

Jozef Výrost, Ivan Slaměník, Eva Sollárová (Eds.)

Sociální psychologie

Teorie | Metody | Aplikace



 GRADA®

5. Člověk a vzdělávání

Ol'ga Orosová

Sociální psychologie umožňuje odhalovat intrapersonální a interpersonální procesy operující v edukačním prostředí, přispívá k poznávání zvláštnosti procesu edukace s ohledem na specifickou sociální situovanost a sociální podmíněnost učení a vyučování (Alexitch, 2005; Mareš, 2013). Sociální psychologie vzdělávání nabyla status unikátní oblasti zkoumání, přičemž téma interakcí, vztahů mezi jedinci školního sociálního systému a školní úspěšností patří mezi nejdůležitější ve své „vše prostupující“ podstatě (McMillan, 1978). Cílem kapitoly je analyzovat sociálněpsychologické zvláštnosti vzdělávání z teoretické perspektivy dynamické systémové teorie, teorie vztahové vazby a self-determinační teorie. Prezentovat existující stav poznání týkající se interpersonálních a intrapersonálních faktorů školní úspěšnosti žáků.

5.1 Teoretické perspektivy zkoumání interpersonálních vztahů ve vzdělávání

5.1.1 Dynamická systémová teorie

Dynamická systémová teorie tvoří teoretický rámec zkoumání interakcí a vztahů mezi učiteli a žáky a jejich podílu na školní úspěšnosti (Pennings et al., 2014; Wubbels et al., 2016). Aktuální trendy rozvoje zkoumání v oblasti interakcí a vztahů učitelů a žáků je možné charakterizovat také implementací uvedeného teoretického přístupu do empirického výzkumu otázky, jak se denně probíhající interakce ve školní třídě a vztahy učitel–žák navzájem ovlivňují (Pennings et al., 2014). Kritická analýza dynamické systémové teorie, která více než čtvrtstoletí sehrává dominantní úlohu v psychologickém zkoumání, v oblasti zkoumání vztahového systému rodič–dítě a ve studiu změn struktury

rodinných interakcí (Granic et al., 2003; Hollenstein, 2011), umožňuje přistupovat ke zkoumání vztahového systému učitel–žák z hlediska následujících charakteristik dynamického systému (Pennings et al., 2014; Granic, Hollenstein, 2003; Wubbels et al., 2016):

1. Sociální systémy jsou chápány jako komplexní dynamické systémy nelineárních interakcí existujících v čase na různých úrovních, to znamená, že dynamická systémová teorie umožňuje rozvoj vztahových sociálních systémů ve škole (učitel–žák, žák–žák) na podkladě vzájemných interakcí probíhajících v reálném čase, na základě zobecnění zkušeností vyplývajících z každodenní interakce ve školní třídě. Každý rozvoj systému je hierarchicky uspořádaný v čase, což předpokládá výzkum vztahu mezi zkušenostmi a procesy probíhajícími na odlišných časových úrovních, tzn. na mikroúrovni (reálné interakce probíhající v čase mezi učiteli a žáky) a makroúrovni (tzn. vztahů učitel–žák). Výzkum vztahového systému učitel–žák je realizovaný na podkladě tří principů, jak sumarizuje I. Granic a T. Hollenstein (2003): ve školní třídě probíhající interakce mezi učiteli a žáky představují „stavební kameny“ vztahů učitel–žák, manifestace těchto vztahů probíhá skrze rozvoj relativně stabilních vzorců interakcí, vztahy jsou podkladem v reálném čase probíhajících procesů.
2. Hledání příčin rozvoje interakcí mezi učitelem a žákem s ohledem jen na jednoho z participujících se ukázalo neproduktivní, dynamická systémová teorie akcentuje reciprocitu, předpokládá přítomnosti vzájemného ovlivňování učitelů a žáků, cirkularitu uvedených interakcí. Každý systém se může vyznačovat určitými elementy, tj. emocionálními, kognitivními a behaviorálními zvláštnostmi, které naplňují konfliktní interakci.
3. Vztahy učitelů a žáků je třeba chápat v širším systému, v širším sociálním kontextu (např. školy, školního okolí, společnosti).

Vztahy mezi učiteli a žáky se vyvíjejí na základě každodenní interakce učitelů a žáků ve školní třídě (Penning et al., 2014).

5.1.2 Teorie vztahové vazby

Teorie vztahové vazby je jedním z hlavních teoretických modelů interpersonálních vztahů, které nám umožňují porozumět vlivu vztahu učitel–žák na školáka (Spilt, Koomen, Thijs, 2011). Teorie vztahové vazby (Bowlby, 1982) akcentuje důležitost vztahů dítě–matka a dítě–otec, obsahující dyadické programy, mezi nimiž důležitou roli hraje i komplementární typ programu učící se–učitel, přičemž v kontextu vztahové vazby má prioritní postavení vazba matka–dítě. Povzbuzování, opora, kooperativní chování matky, později otce, jsou zdrojem vytváření obrazu a smyslu dítěte o světě, modelu péče, který je podkladem perspektivy budování vztahů. Navíc příznivé podmínky, příležitosti k efektivnímu získávání zkušeností, k poznávání světa jsou zdrojem sebevědomí, smyslu pro kompetenci dítěte. Rozvoj příznivých rodinných vztahů je nejen zdrojem relativně stálých vzorů myšlení, cítění, chování, ale i rostoucí strukturovanosti osobnosti s přiměřenou úrovní sebekontroly a resilientnosti, s narůstající kapacitou úsilí o rozvoj i přes nepříznivé životní podmínky.

Teorie vztahové vazby byla důležitým impulzem zkoumání kvality vztahů mezi učiteli a žáky, tvořila teoretický rámec předpokladu kvalitativně odlišných výsledků v závislosti na úrovni bezpečnosti vztahového systému (Krstić, 2015; Wentzel, 2016). Bezpečné vztahy, emocionální opora ze strany dospělých, předvídatelné, konzistentní, bezpečné prostředí dítěte podporující jeho zvědavost, exploraci a schopnost vzít na sebe riziko, pozitivní copingové způsobilosti, sebevědomí, mentální reprezentace self dítěte hodného lásky a důvěry, naopak vztahy nezaložené na důvěře mají za následek opatrnost, těžkosti související se zvládnutím stresu v nových situacích, negativní self-koncept (Krstić, 2015; Wentzel, 2016; Wubbels et al., 2016). J. H. Kenedy a C. E. Kenedy (2004) uvádějí, že byla výzkumně potvrzena odlišnost dospělých v jejich schopnosti poskytovat bezpečné zázemí péče v závislosti na jejich vztahovém stylu (*attachment style*).

