Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

Bakalářská práce

Nevhodné chování učitelů na středních školách

Vypracoval(a): Lucie Smětáková
Vedoucí práce: Mgr. Jan Hynek Ph.D.

České Budějovice 2024

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

V Českých Budějovicích dne 15.4.2024 Podpis .....

Poděkování

Ráda bych poděkovala všem, kteří mi pomohli s vypracováním této bakalářské práce. Především se jedná o vedoucího práce, Mgr. Jana Hynka, Ph.D., který mi byl průvodcem nejen při tvorbě této práce, ale po celé mé studium. Jeho odborné vedení a trpělivost byly pro mě nesmírně důležité a pomohly mi tuto práci dotáhnout do zdárného konce. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Tomášovi Mrhálkovi, Ph.D., za jeho ochotu kdykoli poradit a pomoci. Velké díky patří také všem respondentům, kteří se účastnili mého výzkumu a podělili se o své citlivé zkušenosti. V neposlední řadě bych ráda poděkovala mé rodině a přátelům za jejich neochvějnou podporu a pevné nervy, že to se mnou celé vydrželi.

Abstrakt

Tato práce se zabývá problematikou nevhodného chování učitelů na středních školách. Cílem práce bylo zjistit, zda studenti středních škol zažili nevhodné chování ze strany učitelů během svého studia a identifikovat a analyzovat tyto projevy nevhodného chování. Metodologie výzkumu zahrnovala několik kroků. Nejprve bylo provedeno pilotní dotazníkové šetření, které pomohlo identifikovat 47 projevů nevhodného chování. Následně byl vlastní dotazník, který byl použit pro sběr dat mezi studenty středních škol. Data získaná z dotazníku byla analyzována pomocí explorační faktorové analýzy pro identifikaci vzorů v datech a identifikaci skupin souvisejících projevů.

Výsledky ukázaly na deset faktorů nevhodného chování učitelů na středních školách. Patří mezi ně faktory související s dehonestací studenta, nedostatečným profesionálním chováním, nepřiměřenými fyzickými a verbálními projevy učitele v sexuálním kontextu, agresivním jednáním, neadekvátním trestáním, nepřiměřeným užíváním humoru, omezováním základních potřeb studenta, nevhodná verbální komunikace, diskriminačním chování a nerespektujícím a podceňujícím chováním.

Analýza ukazuje, že 60 % nevhodného chování učitelů na středních školách lze vysvětlit pomocí identifikovaných deseti faktorů. Výsledné poznatky poskytují důležité informace pro další práci s tímto fenoménem.

Klíčová slova

Nevhodné chování učitelů, učitel, student, projevy nevhodného chování, zneužití moci.

Abstract

This paper addresses the issue of eacher‘s misbehavior in high schools. The aim of the study was to find out whether high school students experienced inappropriate behaviour from teachers during their studies and to identify and analyse these manifestations of inappropriate behaviour. The research methodology involved several steps. First, a pilot questionnaire survey was conducted to help identify 47 manifestations of inappropriate behavior. Next, a self-administered questionnaire was used to collect data among high school students. The data obtained from the questionnaire was analyzed using exploratory factor analysis to identify patterns in the data and to identify groups of related behaviors.

The results indicated ten factors of teacher‘s misbehavior in high schools. These included factors related to student dehonestation, inadequate professional behavior, inappropriate physical and verbal expressions by the teacher in a sexual context, aggressive behavior, inadequate punishment, inappropriate use of humor, limiting the basic needs of the student, inappropriate verbal communication, discriminatory behavior, and disrespectful and belittling behavior.

The analysis shows that 60 % of inappropriate behaviour by teachers in high schools can be explained by the ten factors identified. The resulting findings provide important information for further work on this phenomenon.

Keywords

Teacher‘s misbehavior, teacher, student, manifestations of misbehavior, abuse of power.

Obsah

1 Nevhodné chování učitelů 10

1.1 Vymezení pojmu nevhodné chování učitele 10

1.2 Průzkum klíčových studií 11

2 Role učitelů ve vzdělávání 13

2.1 Význam učitelů jako vzorů pro studenty 13

2.2 Pedagogické funkce učitelů na středních školách 14

3 Profesní etika učitelů 16

3.1 Definice a význam profesní etiky pro učitelské povolání 16

3.2 Zahraniční etické kodexy 18

3.2.1 Code of Ethics for Educators in USA 18

3.2.2 The Teacher's Standarts in England 19

3.2.3 Code of Ethics in South Australia 19

4 Teorie nevhodného chování pedagoga 20

4.1 Teorie kauzální atribuce 20

4.2 Teorie vnímané vlastní zdatnosti (self-efficacy) 21

4.3 Teorie učitelova interakčního chování 22

4.4 Teorie uplatňování učitelovy moci 24

4.5 Teorie attachmentu 26

4.6 Teorie osobnostních dispozic 28

5 Výzkumný problém, výzkumné otázky a cíle práce 30

6 Výzkum 31

6.1 Pilotní výzkum 31

6.1.1 Výzkumný soubor 31

6.1.2 Výzkumné nástroje 32

6.1.3 Výzkumný postup a etika 33

6.1.4 Plán analýzy ... 33
6.1.5 Výsledky pilotního výzkumu ... 34
6.1.6 Diskuse a závěr ... 38
6.2 Tvorba a explorace dotazníku nevhodného chování učitelů na středních školách ... 39
6.2.1 Výzkumný soubor ... 39
6.2.2 Výzkumné nástroje ... 41
6.2.3 Výzkumný postup a etika výzkumu ... 42
6.2.4 Plán analýzy ... 43
6.2.5 Výsledky ... 43
6.2.6 Diskuse ... 48
6.2.7 Limity výzkumu ... 52
6.2.8 Závěr ... 53
7 Závěrečné shrnutí ... 55
8 Použité zdroje ... 56
9 Přílohy ... 62

Úvod

Prostředí středních škol představuje důležitou součást formování mladých lidí a jejich vzdělávacích cest. Nicméně, nedílnou součástí této dynamiky jsou také vztahy mezi učiteli a studenty, které mohou mít významný dopad na výsledky a pohodu v učebním prostředí. V tomto kontextu je problematika nevhodného chování učitelů na středních školách zásadním tématem, které může ovlivnit celkovou atmosféru ve škole a studentům způsobit značné nepohodlí či úzkost.

Tato práce se zabývá právě tímto kontroverzním tématem, které se v poslední době stává předmětem debat a diskusí. Zatímco se mnoho pozornosti soustředilo na chování studentů a opatření k jeho řešení, chování učitelů bývá často přehlíženo nebo bagatelizováno. Tato nerovnováha ve vnímání a řešení nevhodného chování na středních školách vyvolává potřebu hlouběji se zabývat tímto tématem a hledat způsoby, jak mu efektivně čelit. Cílem této práce je zjistit, zda studenti středních škol zažili nevhodné chování ze strany učitele během svého studia a identifikovat a analyzovat tyto projevy nevhodného chování.

Důležitým aspektem této práce je také zdůraznění nutnosti respektovat a chránit práva a důstojnost všech zúčastněných stran – jak učitelů, tak studentů. Tato práce se za žádných okolnostní nesnaží znevážit či jakkoliv jinak hanit učitele. Zároveň je třeba vyváženě a kriticky přistupovat k tématu nevhodného chování učitelů, aby se zabránilo generalizaci a stereotypizaci, ale zároveň nebyly přehlíženy skutečné problémy a potřeby v rámci školního prostředí.

Tato práce se tak snaží přispět k otevřené a konstruktivní diskusi o tématu nevhodného chování učitelů na středních školách a poskytnout podněty pro další výzkum a práci v této oblasti s cílem vytvořit bezpečné a podpůrné prostředí pro všechny zúčastněné.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Nevhodné chování učitelů

Stručně definovat pojem nevhodného chování učitele („teacher misbehavior“ či „teacher maltreatment“) je velice obtížné, protože tento pojem nemá pouze jednu ustálenou definici a je poměrně fluidní. Nevhodné chování učitelů může zahrnovat širokou škálu situací, od nepřiměřených verbálních projevů až po fyzické násilí, přičemž ve všech těchto případech se jedná o projev nevhodného chování. Ačkoliv v oblasti vědeckého výzkumu nebylo tomuto tématu věnováno mnoho pozornosti, definic máme mnoho. Různí autoři předkládají své vlastní definice a pojetí nevhodného chování, a to zejména kvůli již zmíněné složité povaze tohoto pojmu, na který lze nahlížet z různých perspektiv.

Definovat nevhodné chování učitelů na středních školách je dalším komplexním úkolem. Zatímco některé aspekty mohou být srovnatelné s nevhodným chováním učitelů například v mateřských školách, význam a kontext tohoto chování mohou být výrazně odlišné. Je tedy velmi obtížné specifikovat komplexní definici nevhodného chování učitelů na středních školách, proto se v následující kapitole, kde se budu věnovat operacionalizaci pojmu, pokusím přiblížit pojem komplexně, nikoliv jen pro střední školy.

Různé části světa mohou používat odlišnou terminologii při popisu určitých jevů. Podle Mareše (2013) existují dvě hlavní výzkumné tradice, které používají rozdílné pojmy. Východní část světa může referovat o didaktogenii, zatímco v západní části se více mluví o nevhodném chování učitele, chování učitele, které není vhodné nebo špatném zacházení učitele se studenty. V této práci se zaměřím na termín nevhodné chování učitele.

1.1 Vymezení pojmu nevhodné chování učitele

Jednu z neznámějších definic tohoto pojmu přinesla studie Kearneyové et al. (1991). Podle autorů se jedná o chování, které narušuje učení studentů, kde nevhodné chování učitele definují jako chování, které ovlivňuje výuku, narušuje učení žáků a funguje jako možný gradient nežádoucích důsledků. V České republice předložil nejznámější definici Mareš (2013). Podle něj jde o chování učitele, které zasahuje do výuky, a tak narušuje učení žáků, z čehož může vzniknout široké spektrum nežádoucích důsledků.

Naopak dle Lewise a Rileyho (2009) můžeme rozdělit nevhodné chování podle tří kritérií, jimiž jsou legalita, uskutečněné jednání a vědomost vlastního chování. Na kritérium legality bral ohled i Mareš (2013), podle kterého můžeme na pojem nevhodné chování učitele nahlížet ze dvou hledisek: etického, které udává, jak by se učitel neměl chovat vůči žákovi či žákům a právního, které určuje míru legality učitelova chování vůči žákovi či žákům. Díky etickému hledisku můžeme učitelovo chování posoudit z morálního hlediska a zjistit tak, zda je v souladu s profesionálními etickými standardy. Hledisko právní nám poskytuje rámec pro určení, zda chování učitele porušuje platné zákony. Kategorie nevhodného chování učitele zahrnuje takové chování, které nepřekračuje legální rámec (Mareš, 2013). Stejně tak dvojice rakouských autorů Krumm a Eckstein (2002) ve svém konceptu odkazují na normy. Pedagogické jednání považují za nepřijatelné, pokud odporuje platné a obecně uznávané normě v oblasti pedagogiky. Druhým kritériem dle Lewise a Rileyho (2009) bylo uskutečněné jednání, což značí, zda učitel něco vykonal nebo opomněl udělat. A posledním kritériem autorů je vědomost vlastního chování, které je také nutné brát v potaz. Je totiž možné, že nevhodného chování se učitel může případně dopouštět i neúmyslně (Thweatt & McCroskey, 1996).

V závěru lze z provedeného vymezení pojmu vyvodit, že se jedná o širokou škálu jednání učitele, která mohou mít nepříznivý dopad na žáky.

1.2 Průzkum klíčových studií

V této kapitole se zaměříme na přehled klíčových studií týkajících se problematiky nevhodného chování učitelů. Prozkoumáme zásadní výzkumy, které přinášejí důležité poznatky o různých aspektech tohoto tématu, včetně jeho dopadu na žáky. Asi nejznámější studií je ta Kearneyové et al. (1991), ve které autoři indikovali 28 různých kategorií nevhodného chování učitele. I již zmíněná studie Lewise a Rileyho (2009), která přišla s třemi kritérii rozdělení učitelova nevhodného chování, patří mezi nejznámější.

Vnímáním učitelů žáky se zabývala Toaleová (2001). Ve své studii stanovila dvě hypotézy. První hypotéza tvrdila, že učitelé s vyšší jasností chování dosáhnou pozitivnějších výsledků. Druhá hypotéza předpokládala, že učitelé, kteří se dopouštěli nezodpovědnosti, posměchu a apatie, budou mít méně pozitivní výsledky. Obě hypotézy

byly potvrzeny. Podobně svou studii pojala dvojice autorů Goodboy a Bolkan (2009), kteří zkoumali model mezi nevhodným chováním učitele a komunikací studentů ve výuce.

Předmětem zkoumání se stala také učitelova vstřícnost. Autoři Thweatt a McCroskey (1996) přišli ve svém výzkumu na to, že chybějící vstřícnost u učitele stupňuje vnímání jeho nevhodného chování. Učitelé, kteří nejsou vstřícní a chovají se nevhodně, mohou být ze strany studentů považováni za nekompetentní a nedůvěryhodné, jak tvrdí Denson (2001). Clinciu (2010) se ve své studii zjišťoval působení učitelova nevhodného chování na školní stres žáků.

V Rakousku se výzkumu nevhodného chování učitelů věnuje dvojice autorů Krumm a Weißová. Zaměřují se například na chybné hodnocení žákovského výkonu a aspekty nespravedlivého hodnocení (Krumm & Weiß, 2000). Rovněž zkoumají stigmatizaci žáků jako hloupých a neschopných (Krumm & Weiß, 2001). Vědeckému zkoumání nevhodného chování učitelů se věnuje také autorský tandem Krumm a Weißová. Jejich zájem se soustředí na různé aspekty, například na chybné posuzování žákovských výkonů a nespravedlivé hodnocení (Krumm & Weiß, 2000). Dále se zabývali analýzou stigmatizace studentů, kdy jsou učitelem označení jako neschopní a hloupí (Krumm & Weiß, 2001).

Mezi výzkumné práce provedené v českém prostředí můžeme zařadit Mareše (2013) a jeho přehledovou studii, která shrnuje dosavadní stav poznání v tématice nevhodného chování. Dále se tématem nevhodného chování zabývala Šeďová, která se zaobírala například mocenskými konstelacemi mezi učiteli a žáky na druhém stupni základních škol (Šeďová, 2011) a mocenskými konstelacemi v kontextu dialogického vyučování (Šeďová, 2015).

Většina studií je ovšem realizována dotazníkovým šetřením a na vzorku amerických vysokoškolských studentů a v tomto případě i učitelů, a je tedy otázkou, zda jsou data z nich přenositelná i na naši populaci. Je proto důležité, aby vznikaly i české výzkumy na toto téma a aby se poznání této problematiky rozšířilo i na další stupně vzdělávání než jen na základní školy, které jsou nejčastěji středem zájmů českých studií.

2 Role učitelů ve vzdělávání

Vzdělávání představuje základ moderní společnosti, a v jeho středu stojí učitelé, kteří mají klíčovou roli ve formování budoucnosti. Kapitola věnovaná roli učitelů ve vzdělávání se zaměřuje na analýzu této klíčové role, která není pouze o předávání informací, ale také o rozvoji dovedností žáků a formování jejich charakteru.

2.1 Význam učitelů jako vzorů pro studenty

V průběhu historického vývoje naší společnosti hrál vzor ve výchově a vzdělávání různou, ale vždy důležitou roli. Dokonce i v konceptech, které do určité míry oslabují vliv učitele či jiné autority, není výchovný vzor zcela opomíjen. Učitelé by tedy měli mít na paměti, že pro studenty působí i jako modely sociálního chování. Dle Bandury (1986) může sociální učení probíhat pomocí pozorování a následné imitace vzorového chování. Učitelé, jakožto autoritativní postavy pro studenty, mohou vytvářet vzory pro správné mezilidské interakce a empatii.

