



Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie¹

JOSEF LUKAS, KATEŘINA LOJDOVÁ

Abstrakt: Přehledová studie se zabývá systematizací poznatků ke konceptu řízení třídy (*classroom management*). Řízení třídy představuje jako komplexní fenomén vytváření podmínek pro vyučování a učení, facilitaci procesu učení a hodnocení jeho průběhu a výsledků. Rozmanité zahraniční i domácí teoretické a výzkumné poznatky k této problematice strukturuje do tří obecných dichotomií. První z nich jsou základní přístupy k řízení třídy, které lze označit za behavioristické či humanistické. Druhou dichotomií tvoří oblasti řízení třídy, kterými jsou management chování (*behavioral management*) a management výuky (*instructional management*). Třetí dichotomie zahrnuje konkrétnější strategie řízení třídy, které jsou popsány skrze proaktivní a reaktivní přístupy učitele.

Klíčová slova: management třídy, řízení třídy, kázeň, klima školní třídy, učitel, výuková interakce, vztah učitele a žáků, žáci.

ÚVOD

V předkládané přehledové studii se věnujeme konceptu *classroom managementu* (dále CM), pro který se v českém kontextu nejčastěji užívá termín *řízení třídy*. Jak se ovšem ukazuje, tento překlad termínu CM může být poněkud zavádějící, mimo jiné z toho důvodu, že v české odborné pedagogicko-psychologické literatuře není vymezení konceptu řízení třídy věnována příliš velká pozornost. Poněkud přesnějším se zdá být překlad (výklad pojmu) Mareše a Gavory (1999), kteří v souvislosti s CM zmiňují jednak *řízení vyučovacího procesu*, jednak *soubor pravidel pro efektivní řízení*

výuky. V textu však budeme používat zavedenější a pro nás zastřešující pojem řízení třídy. Tradičně se česká věda zaměřuje na související koncepty: autoritu, autoritativnost, kázeň, klima školní třídy, komunikaci a interakci ve školní třídě a nověji moc ve školní třídě (např. Vališová, 1998; Vališová & Kasíková, 2007; Čáp & Mareš, 2001; Gavora, 2005; Šedová, Švaříček & Šalamounová, 2012; Vlčková et al., 2015). V učebnicových textech je u nás dostupná například kapitola Kasíkové (2007) s názvem *Třídní management*. Monografii věnovanou řízení třídy je český překlad Cangelosiho publikace *Classroom Management Strategies* pod názvem *Strategie*

¹ Tento článek byl podpořen z projektu Grantové agentury České republiky *Strategie řízení třídy u studentů učitelství a zkušených učitelů (jejich cvičných učitelů) na druhém stupni základní školy* (GA16-02177S). Autoři děkují za poskytnutou podporu.



řízení třídy (Cangelosi, 2000). Vzhledem k „practicistnímu“ charakteru se publikace stala oblíbenou především u studentů a učitelů, akademický diskurs však výrazněji neovlivnila. Koncept řízení třídy má však dle našeho názoru silný teoretický i praktický potenciál, pokud se ovšem při jeho vymezení obrátíme na primární zahraniční zdroje, zejména angloamerické. V této práci se tedy mimo jiné pokusíme o obsáhlejší vymezení pojmu (konceptu) řízení třídy pro potřeby dalšího empirického zkoumání v českém kontextu, přičemž výchozím předpokladem je, že řízení třídy nepředstavuje dílčí činnost učitele, nýbrž je komplexní interdisciplinární determinantou edukačního procesu.

1. ŘÍZENÍ TŘÍDY VE VÝVOJI A V SOUVISLOSTECH

Při vymezování pojmu řízení třídy se v zahraniční literatuře setkáme s mnoha pojetími, která by mohla být v zásadě rozdělena na užší (tradiční) a širší, v současnosti převládající. Užší pojetí ilustruje například přístup k řízení třídy, který vychází z „jednoduchého“ principu – totiž že řízení třídy zahrnuje veškeré kroky učitelů, které podporují pořádek a efektivní využívání času ve vyučovacích hodinách (srov. Wubbels, 2011). Také autorky Evertsonová a Weinsteinová zmiňují v úvodu k *Handbook of Classroom Management* (Evertson & Weinstein, 2006) dřívější pojetí řízení třídy, kdy jde hlavně o projev „kontroly“ žáků a studentů ze strany učitele. V angloamerickém kontextu populární koncept řízení třídy se namísto úzkého zaměření

na kázeň orientuje na utváření podmínek pro pozitivní chování žáků a jejich školní úspěšnost (Jones & Jones, 1986). Jeden ze zakladatelů moderní teorie řízení třídy Kounin (1970) klade důraz na propojení kázně a procesu výuky. I v současném pojetí zahrnuje řízení třídy tyto dvě dimenze, pro které v českém kontextu volíme termíny *management chování* a *management výuky* (viz kap. 2.2). Koncept řízení třídy je nutné vnímat jako interdisciplinární, kdy zahrnuje zejména pedagogické, didaktické, psychologické a sociálně-psychologické charakteristiky edukačního procesu. Lze tak čerpat z bohaté teorie behaviorismu, humanismu, pedagogického konstruktivismu, didaktické transformace obsahu apod. Tyto směry tvoří východiska našeho textu, vzhledem k jeho cíli a rozsahu jsou však níže pojednány pouze rámcově.

Současný převládající přístup k řízení třídy je tedy zaměřen na jeho široké pojmání z různorodých perspektiv, které posunují vnímání řízení třídy od kontrolních aktivit učitele k vytváření fyzických a sociálních podmínek ve školní třídě, které podporují proces učení u žáků (Christofferson, Sullivan & Bradley, 2015). V souvislosti s širším chápáním pojmu řízení třídy je také třeba zmínit orientaci učitelova působení, které nezahrnuje jen vzdělávání žáků. Řízení třídy představuje kombinaci procesů a přístupů, které učitel používá k podpoře a udržování prostředí (*environment*) třídy (Romi, Lewis & Roache, 2013). Z hlediska našeho pohledu na řízení třídy je slovo *environment* podstatné – v řízení třídy nejde čistě o přímé působení na žáky, ale také o nastavení adekvátního



vstřícného prostředí, podporujícího žáky či studenty v procesu učení. Zdůrazňujeme proto také nepřímé výchovné působení jako součást řízení třídy (srov. Pelikán, 1995).