T. Wubbels et al. (2016) uvádějí, že výzkumníci teorie vztahové vazby popisují bezpečné prostředí zpravidla prostřednictvím tří dimenzí: **blízkost** (otevřenost,

vřelost, bezpečí), **konflikt** (negativní, disharmonické, nepředvídatelné, nepřijemné), **závislost** (vývojově nepřiměřený stupeň důvěry, panovačnosti). Také Krstić (2015) uvádí literárně známé dimenze vymezování vztahu učitel–dítě: bezpečné – vyhýbavé – rezistentní; ambivalentní, optimální – deprimující – volní – konfušní – průměrné, blízké – závislé – konfliktní. Vztahy učitel–žák mohou být popsány vysokou úrovní blízkosti, avšak bez vysoké míry závislosti (Wubbels et al., 2016). Uvedme ještě několik příkladů typů vazeb učitelů. Učitelé s distancovaně vyhýbavým vztahovým stylem mohou zažívat těžkosti s rozpoznáním vlastního nedostatku vřelosti, důvěry, porozumění a senzitivity ve svých vztazích se žáky, učitelé s nadměrně zaujatým typem vazby mohou být pohlceni emocemi (Kenedy, Kenedy, 2004).

V závislosti na podstatě primárních vztahových systémů dítě očekává nové vztahy generováním interakcí založených na pozitivních vztazích a důvěře, na konfliktech a odmítání, nebo založených na interakcích vedoucích k úzkosti, závislosti (Wentzel, 2016). Interakce se vztahově významnými osobami je internalizovaná ve formě internálního pracovního modelu vztahové vazby dítěte (Bowlby, 2010), který poskytuje mentální reprezentace self a jiných mechanismů, jimiž rané zkušenosti ovlivňují kvalitu pozdějších mimorodinných vztahových vazeb, a má vážné důsledky pro budoucí sociální vztahy (Kennedy, Kennedy, 2004; Spilt, Koomen, Thijs, 2011). Předpokládaná analogie vztahů rodič–dítě, učitel–žák, kontinuita rozvoje a generování primárních vztahových vazeb rodič–dítě do školních vztahových systémů sehrává ve zkoumání vztahů učitel–žák důležitou roli (Wentzel, 2016). Vztahové vazby ovlivňují proces přizpůsobování se škole a školní výkon dvojím způsobem, a to prostřednictvím vztahové vazby k rodičům a prostřednictvím vztahové vazby k učitelům (Krstić, 2015). Existující stav poznání potvrzuje vztah mezi vztahovou vazbou rodič–dítě a školní úspěšností (Krstić, 2015). V souvislosti se zkoumáním vztahové vazby učitel–žák bylo zjištěno, že v srdečném, podporujícím a bezpečném prostředí dosahují žáci lepší výsledky tehdy, když vnímají učitele jako srdečné, vnímavé, přístupné, podporující, cítí-li se bezpečně, dokážou přijímat intelektuální a sociální výzvy, dokážou se učit novým věcem, mají pozitivnější postoje ke škole a učení (Hughes et al., 2008; Krstić, 2015).

Zjištěna byla asociace mezi kvalitou vztahu učitel–žák, nedostatkem sociální opory ze strany učite-

lů, vztahovým stresem a školním výkonem školáků, přičemž narůstající školní neúspěšnost byla funkcí času a délky času, během kterého žáci čelili vztahové nepřítzni učitelů (Hughes et al., 2012). Kvalita vztahu učitel–žák se ukázala být důležitější ve vztahu ke školákům s problémy v učení, pocházejícím z ekonomicky znevýhodněného prostředí (Baker, 2006; Hugnes, Im, Wehrly, 2014; Hughes et al., 2012; Roorda et al., 2011), přičemž je méně jasné, zda kvalita vztahu učitel–žák je důležitější pro chlapce nebo děvčata (Roorda et al., 2011).

Opakované interpersonální zkušenosti napříč různým sociálním kontextem vedou ke generování globální interpersonální orientace jak žáků, tak i učitelů. Učitelé mohou disponovat různými oblastmi života souvisejícími se specifickými modely vztahů se žáky, které obsahují generalizované očekávání a názory o sobě samém jako učiteli, názory týkající se vlastní pedagogické účinnosti, cíle související s interakcí se žáky, jakož i názory na to, jaké vztahy by měli mít žáci k učitelům (Spilt, Koomen, Thijs, 2011). Autoři uvádějí, že specifické osobní modely týkající se vztahů k jednotlivým studentům jsou recipročně ovlivňované i samotným profesionálním a osobním pohledem učitele na sebe samého, a vztahy se žáky mají vliv na sebeúctu a well-being učitelů.

5.1.3 Self-determinační teorie

Teorie vztahové vazby a self-determinační teorie (Deci, Ryan, 2000) patří k důležitým teoretickým modelům interpersonálních vztahů, které slouží až už jednotlivě, nebo v kombinacích k objasnění vztahových školních systémů (Spilt, Koomen, Thijs, 2011; Wubbels et al., 2016). Self-determinační teorie, jak uvádějí Roorda et al. (2011) a Wentzel (2016), objasňuje význam kvality vztahu učitel–žák ve srovnání s teorií vztahových vazeb odlišně tím, že za rozhodující činitel motivovaného chování žáků, jejich pozitivní angažovanosti ve vztahu k sociálním a akademickým úlohám, považuje naplnění tří základních psychologických potřeb (Deci, Ryan, 2000), a to potřeby **vztahovosti** (přináležení k někomu, sociální spojenectví s někým, pocit emocionálního bezpečí), **kompetence** (být schopný adekvátního výkonu, chování) a **autonomie** (pocit kontroly v interakci s okolím).

E. L. Deci a R. M. Ryan (2000) uvádějí, že sociální podpora potřeb kompetence, autonomie a vztahovosti

udržuje nebo zvyšuje vnitřní motivaci, facilituje internalizaci a integruje vnější motivaci směrem k autonomnější motivační a regulační orientaci, rovněž podporuje nebo posiluje aspirace či životní cíle, které ve výsledku umožňují uspokojení základních potřeb. Následná vnitřní motivace, autonomní regulace vnější motivace a vnitřní aspirace jsou asociované s pozitivními afektivními zkušenostmi, vysoce kvalitním výkonem, heuristickými aktivitami a aktivitami podporujícími zdraví. Naopak, jak uvádějí autoři, frustrace základních potřeb je asociována s nižší úrovní vnitřní motivace, kontrolovanější regulací a ztrátou motivace, silnějšími vnějšími aspiracemi, které následně vedou k nižšímu výkonu a menší pohodě. Když žák percipuje svůj vztah s učitelem jako důvěryhodný, respektující, je pravděpodobně možné očekávat podporu žákova smyslu pro autonomii a akademickou kompetenci, což v kontextu uvedeného pohledu žáka na sebe sama vede k chování, které se u žáka vyznačuje určitým úsilím, vytrvalostí a oddaností učení (Wubbels et al., 2016).

