



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

Bakalářská práce

Psychologická perspektiva vztahu žák-učitel

*Psychological perspective of the student-teacher
relationship*

Vypracoval: Matyáš Strašík
Vedoucí práce: prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

České Budějovice 2023

Poděkování:

Na tomto místě bych rád poděkoval těm, bez kterých by dokončení tohoto projektu nebylo možné.

Vřelý dík patří mojí vedoucí práce, prof. PaedDr. Ivě Stuchlíkové, CSc. za neutuchající podporu, nadšení pro téma, připravenost naslouchat a za poskytování cenné zpětné vazby. Dále bych rád poděkoval Mgr. Jaroslavu Gottfriedovi, Ph.D. za nápomocné komentáře a konstruktivní kritiku v oblasti zpracování statistických dat a jejich prezentace. Nesmím zapomenout ocenit také pečlivé korektorské oko Mgr. Martiny Faltové. Velmi vděčný jsem zaměstnancům JU a těm, kteří pomohli zajistit, aby se má empirická část dostala k respondentům, tímto děkuji Blance Richtrové, Štěpánce Cimlové, Danielu Pražákovi, Zdeňce Šíp Staňkové, Martinu Alinče, Martinu Dominiku Polínkovi a v neposlední řadě také všem mým respondentům bez kterých by práce nevznikla.

*Věnováno rodině, blízkým přátelům a našemu Lordovi, který musel být bohužel vyprovoden
do věčných lovišť – měj se tam nahoře hezky.*

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracoval pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, dne 19. dubna 2023

Podpis

Abstrakt

Vztah učitel-žák je nedílnou součástí pedagogické psychologie, nicméně jeho dyadická perspektiva byla v České republice spíše přehlížena. Cílem studie bylo adaptovat dotazník tří faktorového konstruktů propojenost učitel-žák (García-Moya et al., 2020b), rozšířit jej o „žákem vnímané růstové nastavení učitele“ založené na teorii Carol Dweck (2017) a prozkoumat věkové a genderové rozdíly v rámci jednotlivých konstruktů, jakož i jejich vztah k akademickým výsledkům (pololetní známka z češtiny a matematiky). Data 658 pubescentů podporují tři faktorové i čtyř faktorové řešení dotazníku, což indikuje důkaz faktorové validity. Faktorové náboje u většiny položek dosáhly hodnoty 0,7+. Věkové a genderové rozdíly v průměrných skórech nebyly prokázány. Konstrukty středně silně korelují navzájem a slabě negativně s oběma známkami, korelace s češtinou je silnější než s matematikou. Pro zvýšení validity doporučujeme dotazník zkrátit a dále modifikovat některé položky.

Klíčová slova

vztah žák-učitel; propojenost učitel-žák; růstové nastavení; školní úspěšnost; adaptace dotazníku

Abstract

Teacher-student relationship is an integral part of educational psychology; however, its dyadic perspective has mostly been overlooked in the Czech Republic. The study aimed to adapt a measure on the 3-factor construct of teacher-student connectedness (García-Moya et al., 2020b) extending it by "Student-perceived growth mindset of the teacher" based on Carol Dweck's theory (2017) and to explore gender and age differences within the individual constructs, as well as their relationship with academic performance (report card grade from Czech and Maths). The data from 658 adolescents support the 3-factor and 4-factor solutions for the measure, indicating evidence of factorial validity. Most factor loadings reached 0,7+ value. Gender and age differences were not found in mean scores. The constructs correlate moderately strongly with each other and weakly negatively with both grades, the correlation with Czech is stronger than with Maths. We suggest shortening the measure and further modifying some items to enhance its validity.

Key words

student-teacher relationship, teacher-student connectedness, growth mindset, academic achievement, scale adaptation

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1. VÝZKUM VZTAHU ŽÁK-UČITEL V ČESKOSLOVENSKÉM KONTEXTU	7
1.1 DŮVODY PRO VÝZKUM VZTAHU ŽÁK-UČITEL	7
1.2 PERSPEKTIVA ŽÁKA	11
1.3 INDIVIDUALITA VZTAHU ŽÁK-UČITEL JAKO VÝZVA	13
2. VÝVOJOVÉ TEORIE	16
2.1 TEORIE CITOVÉ VAZBY	16
2.2 EKOLOGICKÉ A VÝVOJOVÉ SYSTÉMY	20
3. MOTIVAČNÍ TEORIE	23
3.1 TEORIE RYANA A DECIHO	24
3.2 TEORIE NASTAVENÍ MYSLI	27
4. ŠKOLNÍ PROPOJENOST	31
EMPIRICKÁ ČÁST	35
5. METODOLOGICKÝ RÁMEC.....	35
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ CÍLE	35
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	35
6. METODIKA A PRŮBĚH VÝZKUMU	37
6.1 POPIS ADAPTOVANÉHO NÁSTROJE	37
6.2 PROCES ADAPTACE A ROZŠÍŘENÍ DOTAZNÍKU	39
6.3 ETICKÉ ASPEKTY	43
7. ANALÝZA DAT A JEJÍ VÝSLEDKY	44
7.1 POLOŽKOVÁ ANALÝZA PŘEDPOKLÁDANÝCH DIMENZÍ.....	45
7.2 KONFIRMAČNÍ FAKTOROVÁ ANALÝZA.....	49
7.3 TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ	53
7.3.1 Hypotézy o rozdílech.....	53
7.3.2 Hypotézy o vztazích.....	54

8. DISKUSE	56
8.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	56
8.2 LIMITY	57
8.3 IMPLIKACE PRO DALŠÍ VÝZKUM.....	58
ZÁVĚR	60
SOUHRN	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	64
SEZNAM OBRÁZKŮ	94
SEZNAM TABULEK	94
SEZNAM ZKRATEK	95
PŘÍLOHA 1 A.....	I
PŘÍLOHA 1 B.....	I
PŘÍLOHA 2 A.....	III
PŘÍLOHA 2 B.....	III
PŘÍLOHA 3 A.....	V
PŘÍLOHA 3 B.....	VI
PŘÍLOHA 4 A.....	VII
PŘÍLOHA 4 B.....	VIII
PŘÍLOHA 5.	IX
PŘÍLOHA 6.	X
PŘÍLOHA 7.	XI
PŘÍLOHA 8.	XII
PŘÍLOHA 9.	XIII
PŘÍLOHA 10	XIV
PŘÍLOHA 11.	XV

Úvod

Žáci to se svými pocity ohledně školy nikdy neměli jednoduché, prožívání žáka-jednotlivce totiž nebylo v módě. Neznamená to, že by se snad na individualitu úplně zapomínalo – na jedinečnost každého žáka upozorňoval již například Komenský a překvapivě i za minulého režimu se objevovaly myšlenky individuálního přístupu k žákům. Pod zátěží, kterou socialismus pro pedagogiku i psychologii představoval, však tento přístup odkazoval spíše na soubor opatření, které měl pedagog vykonat, aby žáka „srovnal do latě“ a žák se tak mohl úspěšně zařadit do většinové společnosti. Vztahy mezi žákem a učitelem tedy plnily zejména utilitární funkci. Byť jsou ideologické doby kolektivismu minulostí, v pedagogicko-psychologickém výzkumu jako by přetrvávaly ve formě setrvačné touhy poznat školní sociální interakce agregovaně.

Naproti tomu badatelé v zahraničí se kromě analyzování komplexních vztahových sítí vydali také zcela opačnou cestou – tedy zaměřením se na individuální vztahy učitelů s konkrétními žáky. Tento myšlenkový směr bývá označován jako tzv. *dyadické koncepte vztahu učitel-žák* a respektuje zkušenost, že mnohdy jsou to právě tyto jedinečné vztahy, které nás na naší životní pouti zásadně ovlivní bez ohledu na to, zdali stojíme za katedrou nebo sedíme před ní. Zájem o jednotlivce jako takového, dyádu jako prvopočátek téměř kterékoli sociální interakce nebo vědomí, že z konkrétních vztahů se nelze v žádném kontextu vyvázat, byly vždy doménou psychologie. Snad právě proto si výzkumníci pro tvorbu těchto koncepcí vypůjčili některé klasické psychologické teorie, které společně předpokládají, že i jeden učitel stačí k tomu, aby pozitivně ovlivnil žákovy vnitřní pracovní modely a výkon tím, že je alespoň částečně schopen saturace různých potřeb žáka.

Následující kvalifikační práce na tuto myšlenku navazuje a snaží se jí zasadit do kontextu československého prostředí. V teoretické části nejprve mapuje, jakou perspektivou u nás na vztah učitel-žák nahlížíme a pokládá si otázku, jestli je tato perspektiva „dostatečně psychologická,“ což napovídá i samotný název práce. Následuje představení vývojových a motivačních teorií, které jsou pro dyadické koncepte klíčové. Poslední kapitola teoretické části představuje konstrukt školní propojenosti a zároveň slouží jako „kotva“ pro část praktickou, jejíž předmětem je adaptace dotazníku, který staví právě na dyadických koncepcích.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Výzkum vztahu žák-učitel v československém kontextu

Vztah mezi učitelem a žákem patří do samotného jádra pedagogické psychologie, a tak není divu, že má toto téma poměrně bohatou výzkumnou historii. Podle Brestovanského (2020) jde o nejvíce zkoumaný vztah v rámci školských sociálních vztahů, i tak se pohled na něj neustále mění, a to zejména v posledních třiceti letech. Následující kapitola se pokouší obhájit, proč je toto téma stále aktuální a zároveň tak (alespoň lapidárně) zmapovat kontexty ve kterých se (převážně) čeští badatelé tématu věnují se zaměřením na konceptualizaci perspektivy žáka. Používá k tomu *aplikační, fundamentální a apelativní* důvod a vymezuje *didaktizující, sociologizující a psychologizující* aspekty vztahu žák-učitel. Vymezené perspektivy jsou mírně zavádějící, neboť se vzájemně prolínají, jejich hlavním účelem je však „připravit půdu“ pro teorie tzv. *dyadických koncepcí* vztahu žák-učitel, které budou podrobněji rozebírány v dalších kapitolách. Tato kapitola je rovněž psána s vědomím, že vztahy mezi učitelem a žákem ovlivňuje velké množství¹ intervenujících proměnných z obou stran interakčních partnerů a okolí, tato skutečnost není ovšem v textu dále zohledněna.

1.1 Důvody pro výzkum vztahu žák-učitel

V českých učebnicích je věnovaná pozornost tématu za posledních 100 let prakticky konstantní, i když se východiska pod vlivem dobového kontextu mírně odlišují. (Jedlička, 2014) Při procházení nepřeberného množství literatury mě tak nejednou napadla myšlenka, proč by někdo měl ještě zájem toto téma zkoumat. Zdá se, že alespoň v české literatuře to lze shrnout do čtyř důvodů:

Prvním důvodem je důvod *aplikační* – jedná a jednalo se o atraktivní téma s vysokým aplikačním potenciálem, protože každého se nějakým způsobem dotýká. Proto je důležité, abychom o něm získali co nejvíce informací, které budeme schopni systematizovat a předat praktikům, tedy učitelům. Tento úkol ukládá pedagogické psychologii už Václav Příhoda kolem 60. let 20. století (Příhoda, 1957). Od té doby lze nalézt teoretické statě věnující se tématu především z interakční, sociálně-psychologické perspektivy, která se snaží objektivizovat tento vztah výkladem specifik každé z rolí a sumarizací možných chyb interpersonální percepce (např. Helus, 1974, 1988; Jurovský,

¹ Ali a Ang (2022) za pomoci strojového učení identifikovali 99 takovýchto proměnných.

1959; Kodým, 1980; Pelikán, 1991 aj.) Právě tato perspektiva vztahu žák-učitel je hojně reflektována v učebních textech (viz např. Helus, 2015; Mareš, 2013).

Druhým důvodem je důvod *fundamentální*. Jak upozorňuje např. Helus (1974) vztah učitel-žák je vztahem „základním“, který působí na vše, co se ve škole odehrává. Jinými slovy i z čistě českých prací je patrné, že jde o významnou latentní proměnou, která působí i na další školní fenomény, jako je třeba komunikace ve školní třídě (např. Juhová et al., 2016; Šed'ová, 2019), její mocenské konstelace (Šed'ová, 2011), žakovské postoje (Krejčí et al., 2016) nebo klima (Bendová, 2016; Grecmanová, 1997) a výskyt sociálně patologických jevů ve třídě (např. Kressa, 2019; Vomáčková & Chytrý, 2021). Je pravděpodobné, že hlubší pochopení zákonitostí vztahu žák-učitel prohloubí pochopení i mnoho jiných relevantních témat.

Třetím důvodem je důvod *apelativní*, který u nás patrně zůstává v popředí výzkumného zájmu. Badatelé používají tento důvod, aby upozornili na nutnost změny některých aspektů edukačního systému či jako reflexi jeho fungování, přičemž se zdá, že hlavní roli sehrává právě vztah mezi učitelem a žákem, který tak slouží jako jakýsi ukazatel humanizace pedagogiky. Asi nejvěrohodněji tento humanistický aspekt ilustruje celoživotní dílo Zdeňka Heluse (např. 2016) odrážející se v koncepci tzv. *edukace obratu*, jejíž podstatou je naplňování a zvědomování potenciálu svébytné osobnosti žáka zejména skrz lásku a lidskost. Řada autorů vnímá vztah s učitelem shodně s Helusem (1990, 2016) jako vhodný model pro osvojení humanistických hodnot (Hábl, 2022; Spousta, 2003) či žádoucích způsobů chování jako je seberegulace (např. Kargerová, 2004; Zvírotsky, 2018) S pokračujícím vývojem tohoto humanizačního procesu se ale stále častěji objevují další, nové otázky ohledně toho, jakou roli mají oba aktéři v procesu edukace zastat. Dochází totiž k proměnám autority. (Vališová, 2015; Zormanová, 2020). Učitel byl v minulosti automaticky považován za vlivnějšího, způsobilejšího a zodpovědnějšího zejména proto, že disponoval monopolem na informace² (Kartous, 2019; Mareš & Gavora, 2004; Práger & Řeřicha, 2019) a za minulého režimu sloužil také jako restriktivní „prodloužená ruka“³ státu. (Mukařovská, 1991; Spousta, 1996). To se mění a v důsledku těchto změn je také na

² Sociologové prostřednictvím konceptu „společnosti vědění“ upozorňují na to, že informace již nemají statickou podobu (např. Veselý, 2004), a proto se i učitel stává celoživotním žákem.

³ Z perspektivy hlubinné psychologie je tato pozice archetypálně spojena s donucovacími prostředky (např. rákoska, řemen) a velkým, generačně replikovaným emočním traumatem, které pramení z racionalizace a institucionalizace učitelských emocí (Skiera, 2019)

žáka stále častěji nahlíženo jako na aktivního, svébytného a učiteli rovnocenného participanta edukačního procesu.⁴ (Helus & Pavelková, 1992; Navrátil, 1997) I přes tento pokračující obrat českého školství je minimálně ve výzkumu určitý „primát učitele“⁵ stále přítomen (Spilková & Zavadilová, 2021), což v konečném důsledku znamená, že současní badatelé usilují o zlepšení vztahu učitel-žák stále především z učitelské perspektivy, a to se pak promítá do užívaných metod (viz kapitola 1.2)

Neživější debata v apelativní oblasti se točí kolem učitelského vzdělávání a vzrůstající potřeby jeho reformy, přičemž jako nejvýraznější se jeví problematika získávání tzv. *měkkých dovedností* (soft skills) a tzv. *tacitních* (nevyslovených) znalostí (např. Švec, 2012) Pokud má být učitel žákovi dobrým partnerem na jeho životní cestě, je třeba rozvíjet jeho (sebe)reflexi⁶ (Helus, 2011; Vacek, 1996) a sociální kompetence⁷ takovým způsobem, aby byl naslouchající, komunikativní, empatický, tolerantní a seberegulovaný (např. Knotová, 2001). Někteří autoři hovoří o tom, že základním předpokladem pro rozvoj těchto kompetencí a znalostí je sebezkušenost (např. Skiera, 2019). Od konce 90.let lze proto v odborných periodikách pozorovat návrhy a debaty ohledně implementace různých forem sebezkušenostních seminářů (Černý, 2003; Gillernová, 2003; Lazarová, 1997; Skiera, 2019 aj.), supervizí (Břízová & Šleisová, 2021; Martinová, 2020), mentoringu (Lazarová, 2010; Spilková & Zavadilová, 2021) či systematictější (psycho)terapeutické podpory (Barcalová et al., 2021) na pedagogické fakulty či přímo do škol. Zároveň se stále více hovoří o tom, jak učitele vzdělávat v psychologii resp. jak u nich budovat tzv. *funkční psychologickou gramotnost* (Chrz et al., 2015; Nohavová & Sokolová, 2019; Stuchlíková & Mareš, 2019).

⁴ Podle Slavíka (1995) to ovšem neznamená stav anarchie „vše je dovoleno,“ tímto posunem se naopak klade nemalý nárok na žáka, aby podobně jako klient v psychoterapii formuloval „výchovnou zakázku.“

⁵ Z pohledu interkulturní psychologie je tento primát učitele přímo úměrný skóru „vzdálenost moci“ dle teorie Hofstedeho. (Dennehy, 2015), hodnoty ČR oscilují mezi 50-70, což indikuje spíše větší vzdálenost moci, nicméně data pochází z let 2003 a 2014 (Bašnáková et al., 2016)

⁶ V době psaní této práce vydalo MŠMT (2023) „Kompetenční rámec absolventa učitelství,“ který vymezuje 14 kompetencí v 5 klíčových oblastech, právě oblast „Sebepojetí a profesní rozvoj učitele“ apeluje mmj. na využívání reflexe.

⁷ Vymezení české „kompetence“ je problematické, kombinuje totiž 2 odlišné anglické pojmy – „competence“ jako nejobecnější (ideové) cíle vzdělávání a „competency“ jako jeho (měřitelný) výsledek, (viz Češková, 2021). Zde mám na mysli hlavně význam nejobecnějšího cíle, i když poslední dobou se ve vzdělávání učitelů prosazuje i druhé pojetí (tamtéž).

Studenti učitelských oborů si totiž nezdá se stěžují na to, že se po této stránce na žáky v porovnání se svou odborností necítí příliš připraveni (např. Rajsiglová & Příbylová, 2020), navzdory faktu, že jsou společně se zdravotníky mnohdy označováni jako „odborníci prvního kontaktu“ (Cimrmannová, 2009). V neposlední řadě pak tyto apely posloužily k reflexi vzdělávacích obsahů jako celku, s cílem dostat do výuky „dovednosti ze života“ a zlepšit tak sociální vztahy (Cudziková, 2013; Valenta, 2003, 2009; Zelina, 1994 aj.). Takto vytvořené ideje se částečně povedlo dodat do škol „shora“ v podobě konceptuálních dokumentů (např. RVP ZV, 2021) Otázkou ovšem je, nakolik se je daří dostávat do praxe (viz např. Češková, 2021; Tupý, 2021). V posledních letech se proto také bouřlivě rozvíjí cesta „zdola“, která má podobu různých externích (např. Schwarc, 2019) i interních (Gajdošová & Herényiová, 1996; NUDZ, 2021; ČOSIV, 2022; Smékalová & Palová, 2016 aj.) preventivních a rozvojových programů, které otevírají „měkká témata“ a snaží se tak odpovědět na volání badatelů, že emoce ke škole a učení neodmyslitelně patří (Bendová, 2016; Dobrovská, 2018; Gutiérrez-Cobo et al., 2016; Stránská & Pančochová, 2000 aj.)

Na závěr podkapitoly je třeba zmínit důvod *etický*, který také úzce souvisí s určitým apelem. Pro optimální fungování nejen profesních vztahů je kromě kodifikovaných právních norem nutné cítit také normy nepsané. Jejich sepsání a pravidelná reflexe by pak měly podpořit kultivaci příslušné oblasti, v tomto případě vztah mezi žákem a učitelem. Na rozdíl od jiných resortů jsou pojmy jako supervize nebo mentoring ve školství užívány poměrně krátce, mnohdy tak pedagogičtí pracovníci o možnostech těchto služeb netuší. (Břízová & Šleisová, 2021; Martinčová, 2020; Spilková & Zavadilová, 2021) Také univerzální⁸ etický kodex pro učitelskou profesi donedávna chyběl (např. Plevová & Kusák, 2006). V době psaní této práce ale profesní organizace Učitelská platforma (2022) vytvořila „Desatero učitele,“ čímž se pomyslné „bílé místo“ pokusila zaplnit.⁹ Helusovo zvědomování potenciálu aktérů edukace se totiž netýká jen potenciálu kladného ale i záporného (Helus, 2002), tento záporný potenciál je vyjádřen zejména rizikem nevhodného

⁸ zejm. ve smyslu „přesahující“ jednotlivé školní řády.

⁹ Tato snaha se neobešla bez kritiky. Objevují se výhrady k jednotlivým bodům desatera i k procesu, jakým kodex vznikl. Přehledně je shrnuje např. blogový článek dlouholetého pedagoga Roberta Čapka (2022)

chování učitelů¹⁰ (držitelů moci) vůči žákům. (viz Plevová & Kusák, 2006) Nevhodné chování se také může stát obsahem tzv. *skrytého kurikula*, které může být destruktivní nejen pro vztah mezi učitelem a žákem, ale i pro žakovskou víru v instituci školy jako takové (Lojďová, 2015; Plevová & Kusák, 2006). Učitel je tedy v tomto smyslu „reálným spolutvůrcem kulturního kolektivního vědomí, který je nadán a povinován plnou osobní zodpovědností profesionála.“ (Slavík, 1995)

1.2 Perspektiva žáka

Jak již bylo řečeno, perspektiva žáka zůstává oproti té učitelské trochu pozadu, ačkoli význam jeho aktivní role neustále vzrůstá. Podle Spilkové & Zavadilové (2021) je tato disproporce z historického hlediska pochopitelná. Navíc to neznamená, že by se na názory žáků zcela zapomínalo, např. výzkumy žakovských postojů jsou relativně frekventované¹¹, určitě ale nelze tvrdit, že by byla sycena dostatečně, jak bude rozebráno v další podkapitole.

Zřejmě nejčastěji se zkoumají jejich postoje k (přírodovědným) předmětům (Chvál, 2018; Fančovičová & Kubiátko, 2015; Fančovičová & Prokop, 2006; Kekule & Žák, 2010; Kubiátko et al., 2011, 2017; Pavelková et al., 2010; Škramovská, 1989; J. Vlčková & Kubiátko, 2014 aj.), následované postoji ke společenským tématům jako jsou otázky minorit (např. Krejčí et al., 2016; Máčalová, 2017; Šejna, 2022) nebo životního prostředí (Tsfai et al., 2016). Vztah žáků k učiteli v postojových výzkumech předmětů nebývá přímo měřen, jejich výčet je pro nás relevantní pouze tehdy, přijmeme-li hypotézu Čejkové (2018), že vztah ke konkrétnímu učiteli je pro žáka nejdůležitějším faktorem pro hodnocení konkrétního předmětu¹². Kromě různých postojových škál jsou v Česku dostupné i dotazníky zaměřující se na komunikační způsoby konkrétního učitele při výuce konkrétního předmětu. (viz např. Šedřová & Švaříček, 2010; K. Vlčková et al., 2017) Tento typ výzkumu je tedy převážně zaměřen na *didaktizující* aspekt vztahu učitel-žák.

¹⁰ Problematice nevhodného chování učitelů se věnuje také Hynek (2023), který na menším vzorku ukázal, že v porovnání se SŠ studenti signifikantně častěji zažili na ZŠ učitele, který byl fyzicky agresivní nebo přecházel konflikty ve třídě.

¹¹ Primárně vycházím jen z časopiseckých studií, ačkoli jsou různé postoje nezdídka měřeny také v rámci různých typů kvalifikačních prací.

¹² Tato hypotéza by pravděpodobně spadala k fundamentálnímu aspektu vztahu žák-učitel, který je naznačen v podkapitole 1.1

O něco přínosnější jsou výzkumy, které perspektivu žáků na školní výsledky obohacují i o kontext školního, potažmo společenského života. Postoje žáků jsou tak obvykle porovnávány s celou řadou demografických, socioekonomických či sociobiologických proměnných a z nich vycházejících konstruktů. Sem lze zařadit multidimenzionální výzkumy a analýzy postojů, vzdělávacích výsledků, prostředí a klimatu českého (např. Chráska, 1998; Lašek, 2001; Česká školní inspekce, 2021, 2022; Průcha, 2002; Vomáčková & Chytrý, 2021) i mezinárodního původu jako je PISA¹³ (např. ČSI, 2019), nebo HBSC¹⁴ (např. Vašíčková et al., 2017), kterých se ČR postupně účastní od roku 1993 (ČSI, 2019; Sigmund et al., 2017). V případě výzkumu PISA se vztah mezi učitelem a žákem podrobněji zkoumal v roce 2009, kde byl z 5položkové škály získán index vztahu učitele a žáka (Mikk et al., 2016), v případě HBSC tento vztah měří 3položková škála „Učitelství podpory“¹⁵ (Bi et al., 2021). Podobnou 4položkovou škálu obsahuje také dotazník CES¹⁶ (Fraser & Fisher, 1986; adaptace Lašek, 2001) Kromě možnosti kvantifikace, jako u „klasických“ postojových výzkumů, poskytuje sledování více proměnných také informace o důležitých sociálních souvislostech a většinou i možnost částečné generalizace příp. komparace výsledků na národní či mezinárodní úrovni. Není proto překvapivé, že mnoho zahraničních studií zkoumajících benefity dobrého vztahu mezi učitelem a specifickými soubory žáků těchto nástrojů využívá nebo mezinárodní data sekundárně analyzuje. (např. J. Kim, 2021; Paniagua et al., 2022; Thornberg et al., 2022) Měřené konstrukty ale spíše zachycují vztah žáka a učitelů, protože žák posuzuje „většinu učitelů“ (Bi et al., 2021; Lebeda et al., 2022; Mikk et al., 2016; Vojtová & Fučík, 2012), nebo naopak vztah žáků k učiteli. (Fraser & Fisher, 1986) Výsledkem jsou pak indexy, které skutečně poukážou na zajímavé souvislosti, ale spíše na agregované úrovni, což může v praxi vzbuzovat otázky o jejich uchopitelnosti pro konkrétní školy (podrobněji viz Štech, 2011, 2015). Tento typ prací tedy určitým způsobem zdůrazňuje *sociologizující* aspekt vztahu učitel-žák.

¹³ akronym anglického Programme for International Student Assessment, užit pro zvýšení čtenářského komfortu

¹⁴ akronym anglického Health Behaviour in School-aged Children, užit pro zvýšení čtenářského komfortu

¹⁵ Podrobnější informace o jejich psychometrických vlastnostech obsahuje práce Torsheim et al. (2000)

¹⁶ Akronym anglického Classroom Environment Scale, dotazník měří spíše třídní klima ve smyslu žáci-učitel (např. Tento učitel se o studenty osobně zajímá)

Nejrelevantnější a zároveň nejméně zastoupené se zdají být práce a nástroje, které těží z tzv. *dispozičního* (rysového) přístupu výzkumu učitelů. (viz Mareš & Gavora, 2004). Tyto projekty se snaží zachytit žakovský pohled na pedagogické pracovníky jako jsou učitelé (Bendl, 2002; Rendl, 1994; Smetáčková, 2003; Štefanovič, 1962) nebo výchovní poradci (Ambrožová & Kaliba, 2019), což prakticky znamená, že v různých kontextech zjišťují, jaké vlastnosti pedagogických pracovníků žáci považují za žádoucí nebo jaké jim připisují. Příkladem tuzemsky užívaných nástrojů může být krátký dotazník SCCQ,¹⁷ který obsahuje 7 položek se začátkem „Můj učitel...“ (Čapek, 2010) nebo nástroj Gillerové a Krejčové (2011) snažící se zachytit nejen vztah k učiteli konkrétního předmětu, ale i interakci s tímto učitelem v rámci výukového procesu. Domnívám se, že právě tento typ prací se nejvíce přibližuje *psychologizujícímu aspektu*, a tedy *i psychologické perspektivě* (viz podkapitola 1.3), protože žákům dovoluje (alespoň nepřímo) více se zamyslet na tím, jaké vlastnosti jsou pro ně důležité v rámci konkrétních vztahů žák-učitel. Metodologie citovaných výzkumů ovšem mnohdy zachycuje spíše žakovskou perspektivu ideálu než žakovo prožívání vztahu k učiteli.

1.3 Individualita vztahu žák-učitel jako výzva

Z předchozího textu vyplývá totožné stanovisko jako z přehledové studie Brestovanského (2020) – většina české literatury na vztah učitel-žák nahlíží teoretizující, didaktizující a sociologizující optikou. Reflektován je tedy skrz učitele, spíše nepřímo a agregovaně, zpravidla v kontextu obecné prospěšnosti dobrých sociálních vztahů ve škole (např. Auředníková, 1983; Gillernová, 2003; Havlínová, 1991; Mareš, 2010 aj.), výukové komunikace (např. Mareš, 2016b) či širších školských souvislostech (viz podkapitola 1.1). Tyto tendence mají nejen u nás poměrně dlouhou, víceméně neměnnou tradici – např. hypotézy o benefitech dobrého vztahu mezi učitelem a žákem lze dohledat i ve vyložené archivních pramenech (viz např. Kantová, 1947; Štampach, 1935). Zdá se ovšem, že reflexe těchto tendencí je ještě starší – provedl ji před více než 100 lety Lightner Witmer¹⁸ (1907) když napsal: „Ve středu jeho [učitelovy] pozornosti není to, co dítě je, ale to, co se má naučit. Pedagogika je v prvé řadě zaměřená na hromadnou výuku, to znamená vyučování předmětů z kurikula třídám žáků bez ohledu na individuální odlišnosti mezi jednotlivci ve

¹⁷ Akronym anglického Student Classroom Climate Questionnaire, údajně měl být vytvořen Blankem a Kernshawem roku 1998 (Čapek, 2010), autorský článek se mi ovšem nepodařilo dohledat.

