



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 pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Nevhodné chování učitele vůči žákům

Vypracovala: Hanzalová Karolína

Vedoucí práce: Mgr. Jan Hynek

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 20. dubna 2021

Podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Janu Hynkovi za ochotu, vstřícnost a odborné vedení mé diplomové práce. Současně bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumu za jejich čas a ochotu poskytnout potřebné informace. V neposlední řadě chci ocenit podporu a pomoc mé rodiny, a to především Mgr. Jaromíra Smolka za konzultaci stylizace některých částí mé práce.

Abstrakt

Tato diplomová práce řeší problematiku nevhodného chování učitele vůči žákům. Jejím cílem je tuto problematiku hlouběji prozkoumat, odhalit příčiny učitelova nevhodného chování a zaměřit se také na jeho možné dopady na žáky. Vyhodnocení probíhalo na základě smíšeného výzkumného šetření. Pro kvantitativní část výzkumu je uplatněna metoda dotazníkového šetření, pro kvalitativní výzkumnou část je použita metoda rozhovoru. Výsledky ukazují míru výskytu nevhodného chování učitele, konkrétní a podrobné zkušenosti žáků s nevhodným chováním učitele a dopad takového chování na žáka, ať už se jedná o dopad krátkodobý, nebo dlouhodobý.

Klíčová slova: Nevhodné chování učitele, příčiny nevhodného chování, didaktogenie, kauzální atribuce, self-efficacy, interakční chování, učitelova moc nad žákem

Abstract

This thesis addresses the issue of teacher's misbehaviour towards pupils. It aims to explore this issue in-depth, uncover the causes of teacher's misbehaviour and also focus on its possible effects on pupils. The evaluation was based on a mixed-methods survey. For the quantitative part of the research, the questionnaire survey method is applied, and for the qualitative research part, the interview method is used. The results show the extent to which inappropriate teacher behaviour occurs, the specific and detailed experiences of pupils with inappropriate teacher's behaviour and the impact of such behaviour on pupils, whether the impact is short-term or long-term.

Keywords: Inappropriate teacher's behaviour, causes of inappropriate behaviour, didactogeny, causal attribution, self-efficacy, interactional behaviour, teacher's power over pupil

Obsah

A) TEORETICKÁ ČÁST	8
Úvod	9
1 Předpoklady kvalitního vzdělávacího procesu	11
2 Vymezení pojmu nevhodné chování učitele	12
2.1 Typy nevhodného chování učitele	13
2.2 Rozdíly v terminologii dle rozdělení světa	14
3 Příčiny nevhodného chování učitele	16
3.1 Teorie kauzální atribuce	16
3.1.1 Definice pojmu	16
3.1.2 Kategorizace žáků	17
3.1.3 Sebehodnocení žáka	18
3.2 Teorie vnímané vlastní zdatnosti (self-efficacy)	19
3.2.1 Self-efficacy ve školním prostředí	19
3.2.2 Dimenze self-efficacy	20
3.3 Teorie učitelova interakčního chování	21
3.3.1 Interakční epizody a jejich příklady	21
3.3.2 Interakční styl učitele	21
3.3.3 Learyho model interpersonálního chování	22
3.3.4 Dimenze interakčního stylu	23
3.3.5 Typologie komunikačního stylu učitele	25
3.4 Uplatňování učitelovy moci	27
3.4.1 Moc ve školním prostředí	27
3.4.2 Moc ve školní třídě	27
3.4.3 Moc učitele nad žákem	28
3.4.4 Uplatňování moci	29

3.4.5 Zneužívání moci	29
3.4.6 Druhy sociální moci	30
3.4.7 Mocenské vztahy ve školní třídě	32
B) PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky.....	36
5 Výzkumný design	37
6 Výsledky	39
6.1 Výsledky dotazníkového šetření	39
6.2 Výsledky rozhovorů	49
6.3 Souhrn	52
7 Diskuze	54
Závěr	57
Seznam použitých zdrojů.....	59
Seznam příloh	66

A) TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

Tématem diplomové práce je *Nevhodné chování učitele vůči žákům* - chování, které negativně ovlivňuje žáka, jeho myšlení i jednání. Nevhodné chování učitelů k žákům je v různé míře historicky obecně známou skutečností. Předmětem vědeckého výzkumu se však tato problematika stala teprve před necelými čtyřiceti lety.

Přístup učitelů k pedagogické profesi a jejich často nevhodné chování k žákům jsou odborným tématem několik posledních let i u nás. Významně k tomu přispěl projekt „Učitelé a zdraví“ pod redakcí E. Řehulky. Navazují na něj i současné odborné a veřejné diskuze. Tato problematika mne zaujala především proto, že je u nás stále relativně nová a zvláště v posledním období velmi citlivá a aktuální. V době koronavirové epidemie, opakovaného uzavírání škol a zavádění distanční výuky rezonují ve společnosti časté obavy o úroveň vzdělanosti mladé generace. S tím úzce souvisí požadavky na zkvalitňování vzdělávacího procesu. Proto se snažím zabývat otázkou chování učitelů k žákům ve své následující práci.

Dalším důvodem, proč jsem si toto téma vybrala, je má osobní zkušenost s nevhodným chováním ze strany učitele. Na 1. stupni základní školy, kterou jsem navštěvovala, jsem zažila chování učitele, které by se dalo nazvat přímo šikanou. Jeden spolužák každodenně zažíval posměch nejen ze strany spolužáků, ale i ze strany učitele. Učitel žáka veřejně pomlouval, zesměšňoval, nadával i fyzicky trestal. Učení, které by pro žáka bylo náročné i samo o sobě, mu tak několikanásobně ztěžoval. Vzpomínám si, jak mi bylo spolužáka líto a chtěla jsem mu nějak pomoci, ale nevěděla jsem jak. Tyto silné okamžiky ve mně rezonují stejně silně i dnes - po 14 letech. Má první touha stát se učitelkou se zrodila na základě této zkušenosti. Díky ní vím, jakým učitelem být nechci a jak velkou roli v životě žáka hraje učitel a jeho chování.

Vztah učitele a žáka hraje významnou roli v předpokladech kvalitního a úspěšného vzdělávacího procesu, protože ovlivňuje řadu věcí – žákův vztah ke vzdělávání, ke škole, jeho chuť učit se novým věcem atd. Učitel by měl pracovat na přátelském styku s dětmi spolu s příznivou atmosférou ve třídě.

Cílem práce je hlouběji prozkoumat problematiku nevhodného chování učitele a především odhalit příčiny učitelova nevhodného chování. Dále zjistit míru výskytu a zkušenosti s učitelovým nevhodným chováním. Cílem je i odhalit možné dopady nevhodného chování na žáky.

Teoretická část diplomové práce obsahuje kapitoly týkající se definice pojmu, dále možné pohledy na nevhodné chování učitele, rozdělení a typy takového chování a v neposlední řadě příčiny učitelova nevhodného chování.

V praktické části prezentuji výsledky smíšeného výzkumného šetření. Pro kvantitativní část je použita metoda dotazníku. Pro zajištění výzkumného vzorku byl zvolen příležitostný kriteriální výběr. V kvalitativní části výzkumu je použita metoda rozhovorů, které byly prováděny s žáky 4. ročníku základní školy. Cílem výzkumu bylo zjistit míru výskytu nevhodného chování ze strany učitele a následky takového chování.

Tato diplomová práce může být inspirací pro každého učitele, který se zabývá nejen pedagogickou stránkou, nýbrž i psychologickou, se snahou posouvat se ve své pedagogické kvalifikaci.

1 Předpoklady kvalitního vzdělávacího procesu

Obecný zájem na vyšší vzdělanosti přináší nové nároky na práci pedagogů i na jejich vztah k žákům. Dnes víme, že nezbytnou podmínkou úspěšného pedagogického působení je profesní pohoda učitele. Pedagog musí hledat v edukaci nové cesty, metody a postupy, protože vzdělávací oblast se neustále mění a staré, byť osvědčené formy ztrácejí účinnost a aktuálnost. Přátelský styk s dětmi spolu s příznivou atmosférou ve třídě je jedním z předpokladů kvalitního vzdělávacího procesu a samotnému učiteli přináší radost z pedagogického povolání. Často tomu ale tak není. Z odborných šetření vychází zjištění, že v dnešní společnosti přibývá pedagogických pracovníků, kteří nejsou dostatečně kompetentní ve vztahu k učitelské profesi. Mohou tím u žáků vyvolávat projevy didaktogenie a sami svou nezvládnutou profesí trpí. Postupem času mohou dospět k syndromu vyhoření a k vlastní deformaci (Maňák, 2006).

Maňák (2001) zmiňuje empirické šetření, ve kterém bylo zjištěno, že jen málo učitelů studuje odbornou pedagogickou a psychologickou literaturu, nedostatečně se vzdělává a ztrácí tak svoji pedagogickou kvalifikaci, což vede k rutinnímu vykonávání učitelské profese. Tento přístup k výuce bývá nazýván „brikolage“ a rozumíme tím dovedné, ale pouze praktické vyučování. Pokud uplatňuje učitel tento přístup k výuce delší dobu, dochází ke zhoršení jeho vztahu k profesi a posléze k tzv. vyhoření, což je pro celkový výchovně-vzdělávací proces škodlivé.

2 Vymezení pojmu nevhodné chování učitele

Nevhodné chování ve škole je spojováno spíše s žáky než s učiteli. Dopouštějí se jej však často i učitelé. Mezi vychovateli a učiteli jsou lidé, kteří se nechovají tak, jak by měli. Studovat a sledovat tyto negativní jevy je nutné, abychom mohli těmto případům předcházet (Mareš, 2013).

Co můžeme považovat za nevhodné chování? Mohli bychom jej definovat jako porušení etického kodexu a zásad slušného jednání. Za zdvořilé chování se považuje vystupování bez jakýchkoliv osobních invektiv, narážek, diskriminace, ponižování, vulgarismů atd. Velmi důležitý je také takt – schopnost citlivě porozumět a vcítit se do situace druhého tak, abychom byli schopni zvolit správné metody a formy práce, a vyhnout se impulsivnímu a bezmyšlenkovitému jednání. Stejně jako v běžném životě, i ve vzdělávací oblasti bychom měli předcházet situacím, kdy někoho urazíme, nebo dokonce způsobíme bolest (Špaček, 2017).

Pojem nevhodné chování učitele je velmi široký. V praxi do něj můžeme zařadit necitlivé hodnocení daného žáka nebo jeho výkonů, zpochybňování, ponižování, zesměšňování, přehlížení, ale i nejvyšší a nejzávažnější stupeň nevhodného chování, kterým je sexuální obtěžování. Mareš (2013) posuzuje nevhodné chování ze dvou možných pohledů – etického a právního.

Nevhodné chování učitele z hlediska etického

Etický v sobě zahrnuje zásady slušného chování, které jsem zmínila již výše. Říká, jak by se učitel měl chovat a čeho by se měl vyvarovat v přístupu k žákovi či třídě. Výzkumy v USA ukazují různé případy, kdy učitel nedodržel etický kodex a byl za to potrestán. Jeho právo vyučovat bylo pozastaveno nebo byl odebrán opravný certifikát k výkonu učitelského povolání v daném státě (Fordham, 2005).

Nevhodné chování učitele z hlediska právního

Právní pohled zjišťuje míru legálnosti učitelova chování neboli to, zda již byla překročena hranice stanovená zákonem. Do učitelova nevhodného jednání zahrnujeme

chování, které nepřekračuje hranici legálnosti, není tedy řešeno soudně, ale již poškozují žáka nebo i celou skupinu osob (Mareš, 2013).

2.1 Typy nevhodného chování učitele

Typy učitelova nevhodného chování a jejich příklady uvádí Lewis a Riley (2009). Příklady označené v tabulce (Tab. 1) čísly 4 až 5 korespondují s tím, co jsme si uvedli výše. Patří tedy do učitelova nevhodného chování. Jednání pod čísly 5-8 jsou porušením zákona – jde o přestupky nebo trestné činy. V následující tabulce (Tab. 2) můžeme vidět příklady jednotlivých typů učitelova nevhodného až nezákonného chování (Mareš 2013).

Tab. 1: Typy učitelova nevhodného chování

		Legálnost učitelova chování	
		Nepřekročení zákona	Překročení zákona
Uskutečněné jednání	vědomé	typ 1	typ 5
	nevědomé	typ 2	typ 6
Opomenutí jednat	vědomé	typ 3	typ 7
	nevědomé	typ 4	typ 8

Zdroj: Lewis a Riley, 2009, s. 419

Tab. 2: Příklady jednotlivých typů učitelova nevhodného až nezákonného chování

Učitel nepřekračuje zákon	
typ 1 vědomé uskutečněné jednání	Křičení na žáka/třídu, nadávání žákovi/třídě. Protěžování žáka, učitelův „oblíbenec“. Zasednutí na určitého žáka a jeho podhodnocování.
typ 2 nevědomé uskutečněné jednání	Učitel špatně porozumí situaci a nevhodně zareaguje např. kulturně necitlivé jednání vůči žákovi z minority.
typ 3 vědomé opomenutí jednat	Problémový žák se neustále hlásí, ale učitel ho ignoruje a nevyvolává ho.
typ 4 nevědomé opominutí jednat	Problémový žák se neustále hlásí, učitel nepředpokládá jeho aktivitu, a tak se ani nepodívá jeho směrem a nevyvolá ho.

Učitel překračuje zákon	
typ 5 vědomé uskutečněné jednání	Fyzické napadení žáka (po provokaci žáka nebo bez ní) Sexuální styk s nedospělým žákem.
typ 6 nevědomé uskutečněné jednání	Nelegální a protiprávní jednání učitele, kdy si není vědom svých povinností – jedná se o neznalost zákona.
typ 7 vědomé opomenutí jednat	Učitel neposkytne při hodině tělesné výchovy pomoc nebo záchranu a dojde k úrazu. Nedbalé vykonávání dozoru o přestávkách – dojde k fyzickému napadení žáka/šikaně se zdravotními důsledky.
typ 8 nevědomé opomenutí jednat	Úraz během školní exkurze/výletu, který se stal následkem nezajištění dozoru ze strany učitele – učitel je obviněn z trestného činu těžkého ublížení na zdraví z nedbalosti.

Zdroj: Mareš, 2013, s. 9

2.2 Rozdíly v terminologii dle rozdělení světa

V Marešově studii jsou zmíněné dvě výzkumné tradice, které v historii probíhaly a které používaly odlišnou terminologii. Ve východních státech se pracovalo s termínem didaktogenie, v západních zase s termínem nevhodné chování učitele nebo učitelovo špatné zacházení se žáky (Mareš, 2013).

Didaktogenie

Výklady a chápání pojmu didaktogenie se v některých publikacích definují odlišně. *Pedagogický slovník* vysvětluje didaktopatogenii jako „působení vyučujícího na žáka, skupinu žáků či třídu, které ve svých důsledcích vede k psychickému (příp. dalšímu) poškozování žáků. Ze strany vyučujícího může být uvědomované nebo neuvědomované“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 44). I přes nepatrné odchylky v definici uvedeného pojmu mají všechny slovníky jedno společné – hledají příčiny žákovských obtíží v učiteli.

S jiným pojetím přichází Maňák (2006), který hledá příčiny ve škole jako instituci. Ve své stati se věnuje hrozbě pedagogické ergogenie neboli důsledku špatné pedagogické práce. Hledá souvislosti mezi ergogenií a didaktogenií a příčiny vidí ve špatném působení pedagogického prostředí. Měly by být respektovány biologické

zákonitosti učení a učitel by měl k edukační práci přistupovat tvořivým přístupem. Pedagogická ergogenie znamená „poškození zdraví vlivem celkového pedagogického působení (práce)“ (Maňák, 2006, s. 1). Známy je termín didaktogenie, který označuje poruchy, které žákovi způsobila škola (Sovák, 1985, s. 200). Pedagogická ergogenie zahrnuje mezi negativně působící faktory nejen hlavní postavy vzdělávacího procesu, ale i širší prostředí a společenskou situaci. Příčiny poruch i jejich prevencí hledá v celkovém prostoru lidské existence (Maňák, 2006).

Špatné zacházení s žáky

S druhým odborným pojmem, kterým je nevhodné chování učitele, se pracuje především v západních zemích. Nejpoužívanější definice říká, že se jedná o chování ze strany učitele, které sice nepřekračuje hranici zákona, ale které negativně ovlivňuje žáka, jeho myšlení i jednání. Jde o celkové narušení učení žáka (Kearney a kol., 1991). Učitelovo nevhodné chování není nebezpečné pouze pro žáky, ale i pro samotného učitele. Mohou se u něj projevit pochybnosti o zvládnutí třídy, objevuje se odpor žáků, učiteli se nedaří vést výuku tak, jak by chtěl a ke své profesi získává nechuť až odpor. Proto je důležité se zabývat otázkou, co stojí za takovým jednáním a jak mu předcházet (Sava, 2002).