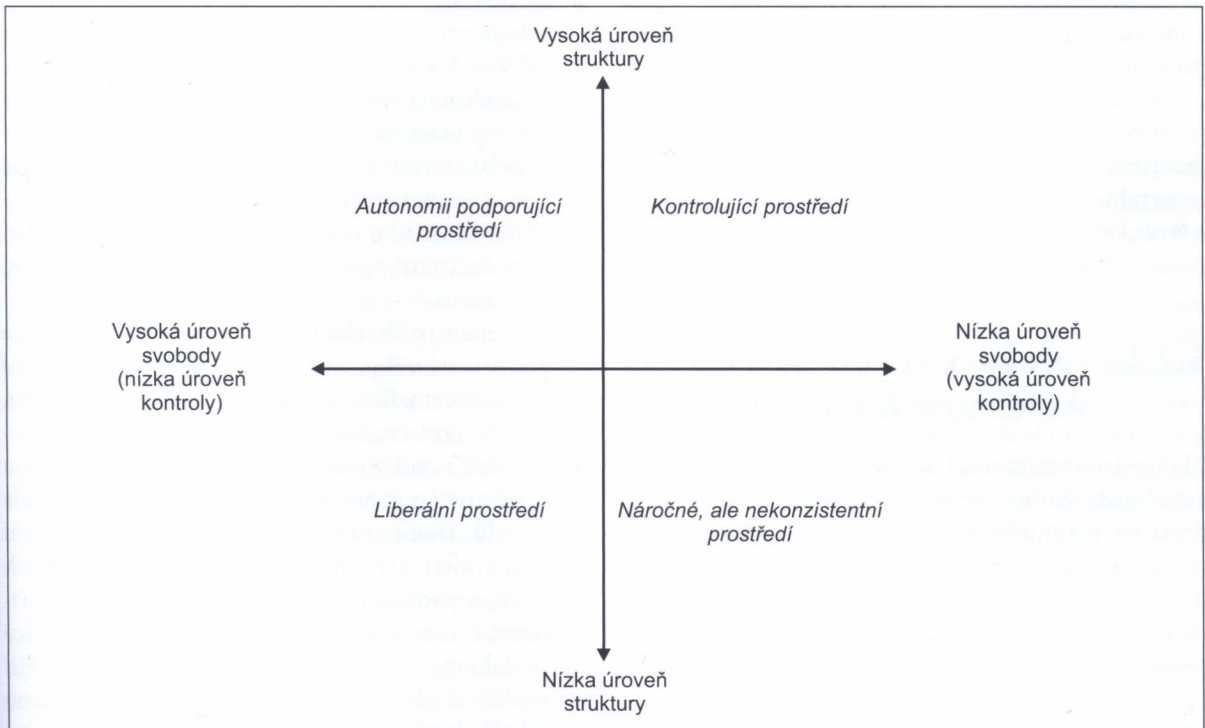
Učitelé mohou podporovat tyto potřeby prokazováním angažovanosti (např. péčí a projevováním zájmu o žáky), poskytováním struktury (např. stanovit a dodržovat jasná pravidla), podporou autonomie (např. svobodou výběru, poukazováním na vztah mezi školní prací a zájmem školáků), podporou kompetence (např. pozitivní zpětná vazba) (Reeve, Deci, Ryan, 2004; Roorda et al., 2011; Wentzel, 2016). Zkoumání autonomii podporujícího prostředí je tedy orientované jak na specifické sociálně kulturní vlivy, tak na kvalitu motivačních stylů učitelů (Reeve, Deci, Ryan, 2004). Přehledem studií vycházejících ze self-determinační teorie (Haakma, Janssen, Minnaert, 2016) byl potvrzen vliv schopnosti učitelů strukturovat učivo s ohledem na motivaci, učební angažovanost a školní výkonnost žáků. Vysoká úroveň strukturovanosti a nízká úroveň vnější kontroly představují dimenze, které jsou v základě prostředím podporujícím autonomii (obr. 5.1).

J. Reeve et al. (2004) a J. C. K. Wang et al. (2016) prokázali efektivnost autonomii podporujících intervencí. Reeve et al. (2004) dokládají důležitost a možnost rozvoje způsobilosti učitelů podporovat autonomii žáků, přičemž nárůst podpory autonomie žáků u učitelů měl vztah k nárůstu vnitřní učební aktivity, angažovanosti žáků. Nárůst autonomie, sebeúčinnosti, zlepšení školních výkonů byly významnými indikátory efektivnosti autonomii podporující inter-

venci; studie prokázala, že pocit sebeúčinnosti žáků je facilitovaný autonomií podporujícím prostředím (Wang et al., 2016).

Avšak jak uvádějí A. Kaplan a H. Patrick (2016), smysl pro self-determinaci je založený na subjektivní zkušenosti jedinců, jejich percipované lokalizaci kauzality chování, percipované možnosti volby, na úrovni volných zvláštností. Environmentální pod-

mínky facilitující subjektivní zkušenosti se mohou lišit v závislosti na typu úloh, šikovnosti žáků, kulturní zvláštnosti, různorodé konfiguraci vyplývající z interakce těchto charakteristik, což do jisté míry relativizuje jednoznačnost významu self-determinační teorie v procesu zkoumání sociálněpsychologických a motivačních zvláštností školní úspěšnosti žáků.



Obr. 5.1 Environmentální dimenze struktury a kontroly (upraveno podle Reeve, Deci, Ryan, 2004, s. 51).

5.2 Interpersonální faktory školní úspěšnosti

K. R. Wentzel (2015) uvádí, že vztahy jsou definované přetrvávajícím propojením mezi dvěma jedinci, určitou úrovní kontinuity, společnou historií, vzájemnou interakcí, důvěrou, intimitou, vzájemným sdílením, pozitivní emocionální blízkostí, obsahem a kvalitou komunikace. Vztahy učitel–žák, které jsou emocionálně blízké, bezpečné, důvěrné, s dostupnou instrumentální pomocí a které posilují étos komunity a pečlivost v školní třídě, efektivně podporují školní výsledky

žáků. Východiskem analýzy kvality interakcí a vztahů učitele a žáků jsou existující teoretické perspektivy aktuálního stavu poznání týkajícího se odpovědi na základní otázku, jak uvádí Wentzel (2015), proč a jak asociuje kvalita vztahu učitel–žák s motivací a školní úspěšností žáků.

