat časová výuková dotace, stačí **zkvalitnit prostředí, průběh výuky a vzájemné interakce ve třídě**. Vzhledem k tomu, že žáci na základní škole stráví během devíti let více než 8200 hodin, považuji za klíčové, aby byl tento čas využit efektivně a smysluplně.

Jako pedagog a mentor, který již devět let doprovází začínající učitele v praxi, stále vnímám důležitost každodenních drobností, jež formují nejen schopnost soustředit se, respektovat hranice a dodržovat dohody, ale také připravují žáky na zodpovědné zacházení s časem a svými schopnostmi v budoucím životě. Třídní management v tomto hraje zásadní roli. Osobní zkušenosti z mé práce i výzkum v této oblasti mě motivovaly věnovat se tomuto tématu. Věřím, že disertační práce přispěje k hlubšímu pochopení třídního managementu a jeho vlivu na efektivitu výuky i profesní růst začínajících učitelů a stane se inspirací pro zlepšení jejich přípravy.

1 Třídní management

První kapitola definuje třídní management (TM) jako komplexní soubor aktivit, které mají podpořit efektivní výuku, příznivé klima ve třídě a profesní jistotu učitelů. TM zahrnuje specifické aktivity, jako je plánování, organizování, vedení a kontrola třídních procesů. Management je představen jako cesta k dosažení cílů, přičemž je částečně naučitelnou disciplínou a částečně uměním (Koontz & Weihrich, 1993; Vodáček & Vodáčková, 2013).

V podkapitole „Cesta k pojmu třídní management“ je termín zkoumán z hlediska jazykového i významového. Je zde vysvětleno, proč je v rámci práce používán právě tento český ekvivalent a ne spojení „řízení třídy“, které je také běžné (Cangelosi & Koldinský, 2009; Lukas, Lojdová, 2018; Řízení třídy 2020). Tento pojem navazuje na terminologii školního managementu a je v souladu s jazykovým i odborným kontextem (Vališová & Kasíková, 2011).

TM zahrnuje nejen řízení třídních procesů, ale také jejich strategické plánování a implementaci. Historicky se TM opírá o definice, které zdůrazňují roli učitele jako klíčového činitele při zajišťování podmínek pro efektivní učení. Například definice Kounina (1970) zdůrazňuje, že dobrý TM závisí na jednání učitele a jeho schopnosti zvyšovat zapojení žáků, minimalizovat kázeňské problémy a maximalizovat učební čas.

Podkapitola „Co je třídní management“ se zaměřuje na cíle a ideální výsledky TM. Podle Sternberga a Williamse (2009) má být cílem TM vytvoření prostředí, které podporuje maximální vzdělávací výsledky žáků. Roth (2015) popisuje TM jako nástroj, který propojuje vztahy, rutiny, postupy a výukové techniky, a umožňuje tak vznik spokojené a fungující třídy. TM přináší jasnost, předvídatelnost a efektivitu do výuky, zajišťuje dostatek času a prostoru pro učení a podporuje rozvoj žáků i učitelů v akademické i sociální rovině.

Podkapitola „Potenciál TM a jeho implementace“ zkoumá přínosy TM pro učitele i žáky. Kvalitní TM snižuje časové ztráty a zvyšuje míru zapojení žáků do výuky (Eichhorn, 2019). Výzkumy ukazují, že dobře zvládnutý TM přispívá ke zlepšení vzdělávacích výsledků žáků a profesní spokojenosti učitelů (Emmer & Sabornie, 2015). Důraz je kladen na proaktivní přístup, který předchází kázeňským problémům a zajišťuje efektivní využití času (Feldman, 2003).

Podkapitola „Začínající učitelé a TM“ se věnuje specifickým potřebám učitelů na počátku profesní dráhy. Začínající učitelé čelí řadě výzev, mezi nimiž dominuje udržení kázně, pozornosti a vedení třídy. První rok praxe bývá obzvláště náročný, přičemž profesní jistoty učitelé dosahují zhruba po pěti letech (Šimoník, 1994; Vítečková, 2018). Kapitola zdůrazňuje, že právě nedostatečná připravenost v oblasti TM je jedním z důvodů předčasného odchodu z profese, a vyzdvihuje potřebu cílené podpory.

Závěrečná část kapitoly je zaměřena na učitele procházející změnou v souvislost s realizací akčního výzkumu. Je zde uvedeno srovnání dvou modelů změny, konkrétně Cowie & Rudduck (1990) a Trojanová & Trojan (2016). Tyto modely poskytují teoretický rámec pro pochopení procesu implementace TM a změn v pedagogické praxi.

2 Organizační postupy a jejich proměny

Druhá kapitola se zaměřuje na organizační postupy jako základní součást třídního managementu a zkoumá jejich význam, implementaci a proměny v pedagogické praxi. Na základě inspirace některými autory z oblasti školního managementu (Bush, T., 2006; Ghasemy & Hussin, 2014) aplikuji princip souladu organizace třídy s posláním školy jako vzdělávací instituce a pedagogickými východisky učitelů. Tento přístup vychází z přesvědčení, že způsob, jakým jsou organizační procesy ve třídě nastaveny a prováděny, může mít nejen praktický, ale také formativní charakter. Vnímám organizační postupy nejen jako prostředek k zajištění efektivity výuky, ale také jako nástroj k naplňování hodnot, které chceme v třídním prostředí zpřítomňovat.

V podkapitole „Vymezení souvisejících pojmů“ se věnuji definování základních termínů spojených s organizačními postupy a to rozlišení pojmů: postup, procedura, návyk a rutina a dále velmi stručně rozdílu mezi pojmy rutina a rituál. Souhlasím s názorem Rotha (2015), že organizační postupy slouží jako klíčový rámec pro vytvoření předvídatelného prostředí, které podporuje učení. Současně se však organizační postupy nevztahují jen na technické aspekty, jako je správa času nebo materiálů, ale zahrnují i jemnější sociální procesy, které ovlivňují vztahy mezi žáky a učiteli. Z tohoto důvodu zdůrazňuji, že organizační postupy jsou nejen technickým, ale i hodnotovým ukazatelem, který reflektuje pedagogické cíle učitele.

Podkapitola „Význam a funkce třídních rutin“ se zaměřuje na roli rutin v každodenní praxi učitelů. Rutiny představuji jako stabilizační prvek, který přináší jasnost, jistotu a předvídatelnost do třídního prostředí (Kasíková, 2011). Správně zavedené rutiny umožňují nejen efektivnější využití času, ale také vytvářejí podmínky pro klidnější průběh výuky. Jak uvádí Emmer a Sabornie (2015), rutiny jsou klíčové zejména při prevenci kázeňských problémů, protože poskytují jasná očekávání, která pomáhají žákům orientovat se v každodenním chodu třídy.

V podkapitole „Kategorizace třídních rutin“ podrobněji rozebírám různé typy rutin podle jejich účelu a kontextu. Inspiruji se kategorizací Leinharta (1993), která rozlišuje rutiny podle jejich role ve vyučovacím procesu, například rutiny zaměřené na zahájení a ukončení hodiny, přechody mezi aktivitami či řešení nečekaných situací. Tato kategorizace mi umožňuje lépe postihnout, jak jednotlivé rutiny přispívají k hladkému chodu třídy a jak mohou být přizpůsobeny specifickým potřebám jednotlivých tříd.

V části „Zavádění třídních rutin“ se zaměřuji na proces implementace organizačních postupů do výuky. Zdůrazňuji, že zavádění rutin by mělo být smysluplné jak pro učitele, tak pro žáky. Jak uvádí Feldman (2003), zapojení žáků do vytváření rutin zvyšuje jejich motivaci k dodržování těchto postupů a podporuje jejich samostatnost. Proces zavádění rutin chápu jako oboustranný dialog, ve kterém učitel i žáci přispívají ke konečné podobě pravidel a postupů. Identifikuji však také výzvy, jako je odpor vůči změnám nebo nedostatečné pochopení smyslu rutin ze strany žáků.

Závěrečná podkapitola shrnuje vliv organizačních postupů na efektivitu výuky a klima třídy. Organizace třídy není jen nástrojem pro usnadnění každodenní práce, ale také prostředkem k posílení vztahů mezi žáky a učiteli a k podpoře pozitivního třídního prostředí (Eichhorn, 2019). Zároveň se v této kapitole opírám o příklady z praxe, které ilustrují, jak zavedení efektivních organizačních postupů může zlepšit vzdělávací výsledky a přispět k větší profesní jistotě učitelů.

3 Metodologie výzkumu

Součástí zacílení disertační práce je hledat v tématu třídního managementu (resp. v organizačních postupech) příležitosti, jak účinně přispět k **profesionalizaci začínajících učitelů**. Druhým významným akcentem teoretické části je win-win přístup. Stejné měřítko jsem se snažila uplatnit i v přístupu k metodologii. Usilovala jsem o to, aby **nejen téma, ale i forma výzkumu přispěli k profesionalizaci začínajících učitelů**, a hledala jsem příležitosti, jak i zde uplatnit **win-win přístup**. Pokud mají učitelé tento soulad a win-win přístup modelovat žákům, je potřeba, aby ho také sami zažívali.

V metodologické části představuji výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky. Zaměřuji se na vhodnost použití akčního výzkumu a jeho zasazení do konceptu disertační práce. Představuji harmonogram výzkumu, výzkumný soubor a způsob vstupu do terénu. Uvádím techniky sběru dat, přehled použitých metod a analýzu a metody zpracování dat. Pozornost věnuji také validitě, reliabilitě, limitům a etické rovině výzkumu.

Výzkumný problém, cíl a výzkumné otázky

Výzkumným problémem předložené disertační práce jsou organizační postupy využívané začínajícími učiteli na druhém stupni základních škol s cílem redukovat ztrátový čas, popř. ztrátu pozornosti žáků ve prospěch učebního času.

Cílem akčního výzkumu je **zkoumat organizační postupy a jejich proměny** u tří začínajících učitelů na druhém stupni ZŠ. Popíši, jaké strategie již učitelé úspěšně používali, v jakých oblastech viděli potřebu zlepšení a jaké strategie si pro to volili. Zejména se zaměřím na to, co jsme se na zkušenosti implementace nových strategií pro správu třídy naučili.
Kladu si následující výzkumné otázky:

První výzkumná otázka (VO1): Jakými způsoby učitelé předcházejí vzniku ztrátového času ve výuce?

Dílčí výzkumná otázka (DVO): Co označují, že se jim daří?