3 Příčiny nevhodného chování učitele

Mareš ve své studii předkládá čtyři psychologické teorie, které se zabývají příčinami učitelova nevhodného chování. Jedná se o teorii kauzální atribuce, teorii vnímané vlastní zdatnosti, teorii učitelova interakčního chování a teorii uplatňování učitelovy moci (Mareš, 2013).

3.1 Teorie kauzální atribuce

Za zakladatele atribučních teorií je pokládán Fritz Heider, který se svou teorií přišel roku 1958. Další autoři, kteří se zabývali stejnou problematikou, na toto dílo navazovali (Kelley, Jones, Davis). V 70. letech 20. století přichází Bernard Weiner, který se svými spolupracovníky rozvíjí koncepci tak, že se stává jedním z hlavních paradigmat sociální psychologie. Jejich model se používá při třídění atribucí i dnes (Nakonečný, 1999).

3.1.1 Definice pojmu

Kauzální atribuci chápeme jako připisování příčin. Jedná se o veškeré atribuční procesy, při kterých člověk hledá příčiny úspěchu nebo neúspěchu svého chování nebo chování ostatních lidí. Ve školním prostředí ovlivňují vztahy učitel-žák i celkové klima třídy (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Vůči dané osobě rozlišujeme příčiny vnější a vnitřní, stabilní a nestabilní, příčiny ovlivnitelné a neovlivnitelné (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Konkrétně můžeme mluvit např. o obtížnosti úkolu, náladě učitele, náhodě (vnější příčina), o schopnostech, trémě nebo důkladnosti domácí přípravy (příčiny vnější), o obtížnosti předmětu, vyhraněném postoji učitele (stabilní příčiny), pozornosti, únavě (nestabilní příčiny), úsilí při učení, vytrvalosti (ovlivnitelné příčiny), nebo o malých schopnostech, smůle (neovlivnitelné příčiny).

Jednodušší přístup nabízí Vacínová a Langová (2011), podle kterých jsou příčiny aktivit jedince připisovány:

- 1) Jedinci samotnému (vnitřní motivy), tzv. osobní atribuce
- 2) Podnětům z prostředí (vnější motivace), tzv. podněťová atribuce
- 3) Situacím (vzájemné působení vnitřních a vnějších podnětů), tzv. situační atribuce

Při jakémkoliv prvním setkání si každý člověk vytváří první dojem o dané osobě, který ovlivňuje jeho chování a i vzájemnou interakci a její průběh. To platí i ve vztahu učitel-žák. Při každodenním setkávání a konfrontaci si učitel vytváří na žáka určitý názor, obraz o žákovi. Na tvorbě obrazu u učitele se nepodílí pouze žák, ale i sám učitel. Podléhá preferenčním postojům, které jsou charakteristické zesílenou zaměřeností učitele na žáka a jsou zpravidla dvojího typu – nadhodnocování a podhodnocování. Obraz o žákovi si učitel vytváří na základě vlastních zkušeností z hodin, na základě pozorování, diagnostiky, ale i skrze názor ostatních učitelů nebo rodičů žáka (Pavelková, 2002).

3.1.2 Kategorizace žáků

Učitel poznává žáka ve stále stejných situacích a ve stále stejném prostředí – školním. Proto často vlivem žakových školních projevů určuje rysy osobnosti a charakteru a neuvědomuje si, že dané atribuce nejsou objektivní, protože nemá možnost žáka poznat i v jiných situacích. Učitel se dostává k tzv. kategorizaci žáků. Často se používá termín „zaškatulkování“ žáků nebo jejich „onálepkování“. Učitel nejčastěji vychází z kritérií, jako jsou píle žáka, úsilí, nadání, vytrvalost, extroverze/introverze, výkonnost aj. Je třeba si uvědomit, že žáka poznáváme ve třídě jen z části, nejsme schopni postihnout jeho celkové chování pouze na základě našeho jednání s ním. Ke kategorizaci žáků směřuje učitel i z toho důvodu, že není schopen postihnout veškeré charakteristiky každého žáka ve třídě, ve které je žáků většinou minimálně 20 (Pavelková, 2002).

Nejčastější klasifikace žáků je dělí na žáky úspěšné a neúspěšné. Každý učitel má svou představu o úspěšném žákovi, což se také promítá do utváření názoru o žákovi a jeho pojetí. Učitel porovnává chování žáků a jejich výsledky se svými představami, které si o žákovi vytvořil. Zaškatulkování žáků může být někdy natolik silné, že neúspěch úspěšného žáka je brán za důsledek výjimečně malé píle nebo za shodu náhod, a úspěch neúspěšného žáka je brán pouze za náhodu (Kusák, Dařílek, 2000).

Názor na žáka často vyplývá z očekávání, které učitel má. To, zda jsou očekávání naplněna, nebo ne, ovlivňuje vztah učitele k žákovi. Učitel, často nevědomě, promítá svůj postoj a názor na žáka ve vzájemné interakci a někdy je tím podmíněno i jeho chování a přístup k žákovi. Chováním učitele je zase podmíněn výkon žáka. Žáci, zvláště

ti mladšího školního věku, si učitelova chování všímají a často si ho vztahují na sebe. Zajímá je, co si o nich učitel myslí a jsou tím i velice ovlivněni. Stejně jako žákovo sebepojetí, výkon a motivace. To, že učitel svým chováním a jednáním ovlivňuje výkon žáků, je již známý fakt. Pavelková se zmiňuje o procesu „sebenaplňujícího se proroctví“, kdy se učitel, který má svou konkrétní představu o žákovi, chová tak, aby jeho představa byla naplněna a aby se v ní nemýlil. To, že učitel vnímá žáka za neúspěšného a nedostatečného může vést k tomu, že se takovým žák opravdu stane (Pavelková, 2002).

3.1.3 Sebehodnocení žáka

Jak již bylo uvedeno, způsob, jakým učitel vnímá žáka, ovlivňuje žákovo sebepojetí a výkonnost. Jsou známy minimálně 3 typy projevů učitelů, které mohou mít pozitivní i negativní dopad na sebehodnocení žáka (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Negativní vliv pozitivně vyznívajících projevů:

- a) nadměrná chvála za úspěch a nedostatečná kritika po nezdaru ve snadném úkolu
- b) nadměrná pomoc při řešení úkolu, zejména když není žákem vyhledávána nebo očekávána
- c) výrazy soucitu při nezdaru

Pozitivní vliv negativně znějících projevů:

- a) nedostatečná chvála za úspěch a kritika za neúspěch při snadném úkolu
- b) relativní zanedbávání pomoci žákovi
- c) výrazy hněvu při nezdaru

Největší vliv na tvorbu žákova sebepojetí má učitel v počátcích školní docházky. I nepatrný náznak hněvu nebo nesouhlasu dokáže dítě ovlivnit a vykolejit. Děti mladšího školního věku jsou velmi náchylné k hodnocení z okolí. Daleko více než starší žáci, kteří na názoru učitele nejsou již tolik závislí. V případě problémů v oblasti sebehodnocení mají žáci sklon následovat názory a očekávání učitele (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

3.2 Teorie vnímané vlastní zdatnosti (self-efficacy)

Self-efficacy je anglický termín, který se do češtiny překládá obtížně. Někteří autoři překládají termín jako vnímaná osobní zdatnost (Mareš, Gavora, 1999), jako vnímaná vlastní účinnost (Gillernová, Kebza, Rymeš, 2011) nebo vnímaná osobní účinnost (Hoskovcová, 2006). Další autoři pracují s anglickým termínem a nesnaží se o český překlad, protože se nenašel český ekvivalent, který by zachoval přesný význam slova po všech jeho úrovních. Nejčastěji je používán anglický termín v kombinaci s jedním z výše zmíněných českých termínů.

Autorem konceptu self-efficacy je kanadsko-americký psycholog Albert Bandura, který ho rozpracoval ve své sociálně-kognitivní teorii. V této teorii Bandura (1997, in Mareš, 2013, s. 14) říká, že „jedinec je ve své činnosti úspěšný, když: a) má předpoklady provádět určitou činnost (efficacy expectation); b) očekává, že pomocí této činnosti dosáhne potřebného výsledku, je o tom sám přesvědčen (outcome expectancy)“.

Ve vzdělávacím procesu je velmi důležité to, co si o svých profesních schopnostech a dovednostech myslí pedagog, jak hodnotí sám sebe (self-efficacy). Termín self-efficacy můžeme tedy chápat jako přesvědčení o vlastních znalostech a dovednostech dosáhnout určité úrovně výkonu. Nejedná se o objektivní pohled, nýbrž o ten subjektivní – jak člověk nahlíží sám na sebe, jak se hodnotí, jaké má přesvědčení o kontrole nad událostmi, o možnosti ovlivňovat svůj život. Důležité není jen to, jaké schopnosti vnímá učitel sám u sebe, nýbrž i to, zda je přesvědčen o schopnosti je použít ve vhodných situacích (Bandura, 1997).

Vnímaná vlastní zdatnost ovlivňuje chování jedince a také jeho prostředí, ve kterém pracuje. Vnímaná vlastní zdatnost je jeho vlastní představou o tom, jak je způsobilý a kompetentní. Tato představa je formována jeho úspěchy, ale i neúspěchy. Roli hrají také soudy a hodnocení lidí kolem něj. Opakované úspěchy osobní zdatnost posilují, zvyšují a opakované neúspěchy ji oslabují a snižují. Jednotlivé výkyvy, ať na jakoukoliv stranu, nemívají velký vliv.

3.2.1 Self-efficacy ve školním prostředí

„Učitelovou profesionální zdatností rozumíme učitelovo přesvědčení o své kompetentnosti vyučovat a vychovávat lidi, vyrovnávat se s pedagogickými úlohami

na určité úrovni obtížnosti v měnících se pedagogických situacích a naučit lidi tomu, co si stanovili“ (Mareš, 2013, s. 14). Toto přesvědčení je založeno na subjektivním hodnocení vlastních schopností, na dosavadních pedagogických znalostech a zkušenostech, na prožitcích v pedagogické oblasti, na pozorování a srovnávání, jak si vedou ostatní učitelé. Osobní přesvědčení vychází z toho, jaký byl učitel v minulosti a jak si vede v současnosti a orientuje se na budoucnost – na sebedůvěru a důvěru v to, co je schopen dokázat (Mareš, 2013).

3.2.2 Dimenze self-efficacy

Bandura představuje tři dimenze vnímané vlastní zdatnosti (Bandura, 1997). První je dimenze úrovně vnímané zdatnosti, která se vztahuje na různé úrovně obtížnosti úkolů, před nimiž učitel stojí a které se snaží zvládnout. Ne každý je schopen zvládnout všechny úrovně obtížnosti nebo je přesvědčen o tom, že je zvládne (úkol snadný, středně těžký, velmi obtížný). Druhou dimenzí je velikost self-efficacy. Velikost self-efficacy se vztahuje k míře vnitřní jistoty, se kterou učitel vykonává určitý úkol. Obecně řečeno se jedná o to, jak moc si jedinec věří nebo nevěří, neboli jak pevně nebo naopak slabě je jedinec přesvědčen o svých schopnostech a dovednostech. Třetí dimenzí je obecnost – člověk hodnotí sám sebe jako zdatného, účinného v mnoha oblastech, nebo naopak jen v málo oblastech. Obecnost poukazuje na rozsah oblastí, ve kterých se učitel považuje za kompetentního (Bandura, 1997).

Z hlediska nevhodného chování učitele nás zajímá především velikost vnímané vlastní zdatnosti. Bandura mluví i o praktických důsledcích, které jsou ovlivněny velikostí vnímané vlastní zdatnosti, která plyne z vnitřní jistoty a sebedůvěry. Vnímaná zdatnost může být v závislosti na učitelově sebedůvěře vysoká, střední či nízká. Učitel, který hodnotí svou zdatnost jako nízkou, vstupuje do každé náročné situace se strachem a přesvědčením, že ji nezvládne. Aby před žáky neukazoval slabiny a nedostatečnost, snaží se, aby daná obtížná situace vůbec nenastala, vyhýbá se jim, a když taková situace nastane, snaží se, aby nengradovala. Řešením je často agresivní chování vůči žákům, které slouží jako obrana a které je motivováno strachem. Učitel už při prvních obtížích ochabuje ve svém úsilí a postupně se vzdává. Kvůli svým selháním a nezdarům je jeho výkon doprovázen pocity stresu, které mohou vést i k depresím (Bandura, 1997).

Jedinec, který si věří, se vnímá jako velmi zdatný a svoji profesionální zdatnost hodnotí jako vysokou, přistupuje k obtížným úkolům jako k výzvě, nikoli jako k hrozbě, které se bojí. Věří si a je si jist, že má v hodině vše pod kontrolou a že ho nemůže nic překvapit (Bandura, 1997). Takový učitel je odhodlaný, vytrvalý a neúspěchy ho nezlomí. Ve vyhrocených situacích používá ironické narážky, sarkasmus a zesměšňování vůči žákům nebo třídě. Své jednání chápe jako účinný postup vůči žákům a zdůvodňuje ho jako nutné opatření při žákovské nekázni (Lewis, Riley, 2009).

3.3 Teorie učitelova interakčního chování

Velká část vzdělávacího procesu se děje prostřednictvím sociální interakce. Učitel vzájemně působí (interaguje) s jednotlivými žáky a se skupinami žáků (třídy). Interakce mezi učitelem a žákem ovlivňuje kvalitu i kvantitu celého výchovně-vzdělávacího procesu a spoluurčuje jeho výsledky (Holeček, 2014).

3.3.1 Interakční epizody a jejich příklady

Interakce je vždy oboustranná - účastní se jí učitel i žáci a navzájem na sebe reagují. Vyučovací hodinu lze rozdělit na tzv. interakční epizody. Jsou to jednotlivé a relativně samostatné fáze, úseky, kterých v jedné vyučovací hodině vzniká spousta. Příkladem epizody může být všem tak známé přerušování výkladu a napomenutí žáka pouhým pohledem. Učitel, který si všiml, že některý z žáků nedává pozor, svůj výklad přerušuje a zadívá se na žáka. Žáci, kteří pozor dávají, zaregistrují, co se děje a zaměří svůj pohled na nepozorného žáka, který si zatím ničeho nevšiml. Po nějaké chvíli už spolužáci upozorní nepozorného žáka verbálně. Ten si uvědomí, že je na něj soustředěná pozornost ze strany spolužáků i učitele a začne dávat pozor. Učitel pokračuje ve výuce, aniž by žáka napomenul. Interakce může probíhat slovy, pohledem, mimikou, gesty atd. Interakce může být tedy verbální, ale i neverbální podoby a může trvat různě dlouhou dobu. V interakčních epizodách reagují žáci na činnost učitele a naopak. Učitel položí otázku a žáci odpovídají, učitel ztiší záměrně hlas a žáci zbystří atd.

3.3.2 Interakční styl učitele

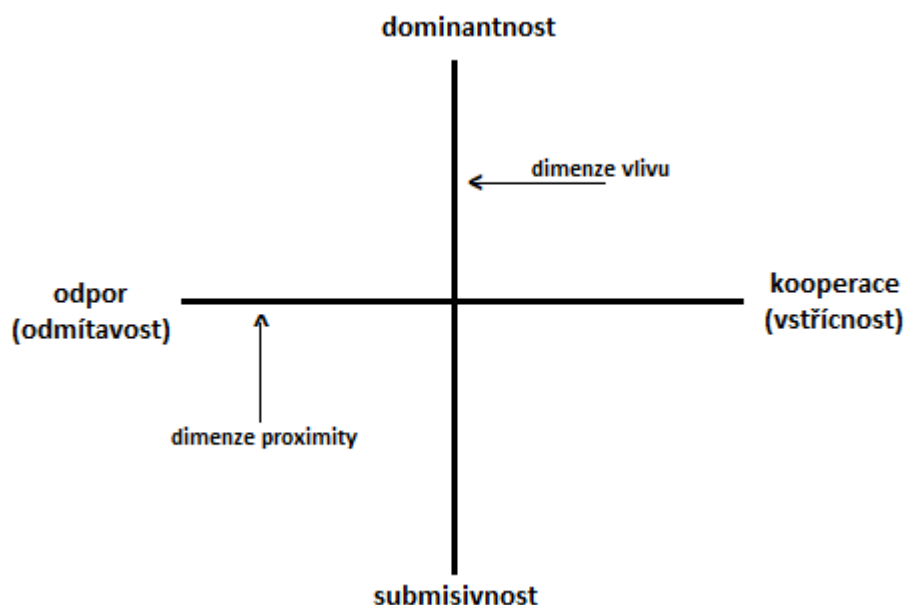
Projev, ať už verbální nebo nonverbální, odráží vlastnosti učitele. Z projevu můžeme vyčíst, zda je učitel jistý, nejistý, přátelský, našťvaný, zda chce žákům vyjít

vstříc nebo je neústupný. V řízení interakce mezi učiteli jsou různé odlišnosti. Každý učitel komunikuje se třídou jinak a má s ní jiné vztahy. Je ovlivňován vnitřními (učitelova osobnost, vlastnosti, charakter, pojetí vyučování žáků) a vnějšími (vyučovaný předmět, specifika žakovského chování, vyspělost žáků, spolupráce) činiteli. Avšak každý učitel inklinuje k určitému způsobu interakce s danými prvky a vlastnostmi, které se v interakčních epizodách pravidelně opakují. Jedná se o interpersonální chování ve výukové interakci, zkráceně o interakční styl učitele. Leary vycházel z myšlenky, že interpersonální chování tvoří osobnost, která je dána všemi zjevnými, vědomými i nevědomými interpersonálními projevy jedince (Leary, Kožený, Ganický, 1976).