Prezentované teoretické perspektivy naznačují, že jak individuální charakteristiky žáků, tak i environmentální faktory vzdělávání mají přímý a nepřímý podíl na školní úspěšnosti žáků, přičemž role učitele, jeden z nejdůležitějších prvků školního prostředí, je významným faktorem kvality vzdělávacích zkušeností žáků (Wubbels et al., 2016). Na podkladě dostup-

ných analýz existujícího stavu výzkumných zjištění je známé (Claessens et al., 2016; Pennings et al. 2014; Wentzel, 2015; Wubbels at al. 2016), že kvalita vztahů učitel–žák je jedním z nejdůležitějších činitelů pohody učitelů a žáků ve školním prostředí, emocionální pohody žáků a jejich pozitivního obrazu o sobě, motivace a školní výkonnosti žáků, podpory konání žáků ve směru zvládnutí požadavků, které jsou na ně kladeny v školním kontextu, sociálních a akademických způsobilostí žáků, rozvoje a spokojenosti učitele s profesí, jeho vyhoření nebo opuštění pedagogické profesionální kariéry.

Následující analýza týkající se jednotlivých složek sociálního systému školy, školní třídy, prezentovaná prostřednictvím existujícího stavu poznání týkajícího se vztahu očekávání učitelů, vrstevnických vztahů a školní úspěšnosti žáků, přiblíží důležitost interpersonálních faktorů ve vzdělávání v detailnější podobě.

5.2.1 Očekávání učitelů a školní úspěšnost žáků

Zkoumání vztahu mezi očekáváními učitelů a školní úspěšností, školním výkonem žáků, je už více než pět desetiletí rezonujícím a svým způsobem kontroverzním tématem psychologického zkoumání. Toto téma bylo podníceno určitým rozčarováním z předpokládané role učitele, která by mohla vést k utváření nerovnosti, jejichž zdrojem je sebenaplňující se proroctví (*self-fulfilling prophecy*) (Jussim, Harber, 2005). Očekávání učitelů může fungovat jako sebenaplňující se proroctví (Brophy, 1983), tedy jako chybné definování situace, jež evokuje nové chování, a tak se původně chybné pojetí stává skutečností (Merton, 1948).

Pygmalion efekt

Pygmalion efekt bere v úvahu pozitivní („Galatea“) a negativní („Golem“) výsledky očekávání učitelů vzhledem ke školní úspěšnosti žáků (Babad, Inbar, Rosenthal, 1982). V roce 1965 byl na jedné základní škole realizován experiment *Pygmalion in the classroom* (Rosenthal, Jacobson, 1968). Učitelé ve škole byli informováni, že byl žákům administrován test (*Harvard test of inflected acquisition*), který umožňuje očekávat, že označená skupina žáků může významně uspět. Ve skutečnosti však byli žáci do úspěšné skupiny vybráni náhodně. Cílem experimentu bylo ověřit, zda, a pokud ano, v jaké míře mohou změny

v očekávání učitelů vést ke změnám v úspěšnosti žáků, ke zlepšení výkonu žáků v testu obecných schopností (v časové periodě přibližně jednoho roku). Potvrzena byla vyšší úroveň efektivnosti experimentu mezi mladšími žáky, přičemž uvedená zjištění byla autory interpretována více způsoby:

- Změny u mladších žáků jsou ve srovnání se staršími žáky snadněji dosažitelné.
- Učitelé disponují větším množstvím informací týkajících se reputace starších žáků, které získali od jiných a které mohou být podkladem k tomu, že inklinují k nižším očekáváním intelektuálního rozvoje starších ve srovnání s mladšími žáky.
- Mladší žáci nejsou nezbytně více tvární, ale učitelé věří, že jsou tvárnější.
- Mladší žáci jsou senzitivnější a více jsou ovlivňováni určitými procesy, kterými učitelé sdělují svá očekávání.
- Zjištěné rozdíly efektivnosti experimentu nejsou záležitostí věku, ale výběrové „chyby“ vzorku žáků, systematické odlišnosti rodin mladších žáků ve srovnání s rodinami starších žáků.
- Zjištěné rozdíly efektivnosti experimentu nejsou záležitostí výběrové „chyby“ vzorku žáků, ale učitelů. Demografické, intelektové a osobnostní zvláštnosti, kterými disponují učitelé mladších žáků, se mohou lišit od učitelů starších žáků, přičemž tito učitelé mladších žáků se mohou více spolehnout na svá očekávání nebo být efektivnější v odhadu očekávání týkajících se školních výkonů mladších žáků.

Navíc, jak uvádí L. R. Alexitch (2005), v pozorovaných školních třídách s označenými žáky, kteří se mohou významně pozitivně posunout vpřed, bylo zjištěno, že učitelé:

- vytvářeli příznivé klima, žákům věnovali více pozornosti, opory, povzbuzení;
- pracovali s podnětějšími učebními materiály;
- na školní práci žáků poskytovali více zpětné vazby jak pozitivní, tak negativní;
- poskytovali více příležitostí a času k odpovědi.

Přehledová studie z roku 1983 (Brophy, 1983) sumarizovala stav tehdejšího poznání, podle kterého se velký vliv očekávání učitelů na výkonnost žáků týkal jen minority učitelů a efekt očekávání většiny učitelů

byl minimální, protože jejich očekávání týkající se výkonosti žáků byla reálná a konstruktivně otevřená zpětné vazbě. Studie poukázala na obtížnost sledování efektu očekávání učitelů vzhledem k výkonosti žáků proto, že na jedné straně srovnatelná očekávání učitelů mohou vést k jejich odlišným formám chování (interakce očekávání s názory učitelů na styl vyučování), na straně druhé se mohou lišit žáci ve svých interpretacích chování učitele a v reakcích na chování učitele (podobné chování může vést k odlišným školním výsledkům žáků).

Studie autorů L. Jussima a J. S. Ecclese (1992) uvádí zjištění, která vedou ke konstatování, že sebenaplnující se proroctví učitelů predikovalo změnu školní úspěšnosti žáků, přičemž kontrolovanými proměnnými byla předcházející školní úspěšnost a motivace žáků, že percepční předpojatost učitelů predikovala jejich vlastní hodnocení školního výkonu žáků silněji než výkonový test, že predikční síla očekávání učitelů ve vztahu k výkonům žáků spočívala v přesnosti očekávání, protože předcházející úspěšnost a motivace žáků predikovaly očekávání učitelů a očekávání učitelů korelovala s budoucí úspěšností žáků. Výsledky studie, jak uvádějí autoři, nepodpořily základní tezi sociálních konstruktivistů, podle které sociální percepce utváří sociální realitu stejně nebo i více než reflektování sociální reality.