Dílčí výzkumná otázka (DVO): Co bylo vidět na videozáznamech výuky?

Druhá výzkumná otázka (VO2): Při jakých činnostech ve výuce začínající učitelé ztrácí čas / pozornost žáků?

DVO: Co označují, že se jim nedaří?

DVO: Co bylo vidět na videozáznamech výuky?

Třetí výzkumná otázka (VO3): Jakou zkušenost měli učitelé s vybranými organizačními strategiemi?

Hlavní výzkumnou otázkou je otázka třetí. První dvě mají prohloubit její porozumění.

Výzkumný design

Volba výzkumného designu se podřídila cíli, ve kterém mi jde o hlubší a komplexnější porozumění tématu, jež není příliš prozkoumáno ani terminologicky ukotveno. Rozhodla jsem se pro **kvalitativní výzkum**, který dovoluje flexibilitu při sběru a analýze dat, umožňuje zohledňovat kontext, který je pro třídní management zásadní, zpřístupňuje perspektivu účastníků, poskytuje možnost detailnějších popisů procesů změn a v neposlední řadě generuje teorie a hypotézy.

Jako metodu jsem proto **zvolila akční výzkum** (dále AV), který díky své cykličnosti nejen **zachycuje proměny v konkrétních časových sekvencích** po dobu určitého časového úseku, ale který může **k proměně také přispívat**. Zvolila jsem **participační akční výzkum** (zapojení praktiků a akademika) a **pro-aktivní akční výzkum**, kde zapojení praktici–učitelé nejdříve zkouší inovativní přístupy, od kterých očekávají zlepšení procesu výuky. Ty následně zkoumají a zjišťují jejich efektivitu nebo účelnost v procesu vzdělávání. Pokud k nim nedochází, je nutná opět další inovace (Nezvalová, 2003).

Podkapitola „Volba akčního výzkumu a jeho modelu“ vysvětluje, proč byl akční výzkum (AV) zvolen jako metodologický rámec disertační práce. AV umožňuje cyklický proces plánování, činnosti, pozorování a reflexe (Kemmis in McNiff, 1988), který podporuje aktivní zapojení praktiků do výzkumu. Tato metoda je vhodná pro propojení teorie a praxe, jak zdůraznil Kurt Lewin ve své myšlence, že „není nic praktičtějšího než dobře fungující teorie“. Díky participačnímu přístupu byli začínající učitelé zapojeni jako spoluvýzkumníci, což posílilo jejich motivaci a umožnilo praktické ověření nových strategií třídního managementu.

Tento výzkumný model podporoval oboustranný přínos: zapojeným učitelům poskytl nástroje k řešení konkrétních výukových problémů a přispěl k jejich profesnímu rozvoji, zatímco výzkumu umožnil podrobně sledovat procesy změn a efektivitu inovativních přístupů. AV tak přinesl prostor pro sdílení poznatků, které byly nejen teoreticky relevantní, ale také prakticky využitelné.

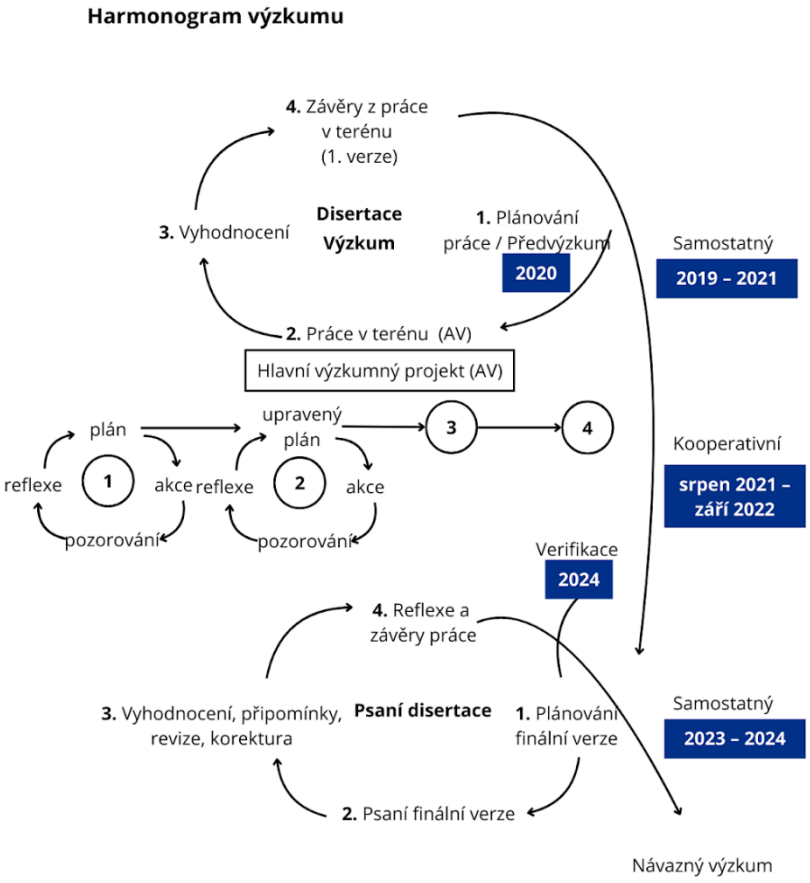
Pod volbu akčního výzkumu a jeho modelu jsem speciálně zařadila podkapitolu „Akční výzkum v disertaci“ a to proto, že akční výzkum (AV) jako součást disertační práce není v českém pedagogickém prostředí zatím příliš běžný. Zahraniční zkušenosti však ukazují, že jeho význam a využití stále rostou (Beaulieu, 2015; Watkins et al., 2023), zejména v kontextu vzdělávacího výzkumu. Důležitá jsou specifika této metodologie v rámci disertační práce, aby bylo možné zprostředkovat její přínosy a inspiraci pro širší využití.

Podkapitola se věnuje problémům, na které narážejí doktorandi při aplikaci AV v disertační práci, jako je například obtížnost udržení vědeckého standardu při participativním

charakteru výzkumu. Dále uvádím kritéria kvality, která AV v disertaci musí splňovat, jak je formulovali Zuber-Skerritt & Fletcher (2007). Součástí kapitoly je také konceptuální model disertační práce s akčním výzkumem (Zuber-Skerritt & Fletcher, 2007). Tento model ukazuje, jak lze propojit cykly AV s požadavky akademické práce a zajistit, aby výsledky byly přínosné jak pro teorii, tak pro praxi.

Harmonogram výzkumu a harmonogram sběru dat

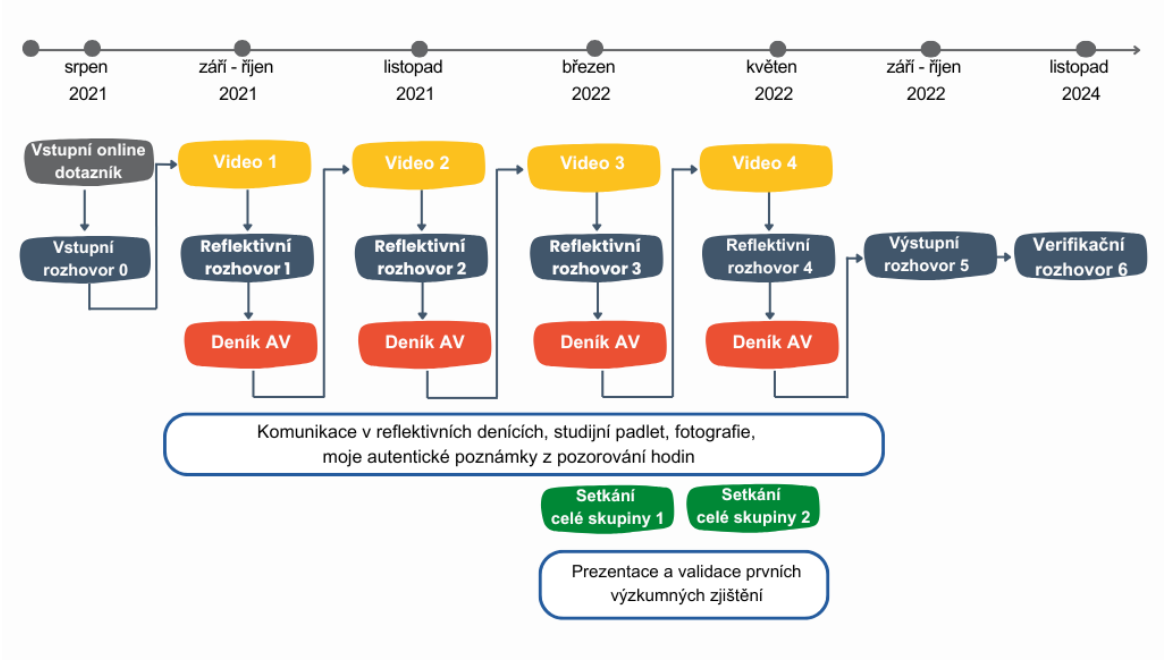
Výše uvedený konceptuální model jsem využila k znázornění celkového harmonogramu výzkumu.



Obrázek 5 Harmonogram výzkumu (disertační práce) na pozadí modelu Zuber-Skerritt & Fletcher, 2007, s. 421[1]

[1] V dizertační práci je Obrázek 5 umístěn na str. 53. Zdroj: Autorka

Následující schéma zachycuje **harmonogram sběru dat v jednotlivých cyklech AV,** který proběhl u každého ze tří učitelů:



Obrázek 6 Harmonogram sběru dat[2]

V podkapitole „Vstup do terénu" je popsáno, jak byli osloveni zapojení učitelé a jak jsem komunikovala s řediteli škol. Vše je podloženo originální dokumentací v přílohách.

Výzkumný soubor

Vzorek pro výzkum tvořili tři začínající učitelé druhého stupně základní školy z Královéhradeckého a Pardubického kraje, přičemž jsem se zaměřila na učitele mimo jejich první rok praxe, aby měli za sebou fázi „iniciace" do profese. Výběr byl účelový (Disman, 2021) a zahrnoval dvě ženy a jednoho muže, všichni s aprobací v jazycích, což umožnilo využití anglických zdrojů během výzkumu. Původní plán počítal se čtyřmi učiteli, avšak jeden účastník z časových důvodů spolupráci neuskutečnil. Podrobnosti o specifikách skupiny jsou uvedeny v tabulce 2 Výzkumný vzorek[3]. Z povahy náročnosti výzkumu je zřejmé, že nejde o reprezentativní vzorek, ale o učitele ochotné věnovat se profesnímu rozvoji nad rámec svých běžných povinností, což zohledňuji při analýze výsledků.

