

ADAPTACE ŠKÁLY MANAGEMENTU CHOVÁNÍ A VÝUKY NA ČESKÉ PODMÍNKY

ADAPTATION OF THE BEHAVIOR AND INSTRUCTIONAL MANAGEMENT SCALE TO CZECH CLASSROOM CONDITIONS

KATEŘINA VLČKOVÁ, PETR KVĚTON,
STANISLAV JEŽEK, JAN MAREŠ,
KATEŘINA LOJDOVÁ

Abstrakt

Management třídy lze nablížit jako systém strategií, které používá učitel s cílem ovlivnit sociální prostředí třídy tak, aby byly posíleny učební podmínky. Efektivní management třídy vede k lepším vzdělávacím výsledkům žáků a přispívá u učitelů ke setrvání v profesi. Rozlišovány bývají dvě oblasti managementu třídy: (a) management chování, který se týká jak prevence nevhodného chování stanovením pravidel apod., tak reakcí na nevhodné chování; (b) management výuky, který je zaměřen na plánování hodin, stanovování výukových cílů, používání výukových metod či podporu samostatné práce žáků. Tyto dvě oblasti managementu třídy lze měřit dvanáctipoložkovou Škálou managementu chování a výuky (Behavior and Instructional Management Scale – BIMS) (Martin & Sass, 2010), jejíž adaptaci do českého prostředí popisuje prezentovaná studie. Rozšířená sada 24 položek BIMS (publikovaná autory BIMS jako základ pro tvorbu dotazníku) byla administrována 123 učitelům z druhého stupně základního vzdělávání v Brně a okolí. Na dvanácti položkách vybraných pro finální verzi původní anglické verze BIMS byla provedena konfirmační faktorová analýza, přičemž dvoufaktorový model managementu chování a výuky odpovídal datům přibližně stejně jako u autorů originální metody. Na rozšířené sadě položek byla provedena explorační faktorová analýza a navržena modifikovaná sada dvanácti položek vhodnějších pro české prostředí. Pro obě verze byla zjištěna vnitřní konzistence na přijatelné úrovni. Originální verzi BIMS lze doporučit pro výzkumné použití v případech, kdy je cílem mezinárodní srovnávání. Námi navržená modifikovaná verze vyžaduje následné potvrzení v navazujících studiích, což je v příspěvku dále diskutováno, včetně možných aplikací pro výzkum.

Klíčová slova

management třídy, management chování, management výuky, Škála managementu chování a výuky (Behavior and Instructional Management Scale), učitelé, nižší sekundární vzdělávání, adaptace dotazníku

Abstract

Classroom management can be viewed as a system of strategies employed by a teacher to influence the social space of the classroom to foster an environment where learning can occur. Teachers' effective classroom management leads to high student achievement and contributes to teachers remaining in the profession. Two basic dimensions of classroom management can be distinguished: (a) behaviour management, which is directed at both preventing misbehaviour by setting rules and so on and reacting to misbehaviour; and (b) instructional management, which is aimed at well-planned lessons and includes aspects of classroom life such as establishing teaching goals, using instructional methods, and monitoring independent student work. These two dimensions of classroom management can be measured by 12 items on the Behavior and Instructional Management Scale (BIMS; Martin & Sass, 2010), the adaptation to Czech conditions of which we describe in this study. The longer 24-item Czech version of the BIMS (published by the BIMS authors as the basis for questionnaire development) was administered to 123 teachers in lower secondary schools in the city of Brno and its surroundings. Confirmatory factor analysis was conducted for the 12-item scale selected from the final version of the original English BIMS version. The two-factor model of behaviour and instructional management fitted to the data in approximately a similar degree as was the case for the authors of the original method. Exploratory factor analysis was conducted for the longer item set. The modified set of 12 items was suggested as a more suitable version for Czech conditions. For both instrument versions, the internal consistency was found to be of an acceptable level. The original version of the BIMS can be recommended for research purposes if the aim is an international comparison. The modified version suggested by us requires further validation in follow-up studies, as we discuss in this study along with further possible research applications.

Keywords

classroom management, behavioural management, instructional management, Behavior and Instructional Management Scale, teachers, lower secondary education, questionnaire adaptation

Management třídy: klíčová dovednost učitele

Management třídy lze nahlížet jako systém strategií, které zapojuje učitel s cílem ovlivnit sociální prostředí třídy tak, aby byly posíleny podmínky, v nichž může probíhat učení (Christofferson, Sullivan, & Bradley, 2015). Dovednosti v oblasti managementu třídy jsou v tomto smyslu pro učitele klíčové, jelikož umožňují vytvoření a posilování učebních podmínek. Efektivní management třídy vede k lepším vzdělávacím výsledkům žáků (Stronge, Ward, & Grant, 2011) a u učitelů přispívá k setrvání v profesi. První roky učitelské praxe bývají obvykle reportovány jako největší výzva – začínající učitelé opouštějí svou profesi nejvíce v prvních třech letech (Taylor & Dale, 1971; Veenman, 1984; Smith & Ingersoll, 2004), přičemž jedním z nejčastějších důvodů bývají právě potíže s managementem třídy a kázní žáků (Bromfield, 2006; Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant, & Kennetz, 2014; Christofferson, Sullivan, & Bradley, 2015). Pokud učitelé nejsou s to zvládat chování žáků, nejsou schopni ani vyučovat (srov. Vlčková et al., 2015).

Teorie managementu třídy

Výzkum zaměřený na problematiku managementu třídy je etablovanou součástí pedagogiky jako vědy. V posledních 40 letech bylo představeno několik teorií managementu třídy. Jednou z nejstarších, ale stále se rozvíjejících teorií (Emmer & Sabornie, 2014) je tzv. *ekologická teorie*, podle níž učitel nastavuje pravidla třídy, vytváří si rutinní postupy, intervnuje, aby zabránil nevhodnému chování, a organizuje fyzické podmínky pro výuku (Brophy, 2006).

Další z významných teorií – *teorie procesu-výstupu* hledá vztahy mezi výukou (proces) a zapojením žáků do výuky (produkt) (Evertson & Weinstein, 2006). Tento přístup zastupoval především Kounin (1970), jehož východiska byla původně v ekologickém přístupu. Kounin započal moderní etapu výzkumu managementu třídy videonahrávkami výuky a kódováním chování žáků a učitelů. Kounin (1970) popsal efektivní a neefektivní management třídy, který se překvapivě neliší v přístupu učitele k nespolupráci žáků, nýbrž v tom, že v efektivním managementu třídy učitel nespolupráci předchází. Minimalizovat nespolupráci žáků (produkt) může učitel dle Kounina těmito procesy: učitel má přehled o tom, co žáci dělají, zvládá více aktivit simultánně, udržuje dynamiku výuky, diferencuje výuku, aby zapojil všechny žáky, využívá zasedací pořádek. V 80. letech byl pak v tomto přístupu důraz kladen například na pravidla třídy, ke kterým by měl učitel přistupovat stejně metodicky jako k učivu (Evertson & Weinstein, 2006).