Interakční styl učitele je relativně stabilní a trvalá charakteristika. Učitel vyhledává a používá vzorce chování, které má ozkoušené a které byly v předchozích interakcích úspěšné. Tyto vzorce se pak stávají relativně stabilními a stávají se charakteristikami osobnosti jedince. Žákům pomáhají předvídat reakci učitele, připravit se na ni, naplňovat jeho očekávání, nebo vyvolat danou reakci.

3.3.3 Learyho model interpersonálního chování

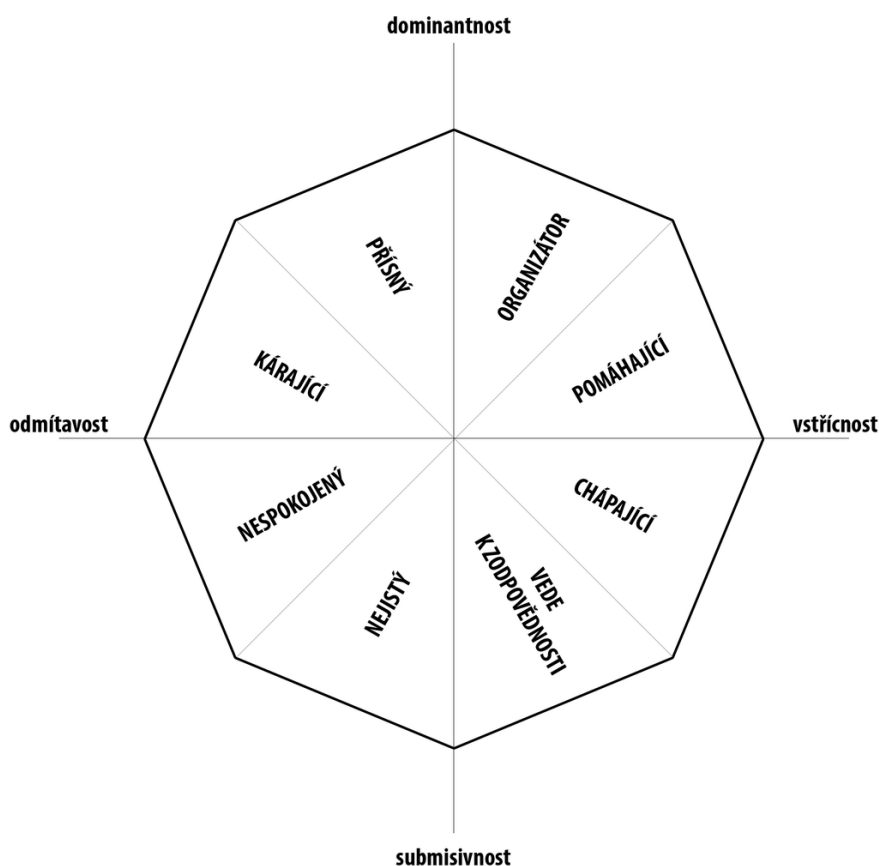
Timothy Leary vytvořil model interpersonálního chování, který slouží pro popis chování učitele a který rovněž popisuje interakce mezi jedinci. Do modelu lze zaznamenat chování všech účastníků interakce. Můžeme z něj vyčíst míru spolupráce mezi jedinci a také to, kdo určuje průběh interakce, tzv. míru "kontroly" interakce. Kontrola interakce se zaznamenává na vertikální ose a jejími krajními body jsou dominantnost a submisivnost. Umístění na této ose popisuje chování učitele v oblasti jeho vlivu na třídu. Vyplývá z něj styl vedení učitele - zda je učitel spíše autoritativní a vyžaduje kázeň, nebo mají žáci větší prostor. Vodorovná osa naznačuje učitelovu blízkost k žákům. Krajními body této osy jsou odpor a kooperace. Z osy můžeme určit, zda je učitel odměřený, vystupuje rezervovaně, odměřeně, s odstupem, nebo zda s nimi spolupracuje a jejich vzájemné vztahy jsou bližší. Mareš a Gavora (2004) nahradili názvy krajních pólů této osy českými ekvivalenty odmítavost a vstřícnost, které podle výše zmíněných autorů lépe vypovídají o charakteru chování z pohledu "blízkosti" (Obr. 1).



Obr. 1: Model učitelova interpersonálního chování (zdroj: Mareš, Gavora, 2004)

3.3.4 Dimenze interakčního stylu

Interpersonální diagnostikou osobnosti člověka se zabýval také holandský profesor Theo Wubbels, který společně se spolupracovníky z Learyho základního dvojdimenzionálního modelu vycházel a vytvořil podrobnější model, který dokáže lépe charakterizovat učitelovo jednání se žáky. Vytvořil osmisektorový klasifikační systém, který obsahuje základní charakteristiky učitele (Obr 2). Dané sektory reprezentují danou specifickou vlastnost učitele, která se projevuje v jeho interakci se žáky. Model vznikl roku 1987 na základě testování velkého množství tříd, žáků a učitelů (Gavora 2005).



Obr. 2: Model učitelova interpersonálního chování dle Wubbelse a kol. (zdroj: Mareš, Gavora, 2004).

Jednotlivé sektory modelu učitelova interpersonálního chování v interakci jsou:

- 1) Organizátor vyučování (př. umí dobře naplánovat vyučování, žáky hodně naučí)
- 2) Pomáhající (př. ochotně žákům pomůže, pokud něčemu nerozumějí)
- 3) Chápající (př. dokáže pochopit nedostatky a výkyvy ve výkonech žáků)
- 4) Vede žáky k odpovědnosti (př. žáci rozhodují o určitých věcech sami)
- 5) Nejistý (př. váhavý, neví si rady v situaci, která je pro něj nová, stresující, atd.)
- 6) Nespokojený (př. výkon žáků pro něj není nikdy dost, nic ho neuspokojí)
- 7) Kárající (př. napomíná žáky, vyzdvihuje chyby žáků, nevhodně je komentuje)
- 8) Přísný (př. netoleruje vyrušování nebo jen malý náznak nepozornosti, vyžaduje neustálé soustředění)

V jednotlivých sektorech a jejich vzájemných vztazích platí jistá pravidla a pořadí sektorů není náhodné. Vzdálenost od středu vyjadřuje míru daného chování. Chování učitele sousedních sektorů je bližší a příbuznější než ve vzdálenějších sektorech a sektory nacházející se naproti sobě jsou protikladné - podle modelu Learyho, který vycházel z protikladného postavení lidských dimenzí osobnosti (1976, in Gavora, 2005). Tedy učitel, který je dobrý organizátor, nemůže být zároveň nejistý, a učitel, který je nespokojený, pravděpodobně nebude žákům pomáhat. Je-li ale učitel přátelský a pomáhající, tak s velkou pravděpodobností dokáže žáky i vyslechnout a pochopit. Zajímavý je sousední vztah "nejistý" a "vede k odpovědnosti". Na první pohled neslučitelné, ale učitel, který je nejistý, se často drží stranou, a z toho plyne větší prostor pro žákovskou činnost, žákovskou odpovědnost (Mareš, Gavora, 2004).

Každý učitel naplňuje daný interakční sektor jinak, čímž se od sebe učitelé vzájemně odlišují. Každý má svůj osobitý interakční styl a žádný učitel se nenachází pouze v jednom sektoru - na každého žáka může učitel reagovat odlišně.

3.3.5 Typologie komunikačního stylu učitele

M. Breckelmansová s kolektivem (1997) popsala osm typů učitelova komunikačního stylu na základě analýzy interpersonálního chování. Podle Wubbelse, Levyho a dalších spolupracovníků (1997) jsou v těchto osmi kategoriích celkem tři typy učitelů, kteří jsou pro žáky svým interpersonálním chováním riziková. Popisují nejistý a tolerantní typ, nejistý a agresivní typ a represivní typ.

Nejistý/tolerantní typ učitele

Pro učitele tohoto typu je typická slabá organizace, slabá struktura hodiny a slabé vedení třídy. Učitel neumí dobře zvládnout třídu, a proto často raději nekázeň přehlídí, než aby ji řešil. Ve třídě panuje uvolněná atmosféra, hluk, zmatek a učitel je ochotný opakovat vše stále dokola a neřeší, že ho většinou poslouchá jen minimum žáků sedících v předních lavicích. Ostatní žáci se věnují jiným věcem, a i přesto, že o tom učitel ví, pokračuje ve výkladu a žáky ignoruje. Nejsou nastaveny pevné hranice a pravidla chování, žáci nevědí, co od učitele očekávat, a tak zkoušejí, co jim učitel dovolí. Pokud učitel vynaloží určité úsilí zastavit nevhodné chování žáků, je málo důrazné a pro žáky nemá žádný efekt. Také má vyučující malé očekávání na výkon žáků

a žáci nejsou motivováni. Práce v takto neorganizované třídě nebaví ani učitele, ani žáky. Dalo by se říct, že obě strany jen čekají na konec hodiny, až každý bude mít možnost jít svojí cestou.

Nejistý/agresivní typ učitele

Učitel a žáci se vzájemně vnímají jako protivníci, soupeři a vyučovací hodina je plná neustálých konfliktů, které vrcholí. Žáci zkoušejí hranice svých projevů, nenechají si ujít příležitost k vyrušování a vstupují do výkladu vykřikováním, komentováním, smíchem a dalšími rušivými elementy. Učitel je nejistý a reaguje nepřiměřeně až agresivně. To je pro žáky jen další podnět k narušování průběhu hodiny. Situace se vymyká kontrole a narušený průběh vyučovací hodiny se už nepodaří zcela napravit. Nepředvídatelné reakce učitele způsobují u žáků přesvědčení, že za celou situaci si učitel může sám. Většinu času zabere ve vyučovací hodině neustále umravňování, napomínání a rozčilování a osvojování si učiva je až na posledním místě, takže žáci ve výuce nedosahují žádného progresu.

Represivní typ učitele

Tento typ učitele je velmi náročný na poslušnost a kázeň žáků, dalo by se říct až extrémně. Do výuky žáky nezapojuje, lpí na maximální soustředěnosti a pozornosti žáků jako posluchačů. Oproti dvěma předchozím typům jsou zde pevně nastavená pravidla a hranice, které žáci dodržují. Takováto vyučovací hodina je pro žáky nepříjemná, plná nervozity a strachu, což není vhodné a motivující prostředí ke vzdělávání. Učitel trestá i nepatrné vyrušení, používá sarkastické poznámky a posměšky vůči žákům, velmi přísně známkuje a s oblibou dává špatné známky. Rád využívá jako hnací motor soutěže a k soutěživosti žáky vybízí. Zkoušení je pro žáky velmi stresující, protože učitelovo očekávání a nároky bývají nepřiměřeně vysoké. Učitel upřednostňuje výklad, při kterém žáci musí v klidu a bez pohnutí sedět, nedává prostor pro otázky a iniciativa žáků je naprosto potlačena. Žáci vnímají učitele jako neempatického, necitlivého a nechápavého. Náplní a cílem hodiny pro ně není výuka, ale jen snaha nerozčítit učitele a uchránit se tak před jeho výbuchy hněvu. (Brekelmansová, Levy, Rodriguezová, 1993)

3.4 Uplatňování učitelovy moci

Sociologický slovník definuje termín moc jako „možnost prosadit svou vůli i proti odporu ostatních“ (Jandourek, 2007). Teorií moci a autority se zabýval přední sociolog Max Weber, který mluví o moci jako o schopnosti prosadit své vlastní zájmy i přes odpor druhých. Teorie moci zajímala i jiné filosofy - Nietzscheho, Machiavelliho, Hobbesa či Millse. Machiavelli ve svém díle rozvádí myšlenku, že moci může být dosaženo nátlakem nebo manipulací (Moc, 2001-)

Zajímavým podnětem je i názor Jankovského (2003), který tvrdí, že o moc se opírají obzvláště ti jedinci, které okolí nevnímá jako přirozenou autoritu a se získáním autority bojují.

3.4.1 Moc ve školním prostředí

I přesto, že samotnou podstatou učitelské profese je ovlivňování žáků, ke kterému se bez mocenských vztahů nelze dobrat, moc ve školním prostředí není v naší zemi moc diskutované téma. Důvodem je samotný termín moc, který může evokovat výraznou dominanci a omezování žáka, což jsou témata, od kterých se česká pedagogika distancuje (Švaříček, Šedřová, 2007). V českých publikacích, které se věnují mocenské tematice, používají naši autoři raději termíny kázeň (Bendl, 2001), autorita (Vališová, 1998), poslušnost, disciplína a další, nicméně tyto termíny nejsou tak dobře použitelné jako termín moc. Kázeň nebo poslušnost se vztahuje pouze k žákům, zatímco autorita patří pouze k učitelům (Šedřová, 2013). Pojem moc je dále výhodný v tom, že má neutrální význam a na první pohled není vidět, zda je naplněn pozitivním obsahem, nebo naopak negativním.

3.4.2 Moc ve školní třídě

Moc ve školní třídě je chápána jako ovlivňování postojů, hodnot a jednání jiné osoby nebo skupiny lidí, probíhající mezi dvěma stranami - učitelem a žákem (McCroskey a kol., 2006). Může se jednat o snahu něčí chování změnit, ale i o snahu dané chování posílit a udržet ve stávající poloze (Dillard a kol., 2002).

Učitelova moc vyplývá z jeho postavení ve školní instituci, ze samotné role učitele, z možnosti použití různých nástrojů k dosažení cílů - hodnocení, známkování, tresty, ale i z dalších faktorů, jakými je výška, věk, větší rozumová schopnost atd. Každý

učitel by však měl umět s mocí zacházet rozumně a zodpovědně, aby nedocházelo k jejímu zneužívání.

Watzlawick a kol. (2011) se zabývají komunikační akcí ve dvou rovinách - obsahové a vztahové. V obsahové rovině učitel žákům předává věcné informace (výukový obsah), ve vztahové rovině jde o vztahy mezi učitelem a žáky. V každém vztahu je jádrem rozložení moci, ve školní instituci to platí dvojnásob (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012).

3.4.3 Moc učitele nad žákem

Vztahy mezi učitelem a žáky lze charakterizovat jako vztahy mocenské, a jádrem učitelské profese je uvážlivé využívání této moci. Moc učitele nad žáky vyplývá ze dvou pilířů. Prvním je sociální moc instituce školy, kterou učitel reprezentuje. To znamená, že učitel má právo klást požadavky na žáky s nárokem na jejich splnění už jen proto, že je učitel. Druhým zdrojem moci jsou vlastní individuální techniky a způsoby, kterými si učitel získává vliv na žáky, neboli které používá k naplňování sociální role učitele. Jedná se tedy o moc sociální a individuální (Kašćák, 2006).

Berliner (1987) zmiňuje dvě zásadní složky, ze kterých vyplývá učitelská profesionalita. Jednou jsou didaktické znalosti a druhou dovednosti řídit třídu. Druhá složka by se dala ztotožnit s učitelkou mocí. Aby byla výuka efektivní a učitel dovedl žáky tam, kam chce, musí být schopen je přimět k tomu, aby mu věnovali pozornost a plnili jeho pokyny. Učitel toho může dosáhnout pomocí úsměvu, pochvaly, podpory, motivace, ale i prostřednictvím pohrůžky špatnou známkou – vždy pracuje s mocí. Pokud učitel není schopen vyučovací hodinu a třídu vést, získat si žákovskou pozornost a vést je k daným cílům, vyučování není efektivní a hroutí se (Švaříček, 2007).

Goffman (1999) poukazuje na to, že moc není možné chápat jako vlastnost jednotlivce, ale že se jedná o vztahovou záležitost - učitel je mocný, pokud ho tak vnímají žáci a pokud se k němu podle toho chovají. Má vliv jen do té míry, do jaké mu to jeho žáci dovolí. Mocenské vztahy ve školním prostředí jsou vždy dány jak jednáním učitelů, tak jednáním žáků (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012). Pokud žáci vnímají učitele jako autoritu s určitou mocí, kterou nad nimi má, tento učitel bude moci svou autoritu a moc uplatňovat. Zároveň není moc stabilní skutečností, a proto musí být

neustále znovu demonstrována (Goffman, 1999). Mocenská akce učitele má význam sama o sobě (dokáže žáky utiшит, uklidnit, zjednat si ve třídě pořádek), ale také upevňuje mocenské vzorce ve třídě, které žákům ukazují, že v případě porušení domluvených pravidel učitel uplatní svou moc. Tímto se učitel i žáci ujišťují, že nastavené vzorce platí a je tedy nutné se jim podřizovat (Švaříček, 2007).