Techniky sběru kvalitativních dat

Ve výzkumu jsem nasbírala řadu rozmanitých druhů dat. Základní schéma, jak probíhal jejich sběr v jednotlivých cyklech AV, je znázorněno na obr. 6 Harmonogram sběru dat. Tento cyklus proběhl u každého učitele, celkem tedy třikrát.

[2] V dizertační práci je Obrázek 6 umístěn na str. 54. Zdroj: Autorka

[3] V dizertační práci je Tabulka 2 umístěna na str. 57.

Základní data od každého učitele tvoří celkem 7 rozhovorů (úvodní rozhovor ke spolupráci označuji jako nultý a v poslední části výzkumu je navíc 6. verifikační rozhovor), 4 videonahrávky výuky, 4 audionahrávky reflektivních rozhovorů po natáčení hodiny a deník akčního výzkumu s měsíčními záznamy.

Pro doplnění nad rámec těchto dat jsem měla ještě k dispozici: odpovědi na online dotazník zadaný před vstupem do výzkumu, 2 videozáznamy společného setkání celé skupiny v prostředí Zoom, průběžnou komunikaci v denících (otázky a odpovědi, komentáře), fotografie ze tříd a také svoje autentické poznámky ke každé výuce, kde jsem byla přítomna.

V jednotlivých podkapitolách jsou bližší informace specifikující sběr dat z rozhovorů, pozorování, videonahrávek a deníků akčního výzkumu.

Analýza kvalitativních dat

Analytická část výzkumného procesu byla rozdělena do tří fází, které reflektovaly postupnou práci s rozsáhlým množstvím dat typických pro akční výzkum (Watkins et al., 2023). První fáze probíhala průběžně během sběru dat a sloužila k orientaci v tématu. Zahrnovala pozorování výuky, rozhovory, deníkové záznamy, fotografickou dokumentaci i prohlížení žákovských výstupů. Tato fáze poskytla předběžné závěry, které byly sdíleny se zapojenými učiteli, aby podpořily jejich reflexi a vzájemnou diskusi. Práce v této fázi byla živelnější a zahrnovala práci s datovými balíčky pro každého učitele.

Druhá fáze byla systematická a zaměřená na hloubkovou analýzu dat jednoho učitele, přičemž byla použita otevřená kódovací metoda (Hendl, 2016). V této fázi byly jednotlivé datové segmenty detailně zkoumány, tříděny a kódovány, což vedlo k tvorbě nových kategorií reflektujících pozorované organizační oblasti. Bylo zjištěno, že původní seznam organizačních oblastí nebyl dostačující, což vyústilo ve vytvoření nové kategorizace, která byla dále zpřesňována a organizována do tří kategorií dle Leinhardta et al. (1987). Třetí fáze se zaměřila na analýzu dat od zbývajících dvou učitelů s využitím nové kategorizace. Tato fáze byla přesnější a cílenější, přičemž probíhala paralelně redukce dat, jejich vizualizace a formulace závěrů. Tento proces umožnil vytvořit finální přehled organizačních oblastí a identifikovat klíčové vzory napříč analyzovanými daty.

Pro posílení **validity** a **reliability** výzkumu byl realizován předvýzkum, dále byla využita triangulace dat, která zahrnovala porovnání různých zdrojů informací (např. videonahrávky, deníky, rozhovory). V neposlední řadě byla věnována pozornost **etickým aspektům** výzkumu, zejména zajištění informovaného souhlasu všech zúčastněných, ochrany osobních údajů a anonymizace záznamů. Výzkum byl veden s důrazem na respekt k účastníkům, otevřenost a důvěru mezi všemi zapojenými stranami.

V závěru byla diskutována **omezení výzkumu**, mezi něž patří velikost a specifikum výzkumného vzorku, časové omezení trvání výzkumu nebo chybějící česká terminologie.

4 Výsledky výzkumného šetření

Jedním z hlavních cílů třídního managementu je zajistit plynulý chod výuky, „*vytvořit a udržet uspořádané prostředí, ve kterém se studenti mohou zapojit do smysluplného akademického učení*“ (Evertson & Weinstein, 2006, s. 4) a nevznikají ztráty času kvůli organizačním záležitostem.

Ve výzkumu jsem se zaměřila na tři témata u tří začínajících učitelů druhého stupně: jakými postupy minimalizují ztráty času a udržují pozornost žáků, kde naopak k těmto ztrátám dochází, a nakonec jak se měnily organizační postupy v oblastech, na které se zaměřili a kde využívali strategie třídního managementu.

První podkapitola výsledků „Zajištění času a pozornosti: Fungující organizační postupy začínajících učitelů v rámci třídního managementu“ odpovídá na **VO1: Jakými způsoby učitelé předcházejí vzniku ztrátového času ve výuce?** a na DVO: Co označují, že se jim daří? a DVO: Co bylo vidět na videích?

Nejprve zde uvádím oblasti, které učitelé označovali ve vstupním rozhovoru jako ty, kde se jim daří. Poté popisuji, v **jakých oblastech** jsem zaznamenala úspěšně ošetřené organizační postupy na videozáznamech, a **ukázky postupů**, které byly ve výuce vidět. Na závěru uvádím **souhrnná zjištění**, která analýza první výzkumné otázky přinesla. V následující odstavcích shrnují podstatu kapitoly. V kapitole lze pak nalézt konkrétní příklady z oblastí, ve kterých se dařilo všem učitelům a u každého učitele je ještě podrobněji popsána jedna konkrétní úspěšná oblast.

Začínající učitelé ve třetím roce praxe již měli řadu organizačních oblastí, které zvládali, přestože se v těchto oblastech mezi sebou lišili. Učitelka Martina označila za úspěšné oblasti Začátky hodin, Získávání pozornosti, Odevzdávání práce a Odchod ze třídy. Učitelka Andy jich identifikovala pět: Začátky hodin, Přípravu organizačních postupů výuky, Práci s časem, Přechody mezi činnostmi a Prosbu o pomoc. Učitel Honza si vybral pouze Práci s časem, což odpovídalo jeho menší zkušenosti s výukou celé třídy. Některé úspěšné organizační oblasti však měli všichni učitelé společné. Jednalo se o Začátek hodiny, Zadávání instrukcí, Práci s časem, Monitorování průběhu, Účast v diskusi a Přípravu organizačních postupů výuky. Tyto oblasti vykazovaly největší míru shody, což bylo překvapivé vzhledem k individuálním rozdílům mezi učiteli.

Pozorování výuky ukázalo, že počet organizačních postupů, které učitelé intuitivně využívali, byl mnohem vyšší, než kolik sami uváděli při vstupních rozhovorech. Tento rozpor pramenil z toho, že učitelé často neměli tyto postupy plně zvědoměné. V některých případech chyběly určité metodické aspekty, které by zvýšily efektivitu těchto postupů.

Při sledování vývoje v jednotlivých oblastech se prostřednictvím akčního výzkumu ukázalo, že učitelé, kteří identifikovali účinnost svého organizačního postupu a plně si uvědomili jeho přínos, byli schopni v této oblasti rychle dosáhnout zlepšení a ochotně investovali další úsilí do jeho rozvoje. Oblasti, které učitelé již v úvodním rozhovoru označili jako silné stránky své práce, byly zároveň těmi, na nichž intenzivně pracovali během celého roku. Toto zjištění potvrzovalo zkušenosti mentorů, že klienti rádi vrhají svoji energii do oblastí, kde se jim již daří, a odsud postupně rozšiřují svou pevnou půdu pod nohama do dalších, méně úspěšných oblastí. Za významný zdroj zlepšování tedy vidím právě využití mentora, který díky přítomnosti ve výuce může učiteli pomoci popsat a zvědomit konkrétní silné stránky a fungující strategie.

Druhá podkapitola „Ztráta času a pozornosti: Organizační postupy začínajících učitelů vyžadující zlepšení“ odpovídá na na **VO2: Při jakých činnostech ve výuce začínající učitelé ztrácí čas/pozornost žáků?** a na DVO: Co označují, že se jim nedaří? a DVO: Co bylo vidět na videozáznamech výuky?

Nejprve, stejně jako u otázky první, jsou zde uvedeny oblasti, které učitelé označovali ve vstupním rozhovoru jako ty, kde se jim nedaří. Poté představuji, v **jakých oblastech** jsem zaznamenala **místa pro zlepšení** na videozáznamech, a popíši možné důsledky či jiné způsoby řešení. Na závěr jsou uvedeny **souhrnná zjištění** analýzy **druhé výzkumné otázky.** V rámci autoreferátu poskytnu pouze stručné shrnutí výsledků.

Začínající učitelé ve třetím roce praxe nevykazovali významné ztráty času ve výuce, což souviselo s výběrem vzorku, vysokou mírou reflexivity učitelů, jejich angažovaností a zaměřením na profesní rozvoj. Přesto bylo identifikováno několik organizačních oblastí, které vyžadovaly zlepšení. Učitelé označili jako problematické oblasti např. Zadávání instrukcí, Účast v diskusi, Přesměrování nebo získání pozornosti žáků, Diferenciaci při aktivitách, Přechody mezi činnostmi a Práci ve skupinách. Analýza videozáznamů dále ukázala, že u všech tří učitelů byla slabá místa zejména při Zadávání instrukcí a Odpovídání žáků na otázky učitele, což vedlo ke ztrátě pozornosti žáků. V reflexích učitelé uváděli, že problémy pramenily z nedostatečné přípravy instrukcí, opakování pokynů a nedůslednosti při vyžadování pozornosti. Řešení zahrnovala například zapojení žáků do opakování instrukcí, zajištění ticha při zadávání a jasné, písemné formulace pokynů.

Individuální příběhy učitelů ukázaly specifické výzvy, na kterých pracovali. Učitelka Andy se zaměřila na přesměrování pozornosti a hledala rovnováhu mezi povzbuzením žáků k diskusi a udržením ticha ve třídě. Učitelka Martina řešila organizaci zpětné vazby k testům, kde se ukázala potřeba aktivně zapojit žáky do procesu reflexe výsledků. Učitel Honza pracoval na včasné korekci nežádoucího chování a přechodu od reaktivního ke proaktivnímu přístupu. Výsledky ukazují, že začínající učitelé dokážou díky soustředěné práci a podpoře zlepšovat organizační postupy, přestože některé oblasti zůstávají výzvou.