¹⁸ Witmer je mmj. považován za jednoho z prvních pedagogických psychologů (Mertin, 2012)

třídě.¹⁹ Právě odlišnost zaměřenosti (individualita vs kolektiv) je podle něj zásadní rozdíl mezi (klinickými) psychology a pedagogy. (tamtéž) Tento rozdíl se dnes naštěstí rozmělnuje – jak jsem adresoval v podkapitole 1.1, učitelská profese se důrazem na měkké dovednosti psychologizuje (např. Helus & Pavelková, 1992) a psychologové v praxi zase zcela běžně pracují s kolektivy (např. Palová & Šmahaj, 2020), otázkou ale zůstává, jestli dnes můžeme říci, že jsme jako badatelé Witmerovu reflexi vyslyšeli a nahlížíme na vztah učitel-žák „dostatečně psychologicky.“ Mertin (2012) se domnívá že ne, protože předpokládá, že Witmer chápal slovo „psychologický“ jako synonymum slova „idiografický“ a konstatuje, že se pedagogická psychologie (tak jako jiné psychologické disciplíny) vydala spíše nomotetickou cestou, což má pravděpodobně za následek převládající „sociologizující“ perspektivu popisovanou v kapitole 1.2. Můžeme dále spekulovat, že by za „skutečnou“ psychologickou perspektivu vztahu učitel-žák Witmer považoval výlučně tu, která usiluje o poznání tohoto vztahu na individuální úrovni a zároveň reflektuje žákovy pocity. Připomeňme, že podobné myšlenky volající po větší individualitě ve školství měla celá řada psychologů jako např. Příhoda (1957), Rogers (2014) nebo již zmiňovaný Helus (2016) a pravděpodobně by s Witmerem v tomto více či méně souhlasili.

Předchozí řádky ovšem naznačují, že byť se věci mění, téměř jakákoli podobně operacionalizovaná „psychologická perspektiva“ vztahu učitel-žák představuje pro českou pedagogickou psychologii nemalou výzvu, patrně kvůli personálním limitům, které jsou mnohdy vyčerpány integrováním jiných, ještě nezpracovaných témat. (např. Mareš, 2016a) Zaměření se na individuální vztahy žák-učitel pravděpodobně působí neplodně zvláště v situaci, kdy je na výzkumníky vyvíjen tlak k publikaci výsledků, které lze relativně snadno zobecňovat (Soukup, 2016), převládající perspektiva učitel-žáci je tomto smyslu obhajitelná, ale může nás připravit o důležitý kontext, jakým mohou být například individuální žákovské emoce. (Skiera, 2019) Jak s touto situací naložit?

Jedním z možných řešení mohou být tzv. koncepce *dyadických* vztahů žák-učitel, jež tvoří teoretické těžiště této práce a budou rozpracovány v dalších kapitolách. Tyto koncepce primárně usilují o obohacení teorie pedagogické psychologie tím, že se vztah mezi učitelem a žákem snaží konceptualizovat s pomocí teorií dalších psychologických disciplín - nejčastěji jde o teorie původem z vývojové psychologie a psychologie

¹⁹ Využit překlad Mertina (2012), v hranaté závorce je výraz, který dodal.

motivace,²⁰ přičemž výchozím bodem je vždy konkrétní dyáda žák-učitel, (McGrath & Van Bergen, 2015; Spilt et al., 2022; Spilt & Koomen, 2022), aniž by rozporovaly etablované socialně-psychologické poznatky (Pianta et al., 2002), které dobře shrnuje tvrzení Pelikána (1991), že „vztah učitel-žák není (...) prakticky nikdy vztahem čistým, izolovaným, ale je součástí celé složitější struktury vztahů.“ (viz podkapitola 2.2)

I když jsou u nás zatím patrně z výše zmíněných důvodů reflektovány pouze teoreticky (např. Bendová, 2016; Brestovanský, 2020; Jůhová Seryjová, 2018; Komárek, 2017), ze zahraničních prací víme, že jsou na základě těchto koncepcí vytvářeny psychometrické konstrukty, které lze na jednu stranu kvantifikovat, ale zároveň jim jejich dyadický základ dává potenciál podrobněji prozkoumat konkrétní vztahy žák-učitel (např. García-Moya et al., 2020b; Koomen & Jellesma, 2015; Roorda et al., 2019) z perspektivy žáka, proto se domnívám, že bychom se tohoto potenciálu měli pokusit využít i u nás.

²⁰ Mnozí autoři v zahraniční literatuře se na tyto teorie odkazují jako na „paradigmata“ či „superteorie“ (např. Brestovanský, 2020; Davis, 2003), je však otázkou, do jaké míry je to namístě. Například Davis (2003) označení obhajuje tím, že tyto perspektivy vycházejí z odlišných metodologických východisek.

2. Vývojové teorie

Není náhodou, že se dyadické koncepce začaly opírat právě o vývojovou psychologii, jelikož dyáda je jedním z jejích esenciálních pojmů. (např. Leclère et al., 2014). Myšlenka jejího využití i v čistě edukačním kontextu bývá připisována americkému pedagogickému psychologovi Robertu Piantovi, editorovi sborníku *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*, který pravděpodobně podnítl rozvoj a další směřování dyadických koncepcí (Spilt & Koomen, 2022). Po absolutoriu speciální pedagogiky nastoupil Pianta jako mladý pedagog speciální chlapecké 6. třídy. Tamní žáci trpěli různými vývojovými poruchami a byli vnímáni jako problémoví. Podobně jako Rogers si i Pianta za dobu svého tříletého působení všiml, že žáci na jeho opravdový zájem o každého žáka ve třídě reagují zvýšením kázně a výkonu. Tato zkušenost v něm zažehla zájem o dyadické vztahy, který posléze rozvinul ve studiu psychologie. K rozvoji tohoto oboru následně přispěl tím, že operacionalizoval vztah žák-učitel s pomocí teorie attachmentu a popsal jeho ekologické souvislosti (viz Pianta, 2000). Na plody jeho práce nahlíží následující kapitola.

2.1 Teorie citové vazby

V kontextu této teorie se většinou nešetří superlativy, např. Toffoli (2016) ji označuje za „základní kámen vývojové psychologie.“ Objevují se ale i názory, že tato „jedna z posledních přeživších velkých teorií nebyla zcela zavržena, nahrazena nebo rozsáhle revidována“ (Lai & Carr, 2018). Nicméně její vliv nelze ignorovat. I když původně byla teorie attachmentu „ušita“ na míru především dyádě matka-dítě (Kennedy & Kennedy, 2004; Pokaka'a, 2008; Verschueren & Koomen, 2012 aj.), po více než 60 letech své existence se postupně rozšířila také do dalších psychologických disciplín (např. Harlow, 2021; Sroufe, 2021). Toto šíření lze pravděpodobně vysvětlit tím, že teorie attachmentu těmto disciplínám poskytuje široký a poměrně flexibilní referenční rámec, ve kterém mohou své poznatky bezpečně ukotvit, školní psychologii nevyjímaje. (např. Cassidy & Shaver, 2016; Kennedy & Kennedy, 2004) V současné době je přínos attachmentu školní psychologii již plně reflektován také u nás, (viz Brestovanský, 2020; Jůhová Seryjová, 2018; Komárek, 2016, 2017; Weber, 2019) byť empirických výzkumů by mohlo být více.

Aplikace citové vazby do školního kontextu se postupně vyvíjela. Tento vývoj trvá už přes 30 let a v přehledové studii se jej pokusili chronologicky shrnout Spilt & Koomen (2022). Zpočátku se výzkumníci drželi spíše ověřených cílových skupin – výzkumy z 90.

let jsou zaměřeny zejména na probandy batolecího, předškolního a mladšího školního věku,²¹ což pochopitelně koresponduje také s metodologií – výzkumníci volili především kvalitativní a observační metody (Davis, 2003; Spilt & Koomen, 2022) z pohledu dospělých. V druhé dekádě se pozornost zaměřila na pohled žáků a teprve v posledních deseti letech se obrací k adolescentům. (Spilt & Koomen, 2022) Za uplynulá desetiletí se na tomto výzkumném poli zformovaly dvě zásadní kategorie výzkumných otázek.

První kategorie otázek se týká toho, jestli lze vůbec citovou vazbu rozšířit na vztah žák-učitel, a pokud ano, jak takový vztah popsat. Odpověď do velké míry závisí na tom, jak citovou vazbu definujeme. Aby to mohla Ainsworth (1989) udělat, vzestupně hierarchizuje pojmy vztah, afektivní pouto a attachment. Vztah je v hierarchii nejnižší, protože může být postaven čistě na reciproční, utilitaristické a krátkodobé bázi, naproti tomu afektivní pouto není dyadické, ale týká se jedince, který si ho za delší dobu vytvoří k jinému, pro něj nenahraditelnému jedinci, což se projevuje například radostí při opětovném shledání. (tamtéž) Na vrcholu této pyramidy je pak (jistý) attachment, který se od klasického afektivního pouta liší tím, že je onen nenahraditelný jedinec využíván jako *bezpečný přístav* nebo *jistá základna*. (tamtéž). Jedinec, kterého takto využíváme se pak nazývá jako tzv. *vazbová figura*. Současně ale platí, že vedle primární citové vazby je možné mít i více sekundárních citových vazeb, resp. vazbových figur – ty jsou hierarchizovány v rámci tzv. *attachmentově-behaviorálního systému*. (např. Mikulincer & Shaver, 2020) Z výše uvedeného je zřejmé, že vztah mezi učitelem a žákem může teoreticky nabývat všech 3 podob. I když učitel obvykle primární figurou nebývá, může alespoň dočasně naplnit obě zmiňované vazbové funkce (Riley, 2011; Spilt et al., 2022), které podle Ainsworth (1989) náleží (jistému) attachmentu. Z těchto důvodů proto bývá vztah učitele a žáka v literatuře nejčastěji označován jako „vztah s vazbovou komponentou“,²² (Júhová Seryjová, 2018), protože i když vztah učitel-žák vykazuje určité podobnosti se vztahem rodič-dítě (De Laet et al., 2014; Pianta & Steinberg, 1992) nejsou navzájem přímo porovnatelné (De Laet et al., 2014; Kesner, 2000). Nicméně klíčovým

²¹ V literatuře je attachment také úzce spojován s konceptem teacher caring (např. Jeffrey et al., 2013), který je velmi blízký českému konceptu pedagogické lásky (Helus, 2014; Ries, 2011), oba zmíněné koncepty jsou ovšem opět spojeny hlavně s dětmi předškolního a mladšího školního věku.

²² Anglicky dále jako „ad hoc attachment“ relationship (Verschueren & Koomen, 2012), „attachment-like“ relationship (Bergin & Bergin, 2009) nebo „temporary attachment“ (Zsolnai & Szabó, 2020)

poselstvím (a hypotézou) teorie attachmentu ve školním kontextu je, že citlivý a pozorný učitel může žákovi nechat zakoušet jistou vazbu²³ a tím tak potenciálně poupravit jeho maladaptivní *vnitřní pracovní modely*²⁴ (např. Spilt et al., 2018). Testovatelný popis citové vazby v edukačním kontextu poskytl již zmíněný Pianta, který tuto teorii využil, aby vztah mezi učitelem a žákem operacionalizoval na tři dimenze – blízkost, konflikt, závislost. (Spilt et al., 2022) Tyto dimenze měří jeho „Student-teacher relationship scale,“ jejíž vývoj dokončil na počátku tohoto milénia. (Pianta, 2001) Škálu vyplňuje učitel a je obvykle určena dětem od 4 do 8 let.²⁵ Na rozdíl od jiných observačních škál²⁶ se kromě mapování behaviorálních odpovědí snaží zachytit také emoční aspekt vztahu učitel-žák, což je pro další vývoj této výzkumné oblasti zásadní (Verschueren & Koomen, 2012). Můžeme se tedy domnívat, že Pianta chápe vztah učitele a žáka minimálně na úrovni afektivního pouta. Skóry blízkosti, konfliktu i závislosti jsou navíc poměrně jednoduché na interpretaci a umožňují odhalit subtilní interkulturní rozdíly,²⁷ není proto příliš překvapivé, že je škála vědeckou komunitou přijímána a hojně užívána. (např. Koca, 2016; Sabol & Pianta, 2012)

Druhá kategorie otázek se týká toho, jestli a jak se podstata vztahů s vazbovou komponentou mění právě v adolescenci. Víme, že (nejen Piantova) blízkost ve vztahu učitel-žák má od školky do konce střední školy tendenci klesat, konflikt naopak zůstává stabilní (Ettekal & Shi, 2020; Hajovsky et al., 2017; Jerome et al., 2009; M. V. B. Yu et al., 2018). Oficiálně bohužel nebyla Piantova škála dosud adaptována na starší populaci než je právě 6. třída, ale vznikají nástroje z pohledu žáků, které se Piantovými dimenzemi inspirují (viz Koomen & Jellesma, 2015; Roorda et al., 2019), což naznačuje, že by minimálně blízkost a konflikt mohly být stále relevantní i v adolescenci, i když asi budou

²³ Tato vazba se někdy označuje jako „získaná jistá vazba“ (např. Saunders et al., 2011)

²⁴ Vnitřní pracovní model lze definovat jako „soubor implicitních pravidel, přesvědčení a očekávání o prostředí, o sobě a ostatních“ (Riley, 2011)

²⁵ Na internetové stránce distributora se mluví dokonce o užití do 12 let

(<https://education.virginia.edu/research-initiatives/research-centers-labs/center-advanced-study-teaching-and-learning/castl-measures>) Nicméně jde o nástroj z perspektivy učitele, který zmiňujeme v souvislosti inspirace pro nástroje žákovské perspektivy (viz např. Koomen & Jellesma, 2015)

²⁶ U nás je např. dostupná „Posuzovací stupnice učitel-žák“ zaměřená zhodnocení problematických behaviorálních projevů žáka (míra problému: 1-ne až 5 velmi silně; Kožený et al., 1993)

²⁷ Zdá se, že tyto rozdíly jsou přítomné právě v dimenzi závislosti. V kolektivistických kulturách (např. Turecko, Řecko) koreluje tato dimenze pozitivně s blízkostí, jelikož jsou tyto kultury svou povahou více proximální, a to zřejmě vyvolává odlišné konotace (Keller, 2018; Koca, 2016; Spilt et al., 2018)

mít jistá specifika. Jak známo, při přechodu na 2. stupeň ZŠ se mění mnoho věcí, žáci mají více učitelů a tráví s nimi mnohem méně času. (Riley, 2011) V období adolescence navíc dochází k reorganizaci zmiňované *vazbové hierarchie* (nejprve z příbuzných na kamarády, později z příbuzných na romantické partnery) a je tak méně pravděpodobné, že by u adolescentů zaujal učitel přední příčky (N. L. Rosenthal & Kobak, 2010; Umemura et al., 2021)

Nicméně výsledky českého projektu „Všichni moji blízcí“ ukázaly, že i pro adolescenty jsou alespoň některé vazbové funkce stále relevantní. Badatelé se zde specificky zaměřili na vztahy s třídním učitelem,²⁸ protože v českém vzdělávacím systému má obvykle možnost splnit podmínku (relativní) dlouhodobosti (Júhová Seryjová, 2018) V návaznosti na tento projekt provedl Weber (2019) rozhovory se 12 žáky, kteří uvedli, že mají ke svému učiteli nějakým způsobem blízko. Z tematické analýzy vyplynulo, že dotazovaným naplňují třídní učitelé funkci jisté základny a bezpečného přístavu, i když funkce bezpečného přístavu se objevila pouze u třech dívek. Zajímavé je, že zatímco funkce jisté základny byla „klasicky explorativní“ v tom smyslu, že se žák nebál objevovat řešení, své nedostatky nebo si „chodil pro radu“ (např. jak získat lepší známku), naplnění funkce bezpečného přístavu vyžadovalo od učitele určitou anticipační iniciativu, snahu „dívat se žákovi do hlavy“ (např. zeptat se žáka, jestli ho něco netrápí, i když s tím sám nepřišel). Funkce bezpečného přístavu byla sice charakteristická určitými prvky závislosti²⁹ (závist vůči nové třídě a obracení se na stejného učitele, i když roli třídního už neplnil), zároveň ale z pochopitelných důvodů u informantek nevedla k vyhledávání fyzické blízkosti (Weber, 2019).

To naznačuje, že strukturálně se dimenze navrhnuté Piantou měnit sice úplně nemusí, ale vstupují sem proměnné na straně učitele³⁰ a proměnné ekologické (viz kapitola 2.2).

²⁸ Autoři zároveň vyšli z předpokladu, že žáci většinou vnímají třídní učitele jako nejbližší, tuto hypotézu podporují i novější kvantitativní výzkumy (viz Roorda et al., 2019)

²⁹ Nástroje, které jsou v piantovském duchu vytvářeny pro adolescenty už většinou dimenzi závislosti neobsahují, ačkoli by to vzhledem k reaktivaci vazbových schémat bylo vhodné (Spilt & Koomen, 2022).

³⁰ Teorie attachmentu nejvíce zdůrazňuje jeho vlastní „relační historii“ založenou na jeho citové vazbě (Riley, 2011; Spilt et al., 2011) a z ní vyplývající relační schémata jako je třeba „učitel-kamarád“ (Davis, 2006) Tyto mentální reprezentace vztahů pak mohou mediovat učitelovy emoční odezvy na žáka (Evans et al., 2019). Roli by mohla hrát také genderová specifika v oblasti naplňování vazbových funkcí podobně jako u rodičů (Kerns et al., 2015)

Další věc je, že se tyto dimenze u starších žáků mohou manifestovat v odlišné podobě, pro staršího žáka může být projevem blízkosti to, že má o něj učitel zájem (Weber, 2019) Zatímco u mladších žáků je touto operacionalizací zdůrazňována role emocí, u starších je používána spíše k rámování žákovské motivace (Davis, 2003; viz kapitola 3)

2.2 *Ekologické a vývojové systémy*

V předchozí kapitole jsem naznačil, že aby mohl být vztah žák-učitel pochopen v celé své šíři, je třeba získat další kontext. Teorie attachmentu se primárně věnuje objektivním vztahům, a to zejména v kontextu biologických a psychologických systémů (např. Ainsworth, 1989; Bowlby, 2010) Pro pochopení souvislostí je na dyádu učitel-žák třeba nahlédnout také optikou sociálních (a ekologických) systémů, které bývají pro počet uvažovaných intervenujících proměnných pokládány za nejkompexnější. (Spilt et al., 2022)

Známé jsou práce Bronfenbrennera (např. Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner & Morris, 2006), které společně vymezují pět hierarchicky uspořádaných úrovní vlivu prostředí na jedince: (1) *mikrosystém* je nejzajímavější z hlediska dyadických koncepcí (viz dále), popisuje proximální interakce osoby a nejbližšího okolí (např. učitele a žáka). (2) *Mezosystém* zahrnuje další, proximální vztahy mezi jednotlivými mikrosystémy jedince (např. interakce rodič-učitel). (3) *Exosystém* zahrnuje distální proměnné, které již jedince ovlivňují nepřímo (např. finanční situace; Mulisa, 2019) (4) *Makrosystém* zahrnuje širší kontext většinou na politicko-společensko-ekonomické bázi. (např. demokratické principy). (5) *Chronosystém* je nejnovějším systémem představeným v rámci modelu *proces-osoba-kontext-čas* (Bronfenbrenner & Morris, 2006), ke kontextu makrosystému přidává ještě kontext vývojový, který zahrnuje jak historicko-společenské události, (např. změny v kurikulu), tak také změny ontogenetické (např. změna vnímání školy jedincem; Mulisa, 2019)

Z předchozího odstavce vyplývá, že Bronfenbrenner vlivy prostředí dále dělí dle toho, zdali jsou proximální³¹ (působící bezprostředně), nebo distální (působící nepřímo). Bronfenbrenner opakovaně zdůrazňoval, že „motorem vývoje“ jsou právě proximální procesy. Jelikož jsou více ovlivnitelné, měli bychom se na ně zaměřit, a to zvláště v případě

³¹ Do proximálních procesů jsou řazeny takové expozice jedince vůči prostředí které dostatečně dlouho trvají, opakují se, jsou intenzivní, dají se predikovat a přicházejí v „pravý čas,“ (ve smyslu včasného uspokojení potřeby) (Bronfenbrenner & Evans, 2000)

adolescentů z rodin s nízkým SES³². (Darling, 2007). V tomto kontextu dále používá pojem *monitorování*, kterým vyjadřuje, že by dospělí (zvláště rodiče) měli takovým adolescentům věnovat adekvátní pozornost (tamtéž).

Na Bronfenbrennerově základě pak dále staví teorie tzv. *vývojových systémů*, vycházející z myšlenek Lerner, která se v pojetí Pianty model snaží aplikovat právě na vztah učitele a žáka. (Pianta, 2000; Pianta et al., 2002, 2003; Spilt et al., 2022). Podobně jako Bronfenbrenner vychází i Pianta z toho, že vztah učitel-žák lze konceptualizovat jako tzv. *dyadický mikrosystém*. Tento systém zahrnuje 4 hlavní komponenty: (1) charakteristiky žáka jako pohlaví, věk a temperamentové vlastnosti, (2) komponenta prostředí a jeho organizace kombinující obsahy exosystému a mezosystému (3) interakční procesy jako jsou behaviorální projevy a komunikace a nakonec (4) mentální reprezentace vztahů obou interakčních partnerů. (Pianta, 2000; Pianta et al., 2003; Spilt et al., 2022)

Domnívám se, že vztah mezi těmito teoriemi se dá popsat právě přes mikrosystém. Zatímco Bronfenbrennerův je více založen na hierarchizaci a obecné interakci jedinec-prostředí, Pianta mikrosystém pojímá spíše jako autonomní „monádu“, do které se Bronfenbrennerovy naznačené systémy „otiskují.“ a kontextualizuje ho do školního prostředí. Obě teorie nicméně zdůrazňují aktivní roli účastníků a dynamickou souhru včetně recipročního ovlivňování všech komponent. Jejich teoretický přínos spočívá v informaci, že (kvalitní) vztah učitel-žák je vždy výslednicí nekonečné interakce „intrapersonálních, interpersonálních a dalších kontextuálních faktorů.“ (Spilt et al., 2022)

I když jsou mnohdy kritizovány pro přílišnou obecnost, nutně to neznamená, že by byly nepraktické (Darling, 2007). Ekologická perspektiva se dále odráží např. v konceptu *trauma-respektující školy* (trauma-informed school). Ten vychází z toho, že školy mohou pomocí různých opatření v rámci jednotlivých ekologických systémů vytvořit efektivní a bezpečné prostředí pro učení. (Crosby, 2015; Kubičková & Felcmanová, 2021) Na úrovni proximálních systémů jde třeba o rámec *pozitivní behaviorální intervence a podpory* (BPIS), který má pomoci problémové školní prostředí strukturovat a regulovat. Děje se tak nastavováním férových, jasných a předvídatelných pravidel včetně pozitivního posilování žádoucího chování žáků. Pilotně už funguje také na některých českých školách (Kubičková & Felcmanová, 2021).

³² Akronym „sociálně-ekonomickým statusem“

Kromě zmíněného Bronfenbrennerova monitoringu zdůrazňují obě teorie tzv. *afordanci*, která označuje jakousi subjektivně percipovanou množinu všech akcí a příležitostí, které konkrétní prostředí (tzv. *ekologická nika*) jedinci nabízí. To znamená, že i přes existenci „objektivních deskriptorů“ takového prostředí bude mít interakce s ním pro každého odlišný výsledek. (Darling, 2007; Pianta et al., 2003) Podle těchto teorií je tedy úkolem učitele dítě pokud možno dobře „sledovat,“ aby věděl, jak dítě s prostředím interaguje a mohl tak lépe identifikovat jeho potenciál, což bude podrobněji rozebráno v další kapitole.

3. Motivační teorie

V minulé kapitole jsem opakovaně zmiňoval, že vývojové teorie jsou skvělým referenčním rámcem, jehož základním postulátem je, že má-li žák saturovanou potřebu bezpečí (ať už skrz konkrétního učitele nebo školní prostředí), nebojí se prozkoumávat, tj. učit se. Tento obecnější předpoklad je konsistentní s tzv. *motivační teorií emocí*, která tvrdí, že pociťované emoce (zde pozitivní emoce v souvislosti s pocitem bezpečí) jsou prekurzory motivace. (např. Nakonečný, 1996; Stuchlíková, 2007) V literatuře, která syntetizuje benefity dyády učitele a žáka se v tomto kontextu hovoří o *vazbově-motivačním systému*. (Brestovanský, 2020; Davis, 2003), což je v rámci některých studií reflektováno i metodologicky (Humphreys, 2020; Roorda et al., 2011). Ani v praxi tedy nemá smysl je oddělovat, protože jsou úzce propojeny,³³ nicméně oproti vývojovým teoriím mají motivační teorie tu výhodu, že jsou lépe operacionalizovatelné, protože se snadněji promítají do reálného světa. Obvykle se tak děje skrz školní výkon³⁴ nebo jiný motivační konstrukt jako je školní zaujetí³⁵. (Brestovanský, 2020; Quin, 2017; Spilt et al., 2022)

Není proto divu, že prací, které zkoumají dopady vztahu učitel-žák z této perspektivy je obrovské množství. Díky nim například víme, že blízký vztah s učitelem v mladším školním věku je významným prediktorem školního výkonu (výsledků) až do 9. třídy ZŠ. (Ansari et al., 2020; Bosman et al., 2018; Engels et al., 2021; Hamre & Pianta, 2001; Heatly & Votruba-Drzal, 2019; Jerome et al., 2009; Zee et al., 2021). Jedna z prvních metaanalýz na toto téma ukázala, že mezi „rogeriánskými proměnnými“ (jako je empatie nebo vřelost) na straně učitele a výsledky žáků existuje v průměru středně silná souvislost³⁶ (Cornelius-White, 2007). Na ni navázaly další přehledové a metaanalytické studie, které tyto proměnné konceptualizovali pomocí již zmíněného školního zaujetí a sílu tohoto vztahu podpořily. (Quin, 2017; Roorda et al., 2011, 2017) Nejnovější z nich odhalila, že školní zaujetí navíc takový vztah významně mediuje a že je tato mediace silnější u starších žáků (Roorda et al., 2017). Zdá se, že blízkost s učitelem navíc starším žákům kromě

³³ Někteří autoři se dokonce domnívají, že by o attachment ve školním prostředí nebyl takový zájem, pokud by se toto úzké propojení nebylo empiricky podpořeno. (Júhová Seryjová, 2018)

³⁴ Školní výkon se obvykle operacionalizuje skrz známky či jejich průměr, který se v anglosaské literatuře označuje jako „grade point average“ (GPA; Howard et al., 2021)

³⁵ Přesněji jako „school engagement,“ konstrukt obvykle zahrnuje kognitivní, emoční a behaviorální složku a je přímo spjat se školním výkonem (H. Kim et al., 2022; Quin, 2017)

³⁶ Průměrná korelace $r = 0,31$ (Cornelius-White, 2007)

dosahování lepšího výkonu pomáhá také při adaptaci na střední školu. (Longobardi et al., 2016) Z čistě dyadického pohledu je namístě podívat se i na další zmiňované faktory, jako je učitelovo třídnictví nebo jeho vyučovaný předmět.

Roorda et al., (2019) zjišťovali, jak se liší žakovská percepce vztahů ke třem učitelům (třídní, učitel nejtěžšího a nejlehčího předmětu). Podle očekávání byli žáci sice angažovanější v předmětech třídního a učitele nejlehčího předmětu, ale v síle vztahu mezi angažovaností a percipovanou kvalitou vztahu nebyly mezi učiteli nalezeny signifikantní rozdíly, stejně jako v míře percipovaného konfliktu³⁷. To podle autorů naznačuje dvě věci: (1) impakt dyadického vztahu učitel-žák není závislý na předmětu a (2) pro tento efekt je zřejmě důležité, aby vztah nebyl konfliktní, což v této studii platilo. (tamtéž) Zatímco první domněnka čeká na podporu od longitudinální studie, druhou domněnku si autoři podpořili sami v novější studii s totožným designem, tentokrát ale žáky rozdělili do čtyř skupin podle míry konfliktu a blízkosti. Zjistili totiž, že skupina nerizikových žáků (vysoká blízkost a nízký konflikt se všemi třemi učiteli) byla zároveň nejvíce angažovaná.³⁸ (Roorda & Bosman, 2022)

Zatím se tedy zdá, že i učitelé neoblíbených předmětů mají možnost pěstováním dobrých vztahů žáky určitým způsobem ovlivnit a dobrou zprávou je, že teorie uvedené v této kapitole mají potenciál poskytnout konkrétní body, které mají být splněny, aby byl žák i v těchto předmětech angažovanější.

3.1 Teorie Ryana a Deciho

Každý učitel ví, že motivaci lze rozdělit na vnější a vnitřní a že pro angažovanost žáka je lepší, pokud je jeho motivace vnitřní. Psychologové Edward Deci a Richard Ryan postupně rozpracovali ucelený metateoretický rámec tzv. teorie sebedeterminace specifikující kontexty a podmínky za kterých se vnitřní motivace žáka rozvíjí. Inspirací jim byla jak tvrdá data, tak také např. Rogersova koncepce sebeaktualizační tendence. Sebedeterminační rámec v současnosti obsahuje 6 subteorií, (Ryan & Deci, 2017) my se však omezíme pouze na tři z nich.

První diskutovaná subteorie v sebedeterminačním rámci je *teorie orgasmické integrace*. Ta upozorňuje na to, že zmiňované základní dělení motivace na vnitřní a vnější

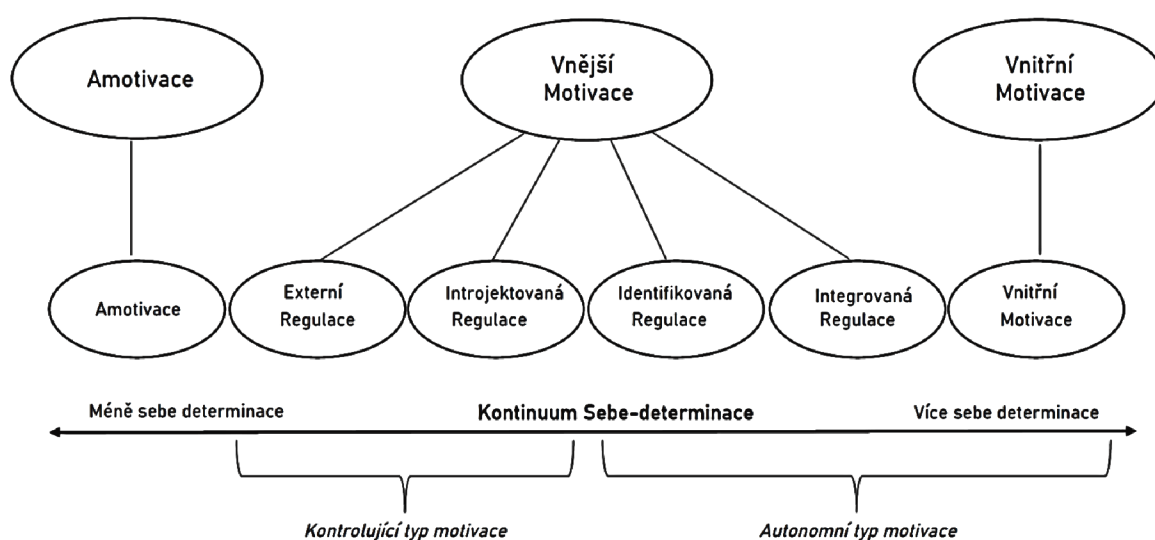
³⁷ Signifikantní rozdíly byly nalezeny u dimenze blízkosti v neprospěch učitele nejtěžšího předmětu.