Jednou z úvodních poznámek by také mělo být, že v současnosti se realita vzdělávání žáků mění i ve smyslu narůstající diverzity tříd – koncept inkluze a akceptované různorodosti ve složení tříd nelze opomíjet (srov. např. Tartwijk et al., 2009; Lazarová et al., 2015). I z hlediska této proměny tříd narůstá potřeba diferencovaného řízení třídy. Ta stojí mimo jiné na skutečnosti, že učitel rozumí odlišnostem u žáků a dokáže s nimi pracovat, přizpůsobuje obsah, proces a produkt žákově připravenosti, zájmu a učebnímu profilu a usiluje o maximální růst a individuální úspěch žáků (Kasiková & Straková, 2011). Z hlediska rozmanitosti cílů řízení třídy můžeme navázat na Taubera (2007), který se – v rámci americké tradice – snaží zasadit roli učitele do kontextu vývoje demokratické společnosti, kdy je i žák či student vnímán jako občan. Řízení třídy tedy nesměřuje jen do mikrosociální roviny školní třídy, ale i do makrosociální roviny, kde chápe žáka jako občana společnosti a připravuje jej na tuto roli.

2. ŘÍZENÍ TŘÍDY V DICHOTOMICKÝCH POJETÍCH

Pro shrnutí různých přístupů k řízení třídy jsme vytvořili tři dichotomická pojetí, která vycházejí především z bohaté zahraniční odborné literatury (a poněkud méně ze zdrojů českých). Dichotomie kon-

strujeme jako modelové kontinuální škály, přičemž v praxi se řízení třídy pohybuje mezi póly těchto škál či na jejich překryvu (viz obr. 1). To znamená, že nabízené dělení je jedním z možných pohledů a je tedy pouze arbitrární, tzn. že jednotlivé přístupy nejsou a nemohou být odděleny od ostatních a jejich postuláty se v konečném důsledku prolínají. První dichotomie mapuje obecné základní přístupy k řízení třídy: behaviorismus a humanismus. Druhá dichotomie zachycuje dvě oblasti edukačního procesu: management chování a management výuky. Třetí dichotomie je již zasazena do roviny konkrétních edukačních aktivit a zohledňuje strategie učitele při řízení třídy: proaktivní a reaktivní.

2.1 Obecné přístupy k řízení třídy: behaviorismus – humanismus

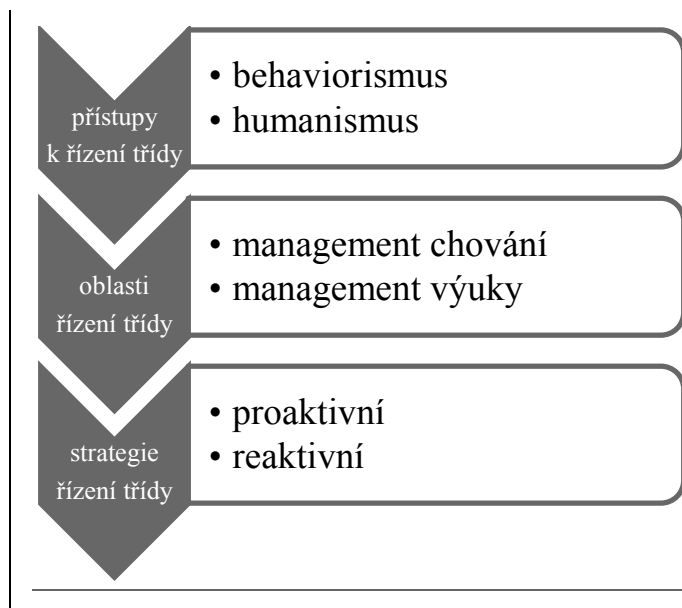
Behaviorální přístup bývá doposud často považován za stěžejní paradigma v pohledu na řízení třídy, a to navzdory problematickému „převodu“ zjištění z takto orientovaných výzkumů do praxe (srov. Landrum & Kauffman, 2006). Je však třeba poznamenat, že základní principy tohoto přístupu, které zmiňujeme níže, stále tvoří podstatnou a relativně sdílenou součást práce se třídou u učitelů i studentů učitelství.

V behaviorálním přístupu k řízení třídy se většinou (aniž by to občas autoři explicitně zmiňovali) vychází ze základních psychologických přístupů k učení v podání behavioristů (tamtéž, s. 47). V zásadě jde o známé postupy jako negativní a pozitivní posilování či zaměření na vy-

hasínání (*extinction*) nežádoucího chování. S behaviorálním přístupem k řízení třídy se často mohou pojit termíny jako donucování, podplácení či kontrola, ale pokud odhlédneme od možného vnímání pojmu podplácení, tak určité formy donucování jsou vždy ve vztazích učitel–žák přítomny. V oblasti využívání donucování při řízení třídy je možné a vhodné rozlišovat mezi pozitivním a negativním použitím donucovací moci učitele (srov. Lukas & Lojdová, 2015, s. 82). Také jeden z původně hlavních behaviorálních způsobů řízení třídy, tedy využívání trestů, je pochopitelně stále více vnímán jako kontroverzní (Landrum & Kauffman, 2006, s. 64). Behaviorální přístupy k řízení třídy nabízejí mnoho

teoreticky podložených a prakticky využitelných nástrojů k „řízení“ chování žáků. Ovšem zároveň lze podotknout, že tyto nástroje lze použít – v souvislosti s osobností učitele – dobře nebo špatně (obratně či neobratně), takže se nabízí otázka, zda pouhé univerzální nástroje mohou pomoci jakémukoli učiteli při zvládnání třídy (srov. také Landrum & Kauffman, 2006, s. 67).