Na závěr je třeba zdůraznit, že organizační oblasti, ve kterých učitelé čelili výzvám, nebyly pouze místy selhání, ale také významným prostorem pro rozvoj. Učitelé, kteří se na tyto oblasti cíleně zaměřili, dosáhli postupného zlepšení a nacházeli nová řešení. Tento proces potvrzuje, že práce na organizačních strategiích je kontinuální a vyžaduje kombinaci reflexe, experimentování a získávání zkušeností. Výsledky rovněž ukázaly, že klíčem ke zvládnutí třídního managementu není úplné odstranění problémů, ale spíše schopnost s nimi aktivně a vědomě pracovat a minimalizovat jejich dopad na efektivitu výuky.

První a druhá výzkumná otázka sloužili jako přípravné pro pochopení otázky třetí. Proto samostatná kapitola „Souhrnná zjištění VO1 a VO2: Shrnutí silných a slabých stránek organizačních postupů začínajících učitelů“ popisuje, co lze vyčíst z jejich komparace.

Analýza výsledků prvních dvou výzkumných otázek ukázala klíčové poznatky o silných a slabých stránkách organizačních postupů začínajících učitelů. Významným zjištěním bylo, že učitelé měli tendenci přesněji identifikovat oblasti, kde se jim nedaří, zatímco úspěšné strategie často zůstávaly nepojmenované. V průběhu výzkumu se ukázalo, že mentorský přístup pomáhá učitelům rozpoznat jejich silné stránky a účinně je rozvíjet. Tento proces posiloval jejich sebevědomí, motivaci a ochotu experimentovat s novými strategiemi. Pozorování také odhalilo, že jednotlivé organizační oblasti jsou vzájemně propojené – úspěch v jedné oblasti často snižoval potíže v jiných. Například srozumitelné instrukce eliminovaly nadbytečné dotazy, čímž se zvýšila efektivita výuky.

Dále bylo patrné, že efektivita organizačních postupů je kontextově závislá. Učitelé mohli v jedné oblasti vykazovat různé výsledky v závislosti na podmínkách, přičemž zvládnutí určité strategie vyžadovalo zkušenosti a flexibilitu. Výzkum také zdůraznil význam učitelova záměru při hodnocení efektivity. Například zdánlivě neefektivní rozhodnutí mohlo být smysluplné vzhledem k širšímu cíli, jako bylo monitorování práce žáků při rozdávání pracovních listů. Klíčové bylo rovněž sledování příčin problémů, nejen jejich projevů, například když dotazy žáků pramenily z náročnosti úkolu, nikoliv z nedostatečných instrukcí. Výsledky obou otázek akcentují, že úspěšný třídní management nelze hodnotit izolovaně, ale

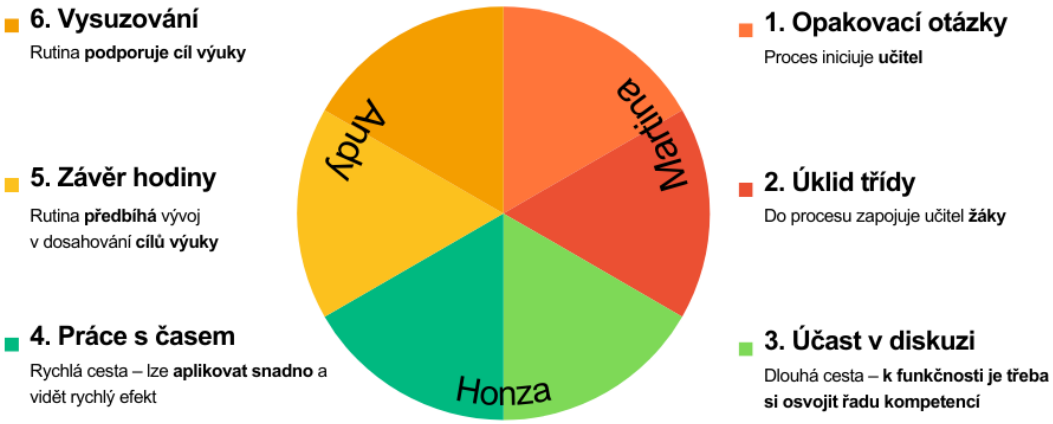
je třeba sledovat vývoj v čase a kontextu, stejně jako vědomé úsilí učitele o zlepšení svých strategií.

Závěrem lze říci, že analýza silných a slabých stránek organizačních postupů zdůrazňuje důležitost kontinuálního učení a zlepšování. Jak říká Janusz Korczak, „dobrému učiteli se může stát všechno, ale nemělo by se mu to stávat opakovaně." Význam organizačních postupů spočívá právě v jejich proměnách, na které se kapitola zaměřuje.

Třetí podkapitola „Příběhy proměn organizačních oblastí ve třídě" odpovídá na **VO3: Jakou zkušenost měli učitelé s vybranými organizačními strategiemi**. Souhrnná zjištění k této otázce proto tvořila epicentrum celého výzkumu.

Jak již vyplynulo z předchozích kapitol a jak je obvyklé v učitelské praxi, organizace výuky zahrnovala u každého učitele mnoho oblastí zároveň. Z tohoto množství jsem záměrně vybrala pouze **šest zástupných příběhů proměny organizačních oblastí – každý z nich představuje určitý aspekt nebo zkušenost**, které **společně skládají ucelený obraz**. Při výběru příkladů nebylo rozhodující, kolik pozornosti jsme jim věnovali nebo kde došlo k nejvýraznějším změnám. **Klíčovým kritériem** byla jejich schopnost **přispět k hlubšímu pochopení rozmanitosti zkušeností s implementací** konkrétních strategií třídního managementu.

V každém příběhu je také zaváděná strategie v jiné vzdálenosti od organizačního postupu k třídní rutině. Jednotlivé příběhy proměny proto budou zahrnovat i shrnutí, jak jejich zkoumání přispěla k objasnění vlivů působících na úspěšnost **utváření rutin** ve třídě. Od každého učitele jsem vybrala dva příklady proměn, které se vzájemně doplňují, neboť zachycují **konkrétní protiklad**, jak je možné vidět v celkovém grafickém přehledu.



Obrázek 7 Graf příběhů rutin[4]

[4] V dizertační práci je Obrázek 7 umístěn na str. 89. Zdroj: Autorka

V následujících podkapitolách jsou zachyceny jednotlivé příběhy proměny. Z hlediska kategorií rutin dle Leinhardta (Leinhardt et al., 1987) je zastoupena jedna pro **správu třídy** (Úklid třídy), čtyři rutiny pro **podporu vyučování a učení** (opakovací otázky, práce s časem, vysuzování a závěr hodiny) a jedna **komunikační rutina** (Účast v diskusi).

V každé podkapitole příběhu tvoří milníky proměny jednotlivé fáze akčního výzkumu. Zvlášť je popsána vstupní a výstupní situace. V závěru je detailnější souhrn toho, co konkrétně jsme se na tomto vybraném příběhu dozvěděli o podmínkách, za jakých se úspěšné rutiny utvářejí, či co jsme zjistili za faktory, které mají na funkčnost rutin vliv.

V podkapitole „Souhrnná zjištění VO3: Poznatky z implementace strategií pro vybrané oblasti správy ve třídě“ se nejprve zaměřuji na obecnější zjištění a poté na poznatky v oblasti zavádění rutin ve třídě, které jsou považovány za nejefektivnější způsob ošetření organizačních oblastí (Carty, 2010).

Výzkum odhalil několik klíčových zjištění, která přispívají k pochopení procesů vedoucích k úspěšnému zavádění těchto strategií, která pro účel autoreferátu shrnuji do stručných následujících bodů:

1. **Strategie jako prostředek, ne cíl**

   Strategie TM nejsou samy o sobě cílem, ale nástrojem k efektivnímu řízení třídy. Důraz na proměny organizačních oblastí místo pouhého zavádění strategií umožnil hlubší pochopení jejich smyslu a praktického využití.

2. **Seznam organizačních oblastí**

   Vytvořený seznam organizačních oblastí usnadňuje vědomé plánování a postupné zlepšování třídy. Tento seznam poskytuje strukturovaný přehled, jak lze strategie aplikovat napříč různými kategoriemi správy třídy. Zároveň ukázal vzájemnou provázanost těchto oblastí, kdy zlepšení jedné často pozitivně ovlivní další.

3. **Rozvoj organizačních dovedností**

   Systematická práce na TM vedla ke zlepšení organizačních schopností učitelů. Tento proces přispěl k větší profesní jistotě a uvolnil kapacitu pro experimentování s výukovými metodami. Rozvoj těchto dovedností je relativně rychlý a přináší okamžitý užitek.

4. **Význam akčního výzkumu**

   Akční výzkum poskytl reflexivní příležitosti (např. deníky, videonahrávky, skupinové diskuse), které pomohly učitelům adaptovat strategie na jejich konkrétní potřeby. Zároveň zdůraznil důležitost externí analýzy, neboť začínající učitelé často nedokážou sami rozpoznat klíčové oblasti pro zlepšení.

5. **Dlouhodobé využití strategií**

   Úspěšně zavedené strategie byly učiteli přenášeny do dalších tříd, předmětů a ročníků. Reflexe z dvouletého odstupu ukázaly, že implementované postupy se staly součástí jejich běžné praxe.

Jedním z výsledků zkoumání jsou také „Faktory ovlivňující funkčnost třídních rutin“, které podrobněji popisuji v další podkapitole.

Výzkum zaměřený na změny v organizačních postupech odhalil několik faktorů ovlivňujících vznik a efektivitu třídních rutin. Nejprve se na chvíli zastavím u zjištění vázaných na samotný smysl zavádění rutin a poté popíši jednotlivé faktory.

Hlavní funkce rutin spočívá v úspoře času pro akademické učení a zajištění interakcí s ostatními (Scarlett, 2015). Současně cílem celého TM je vytvořit podmínky, ve kterých mohou žáci dosahovat maximálních učebních výsledků (Sternberg, Williams, 2009).