³⁸ Metaanalýza Nurmi (2012) ukázala, že učitelé tendují k většímu reportování konfliktů u žáků, kteří mají externalizující nebo internalizující problémy.

není dichotomické (ve smyslu buď vnější nebo vnitřní), ale že se jedná o jakési *sebedeterminační kontinuum*, přičemž jeho různá stádia jsou spojena s různými důsledky pro žákův výkon (např. Ryan & Deci, 2000; viz Obrázek 1) Nedávná metaanalýza, zahrnující více než 300 studií, odhalila, že s výkonem³⁹ žáků významně souvisely autonomní typy motivace, nejtěsnější vztahy včetně největší velikosti účinku měla podle očekávání vnitřní motivace. (Howard et al., 2021) Z obrázku 1 je dále patrné, že autonomní typ motivace je spojen se vzrůstající mírou internalizace. Jak ale míru sebedeterminace posílit?

Obrázek 1

Motivace pohledem teorie orgasmické integrace (dle Howard et al., 2021; upraveno a přeloženo)



To řeší druhá diskutovaná subteorie – *teorie základních potřeb*. Autoři potřebu definují jako „energizující stav, který, pokud je uspokojen, vede ke zdraví a pohodě, ale pokud uspokojen není, přispívá k patologii a chřadnutí.“⁴⁰ (Ryan & Deci, 2000) Tato teorie předpokládá, že pro posílení míry sebedeterminace je nutné saturovat tři univerzální potřeby. Ačkoli formálně jde samozřejmě o psychologické konstrukty, podle autorů je jejich naplnění pro rozvoj člověka natolik esenciální, že mají v tomto smyslu blíže k potřebám biologickým, nicméně na rozdíl od nich nepotřebují pro aktivaci podnět

³⁹ Metaanalýza zahrnovala jak objektivní, tak subjektivní ukazatele výkonu. Souvislosti byly silnější u subjektivních. (Howard et al., 2021)

⁴⁰ Volný překlad věty: „energizing state that, if satisfied, conduces toward health and well-being but, if not satisfied, contributes to pathology and ill-being.“

deficience. (Ryan & Deci, 2017) Ze své podstaty jsou nezávislé na individuálních, věkových nebo kulturních proměnných, jako téměř každý psychologický konstrukt mohou však i ony být vyjadřovány, definovány nebo uspokojovány zcela odlišnými způsoby (Ryan & Deci, 2017) O jaké potřeby se jedná?

První takovou potřebou je *autonomie*. Autoři opakovaně zdůrazňují, že nejde o potřebu nezávislosti, ale spíše o pocit „vlastnictví našich akcí“ a seberegulace. Teorie základních potřeb sice není klasicky hierarchická ve smyslu významnosti těchto potřeb, nicméně potřeba autonomie slouží jako prerekvizita pro další dvě a lze ji tedy chápat jako nejzákladnější. (tamtéž) Druhou potřebou je *kompetence*, jde o pocit „vlastní efektivnosti“⁴¹ v interakci s prostředím.“ Potřeba kompetence je zároveň rozvíjena i v rámci vztahů, proto je prerekvizitou potřeby *vztahovosti*, která je „prožívána jak v péči druhých, tak v péči o druhé“⁴² (tamtéž). V nedávné čínské studii se ukázalo, že i tyto potřeby jsou významným mediátorem školního zaujetí a vztahu učitel-žák.⁴³ (Gao et al., 2021)

Předchozí odstavce by se daly shrnout tak, že ačkoli jsou autonomie, kompetence a vztahovost zcela objektivně pozorovatelné a měřitelné, při jejich uspokojování hrají roli také subjektivní faktory. Těmito subjektivními faktory se zabývá *kognitivně-evaluační* teorie (KET), která pro nás tvoří třetí pilíř sebe determinálního rámce. KET se konkrétně zajímá o to, jak žákem percipovaná externí zpětná vazba ovlivňuje jeho vnitřní motivaci. Podle této teorie můžeme zpětnou vazbu z okolí vnímat dvěma způsoby, a to jako *kontrolující*, nebo *informační*. Kontrolující zpětná vazba se vztahuje převážně na „produkt“ našeho snažení a je direktivní (např. měl bys, musíš), informační zpětná vazba je spíše formativní a zahrnuje také informaci o žákovi a snaží se ho podpořit v procesu (např. vedeš si dobře). Pokud žák percipuje podanou zpětnou vazbu jako příliš kontrolující, může to narušit jeho vnitřní motivaci, protože v tu chvíli nebudou saturovány tři základní potřeby. (Man et al., 1997; Ryan & Deci, 2017) Například práce Martinek et. al., (2022) ukázala, že míra percipované autonomie žáka pozitivně souvisela se vztahem k učitelům i školním výkonem, negativně naopak s percipovaným školním tlakem.

⁴¹ Ryan a Deci (2017) upozorňují, že tento koncept snaží zachytit mnoho psychologických pojmů, jako příklad uvádějí self-efficiency, optimismus nebo očekávanou hodnotu.

⁴² Volný překlad věty: „is experienced both in being cared about and in caring.“

⁴³ Nejvýznamnější se ukázala být vztahovost, která mediovala všechny aspekty konstruktů školního zaujetí, což může ukazovat na zmíněné kulturní rozdíly.

Jak tyto poznatky aplikovat? Autoři doporučují učitelům nejprve se ujistit, že i jejich kompetence, autonomie a vztahovost jsou dostatečně saturovány a teprve poté je užitečné pokusit se naladit na žakovu perspektivu. (Ryan & Deci, 2017). Reeve a Jang (2006) pomocí videozáznamů výuky identifikovali, že mezi podporující chování učitelů patřilo, když žáky nechali pracovat samostatně; pomáhali, aby si na řešení přišli sami a oceňovali jejich individuální posun. Naopak jako kontrolující bylo kódováno to, když se žáci museli učit z předepsaných materiálů nebo tlačení do formulace odpovědi specifickým způsobem. (tamtéž)

Zdá se tedy, že i drobné modifikace ve výuce mohou posílit žakovu autonomii. Nicméně kromě žakova percipování saturace základních potřeb se zdají být důležité i jeho další implicitní teorie, kterým se věnuje následující podkapitola.

3.2 Teorie nastavení mysli

Zatímco teorie sebedeterminace má v psychologii motivace poměrně jasné místo, u teorie nastavení mysli (mindset) Carol Dweckové to na první pohled tak zřejmé být nemusí. Do učebnic se totiž propsala především ve spojení s inteligencí a teoriemi mysli, což jsou typicky témata psychologie osobnosti. (např. Maltby et al., 2022) Kupodivu je to ale právě výkonová motivace, která Dweckovou dovedla k výzkumu tohoto konceptu. Jako základní myšlenkové zdroje uvádí Dwecková Selingmanův koncept naučené bezmocnosti u zvířat a Wienerovu atribuční teorii, které chtěla replikovat v kontextu školního prostředí. (Dweck & Yeager, 2019) Během několika let ve spolupráci s mnoha kolegy včetně Elaine Elliottové, zjistila, že studenti, kteří jsou orientováni na podání výkonu (performance-oriented), tendují k negativnější reakci na neúspěch než ti, kdo jsou orientováni na zlepšení kompetence (např. Elliott & Dweck, 1988; Grant & Dweck, 2003). Posledním dílkem skládky pak byla návštěva Mary Bandurové, která se s Dweckovou přišla poradit o tématu disertace a společně dospěly k myšlence, že by tyto cílové orientace mohly být důsledkem nějaké implicitní self-teorie, proto se Dwecková vydala právě cestou implicitních teorií inteligence. (Dweck & Yeager, 2019)

Pro potřeby výzkumu v této oblasti zpočátku nazývala Dwecková tyto teorie *Incremental theory of intelligence* a *Entity theory of intelligence*, nicméně později v souvislosti s popularizací jejího tématu (viz Dweck, 2017) reflektovala, že tyto názvy nejsou příliš „uživatelsky přívětivé,“ a proto těmto teoriím začala říkat *růstové a fixní nastavení* (*Growth and fixed mindsets*; Dweck, 2017; Dweck & Yeager, 2019). Zdá se, že změna názvu konceptu prospěla, kromě širší obeznámenosti způsobila také rozšíření

nastavení mysli z inteligence na obecné schopnosti (Kapasi & Pei, 2022) a tím patrně i expanzi do dalších oblastí, v posledních letech zejména do klinické a terapeutické. (Kapasi & Pei, 2022; Schroder, 2021)

Jádrem růstového nastavení mysli je přesvědčení, že „osobní zlepšení je možné za těch správných podmínek“ (Yeager & Dweck, 2023). Pokud tedy vyvineme dostatečné úsilí, najdeme dobrou strategii nebo požádáme o pomoc, můžeme se neustále zlepšovat. Fixní růstové nastavení naopak pracuje s tvrzením, že naše schopnosti jsou dány dispozičně a měnit je nelze. Jakákoli z popsaných strategií je tedy vnímána ohrožujícím způsobem – tak, že naše dispozice znehodnocuje. (Dweck, 2017; Yeager & Dweck, 2023) Zároveň je ale třeba upozornit na to, že nastavení mysli jsou (stejně jako základní potřeby TSD) tzv. *doménově specifická*, každá dovednost má tedy „svůj vlastní mindset,“ obě nastavení jsou do určité míry potřeba (Dweck, 2017). Tato nastavení mysli lze tedy chápat jako jakési „adaptivní kognitivně-motivační vzorce“ (Dweck, 1986). Z čistě empirického hlediska má tato teorie solidní podporu, i když ne stoprocentní (Bahník & Vranka, 2017; Burgoyne et al., 2020; Dweck & Yeager, 2021; Yeager & Dweck, 2023)

Výzkumníky zcela logicky zajímá především růstové nastavení. Studenti a žáci, kteří se umějí růstově nastavit mají pravděpodobně méně psychických obtíží, jako je distres deprese nebo úzkost (Burnette et al., 2020; Schleider et al., 2015; Zhu & Wong, 2022), efektivnější seberegulační mechanismy (Burnette et al., 2013), dokážou lépe využít sebereflexi (Kwan et al., 2022), ale především zřejmě dosahují lepšího akademického výkonu (srov. Bahník & Vranka, 2017; Blackwell et al., 2007; Boudová et al., 2021; Costa & Faria, 2018). V kontextu školní psychologie je proto zásadní otázkou, jak můžeme žáky při pěstování růstového nastavení podpořit, tyto intervence se totiž zdají být nejefektivnější právě pro druhý stupeň ZŠ a méně úspěšné žáky. (Bosch, 2021; Zhang, 2022)

Efektivní cestou může být vzdělání žáků, resp. aplikace intervenčních programů, protože růstové nastavení je naučitelné. (Haimovitz & Dweck, 2017) Podle závěru nedávné přehledové studie by měl efektivní program mít 3 hlavní fáze: (1) teoretický a kontextuální rámec toho, co je růstové nastavení mysli; (2) aktivní plnění úkolu na rozvoj tohoto nastavení včetně kontroly porozumění konceptu; (3) pravidelné, subtilně dodávané úkoly do běžných předmětů. (Zhang, 2022) První fáze je většinou nejkratší a může být i frontální (prezentace, video), doporučuje se přímo se zmínit pouze o růstovém nastavení a uvádět konkrétní příklady nebo kazuistiky. Dále je vhodné propojit tyto příklady s konceptem neuroplasticity. Při druhé se může využít diskuzí se staršími spolužáky, kteří si programem

prošli nebo psaní dopisu kamarádovi. Třetí fáze je nejdůležitější, kromě integrace do běžných předmětů (diskuse v občanské výchově, sloh v češtině) využívaly některé programy i přírodovědné předměty (např. otázka v písemce z chemie). Předpokladem zahájení intervence je samozřejmě otevřenost školy a učitelů. (Kapasi & Pei, 2022; Yeager & Dweck, 2023; Zhang, 2022)

Právě učitelé a jejich vztahy se žáky hrají opět zásadní roli. Například studie Thijs & Fleischmann (2015) ukázala, že žáci, kteří reportovali bližší vztahy se svými učiteli (vysoká blízkost, nízký konflikt), zároveň častěji souhlasili s cíli orientovanými na získání kompetence (mastery-oriented),⁴⁴ kdežto žáci s vyšší úrovní konfliktu častěji souhlasili s cíli orientovanými na výkon. (performance-oriented).⁴⁵ Nenalezl jsem žádné studie, které by srovnávaly mindset a dimenze blízkost-konflikt, nicméně některé výzkumy ukazují, že mezi nastavením žáka a učitele existuje souvislost (Mesler et al., 2021). To by mohlo naznačovat, že učitelské nastavení mysli ovlivňuje to žákovské. Podle Haimovitz & Dweck (2017) role učitele při vytváření nastavení mysli žáka však nemusí být takto jednoznačná. Autorky se na základě rešerše domnívají, že korelace mezi učitelským a žákovským mindsetem je příliš slabá na to, aby měla nějaký efekt a prediktivní validitu, jako je tomu u vztahu mindsetu a akademického výkonu⁴⁶ (srov. Bahník & Vranka, 2017), což je i případ Mesler et al., (2021). Ve vztahu ke specifické dovednosti je podle nich málo pravděpodobné, že by učitel žáka ovlivnil přímo svým vlastním nastavením mysli. Namísto toho předpokládají, že učitelský mindset formuje *implicitní teorie motivace žáků*, které se následně projeví v jeho chování. Mohli bychom se sice domnívat, že učitel s růstovým nastavením mysli bude motivovat lépe, ale museli bychom nejprve zjistit, jaký učitelský doménový mindset je aktivován v konkrétní výukové situaci žáka. (srov. Boudová et al., 2021; Haimovitz & Dweck, 2017) V opačném případě nejspíše balancujeme na hranici mezi *evidence-based* a *folk* psychologií (viz Stuchlíková & Mareš, 2019), proto je i podle Dweckové důležité, aby i učitelé věděli o tom, jak dítě v pěstování růstového nastavení správně podpořit.

Ačkoli sama Dwecková myšlenku růstového nastavení označuje za poměrně jednoduchou, v minulosti opakovaně vyjádřila nemalé znepokojení nad tím, že je růstové

⁴⁴ Příklad položky: „Je tvým cílem naučit se toho ve škole co nejvíce?“ (Thijs & Fleischmann, 2015)

⁴⁵ Příklad položky: „Je tvým cílem dosáhnout lepších výsledků než tvoji spolužáci?“ (Thijs & Fleischmann, 2015)

⁴⁶ Zdá se, že i zde najdeme interkulturní rozdíly (Costa & Faria, 2018; Sun et al., 2021)

nastavení širší veřejností redukováno na „chválení za snahu“ (Dweck, 2017; Haimovitz & Dweck, 2017) Autorka vymezuje 2 druhy pochvaly a hodnocení – pochvala *zaměřená na osobu*⁴⁷ (person-praise) se zaměřuje na dispoziční charakteristiky a je spjata s fixním nastavením, naproti tomu pochvala *zaměřená na proces*⁴⁸ (process-praise) je spjata s nastavením růstovým a zaměřuje se na ocenění individuálních pokroků. Kolokace „individuální pokroky“ je zde klíčová a implikuje individuální vztahovou normu při žakově hodnocení, zejména pak popisné hodnocení zvolené strategie pro dosažení kýženého cíle (strategy-oriented feedback)⁴⁹. V případě, že učitel po rozhovoru se žákem strategii vyhodnotí jako neefektivní, je na místě poskytnutí opory, ale nikoli pochvaly nebo „normalizace stagnace.“ Z dlouhodobého hlediska pravděpodobně není vhodné ani utěšování (comfort-oriented feedback)⁵⁰. (Dweck, 2017; Rattan et al., 2012) Ve starší sérii čtyř studií Rattan et al., (2012) zjistili, že studenti, kteří dostali takovouto „stagnační zpětnou vazbu,“ zároveň častěji uváděli ztrátu zájmu o předmět, protože cítili, že jim učitel nevěří a má od nich nízká očekávání. Tato zjištění jsou zcela souladu jak s klasickými experimenty (R. Rosenthal & Jacobson, 1968), tak i s novějšími kvantitativními a kvalitativními studiemi (Boudová et al., 2021; Johnston et al., 2022; McHugh et al., 2013; M. V. B. Yu et al., 2018 aj.).

Kromě své motivační báze jsou tedy nastavení mysli s předchozími kapitolami propojeny také tématem saturace potřeb. Ukazuje se, že pro příznivý vývoj nastavení mysli u žáků je důležité, aby se učitel kromě podpory tří základních potřeb (kompetence-autonomie-vztahovost) snažil udržet také svou důvěru v žákův růst. Tato důvěra se přirozeně rozvíjí, pokud má učitel o žáka přirozený zájem a snaží se reflektovat jeho potřeby. Jako velmi prospěšné se v tomto smyslu ukazují i techniky badatelského učení. (Boudová et al., 2021; J. Yu et al., 2022) Jak ale padlo v první kapitole, v současné době nemáme moc možností, jak atributy takového podporujícího vztahu měřit společně, nicméně tuto možnost by mohl poskytnout konstrukt školní propojenosti rozebíraný v poslední kapitole.

⁴⁷ Např. „ty musíš být ale chytrý/chytrá“ (Dweck, 2017)

⁴⁸ Např. „Líbí se mi, že jsi u toho úkolu z matematiky zkoušel/a všemožné strategie a nakonec jsi na to přišla“ (Dweck, 2017)

⁴⁹ Např. „ (...) byl/a bych rád/a, aby ses pokusil/a změnit strategii“ (Rattan et al., 2012)

⁵⁰ Např. „to je v pohodě, ne každý může být dobrý v matematice, udělám ti to teď jednodušší“ (Rattan et al., 2012)

4. Školní propojenost

Poslední kapitolou teoretické části se v podstatě oklikou vracíme do kapitoly první, konkrétněji do podkapitoly 1.3. Tam jsem se zmínil o vznikajících konstruktech, které mají potenciál využít předloženou relační perspektivu vztahu žák-učitel. Jedním z takových konstruktů je i relativně mladá školní propojenost (school-connectedness), mimo jiné i proto, že z teoretických východisek představených v předchozích kapitolách do velké míry vychází⁵¹ (např. García-Moya, 2020; H. Kim et al., 2022). Existuje řada výzkumů zabývajících se jejími benefity pro koncového žáka. Jejich výsledky naznačují, že žáci, kteří se cítí se školou více propojeni zároveň vykazují větší spokojenost (Watson & Haktanir, 2017), menší míru (kyber)viktimizace (Paniagua et al., 2022; Wilson, 2004), agresivity (Rose et al., 2022; Wilson, 2004), méně pocitu „ztracenosti“ v životě (Ja & Jose, 2017) a depresivity (Joyce, 2019; Joyce & Early, 2014; McLaren et al., 2015; Rose et al., 2022). Zdá se tedy, že školní propojenost působí proti rozvoji sociálně-patologických jevů a do určité míry zřejmě dokáže zmírňovat i jejich důsledky. (Goetschius et al., 2021; Rose et al., 2022).

Jakkoli ale může být tento konstrukt přínosný, zdá se, že v literatuře je s ním nakládáno poměrně inkonzistentně, což je patrně jeden z jeho největších problémů. (García-Moya et al., 2019; Hodges et al., 2018; H. Kim et al., 2022; Too et al., 2022 aj.) Jedna z prvních definic tohoto konceptu pochází od amerického CDC⁵² (2009), které školní propojenost definuje jako „přesvědčení studentů, že dospělým ve škole záleží na jejich učení stejně jako na nich jednotlivě.“⁵³ Tato definice je v literatuře užívána poměrně hojně, ale zřejmě situaci moc nepomáhá, protože je sama o sobě spíše nespecifická (García-Moya et al., 2019; srov. H. Kim et al., 2022).

Prvním následkem této nespecifičnosti je, že se konstrukt přelévá a ztrácí do dalších pojmů jako je school belonging, bonding, engagement⁵⁴ nebo školní klima (García-Moya et al., 2019; Hodges et al., 2018; H. Kim et al., 2022) Jednu z prvních přehledových studií

⁵¹ Existuje např. pojetí, které školní propojenost chápe „jen“ jako specifický derivát vztahovosti (viz García-Moya et al., 2019)

⁵² Akronym Centers for Disease Control and Prevention

⁵³ Volně přeloženo: „the belief by students that adults in the school care about their learning as well as about them as individuals.“

⁵⁴ Pro tyto pojmy většinou neexistuje vhodný český ekvivalent, proto jsou uváděny v originále (srov. Brestovanský, 2020)

na toto téma provedla Libbey (2004), která takových významově blízkých konstruktů identifikovala přes 20.

Druhým následkem této nespecifičnosti je skutečnost, že je obtížné určit, jak se ke zmíněným pojmům vztahuje. Kvalitní terminologická síť je v našem kontextu klíčová zvláště pro porovnání školní propojenosti se školním klimatem, které je v české pedagogické psychologii mnohem lépe etablované (viz např. Čapek, 2010), proto se dále zaměřím na komparaci právě školního klimatu a propojenosti. Ani zde se odborná veřejnost neshoduje, ale z literatury jako by se profilovaly 2 dominantní tábory:

První tábor hovoří o tom, že školní propojenost je „všeobjímajícím“ multidimenzionálním konstruktem, který v sobě zahrnuje většinu zmíněných konstruktů. (např. Hodges et al., 2018; Libbey, 2004; Rose et al., 2022) Hodges et al., (2018) na základě své přehledové studie postulují, že školní propojenost má afektivní, kognitivní a behaviorální složku. Z tohoto východiska je pak školní klima jen dalším „inferiorním“ aspektem školní propojenosti (např. Mahabbati et al., 2022) spadající do jedné, nebo více postulovaných dimenzí. Smyslem těchto dimenzí je patrně snaha seskupit různé konstrukty pod jednu střechu a tím tak zpřehlednit tuto výzkumnou oblast. Nicméně sami Hodges et al., (2018) uvádějí ve své práci řadu příkladů, kdy je různými autory postulován konstrukt se stejným názvem, který je ovšem pokaždé řazen do jiné dimenze, protože mnohé z těchto konstruktů mají také multidimenzionální povahu, což nás defacto vrací téměř na začátek problému, byť určitému zpřehlednění skutečně dochází, ale v konečném důsledku jsou ostatní konstrukty většinou příliš komplexní, než aby se daly jednoduše kategorizovat.

Autoři druhého tábora se proto ptají, jestli je nutné školní propojenost takto rozšiřovat, vstřebávání dalších konstruktů ji totiž připravuje o vlastní smysl (např. García-Moya, 2020). Jako řešení vidí opačnou cestu – namísto konvergence nabízejí diverzifikaci. V jejich pojetí se školní propojenost vztahuje především k afektivní dimenzi, a právě tato kvalita je tím, co ji od ostatních konstruktů odděluje (García-Moya et al., 2019; H. Kim et al., 2022), byť může zahrnovat také další afektivní elementy z jiných konstruktů.⁵⁵ (H. Kim et al., 2022) Školní klima hraje v tomto pohledu opačnou roli – kromě samotné školní

⁵⁵ Také z kvalitativních prací se zdá, že studenti vnímají školní propojenost primárně jako vztahový konstrukt, i když behaviorální nebo kognitivní složka zde také hraje svou roli, neboť tato percipovaná vztahovost nemusí být nutně sycena pouze afektivní komponentou (sdílení osobních příběhů), ale také společnými pravidelnými aktivitami (např. kroužky, obědy) nebo společným učením (např. výměna názorů) (Gowing & Jackson, 2016; Hicks, 2021)

propojenosti (tedy hlavně pocity ze vztahů s různými lidmi ve škole) zahrnuje i další, širší kontexty jako jsou třeba školní normy a pocit bezpečí (García-Moya et al., 2019; H. Kim et al., 2022). Z kvalitativních studií navíc vyplývá, že studenti vnímají školní propojenost poměrně dynamicky (Eider, 2017; Gowing & Jackson, 2016), což by ve vztahu ke klimatu patrně odpovídalo spíše jakési „relační atmosféře,“ která se má ke školnímu klimatu jako počasí k podnebí. (Grecmanová, 1998)

Výše zmíněné rozpory se pak logicky promítají i do nekonzistence měřících nástrojů, což je v kontextu této práce třetím, nejvýznamnějším následkem. Jsme totiž svědky toho, že autoři těchto nástrojů z celkem pochopitelných důvodů rezignují na mlhavé teoretické pozadí a každý si konstrukt školní propojenosti upraví podle sebe (Hodges et al., 2018; Libbey, 2004), takže se v informacích i nástrojích obtížně orientuje. Z čistě psychometrického hlediska je navíc nutné mít na paměti, že rozdílné operacionalizace (školní) propojenosti mohou vést k odlišným výsledkům, i když se název konstruktů nemění. Jako téměř každý psychologický konstrukt i školní propojenost je doménově-specifickým typem „mateřského“ konstruktů „propojenost“ a zároveň v sobě zahrnuje ještě specifitější „subkonstrukty“ jako je třeba „teacher connectedness.“ Naopak obecnějším konstruktem mezi obecnou a školní propojeností může být třeba „adolescent connectedness“⁵⁶. (Phillippo et al., 2017; Too et al., 2022)

V této práci se zabýváme především školní propojeností, a právě propojeností žáka s učitelem. Co se týče těchto dvou konstruktů, García-Moya et al., (2019) identifikovali 20 nástrojů a v případě Hodges et al., (2018) pak šlo o 15 nástrojů pro jejich měření. V opětovné snaze dát věcem řád navrhli García-Moya et al., (2019) kategorizaci těchto nástrojů na agregované a individuální. Kategorizační kritérium lze interpretovat tak, že pokud položka obsahuje nějaký pád zájmena „já,“ jedná se podle autorů o individuální úroveň (např. „Mým učitelům na mně záleží“ vs „Učitelé respektují studenty“). Zdá se, že převládají právě nástroje, které měří agregovanou úroveň školní propojenosti (García-Moya, 2020; Phillipppo et al., 2017) a mnohé z nich se ve své šíři tak v podstatě překrývají právě se školním klimatem. Z tohoto důvodu souhlasím s García-Moya et al., (2019), že dává smysl provést diverzifikaci konstruktů školní propojenosti směrem k vytvoření doménově specifitějších konstruktů, protože mají potenciál přinést nové informace.

⁵⁶ Podle Too et al., (2022) např. existuje více než 300 nástrojů v anglickém jazyce, které by se daly charakterizovat jako nástroje pro měření propojenosti adolescentů.

V návaznosti na tuto myšlenku vytvořili García-Moya et al., (2020b) dotazník propojenosti žáka s učitelem, jehož adaptace se stala předmětem praktické části této práce.

EMPIRICKÁ ČÁST

5. Metodologický rámec

Metodologický rámec představuje základní koncept výzkumu skrz formulaci výzkumného problému, cíle, výzkumných otázek a hypotéz.

5.1 Výzkumný problém a výzkumné cíle

Z teoretické části práce je zřejmé, že v České republice není dostupná metoda pro měření postulovaného konstrukt – propojenosti žáka s učitelem. Vzhledem k relační povaze tohoto konstrukt je ovšem třeba ho lépe zasadit do kontextu vzdělávacího prostředí. Proto byly stanoveny následující primární cíle (C) a sekundární cíle (C):

- C1: Adaptovat dotazník García-Moya et al., (2020b) zmiňovaný v teoretické části do českého kontextu.
- C2: Zjistit, jaká je faktorová struktura toho dotazníku v českém prostředí.
- C3: Rozšířit dotazník o škálu růstového nastavení mysli.
- C4: Objasnit vztahy mezi konstrukty vzhledem k relevantním sociodemografickým proměnným (zejména věk a pohlaví)
- C5: Objasnit vztahy mezi přidanou škálou, škálami původními a školním výkonem.

5.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Ze stanovených cílů a teoretické části pak vyplývají následující výzkumné otázky (VO) a některé hypotézy (H):

VO1: Jaká je empirická faktorová struktura adaptovaného nástroje?

VO2: Jak se odpovědi liší vzhledem k pohlaví a věku?

H1: Mezi chlapci a dívkami neexistuje rozdíl v průměrném skóru dotazníku školní propojenosti.

H2: Mezi staršími a mladšími dětmi existuje rozdíl v průměrném skóru dotazníku školní propojenosti.

H3: Mezi chlapci a dívkami existuje rozdíl v průměrném skóru škály růstového nastavení mysli.

H4: Mezi patnáctiletými a mladšími dětmi existuje rozdíl mezi průměrným skórem dotazníku žákem percipovaným růstovým nastavením učitele.

VO3: Jaký je vztah mezi růstovým nastavením a propojeností žáka s učitelem?

H5: Mezi žákem percipovaným růstovým nastavením učitele a propojeností žáka s učitelem existuje vztah.

VO4: Jaký je vztah mezi školním výkonem a propojeností žáka s učitelem?

H6: Mezi známkou na vysvědčení a průměrným skórem dotazníku školní propojenosti existuje vztah.

VO5: Jaký je vztah mezi školním výkonem a růstovým nastavením mysli?

H7: Mezi známkou na vysvědčení a průměrným skórem dotazníku školní propojenosti existuje vztah.