3.4.4 Uplatňování moci

Učitel může moc uplatňovat vědomě nebo nevědomě. Vědomé uplatňování moci učitel používá při plánování výuky i v jejím průběhu. Mluvíme o moci, která vyplývá z práv učitele a které si je dobrý učitel vědom. Vědomě používá svoji moc při hodnocení, pochvalách, výtkách, napomínání, kárání, při nepřijetí nedokončené práce. Učitel může svou moc uplatňovat i nevědomě, bezděčně, například když si neuvědomí, že by mohl žáky přizvat k rozhodování. Např. k tvorbě kritérií - pokud učitel rozhodne o všem sám, brání tím žákům v samostatném a zodpovědném stanovení cílů a kritérií k jejich dosažení, a v konečném důsledku to je v neprospěch žáků, protože učitel brání v budování samostatnosti a zodpovědnosti (Hausenblas, 2010).

3.4.5 Zneužívání moci

Své moci však může učitel i vědomě zneužívat a žáky poškozovat. Je tomu tak např. tehdy, pokud žáky ponižuje. Může mít ve třídě své oblíbence, kteří mají vždy správnou odpověď, nebo vede sportovní kroužek, ve kterém má svoji elitu a všichni ostatní, kteří se z nějakého důvodu do výběrové skupiny nedostali, jsou učitelem úmyslně ponižováni. Takoví žáci zažívají pocity méněcennosti, nedostatečnosti a špatně si budují sebedůvěru. Učitel je dětem vždy vzorem, a proto i svým negativním vystupováním žáky ovlivňuje a "vychovává". Z takto vedených dětí mohou vyrůst lidé, kteří budou také ponižovat každého ve svém okolí, aniž by dané vystupování považovali za chybné. Proto by si měl učitel uvědomit, že ponižování brání žákům v efektivním vzdělávání a je jim svým nevhodným chováním špatným příkladem (Hausenblas, 2010).

Mezi učitelovo zneužívání moci a nevhodné chování můžeme dle Hausenblase zařadit i to, když učitel zná nové a uznávané poznatky o vedení žáků, a přesto se drží svých starých a neúčinných výchovných postupů. Zneužívá tak svého učitelského talentu a intelektu. Nic neměnit a setrvat na vlastním stereotypu je pro něj

nejjednodušší a nejpohodlnější. Zneužívá tím však i času svých žáků, protože místo aby se s použitím nových postupů a metod dále posouvali, vpřed se neposouvají (Hausenblas, 2010).

3.4.6 Druhy sociální moci

Psychologové French a Raven (1959) ve své původní studii uvedli pět druhů sociální moci. Později uvedli ještě šestý druh - moc informační. O tento model se opřel i McCroskey a Richmondová (1983), kteří se zabývali tím, jakou moc může učitel uplatňovat.

Moc legitimní/připsaná/poziční

Učitel má tuto moc díky svému titulu a pozici uvnitř organizační struktury. Pravomoci, které učitel má a které vyplývají z jeho postavení ve společenské instituci, jsou ukotveny v legislativě a členové této struktury (žáci) ji respektují.

Moc donucovací/výkonná

Tato moc je založena na negativním ovlivňování a negativních důsledcích - učitel může žáky trestat nebo trestem hrozit. Žáci se řídí pravidly a ve třídě je pořádek, protože ví, že při porušení pravidel může přijít trest. Moc je založena na fyzické síle, převaze a slovních zbraních (ponižování žáků, snižování jejich sebedůvěry apod.). Uplatňování této moci není účinné, protože je spojené s odporem žáků. Donucování samo o sobě vede k negativním důsledkům (frustrace). Není vhodné také proto, že nepřispívá k budování hezkého vzájemného vztahu mezi učitelem a žáky.

Moc založená na odměňování

Učitel uplatňuje moc, která je založena na ceněných hmotných odměnách. Odměn, které může učitel žákovi udělit, je celá škála (pochvala, hmotné odměna, odpouštění trestů aj.). Žáci jsou motivováni k práci a snaží se, protože ví, že je za to učitel může odměnit. Nicméně je tu riziko, že odměny mají pouze krátkodobý vliv a přestanou být účinné. Po nějaké době se nejrůznější druhy odměn mohou vyčerpat a žákům "okoukat". Odměna pro ně nebude znamenat už tolik, jako při jejím prvním získání. Zde hraje velkou roli kreativita učitele, protože je třeba vymýšlet stále nové a nové podněty, které by byly pro žáky lákavé a žádané.

Moc expertní

Je to moc, kterou má učitel díky specifickým znalostem a dovednostem, o kterých se předpokládá, že má a které využívá v určité sociální struktuře. Jsou to expertní dovednosti, ke kterým je vyškolen a které tvoří jeho odborné kompetence. Profesionalita je vyžadována v každém oboru a i učitel by měl být ve své profesi odborníkem. Měl by být schopen své znalosti a předpoklady správně využívat.

Vhodné uplatnění expertní moci by mělo vést k tomu, že žáci budou respektovat učitelovu vědomostní převahu.

Moc vztahová/referenční/založená na sympatiích

Moc je založená na tom, že se učitel díky svému jednání, chování a vlastnostem žákům zalíbí a oni mají touhu se s ním identifikovat, co nejvíce se mu přiblížit. Pro učitele, který je sympatický, k žákům vstřícný, chápavý, má je rád, není problém získat si jejich oblibu. Žáci potřebují mít svůj vzor, a pokud mají svého učitele rádi, stává se jejich vzorem právě on. Poslouchají ho, plní jeho požadavky a snaží se, protože mají učitele rádi.

Ve školní praxi je nejběžnější různorodé používání výše zmíněných typů moci. Každý učitel používá jinou strategii uplatňování moci, může být volená i daná okolnostmi. Někteří učitelé však uplatňují moc dominantně založenou na jedné z bází – např. na získaných znalostech v daném oboru. Autoři French a Raven (1959) ve svých výzkumech dokazují to, že nevhodné chování učitele bývá založeno převážně na uplatňování dvou bází učitelovy moci, a to moci legitimní a moci spočívající v donucování.

Šeďová, Švaříček a Šalamounová (2012) popisují zacházení s mocí ze strany žáků. Žáci používají nejčastěji čtyři vyjednávací strategie - ignorování požadavku, předstírání splnění požadavku, nevyhovění požadavku a odmítnutí. Výzkumné šetření Barquistové a Geistové (1997), které se zabývalo otázkou, co svou nekázní žáci sledují, ukázalo, že jde o odezvu na nepřiměřené požadavky a neadekvátní chování učitele. Žáci popisovali neustálý tlak, který je na ně vyvíjen, nepřiměřený systém sankcí

a negativní vztah s učitelem. Závěr tohoto šetření zněl, že nesprávné chování žáka je důsledkem nesprávného chování učitele. Tento názor není u nás příliš rozšířen, zato například v americkém kontextu je celkem široce sdílen (Kearney a kol., 1991).

3.4.7 Mocenské vztahy ve školní třídě

Jelikož se na vztazích ve třídě podílejí jak učitelé, tak žáci, autoři používají termín mocenské konstelace ve třídě. Mocenské konstelace vznikají na základě interakce mezi učitelem a žáky, jsou jejich výsledkem. Obě strany se svou mocí zacházejí nějakým způsobem, žáci odpovídají na kázeňské techniky učitele a učitel zase na způsoby chování žáků. Dle analýzy dat z výzkumu stanovují autoři čtyři základní typy mocenských konstelací ve školní třídě - zobání z ruky, přesilovku, cirkulaci moci a tahanici (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012).

Zobání z ruky

V této konstelaci má dominantní postavení učitel, má moc pevně ve svých rukou a žáci nezpochybňují jeho pokyny. Naopak mu dávají najevo, že ho mají rádi. Spíše než na obsah jsou obě strany zaměřeny na vzájemnou interakci, která je plná pozitivních emocí a občasného humoru. Žáci učiteli "zobou z ruky", protože ho chtějí potěšit a protože chápou, že škola je místem vyučování a učení.

Přesilovka

Učitel má opět dominantní postavení a svou moc důsledně využívá. Na rozdíl od předešlé situace se zde každá strana soustředí na něco jiného. Učitelovým cílem je naplnit vyučovaný obsah, zatímco cílem žáků je přežít. Plní požadavky učitele, ale ne proto, že by je to bavilo nebo jej chtěli potěšit, ale spíše proto, aby se vyhnuli sankcím. Nejsou sami od sebe aktivní, reagují na výzvu učitele. Vzájemné vztahy se příliš nebudují. Typickým zásahem ze strany učitele je zvyšování hlasu, napomínání a exemplární známkování, kdy učitel odměňuje jedničkami žáky, kteří se angažují, a naopak záměrně vyvolává slabší žáky, aby veřejně prokázali své neznalosti a on je mohl penalizovat. Vtip či humor nemá v tomto nastavení žádné místo.

Cirkulace moci

Učitel zde nemá tak dominantní postavení, moc je rozdělena mezi ním a žáky - cirkuluje ve třídě. Podobně jako v prvním případě, učitel i žáci sdílejí stejný názor, že škola je místem pro vyučování a respektují to. Žáci jsou aktivní, výuka je baví, hlásí se a nejvíce typickým znakem této konstelace je, že sami pokládají otázky k učivu. Právě dotazování ze strany žáků je klíčovým projevem cirkulace moci - ten, kdo se dotazuje, má mocenskou převahu. Vztahy mezi oběma stranami jsou pozitivní, nicméně spíše než o žákovskou oblibu učitele se zde jedná o oblibu předmětu. Učitel se chová přátelsky a podporuje žáky, nejvíce je to vidět na chybných odpovědích žáků, které učitel nekritizuje, ale vhodně zpracovává.

Tahanice

Autoři popisují tuto konstelaci výrazem "nevydařená cirkulace moci". Strany opět nesdílejí společné cíle. Učitelovým cílem je samozřejmě výukový obsah, ale žáci vnímají vyučovací hodinu pouze jako příležitost se zviditelnit a pobavit se. Hodina je hlučná, žáci vyrušují a učitelé mají problém žáky zklidnit a upoutat jejich pozornost k výuce. Žáci dělají vždy něco jiného, než by měli. Výuka je zaměřena spíše na obsah než na vztahy, ale tentokrát s negativní emocí. Učitelé žáky napomínají, zvyšují hlas, vyhrožují sankcemi, ale často k žádnému trestu nedojde. Často vyrušování a nekázeň řeší přehlížením a ignorováním, bojí se využít svou učitelskou moc naplno, mají strach, aby dětem neublížili, a tak pouze dlouze signalizují (falešná písemka) a sankce (špatná známka z písemky) nepřijde.

Z hlediska zaměření této práce jsou nejrizikovějšími typy mocenské vztahy "přesilovka" a "tahanice". Tyto dvě situace mohou učitele motivovat k nevhodnému chování.

Na vzniku konstelace se vždy podílí rozhodnutí učitele. Klíčovým úkolem pro každého učitele je regulovat vztahy ve třídě. Způsob, jakým to učitel udělá, předurčuje způsob, jakým bude s žáky komunikovat. Nejčastější mocenskou konstelací je přesilovka.

V současné době převažuje názor (jak v odborné, tak v laické oblasti), že by se měly vztahy mezi učitelem a žáky měnit. Učitel by měl do jisté míry upustit ze své dominance a měl by být žákům spíše partnerem a průvodcem. Tyto požadavky nejsou

pro učitele snadné. U partnerského vztahu vždy hrozí riziko vzniku nekázně, a žáci by měli být ukázněni a pracovat v souladu s cíli, které učitel nastaví. Zajistit ve třídě kázeň a zároveň partnerský vztah, a ještě dostát novému požadavku, aby žáci pracovali s radostí a bez donucení, zvládnou jen výjimečně talentovaní a schopní učitelé (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012).

B) PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Cíl výzkumného šetření

Lewis a Riley (2009) ve své publikaci upozorňují na možné dopady nevhodného chování na žáky, ať už se jedná o negativní dopady krátkodobé, nebo dlouhodobé. Učitelovo nevhodné chování může vést nejen ke vzdělávacím potížím, ale i k potížím psychologického nebo somatického rázu. Negativní dopady to nemá jen na žáky, ale i na samotného učitele. Sami učitelé přiznávají, že když se u nich nesprávné chování vyskytne, často se potom cítí špatně. Prevalence nevhodného chování učitele je uznávána jak studenty, tak učiteli, ačkoli studenti uvádějí téměř dvojnásobný výskyt.

Podobně i Sava (2002) se ve své publikaci zabývá příčiny a následky učitelova nevhodného chování. Výsledky naznačují, že sklon zaujmout vůči žákům konfliktní postoj mají učitelé, kteří lpí na přehnané kontrole žáků a u kterých je menší pravděpodobnost vyhoření. Výsledky také prokazují vysoký výskyt vzdělávacích, psychologických a somatických potíží u studentů.

Na základě těchto pramenů byl stanoven cíl výzkumného šetření této diplomové práce, kterým bylo zjistit, zda se respondenti setkali s problematikou nevhodného chování ze strany učitele v době, kdy byli žáky základních škol, do jaké míry může takové chování učitele žáky ovlivnit a co může být důvodem nevhodného chování učitele. Na základě těchto cílů byl stanoven hlavní výzkumný problém: Do jaké míry se žáci setkávají s nevhodným chováním učitele, co je důvodem takového chování a jaký dopad může mít toto chování na žáky? Na tento výzkumný problém se váží níže popsané výzkumné otázky.

Výzkumné otázky

- 1) Jaké mají bývalí žáci základních škol zkušenosti s nevhodným chováním učitele vůči žákům?
- 2) Jaké jsou důvody učitelova nevhodného chování vůči žákům?
- 3) Jak velký vliv a dopad může mít nevhodné chování učitele na žáka?
- 4) Jak vnímá učitel dopady svého nevhodného chování?

5 Výzkumný design

V praktické části jsou reprezentovány výsledky výzkumného šetření, které je zaměřeno především na otázku: Do jaké míry se žáci setkávají s nevhodným chováním učitele, co je důvodem takového chování a jaký dopad může mít toto chování na žáky? K realizaci tohoto výzkumného šetření bylo použito jak metody kvantitativní (dotazníkové šetření), tak metody kvalitativní (rozhovory), jedná se tedy o smíšený výzkum.

Kvantitativní výzkumné šetření

Dotazník

Jak jsem zmínila již výše, pro kvantitativní výzkumné šetření byla použita metoda dotazníkového šetření. Dotazník obsahoval 15 otázek. Otázky byly uzavřené, polootevřené i otevřené. První dvě otázky se týkají pohlaví a věku respondentů. Následující dvě otázky se zaměřují na charakteristiku nevhodného chování učitele, další jsou cíleny na osobní zkušenosti s tímto chováním učitele vůči žákům, na vliv takového chování na žáky i na motivaci učitele chovat se nevhodně. Důležitá je otázka, do jaké míry je jednání učitele vědomé. Dotazník dává také prostor k popsání konkrétních zkušeností respondentů. Dále byly zjišťovány konkrétní vztahové situace (učitelův „oblíbenec“ a učitelův „terč“) a jejich dopad na celou třídu. Poslední otázky se týkaly vlivu učitele na sebepojetí žáků a učitelovy osobnosti. Celé znění dotazníku je uvedeno v příloze č. 1.

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili lidé, kteří byli schopni si zpětně vybavit dobu, kdy sami navštěvovali základní školu. Sběr dat proběhl online formou v měsících únoru a březnu a to na sociálních sítích a prostřednictvím emailu. Pro zajištění výzkumného vzorku byl zvolen příležitostný kriteriální výběr s jediným kritériem, kterým bylo věkové rozmezí 14-31 let. Dotazník vyplnilo 50 respondentů, z toho 36 žen a 14 mužů (Tab. 3).

Tab. 3: Deskripce věku respondentů

	n	průměr	median	smodch	min	max
muž	36	20,89	21	3,612	14	29
žena	14	24,21	24,5	4,974	15	31
celkem	50	21,82	21,5	4,307	14	31

Zdroj: Vlastní výzkum

Kvalitativní výzkumné šetření

Rozhovor

Kvalitativní metoda, konkrétně rozhovor, byla použita pro druhou část výzkumného šetření. Vzhledem k věku žáků, se kterými byl rozhovor realizován, bylo toto kvalitativní výzkumné šetření pouze doplňkové a stěžejním výzkumným šetřením bylo šetření kvantitativní. Byly provedeny dva rozhovory (příloha č. 2 a č. 3), které celou problematiku doplňují o aktuální pohled a zkušenosti žáků 4. ročníku ZŠ.