Dominantní přístup v historii teorií managementu třídy zaujímá *behaviorismus*, který konceptualizuje management třídy jako kontrolu, posilovací strategie a plány chování, jejichž cílem je formovat chování žáků (Landrum & Kauffman, 2006). Někteří autoři se zaměřovali na výzkum managementu chování (*behaviour management*) a vztah učitelova a žákova chování a rozšiřovali tak teorii *procesu-výstupu* (Ayers, 2004; Brophy & McCaslin, 1992). Významnou oblastí těchto výzkumů byly *techniky změny chování* (*behaviour alterations techniques* – BATs) definované jako prosociální (např. odměna, pochvala) či antisociální (např. trest, negativní vztah učitele a žáka) strategie k získávání spolupráce (Paulsel, 2004). V behaviorálním přístupu je chování učitele viděno jako jasný prediktor chování žáka – učitel se zaměřuje na rušivé chování a disciplínu ve třídě, na monitorování chování, úpravu fyzického prostředí, nastavení a udržování procesů a vytváření prostředí, které podporuje učení (Jackson, Simoncini, & Davidson, 2013).

Všechny tři zmíněné teoretické přístupy mají mnoho společného, představují cesty, jak zapojit žáky do výuky. Ekologickou teorii lze považovat za více holistický přístup než behavioristické teorie, které se úžeji zaměřují na vztah technik učitele a chování žáků. Ekologické teorie berou v potaz i různé kontexty, ve kterých výuka probíhá, a rozmanitost žáků. Kázeň ve třídě považují za velmi komplexní záležitost. Behavioristické přístupy zase

přinášejí konkrétní techniky využitelné učitelem v praxi zejména v reakci na nekázeň, například techniku gramofonové desky (*broken record approach*) (Canter & Canter, 1992) či „Já-výroky“ („I messages“) (Ginott, 1972).

Oblasti managementu třídy

V managementu třídy bývají rozlišovány dvě základní oblasti (Martin & Sass, 2010): *management chování* (*behaviour management*) a *management výuky* (*instructional management*). Management chování je zaměřen jak na prevenci nevhodného chování například stanovením pravidel, tak na reakce na nevhodné chování. Management výuky se týká plánování hodin, stanovování výukových cílů, používání výukových metod či podpory samostatné práce žáků. Rozdíly v managementu chování a výuky jsou nejen mezi učiteli, ale i u učitele samotného v závislosti na konkrétních podmínkách. Přístup učitele k managementu chování a výuky tak nemusí být konzistentní, například z hlediska managementu výuky se učitel může ve výuce zaměřovat na rozvoj kritického myšlení a rozvoj strategické dovednosti řešení problémů a zároveň stavět svůj management chování třídy na striktní poslušnosti a kázní.

V současnosti je důraz kladen na pozitivní podporu chování žáků (proaktivní strategie managementu třídy), spíše než na dílčí disciplinační opatření (reaktivní strategie managementu), s cílem podpořit pozitivní klima třídy (Mitchell, Bradshaw, & Knoff, 2013). Management třídy je viděn jako komplexní úsilí směrem k vytvoření podpůrného učebního prostředí, spíše než jako série technik korekce chování. *Proaktivní strategie* jsou realizovány pomocí výukové interakce, v níž učitel vytváří žákovi opory pro rozvoj autoregulace, která udržuje žákovu angažovanost v učebních aktivitách (Wallace, Sung, & Williams, 2014). Samozřejmě i *reaktivní strategie* jsou legitimní součástí managementu třídy. Obvykle jsou spojovány s disciplinací žáků.

Zjišťování učitelova přístupu k managementu třídy pomocí dotazníku

Management třídy lze zjišťovat různými metodami, např. pozorováním, rozhovory nebo dotazníky. V naší studii se zaměřujeme na měření učitelova deklarovaného přístupu k managementu třídy prostřednictvím dotazníků. V tomto směru se dosavadní výzkum opíral především o nástroje měřící *kázeň*, např. *Pupil Control Ideology* – PCI (Willower, Eidell, & Hoy, 1967), *Beliefs on Discipline Inventory* – BDI (Glickman & Tamashiro, 1980; Wolfgang & Glickman, 1980, 1986), spíše než širší konstrukt managementu třídy. Dimenze managementu třídy byla také součástí některých škál *učitelova pře-*

svědčení o vlastní účinnosti/zdatnosti (*teacher efficacy*), např. *Classroom Management/Discipline Efficacy*, *Ohio State Teacher Efficacy Scale* (De la Torre Cruz & Casanova Arias, 2007; Emmer & Hickman, 1991; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), které však měří spíše učitelovo přesvědčení o vlastní účinnosti v oblasti managementu třídy než jeho (vnímaný) přístup k managementu třídy determinovaný konkrétním prostředím.¹

S cílem měřit širší konstrukt managementu třídy vyvinula na základě BDI (Wolfgang & Glickman, 1980) Martinová s kolegy dotazník *Inventory of Classroom Management Style – ICMS* (Baldwin & Martin, 1994) a z něj dotazník *Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory – ABCC* (Martin, Yin, & Baldwin, 1998; Martin, Yin, & Mayall, 2007). Oba nástroje vykazovaly psychometrické problémy, proto navrhli Martinová a Sass (2010) nový nástroj nazvaný *Behavior and Instructional Management Scale* (BIMS), který měří validněji učitelovo vnímání vlastních přístupů k managementu chování žáků a výuky.

