

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE

Mgr. Jan Hynek

Nevhodné chování učitele

Disertační práce

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

Studijní obor: Pedagogická psychologie

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2023

Prohlašuji, že svoji disertační práci jsem vypracoval 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 disertační 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

.....

Prohlášení

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

Datum

Podpis studenta

Poděkování

Rád bych poděkoval svým kolegyním a kolegům, kteří se, vědomě či nevědomě, podíleli na tvarování výsledné práce a svým dílem přispěli. Mgr. Tomášovi Mrhálkovi, Ph.D. a Mgr. Jakubu Staňkovi z kanceláře D217 za cenné poskytování metodologické zpětné vazby, kolegyni Mgr. Martině Faltové za probdělé noci v rámci korektur, prof. PhDr. Františku Manovi, CSc. za brzké ranní debatní procházky po chodbách fakulty, doc. Mgr. Aleně Nohavové, Ph.D. za konzultace a zapůjčení klíčové publikace, kterou pravděpodobně již neuvidí, kolegovi Mgr. Jaroslavu Gottfriedovi Ph.D. za statistickou inspiraci, doc. PhDr. Daliborovi Kučerovi, Ph.D. za trefné postřehy a převážně prof. PaedDr. Ivě Stuchlíkové, CSc., která se mnou celou tu dlouhou „doktorandskou“ cestu prošla, vždy mne podporovala v osobním i pracovním životě a byla mi jistotou. Díky patří také všem učitelům, kteří se na výzkumu podíleli, studentům, kteří ochotně sdíleli velmi intimní prožitky a kolegům z Pedagogicko-psychologické poradny v Českých Budějovicích, kteří se pohybují ve stejném prostředí a dokáží poskytnout odbornou a praktickou zpětnou vazbu. V neposlední řadě bych rád poděkoval celé své rodině, že to celé vydrželi.

Abstrakt

Hlavním tématem práce je explorace fenoménu nevhodného chování učitelů. Problematika nevhodného chování učitele je aktuální téma, které rezonuje jak u odborné, tak společenské veřejnosti. Úvodní teoretická báze se věnuje operacionalizaci pojmu nevhodného chování učitele, klasifikaci a základním teoriím, které se tomuto konceptu věnují. Pro zpřesnění pohledu na nevhodné chování učitele v celkovém kontextu byla zpracována analýza společenského diskurzu, která ukázala na specifika případů, které jsou médií reportována. Výsledky ukázaly na určitý trend vnímat nevhodné chování učitele v podobě fyzických útoků či dlouhodobého psychického týrání žáků.

Výzkumná část se opírala o pilotní výzkum, který probíhal pomocí otevřených rozhovorů s 12 učiteli, a kde výsledky ukázaly na klasifikaci projevů nevhodného chování, kde nejčastější kategorií bylo ponižování žáků, jejich označování za hloupé nebo neschopné a další psychické poškozování, a zneužívání moci. V návaznosti na výsledky pilotáže byl vytvořen dotazník o 30 položkách, který se zaměřil na zjištění četnosti projevů nevhodného chování. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 376 studentů, kteří hodnotili nevhodné chování učitele, se kterým se setkali na základní a střední škole. Ukazuje se, že nejčastější nevhodné chování je spojeno s konceptem zneužívání moci a nelegální chování, jako sexuální obtěžování nebo krádeže, je spíše ojedinělé. V následné komparační analýze bylo zjištěno, že u projevů nevhodného chování existují rozdíly mezi základní a střední školou, kdy se na základní škole setkáváme spíše s fyzickou agresí a na střední škole s psychickou agresí. Dílčí výsledky ukazují na rozdíly v projevech mezi různými typy středních škol a na souvislosti mezi reportovanou četností nevhodného chování a úzkostností a sociální žádoucností. V hodnocení celkových výsledků nebyly nalezeny rozdíly ve skórování v dotazníku mezi ženami a muži nebo rozdíl mezi velikostí základní školy.

Dosavadní výsledky zkoumaly nevhodné chování pedagoga pouze v úzkém kontextu daných projevů chování. Z celkových výsledků bylo patrné, že právě chybějící situační kontext je stěžejní zahrnout do celkového výzkumu. Z toho důvodu proběhl kvalitativní výzkum pomocí metody zakotvené teorie a nástroje situační analýzy, který si vzal za cíl explorovat celkový průběh nevhodného chování. Následující rozbor 79 případů

nevhodného chování učitele ukázal na specifické body v procesu tohoto chování a definoval šestibodový procesuální model, který ukazuje chybějící kontext a zahrnuje kromě projevů i další komponenty a účastníky. Procesuální model nevhodného chování učitele může sloužit k lepšímu pochopení a přesnějšimu pohledu na celkový proces, ve kterém nevhodné chování postupuje.

KLÍČOVÁ SLOVA: nevhodné chování učitele, psychická agrese, fyzická agrese, zneužití moci, učitel, škola, řešení nevhodného chování, úzkostnost, sociální žádoucnost

Abstrakt

The main theme of the work is the exploration of the phenomenon of teacher's misbehavior. The issue of inappropriate teacher behavior is a current topic that resonates with both the professional and social public. The introductory theoretical base is devoted to the operationalization of the concept of teacher's misbehavior, classification and basic theories that are devoted to this concept. In order to clarify the view of the teacher's inappropriate behavior in the overall context, an analysis of the social discourse was prepared, which pointed to the specifics of the cases that are reported by the media. The results showed a certain trend of perceiving inappropriate teacher behavior in the form of physical attacks or long-term psychological abuse of pupils.

The research part was based on pilot research, which was conducted using open interviews with 12 teachers, and where the results showed a classification of inappropriate behavior, where the most frequent category was humiliating students, labeling them as stupid or incompetent and other psychological damage, and abuse of power. Following the results of the pilot, a 30-item questionnaire was created, which focused on determining the frequency of inappropriate behavior. 376 students took part in the survey, who evaluated the inappropriate behavior of a teacher they encountered in primary and secondary school. It turns out that the most common inappropriate behavior is related to the concept of abuse of power, and illegal behavior, such as sexual harassment or theft, is rather rare. In the subsequent comparative analysis, it was found that there are differences in the manifestations of inappropriate behavior between primary and secondary school, where physical aggression is more common in primary school and psychological aggression in secondary school. Partial results point to differences in exposure between different types of high schools and to associations between reported frequency of inappropriate behavior and anxiety and social desirability. In the evaluation of the overall results, no differences in questionnaire scores between females and males or a difference between the size of the primary school were found.

The results so far have examined the teacher's misbehavior only in the narrow context of the given manifestations of behavior. It was evident from the overall results

that it is precisely the missing situational context that is crucial to include in the overall research. For that reason, qualitative research was carried out using the method of grounded theory and tools of situational analysis, which aimed to explore the overall course of inappropriate behavior. The following analysis of 79 cases of inappropriate teacher behavior pointed to specific points in the process of this behavior and defined a six-point procedural model that shows the missing context and includes other components and participants in addition to speeches. A procedural model of teacher misconduct can serve to provide a better understanding and a more accurate view of the overall process in which inappropriate behavior progresses.

KEY WORDS: teacher's misbehavior, psychological aggression, physical aggression, abuse of power, teacher, school, dealing with inappropriate behavior, anxiety, social desirability

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 11 |
| 1. Operacionalizace pojmu nevhodného chování..... | 14 |
| 1.1 Výzkumná zjištění..... | 16 |
| 1.2 Klasifikace pojmu nevhodného chování..... | 17 |
| 1.3 Teorie nevhodného chování pedagoga..... | 19 |
| 1.3.1 Teorie kauzální atribuce | 20 |
| 1.3.2 Teorie vnímání vlastní zdatnosti (self – efficacy) | 21 |
| 1.3.3 Teorie učitelova interakčního chování | 23 |
| 1.3.4 Teorie uplatňování učitelovy moci..... | 23 |
| 1.3.5 Teorie attachmentu | 24 |
| 1.3.6 Teorie osobnostních dispozic učitele | 25 |
| 1.4 Etický kodex učitele..... | 26 |
| 2 Analýza soudobého diskurzu nevhodného chování v mediích | 28 |
| 2.1 Litva | 28 |
| 2.2 Německo | 30 |
| 2.3 Španělsko | 32 |
| 2.4 Finsko | 33 |
| 2.5 Polsko | 34 |
| 2.6 Slovensko | 35 |
| 2.7 Česká republika | 36 |
| 2.8 Shrnutí..... | 38 |
| 3. Výzkumná explorace nevhodného chování | 42 |
| 3.1 Projevy nevhodného chování..... | 43 |
| 3.1.1 Metodologická část | 43 |
| 3.1.2 Výsledky | 44 |
| 3.1.3 Diskuse a závěr | 48 |
| 3.2 Deskripce nevhodného chování z pohledu žáků..... | 50 |
| 3.2.1 Metodologický rámec | 50 |
| 3.2.2 Výzkumný vzorek | 53 |
| 3.2.3 Výsledky | 55 |
| 3.2.4 Diskuse a závěr | 63 |
| 3.3 Komparační analýza projevů nevhodného chování | 68 |
| 3.3.1 Metodologický rámec | 68 |
| 3.3.2 Výsledky | 68 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.3 Diskuse a závěr | 75 |
| 3.4 Analýza dílčích výsledků | 77 |
| 3.4.1 Metodologický rámec | 77 |
| 3.4.2 Výsledky | 78 |
| 3.4.3 Diskuse a závěr | 86 |
| 3.5 Dodatečná explorace dotazníku nevhodného chování | 89 |
| 3.5.1 Metodologický rámec | 89 |
| 3.5.2 Výsledky | 90 |
| 3.5.3 Diskuse a závěr | 98 |
| 4. Procesuální model nevhodného chování pedagoga | 103 |
| 4.1 Metodologická část | 103 |
| 4.1.1 Výzkumný design a cíle práce | 104 |
| 4.1.2 Metodologie | 104 |
| 4.1.3 Nástroje výzkumu | 105 |
| 4.1.4 Výzkumný vzorek | 105 |
| 4.2 Stanovení hlavních bodů procesu nevhodného chování | 106 |
| 4.3 Rozbor definovaných bodů | 109 |
| 4.3.1 Příčiny nevhodného chování | 109 |
| 4.3.2 Objekt nevhodného chování | 116 |
| 4.3.3 Projevy nevhodného chování | 119 |
| 4.3.4 Oznámení nevhodného chování | 121 |
| 4.3.5 Strategie zvládnání učitele | 124 |
| 4.3.6 Řešení nevhodného chování | 127 |
| 4.4 Aplikace procesuálního modelu nevhodného chování | 134 |
| 4.5. Diskuse a závěr | 144 |
| 5. Závěrečné shrnutí | 147 |
| Použité zdroje | 151 |
| Internetové odkazy | 159 |
| Seznam tabulek a grafů | 161 |
| Přílohy | 163 |
| Příloha č.1: Seznam upravených kódů pro analýzu procesuálního modelu a četnosti | 163 |
| Příloha č. 2: Path diagram EFA pro otázky ze základní školy | 164 |
| Příloha č. 3: Path diagram EFA pro otázky ze střední školy | 165 |