Výzkumný soubor

Rozhovory byly realizovány se dvěma skupinami žáků 4. ročníků ZŠ online formou. Skupinový rozhovor byl zvolen s ohledem na obtížnost otázek a věk žáků.

6 Výsledky

6.1 Výsledky dotazníkového šetření

Výzkumný soubor tvořilo 50 respondentů, kteří byli dotazováni prostřednictvím online dotazníku. Osloveni byli respondenti na základě příležitostného kriteriálního výběru, kteří jsou schopni si vybavit zkušenosti z dob, kdy byli žáky 1. stupně ZŠ.

Následující tabulka (Tab. 4) ukazuje případy, které respondenti hodnotí jako projevy nevhodného chování učitele vůči žákům. Dle zvolených odpovědí můžeme dané příklady projevů nevhodného chování učitele seřadit sestupně od těch nejvíce závažných až po ty nejméně závažné. Nejvíce shod v odpovědích má ponižování a urážení žáka. Tuto odpověď zvolilo 49 respondentů, tj. 98 % z celku. Druhou nejčastější odpovědí bylo posmívání se za žákovské neúspěchy a nucení k vykonávání zesměšňujících trestů - obě odpovědi jsou zastoupeny 48 respondenty, tj. 96 %. Zesměšňování žáka a vtipkování o žákovi před celou třídou zaznamenalo 47 respondentů, tj. 94 % z jejich celkového počtu. Další nejčastější odpovědí je neustálé připomínání žákova neúspěchu/selhání, tuto odpověď zvolilo 46 respondentů, tj. 92 %. Naopak mezi nejméně volené odpovědi patří domácí úkol za trest (pět respondentů, tj. 10 %) a nečekaná písemka jako potrestání (osm respondentů, tj. 16 %).

Tab. 4: Projev nevhodného chování ze strany učitele

	Projev učitele	Počet respondentů	%
1.	Ponižování a urážení žáka	49	98 %
2.	Posmívání se za žákovské neúspěchy	48	96 %
2.	Nucení k vykonání zesměšňujících trestů	48	96 %
3.	Zesměšňování žáka, vtipkování o žákovi před celou třídou	47	94 %
4.	Neustálé připomínání žákova neúspěchu/selhání	46	92 %
5.	Fyzické tresty	42	84 %
5.	Vulgární slova	42	84 %
6.	Přehlížení žáka	36	72 %
7.	Sarkastické poznámky	33	66 %
8.	Chladná odpověď a reakce na méně oblíbeného žáka	32	64 %
9.	Křik	21	42 %
10.	Nečekaná písemka jako potrestání	8	16 %
11.	Domácí úkol za trest	5	10 %

Zdroj: Vlastní výzkum

Následující tabulka (Tab. 5) popisuje další příklady projevů, které by respondenti zařadili do nevhodného chování učitele vůči žákům.

Tab. 5: Příklady nevhodného chování učitele vůči žákům

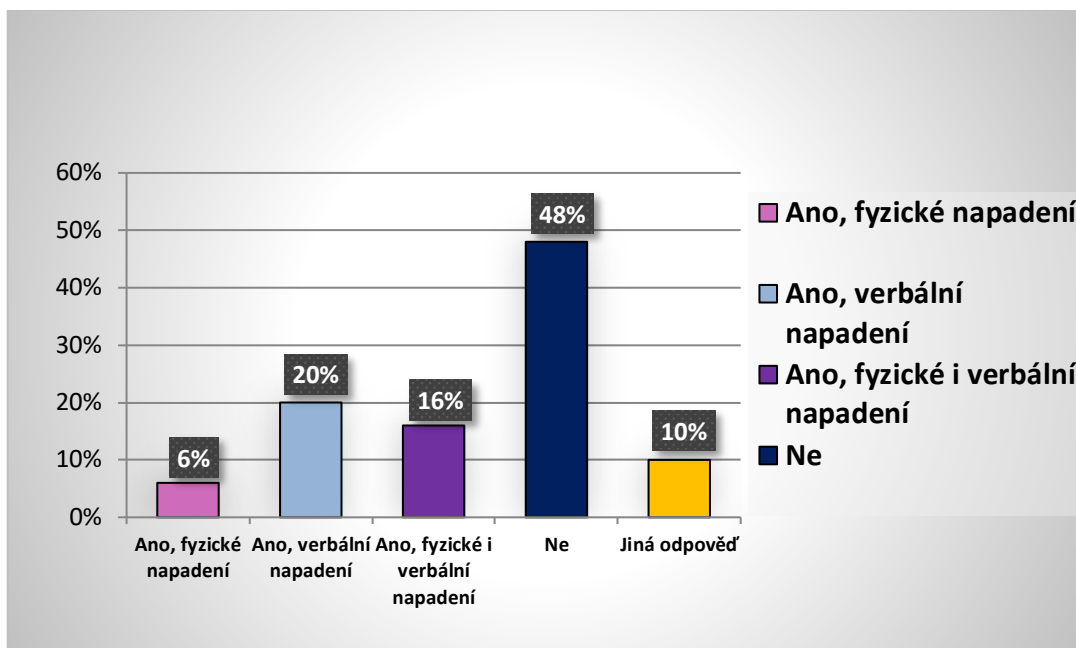
Rasismus/ odpor k žákovi jiné barvy pleti	Špatné hodnocení žáka na základě osobních pocitů, nikoliv dovedností	Trestání celé třídy, včetně ukázněných dětí, které za nic nemohou	Přehlížení šikany	Výšená pozornost k jednomu žákovi (negativní či pozitivní)
Nadržování jednomu žákovi, upřednostňo- vání	Řešit s žáky své (učitelovy) osobní problémy	Zkoušení jednoho žáka celou vyučovací hodinu – s účelem žáka ztrapnit a vydusit	Nepřehlédnutí ani sebemenšího pochybení žáka a upozornění na něj, i když by to samé u ostatních žáků přehlédl	Nabízení drog na veřejných (gymnázia, střední školy)
Zkoušet žáka u tabule a smát se mu za špatné odpovědi (veřejné ponižování)	Sexuální narážky na nezletilé dívky, významné pohledy	Nevhodné vtipy se sexuálním podtextem, nevyžádané doteky	Předpojatost	Přílišná zaměřenost na jednoho žáka – neustálé vyvolávání častěji než u ostatních
Dožadování se odpovědi i přesto, že žák odpověď neví	Pomlouvání žáka v jeho nepřítomnosti před ostatními spolužáky	Udělování špatných známek bezdůvodně, např. za neaktivitu	Vše, co zhoršuje vztah mezi učitelem a žákem a zároveň to zhoršuje učení žáků	Ztrapňování žáka, i přes to, že si to učitel nemusí uvědomit a snaží se žáka jen vychovat – př. „nešťourej se v nose“
Přehlížení žakových problémů s učením			Přehlížení nadaného žáka	

Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 1 zobrazuje osobní zkušenost respondentů s nevhodným chováním učitele na 1. stupni ZŠ. Celkem 24 respondentů se nesetkalo s chováním, které by nazvali nevhodným, tj. 48 %. S verbálním napadením ze strany učitele se setkalo deset respondentů, tj. 20 % oslovených. Fyzické napadení zažili tři respondenti, tj. 6 %. Kombinaci verbálního a fyzického napadení ze strany učitele zažilo osm respondentů, tj. 16 % z celkového počtu. S jiným nevhodným chováním, než je výše zmíněno, se setkalo pět respondentů, tj. 10 %. Tito respondenti vložili do svých odpovědí projevy jako přehlížení problémů s učením (dyslexie, dysgrafie), házení věcí z oken,

zesměšňování, křik a ignorování méně oblíbeného žáka. Celkem se tedy s nevhodným chováním učitele setkala nadpoloviční většina všech dotazovaných.

Graf č. 1: Zkušenost s nevhodným chováním učitele



Následně měli respondenti v otázce č. 6 možnost navázat na předchozí otázku a popsat konkrétní zkušenost s nevhodným chováním učitele co nejpodrobněji. Nejzajímavější zkušenosti respondentů bych zde ráda citovala.

Učitel šikanoval žáka, který byl ze sociálně slabé rodiny, neměl zázemí, matku alkoholičku, nikdo se o něj nestaral. Učení pro něj bylo těžké i samo sobě, natož se šikanou od učitele. Učitel se mu smál za špinavé oblečení, za nudle, které si neměl do čeho utřít, za jeho svačiny. Jednou na učitelův popud vystrojila celá třída tomuto žákovi svatbu s oběžní dívkou, která také nebyla oblíbená. Celá třída se s učitelem v čele dvojici smála. Učitel v rozčilení žáka několikrát zfackoval. Jednou dokonce tolik, že žákovi vystříkl jogurt po celém oblečení i lavici, protože právě svačil.

Třídní učitel všem kromě jedné spolužačky přivezl dárek z dovolené. Ji při rozdávání úmyslně vynechal.

Když se paní učitelka naštvála, vyhodila nám školní pomůcky z okna a dost často na nás hnusně ječela i kvůli zbytečnostem.

Fyzické - tahání za vlasy, pohlavky, házení klíči/ houbou po žákovi. Verbální - zaměřenost na žáka - časté vyvolávání, vyzdvihování neúspěchu (špatné známky, poznámky za špatné chování - řečeny před celou třídou, ostatními učiteli a jejich neustálé opakování), ponižování, zesměšňování, urážení, vulgární slova ("debile", "blbče", "tupče", "jsi blbej") nucení k děláni kliků/dřepů před celou třídou.

Daná učitelka žákovi několikrát vysypala celý obsah aktovky na lavici. Poslala na něj ostatní děti, ať mu klidně něco udělají a přitom ho držela (naštěstí ji nikdo neposlechl). A také měla pošklebky směrem k jeho hygieně.

Třídní učitelka, kterou jsem měla ve 4. a 5. třídě, často sprostě nadávala žákům, kterým nešlo učení, nebo byli neposlušní. Ponižovala je, že z nich nikdy nic nebude a jsou k ničemu. Také měla ukazovátko, kterým nám dávala přes ruce nebo přes zadek, i když k tomu nebyl důvod - třeba když mi upadla propiska na zem, já se pro ni sehnula a ona si myslela, že opisuju, tak mi dala ukazovátkem dvakrát přes zadek.

Když jsem byla na základce, umřela jedna učitelka vlastně skoro před našima očima, ráno před vyučováním ve škole dostala infarkt (asi?), odvezla ji sanitka a ještě ten den byla mrtvá. Všichni jsme byli té akci ve škole přítomni. Naše třídní (byla to tak 3. třída) se pak v hodině rozbrečela a jedna spolužačka vstala a podávala ji kapesníky. Třídní před námi stála a plakala a plakala. Je to samozřejmě pochopitelné, byl to šok a její kamarádka. Ale mě to jako dítě dost poznamenalo. Prostě jsem si najednou vůbec nepřipadala jako dítě a v bezpečí. Zvláště když se o ní jednu chvíli 'starala' moje spolužačka.

Další otázka zjišťovala, zda nevhodné chování učitele zanechalo na respondentech dlouhodobější a hlubší dopad. Naprostá většina z dotazovaných se vyjádřila, že si s sebou dál do života žádné následky nenese. Některé z odpovědí budou následně citovány.

Neřekla bych, že to na mě mělo nějaký hlubší dopad. Možná jsem se chvílemi cítila před svými vrstevníky slabší a pomalejší, co se týče inteligence, ale to bylo opravdu jen krátkodobé.

Osobně si neodnáším nic negativního. Probírala jsem to vždycky s rodiči a byli jsme domluvení, že kdyby se to dál ještě stupňovalo, tak jim to řeknu a oni si s paní

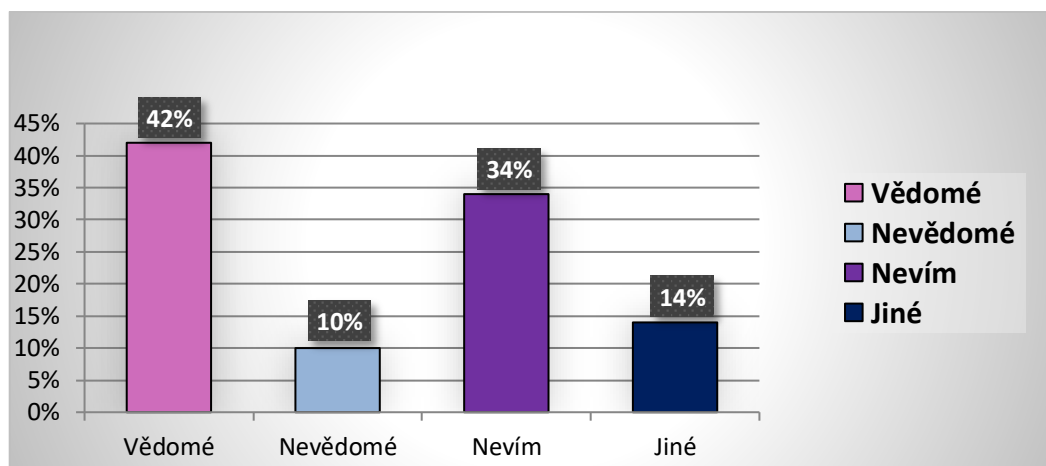
učitelkou zajdou promluvit. Ale myslím, že u některých mých spolužáků, kterým ta učitelka nadávala víc, to mohlo mít následky. Řada z nich pocházela ze sociálně vyloučené lokality a neměli doma dobré zázemí, často ani dostatečný klid na domácí přípravu do školy, a tento přístup učitelky jim těžko mohlo pomoci a motivovat je.

Já jsem se tehdy bála v hodinách projevat, ale na druhém stupni jsem z toho vyrostla a nenesu si to s sebou dodnes.

Zbytek respondentů, konkrétně tři (tj. 6 % z celku) odpovědělo, že na školní zkušenosti často vzpomínají i dnes, po několika letech a že je to v různých směrech ovlivnilo. Ve všech odpovědích bylo zmíněno, že dané zkušenosti je ovlivnily a utvrdily v tom, jak se sami nikdy chovat nechtějí.

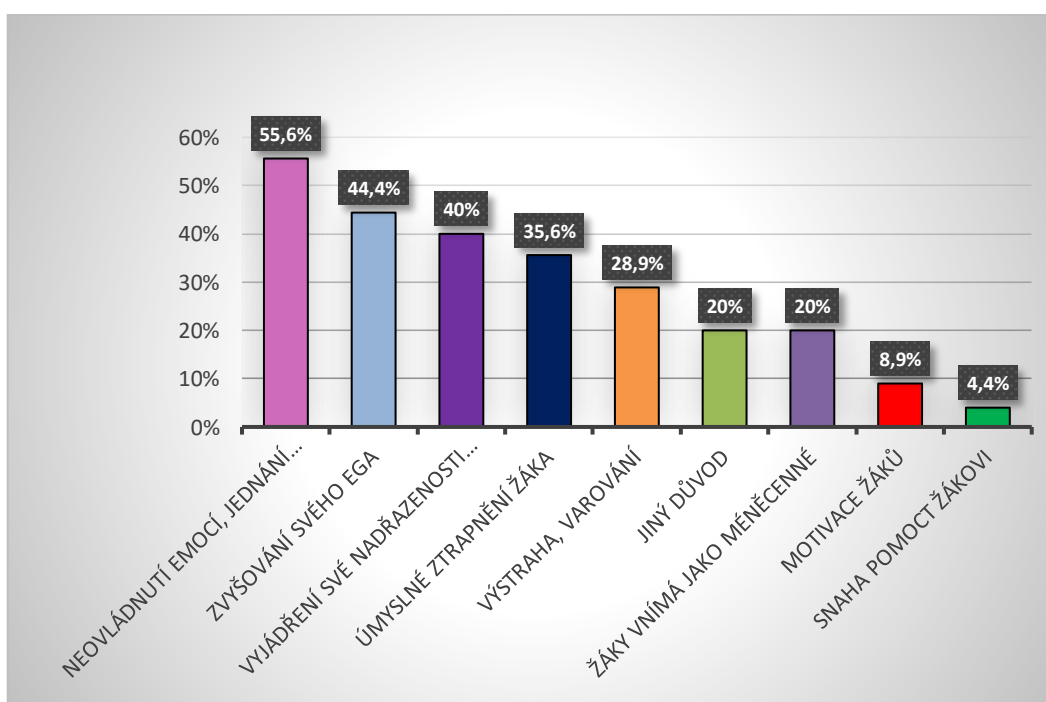
Graf č. 2 zaznamenává, zda bylo chování učitele dle respondentů vědomé, nebo nevědomé. Dvacet jedna dotazovaných, tj. 42 %, si myslí, že si byl učitel svého chování plně vědom, ale i přesto se tak choval. O nevědomém chování učitele mluví pět respondentů, tj. 10 %. Velká část se k otázce stavěla neutrálně, 17 respondentů, tj. 34 % nevědělo, zda šlo o vědomé, či nevědomé chování. V případě, že by respondent nedokázal svoji odpověď zařadit do žádné nabízené možnosti, byl zde i prostor pro vlastní odpověď. Této možnosti využilo sedm respondentů, tj. 14 % z celkového počtu. Jeden respondent přemýšlí, zda se na chování učitelky odrazil její právě probíhající rozvod, druhý respondent připisuje nevhodné projevy učitelky její rázné povaze.