V kontextu středních škol se také můžeme bavit o dospívání, rozvoji charakteru a hodnotových orientacích. Podle Eriksona (1968) hraje dospívání klíčovou roli ve formování charakteru a identity jedince. Učitelé, kteří ukazují hodnoty jako odpovědnost, tolerance a respekt mohou přispět k pozitivnímu vývoji hodnotových orientací studentů (Jones & Jones, 2004). Tímto způsobem se učitelé stávají i průvodci v etickém a morálním uvědomění.

Také emoce a emoční inteligence jsou velkým tématem u dospívajících na středních školách. Emoční inteligence hraje klíčovou roli ve zvládání mezilidských vztahů a životních situacích. Učitelé mohou být významnými vzory emocionální inteligence pro své žáky (Goleman, 1995). Schopnost správně reagovat na emocionální potřeby žáků, projevy empatie a vytváření pozitivní atmosféry v učebně mohou posilovat emoční rozvoj studentů (Brackett et al., 2009).

Jedním z častých témat u dospívajících studentů na střední škole bývá i akademická motivace. Podle Deciho a Ryana (1985) může učitelský přístup podporující autonomii a kompetenci žáků pozitivně ovlivnit jejich akademickou motivaci. Učitelé, kteří poskytují podporu a povzbuzeni mohou být pozitivními vzory, které podporují touhu a nadšení po učení u svých žáků (Deci & Ryan, 2000).

Z výzkumů uvedených výše je zřejmé, jak důležitou roli učitel ve vzdělávání zaujímá. Proto je pro učitele klíčové neustále se rozvíjet a zdokonalovat. Jejich odborný rozvoj má dokonce přímý dopad na kvalitu jejich výuky (Ingersoll & Strong, 2011).

2.2 Pedagogické funkce učitelů na středních školách

Pedagogické funkce učitelů na středních školách zahrnují širokou škálu úkolů, které se vzájemně doplňují a prolínají. Učitelé by měli být zapojeni do reflexe svých pedagogických funkcí, aby zlepšovali vlastní výkon. Tato podkapitola se proto zaměří na pedagogické funkce učitelů na středních školách.

Například Dytrtová (2009) vyzdvihuje charakteristiky, které by měly být typické pro začínajícího učitele. Zahrnují:

- Připravenost na plánování a organizaci výukových aktivit ve třídě, přičemž je schopen nést odpovědnost za tyto úkoly.
- Mít k dispozici znalostní a dovednostní základ, který umožňuje efektivní předávání informací a učení žáků.
- Schopnost využívat variabilní strategie a metody kontroly během výukového procesu.
- Zvládnutí efektivní komunikace a vytvoření podpůrné a inspirativní sociální atmosféry.
- Udržení si profesionální image prostřednictvím vhodného chování, vystupování a osobního rozvoje.
- Schopnost reflexe a sebehodnocení, včetně schopnosti přijímat zpětnou vazbu od ostatních, například od kolegů učitelů.

Již dříve se vědělo, že jednou z hlavních pedagogických funkcí učitelů je výuka a předávání informací. Díky těmto funkcím získávají studenti své znalosti a dovednosti. To tvrdí i Dewey (1930), který zdůrazňuje, že základní pedagogickou funkcí učitele je předávat vědomosti a umožnit studentům rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Klíčovými nástroji pro měření a podporu studentského pokroku jsou hodnocení a poskytování zpětné vazby. Zpětná vazba by měla být zaměřena na podporu učení (Black & Wiliam, 1998). Systematické hodnocení umožňuje učitelům správně identifikovat silné stránky a zároveň i odhalit oblasti potřebující další rozvoj.

Učitelé mají roli i v socializaci žáků a kultivaci hodnot. Erikson (1963) upozorňuje na vliv učitelů na formování identity a hodnotových orientací žáků. Také v podpoře sociálního rozvoje jsou učitelé zaangažováni. Vygotsky a Cole (1978) zdůrazňují sociální interakce jako klíčový prvek učení.

Mezi důležité funkce patří také individualizace výuky. Učitelé by měli být schopni individualizovat výuku podle potřeb jednotlivých studentů. Koncept diferencovaného vzdělávání představuje například Tomlinson (2001). Škola by také měla být schopna zajistit inkluzivní vzdělávání. V inkluzivním vzdělávání se učitelé snaží vytvářet takové prostředí, kde jsou všichni žáci respektování a mají přístup k vzdělávání.

Učitelé by měli mít schopnost prevence konfliktů a efektivního řešení problémů ve třídě. Například Canter a Canter (1976) představují model pozitivního chování a disciplíny.

V dnešním digitálním světě je důležité, aby i učitelé drželi krok a integrovali moderní technologie ve výuce. Hargraves a Fullan (2012) zdůrazňují potřebu vytvářet technologicky podporované a inovativní učební prostředí. Kromě moderních technologií by do vzdělávacího procesu měli být zapojeni i rodiče. Spolupráce s rodiči hraje velmi významnou roli ve vzdělávacím procesu.

Učitelská profese je jednou z nejdůležitějších ve společnosti. Učitelé mají na starosti nejen vzdělávání, ale i výchovu mladé generace, která bude jednou určovat budoucnost světa. Proto je také učitelská profese velmi náročná a vyžaduje od učitelů nejen odborné znalosti, ale také pedagogické kompetence, určité osobnostní předpoklady a ochotu učit se stále novým věcem.

3 Profesní etika učitelů

Profesní etika učitelů představuje další klíčový aspekt pedagogické profese. Nese zásadní význam pro kvalitu vzdělávání, budování kvalitních vztahů ve školním prostředí a udržení důvěry veřejnosti. V této kapitole se zaměřím na definici a význam etiky pro učitelské povolání a na vztah mezi profesní etikou a kvalitním vzděláváním.

3.1 Definice a význam profesní etiky pro učitelské povolání

Etika představuje základní filozofický obor a podle Aristotelova rozdělení spadá mezi praktické vědy. Tento obor má za cíl poskytovat lidem orientaci v jejich jednání a případně je motivovat k úpravě tohoto chování, aby bylo v souladu s morální teorií. Etika se tak zaměřuje na soubor společenských norem, které jsou považovány za přijatelné v dané společnosti. Původ slova "etika" lze vysledovat k řeckým slovům "éthos" a "etos", která odkazují na morální zvyky či charakter (Anzenbacher, 1994). Hlavním úkolem etiky je zkoumání a pochopení morálky a vše, co s ní souvisí. O stanovení a prosazování morálních hodnot a standardů specifické profesní skupiny se zasazuje profesní etika.

Nyní se pojďme blíže zaměřit na etické kodexy. Etický kodex je soubor pravidel a zásad, které určují očekávané hodnoty a chování v rámci konkrétní společenské skupiny nebo konkrétních profesích. Tyto kodexy bývají tvořeny s cílem stanovit standardy morálního a etického chování. Etické kodexy mohou být uplatňovány v různých oblastech jako je například lékařství, práva, žurnalistika, podnikání, vědy a tak dále. Tyto organizace nebo profesní společnosti často vytvářejí své vlastní etické kodexy, které členové při vstupu přijímají a slibují, že je budou dodržovat.

Etické kodexy si můžeme rozdělit do dvou skupin, a to povinné a nepovinné. Nepovinné jsou založené na dobrovolném dodržování, ale jejich dodržování se považuje za vhodné a doplňuje základní standardy povinných norem. K nim by právě naopak patřily kodexy povinné. Jejich podepsání může být spolu se smlouvou vyžadováno zaměstnavatelem. Pokud dojde k jejich porušení, mohou zaměstnanci být uloženy i různé sankce. (Fuller, 2009; Průcha a Švaříček, 2009).

Pedagogická profese se po staletí řadí mezi nejstarší a nejzásadnější oblasti lidské činnosti. Avšak v mnoha evropských zemích, na rozdíl od jiných profesních oblastí,

neexistuje formální etický kodex pro učitele. Tento pozoruhodný fakt nás nutí přemýšlet o tom, co to znamená pro profesní reflexi pedagogického společenství a zda je vůbec nutná existence formálních etických pravidel pro učitele. Podle Dorotíkové et al. (2003) to může být interpretováno jako signál pomalého procesu přemýšlení a reflektování o etických otázkách v rámci pedagogického prostředí. Na druhou stranu však autorita jako je etický kodex může pomoci učitelům lépe se orientovat ve složitých situacích, které v jejich profesi často vznikají. Nicméně je třeba si uvědomit, že učitelství samotné, vzhledem ke své podstatě, má v sobě inherentní morální rozměr a během dlouhé historie mělo dostatek času na to, aby se tato morální dimenze vyvinula a utvářela.

Etického kodexu v České republice se dožadovali například studenti, rodiče, široká veřejnost, a dokonce i samotní pedagogičtí pracovníci. Koncem roku 2022 byl vydán Etický kodex učitele, který vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ve spolupráci s řadou odborníků. Mnozí pedagogové a odborníci však kodex kritizují z důvodu problematických pasáží, které se v něm vyskytují. Také dosud není zcela jasné, jak přesně s kodexem pracovat.

Již dříve vzniklo v České republice několik asociací, které se etikou v souvislosti s učitelskou profese zabývaly. Mnohé z nich také vytvořily své vlastní etické kodexy, které jsou pro členy závazné a také předkládají MŠMT různé návrhy či doporučení týkajících se právě vzniku nebo úpravě oficiálního etického kodexu. Cílem těchto asociací je sdílet a prezentovat své společné záměry. Zároveň chtějí, aby zde byla možnost poskytovat si vzájemnou podporu a sdílet nejnovější informace z oboru. Mezi tyto asociace patří:

- Asociace profese učitelství ČR – APU
- Asociace soukromých psychologů a pedagogů
- Asociace ředitelů základních škol
- Asociace ředitelů gymnázií
- Asociace ředitelů církevních škol

Nejen asociace, ale i školy v České republice si vytvářejí své etické kodexy. Ty jsou zpravidla zákonem nevymahatelné, ale škola, stejně jako asociace, si je může stanovit jako interní předpis, který musí být dodržován.

Existuje několik faktorů, které mohou vysvětlit, proč učitelé, na rozdíl od některých jiných profesí, nemají oficiální a ucelený etický kodex. Za prvé, učitelství je velmi rozmanitá a multidimenzionální profese, kterou je velmi těžké obsáhnout ve všech jejich kontextech, což komplikuje vytvoření univerzálního etického kodexu, který by byl aplikovatelný ve všech situacích. Za druhé, tradičně se předpokládalo, že učitelé mají vrozenou morální odpovědnost a integritu, a že tedy nemusí být formálně řízeni etickými normami. Tato představa může vysvětlit, proč v minulosti nebyla potřeba pro oficiální etický kodex pro učitele. Nicméně, v dnešní době se změnily podmínky vzdělávání a společenské očekávání. S narůstající složitostí pedagogické profese a s příchodem nových technologií a sociálních výzev se zdá, že existuje stále větší potřeba stanovit jasné a univerzální etické normy pro učitele.

Nutnost formálního etického kodexu pro učitele je zřejmá. I když Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) již podniklo významný krok vytvořením vlastního etického kodexu, stále jsou zde některé oblasti, které vyžadují další vyjasnění a zdokonalení.

3.2 Zahraniční etické kodexy

V této kapitole se stručně zaměříme na etické kodexy v zahraničí. To může pomoci k získání nové perspektivy na toto téma a poskytnout inspiraci pro tvorbu či zdokonalení stávajících etických kodexů v České republice.

3.2.1 Code of Ethics for Educators in USA

Etický kodex pro pedagogy ve Spojených státech amerických, nazývaný Code of Ethics for Educators, byl vyvinut významnou radou Association of American Educators (AAE), neboli Asociací amerických pedagogů. Tento kodex se zaměřuje na ochranu práv studentů a pedagogů a obsahuje celkem čtyři základní principy.:

1. Etické chování směrem k žákům
2. Etické chování vůči praktikám a výkonu
3. Etické chování směrem ke kolegovi
4. Etické chování vůči rodičům a společnosti

Tyto principy jsou důkladně rozpracovány do 18 jednotlivých bodů, které definují etické normy a očekávání v oblasti vzdělávání. Kodex slouží jako základní směrnice pro profesionální chování pedagogů.

3.2.2 The Teacher's Standarts in England

Standardy pro učitele, známé jako The Teacher's Standarts, byly zavedeny v Anglii v roce 2012 a v roce 2021 proběhla nejnovější aktualizace terminologie. Standardy stanovují minimální očekávanou úroveň praxe pro stážisty a učitele od získání kvalifikace QTS – qualified teacher status. Jsou používány k hodnocení stážistů a k hodnocení výkonu všech učitelů s QTS, na jejichž základě bylo dříve i přímo navázáno platové ohodnocení.

3.2.3 Code of Ethics in South Australia

V jižní Austrálii je učitelská profese regulována pomocí Teachers Registration Board. Etický kodex byl vypracován v letech 2005–2006. Tento kodex není zamýšlený jako nástroj, který je nutné dodržovat, ale jako podpora pro učitele v rámci řešení různých etických otázek. Kodex je založen na třech hlavních hodnotách, jimiž jsou respekt, odpovědnost a integrita.

4 Teorie nevhodného chování pedagoga

Nevhodné chování učitele je v soudobém diskurzu opravdu hodně řešeným tématem. Tato problematika také nabývá na důležitosti v rámci diskusí o profesní etice, ochraně studentů a psychologii vzdělávání. Přirozeně se tedy můžeme zajímat o vysvětlení tohoto fenoménu. Mareš (2013) předkládá čtyři teorie, které hledají původ nevhodného chování učitele:

1. Teorie kauzální atribuce
2. Teorie vnímané vlastní zdatnosti (self-efficacy)
3. Teorie učitelova interakčního chování
4. Teorie uplatňování učitelovy moci

Tato kapitola se zaměří na představení těchto čtyř základních teorií nevhodného chování učitele a představí ještě další dvě:

5. Teorie attachmentu
6. Teorie osobnostních dispozic

4.1 Teorie kauzální atribuce

Fritz Heider je považován za zakladatele atribučních teorií, když roku 1958 představil svou teorii. V sedmdesátých letech dvacátého století se na rozvoji této koncepce podílel i Bernard Wiener a jeho kolegové. Podle B. Wienera (1992) se teorie kauzální atribuce zabývá subjektivním přisuzováním příčin úspěchu a neúspěchu. Dle Wienera (1980) je tato atribuce je řízena třemi základními dimenzemi a těmi jsou – lokalizace příčin, ovlivnitelnost příčin, stabilita.

Lokalizace příčin se týká individuálního přesvědčení o zdroji události či situace, to znamená, zda se důvody pro něco považují za interní (vnitřní) či externí (vnější). Vnitřní příčiny jsou chápány jako způsobené vnitřními faktory jedince, jako jsou schopnosti a motivace. Naopak vnější příčiny jsou vnímány jako výsledek vnějších faktorů, jako je náhoda a obtížnost úkolu. Tato lokalizace příčin ovlivňuje naše chápání toho, jak kontrolujeme a interpretujeme události ve svém okolí. Ovlivnitelnost příčin se dotýká subjektivního hodnocení jedince ohledně toho, zda má možnost ovlivnit danou situaci nebo událost. Jedná se o reflexi toho, do jaké míry vnímáme svou schopnost formovat nebo změnit průběh událostí podle své vlastní vůle a činnosti. Stabilita se týká

toho, zda jsou příčiny trvalé nebo se mění. Například schopnosti zůstávají relativně stejné, ale motivace nebo náhoda se mohou měnit (Man, Hrabal & Pavelková, 1989).