Zvyšování vzdělávacích výsledků žáků nebylo v rámci realizovaného výzkumu předmětem zkoumání, a proto nemáme přímé důkazy o vlivu zavedených třídních rutin na jejich studijní úspěchy. Z příběhů je však zřejmé, že vznikající **rutiny postupně zvyšovaly aktivní zapojení žáků do výuky, jejich angažovanost, samostatnost a čas věnovaný učebním činnostem**. Zavedené rutiny podporující učení (Vysuzování, Opakovací otázky) nebo interakce (Účast v diskusi, Závěr hodiny) přímo podporovaly dosahování vzdělávacích cílů a u všech zúčastněných stran vytvářely pravidelné příležitosti pro rozvoj konkrétních kompetencí.

Výsledky výzkumu naznačují, že **opakované smysluplně plánované postupy** ve třídě **přispívají k pocitu stability a mistrovství jak u žáků, tak u učitelů**. Lester (2017) tvrdí, že rutiny umožňují zažívat pocit, že děláme správnou věc ve správnou chvíli. Nevíme, zda tento aspekt zažívali žáci, na které autor toto sdělení mířil, ale víme, že tento pocit zažívali učitelé – to je obzvláště důležité pro začínající učitele. Využíváním třídních rutin si mohou vytvořit první stabilní opory, které jim v počátcích pomohou budovat a posilovat profesní jistotu.

Tento pozitivní efekt však závisel na splnění určitých podmínek. Z výzkumu vyplynulo, že existuje několik klíčových faktorů ovlivňujících funkčnost a dlouhodobou udržitelnost třídních rutin. Následující seznam je zprávou o zjištěních a zároveň syntézou poznatků uvedených v teoretické části. Má za cíl posílit metodiku implementace třídních rutin do praxe nejen začínajících učitelů.

Opět uvádím pouze ve zkrácené podobě a v bodech:

1. Rutina musí být smysluplná, reagovat na aktuální potřeby a být pochopena učitelem i žáky.
2. Musí být jednoduchá a snadno osvojitelná.
3. Je nutné ji modelovat a důkladně natrénovat.
4. Důraz na kvalitu provedení během nácviku.
5. Časté používání rutiny je klíčové pro její upevnění.
6. Průběžné oceňování úspěchů a korigování nedostatků.
7. Reflexe funkčnosti a provedení rutiny v předem stanoveném čase.
8. Rutinu lze v reflektivním bodě upravit nebo ukončit.
9. Komplikace mohou odhalit potřebu jednodušší rutiny jako přípravy na náročnější postupy.
10. Průběžná obměna rutiny zabraňuje stereotypu.
11. Spolupráce se žáky na tvorbě rutin je přínosná, pokud je vhodně zvolená oblast.
12. Rutiny by neměly být prostředkem boje o moc, ale podpory pozitivního klimatu třídy.

První a dvanáctý bod lze vnímat jako pomyslný „sendvič smyslu“. Není náhodou, že právě nastavení mysli (mindset) je tím nejzásadnějším impakt faktorem funkčnosti třídního managementu (Marzano et al., 2003, s. 8). Rutiny slouží jako nástroj k zajištění plynulého chodu výuky a zároveň přispívají k tvorbě pozitivního a zdravého třídního klimatu. Jsou prostředkem, nikoli cílem. Aby však mohly rutiny tuto roli naplňovat, není možné zde svádět boj „kdo s koho“, je potřeba laskavé důslednosti, jak popsal Lester (Lester et al., 2017, s. 401): „*Efektivní třídní rutiny kombinují strukturu a spravedlnost s jasnými očekáváními v pečujícím a neohrožujícím prostředí.*“

5 Shrnutí a diskuse výsledků

„*Projekty akčního výzkumu jsou ze své podstaty především o vytváření podmínek pro vznik nových možností*“ (Phelpse a Graham in Watkins et al., 2023, s. 10).

Tato kapitola představuje, jaké podmínky byly prozkoumány a jaké možnosti tento konkrétní výzkum otevírá z pohledu širší perspektivy účelu práce.

Cílem předloženého akčního výzkumu bylo **zkoumat organizační postupy a jejich proměny** u tří začínajících učitelů na druhém stupni ZŠ. Součástí zacílení disertační práce bylo hledat, zda má téma třídního managementu, potažmo specificky vybrané zavádění třídních

rutin, potenciál účinně přispět **ke zlepšení kvality výuky a profesionalizaci začínajících učitelů** a jak konkrétně.

Akční výzkum potvrdil, že zavedení třídních rutin přispělo ke zkvalitnění organizace výuky a učitelům vytvořilo prostor pro experimentování s dalšími výukovými strategiemi. Konkrétně výzkum přinesl několik zásadních poznatků. Strategie samy o sobě nejsou cílem, ale prostředkem k transformaci organizačních oblastí, jejichž proměny přinášejí největší užitek. Analýza videí vedla k vytvoření nového seznamu organizačních oblastí kompatibilního s českým prostředím, který učitelům umožňuje plánovat a proaktivně zlepšovat jednotlivé oblasti správy třídy. Ukázalo se, že volba oblasti není klíčová, protože jakýkoli zásah ovlivňuje další aspekty třídního prostředí. Rozvoj organizačních dovedností, které učitelé trénovali během akčního výzkumu, přispěl k jejich profesní sebejistotě a schopnosti věnovat se dalším výukovým prvkům. Akční výzkum poskytl reflektivní příležitosti, nástroje a konkrétní postupy umožňující adaptaci strategií na potřeby konkrétních tříd a ukázal, že zavádění rutin je silně kontextově závislé a vyžaduje cílenou podporu, zejména v prvních letech praxe učitelů. Učitelé si úspěšné strategie přenášeli do dalších ročníků a aprobací, přičemž jejich dlouhodobé využívání potvrzují i zpětné rozhovory po dvou letech. **Výsledky výzkumu tak potvrzují význam cíleného rozvoje řemeslných dovedností učitelů jako rychle osvojitelné a efektivní součásti jejich profesního růstu.**

Z výsledků zkoumání také vyplývá, že tyto každodenní příležitosti mohou mít stejně jako na efektivitu vliv na klima ve třídě za předpokladu, že **součástí jejich implementace je i záměr učitele a způsob přizvání žáků k jejich realizaci**. Integrální částí by tedy mělo být i úsilí, aby žáci dělali dobré věci z dobrých důvodů. Ideálně by následování rutiny nemělo být na straně žáků pouze projevem poslušnosti, ale porozumění smyslu a významu. K tomuto ideálu nelze vždy dospět, ale je třeba k němu směřovat.

V závěrečné diskusi se zaměřuji na tři klíčová témata, u nichž tento výzkum přispěl k vytváření podmínek pro nové možnosti.

Za prvé chci diskutovat **potenciál třídních rutin v kontextu aktuálních vzdělávacích potřeb**. Současná doba je specifická velkým zrychlením a s tím souvisejícím množstvím podnětů, příležitostí a možností, ve kterých není snadné se zorientovat. Tento vliv působí jak na žáky, tak na učitele. Trendem posledních let v pedagogice bylo spíše „zpestřovat výuku“ a „překvapovat žáky“. Nečekané prvky zaujmou pozornost, ale nemůže jich být přespříliš, pak mají opačný efekt. Téma třídních rutin vidím jako možný stabilizační prvek výuky, a to jak pro žáky, tak pro učitele. Význam kreativity a objevování nepopírá, pouze vhodně doplňuje.

Reaguje tím na stoupající potřebu struktury, kterou zmiňují speciální pedagogové či psychologové.

S rozvojem všech odvětví lidského poznání také stoupají tlaky na proměny a navyšování vzdělávacích obsahů. Není možné však neustále navyšovat žákům čas strávený ve škole. Třídní rutiny ukazují cestu k efektivnějšímu a plnohodnotnějšímu využívání již existující časové dotace.

Návyky se také stávají společenským tématem. Knihy jako např. Síla zvyku Charlese Duhigga (Duhigg, 2013), Atomové návyky Jamese Cleara nebo starší knihy Stephena Coveyho stále vydávané v milionových nákladech např. Sedm návyků skutečně efektivních lidí (Covey & Lisa, 2014) jsou v posledních letech bestsellery. Z těchto tendencí lze predikovat, že zájem o téma v souvislosti se vzděláváním poroste.

Téma s sebou nese i svá rizika a limity. Jedním z nich je **neznalost třídních rutin** a tím i potenciálu, které téma ukrývá. V rámci domlouvání předvýzkumu a výzkumu, v komunikaci s řediteli, učiteli a okolím bylo zřejmé, že neznalost tématu je překážkou k jednoduchému přijetí. Objasnění bylo potřeba věnovat dostatek času.

Druhé riziko se skrývá v tématu samotném a možnosti **přistoupit k němu rigidně**. I když rutiny mohou podporovat stabilitu a efektivitu, je důležité, aby zůstaly dostatečně flexibilní a neomezovaly kreativitu a individuální přístup učitele. Toto riziko jsem se snažila ošetřit v podkapitole „Faktory ovlivňující funkčnost třídních rutin“ sepsáním dvanácti aspektů, které je pro jejich funkčnost třeba dodržet. Současně problematikou, na kterou jsem v rozsahu práce poukázala pouze okrajově a mohla by být také limitující, jsou heterogenní potřeby žáků. Při zavádění třídních rutin je třeba zohlednit různorodost jejich potřeb. Příliš striktní nebo uniformní přístup může některým žákům bránit v jejich rozvoji.

Druhým vybraným tématem jsou možnosti implementace třídního managementu do přípravy a prvních let praxe začínajících učitelů.

Realizace předloženého akčního výzkumu přispěla k získání informací a prohloubení porozumění tématu třídních rutin jako jednoho z aspektů TM. Takto koncipovaný akční výzkum posloužil jako vhodná sonda do potřeb a kontextů implementace, ale z hlediska systémového zavedení tématu TM není takový postup koncepční. Třídní management je silně kontextový a pro jeho plné osvojení je supervidovaná zkušenost přímo v praxi učitele velmi přínosná (Strough a Montague in Emmer & Sabornie, 2015). Z hlediska předávání informací je však individuální forma časově i finančně neúsporná. Vzdělávací část doporučuji nahradit hromadnou formou, což by mohlo zvýšit efektivitu následného supervizního nebo mentorského doprovázení učitelů na počátku jejich praxe.