Graf č. 2: Uvědomování si svého chování



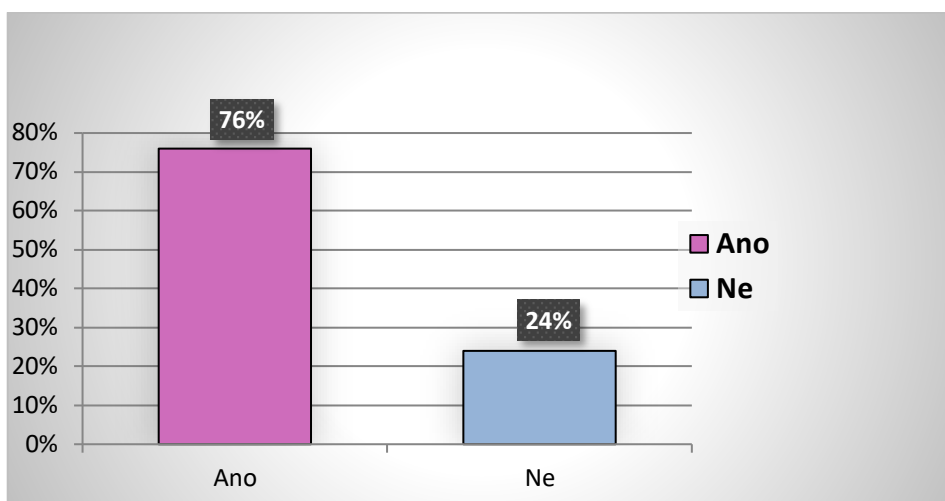
Na předchozí otázku navazovala otázka č. 9, která se ptala na motivaci učitelů k nevhodnému chování. Jak vidíme v grafu č. 3, u respondentů převládá názor, že se ve většině případů jedná o jednání v afektu a neovládnutí učitelových emocí. Toto si myslí 25 respondentů, tj. 55,6 % z celkového počtu. Druhým nejčastějším důvodem učitelova nevhodného chování je zvyšování ega. Tuto možnost zvolilo 20 respondentů, tj. 44,4 %. Naopak nejméně voleným důvodem k nevhodnému chování je snaha pomoci žákovi (dva respondenti, tj. 4,4 %) a motivace žáků (čtyři respondenti, tj. 8,9 %).

Graf č. 3: Motivace učitele k nevhodnému chování



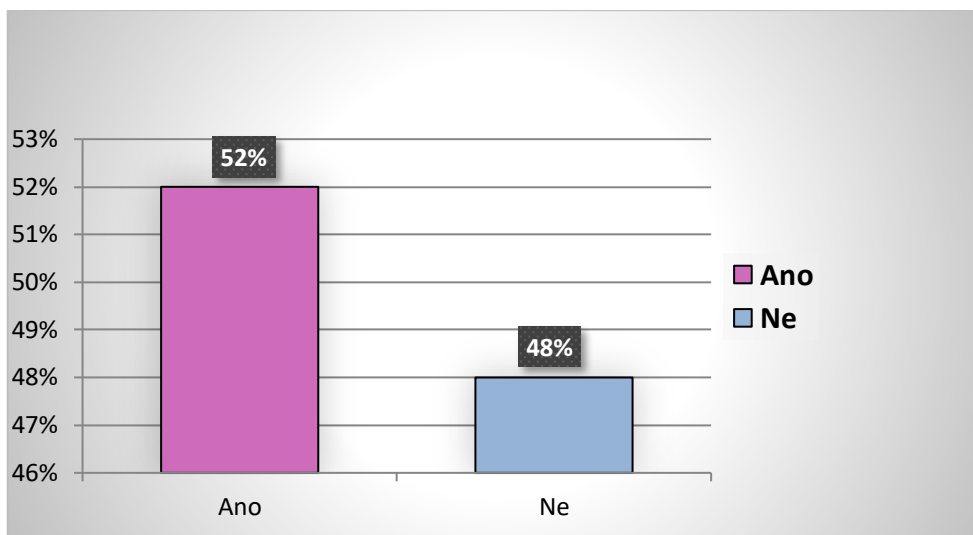
Častým jevem ve školách je upřednostňování jednoho žáka před ostatními. Četnost tohoto jevu znázorňuje graf č. 4. S „učitelovým oblíbencem“ se ve třídě setkala 38 respondentů, tj. 76 %. Zbytek respondentů, konkrétně 12 (tj. 24 %) se s tímto případem neseťkal.

Graf č. 4: Zkušenost s upřednostňováním žáka



Graf č. 5 popisuje, zda mají respondenti z 1. stupně ZŠ zkušenost s jevem, kdy učitel slabšímu žákovi neustále připomínal jeho selhání a neúspěchy. S tímto jevem se setkalo 26 respondentů, tj. 52 %. Zkušenost s tím nemá 24 respondentů, tj. 48 %.

Graf č. 5: Neustálé připomínání žákova neúspěchu nebo selhání



Další otázka se zabývala dopadem výše zmíněného chování (upřednostňování žáka/ponižování žáka) na žáka nebo na celý třídní kolektiv. Jednalo se o otevřenou otázku, nejčastější odpovědi respondentů jsou uvedeny v následující tabulce (Tab. 6).

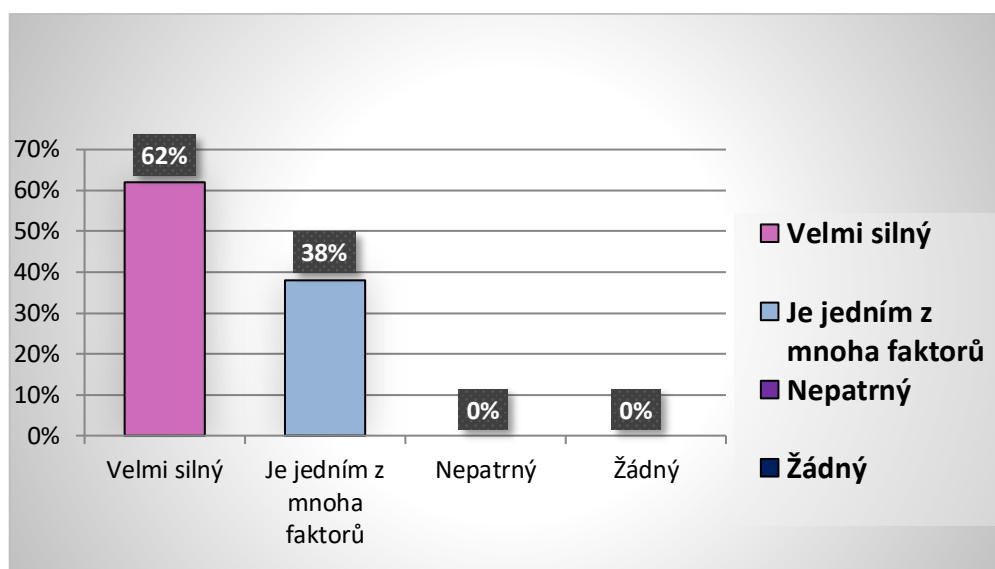
Tab. 6: Dopad upřednostňování/ponižování žáka na třídu/žáka

Učitelův oblíbenec nebyl oblíbený u spolužáků (posměšky, šikana)	Ponižování žáka vzbudilo ve spolužácích lítost a snažili se mu více pomáhat.	Učitelův oblíbenec měl přezdívku „šprt“ a ostatní se mu smáli	Vyřazení upřednostňovaného žáka z kolektivu
Třída se k danému žákovi chovala podobně jako učitel (nevědomě)	Oblíbený žák funguje jako spojka mezi učitelem a třídou, když třída něco potřebuje.	Třídou to velmi ovlivní, nejvíce změny ve vnímání daného žáka.	Osobní výzva, že nechci být takovým člověkem, jakým byl náš učitel.
Negativní dopad	Zášť až nenávist k upřednostňovanému	Ztráta motivace pro ostatní	Třída se přidala k učiteli a ponižovala žáka
Ostatní žáci si připadají chytřejší a způsobilější k dalšímu vzdělávání než ponižovaný žák	Pro děti ze sociálně vyloučené lokality nebyla škola místem bezpečí, ale spíš naopak	Ve třídě jsou vždy žáci, kteří se snaží možná víc než ostatní, a i přesto nejsou oceněni jako učitelův oblíbenec, to je největší demotivací pro snaživé žáky	Upřednostňovaný žák je spokojený, zvykne si, že je nejlepší a nejchytřejší. V dalším studiu tomu tak nemusí být a je to obtížná změna (z pohledu oblíbence)

Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 6 popisuje vliv učitele na sebepojetí žáka. Učitel svým chováním může ovlivnit to, jak se žák sám vnímá a jak moc si věří. Odpověď 31 respondentů, tj. 62 % zněla, že učitel má na žáka velmi silný vliv. Zbytek respondentů, tedy 19 (tj. 38 %), se domnívá, že učitel je jedním z faktorů, které utvářejí sebepojetí žáka. Možnost, že má učitel na žáka pouze nepatrný nebo žádný vliv nezvolil žádný z respondentů.

Graf č. 6: Vliv učitele na sebepojetí žáka



Následující tabulka (Tab. 7) zobrazuje odpovědi respondentů na otázku, co je pro žáky z hlediska osobnosti učitele nejvíce demotivující.

Tab. 7: *Aspekty, které snižují motivaci žáků*

Příliš trestů, často křičí, je vulgární, pomlouvá ostatní kolegy.	Když je učitel znuděný, otrávený, je na něm vidět, že ho to samotného nebaví.	Lhostejnost vůči vztahům ve třídě.	Nespravedlnost učitele – žák se snaží sebevíc, ale učitel si ho nevšimne tak jako jiných a neocení ho.
Když učitel neprojevuje zájem, pouze čte poznámky, nesnaží se občas o volnější formu výuky.	Zákeřný, moc tvrdý, nespravedlivý, nepřijemný, odměřený, chladný. Zlý, nadřazený, vše ví nejlépe.	Ponižování, shazování žáků. Když nemají žáci pocit jistoty a bezpečí	Když ho to nebaví a nemá chuť učit, děti to poznají a potom je to také nebaví.
Neměl by být netrpělivý. Každý žák je jiný, někomu to půjde rychleji, někomu pomaleji, a proto je podle mého důležité, aby byl učitel trpělivý a na žáky zbytečně netlačil.	Měl by si umět sjednat autoritu i jinak, než ponižováním, tresty a vysmíváním se, pokud neumí, nemá dostatečnou autoritu, přichází nevhodné chování ze strany žáků - neposlouchají, neplní úkoly,	Neocenění snahy žáka. Ne vždy se podaří mít dobré hodnocení, ale žák by měl mít pocit, že se v životě má o něco snažit, a za něco bojovat, i když to ne vždy vyjde.	Ponižování, nadřazenost učitele, nedostatek empatie, nálepkování/házení do jednoho pytle, nezájem o to, co se děje na pozadí žákova života – příčiny jeho chování, neúspěchů,...
Vynucování respektu. Sarkastický učitel.	Nefér, hrubý, neslušný, agresivní, znuděný, otrávený, nedochvilný, nedodržující pravidla, neempatický.	Neměl by být zbytečně zlý na děti, které nedělají nic špatně.	Přelévání své osobní problémy do nálady a přístupu k žákům při výuce, tzn. náladovost a netrpělivost.
Neměl by si své osobní problémy a špatné nálady vybíjet na žácích.	Neochota učitele žákovi s něčím pomoci Očividná nadřazenost (arogance) učitele vůči žákovi.	Učitel by měl být schopný zvládnout být mentálně vyrovnaný a udržet se na uzdě. Trestání či odměňování žáků by nemělo být v afektu a emocionální, ale spravedlivé a racionální.	Žáci by ke svému učiteli měli mít důvěru, nebát se za ním přijít, když se něco děje. Nebýt pouze autoritou, bez bližších osobních vztahů. Když by bylo vidět, že je to pouze jeho práce, kterou dělá jen z povinnosti.

Zdroj: Vlastní výzkum

Poslední otázka byla zaměřena na respondenty, kteří osobně zažili nevhodné chování ze strany učitele. Byl zjišťován důvod konkrétního chování učitele. Některé odpovědi jsou níže citovány.

Nejspíš si nedokázal poradit s chováním mým nebo někoho jiného. Nedokázal se tzv. naladit na moji vlnu. Na každého platí něco jiného a je na učiteli, jak se naučí řešit jednotlivé konflikty a jestli je dostatečně trpělivý, aby přišel na to, jak s žákem vycházet. Když na to nepřijde, logicky problém vygraduje a musí se v řešení problému přitvrdit. Samozřejmě vždycky není problém v učiteli - dítě se většinou poprvé pořádně střetne s autoritou až ve škole, a to může být zdroj problémů.

Náznaky rasismu, nebo určitá ostražitost v přítomnosti Roma je v Čechách zažitá. Myslím, že si to lidé ani tolik neuvědomují, ale máme tyhle pocity vůči Romům hluboko v sobě. U učitele je to bohužel nevhodné asi více než u normálního občana, protože učitel utváří myšlení dětí a žáků, k něčemu je vychovává a v tomhle případě není dobře, byť nevědomě, vychovávat je k něčemu, co se může postupem času změnit v rasismus.

V mém případě proto, že jsem byla příliš snadný terč nevhodných poznámek. Učitel věděl, že jsem tichá žačka a nebudu se jeho poznámkám nijak bránit a že jsem také příliš vystrašená, než abych si někde stěžovala.

Po páté třídě jsem odešla na gymnázium, kde nastaly problémy. Učitel č. 1 mi v septimě nabízel marihuanu v kroužku spolužáků. Také jsem si jednou vzala (asi jako dvanáctiletá) do školy kočičí uši - čelenku - naprosto nevinně a jiný učitel měl nevhodné poznámky, i když jsme byly děti. Další učitel si vždycky přisedl, aby radil a nalepil se lýtkem na to mé. Jednou mě jiný učitel jako vtip pozval na jídlo, aby se pak ukázalo, že se studentkami skutečně chodí, což mě vyděsilo, i když to se mnou byl pouze fór. Mohla bych pokračovat dlouho, dlouho...

Myslím si, že nevhodné chování učitelů je často prováděno s dobrým úmyslem usměrnit a vychovat žáka. Druhá možnost je asi to, že učitel neudrží nervy a vybuchne.

Jde o jeho způsob ovládnutí situace.

6.2 Výsledky rozhovorů

První rozhovor probíhal se skupinou čtyř žáků – konkrétně se třemi dívkami a s jedním chlapcem. Všichni účastníci měli zapnuté kamery. Žáci si nejdříve představovali, že jsou sami učiteli. Na otázku, jakými učiteli by byli, postupně odpovídali. Jedna žákyně by se inspirovala svoji maminkou, která je učitelka, byla by na žáky hodná. Když by zlobili, musela by být přísná. Přísná by chtěla být minimálně, protože sama nemá ráda, když se někde křičí. Druhá žákyně odpověděla, že o přestávkách by byla hodná, ale v hodinách by byla naopak přísnou paní učitelkou, aby žáky vychovala. Třetí odpověď byla podobná, žákyně si také vybrala být hodnou paní učitelkou, přísnou pouze v případě, že by děti neposlouchaly a musela by zvýšit hlas. Naopak spolužák by byl učitelem přísným.

Druhou otázkou, na kterou žáci odpovídali, byla otázka, jak by se měla správná paní učitelka nebo pan učitel chovat. Žáci by chtěli, aby paní učitelka dětem pomáhala a byla hodná. V případě nekázně žáků by měla dát test, nebo je důrazně okřiknout.

Ve třetí otázce bylo zjišťováno, zda se někdy žáci paní učitelky nebo pana učitele báli. Tři žáci odpověděli, že se nebáli a nebojí. Jediným případem, kdy se žáci občas bojí, je když sami zlobí, protože ví, že to má své následky.

Dalším předmětem rozhovoru bylo, co by žáci nechtěli, aby paní učitelka nebo pan učitel dělal/a. Žáci byli velmi konkrétní. Chlapec odpověděl, že by ho paní učitelka neměla posílat do kouta na hanbu. Žáci také nemají rádi pětky za trest a testy bez ohlášení a varování, taktéž za trest.