Škála managementu chování a výuky

Škála managementu chování a výuky (*Behavior and Instructional Management Scale*, BIMS) (Martin & Sass, 2010) je složena ze dvou subškál – managementu chování (BM) a managementu výuky (IM). Autoři metody při vývoji škály pracovali se sadou 24 položek (polovina zaměřených na IM a polovina na BM), ze které vybrali 12 položek (šest položek pro každou subškálu) do finální verze instrumentu. Položky krátké verze BM zjišťují, zda učitel intervenuje, když žáci bez vyzvání mluví, zda omezuje povídání žáků mezi sebou, zda navrácí žáky k učení, když se vzdálí požadované aktivitě, zda trvá na dodržování pravidel a používá je ke kontrole chování žáků. Položky krátké verze IM měří, zda učitel dle svých výpovědí využívá spolupráce žáků ve výuce, skupinovou práci, podporuje interakci žáků ve výuce, zda využívá žákovské podněty pro tvorbu projektů, zda přizpůsobuje výuku potřebám žáků a podporuje aplikaci poznatků do praxe. Metoda využívá šestibodovou

¹ Koncepty nejsou tedy totožné, nicméně spolu souvisí. Martinová a Sass (2010) zjistili, že učitelé s vyššími úrovněmi přesvědčení o vlastní účinnosti v oblasti výukových strategií, zapojení žáků a managementu třídy (dotazník OTES) reportují méně direktivní techniky ve výuce (management výuky, BIMS). Vztah přesvědčení o vlastní účinnosti v managementu třídy (OTES) a managementu chování žáků (BIMS) byl slabý. Učitelovo přesvědčení o vlastní účinnosti tedy nemusí silně souviset s tím, jak učitel management třídy realizuje.

odpověďovou škálu Likertova typu, která zjišťuje míru souhlasu s tvrzením v dané položce a je verbálně zakotvena v rozmezí od *naprosto souhlasím* po *naprosto nesouhlasím* (6 – *strongly agree*; 5 – *agree*; 4 – *slightly agree*; 3 – *slightly disagree*; 2 – *disagree*; 1 – *strongly disagree*). Vyšší skóre pak indikuje více kontrolující (intervenující) přístup k chování žáků a jejich výuce. Dvanáctipoložková verze dle zjištění původních autorů vykazuje u obou subškál dobrou vnitřní konzistenci (Cronbachova $\alpha_{\text{BM}} = 0,77$; $\alpha_{\text{IM}} = 0,77$).

Cíle naší studie

Naše studie má dva dílčí cíle: (a) verifikovat originálně navrženou dvanáctipoložkovou verzi metody BIMS pro použití v českých podmínkách, která v případě své vhodnosti může být použita pro výzkumné účely a mezinárodní srovnání a (b) navrhnout empiricky odvozenou verzi metody s ideálními psychometrickými vlastnostmi v rámci českého prostředí. Oba cíle považujeme za významné a žádoucí i s ohledem na rozšíření poznatkové báze oboru i jako příspěvek k výzkumným aktivitám kolegů (srov. např. Charvát, 2014; International Test Commission, 2017).

Adaptace nástroje

Všech 24 položek použitých původními autory při vývoji škály BIMS (Martin & Sass, 2010) bylo přeloženo a adaptováno na české podmínky dle doporučení EFPA (2013). Škála procházela opakovaným expertním hodnocením a úpravami, včetně pilotáže na respondentech podobných vzorku pro adaptaci (srov. Hambleton, Merenda, & Spielberger, 2005). V adaptaci je použita ekvivalentní šestibodová odpověďová škála jako v originální verzi: *naprosto souhlasím* (6) – *souhlasím* – *spíš souhlasím* – *spíš nesouhlasím* – *nesouhlasím* – *naprosto nesouhlasím* (1). Komplettní znění českého překladu položek uvádíme v tabulce 1.

Vzorek

Komplettní sada 24 položek v české verzi byla administrována učitelům ($N = 123$; žen 83,5 %) vyučujícím na druhém stupni základních škol převážně v Brně a okolí. Učitelé byli v praxi 1 až 39 let (průměrně 18, $SD = 9,55$). Polovina (61) učitelů měla aprobaci na cizí jazyky, dalších 29 % (35) na přírodovědné předměty nebo matematiku, 48 % (58) na humanitní předměty

(výchovy a zde také zeměpis), 24 % (29) na český jazyk a 11 (13) na tělesnou výchovu. Celkem 11 % (13) z nich mělo aprobaci na speciální pedagogiku, 5 % (4) na primární stupeň. Celkem 66 % učitelů mělo dva aprobační předměty, 11 % jeden, 21 % tři a 2 % čtyři předměty. Učitelé pracovali jako provázející učitelé studentů učitelství 1 až 30 let (průměrně 6,68 let, SD = 6,64). Celkem 53 % (65) učitelů bylo absolventy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Administrace nástroje

Učitelé vyplňovali dotazník v tištěné formě. Dotazník jim zadávali studenti učitelství studující v navazujícím magisterském studiu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, kteří u nich byli na praxích v březnu až červnu 2016. Zadávání dotazníku bylo součástí širšího volitelného úkolu studentů v rámci reflexe jejich učitelské praxe v oblasti managementu třídy a reprodukce strategií provázejícího učitele.

Analýza dat

Pro všechny analýzy (mimo úvodní deskriptivní údaje) byla odpověďová škála odpovídajících položek převrácena tak, aby vyšší hodnota znamenala vždy vyšší míru kontroly či intervencionistického přístupu v managementu chování a managementu výuky (viz tabulka 1). Vzhledem k ordinálnímu charakteru dat jsou pro všechny analýzy používány postupy založené na polychorických korelacích. V souladu s cíli výzkumu jsme použili postupy konfirmační faktorové analýzy v rámci ověření originálně navržené verze metody a postupy explorační faktorové analýzy pro navržení empiricky odvozené lokální varianty metody. Pro odhad parametru v rámci faktorových analýz byl použit estimátor WLSMV, který je obecně vhodnější pro ordinální data (Li, 2016). V rámci explorační faktorové analýzy jsme použili šikmou rotaci Geomin, která poskytuje dobré výsledky v případě nízkého počtu faktorů (Asparouhov & Muthén, 2009). Faktorová analýza byla doplněna analýzou reliability ve smyslu vnitřní konzistence – Cronbachova alfa a McDonaldova omega. Veškeré analýzy byly provedeny ve statistickém prostředí R (R Core Team, 2018), konkrétně byly využity balíčky lavaan (Rosseel, 2012) pro provedení konfirmační faktorové analýzy, semTools (Jorgensen, Pornprasertmanit, Schoemann, & Rosseel, 2018) pro explorační faktorovou analýzu a balíček psych (Revelle, 2018) pro analýzu reliability.