Pokud se budeme bavit o **humanistickém přístupu** k řízení třídy, hlavním principem se jeví konstruktivismus, především se svým důrazem na podporu autonomie žáka. V tomto přístupu je kladen důraz na výše zmíněný *environment* (ve smyslu široce vnímaného prostředí třídy), kdy je žák či student akceptován jako svébytná



Obr. 1. Dichotomická pojetí řízení třídy



osobnost a partner v edukačním procesu, kdy je vzdělávání zaměřeno na žáka a učitel je vnímán spíše jako facilitátor než manažer (Rogers, 2014). Úloha učitele se v humanisticky pojatém řízení třídy mění, nejde o kontrolu a donucování, ale o schopnost učitele vnímat možnosti žáků, přizpůsobovat výuku a snažit se aktivovat veškerý možný potenciál konkrétního žáka (srov. např. Dreikurs, Grunwald & Pepper, 1998).

Kapitola 2 je věnována dichotomiím, ovšem jak jsme již předeslali, jsou to dichotomie pouze pracovní. Behaviorální přístupy nabízejí i alternativy, kdy např. Nieová a Lauová (2009) s odkazem na dřívější publikace zdůrazňují, že řízení třídy je zásadní komponentou efektivního učení. Autorky ve svém výzkumu představují koncept komplementarity behaviorálního přístupu k řízení třídy s přístupem pečujícím (*care*), tedy vycházejícím z humanistického pojetí. Na základě tohoto přístupu je usnadněno zapojení žáka do výuky a také zvýšena jeho spokojenost se školním životem. Zmíněná komplementární role řízení a péče naznačuje, že učitelé mohou kombinovat svoji práci jakožto ovládání a zároveň péči o třídu.

2.2 Oblasti řízení třídy: management chování – management výuky

V literatuře týkající se řízení třídy bývá rozlišována oblast *behavioral managementu* a *instructional managementu*. Převod do české terminologie je poměrně problematický, nesnažíme se tedy o přesný pře-

klad do češtiny, nýbrž o adaptaci termínů. V tomto textu hovoříme o managementu chování (*behavioral management*) a managementu výuky (*instructional management*). Je přitom jasné, že obojí se odehrává ve výuce, nicméně první termín klade důraz na oblast chování žáků a v širším smyslu na sociální oblast práce se třídou, zatímco druhý termín akcentuje didaktickou oblast a je zaměřen na dosahování výukových cílů v rámci výukového procesu.

Tyto oblasti se překrývají a vzájemně ovlivňují. Management výuky se odehrává v sociálním kontextu, který tvoří pravidla pro sociální interakci ve školní třídě. V opačném směru ovlivňuje management výuky oblast chování žáků už tím, že když učitel pracuje s výukovým obsahem, tak souběžně ovlivňuje chování žáků. Tato úvaha není nikterak nová – v archivu časopisu *Pedagogika* z 50. let se můžeme dočíst o výchovném významu učiva: „činitelem, významným pro řešení otázky výchovného vyučování, je vhodný výběr látky a její využití. V otázce využití látky je potřeba především zajistit, aby učitel uměl těžit co nejplněji z těch výchovných hodnot, které obsahuje sama látka“ (Procházková, 1954, s. 656). Z hlediska současného výzkumu můžeme jako příklad překryvu těchto oblastí uvést výzkum didaktické strategie založené na volbě žáků ve výukovém procesu (*choice making*), která snižuje výskyt nevhodného chování žáků ve třídě, a naopak zvyšuje výskyt žádoucího chování (Jolivet, Ennis & Swoszowski, 2017). Opačný směr vlivu uvádí například Pol (2007, s. 2) s oporou o Brunera (1973), který říká, že „sociální dimenze ve škole není jakýmsi



přídavkem k efektivnímu učení a vyučování, ale je jeho prvotní podmínkou“. Managementem výuky tedy učitel zároveň vstupuje do managementu chování a naopak. Rozdělení těchto oblastí je tedy pouze modelové za účelem analytického uchopení problematiky řízení třídy, takže je vždy třeba brát v potaz jejich překryv, provázanost a vzájemné ovlivňování.

Nejprve se budeme věnovat **managementu chování** (*behavioral management*), který bývá spojován zejména s budováním pozitivního klimatu školní třídy. Důležitou, i když pochopitelně ne jedinou součástí managementu chování je také udržování kázně, kterou vymezujeme jako dodržování pravidel, která mohou být nařízená (vnější) nebo dobrovolně přijatá (vnitřní) (Bendl, 2004). Zúženě tedy lze říci, že tato oblast zahrnuje předcházení nekázně ve školní třídě a reakce učitele na nekázeň (podrobněji viz kap. 2.3, reaktivní a proaktivní strategie řízení třídy). Na tomto místě se zaměříme širěji na vztahy mezi učiteli a žáky, neboť mnohé výzkumy naznačují, že pozitivní vztahy učitele a žáků jsou skutečným jádrem efektivního řízení třídy (Evertson & Weinstein, 2006). Současné výzkumy upozorňují i na skutečnost, že dobrý vztah učitele a žáka je důležitý pro obě strany. Pianta, Steinberg a Rollinsová (1995) charakterizují dobrý vztah učitele a žáků jako vřelý, blízký a komunikativní. Mají-li žáci s učitelem dobrý vztah, pak se lépe přizpůsobují školním podmínkám. Učitelé na základě dobrého vztahu se žáky reportují uspokojení z práce (Veldman et al., 2013) a méně stresu (Yoon, 2002).