Další přístup nabízí Vacínová a Langová (2011). Dle autorek existují tři způsoby, podle nichž jsou příčiny aktivit jedince interpretovány:

1. Jednotlivci přičítají aktivitu sami sobě (vnitřní motivace), což se nazývá osobní atribuce.
2. Aktivita je přičítána vnějším podnětům (vnější motivace), což se označuje jako podnětová atribuce.
3. Aktivita je interpretována jako důsledek vzájemného působení vnitřních a vnějších podnětů v dané situaci, což se nazývá situační atribuce.

Podle teorie intrapersonální motivace se přístup k motivaci a problémům ve třídě řídí atribucemi, což zahrnuje subjektivní očekávání úspěchu a emocionální reakce, jako je sebeúcta či vina. Wiener (2000) nazývá tento koncept interpersonální motivací, který ovlivňuje, jak ostatní vnímají náš výkon a jak se k nám chovají.

Bibou-Nakou, Stogiannidou a Kiosseoglou (1999) studovali vztah mezi syndromem vyhoření učitelů a jejich kauzálními atribucemi. Výsledky naznačují spojitost mezi způsobem, jak učitelé přiřazují příčiny, preferovanými vyučovacími metodami a úrovní vyhoření.

Lewis a Riley (2009) popisují, jak učitelé vysvětlují své chování prostřednictvím atribucí. To může zahrnovat označení někoho za "problémového" (negativní vnější atribuce) nebo přičítání chování sobě (pozitivní sebeatribuce). Tento proces reflektuje přiřazování významu a vysvětlování událostí na základě osobních faktorů.

4.2 Teorie vnímané vlastní zdatnosti (self-efficacy)

Tato podkapitola se zaměřuje na koncept vnímané vlastní zdatnosti, známý také jako self-efficacy, jak ho představil Bandura (1986). Self-efficacy popisuje, jak jedinec hodnotí svůj potenciál k úspěšnému zvládání různých činností, tedy zda si je jedinec vědom, na které úkony má dostatečné schopnosti a na které ne (Bandura, 1997). V pedagogickém kontextu se setkáváme s různými hodnoceními profesní zdatnosti učitelů, které mohou ovlivnit jejich chování ve třídě. Nízké vnímaní vlastní zdatnosti může vést k pocitu nekompetentnosti a nejistoty, zatímco vysoké vnímání vlastní

zdatnosti může vést k používání agresivního chování jakožto způsobu komunikace s obtížnými studenty.

Souvislosti mezi nevhodným chováním a vnímáním vlastní zdatnosti jsou dále zkoumány v následujících studiích. Nízké sebevědomí a pesimistické pohledy na vlastní schopnosti jsou spojeny s nevhodným chováním a strategiemi copingu zaměřenými na emocionální reakce (Ipek et al., 2018; Karademas & Kalantzi-Azizi, 2004). Dále se výzkumy zaměřují na interakci mezi vnímáním vlastní zdatnosti a emocionální inteligencí učitelů (Chan, 2003). Zároveň studie Knoblaucha a Woolfolk Hoye (2008) zdůrazňuje vazbu mezi vnímáním vlastní zdatnosti a sociokulturním kontextem, což může ovlivnit přípravu budoucích učitelů na různorodost žáků. Identifikace kolektivní učitelské zdatnosti hraje významnou roli ve spolupráci pedagogů a podpoře učení studentů (Hattie, 2009).

4.3 Teorie učitelova interakčního chování

Podle studií provedených Wubbelsem, Levyem a Breckelmanem (1997) se ukázalo, že učitelé mají různé způsoby komunikace a chování ve třídě, což vytváří rozmanité vztahy mezi nimi a jejich žáky. Wubbels (1985) modifikoval interpersonální diagnostiku osobnosti, původně navrženou Learym (1958), aby lépe vyhovovala školním situacím a popisovala chování učitele ve vztahu k žákům. Jeho výzkum identifikoval tři hlavní typy učitelů, které představují potenciální riziko pro své žáky (Wubbels & Levy, 1993).

Prvním z těchto typů je represivní učitel. Tento typ je charakterizován svou nadměrnou citlivostí na porušování školních pravidel. Dokonce i malé prohřešky jsou pro něj důvodem k reakci. Tito učitelé jsou ochotní udělovat špatné známky a na studentovo úsilí často reagují ironicky nebo sarkasticky. Jeho hodiny jsou tím pádem často provázeny neustálým napětím, což žáci vnímají jako nepříjemné a často se mohou cítit nervózně, vystrašeně a úzkostně. Učitel je rigidní, jeho očekávání jsou často nepřiměřeně vysoká vzhledem k aktuálním možnostem žáků. V jeho hodinách také dochází ke zdůrazňování soutěživosti, což může u žáků vyvolat hrůzu ze zkoušení. Preferuje jednostranné výklady, kdy žáci musí nehnutě a tiše sedět a poslouchat výklad. Žáci jsou nešťastní, bojí se a ticho prožívají jako dočasný únik před dalšími potížemi. Jejich iniciativa je potlačena, nezajímá je učivo a pouze se snaží vyhýbat se konfliktům

s učitelem, čímž se stávají mimořádně poslušnými a dodržují tak striktně veškerá pravidla.

Nejistý a tolerantní typ učitele představuje zajímavou kombinaci vlastností. Takový učitel je velmi kooperativní, ale zároveň nedokáže efektivně řídit třídu. Jeho vyučovací hodiny často postrádají jasnou strukturu, učitel rád ustupuje žákům a opakuje výklad pro ty, kteří jsou ochotni naslouchat. Obecně rád zaměřuje výklad na pár žáků, kteří mu věnují pozornost a ostatní studenti se ve třídě věnují jiným činnostem, než je učivo, například psaním domácích úkolů, což má za následek, že nedostatečně vstřebávají učivo. Pravidla v jeho hodinách nejsou jednoznačně stanovena a mění se v závislosti na situaci. To může vést ke vzniku hluku a zmatku ve třídě, což dále negativně ovlivňuje výuku. Učitel je také velmi tolerantní k projevům nekázně a studenti nevědí, jaké následky bude jejich chování mít, pokud poruší pravidla. Tímto vzniká takový stav, kdy studenti nemají motivaci zabývat se učivem. Učitel se občas pokusí třídu uklidnit, ale po neúspěšných pokusech udržet klid pak vzdává řízení chování žáků. Během zkoušení má na studenty minimální požadavky a dokonce akceptuje, že studenti umí pouze malou část probíraného učiva, než aby upřednostňoval dlouhodobé a důkladné poznání celého učiva. V důsledku těchto hodin nastává situace, která není dostatečně efektivní. V třídě se ustálil neuspořádaný režim a každý jedinec jedná podle svých vlastních pravidel, čímž dochází ke ztrátě smyslu a účelu výuky.

Nejistý a agresivní typ učitele představuje velmi nebezpečnou kombinaci vlastností. Tento typ učitele je charakterizován nepředvídatelností a velmi nevyváženým chováním. Pravidla nejsou jasně stanovena a ani žákům nejsou sdělena. V jeho hodinách panuje agresivní atmosféra, protože jak učitel, tak žáci vidí v druhé straně protivníka. Hodně času je ztraceno v rámci vzájemného vyhrocování konfliktů. Například žáci se snaží využít každé příležitosti k rušení průběhu výuky a často provokují učitele polohlasnými komentáři, smíchem nebo rámusem. Tyto projevy nekázně vyvolají u učitele přehnané reakce, aby uklidnil třídu. Žáci vycítí konflikt, což bylo cílem jejich chování a pokračují v jeho eskalaci, obvykle provokují učitele ještě více, až se situace nakonec vymkne učiteli z kontroly. V prostředí hluku a chaosu se takovému učiteli podaří obnovit pořádek pouze u části třídy, a ani nevypátrá všechny viníky. Žáci mají pocit, že za situaci si může sám a učitel tak tráví většinu času ukázňováním třídy, přičemž žákovský pokrok v učení není jeho prioritou.

4.4 Teorie uplatňování učitelovy moci

Je důležité zkoumat, jak žáci vnímají, prožívají a hodnotí jednání svého učitele jako projev autority. To má své kořeny ve dvojici zdrojů: sociální instituci školy a způsobu, jakým jednotliví učitelé plní svou sociální roli. Jak zdůrazňuje Šeďová (2011), v kontextu školního prostředí je autorita instituce pojmem, který lze přirovnat k "slupce", do níž se zahrnují individuální strategie, jimiž učitelé uplatňují svou autoritu. Tato "slupka" zahrnuje nejenom školní režim a řád, ale také obecnější pravidla, jež jsou pro školu charakteristická. Nicméně strategie používané učiteli ve třídě mohou být různorodé a mohou se lišit v závislosti na individuálním přístupu každého pedagoga a na konkrétní situaci, kterou právě řeší. Takto se vytváří dynamické prostředí, kde se autorita učitele projevuje prostřednictvím interakce mezi institucionálními normami a osobními strategiemi učitelů. V této analýze se nebudeme zabývat institucionálními mechanismy autority, které byly detailně popsány například Foucaultem (2000), místo toho se zaměříme na vztah mezi učitelem a žáky.

Studie McCroskey et al. (1985) vychází z myšlenky, že nevhodné využití autority učitele nad žáky může negativně ovlivnit jejich kognitivní a afektivní učení. Vycházejí z typologie sociální moci Frenche a Ravena (1959) a rozlišují pět typů autority učitele nad žáky v školních situacích:

1. Coercive power – moc založená na donucování: učitel svou moc uplatňuje tím, že studentům ukládá tresty;
2. Reward power – moc založená na odměňování: v těchto situacích uplatňuje učitel svou moc tím, že žáky oceňuje a promíjí jim tresty;
3. Referent power – moc založená na sympatiích: zde se jedná o nepřímou, zprostředkovanou moc, kterou učitel získal díky svému sympatickému vystupování a laskavému jednání
4. Expert power – moc založená na expertnosti: učitel svou moc získal díky svým kvalitním znalostem a kompetencím
5. Legitimity power – moc založená na legitimitě: v tomto případě má učitel formální pravomoci, které může uplatňovat vůči žákům díky jeho sociální roli a právnímu postavení

Již citovaní autoři zjistili, že nevhodné chování učitele vůči studentům může být vyjádřeno dvěma způsoby použití učitelské autority: buď na základě legitimních

prostředků, nebo převážně formou donucování. Domácí výzkumy také identifikovaly snahu učitelů udržovat formální rozdělení sociálních rolí, naopak u žáků se objevuje snaha dominantní pozici učitele zmírňovat či dokonce zpochybňovat. Vztahy mezi učiteli i žáky můžeme podle Šeďové et al. (2012) označit jako mocenské. Autoři zároveň přišli se čtyřmi typy mocenských vztahů mezi učiteli a žáky v českých základních školách.

V mocenském vztahu nazvaném "zobání z ruky" se moc nachází v rukou učitele, avšak přináší sebou osobní přístup a pozitivní atmosféru. Učitel má za cíl vést žáky k pochopení učiva a přidává k tomu své osobní komentáře a zkušenosti. Naopak žáci přistupují k učiteli s respektem, snaží se pracovat na vyučovacích hodinách a aktivně se zapojují do výuky. Tento vztah je založen na vzájemné úctě a sympatiích, kdy učitel bere na vědomí individuální potřeby svých žáků a kladně na ně reaguje. V důsledku toho studenti prožívají výrazné pozitivní emoce vůči vyučujícímu a vnímají učení jako příjemný proces.

V mocenském vztahu nazvaném "přesilovka" je opět moc soustředěna v rukou učitele, avšak s důrazem na autoritářství a disciplínu. Učitelův hlavní cíl spočívá v prezentaci učiva a zajištění aktivity žáků v hodině. V této dynamice je kladen velký důraz na udržení kázně a řádu ve třídě, přičemž učitel aktivně dohlíží na dodržování pravidel a dodržování vymezených limitů. Pro žáky je v této situaci klíčové přežít hodinu bez toho, aby se dostali do konfliktu s učitelem, a často mají obavy z neúspěchu. Jejich vztah k učiteli je neutrální a mohou vnímat učení jako povinnost či úkol, spíše než inspirativní proces. V důsledku toho ve vztahu s učitelem neprožívají žádné pozitivní emoce, a mohou být motivováni spíše obavami než zájmem o předmět. Jedná se o jeden z typů mocenských vztahů, který může generovat nevhodné chování učitele.

V rámci mocenského vztahu nazvaného "cirkulace moci" učitel neklade důraz na jednostranné uplatňování své autority, ale naopak aktivně umožňuje obousměrný tok moci mezi sebou a žáky. Jeho hlavním cílem je nejen předat žákům stanovené učivo, ale také je motivovat a podnítit jejich zájem o probíranou látku. Proto klade důraz na otevřenou komunikaci, podporu iniciativy, a aktivní diskuzi ve třídě. Pro žáky se pak stává cílem možnost vyjádřit vlastní myšlenky a názory, a současně se něco nového naučit. Jejich vztah k učiteli je mírně pozitivní, neboť vnímají učení jako inspirativní a

interaktivní proces. V této dynamice žáci často nepociťují obavy ze selhání, neboť se cítí podporováni a motivováni ke svému rozvoji.

Posledním typem mocenského vztahu je "tahanice", kde dochází k neustálému boji o moc mezi učitelem a žáky. Učitel si klade za cíl předat žákům stanovené učivo, avšak jeho přístup je liberální a neautoritativní. Tento přístup může být chápán jako snaha o otevřenou komunikaci a podporu individuálního rozvoje žáků. Nicméně žáci v této situaci využívají svou pozici k tomu, aby vyzkoušeli své síly proti učiteli a vyjádřili svou nezávislost. Jejich vztah k učiteli je spíše negativní, neboť vnímají výuku jako boj o moc a nezbytný úkol, který je nutné absolvovat. V důsledku toho mohou prožívat výrazně negativní emoce, jako jsou frustrace či odpor. Jedná se o druhý mocenský vztah, který může generovat konflikty.

4.5 Teorie attachmentu

Attachment je psychologický koncept, který popisuje emocionální vztahy mezi lidmi, především mezi dítětem a jeho pečovatelem. John Bowlby, britský psycholog, stál u zrodu této teorie v 20. století. Podle Bowlbyho (2010) attachment představuje vrozený mechanismus, který nám umožňuje přežití prostřednictvím udržování blízkosti k matce, která poskytuje péči a pocit bezpečí. Tento vztah je často považován za důležitý pro emocionální a sociální vývoj jedince.

Na druhou stranu však Bowlby (1969) upozorňoval, že attachment může být i jednostranný, například pouze ze strany dítěte směrem k pečovateli. To naznačuje, že některé děti mohou vykazovat silnou emocionální připoutanost k pečovateli, zatímco pečovatel může vykazovat menší míru emocionální vazby k dítěti. Tento jednostranný attachment může být důsledkem různých faktorů, včetně osobnostních vlastností pečovatele, dětské temperamentu nebo vlivu okolního prostředí. Attachment hraje klíčovou roli v emocionálním vývoji a má vliv na formování budoucích vztahů a sociálních interakcí jedince.

Na Bowlbyho teorii navázala jeho spolupracovnice, Mary Ainsworthová se svým testem nezvyklé situace (neboli Strange situation test). Test se obvykle provádí v laboratoři, kde jsou pozorovány specifické interakce mezi dítětem a matkou (nebo primárním pečovatelem). Test má různé fáze, například hra dítěte s matkou, oddělení od matky, interakce s cizím člověkem a opětovné spojení s matkou. Během těchto fází jsou

sledovány chování, reakce a emoční projevy dítěte. Na základě pozorovaného chování během testu nezvyklé situace byly identifikovány tři hlavní typy attachmentu: jistý, ambivalentní a vyhýbavý. Výzkumnice Mary Main a Judith Solomon přidali ještě čtvrtý typ vazby, a to vazbu dezorganizovanou (Main & Solomon, 1986).