Současní absolventi pociťují nedostatečnou připravenost na řešení kázeňských problémů. Pospíšil (2005) popisuje, jaké předměty v důsledku této potřeby byly do učitelské přípravy zařazeny v různých programech. Navrhuje ve svém příspěvku také vznik nového předmětu s názvem Příprava budoucích učitelů na řešení kázeňských problémů. Jako alternativu navrhuji, aby byl zařazen předmět Třídního managementu, zaměřený na proaktivní třídní management a to z následujícího důvodu: řešení kázně vede již k reakci na vzniklé situace, prevence v podobě předcházení vzniku nespolupracujícího chování považuji za významný předkrok. Navrhuji zaměřit se v přípravě učitelů na naučitelné – zvládání organizačních postupů může být vhodným vstupem. Sekundárním projevem nezvládnutého managementu je právě vznik nespolupracujícího chování. Pokud si učitel bude vědět rady s řízením chodu třídy, vznikne mu také prostor věnovat se závažnějším kázeňským potížím.

Důležitou podmínkou, aby tento předmět plnil svoji funkci, je nejen to, jaké tematické okruhy budou zařazeny, ale také způsob, jakým bude vyučován. Je důležité, aby o své výuce vysokoškolští pedagogové přemýšleli „*jako o nástroji, jenž tak či onak orientuje její aktéry (studenty učitelství) opět k výuce jako formě vzdělávání, kterou budou uplatňovat v budoucnosti*“ (Kasíková & Valenta, 2019, s. 50). Díky tomu mohou budoucí učitelé získat nový zásobník strategií, ne pouze zprostředkováním informací, ale reflektovaným prožitkem v rámci výuky.

Ze zahraniční literatury nemáme doklady, že by některý z programů zaměřených na TM byl efektivnější než jiný, ale „*jako efektivní byly vyhodnoceny pouze ty zkušenosti z praxe, které byly pečlivě supervidovány a úzce svázány s technikami získanými ve výukových kurzech*“ (Strough, Montague in Emmer & Sabornie, 2015, s. 455).

V českém prostředí je možné využít náslechů od uvádějícího učitele, interního nebo externího mentora. V případě, že by byl součástí obsahu předmětu TM i zácvik ve vedení akčního výzkumu, je možné toto aplikovat v prvních letech praxe v individuální i skupinové formě. Výhodou tématu TM je jeho mezioborovost, která umožňuje smysluplnou kolegiální podporu. Jedná se o počáteční investici, která má ale velký potenciál návratnosti. V prvních letech působení lze využít přirozené motivace začínajících učitelů dělat svoji práci co nejlépe. Toto období je možné považovat za takový „kouzelný první týden“ učitelů, neboť i zde platí, že je snazší se něco nového naučit, než se něco starého přeučit.

Třetím vybraným tématem k diskusi **je zhodnocení akčního výzkumu jako formy disertační práce.**

V českém prostředí není tento postup příliš obvyklý, v zahraničí v posledních letech stoupá počet univerzit, které ho nabízejí (Beaulieu, 2015; Watkins et al., 2023). Jedná se

zejména o doktorandy, kteří dále směřují více k aplikaci zkoumané problematiky v odborném terénu než k další vědecké dráze (Watkins, 2023). Výhodou tohoto postupu je, že jednak dochází u zapojených účastníků **k propojení někdy propastně oddělené teorie a praxe**, ale současně výzkumník neustále čelí rozporům mezi těmito rovinami, což ho vede k jejich aktivnímu zkoumání a přehodnocování.

Na základě dostupných zdrojů a zkušeností vnímám, že **tento typ disertační práce může být zvlášť hodnotný pro doktorandy v oboru pedagogiky, kteří se dále chtějí věnovat vzdělávání budoucích učitelů.**

Limitem je určitá živelnost procesu, díky které ho nelze přesně dopředu plánovat. Důsledkem je vysoká časová a organizační náročnost, možnost zapojit pouze malý vzorek aktérů a také nároky na dovednosti a zkušenosti výzkumníka. Jako jistý limit jsem vnímala i chybějící ukázky obdobných disertačních prací a nedostatek metodologických zdrojů. Cykličnost AV přinášela nároky na neustálé rozhodování a generovala velké množství dat, které bylo potřeba selektovat a redukovat.

Pro takový typ výzkumu bych považovala za velmi vhodné **zapojení týmu výzkumníků**, jako to např. realizovali v publikovaných akčních výzkumech univerzitní týmy (Greger et al., 2020; Šeďová et al., 2016). Velkou výhodou týmového zapojení je možná diskuse v rozhodovacích uzlech výzkumu a rozšíření náhledu na analyzovaná data. V neposlední řadě tým umožní důsledněji dodržovat míru zapojení jednotlivých výzkumníku do akce.

I přes tyto limity považuji kromě jiného na tomto metodologickém postupu za vzácné, že v dnešní době v obrovské záplavě výzkumných dat, údaje získané v akčním výzkumu má možnost „číst“ a interpretovat přímo učitel. Napomáhá mu to sledovat vědomě vývoj ve třídě, zvyšuje to jeho schopnost vést si o dění záznamy a díky tomu může rychleji a účinněji na základě získaných informací jednat. Tento postup ukazuje na význam učitelského výzkumu obecně. V interpretaci dat se navíc neztrácí jejich hodnoty a kontext, který je právě pro téma třídního managementu tak zásadní, neboť zde více než jinde platí, že „když dva dělají totéž, není to totéž“.

Závěr

V předložené disertační práci jsem nejprve zkoumala širší kontext a jednotlivá pojetí TM. Vytyčila jsem si koridor zaměřením na proaktivní třídní management a z hlediska distribuce moci na win-win třídní management. Na základě analýzy literatury jsem identifikovala **třídní rutiny** jako klíčové téma s vysokým impakt faktorem, neboť ovlivňují dva zásadní aspekty školní výuky: **plynulost výukového procesu a klima třídy**. Zvýšením plynulosti výuky dochází také k redukci ztrátového času.

Z dosavadních poznatků bylo známo, že třídní rutiny mohou podpořit předvídatelnost výuky a přispět k její stabilitě, avšak většina dostupných výzkumů se zaměřovala spíše na **vliv rutin na žáky než na profesní růst učitelů**. Zároveň i české zdroje ukazují, že zvládnutí třídního managementu je **pro začínající učitele často výzvou** i důvodem k opuštění profese (Krejčová, 2019; Hanušová et al., 2017). Přitom fungující organizace třídy je prevencí výskytu nežádoucího chování, kterého se začínající učitelé nejvíce obávají (Šimoník, 1994; Vítečková, 2018).

Empirická část práce ověřovala předpoklad, **zda zvládnutí třídních rutin může představovat efektivní vstupní bránu do širší problematiky TM**. Funkčnost tohoto postupu jsem nejprve ověřila v předvýzkumu. V hlavním výzkumu jsem pozorovala, jak současní začínající učitelé již organizují jednotlivé oblasti správy třídy a ve kterých pociťují obtíže, abych rozuměla lépe kontextu implementovaných strategií TM. Poté jsem podrobněji zkoumala proměny, které se odehrávaly ve vybraných oblastech v souvislosti se zaváděním konkrétních postupů. Téma třídních rutin představovalo příležitost prozkoumat, jaké změny může do praxe učitelů přinést **zaměření na tuto víceméně praktickou složku učitelské práce**. Domnívám se, že právě ta bývá v odborných diskusích často **opomíjena**, přestože **význam této složky pro efektivitu výuky je zásadní**.

Práce vytvořila základní rámec implementace třídních rutin v třídním managementu. Tento základ nabízí několik dalších možností, jak pokračovat v jejich zkoumání.

Následující krok by mohl zahrnovat **Design-Based Research (DBR)**, který by umožnil ověřování teorie v širším vzorku a otestování vytvořeného rámce na větší a rozmanitější skupině učitelů z různých typů škol (městské/venkovské, základní/střední školy). To by mohlo mj. přinést vylepšení implementačních strategií spočívající v iterativním vývoji a úpravách rámce na základě zpětné vazby od učitelů a výsledků výzkumu. DBR by také mohl zohlednit rozdíly mezi začínajícími a zkušenějšími učiteli, aby se zjistilo, jak různé úrovně praxe ovlivňují implementaci rutin.

Druhou možnou cestou by bylo navázat **intervenčním výzkumem**, který by zaměřil výzkum více na okamžitou praxi a dopady specifické intervence. Umožnil by např. vyzkoušení konkrétních způsobů zavádění třídních rutin u začínajících učitelů v kombinaci s mentoringem či supervizí. Bylo by možné změřit efekty vlivu intervence na organizaci třídy, vzdělávací výsledky žáků a profesní spokojenost učitelů. Dále by bylo užitečné zaměřit se na dlouhodobý dopad implementace rutin a zjistit, jaké změny nastávají v dalších letech učitelské praxe. Intervenční výzkum by mohl navázat na již vyzkoušené strategie pro jednotlivé oblasti a přinést data z reálného prostředí.

Disertační práce přispívá k **hlubšímu porozumění významu třídních rutin** a jejich potenciálu jako **nástroje profesionalizace učitelů a zkvalitnění výukového procesu**. Zároveň přináší konkrétní doporučení pro pedagogickou praxi a otevírá prostor pro další výzkumy zaměřené na kontextově citlivé zavádění strategií třídního managementu.

Propojením organizačních oblastí, třídních rutin, proaktivního přístupu a win-win pojetí TM chci poukázat na to, že je možné, aby **školní třída byla místem lidské důstojnosti pro žáky i pro učitele**. Tento cíl se utváří v každodenních interakcích, v kvalitě času, který společně ve škole trávíme, a v hodnotách, které se v těchto okamžicích zrcadlí. Domnívám se, že třídní management můžete tomuto cíli napomoci. Žákům nabízí příležitosti zapojit se do výuky smysluplněji a s větším porozuměním. Učitelům poskytuje možnosti najít si ucelený postup správy třídy v souladu s vlastními pedagogickými východisky a vstoupit do utváření kvalitního učebního prostředí jako aktivní (ideálně proaktivní) profesionál.

Seznam použité literatury

Adams, L. (n.d.). *Learning a new skill is easier said than done*. Gordon Training International. Retrieved November 27, 2024, from https://www.gordontraining.com/free-workplace-articles/learning-a-new-skill-is-easier-said-than-done/

Beaulieu, R. J. (2015). ACTION RESEARCH: TRENDS AND VARIATIONS. *The Canadian Journal of Action Research*, *14*(3), 29–39. https://doi.org/10.33524/cjar.v14i3.99

Behar-Horenstein, L. S., Isaac, C. A., Seabert, D. M., & Davis, C. A. (2006). *Classroom instruction and the loss of instructional time: A case study.* Education & Society, 24 (3), 83-99.