Determinanty vztahu učitel–žák se staly předmětem řady výzkumů. Dobrý vztah

učitele s žáky koreluje s charakteristikami žáků, jako je školní úspěšnost (Hamre & Pianta, 2001) či konformita žáka ve vztahu k pravidlům ve škole (Claessens et al., 2016). Z toho vyplývá, že žáci méně úspěšní či rezistentní ke školním normám představují jistou výzvu pro řízení třídy učitelem. Aktuálním tématem výzkumů vztahu učitele a žáků je také gender a etnicita. Učitelé obecně uvádějí bližší vztah k dívkám a více konfliktů s chlapci. Evertsonová a Weinsteinová (2006) však zdůrazňují nevyváženost zastoupení obou pohlaví v učitelské profesi, která komplikuje výzkum genderu ve vztahu učitel–žáci. Někteří autoři zmiňují význam stejného pohlaví učitele a žáka pro utváření vztahů, tedy že dívky mají lepší vztahy s učitelkami, zatímco chlapci s učiteli (Bem, 1981; Evertson & Weinstein, 2006). Zároveň se však ve výzkumech ukázalo, že obtížněji vztahy s chlapci navazují jak ženy, tak i muži (Spilt, Koomen & Jak, 2012). V českém kontextu je situace nejednoznačná. Pozitivní je, že se český výzkum zaměřuje na vztah genderu jak k výsledkům vzdělávání, tak i k sociálním vztahům. Matějů a Simonová (2013) na datech z PISA uvádějí, že školní známkování působí v českém vzdělávacím systému v neprospěch chlapců, kteří jsou při stejných dovednostech klasifikováni hůře než dívky. Drexlerová (2018) ukazuje na své případové studii opačné genderové aspekty, tedy že učitelka vnímá chlapce a dívky genderově diferencovaně tak, že chlapci za svůj slabý prospěch z pohledu učitelky nemůžou a mají potenciál podávat vyšší výkony. Na druhou stranu ohrožení genderovým stereotypem, že chlapci jsou v matematice lepší než dívky,



potvrdili na českém experimentu u žáků 8. ročníků Smetáčková a Rubín (2015).

Z hlediska etnicity uvádějí Weinsteinová, Tomlinson-Clarková a Curranová (2004) vyšší riziko konfliktů mezi učiteli a žáky tam, kde je jejich etnicita odlišná. Podle jiných autorů jsou výsledky výzkumů etnicity nejednoznačné (Gallagher et al., 2013). V českém kontextu tuto nejednoznačnost, která je spojena s různými etnickými skupinami, dokreslují dva výzkumy. Výzkum Jarkovské et al. (2015), ukazuje, že učitelé etnicitu žáků nepovažují za významnou především u žáků-cizinců (zejména Vietnamců). Oproti tomu výzkum Obrovské (2016) popisuje zviditelnování etnické identity romských žáků v desegregovaných školních třídách.

Řízení třídy v podmínkách (etnické) diverzity lépe zvládají učitelé s vyšší mírou vnímané osobní zdatnosti (*self-efficacy*), kteří vnímají žákovskou diverzitu pozitivně a jsou přesvědčeni, že zvládnou náročné situace a požadavky, které se objevují v rámci vzdělávání specifické skupiny žáků (Šafránková & Humenská, 2017). Do vztahu učitele se žáky a do řízení třídy se promítají také subjektivní teorie učitelů (*teacher's beliefs*) a *well-being* (Breeman et al., 2015). Učitelé, kteří pozitivně vnímají sami sebe, uvádějí pozitivní vnímání žáků a méně konfliktů ve třídě (Hamre et al., 2008). Další poznatky k tématu managementu chování skrze budování pozitivního vztahu učitele a žáků ve třídě nabídneme v kapitole o reaktivních a proaktivních strategiích řízení třídy (kap. 2.3).

Management výuky (*instructional management*) zahrnuje kompletní výstavbu výukové jednotky: výukové cíle, výukové obsahy, výukové metody, hodnocení, zpětnou vazbu pro žáky atd. Dostáváme se tím do oblasti v našem prostředí bohatě rozpracované didaktiky² a didaktických principů (Spilková, 1996; Kuřina, 2009), oborových didaktik (Stuchlíková et al., 2015), transdisciplinární didaktiky (Slavík et al., 2017) a šířeji kvality ve vzdělávání (Janík et al., 2013). Efektivita managementu výuky je zásadním (školním) prediktorem školní úspěšnosti žáků (Banks et al., 2005). Didaktické strategie zvolené učitelem ovlivňují také postoje žáků k předmětu (Papanastasiou, 2002) a zájem o daný obor v budoucnosti. Stejně jako *management chování* souvisí i *management výuky* s osobností učitele a jeho charakteristikami, takže například učitelé s vyšší *self-efficacy* zkusí nové výukové metody (Guskey, 1988) a méně kritizují žáky, pokud chybují (Ashton & Webb, 1986). Z hlediska výzkumů genderu v souvislosti s managementem výuky se dle Schiefelové (2017) ukazuje, že učitelky-ženy častěji vykazují orientaci na žáky, využívání aktivizačních výukových strategií a zvládání práce s výukovými cíli než učitelé-muži.

Management výuky se z pohledu současných autorů zaměřuje zejména na rozvíjení úkolů vyšší kognitivní náročnosti, kognitivní autonomie a příležitosti pro metakognitivní dovednosti žáků, s čímž souvisí poskytování kvalitní zpětné vazby učitelem (Reddy et al., 2013), příležitostos-

² Přehled vývoje didaktiky v letech 1964–2004 zpracoval Maňák (2005).



ti pro žákovskou volbu ve výuce (*choice-making opportunities*) (Jolivet, Ennis, & Swoszowski, 2017), dialogické vyučování (Šedřová et al., 2016), formativní hodnocení žáků (Dennis, 2009), zohlednění individuálního pokroku žáků namísto soustřežení o známky mezi žáky (Baumert et al., 2010), výuku v heterogenních třídách a inkluzivních podmínkách (Gaites & Alves Martins, 2017) či efektivní práci s časem (Seidel & Shavelson, 2007). Významnou oblastí, která je akcentována nejen v inkluzivních třídách (Soodak & McCarthy, 2006), je také vytváření příležitostí pro vrstevnické učení (*peer-mediated strategies*) a sebeřízení (*self-directed strategies*).