Úvod

Problematika nevhodného chování na školách je v současném diskurzu řešena hlavně na úrovni žáků a školních kolektivů, nevhodné chování pedagoga je téma, jež je vůči tomu spíše upozaděno, a i v akademickém výzkumu mu není věnováno tolik pozornosti. Cílem předkládané práce je prozkoumat koncept nevhodného chování učitele a poskytnout platformu pro další výzkumy v této oblasti.

Nevhodné chování učitele je v kontextu dnešní doby poměrně rizikové téma, které může vyvolat řadu negativních reakcí. Uvědomuji si citlivost tématu a dovolím si vymezit svou pozici v celém procesu výzkumné práce. Jako člověk pohybující se v praxi se s nevhodným chováním pedagoga setkávám velice často. Cílem mé práce není perzekuce učitelů, kteří se chovají nevhodně, ale suportivní přístup a nastavování adaptivních strategií, které mohou učitelům a škole pomoci při řešení těchto problémů. Vysoké procento nevhodného chování učitele z praxe považuji za určité přechýlení adaptace na náročnou práci s žáky a studenty, která je intervenována mnoha dalšími faktory jako je úzkostnost, stupňující se nároky, zvyšující se kompetence, podpora kolegů apod. Osobně jsem přesvědčen, že nevhodné chování učitele je možné řešit a že často stačí drobná intervence, kdy sám učitel zajistí změnu i nápravu svého chování. To se samozřejmě netýká nelegálního nevhodného chování jako je zneužívání, znásilnění apod.

V následujících kapitolách pracuji jak s číselnými daty od studentů, tak s přímými či zprostředkovanými případy od učitelů. Etický rámec práce je zajištěn naprostou anonymitou dat, kdy uváděná jména jsou změněna a explicitně zmíněné názvy škol neuváděny. Krom anonymizace dat byla číselná data v dotazníkovém šetření sbírána anonymně. Při pořizování rozhovorů, které byly nahrávány, bylo prvním bodem rozhovoru vymezení etického přístupu a opětovné ujištění o anonymitě participantů. Sběr dat nikdy nebyl podmínkou pro ukončení předmětu či součástí jakéhokoli hodnocení. V procesu výzkumné práce byla kompletně zajištěna anonymita, souhlas participantů a jejich dobrovolnost.

Předkládaná práce je zaměřena na exploraci nevhodného chování učitele a celá struktura se během výzkumu vyvíjela. Hlavním cílem práce byl zprvu explorační výzkum projevů nevhodného chování na základních a středních školách, nicméně v pozdějších fázích se ukázala nedostatečnost takového záměru. V první fázi výzkumu proběhla analýza soudobého diskurzu, která měla zpřesnit obraz nevhodného chování učitele, tak jak ho vnímá obecná veřejnost. Výsledky ukázaly, že média posuzují nevhodné chování převážně podle legality, resp. uvádějí hlavně případy, které jsou v rozporu s legislativou. V návazných pilotních rozhovorech byly výsledky využity formou doprovodných otázek. Pilotní výzkum se zaměřil na prozkoumání problematiky nevhodného chování u vybraných učitelů. Polostrukturovaných rozhovorů se zúčastnilo celkem 12 pedagogů a výsledky ukazují na hlavní témata jako je ponižování a zneužití moci učitele. Krom těchto souborů projevů nevhodného chování poskytly závěry pilotáže také podklad pro konstrukci dotazníkového nástroje, který byl využíván v další fázi. Dotazník o 30 položkách byl administrován 376 studentům, kteří hodnotili četnost, s jakou se setkávali s uváděnými projevy nevhodného chování, a to zvláště pro základní a střední školu. Výsledky krom jiného ukazují, že nelegální projevy nevhodného chování, jako sexuální obtěžování či krádeže, jsou ve školním prostředí výjimečné oproti četným projevům jako je křik, vyhrožování, nezáměr, zesměšňování apod. Také se ukázaly rozdíly v projevech na základní škole, kdy vidíme vyšší četnost případů fyzického ubližování, a na střední škole, kde zjišťujeme vyšší četnost psychického násilí. Následně vyvstala otázka, zda se projevy nevhodného chování nevyskytují v určitých souborech, které by mohly být dále identifikovány. Pro splnění tohoto cíle byla využita explorační faktorová analýza, která přinesla určité diskutabilní typy souborů projevů – prototypického chování pro základní školu a pro střední školu, nicméně výsledky dále nebyly využívány kvůli slabému modelu.

Prozatímní práce ukázala, že explorace nevhodného chování pedagoga pouze v zaměření na projevy je omezující a je potřeba rozšířit koncept výzkumu na situační kontext. Proto byl následně zvolen kvalitativní výzkum pomocí poskytnutých případů nevhodného chování. V tomto bodě již nebyly zkoumány pouze projevy, ale nevhodné chování učitele v celkovém procesu. Analýza ukázala na šest základních bodů, které byly v procesu zaregistrovány a následná práce sestávala z konstrukce teoretického modelu, který by měl potenciál zachytit nejen projevy nevhodného chování, ale také situační

kontext. Vznikl procesuální model nevhodného chování, který umožňuje nevhodné chování učitele charakterizovat v celkové šíři a na časové ose a také identifikovat subjekty, které do průběhu vstupují. Ačkoli procesuální model nevhodného chování potřebuje další výzkumnou péči, může se stát efektivním nástrojem pro pochopení a následné řešení nevhodného chování učitele.

Přijde mi důležité znovu upozornit na záměr práce, kterým není poškodit, ponížit či jinak ublížit, ale prozkoumat tento fenomén, ukázat na nedostatky systému a těžkosti, které nevhodné chování učitele může způsobit jak žákům, tak učitelům a rodičům.

1. Operacionalizace pojmu nevhodného chování

Nevhodné chování učitele je v soudobém diskurzu téma těžce definovatelné a vědecká základna je nedostatečná. Pod pojmem nevhodného chování učitele si můžeme představit široké spektrum různých vzorců chování, komunikačních forem, činností a strategií ve výuce, které nesplňují určité normy nebo jsou rizikové a ohrožující nejen pro žáky, ale také pro samotné učitele. Nedostatek informací či zázemí v odborné literatuře můžeme dle Mareše (2013) sledovat ve třech základních bodech. Prvním bodem je, že samotná výuka je tak komplexní systém, který nedokážeme správně uchopit, že ho nelze ani objektivně zkoumat. Druhým důvodem je badatelská snaha zaměřit se převážně na pozitivní aspekty učení a třetím, převážně pro „západní“ výzkumníky, je tabuizování problému z politických důvodů (viz Sava, 2002; Strohm, 2007). Na samotný pojem lze nahlížet dvěma přístupy, které vychází ze dvou výzkumných tradic, a to konkrétně z východních (tzv. socialistických) států, kde operujeme s termínem didaktogenie (popř. ergogenie) nebo západních zemí, kde se setkáme s pojmem nevhodné chování učitele (také „teacher misbehaviour“ či „teacher maltreatment“).

Prvním způsobem pojetí je didaktogenie, kterou definujeme jako nežádoucí vliv pedagoga (zesměšňování, dehonestace, přehnaná kritika apod.) na žáka, skupinu žáků či třídu, a která ve svém důsledku vede k poškození psychického stavu jedince (deprese, úzkosti, strach apod.). Termín didaktogenie (viz Hartl & Hartlová, 2000; Maňák, 2006; Průcha et al., 2013) vznikl jako analogie k lékařskému pojmu iatropatogenie neboli problematika, kdy snaha lékaře má negativní dopad na pacientův zdravotní stav. Pokud budeme sledovat zmíněnou analogii, jsou projevy didaktogenie ve školském prostředí soustředěny na žáka a učitele. Tedy učitel používá nesprávných či poškozujících vyučovacích metod, jako traumatizující hodnocení či nesprávný postoj k žákovi, což ve výsledku vede k psychickému ubližování žákům. Pro širší pohled na tento fenomén stanovuje Maňák (2006) termín ergogenie, který zahrnuje nejenom učitele jako jediného iniciátora poškozování, ale také celý školský systém či vliv celého výchovně – vzdělávacího procesu.