6. Metodika a průběh výzkumu

Výzkum využívá převážně kvantitativní design. Primárně jde o čtyř vlnou transverzální psychometrickou studii, jejíž úkolem je adaptace výzkumného nástroje. Sekundárně se jedná také o korelační výzkum. Adaptaci definujeme v souladu se Standardy pro pedagogické a psychologické testování (2014) jako změnu provedenou „v testu, který byl přeložen do jazyka cílové skupiny a který zohledňuje nuance jazyka a kultury této skupiny.“ Jejím cílem je tak „snížit konstruktově-irelevantní rozptyl,“ což prakticky znamená adresovat specifika, která „mohou narušit měření zamýšleného konstruktů.“ (tamtéž)

6.1 Popis adaptovaného nástroje

Autoři propojenost (v individuálním pojetí) operacionalizují jako „humanizující druh personalizované interakce učitel-žák, včetně žákova vnímání, že učitelé si ho všimají a respektují ho jako jednotlivce, jsou soucitní, vnímají věci z jeho perspektivy, a působí jako podpůrné osoby reagující na jeho potřeby.“ (García-Moya et al., 2020a) Tato operacionalizace vychází z dvouletého projektu „The teacher-student connectedness project,“ který měl několik fází:

- 1) **Rešerše dostupné literatury**, při níž výzkumníci zmapovali existující koncepty a konstrukty pojící se s školní propojeností. Jejich rešerše, kterou získali zhruba 350 článků upozornila mimo jiné na to, že kvalitativních studií je v této oblasti málo, konkrétně 10 % z celkového počtu článků. (García-Moya, 2020).
- 2) **Kvantitativní část** zahrnovala paralelní práci s daty ze zmiňované tří položkové škály učitelské podpory, která byla vyvinuta pro studii HBSC. (Bi et al., 2021) Autoři pomocí víceúrovňového modelování zjišťovali, které proměnné na úrovni školy (např. její velikost, lokace a typ) mohou být potencionálními prediktory vytvoření pozitivních vztahů učitel-žák a zjišťovali také poměr žáků na jednoho učitele. Tyto „technické“ informace o školách byly sbírány pomocí separátního dotazníku pro pedagogické pracovníky. K překvapení autorů se poměr žáků na učitele ukázal být lepším prediktorem než ostatní zmiňované charakteristiky (García-Moya et al., 2018) To autory pravděpodobně inspirovalo k tomu jít cestou individuálních vztahů.
- 3) **Kvalitativní studie**, která si dala za cíl zmapovat, jaké faktory přispívají k pozitivním vztahům učitel-žák a jestli jsou tyto faktory interkulturně variují. Celkem se studie účastnilo 62 participantů, z toho 42 studentů ve věku 11-18 let

(19 studentů bylo z jihu Anglie a 23 z jihu Španělska) a 20 učitelů. Studie byla realizována sérií ohniskových skupin, které trvaly asi 50 min. (García-Moya, 2020) položené otázky zněly např. takto: „Když se zamyslíš nad učiteli, ke kterým máš blíž, jací jsou? Jak se liší od ostatních učitelů?“ (García-Moya et al., 2020a, příloha 2)

- 4) **Vývoj dotazníku**, jehož položky byly vytvořeny na základě přechozích kroků a zadány v rámci národního modulu studie HBSC ve Španělsku a Anglii 11, 13 a 15letým respondentům. Ti odpovídají prostřednictvím čtyřbodové Lickertovy škály. (1- rozhodně nesouhlasím, 2- spíše nesouhlasím, 3- spíše souhlasím, 4- rozhodně souhlasím)⁵⁷. Dotazník je unikátní tím, že každá položka začíná větou: „Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku, který/která...“ Úplné znění 15 originálních položek prezentuje Tabulka 1. Autoři tedy postulují, že měřený konstrukt propojenosti žáka s učitelem nejlépe popisují tři faktory (dimenze) – Individualizovaná personální interakce (IPI), Empatie a zaujetí perspektivy (EPT) a Podpora (S), i když původně pracovali s i jednofaktorovým řešením. (García-Moya et al., 2020b) Informace o skórování chybí. Co se týče reliability, byla spočítána tzv. kompozitní reliabilita, která pro Anglii vyšla .98 a .88 pro Španělsko, z hlediska důkazů validity je v práci zastoupena validita výběrová (hodnocení položek 13 experty), souběžná (korelace se škálou učitelské podpory $r = 0,15$) a faktorová (výsledky FA představeny v další kapitole). (García-Moya et al., 2020b)

⁵⁷ Originální znění: 1-strongly disagree, 2- somewhat disagree, 3-somewhat agree, 4-strongly agree

Tabulka 1

Originální znění položek nástroje v anglickém a španělském jazyce. (převzato z García-Moya et al., 2020b), design tabulky narušen z důvodu lepší čitelnosti.

Dimenze propojenosti Ž-U	Číslo položky	Anglické znění	Španělské znění
IPI	1	...is interested in me as a person	... se interesa por mí como persona
IPI	2	...listens to and respects my opinions or ideas	...escucha y respeta mis opiniones o ideas
IPI	3	...knows my name	... se sabe mi nombre
IPI	4	...pays attention to me as an individual even in a big class	... me presta atención individual incluso en una clase con muchos alumnos
IPI	5	...takes an interest in my hobbies and interests outside of school	... se interesa por mis aficiones e intereses fuera de la escuela
EPT	6	...notices when I struggle to follow the class	... se da cuenta cuando me cuesta seguir la clase
EPT	7	...notices when I'm worried about something	... nota cuando estoy preocupado/a por algo
EPT	8	...tries to see things from my perspective	... intenta ver las cosas desde mi perspectiva
EPT	9	...is sympathetic with me if I feel upset or cry in class	... es comprensivo/a conmigo si no me encuentro bien emocionalmente o lloro en clase
EPT	10	...tries to make me feel better when I'm sad	... intenta que me sienta mejor cuando estoy triste
S	11	...is supportive of me and tries to help me	... me apoya y trata de ayudarme
S	12	...is willing to listen to my problems	... está dispuesto/a a escuchar mis problemas
S	13	...is there for me if I need their help	... está ahí para mí si necesito su ayuda
S	14	...would listen to me if I confided them a problem	... me escucharía si le contara un problema
S	15	...knows how to help me	... sabe cómo ayudarme

6.2 Proces adaptace a rozšíření dotazníku

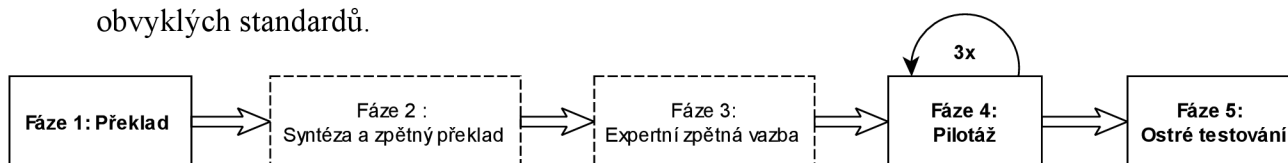
Při procesu adaptace jsme se inspirovali staršími vodítky Beaton et al., (2000) a Geisinger (1994), která tento proces dělí na 5 částí, což patrně stále poměrně dobře reprezentuje oborový úzus. Oba zmiňovaní autoři do poslední fáze řadí i proces validace,

který zahrnuje sběr důkazů o specifické interpretaci testových skóre (American Educational Research Association et al., 2014) Stejně jako autoři dotazníku jsme se i my pokusili shromáždit důkazy o vnitřní konsistenci jednotlivých dimenzí dotazníku a faktorové validitě.

Celkový proces adaptace trval 8 měsíců, od března 2022 do listopadu 2023. Jednotlivé části procesu včetně našich alterací ilustruje Obrázek 2.

Obrázek 2

Obecné fáze procesu adaptace psychometrického nástroje. (volně dle Beaton et al., 2000; Geisinger, 1994) včetně alterací, čerchované rámečky značí drobný odklon od obvyklých standardů.



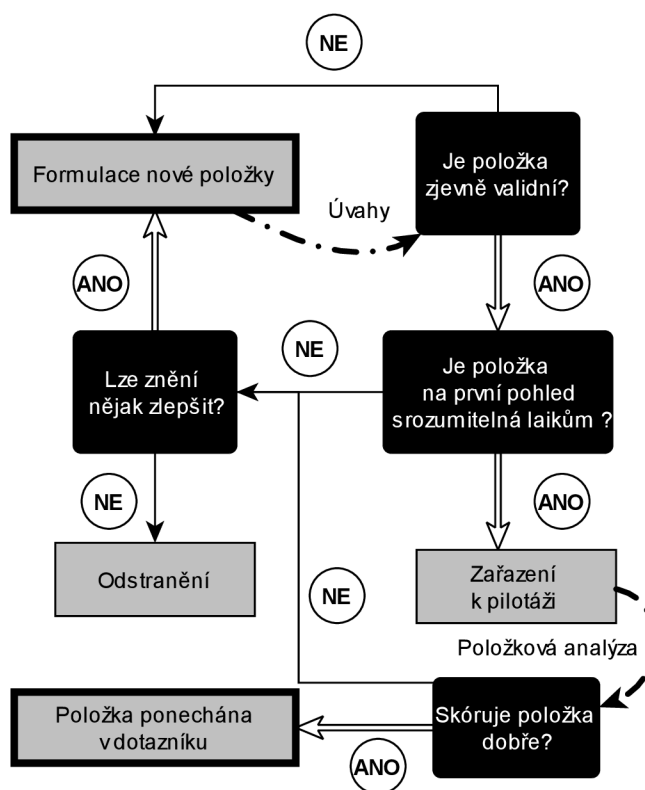
Jelikož byl nástroj vyhotoven ve dvou jazykových verzích, při jeho překladu bylo celkem získáno 9 nezávislých verzí. Zastoupeny byly všechny jazykové kombinace (Čj-Aj, Aj-Čj, Čj-Šp, Šp-Čj, Aj-Šp, Šp-Aj). Překladaelé se však lišili z hlediska profesionality (profesionální/neprofesionální), monetizace (monetizovaný/nemonetizovaný), bilingvismu (bilingvní/nebilingvní), informovaností (psychologové/nepsychologové) a tím, jestli vytvářeli i zpětný překlad (ano/ne). Zpětný překlad jsem vyžadoval pouze v prvních třech případech, protože se zdálo, že položky jsou záladné spíše z konotativního než syntaktického hlediska.⁵⁸ Z toho důvodu byli také všichni překladaelé před výkonem důrazně žádáni, aby věnovali pozornost konotacím. Za asistence vedoucí práce jsem následně vybral a případně dopravil položky, které mi přišly nejvíce (zjevně) validní a jejich srozumitelnost konzultoval s kolegy a laickým okolím, nejednal jsem však s experty na dané téma. Při vytváření položek žákem percipovaného růstového nastavení učitele jsem se inspiroval dotazníkem v publikaci určené pro praktické využití konceptu růstového nastavení ve výuce (Brock & Hundley, 2020), vyhodnocováním vlastních poznámek z knihy autorky tohoto konceptu (Dweck, 2017) a některými dotazníky příbuzných konstruktů. (např. Benson, 2020) Prvotní položková banka obsahovala 21 položek, ze kterých jsme pro pilotáž první vyselekovali devět. Snažili jsme se postupovat dle obecných

⁵⁸ Tato domněnka se v pozdějších fázích procesu potvrdila, vysoký počet verzí však alespoň rozšířil položkovou banku, čehož jsme využili při dalších úpravách položek.

doporučení pro vývoj položek (DeVellis, 2016). Každá upravená i zcela nově vytvořená položka měla tedy svůj specificky dlouhý „životní cyklus,“ jehož obecné schéma popisuje Obrázek 3. Tento životní cyklus vyjadřuje počet formulací, který uvádím u konkrétních položek v podkapitole 7.1.

Obrázek 3

Životní cyklus položky (volně dle Muckle, 2015; upraveno a přeloženo)



Subjektivně nejpřínosnější vnímám právě pilotáže nástroje. Ty proběhly celkem tři. Všechny papírové verze dotazníků prezentujeme v Přílohách 1-4. Převažující výběrovou strategií byl nepravděpodobnostní, příležitostný výběr⁵⁹ (s občasnými prvky lavinového). Žádná z těchto strategií není schopna zajistit reprezentativní vzorek, pro pilotní studie je však dostačující (např. Soukup & Kočvarová, 2016).

⁵⁹ Zajímavou kategorizaci nabízejí ve svém starším studijním materiálu Vaculík et.al., (2006), kteří příležitostný výběr řadí do „nulových strategií,“ čímž patrně poukazují na to, že se o „skutečnou“ výběrovou strategii v podstatě nejedná.

Jak ukazuje Obrázek 3, po každé pilotáži jsme provedli položkovou analýzu a z ní usuzovali další modifikace⁶⁰. První pilotáž (n=130) probíhala poslední úplný týden před koncem školního roku, tj. od 20.6.2022 do 24.6.2022 formou tužka-papír, kdy učitelé občanské výchovy opatření instrukcemi (viz Příloha 5) zadali dotazníky žákům 7. až 9 tříd. V dotazníku jsme kromě samotných položek konstruktů zjišťovali také pohlaví, věk, třídu a respondenti dostali možnost poskytnout libovolnou zpětnou vazbu k dotazníku (viz Příloha 1).

Pilotáž 2 (n=35) probíhala v období letních prázdnin a byla administrována online skrze Google Forms⁶¹ s přizpůsobeným zadáním dotazníku a přidáními demografickými proměnnými – typ školy a kraj. Pro problematické položky jsme znovu využili a revidovali naši položkovou banku. Při reformulaci těchto položek jsme se inspirovali také dotazníkem „interpersonální bezprostřednosti učitelů“ (viz Matušů, 2021). V období od 19.8.2022 do 24.8.2022 probíhaly po administraci na tabletu v rámci této pilotáže rozhovory s účastníky letního tábora. (n=10) Tyto rozhovory se charakterem blížily kognitivním rozhovorům Gordona Willise (např. 2015). Podobně jako při dřívějším výběru položek se otázky rozhovoru týkaly srozumitelnosti dotazníku (např. Byla v dotazníku nějaká otázka, u které jsi nevěděl/a, jak odpovědět?), konotativních odlišení některých položek (např. jaký vnímáš rozdíl mezi tím, když se tě někdo zeptá „jak se máš“ a „jak se ti daří“) a technické stránky vyplňování (např. Jak se ti dotazník vyplňoval?).

Pilotáž 3 (n=34) probíhala od 2.9 do 22.9 2022 kompletně online. Kromě opětovné úpravy znění některých položek byla ke každé přidána ještě subpoložka zjišťující percipovanou nesrozumitelnost položky samotným respondentem (Rozumíš této otázce – ano/ne), získali jsme tak další indicii o tom, zda položka skóruje „dobře.“ (viz Příloha 6)

Finální sběr dat probíhal od 8.10. do 27.10. 2022. Mou intencí bylo realizovat ho jak online, tak fyzicky, což se však nepovedlo, a nakonec byl realizován opět pouze online. Pro fyzickou administraci byl ovšem vytvořen dotazník, který reflektoval a integroval zpětnou vazbu z předchozích pilotáží. Kromě reformulovaných položek tak novinkami

⁶⁰ Počet respondentů byl vždy větší než 30, což patrně bývá považováno za „absolutní práh“ pro aplikaci inferenčních statistických metod (Beaton et al., 2000; Soukup & Kočvarová, 2016)

⁶¹ Webová adresa nástroje: <https://docs.google.com/forms/u/0/>

byla lepší barevná diferenciací položek a implementace OMR⁶² elementů, což mělo usnadnit administraci i vyhodnocení dotazníku, a zjišťování známek na vysvědčení pro český jazyk a matematiku. (viz Příloha 4 B) Data byla získána (opět pomocí příležitostného výběru) ze tří zdrojů: (1) skrze sociální sítě, (2) přímým emailovým oslovením škol a (3) 10členným týmem aspirantů na studenty psychologie, kteří byli poučeni a za svou práci získali potvrzení o výzkumné praxi. Pro účely sběru byly dále vytvořeny dvě verze propagačního materiálu (jedna pro žáky a jedna pro dospělé, (viz Přílohy 7 a 8). Skrze sociální sítě a aspiranty jsme získali 494 respondentů a ze 6 dobrovolně zapojených škol 172 respondentů.

6.3 Etické aspekty

Při designu výzkumné části jsme opírali o Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu (Průcha & Švaříček, 2009) a Etických vodítek Britské asociace pro pedagogický výzkum (2018). Všechny materiály byly koncipovány jako důvěrné a anonymní. Na začátku každého dotazníku byl kromě názorných instrukcí vložen také informovaný souhlas, který se inspiroval instrukcemi k dotazníkům podobného projektu v rámci NUDZ (NUDZ, 2021). Jednalo se o projekt „Všech pět pohromadě“, zaměřující se zlepšení duševního zdraví žáků s téměř totožnou věkovou skupinou.⁶³ Před sběrem dat jsme zajistili, aby o něm věděl vždy alespoň jeden gatekeeper. Jednalo se buď přímo o ředitele školy (nejčastěji), nebo učitele předmětu, na kterém měl být dotazník administrován, v případě online platformy šlo o správce zájmové skupiny či stránky. Tento gatekeeper byl o výzkumu a jeho intencích podrobně informován a v případě zájmu si mohl dotazník prohlédnout. Jak již bylo zmíněno, v rámci Pilotáže 1 získali učitelé v roli zadavatelů návod na to, jak dotazník administrovat, ten byl opětovně inspirován NUDZem (2021; Příloha 5). Všechny strany výzkumného pole byly také informovány o dobrovolnosti participace a možnosti kdykoli se jí vzdát.

⁶² OMR je akronym anglického „optical mark recognition“, který zahrnuje soubor metod umožňující detekci a automatický záznam obsahu v předdefinované oblasti specializovaným softwarem (např. Remark office OMR). Touto oblastí může být (ne)vyplněné kolečko dotazníkové odpovědi (např. Bergeron, 1998).

⁶³ Další informace o projektu lze získat na webových stránkách <https://vsechpetpohromade.cz> nebo <https://www.supreme-mh.cz/>

7. Analýza dat a její výsledky

Ve finálním sběru dat jsme celkově získali 666 respondentů. 8 z nich jsme vyřadili pro neposkytnutí informovaného souhlasu a chybějící data. Pro začištění dat jsme využili program Microsoft Excel. Tabulka 2 ukazuje, že asi 2/3 souboru tvoří dívky.

Tabulka 2

Rozdělení souboru pomocí vybraných sociodemografických proměnných a jejich porovnání s populací

pohlaví	n	% z celku	N*	% z celku
chlapec	223	33,9 %	494 740	51,4 %
dívka	399	60,6 %	467 608	48,6 %
jiné/neuvedeno	36	5,5 %	X	X
Celkem	658	100 %	962 348	100 %

*Poznámka. Data MŠMT za školní rok 2020/21. (ČSÚ, 2021)

Kraj	n	% z celku	věk	n	% z celku
Praha	161	24,5 %	11	59	9,0 %
Ústecký	154	23,4 %	12	88	13,4 %
Jihočeský	97	14,7 %	13	157	23,9 %
Středočeský	58	8,80 %	14	220	33,5 %
10 zbylých	246	28,6 %	15	132	20,1 %
Celkem	658	100 %	Celkem	658	100 %

Data o pohlaví jsme dále porovnali se statistickými údaji z roku 2021 (chtěli jsme eliminovat vliv událostí na Ukrajině) a shledali jsme, že počty populaci neodpovídají ani proporčně. Vzorek z hlediska pohlaví tedy nelze považovat za reprezentativní, což není vzhledem ke zvolené metodě výběru překvapivé. Z regionálního hlediska jsou naopak zastoupeny všechny kraje – z každého kraje jsme získali alespoň 7 respondentů. První 3 nejzastoupenější kraje odpovídají oblastem, ve které se pohybujeme nejčastěji a kterou jsme se snažili oslovit nejintenzivněji.

Vzhledem k povaze dat (kategorické, ordinální) jsme v rámci další statistické analýzy dat aplikovali neparametrické a robustnější metody. Pro základní přehled čtenáře uvádíme, že jsme využili tyto metody: MacDonalduvu omegu, Kendalovo tau-b, Konfirmační faktorovou analýzu s estimátorem DWLS, testy Kruscall-Wallis a Mann

Whitney U. Jednotlivým metodám se budeme podrobněji věnovat v příslušných podkapitolách.

7.1 Položková analýza předpokládaných dimenzí

Jak již bylo řečeno v podkapitole 6.2, dílčí položkovou analýzu jsme provedli po každé pilotáži. Ve finálním souboru jsme tak učinili ještě před provedením konfirmační faktorové analýzy (dále jen CFA). Finální znění jednotlivých položek pro předpokládané dimenze (IPI, EPT, S a GM) prezentujeme v tabulkách 4; 5; 6 a 7. Šedá pole v tabulkách znamenají, že původní položkám byl v rámci volné adaptace zcela změněn původní význam (tj. v Tabulce 3 jde o sloupec „zcela nové nebo alternativní znění položky“). Pro důkaz reliability jsme vypočítali vnitřní konzistenci⁶⁴ zmíněných škál. Macdonaldovu omegu jsme použili vzhledem k limitům Chrombachovy alfy. (např. Marko, 2016) Reliabilita se postupně zlepšovala, po čtvrtém sběru nakonec dosáhla uspokojivé hodnoty nad 0,8 u všech škál. Koeficienty reliability pro jednotlivé pilotáže jsou značeny $\omega_{1-\omega_4}$. K výpočtu jsme použili program JASP (JASP Team, 2023). Shrnující přehled tvorby položek prezentuje Tabulka 3.

Tabulka 3

Shrnující přehled tvorby položek

Dimenze propojenosti učitel-žák	Označení položky v dotazníku		Celkový počet formulací položek dimenze	Hodnota MacDonaldovy omegy po finálním sběru
	Volně adaptováno	Zcela nové nebo alternativní znění položky		
IPI	1, 2, 5	3, 2nav, 4	11	0,826
EPT	7, 8, 10	6, 9, 9nav	8	0,802
S	13, 14	11, 12, 15, 15nav	10	0,847
GM	–	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	21	0,859

⁶⁴ Vnitřní konzistenci nelze zcela změnit s homogenitou, i když spolu úzce souvisí. Zatímco homogenita odkazuje na faktorovou „jednotlost“, vnitřní konzistence popisuje míru, do jaké spolu položky korelují v rámci škály (Marko, 2016)

Dimenze individualizované personální interakce (IPI) prošla nejvíce změnami. Důvodem je zřejmě skutečnost, že je ze všech dimenzí dotazníku nejabstraktnější a tím pádem nejhůře pochopitelná. Z tabulky 3 je patrné, že nejvíce byla měněna položka IPI3n, která původně zněla „...zná mé jméno“ Tato formulace neskórovala dobře ani původním autorům (García-Moya et al., 2020b) ani v českém dotazníku, který měřil jiný konstrukt (Matušů, 2021). Další problematická položka byla IPI4n, která sice ke konstruktu podle anglického znění zjevně patří, nám se ovšem nepodařilo nalézt vhodnou formulaci, která by zároveň nepoužívala cizí slova (např. individuálně). Respondenti tuto položku hodnotili jako nejméně srozumitelnou vůbec (46/658). Znění IPI5 se nám v průběhu pilotáže sice povedlo zlepšit, ale stejně jako García-Moya et al. (2020b) se domníváme, že pro konstrukt pravděpodobně nebude příliš relevantní.

Tabulka 4

Finální znění položek a jeho proměny pro předpokládanou dimenzi IPI

Počet formulací	Značení položky	Finální znění položky ^a	Korelace položek se zb. škály	Celková Reliabilita škály (ω)
1x	IPI1	...se o mě zajímá a snaží se mě opravdu poznat	0.637	0,627 _{ω1}
3x	IPI3n	...které(mu) nejsem jedno a záleží mu/jí na mně.	0.621	
1x	IPI2nav	...se zajímá, jak se mám	0.613	0,756 _{ω2}
2x	IPI4n	...o mně ví a bere mě takového/takovou, jaký/jaká jsem, i když je nás ve třídě hodně	0.579	0,757 _{ω3}
2x	IPI2	...mi naslouchá a bere moje názory nebo nápady.	0.576	0,826 _{ω4}
2x	IPI5n	...se zajímá o to, co mě baví dělat mimo školu	0.540	

^a *Poznámka.* Tři tečky na začátku zastupují vždy stejnou úvodní větu: „Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku, který/která (...)“

U dimenze Empatie a zaujetí perspektivy (EPT) se jako nejproblematictější ukázala položka EPT6n. Význam jejího původního znění „... notices, when I struggle to follow the class“ je pravděpodobně příliš obecný, takže není překvapivé, že se jí sami autoři rozhodli z dotazníku odstranit (García-Moya et al., 2020b) U položek EP7 a EPT9 jsme vyšli především ze španělských překladů. Zajímavá je položka EPT9, kde jsme byli nuceni rozšířit repertoár emocí, jelikož jsme se chtěli vyhnout slovu „emoční“ ve formulaci „... chápe, když se necítím dobře po emoční stránce.“ Položka EPT9nav byla vytvořena jako případná náhrada.

Tabulka 5

Finální znění položek a jeho proměny pro předpokládanou dimenzi EPT

Počet formulací	Značení položky	Finální znění položky ^a	Korelace položky se zb. škály	Celková reliabilita škály (ω)
1x	EPT9	... chápe, když nejsem v dobré náladě (např. se cítím rozrušeně, vztekale, smutně nebo brečím)	0.640	0,818 ω_1
1x	EPT9nav	... chápe, když nemám svůj den.	0.611	
2x	EPT10	... se mi snaží zlepšit náladu, když je mi smutno.	0.572	0,841 ω_2
1x	EPT7	... si všimne, když mě něco trápí.	0.567	0,763 ω_3
1x	EPT8	... se snaží vidět věci z mého úhlu pohledu.	0.484	
2x	EPT6n	... si všimne, když se při hodině ztrácím.	0.435	0,802 ω_4

^a *Poznámka.* Tři tečky na začátku zastupují vždy stejnou úvodní větu: „Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku, který/která (...)“

Dimenze Podpory (S) byla na náš vkus až příliš orientovaná „na pomoc.“ Prakticky to vypadalo tak, že se položky S11nov, S13 a S15 se významově téměř překrývaly, proto jsme se snažili je více diferencovat. Položky S11nov a S15 byly rovněž zprvu formulovány poměrně obecně (S11₁...mě podporuje a pomáhá mi, S11₂...mě podporuje; S15...mi umí pomoci). Pokusili jsme je tedy formulovat konkrétněji.

Tabulka 6

Finální znění položek a jeho proměny pro předpokládanou dimenzi S

Počet formulací	Značení položky	Finální znění položky ^a	Korelace položky se zbytkem	Reliabilita škály (ω)
1x	S13	... je tu pro mě, když potřebuji jeho/její pomoc.	0.686	0,794 _{ω1}
1x	S14	...by mě vyslechl(a), kdybych se mu chtěl(a) svěřit s problémem.	0.641	
2x	S12nov	...které(mu) se můžu vypovídat nebo s ní(m) cokoli probat.	0.636	0,816 _{ω2}
1x	S15nav	...se zajímá, jak se mi daří.	0.620	0,744 _{ω3}
3x	S11nov	... mě podporuje, když se o něco snažím.	0.588	
2x	S15	...mi umí pomoci tak, jak to zrovna potřebuji.	0.583	0,847 _{ω4}

^a *Poznámka.* Tři tečky na začátku zastupují vždy stejnou úvodní větu: „Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku, který/která (...)“

Vytvořit položky růstového nastavení nebylo lehkým úkolem. Aby nám zapadly do konceptu dyadicky orientované propojenosti žáka s učitelem, rozhodli jsme se je formulovat se stejnou počáteční větou. V kombinaci s kognitivní náročností samotného růstového nastavení to patrně učinilo vyplňování položek uživatelsky nepřívětivé. Náročnost mentalizace při vyplňování jsme se u některých položek pokusili snížit akcentem na pozorovatelné chování učitele. (...který/která mi dává najevo, že...) Nicméně i tak figurovalo 6 položek z této dimenze v desítku těch nejvíce nesrozumitelných. (viz Příloha 9)

Tabulka 7

Finální znění položek a jeho proměny pro předpokládanou dimenzi GM

Počet formulací	Značení položky	Finální znění položky ^a	Korelace položky se zb. škály	Reliabilita škály (ω)
4x	GM21	...mi dává najevo, že si všímá mých zlepšení, úspěchů nebo pokroků, i když jsou mé známky pořád stejné	0.644	0,886 _{ω1}
2x	GM18	...mi dává najevo, že mám na to, abych obstál(a), když se budu snažit.	0.633	
1x	GM23	...vnímá moje chyby jako příležitosti ke zlepšení.	0.626	0,871 _{ω3}
3x	GM19	...mi dává najevo, že můžu dělat pokroky bez ohledu na to, jak mi to teď ve škole jde	0.623	
2x	GM24	...mi věří, že se ze svých chyb můžu něco naučit.	0.597	0,859 _{ω4}
1x	GM22	...má radost, když překonávám překážky.	0.596	
3x	GM16	...mi dává najevo, že jsem šikovný/šikovná, i když se mi něco nepovede.	0.571	
2x	GM20	...mi dává najevo, že když budu chtít, můžu se zlepšovat.	0.524	
3x	GM17	...mi dává najevo, že hlavně na mně samotné(m) záleží, jak dobře se budu učit	0.428	

^a Poznámka. Tři tečky na začátku zastupují vždy stejnou úvodní větu: „Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku, který/která (...)“

7.2 Konfirmační faktorová analýza

Pro ověření postulovaného konstruktů propojenosti žáka s učitelem v našich podmínkách (tj. získání důkazu o faktorové validitě) jsme využili konformační faktorovou analýzu. Faktorová analýza je ze všech sociálních věd nejvíce užívána právě v psychologii, protože tam také vznikla, aby bylo možné lépe popsat inteligenci. (Soukup, 2021) Tato metoda předpokládá existenci tzv. latentních rysů (faktorů), které sice nelze přímo pozorovat, ale dají se měřit skrz tzv. manifestní proměnné, což mohou být položky testu. Dále má za to, že latentní proměnné mají na ty manifestní vliv, který způsobuje, že pak

mají pak tyto manifestní proměnné „něco společného,“ což se projeví např. jejich korelací. Cílem faktorové analýzy je pak tento vliv popsat. Pokud tedy respondent v testu odpoví na dostatečný počet položek testu „inteligence“ správně, znamená to, že je tato správná odpověď způsobena minimálně jedním faktorem – tedy tím, který jsme na základě ovlivňovaných položek interpretovali jako „inteligence“. (Soukup, 2021; Āápal, 2020) Míra, s jakou faktor položku ovlivňuje, se nazývá *faktorový náboj*. Faktorové náboje jsou v podstatě regresní koeficienty, které určují, jak moc se mění průměrná hodnota položek, když se faktor změní o určitou jednotku. (Āápal, 2020). Historicky starší (a nadužívaná) explorační faktorová analýza má sloužit ke generování teorie, mladší konfirmační má tuto pak teorii ověřit, tedy konfirmovat. (Soukup, 2021) V našem případě je teorie již dána, a proto ji také pouze ověřujeme. V rámci toho procesu je pak třeba nejprve předložit předpokládaný model (řešení) toho, jak budou faktory na položky působit. Následně je algoritmicky tzv. estimátory odhadnuto, jak velké jsou faktorové náboje, a jak se tento model (řešení) na data hodí, což naznačují různé indexy dobré shody modelu s daty. (model-fit indicies; tamtéž)

Ověřovali jsme dva modely – první byl původní, postulovaný García-Moya et.al. (2020b), kteří navrhli 3faktorové řešení tvořené 13 položkami. Druhý model jsme navrhli my a prezentujeme ho jako 4faktorové řešení se zohledněním přidané dimenze růstového nastavení. Výpočet jsme provedli v programu JASP (JASP Team, 2023). Jako estimátor jsme zvolili DWLS (diagonally weighted least squares), protože je robustní, vhodný pro ordinální data, data různá od normálního rozložení a oproti dalším estimátorům je větší pravděpodobnost, že poskytne lepší fit. (Forero et al., 2009; Li, 2016) Tabulka 8 reportuje souladu s García-Moya et.al. (2020b) tyto hodnoty a indexy: χ^2 , df, CFI, TLI, RMSEA, SRMR⁶⁵ pro (původní) 3faktorové řešení i námi navrhnuté 4faktorové řešení. Zaměřili se především na porovnání posledních 4 indexů, i když tento přístup může být chápán jako zjednodušující⁶⁶. (např. Stone, 2021) Literatura uvádí, že CFI a TLI indikují akceptovatelnou shodu modelu s daty tehdy, pokud jejich hodnoty dosahují alespoň 0,90. (Tabachnick et al., 2019), v optimálním případě pak větší nebo rovny 0,95; pro RMSEA jsou uváděny hodnoty do 0,6 a v případě SRMR do 0,8 (Hu & Bentler, 1999; Tabachnick

⁶⁵ χ^2 = Chi-Square; df = Degrees of Freedom; TLI = Tucker-Lewis Index; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Interval; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual.