V roce 2005 L. Jussim a K. D. Harber prezentovali výsledky studií pětáctiletého zkoumání očekávání učitelů, které vedly ke srovnatelné sumarizaci s dříve prezentovanou přehledovou studií. Podle těchto výsledků se sebenaplnující se proroctví objevují ve školních třídách, ale jejich efekt je zpravidla nízký. Konstatují, že očekávání učitelů může predikovat školní výsledky spíše proto, že jsou přesné, než proto, že jsou sebenaplnující se.

Nejnovější studie uvádějí, že přes komplexní a dynamickou podstatu procesů vyučování a učení ve školní praxi, významnost vztahu mezi očekáváními učitelů (názory učitelů na akademickou kapacitu a související výkony žáků) a školním výkonem žáků byla v průběhu čtyř desetiletí potvrzena (Pantaleo, 2016; Peterson et al., 2016).

Očekávání učitelů, jak uvádí J. Mareš (2013), jsou založena na informacích o školní úspěšnosti a chování žáků. Očekávání učitelů jsou ovlivněna mnoha dalšími faktory, ke kterým kromě školní úspěšnosti žáků patří etnicita, socioekonomický status, rod, určité diagnostické nálepkování (*labeling*). Zdrojem oče-

kávání učitelů jsou explicitní a implicitní stereotypy, předsudky, diskriminace, sebenaplnující se proroctví (očekávání učitelů může ovlivňovat aktuální výkon žáků), percepční předpojatost (*perceptual bias*, očekávání učitelů predikující jejich vlastní hodnocení výkonu žáků) (Jussim, Eccles, 1992; Peterson et al., 2016).

Důležitost explicitních očekávání učitelů týkajících se výkonů všech žáků a ve vztahu ke všem školním předmětům potvrdila studie autorů Petersona et al. (2016), přičemž přístup založený na explicitních očekávaních může sloužit žákům jako určitý nárazník (*buffer*) vůči neverbálním signálům učitelů, naznačujícím absenci příznivých očekávání ve vztahu ke školním výkonům žáků.

Z. Li (2016) v jedné z nejnovějších přehledových studií věnuje pozornost moderátorům efektu očekávání učitelů ve vztahu k výkonům studentů. Konstatuje, že studie prezentující výsledky realizovaných metaanalýz potvrzují efekt interpersonálních očekávání v laboratorních i přirozených podmínkách, přičemž 32–40 % těchto studií potvrzuje významný efekt sebenaplnujících se proroctví. Autor uvádí, že jde o oblast zkoumání, která se vyznačuje vysokou úrovní kritiky, a zároveň konstatuje, že existence efektu sebenaplnujícího se proroctví učitelů ve vztahu k výkonům žáků byla potvrzena, přičemž tento efekt varíuje v závislosti na učitelích, žácích, školních třídách a dalších okolnostech. Vystává tedy otázka týkající se moderátorů efektu sebenaplnujícího se proroctví učitelů ve vztahu k výkonům žáků, ke kterým, jak naznačují výsledky uvedené studie, patří:

1. **Na straně žáků:** Etnická skupina (vyšší úroveň efektu, vyšší pravděpodobnost negativnějšího efektu sebenaplnujících se proroctví učitelů mezi žáky etnických minoritních skupin), socioekonomický status (vyšší úroveň efektu mezi žáky pocházejícími z rodin s nižším socioekonomickým statusem), rod (výsledky nejsou jednoznačné, je pravděpodobná interakce rodu a jiných proměnných, jako je školní předmět, etnická skupina), věk (vyšší úroveň efektu mezi mladšími žáky), předchozí školní úspěšnost (úroveň efektu varíuje v závislosti na předchozí školní úspěšnosti, i když výsledky nejsou v tomto směru jednoznačné, moderační efekt může být ovlivněn jinými faktory, např. socioekonomickým statusem), osobnostní charakteristiky žáků (vyšší úroveň efektu mezi žáky s vyšší úrovní motivace, převažující interní

lokalizaci kontroly, nižší úroveň self-konceptu, s přáním přátelské interakce s učitelem).

2. **Na straně učitelů:** Předpojatost (vyšší pravděpodobnost negativních očekávání a vyšší pravděpodobnost negativního efektu mezi učitelem a vyšší úrovní předpojatosti), diferencovanost (vyšší úroveň pozitivního vztahu mezi úrovní efektu a úrovní diferencovanosti v práci učitele).
3. **Na straně situace:** Tranzitní situace (vyšší úroveň efektu v tranzitních situacích, v obdobích přechodu do nových, neznámých situací), vytváření skupin, školních tříd na základě schopností žáků (pravděpodobně vyšší očekávání učitelů ve vztahu k žákům výběrové třídy, efekt skupinové úrovně očekávání učitelů ve vztahu k žákům výběrové třídy, efekt skupinové úrovně očekávání je pravděpodobně silnější, úroveň a kredit skupiny žáků ve vztahu k žákovi jako jedinci je vyšší a více odolávající změně), velikost skupiny (pravděpodobnost vyššího efektu ve větší skupině, školní třídě, učitelé ve větší třídě jsou zaměstnanější a náchylnější k předpojatosti nebo rigidním očekáváním), podstata učební látky (pravděpodobný pozitivní vztah mezi úrovní efektu a závislostí žáka na učiteli jako nenahraditelném zdroji zvládnutí nové látky, nového učiva).

Uvedený přehled naznačuje důležitost dalšího zkoumání sociálněpsychologického mechanismu vztahu mezi očekáváním učitelů a školním výkonem žáků. Diseminace a implementace těchto poznatků je významná a má vztah jak k podpoře ochoty a schopnosti učitelů reflektovat roli svých očekávání v každodenní školní práci mezi žáky, tak i k podpoře schopnosti a ochoty odpovědných jedinců strukturovat školní vzdělávací nabídku, řídit školu jako dynamický sociální systém.