Výsledky

Popisné statistiky pro kompletní sadu 24 položek

Respondenti odpovídali na jednotlivé položky na šestibodové škále. Bylo by možné je analyzovat jako spojité škály, ale s ohledem na srovnatelnost s adaptační studií Martinové a Sasse (2010) jsme je analyzovali jako kategorické ordinální. Některé možnosti odpovědi nebyly u některých položek nikým zvoleny (viz tabulka 1), což se týká položek 1, 4, 6, 9, 13–21, 23 a 24. Je otázka, zda to je způsobeno omezeným vzorkem, nebo jsou obecnější příčiny „nevolitelnosti“ některých možností. Spíše se však přikláníme k vysvětlení, že „extrémnější“ odpovědi nebyly voleny z důvodu újeji profilovaného vzorku, který zahrnoval učitele provázející na praxi studenty učitelství z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Tabulka 1

Znění položek, relativní četnost, průměr a standardní odchylka odpovědi

| # | Škála | Znění položky | Odpovědi na škále (%) | | | | | | M (sd) |
|----------------|-------|--|-----------------------|------|------|------|------|------|----------------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| BIMS01 | BM | Téměř vždy zasahuji, když se žáci baví ve výuce v nevhodnou dobu. | | | 1,6 | 16,3 | 35,0 | 47,2 | 5,28 (0,79) |
| BIMS02 | IM | Prostřednictvím frontální výuky se mi lépe učí. | 3,3 | 8,1 | 16,3 | 40,7 | 24,4 | 7,3 | 3,97 (1,15) |
| BIMS03 | BM | Rozhodně nenechávám žáky, aby si při vyučování povídali. | 0,8 | 4,9 | 12,2 | 26,8 | 43,9 | 11,4 | 4,42 (1,06) |
| BIMS04* | IM | Téměř vždy ve výuce zařazuji aktivity, ve kterých žáci spolupracují. | | | 14,6 | 39,8 | 36,6 | 8,9 | 4,40 (0,85) |
| BIMS05 | BM | Odměňuji žáky za dobré chování při výuce. | 7,4 | 16,5 | 24,8 | 22,3 | 20,7 | 8,3 | 3,57 (1,40) |
| BIMS06* | IM | Zapojuji žáky do aktivní diskuse o tom, jak použít získané znalosti v běžném životě. | 0,8 | | 8,1 | 25,2 | 43,1 | 22,8 | 4,78 (0,95) |
| BIMS07 | BM | Pokud se žák baví se sousedem, přesadím ho jinam. | 4,9 | 9,0 | 32,0 | 34,4 | 16,4 | 3,3 | 3,58 (1,12) |
| BIMS08 | IM | Vytvořil/a jsem si ve výuce běžné postupy vyučování, kterých se držím. | 0,8 | 4,9 | 6,6 | 42,6 | 33,6 | 11,5 | 4,38 (1,00) |
| BIMS09* | BM | Využívám podněty žáků k vytvoření pravidel ve třídě. | | 4,1 | 7,3 | 32,5 | 47,2 | 8,9 | 4,50 (0,91) |

| | | | | | | | | | |
|----------------|----|---|------|------|------|------|------|------|----------------|
| BIMS10* | IM | Většinou využívám ve vyučování skupinovou práci. | 0,8 | 13,0 | 46,3 | 26,0 | 8,9 | 4,9 | 3,44 (1,02) |
| BIMS11* | BM | Dovoluji žákům, aby vstávali bez dovolení. | 15,4 | 33,3 | 30,9 | 13,8 | 5,7 | 0,8 | 2,63 (1,13) |
| BIMS12* | IM | Využívám náměty žáků k vytváření žákovských projektů. | 0,8 | 2,5 | 17,2 | 35,2 | 34,4 | 9,8 | 4,30 (1,00) |
| BIMS13 | BM | Jsem přísný/á, co se týká dodržování kázně žáků ve vyučování. | | 1,6 | 15,4 | 23,6 | 48,0 | 11,4 | 4,52 (0,94) |
| BIMS14* | IM | Většinou vedu žáky k tomu, aby hledali řešení problému a kladli otázky. | | | 5,7 | 22,0 | 48,0 | 24,4 | 4,91 (0,83) |
| BIMS15 | BM | Usměřuji činnost žáků, pokud se nevěnují zadanému úkolu. | | | | 8,1 | 52,0 | 39,8 | 5,32 (0,62) |
| BIMS16 | IM | Řídím přechod žáků mezi vzdělávacími aktivitami. | | 0,8 | 2,4 | 20,3 | 54,5 | 22,0 | 4,94 (0,77) |
| BIMS17 | BM | Trvám na tom, aby se žáci ve vyučování vždy řídili pravidly. | | 0,8 | 2,4 | 26,8 | 49,6 | 20,3 | 4,86 (0,79) |
| BIMS18* | IM | Většinou přizpůsobuji výuku individuálním potřebám žáků. | | 0,8 | 6,5 | 33,3 | 39,0 | 20,3 | 4,72 (0,89) |
| BIMS19 | BM | Důsledně kontroluji, jestli se žáci v hodině věnují zadaným úkolům. | | | 4,1 | 27,6 | 48,0 | 20,3 | 4,85 (0,79) |
| BIMS20 | IM | Skoro pokaždé důsledně instruji žáky při zadávání úkolu. | | 0,8 | 4,1 | 11,4 | 54,5 | 29,3 | 5,07 (0,80) |
| BIMS21 | BM | Využívám dodržování pravidel třídy pro zajištění kázně žáků. | | 2,5 | 2,5 | 28,7 | 51,6 | 14,8 | 4,74 (0,83) |
| BIMS22 | IM | Neodchyluji se od svého plánu vyučovací hodiny. | 1,6 | 9,8 | 18,9 | 53,3 | 15,6 | 0,8 | 3,74 (0,93) |
| BIMS23 | BM | Pokud žák svým chováním vzdoruje, vyžaduji, aby dodržoval stanovená pravidla. | | 1,7 | 2,5 | 33,1 | 50,4 | 12,4 | 4,69 (0,78) |
| BIMS24* | IM | Téměř vždy podporuji ve vyučování interakci mezi studenty. | | 0,8 | 6,6 | 31,1 | 41,8 | 19,7 | 4,73 (0,88) |

Poznámka: BM = položka patří do subsškály managementu chování; IM = položka patří do subsškály managementu výuky; * = při výpočtu celkových skóre byla odpověďová škála položky převrácena. Tučně jsou uvedeny kódy položek, které původní autoři zařadili do finální dvanáctipoložkové verze. Pro dobrou orientaci v datech uvádíme i průměr a směrodatnou odchylku, nicméně se jedná o nespojitá data.