Druhý odborný pojem – učitelovo nevhodné chování (či dle Šedové (2011) učitelovo nesprávné chování) zahrnuje chování, které ačkoli není trestné (nepřekračuje

hranici zákona), určitým způsobem poškozuje žáka. V tomto případě opět bereme učitele jako profesionála s určenými kompetencemi, který má působit výchovně-vzdělávacím procesem na žáky. Definice nevhodného chování učitele („teacher misbehavior“ popř. „teacher maltreatment“) popisuje, že jde o chování učitele, které interferuje s výukou a tím narušuje učení žáků a funguje jako potencionální antecedent širokého spektra nežádoucích důsledků, jelikož ovlivňuje způsoby žákova myšlení a jednání (Mareš, 2013). Další pojem, který je vhodné zmínit je koncepce tzv. nepřijatelného chování. Dle rakouských autorů Krumma a Ecksteina (2002) je za nepřijatelné jednání pedagoga označováno chování, které je neospravedlnitelné, tj. porušuje platnou a uznávanou normu pedagogického jednání. Jinak řečeno je nepřijatelné chování učitele také definováno jako „neospravedlnitelné způsobení zlého“. Jak je z výše zmíněného patrné, obě pojetí nežádoucího chování si jsou velice podobné. Drobné odchylky můžeme spatřit v důrazu na východiska a příčiny, tedy učitel, použité vyučovací metody, školský systém či výchovně vzdělávací proces. Ve své práci budu využívat převážně druhé „západní“ pojetí, a to nevhodné chování učitele.

Jak je zmíněno výše, nevhodné chování učitele je aktuální fenomén, jehož definice je kvůli řadě vlivů vstupujících do školního procesu vysoce nekonzistentní. I přesto však můžeme nalézt několik teorií a definic, které mohou tento jev vysvětlit. Pokud se podíváme na základní definici pojmu nevhodného chování, tak je to chování učitele, které ovlivňuje výuku a narušuje učení žáků a funguje jako potenciální gradient nežádoucích důsledků (Kearney et al., 1991). Ve výsledku můžeme ze samotné operacionalizace pojmu vyčíst, že se jedná o široké spektrum chování učitele, které má negativní vliv na žáky. Z podstaty takovýto typ chování nemusí nutně být označen jako nevhodný. Někteří výzkumníci upozorňují na případy, kdy se učitel dopouští nevhodného chování, ale to je nezáměrné, případně si ho učitel neuvědomuje (Thweattová & McCroskey, 1996).

1.1 Výzkumná zjištění

Výzkumy uskutečněné k problematice nevhodného chování jsou relativně mladé a realizují se převážně u vysokoškolských studentů a učitelů. Při zhodnocení výsledků můžeme například zjistit, že studenti připisují motivaci k učení sobě, zatímco demotivaci přikládají učitelovu nevhodnému chování (Gorham & Christophel, 1992), že absence vstřícnosti u učitele graduje vnímání učitelova nevhodného chování (Thweatt & McCroskey, 1996) a nevstřícné učitele, kteří se chovají nevhodně, studenti považují za nekompetentní a nedůvěryhodné (Denson, 2001). Toaleová (2001) zjišťovala, jak čitelnost, jasnost a srozumitelnost učitelova chování souvisí s lepším prospěchem studentů. Dále můžeme zmínit studie zjišťující působení nevhodného chování učitele na emoční vztah a důvěryhodnost k učiteli (Banfield et al., 2006), na komunikační chování žáků při výuce (Goodboy & Bolkan, 2009), na školní stres žáků (Clinciu, 2010), na vzdor a nespolupráci u studentů (Goodboy, 2011), na žákův zájem a angažovanost (Broeckelman-Post et al, 2016) či negativnímu postoj k předmětu, který vyučuje učitel užívající nevhodné chování (Sidelinger et al., 2011). V Rakousku můžeme sledovat výzkumy dvojce Krumma a Weißové, kteří se zabývali významem nesprávného/chybného posouzení žákova výkonu a aspekty nespravedlivého hodnocení výkonu, nerovných kritérií při hodnocení žáků apod. (Krumm & Weiß, 2000) či označování žáka za hloupého a neschopného (Krumm & Weiß, 2001). Dále tito autoři zkoumali chování učitele v návaznosti na psychické poškozování žáků (Krumm & Weiß, 2003b), kde podrobněji odlišovali různé druhy psychického násilí – neférové chování, vystavení žáka posměchu, prognózy o nevhodném výběru školy, navození pocitu viny apod. Autoři pracují s 13 různými kategoriemi, které jsou doloženy výzkumem Krumma (2003; Krumm & Weiß, 2003a), který se soustředil na analýzu výroků žáků a vytvořil klasifikaci nevhodného chování učitele. Studie mimo jiné dokládá, že na mnoho přestupků, které žáci provedou, učitelé reagují již z principu negativně, a především chtějí takovéto chování „potřít“ v počátku udělením trestu, který má žáka „vyřídít“. Jak je vidět z výše zmíněného, výzkumná základna se soustřeďuje převážně na vysokoškolské prostředí, a to formou dotazníkových šetření (např. Barrett et al., 2012; Sidelinger et al., 2011; Zhang, 2011). Jak uvádějí McCroskey, Valencic a Richmond (2004) chování učitele je primárním zdrojem informací, pomocí kterých studenti učitele vnímají

a hodnotí. Také další aktuální výzkumy se shodují na tom, že spokojenost s chováním učitele při výuce, resp. pokud studenti kladně hodnotí učitelovo chování vůči nim, pozitivně ovlivňuje samotný proces výuky a učení (Baker & Goodboy, 2019; Frymier, Goldman & Claus, 2019; Violanti, Kelly, Garland & Christen, 2018), oproti nepříznivému vlivu, když chování učitelů hodnotí negativně (Goodboy, Bolkan, & Baker, 2018; Hyman & Snook, 1999; Kelly, Romero, Morrow, Denton, & Ducking, 2019; Vallade, 2021; Vallade & Kaufmann, 2021).

1.2 Klasifikace pojmu nevhodného chování

Jednu z prvních typologií obsahuje výzkum Kearneyové et al. (1991), která pracovala s širokým spektrem projevů nevhodného chování učitele. V této typologii nacházíme tři kategorie, a to **útočné chování** učitele, **lhostejnost** učitele a **nekompetentnost** učitele. Útočné chování je charakterizováno jako časté užití sarkasmu, ironie, zesměšňování a vysmívání se žákům, urážení, psychické zraňování apod. Lhostejnost učitele se vyznačuje pozdními příchody na výuku, neprojeveným zájmem o výuku či lhostejností k žákům či předmětu. V posledku je nekompetentnost učitele hodnocena jako neschopnost zorientovat se v předmětu, neodbornost či nedostatek předpokladů pro výuku předmětu. Dalším výzkumníkem je Strohm (2007), který rozděluje nevhodné chování na násilí psychické a fyzické a uvádí jednotlivé příklady. Výzkumná dvojice Krumm a Weiß (2003a) ve své první studii označili nevhodné chování pedagoga jako psychický teror, případně šikanu žáka/žáků. Ve své druhé studii (Krumm & Weiß, 2003b) z téhož roku již chování označují jako „zneužití moci učitele“ a rozdělují ho do třinácti různých kategorií.

Nejznámější propracovanou definici nevhodného chování přinesl výzkum Lewise a Rileyho (2009), kteří rozdělili chování dle tří základních kritérií – legality, uskutečněného jednání a vědomosti si svého chování. Uskutečněné jednání vypovídá o tom, zda učitel něco udělal nebo něco opomněl udělat. Kritérium vědomosti vlastního chování je stěžejní pro určení, zda si učitel své chování uvědomuje nebo jedná automaticky a nevědomky. Poslední znak je legalita, tedy zda chování překračuje hranice zákona daného státu, ve kterém se odehrává. Pro přehlednost uvádím tabulku, která ukazuje jednotlivé typy chování, dle zmíněných kritérií.

Tab. 1 Klasifikace nevhodného chování učitele (Lewis & Riley, 2009)

| | | LEGÁLNOST UČITELOVA CHOVÁNÍ | |
|--------------------------------|----------|-----------------------------|-----------|
| | | Legální | Nelegální |
| USKUTEČNĚNÉ JEDNÁNÍ | Vědomé | Typ 1 | Typ 5 |
| | Nevědomé | Typ 2 | Typ 6 |
| OPOMENUTÍ JEDNAT | Vědomé | Typ 3 | Typ 7 |
| | Nevědomé | Typ 4 | Typ 8 |

Při pohledu na jednotlivé typy chování je nutné ukázat je v kontextu naší legislativy a našeho školského systému. Do prvního typu (Typ 1) spadá velké množství běžných příkladů, které se na našich školách objevují. Může jít o verbální ataky na žáka, cílené zesměšňování nebo častý případ „řvaní“ ve vzteku. Příklady nelegálního chování ve stejné kategorii (Typ 5) potom zahrnují fyzický útok nebo také sexuální obtěžování, krádeže apod. U jednání, které je uskutečněné, avšak nevědomé (Typ 2), jde například o kulturní misinterpretaci situace, kdy se učitel dopouští jednání, které je nevhodné, ale on sám o něm neví, příkladem může být např. hlazení vietnamského dítěte po hlavě. Jiné chování může být také nevědomé shazování a pomlouvání kolegy před žáky. Nelegální chování (Typ 6) může být situace, kdy si učitel natáčí žáky při převlékání či v jiných citlivých momentech a nahrávky umísťuje na internet nebo situace, kdy učitel sdělí svému známému citlivé informace ze školy, které se veřejně rozšíří.

Typický příklad chování, kdy učitel vědomě opomene jednat (Typ 3) je záměrné přehlížení žáka, který se hlásí nebo něco potřebuje. Při překročení legality (Typ 8) to je poté situace, kdy při rvačce žáků učitel nezasáhne, protože je toho názoru, že si problémy musí chlapci vyříkat jako dospělí. Při nevědomém opomenutí jednat (Typ 4) je příkladem neřešení či nepřímé vybízení k ostrakizaci žáka ve třídě nebo v případě nelegálního chování neoznámení situace při podezření na syndrom CAN (Typ 8). Níže můžeme vidět, jak takové nevhodné chování vypadá v praxi.