2.3 Strategie řízení třídy: proaktivní – reaktivní

Strategie řízení třídy lze rozdělit na ty, které jsou zaměřeny především na předcházení neukázněnému chování a nespouštění práce, a na ty, kteří spíše řeší již existující nekázeň a nespouštění práce. Hovoříme proto o proaktivních a reaktivních strategiích řízení třídy (Emmer & Sabornie, 2013). Tyto strategie se týkají ve vzájemné provázanosti jak managementu chování, tak i managementu výuky (například jasným instruováním či zajímavým výkladem můžeme předcházet nekázi a lze jej tudíž považovat za proaktivní strategii řízení třídy v oblasti managementu výuky i managementu chování). Obě strategie opět souvisí i s klimatem třídy, a to tím způsobem, že jej utváří a zároveň jsou jeho produktem. Pozitivní klima třídy, ke kterému (častěji) prostřednictvím proaktivních strategií ří-

zení třídy směřujeme, můžeme charakterizovat jako sdílené názory, hodnoty a postoje. Ty pak ovlivňují interakci mezi žáky a učiteli a stanovují parametry přijatelného chování a norem pro školu (Mainhard, Brekelmans & Wubbels, 2011).

Literatura (srov. Everson & Weinstein, 2006) nabízí velké množství konkrétních přístupů k **proaktivnímu řízení třídy**. Z našeho pohledu se jeví jako stěžejní systémový interpersonální přístup, který je založen především na individualizaci výuky a který pojímá třídu jako dynamický interpersonální systém složený z interakcí jeho členů (Scarlett, 2015). Tento přístup je založen na systémové teorii a teorii pragmatické komunikace, která ukazuje interakci jako otevřený systém (Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2011) a na interpersonální teorii (Wubbels et al., 2012). V kontaktu s jinou osobou vždy dochází k interpersonální komunikaci, bez ohledu na záměry komunikačních aktérů. Například pokud učitel ignoruje žákovské otázky z důvodu, že je nezaslechl, žáci z toho mohou vyvodit množství závěrů, třeba že učitel je příliš zaneprázdněný, že si o žácích myslí, že jsou hloupí, či že jsou jejich otázky nevhodné (Wubbels & Brekelmans, 2005). Wubbels et al. (1993) hovoří v interpersonální teorii o dvou dimenzích působení učitele: vlivu a blízkosti. Dimenze vlivu popisuje míru kontroly, kterou učitel disponuje ve třídě (dominance vs. submise). Míru blízkosti popisuje odpor vs. kooperace (Mainhard et al., 2011). K zachycení těchto dimenzí slouží (do českého prostředí adaptovaný) *Dotazník interakčního stylu učitele* (QTI) (viz Mareš & Gavora, 2004; Lukas, 2010), který lze chápat i jako možný nástroj



pro reflexi podoby učitelova řízení třídy využitelný v rámci profesního rozvoje učitelů (srov. Fisher, Fraser & Cresswell, 1995). Wubbels et al. (2012) nezůstávají jen u tvrzení, že vztah učitele s žáky ovlivňuje vzdělávací výsledky žáků (jak jsme uvedli výše), ale že i žáci (například jejich motivace) ovlivňují chování učitele. Vlivu žáků na učitele je přitom věnována menší výzkumná pozornost nežli naopak (v českém prostředí se využití technik změn chování žáků za účelem změnit chování učitele zabývá např. Makovská, 2011; vyjednávání žáků s učitelem o odměně popsala Vlčková, 2015).

Jako základní prvek proaktivních strategií řízení třídy můžeme označit *supportivní chování učitele*. Autoři (Mainhard et al., 2011) zjistili, že pokud žáci vnímají supportivní chování učitele, vnímají také výrazně více jeho vliv a blízkost. Vliv a blízkost učitele přitom souvisí s kognitivními i afektivními výsledky učení žáků (Wubbels & Brekelmans, 2005), takže o supportivním chování učitele můžeme uvažovat i jako o jednom z kritérií efektivní výuky. Supportivní chování učitele není charakteristické jen vřelostí, péčí a podporou žáků, ale také vysokými očekáváními ve vztahu k žákům. Proto se lze v literatuře setkat s označením takových učitelů jako „*warm demanders*“ (Evertson & Weinstein, 2006, s. 11). Hattie (2008) na základě metaanalýzy více než 800 výzkumů charakterizuje strategie tohoto učitele jako zaměřené nakognitivní angažovanost žáků v učebním obsahu;

- přemýšlení zahrnující řešení problémů (*problem-solving*);
- monitorování toho, jak žáci získávají nové poznatky;

- poskytování dobře načasované zpětné vazby ve vztahu k dosahování výukových cílů;
- získávání evidence o procesu učení všech žáků a jeho výsledcích (srov. *evidence-based classroom management*);
- vzhled do procesu učení očima žáků, pohled na učení jako nelineární progres směrem k cílům.

Mnohé z prvků řízení třídy, které Hattie uvádí, rezonují s pedagogickým konstruktivismem, který tvoří jedno z východisek našeho pojetí řízení třídy. Zahrnuje výukové metody zaměřené na aktivní učení žáků – poznání tedy není sdělováno učitelem, ale je spíše konstruováno lidskou myslí (Richardson, 2003). Konstruktivistická východiska využívá také Janík (2013) k definici *produktivní kultury vyučování a učení*. Produktivní kultura vyučování a učení je dána zejména náročnými a motivujícími učebními úlohami, kognitivní aktivizací žáků, konstruktivní prací s chybami, kumulativností učebních procesů, transferem naučeného, rozvíjením žákovské metakognice apod. Jako příklad proaktivní strategie řízení třídy proto nabízíme konstruktivistické výukové strategie či strategie budování produktivní kultury vyučování a učení. V těchto strategiích je kladen důraz na individualizaci učebních procesů. Také Hattie (2008) považuje za stěžejní chápání vyučování a učení jako individuální cesty učitele a žáků (přestože v těchto trajektoriích existují jisté shody). To, co učitel dělá, má různý dopad na různé žáky ve třídě, takže učitel by měl být podle Hattieho schopen učinit učení *viditelným* nejen pro sebe, ale i pro žáky. Tento



přístup lze ilustrovat například monitorováním procesu učení skrze formativní hodnocení či sebehodnocení. Formativní hodnocení může učinit proces učení viditelným pro žáky, sebehodnocení žáků jej naopak může učinit viditelným pro učitele (srov. Kratochvílová, 2012). Toto *zviditelňování učení* řadíme k *strategiím individualizace a diferenciaci výuky*, které jsou v našem pojetí základním principem proaktivních strategií řízení třídy.