Nyní se zaměříme na teorii attachmentu v souvislosti s nevhodným chováním učitele. Wright a Sherman (1963) poprvé poukázali na význam pochopení celkové osobnosti učitele, včetně jeho vztahů k vlastním rodičům, a jak to ovlivňuje jeho interakce se studenty. Podle jejich článku je klíčové pochopit, že výuka učitelů nezačíná až na vysoké škole, ale již v předškolním věku, kdy si student osvojuje základní představy o tom, jak by měl vypadat a probíhat vztah mezi učitelem a studentem.

Tato novější teorie tvrdí, že nevhodné chování učitele má své kořeny v základním propojení mezi učitelem a žákem, spíše než ve vyprovokování učitele samotným žákem, a proto je pro pochopení této teorie je důležité porozumět dynamice tohoto vztahu (viz Demir & Demir, 2021; Peña Froment et al., 2021). Styl attachmentu tudíž může sloužit jako užitečný indikátor toho, jakou techniku učitel zřejmě použije při řešení problému.

Pro pochopení vztahu mezi učitelem a žákem může být užitečný tzv. dyadický model, který vnímá obě strany jako současně pečujícího (care-taker) a potřebujícího péči (care-seeker). Učitel potřebuje studenty k vybudování profesní identity, zatímco studenti potřebují učitele kvůli výuce a péči. Tato vzájemná závislost může vést ke vzájemné úzkosti ve vztahu. Nicméně existují i situace, kdy studenti nepotřebují přímo učitele a jeho péči, což může ovlivňovat učitele, ať už vědomě či nevědomě, a to může vést k agresivnímu chování.

Lewis a Riley (2009) ve svém výzkumu podporují teorii, že někteří lidé se rozhodnou stát učiteli s nevědomím cílem řešit své emoční potřeby. Současně naznačuje, že tento proces nápravy může skutečně probíhat během výkonu učitelské profese. Dále se výzkum zaměřil i na vliv proměnných jako věk a pohlaví. Ukázalo se, že starší učitelé projevují větší pocit bezpečí ohledně úzkostnosti a vyhýbavosti ve vztahu učitel-žák. Zároveň bylo zjištěno, že učitelé na základních školách lépe zvládají aspekty citové vazby ve vztahu k žákům než učitelé na středních školách. Výzkum dále naznačuje, že vlastní rodičovství pravděpodobně nemá významný vliv na učitele. Důležitým zjištěním je také mezigenerační přenos citové vazby, což je tvrzení, které souhlasí s mnoha dalšími studiemi v této oblasti.

4.6 Teorie osobnostních dispozic

Teorie osobnostních dispozic v kontextu nevhodného chování učitele se zabývá zkoumáním spojení mezi individuálními vlastnostmi učitele a jeho chováním ve školním prostředí. Osobnostní dispozice představují trvalé a relativně stabilní charakteristiky jednotlivce, které ovlivňují jeho vnímání, myšlení a následně i jednání.

Jako první na toto možné vysvětlení poukázala Kearneyová et al. (1991). Výsledky této studie ukázaly 28 různých kategorií nevhodného chování učitelů, přičemž jednou z nich byla i kategorie „negativní osobnost učitele“. Učitel, který patří do této kategorie, by se dle autorů měl projevovat proměnlivostí nálady, netrpělivostí, arogancí a věčnou rozladěností. Další studií, která zahrnula proměnnou osobnosti je studie Cukiera (2005), která poukazuje na fakt, že škodlivý vliv může mít na studenty učitelova narcistická osobnost.

Nicméně existují různé diskuse a argumenty proti těmto teoriím. Mareš (2013) poukazuje na nevhodnou formulaci teorie s tím, že osobnostní dispozice je pojem příliš neurčitý. Celkově lze tedy konstatovat, že teorie osobnostních dispozic v kontextu nevhodného chování učitele poskytuje rámec pro zkoumání příčin a důsledků způsobů chování ve školním prostředí, ale vyžaduje opatrnost při formulaci obecných závěrů kvůli komplexnosti a variabilitě individuální osobnosti.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkumný problém, výzkumné otázky a cíle práce

Problematika nevhodného chování učitelů na středních školách je velmi komplexním a také vážným tématem, které má široký dopad na žáky, učitele a obecně na celé školní prostředí. I přes závažnost této problematiky existuje omezená základna vědeckých poznatků. Ačkoliv výzkumy týkající se nevhodného chování učitelů nejsou příliš aktuální, je nezbytné, aby byly pravidelně aktualizovány a získávána relevantní data přímo pro českou populaci. Podobně je potřeba rozšířit povědomí o nevhodném chování učitelů i na další stupně vzdělávání, nejenom na základní školy. Dále existuje minimální množství výzkumů, které se zabývají konkrétními projevy nevhodného chování jednotlivých pedagogů na středních školách v České republice. Je důležité zjistit, jaké projevy tohoto nevhodného chování se objevují na středních školách a zda mezi nimi existují nějaké faktory.

Na základě těchto poznatků byl stanoven cíl výzkumného šetření této bakalářské práce a to zjistit, zda studenti středních škol zažili nevhodné chování ze strany učitele během svého studia a identifikovat a analyzovat projevy takového nevhodného chování. Na základě těchto cílů byl stanoven i hlavní výzkumný problém a to, jak se projevuje nevhodné chování učitelů na středních školách. Výzkumná část, jak je výše patrné, se proto zaměřuje na prozkoumání konceptu nevhodného chování učitelů na středních školách a k jeho splnění si stanovujeme hlavní výzkumnou otázku:

1) Jaké jsou projevy nevhodného chování učitelů na středních školách?

6 Výzkum

V praktické části jsem jako první provedla pilotní výzkum, abych získala vhled do současné situace a měla přehled o tom, jaké projevy nevhodného chování se objevují na středních školách. Pilotní výzkum byl koncipován formou dotazníkové šetření se zaměřením na získání výpovědí o konkrétních zkušenostech s projevy nevhodného chování učitelů, se kterým se respondenti setkali. Jednotlivé písemné výpovědi byly poté analyzovány. Druhá výzkumná část vychází z výsledků pilotního výzkumu. Na základě těchto poznatků byl vytvořen dotazník, který mapoval četnost výskytu různých projevů nevhodného chování. Poslední fází mého výzkumu byla analýza vytvořeného dotazníku pomocí explorační faktorové analýzy a identifikace případných skupin projevů nevhodného chování učitelů na středních školách.

6.1 Pilotní výzkum

Cílem pilotního výzkumu bylo zjistit, jaké projevy nevhodného chování učitelů se objevují na středních školách a tím získat vhled do současné situace. Výzkum byl proveden pomocí dotazníkového šetření, kde respondenti popisovali svou zkušenost s nevhodným chováním učitele.

6.1.1 Výzkumný soubor

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 13 respondentů, z toho tři muži a deset žen ve věkovém rozložení od devatenácti do dvaceti pěti let. Devět z respondentů navštěvovalo střední odborné školy a čtyři z nich navštěvovali gymnázium. Bližší zastoupení je možné vidět v tabulce č.1.

Tab. 1 Četnostní zastoupení výzkumné vzorku (vlastní zdroj)

	19 let	21 let	22 let	23 let	24 let	25 let	Celkem
Ženy	1	1	3	2	2	1	10
Muži	0	0	0	0	2	1	3
Celkem	1	1	3	2	4	2	13

Participanti byli do výzkumu vybíráni pomocí výběrů záměrných či nenáhodných. Prvním způsobem byl příležitostný (dobrovolný) výběr, který spočívá v tom, že se participanti sami přihlašují do výzkumu. Problémem tohoto výběru může být zkreslení vzorku tím, že se do výzkumu hlásí pouze motivovaní jedinci, ale vzhledem k citlivosti

celé výzkumné problematiky je dobrovolnost a ochota účasti ve výzkumu nezbytná. Dalším způsobem výběru respondentů byla metoda snowball. Tato metoda spočívá v tom, že další možní respondenti jsou vybíráni na základě doporučení či kontaktů stávajících respondentů. Problémem se může stát nereprezentativnost vzorku tím, že doporučení respondenti budou typičtí v některém ze znaků, jako je například věk, typ školy a mnoho dalších. Jednalo se také o kriteriální výběr, protože tato metoda spočívá ve výběru respondentů na základě splnění určitých kritérií. Pro tento výzkum byla stanovena dvě kritéria:

1. Setkali jste se s nevhodným chováním učitele na střední škole.
2. Spadáte do věkové kategorie 18-25 let.

Kritérium věku bylo stanoveno z důvodu, aby respondent měl celou zkušenost s nevhodným chováním již za sebou a mohl ji tak reflektovat úplnou.

6.1.2 Výzkumné nástroje

Pro sběr výpovědí v pilotním výzkumu jsem použila metodu dotazníkového šetření. V úvodní části dotazníku se respondenti mohli dozvědět k čemu budou data použita, jaké jsou podmínky účasti ve výzkumu, informace týkajících se anonymity a práva, která jakožto účastníci ve výzkumu mají. Dále následovaly otázky zaměřené na demografické údaje potřebné k výzkumu:

- Jaký typ střední školy jste studoval/a?
- Uveďte prosím Vaše pohlaví.
- Kolik Vám je let?

Konkrétní projevy nevhodného chování byly následně zjišťovány otázkami:

- Prosím popište průběh nevhodného chování učitele, které jste zažil/a. Jak vypadalo nevhodné chování?
- Jak často se objevovalo?
- Jaké byly dopady prožitého nevhodného chování na Váš osobní život?

Všechny otázky v dotazníku byly otevřené, to znamená, že respondenta neomezují žádnými hranicemi (nebo možnostmi, mezi kterými si musí vybrat). Tento typ otázek byl zvolen s cílem získat od respondentů potřebné informace v podobě výpovědí

týkajících se jejich zkušeností s nevhodným chováním učitelů na střední škole, a to za podmínky, aby nebyli v průběhu odpovídání ovlivňováni či omezováni uzavřenými možnostmi odpovědí. Kompletní znění dotazníku je dostupné v příloze číslo 1.

6.1.3 Výzkumný postup a etika

Před začátkem distribuce dotazníku byla stanovena dvě již zmíněná kritéria, která respondenti museli splnit pro účast ve výzkumu. Tato kritéria byla navržena s cílem zajistit, že respondent bude mít potřebné zkušenosti pro účast ve výzkumu. To zaručilo, že odpovědi budou relevantní a použitelné pro analýzu dat. Vzhledem k stanoveným kritériím bylo užito strategie záměrných výběrů, a proto byl dotazník primárně distribuován prostřednictvím vybraných internetových skupin, přičemž byla zvláštní pozornost věnována studentským komunitám. Tyto skupiny poskytly vhodné prostředí pro oslovení potenciálních respondentů, kteří měli větší pravděpodobnost splnit stanovená kritéria.

Jako motivaci k vyplnění dotazníku byla nabídnuta možnost reciprocity. Respondenti, kteří vyplnili dotazník, měli možnost požádat o vyplnění svého vlastního dotazníku v rámci jiného výzkumu. Je však důležité zmínit, že i přesto, že byla nabídnuta možnost reciprocity, bylo nezbytné, aby respondenti stále splňovali stanovená kritéria pro účast ve výzkumu. Tím byla zachována kvalita dat a předešlo se zkreslení výsledků.

Pro uskutečnění výzkumu bylo nutné dodržovat etické normy výzkumu a psychologické standardy. Účast všech respondentů byla dobrovolná. V úvodní části dotazníku byli respondenti informováni o cílech této práce, stejně jako o kritériích, která musí splnit pro svou účast ve výzkumu a že výzkum je zcela anonymní. Následně byli respondenti seznámeni se svými právy, a to konkrétně s možností výzkum kdykoliv opustit, a to bez nutnosti uvádět důvody svého rozhodnutí.

6.1.4 Plán analýzy

Prvním krokem bylo vyčištění získaných dat, jehož cílem bylo zajistit, že data jsou v použitelném stavu pro další analýzu. Druhým krokem bylo provedení otevřeného kódování výpovědí. Proces zahrnoval ruční analýzu jednotlivých výpovědí a přiřazení kódů, které nejlépe popisovaly jejich obsah. Cílem bylo získat projevy nevhodného

chování učitele. Třetím krokem byla kategorizace získaných kódů, což zahrnovalo shlukování podobných kódů do kategorií.

6.1.5 Výsledky pilotního výzkumu

Z výpovědí bylo získáno celkem 46 kódů (viz Tabulka č. 2) pomocí metody otevřeného kódování. Jedná se zároveň i o odpověď na výzkumnou otázku, kterou byla pro tuto práci stanovena. Výzkumná otázka („Jaké jsou projevy nevhodného chování učitelů na středních školách?“) se zaměřovala na projevy nevhodného chování, které můžeme vidět níže.

Tab. 2 Projevy nevhodného chování a jejich četnost (vlastní zdroj)

Projev nevhodného chování	n	Projev nevhodného chování	n
Ponižuje	3	nedbalý	1
Nevhodné narážky	3	sexuálně obtěžuje studenta	1
Zesměšňuje	2	nevhodně hladí studenta po těle	1
Neustále kritizuje	2	nadměrně se dotýká studenta	1
křik	2	nevhodné, provokativní poznámky	1
Vyvolávání strachu u studentů	2	vulgární	1
zasednul si	2	slovně uráží studenta	1
ponižuje vzhled	1	vztekle opouští třídu při výuce	1
ponižuje schopnosti	1	užívá telefon v době výuky	1
pomlouvá vedení školy	1	šikanuje studenta	1
ztrapňuje	1	vysmívá se	1
nevhodné vtipy	1	užívá nevhodně sarkasmu a ironie	1
hazí předměty po studentovi	1	fyzicky napadá studenta	1
vytahání studenta za...	1	používá tělesné tresty	1
trestá celou třídu místo jednotlivce	1	používá zesměšňující tresty	1
nespravedlivě trestá studenty	1	používá ztrapňující tresty	1
chová se nadřazeně	1	něco slíbí, ale nedodrží to	1
podceňuje studenta	1	přehlíží agresi mezi studenty	1
bagatelizuje problémy studentů	1	neřeší věci, které by správně řešit měl	1
znevažuje názor studenta	1	krade	1
nadměrně přísný v hodnocení	1	chodí pozdě do hodiny	1
neplní své povinnosti	1	bezdůvodně nepouští na toaletu	1
nezajímá se o studenta	1	bezdůvodně zakazuje pití v hodině	1

Výše uvedená tabulka poskytuje detailní přehled o jednotlivých kódech, tedy projevech nevhodného chování učitelů na středních školách a jejich frekvenci v rámci zkoumaného souboru respondentů. Každý projev je doplněn o počet výskytů, což umožňuje porovnat jejich relativní četnost a identifikovat, které projevy jsou nejčastější. Zde se objevovaly projevy: ponižování (n=3) a nevhodné narážky (n=3). Ponižování se může projevovat verbálně prostřednictvím urážek nebo pohrdavých poznámek, ale i neverbálně pomocí pohledů, gest nebo nevhodného tónu hlasu. Nevhodné narážky učitelem mohou zahrnovat nedostatečně citlivé poznámky a komentáře.