⁶⁶ Znalosti a kritické posouzení autora jsou však v této oblasti značně limitovány.

et al., 2019). Z Tabulka 8 je patrné, shoda obou modelů s daty je akceptovatelná. Lépe skóruje 3faktorový model.

Tabulka 8

Indexy vhodnosti 3faktorového a 4faktorového řešení

Řešení	3faktorové	4faktorové
Indicie		
χ^2	60,842***	354,254***
df	41	164
CFI	0,998	0,994
TLI	0,998	0,993
RMSEA	0,027	0,042
[90% CI]	[0,010; 0,041]	[0,037; 0,046]
SRMR	0,030	0,045

Poznámka. ***p <0,001; užitý estimátor: DWLS

Tabulka 9 ukazuje sílu faktorových nábojů vybraných položek k jednotlivým faktorům. Literatura uvádí, že uspokojivý faktorový náboj by měl mít hodnotu alespoň 0,7 a vyšší (např. Hair et al., 2018). Aplikujeme toto kritérium, ale je patrné, že položka IPI2 (...mi naslouchá a bere moje názory nebo nápady) toto kritérium nesplňuje. Hraniční jsou rovněž další 3 položky (EPT7, S11, S15).

Tabulka 9

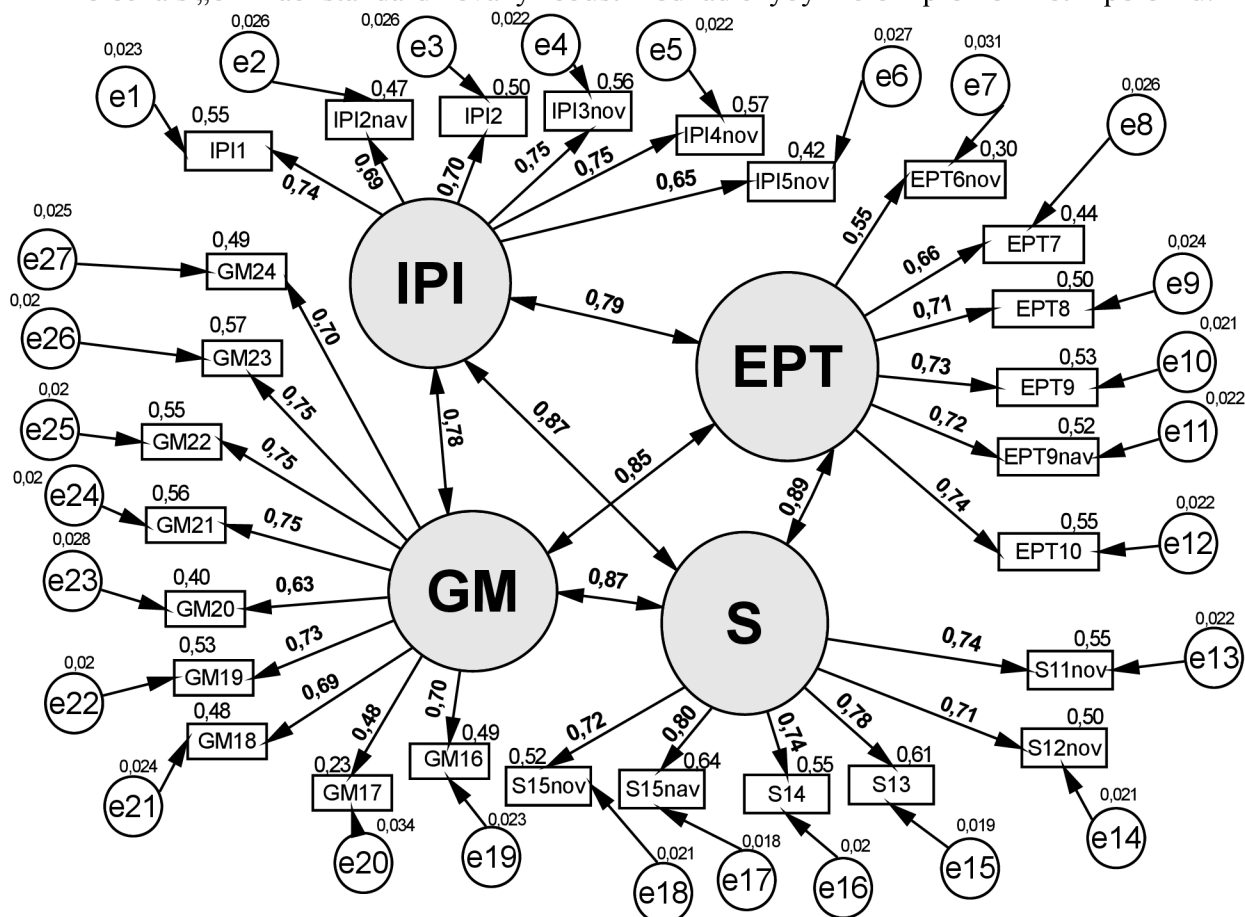
Porovnání nábojů 3 faktorového řešení vybraných položek s původními daty^a

Značení položky	Česko	Anglie	Španělsko
IPI1	0,73	0,85	0,87
IPI2	0,69	0,94	0,89
IPI4	0,74	0,83	0,78
EPT7	0,70	0,85	0,83
EPT9	0,74	0,90	0,88
EPT10	0,75	0,93	0,91
S11	0,71	0,94	0,92
S12	0,76	0,95	0,92
S13	0,81	0,96	0,92
S14	0,77	0,94	0,91
S15	0,70	0,88	0,89

^aPoznámka. Z důvodu odlišných estimátorů (DWLS Česko vs WLSMV) a rozdílných velikostí souboru nejsou náboje přímo srovnatelné a slouží jen pro ilustraci. Všechny faktorové náboje jsou standardizovány a signifikantní na hladině $p < 0,001$

Obrázek 4

Diagram 4faktorového řešení. Všechny faktorové náboje jsou standardizovány a signifikantní na hladině $p < 0,001$, Čísla nad položkami značí hodnotu koeficientu R^2 , kolečka s „e“ značí standardizovaný robustní odhad chyby měření pro konkrétní položku.



Obrázek 4 zobrazuje 4faktorové řešení. Mimo faktorových nábojů jednotlivých položek jejich standardizovaných chyb měření zobrazuje nad položkami také kolik % jejich rozptylu je vysvětleno daným faktorem. Aplikujeme-li kritérium „uspokojivý náboj = alespoň 0,7“ také na 4-faktorový model, vidíme, že 6 položek (GM16,20,24,18,19) by tímto „sítém“ neprošlo. Na druhé straně tomto výčtu nacházíme i položky, které mají vysoké interkorelace se zbytkem škály (GM18,19,24). Ponechali jsme zde i položky, které byly v předchozím modelu z rozhodnutí autorů původního dotazníku odstraněny. Zajímavá je např. položka EPT8, která sice nekoreluje tak silně jako jiné položky v rámci této škály, nicméně faktorový náboj se zdá být dostatečný. Naopak položky EPT6 a GM17 mají slabé

faktorové náboje a míra, s jakou jsou rozptýly vysvětleny jejich faktory, také není příliš velká.

7.3 Testování hypotéz

Abychom mohli zodpovědět na zbývající výzkumné otázky, je třeba otestovat hypotézy, které jsme stanovili v kapitole 5.2. Testujeme hypotézy o rozdílech a souvislostech. Hypotézy se vztahují k cílům C4 a C5 a výzkumným otázkám VO2 až VO5.

7.3.1 Hypotézy o rozdílech

Nejprve chceme zjistit, zdali mezi chlapci a dívkami existují rozdíly v percipované školní propojenosti s učitelem:

H1: Mezi chlapci a dívkami existuje rozdíl v průměrném skóru škál IPI + EPT + S

H0₁: Mezi chlapci a dívkami neexistuje rozdíl v průměrném skóru škál IPI + EPT + S

Kruscal-Wallis test nenalezl signifikantní rozdíl ($\chi^2 = 2,84$; $p = 0,242$; $df = 2$) pro žádnou se ze tří skupin (chlapci-dívky-jiné). Alternativní hypotézu H1 tedy *zamítáme*. Dále chceme zjistit, zdali existuje v percipované školní propojenosti s učitelem rozdíl mezi skupinou starších (14 + 15) a mladších (13 + 12 + 11) žáků:

H2: Starší a mladší děti se liší v průměrném skóru škál IPI + EPT + S

H0₂: Starší a mladší děti v průměrném skóru škál IPI + EPT + S neliší

Mann-Whitney U test nenalezl signifikantní rozdíl ($U = 53253$; $p = 0,804$) mezi skupinou starších ($n = 352$; Med = 2,67; IQR = 0,91) a mladších žáků ($n = 306$; Med = 2,62; IQR = 0,74). Alternativní hypotézu H2 tedy *zamítáme*. Nyní přesouváme pozornost ke škále GM – žáky percipovanému růstovému nastavení učitele. Opět chceme zjistit, zdali existují rozdíly mezi pohlavími:

H3: Mezi chlapci a dívkami existuje rozdíl v průměrném skóru škály GM

H0₃: Mezi chlapci a dívkami existuje rozdíl v průměrném skóru škály GM

Kruscal-Wallis test opět nenalezl signifikantní rozdíl ($\chi^2 = 0,711$; $p = 701$; $df = 2$) pro žádnou se ze tří skupin (chlapci-dívky-jiné). Alternativní hypotézu H3 tedy opět *zamítáme*.

Poslední rozdílová hypotéza se týká věkových rozdílů v průměrných skórech výše zmíněné škály GM:

H4: Starší a mladší děti se liší v průměrném skóru škály GM

H0₄: Starší a mladší děti se v průměrném skóru škály GM neliší

Ani zde nenalezl Mann-Whitney U test signifikantní rozdíl ($U = 52612$; $p = 0,608$) mezi skupinou starších ($n = 352$; Med = 2,80; IQR = 0,85) a mladších žáků ($n=306$; Med = 2,84; IQR = 0,73). Alternativní hypotézu H4 tedy také *zamítáme*.

7.3.2 Hypotézy o vztazích

Nyní potřebujeme zjistit, jak silný vztah existuje mezi škálou propojenosti žáka s učitelem a žákem percipovaným růstovým nastavením učitele.

H5: Mezi průměrnými skóry škál existuje vztah

H0₅: Mezi průměrnými skóry škál neexistuje vztah

K ověření toho vztahu jsme vypočítali Kendalovo tau-b a zjistili jsme, že mezi těmito konstrukty existuje silný pozitivní vztah ($tau = 0,58$; $p < 0,001$) a alternativní hypotézu H5 tedy přijmáme.

Zbývá už jen otestovat vztah mezi školním výkonem (skrz známky na vysvědčení z českého jazyka a matematiky) a propojeností žáka s učitelem:

H6: Mezi průměrnými skóry škál a známkou z matematiky existuje vztah

H0₆: Mezi průměrnými skóry škál a známkou z matematiky neexistuje vztah

H7: Mezi průměrnými skóry škál a známkou z českého jazyka existuje vztah

H0₇: Mezi průměrnými skóry škál a známkou z českého jazyka neexistuje vztah

Zjistili jsme, že mezi oběma známkami a školní propojeností existují signifikantní slabé negativní vztahy. V případě matematiky ($tau = -0,062$; $p = 0,037$) je vztah slabší než v případě češtiny ($tau = -0,089$; $p = 0,003$) Obě alternativní hypotézy H6 a H7 tedy přijmáme.

Totéž chceme udělat i pro škálu GM:

H8: Mezi průměrnými skóry škály GM a známkou z matematiky existuje vztah

H0₈: Mezi průměrnými skóry škály GM a známkou z matematiky neexistuje vztah

H9: Mezi průměrnými skóry škály GM a známkou z českého jazyka existuje vztah

H0₉: Mezi průměrnými skóry škály GM a známkou z českého jazyka neexistuje vztah

Situace je totožná jako v případě propojenosti. Pro matematiku ($\tau = -0,076$; $p = 0,013$) je negativní signifikantní vztah slabší, než pro češtinu ($\tau = -0,092$; $p = 0,03$) Obě alternativní hypotézy H9 a H10 přijmáme.

8. Diskuse

Poslední kapitola diskutuje výsledky práce. S vědomím limitů se je pokouší interpretovat v kontextu dalších prací a poukázat na další možný rozvoj tématu.

8.1 Interpretace výsledků

První tři cíle této práce se týkaly procesu adaptace dotazníku, který se nám víceméně povedl naplnit. Zdá se, že naše data podporují jak autory postulované 3-faktorové řešení, tak i naše 4-faktorové řešení s přidanou dimenzí GM. Kromě třífaktorového řešení testovali autoři dotazníku ještě i řešení jednofaktorové, které má podle nich limitovaný ekologický význam a poskytuje horší fit. (García-Moya et al., 2020b) Tento závěr podporují rovněž i naše data, proto jsme tento model nereportovali. Silné kovariance mezi faktory a zpětná vazba respondentů (ve smyslu „ptáte se na to samé“) nicméně mohou vést k opačnému závěru. Z pohledu vnitřní konsistence škál a faktorové validity lze nicméně i tak o konstrukt propojenosti v našich podmínkách uvažovat jako o relativně reliabilním a validním.

Sekundární cíle, které se týkaly zjišťování souvislostí a rozdílů, byly taktéž naplněny. V souladu s podobnými výzkumy (např. Ettekal & Shi, 2020; Spilt et al., 2012) jsme přepokládali, že mezi skórem dotazníku propojenosti budou signifikantní genderové rozdíly v neprospěch chlapců, což se na našich datech nepodařilo prokázat. Analýzy našich dat rovněž nepřinesly očekávané věkové rozdíly v tomto skóru. Tato očekávání pramení z toho, že již zmíněná škála učitelské podpory v rámci studie HBSC v minulosti detekovala signifikantní rozdíly věkové rozdíly mezi 11 a 13+ letými adolescenty. (např. García-Moya et al., 2015) Tím jsou tedy do jisté podpořeny hypotézy autorů o relativní věkové nezávislosti tohoto konstrukt. (García-Moya, 2020) Naše očekávání ohledně silného vztahu PŽU a GM bylo naopak podpořeno. Ani u konstrukt žákem percipovaného růstového nastavení učitele se však neprokázaly věkové nebo genderové rozdíly. Nicméně v obecném růstovém nastavení rozdíly nalezeny byly, a to v neprospěch chlapců. (viz Boudová et al., 2021)

Zajímavé výsledky přinesly analýzy souvislostí mezi oběma konstrukty a školním výkonem. Tyto negativní souvislosti lze interpretovat tak, že respondenti, kteří uvedli lepší známky, zároveň také častěji souhlasili s tvrzeními v dotazníku. I když z toho nelze vyvodit kauzální závěr, naznačuje to určitou slabou souvislost mezi oběma konstrukty a školním výkonem. Dále se ukázalo, že byť jsou vztahy slabé, souvislost mezi známkou z češtiny a

oběma konstrukty je silnější než mezi oběma konstrukty a známkou z matematiky. Můžeme se domnívat, že tento vztah nějakým způsobem moderuje komunikace, která se pravděpodobněji více odehrává právě v hodinách českého jazyka. (např. Čejková, 2018). Vzhledem k tomu, že převážnou část souboru tvoří dívky, roli může hrát také prevalence pohlaví a je možné, že se u nich komunikace více promítá do vztahu s dospělými. (Slezáčková et al., 2015) Tuto hypotézu doplňuje také zjištění Bendla (2002), že v porovnání s chlapci uváděli dívky při charakteristice ideálního vztahu s učitelem častěji, že by je měl mít učitel rád.

8.2 *Limity*

I když většina položek skóruje slušně, zvláště 4-faktorovému modelu by prospělo zkrácení. Na úrovni samotných položek by v případě některých rovněž pomohly další pilotáže, které jsme bohužel z časových důvodů nestačili realizovat. S výjimkou první pilotáže se všechny sběry realizovaly online, ekologičnost dat tak může být snížena, stejně jako jejich návratnost.⁶⁷ Na druhé straně lze souhlasit se Širůčkem (2010), že online testování přináší větší rychlost, přesnost a celkovou ekonomičnost při zacházení s daty, protože jsme nebyli závislí na lokalitě respondentů. Pozitivní vliv mohl mít i tzv. disinhibiční efekt,⁶⁸ který byl pravděpodobně zapříčiněn právě tím, že respondenti mohli dotazník vyplnit odkudkoli,⁶⁹ nicméně optimálnější by zřejmě bylo vyplňovat dotazník ve třídách.

Dalším limitem (externí validity) je typ výběru vzorku (příležitostný), který není schopen zajistit reprezentativní vzorek a je tak možné, že se data mohou od populace výrazněji lišit. Do hry mohla také vstoupit různá zkreslení provázející vyplňování dotazníku jako je sociální desirabilita, overreporting nebo underreporting.⁷⁰ To platí i pro subpoložky zjišťující srozumitelnost otázky, které mohly respondenty nutit nad zněním

⁶⁷ Podle nedávné metaanalýzy existuje oproti tužka-papír metodám až 2x vyšší pravděpodobnost, že online dotazník respondent nedokončí. (Weigold et al., 2019)

⁶⁸ Jedná se o tendenci méně regulovat své chování v online prostředí, která může mít negativní (např. urážení) i pozitivní (větší sebeodhalení) podobu (Suler, 2004)

⁶⁹ 2 respondenti ve zpětné vazbě uvedli, že pokud by dotazník nebyl online, pak by ho pravděpodobně odmítli vyplnit, protože jim otázky přišly příliš intimní.

⁷⁰ Poslední dva zmíněné pojmy někdy bývají zahrnovány právě pod sociální žádoucnost. V případě overreportingu, jde o častější uvádění jevu oproti skutečnosti (např. účast ve volbách), underreporting je pak jeho protikladem (Belli et al., 1999)

příliš přemýšlet a v důsledku toho se pak mohli přiklonit k závěru, že je pro ně položka nesrozumitelná, i když to tak nemuselo být. I přesto, že jsme se snažili položky konstruovat jednoduše, v dotazníku nalezneme i ty, které mohou pro mladší respondenty náročné pro jejich délku a šroubovanost.

Zároveň se jedná o transverzální typ výzkumu reprezentující jen „výstřižek“ reality, který je navíc ovlivněný kontextuálními faktory (čas sběru dat a časová proměnlivost). Kromě zajištění genderově reprezentativního vzorku schází také další důkazy o validitě (např. výběrová), reliabilitě (např. test-retest) a transkulturním porovnání, jelikož se nám od autorky nepodařilo získat původní data. Dále je třeba upozornit, že oba konstrukty spoléhají na sebevyjádření respondentů a jsou stále na počátku své cesty. Testování hypotéz je tedy nutné brát s rezervou.

8.3 Implikace pro další výzkum

Předložená práce by měla chápána jako především jako prvotní sonda konstruktů PŽU a GM. Věříme, že PŽU má svůj smysl a díky tomu, že formulace jsou laděny pozitivně, má potenciál poskytnout nové a odlišné informace oproti etablovaným konstruktům. V případě nově vytvořené dimenze GM jsme předpokládali, že vhodně doplní konceptualizaci „humanizujícího vztahu“ také o perspektivu důvěry v rozvoj (tj. kompetence).

I přesto, že podala některé základní důkazy o jeho platnosti a spolehlivosti, bylo by vhodné tento důkazní materiál ještě dále rozšířit. Další práce by tedy např. mohly ověřit test-retest reliabilitu, konvergentní nebo divergentní validitu či shodu posuzovatelů. Vhodná by byla také replikace kvalitativní studie García-Moya (2020a), která by pravděpodobně osvětlila některá kulturní specifika prorůstající zpoza položek a neuškodilo by ani další validizační šetření ideálně provedené na genderově a věkově vyrovnaném, reprezentativním vzorku či další sérii kognitivních rozhovorů. Pokud se do budoucna nástroj osvědčí jako vhodný, bude namístě vytvořit také skórovací systém, který v originálním článku chybí.

Z výše uvedeného vyplývá, v současné verzi se nástroj hodí především pro výzkumný kontext. Pro vyvozování závěrů bych ovšem doporučil zařadit pouze položky s dostatečným faktorovým nábojem. Po vyladění by mohl sehrát zajímavou roli i v českých verzích mezinárodních studií jako je PISA (Boudová et al., 2021) nebo HBSC (Bi et al., 2021) ze které původně vzešel nebo jako ověřená položková banka pro podobné nástroje a konstrukty.

Domnívám se ale, že v konečném důsledku se nástroj pravděpodobně nejlépe hodí do kontextu konkrétní vzdělávací instituce, jako doplňková metoda autoevaulačních šetření škol nebo jako podklad pro strukturované rozhovory poradenského, terapeutického či případně diagnostického charakteru.

Závěr

Cíle práce byly naplněny. Zjistili jsme, že obě navržené faktorové sktruktury dotazníku jsou v našich podmínkách relativně platné. I přesto, že je externí validita výzkumu poněkud omezena, podporuje dřívější výzkumy vztazích obou diskutovaných konstruktů ke školnímu výkonu. Zajímavá je odlišná síla vztahu pro češtinu s matematikou.

Kromě dalšího psychometrického ověřování nástroje by si hlubší (teoretickou) elaboraci nepochybně zasloužily i samotné dyadické koncepce. Tato práce dokazuje, že i na něčem zdánlivě probádaném lze objevit něco nového. S dyadickým přístupem nemusí všichni nutně souhlasit, v kontextu této práce ovšem minimálně obstojně přispívá k základní reflexi toho, co v pedagogické psychologii měříme a proč.

Souhrn

Vztah mezi učitelem a žákem patří mezi kanonická témata pedagogické psychologie. Nicméně historicky jsme k jeho měření přistupovali spíše tak, že nás zajímal žákův názor na „většinu učitelů,“ což se odráží v naší současné nabídce dotazníků. I přesto, že je tato agregovaná perspektiva dominantní také v zahraničí (Phillippo et al., 2017), existuje tam k ní alternativa v podobě teorií tzv. *dyadických koncepcí*. Tyto teorie společně předpokládají, že i jeden učitel stačí k tomu, aby pozitivně ovlivnil žákovy vnitřní pracovní modely a jeho výkon tím, že je alespoň částečně schopen saturace různých potřeb žáka, jejich centrem zájmu je tedy konkrétní dyáda žák-učitel. V literatuře jsou běžně konceptualizovány především s pomocí teorie attachmentu nebo sebedeterminace. (Brestovanský, 2020; Davis, 2003; Spilt et al., 2022; Spilt & Koomen, 2022)

Tohoto konceptuálně odlišného podkladu využili García-Moya et al., (2020b) a vytvořili unikátní dotazník, který se tuto dyádu snaží postihnout z perspektivy žáka. Dotazník by měl měřit subdimenzi konstruktů školní propojenosti, tj. propojenost učitel-žák. Školní propojenost je v literatuře spojována s primární, sekundární i terciární profylaxí (Goetschius et al., 2021; Rose et al., 2022) a na rozdíl od populárního školního klimatu je zaměřena převážně na vztahy ve škole. (García-Moya et al., 2019; srov. Hodges et al., 2018; H. Kim et al., 2022) Autoři uvádějí, že propojenost učitel-žák se skládá ze tří dimenzí: (1) Individualizovaná personální interakce (IPI) se snaží postihnout, do jaké míry žák souhlasí, že ho učitel zvládá vnímat jako jedinečnou individualitu, (2) Empatie a zaujetí perspektivy (EPT) se snaží zjistit, do jaké míry žák souhlasí, že se učitel zvládá naladit na jeho prožívání a (3) Podpora (S) zjišťuje do jaké míry žák souhlasí s tím, že od učitele dostává podporu a pomoc s (ne)školními výzvami. Každá položka je uvozená větou: „Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku, který/která...“ Domníváme se, že tento dotazník má potenciál vhodně popsat a operacionalizovat skutečný „psychologický vztah“ učitele a žáka s humanizujícím akcentem, a proto jsme jako hlavní cíl práce stanovili jeho adaptaci.

Podobně jako školní propojenost také růstové nastavení, tedy přesvědčení žáka o měnitelnosti vlastních schopností, spojené s prací Carol Dweckové přispívá k lepším školním výsledkům a větší resilienci žáků. (Dweck & Yeager, 2021) Jeho efektu si všimla i OECD a zařadila ho do výzkumu PISA 2018, kde čeští žáci skončili v podprůměru (Boudová et al., 2021) Ačkoli někteří označují tento efekt za přeceňovaný (např. Bahník & Vranka, 2017), faktem zůstává, že klíčovou roli i zde sehrává vztah s učitelem, který je schopen růstové nastavení žáka správně rozvíjet. (Dweck, 2017) Společným tématem je tedy uspokojování

(vývojových) potřeb a vztah učitel-žák. Proto jsme jako druhý cíl vytyčili rozšíření původního dotazníku o škálu „žákem percipovaného růstového nastavení učitele“ (GM), která má měřit, do jaké míry žák souhlasí s tím, že u něj učitel podporuje růstové nastavení. Předpokládali jsme, že vhodně doplní konceptualizaci „humanizujícího vztahu“ také o perspektivu důvěry v rozvoj.

Posledním pilířem našeho výzkumného designu je průzkum vztahů k oběma konstruktům. Jelikož se jedná o self-report nástroje, bylo třeba je něčím „ukotvit,“ pro tuto kotvu jsme využili školní výkon v podobě známky na vysvědčení a následně ještě testovali genderové a věkové rozdíly zejména pro jejich frekventovanost v ostatních výzkumech a možnost komparace.

Hlavní použitou metodou byla konfirmační faktorová analýza, která podpořila původní, autory doporučované 3faktorové i naše dodané 4faktorové řešení. Hypotézy o rozdílech mezi jednotlivými skupinami (pohlaví a věk) nebylo možné přijmout, naopak hypotézy o vztazích byly přijaty všechny (známky-konstrukty, konstrukt-konstrukt).

Všechny cíle práce byly víceméně naplněny. I když naše data podporují navržené faktorové struktury, oběma modelům by prospělo zkrácení. Proti vícefaktorovým řešením mohou hovořit vysoké kovariance mezi faktory a zpětná vazba od některých respondentů. Vzhledem k časovým a výběrovým limitům (reprezentativnost + forma sběru) lze z hlediska validity doporučit další validaci některých položek, ideálně na věkově a genderově reprezentativním vzorku ve školních podmínkách. Některé formulace z dimenzí IPI a GM mohou být navíc pro respondenty náročnější svou délkou a „šroubovaností“ a lze doporučit realizaci dalších kognitivních rozhovorů.

Zajímavé jsou výsledky testování hypotéz, kde jsme v souladu s podobnými výzkumy (např. Boudová et al., 2021; Ettekal & Shi, 2020) očekávali vyšší průměrné skóry ve prospěch dívek a mladších, to lze však nejspíše přičíst vlastnostem vzorku. Vzhledem k převaze dívek v souboru lze v případě silnější korelace u českého jazyka dále spekulovat o její moderaci komunikací, která v hodině Čj patrně probíhá častěji (Čejková, 2018) a zároveň je možné, že se u dívek více promítá do vztahu s dospělými (Slezáčková et al., 2015) Je ovšem třeba upozornit, že oba konstrukty spoléhají na sebevyjádření respondentů a jsou stále na počátku své cesty.

Další práce by mohly např. ověřit test-retest reliabilitu, konvergentní nebo divergentní validitu či shodu posuzovatelů. Vhodná by byla také replikace kvalitativní studie García-Moya (2020a), která by pravděpodobně osvětlila kulturní specifika, data autorky pro otestování

rovnocenných položek se nám bohužel nepodařilo získat. Pokud se do budoucna nástroj osvědčí jako vhodný, bude namíste vytvořit také skórovací systém, který originálnímu nástroji chybí.

Z výše uvedeného vyplývá, že v současné verzi se oba konstrukty hodí především pro výzkumný kontext. Pro vyvozování závěrů ovšem doporučujeme zařadit pouze položky s dostatečným faktorovým nábojem. Po vyladění by mohl sehrát zajímavou roli i v českých verzích mezinárodních studií jako je PISA (Boudová et al., 2021) nebo HBSC (Bi et al., 2021) ze které původně vzešel, nebo jako ověřená položková banka pro podobné nástroje a konstrukty.

Věříme, že nástroj má potenciál přinést nové informace a uplatnit se tak i v kontextu konkrétní vzdělávací instituce jako doplňková metoda autoevaulačních šetření škol nebo jako podklad pro strukturované rozhovory poradenského, terapeutického či případně diagnostického charakteru.