Bendl, S. (2001). *Kázeňské metody a prostředky II.* Česká škola. http://www.ceskaskola.cz/2001/08/stanislav-bendl-kazenske-metody.html

Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky* (Vyd. 1). ISV.

Bendl, S. (2005). *Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele* (Vyd. 1). Triton.

Bendl, S. (2011). *Školní kázeň v teorii a praxi: Učebnice pro studenty učitelství*. Triton.

Bianco, A. (2002). *One-minute discipline: Classroom management strategies that work* (1st ed). Jossey-Bass.

Birnie, B. F. (2014). *A teacher's guide to successful classroom management and differentiated instructions*. Rowman & Littlefield.

Bluestein, J. (2008). *The win-win classroom: A fresh and positive look at classroom management*. Corwin Press.

Bohn, C. M., Roehrig, A. D., & Pressley, M. (2004). The First Days of School in the Classrooms of Two More Effective and Four Less Effective Primary-Grades Teachers. *The Elementary School Journal*, *104*(4), 269–287. JSTOR.

Boog, B. W. M. (2003). The emancipatory character of action research, its history and the present state of the art. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *13*(6), 426–438. https://doi.org/10.1002/casp.748

Buchtová, T. (2020). *Kázeň a začínající učitel: Faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů* (1. vydání). Univerzita Palackého v Olomouci.

Burden, P. R. (2017). *Classroom management: Creating a successful k-12 learning community* (Sixth edition). Wiley.

Burkeman, O. (2022). *Čtyři tisíce týdnů: Time management pro smrtelníky.* Jan Melvil Publishing.

Bush, T. (2006). Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, *1*(2), n2.

Bystrzycká, A. (2012). Korczak člověk: *Filosofie výchovy Janusze Korczaka, lékaře, spisovatele, vychovatele, psychologa, sociologa, humanisty, filosofa, zastánce dětských práv.* Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Cangelosi, J. S., & Koldinský, M. (2009). *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Portál.

Carty, M. (2010). *Surviving and thriving: Making classroom management and organization work for you and your students*. Pembroke Publishers. https://www.deslibris.ca/ID/439219

Clear, J. (2020). *Atomové návyky: Jak si budovat dobré návyky a zbavovat se těch špatných* (A. Drobek, Přel.; Vydání první). Jan Melvil Publishing.

Coghlan, D. (2007). *Insider action research doctorates: Generating actionable knowledge.* Higher Education, 54(2), 293–306. https://doi.org/10.1007/s10734-005-5450-0

Cooper, J. M. (2011). *Classroom teaching skills* (9th ed). Wadsworth/Cengage Learning.

Covey, S. R. (1990). *The 7 Habits of Highly Effective People: Powerful Lessons in Personal Change*. Free Press.

Covey, S. R., & Lisa, A. (2014). *7 návyků skutečně efektivních lidí: Zásady osobního rozvoje, které změní váš život* (3., rozš. vyd). Management Press : FC Czech.

Cowie, H., & Rudduck, J. (1990). Learning from one another: *The challenge. Children helping children*, 235-255.

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.

Disman, M. (2021*). Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele* (Páté, nezměněné vydání). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Dobson, J. C. (1997). *Láska a kázeň ve výchově dětí*. Návrat domů.

Dreikurs, R., Grunwald, B. B., & Pepper, F. C. (1998). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques* (2nd ed). Accelerated Development ; Distribution office, Taylor & Francis.

Dubec, M. (2007). *Třídnické hodiny: Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy* (Vyd. 1). Projekt Odyssea.

Duhigg, C. (2013). *Síla zvyku: Proč děláme, co děláme, a jak to změnit* (1. vyd). BizBooks.

Dunn, R. (2009). *Dos and don'ts of behaviour management* (2nd ed). Continuum.

Durant, W. (2006). *The Story of Philosophy: The Lives and Opinions of the Greater Philosophers.* Pocket Books.

Eichhorn, C. (2019). *Učitel a práce se třídou*. Raabe.

Ellerbrock, C. R., Abbas, B., Dicicco, M., Denmon, J. M., Sabella, L., & Hart, J. (2015). Relationships: *The fundamental R in education.* Phi Delta Kappan, 96(8), 48–51. https://doi.org/10.1177/0031721715583963

Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2009). *Classroom management for middle and high school teachers* (8th ed). Pearson.

Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (Ed.). (2015). *Handbook of classroom management* (Second edition). Routledge, Taylor & Francis Group.

Enhancing Academic Performance Through Effective Classroom Management and Output Distribution. (2023). *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, *10*(3). https://doi.org/10.23918/ijsses.v10i3p424

Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu (2013). Česká asociace pedagogického výzkumu. Dostupné z: https://capv.cz/eticky-kodex-capv/?doing_wp_cron=1735477089.9157500267028808593750

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). *Classroom management for elementary teachers* (9th ed). Pearson.

Evertson, C. M., & Poole, I. R. (2008). Proactive Classroom Management. In T. Good, *21st Century Education: A Reference Handbook* (s. I-131-I–139). SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781412964012.n14

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. L. Erlbaum.

Feldman, S. (2003). *Are you using your time wisely?* Teaching Pre K-8, 2003, 35(8), 6.

Ghasemy, M., & Hussin, S. (2014). *Theories of educational management and leadership: A review.*

Gholam, A. (2019). *Visual Thinking Routines: Classroom Snapshots. Athens Journal of Education, 6(1), 53–76. https://doi.org/10.30958/aje.6-1-4*

Greger, D., Simonová, J., Chvál, M., & Straková, J. (2020). *Když výzkum mění praxi: Deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu*.

Hábl, J. (2020). *Na charakteru záleží: Je možné naučit dobru? ; Na charakteru záleží : problém učitelnosti dobra*. Pavel Mervart.

Hábl, J., Kaplanová, J., & kolektiv. (2024). *Edukace bez indoktrinace*. Pavel Mervart.

Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Ježek, S., & Uličná, K. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít?* Masaryk University Press.

Harper, J., & O'Brien, K. (2015). *Classroom routines for real learning: Daily management exercises that empower and engage students*. Pembroke.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.

Hepburn, L., & Beamish, W. (2020). Influences on proactive classroom management: Views of teachers in government secondary schools, Queensland. *Improving Schools*, *23*(1), 33–46. https://doi.org/10.1177/1365480219886148

Hopkins, D. (2014). *A teacher's guide to classroom research* (5. ed). Open University Press.

Hošpesová, A. (2012). *Kvalitativní a akční výzkum* (první - NEPRODEJNÁ PUBLIKACE). Gaudeamus.

Chudý, Š., & Neumeister, P. (2014). *Začínajúci učiteľ a zvládanie disciplíny v kontexte 2. Stupňa základnej školy*. Paido.

Janík, T. (2003, Brno). *Akční výzkum pro učitele, Příručka pro teorii a praxi*. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra pedagogiky.

Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje* (Vyd. 1). Gaudeamus.

Kardamis, L. (2024). Classroom Management Ideas That Work. *Teach 4 The Heart*. https://teach4theheart.com/blog/

Kasíková, H. (2007). *Třídní management*. In A. Vališová & H. Kasíková, Pedagogika pro učitele (s. 241–248). Praha: Grada.

Kasíková, H., & Valenta, J. (2019). Teachers of Future Teachers and Their Conception of Teaching. *Lifelong Learning*, *9*(3), 43–65. https://doi.org/10.11118/lifele20190903043

Koontz. H., Weihrich, H. (1993) *Management*. Victoria Publishing, Praha.

Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován* (3. vyd). Spirála.

Korczak, J. (2012). *Jak milovat dítě: Internát a Domov sirotků : vybrané kapitoly z díla polského lékaře a vychovatele Janusze Korczaka*. MAKE*detail.

Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Krejčová, Martina, 2019. *Příčiny odchodu začínajících učitelů z profese* [online]. 2019. B.m.: Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné z: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/189680/

Lally, P., Van Jaarsveld, C. H. M., Potts, H. W. W., & Wardle, J. (2010). How are habits formed: Modelling habit formation in the real world. *European Journal of Social Psychology*, *40*(6), 998–1009. https://doi.org/10.1002/ejsp.674

Lantieri, L., & Patti, J. (1996). Waging Peace In Our Schools. *The Journal of Negro Education*, *65*(3), 356. https://doi.org/10.2307/2967351

Leinhardt, G., Weidman, C., & Hammond, K. M. (1987). Introduction and Integration of Classroom Routines by Expert Teachers. *Curriculum Inquiry*, *17*(2), 135–176. https://doi.org/10.1080/03626784.1987.11075284

Lemov, D. (2015). *Teach like a champion 2.0: 62 techniques that put students on the path to college* (Second edition). Jossey-Bass.

Lemov, D. (2021). *Teach like a champion 3.0: 63 techniques that put students on the path to college* (Third edition). Jossey-Bass, a Wiley imprint.

Lester, R. R., Allanson, P. B., & Notar, C. E. (2017). Routines are the foundation of classroom management. *Education*, *137*(4), 398+. Gale Academic OneFile.

Linsin, M. (2009, červen 3). The Not-So-Secret To Effective Classroom Management. *Smart Classroom Management*. https://cdnsm5-ss9.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_783167/File/Teaching%20and%20Learning/Mentor%20Program/The%20Not-So-Secret%20To%20Effective%20Classroom%20Management.pdf

Logan, D.; King, J. P. a Fisher-Wright, H. *Zrození kmenového vůdce*. Praha: Synergie, c2014. ISBN 978-80-7370-252-6.

Lukas, J., & Lojdová, K. (2018). *Pedagogika*. *68*(2), 155–172.

Malmgren, K. W., Trezek, B. J., & Paul, P. V. (2005). Models of Classroom Management as Applied to the Secondary Classroom. *The Clearing House*, *79*(1), 36–39. JSTOR.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Masters, J. (1995) *'The History of Action Research' in I. Hughes (ed) Action Research Electronic Reader, The University of Sydney*, on-line http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm

McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3rd ed). Routledge.

Mertin, V. (2013). Management třídy. In *Nástrahy dnešnej doby v kontexte školskej triedy* (prvé, s. 12). Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o. https://komposyt.sk/pre-odbornikov/ziak-so-svvp/preview-file/praca-s-triedou-948.pdf

Mertin, V. (2021). Management třídy. *Učitelský měsíčník*, *2*.

Nezvalová, D. (2003). *Akční výzkum ve škole*. *53*(3), 300–208.