Ověření české adaptace originálně navržené metody

V prvé řadě jsme se zaměřili na ověření vhodnosti CFA modelu s použitím položek vybraných původními autory do finální verze metody. Odhadli jsme model dvanáctipoložkové verze používající stejné položky, které vybrali autoři originální zkrácené verze, tedy 1, 3, 15, 17, 21 a 23 pro škálu BM a 4, 6, 10, 12, 18 a 24 pro škálu IM. Tento model je strukturně totožný s modelem reportovaným autory originální verze (Martin & Sass, 2010), tj. i s korelovanými rezidui v dotazníku sousedících položek 17 (*trvám na tom, aby se žáci ve vyučování vždy řídili pravidly*) a 18 (*většinou přizpůsobuji výkonu individuálním potřebám žáků*). Parametry modelu uvádíme v tabulce 2.

Tabulka 2

Parametry modelu pro českou adaptaci originální verze metody

| | Std. par. | S.E. |
|---------------------|-----------|------|
| Náboje na BM | | |
| BIMS01 | 0,60 | 0,08 |
| BIMS03 | 0,53 | 0,08 |
| BIMS15 | 0,76 | 0,08 |
| BIMS17 | 0,66 | 0,06 |
| BIMS21 | 0,66 | 0,06 |
| BIMS23 | 0,69 | 0,07 |
| Náboje na IM | | |
| BIMS04 | 0,71 | 0,07 |
| BIMS06 | 0,51 | 0,08 |
| BIMS10 | 0,57 | 0,06 |
| BIMS12 | 0,41 | 0,08 |
| BIMS18 | 0,41 | 0,08 |
| BIMS24 | 0,72 | 0,07 |
| Kovariance | | |
| IM-BM | -0,14 | 0,11 |
| BIMS17-BIMS18 | -0,12 | 0,11 |

Pokud bychom uvažovali možnost vytvořit zkrácený dotazník ze stejných položek jako autoři originální verze, bylo by to soudě podle parametrů modelu na vzorku učitelů do značné míry možné. Vhodnost modelu vzhledem k datům ($\chi^2 = 108,190$; $df = 52$; $CFI = 0,872$; $RMSEA = 0,095$; $WRMR = 0,930$) je s tím, co reportují autoři metody ($\chi^2 = 106,637$; $CFI = 0,945$; $RMSEA = 0,090$; $WRMR = 1,040$), v podstatě srovnatelná, nejvýraznější rozdíl je ve velikosti indexu CFI. Náboje položek určující latentní konstrukty jsou podobné, nemůžeme je však považovat za shodné. Položky BIMS17

(*trvám na tom, aby se žáci ve vyučování vždy řídili pravidly*) a BIMS21 (*využívám dodržování pravidel třídy pro zajištění kázně žáků*) mají o téměř 0,2 nižší náboje, než reportují autoři originálu. Naopak položka BIMS23 (*pokud žák svým chováním vzdoruje, vyžadují, aby dodržoval stanovená pravidla*) má náboj o 0,2 vyšší. Na našem vzorku učitelů jsou tak náboje položek sytících BM vyrovnanější – pohybují se od 0,53 do 0,76. Položky sytící faktor IM mají náboje, které se od originálně reportovaných liší o max. 0,18. Je ovšem nutné poznamenat, že jsou většinou nižší. I když tedy shoda s originální verzí není ideální, v situaci, kdy by prioritou byla položková srovnatelnost s originální verzí, je zkrácená verze složená ze stejných položek jako originál v zásadě použitelná.

Návrh optimální varianty metody BIMS pro české prostředí

Cílem adaptace nástroje bylo vytvořit českou verzi BIMS s pokud možno ideálními psychometrickými vlastnostmi. Protože však ne vždy se při převodu zkrácených verzí škál do jiného jazyka osvědčí všechny položky zkrácené verze, přeložili jsme plnou verzi dotazníku, abychom v případě problematického fungování některé z položek mohli využít jinou. Tento postup doporučovali i autoři nástroje (Martin & Sass, 2010). Podobně jako původní autoři BIMS jsme pro základní screening položek použili explorační faktorovou analýzu.

Extrahovali jsme jedno-, dvou- a třífaktorové řešení. Třífaktorové řešení vykazovalo signifikantně lepší shodu s daty než dvoufaktorové. Totéž platí pro srovnání dvou- a jednofaktorového modelu. Shrnutí shody modelů s daty a jejich srovnání je v tabulce 3.

Tabulka 3

Shoda modelů s daty a jejich srovnání

| Model | Počet faktorů | χ^2 | Stupně volnosti (df) | p |
|-----------------|---------------|----------|----------------------|---------|
| M1 | 1 | 785,668 | 252 | < 0,001 |
| M2 | 2 | 397,042 | 229 | < 0,001 |
| M3 | 3 | 291,179 | 207 | < 0,001 |
| Srovnání modelů | | | | |
| M1 vs. M2 | | 388,626 | 23 | < 0,001 |
| M2 vs. M3 | | 105,863 | 22 | < 0,001 |

S ohledem na teoretickou povahu konstruktů budeme dále pracovat s dvoufaktorovým řešením (v tabulce 4 jsou prezentovány příslušné faktorové náboje). Korelace mezi faktory nabývala hodnoty $-0,04$.

Tabulka 4

Náboje položek ve dvoufaktorovém řešení

| Položka | Faktor 1 | Faktor 2 |
|---------|-------------|-------------|
| BIMS01 | 0,57 | |
| BIMS03 | 0,54 | 0,23 |
| BIMS05 | 0,26 | -0,27 |
| BIMS07 | 0,37 | |
| BIMS09 | | 0,50 |
| BIMS11 | 0,38 | 0,27 |
| BIMS13 | 0,67 | 0,13 |
| BIMS15 | 0,76 | |
| BIMS17 | 0,71 | 0,14 |
| BIMS19 | 0,69 | -0,15 |
| BIMS21 | 0,68 | -0,14 |
| BIMS23 | 0,65 | |
| BIMS02 | 0,38 | 0,52 |
| BIMS04 | | 0,65 |
| BIMS06 | | 0,65 |
| BIMS08 | 0,46 | 0,33 |
| BIMS10 | 0,12 | 0,59 |
| BIMS12 | | 0,47 |
| BIMS14 | -0,17 | 0,56 |
| BIMS16 | 0,53 | |
| BIMS18 | -0,32 | 0,37 |
| BIMS20 | 0,50 | |
| BIMS22 | 0,38 | |
| BIMS24 | -0,15 | 0,62 |

Poznámka: Tučně jsou uvedeny faktorové náboje v absolutní hodnotě vyšší než 0,40. Náboje nižší než 0,1 jsou pro přehlednost vynechány.