Efektivní řízení třídy zahrnuje nejen strategie proaktivní, ale i strategie čistě reaktivní (Fricke et al., 2012). **Reaktivní strategie řízení třídy** jsou uplatňovány především tehdy, když žáci s učitelem nespolečně pracují či působí rušivě. Jednoduše řečeno, jedná se o různé strategie reakce na nekázeň (v oblasti managementu chování) a nespolečně práci ve výuce (v oblasti managementu výuky). V tomto textu se zaměříme zejména na strategie reakce na nekázeň, neboť kázeň mnozí autoři považují za jednu ze základních podmínek efektivního vyučování (Crone & Teddlie, 1995; Kyriacou, 2001; Lewis, 2001). Reaktivní strategie řízení třídy mají nezanedbatelnou funkci například v tom, že mohou pomoci sjednat ve třídě rychle pořádek a mohou tak být nástrojem vlastní ochrany učitelů, jednotlivých žáků i třídy (srov. Lewis, 2001).

Z hlediska *interpersonální teorie* může být rušivé a nespolečně pracující chování žáků také efektem nevhodného působení učitele. Stejně tak může ležet jeho příčina v žácích či jejich „strukturnálních“ charakteristikách, jako je např. jejich sociální a kulturní kapitál (srov. Lojdová, 2015a). Zajímavý

může být i odlišný pohled učitelů a žáků na reaktivní strategie učitele, který se ve výzkumech objevil na příkladu agresivní reakce učitele na chování žáků. Žáci využití agresivních reakcí učitele reportují častěji, než je reflektují sami učitelé (Honkasilta, Vehkakoski & Vehmas, 2016). Z hlediska systémové teorie je třeba připomenout, že žáci v tomto výzkumu pojmenovávali kauzalitu učitelova a jejich vlastního chování. Podíváme-li se však na vnímání agresivní reaktivní strategie učitele ze strany bývalých žáků základních škol, úhel pohledu se mírně posouvá. Hoffman a Lee (2014) zjistili ve Spojených státech u vysokoškolských studentů, že ti preferují autoritativní řešení nekázně ve třídě. Také někteří čeští studenti učitelství v narativním výzkumu Lojdové (2015b) projeví zájem o přísné reaktivní strategie učitele ve vztahu ke spolužákům v době jejich vlastní školní docházky, projevila se tedy u nich jakási retrospektivní legitimizace autoritativních reaktivních strategií učitele.

V případech nekázně a nespolečně práce je zodpovědností učitele zakročit tak, aby došlo k jejich potlačení. Riley et al. (2012) upozorňuje, že při tom učitel řídí nejen třídu, ale i své emoce, které u něj může rušivé či agresivní chování žáků vyvolat. Učitelovy emoce mají pak přímý dopad na jeho chování ve třídě. Nekázeň žáků může učitele vyprovokovat k agresivnímu chování, jako je křik na žáky, uvádění žáků do rozpaků či snaha žáky zdiskreditovat, například sarkasmem, čímž se dostáváme k nevhodným reakcím učitele. Příklad nevhodného chování učitele k žákům, které může i překračovat legislativní normy (fyzické napadení), uvádí



Mareš (2013). Do reaktivních strategií řízení třídy tedy můžeme zařadit nejen různé legitimní, na behaviorálních principech založené způsoby trestání, ale i ponižování žáků nebo verbální agresivitu. Tyto strategie mohou být v krátkodobé perspektivě efektivní (eliminace nežádoucího žákovského chování), v dlouhodobé perspektivě však mohou přinášet řadu negativních konsekvencí (nehledě na neetičnost či protiprávnost takového chování učitele). Utvářejí totiž klima třídy, které žáci mohou vnímat například jako hostilní (Lewis, 2001) či jako klima charakteristické kulturou obviňování (Honkasilta et al., 2016).

Reaktivní strategie mohou obsahovat také mnoho poměrně subtilních přístupů učitele, které jsou dokonce pro žáky skryté. Wubbels et al. (2012) jako příklad takových postupů uvádí neodměňování chování žáků či upozorňování na prosociální chování žáků. Patří sem i některé méně výrazné projevy donucovací moci učitele, které lze chápat jako disciplinační techniky učitele (Lukas & Lojdová, 2015).

ZÁVĚR

V rámci našeho pokusu o komplexnější vymezení pojmu řízení třídy pro potřeby dalšího empirického zkoumání tohoto fenoménu v českém kontextu je především nutné zdůraznit, že řízení třídy nelze chápat jako jednu z disciplín, kterou má student učitelství nebo začínající učitel „natrénovat“ a v průběhu své pedagogické praxe postupně rozvíjet, ale jako stěžejní součást působení učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Ve studii jsme pro mapování pojmu řízení třídy využili tři dichotomie (viz obr. 1), které nám byly nápomocny při uvažování o tématu. Je třeba připomenout, že představené dichotomie jsou provázány a překrývají se nejen horizontálně (jak jsme u každé z nich uvedli), ale i vertikálně (tedy že obecné přístupy se promítají do oblastí a tyto pak do strategií řízení třídy). Nabízela se například možnost spojit řízení (ve smyslu ovládnutí) třídy s behaviorismem a vedení (provázení) žáků ve třídě s humanismem, což by ovšem komplikovalo užívání zastřešujícího termínu *řízení třídy*. Řešením se zdá být úvodem zmiňované dělení na užší a širší pojetí řízení třídy, kdy novější širší systémové pojetí obsahuje jak aspekty ovládnutí a donucování, tak i facilitaci a podporu. Druhá dichotomie zahrnovala oblasti řízení třídy: management chování a management výuky, kterými obě obecná východiska také prolínají. Například humanistické přístupy se týkají nejen budování klimatu třídy (spíše management chování), ale i výukového procesu (management výuky), kde je částečně reprezentuje uvedený konstruktivismus. Obdobně bylo u třetí dichotomie (strategie řízení třídy) možné obecně předpokládat, že reaktivní strategie učitele odrážejí především behavioristická východiska, kdežto humanistická východiska směřují spíše k proaktivním strategiím. V praxi výukového procesu je však práce učitele většinou charakterizována oběma strategiemi, které mohou čerpat jednak z behaviorismu, jednak z humanismu. Například konkrétní strategie konstruktivní práce s chybami může vycházet jak z behaviorismu, tak i z humanismu.