Seznam použité literatury

- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709–716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Ali, F., & Ang, R. (2022). Predicting How Well Adolescents Get Along with Peers and Teachers: A Machine Learning Approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 51. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01605-5>
- Ambrožová, P., & Kaliba, M. (2019). Educational counselling in Czech educational settings from the perspective of primary schools pupils. *EDULEARN19 Proceedings*, 11, 3444–3450. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.0916>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (Eds.). (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. American Educational Research Association. https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/standards_2014edition.pdf
- Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, 101200. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>
- Auředníková, H. (1983). K některým sociálněpsychologickým determinantám v rozvoji osobnosti žáka. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 33(6), 689–696. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=5068&edmc=5068
- Bahník, Š., & Vranka, M. A. (2017). Growth mindset is not associated with scholastic aptitude in a large sample of university applicants. *Personality and Individual Differences*, 117, 139–143. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.046>
- Barcalová, M., Hořejšová, P., Doležalová, P., & Bajgarová, Z. (2021). Psychoterapie pro školství. In *Škola—Hrozba či příležitost pro zranitelné jedince* (1. vydání). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. https://www.researchgate.net/publication/361581628_Skola_-_hrozba_ci_prilezitest_pro_zranitelne_jedince
- Bašňáková, J., Brezina, I., & Masaryk, R. (2016). Dimensions of culture: The case of Slovakia as an outlier in Hofstede's research. *Československá Psychologie*:

- Časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 60(1), 13–25.
https://www.researchgate.net/publication/305148993_Dimensions_of_culture_The_case_of_Slovakia_as_an_outlier_in_Hofstede%27s_research
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures: *Spine*, 25(24), 3186–3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Belli, R. F., Traugott, M. W., Young, M., & McGonagle, K. A. (1999). Reducing Vote Overreporting in Surveys: Social Desirability, Memory Failure, and Source Monitoring. *Public Opinion Quarterly*, 63(1), 90. <https://doi.org/10.1086/297704>
- Bendl, S. (2002). Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 52(2), 217–220.
- Bendová, A. (2016). Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: Případová studie. *Pedagogická orientace*, 26(2), Article 2. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-2-252>
- Benson, B. (2020). *Teacher-Student Relationships and Student Engagement in the Middle School Classroom* [Disertační práce, Minot State University].
<https://www.proquest.com/docview/2463584369?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Bergeron, B. P. (1998). Optical mark recognition. Tallying information from filled-in “bubbles.” *Postgraduate Medicine*, 104(2), 23–25.
<https://doi.org/10.3810/pgm.1998.08.550>
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bi, S., Stevens, G. W. J. M., Maes, M., Boer, M., Delaruelle, K., Eriksson, C., Brooks, F. M., Tesler, R., van der Schuur, W. A., & Finkenauer, C. (2021). Perceived Social Support from Different Sources and Adolescent Life Satisfaction Across 42 Countries/Regions: The Moderating Role of National-Level Generalized Trust. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(7), 1384–1409.
<https://doi.org/10.1007/s10964-021-01441-z>
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>

- Blažek, R., Janotová, Z., Potužníková, E., & Basl, J. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva* (p. 72). Česká školní inspekce (ČSI).
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní%20šetření/PISA_2018_narodni_zprava.pdf
- Blum, R., Gates, W. H., & Carr, D. (2009). *School Connectedness: Strategies for Increasing Protective Factors Among Youth*. Centers for Disease Control and Prevention (CDC). www.cdc.gov/healthyyouth/.../pdf/connectedness_administrators.pdf
- Bořkovec, M., Beran, V., Klinka, T., Kratochvílová, J., Loňková, P., Pavlas, T., Pravdová, B., Stuchlíková, I., Šalamounová, Z., Šobáňová, P., & Vrabcová, D. (2023). *Kompetenční rámec absolventa učitelství: Společné profesní kompetence (verze pro připomínkování)*. MŠMT. <https://www.msmt.cz/file/59463/>
- Bosch, N. (2021). Identifying supportive student factors for mindset interventions: A two-model machine learning approach. *Computers & Education, 167*, 104190.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104190>
- Bosman, R. J., Roorda, D. L., van der Veen, I., & Koomen, H. M. Y. (2018). Teacher-student relationship quality from kindergarten to sixth grade and students' school adjustment: A person-centered approach. *Journal of School Psychology, 68*, 177–194. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.006>
- Boudová, S., Vokounová, Š., Basl, J., Andrys, O., Zatloukal, T., & Pražáková, D. (2021). *Růstové nastavení mysli žáků a jeho vliv na výsledky vzdělávání: Sekundární analýza PISA 2018* (p. 26). Česká školní inspekce (ČSI).
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Sekundarni-analyza-PISA_2018_rustove_mysleni_FINAL-3-6-2021.pdf
- Bowlby, J. (2010). *Vazba: Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Portál.
- Brestovanský, M. (2020). Súvislosti vzťahu učiteľ – žiak a školského výkonu: Perspektívy pripútania a motivácie. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi, 64*(6), 668–689.
- Břízová, B., & Šleisová, J. (2021). Supervize na základních školách. *e-Pedagogium, 21*(1), 23–35. <https://doi.org/10.5507/epd.2021.013>
- Brock, A., & Hundley, H. (2020). *The growth mindset classroom-ready resource book: A teacher's toolkit for encouraging grit and resilience in all students*.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, Vol. 1, 6th ed* (pp. 793–828). John Wiley & Sons Inc. <https://www.childhelp.org/wp-content/uploads/2015/07/Bronfenbrenner-U.-and-P.-Morris-2006-The-Bioecological-Model-of-Human-Development.pdf>
- Burgoyne, A. P., Hambrick, Z., & Macnamara, B. N. (2020). *How Firm Are the Foundations of Mindset Theory? The Claims Appear Stronger Than the Evidence*. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/g9eu3>
- Burnette, J. L., Knouse, L. E., Vavra, D. T., O'Boyle, E., & Brooks, M. A. (2020). Growth mindsets and psychological distress: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 77, 101816. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101816>
- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655–701. <https://doi.org/10.1037/a0029531>
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima* (Vyd. 1.). Grada.
- Čapek, R. (2022). Etický kodex učitele: Desatero, které budí pobavený úsměv i odpor. *Líný učitel*. <https://robertcapek.cz/eticky-kodex-ucitele-desatero-ktere-budi-pobaveny-usmev-i-odpor/>
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2016). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (Third edition). Guilford Press.
- Čejková, I. (2018). Žákovské hodnocení výuky na gymnáziu: Výpovědi sexty A. *Pedagogická orientace*, 28(3), Article 3. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-3-408>
- Černý, M. (2003). Přínosy terapeutického výcviku v Modelu V. Satirové pro pedagogiku. *Pedagogická orientace*, 13(1), Article 1. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6711>

- Češková, T. (2021). (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme? *Studia paedagogica*, 26(3), Article 3.
<https://doi.org/10.5817/SP2021-3-1>
- Chráska, M. (1998). Jaké jsou postoje žáků a studentů ke škole a edukační realitě? *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 48(1), 54–66.
https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2590&edmc=2590
- Chrz, V., Nohavová, A., & Slavík, J. (2015). Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv: Aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku. *Studia paedagogica*, 20(3), Article 3. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18995>
- Chvál, M. (2018). Změna postojů českých žáků k matematice během školní docházky. *ORBIS SCHOLAE*, 7(3), 49–71. <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-7/cislo-3/clanek-5009>
- Cimrmanová, T. (2009). Pedagog jako odborník prvního kontaktu v situaci krize žáka. *Studia paedagogica*, 14(2), Article 2. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18689>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Costa, A., & Faria, L. (2018). Implicit Theories of Intelligence and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Frontiers in Psychology*, 9.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00829>
- Crosby, S. D. (2015). An Ecological Perspective on Emerging Trauma-Informed Teaching Practices. *Children & Schools*, 37(4), 223–230.
<https://doi.org/10.1093/cs/cdv027>
- Cudziková, B. (2013). Pojetí klíčových kompetencí z hlediska jejich charakteru a funkcí ve vzdělávání. *ORBIS SCHOLAE*, 7(1), 145–148.
<https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-7/cislo-1/clanek-4994>
- Darling, N. (2007). Ecological Systems Theory: The Person in the Center of the Circles. *Research in Human Development*, 4(3–4), 203–217.
<https://doi.org/10.1080/15427600701663023>

- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- Davis, H. A. (2006). Exploring the Contexts of Relationship Quality between Middle School Students and Teachers. *The Elementary School Journal*, 106(3), 193–223. <https://doi.org/10.1086/501483>
- De Laet, S., Colpin, H., Goossens, L., Van Leeuwen, K., & Verschueren, K. (2014). Comparing Parent–Child and Teacher–Child Relationships in Early Adolescence: Measurement Invariance of Perceived Attachment-Related Dimensions. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(6), 521–532. <https://doi.org/10.1177/0734282914527408>
- Dennehy, E. (2015). Hofstede and learning in higher level education: An empirical study. *International Journal of Management in Education*, 9, 323. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2015.070125>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale Development: Theory and Applications* (Fourth edition). SAGE Publications, Inc.
- Dobrovská, D. (2018). K dalším možnostem zkvalitnění výuky na vysoké škole. *E-Pedagogium*, 18(4), 7–15. <https://doi.org/10.5507/epd.2018.041>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S. (2017). *Nastavení mysli: Nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál* (K. Ešnerová, Trans.; Vydání druhé, aktualizované). Jan Melvil Publishing.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. (2021). *Global Mindset Initiative Introduction: Envisioning the Future of Growth Mindset Research in Education* (SSRN Scholarly Paper No. 3911564). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3911564>
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View From Two Eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Eider, A. M. (2017). In It Together: A Qualitative Case-Study of Student Experiences of Connectedness. *Undefined*. <https://www.semanticscholar.org/paper/In-It-Together%3A-A-Qualitative-Case-Study-of-Student-Eider/f77e1b94438d6f7e3f58434c7d23098527cfbb06>

- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 5–12.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K., & Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, *75*, 101485.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>
- Ethical guidelines for educational research, fourth edition*. (2018). British Educational Research Association [BERA]. https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2018/06/BERA-Ethical-Guidelines-for-Educational-Research_4thEdn_2018.pdf
- Ettekal, I., & Shi, Q. (2020). Developmental trajectories of teacher-student relationships and longitudinal associations with children's conduct problems from Grades 1 to 12. *Journal of School Psychology*, *82*, 17–35.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.004>
- Evans, D., Butterworth, R., & Law, G. U. (2019). Understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, *82*, 55–68.
- Fančovičová, J., & Kubiátko, M. (2015). Záujem žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania o biologické vedy. *Scientia in educatione*, *6*(1), Article 1.
<https://doi.org/10.14712/18047106.151>
- Fančovičová, J., & Prokop, P. (2006). Postoje žiakov vybraných základných škôl k informačno-komunikačným technológiám. *E-Pedagogium*, *6*(2), 16–27. <http://e-pedagogium.upol.cz/doi/10.5507/epd.2006.028.html>
- Forero, C. G., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor Analysis with Ordinal Indicators: A Monte Carlo Study Comparing DWLS and ULS Estimation. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *16*(4), 625–641.
<https://doi.org/10.1080/10705510903203573>
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1986). Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, *23*(5), 387–413. <https://doi.org/10.1002/tea.3660230503>

- Gajdošová, E., & Herényiová, G. (1996). Škola přátelského partnerstva. *Pedagogika*, 46(5), 41–50.
https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=3048&edmc=3048
- Gao, Q., Bao, C., Du, H., & Yan, R. (2021). The mediating role of basic psychological needs satisfaction in the relationship between teacher-student relationships and academic engagement in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 0(0), 1–12.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1933380>
- García-Moya, I. (2020). *The Importance of Connectedness in Student-Teacher Relationships Insights from the Teacher Connectedness Project* (1.). Palgrave Pivot. <http://ezaccess.libraries.psu.edu/login?url=https://doi.org/10.1007/978-3-030-43446-5>
- García-Moya, I., Brooks, F. M., & Spencer, N. H. (2018). School-level factors associated with teacher connectedness: A multilevel analysis of the structural and relational school determinants of young people's health. *Journal of Public Health (Oxford, England)*, 40(2), 366–374. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fox089>
- García-Moya, I., Brooks, F., & Moreno, C. (2020a). Humanizing and conducive to learning: An adolescent students' perspective on the central attributes of positive relationships with teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00413-z>
- García-Moya, I., Brooks, F., & Moreno, C. (2020b). A New Measure for the Assessment of Student–Teacher Connectedness in Adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 1–11. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000621>
- García-Moya, I., Brooks, F., Morgan, A., & Moreno, C. (2015). Subjective well-being in adolescence and teacher connectedness: A health asset analysis. *Health Education Journal*, 74(6), 641–654. <https://doi.org/10.1177/0017896914555039>
- García-Moya, I., Bunn, F., Jiménez-Iglesias, A., Paniagua, C., & Brooks, F. M. (2019). The conceptualisation of school and teacher connectedness in adolescent research: A scoping review of literature. *Educational Review*, 71(4), 423–444.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1424117>
- Geisinger, K. F. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment*, 6(4), 304–312. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.304>

- Gillernová, I. (2003). Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 13(2), Article 2.
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6791>
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2011). *Interakce učitele a žáků: Dotazník pro žáky*.
Národní ústav odborného vzdělávání.
- Goetschius, L. G., McLoyd, V. C., Hein, T. C., Mitchell, C., Hyde, L. W., & Monk, C. S. (2021). School connectedness as a protective factor against childhood exposure to violence and social deprivation: A longitudinal study of adaptive and maladaptive outcomes. *Development and Psychopathology*, 1–16.
<https://doi.org/10.1017/S0954579421001140>
- Gowing, A., & Jackson, A. C. (2016). Connecting to School: Exploring Student and Staff Understandings of Connectedness to School and the Factors Associated With This Process. *Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 54–69.
<https://doi.org/10.1017/edp.2016.10>
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541–553.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541>
- Grecmanová, H. (1997). Problematika posuzování školního klimatu. *Pedagogická orientace*, 7(1), Article 1. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10732>
- Grecmanová, H. (1998). Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře. *Pedagogická orientace*, 8(1), Article 1. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10616>
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The Relationship between Emotional Intelligence and Cool and Hot Cognitive Processes: A Systematic Review. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 10.
<https://doi.org/10.3389/fnbeh.2016.00101>
- Hábl, J. (2022). Na charakteru (nejen pedagoga) ve vzdělávání záleží. *Pedagogika*, 72(3), Article 3. <https://doi.org/10.14712/23362189.2022.2172>
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The Origins of Children's Growth and Fixed Mindsets: New Research and a New Proposal. *Child Development*, 88(6), 1849–1859. <https://doi.org/10.1111/cdev.12955>
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2018). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2–24.
<https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>

- Hajovsky, D. B., Mason, B. A., & McCune, L. A. (2017). Teacher-student relationship quality and academic achievement in elementary school: A longitudinal examination of gender differences. *Journal of School Psychology, 63*, 119–133. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.001>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Harlow, E. (2021). Attachment theory: Developments, debates and recent applications in social work, social care and education. *Journal of Social Work Practice, 35*(1), 79–91. <https://doi.org/10.1080/02650533.2019.1700493>
- Havlíková, M. (1991). Školství a zdravý vývoj žáka. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, 41*(2), 165–178.
- Heatly, M. C., & Votruba-Drzal, E. (2019). Developmental precursors of engagement and motivation in fifth grade: Linkages with parent- and teacher-child relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology, 60*, 144–156. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.09.003>
- Helus, Z. (1974). K sociálně psychologické interpretaci žáka ve výchovněvzdělávacích interakcích. *Československá Psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi, 18*(5), 501–513.
- Helus, Z. (1988). Interakce učitel—Žáci a optimalizace výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, 32*(6), 642–660. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=4234&edmc=4234
- Helus, Z. (1990). Zřetel k autoregulaci jako složka osobnostního přístupu k žákům. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, 40*(1), 27–38. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=3734&edmc=3734
- Helus, Z. (2002). Odkázanost člověka na edukaci—Aktualizující se téma pedagogické zodpovědnosti. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, 52*(2), 1–3. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2023&edmc=2023
- Helus, Z. (2011). Jak chápat učitelství – impulzy pro pedagogické fakulty. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, 61*(4), 373–382. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=772&edmc=772

- Helus, Z. (2014). K psychologii láskyplného vztahu: Pedagogické inspirace se zaměřením na předškolní výchovu. *Pedagogická orientace*, 24(4), Article 4.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-468>
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada.
- Helus, Z. (2016). Retrospektiva a perspektiva osobnostně orientovaného pojetí výchovy v teorii a praxi: Proč je osobnostní zřetel v edukaci důležitý a jak jej uplatňovat v edukaci obratu. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 66(1), 4–14. https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=11419&edmc=11419
- Helus, Z., & Pavelková, I. (1992). Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 42(2), 197–206.
- Hicks, L. (2021). *Promoting School Connectedness: Planning and Evaluating Practice in Educational Settings* [Disertační práce, Newcastle University].
<https://theses.ncl.ac.uk/jspui/bitstream/10443/5459/1/Hicks%20L%20J%202021.pdf>
- Hodges, A., Cordier, R., Joosten, A., Bourke-Taylor, H., & Speyer, R. (2018). Evaluating the psychometric quality of school connectedness measures: A systematic review. *PLOS ONE*, 13(9), 1–27. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203373>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323.
<https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Humphreys, J. (2020). Maternal and teacher attachment as predictors of student engagement. *Psychology of Education Review*, 44(2), 3–11.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=147085197&lang=cs&site=eds-live>
- Hynek, J. (2023). *Nevhodné chování učitele* [Zatím neobhájená Disertační práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích].
https://wstag.jcu.cz/StagPortletsJSR168/PagesDispatcherServlet?pp_destElement

=%23ssSouboryStudentuDivId_4712&pp_locale=cs&pp_reqType=render&pp_portlet=souboryStudentuPagesPortlet&pp_page=souboryStudentuDownloadPage&pp_nameSpace=G231920&soubidno=249773

- Instrukce k zadání dotazníků Všech pět pohromadě.* (2021). Národní ústav duševního zdraví. <https://vsechpetpohromade.cz/wp-content/uploads/2021/10/Instrukce-k-dotazni%CC%81ku%CC%8Am.pdf>
- Ja, N. M., & Jose, P. E. (2017). “I can’t Take Hold of Some Kind of a Life”: The Role of Social Connectedness and Confidence in Engaging “Lost” Adolescents with Their Lives. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(9), 2028–2046. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0656-x>
- JASP Team. (2023). *JASP (Version 0.17.1)*. <https://jasp-stats.org/>
- Jedlička, R. (2014). Sto let vývoje českých učebnic pedagogické psychologie a kontexty jejich zrodu – obraz proměn v pojetí oboru. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 64(1), 5–33. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2546&edmc=2546
- Jeffrey, A. J., Auger, R. W., & Pepperell, J. L. (2013). “If We’re Ever in Trouble They’re Always There”: A Qualitative Study of Teacher-Student Caring. *The Elementary School Journal*, 114(1), 100–117. <https://doi.org/10.1086/671062>
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development (Oxford, England)*, 18(4), 915–945. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
- Johnston, O., Wildy, H., & Shand, J. (2022). ‘That teacher really likes me’—Student-teacher interactions that initiate teacher expectation effects by developing caring relationships. *Learning and Instruction*, 80, 101580. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101580>
- Joyce, H. D. (2019). Does School Connectedness Mediate the Relationship between Teacher Support and Depressive Symptoms? *Children & Schools*, 41(1), 7–16. <https://doi.org/10.1093/cs/cdy024>
- Joyce, H. D., & Early, T. J. (2014). The impact of school connectedness and teacher support on depressive symptoms in adolescents: A multilevel analysis. *Children and Youth Services Review*, 39, 101–107. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.02.005>

- Juhová, D., Macháčková, H., Šerek, J., & Macek, P. (2016). Vliv individuálních faktorů a školního prostředí na vnímaný přínos školních diskusí o celospolečenských tématech. *E-psychologie: elektronický časopis ČMPS*, 10(3), 13. https://e-psycholog.eu/pdf/juhova_etal.pdf
- Júhová Seryjová, D. (2018). Vztahy mezi učiteli a žáky z pohledu teorie vazby. In L. Lacinová (Ed.), *Všichni moji blízcí: Adolescenti a dospělí ve světě kolem nich* (pp. 81–113). Munipress. <https://eknizky.sk/wp-content/uploads/2019/10/1235-15-985-1-10-20190430.pdf>
- Jurovský, A. (1959). Ku psychológii vzťahov učiteľa ku žiakom. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 49(6), 674–688. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=6295&edmc=6295
- Kantová, A. (1947). *Učitel a žák* (Vydání I). Alois Šašek.
- Kapasi, A., & Pei, J. (2022). Mindset Theory and School Psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 57–74. <https://doi.org/10.1177/08295735211053961>
- Kargerová, L. (2004). Výchova k sebehodnocení ve škole. *Pedagogická orientace*, 14(3), Article 3. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/7993>
- Kartous, B. (2019). *No future: Vezeme děti na parním stroji do virtuální reality?* (1.vydání). 65. pole.
- Kekule, M., & Žák, V. (2010). Postoje žáků k výuce fyziky v České republice – vybrané výsledky. *Scientia in educatione*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.14712/18047106.53>
- Keller, H. (2018). Universality claim of attachment theory: Children's socioemotional development across cultures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(45), 11414–11419. <https://doi.org/10.1073/pnas.1720325115>
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247–259. <https://doi.org/10.1002/pits.10153>
- Kerns, K., Mathews, B., Koehn, A., Williams, C., & Siener-Ciesla, S. (2015). Assessing both safe haven and secure base support in parent–child relationships. *Attachment & Human Development*, 17, 1–17. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1042487>

- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of School Psychology, 38*, 133–149.
[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00043-6](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00043-6)
- Kim, H., Carney, J. V., & Hazler, R. J. (2022). Promoting school connectedness: A critical review of definitions and theoretical models for school-based interventions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 66*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2119359>
- Kim, J. (2021). The Quality of Social Relationships in Schools and Adult Health: Differential Effects of Student-Student Versus Student-Teacher Relationships. *School Psychology, 36*(1), 6–16. <https://doi.org/10.1037/spq0000373>
- Knotová, D. (2001). Sociální kompetence edukátora. *Pedagogická orientace, 11*(4), Article 4. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8575>
- Koca, F. (2016). Assessing Child-Teacher Relationships: A Review Study. *International Journal of Field Education, 2*(1), 96–119.
- Kodým, M. (1980). Podíl psychologie v dalším rozvoji československé výchovně vzdělávací soustavy. *Československá Psychologie, 24*(3), 214–226.
- Komárek, T. (2016). Vztah učitel–žák z pohledu teorie attachmentu. In L. Krejčová & V. Mertin (Eds.), *Škola jako místo setkávání 2016 aneb učení je zábavné a inspirativní v každém věku: Sborník příspěvků z konference konané 15. Dubna 2016*. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Komárek, T. (2017). *Souvislost edukačního stylu učitele s vnímanou akademickou účinností žáků ZŠ* [Disertační práce]. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.
- Koomen, H. M. Y., & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 479–497. Scopus.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12094>
- Kožený, J., Kadlec, J., & Nevolová, D. (1993). Posuzovací stupnice učitel-žák: Psychometrické charakteristiky. *Československá Psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi, 37*(4), 335–344.
- Krejčí, A. P., Cichá, M., & Máčalová, J. (2016). Values and Attitudes Orientation of Czech Teachers and Students Focusing on Accepting or Rejecting the Otherness

- of Cultural and Ethnic Minorities. *Pedagogická orientace*, 26(4), Article 4.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2016-4-659>
- Kresa, J. (2019). Zastánce jako klíčový hráč v eliminaci šikany. *Pedagogická orientace*, 29(2), Article 2. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-129>
- Kubiatko, M., Balatova, K., Fancovicova, J., & Prokop, P. (2017). Pupils' Attitudes toward Chemistry in Two Types of Czech Schools. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 2539–2552.
<https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01239a>
- Kubiatko, M., Mrázková, K., & Janko, T. (2011). Postoje žáků 2. Stupně základních škol k vyučovacím předmětům zeměpis. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 3(61), 257–270.
- Kubíčková, A., & Felcmanová, L. (2021). Možnosti podpory duševního zdraví žáků. *Pedagogická orientace*, 31(1), Article 1. <https://doi.org/10.5817/PedOr2021-1-70>
- Kwan, L. Y.-Y., Hung, Y. S., & Lam, L. (2022). How Can We Reap Learning Benefits for Individuals With Growth and Fixed Mindsets?: Understanding Self-Reflection and Self-Compassion as the Psychological Pathways to Maximize Positive Learning Outcomes. *Frontiers in Education*, 7.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.800530>
- Lai, Y.-H., & Carr, S. (2018). A Critical Exploration of Child-Parent Attachment as a Contextual Construct. *Behavioral Sciences*, 8(12), 112.
<https://doi.org/10.3390/bs8120112>
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.
- Lazarová, B. (1997). Systemický přístup a sebereflexe v práci učitele—Skepsis nebo naděje? *Pedagogická orientace*, 7(4), Article 4.
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10642>
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 60(3–4), 59–69.
https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=907&edmc=907
- Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Zatloukal, T., Andrys, O., Pavlas, T., Pražáková, D., Soukup, M., Zymová, K., Folwarczný, R., Macková, B., Janega, J., & Borkovcová, I. (2022). *České školství v mapách: Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. Česká školní inspekce (ČSI).

- https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%5%99%3%adlohy/Dokumenty/Ceske-skolstvi-v-mapach_everze.pdf
- Lebeda, T., Marek, D., Zatloukal, T., Andrys, O., Lysek, J., Folwarczný, R., Zymová, K., Soukop, M., & Basl, J. (2021). *Vstřícné prostředí a vztahy ve škole a jejich vliv na průběh a výsledky vzdělávání: Vybraná zjištění ze sekundárních analýz*. Česká školní inspekce (ČSI).
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%5%99%3%adlohy/Dokumenty/Vybrana-zjisteni-ze-sekundarnich-analyz_web.pdf
- Leclère, C., Viaux, S., Avril, M., Achard, C., Chetouani, M., Missonnier, S., & Cohen, D. (2014). Why Synchrony Matters during Mother-Child Interactions: A Systematic Review. *PLOS ONE*, *9*(12), e113571.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0113571>
- Li, C.-H. (2016). The performance of ML, DWLS, and ULS estimation with robust corrections in structural equation models with ordinal variables. *Psychological Methods*, *21*(3), 369–387. <https://doi.org/10.1037/met0000093>
- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, *74*(7), 274–283.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Lojdová, K. (2015). Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace*, *25*(5), Article 5. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-5-649>
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-Teacher Relationships As a Protective Factor for School Adjustment during the Transition from Middle to High School. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1988.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01988>
- Máčalová, J. (2017). Vztah českých a polských žáků k odlišným etnicko-kulturním skupinám (komparativní studie). *E-Pedagogium*, *17*(3), 140–148.
<https://doi.org/10.5507/epd.2017.043>
- Mahabbati, A., Prabawati, W., Syamsi, I., Purwanta, E., & Purwandari, P. (2022). School connectedness, school climate and emotional and behaviour disorders in students: Examining relationships. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *17*(5), Article 5. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i5.7304>
- Maltby, J., Day, L., & Macaskill, A. (2022). *Personality, individual differences and intelligence* (Fifth Edition). Pearson.

- Man, F., Mareš, J., Prokešová, L., & Stuchlíková, I. (1997). Problémy žáků ve škole z pohledu učitelů. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 47(4), 346–354.
- Mareš, J. (2010). Kvalita života žáků a škola. *Pedagogika SK: Slovenský časopis pre pedagogické vedy*, 1(1), 47–72. <http://www.casospedagogika.sk/studie/kvalita-zivota-zaku-a-skola.html>
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Mareš, J. (2016a). Školní psycholog jako výzkumník: Zamyšlení nad možnostmi. *Pedagogická orientace*, 26(1), Article 1. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-1-5>
- Mareš, J. (2016b). Zkoumání struktur ve výukové komunikaci: Historie a současnost. *Pedagogika*, 66(3), Article 3. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.289>
- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: Teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 54(2), 101–128.
https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1799&edmc=1799
- Marko, M. (2016). Využitie a zneužitie Cronbachovej alfy pri hodnotení psychodiagnostických nástrojov. *TESTFÓRUM: časopis pro psychologickou diagnostiku*, 5(7), Article 7. <https://doi.org/10.5817/TF2016-7-90>
- Martincová, V. P. (2020). Supervize jako jeden z efektivních nástrojů péče o učitele. *Komenský*, 144(4), 19–26. <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/supervize-jako-jeden-z-efektivnich-nastroju-pece-o-ucitele>
- Martinek, D., Zumbach, J., & Carmignola, M. (2022). How Much Pressure Do Students Need to Achieve Good Grades?—The Relevance of Autonomy Support and School-Related Pressure for Vitality, Contentment with, and Performance in School. *Education Sciences*, 12(8), Article 8.
<https://doi.org/10.3390/educsci12080510>
- Matuš, R. (2021). Interpersonální bezprostřednost učitelů v českém vzdělávacím prostředí: Platnost a spolehlivost dotazníku IBU. *E-Pedagogium*, 20(4), 52–63.
<https://doi.org/10.5507/epd.2021.007>
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>

- McHugh, R. M., Horner, C. G., Colditz, J. B., & Wallace, T. L. (2013). Bridges and Barriers: Adolescent Perceptions of Student–Teacher Relationships. *Urban Education, 48*(1), 9–43. <https://doi.org/10.1177/0042085912451585>
- McLaren, S., Schurmann, J., & Jenkins, M. (2015). The Relationships Between Sense of Belonging to a Community GLB Youth Group; School, Teacher, and Peer Connectedness; and Depressive Symptoms: Testing of a Path Model. *Journal of Homosexuality, 62*(12), 1688–1702. <https://doi.org/10.1080/00918369.2015.1078207>
- Mertin, V. (2012). Lightner Witmer – počátky praktické psychologie. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi, 56*(1), 85–93.
- Mesler, R. M., Corbin, C. M., & Martin, B. H. (2021). Teacher mindset is associated with development of students' growth mindset. *Journal of Applied Developmental Psychology, 76*, 101299. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101299>
- Mikk, J., Krips, H., Säälík, Ü., & Kalk, K. (2016). Relationships Between Student Perception of Teacher-Student Relations and PISA Results in Mathematics and Science. *International Journal of Science and Mathematics Education, 14*(8), 1437–1454. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9669-7>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2020). Applications of attachment theory and research: The blossoming of relationship science. *Applications of Social Psychology, 187–206*.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Národní pedagogický institut České republiky, & Česká školní inspekce. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*. MŠMT. <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf>
- Muckle, T. J. (2015). Web-based item development and banking. In S. Lane, M. R. Raymond, & T. M. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (Second edition). Routledge.
- Mukařovská, H. (1991). Proměny role učitele, efektivity, prestiže a odměňování jeho práce ve světových trendech. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, 41*(4), 467–475. https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=10910&edmc=10910

- Mulisa, F. (2019). Application of bioecological systems theory to higher education: Best evidence review. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 1(2), 104–115.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování* (Vyd. 1). Academia (AV ČR).
- Navrátil, S. (1997). Pojetí profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 7(1), Article 1. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10731>
- Nohavová, A., & Sokolová, L. (2019). Obsah a cíl výuky psychologie z pohledu studentů učitelských oborů. *Pedagogika*, 68, 349–366. <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.1206>
- Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177–197. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>
- Palová, K., & Šmahaj, J. (2020). Práce školního psychologa se třídou na základních školách. *E-Psychologie: Elektronický časopis ČMPS*, 14(1), 1–18. <https://doi.org/10.29364/epsy.363>
- Paniagua, C., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., & Moreno, C. (2022). Bullying, cyberbullying, and adoption: What is the role of student–teacher connectedness? *School Psychology*, 37, 367–377. <https://doi.org/10.1037/spq0000508>
- Pavelková, I., Škaloudová, A., & Hrabal, V. (2010). Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědi žáků. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 60(1), 38–61. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=953&edmc=953
- Pelikán, J. (1991). Některé problémy pedagogické interakce z hlediska širších kontextů výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 41(1), 41–53. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=10644&edmc=10644
- Phillippo, K. L., Conner, J., Davidson, S., & Pope, D. (2017). A Systematic Review of Student Self-Report Instruments that Assess Student-Teacher Relationships. *Teachers College Record*, 119(8), 1–42. <https://doi.org/10.1177/016146811711900801>
- Pianta, R. C. (2000). *Enhancing relationships: Between children and teachers* (2. print). American Psychological Association.