Mezi další často objevované projevy patří: zesměšňování (n=2), neustále kritizuje (n=2), křik (n=2), vyvolávání strachu u studentů (n=2) a zasednul si (n=2). Zesměšňování zahrnuje záměrné nebo nevědomé degradování studenta před ostatními studenty nebo v prostředí třídy právě za účelem zesměšnění. Neustálá kritika může vést ke snížení sebedůvěry a motivace u studentů, pokud není vyvážená pozitivní zpětnou vazbou. Učitelé používají křik nejčastěji k upoutání pozornosti, ať už jde o pozornost v hodině či se snaží zabránit nějakému nebezpečí. Tím se ovšem ztrácí efektivita komunikace. Křik a vyvolávání strachu u studentů může být důsledkem snahy o utvrzení vlastní moci ve třídě (viz Šeďová, 2011). Učitel věnuje studentovi, na kterého si zasedl, nevhodně větší pozornost než ostatním studentům, a to na základě svých osobních nesympatií.

Dále proběhla kategorizace kódů. Byl tedy vybrán jeden nadřazující pojem, který charakterizuje skupinu kódů. Vzniklo celkem 6 kategorií:

- Znevažování studenta (n=17)
- Zneužívání pravomocí (n=14)
- Neschopnost učitele (n=10)
- Účelové chování (n=6)
- Tělesné trestání (n=5)
- Nezákonné chování (n=4)

Nejčetnější kategorií je **Znevažování studenta** (n=17), která obsahuje 12 kódů, jak můžeme vidět v tabulce číslo 3. Jak již pilotní výzkum naznačuje, jedná se o skutečný a vážný problém se touto skupinou projevů nevhodného chování. Znevažování studenta je forma nevhodného chování učitele, která zahrnuje jednání, jež nějakým způsobem snižuje důstojnost či hodnotu studenta. To může zahrnovat různé formy verbálního, fyzického nebo emocionálního znevažování ze strany učitele. Jde tedy například o verbální útoky, ponižování, vysmívání se a mnoho dalšího. I v odborné literatuře se můžeme setkal s podobnými projevy, jaké byly zjištěny v pilotáži a těmi je užívání sarkasmu, ironie a obecné znevažování vnějších (rodinné a sociální zázemí, socio-ekonomický status atd.) a vnitřních (inteligence, vzhled atd.) vlastností studenta (Broeckelman-Post et al, 2016; Clinciu, 2010; Krumm, 2003; Krumm & Weiß, 2003).

Tab. 3 Jednotlivé kódy obsažené v kategorii (vlastní zdroj)

Ponižuje studenta	Znevažování studenta
Ponižuje vzhled studenta	
Ponižuje schopnosti studenta	
Zesměšňuje studenta	
Ztrapňuje studenta	
Vysmívá se studentovi	
Užívá nevhodně sarkasmu a ironie	
Má nevhodné narážky	
Má nevhodné vtipy	
Používá zesměšňující tresty	
Používá ztrapňující tresty	
Má nevhodné a provokativní poznámky	

Druhou nejpočetnější kategorií je **Zneužívání pravomocí** (n=14), která obsahuje 11 kódů, jak můžeme vidět v tabulce níže. Když učitel zneužívá svou autoritu a pravomoci ve třídě nebo ve školním prostředí, dochází k porušení důvěry a narušení spravedlnosti a rovnosti. Jedním z hlavních projevů zneužívání pravomocí učitelem je emocionální, verbální nebo psychická manipulace. To může zahrnovat vyhrožování, zasednutí si na studenta, šikanu, nespravedlnost, nadřazené chování nebo ponižujících poznámky k ovlivňování chování studentů nebo k dosažení vlastních cílů.

Tab. 4 Jednotlivé kódy obsažené v kategorii (vlastní zdroj)

Zasedl si na studenta	Zneužívání pravomocí
Šikanuje studenta	
Trestá celou třídu za prohřešek jednotlivce	
Nespravedlivě trestá studenta	
Chová se nadřazeně	
Vyvolává u studenta strach	
Podceňuje studenta	
Nadměrně přísný v hodnocení	
Neustále kritizuje studenta	
Bezdůvodně nepouští studenta na toaletu	
Bezdůvodně zakazuje pití v hodině	

Dále máme kategorii **Neschopnost učitele** (n=10) a obsahuje celkem 10 kódů. Jedním z hlavních projevů neschopnosti učitele jsou nedostatečné pedagogické dovednosti. Učitelé by měli být schopni efektivně komunikovat s žáky, motivovat je k učení a vytvářet stimulující prostředí. Pokud učitel nedokáže tyto dovednosti použít, může to mít silný negativní dopad na studenty. Neschopnost správně řídit třídu a udržovat disciplínu je dalším znakem nekompetentnosti učitele. Žáci potřebují

strukturované a bezpečné prostředí, aby se mohli efektivně učit. Pokud učitel není schopen udržovat pořádek ve třídě nebo efektivně řešit konflikty, může to vést k chaotickému prostředí a ztrátě učebního času. Učitelova schopnost či kompetentnost by se neměla posuzovat pouze podle toho, zda má dostatečné znalosti z předmětu, který vyučuje, ale zda ovládá další aspekty svého pedagogického povolání.

Tab. 5 Jednotlivé kódy obsažené v kategorii (vlastní zdroj)

Pomlouvá vedení školy	Neschopnost učitele
Neplní své povinnosti	
Nezajímá se o studenta	
Něco slíbí, ale nedodrží to	
Chová se nedbale	
Přehlíží agresi mezi studenty	
Neřeší věci, které by správně řešit měl	
Vztekle opouští třídu v době výuky	
Chodí pozdě na hodiny	
Užívá telefon ve výuce, a to k osobním účelům	

Účelové chování (n=6) je další kategorií, která charakterizuje skupinu celkem 5 kódů. Samo o sobě není typickým nevhodným chováním učitele, ale může se stát problematickým, pokud jeho účelem je dosažení nespravedlivých výhod nebo poškození studentů, nebo je doprovázeno dalšími projevy nevhodného chování. Uveďme si to na příkladu. V případě, že učitel znevažuje názor studenta, může to být způsobeno bojem moc nebo zneužíváním pravomocí. Na druhou stranu, pokud učitel není schopen adekvátně reagovat na studentův názor a vést konstruktivní diskusi, může to být způsobeno jeho neschopností vést argumentaci. Je proto důležité, abychom obzvláště tyto projevy nevhodného chování nevnímali izolovaně, ale hodnotili je v rámci kontextu situace.

Tab. 6 Jednotlivé kódy obsažené v kategorii (vlastní zdroj)

Křičí na studenta	Účelové chování
Bagatelizuje problémy, se kterými ho student konfrontuje	
Znevažuje názor studenta	
Vyjadřuje se vulgárně	
Slovně uráží studenta	

Kategorie **Tělesné trestání** (n=5) obsahuje celkem 5 kódů. Jedná se o způsob, jakým je úmyslně způsobována bolest nebo nepříjemnost s cílem donutit jednotlivce litovat určitého chování (Čapek, 2008). Ze strany učitele to však svědčí o profesním

selhání, nedostatku schopnosti řešit problémy a téměř vždy tím ponižuje studenta, u kterého se může posílit přesvědčení, že je správné řešit konflikty fyzickou silou (Mareš & Čáp, 2001). Poslední kategorií je **Nezákonné chování** (n=4) obsahuje celkem 4 kódy a tyto projevy nevhodného chování jsou jurisdikcí zakázány, tudíž mají právní následky. Učitelé mají povinnost dodržovat profesní etiku, zákony a tím pádem chránit studenty před jakýmkoli druhem zneužívání nebo tělesného poškození. Jednotlivé kódy obou kategorií můžeme vidět v tabulkách níže.

Tab. 7 Jednotlivé kódy obsažené v kategoriích (vlastní zdroj)

Hází předměty po studentovi	Tělesné trestání
Tahá studenta za uši	
Tahá studenta za vlasy	
Fyzicky napadá studenta	
Používá tělesné tresty	
Sexuálně obtěžuje studenta	Nezákonné chování
Nevhodně hladí studenta po těle	
Nadměrně se dotýká studenta	
Krade	

6.1.6 Diskuse a závěr

Definice nevhodného chování, které se snaží komplexně popsat tento fenomén (Kearneyová et al., 1991; Mareš, 2013; Lewis & Riley, 2009), se často ukazují jako nedostatečné, vzhledem k rozsahu této problematiky. Dalším komplikujícím faktorem je, že u některých projevů nevhodného chování je nutné brát v potaz situační kontext. Například když učitel zakřičí na studenta během tělesné výchovy, aby se vyhnul míči, nejedná se o nevhodné chování, i když učitel křičel na studenta.

Je nutné také zdůraznit, že projevy nevhodného chování se obtížně kategorizují, protože tyto kategorie se často prolínají a hranice mezi nimi nejsou jasně vymezené. Uveďme si to na příkladu bagatelizace problémů studenta. Tento projev může být zařazen do kategorie Účelového chování, ale mohl by také spadat pod Znevažování studenta, Zneužívání pravomocí nebo dokonce do kategorie Neschopnost učitele. Nezáleží zde pouze na situaci, ale také na úmyslech učitele či již zmíněném kontextu.

Další problematickou částí může být rozlišení jednotlivých projevů mezi sebou. Jaký je přesný rozdíl mezi ponižováním a ztrapňováním studenta? Dokázali bychom tyto rozdíly v praxi jasně identifikovat? Pravděpodobně ne. Tento fenomén je velmi

specifický, a proto je důležité přistupovat k němu komplexně a bez rigidních hranic. V neposlední řadě je třeba si uvědomit, že interpretace nevhodného chování je často subjektivní a závisí na individuálních vnímáních a hodnotách. To znamená, že co jedna osoba považuje za nevhodné chování, může být pro jinou osobu přijatelné nebo dokonce nezbytné v dané situaci.

Důležitým aspektem při řešení nevhodného chování učitele by mělo být zapojení všech zúčastněných stran do procesu posuzování tohoto chování. To znamená, že je nutné zohlednit názory studentů, rodičů, vedení školy a dalších relevantních osob, aby byla dosažena co nejobjektivnější a vyváženější analýza.

Celkově lze tedy konstatovat, že fenomén nevhodného chování učitele je komplexní a dynamický proces, který nelze jednoduše redukovat na pevně stanovené kategorie a hranice. Je nutné přistupovat k této problematice s ohledem na její rozmanitost a náročnost a neustále se snažit o zlepšení porozumění a řešení nevhodného chování ve školních prostředích.

6.2 Tvorba a explorace dotazníku nevhodného chování učitelů na středních školách

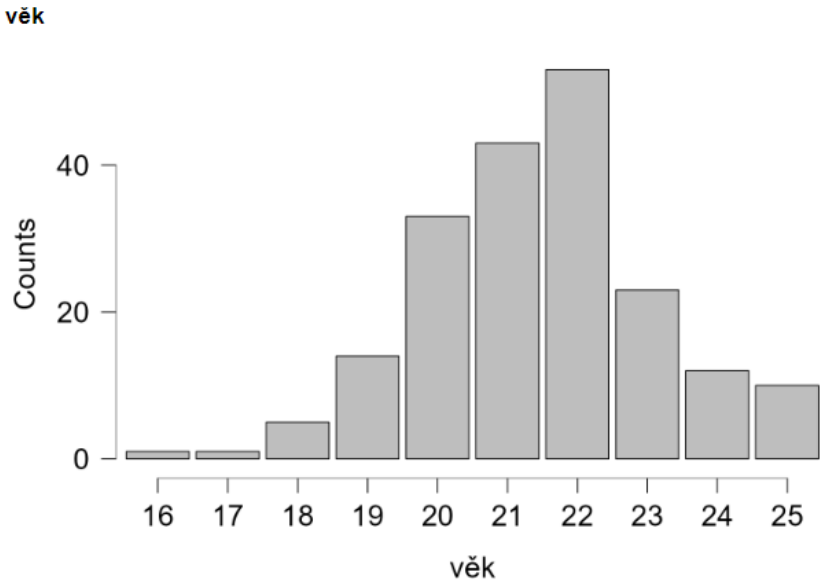
Následně byla provedena explorační studie s použitím dotazníku vyvinutého na základě výsledků z pilotního výzkumu. V něm bylo ze zkušeností studentů s nevhodným chováním učitelů na středních školách vytvořeno celkem 47 projevů nevhodného chování, u kterých respondenti zaznamenávali jejich četnost výskytu.

6.2.1 Výzkumný soubor

Výzkumu se zúčastnilo celkem 206 respondentů, z toho 11 respondentů nesplnilo podmínky pro účast ve výzkumu, a jejich odpovědi byly v rámci čištění dat vymazány. Ve výzkumu tedy zůstalo 195 respondentů, kteří splňovali kritéria nutná pro účast. Pokud se respondent setkal s více učiteli, u kterých se objevovalo nevhodné chování, měl možnost zaznamenat více těchto případů. Respondenti, kteří tedy pokračovali dále ve vyplňování dotazníku, zaznamenali celkem 39 dalších případů. Celkově bylo zaznamenáno 234 případů nevhodného chování učitele od 195 respondentů, z toho bylo 147 žen (75 %) a 48 mužů (25 %).

Sledovanou proměnnou byl také věk respondentů. Zde byla věková hranice posunuta, tudíž se výzkumu mohl zúčastnit kdokoliv, komu bylo v rozmezí od 16 do 25 let. Hranice se posunula z důvodu snahy o získání aktuálních dat. Četnosti věkového rozložení respondentů můžete podrobně vidět v tabulce číslo 8 a grafu číslo 1. Tabulka číslo 9 se zabývá deskripcí těchto dat.

Graf 1 Zobrazení četnosti věkové rozložení respondentů (zdroj vlastní)



Tab. 8 Deskripce dat věkového rozložení respondentů (zdroj vlastní)

Descriptive Statistics

	věk
Valid	195
Missing	0
Mean	21.462
Std. Deviation	1.678
Minimum	16.000
Maximum	25.000

Dalšími dvěma proměnnými, které byly sledovány, bylo pohlaví pedagoga, kdy se nevhodné chování objevilo u 124 učitelek (53 %) a 110 učitelů (47 %), a jeho odhadovaný věk. Věk je odhadovaný z důvodu, že studenti často neznají konkrétní věk učitele, a tak ho pouze odhadem zařadili do některé z kategorií, jak je vidět v tabulce níže. Pro zaznamenání odhadovaného věku učitele jsem vytvořila 5 věkových kategorií, které měly zjednodušit zaznamenávání a vyhodnocování dat.

Tab. 9 Četnost odhadovaného věku učitelů (zdroj vlastní)

Věková kategorie	n
do 30 let	9
31 - 40	43
41 - 50	83
51 - 60	66
61 a více	33

Participanti byli do výzkumu vybíráni opět pomocí výběrů záměrných či nenáhodných. Jednalo se o výběr příležitostný, metodu snowball a kriteriální výběr. Kritéria pro tento výzkum byla ovšem mírně pozměněna, jak již bylo uvedeno výše, z důvodu snahy o získání aktuálních dat.