Řízení třídy lze tedy široce chápat jako diferencované, (převážně) učitelem vědomě vytvářené podmínky pro vyučování a učení se žáků, facilitaci procesu učení a hodnocení jeho průběhu a výsledků, včetně sebehodnocení žáků. Edukační proces zahrnuje jak obsah (učivo), tak i sociální normy a hodnoty, které jsou prostředkem i výstupem řízení třídy. Řízení třídy na mikrosociální úrovni směřuje mj. k podpoře příznivého klimatu třídy, na makrosociální úrovni pak k zapojení žáka do společnosti. Ve shodě s Jonesem a Jonesovou (1986) a s jejich důrazem na facilitaci optimálních podmínek pro vyučování a učení lze považovat řízení třídy v širším pojetí téměř za totožné s výukou jakožto takovou (srov. Emmer & Stough, 2001). Z kontextu naší studie také vyplývá, že řízení třídy lze pojímat jako diferencované uplatňování obecných přístupů (behaviorismus/huma-

nismus) v managementu chování a výuky za účelem vytváření podmínek pro vyučování a učení (proaktivní strategie) a usměrňování nekázně a nespolupráce žáků (reaktivní strategie).

Ve sledovaných výzkumech a teoretických pracích věnovaných řízení třídy můžeme nakonec nalézt jeden (*překvapivý?*) moment, týkající se toho, jak by měl vypadat dobrý „manažer“ třídy: demonstruje osobní přijetí žáků, často je chváli, má smysl pro humor, nabízí žákům užitečné podněty, vyniká v přípravě a organizaci výuky. Pokud jde o narušování výuky ze strany žáků, je schopen ho rychle zastavit a předejít tak možným problémům (Wubbels, 2011, s. 124). Poněkud zjednodušeně tedy lze shrnout, že rozšířené koncepty zabývající se efektivním řízením třídy se vlastně pokoušejí popsat *dobrého učitele*, tak jak bývá vnímán nejen odborníky, ale i laiky.

LITERATURA

- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., et al. (2005). Teaching diverse learners. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (s. 232–274). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., & Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354–364.
- Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázní, aneb Kázeňské prostředky*. Praha: ISV.
- Breeman, L. D., Wubbels, T., van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., et al. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology*, 53(1), 87–103.
- Bruner, J. (1973). *Beyond the information given*. New York: Bortin.



- Cangelosi, J. S. (2000). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- Claessens, L., van Tartwijk, J., Pennings, H., van der Want, A., Verloop, N., den Brok, P., & Wubbels, T. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 55(1), 88–99.
- Crone, L. J., & Teddlie, C. (1995). Further examination of teacher behavior in differentially effective schools: Selection and socialization process. *Journal of Classroom Instruction*, 30(1), 1–9.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dennis, D. V. (2009). 'I'm not stupid': how assessment drives (in)appropriate reading instruction. *Journal of Adolescent*, 53(4), 283–291.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B., & Pepper, F. C. (1998). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Drexlerová, A. (2018). Kluků je škoda, holky na to nemají: genderové aspekty v hodnocení nejslabších žáků třídy. *Studia paedagogica*, 23(1), 9–28.
- Emmer, E., & Sabornie, E. (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. London: Routledge.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fisher, D., Fraser, B., & Cresswell, J. (1995). Using the "Questionnaire on Teacher Interaction" in the professional development of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 20(1), 8–18.
- Fricke, K., et al. (2012). Students' perceptions of their teachers' classroom management in elementary and secondary science lessons and the impact on student achievement. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education. An overview of contemporary research* (s. 167–185). Rotterdam: Sense Publishers.
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544–556.
- Gallagher, K. C., Kainz, K., Vernon-Feagans, L., & White, K. M. (2013). Development of student-teacher relationships in rural early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 520–528.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.



- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: looking beyond problem behaviors. *Social Development, 17*(1), 115–136.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Hoffman, K. D., & Lee, S. H. (2014). A CIT investigation of disruptive student behaviors: the students' perspective. *Marketing Education Review, 24*(2), 115–126.
- Honkasilta, J., Vehkakoski, T., & Vehmas, S. (2016). 'The teacher almost made me cry'. Narrative analysis of teachers' reactive classroom management strategies as reported by students diagnosed with ADHD. *Teaching and Teacher Education, 55*, 100–109.
- Christofferson, M., Sullivan, A., & Bradley, E. (2015). Preservice teachers' classroom management training: A survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness. *Psychology in the Schools, 52*(3), 248–264.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace, 23*(5), 634–663.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahové zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Souralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1986). *Comprehensive classroom management: Creating positive learning environments*. Newton: Sales, Allyn & Bacon.
- Jolivet, K., Ennis, R. P., & Swoszowski, N. C. (2017). Educator "what-ifs": The feasibility of choice making in the classroom. *Beyond Behavior, 26*(2), 74–80.
- Kasíková, H. (2007). Třídní management. In A. Vališová & H. Kasíková, *Pedagogika pro učitele* (s. 241–248). Praha: Grada.
- Kasíková, H., & Straková, J. (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kratochvílová, J. (2012). Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (s. 151–180). Praha: Asociace waldorfských škol.
- Kuřina, F. (2009). Didaktická transformace obsahu a školská praxe. *Pedagogika, 25*(3), 298–308.
- Kyriacou, C. (2001). *Essential teaching skills*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 47–72). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: MuniPress.



- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307–319.
- Lojdrová, K. (2015a). Není nekázeň jako nekázeň: Rezistentní chování žáků jako projev moci ve školní třídě. *Orbis scholae*, 9(1), 103–117.
- Lojdrová, K. (2015b). Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace*, 25(5), 649–670.
- Lojdrová, K., & Lukas, J. (2015). Scénáře donucovací moci u studentů učitelství na praxi: Studentka Alice. *Studia paedagogica*, 20(3), 113–130.
- Lukas, J. (2010). Dotazník QTI a možnosti jeho využití školními psychology. *Školní psychologie/Školný psycholog*, 12(1–2), 62–67.
- Lukas, J., & Lojdrová, K. (2015). Donucovací báze moci aneb „Dobrý učitel má vše pevně v rukou“. In K. Vlčková, K. Lojdrová, J. Lukas, J. Mareš, Z. Šalamounová, T. Kohoutek, J. Bradová, & S. Ježek, *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: MuniPress.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345–354.
- Makovská, Z. (2011). Techniky změny chování a jejich využití ze strany žáka. *Pedagogická orientace*, 21(1), 85–103.
- Maňák, J. (2005). Didaktika 1964–2004. *Pedagogická orientace*, 15(4), 7–15.
- Mareš, J. (2013). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia paedagogica*, 18(1), 7–36.
- Mareš, J., & Gavora, P. (1999). *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54(2), 101–128.
- Matějů, P., & Simonová, N. (2013). Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky? Rozdíly v dovednostech, školních výsledcích a vzdělanostních aspiracích dívek a chlapců devátých tříd základních škol. *Orbis scholae*, 7(3), 107–138.
- Nie, Y., & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 185–194.
- Obrovská, J. (2016). Frajeři, rapeři a propadlíci: Etnografie etnicity a etnizace v desegregované školní třídě. *Sociologický časopis*, 52(1), 53–78.
- Papanastasiou, C. (2002). School, teaching, and family influences on student attitudes toward science: Based on TIMSS data for Cyprus. *Studies in Educational Evaluation*, 28(1), 71–86.
- Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295–312.



- Pol, M. (2007). A zase ta reforma. *Pedagogika*, 57(1), 1–3.
- Procházková, J. (1954). K otázce výchovného vyučování. *Pedagogika*, 4(9), 641–662.
- Reddy, L. A., Fabiano, G. A., Dudek, C. M., & Hsu, L. (2013). Instructional and behavior management practices implemented by elementary general education teachers. *Journal of School Psychology*, 51(6), 683–700.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623–1640.
- Riley, P., Watt, H., Richardson, P. W., & DeAlwis, N. (2012). Relations among beginning teachers' self-reported aggression, unconscious motives, personality, role stress, self-efficacy and burnout. In T. Wubbels, P. Van den Brok, J. van Tartwijk & J. Levy, *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (s. 151–166). Rotterdam: Sense Publishers.
- Rogers, C. (2014). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Romi, S., Lewis, R., & Roache, J. (2013). Classroom management and teachers' coping strategies: Inside classrooms in Australia, China and Israel. *Prospects*, 43(2), 215–231.
- Scarlett, W. G. (Ed.). (2015). *The SAGE encyclopedia of classroom management*. Los Angeles: Sage Publications.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.
- Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64, 115–126.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Smetáčková, I., & Rubín, T. (2015). Když se dívky srovnávají s chlapci: aktivace genderového stereotypu a výkon v matematice v prostředí českých škol. *Československá psychologie*, 59(6), 521–533.
- Soodak, L. C., & McCarthy, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 461–489). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spilková, V. (1996). *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher–student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50(3), 363–378.
- Stuchlíková, I., Janík, T., Beneš, Z., Bílek, M., Brücknerová, K., Černochová, M., et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.



- Šafránková, P., & Humenská, T. (2017). Postojová orientace učitelů ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 7(2), 47–72.
- Šedová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- van Tartwijk, J., den Brok, T., Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 453–460.
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom management: sound theory and effective practice*. Connecticut: Greenwood Publishing Group.
- Vališová, A. (1998). *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55–65.
- Vlčková, K. (2015). Odměňovací báze moci aneb Dobrý učitel žáky odměňuje. In K. Vlčková (Ed.), *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství* (s. 105–137). Brno: Munipress.
- Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., et al. (2015). *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Munipress.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Brno: Newton Books.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25–38.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113–131.
- Wubbels, T., et al. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (s. 13–28). London: The Falmer Press.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 6–24.
- Wubbels, T., den Brok, P., Tartwijk J., & Levy J. (Eds.). (2012). *Interpersonal relationships in education. An overview of contemporary research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 30(5), 485–493.



PhDr. Josef Lukas, Ph.D.

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

e-mail: lukas.josef@gmail.com

Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

e-mail: lojdova@ped.muni.cz

LUKAS, J., LOJDOVÁ, K. Classroom Management: Approaches, Areas, Strategies

This review study is concerned with the systematisation of present knowledge on the concept of classroom management. Classroom management is the complex phenomenon of the creation of the conditions for teaching and learning, the facilitation of the learning process and the assessment of its course and results. The study structures a diverse range of finding in domestic and foreign specialist literature into three general dichotomies. The first of these are the basic approaches to classroom management, which may be considered behaviourist or humanist. The second dichotomy arises in the areas of classroom management, defined as behavioural management and instructional management. The third dichotomy involves more concrete strategies of classroom management, which are described in terms of the proactive or reactive approaches of the teacher.

Keywords: *classroom management, discipline, classroom climate, teacher, teaching interaction, relationship between teacher and pupils, pupils.*