- Pianta, R. C. (2001). *STRS Student-teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Psychological Assessment Resources.
<https://education.virginia.edu/documents/ehdstrs-professional-manualpdf>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Stuhlman, M. W. (2003). Relationships between teachers and children. In I. B. Weiner, D. K. Freedheim, J. A. Schinka, & W. F. Velicer (Eds.), *Handbook of psychology* (pp. 199–234). Wiley.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 61–80. <https://doi.org/10.1002/cd.23219925706>
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2002(93), 91–107. <https://doi.org/10.1002/yd.23320029307>
- Plevová, I., & Kusák, P. (2006). Etika ve vztahu učitele k žákovi: Teorie a skutečnost. *e-Pedagogium: Nezávislý vědecký časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice*, 6(3), 53–61. <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2006/03/05.pdf>
- Pokaka'a, K. (2008). Attachment theory: Student-Teacher attachment patterns in the classroom. *Masters in Teaching Program 2006-2008 Teaching the Child in Front of You in a Changing World*, 222.
- Práger, L., & Řeřicha, V. (2019). Třída jako hřiště. *E-Pedagogium*, 19(4), 7–18.
<https://doi.org/10.5507/epd.2019.034>
- Příhoda, V. (1957). Předmět a methodika pedagogické psychologie. *Československá Psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 1(2), 113–125.
- Průcha, J. (2002). Sociální klima ve třídách českých škol: Porovnání nálezů z empirických šetření. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická = Studia paedagogica*, 50(U7), 63–75.
<https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/104703>
- Průcha, J., & Švaříček, R. (2009). Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*, 19(2), Article 2.
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1225>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387.
<https://doi.org/10.3102/0034654316669434>

- Rajsiglová, I., & Příbylová, K. (2020). Vliv pregraduálního vzdělání na profesní počátky ve školní praxi pohledem začínajících učitelů. *Pedagogika*, 70(2), Article 2. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1502>
- Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012). “It’s ok — Not everyone can be good at math”: Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 731–737. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.012>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students’ autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Rendl, M. (1994). Učitel v žakovském diskursu. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 44(4), 347–354. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=3365&edmc=3365
- Respekt Rozmanitost Rovnost Resilience: Metodika sociálního a emočního učení pro 8.-9. Ročník ZŠ (pracovní verze)*. (2022). Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2022/09/RRRR_8-9ZS.pdf
- Ries, L. (2011). Pedagogická láska a prosociálnost. *Pedagogická orientace*, 21(3), Article 3. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1241>
- Riley, P. (2011). *Attachment theory and the teacher-student relationship: A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. Routledge.
- Rogers, C. R., Lyon Jr., H. C., & Tausch, R. (2014). *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. (pp. xxxiv, 251). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Roorda, D. L., & Bosman, R. J. (2022). What if I Don’t Like All of Them? A Person-Centered Approach to Examine Student–Teacher Relationships in the First Year of Secondary School. *The Journal of Early Adolescence*, 02724316221088755. <https://doi.org/10.1177/02724316221088755>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective Teacher–Student Relationships and Students’ Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>

- Roorda, D. L., Jorgensen, T. D., & Koomen, H. M. Y. (2019). Different teachers, different relationships? Student-teacher relationships and engagement in secondary education. *Learning and Individual Differences, 75*, 101761. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101761>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rose, I. D., Lesesne, C. A., Sun, J., Johns, M. M., Zhang, X., & Hertz, M. (2022). The Relationship of School Connectedness to Adolescents’ Engagement in Co-Occurring Health Risks: A Meta-Analytic Review. *The Journal of School Nursing, 10598405221096802*. <https://doi.org/10.1177/10598405221096802>
- Rosenthal, N. L., & Kobak, R. (2010). Assessing adolescents’ attachment hierarchies: Differences across developmental periods and associations with individual adaptation. *Journal of Research on Adolescence, 20*, 678–706. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00655.x>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review, 3*(1), 16–20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist, 55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Saunders, R., Jacobvitz, D., Zaccagnino, M., Beverung, L. M., & Hazen, N. (2011). Pathways to earned-security: The role of alternative support figures. *Attachment & Human Development, 13*(4), 403–420. <https://doi.org/10.1080/14616734.2011.584405>
- Schleider, J. L., Abel, M. R., & Weisz, J. R. (2015). Implicit theories and youth mental health problems: A random-effects meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 35*, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.11.001>

- Schroder, H. S. (2021). Mindsets in the clinic: Applying mindset theory to clinical psychology. *Clinical Psychology Review*, 83, 101957.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101957>
- Schwarc, Š. (2019). *Výroční zpráva Do světa z.s. DO SVĚTA z.s.*
https://drive.google.com/file/d/1Rnw_aoHfwjcTtGbSY32Tha6VIz0ueAKL/view
- Sedláček, A., Pražáková, D., Nguyen, K. N., Vinš, P. J., Jiterský, J., Broža, M., Veverková, T., Keprtová, P., Hrzal, L., Neumajer, O., Marková, E., Zajíc, L., Gergelová, A., Kaderka, M., & Kuzníková, H. (2022). *Etický kodex učitele*. Učitelská platforma. <https://ucitelskykodex.cz/wp-content/uploads/2022/12/Eticky-kodex.pdf>
- Šed'ová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), Article 1. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18729>
- Šed'ová, K. (2019). Mluvit, či nemluvit? Participace na výukové komunikaci očima vokálních a tichých žáků a jejich učitelek. *ORBIS SCHOLAE*, 13(2), 65–94.
<https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-13/cislo-2/clanek-6861>
- Šed'ová, K., & Švaříček, R. (2010). Agažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), Article 3.
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1377>
- Šejna, E. (2022). Postoje žáků nižšího sekundárního vzdělávání k homosexualitě. *Studia paedagogica*, 27(1), Article 1. <https://doi.org/10.5817/SP2022-1-6>
- Sigmund, E., Baďura, P., Sigmundová, D., Csémy, L., & Kalman, M. (2017). Methodological Aspects of Trend Studies and Development of the HBSC Study in the Czech Republic. *Central European Journal of Public Health*, 25(Supplement 1), S4–S9. <https://doi.org/10.21101/cejph.a4953>
- Širůček, J. (2010). Problémy psychologického testování pomocí počítače a v prostředí internetu. *TESTFÓRUM*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.5817/TF2010-1-6>
- Skiera, E. (2019). O emoční hlubinné dimenzi pedagogických situací ve škole: Po stopách snah o zařazení psychologicky hlubinně orientovaného sebepoznávání do vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 69(3), Article 3.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1518>
- Školy a školská zařízení—Školní rok 2020/2021*. (2021). Český statistický úřad.
<https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-tjp3wpnyep>

- Škramovská, S. (1989). Jaké jsou postoje dnešních žáků k obsahu školního vzdělání? *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 5(39), 519–534.
https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=3988&edmc=3988
- Slavík, J. (1995). Výchovný cíl jako žákova zakázka pro učitele. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 45(3), 260–268.
https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=3192&edmc=3192
- Slezáčková, A., Benešová, K., Farkasová, K., Kupcová, M., Pokluda, J., & Senciová, Z. (2015). Psychosociální souvislosti životní spokojenosti u žáků českých základních škol. *Annales Psychologici*, 2(1), 39–54.
<https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/134402>
- Smékalová, E., & Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie*, 16(3), 246–254.
https://www.researchgate.net/profile/Katerina-Palova/publication/316158755_Socialne-emocionalni_uceni_na_ceskych_skolach_a_preventivni_program_Druhy_krok/links/58f3bb07aca27289c21bbe09/Socialne-emocionalni-uceni-na-ceskych-skolach-a-preventivni-program-Druhy-krok.pdf?_sg%5B0%5D=kW7CDCsCaVxd1PUz0WXcnGbWmA5k2UCVLKV7heGekynOK6Q2zAIzJVPu_L1hjjLV8iI7z3un_8r1MwK1r_gFGg.ws3dZwySeCAMXfPuwLxpupnTGybR5H7xYKUVYttnOuc-G-xHd48LlibPkru4VS-JpQxkIDzkG9jxFGcpOViQaQ&_sg%5B1%5D=h7JC2q3vTg2nmPAAoyqNuEOSYQRXrookt4jcxBFt7to4OnR9JFI0J_5FNaHo_1AO3rkajmi73Up74qFHNzXbV_E11KtXbRg901Buvn5oqgh6.ws3dZwySeCAMXfPuwLxpupnTGybR5H7xYKUVYttnOuc-G-xHd48LlibPkru4VS-JpQxkIDzkG9jxFGcpOViQaQ&_iepl=
- Smetáčková, I. (2003). Představa typického učitele a typické učitelky u žáků 2. Stupně základní školy. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 53(1), 45–54. https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1893&edmc=1893
- Soukup, P. (2016). Užívání statistické a věcné významnosti v časopise *Pedagogická orientace* a *Pedagogika* v posledních deseti letech: Pohled statistika. *Pedagogická orientace*, 26(2), Article 2. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-2-182>
- Soukup, P. (2021). Faktorová analýza jako známá neznámá (aneb metoda hlavních komponent a varimax nejsou vždy ideální postup). *Sociologický Časopis/Czech Sociological Review*, 57(4), 455–484. <https://doi.org/10.13060/csr.2021.021>

- Soukup, P., & Kočvarová, I. (2016). Velikost a reprezentativita výběrového souboru v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(3), Article 3. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-512>
- Spilková, V., & Zavadilová, B. (2021). Mentoring jako prostředek podpory profesního učení studentů učitelství a učitelů. *Pedagogická orientace*, 31(1), Article 1. <https://doi.org/10.5817/PedOr2021-1-4>
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2022). Three Decades of Research on Individual Teacher-Child Relationships: A Chronological Review of Prominent Attachment-Based Themes. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.920985>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.12.002>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Spilt, J. L., Verschueren, K., Minderhout, M. B. W. M., & Koomen, H. M. Y. (2022). Practitioner Review: Dyadic teacher–child relationships: comparing theories, empirical evidence and implications for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(7), 724–733. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13573>
- Spilt, J. L., Vervoort, E., & Verschueren, K. (2018). Teacher-child dependency and teacher sensitivity predict engagement of children with attachment problems. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 419.
- Spousta, V. (1996). Mnohorozměrný charakter pedagogické interakce. *Pedagogická orientace*, 6(21), Article 21. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10763>
- Spousta, V. (2003). Axiologická dimenze osobnosti učitele a jeho hodnotový systém. *Pedagogická orientace*, 13(1), Article 1. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6704>
- Sroufe, L. A. (2021). Then and now: The legacy and future of attachment research. *Attachment & Human Development*, 23(4), 396–403. <https://doi.org/10.1080/14616734.2021.1918450>

- Štampach, F. (1935). *O vztahu učitele k žákovi ve výchově*. Josef Pacl (nákladem vlastním).
- Štech, S. (2011). PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *ORBIS SCHOLAE*, 5(1), 123–133. <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-5/cislo-1/clanek-5222>
- Štech, S. (2015). Proč se kritizuje PISA? *Pedagogická orientace*, 25(4), Article 4. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3709>
- Štefanovič, J. (1962). *Učiteľ a žiak: K psychológii vzájomného vzťahu učiteľa a žiaka*. (Škola a život). Ústav pre ďalšie vzdelávanie učiteľov.
- Stone, B. M. (2021). The Ethical Use of Fit Indices in Structural Equation Modeling: Recommendations for Psychologists. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.783226>
- Stránská, Z., & Pančochová, S. (2000). Úzkost a strach ve škole. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. P, Řada psychologická = Annales psychologici.*, 48(P4), 149–161. <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/114406>
- Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Portál.
- Stuchlíková, I., & Mareš, J. (2019). Potíž s výukou psychologie v učitelských programech. *Pedagogika*, 68(4). <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.1329>
- Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321–326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>
- Sun, X., Nancekivell, S., Gelman, S. A., & Shah, P. (2021). Growth mindset and academic outcomes: A comparison of US and Chinese students. *Npj Science of Learning*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00100-z>
- Švec, V. (2012). Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 22(3), Article 3. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-3-387>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2019). *Using multivariate statistics* (Seventh edition). Pearson.
- Ťápal, A. (2020, April 27). *Psyb2590: Základy psychometriky (přednáška 4)*. Faktorová analýza, FSS.
- Tesfai, M., Nagothu, U. S., Šimek, J., & Fučík, P. (2016). Perceptions of Secondary School Students' Towards Environmental Services: A Case Study from Czechia.

- International Journal of Environmental & Science Education*, 11(12), 5533–5553.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115680.pdf>
- Thijs, J., & Fleischmann, F. (2015). Student–teacher relationships and achievement goal orientations: Examining student perceptions in an ethnically diverse sample. *Learning and Individual Differences*, 42, 53–63.
- Thornberg, R., Wegmann, B., Wänström, L., Bjereld, Y., & Hong, J. S. (2022). Associations between Student–Teacher Relationship Quality, Class Climate, and Bullying Roles: A Bayesian Multilevel Multinomial Logit Analysis. *Victims & Offenders*, 17(8), 1196–1223. <https://doi.org/10.1080/15564886.2022.2051107>
- Toffoli, D. (2016). Attachment theory: Insights into student postures in autonomous language learning. In *New directions in language learning psychology* (pp. 55–70). Springer.
- Too, E. K., Chongwo, E., Mabrouk, A., & Abubakar, A. (2022). Adolescent Connectedness: A Scoping Review of Available Measures and Their Psychometric Properties. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.856621>
- Torsheim, T., Wold, B., & Samdal, O. (2000). The Teacher and Classmate Support Scale: Factor Structure, Test-Retest Reliability and Validity in Samples of 13- and 15-Year-Old Adolescents. *School Psychology International*, 21(2), 195–212.
<https://doi.org/10.1177/0143034300212006>
- Tupý, J. (2021). *Analýza školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání: Podkladová studie pro potřeby revize RVP ZV*. Národní pedagogický ústav.
https://www.npi.cz/images/revize/NPI_Analyza_SVP_2022.pdf
- Umemura, T., Juhová, D., Lacinová, L., Pivodová, L., & Cheung, H. S. (2021). Transfer of Early to Late Adolescents' Attachment Figures in a Multicohort Six-Wave Study: Person- and Variable-Oriented Approaches. *The Journal of Early Adolescence*, 41(7), 1072–1098. <https://doi.org/10.1177/0272431620978531>
- Vacek, P. (1996). Autodiagnostika učitele. *Pedagogická orientace*, 6(18–19), Article 18–19. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10836>
- Vaculík, M., Ježek, S., & Wortner, V. (2006). *Základní pojmy z metodologie psychologie*. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.
https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/fss/ps06/psy112/Vaculik__M.__Jezek__S.__Wortner__V.__2006__-_Zakladni_pojmy_z_metodologie.pdf

- Valenta, J. (2003). Pedagogika osobnostně sociálního rozvoje. *Sborník Prací Filozofické Fakulty Brněnské Univerzity*, 51(U8), 29–39.
<http://hdl.handle.net/11222.digilib/104531>
- Valenta, J. (2009). Kurikulum životních dovedností (témata a problémy). *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 59(2), 198–214.
https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2009_2_08_Kurikulum_198_214.pdf
- Vališová, A. (2015). Pojetí autority a její proměny v pedagogickém kontextu. *Psychologie pro Praxi*, 45(3), 53–63. <https://karolinum.cz/casopis/psychologie-pro-praxi/rocnik-45/cislo-3/clanek-1025>
- Vašíčková, J., Hollein, T., Sigmund, E., Salonna, F., & Boberová, Z. (2017). Trends in Perception of Psychosocial School Environment: HBSC Study 2002-2014 in the Czech Republic. *Central European Journal of Public Health*, 25(1), S26–S31.
<https://doi.org/10.21101/cejph.a4823>
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Veselý, A. (2004). Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*, 40(4), 433–446.
<https://doi.org/10.13060/00380288.2004.40.4.03>
- Vlčková, J., & Kubiátko, M. (2014). Přírodopis v očích žáků 2. Stupně základních škol. *E-Pedagogium*, 14(1), 20–37. <https://doi.org/10.5507/epd.2014.003>
- Vlčková, K., Mareš, J., Ježek, S., & Šalamounová, Z. (2017). Báze moci učitele: Česká adaptace dotazníku Teacher Power Use Scale. *Studia paedagogica*, 22(1), Article 1. <https://doi.org/10.5817/SP2017-1-6>
- Vojtová, V., & Fučík, P. (2012). *Předcházení problémům v chování žáků: Dotazník pro žáky*. Národní ústav pro vzdělávání.
http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/20_Predchazeni_problemu_v_chovani_zaku.pdf
- Vomáčková, H., & Chytrý, V. (2021). Školní prostředí očima žáků základní školy. *e-Pedagogium*, 21(3), 7–19. <https://doi.org/10.5507/epd.2021.031>
- Watson, J. C., & Haktanir, A. (2017). School Connectedness, Self-Esteem, and Adolescent Life Satisfaction. *Journal of Professional Counseling: Practice*,

- Theory & Research*, 44(2), 32–48.
<https://doi.org/10.1080/15566382.2017.12069189>
- Weber, T. (2019). *Vztahy mezi učiteli a žáky z perspektivy teorie vazby* [Diplomová práce, Fakulta sociálních studií].
https://is.muni.cz/th/h7tjo/Diplomova_prace_Weber_Tomas.pdf?lang=en
- Weigold, A., Weigold, I. K., & Natera, S. N. (2019). Response Rates for Surveys Completed With Paper-and-Pencil and Computers: Using Meta-Analysis to Assess Equivalence. *Social Science Computer Review*, 37(5), 649–668.
<https://doi.org/10.1177/0894439318783435>
- Willis, G. B. (2015). *Analysis of the cognitive interview in questionnaire design*. Oxford University Press.
- Wilson, D. (2004). The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293–299. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x>
- Witmer, L. (1907). Clinical Psychology. *The Psychological Clinic*, 1(1), 1–9.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5138541/>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2023). Mindsets and adolescent mental health. *Nature Mental Health*, 1(2), Article 2. <https://doi.org/10.1038/s44220-022-00009-5>
- Yu, J., Kreijkes, P., & Salmela-Aro, K. (2022). Students' growth mindset: Relation to teacher beliefs, teaching practices, and school climate. *Learning and Instruction*, 80, 101616. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101616>
- Yu, M. V. B., Johnson, H. E., Deutsch, N. L., & Varga, S. M. (2018). “She Calls Me by My Last Name”: Exploring Adolescent Perceptions of Positive Teacher-Student Relationships. *Journal of Adolescent Research*, 33(3), 332–362.
<https://doi.org/10.1177/0743558416684958>
- Zee, M., Rudasill, K. M., & Bosman, R. J. (2021). A cross-lagged study of students' motivation, academic achievement, and relationships with teachers from kindergarten to 6th grade. *Journal of Educational Psychology*, 113, 1208–1226.
<https://doi.org/10.1037/edu0000574>
- Zelina, M. (1994). Model rozvoja osobnosti žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese. *Pedagogická orientace*, 4(11), Article 11.
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/11029>

- Zhang, J. (2022). What Characterises an Effective Mindset Intervention in Enhancing Students' Learning? A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 14(7), Article 7. <https://doi.org/10.3390/su14073811>
- Zhu, S., & Wong, P. W. C. (2022). What matters for adolescent suicidality: Depressive symptoms or fixed mindsets? Examination of cross-sectional and longitudinal associations between fixed mindsets and suicidal ideation. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 52(5), 932–942. <https://doi.org/10.1111/sltb.12891>
- Zormanová, L. (2020). Changes in Some Aspects of Teachers' Work in the Czech Republic Since 1989. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 23(3), Article 3. <https://doi.org/10.12775/SPI.2020.3.004>
- Zsolnai, A., & Szabó, L. (2020). Attachment aware schools and teachers. *Pastoral Care in Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1827284>
- Zvírotsky, M. (2018). Self-discipline: A Challenge for Personality-oriented Education. *Pedagogická Orientace*, 28(4), Article 4. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/11442>

Seznam obrázků

Obrázek 1	25
Obrázek 2	40
Obrázek 3	41
Obrázek 4	52

Seznam tabulek

Tabulka 1	39
Tabulka 2	44
Tabulka 3	45
Tabulka 4	46
Tabulka 5	47
Tabulka 6	48
Tabulka 7	49
Tabulka 8	51
Tabulka 9	51

Seznam zkratek

CDC	Center for prevention and Disease control
CES	Classroom environment scale
ČOSIV	Česká Odborná Společnost pro Inkluzivní Vzdělávání
ČR	Česká republika
EPT	Dimenze Empatie a Zaujetí Perspektivy
GM	Dimenze žákem vnímané růstové nastavení mysli učitele
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
IPI	Dimenze Individualizovaná Personální Interakce
KET	Kognitivně evaluační teorie
MŠMT	Ministerstvo Školství, Mládeže a Tělovýchovy
NUDZ	Národní Ústav Duševního Zdraví
PISA	Programme for International Student Assessment
RVP ZV	Rámcový Vzdělávací program pro základní vzdělávání
S	Dimenze Podpory
SES	Sociálně Ekonomický status
TSD	Teorie SebeDeterminace

Příloha 1 A.

Instrukce a informovaný souhlas fyzického dotazníku 1. pilotáže (Strana 1)



Katedra
psychologie
Department
of Psychology

Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education



Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Ahoj!

Vyplněním tohoto krátkého dotazníku pomůžeš studentovi VŠ lépe pochopit, jak žáci vnímají své učitele.

Tvým úkolem bude **vyjádřit názor** na různá tvrzení, která vždy začínají větou: „Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...“ Pokračování věty se na každém řádku liší. Svůj názor na měnící se druhou část věty vyjádříš tak, že v každém řádku zaškrtněš jednu ze čtyř nabízených odpovědí.

Než začneme, měl(a) bys vědět, že:

- Dotazník není test**, neptá se na znalosti a **nedostaneš za něj známku**. Jde pouze o soubor tvrzení, ve kterých se **ptám na Tvůj názor**.
- Je moc důležité, abys odpověděl(a) **upřímně a pravdivě, tedy tak, jak to opravdu cítíš**. Každý to může mít jinak a mě zajímá, **jak to máš Ty**.
- Neexistují** žádné správné či špatné odpovědi.
- Pokud nevíš, nebo se nemůžeš rozhodnout, jak bys odpověděl(a), zaznamenej to, co tě napadlo jako první.
- Nemusíš se bát – **NIKDO se nedozví**, jak jsi odpověděl(a) právě **TY**. Na konci dotazníku se zeptám jen na obecné informace, tedy na tvé pohlaví, věk a třídu.
- Tvoje účast je zcela **dobrovolná**, a i během vyplňování se jí **můžeš vzdát**.
- Vyplnění dotazníku pro Tebe **nepředstavuje žádná známá rizika**.
- Pokud nějakou otázku nepochopíš, odpověz tak, jak ti to dává největší smysl. Číslo nejasné otázky si zakroužkuj, a pak to číslo prosím napiš do prostoru na konec dotazníku. Pokud chceš, připiš k číslu i vysvětlení, čemu v otázce nerozumíš.

Instrukce k vyplnění

- Své názory zaznamenej způsobem, který vidíš v příkladu na obrázku. Odpověď vždy vyznač do příslušného řádku. Čísla jsou v řádku jen pro to, aby ses při volbě nepřepsal(a).

Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...		Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Prostor pro číslo
Číslo otázky	...pokračování věty	1	2	3	4	

- Pokud se spleteš, začmárej číslo odpovědi tak, aby bylo jasné, že neplatí a vyber jiné:

Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...		Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Prostor pro číslo
Číslo otázky	...pokračování věty	1	2		4	

- Pokud to po opravě ještě potřebuješ, můžeš do prostoru vedle řádku napsat číslo odpovědi

Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...		Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Prostor pro číslo
Číslo otázky	...pokračování věty		2		4	3

Příloha 1 B.

Znění položek dotazníku 1. pilotáže s OMR prvky (Strana 2)

Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...		Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Prostor pro číslo
1.	...se o mě zajímá a snaží se mě opravdu poznat.	1	2	3	4	
2.	...naslouchá a respektuje mé názory nebo nápady.	1	2	3	4	
3.	...mě zná křestním jménem.	1	2	3	4	
4.	...se mi snaží věnovat i ve třídě s větším počtem žáků.	1	2	3	4	
5.	...se zajímá o mé koníčky a zájmy mimo školu.	1	2	3	4	
6.	...si všimne, když mám při výuce problém něčemu porozumět.	1	2	3	4	
7.	... si všimne, když mě něco trápí.	1	2	3	4	
8.	... se snaží vidět věci z mého úhlu pohledu.	1	2	3	4	
9.	... chápe, když nejsem v dobré náladě (např. se cítím rozrušeně, vztekle, smutně nebo brečím)	1	2	3	4	
10.	... chápe, když nemám svůj den.	1	2	3	4	
11.	...se snaží, abych se cítil(a) lépe, když je mi smutno.	1	2	3	4	
12.	... mě podporuje a snaží se mi pomoci.	1	2	3	4	
13.	o které(m) vím, že za ní(m) můžu zajít, když se potřebuji vyprávět.	1	2	3	4	
14.	... je tu pro mě, když potřebuji jeho/její pomoc.	1	2	3	4	
15.	...by mě vyslechl(a), kdybych se mu chtěl(a) svěřit s problémem.	1	2	3	4	
16.	...mi umí pomoci.	1	2	3	4	
17.	...věří v mé schopnosti.	1	2	3	4	
18.	... věří, že mohu podstatně ovlivnit, jakým žákem/jakou žačkou budu.	1	2	3	4	
19.	... věří, že mám na to, abych obstál(a), když se budu snažit.	1	2	3	4	
20.	... věří, že můžu udělat pokrok bez ohledu na to, jak šikovný(á) nebo chytrý(á) ve škole jsem.	1	2	3	4	
21.	... ví, že když budu chtít, můžu se zlepšovat.	1	2	3	4	
22.	... si cení mou průběžnou práci spíše než její výsledek (např. známku)	1	2	3	4	
23.	...má radost, když překonávám překážky.	1	2	3	4	
24.	... vnímá moje chyby jako příležitosti ke zlepšení.	1	2	3	4	
25.	... věří, že se ze svých chyb poučím.	1	2	3	4	

Pohlaví: chlapec dívka jiné/nechci uvádět Věk: _____ Třída: _____

Nebyl/a sis u nějaké věty jist/á, jestli jí chápeš dobře? Nerozuměl/a si ve větě nějakému slovu nebo jsi někde nevěděl/a, jak bys odpověděl/a? Pokud ano, napiš číslo/čísla otázky/otázek sem. Pokud chceš, přidej prosím i vysvětlení, proč si myslíš, že to tak bylo.

Příloha 2 A.

Instrukce a informovaný souhlas fyzického dotazníku 2. pilotáže (Strana 1)



Katedra
psychologie
Department
of Psychology

Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education



Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Ahoj!

Vyplněním tohoto krátkého dotazníku pomůžeš studentovi VŠ lépe pochopit, jak žáci vnímají své učitele.

Tvým úkolem bude **vyjádřit názor** na různá tvrzení, která vždy začínají větou: „Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...“ Pokračování věty se na každém řádku liší. Svůj názor na měnicí se druhou část věty vyjádříš tak, že v každém řádku **zaškrtněš jednu** ze čtyř nabízených odpovědí.

Než začneme, měl(a) bys vědět, že:

- Dotazník není test**, neptá se na znalosti a **nedostaneš za něj známku**. Jde pouze o soubor tvrzení, ve kterých se **ptám na Tvůj názor**.
- Je moc důležité, abys odpověděl(a) **upřímně a pravdivě, tedy tak, jak to opravdu cítíš**. Každý to může mít jinak a mě zajímá, **jak to máš Ty**.
- Neexistují žádné správné či špatné odpovědi**.
- Pokud nevíš, nebo se nemůžeš rozhodnout, jak bys odpověděl(a), zaznamenej to, co tě napadlo jako první.
- Nemusíš se bát – **NIKDO se nedozví**, jak jsi odpověděl(a) právě **TY**. Na konci dotazníku se zeptám jen na obecné informace, tedy na tvé pohlaví, věk a třídu.
- Tvoje účast je zcela **dobrovolná**, a i během vyplňování se jí **můžeš vzdát**.
- Vyplnění dotazníku pro Tebe **nepředstavuje žádná známá rizika**.
- Pokud nějakou otázku nepochopíš, odpověz tak, jak ti to dává největší smysl. Číslo nejasné otázky si zakroužkuj, a pak to číslo prosím napiš do prostoru na konec dotazníku. Pokud chceš, připiš k číslu i vysvětlení, čemu v otázce nerozumíš.

Instrukce k vyplnění

- Své názory zaznamenej způsobem, který vidíš v příkladu na obrázku. Odpověď vždy vyznač do příslušného řádku. Barevné odlišení řádků a číslování u odpovědí je tam jen pro to, aby ses při volbě nepřepsal(a).

Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...		Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Prostor pro číslo
Číslo otázky	...pokračování věty	1	2	3	4	

- Pokud se spleteš, začmárej číslo odpovědi tak, aby bylo jasné, že neplatí a vyber jiné.