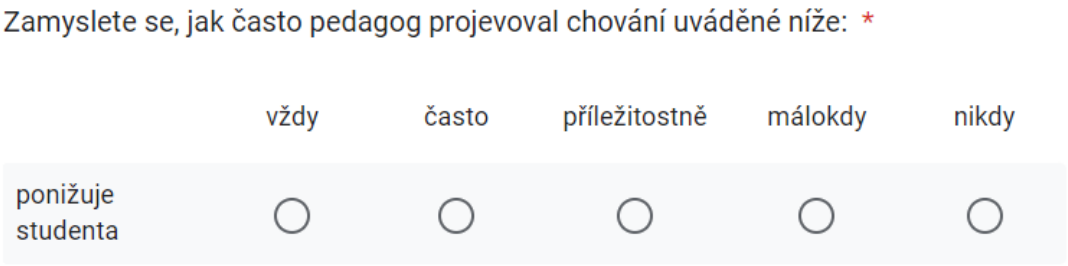
6.2.2 Výzkumné nástroje

Měřící nástroj vznikl na základě pečlivého zhodnocení výsledků pilotního výzkumu, jehož cílem bylo identifikovat projevy nevhodného chování učitelů. Během této pilotáže bylo identifikováno celkem 46 různých projevů nevhodného chování. Na základě této první fáze výzkumu jsem sestavila dotazník, který obsahuje celkem 47 projevů nevhodného chování učitele. Jedním z důvodů pro tento rozsah bylo rozhodnutí rozdělit kód "vytahání studenta za..." na specifické projevy, jako je "tahání za uši" a "tahání za vlasy".

Před samotným vyplňováním dotazníku byli respondenti informováni o účelu výzkumu, podmínkách účasti, zajištění anonymity a svých právech. Následně obdrželi pokyny k vyplnění dotazníku, které jim pomohly porozumět procesu a měly zajistit správný průběh a vyplnění. Každý respondent měl za úkol zaměřit se na jednoho konkrétního pedagoga, u kterého se setkal s nevhodným chováním. Poté následovaly demografické údaje a otázky týkající se učitele.

Dotazník obsahoval bloky projevů nevhodného chování učitele, kde respondent měl zhodnotit četnost projevů na Likertově škále od 0 do 4, kdy 0 znamenala nikdy, 1 málokdy, 2 příležitostně, 3 často a 4 vždy. Před každým blokem otázek byla uvedena věta: „*Zamyslete se, jak často pedagog projevoval chování uváděné níže:*“ Pro lepší orientaci přikládám níže příklad možného odpovídání. Kompletní znění dotazníku je možné nalézt v příloze.

Obrázek 1 Ukázka dotazníku (zdroj vlastní)



Pokud se respondent setkal i s jiným projevem nevhodného chování než s těmi, které byly identifikovány v rámci pilotního výzkumu, byla mu poskytnuta možnost uvést tento projev v jedné z otázek na konci dotazníku. Poslední položkou dotazníku byla otázka týkající se setkání respondentů s dalším učitelem, jenž projevoval nevhodné chování. V případě, že respondent zvolil možnost ne, bylo dotazníkové šetření ukončeno. Avšak v situaci, kdy respondent potvrdil setkání s dalším problematickým učitelem, byla mu nabídnuta možnost vyplnění celého, ovšem trochu upraveného dotazníku znovu. Úpravy se týkaly například vyloučení otázek týkajících se demografických údajů studenta, zatímco otázky o učiteli zůstaly zachovány.

6.2.3 Výzkumný postup a etika výzkumu

Cílem práce je zkoumat, zda studenti středních škol zažili nevhodné chování ze strany učitelů a identifikovat a analyzovat tyto projevy nevhodného chování. Na začátku bylo identifikováno 47 různých projevů nevhodného chování učitelů na základě pilotního výzkumu. Pro měření četnosti těchto projevů byl vytvořen dotazník s pětibodovou Likertovou škálou. Tento nástroj umožňuje respondentům vyjádřit frekvenci výskytu daného projevu od "nikdy" po "vždy" a usnadňuje statistickou analýzu dat. Dotazník také obsahuje otázky týkající se demografických údajů studenta a učitele.

Stejně jako u pilotáže, i zde byla stanovena dvě kritéria, která museli respondenti splnit pro účast ve výzkumu. Kritéria byla přejata z pilotního výzkumu, ale z důvodu snahy o získání aktuálních dat bylo pozměněno kritérium týkající se věku respondentů. Nyní mohl být dotazník distribuován i respondentům ve věku od šestnácti let. Horní věková hranice však zůstala stejná. Tato opatření měla zajistit relevantnost dat.

Pro distribuci dotazníku byla zvolena kombinace strategií, které měly zajistit široké pokrytí a rozmanitost respondentů. Hlavním kanálem distribuce byly internetové skupiny zaměřené na studenty, kde mohli sdílet informace o průzkumu a podněcovat

kolegy k účasti. Kromě toho byla oslovena studijní oddělení vysokých škol s žádostí o rozeslání dotazníku prostřednictvím oficiálních komunikačních kanálů. Nakonec byl dotazník takto rozeslán všem studentům pedagogické fakulty na Jihočeské univerzitě. Tyto strategie měly za cíl zajistit široké a reprezentativní vzorky respondentů s různými perspektivami a zkušenostmi, což přispěje k hlubšímu porozumění problematice nevhodného chování učitelů ve středních školách.

I v této části výzkumu bylo nutné dodržovat etické normy, proto byla účast všech respondentů dobrovolná a respondenti byli informováni o cílech práce, kritériích nutných pro účast ve výzkumu a že celý výzkum je zcela anonymní. Dále bylo respondentům připomenuto, že mají právo výzkum kdykoliv opustit, a to bez udání důvodů.

6.2.4 Plán analýzy

Analýza dat získaných z dotazníku začala čištěním dat. Následně byla zvolena vhodná metoda pro práci s daty, konkrétně explorační faktorová analýza. Tato metoda je používána k identifikaci skrytých vzorů nebo faktorů ve velkém počtu proměnných. Cílem je zjistit, zda existuje skupina proměnných, které jsou vzájemně korelované, a které mohou být redukovány na menší počet faktorů.

Po zvolení metody následovalo ověření, zda jsou data vhodná pro tuto analýzu. To může zahrnovat kontrolu předpokladů explorační faktorové analýzy. Následně proběhla samotná analýza dat, která zahrnovala identifikaci faktorů. Na závěr byly zjištěné výsledky interpretovány, což mohlo zahrnovat porozumění vztahům mezi jednotlivými faktory, identifikaci klíčových oblastí nebo témat v datech a formulaci závěrů a doporučení na základě zjištěných výsledků.

6.2.5 Výsledky

Pro statistickou analýzu dat byla zvolena metoda explorační faktorové analýzy (EFA). Touto metodou se snažíme identifikovat skupiny proměnných, které jsou spolu silně korelované a interpretovat tyto skupiny jako faktory. Explorační faktorová analýza je užitečný nástroj pro zkoumání skrytých struktur v datech a pro identifikaci základních faktorů, které přispívají k variabilitě v datech. Nejprve se ale muselo prokázat, zda jsou data pro práci s touto analýzou vhodná. Existuje několik kritérií a

testů, které lze použít k posouzení vhodnosti dat pro explorační faktorovou analýzu. Zde jsou některé z nich, které byly využity.

EFA je velmi citlivá na velikost vzorku. Obecně platí, že větší vzorky poskytují spolehlivější výsledky, a proto se doporučuje mít alespoň 100 pozorování. V tomto výzkum máme pozorování celkem 234, takže toto kritérium bylo splněno.

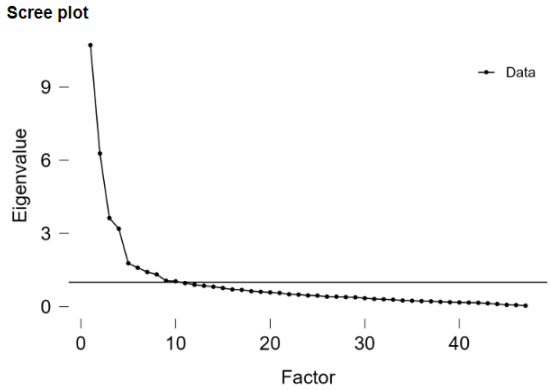
Dále byl použit Kaiser-Meyer-Olkinův (KMO) test. Tento test posuzuje vhodnost dat pro explorační faktorovou analýzu na základě jejich faktorovatelnosti. Hodnota KMO se udává v rozmezí 0-1, přičemž vyšší hodnoty naznačují lepší vhodnost dat pro EFA. Při testování KMO kritéria vyhodnocujeme celkovou vypočtenou hodnotu Overall MSA. Výsledná hodnota MSA = 0,849, což naznačuje vhodnost pro použití explorační faktorové analýzy. Tato interpretace proběhla v souladu s doporučeními k posouzení uvedených koeficientů dle Škaloudové (2010), viz níže.

Tab. 10 Posouzení KMO míry (upraveno dle Škaloudové, 2010)

Kaiser - Meyer - Olkinova míra (KMO)					
<0.5	0.5 - 0.6	0.6 - 0.7	0.7 - 0.8	0.8 - 0.9	0.9 - 1
Nevhodné	špatné	nízké	střední	vysoké	skvělé

Dále byla vhodnost testována pomocí Bartlettova testu sféricity. Tento test zkoumá, zda jsou korelace mezi proměnnými signifikantní. Pokud je výsledek tohoto testu statisticky významný, znamená to, že data jsou vhodná pro faktorovou analýzu. Test prokázal statisticky významné vztahy mezi proměnnými ($p < 0{,}001$). Tento výsledek naznačuje, že data nejsou zcela nekorelovaná a že existuje dostatečná variabilita mezi proměnnými, což podporuje adekvátnost použití explorační faktorové analýzy pro další zkoumání dat. Pokud není podmínka sféricity splněna, dochází k nárůstu chyby I. druhu (Hendl, 2012). Nyní lze konstatovat, že je vhodné použít explorační faktorovou analýzu a postoupit k dalším krokům, včetně stanovení počtu faktorů.

Graf 2 Určení počtu faktorů dle metody Eigenvalue (vlastní zdroj)



Počet faktorů byl stanovený na základě Kaiserova pravidla, které navrhuje vybírat faktory s vlastními hodnotami (eigenvalue) vyššími než 1 (Kaiser, 1974). Bylo identifikováno celkem 10 faktorů, které vysvětlují 60 % variability v datech. V následujícím kroku jsme odstranili jednotlivé položky, jejichž faktorová zátěž byla nižší než 0.4. Faktory dále prošly rotací z důvodu minimalizace rozptylu dat. Bylo využito rotace oblimin, která umožňuje flexibilní přístup k jednoduššímu uspořádání faktorů než ortogonální rotace. Je vhodná zejména v případech, kdy je zřejmé, že faktory pravděpodobně nejsou nezávislé, což vyplývá z charakteru zkoumaných dat a jejich výsledných faktorů. Níže uvádím výsledky explorační faktorové analýzy, jednotlivé faktorové zátěže položek a jejich jedinečnost („uniqueness“). Nyní se pojďme zaměřit na jednotlivé faktory.

Tab. 11 Přehled nábojů položek a jejich vztah se stanovenými faktory s již provedenou rotací (vlastní zdroj)

Factor Loadings

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Factor 9	Factor 10	Uniqueness
F4	0.797										0.279
F3	0.795										0.305
F8	0.754										0.318
F1	0.743										0.250
F25	0.452										0.401
F29	0.433										0.412
F23	0.429										0.547
F10	0.424										0.393
F30		0.862									0.294
F33		0.725									0.394
F32		0.711									0.394
F35		0.643									0.355
F44		0.639									0.522
F47		0.524									0.521
F31		0.442									0.484
F37			0.987								0.084
F38			0.965								0.098
F36			0.769								0.215
F39			0.542								0.287
F16				0.959							0.125
F15				0.904							0.223
F17				0.740							0.217
F18				0.638							0.380
F14				0.483							0.593
F20					0.968						0.079
F21					0.900						0.154
F22					0.443				0.401		0.373
F13						0.747					0.263
F11						0.703					0.444
F12						0.671					0.400
F46							0.851				0.332
F45							0.819				0.296
F40								0.587			0.452
F9								0.460			0.497
F6									0.530		0.375
F7									0.438		0.438
F27										0.501	0.396
F26										0.407	0.487
F2											0.640
F5											0.726
F19											0.621
F24											0.543
F28											0.544
F34											0.616
F41											0.549
F42											0.772
F43											0.563

Note. Applied rotation method is oblimin.

Faktor 1, který jsme identifikovali pomocí explorační faktorové analýzy, bychom mohli nazvat jako Dehonestace studenta. Tento faktor obsahuje celkem osm položek, které nám pomáhají pochopit, jaké typy chování nebo situace mohou vést k pocitu degradace studenta. Mezi tyto položky patří:

- Ponižuje studenta (F1)
- Ponižuje schopnosti studenta (F3)
- Zesměšňuje studenta (F4)
- Ztrapňuje studenta (F8)
- Vysmívá se studentovi (F10)
- Chová se nadřazeně (F23)
- Podceňuje studenta (F25)
- Neustále kritizuje studenta (F29)

Identifikovaný **faktor 2** obsahuje celkem sedm položek a nazýváme ho Projevy nedostatečného profesionálního chování učitele. Mezi tyto projevy patří:

- Neplní své povinnosti (F30)
- Nezajímá se o studenta (F31)
- Něco slíbí, ale nedodrží to (F32)
- Chová se nedbale (F33)
- Neřeší věci, které by správně řešit měl (F35)
- Chodí pozdě na hodiny (F44)
- Užívá telefon ve výuce, a to k osobním účelům (F47)

Faktor 3, o celkem čtyřech položkách, spojuje projevy nepřiměřených fyzických a verbálních projevů učitele v sexuálním kontextu vůči studentovi a proto ho nazýváme Sexuální obtěžování. Obsahuje tyto položky:

- Sexuálně obtěžuje studenta (F36)
- Nevhodně hladí studenta po těle (F37)
- Nadměrně se dotýká studenta (F38)
- Má nevhodné a provokativní poznámky (F39)

Dále byl identifikován **faktor 4**, čítající celkem pět položek, který byl pojmenován jako Agresivní jednání učitele. Obsahuje tyto projevy:

- Hází předměty po studentovi (F14)
- Tahá studenta za uši (F15)
- Tahá studenta za vlasy (F16)
- Fyzicky napadá studenta (F17)
- Používá tělesné tresty (F18)

Tento **faktor** číslo **5** může být označen jako Neadekvátní trestání učitelem a obsahuje celkem tři položky, jimiž jsou:

- Používá zesměšňující tresty (F20)
- Používá ztrapňující tresty (F21)
- Nespravedlivě trestá studenta (F22)

Faktor 6 obsahuje tři položky a byl pojmenován jako Nepřiměřené užívání humoru. Mezi tyto položky patří:

- Užívá nevhodně sarkasmu a ironie (F11)
- Má nevhodné narážky (F12)
- Má nevhodné vtipy (F13)

Faktor 7 bychom mohli označit jako Nepřiměřené omezování základních potřeb studenta a zahrnuje tyto dvě položky:

- Bezdůvodně nepouští studenta na toaletu (F45)
- Bezdůvodně zakazuje pití v hodině (F46)

Faktor 8 obsahuje dvě položky a mohli bychom ho označit za Nevhodnou verbální komunikaci učitele. Obsahuje tyto projevy:

- Křičí na studenta (F9)
- Vyjadřuje se vulgárně (F40)

Faktor 9, jež čítá tři položky, se zaměřuje na Diskriminační chování učitele, mezi které řadíme položky:

- Zasedl si na studenta (F6)
- Šikanuje studenta (F7)
- Nespravedlivě trestá studenta (F22)

Posledním faktorem je **faktor 10**, který obsahuje dvě položky zaměřující se na Nerespektující a podceňující chování učitele. Jedná se o položky:

- Bagatelizuje problémy, se kterými ho student konfrontuje (F26)
- Znevažuje názor studenta (F27)

Jak již bylo uvedeno, těchto 10 faktorů vysvětluje celkových 60 % modelu. To znamená, že 60 % nevhodného chování učitele, jak ho vyjadřuje skóre respondentů, lze vysvětlit těmito deseti faktory obsahující zmapované projevy nevhodného chování.