Obr. 1 Příklad komunikace s žákem (vlastní zdroj)



V této e-mailové komunikaci se žákyně dotazuje učitelky, zda by jí mohla poslat příklady z matematiky a učitelka na žádost odpovídá, že si úkoly má sehnat od spolužáků. Takovouto situaci můžeme považovat za nevhodné chování, jelikož postrádá pedagogický takt, učitelka se chybně odkazuje na školní řád a ve výsledku neplní povinnosti vyplývající z pedagogické profese. Dle jednotlivých kritérií bychom zprávu mohli označit jako prvek nevhodného chování, a to jako uskutečněné chování, jelikož učitel něco udělal – napsal zprávu, reagoval. Zároveň můžeme hodnotit, že chování je vědomé, protože učitel si uvědomuje obsah sdělení i formu, kterou k tomu používá. Zpráva i chování učitele, kterou obsahuje, je naprosto legální a neporušuje žádný zákon.

1.3 Teorie nevhodného chování pedagoga

Ačkoli je nevhodné chování učitele zkoumáno poměrně krátký čas, výzkumná společnost vede živou diskusi nad otázkou, jak vysvětlit nevhodné chování v širším hledisku, než jsou jednotlivé znaky, třídění a příklady. Vysvětlení a diskuse nad nevhodným chováním je často vedena z pohledu pěti základních teorií, které dokáží zprostředkovat lepší vhled do tohoto fenoménu, avšak nejsou ve svém principu jednotící. K hlavním pěti teoriím přidávám ještě šestou, která je spíše možnou alternativou pro budoucí výzkumy, jelikož se zaměřuje na osobnostní dispozice učitele v komplexnosti osobnostních rysů.

1.3.1 Teorie kauzální atribuce

Při vysvětlení teorie kauzální atribuce se budeme držet modelu B. Weinerja (1992), kde člověk uvažuje o výsledcích svého jednání a chce porozumět, proč výstupy jeho jednání dopadly dobře či špatně. Subjektivní připisování příčin úspěchů a neúspěchů označujeme jako kauzální (příčina) atribuci (připisování). Když tedy učitel uvažuje o příčinách svých úspěchů či neúspěchů, používá dle Weinerja (1980) tři základní dimenze – lokalizaci příčin, stabilitu příčin a ovlivnitelnost příčin. Lokalizace se rozděluje na vnější a vnitřní z hlediska jedince. Do vnitřní příčinnosti řadíme schopnosti, motivaci, emoční rozpoložení či zdravotní stav, vnější zahrnují náhodu, obtížnost daného úkolu či pomoc další strany. Stabilita je charakterizována škálou stabilní – proměnlivý, kde relativně stabilní je např. obtížnost úlohy či schopnosti, a proměnlivé jsou motivace či náhoda (viz Hrabal, Man & Pavelková, 1989). Poslední dimenze, ovlivnitelnost příčin či také dimenze kontroly, slouží k odlišení ostatních příčin. Například rozdíl mezi úsilím a náladou, kdy nálada je mimo volní kontrolu, zatímco úsilí není.

Atribuční přístup k motivaci a problémům ve třídě v kontextu intrapersonální teorie motivace je definován subjektivním očekáváním budoucího úspěchu a pociťovaných emocí souvisejících se sebeúctou, vinou, studem atd. Zároveň to, jak na nás budou ostatní pohlížet na základě určitého výkonu v testu, tzn. jestli známku považují za opodstatněnou či ne, může vést k tomu, že k nám budou přistupovat s pomocí nebo zanedbáním. Zmíněný koncept, konkrétně zaměřené myšlenky a emoce ke konkrétnímu člověku ve vztahu k jeho výkonu, Wiener (2000) nazývá interpersonální motivací. Zmíněné tvrzení je podporováno i publikovanou metaanalýzou (Rudolph, Roesch & Weiner, 2004), která ukazuje, že existuje kauzální sekvence mezi kognicí (jak situaci druhého vnímáme), emocemi a následným chováním (pomoc nebo agrese). Autoři představují metaanalýzu 6 výzkumů a výsledky jsou vysoce konzistentní i napříč moderátorovými proměnnými jako kultura, charakteristika vzorku, rok publikace a stav publikace.

V případě nevhodného chování učitele jde tedy o přisuzování významu a vysvětlení vnějších jevů na základě vnitřních a osobních dějů. Tedy případy, kdy učitel vysvětluje své špatné chování například na základě toho, že někdo je “průšvihář”

(negativní stabilní vnější atribuce), nebo že “on sám si nezaslouží, aby se k němu někdo, tak choval” (pozitivní sebeatribuce) (Lewis & Riley, 2009). Jiná studie se zaměřuje na souvislost mezi syndromem vyhoření a modelem kauzální atribuce, kterou učitel využívá (Bibou-Nakou, Stogiannidou & Kiosseoglou, 1999). Problematika stresu a syndromu vyhoření může souviset s nevhodným chováním učitele, jelikož klesá učitelova resilience a zvyšuje se jeho citlivost vůči vnímání příchozího stresu a nejistoty. Výsledky ukazují na signifikantní souvislosti mezi tím, jakým způsobem učitel atribuuje, jaké má preferované vyučovací praktiky a jakou reportuje úroveň vyhoření.

1.3.2 Teorie vnímání vlastní zdatnosti (self – efficacy)

Teorie vnímané vlastní zdatnosti (Gavora et al., 2020) či také self-efficacy předložená A. Bandurou (1986) charakterizuje chování člověka ze třech základních stran – chování jedince, osobnostní vlastnosti a vnější prostředí. Dle Bandurovy sociálně kognitivní teorie lze self-efficacy vnímat jako určitou představu jedince o vlastním potenciálu k úspěšnému zvládnutí činnosti, respektive jedinec ví, na které úkoly stačí a na které ne (Bandura, 1997). V pedagogickém kontextu se setkáváme s pedagogy, kteří svou profesní zdatnost hodnotí jako nízkou, střední či vysokou. V kontextu typických projevů nevhodného chování může učitel, který nastupuje do náročné situace a svou profesní zdatnost hodnotí jako nízkou, být motivován strachem a dle toho také užívat agresivní chování. Učitel, který hodnotí svou profesní zdatnost vysoce, nechápe tyto projevy chování jako nevhodné, naopak může řešit příchozí konflikty s mocí, ironií, zesměšňováním, jelikož má bohaté zkušenosti.

1. Nízce vnímaná vlastní zdatnost

Pokud učitel vidí své možnosti (emocionální a profesionální) na řízení situace jako neadekvátní, cítí se nekompetentně a není schopen se s takovou situací vyrovnat. Často odklání pozornost na situace, které pomáhají jemu (které dokáže řešit) místo, aby dělal to, co je dobré pro studenty. Může se chovat agresivně aby se „ochránil“.

2. Vysoká vlastní zdatnost

Někteří učitelé se k určitým studentům mohou chovat agresivně, neboť tento typ projevu berou jako efektivní styl komunikace s náročnými studenty. Tato teorie

předpokládá, že veškeré špatné chování učitelů je racionálně řízená reakce na nevhodné chování studentů.

V kontextu zmíněné teorie se můžeme opřít o řadu výzkumů, které ukazují souvislosti s nevhodným chováním. Nízké vnímání vlastní zdatnosti je spojeno s nízkým sebevědomím a pesimistickým smýšlením o sobě a svých schopnostech. Je také spojováno s copingovými strategiemi zaměřenými na emoce jako je sebeobviňování a popření. Naopak vnímání vlastní zdatnosti zvyšuje úspěch a osobní pohodu (Ipek et al., 2018; Karademas & Kalantzi-Azizi, 2004). Výsledky poukazují na ústřední roli self efficacy v procesech stresu, ale hlavně v procesech vyhodnocování situací. Self efficacy hraje hlavní roli při chování a fungování, protože ovlivňuje vnímanou stresovou situaci a tím i prožívané emoce (tj. hrozba, výzva), úsilí o zvládnutí stresujících situací a well being. Výzkumy se zaměřují, také na souvislosti mezi vnímáním vlastní zdatnosti učitelů v kontextu emoční inteligence (Chan, 2003). Ukazuje se, že míra jednotlivých složek emoční inteligence souvisí s vnímáním vlastní zdatnosti učitele, ale také vnímáním vlastní zdatnosti k pomoci žákům.

Americká studie autorů Knoblaucha a Woolfolk Hoye (2008) ukazuje, že vnímání vlastní zdatnosti je vztahováno ke společenskému a kulturnímu kontextu (např. to, že průměrný učitel je bílá žena ze střední třídy), což může být překážkou v přípravě budoucích učitelů na rozmanitost žáků v městských školách a může souviset i s tím, že se student učitelství cítí neadekvátně připraven na učení v městských školách. Ukazuje se také, že vysoké vnímání vlastní zdatnosti u uvádějícího učitele, který je pomáhající (kontakt na denní bázi, reflexe apod.) vede k vyššímu vnímání zdatnosti u studenta učitelství. Stěžejní v rámci tohoto výzkumu je však identifikace tzv. kolektivní učitelské zdatnosti, tedy společného vnímání toho, jak mohou pedagogové spolupracovat, aby podpořili učení studentů (viz Hattie, 2009). Z výzkumu vyplývá, že se dá obecně předpokládat, že učitelova osobní zdatnost závisí na kolektivní učitelské zdatnosti. Zmíněné výsledky navazují na výzkum Hoye a Woolfolka (1993), kteří zkoumali obecné a osobní vnímání vlastní zdatnosti ve vztahu ke klimatu ve škole. Výsledky poukazují na to, že zdravé klima ve škole má zásadní vliv na přesvědčení učitelů, že mohou ovlivnit situaci ve školní třídě. Důvěra učitele v jeho schopnosti je tedy podporována klimatem instituce a její integritou. Zároveň se prokázalo, že na

konstrukt obecné vlastní zdatnosti a osobní vlastní zdatnosti je třeba pohlížet jako na dvě rozdílná přesvědčení. Zjištění také naznačují že osobní teaching efficacy může souviset spíše s uspokojováním instrumentálních potřeb, a ne se vztahy mezi učiteli a vedením. Dobrým prediktorem general teaching efficacy se zdá být především integrita instituce a morálka učitele.