V každém řádku musíš vybrat jen jednu odpověď.

Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...		Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Prostor pro číslo
Číslo otázky	...pokračování věty	1	2	3	4	

- Pokud to po opravě ještě potřebuješ, můžeš do prostoru vedle řádku napsat číslo začmárané odpovědi

Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...		Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Prostor pro číslo
Číslo otázky	...pokračování věty	1	2	3	4	3

- Po vyplnění zkontroluj, jestli jsi se vyjádřil(a) ke všem otázkám.

Příloha 2 B.

Znění fyzického dotazníku 2. pilotáže (Strana 2)

Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...		Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Prostor pro číslo
1.	...se o mě zajímá a snaží se mě opravdu poznat.	1	2	3	4	
2.	...naslouchá a respektuje mé názory nebo nápady.	1	2	3	4	
3.	...které(mu) na mě záleží.	1	2	3	4	
4.	...se mi snaží věnovat i ve třídě, kde je hodně dalších žáků.	1	2	3	4	
5.	...se zajímá o mé koníčky a zájmy mimo školu.	1	2	3	4	
6.	...si všimne, když se při hodině ztrácím.	1	2	3	4	
7.	... si všimne, když mě něco trápí.	1	2	3	4	
8.	... se snaží vidět věci z mého úhlu pohledu.	1	2	3	4	
9.	... chápe, když nejsem v dobré náladě (např. se cítím rozrušeně, vztekle, smutně nebo brečím)	1	2	3	4	
10.	... chápe, když nemám svůj den.	1	2	3	4	
11.	...se snaží, abych se cítil(a) lépe, když je mi smutno.	1	2	3	4	
12.	... mě podporuje.	1	2	3	4	
13.	o které(m) vím, že za ní(m) můžu zajít, když se potřebuji vypovídat.	1	2	3	4	
14.	... je tu pro mě, když potřebuji jeho/její pomoc.	1	2	3	4	
15.	...by mě vyslechl(a), kdybych se mu chtěl(a) svěřit s problémem.	1	2	3	4	
16.	...mí umí pomoci.	1	2	3	4	
17.	...věří, že v něčem můžu být dobrý/dobrá.	1	2	3	4	
18.	...věří, že to, jak dobré výsledky ve škole mám, závisí z velké části na mně samotném(m).	1	2	3	4	
19.	... věří, že mám na to, abych obstál(a), když se budu snažit.	1	2	3	4	
20.	... věří, že můžu udělat pokrok bez ohledu na to, jak šikovný(á) nebo chytrý(á) ve škole jsem.	1	2	3	4	
21.	... ví, že když budu chtít, můžu se zlepšovat.	1	2	3	4	
22.	... si cení mou průběžnou práci spíše než její výsledek (např. známku)	1	2	3	4	
23.	...má radost, když překonávám překážky.	1	2	3	4	
24.	... vnímá moje chyby jako příležitosti ke zlepšení.	1	2	3	4	
25.	... věří, že se ze svých chyb poučím.	1	2	3	4	

Jsi: chlapec dívka jiné/nechci uvádět Věk: ____ Třída: _____ (číslo a písmeno)

Nebyl/a sis u nějaké věty jist/á, jestli jí chápeš dobře? Nerozuměl/a si ve větě nějakému slovu nebo jsi někde nevěděl/a, jak bys odpověděl/a? Pokud ano, napiš číslo/čísla otázky/otázek sem. Pokud chceš, přidej prosím i vysvětlení, proč si myslíš, že to tak bylo.

Příloha 3 A.

Instrukce a informovaný souhlas fyzického dotazníku 3. pilotáže (Strana 1)



Katedra
psychologie
Department
of Psychology

Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education



Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Ahoj!

Vyplněním tohoto krátkého dotazníku pomůžeš studentovi VŠ lépe pochopit, jak žáci vnímají své učitele.

Tvým úkolem bude **vyjádřit názor** na různá tvrzení, která vždy začínají větou: „Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...“ Pokračování věty se na každém řádku liší. Svůj názor na měnící se druhou část věty vyjádříš tak, že v každém řádku **zaškrtněš jednu** ze čtyř nabízených odpovědí.

Než začneme, měl(a) bys vědět, že:

- Dotazník není test**, neptá se na znalosti a **nedostaneš za něj známku**. Jde pouze o soubor tvrzení, ve kterých se **ptám na Tvůj názor**.
- Je moc důležité, abys odpověděl(a) **upřímně a pravdivě, tedy tak, jak to opravdu cítíš**. Každý to může mít jinak a mě zajímá, **jak to máš Ty**.
- Neexistují žádné správné či špatné odpovědi**.
- Pokud nevíš, nebo se nemůžeš rozhodnout, jak bys odpověděl(a), zaznamenej to, co tě napadlo jako první.
- Nemusíš se bát – **NIKDO se nedozví**, jak jsi odpověděl(a) právě **TY**. Na konci dotazníku se zeptám jen na obecné informace, tedy na tvé pohlaví, věk a třídu.
- Tvoje účast je zcela **dobrovolná**, a i během vyplňování se jí **můžeš vzdát**.
- Vyplnění dotazníku pro Tebe **nepředstavuje žádná známá rizika**.
- Pokud nějakou otázku nepochopíš, odpověz tak, jak ti to dává největší smysl. Číslo nejasné otázky si zakroužkuj, a pak to číslo prosím napiš do prostoru na konec dotazníku. Pokud chceš, připiš k číslu i vysvětlení, čemu v otázce nerozumíš.

Instrukce k vyplnění

- Své názory zaznamenej způsobem, který vidíš v příkladu na obrázku. Odpověď vždy vyznač do příslušného řádku. Barevné odlišení řádků a číslování u odpovědí je tam jen pro to, aby ses při volbě nepřepsal(a).

Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...		Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Prostor pro číslo
Číslo otázky	...pokračování věty	1	2	3	4	

- Pokud se spleteš, začmárej číslo odpovědi tak, aby bylo jasné, že neplatí a vyber jiné. **V každém řádku musíš vybrat jen jednu odpověď.**

Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...		Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Prostor pro číslo
Číslo otázky	...pokračování věty	1	2	3	4	

- Pokud to po opravě ještě potřebuješ, můžeš do prostoru vedle řádku napsat číslo začmárané odpovědi

Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...		Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Prostor pro číslo
Číslo otázky	...pokračování věty	1	2	3	4	3

- Po vyplnění zkontroluj, jestli jsi se vyjádřil(a) ke všem otázkám.

Příloha 3 B.*Znění fyzického dotazníku 3. pilotáže (Strana 2)*

Nejasná otázka	Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...	Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Prostor pro číslo
	1. ...se o mě zajímá a snaží se mě opravdu poznat.	1	2	3	4	
	2. ...naslouchá a respektuje mé názory nebo nápady.	1	2	3	4	
	3. ...které(mu) nejsem jedno a záleží jí/mu na mně.	1	2	3	4	
	4. ...se zajímá, jak se mám.	1	2	3	4	
	5. ...o mně ví a bere mě takového/takovou, jaký/jaká jsem, i když je nás ve třídě hodně.	1	2	3	4	
	6. ...se zajímá, co mě baví dělat mimo školu.	1	2	3	4	
	7. ...si všimne, když se při hodině ztrácím.	1	2	3	4	
	8. ... si všimne, když mě něco trápí.	1	2	3	4	
	9. ... se snaží vidět věci z mého úhlu pohledu.	1	2	3	4	
	10. ... chápe, když nejsem v dobré náladě (např. se cítím rozrušeně, vztekle, smutně nebo brečím)	1	2	3	4	
	11. ... chápe, když nemám svůj den.	1	2	3	4	
	12. ...se snaží, abych se cítil(a) lépe, když je mi smutno.	1	2	3	4	
	13. ... mě podporuje, když se o něco snažím.	1	2	3	4	
	14. které(mu) se můžu vypovídat nebo s ní(m) cokoli probrat	1	2	3	4	
	15. ... je tu pro mě, když potřebuji jeho/její pomoc.	1	2	3	4	
	16. ...se zajímá, jak se mi daří.	1	2	3	4	
	17. ...by mě vyslechl(a), kdybych se mu chtěl(a) svěřit s problémem.	1	2	3	4	
	18. ...mi umí pomoci.	1	2	3	4	
	19. ...mi dává najevo, že v něčem můžu být dobrý/dobrá.	1	2	3	4	
	20. ...mi dává najevo, že hlavně na mně samotné(m) záleží, jak dobře se budu učit.	1	2	3	4	
	21. ...dává mi najevo, že mám na to, abych obstál(a), když se budu snažit.	1	2	3	4	
	22. ...dává mi najevo, že se můžu zlepšovat bez ohledu na to, jak mi to ve škole teď jde.	1	2	3	4	
	23. ...dává mi najevo, že když budu chtít, můžu se zlepšovat.	1	2	3	4	
	24. ...dává mi najevo, že si všimá mého zlepšení, pokroků, nebo úspěchu i když se mi známky nemění.	1	2	3	4	
	25. ... má radost, když překonávám překážky.	1	2	3	4	
	26. ... vnímá moje chyby jako příležitosti ke zlepšení.	1	2	3	4	
	27. ... mi důvěřuje, že si ze svých chyb poučím.	1	2	3	4	

Jsi: chlapec dívka jiné/nechci uvádět Věk: ____ Třída: ____ (číslo a písmeno, pokud má)

Příloha 4 A

Instrukce a informovaný souhlas fyzického dotazníku 4. pilotáže s OMR prvky (Strana 1)

Jak to máš s učiteli na své škole?

Vyplněním tohoto krátkého dotazníku nám pomůžeš lépe pochopit, jak žáci vnímají své učitele. Odpovědi budou vyhodnoceny počítačem, mimo tvou školu; proto je důležité, aby ses opravdu držel(a) instrukcí k vyplnění.

Tvým úkolem bude **vyjádřit názor** na různá tvrzení, která vždy začínají větou: „*Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...*“ Každé tvrzení se může týkat **kteréhokoli tvého vyučujícího**. Pokračování věty se na každém řádku liší. Svůj názor na měnicí se druhou část věty vyjádříš tak, že v každém řádku **vybereš jednu** ze čtyř nabízených odpovědí. Barevné odlišení řádků a číslování u odpovědí je tam jen pro to, aby ses při volbě nepřepsal(a).

Instrukce k vyplnění

1. Svě názory zaznamenej vybarvením kolečka. Na obrázku je vybraná odpověď „Spíše souhlasím.“ **Nepoužívej** jiné způsoby např. Odpověď vždy vyznač do příslušného řádku. **Piš prosím tmavými barvami**; nejlépe propiskou, ne gumovacím perem nebo tužkou:

Nejasná otázka	Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...	Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Prostor na opravu
(N)	Číslo otázky ...pokračování věty	1	2	<input checked="" type="radio"/>	4	<input type="radio"/>

2. Pokud se spleteš, jednou přeškrtni vybarvené kolečko, tak aby bylo vidět, že je přes něj čára a stejným způsobem jako předtím vyber jinou odpověď. **V každém řádku musíš vybrat jen jednu:**

Nejasná otázka	Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...	Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Prostor na opravu
(N)	Číslo otázky ...pokračování věty	<input checked="" type="radio"/>	2	<input checked="" type="radio"/>	4	<input type="radio"/>

3. Jestli to po opravě ještě potřebuješ, můžeš do prostoru vpravo napsat číslo finální odpovědi. Pokud to uděláš, vybarvi kolečko, které nám dá vědět, žeš to udělal(a), abychom to mohli zkontrolovat a Tvůj názor se neztratil:

Nejasná otázka	Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...	Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Prostor na opravu
(N)	Číslo otázky ...pokračování věty	<input checked="" type="radio"/>	2	<input checked="" type="radio"/>	4	<input checked="" type="radio"/> 3

4. **Po vyplnění zkontroluj, jestli jsi se vyjádřil(a) ke všem otázkám.** Nenechávej odpovědi prázdné. Pokud myslíš, že nějaké otázce opravdu nerozumíš, odpověz tak, jak ti to dává největší smysl a vyplň i kolečko v prostoru nalevo:

Nejasná otázka	Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...	Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Prostor na opravu
<input checked="" type="radio"/>	Číslo otázky ...pokračování věty	1	<input checked="" type="radio"/>	3	4	<input type="radio"/>

Než začneme, měl(a) bys vědět, že:

1. **Dotazník není test**, neptá se na znalosti a **nedostaneš za něj známku**. Jde pouze o soubor tvrzení, ve kterých se **ptáme na Tvůj názor**.
2. Je moc důležité, abys odpověděl(a) **upřímně a pravdivě, tedy tak, jak to opravdu cítíš**. Každý to může mít jinak a nás zajímá, **jak to máš Ty**.
3. **Neexistují žádné správné či špatné odpovědi**, každá je **stejně dobrá**.
4. Pokud nevíš, nebo se nemůžeš rozhodnout, jak bys odpověděl(a), zaznamenej to, co tě **napadlo jako první**.
5. Nemusíš se bát – **NIKDO se nedozví**, jak jsi odpověděl(a) právě **TY**. Na konci dotazníku se zeptáme jen na obecné informace, tedy na tvé pohlaví, věk, třídu a známky ze 2 předmětů.
6. Vyplnění dotazníku pro Tebe **nepředstavuje žádná známá rizika**.
7. Tvoje účast je zcela **dobrovolná**, a i během vyplňování se jí **můžeš vzdát**. Pokud ale už teď víš, že se nechceš účastnit, oznam to učiteli, ať šetříme papír 😊

➔
Otoč na
dotazník

Příloha 4 B.

Položky fyzického dotazníku 4. pilotáže s OMR prvky (Strana 2)

← Otoč na zadání

Výběr ● Oprava ● Nepoužívej ✓ ✕

Nejasná otázka	Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...	Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím	Prostor na opravu
(N)	1. ...se o mě zajímá a snaží se mě opravdu poznat.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	2. ...mí naslouchá a bere moje názory nebo nápady.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	3. ...které(mu) nejsem jedno a záleží mu/ji na mně.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	4. ...se zajímá, jak se mám.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	5. ...o mně ví a bere mě takového/takovou, jaký/jaká jsem, i když je nás ve třídě hodně.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	6. ...se zajímá o to, co mě baví dělat mimo školu.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	7. ...si všimne, když se při hodině ztrácím.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	8. ... si všimne, když mě něco trápí.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	9. ... se snaží vidět věci z mého úhlu pohledu.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	10. ... chápe, když nejsem v dobré náladě (např. se cítím rozrušeně, vztekle, smutně nebo brečím)	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	11. ... chápe, když nemám svůj den.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	12. ...se mi snaží zlepšit náladu, když je mi smutno.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	13. ... mě podporuje, když se o něco snažím.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	14. ...které(mu) se můžu vypovídat nebo s ní(m) cokoli probrat.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	15. ... je tu pro mě, když potřebuji jeho/její pomoc.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	16. ...se zajímá, jak se mi daří.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	17. ...by mě vyslechl(a), kdybych se mu chtěl(a) svěřit s problémem.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	18. ...mí umí pomoci tak, jak to zrovna potřebuji.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	19. ...mí dává najevo, že jsem šikovný/šikovná, i když se mi něco nepovede.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	20. ...mí dává najevo, že hlavně na mně samotné(m) záleží, jak dobře se budu učit.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	21. ...dává mi najevo, že mám na to, abych obstál(a), když se budu snažit.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	22. ...mí dává najevo, že můžu dělat pokroky bez ohledu na to, jak mi to teď ve škole jde.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	23. ...mí dává najevo, že když budu chtít, můžu se zlepšovat.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	24. ...mí dává najevo, že si všímá mých zlepšení, úspěchů nebo pokroků, i když jsou mé známky pořád stejné.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	25. ... má radost, když překonávám svoje překážky.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	26. ... vnímá moje chyby jako příležitosti ke zlepšení.	(1)	(2)	(3)	(4)	○
(N)	27. ...mí věří, že se ze svých chyb můžu něco naučit.	(1)	(2)	(3)	(4)	○

Jsi: kluk dívka jiné/nechci uvádět

(K)

(D)

(J)

Věk: (11) (12) (13) (14) (15)

Písmeno třídy, pokud má:

Třída*: (6) (7) (8) (9)

(A) (B) (C) (D) (E)

Tvá známka na posledním vysvědčení z češtiny (ČJ) a matematiky (M):

ČJ: (1) (2) (3) (4) (5)

M: (1) (2) (3) (4) (5)

Příloha 5.

Instrukce inspirované NUDZ (2021) pro učitele při zadávání dotazníků v rámci první pilotáže



Katedra
psychologie
Department
of Psychology

Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education



Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Instrukce k zadání dotazníku

Dotazník je určen žákům 2. stupně ZŠ ve věku 11-15 let.

1a) V případě, že jste se žáky už dotazník vyplňovali dříve, zeptejte se všech přítomných žáků, zda vědí, co to dotazník je a pamatují si, jak ho vyplnit. Poté, co žáci odpoví, zopakujte hlavní body pro vyplnění dotazníku:

- 1. je to soubor otázek;**
- 2. je anonymní;**
- 3. v otázkách se ptají na vaše názory, ne na znalosti;**
- 4. nebudete známkováni, ale je důležité, abyste odpověděli poctivě.**

1b) V případě, že si nejste jist/á, zda žáci dotazník někdy vyplňovali, můžete uvést, že je to podobné, jako když se někdo ptá např. na otázku „Jaká je tvoje oblíbená barva?“ nebo „Jak se máš?“ Poté, co ověříte, že žáci rozumí tomu, co je to dotazník a jak ho vyplnit, zopakujte čtyři hlavní body z 1 a).

- 2.** Po rozdání ověřte, zda žáci ze zadání dotazníku pochopili, jakým způsobem mají zaznamenat své odpovědi.
- 3.** Nakonec se zeptejte, jestli se všichni budou chtít účastnit. Pokud Vám nějaký žák řekne, že se účastnit nechce, dotazník si od něj vyberte.

Během vyplňování dotazníku

Hlídejte, jestli žáci pracují samostatně. Poradit žákovi můžete pouze, **pokud si není jistý, jakým způsobem svou odpověď zaznamenat.**

Pokud žák neví, co by měl odpovědět, vyslechněte ho, a pak pobídněte, ať si znovu přečte zadání dotazníku. **Nenavrhujte žádné odpovědi ani nevysvětľujte význam otázek.**

Děkuji za spolupráci.

Příloha 6.

Instrukce a informovaný souhlas online dotazníku

Jak to máš s učiteli na své škole?

Vyplněním tohoto krátkého dotazníku nám pomůžeš lépe pochopit, jak žáci vnímají své učitele.

Tvým úkolem bude **vyjádřit názor** na různá tvrzení, která vždy začínají větou: „*Mám alespoň jednoho učitele/jednu učitelku který/která...*“ Každé tvrzení se může týkat **kteréhokoli tvého vyučujícího**. Pokračování věty se v každé otázce liší. Svůj názor na měnící se druhou část věty vyjádříš tak, že v každém řádku **vybereš jednu** ze čtyř nabízených odpovědí.

Než začneme, měl(a) bys vědět, že:

1. **Dotazník není test**, neptá se na znalosti a **nedostaneš za něj známku**. Jde pouze o soubor tvrzení, ve kterých se **ptáme na Tvůj názor**.
2. Je moc důležité, abys odpověděl(a) **upřímně a pravdivě, tedy tak, jak to opravdu cítíš**. Každý to může mít jinak a nás zajímá, **jak to máš Ty**.
3. **Neexistují žádné správné či špatné odpovědi**, každá je **stejně dobrá**.
4. **Dotazník vyplňuj sám/sama a nenech si od nikoho radit**
5. Pokud nevíš, nebo se nemůžeš rozhodnout, jak bys odpověděl(a), zaznamenej to, co tě **napadlo jako první**.
6. Nemusíš se bát – **NIKDO se nedozví**, jak jsi odpověděl(a) právě **TY**. Na konci dotazníku se zeptáme jen na obecné informace, tedy na tvé pohlaví, věk, kraj tvé školy a známky ze 2 předmětů.
7. Vyplnění dotazníku pro Tebe **nepředstavuje žádná známá rizika**. Tvoje účast je **dobrovolná** a můžeš se jí **kdykoli vzdát**.

Instrukce k vyplnění

The screenshot shows a questionnaire interface with the following elements and callouts:

- Číslo otázky**: A blue header bar.
- Mám alespoň jednoho učitele / Jednu učitelku, který/která...**: The question text.
- ...pokračování věty ***: A sub-header for the response options.
- rozhodně nesouhlasím**, **spíše nesouhlasím**, **spíše souhlasím**, **rozhodně souhlasím**: Four radio button options.
- Rozumíš této otázce? ***: A sub-header for the comprehension question.
- (asi) ANO**, **(asi) NE**: Two radio button options.
- Zpět**, **Další**: Navigation buttons.
- Strana 2 z 31**, **Vymazat formulář**: Page and action information.

Callouts (blue boxes with arrows) explain the interface:

- První část věty, která zůstává vždy stejná**: Points to the question text.
- Druhá část věty, ke které vyjadřuješ názor.**: Points to the continuation text.
- Nabídka odpovědí: výběr provedeš klikem na kolečko**: Points to the radio buttons.
- Pokud nějaké otázce nebudeš rozumět, odpověz tak, jak ti to dává největší smysl a zaznač to sem**: Points to the comprehension question options.
- Mezi otázkami se můžeš libovolně pohybovat pomocí tlačítek ZPĚT a DALŠÍ**: Points to the navigation buttons.
- Tady vidíš, kolik toho už máš za sebou.**: Points to the page number.


Příloha 7.

Propagační materiál na sociální síť určený žákům

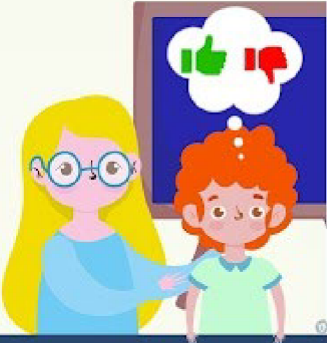
JAK TO MÁŠ S UČITELI NA SVÉ ŠKOLE?


Pomoz nám zjistit, jak to je a zapoj se do výzkumu!


- ✓ **Věk 11-15 let**
- ✓ **max. 10 min času**
- ✓ **jsi žák/žákyně 2. stupně ZŠ nebo odpovídajících ročníků**
- ✓ **zcela anonymní**


 **Naskenuj**


<https://bit.ly/39KtOi6>



 Katedra psychologie
Department of Psychology

 Pedagogická fakulta
Faculty of Education

 Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

 Matyáš Strašík
strasm03@jcu.cz
Jeronýmova 10, 370 15
České Budějovice

Příloha 8.

Propagační materiál na sociální síti určený rodičům

JAK VAŠE DÍTĚ VNÍMÁ UČITELE NA SVÉ ŠKOLE?

Pomozte nám to zjistit a zapojte ho do výzkumu!

- ✓ **Věk 11-15 let**
- ✓ **max. 10 min času**
- ✓ **žák/žákyně 2. stupně ZŠ
nebo odpovídajících ročníků**
- ✓ **zcela anonymní**

 Naskenujte

<https://bit.ly/39KtOi6>



 Katedra psychologie
Department of Psychology

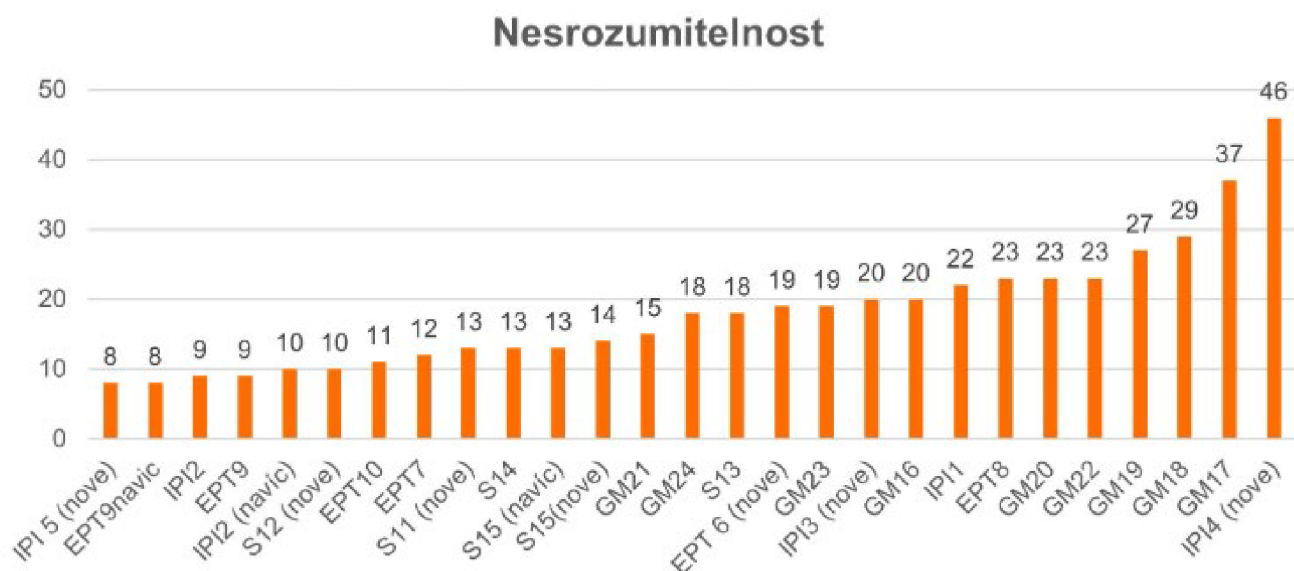
 Pedagogická fakulta
Faculty of Education

 Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

 Matyáš Strašík
strasm03@jcu.cz
Jeronýmova 10, 370 15
České Budějovice

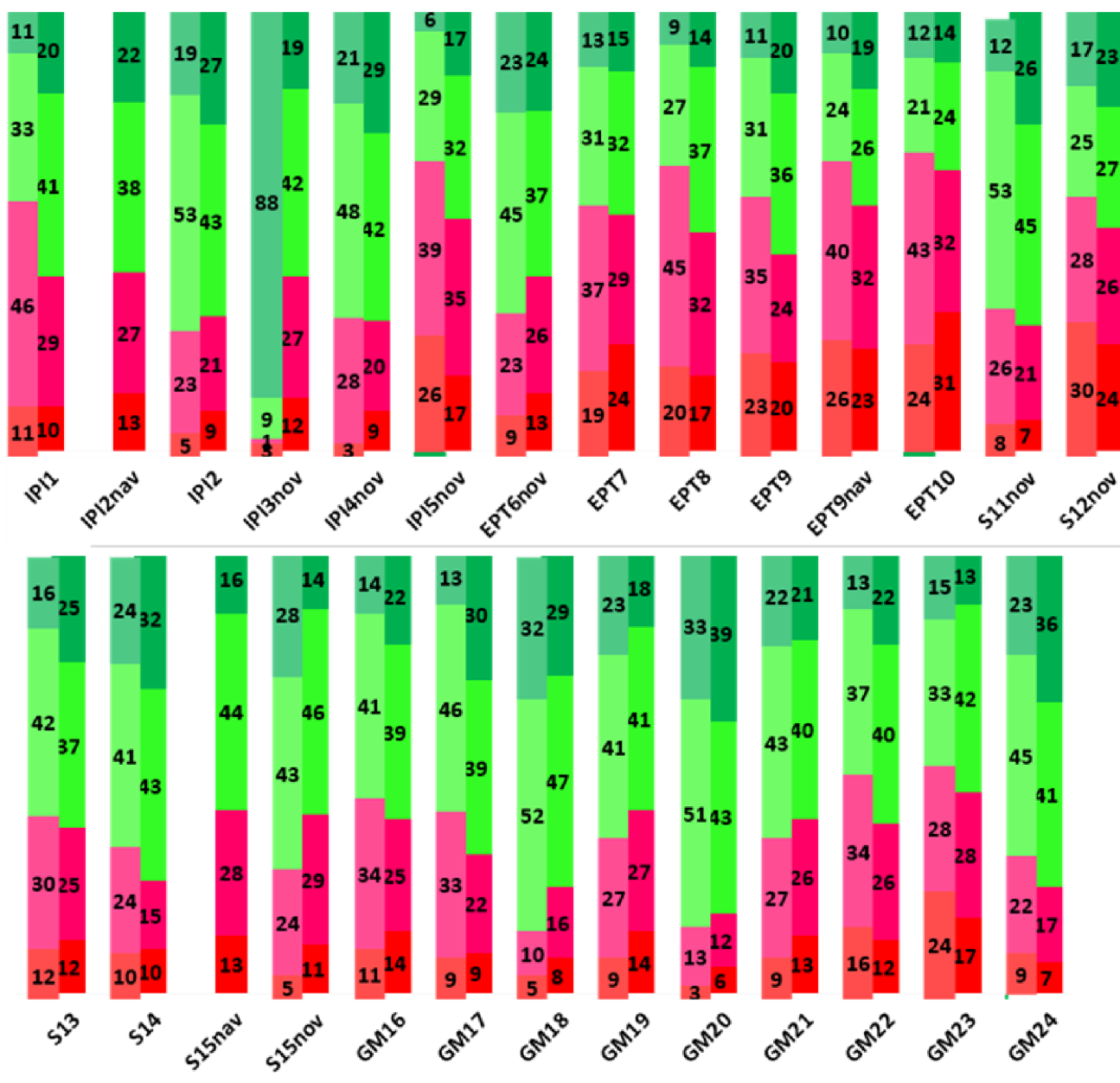
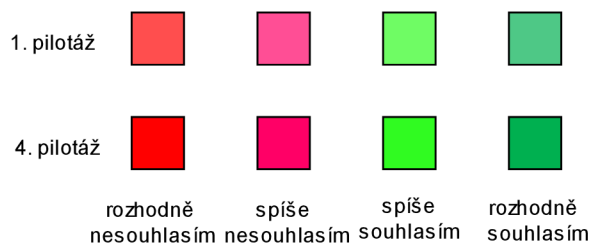
Příloha 9.

Percipovaná nesrozumitelnost položek samotnými respondenty. Čísla nad položkami značí četnost odpovědí „(asi) ne“ na otázku „Rozumíš této otázce?“ z celkových 658 respondentů



Příloha 10

Porovnání doporučního zastoupení odpovědi mezi 1. (první, bledější barva) a 4. pilotáží (druhá, sytější barva) v % (plné znění položek 4. pilotáže strana 46-49 nebo Příloha 4 B; plné znění položek 1. pilotáže příloha 1 B; $n_1 = 120$; $n_4 = 658$)



Příloha 11.

Grafické značení korelační matice na bázi polychromických korelací zobrazená parciálním grafem