Poslední otázka se týkala toho, zda řekla někdy paní učitelka něco, za co se žáci před třídou styděli nebo se cítili špatně. Většina odpovědí byla záporná. Jedna dívka zmínila svou zkušenost, kdy se styděla. Paní učitelka s ní řešila problém před celou třídou a žačka se bála, že jí ostatní následně nebudou mít rádi a ztratí své kamarády. Následně zmínila, že je ráda, že s nynější paní učitelkou řeší vše jen spolu v soukromí kabinetu.

Druhý rozhovor probíhal se skupinou tří žáků – konkrétně s jednou dívkou a se dvěma chlapci. Tato skupina byla složena z žáků, kteří prospívají se samými jedničkami

a jejich vyjadřovací schopnosti jsou o trochu lepší než v první skupině. Úvodní otázky byly shodné jako v předchozí skupině, v průběhu se však otázky dle aktuální situace a charakteru odpovědí měnily a upravovaly.

Žáci by sami chtěli být učiteli, kteří svým žákům vždy pomohou, konkrétně pouze tak, že je navedou na správnou cestu, aby k závěrům žáci došli sami. Jeden z chlapců usoudil, že učitele ovlivňuje jejich aktuální nálada a emoční stav, a tak přesně podle toho by se on sám jako učitel choval.

Správná učitelka by podle žáků měla být spravedlivá, chovat se ke všem dětem stejně, dále také trpělivá a hodná, aby se jí děti nebály a mohly si říct o pomoc. V jedné odpovědi bylo zmíněno dodržování školního řádu a pravidel samotnou učitelkou.

V další otázce byl zmíněn strach z paní učitelky nebo pana učitele. Dívka popsala svůj strach z vysokého hlasu paní učitelky, který jí nutí přemýšlet, zda se na ni paní učitelka nezlobí a zda neudělala něco špatně, co by se od paní učitelky mohli dozvědět spolužáci a kamarádi. Jeden z chlapců vyjádřil přirozený strach při změně paní učitelek, druhý se bojí, když neví odpověď na otázku.

Další otázka byla konkrétní, zda se žáci bojí, když neví správnou odpověď na otázku paní učitelky. Ve většině případů se žáci nebojí, ale jsou rádi, když odpovídají správně a paní učitelka je přede všemi pochválí. Jsou na to zvyklí a paní učitelka od nich správnou odpověď očekává.

Při zmiňování chování, které by žáci nechtěli u paní učitelky zažívat, zaznělo zvyšování hlasu bez důvodu a rozčilenost a naštvání v případě, že žáci nezlobí a jsou ukáznění.

Následující otázka, zda paní učitelka udělala někdy něco, kvůli čemu se žáci před ostatními styděli, byla zodpovězena záporně. Pouze jednou zažil jeden z žáků situaci, kdy se všichni spolužáci otáčeli a dívali se pouze na něj, kvůli něčemu, co řekla paní učitelka. Není rád středem pozornosti, a tak si tuto zkušenost pamatuje.

Poslední otázka byla zaměřena na vztah mezi učitelem a žáky. Pokud by žáci měli nějaké potíže, vnímají, že s nimi mohou jít za paní učitelkou, která jim pomůže. Jeden žák odpověděl, že by šel pouze za svými rodiči.

Z rozhovorů bylo patrné, že žáci jsou zvyklí na učitele, které vnímají pozitivně, tedy jako hodné a kterých se nemusejí bát. Zároveň žáci nevnímají přísnost a křik jako něco nestandardního, ale naopak jako nutné opatření při jejich nekázní. U učitelů se jim nejvíce nelíbí tresty v podobě pětěk a také v podobě neohlášených testů. U učitelů naopak vyžadují spravedlnost, ochotu pomoci a poradit, dodržovat domluvená pravidla a řešení problémů s žákem v soukromí, nikoliv veřejně před třídou.

Rozhovory působily celkově pozitivně, nebyly odhaleny žádné projevy nevhodného chování učitele nebo negativního vlivu na žáky. Jediným významněji negativním zjištěním bylo posílání žáka do kouta na hanbu, o kterém jeden z žáků mluvil.

I přes omezený jazykový projev, který je u žáků tohoto věku naprosto v pořádku, jsou vyvozené závěry poměrně shodné se závěry z dotazníkového šetření.

6.3 Souhrn

První výzkumná otázka cílila na zjištění zkušeností bývalých žáků ZŠ s nevhodným chováním učitele. Zkušenost s tímto chováním ze strany učitele uvedlo 52 % dotazovaných. Naopak 48 % respondentů se s tímto chováním nesetkalo. V rámci nevhodného chování učitele se rozlišovaly fyzické a verbální útoky. Nejpočetněji zastoupená byla oblast verbálních útoků, 16 % respondentů uvedlo jak verbální napadení, tak i fyzické a 6 % uvedlo zkušenost s útoky fyzickými. Častými zmiňovanými projevy nevhodného chování bylo ponižování a urážení žáků, posměch za žákovské neúspěchy a veřejně zesměšňování žáků. Naopak rozhovory neukázaly velkou zkušenost s nevhodným chováním učitelů. Žáci nejčastěji zmiňovali křik paní učitelky, který rádi nemají, ale který na druhou stranu vnímají jako nutné opatření při nekázní ve třídě a jako něco, co do hodiny patří. Pouze jeden ze sedmi dotazovaných žáků zmínil konkrétní projev učitele, kterým bylo posílání žáka do kouta na hanbu. I přesto, že rozhovory vyznívaly pozitivně, s téměř nulovou zkušeností s nevhodným chováním učitele, žáci uměli vytvořit osobnost ideálního učitele, která se shodovala s odpověďmi, které uvedli respondenti v dotazníku. Správný a ideální učitel by měl být spravedlivý, měl by se chovat ke všem žákům stejně, měl by být ochoten pomoci a poradit, mít o žáky zájem, aby se na něj mohli obrátit v případě jakéhokoliv problémů a sám učitel by měl dodržovat stanovená pravidla.

Druhá výzkumná otázka, jaké jsou důvody učitelova nevhodného chování, byla z důvodu náročnosti zodpovězena pouze prostřednictvím dotazníkové šetření. Nejčastější odpovědí bylo jednání v afektu a neovládnutí emocí. Dále respondenti uváděli zvyšování si ega a vyjadřování své nadřazenosti nad žáky.

Třetí výzkumná otázka měla za cíl odhalit vliv a dopad učitelova chování na žáky. Drtivá většina respondentů nezažila dlouhodobý negativní dopad učitelova chování. Pouze tři respondenti uvedli, že zážitky na ně měly tak velký vliv, že je to v jisté míře ovlivňuje i dnes. Především z psychologického hlediska.

Poslední výzkumná otázka se soustředila na uvědomování si nevhodného chování učitele. Z dotázaných respondentů 42 % uvedlo, že se učitel choval nevhodně vědomě. Poměrně velká část – 34 % respondentů nevěděla, zda šlo o vědomé, nebo nevědomé chování učitele. Nevědomé chování učitele uvedlo pouze 10 % všech dotazovaných. Závěr byl tedy takový, že z pohledu žáků si ve většině případů učitel svého chování byl plně vědom.

Nadpoloviční většina respondentů uvedla zkušenost s upřednostňováním jednoho žáka ve třídě před ostatními. V rozhovorech s žáky 4. ročníku sice nic takového nezaznělo, ale na otázku, jak by si představovali správného učitele, většina žáků odpověděla, že by se měl chovat ke všem stejně. To může vést k závěru, že ve třídě tuto situaci s „učitelovým oblíbencem“ vnímají, i přesto, že ji sami neuvědomili.

Na otázku, co je z hlediska osobnosti učitele pro žáky nejvíce demotivující, se odpovědi z dotazníkového šetření i z rozhovorů víceméně shodovaly. Respondenti uváděli nespravedlnost učitele, křik a vulgaritu, netrpělivost učitele, neochotu pomoci, neocenění snahy žáka a náládovost. Žáci také uváděli, že učitel by neměl být rozčilený a našťvaný v případě, že je třída ukázněná, nezvyšovat bezdůvodně hlas, netrestat formou testů a špatných známek a neřešit problémy s konkrétním žákem před celou třídou.

7 Diskuze

V dostupné zahraniční literatuře je možné od roku 1991 dohledat necelých 20 prací zaměřených na problematiku nevhodného chování učitele. Z celkového počtu výzkumů se pouze dva soustředily na problematiku nevhodného chování učitelů základních nebo středních škol. Ostatní se zaměřují na práci vysokoškolských pedagogů. Respondenty byly ve většině případů žáci a studenti, ve třech byli respondenty učitelé.

První výzkum proběhl v roce 1991. Jeho cílem bylo zjistit, co studenti zahrnují pod označení „nevhodné chování učitele“ a jak často se s takovým chováním učitelů setkali. Podobně byla formulována má první výzkumná otázka. Cítila na zkušenosti respondentů s nevhodným chováním učitele v době, kdy byli žáky 1. stupně ZŠ. S tímto chováním učitelů se setkala nadpoloviční většina všech dotazovaných. Mezi nejčastější projevy nevhodného chování řadí respondenti ponižování a urážení žáka, posmívání se za žákovské neúspěchy, nucení k vykonávání zesměšňujících trestů a zesměšňování žáka před celou třídou. Tato zjištění se shodují s prací Kearneyové a kol. (1991). Také Lewis a Riley (2009) upozorňují na to, že výskyt nevhodného chování ze strany učitele není na školách ojedinělým jevem.

Má druhá výzkumná otázka se týkala důvodů, které učitele vedou k nevhodnému chování. Nadpoloviční většina všech respondentů se shodla, že důvodem nevhodného chování je neovládnutí emocí a jednání v afektu. Druhou nejčastější odpovědí bylo zvyšování učitelova ega. Tyto poznatky jsou v souladu s tvrzeními v publikaci Lewise a Rileyho (2009), kde je nastíněn pohled učitelů na tuto problematiku. Jednání v afektu přiznávají sami učitelé. Také výzkum z roku 2010 byl zaměřen na zjištění důvodů agresivního chování učitelů. Vysvětlují jej tři teorie. Část dotazovaných učitelů odmítla teoretický přístup a zařazení do některé ze skupin. Druhá skupina se zařadila k jedné z teorií a třetí část vycházela ze všech teorií (teorie kauzální atribuce, teorie připoutání a teorie vnímané zdatnosti).

Již dříve jsem zmínila, že dle Savy (2002) může nevhodné chování učitele způsobit u žáků nejen vzdělávací potíže, ale také psychologické a somatické potíže. Výskyt těchto problémů je na základě jeho výzkumu vysoký. I další výzkumy ukazují, že

učitelovo nevhodné chování může mít na žáky dlouhodobé a závažné dopady. Toto tvrzení však výsledky mého dotazníkového šetření jednoznačně nepotvrzují. Na vliv a dopad učitelova nevhodného chování na žáky se soustředila má třetí výzkumná otázka. Výsledky jsou spíše pozitivní. Většina respondentů nezažila dlouhodobý negativní dopad učitelova chování. Pouze tři z nich uvedli, že nepříjemné zážitky ze školních let na ně měly velký vliv a i dnes je v různé míře ovlivňují, a to především z psychologického hlediska. Goodboy a Bolkan (2009) založili svůj výzkum na zjišťování vlivu učitelova chování na komunikační chování studentů a na výsledky jejich studia. Závěry výzkumu ukázaly, že učitelovo chování souvisí s motivací studentů a s kognitivními výsledky studia přímo i nepřímo.

Poslední výzkumnou otázkou bylo, jak učitel vnímá dopady svého nevhodného chování. Odpověď 21 respondentů se přikláněla k tomu, že učitel si je svého nevhodného chování i jeho dopadů plně vědom. Pouze pět respondentů si myslí, že se jedná o chování nevědomé. Velká část dotazovaných se k otázce stavěla neutrálně. Postoje učitele vůči žákům mohou být voleny vědomě i nevědomě. Příkladem může být publikace Fontana (2003), která popisuje postoje, které jsou zaujímány v souvislosti s obranou ega, které slouží k ochraně před úzkostí nebo ohrožením sebevědomí. Zde jde o jednání nevědomé.

Po vyhodnocení výsledků jsem provedla závěrečnou reflexi výzkumného designu. Kdybych začala práci zpracovávat znovu se současnými zkušenostmi, postupovala bych odlišně. Dotazník, který je vázaný na předem dané otázky, nemusí vždy postihnout komplexnost problémů, kterými se ve své diplomové práci zabývám. Z tohoto důvodu by bylo vhodné použít dotazníkové šetření jako vstupní, a na něj dále navázat kontaktem s respondenty, kteří by se o dané problematice byli schopní vyjadřovat konkrétněji a podrobněji (ať už v rámci dalšího dotazníkového šetření, nebo v rámci nestrukturovaných rozhovorů).

Při posuzování provedených rozhovorů s žáky 4. ročníků jsem dospěla k názoru, že vzhledem k věku a malým zkušenostem žáků se jedná o pouhý nástin aktuálního stavu v oblasti chování učitele k žákům. Bylo by vhodné vést rozhovor i se staršími žáky z 2. stupně ZŠ.

Posledním návrhem na změnu ve výzkumném šetření je rozšíření výzkumného souboru o respondenty z řad samotných pedagogů. Na danou problematiku by tak vznikl širší náhled, který by mohl přinést nové a fundovanější poznatky.

Závěr

K volbě tématu diplomové práce mě vedla významná osobní zkušenost s nevhodným chováním učitele vůči mému spolužákovi v době, kdy jsem byla žákyní 1. stupně ZŠ. Zde jsem si poprvé uvědomila zodpovědnost učitele a důležitost pedagogické profese. Osobně jsem pocítila, jak chování učitele utváří a formuje jednání a chování žáků, a jak silně jsou žáci učitelem ovlivněni – bohužel v daném případě v negativním slova smyslu. Uvědomila jsem si, že učitel není pouhým zprostředkovatelem učiva, nýbrž i vzorem chování, jednání, postojů a názorů. I přesto, že na tuto zkušenost nevzpomínám ráda, je cenným poučením pro mou budoucí pedagogickou práci. Přístupem učitelů k pedagogické profesi a jejich nevhodným chováním k žákům se zabývá jen omezené množství výzkumů i přesto, že podle mého názoru jde o tematiku velmi důležitou. Proto jsem se rozhodla ji hlouběji zkoumat a věnovat se jí ve své závěrečné práci.

Cílem mé práce bylo proniknout do problematiky nevhodného chování učitele a zjistit, do jaké míry je i v současnosti aktuální, dále odhalit příčiny a možné dopady učitelova nevhodného chování. Teoretická část je zaměřena na čtyři výzkumné teorie, které jsou doposud nejvíce známé a propracované. Jak jsem zmínila již v diskuzi, dosud chybí výzkum zabývající se podrobně osobností učitele, ze které pramení zvláštnosti v jeho chování (jednání v afektu, slovní útoky, agresivita atd.). Výzkumná část byla zaměřena na zkušenosti respondentů s nevhodným chováním učitele, co může být důvodem takového chování a jaké jsou možné dopady a následky nevhodného chování učitele. Předpokládala jsem, že zkušenosti s nevhodným chováním učitele bude mít většina dotazovaných. Výsledky z dotazníkového šetření to však plně nepotvrdily. O nevhodném chování mluvila méně než polovina všech dotazovaných. Mezi respondenty tedy převládali ti, co takové chování na základní škole nezažili. Nadpoloviční většina z nich si myslí, že nevhodné chování učitele je způsobeno jednáním v afektu a neovládnutím emocí. Častým důvodem k tomuto chování je také zvyšování ega učitele a vyjadřování jeho nadřazenosti nad žáky. Co se týče dopadu učitelova chování na žáky, 94 % respondentů uvedlo, že si ze školních let žádné negativní následky neodnesli. Pouze 6 % ze všech dotazovaných odpovědělo, že chování učitele na ně mělo velký vliv a hlubší dopad. Z ostatních otázek mě velmi

zaujaly jednotlivé zážitky a zkušenosti s nevhodným chováním učitele, které respondenti podrobně popisovali a o kterých jsem si nemyslela, že by se mohly stát. Příkladem je učitelovo chování v podobě vysypání celé aktovky a penálu na zem, nebo posmívání se a ponižování žáka ze sociálně vyloučeného prostředí, vyhazování věcí z oken apod. Většina respondentů sdílela názor, že si učitel své chování uvědomoval, šlo tedy o jeho vědomé nevhodné chování. Nadpoloviční většina respondentů se také setkala s žákem, který byl učitelovým oblíbencem, nebo naopak s žákem, kterého učitel opakovaně ponižoval. To mělo velký dopad nejen na daného žáka, ale i na celou třídu. Mezi nejvíce demotivující faktory v učitelově chování patří podle mínění žáků neocenění snahy, přehlížení, nebo to, když mezi učitelem a žákem chybí bližší vztah a na učiteli je vidět, že svou práci bere jen jako povinnost. Z rozhovorů s dětmi vyplývá, že žáci oceňují učitele, kteří jsou spravedliví, hodní a ochotní žákům pomoci. Naopak je velmi deprimuje řešení jejich nekázně nebo problémů veřejně před celou třídou. Bojí se ztrapnění a ztráty svých kamarádů. Žáci, se kterými jsem vedla rozhovory, pravděpodobně nedokázali zcela posoudit závažnost této problematiky, nicméně i z jejich odpovědí vyznívá stejné jádro problému, o kterém hovoří dospělí respondenti.