Na výsledky explorační faktorové analýzy jsme aplikovali stejný postup jako původní autoři metody, tzn. z uvažování jsme postupně odstranili položky, které (1) měly vysoký faktorový náboj pouze na nesprávném faktoru, (2) disponovaly výrazným nábojem i na druhém faktoru (větší než 0,30) a (3) disponovaly nízkým nábojem na příslušném faktoru (menší než 0,40). Tímto způsobem bylo identifikováno osm vhodných položek ve škále BM a šest položek ve škále IM. Pro zachování doporučenosti počtu položek bylo ze škály BM vybráno šest položek s nejvyšším faktorovým nábojem. Výsledná sada položek obsahuje položky 13, 15, 17, 19, 21, 23 pro škálu BM a 4, 6, 10, 12, 14, 24 pro škálu IM. Při porovnání s originální dvanáctipoložkovou verzí metody zjišťujeme, že v empiricky identifikované české adaptaci byly původní položky 1 a 3 nahrazeny položkami 13 a 19 (ve škále BM) a položka

18 byla nahrazena položkou 14 (ve škále IM). V tabulce 5 uvádíme náboje položek ve dvoufaktorovém řešení ideální české dvanáctipoložkové verze metody. Korelace mezi faktory měla hodnotu $-0,14$.

Tabulka 5

Náboje položek ve dvoufaktorovém řešení dvanáctipoložkové verze

| | Faktor 1 | Faktor 2 |
|--------|-------------|-------------|
| BIMS13 | 0,75 | 0,15 |
| BIMS15 | 0,78 | -0,13 |
| BIMS17 | 0,73 | 0,19 |
| BIMS19 | 0,66 | -0,12 |
| BIMS21 | 0,71 | |
| BIMS23 | 0,55 | |
| BIMS04 | | 0,68 |
| BIMS06 | -0,11 | 0,60 |
| BIMS10 | 0,25 | 0,61 |
| BIMS12 | | 0,47 |
| BIMS14 | -0,23 | 0,58 |
| BIMS24 | | 0,66 |

Poznámka: Tučně jsou uvedeny faktorové náboje v absolutní hodnotě vyšší než 0,40. Náboje nižší než 0,1 jsou pro přehlednost vynechány.

Reliability uvažovaných verzí metody BIMS

Na závěr výsledkové části uvádíme souhrn odhadů reliability pro dvě varianty české adaptace metody BIMS – varianty založené na originální dvanáctipoložkové verzi a varianty odvozené empiricky z dat získaných na české populaci (viz tabulka 6). Odhady reliability zahrnují Cronbachovu alfu a McDonaldovu hierarchickou omegu. Omega (McDonald, 1999) je pokládána za robustnější (ve smyslu nutných předpokladů) odhad dolní meze reliability součtové škály z daných položek než alfa.

Tabulka 6

Indexy reliability pro škály BM a IM metody BIMS

| | BM | | IM | |
|-------------|------------------|-------------------|------------------|-------------------|
| | Cronbachova alfa | McDonaldova omega | Cronbachova alfa | McDonaldova omega |
| BIMS 12orig | 0,77 | 0,77 | 0,65 | 0,65 |
| BIMS 12emp | 0,81 | 0,80 | 0,69 | 0,68 |

Poznámka: BIMS 12orig = verze tvořená položkami vybranými původními autory metody; BIMS 12emp = empiricky odvozená verze BIMS pro české prostředí.

Metoda BIMS ve verzi navrhované původními autory vykazuje u škály BM poměrně příznivé hodnoty ukazatelů reliability, u škály IM jsou však indexy viditelně nižší, nicméně se stále blíží hodnotám akceptovatelným.

Ve verzi empiricky odvozené z českého datového souboru jsou hodnoty indexů reliability mírně vyšší. V případě škály BM (managementu chování) můžeme konstatovat, že různě koncipované odhady reliability ukazují na poměrně dobrou stabilitu škály. V případě škály IM (managementu výuky) jsou hodnoty indexů reliability mírně nižší, než tomu bylo v případě škály BM, což je zřejmě způsobeno obsahově poněkud širším záběrem této škály. Nicméně hodnoty těsně dosahující k hranici 0,70 v případě standardních ukazatelů reliability (alfa a omega) se dají považovat za přijatelné. Navrhované znění BIMS pro české prostředí uvádíme v příloze 1.

Diskuse

Škála BIMS umožňuje měřit deklarovanou míru kontroly ve dvou oblastech managementu třídy, přičemž subškála BM obsahově pokrývá plánované a záměrné snahy zabránit nevhodnému chování ve třídě včetně učitelovy reakce na toto chování. Naopak IM subškála se obsahově zaměřuje na monitorování práce v lavicích, strukturování vyučovací hodiny a formy výuky (frontální vs. interaktivní a spolupracující přístup k výuce). Hlavním cílem předložené studie je představit první zkušenosti s adaptací BIMS do českých podmínek. Adaptace vychází z překladu rozšířené sady položek, z níž původní autoři vytvořili výběrem standardizovanou verzi BIMS. Předložené analýzy vedou k ověření originální dvanáctipoložkové verze metody a současně k návrhu české adaptace BIMS použitelné pro měření míry využívání dvou oblastí managementu třídy učiteli v rámci výzkumných aktivit.

V prvním kroku analytických prací jsme se zaměřili na ověření psychometrických vlastností originálně navrhované dvanáctipoložkové verze BIMS Martinové a Sasse (2010). Na českých datech jsme odhadli parametry dvoufaktorového modelu, který byl strukturně shodný s modelem reportovaným původními autory, a zjistili jsme, že shoda s daty v našem případě není zásadně horší, než tomu bylo u Martinové a Sasse. Úroveň reliability BM byla na našich datech také v podstatě shodná s hodnotami původních autorů, nicméně reliability IM již byla slabší (stále však blíží se akceptovatelné úrovni). V podstatě můžeme konstatovat, že v situacích, kdy je prioritou položková srovnatelnost s anglickým originálem (zejména při srovnávacích výzkumech), lze použít i totožné položky, jaké do svého dotazníku vybrali Martinová a Sasse (2010). I přes mírně slabší hodnoty některých indiká-

torů se dá předpokládat, že obsahová validita součtových škál bude v zásadě stejná. Při takovém použití škály je však nutné mezi příčiny případných malých mezikulturních rozdílů ve vztazích BIMS s dalšími konstrukty zařadit také hypotézu o non-invarianci měření.