5.3 Vrstevnické vztahy a školní úspěšnost

Vzdělávání je sociálním procesem a škola, školní třída jsou důležitými sociálními systémy, které mají svůj významný podíl na školní úspěšnosti žáků, na procesu facilitace školních výkonů. Vztahy mezi členy komunity jsou důležitým faktorem zdravé pracovní

atmosféry (Johnson, 1981; Mammadov, Topçu, 2014), přičemž podíl vrstevnických vztahů na školní úspěšnosti byl specifikovaný následovně (Johnson, 1981):

1. ovlivňují vzdělávací aspirace a školní výkon (být součástí akceptujících a podporujících vrstevnických vztahů, být v interakci s výkonově úspěšnějšími vrstevníky má vztah k naplnění a využívání schopnosti žáků ve školních situacích);
2. přispívají k procesu socializace, k osvojování si hodnot, postojů, způsobů vnímání světa;
3. jsou prognostickým indikátorem psychologického zdraví žáků (izolace od vrstevníků ve školní třídě je asociována s vysokou anxiétou, nízkou sebeúctou, nízkou úrovní sociální způsobilosti, emocionálním hendikepem apod.);
4. jsou důležitým faktorem rizikového chování, rozvoje sociální kompetence, životních způsobilostí, sebekontroly, rodové identity, postojů ke škole.

Důležitou výzkumnou oblastí, jak uvádějí E. A. Hanushek et al. (2003), jsou mechanismy, jejichž prostřednictvím mají vrstevníci podíl na výkonech žáků, přičemž spojující perspektivou zkoumání je skutečnost, že vrstevníci, podobně jako rodina, jsou zdrojem motivace, aspirací, přímé interakce v procesu učení; navíc vrstevníci mohou ve školní třídě ovlivňovat a podporovat proces učení otázkami a odpověďmi, přispívat k tempu instruování, nebo narušovat proces vyučování nevhodným chováním. Školní výkon vrstevníků, lepší školní úspěšnost spolužáků, má pozitivní efekt na výkonové úsilí žáků (Berndt, Keefe, 1995; Hanushek et al., 2003). Těsnější interakce s vrstevníky souvisela, jak bylo zjištěno, s vyšší úrovní schopnosti tvořivého řešení problémů, kvalita vrstevnické interakce a vrstevnická zpětná vazba měla výzkumně potvrzený pozitivní vztah k výkonu v oblasti jazykové přípravy (Ghani, Asgher, 2012; Li, 2014). Rozvoj sociálních, kognitivních a emocionálních způsobilostí školáků je důležitou součástí zlepšování školní úspěšnosti a přípravy školáků pro jejich život (Alexitch, 2005).

Pozitivní, přátelské vrstevnické vztahy posilují úspěšnost procesu učení na nižším stupni vzdělávání, na středním a vyšším stupni vzdělávání posilují komfort, učební motivaci a školní úspěšnost (Reio, Marcus, Sanders-Reio, 2009).

5.3.1 Vrstevníky zprostředkované učení

Relevance vztahu mezi interakcí vrstevníků a jejich školní úspěšností je demonstrována **vrstevníky zprostředkovaným učením** (*peer-assisted learning*), který jako obecný termín zahrnuje strategie založené na sociálněpsychologických procesech školní třídy jako sociální skupiny, sociálního systému (Alexitch, 2005). Jde o využívání skupinových forem práce s důrazem na vrstevnické vztahy, nikoli na vztahy dospělý–žák, přičemž z didaktického hlediska jde o organizační formu vyučování označovanou jako skupinové vyučování nebo kooperativní vyučování (Mareš, 2013). Teoretickými východisky vrstevníky zprostředkovaného učení, kooperativního učení (Carr, Volberding, Vardiman, 2011; Johnson, Johnson, Smith, 2014; Jones, Brader-Araje, 2002; Thurston et al., 2007) jsou kognitivní modely učení, sociálněpsychologická tradice odvozená z teorie J. Piageta, L. S. Vygotského, konstruktivismu, teorie vzájemné závislosti (*social interdependence theory*, K. Koffka, K. Lewin – podrobněji viz Johnson, Johnson, 2005), teorie kooperace a soutěžení M. Deutsche, který rozlišil (cit. podle Johnson, Johnson, Smith, 2014, s. 4):

- pozitivní vzájemnou závislost (kooperaci), která je charakterizovaná podporou interakce, žáci se vzájemně povzbuzují a facilitují své úsilí učit se, proces učení;
- negativní vzájemnou závislost (soutěživost), která je charakterizovaná opoziční interakcí, žáci se navzájem nepovzbuzují, maří úsilí ostatních dosáhnout jejich cíl;
- absentující vzájemnou závislost (individualistické úsilí), to znamená, že se žák spoléhá jen sám na sebe.

Kooperativní učení se vymezuje jako učení probíhající v malých skupinách. Skupina má společný cíl, řeší společnou úlohu. Tento typ učení zahrnuje dělbu práce, hledání společných řešení, diskusi o názorech, vzájemné hodnocení, vzájemnou sociální závislost při dosahování společného cíle, skupinovou odměnu za splnění úloh a dosažení cíle (Mareš, 2013). Ne každé skupinové úsilí je kooperativní; kooperativní učení probíhá tehdy, když jsou naplněny podmínky pozitivní vzájemné závislosti, individuální odpovědnosti, posilování interakcí, sociálních způsobilostí,

skupinových procesů. Kooperativní učení tak utváří pozitivní postoje ke škole, pozitivní interpersonální vztahy charakterizované personální a akademickou oporou, podporuje psychologické zdraví, well-being, včetně sebeúcty, sociálních kompetencí, přispívá k pozitivnímu školnímu klimatu (Cohen et al., 2009; Johnson, Johnson, Smith, 2014).

Významným faktorem pro dosažení očekávaného efektu vrstevníky zprostředkovaného učení je příprava a kompetence vrstevnických vůdců, zvyšování jejich sebejistoty, sociální kompetence, předmětové přípravy (Capstick, Fleming, 2004).

Dosavadní přehled prokazuje důležitost tématu interakcí, vztahů mezi učiteli a žáky, důležitost vztahů žáci–žáci; výsledky zkoumání prokazují také důležitost vztahů mezi jedinci školního sociálního systému a školní úspěšností nejen v parciálním, ale i komplexním rámci. Interakce učitelů a žáků přímo a pozitivně ovlivňuje interakci mezi žáky, to znamená, že byla prokázána významnost role učitele jako facilitátora, který povzbuzuje vzájemnou interakci žáků, povzbuzuje žáky k aktivní participaci na konstrukci poznání, což má pozitivní vztah ke školní úspěšnosti žáků (Cardoso et al., 2011).

5.4 Intrapersonální faktory a vztahy mezi jedinci školního systému a školní úspěšnost žáků

Učitelé a žáci by měli pracovat spolu, měli by být vzájemně zasvěcováni do procesu učení a školních cílů (Abrantes, Seabra, Lages, 2007). Žáci vnímají a hodnotí své vyučující zároveň jako lidi i jako učitele, jejich osobní kvality a vzdělávací charakteristiky (odpovědnost, sympatie, zájem o akademickou motivaci žáků, schopnost mobilizovat kapacity a potenciál žáků ve směru dosažení školního úspěchu, schopnost využívat interaktivní metody vyučování, dobře organizovat a strukturovat vyučování), které mají významný vliv na percepci učení, zájem žáků o učení (Ferreira, Cardoso, Abrantes, 2011).