Z provedeného zkoumání a vlastního zpracovávání diplomové práce jsem měla dobrý pocit. Současně jsem ale zklamána zjištěním, že doposud neexistuje ucelená práce, která by se věnovala osobnostním specifikům učitelů často vedoucím k jejich nevhodnému chování vůči žákům. V minulých letech se objevili psychologové a teoretici, kteří se zvláštnostmi v osobnosti učitelů zabývali. V souvislosti s tím jsou zmiňováni psycholog E. L. Thorndik (počátek 20. století) a také psychoanalytik Cukier. Výzkum však dále nepokračoval. V České republice má nejbližší k této problematice studie Jana Mareše, která čerpá ze zahraničních výzkumů a ze které jsem ve své práci vycházela.

Po vyhodnocení všech souvislostí zastávám názor, že by bylo vhodné a žádoucí věnovat této problematice v českém školství větší pozornost než dosud. Kladný vztah učitele k žákům je neopomenutelným předpokladem kvalitního a úspěšného vzdělávání. Podrobné zpracování této problematiky by bylo velkým přínosem pro učitele, kteří mají snahu a zájem se dále posouvat ve své pedagogické práci.

Seznam použitých zdrojů

Knižní zdroje:

BANDURA, Albert. *Self-Efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and comp., 1997. ISBN 0-7167-2850-8.

BARQUIST, Hogelucht a Patricia GEIST. *Discipline in the Classroom: Communicative Strategies for Negotiating Order*. *Western Journal of Communication*, 1997, roč. 61, č. 1, s. 1-34.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV. Pedagogika (ISV), 2001. ISBN 80-85866-80-3.

BERLINER, David C. *Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers*. In: CALDERHEAD, James. *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell, 1987, s. 60-83. ISBN 0304313831.

BREKELMANS, Mieke, Jack LEVY, Rachel RODRIGUEZ. *A Typology of Teacher Communication Style*. In: WUBBELS, Theo, Jack LEVY. (eds.): *Do you know what you look like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press, 1993, s. 46-55.

DILLARD, James P., Jason W. ANDERSON a Leanne KNOBLOCH, L. *Interpersonal Influence*. In: KNAPP, Mark a John A. DALY. *Handbook of Interpersonal Communication*. Thousand Oaks: Sage, 2002. ISBN 0761921605.

FORDHAM, Hope La'Monica. *An examination of standard violations from 2002 to 2004 of the Georgia Code of Ethics*. Disertační práce. Athens, University of Georgia, 2005.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1.

GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. ISBN 80-902482-4-1.

GOODBOY, K. Alan, San BOLKAN. *College teacher misbehaviors: Direct and in-direct effects on student communication behavior and traditional learning outcomes*. *Western Journal of Communication*, 2003, roč. 73, č. 2. 204-219.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.

HORÁKOVÁ-HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice psychologické literatury, 1989. ISBN 80-04-23487-9.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.

JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-329-6.

KAŠČÁK, Ondrej. *Moc školy: o formatívnej sile organizácie*. Trnava: TypiUniversitatisTyrnaviensis, 2006. ISBN 8022409057.

KEARNEY, Patricia, Timothy G. PLAX, Ellis R. HAYS, et al. *Collegeteachermisbehaviors: Whatstudentsdon'tlikeaboutwhatteacherssayor do*. *CommunicationQuarterly*, 1991, roč. 39, č. 3. ISSN 1057-0314.

KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie*. Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-7067-837-2.

LEARY, Timothy, Jiří KOŽENÝ, Robert L SUCZEK a Pavel GANICKÝ. *Dotazník interpersonální diagnózy - ICL: příručka pro administraci, interpretaci a vyhodnocování testu*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1976, 97 s., [2] příl. na vol. listech. T-113/1976.

MAŇÁK, Josef. *Hrozí nebezpečí pedagogické ergogenie?* In: Řehulka, E. (eds): *Škola a zdraví*. Brno: Paido, 2006, s. 1-4.

MAŇÁK, Josef. *Pohled od zrcadla*. In: *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. Sb. Protokol ze sjezdu učitelů v Brně. Brno: Konvoj, 2001, s. 150-152.

MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA. *Anglicko-český slovník pedagogický*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.

McCroskey, James C. a Virginia P. Richmond. *Power in the classroom I: Teacher and student perceptions*. *Communication Education*, 1983. 32(2), 175–218.

MCCROSKEY, James C., Virginia P. RICHMOND a Linda MCCROSKEY. *An Introduction to Communication in the Classroom: The Role of Communication in Teaching and Training*. Boston: Pearsons Education Inc., 2006. ISBN 0-205-39615-1.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0690-7.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SAVA, F. Alin. *Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes toward pupils: A path analysis model*. Teaching and Teacher Education, 2002, roč. 18, č. 8. ISSN 1007-1021.

SOVÁK, Miloš. *Biologické základy učení*. Praha: SPN, 1985. ISBN 14-316-85.

ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠEĎOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4.

ŠPAČEK, Ladislav. *Etiketa - Moderní etiketa pro každého*. Praha: Mladá fronta, 2017. ISBN 978-80-204-4577-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman. *Zkoumání instrukce identity učitele*. In: ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĎOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 335-35. ISBN 978-80-7367-313-0.

VACÍNOVÁ, Marie a Marta LANGOVÁ. *Vybrané kapitoly z psychologie*. V Praze: Československý spisovatel, 2011. ISBN 978-80-7459-014-6.

VALÍŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4.

WATZLAWICK, Paul, Janet B. BAVELAS a Don D. JACKSON. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. 2., rev. vyd., 1. v Newton Books, 2011. Přeložila Barbora JANEČKOVÁ, přeložil Zbyněk VYBÍRAL. Brno: Newton Books. Gaia. ISBN 978-80-87325-00-1.

WUBBELS, Theo, Jack LEVY a Mieke BREKELMANS. *Paying Attention to Relationships: Educational Leadership*. 1997, roč. 54, č. 7. ISSN 0013-1784.

Internetové zdroje:

FRENCH, John R. P. a Bertram RAVEN. *The bases of social power*. In: CARTWRIGHT, Dorwin a Alvin ZANDER. *Group dynamics* (s. 259–269). New York: Harper&Row, 1959.

Dostupné z:

http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/the_bases_of_social_power_-_chapter_20_-_1959.pdf

HAUSENBLAS, Ondřej. *Učitelova moc nad žáky – využívaná, nebo zneužívaná?* [online].

2010. [cit. 2021-03-16]. Dostupné z:

<https://blogy.rvp.cz/ireneus/2010/05/21/ucitelova-moc-nad-zaky-%e2%80%93-vyuzivana-nebo-zneuzivana/>

LEWIS, Ramon a Philip RILEY. *Teacher misbehaviour*. In: SAHA, Lawrence, J. a A. Gary DWORKIN. *International handbook of research on teachers and teaching* [online]. 2009. New York: Springer, s. 417-429 [cit. 2021-04-18]. ISBN 978-0-387-73316-6.

Dostupné z:

<https://kenanaonline.com/files/0108/108395/INTERNATIONAL%20HANDBOOK%20OF%20RESEARCH.pdf>

MAŇÁK, Josef. *Hrozí nebezpečí pedagogické ergogenie?* [online]. s. 1-5 [cit. 2021-04-18]. Dostupné z:

https://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/002.pdf

MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA. *Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů* [online]. 2004, 101-128 [cit. 2021-04-18]. Dostupné z:

<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1797>

MAREŠ, Jiří. *Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům* [online]. [cit. 2021-04-18]. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 7–36, čen. 2013. ISSN 2336-4521. Dostupné z:

<https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/494/644>

Moc, 2001-. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA):
WikimediaFoundation [cit. 2021-03-16]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Moc>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Rozhovor s první skupinou dětí

Příloha č. 3 – Rozhovor s druhou skupinou dětí

Příloha č. 1 – Dotazník

Nevhodné chování učitele vůči žákům

Dobrý den,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a ráda bych vás požádala o vyplnění krátkého dotazníku k mé diplomové práci, která se zabývá problematikou nevhodného chování učitele vůči žákům.

Cílem výzkumu je zjistit, co je považováno za nevhodné chování učitele, do jaké míry se s tímto problémem studenti setkali v době, kdy byli sami žáky základních škol a jak moc je to v životě ovlivnilo.

Předem děkuji za Vaši pomoc a Váš čas,

Karolína Hanzalová

1. Jaké je Vaše pohlaví?
 - a) žena
 - b) muž

2. Jaký je Váš věk?

3. Co je podle Vás nevhodný projev učitele k žákovi na základní škole? (Možnost více odpovědí)
 - a) křik
 - b) sarkastické poznámky
 - c) ponižování a urážení žáka
 - d) fyzické tresty
 - e) nečekaná písemka jako potrestání
 - f) domácí úkol za trest
 - g) neustálé připomínání žákova neúspěchu/selhání
 - h) zesměšňování žáka, vtipkování o žákovi před celou třídou
 - i) chladná odpověď a reakce na méně oblíbeného žáka
 - j) vyžadování naprostého ticha ve třídě
 - k) vulgární slova
 - l) přehlížení žáka
 - m) nucení k vykonání zesměšňujících trestů
 - n) posmívání se za žakovské neúspěchy
 - o) vlastní odpověď

4. Napadá Vás něco jiného, co byste zařadili mezi nevhodné chování učitele?
5. Zažili jste na 1. stupni ZŠ chování učitele, které byste nazvali nevhodným? (Ať už se to týkalo Vás nebo spolužáka)
- a) ano, fyzické napadení
 - b) ano, verbální napadení
 - c) ano, fyzické i verbální napadení
 - d) ne
 - e) vlastní odpověď
6. Zde je prostor pro podrobné popsání vaší zkušenosti/zážitku
7. Pokud jste se s nevhodným chováním ze strany učitele na základní škole setkali, nesete si z toho něco s sebou dál do života? Mělo to na Vás hlubší dopad? Zde máte prostor k podrobnému popsání těchto důsledků.
- a) Ano + popis
 - b) Ne
8. Myslíte si, že jednání učitele bylo vědomé, nebo nevědomé?
- a) vědomé
 - b) nevědomé
 - c) nevím
 - d) vlastní odpověď
9. Co podle Vás motivovalo učitele k takovému chování; proč se tak choval? (Možnost více odpovědí)
- a) neovládnutí emocí, jednání v afektu
 - b) vyjádření své nadřazenosti nad žáky
 - c) motivace žáků
 - d) žáky vnímá jako méněcenné
 - e) úmyslné ztrapnění žáka
 - f) zvyšování svého ega
 - g) snaha pomoci žákovi
 - h) vlastní odpověď
10. Byl někdy ve vaší třídě na ZŠ učitelův „oblíbenec“, kterého upřednostňoval ale kterému se učitel choval jinak než k ostatním?
- a) ano
 - b) ne

11. Měli jste ve třídě slabšího žáka, kterému učitel veřejně neustále připomínal nějaké jeho dřívější selhání a neúspěchy?
- a) ano
 - b) ne
 - c) vlastní odpověď
12. Jaký dopad mělo toto chování (učitelovo upřednostňování/ ponižování žáka) na Vás/na celou třídu?
13. Jak velký vliv má podle Vás učitel na žákovu sebepečetí na 1. stupni ZŠ? (Jak se žák sám vnímá, jak si věří/nevěří)
- a) velmi silný
 - b) je jedním z mnoha faktorů
 - c) nepatrný
 - d) žádný
14. Co podle Vás, z hlediska osobnosti učitele, žáky na 1. stupni ZŠ nejvíce demotivuje? (Jaký by učitel neměl být?)
15. Pokud máte vlastní zkušenost s nevhodným chováním učitele, proč si myslíte, že se k Vám učitel tak choval?

Příloha č. 2 – Rozhovor s první skupinou žáků

Představte si, že se ráno probudíte a je z vás najednou pan učitel nebo paní učitelka.

Jaký byste jako učitelé byli?

- Já bych se inspirovala mojí maminkou, ona je paní učitelka. Byla bych na děti hodná, a když by zlobily, byla bych trochu přísná. Ale jen trochu, protože nemám ráda, když se křičí.
- Byla bych přísná paní učitelka, aby se jim lepšilo chování. O přestávkách bych ale byla hodná.
- Byla bych hodná paní učitelka, a když by děti neposlouchaly, tak bych musela být přísná a zvýšit hlas.
- Já bych byl přísný pan učitel.

Jak by se měla správná paní učitelka/pan učitel chovat?

- Měla by mi pomáhat.
- Měla by být hodná.
- Když děti zlobí, měla by dát test.
- Když děti zlobí, měla by je důrazně okřiknout a zvýšit hlas, a aby to nedělaly znovu.

Báli jste se někdy nějaké paní učitelky/pana učitele?

- Ne, měla jsem samé hodné paní učitelky, tak nevím, proč bych se jich měla bát.
- Nebála jsem se, mám hodnou paní učitelku.
- Bojím se, když se zlobí a křičí, protože nevím, jestli jsem ji nenaštvala já.
- Já nevím, občas se bojím, když zlobím.

Co byste nechtěli, aby paní učitelka/pan učitel dělal/a?

- Neměla by dávat pětky za trest, jsou to škaredé známky.
- Neměla by mě posílat do kouta na hanbu.
- Neměla by dávat testy nečekaně a bez ohlášení. Já jsem potom nervózní a dostanu špatnou známku.
- Neměla by dávat testy za prkotiny, a ještě když zlobí někdo jiný.

Řekla někdy paní učitelka nebo pan učitel něco, kvůli čemu jste se styděli nebo cítili nějak špatně?

- Asi ne.
- Ne, hned na všechno zapomenu.
- Ne.
- Když jsem zlobila, vždycky to paní učitelka řešila před třídou a já jsem se hrozně styděla a bála jsem se, že mě ostatní nebudou mít rádi a že nebudu mít žádné kamarády. Ve třetí třídě jsme všechno s jinou paní učitelkou řešily jen spolu, ne před celou třídou.

Příloha č. 3 - Rozhovor s druhou skupinou žáků

Představte si, že se ráno probudíte a je z vás najednou pan učitel nebo paní učitelka.

Jaký byste jako učitelé byli?

- Když by žáci něco nevěděli, tak bych jim pomohla. Ale jen malinko, spíš bych je jen navedla a popostrčila, aby se vše sami naučili.
- Byl bych takový podle své nálady a podle toho, jak by se žáci chovali.
- Byl bych občas přísný, ale spíš hodný.

Jaká by podle vás měla být správná paní učitelka/pan učitel?

- Když děti zlobí, měla by zvýšit hlas. Ale ne moc křičet, to nemám ráda. Také by jim měla pomáhat a být trpělivá a hodná, aby se děti nebály říct si o pomoc. Pan učitel by měl být tvrdší.
- Měla by být spravedlivá, ke všem dětem stejná.
- Měla by vést děti k dodržování školního řádu a pravidel.

Báli jste se někdy nějaké paní učitelky/pana učitele?

- Já se bojím často, protože naše paní učitelka má vysoký hlas a já si pořád myslím, že se na mě zlobí a přemýšlím, co jsem udělala špatně. Bojím se, že by to řekla mým kamarádům.
- Já si myslím, že se bojí všichni, když mají nějakou novou paní učitelku, kterou neznají.
- Já se bojím, když nevím odpověď.

Bojíte se, když se vás paní učitelky ptají, že odpovíte špatně?

- U jedné paní učitelky se bojím, u ostatních ne, ty jsou hodné a mám je ráda.
- Nebojím se.
- Nebojím se paní učitelky, ale mám ráda, když odpovídám správně a paní učitelka mě přede všema pochválí.

Co byste nechtěli, aby paní učitelka/pan učitel dělal/a?

- Aby nezvyšovala hlas bezdůvodně.
- Aby nebyla našťvaná, když jsme hodní.
- Nevím.

Řekla někdy paní učitelka nebo pan učitel něco, kvůli čemu jste se styděli nebo cítili nějak špatně?

- Paní učitelka mě nikdy neztrapnila.
- Jednou o mně něco řekla a všichni se na mě otočili a dívali se na mě, to nemám rád.
- Mně se to nestalo.

Když byste měli nějaké trápení, nebo se ve škole něco stalo, můžete s tím jít za paní učitelkou?

- Já bych za paní učitelkou nešla, vždy všechno řeknu rodičům a oni se o to postarají.
- Ano, paní učitelka je hodná.
- Ano, paní učitelka nám to často říká.