V druhé části analytické činnosti jsme se pokusili sestavit ideální sadu položek pro české prostředí, přičemž přesný postup výběru položek jsme replikovali na základě studie původních autorů škály. Tento postup aplikovaný na výsledky EFA nám přinesl set osmi vhodných položek pro škálu BM a pouze šest pro škálu IM. Z důvodu zachování poměrného zastoupení položek pro obě subškály bylo do finálního setu vybráno 12 položek (šest pro každou subškálu). Ve srovnání se složením položek v originální dvanáctipoložkové verzi vidíme, že u subškály BM došlo k výměně dvou položek – místo položek zaměřených na zamezování nekontrolované komunikace mezi žáky (BIMS01 *téměř vždy zasabuji, když se žáci baví ve výuce v nevhodnou dobu* a BIMS03 *rozhodně nenechávám žáky, aby si při vyučování povídali*) se prosadily položky zjišťující obecné dodržování kázně a soustředění na plnění zadané práce (BIMS13 *jsem přísný/á, co se týká dodržování kázně žáků ve vyučování* a BIMS19 *důsledně kontroluji, jestli se žáci v hodině věnují zadaným úkolům*). Touto změnou se obsahové vyznění položek stalo více konzistentním a současně měla tato změna i pozitivní vliv na úroveň reliability, která se v případě Cronbachovy α dostala nad hodnotu 0,8. U subškály IM došlo ke změně pouze v případě jediné položky, kdy BIMS18 (*většinou přizpůsobuji výuku individuálním potřebám žáků*) byla nahrazena BIMS14 (*většinou vedu žáky k tomu, aby hledali řešení problému a kladli otázky*). Úroveň reliability IM však i po této úpravě zůstává na spodní hranici akceptovatelnosti (Cronbachova $\alpha = 0,69$).

Naše výsledky je třeba chápat jako první krok procesu vytváření kvalitní české adaptace škály BIMS (srov. EFPA, 2013). Vzhledem k poměrně malému výzkumnému vzorku v naší studii se zde nabízí velký prostor pro zlepšování daného nástroje, přičemž je zejména nutné ověřit strukturu nástroje pomocí konfirmační faktorové analýzy na větších vzorcích. Další otázkou je uplatnění navržených šestipoložkových škál u jiných populací než učitelů. Do budoucna by byly velmi žádoucí analýzy invariance, a to například pro populaci studentů učitelství, ale i například subpopulace dané věkem/zkušenostmi, apod. Je také možné, že pořadí položek může ovlivňovat odpovědi respondentů. Autoři BIMS pro pořadí položek nastavili jednoduché pravidlo, a to pravidelné střídání položek po jedné z každé subškály, nicméně navazující výzkum by mohl ověřit i jiné pořadí položek dotazníku. Další perspektivu rozvoje nástroje vidíme v získání dalších informací, např. o souběžné, predikční a konstruktové validitě, které mohou zlepšit psychometrický popis nástroje BIMS v české verzi. Při použití české adaptace BIMS je z hlediska práce s výsledky nutné zohlednit specifika získávání

údajů prostřednictvím dotazníku. Například při měření učitelovy kontroly či managementu třídy je třeba brát v potaz, že se nejedná o statický jev (srov. Evertson & Weinstein, 2006), podobně jako u subjektivně vnímané zdatnosti, ale naopak o jev, který je situačně a osobnostně podmíněn. Způsob managementu třídy tedy může variovat v závislosti např. na kulturním kontextu, profesní zralosti a konkrétních školních podmínkách. Rovněž učitelovy postoje a představy o managementu třídy se v čase mohou měnit a jeho odpovědi mohou být kontextově závislé (na třídě; škole, kde učí; kurikulu; věku žáků aj.). Navazující výzkumy by se tedy měly zaměřit i na stabilitu psychometrických vlastností nástroje a výsledků jím získaných v těchto různých podmínkách. Podobnou praxi můžeme vidět u autorů původní verze dotazníku (Sass, Lopes, Oliveira, & Martin, 2016), kteří se prakticky zabývají i dalšími možnostmi analýz včetně interkulturního srovnání na vzorku amerických a portugalských učitelů. Jakkoli tedy naše výsledky prezentujeme s určitou mírou opatrnosti, domníváme se, že i stávající podoba může být inspirativní pro český odborný kontext.

Praktické využití výsledků adaptace dotazníku může být velmi široké – od předávání výukových zkušeností studentům učitelství, na které se zaměřujeme v našem projektu k managementu třídy (Vlčková et al., 2019, in preparation), kde je uplatňování efektivních strategií chápáno jako klíč k úspěšné praxi i profesní adaptaci (Reupert & Woodcock, 2010), přes výzkum zaměřený na učitele a jeho interakci se třídou (Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk, & Doolaard, 2016) až po individuální učitelkou reflexi v podobě tvorby učitelských portfolií (Píšová, 2007; Trunda, 2012).

Poděkování

Studie vznikla díky projektu GA ČR GA16-02117S *Strategie řízení třídy u studentů učitelství a zkušených učitelů (jejich „cvičných učitelů“) na druhém stupni základní školy* (2016–2018). Na projektu se podíleli také dr. Josef Lukas, dr. Lucie Škarková a dr. Tomáš Kohoutek z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Autoři studie děkují za poskytnutou podporu GA ČR, učitelům a studentům učitelství a také anonymním recenzentům za cenné připomínky, které přispěly ke zkvalitnění studie.