1.3.3 Teorie učitelova interakčního chování

Wubbels a Levy (1993) zkoumali interakce mezi žáky a učiteli a věnovali se pozorování způsobu jednání pedagoga se žáky v průběhu výuky. **Teorie interakčního chování** předkládá tři základní typy učitelů, kteří mohou být svým interpersonálním chováním riziková vůči svým žákům. Je to *represivní typ učitele*, který rigidně dodržuje a vyžaduje dodržování školních pravidel. Často ironicky komentuje motivaci a snahy žáků, s radostí uděluje špatné známky, potlačuje žákovskou iniciativu a má od žáků nereálné očekávání. Dalším typem je *nejistý tolerantní učitel*, kde učitel, i přesto, že je kooperativní, je tolerantní k projevům nekázně a má minimální požadavky, nevnáší do výuky základní pravidla, nedodržuje strukturu a nedokáže zvládnout ruch ve třídě. V těchto hodinách se žáci neučí, ve třídě je hluk a učitel postupně rezignuje na regulaci chování žáků. Posledním typem je *nejistý agresivní učitel* charakteristický nepředvídatelností, nevyváženým chováním a emoční nečitelností. Ve třídě panuje agresivní klima, žáci vidí v učiteli protivníka, pokoušejí se eskalovat konflikty (polohlasné komentáře, hluk, smích apod.) a ve výsledném obrazu tyto projevy vyvolávají přehnané reakce ze strany učitele (Afifi, 2019).

1.3.4 Teorie uplatňování učitelovy moci

Další teorií je uplatňování učitelovy moci, která se opírá o výzkum McCroskey a kolegů (1985), kteří vychází z předpokladu, že nesprávné užití učitelovy moci může vést k horším výsledkům kognitivního a afektivního učení. Práce předkládá pět typů učitelovy moci, které jsou založené na donucování (coercive power), odměňování (reward power), legitimitě (legitimacy power), expertnosti (expert power) a sympatiích (referent power). Autoři zjistili, že nevhodné chování učitele a jeho poškozující důsledky se objevují převážně u dvou typů, a to moci založené na legitimitě a donucování. Podobný výzkum

byl uskutečněn i v našem prostředí, Šed'ová et al. (2012; Šed'ová et al., 2015) zkoumala mocenské vztahy na základní škole. Výzkum definuje čtyři základní typy mocenských vztahů, kde dva z nich mohou generovat nevhodné chování učitele.

1.3.5 Teorie attachmentu

První zmínky teorie attachmentu v kontextu chování učitele můžeme nalézt v článku autorů Wrighta a Shermana (1963), kteří pojednávají o tom, že abychom porozuměli tomu, jaký je někdo učitel, musíme porozumět celé jeho osobnosti (včetně toho, jací byli jeho vlastní rodiče a jaký s nimi měl vztah). Ve vztahu k teorii attachmentu poukazují také na to, že výuka učitelů nezačíná na vysoké škole, ale už ve školce, kdy si žák osvojuje základní poznatky o tom, jak vypadá a měl by vypadat vztah učitele a žáka.

Podle této teorie je nevhodné chování učitele zakořeněno v základním propojení mezi učitelem a studentem spíše než v provokaci učitele studentem. Styl attachmentu může být snadným nástrojem předpovědi jakou techniku učitel použije při řešení problému. Učitelé, kteří jsou nejistí ve vztahu se studenty budou reagovat agresivně protože mají méně vyvinuté emocionální zdroje k řešení problémů ve vztazích. Pro pochopení této teorie je potřebné pochopit vztah mezi učitelem a studentem (viz Demir & Demir, 2021; Peňa Froment et al., 2021).

K pochopení vztahu učitele a studenta nám pomůže takzvaný dyadický model, v němž jsou obě strany zároveň care-takerem a care-seekerem. Učitel potřebuje studenta, aby měl profesionální identitu a studenti potřebují učitele, aby je vyučoval a staral se o ně. V podmínkách vztahu toto oba následně dělá stejně náchylné ke znepokojení ve vztahu. Ovšem někdy studenti učitele přímo nepotřebují, a to působí na učitele nevědomě i vědomě, což může vést k agresivnímu chování.

Primární attachment a vnitřní pracovní model sebe a druhých

Mezi šestým měsícem a třetím rokem života hraje pro dítě obrovskou roli pečovatel, který podle přístupu k dítěti a schopnosti se o něj postarat poskytuje jakési "lešení" na základě čehož si dítě tvoří vnitřní model sebe a ostatních, který následně ovlivňuje celý jeho život. Například děti, o které nebylo v tomto věku dobře postaráno mají větší pravděpodobnost vybudovat si tento model o druhých jakožto o

nespolehlivých a model sebe jako příliš závislého nebo vyhýbajícího se náklonosti. Považuje se, že přibližně 40 % dospělých má tento typ nejistého attachmentu, takže je pravděpodobné, že někteří z nich se stanou učiteli. To poté ovlivňuje jejich chování se k žákům. Tito učitelé poté mohou například brát provokativní poznámky žáků jako hrozbu a reagovat agresivně, protože touží po snížení úzkosti, která z tohoto studentova aktu pramení. Toto chování je designované tak, aby zastavilo vnímanou hrozbu na vlastní (učitelovu) osobu, a to pomocí vytvoření strachu u studenta.

Studie Lewis & Rileyho (2009) podporuje teorii, že někteří lidé si volí učitelství s nevědomým důvodem po emocionální nápravě. Zároveň se zdá, že k tomuto nápravnému procesu může doopravdy během výkonu profese docházet. Poukazují například i na to, že věk a pohlaví mohou být v této nápravě významným faktorem. Ukazuje se, že starší učitelé se cítí bezpečněji ve vztahu učitel-žák ohledně úzkostnosti a vyhýbavosti. Zároveň jsou na tom ohledně attachmentu lépe (cítí se ve vztahu bezpečněji) učitelé základních škol, než učitelé středních škol. Zmiňují i to, že vlastní rodičovství nemělo pravděpodobně na učitele žádný signifikantní dopad a potvrzují mezigenerační transfer attachmentu, jako spoustu dalších studií.

1.3.6 Teorie osobnostních dispozic učitele

Pro komplexnost musíme zmínit i některé autory, kteří se zabývali osobnostními zvláštnostmi učitelů a zkoumali spojení nevhodného chování učitele a jeho osobnostních dispozic. Ve své práci Kearneyová et al. (1991) stanovila kategorii „negativní osobnost učitele“, která má negativní dopad na žáky. Podle jejího výzkumu se takovýto učitel projevuje náladovostí, netrpělivostí, povýšenectvím či je věčně nespokojený. Další práce zmiňuje negativní dopad narcistní osobnosti učitele na žáky (Cukier, 2005). Problémem se stanovením teorie, která by se opírala o osobnostní dispozice je dle Mareše (2013) v tom, že pojem osobnostní dispozice je příliš vágní a neurčitý a má řadu vnitřních i vnějších kontrolních mechanismů, které výsledné chování korigují.

1.4 Etický kodex učitele

V rámci diskuse nad tříděním nevhodného chování je důležité zmínit význam etické roviny. Nelegální chování je běžně vymezeno a postihováno závaznými legislativními dokumenty. Závazný dokument, který se věnuje i určité „šedé zóně“, tedy nevhodnému chování učitele, existuje v mnoha zemích v podobě etického kodexu. Etický kodex učitele funguje jako forma principů při práci s žáky, rodiči a kolegy. V našem českém prostředí máme určitou tendenci nenechat se svazovat dalšími dokumenty, které by měly určovat co je správné a co ne. Je pravdou, že žádný dokument není všespásný, nicméně vytýčení hranic vhodného a nevhodného chování je prvním krokem při omezování chování, které se může označovat jako nevhodné.

Pojďme se blíže zaměřit na konceptuální problematiku etických kodexů. Etika se zabývá disproporcí mezi „správným“ a „špatným“, zkoumá mravní rozhodnutí lidí a způsoby, kterými si je odůvodňují a normy, které si kladou. Etika je rozsáhlá filozofická vědní disciplína pocházející od Aristotela (Thompson, 2004). Soubor předpisů, norem a zvyklostí určitého oboru (např. lékaři, novináři, právníci aj.) se nazývá etický kodex, který slouží k vedení a udržení člověka v mantinelech morálky. Kodexy mohou být závazné, tedy že zaměstnanec při podpisu smlouvy dostane k podepsání i etický kodex a při porušení mu budou hrozit určité sankce, nebo nezávazné, postavené na dobrovolné bázi (Fuller, 2009; Průcha a Švaříček, 2009). Učitelství je jedna z nejstarších profesí a ve většině evropských zemí na rozdíl od jiných profesí nemá svůj psaný etický kodex. To může vypovídat o pomalém procesu profesního sebeuvědomování pedagogické společnosti nebo o tom, zda profese učitele takový psaný kodex potřebuje, protože již z podstaty je učitelství mravní záležitostí a v průběhu dějin mělo dostatek času se ustálit (Dorotíková, 2003).

O vypracování etického kodexu učitele se diskutuje v odborné i laické veřejnosti dlouhou dobu a náznak bychom našli i v základních dokumentech českého školství, tedy v Bílé knize národního rozvoje vzdělávání v České republice. Existuje také mezinárodní dokument z roku 1966 s názvem Charta učitelů, který byl přijat na mezivládní konferenci o postavení učitelů v Paříži. V dokumentu nalezneme ustanovení, které by měly plnit všechny státy OSN, tzn. i Česká republika, která se k dokumentu přihlásila. V dokumentu se nachází bod č. 73, který říká, že učitelské organizace by měly vypracovat etický kodex

učitele, protože je významným přínosem pro zabezpečení prestiže učitelského povolání a pro plnění profesionálních povinností v souladu s přijatými principy (Zlatíková, 2014).