O'Brien, R. (b.r.). *Um exame da abordagem metodológica da pesquisa ação [An Overview of the Methodological Approach of Action Research]*. http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html (Accessed 20/1/2002)

Píšová, M. (1999). *Novice teacher = Začínající učitel*. Univerzita Pardubice.

Pospíšil, R. (2005). *Kázeňské problémy a příprava studentů na jejich řešení.* ČAPV, 236–239.

Pozitivní podpora chování (PBIS). (2024). *SOFA*. https://www.societyforall.cz/pbis

Prieto, L. P., Villagrá-Sobrino, S., Jorrín-Abellán, I. M., Martínez-Monés, A., & Dimitriadis, Y. (2011). Recurrent routines: Analyzing and supporting orchestration in technology-enhanced primary classrooms. *Computers & Education*, *57*(1), 1214–1227. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.001

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.

Reason, P., & Bradbury, H. (Ed.). (2008). *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed). SAGE Publications.

Roberts, M. (2017). *Hacking classroom management: 10 strategies to help you become the type of teacher they make movies about*. Times 10 Publications.

Roth, J. (2015). *Classroom management for successful instruction*. Shell Education.

Řízení třídy: *Studenti učitelství a jejich provázející učitelé* (with Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Škarková, L., Kohoutek, T., Květon, P., & Ježek, S.). (2020). Masaryk University Press.

Scarlett, W. G. (Ed.). (2015). *The Sage encyclopedia of classroom management.* SAGE Publications, Inc.

Scrivener, J., & Thornbury, S. (2012). *Classroom management techniques.* Cambridge University Press.

Shepherd, T. L., & Linn, D. (2015). *Behavior and classroom management in the multicultural classroom: Proactive, active, and reactive strategies*. SAGE.

Skácelová, L. (2012). *Metodika vedení třídnických hodin*. Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie 1. LF a VFN v Praze. https://www.adiktologie.cz/file/367/imprim-metodika-th-via-02.pdf

Smith, D., Fisher, D., & Frey, N. (2015). *Better than carrots or sticks: Restorative practices for positive classroom management*. ASCD.

Sternberg, R. a W. Williams. *Educational Psychology.* 2. vyd. Allyn and Bacon, 2009.

Šeďová, K., & Švaříček, R. (2013). *Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu.* Pedagogická orientace, *23*(4), 478–510. https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-478

Šeďová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování* (Vydání první). Masarykova univerzita.

Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel.* Brno: Masarykova univerzita.

Švaříček, R. (2022, podzim). *Využití akčního výzkumu v pedagogocikých vědách* [Seminář pro doktorandy, ČAPV, MUNI]. https://youtube.com/watch?v=9eJSXU6JMCY&si=HRUSKLMBh1MBZvqr

Švec, J., Jeřábková, S., & Kolář, M. (2007). *Jak zlepšit vztahy v naší třídě: Kurz osobností [i.e. osobnostní] a sociální výchovy pro žáky 2. stupně ZŠ* (Vyd. 1). Projekt Odyssea.

Trojan, V., Trojanová, I., & Trunda, Jiří. (2016). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Vairamidou, A., & Stravakou, P. (2019). *Classroom Management in Primary and Secondary Education Literature Review. JOURNAL OF EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT*, *8*(2). https://doi.org/10.15640/jehd.v8n2a7

Veber, J. (Ed.). (2002). *Management: Základy, prosperita, globalizace* (Vyd. 1, (2. dotisk)). Management Press.

Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: Jeho potřeby a uvádění do praxe.* Paido.

Vodáček, L., & Vodáčková, O. (2013). *Moderní management v teorii a praxi* (3., rozš. vyd). Management Press.

Watkins, K. E. (with Gilbertson, E., & Nicolaides, A.). (2023). *The Action Research Dissertation: Learning from Leading Change* (1st ed). Myers Education Press.

Wiliam, D., & Leahy, Siobhán. (2016). *Zavádění formativního hodnocení: Praktické techniky pro základní a střední školy* (První vydání). Ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, z.s.

Wong, H. K., & Wong, R. T. (1998). *The first days of school: How to be an effective teacher* (2nd ed.). Harry K. Wong Publications.

Wong, H., Wong, R., Rogers, K., & Brooks, A. (2012). Managing Your Classroom for Success. *Science and Children*, *49*(9), 60–64. JSTOR.

Zeni, J. (1998). A guide to ethical issues and action research [1]. *Educational Action Research*, *6*(1), 9–19. https://doi.org/10.1080/09650799800200053

Zuber-Skerritt, O., & Fletcher, M. (2007). The quality of an action research thesis in the social sciences. *Quality Assurance in Education*, *15*(4), 413–436. https://doi.org/10.1108/09684880710829983

Publikační činnost

Kapitoly v knihách a monografiích

Pospíšilová B. (2022). Třídní management jako příležitost pro rozvoj charakteru. In J. Hábl (Ed.), *Morální charakter jako pedagogický problém* (s. 117-133). Gaudeamus.

Pospíšilová, B., & Kaplanová J. (2024). Učitel na houpačce indoktrinace. In J. Hábl & J. Kaplanová (Eds.), *Edukace bez indoktrinace* (s. 63–82). Pavel Mervart.

Pospíšilová, B. (2024). Učitelé učitelů na fakultách a v dalším vzdělávání aneb Živé mosty mezi teorií a praxí. In H. Kasíková & J. Valenta (Eds.), *Učitelé učitelů: profesní dráhy a pojetí výuky* (s. 204-236). Karolinum.

Metodika - ÚCTA K ŽIVOTU - základ pro demokratickou kulturu

Byla jsem jedním ze tří odborných garantů projektu, ve kterém vznikl soubor 48 metodik pro všechny stupně ZŠ, SŠ a SOU. Střešní myšlenkou projektu byla Společnost, která má budoucnost. "Takový bude příští věk, jak budou vychováni jeho příští občané", říká Komenský ve své Obecné poradě o nápravě věcí lidských. Projekt byl financován z grantu OP VVV v rámci Výzvy č. 02_16_032 pro Budování kapacit pro rozvoj škol II v prioritní ose 3 OP pod číslem CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_032/0008255.
Projekt je akreditováván MŠMT: https://databaze.opvvv.msmt.cz/…975. Soubor metodik je k nalezení zde: https://eu.uctakzivotu.cz/.

Příspěvky na konferencích

Pospíšilová, B., & Kaplanová J. (2023, 20. dubna). *Rizika indoktrinace ve výchovném pojetí učitele.* Edukace bez indoktrinace. Hradec Králové, Česká republika.

Pospíšilová, B., & Bystrzycká A. (2023, 9. září). *How can an educator support a child in preparing for challenging life situations?*. What Happens to Children in Wartime?. Geneva, Switzerland.

Vyžádané přednášky

Pospíšilová, B. (2023, 25. května). *Vyjasňujeme si kritéria úspěchu ke zkoušce.* Výlet do dobré praxe. Praha, Česká republika

Odborný životopis uchazečky

AKTUÁLNÍ ZAMĚSTNÁNÍ

Období: 2017–současnost
Univerzita Hradec Králové, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie
Pracovní pozice: odborný asistent

Období: 2016–současnost
JOB – spolek pro inovace ve vzdělávání, Čapkova 803, Týniště nad Orlicí
Pracovní pozice: lektor, mentor, pedagogický konzultant, koordinátor kurzů

Období: 2017–současnost
OSVČ: lektor, mentor, konzultant

PRACOVNÍ ZKUŠENOSTI

Období: 2000-2001
ZŠ Strž Dvůr Králové nad Labem
Pracovní pozice: učitelka anglické konverzace na 2. stupni

Období: 2001-2005, 2008-2009, 2020-2021
Mateřská a rodičovská dovolená

Období: 2004-2014
ZŠ Sion J. A. Komenského, Na Kotli 1201, Hradec Králové
Pracovní pozice: učitelka na 1. i 2. stupni, třídní učitelka

Období: 2013-2016
Střední škola Sion High School, Na Kotli 1201, Hradec Králové
Pracovní pozice: učitelka pedagogiky, psychologie a vedoucí pedagogické praxe, třídní učitelka

Období: 2016
Řád svatého Huberta se sídlem na Kuksu, Kuks
Pracovní pozice: lektor, metodik, pedagogický konzultant

Období: 2016-2017
Muzeum východních Čech v Hradci Králové, Eliščino nábřeží 465, Hradec Králové
Pracovní pozice: pedagogický konzultant pro přípravu přírodovědné expozice

Období: 2017-2020
Česká filharmonie, Alšovo nábřeží 12, Praha 1
Pracovní pozice: pedagogický konzultant – edukační oddělení ČF, projektový koordinátor a konzultant pro projekt Hudba do škol

Období: 2018-2020
Křesťanská akademie mladých, z.s. Emila Pajurka 142 739 11 Frýdlant nad Ostravicí
Pracovní pozice: Externí metodik v rámci evropského projektu OP VVV.

ŘEŠENÉ PROJEKTY

Období: 2018-2021
- Growth Mindset: Podpora růstového myšlení prostřednictvím formativního hodnocení CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_032/0008263 - lektor, mentor

- Zkvalitňování vzdělávání budoucích učitelů na PdF UHK, CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006939 - lektor, mentor
- EU projekt OP VVV "Úcta k Životu - základ pro demokratickou kulturu", číslo projektu: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_032/0008255 – externí metodický konzultant

VZDĚLÁNÍ

1993-1997 Střední soukromá škola podnikatelská, obor cestovní ruch
1995-1996 (zimní semestr) Willamet High School, Eugene, Oregon, USA
1997-2000 Teologický seminář, obor pastorační péče (pro nemoc nedokončen poslední semestr)
2008-2013 Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy a speciální pedagogika
2019–současnost UK Praha, Filozofická fakulta, doktorské studium, obor pedagogika

ABSOLVOVANÉ ZAHRANIČNÍ STÁŽE

- Týdenní stáž na základní americké škole na základně NATO v Avianu, Itálie (2007)
- Týdenní stáž na základní škole v Basingstoke, Velká Británie (zaměřeno na děti s SPU), (2010)
- Desetidenní stáž: Multikulturní seminář, Levinsky International College, Tel Aviv (Izrael), (2014)
- National Conference in Early Childhood Education, Levinsky College of Education, Tel Aviv (Izrael), (2015)
- Týdenní stáž na základních školách sítě AHF v Německu, (2015)
- 9th International Korczak Conference, Tel Aviv (2019)
- Týdenní stáž na základních a středních školách, Passau, Německo (2019)