Literatura

- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling, 16*, 397–438.
- Ayers, W. (2004). *Teaching the personal and the political*. New York: Teachers College Press.
- Baldwin, B., & Martin, N. K. (1994, April). *Using factor analysis to establish construct validity of an Inventory of Classroom Management Style*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Bromfield, C. (2006). PGCE secondary trainee teachers and effective behaviour management: An evaluation and commentary. *Support for Learning, 21*(4), 188–193.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (s. 17–43). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Brophy, J., & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *The Elementary School Journal, 93*(1), 3–66.
- Canter, L., & Canter, M. (1992). *Lee Canter's assertive discipline: A positive behavior management for today's classroom*. Santa Monica: Canter and Associates.
- De la Torre Cruz, M. J., & Casanova Arias, P. F. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(5), 641–652.
- Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L., & Kennetz, K. (2014). Challenges faced by Emirati novice teachers. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education, 4*, 1–10.
- EFPA. (2013). *EFPA review model for the description and evaluation of psychological and educational tests: Test review form and notes for reviewers, version 4.2.6*. Retrieved from www.efpa.eu/download/650d0d4ecd407a51139ca44ee704fda4
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement, 51*(3), 755–765.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (Eds.). (2014). *Handbook of classroom management*. London: Routledge.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Ginott, H. G. (1972). *Teacher & child: A book for parents and teachers*. New York: Avon Books.
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership, 37*(6), 459–464.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Charvát, M. (2014). O sdílení zkušeností s měřením v kontextu výzkumném i psychodiagnostickém. *Testforum, 3*(3), 16–21.
- Christofferson, M., Sullivan, A., & Bradley, E. (2015). Preservice teachers' classroom management training: A survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness. *Psychology in the Schools, 52*(3), 248–264.
- International Test Commission. (2017). *The ITC guidelines for translating and adapting tests* (2nd ed.). Retrieved from https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
- Jackson, C., Simoncini, K., & Davidson, M. (2013). Classroom profiling training: Increasing pre-service teachers' confidence and knowledge of classroom management skills. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(8), 30–46.

- Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rosseel, Y. (2018). *semTools: Useful tools for structural equation modeling. R package version 0.5-0*. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research, 86*(3), 643–680.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in the classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 47–71). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Li, C. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods, 48*(3), 936–949.
- Martin, N. K., & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1124–1135.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Construct Validation of the Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory. *Journal of Classroom Interaction, 33*(2), 6–15.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2007). The Attitudes & Beliefs on Classroom Control Inventory – revised and revisited: A continuation of construct validation. *Journal of Classroom Interaction, 42*(2), 11–20.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Mitchell, M., Bradshaw, C., & Knoff, H. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate. *Journal of School Psychology, 51*(5), 599–610.
- Paulsel, M. L. (2004). Effective instructional practice. Using behavior alteration techniques to manage student behavior. *Communication Teacher, 18*(2), 44–48.
- Pišová, M. (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- R Core Team (2018). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. Retrieved from <https://www.R-project.org/>
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education, 26*(6), 1261–1268.
- Revelle, W. (2018). *psych: Procedures for personality and psychological research*. Evanston: Northwestern University. Retrieved from <https://cran.r-project.org/web/packages/psych/index.html>
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software, 48*(2), 1–36.
- Sass, D. A., Lopes, J., Oliveira, C., & Martin, N. K. (2016). An evaluation of the Behavior and Instructional Management Scale's psychometric properties using Portuguese teachers. *Teaching and Teacher Education, 55*, 279–290.
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal, 41*(3), 681–714.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education, 62*(4), 339–355.
- Taylor, J. K., & Dale, I. R. (1971). *A survey of teachers in their first year of service*. Bristol: University of Bristol, Institute of Education.

- Trunda, J. (2012). *Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143–178.
- Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., Bradová, J., & Ježek, S. (2015). *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Škarková, L., Kohoutek, T., Ježek, S., & Květon, P. (2019, in preparation). *Management třídy: Studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Brno: Munipress.
- Wallace, T., Sung, H., & Williams, J. (2014). The defining features of teacher talk within autonomy-supportive classroom management. *Teaching and Teacher Education, 42*, 54–64.
- Willower, D. J., Eidell, T. L., & Hoy, W. K. (1967). Conceptual framework. *The Pennsylvania State University Studies, 26*, 3–8.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1980). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Kontakt na autory

Kateřina Vlčková

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: vlckova@ped.muni.cz

Petr Květon

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: kveton@rect.muni.cz

Stanislav Ježek

Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny / Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita

E-mail: stan@fss.muni.cz

Jan Mareš

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: mares@ped.muni.cz

Kateřina Lojdová

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: lojdova@ped.muni.cz

Corresponding authors

Kateřina Vlčková

Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University

E-mail: vlckova@ped.muni.cz

Petr Květon

Department of Psychology, Faculty of Education, Masaryk University

E-mail: kveton@rect.muni.cz

Stanislav Ježek

Institute for Research on Children, Youth and Family / Department of Psychology, Faculty of Social Studies, Masaryk University

E-mail: stan@fss.muni.cz

Jan Mareš

Department of Psychology, Faculty of Education, Masaryk University

E-mail: mares@ped.muni.cz

Kateřina Lojdvá

Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University

E-mail: lojdova@ped.muni.cz

Příloha 1*Navrhovaná verze BIMS pro české prostředí*

| | Orig. | Český překlad položky | Původní anglické znění položky |
|-----|-------|--|---|
| BM1 | 13 | Jsem přísný/á, co se týká dodržování kázně žáků ve vyučování. | I am strict when it comes to student compliance in my classroom. |
| BM2 | 15 | Usměrnuji činnost žáků, pokud se nevěnují zadanému úkolu. | I firmly redirect students back to the topic when they get off task. |
| BM3 | 17 | Trvám na tom, aby se žáci ve vyučování vždy řídili pravidly. | I insist that students in my classroom follow the rules at all times. |
| BM4 | 19 | Důsledně kontroluji, jestli se žáci v hodině věnují zadaným úkolům. | I closely monitor off task behavior during class. |
| BM5 | 21 | Využívám dodržování pravidel třídy pro zajištění kázně žáků. | I strictly enforce classroom rules to control student behavior. |
| BM6 | 23 | Pokud žák svým chováním vzdoruje, vyžaduji, aby dodržoval stanovená pravidla. | If a student's behavior is defiant, I will demand that they comply with my classroom rules. |
| IM1 | 4 | Téměř vždy ve výuce zařazuji aktivity, ve kterých žáci spolupracují. | I nearly always use collaborative learning to explore questions in the classroom. |
| IM2 | 6 | Zapojuji žáky do aktivní diskuse o tom, jak použít získané znalosti v běžném životě. | I engage students in active discussion about issues related to real world applications. |
| IM3 | 10 | Většinou využívám ve vyučování skupinovou práci. | I nearly always use group work in my classroom. |
| IM4 | 12 | Využívám náměty žáků k vytváření žákovských projektů. | I use student input when creating student projects. |
| IM5 | 14 | Většinou vedu žáky k tomu, aby hledali řešení problému a kladli otázky. | I nearly always use inquiry-based learning in the classroom. |
| IM6 | 24 | Téměř vždy podporuji ve vyučování interakci mezi studenty. | I nearly always use a teaching approach that encourages interaction among students. |

Poznámka: Při použití v praxi by se měly položky IM a BM postupně střídat.