V České republice máme několik učitelských asociací, které své etické kodexy mají nebo se etikou alespoň zabývají. Jedná se například o:

- Asociace základních uměleckých škol ČR
- Asociace lesních mateřských škol
- Asociace středních průmyslových škol ČR
- Asociace ředitelů základních škol
- Asociace ředitelů gymnázií
- Organizace EDUin
- APU – Asociace profese učitelství ČR
- Asociace církevních škol

Tyto organizace mají společné to, že sdružují pedagogy a pedagogické pracovníky, kteří jsou stejně zaměření, učí na stejném typu školy. Díky sdružení mohou mezi sebou prosazovat svoje společné cíle, mohou se věnovat problematice jejich společného předmětu, vzájemně se informovat o novinkách v oboru. V dnešní době si školy zavádějí své vlastní etické kodexy, které jsou pro učitele závazné (Zlatíková, 2014) nebo v případě škol církevních se řídí etickým kodexem křesťanského učitele.

Je žádoucí, aby existoval závazný etický kodex, který by pomohl vyjasnit etickou rovinu práce učitele a stanovil určité hranice v působení pedagogické práce. Zároveň je důležité určit kdo bude dbát na jejich prosazování a zároveň řešit jejich porušování. Jako aplikační garant etického kodexu se přirozeně nabízí MŠMT a výkonným orgánem by mohla být Česká školní inspekce. Nicméně je zřejmé, že v celkové problematice etiky ve školství, která je řešena téměř 30 let, neexistuje konsensus a je otázkou, zda pedagogická veřejnost pociťuje potřebu se tímto tématem zabývat.

Na konci roku 2022 vydalo MŠMT společně s řadou odborníků nezávazný Etický kodex učitele, který obsahuje deset položek. Mnozí učitelé a odborníci kodex kritizují kvůli řadě problematických pasáží. Obecná reakce na tento oficiální kodex je spíše negativní a do dnešní chvíle není jasné, jakým způsobem s ním pracovat. Je tedy stále otázkou, zda má Česká republika funkční etický kodex či ne.

2 Analýza soudobého diskurzu nevhodného chování v mediích

Jak je vidět výše, nevhodné chování učitele je opravdu fluidní téma, které se mění nejen dle legislativní roviny daného státu, ale také dle měnících se společenských norem. Pro širší pohled a pochopení, co je nevhodné chování učitele je důležité zkoumat také společenský normativ, který má také jistou výpovědní hodnotu. Tato podkapitola se bude věnovat krátkému exkurzu do novinových článků z vybraných zemí Evropy, které ukazují vnímání nevhodného chování. Zmínky o nevhodném chování učitele můžeme zaznamenat na různých platformách, níže uvádím několik příkladů z tisku, které pomohou v dalších částech k lepšímu vhledu do celé problematiky.

2.1 Litva

První případ v seznamu nevhodného chování se odehrál v roce 2020 na malé škole v Panevėžyském regionu. Žák zveřejnil video, na kterém vyučující křičí na žáka a následně jej i uhodí do hlavy během výuky. Jedná se o malou školu, do které dochází 8-10 žáků do každé třídy a převážná většina z nich pochází ze znevýhodněných rodin. Na vyučující, která situaci okomentovala tak, že neunesla stres a přestala se ovládat, nebylo podáno trestní oznámení, ale šance, že přijde o práci, je vysoká.¹

Další incident popisuje konflikt mezi učitelem a žákem šesté třídy v Šaltinis, kdy učitelka neudržela svůj hněv a udeřila žáka do hlavy. Konflikt odstartovalo vypnutí počítače, na němž vyučující pracovala. Žáci, jež byli následně obviněni z jeho vypnutí, přísahali, že jsou nevinní, k počítači prý nemají přístup a s jeho vypnutím nemají nic společného. Učitelka na žáky začala křičet a vyhrožovat zhoršením studijního prospěchu, pokud se viník nepřihlásí. Žáci byli následně vyzváni k setrvání ve škole i po vyučování a psaní vysvětlujících dopisů k celé situaci, v nichž znovu uváděli, že nikdo nic neudělal a žáci tuto situaci nezpůsobili. Vyučující je začala adresovat nadávkami jako „oslové“ a udeřila jednoho žáka do hlavy. Učitelka nepopřela, že by žáka uhodila, jednalo se prý o akt vyprovokovaný chováním žáka, který seděl a vydával vrčící zvuky. Co se nadávek týče, vyvrátila, že by je takto adresovala. Škola je o incidentu obeznámena a bude jednat o

¹ <https://www.lrytas.lt/lietuvosdiena/aktualijos/2020/01/31/news/incidentas-panevezio-r-mokykloje-baigesi-mokytojos-smugiu-mokiniai-isplatino-vaizdo-irasa-13467562>

setrvání vyučující na škole. Ještě předtím, než byl článek publikován, zavolala do redakce matka jednoho z žáků a informovala, že rodiče všech žáků z dané třídy napsali do školy a apelovali na neuložení trestu dané vyučující. Jedná se prý o velice schopného pedagoga, který vede výuku zodpovědně a s dobrými výsledky. Babička napadeného chlapce ovšem vyvrátila, že by jeho matka dopis podepsala a žádá, aby byla učitelka řádně prověřena, jelikož si myslí, že si na chlapce zasedla a šikanuje jej.²

V roce 2019 se po sociálních sítích začalo šířit video učitele, který projevuje nevhodné chování vůči žákovi. Matka, která video zveřejnila, svůj čin okomentovala tak, že se musí postavit za svého syna, který takové a mnohem horší chování zažívá ve třídě na vlastní kůži. Ve videu je slyšet chlapec, jenž klidným hlasem čte a vyučující, která na něj křičí, nazývá ho „líným“ a nadává mu pokaždé, když daný text přečte špatně. Škola na video zareagovala stažením učitelky z výuky a předala třídu jinému vyučujícímu. K události promluvil také litevský ministr školství Algirdas Monkevičius, který chce do budoucna předejít takovému chování vyučujících ve školách. Kauza pokračovala nadále, kdy experti vyčetli škole, že po tomto činu nebyla schopna dostatečně komunikovat s institucemi, které se do případu zapojily. Předsedkyně komise Rimutė Arlauskienė prý nemohla o incidentu mluvit osobně s danou vyučující, z důvodu její nepřítomnosti ve škole způsobenou nemocí, která měla údajně trvat celý měsíc. Další stížnosti byly vedené z důvodu nečinnosti, nedostatečné komunikace s rodiči žáků a včas neřešených problémů. Začala být diskutována i případná výměna vedení školy, které není schopné zajistit potřebnou podporu, sociální dialog a sociální prostředí pro žáky.³

Další článek z roku 2016 popisuje šikanu učitele, který nevydržel nátlak urážek a výsměchu směřovaných proti němu a použil fyzické násilí proti studentovi. Rodiče se okamžitě obrátili na úředníky a ti zahájili vyšetřování. Ředitel komentoval situaci tak, že jak žák, tak učitel v dané situaci pochybili. Žák si toto k učiteli nesmí dovolit a pokud se tak stane, učitel má informovat vedení a příslušné orgány, které vyvodí patřičné důsledky. To se ale nestalo, učitel se nechal ovládnout svými emocemi a žáka udeřil.

² <https://www.taurageszinios.lt/naujienos/aktualijos/2011/03/trenke-mokiniui-kaip-mama>

³ <https://kauno.diena.lt/naujienos/lietuva/salies-pulsas/komisija-ziezmariu-gimnazijos-mokytoja-naudojo-psichologini-smurta-900465>

Škola dala vyučujícímu napomenutí a žákovi důtku. Tresty mohou být ale vyšší; studentovi hrozí vyloučení ze školy a vyučující by mohl přijít o zaměstnání.⁴

Posledním vybraným článkem z litevských novin je případ 58leté pedagožky, jež byla rodiči obviněna z násilí proti jejich třináctileté dceři. Matka tvrdila, že při odpoledních hodinách učitelka udeřila její dceru do obličeje. Následné vyšetřování ukázalo, že ani učitelka, ani žákyně zatím k případu nevyprávěly. Konflikt vznikl pravděpodobně už v minulosti, kdy žákyně docházela na výuku za jiným učitelem, avšak skupinové aktivity byly stále pod vedením dané vyučující. Oběma stranám byla poskytnuta psychologická pomoc. Co se učitelky týče, jedná se prý o velice schopného pedagoga, za kterým stojí i většina rodičů ostatních žáků. Z důvodu probíhajícího vyšetřování byla učitelka postavena mimo pracovní poměr.⁵

2.2 Německo

V roce 2019 se odehrál incident ve městě Mönchengladbach-Rheydt, kde student provokoval učitele, který situaci nezvládl a chytil žáka za košili, ostatní žáci to pečlivě natočili. Ve zmíněný den žák odmítal chodit na školní hřiště, nedodržel pokyny učitele a provokoval ho. Doprovodné video ukazuje, jak učitel na žáka křičí, nadává mu a drží ho oběma rukama. Když se chlapec vymaní, zakopne, spadne a znovu vstane. Přitom se ostatní žáci začali mezi sebou kopat a ubližovat jeden druhému. Při této hádce, přišla další učitelka, která chtěla pomoci. Jeden z žáků jí nazval „starou děvkou“. Ostatní učitelé tvrdili, že se nic takového nestalo. Škola s učitelem vypověděla pracovní smlouvu a byl dále vyšetřován za napadení.⁶

Další zpráva ze stejného roku je spor mezi učitelem a žáky, který eskaloval natolik, že vychovatel plivl na jednoho ze svých žáků. Video ukazuje, jak se studenti ve třídě v průběhu hodiny chovají nevhodně, poté učitel ztratí nervy a křičí. Studenti mimo jiné tančí kolem učitele, zatímco další student si balí cigaretu uprostřed třídy. Všechny hrozby a varování učitele zůstávají bez odezvy. Jeden ze záběrů ukazuje, že učitel popadl studentovo tričko a požádal ho, aby opustil učebnu a šel s ním k řediteli. Celou situaci