6.2.6 Diskuse

V této studii jsme provedli explorační faktorovou analýzu s cílem identifikovat a porozumět různým faktorům nevhodného chování učitelů. Explorační faktorová analýza

nám pomocí identifikace faktorů mohla posloužit také jako redukce dimenzionality dat, čímž jsme získali přehlednější a snáze interpretativní reprezentaci původních proměnných. Můžeme předpokládat, že uvedené výsledky poskytují pouze začátek hlubšího zkoumání problematiky. Tyto výsledky nám ukazují směr, kterým by se výzkum mohl dále ubírat, a naznačují oblasti, které by měly být podrobněji prozkoumány. Další výzkum by mohl být zaměřen na hlubší porozumění těmto faktorům, jejich vzájemným vztahům a jejich konkrétním dopadům na akademické, emocionální a sociální pohodlí studentů. Tento výzkum by mohl poskytnout cenné poznatky pro vytváření intervencí a politik zaměřených na prevenci a řešení nevhodného chování učitelů ve prospěch zlepšení vzdělávacího prostředí a studentů samotných. Nyní se ale pojďme zaměřit na zjištěné výsledky.

Faktor 1, který jsme identifikovali pomocí explorační faktorové analýzy, naznačuje významné soustředění na určitou formu dehonestace studenta. Proto byl pojmenován jako **Dehonestace studenta**. Tento termín odkazuje na situace, ve kterých je student, ať už záměrně či nikoliv, ponižován, zesměšňován nebo je mu jinak upírána důstojnost a respekt. Degradace studentů učitelem může mít různé důvody. Například dle Šeďové et al. (2012) můžeme označit vztahy mezi učiteli i žáky jako mocenské, což naznačuje, že tyto projevy nevhodného chování mohou sloužit k upevnění autority a moci učitele na úkor studentů. McCroskey et al. (1985) ve své studii upozornil na fakt, že nevhodné využití autority učitele může negativně ovlivnit jejich kognitivní a afektivní učení. A proto je důležité, aby byly tyto dynamiky rozpoznány a adresovány pomocí vhodných intervenčních strategií a podpůrných opatření, která budou zaměřena na vytvoření respektujícího a podporujícího vzdělávacího prostředí pro všechny studenty. Pokud porovnáme jednotlivé faktory a kategorizaci kódů, která byla provedena v rámci pilotního výzkumu, můžeme si povšimnout určité podobnosti mezi kategoriemi Znevažování studenta, Zneužívání autority a tímto faktorem.

Faktor 2 zdůrazňuje projevy **Nedostatečného profesionálního chování učitelů**, může být zkoumán v souvislosti s jejich možným nezájmem a ztrátou motivace. Tento faktor zahrnuje různé projevy, jako je neplnění povinností, nedodržování slibů, nedbalost nebo nedostatečné řešení problémů, které mohou být spojeny s nedostatkem motivace a zájmu ze strany učitelů. Dle Ptáčka et al. (2018) můžeme ztrátu motivace přisuzovat syndromu vyhoření. Poschkamp (2013) definuje vyhoření jako proces, ve kterém dochází k extrémnímu emočnímu a fyzickému vyčerpání, doprovázenému

cynickým a distancovaným postojem a sníženým profesním výkonem. Tento stav vzniká v důsledku dlouhodobého působení chronické emocionální a mezilidské zátěže, která vzniká v reakci na intenzivní nasazení pro jiné lidi. Učitelé, kteří se cítí vyhořelí, mohou ztratit motivaci k plnění svých povinností a mohou mít omezenou schopnost efektivně komunikovat a interagovat se studenty. Pokud se opět zaměříme na porovnávání kategorií z pilotního výzkumu s faktory, zde můžeme vidět podobnost s kategorií Neschopnost učitele.

Faktor 3 je zaměřen na projevy **Sexuálního obtěžování**. Tento faktor zahrnuje různé formy nevhodného chování, které mohou být spojeny s porušením hranic a zneužitím důvěry studentů. Je důležité zdůraznit, že takovéto chování je naprosto nepřijatelné a je v rozporu se základními etickými a profesními standardy vzdělávání, a hlavně také se zákonem. Zde si můžeme povšimnout podobnosti s kategorií Nezákonné chování v pilotním výzkumu.

Faktor 4 se zaměřuje na **Agresivní jednání učitele**. Jedním z prvků tohoto faktoru je házení předmětů po studentovi, což je forma agresivního jednání, která může vytvářet atmosféru strachu a nejistoty ve třídě. Opět se můžeme domnívat, že se tak děje z důvodu mocenských bojů ve třídě. Dalšími projevy jsou tahání studenta za uši nebo za vlasy, a používání tělesných trestů jako metody disciplinárního opatření. Tento druh chování je nejen neetický, ale také protiprávní a může mít vážné následky na fyzické i psychické zdraví studentů. Opět si zde můžeme povšimnou veliké podobnosti s jednou z kategorií, kdy faktor 4 přímo kopíruje kategorii Tělesné trestání.

Na **Neadekvátní trestání učitelem** se zaměřuje **faktor 5**. Tento faktor obsahuje položky, které naznačují používání zesměšňujících a ztrapňujících trestů, stejně jako nespravedlivého trestání studentů. Důvodem mohou opět být mocenské boje ve třídě či neschopnost učitele. Tyto projevy se objevují v kategoriích Znevažování studenta a Zneužívání autority.

Faktor 6, který byl identifikován v rámci explorativní faktorové analýzy, se nazývá **Nepřiměřené užívání humoru**. Tento faktor obsahuje tři položky, které naznačují používání sarkasmu, ironie, nevhodných narážek a vtipů ze strany učitele. Humor je důležitou součástí mezilidské komunikace a může přispět k uvolnění atmosféry ve třídě a k vytvoření pozitivního vztahu mezi učitelem a studenty. Nicméně, použití humoru ve školním prostředí vyžaduje citlivost a vhodný kontext. Nepřiměřené

užívání humoru může vést k vytváření nežádoucích situací, ve kterých se někteří studenti cítí ponižováni, ztrapňováni nebo nekomfortně. Například sarkasmus a ironie mohou být vnímány jako urážlivé nebo zesměšňující. Důvodem pro nepřiměřené užívání humoru učitelem může být nedostatek povědomí o důsledcích takového chování nebo snaha o uvolnění napětí ve třídě. Někteří učitelé mohou používat humor jako obranný mechanismus nebo jako způsob, jak získat pozornost studentů. Projevy uvedené v tomto faktoru se nacházejí v kategorii Znevažování studenta.

Dalším faktorem, který se zaměřuje na **Nepřiměřené omezování základních potřeb studenta**, je **faktor 7**. Tento faktor obsahuje dvě položky, které poukazují na situace, kdy učitel bezdůvodně brání studentům v uspokojení jejich fyziologických potřeb. Důvody pro tento druh chování učitele mohou být různé. Někteří učitelé mohou mít přísná pravidla týkající se řízení chování ve třídě a mohou se snažit udržet pevnou disciplínu a kontrolu nad studenty. Ostatní mohou mít obavy z toho, že studenti zneužívají přestávky na toaletu nebo pití, aby se vyhnuli výuce nebo aby narušili chod hodiny. Tento faktor obsahuje projevy nevhodného chování, které se v rámci pilotního výzkumu nacházely v kategorii Zneužívání autority.

Faktor 8 se týká **Nevhodné verbální komunikace učitele**. Tento faktor obsahuje dvě položky, které poukazují na používání agresivního a nevhodného jazyka ve vztahu k studentům. Verbální komunikace učitele hraje klíčovou roli v učebním procesu a vytváření pozitivního prostředí ve třídě. Nicméně, když se verbální komunikace stává agresivní nebo vulgární, může to mít vážné důsledky na studenty a na kvalitu vzdělávání jako celku. Důvody pro tento druh nevhodné verbální komunikace mohou být různé. Někteří učitelé mohou používat agresivní jazyk jako reakci na obtížné chování studentů nebo jako prostředek k udržení disciplíny ve třídě. Z tohoto důvodu faktor obsahuje projevy, které byly v pilotním výzkumu zařazeny do kategorie Účelové chování. Ostatní učitelé mohou mít problémy s emocionální regulací nebo nedostatek vhodných komunikačních dovedností.

Faktor 9 se zaměřuje na **Diskriminační chování učitele**. Tento faktor obsahuje tři položky, které poukazují na různé formy diskriminace a neadekvátního zacházení s žáky. Diskriminační chování učitelů vůči studentům může sloužit jako první krok k procesu ostrakizace, která má za cíl vyčlenit a izolovat jednotlivce. Jelikož šikana často funguje jako skupinová dynamika, může dojít i k situaci, kdy jsou jiní žáci favorizováni

a následně se sami zapojují do šikanujícího chování. Podle studie McCroskeyho et al. (1985) je toto chování přímým projevem zneužívání moci, který může mít vážné důsledky na psychické i sociální blaho obětí. Tyto projevy byly v rámci pilotního výzkumu zařazeny do kategorie Zneužívání autority.

Poslední faktor, identifikovaný v rámci výzkumu, je **faktor 10**. Ten se zabývá **Nerespektujícím a podceňujícím chováním učitele** vůči studentům. Obsahuje dvě položky, a to že učitelé mohou bagatelizovat problémy, se kterými se studenti potýkají, a znevažovat jejich názory. Nerespektující a podceňující chování učitele může mít vážné důsledky na sebevědomí, sebeúctu a motivaci studentů. Když se jejich problémy neberou vážně a jejich názory jsou ignorovány, může to vést k pocitu neuznání a ztrátě důvěry v autoritu učitele. Důvody pro tento druh chování mohou být různorodé. Někteří učitelé mohou mít nedostatečné porozumění k potřebám a zkušenostem svých studentů, což může vést k jejich podceňování. Jiní mohou mít předsudky vůči určitým skupinám studentů a tím znevážit jejich názory. V rámci pilotního výzkumu se můžeme s těmito projevy setkat v kategorii Účelové chování.

6.2.7 Limity výzkumu

Mezi limity této práce patří několik faktorů, které je důležité vzít v úvahu. Prvním z nich je nevyrovnaný vzorek respondentů, což může ovlivnit reprezentativnost výsledků. Bylo by také vhodné získat větší množství respondentů, aby byla zajištěna větší statistická spolehlivost a možnost generalizovat výsledky na širší populaci.

Dalším limitem může být nejasnost nebo dvojznačnost formulace otázek v dotazníku. Pokud respondenti chápou otázky různě, může to vést k různorodým odpovědím a ovlivnit výsledky analýzy. K tomuto problému došlo konkrétně u otázky v dotazníku, kde byli respondenti tázáni na typ školy, kterou navštěvovali. Vzhledem k obrovskému množství škol byla tato otázka otevřená, bez možnosti jakéhokoliv výběru. Bohužel mnoho z respondentů tuto otázku interpretovalo špatně, a tak došlo k tomu, že výsledky z této otázky nelze reportovat na jednotlivé školy. Pokud by byla data reportována a otázka by byla zahrnuta do výzkumu, muselo by být odstraněno obrovské množství cenných dat obsahujících zkušenosti s nevhodným chováním, která jsou pro tento výzkum cennější. To znamená, že nedostatek informací o konkrétních školách a jejich prostředí může omezit hloubku analýzy a porozumění kontextů, ve kterých se nevhodné chování učitelů odehrává. Detailní znalost těchto kontextů by

mohla poskytnout cenné informace pro interpretaci výsledků. Pro budoucí výzkum je tedy důležité zlepšit formulaci otázek a zajistit jejich jasnost a srozumitelnost, aby nedošlo k nemožnosti reportování dat.

Také volba podobných slov nebo projevů nevhodného chování mohla ovlivnit výsledky explorační faktorové analýzy, a to konkrétně četnost některých faktorů, které obsahovaly velmi podobné projevy nevhodného chování. Nicméně jednotlivé projevy pocházely z pilotního výzkumu a jejich znění jsem se snažila zachovat co nejvíce.

Dále je nutné zdůraznit vliv situačního kontextu při interpretaci výsledků. Nevhodné chování učitelů může být ovlivněno různými faktory, včetně specifických situací ve třídě či škole. Proto je nezbytné brát v úvahu tuto dimenzi při interpretaci a analýze dat.

Dotazníkové metody se často považují za efektivní nástroj pro sběr dat, což umožňuje získat informace od širokého spektra respondentů v relativně krátkém čase a za nízké náklady. Nicméně, tato metoda má i své nevýhody. Jednou z nich je závislost na subjektivních odpovědích respondentů, které mohou být ovlivněny různými faktory, jež nejsou přímo měřené a mohou zkreslit výsledky. Mezi tyto faktory patří efekt požadované odpovědi, což je tendence odpovídat tak, jak je společensky přijatelné nebo žádoucí. Abychom co nejvíce minimalizovali tento efekt a také kvůli citlivosti tohoto tématu, byly oba dotazníky zcela anonymní.

6.2.8 Závěr

Výsledky studie identifikovaly deset faktorů nevhodného chování učitelů na středních školách. I přes rozmanitost těchto faktorů, které odkazují na různé projevy nevhodného chování, je patrné opakované zneužívání autority a moci, mocenské boje a neschopnost učitele, jak již například poukázaly jiné výzkumy (Cukier, 2005; McCroskey et al., 1985; Šeďová et al., 2012)

Závěrem lze konstatovat, že cíle této studie byly naplněny. Výsledky nejsou zaměřeny na vytvoření konkrétní typologie nebo klasifikace nevhodného chování učitelů. Místo toho se studie zaměřila na zjištění, zda studenti středních škol zažili nevhodné chování ze strany učitele během svého studia, identifikování a analyzování těchto projevů nevhodného chování. Tyto poznatky mohou sloužit jako základ pro další výzkum a strategie v oblasti prevence a řešení této problematiky. Pro další práci

s těmito daty by bylo vhodné například upravit dotazník nevhodného chování učitele, provést konfirmační faktorovou analýzu a další ověřovací metody.

7 Závěrečné shrnutí

Tato práce se zaměřila na zkoumání nevhodného chování učitelů na středních školách. Toto téma bylo zvoleno z důvodů, že nemá dostatečnou vědeckou základnu, existuje pouze malé množství výzkumů provedených v České republice a je třeba o tomto tématu zvýšit povědomí.

V úvodní teoretické části se práce zaměřuje na vymezení pojmu nevhodného chování učitele, průzkum klíčových studií a rolí učitelů ve vzdělávání. Dále jsem se zaměřila na profesní etiku učitelů a teorie vysvětlující nevhodné chování.

Ve své praktické části jsem provedla pilotní výzkum, který přinesl 47 projevů nevhodného chování, a na základě těchto výsledků jsem vytvořila dotazník pro další zkoumání. Tato studie identifikovala a analyzovala projevy nevhodného chování učitelů pomocí explorační faktorové analýzy. Výsledky mé práce identifikovaly deset faktorů nevhodného chování učitelů na středních školách. Tyto faktory zahrnují různé projevy, jako je dehonestace studentů, nedostatečné profesionální chování, nepřiměřené verbální projevy v sexuálním kontextu, agresivní jednání, neadekvátní trestání, nepřiměřené užívání humoru, omezování základních potřeb studentů, nevhodná verbální komunikace, diskriminace a nedostatečné respektování a podceňování studentů. Těchto 10 faktorů vysvětluje celkových 60 % modelu.

Cílem této studie nebylo hanit ani jinak kritizovat učitele, ani vytvářet závěry či různé typologie nevhodného chování. Pro další prohloubení poznání a validaci našich výsledků by bylo vhodné pokračovat v práci s daty a ve výzkumu. Jednou z možností je použití konfirmační faktorové analýzy k ověření a potvrzení identifikovaných faktorů nevhodného chování. Další možností je přepracování dotazníku a vylepšení metodologie výzkumu, včetně zahrnutí jiných ověřovacích metod. Pokračování ve výzkumu v této oblasti by mohlo přinést další poznatky a přispět k vytvoření efektivních strategií pro prevenci a řešení nevhodného chování učitelů na středních školách.