5.4.1 Sebepojetí

L. R. Alexitch (2005) prezentuje výzkumné výsledky potvrzující vztah mezi akademickým sebepojetím a školním výkonem; autor uvádí důležitost formování prostředí ve školní třídě, které podporuje pozitivní sebehodnocení žáků v učebním procesu, konstruktivní zpětnou vazbu ze strany učitelů, rozvoj pozitivního sebepojetí žáků. Další poznatky podporují uvedené závěry. Zjištěný byl pozitivní reciproční efekt mezi akademickým sebepojetím a školní úspěšností žáků (Preckel, Brunner, 2015). Lokalizace kontroly, učební cílová orientace měla pozitivní přímý a interakční efekt ve vztahu k akademickému sebepojetí vysokoškoláků, navíc akademické sebepojetí bylo mediátorem vztahu mezi interakcí lokalizace kontroly a učební cílovou orientací a akademickou úspěšností vysokoškoláků (Albert, Dahling, 2016). Pozitivní vztah mezi seberegulací, školním sebepojetím, akademickou motivací a školní úspěšností uvádějí E. Aminpour a S. A. Samavi (2015). Vztahy učitel–žák stejně jako sociálně motivační opora učitelů poskytovaná žákům byly mediátory vztahu mezi individuálním školním sebepojetím a výkonovou motivací žáků (Bakadorova, Raufelder, 2014).

5.4.2 Sebeúcta a postoje

Interakční dynamika školní třídy a sebeúcta žáků představují mimořádně důležité faktory kvality procesu učení na straně žáků; nízká úroveň sebeúcty žáků přímo a negativně ovlivňuje interakci učitel–žák, interakci žák–žák a úspěšnost procesu učení (Cardoso et al., 2011).

Zatímco vyšší úroveň asociace byla zjištěna mezi globální sebeúctou a psychologickou pohodou žáků, lepším prediktorem školního výkonu byla specifická (akademická) sebeúcta než globální sebeúcta, což koresponduje s koncepcí postojů Fishbeina a Ajzena (1975), která postuluje pozitivní vztah mezi predikční hodnotou specifických postojů ve vztahu ke specifickému chování (Rosenberg et al., 1995). Alexitch (2005) prezentuje výzkumná zjištění z koncepce postojů Fishbeina a Ajzena, která potvrzují vztah mezi akademickými postoji a školní úspěšností.

5.4.3 Osobnostní faktory, motivace

Výzkumná pozornost, jak potvrzuje metaanalýza vztahu osobnosti a školní úspěšnosti (Poropat, 2009), je věnována analýze vztahu mezi faktory velké pětky (*big five*) a školní úspěšností. Bylo zjištěno, že inteligence, faktory osobnosti jako otevřenost zkušenosti, přívětivost, svědomitost mají pozitivní vztah, zatímco neuroticismus negativní vztah ke školní úspěšnosti, přičemž významným prediktorem s narůstajícím podílem na školní úspěšnosti byl faktor svědomitost (Laidra, Pullmann, Allik, 2007; Poropat, 2009).

Intrapersonální aspekty osobnosti žáků predikují kvalitu vztahů učitel–žák, například svědomitost a přívětivost žáků byly prediktorem blízkých, nekonfliktních vztahů s učiteli, neuroticismus žáků byl prediktorem závislých a konfliktních vztahů s učiteli. Mediátorem mezi kvalitou vztahu učitel–žák a školní úspěšností byl faktor motivace, cílů a očekávání žáků (Zee, Koomen, Van der Veen, 2013).

Narůstající konsenzus týkající se vymezování akademické motivace nejen jako jednoduchého individuálního intrapsychického stavu, ale jako stavu rozvíjejícího se z komplexu sociálních a osobnostních vztahů (Ferreira, Cardoso, Abrantes, 2011) vytváří smysluplný rámec zkoumání školních vztahových systémů, založený na teoretických východiscích dynamické systémové teorie, self-determinační teorii a teorii vztahové vazby.

Souhrn

Dynamická systémová teorie vytváří rámec zkoumání vztahů učitelů a žáků v širším systému, v širším sociálním kontextu školy, školního okolí, společnosti. Teorie vztahové vazby tvoří východisko zkoumání školní úspěšnosti žáků v kontextu internalizace zkušeností se vztahově významnými osobami. Self-determinační teorie umožňuje zkoumat školní úspěšnost v kontextu naplnění základních psychologických potřeb. Analýza týkající se jednotlivých složek sociálního systému školy a školní třídy vede k potvrzení důležitosti tématu interakcí, vztahů mezi jedinci školního sociálního systému a školní úspěšností, vztahu mezi očekáváními učitelů, vrstevnických vztahů a školní úspěšností žáků. Výzkumná pozornost věnovaná intrapersonálním zvláštěm,

motivaci žáků, jejich školní pohodě souvisí s jejich významným podílem na kvalitě pedagogické interakce a školní úspěšnosti.

Na výzkumných datech založené efektivní strategie intervencí, strategie sociálního vlivu a rozvoje životních způsobilostí tvoří důležitá východiska školních programů podpory, prevence zdraví, založené na respektování vědeckých a etických principů. Přehled výzkumných výsledků podporuje zkoumání efektivnosti intervencí určených jak učitelem, tak i žákem, zaměřených na sociálně osobnostní rozvoj učitelů, rozvoj jejich didaktických způsobilostí a intervencí přispívajících k rozvoji pozitivního akademického sebepojetí, sebeúcty, pozitivních akademických postojů, učební motivace žáků.