⁴ <https://www.bernardinai.lt/2016-05-17-smurtas-prie-mokytojus-neisnyks-baksnojant-pirstais/>

⁵ <https://www.lrytas.lt/lietuvosdiena/kriminalai/2021/10/15/news/seduvos-mokytojas-pamokos-metu-sumuse-mokine-21078084>

⁶ https://rp-online.de/nrw/staedte/moenchengladbach/schule-in-moenchengladbach-handy-video-von-lehrer-schueler-streit-sorgt-fuer-unruhe_aid-35507507

chtěli někteří žáci uklidnit, nicméně vícero z nich ji naopak zhoršovalo. Učitel překročil hranici, kterou neměl, říká ředitel školy, podle jeho zprávy není důvod sporu objasněn. Škola odsoudila chování učitele a následně ho propustila.⁷

Velice zajímavý případ byl popsán v roce 2008 v Berlíně, kdy učitelka rozdávala facky, rány do zátylku a kopala do dětí. Když se student opozdil, praštila ho do hlavy, když žák špatně opsal text z tabule, dostal úder do obličeje apod. Braniborský vrchní soud učitelku odsoudil ve čtyřech případech, kdy uhodila „otevřenou rukou do hlavy“ a byla ji uložena pokuta v řádu několika tisíc eur. Organizace na ochranu dětí mluvily o malém zázraku, protože takové případy se většinou zakrývají. Jedna matka vypověděla, že učitelka rozdělila své studenty na dobré, střední nebo špatné brzy po nástupu do školy. Její syn to znechuceně vzdal a napsal rodičům dopis, ve kterém uvedl: "Jsem tak hloupý, už nechci chodit do školy." Výpověď učitelky, která několikrát v průběhu soudního líčení pobývala na psychiatrii, uváděla, že byla přetížená a vyčerpaná.⁸

V dalším případě učitel z Regionální školy Bützow přede všemi zmlátil žáka na hodině tělesné výchovy. Učitel své chování nazval reflexem a ředitelka školy ho bránila tím, že je žák problémový. Případ se stal v průběhu tělesné výchovy, kdy byli žáci rozdělení do dvou skupin, na dívky a chlapce. Chlapce vyučoval zmíněný učitel a 12letý žák hrál s ostatními fotbal a byl naštvaný, že na míč skoro nesáhl. Poté, co se k němu dostal míč, kopl do něj vši silou a udeřil svého učitele. Učitel se neovládl a udeřil žáka. Poté ho vši silou vlekl přes celé fotbalové hřiště, až k lavičce, kde ho opětovně mlátil pěstmi. Ostatní žáci byli tohoto incidentu přítomní.⁹

Případ, kde nebylo použito fyzického násilí ukazuje zpráva, kterou uveřejnil Vyšší krajský soud ve Zweibrückenu. Pedagog různým způsobem urážel žáky během vyučování, což vedlo k psychickým a jiným zdravotním problémům. Žák třetí třídy, který byl hyperaktivní a trpěl poruchou zrakového vnímání a poruchou jemné motoriky, byl učitelem ostrakizován. Incident začal, když žák přinesl do školy plakát opice, kterou vzápětí učitel pojmenoval po žákovi. Ostatní žáci se tomu smáli také. V dalším příkladu, učitel zabavil a přečetl před celou třídou dopis, který žáci napsali, aby zesměšlili

⁷ <https://www.kosmo.at/skandal-in-brennpunktschule-lehrer-bespuckt-schueler-nach-mobbing-durch-klasse-videos/>

⁸ <https://www.sueddeutsche.de/karriere/lehrerin-schlaegt-schueler-bei-verspaetung-kopfnuss-1.144002>

⁹ <https://www.svz.de/nachrichten/uebersicht/lehrer-schlug-schueler-id4511801.html>

zmíněného chlapce. Učitel se smál s nimi. Žák v noci brečel, nemohl spát, potil se, byl nervózní, měl noční můry, pomočoval se a byl ochoten chodit do školy pouze po donucení svých rodičů. Učitel dle soudu porušil z nedbalosti služební povinnost tím, že přečetl dopis určený žákovi a posmíval se mu, a byla mu uložena pokuta.¹⁰

2.3 Španělsko

Španělský tisk není tak citlivý k reportování nevhodného chování pedagoga, nicméně i zde se dají nalézt případy, které souvisí s problematikou nevhodného chování. Jedním z případů je zákrok policie vůči rodičům osmileté dívky, která přestala chodit do školy. Po převozu na policejní oddělení pro rodinu dívka řekla, že tři dny nebyla ve škole ze strachu ze špatného zacházení, které se jí dostávalo od učitele. Nezletilá dívka, která navštěvuje třetí třídu základní školy, tvrdila, že jí učitel trestal klackem a mačkal jí krk, až nemohla dýchat, když neznala látku nebo nesplnila úkol. Dívka podle svých slov o týrání řekla své matce, ta se ale rozhodla do školy nechodit, protože se k ní učitelka také chovala špatně.¹¹

Další report, který je z roku 1994, jsem vybral z důvodu komplexního shrnutí a apelu na odbornou veřejnost, protože se jedná o jednu z mála španělských souhrnných zpráv, které se věnují problematice chování učitele. Článek se zabývá několika případy nevhodného chování od nadávání žákovi před ostatními, psychického týrání až po dlouhodobou kontinuální šikanu vybraných „problémových dětí“ a to vše v legální podobě školského systému ve Španělsku.¹²

Novější případ se odehrál v roce 2019, kdy dvanáctiletá žačka spáchala sebevraždu, kvůli šikaně v kolektivu. Tento případ naráží na závažný problém v kontextu španělské společnosti, tedy označování a odsuzování lidí dle jejich společenského a regionálního původu. Případ je specifický převážně tím, že ukazuje, jak problematiku nálepkování a šikan ze strany spolužáků, tak nezáměrný a tichý souhlas ze strany učitele

¹⁰ <https://www.ra-kotz.de/lehrer.htm>

¹¹ <https://elcomercio.pe/peru/junin/escolar-8-anos-iba-colegio-maltrato-profesor-301959-noticia/>

¹² <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-202695>

k tomuto chování. Vše vygradovalo, když učitel křičel na žákyni před dětmi tak moc, až celou situaci dívka neunesla.¹³

2.4 Finsko

Dalším státem, na který jsem se zaměřil je Finsko, které se dlouhodobě umísťuje na předních příčkách nejlepších vzdělávacích systémů. První článek se zabývá případem z vysokoškolského prostředí, kde byl učitel vyloučen z helsinské školy za obtěžování a podobným obviněním čelí ještě na jiné univerzitě. Tento učitel, který nejdříve působil na univerzitě v Tampere a na univerzitě Kallio, byl obviněn ze sexuálního obtěžování jak studenty dramatu a divadla (z Tamperské školy), tak studenty ze školy Kallio. Na první zmíněné univerzitě například nutil studenty, aby předvedli simulované znásilnění. Dle jeho vyjádření se mělo však jednat o výuku, která se bez toho nemohla obejít. Uznal ale, že některé problémy, s kterými studenti přišli zlehčoval.¹⁴

Další případ naráží na problematiku, která se v současnosti děje i u nás. Matka malého chlapce měla obavy, když se její syn začal chovat jinak. Pořádila tudíž pětihodinovou tajnou nahrávku toho, jak byl chlapec ve škole. Nahrávka odhalila, že nejméně dva zaměstnanci školy se dopustili nevhodného a diskriminačního chování vůči mladému studentovi. Napadána byla jeho rasa a jeho vývojová porucha. Spor se dále řešil ve škole a poté přes vyšší orgány.¹⁵

V Helsinkách byl kvůli incidentu se žákem propuštěn učitel. Tento učitel působil na škole kolem půl roku a údajně měl donutit pomocí strkání do žáka, aby opustil jídelnu. Učitel se bránil, že žák nebyl zraněn a že postupoval v souladu se zákonem. Jeho postup však byl nevhodný. Údajně takto jednal i u jiných žáků, jež rušili při hodině.¹⁶

Poslední případem je situace ve vysokoškolském prostředí, kde studenti připravili petici, která se týkala sexuálního obtěžování ať už ze strany učitelů, tak studentů. Řešil se například nevhodný vzhled dívek (oblečení odhalující ramena, krátké sukně...), fyzický

¹³ <https://larepublica.pe/sociedad/635878-alerta-profesores-pueden-fomentar-bullying-en-el-aula-con-maltrato-o-indiferencia/>

¹⁴ yle.fi/news/3-10090120

¹⁵ <https://yle.fi/news/3-12026160>

¹⁶ <https://yle.fi/news/3-6570267>

kontakt atd. Závěr je, že se situací bude zabývat vedení univerzity, ale žádná represe ani další kroky podniknuty nebyly.¹⁷

2.5 Polsko

Polsko jako tradiční silně nábožensky založený stát má taktéž svá specifika v rámci nevhodného chování učitele. Učitelka náboženství na základní škole v Lodži opakovaně na studenty křičela a urážela je sprostými nadávkami. Vzhledem k tomu, že jde o učitelku náboženství, tímto případem se zabývá nejen vedení školy, ale i církev. Navíc jak se v článku dočítáme, stížnost na učitelku nebyla jedna, ale v průběhu let hned několik. Podle autora se vedení školy rozhodlo problém vyřešit tím, že učitelku poslali na pedagogický trénink.¹⁸

V rámci náboženského kontextu můžeme pokračovat případem z roku 2020. Článek je především o rozrušení, které na sociálních sítích vyvstalo poté, co matka chlapce přidala příspěvek, kde si stěžovala na chování učitelky při online výuce. Chlapec nechtěl zazpívat vánoční koledu a to zapříčinilo, že mu učitelka zhoršila výslednou známku z předmětu. Chlapec prý odmítl koledu zazpívat, protože není věřící. Podle některých komentujících jde o čistou manipulaci a citové vydírání, někteří zase příspěvek silně kritizují a o chlapci mluví jako o líném.¹⁹