8 Použité zdroje

Anzenbacher, A. (1994). *Úvod do etiky*. Zvon.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, *1986*(23-28), 2.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, *4*(3), 359-373.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Macmillan.

Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, *20*(2), 209-217.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, *5*(1), 7-74.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (No. 79). Random House.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and personality psychology compass*, *5*(1), 88-103.

Broeckelman-Post, M. A., Tacconelli, A., Guzmán, J., Rios, M., Calero, B., & Latif, F. (2016). Teacher misbehavior and its effects on student interest and engagement. *Communication Education*, 65(2), 204-212.

Canter, L., & Canter, M. (1976). Assertive discipline.

Clinciu, A. I. (2010). Comparison concerning the stress caused summative assessment. In *Proceedings of the 4th international conference "Education contemporary world issues* (pp. 23-33).

Cukier, J. (2005). Didactogenia. 6. Congreso virtual de psiquiatría. Interpsiquis.

Čapek, R. (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Grada Publishing as.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior Plenum Publishing Co. *New York*.

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.

Demir, M., & Demir, O. (2021). The Scale of Teachers' Self-Disclosure through Social Media: Validity and Reliability Studies. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *8*(3), 165-177.

Denson, A. M. (2001). *Student preceptions of teacher violations of expected verbal and nonverbal immediate behaviors*. West Virginia University.

Dewey, J. (1930). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

Dorotíková, S., Koťa, J., Lorencová, J., & Slavíková, L. (2003). Profesní etika učitelství. *Professional Ethics of Teacher Training]. Praha*.

Dytrtová, R. (2009). *Učitel-Příprava na profesi*. Grada Publishing as.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (Vol. 2). New York: Norton.

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. Norton.

Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat.* Praha: Dauphin.

French, J. R., & Raven, B. (1959). The bases of social power. *Studies in social power*, *150*, 167.

Fuller, S. (2009). The sociology of intellectual life: The career of the mind in and around academy. Sage.

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence Bantam Books. *New York*.

Goodboy, A. K., & Bolkan, S. (2009). College teacher misbehaviors: Direct and indirect effects on student communication behavior and traditional learning outcomes. *Western Journal of Communication*, *73*(2), 204-219.

Gorham, J., & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, *40*(3), 239-252.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transformng teaching in every school*. Teachers College Press.

Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge

Chan, D. W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. Journal of youth and Adolescence, 32(6), 409-418.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, *81*(2), 201-233.

Ipek, H., Akcay, A., Bayindir Atay, S., Berber, G., Karalik, T., & Yilmaz, T. S. (2018). The relationship between occupational stress and teacher self-efficacy: astudy with EFL instructors. Anadolu J. Educ. Sci. Int. 8, 126–150.

Jones, V. F., & Jones, L. S. (2004). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Karademas, E. C., & Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. Personality and individual differences, 37(5), 1033-1043.

Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R., & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication quarterly*, *39*(4), 309-324.

Knoblauch, D., & Hoy, A. W. (2008). “Maybe I can teach those kids.” The influence of contextual factors on student teachers’ efficacy beliefs. Teaching and Teacher Education, 24(1), 166-179

Krumm, V. & Weiß, S. (2000). Ungerechte Lehrer - *Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen*. Psychosozial, 23 (1), 57-74.

Krumm, V. & Weiß, S. (2001). *„Du wirst das Abitur nie bestehen“ - Befunde aus einer Untersuchung über verletzendes Lehrerverhalten*, Lernchancen, 14-18.

Krumm, V. (2003). Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur "Schwarzen Pädagogik". Pädagogik (Weinheim), 12, 30-34.

Krumm, V., & Eckstein, K. (2002) über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern. *Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern*, 47.

Krumm, V., & Weiß, S. (2003). Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich. Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 7, 37-56.

Lewis, R. R., & Riley, P. (2009). Teacher misbehaviour. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 417-431). Springer, Boston, MA.

Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern.

Man, F., Hrabal, V., & Pavelková, I. (1989). Psychologické otázky motivace ve škole. 2. uprav. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Mareš, J. (2013). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia paedagogica, 18*(1), 7-36.

Mareš, J., & Čáp, J. (2001). Psychologie pro učitele. *Praha: Portál*, 411-440.

McCroskey, J. C., Richmond, V. P., Plax, T. G., & Kearney, P. (1985). Power in the classroom V: Behavior alteration techniques, communication training and learning. *Communication Education,* 34(3), 214-226

Leary, T. (1958). Interpersonal diagnosis of personality. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, *37*(6), 331.

Peña Froment, F. A., García González, A. J., & Bohórquez Gómez-Millán, M. R. (2021). Autorrevelación docente: una revisión de la literatura. *Revista Fuentes,* 1(23), 13-26.

Průcha, J., & Švaříček, R. (2009). Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace,* 19(2), 89-105.

Rudolph, U., Roesch, S., Greitemeyer, T., & Weiner, B. (2004). A meta-analytic review of help giving and aggression from an attributional perspective: Contributions to a general theory of motivation. *Cognition and emotion*, 18(6), 815-848.

Šeďová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci.

Šeďová, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace*, 25(1)

Šeďová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). Komunikace ve školní třídě. *Orbis scholae*, *147*.

Thweatt, K. S., & McCroskey, J. C. (1996). Teacher nonimmediacy and misbehavior: Unintentional negative communication. *Communication Research Reports*, *13*(2), 198-204.

Toale, M. C. (2001). *Teacher clarity and teacher misbehaviors: Relationships with students' affective learning and teacher credibility*. West Virginia University.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Ascd.

Vacínová, M., & Langová, M. (2011). *Vybrané kapitoly z psychologie*. Československý spisovatel.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. Journal of Personality and Social psychology, 39(2), 186.

Weiner, B. (2000). Attributional thoughts about consumer behavior. Journal of Consumer research, 27(3), 382-387.

Wright, B., & Sherman, B. (1963). Who is the teacher?. *Theory Into Practice*, 2(2), 67-72.

Wubbels, T., Créton, H., Levy, J., & Hooymayers, H. (1993). The Model for Interpersonal Teacher. Do you know what you look like. *Interpers Relationships Educ*, *13*.

Wubbels, T., Levy, J., & Brekelmans, M. (1997). Paying attention to relationships. Educational Leadership, 54(7), 82-86.

Wubbels, T. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behaviour mapped out.

9 Přílohy

Příloha číslo 1: Celé znění dotazníku užitého v pilotním výzkumu

Dobrý den,

jmenuji se Lucie Smětáková a jsem studentkou psychologie na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Ve své bakalářské práci se zabývám problematikou nevhodného chování učitele na středních školách. Cílem mé práce je vytvořit dotazník, který by mohl konkrétní projevy tohoto nevhodného chování odhalit a určit jeho četnost.

Chtěla bych Vás poprosit o vyplnění následujícího **dotazníku, který se skládá ze 4 otázek. Vyplnění dotazníku Vám zabere přibližně 10 minut.**

Podmínky účasti ve výzkumu:

1. Setkali jste se s nevhodným chováním učitele na střední škole
2. Spadáte do věkové kategorie 18-25 let.

Dotazník je anonymní, účast na výzkumu je zcela dobrovolná a máte právo kdykoliv se rozhodnout od výzkumu odstoupit, aniž byste museli uvést důvody.

Pokud máte jakékoli dotazy nebo připomínky, prosím, kontaktujte mě na e-mailové adrese: smetal07@pf.jcu.cz

Děkuji za Váš čas a účast ve výzkumu,

Lucie Smětáková.

Jaký typ střední školy jste studoval/a?

Uveďte prosím své pohlaví.

Kolik Vám je let?

Prosím popište průběh nevhodného chování učitele, které jste zažil/a. Jak vypadalo nevhodné chování? Jak často se objevovalo? Jaké byly dopady prožitého nevhodné chování na Váš osobní život?

Příloha číslo 2: Celé znění dotazníku užitého v druhé části výzkumu

Dobrý den,

jmenuji se Lucie Smětáková a jsem studentkou psychologie na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Ve své bakalářské práci se zabývám problematikou nevhodného chování učitele na středních školách. Cílem je prozkoumat fenomén nevhodného chování učitele.

Chtěla bych Vás poprosit o vyplnění následujícího **dotazníku, který Vám zabere přibližně 10–15 minut.**

Podmínky účasti ve výzkumu:

1. *Setkali jste se s nevhodným chováním učitele na střední škole.*
2. *Spadáte do věkové kategorie 16-25 let.*

Dotazník je anonymní, účast na výzkumu je zcela dobrovolná a máte právo kdykoliv se rozhodnout od výzkumu odstoupit, aniž byste museli uvést důvody.

Pokud máte jakékoli dotazy nebo připomínky, prosím, kontaktujte mě na e-mailové adrese: smetal07@pf.jcu.cz

Děkuji za Váš čas a účast ve výzkumu,

Lucie Smětáková.

Prosím představte si jednoho konkrétního pedagoga, u kterého jste se setkával/a s nevhodným chováním. V následujících otázkách udávejte informace pouze o tomto učiteli. Pokud jste se setkali s více učiteli, u kterých se objevovalo nevhodné chování, tak v dotazníku bude ještě prostor své další odpovědi zaznamenat.

- o Zadání jsem přečetl/a

Uveďte prosím vaše pohlaví

- o Muž

- Žena
- Jiné (možnost vyplnit vlastní text)

Kolik Vám je let?

Na jaké střední škole jste se s tímto učitelem/touto učitelkou setkal/a? Uveďte prosím celý název školy, případně stačí uvést pouze typ (např. gymnázium, průmyslová střední škola...)

Budu popisovat nevhodné chování:

- Učitele
- Učitelky
- Jiné (možnost vyplnit vlastní text)

V jaké věkové kategorii se pedagog nachází? (Stačí pouze odhadem, je jasné, že věk nemusíte přesně znát).

- Do 30 let
- 31–40
- 41–50
- 51–60
- 61 a více

Zamyslete se prosím, jak často pedagog projevoval chování uváděné níže:

Likertova škála:

- Vždy
- Často
- Příležitostně
- Málokdy
- Nikdy

Projevy nevhodného chování:

- Ponižuje studenta

- Ponižuje vzhled studenta
- Ponižuje schopnosti studenta
- Zesměšňuje studenta
- Pomlouvá vedení školy
- Zasedl si na studenta
- Šikanuje studenta
- Ztrapňuje studenta
- Křičí na studenta
- Vysmívá se studentovi
- Užívá nevhodně sarkasmu a ironie
- Má nevhodné narážky
- Má nevhodné vtipy
- Hází předměty po studentovi
- Tahá studenta za uši
- Tahá studenta za vlasy
- Fyzicky napadá studenta
- Používá tělesné tresty
- Trestá celou třídu za prohřešek jednotlivce
- Používá zesměšňující tresty
- Používá ztrapňující tresty
- Nespravedlivě trestá studenta
- Chová se nadřazeně
- Vyvolává u studenta strach
- Podceňuje studenta
- Bagatelizuje problémy, se kterými ho student konfrontuje
- Znevažuje názor studenta
- Nadměrně přísný v hodnocení
- Neustále kritizuje studenta
- Neplní své povinnosti
- Nezajímá se o studenta
- Něco slíbí, ale nedodrží to
- Chová se nedbale
- Přehlíží agresi mezi studenty
- Neřeší věci, které by správně řešit měl

- Sexuálně obtěžuje studenta
- Nevhodně hladí studenta po těle
- Nadměrně se dotýká studenta
- Má nevhodné a provokativní poznámky
- Vyjadřuje se vulgárně
- Slovně uráží studenta
- Krade
- Vztekle opouští třídu v době výuky
- Chodí pozdě na hodiny
- Bezdůvodně nepouští studenta na toaletu
- Bezdůvodně zakazuje pití v hodině
- Užívá telefon ve výuce, a to k osobním účelům

Pokud jste se setkali ještě s dalším projevem nevhodného chování, který není uveden v tabulce, vyplňte jej prosím zde. Pokud byste rádi sdělili celý váš příběh, zde je pro to prostor.

Setkali jste se ještě s dalším učitelem, u kterého se objevovalo nevhodné chování?

- Ano (dotazník pokračoval do druhé části)
- Ne (dotazníkové šetření se ukončuje a odpověď se odesílá)

Příloha číslo 3: Druhá část dotazníku

V této sekci prosím vyplňte dotazník stejným způsobem, jako předtím. Nyní si prosím představte druhého pedagoga, u kterého se setkáváte s nevhodným chováním. V následujících otázkách tak prosím udávejte informace pouze o tomto jednom učiteli/této jedné učitelce.

Prosím představte si jednoho konkrétního pedagoga, u kterého jste se setkával/a s nevhodným chováním. V následujících otázkách udávejte informace pouze o tomto učiteli.

- Zadání jsem přečetl/a

Na jaké střední škole jste se s tímto učitelem/touto učitelkou setkal/a? Uveďte prosím celý název školy, případně stačí uvést pouze typ (např. gymnázium, průmyslová střední škola...)

Budu popisovat nevhodné chování:

- Učitele
- Učitelky
- Jiné (možnost vyplnit vlastní text)

V jaké věkové kategorii se pedagog nachází? (Stačí pouze odhadem, je jasné, že věk nemusíte přesně znát).

- Do 30 let
- 31–40
- 41–50
- 51–60
- 61 a více

Zamyslete se prosím, jak často pedagog projevoval chování uváděné níže:

Likertova škála:

- Vždy
- Často

- Příležitostně
- Málokdy
- Nikdy

Projevy nevhodného chování:

- Ponižuje studenta
- Ponižuje vzhled studenta
- Ponižuje schopnosti studenta
- Zesměšňuje studenta
- Pomlouvá vedení školy
- Zasedl si na studenta
- Šikanuje studenta
- Ztrapňuje studenta
- Křičí na studenta
- Vysmívá se studentovi
- Užívá nevhodně sarkasmu a ironie
- Má nevhodné narážky
- Má nevhodné vtipy
- Hází předměty po studentovi
- Tahá studenta za uši
- Tahá studenta za vlasy
- Fyzicky napadá studenta
- Používá tělesné tresty
- Trestá celou třídu za prohřešek jednotlivce
- Používá zesměšňující tresty
- Používá ztrapňující tresty
- Nespravedlivě trestá studenta
- Chová se nadřazeně
- Vyvolává u studenta strach
- Podceňuje studenta
- Bagatelizuje problémy, se kterými ho student konfrontuje
- Znevažuje názor studenta
- Nadměrně přísný v hodnocení
- Neustále kritizuje studenta

- Neplní své povinnosti
- Nezajímá se o studenta
- Něco slíbí, ale nedodrží to
- Chová se nedbale
- Přehlíží agresi mezi studenty
- Neřeší věci, které by správně řešit měl
- Sexuálně obtěžuje studenta
- Nevhodně hladí studenta po těle
- Nadměrně se dotýká studenta
- Má nevhodné a provokativní poznámky
- Vyjadřuje se vulgárně
- Slovně uráží studenta
- Krade
- Vztekle opouští třídu v době výuky
- Chodí pozdě na hodiny
- Bezdůvodně nepouští studenta na toaletu
- Bezdůvodně zakazuje pití v hodině
- Užívá telefon ve výuce, a to k osobním účelům

Pokud jste se setkali ještě s dalším projevem nevhodného chování, který není uveden v tabulce, vyplňte jej prosím zde. Pokud byste rádi sdělili celý váš příběh, zde je pro to prostor.