Literatura

- Abrantes, J. L., Seabra, C., Lages, L. F. (2007). Pedagogical affect, student interest, and learning performance. *Journal of Business Research*, 60(9), 960–964.
- Albert, M. A., Dahling, J. J. (2016). Learning goal orientation and locus of control interact to predict academic self-concept and academic performance in college students. *Personality and Individual Differences*, 97, 245–248.
- Alexitch, L. R. (2005). Applying social psychology to education. In F. Schneider, J. Gruman, L. Coutts (Eds.), *Social psychology* (205–228). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Aminpour, E., Samavi, S. A. (2015). Studying the relationship of academic self-regulation, school self-concept, and academic motivation with academic performance of high school female students in Darab, Fars Province. *Biological Lett*, 51(2), 132–135.
- Babad, E. Y., Inbar, J., Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459–474.
- Bakadorova, O., Raufelder, D. (2014). The mediating role of socio-motivational support in the association between individual school self-concept and achievement motivation amongst adolescent students. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 347–366.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229.
- Berndt, T. J., Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66(5), 1312–1329.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss*. Vol. I: Attachment. New York: Basic Books. Second Edition. Dostupné z: <http://www.abebe.org.br/wp-content/uploads/John-Bowlby-Attachment-Second-Edition-Attachment-and-Loss-Series-Vol-1-1983.pdf>
- Bowlby, J. (2010). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631–661.
- Capstick, S., Fleming, H. (2004). The learning environment of peer assisted learning. In *Peer Assisted Learning Conference*. Bournemouth. Dostupné z: <https://www1.bournemouth.ac.uk/discover/library/guests-visitor-information/peer-assisted-learning-pal#publications> (accessed 03.04.2016).
- Cardoso, A. P., Ferreira, M., Abrantes, J. L., Seabra, C., Costa, C. (2011). Personal and pedagogical interaction factors as determinants of academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1596–1605.
- Carr, W. D., Volberding, J., Vardiman, P. (2011). A peer-assisted learning program and its effect on student skill demonstration. *Athletic Training Education Journal*, 6(3), 129–135.
- Claessens, L., van Tartwijk, J., Pennings, H., van der Want, A., Verloop, N., den Brok, P., Wubbels, T. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self-and student schema in positive and problematic teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 55(1), 88–99.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Ferreira, M., Cardoso, A. P., Abrantes, J. L. (2011). Motivation and relationship of the student with the school as factors involved in the perceived learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1707–1714.

- Fishbein, M., Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.
- Ghani, M., Asgher, T. (2012). Effects of teacher and peer feedback on students' writing at secondary level. *Journal of Educational Research*, 15(2), 84–97.
- Granic, I., Hollenstein, T. (2003). Dynamic systems methods for models of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 15(03), 641–669.
- Granic, I., Hollenstein, T., Dishion, T. J., Patterson, G. R. (2003). Longitudinal analysis of flexibility and reorganization in early adolescence: A dynamic systems study of family interactions. *Developmental Psychology*, 39(3), 606–617.
- Haakma, I., Janssen, M., Minnaert, A. (2016). A literature review on how need-supportive behavior influences motivation in students with sensory loss. *Teaching and Teacher Education*, 57, 1–13.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M., Rivkin, S. G. (2003). Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18(5), 527–544.
- Hollenstein, T. (2011). Twenty years of dynamic systems approaches to development: Significant contributions, challenges, and future directions. *Child Development Perspectives*, 5(4), 256–259.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., Loyd, L. K. (2008). Teacher–student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1–14.
- Hughes, J. N., Im, M. H., Wehrly, S. E. (2014). Effect of peer nominations of teacher–student support at individual and classroom levels on social and academic outcomes. *Journal of School Psychology*, 52(3), 309–322.
- Hughes, J. N., Wu, J. Y., Kwok, O. M., Villarreal, V., Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher–student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 350–365.
- Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10(1), 5–10.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285–358.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4), 85–118.
- Jones, M. G., Brader-Araje, L. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse, and meaning. *American Communication Journal*, 5(3), 1–10.
- Jussim, L., Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations: II. Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 947–961.
- Jussim, L., Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155.
- Kaplan, A., Patrick, H. (2016). Learning environments and motivation. In K. Wentzel, D. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (251–274). New York: Routledge.
- Kennedy, J. H., Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247–259.
- Krstić, K. (2015). Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 28(3), 167–188.
- Laidra, K., Pullmann, H., Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 441–451.
- Li, X. (2014). Review on effects of interaction on learners' language production. *World Journal of English Language*, 4(3), 38–43.
- Li, Z. (2016). The magnitude of teacher expectation effects: Differences in students, teachers and contexts. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(2), 76–93.
- Lichtwarck-Aschoff, A., Kunnen, S. E., van Geert, P. L. (2009). Here we go again: A dynamic systems perspective on emotional rigidity across parent-adolescent conflicts. *Developmental Psychology*, 45(5), 1364–1375.

- Mammadov, S., Topçu, A. (2014). The role of e-mentoring in mathematically gifted students' academic life: A case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(3), 220–244.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- McMillan, J. H. (1978). The social psychology of education: New field of study or just educational psychology? 1. *Educational Psychologist*, 12(3), 345–354.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210.
- Pantaleo, S. (2016). Teacher expectations and student literacy engagement and achievement. *Literacy*, 50(2), 83–92.
- Pennings, H. J., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Claessens, L. C., van der Want, A. C., Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher–student interactions: A dynamic systems approach. *Teaching and Teacher Education*, 37, 183–193.
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123–140.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338.
- Preckel, F., Brunner, M. (2015). Academic self-concept, achievement goals, and achievement: Is their relation the same for academic achievers and underachievers? *Gifted and Talented International*, 30(1–2), 68–84.
- Reeve, J., Deci, E. L., Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student. In D. M. McInerney, S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (31–60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169.
- Reio, T. G., Marcus, R. F., Sanders-Reio, J. (2009). Contribution of student and instructor relationships and attachment style to school completion. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(1), 53–72.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., 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.
- Rosenberg, M. J., Schooler, C., Schoenbach, C., Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141–156.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16–20.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher–student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, 83(4), 1180–1195.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.
- Thurston, A., Van de Keere, K., Topping, K. J., Kosack, W., Gatt, S., Marchal, J., Mestdagh, N., Schmeinck, D., Sidor, W., Donnert, K. (2007). Peer learning in primary school science: Theoretical perspectives and implications for classroom practice. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 477–496.
- Wang, J. C. K., Ng, B. L., Liu, W. C., Ryan, R. M. (2016). Can being autonomy-supportive in teaching improve students' self-regulation and performance? In W. Ch. Liu, J. Ch. K. Wang, R. N. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners* (227–243). Singapore: Springer.
- Wentzel, K. R. (2015). Teacher-student relationships, motivation, and competence at school. In Ch. M. Rubie-Davies, J. M. Stephens, P. Watson (Eds.), *The Routledge international handbook of social psychology of the classroom* (167–176). London: Routledge.
- Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student relationships. In K. R. Wentzel, D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (211–230), 2nd ed. New York: Routledge.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P., van Tartwijk, J. (2016). Teacher–student relationships and student achievement. In K. R. Wentzel, G. B. Ramani (Eds.), *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (127–142). New York: Routledge.

Zee, M., Koomen, H. M., Van der Veen, I. (2013). Student-teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of

student personality. *Journal of School Psychology, 51*(4), 517-533.