Další článek se zabývá problematikou, kterou taktéž řešíme v našem školském systému, tedy dodržování podpůrných opatření ze strany učitele. V článku vystupuje školní psycholožka, která upozorňuje na problematiku učitele, který studentovi s dyslexií vrací odevzdané práce (diktáty, napsané povídky, ...) celé červené a plné zbytečných oprav. Zjišťujeme, že dvanáctiletý student je silně demotivovaný a do školy se nechce vracet. I když se při testech velmi snaží, jeho porucha mu zabraňuje fungovat jako zbytku dětem a učitel na to odmítá brát zřetel. Psycholožka zmiňuje nedostatečné povědomí o této problematice a to, co dělá žákův učitel nazývá formou emocionálního týrání.²⁰

¹⁷ https://yle.fi/news/3-9951726?fbclid=IwAR2RCaejxoFITztnYITGpEB0ioSXVzMXE1UeOBZaalOt8Hx11MUu_hxP4Xc

¹⁸ <https://dzienniklodzki.pl/katechetka-z-lodzkiej-podstawowki-krzyczy-i-obraza-dzieci-jak-zareaguje-kuria/ar/3586021>

¹⁹ <https://www.fakt.pl/wydarzenia/polska/chlopiec-nie-chcial-zaspiewac-koledy-podczas-zdalnej-lekcji-muzyki-nauczycielka/kvxlh4z>

²⁰ <https://www.fakt.pl/wydarzenia/terapeutka-pokazala-sprawdzian-uczni-z-dysleksja-rodzice-w-szoku/v3f8yvn>

Posledním článkem je situace z vysokoškolského prostředí, která se přihodila na přednášce na Slezské univerzitě (v Katowicích). Přednášející učitel studentce, která zívala řekl: „No ten můj by se tam nevešel“. Disciplinární komise mu udělila důtku. Po dobu pěti let nesmí na vysokých školách zastávat manažerské pozice. Disciplinární mluvčí Slezské univerzity požaduje odnětí práva vykonávat povolání akademického učitele na dobu dvou let.²¹

2.6 Slovensko

Podobnou situaci v kontextu náboženství jako v Polsku můžeme vidět i na Slovensku. Studenti gymnázia Ľudovíta Štúra v Trenčíně si měli na hodině náboženství, na kterou byl pozvaný mimo jiné psycholog, který je zároveň teologem, vyslechnout názory jako např.: „homosexuálové půjdou do pekla“ nebo že „homosexualita je následkem problémů v minulých vztazích“. Poté co se studenti ohradili přednášejícím s protiargumenty, dočkali se pouze posměšných a ironických pohledů a na mnoho argumentů přednášející prý ani neodpověděl. Škola se od obsahu přednášky plně distancovala.²²

Poměrně nový článek z roku 2022 se zabývá problematikou společenských vrstev. I když článek není přímo zaměřen na nevhodné chování jednoho učitele, rozhodně se v něm mimo jiné dozvídáme i o důležité problematice toho, jak se učitelé chovají k dětem cizinců na slovenských školách. Rodiče vypovídají o tom, jak učitelé neberou v potaz jazykovou bariéru dětí, nerespektují jejich kulturní zvyky nebo třeba děti cizinců ve školách přiřazují do tříd mladších žáků, což může způsobit problémy v kolektivu a často šikanu.²³

Dalším článkem je report, který udává, že s nevhodným chováním učitelů má podle průzkumu Státní školní inspekce zkušenost až 22 procent žáků základních škol. Zde se ale autoři věnují více problematice šíření extrémistických (nacistických, rasistických)

²¹ <https://gazetakrakowska.pl/wykladowca-us-ukarany-do-ziewajacej-studentki-powiedzial-no-moj-to-by-sie-nie-zmiescil/ar/12452276>

²² <https://domov.sme.sk/c/22879477/homosexuali-nepojdu-do-neba-pocuvati-gymnazisti-z-trencina-na-nabozenstve.html>

²³ <https://domov.sme.sk/c/22834906/ucitelka-im-vycitala-ze-sa-s-dcerou-bavia-po-anglicky-skoly-nevedia-ucit-deti-cudzincov.html>

názorů při výuce. Navíc se setkáváme se zesměšňováním žáků z etnických nebo národnostních menšin.²⁴

Posledním článkem je aktuální případ učitele, který vyučoval v opilosti. Učitel ze základní školy v obci Plavé Vozokany v okrese Levice na Slovensku nadýchal 3,10 promile alkoholu. Když za pedagogem přišli policisté, které přivolal starosta, zaměstnanec školy měl už za sebou tři vyučovací hodiny. Pedagog byl obviněn z přečinu ohrožení pod vlivem návykové látky a soud mu vyměřil čtyřměsíční podmíněný trest s odkladem se zkušební lhůtou na 20 měsíců. Kromě toho nebude moci příštích 30 měsíců vykonávat práci pedagoga.²⁵

2.7 Česká republika

I v našem školském systému máme události, které můžeme označit za nevhodné chování pedagoga. V rámci vysokoškolského prostředí byl nejmenovaný profesor z Univerzity Palackého v Olomouci propuštěn na základě porušení etického kodexu v bodech týkající se komunikace pedagoga se studenty, která byla údajně nekorektní, uchylovala se k ponižování či jakémukoliv znevažování. Dále se ještě řešily body etického kodexu, které se týkaly sexuálního obtěžování. Profesor byl záhy propuštěn přibližně v polovině letního semestru, což není tradiční postup.²⁶

V některých případech, se kterými je společnost konfrontována, je problematické určit, zda se jedná o nevhodné chování či akutní zásah. To je i případ ze základní školy na pražském Zlíchově. Česká školní inspekce uzavřela vyšetřování incidentu, kdy žáci na dvou videích zachytili učitele, jak se pere se studentem a nadává mu. Videá byla dvě a obě unikla na internet. Pedagog však zasahoval vůči agresivnímu žákovi a šlo o to, žáka zpacifikovat. Podle ČŠI bylo chování pro něj, jeho spolužáky a pedagogy natolik ohrožující, že bylo třeba žáka takto znehybnit. Co však dle jejich názoru nebylo správné, bylo nadávání učitele.²⁷

²⁴ <https://domov.sme.sk/c/20165307/extremisti-stoja-aj-za-katedrami.html>

²⁵ <https://refresher.cz/122524-Opily-ucitel-na-Slovensku-vyucoval-s-3-10-promile-Oducil-tri-hodiny>

²⁶ https://www.idnes.cz/olomouc/zpravy/eticky-kodex-univerzita-palackeho-sikana-sexualni-obtezovani.A220408_150321_olomouc-zpravy_dmk

²⁷ https://www.idnes.cz/praha/zpravy/ucitel-zak-fyzicky-kontakt-agresivita-znehybzeni-inspekce-setreni-skola-poruchy-chovani.A190709_221232_domaci_iri

Dalším fenoménem, který je v České republice často diskutován, je využívání fyzických trestů. Pro některé pedagogy existují tyto tresty pouze v podobě tělovýchovných cviků (dřepy, kliky apod.) nicméně řada pedagogů stále fyzické tresty vnímá v kontextu fyzického ubližování. V tomto případě se učitel ZŠ rozhodl řešit agresivní chování jednoho z žáků pohlavkem. Díky tomuto činu dostal od ředitele školy výpověď, ovšem záhy se za něj postavili rodiče a jejich protest se dostal až na radnici.²⁸

Posledním článkem, který uvádím, je dlouhodobý případ muže, který byl již roku 1994 odsouzen za zneužívání svěřenkyň jako atletický trenér. I přes soudní příkaz léčení a zákaz činnosti se posléze dostal jako asistent pedagoga do základní školy v Plzni, kde se stal i třídním učitelem. Vše vygradovalo v roce 2020, kdy v karanténním období doučoval studentku, kterou sexuálně zneužíval.²⁹

Dále bych chtěl uvést pouze výčet dalších článků, které ukazují na nevhodné chování učitele nebo na možné souvislosti, se kterými se v rámci naší republiky můžeme setkat. Jde například o případ, kdy univerzita UP rozvázala pracovní poměr s pedagogem z Filozofické fakulty, který podle nich závažně porušil etický kodex. Podle zjištění šlo o jednání se znaky šikany či ponižování a jednání, které by mohlo být považováno za sexuální obtěžování³⁰. V podobném případě je i pedagog, který měl sexuálně obtěžovat studentku na Masarykově univerzitě³¹ nebo vyučující, který dlouhodobě ponižoval a sexuálně obtěžoval studenty na FF UK³², nebo také případ nevhodného chování na 1. lékařské fakultě UK, kdy učitel požadoval po studentce, aby si nahmatala „*tuberculi pubici*“³³.

Následně se podívejme na některé veřejně vnímané případy nevhodného chování z prostředí českých škol. Můžeme zmínit problematiku pedagogického hodnocení, kdy učitelé prvního stupně žáky hodnotí špatnými známkami^{34,35,36}, což dle

²⁸ https://www.idnes.cz/liberec/zpravy/rodice-ucitel-pohlavek-zak-vypoved-jablonec-nad-nisou.A220307_101347_liberec-zpravy_jape

²⁹ <https://klatovsky.denik.cz/zlociny-a-soudy/ucitel-rad-bil-nahe-divky-i-potreti-ale-nejspise-vyvazne-s-podminkou-20220203.html>

³⁰ <https://olomoucky.report.cz/spolecnost/obtezoval-a-urazel-studenty-univerzita-jej-vyhodila-uprostred-semesteru/>

³¹ <https://www.novinky.cz/clanek/domaci-pedagog-mel-sexualne-obtezovat-studentku-na-masarykove-univerzite-skoncil-40397957>

³² <https://www.blesk.cz/clanek/zpravy-krimi/707111/pedagog-ff-uk-mel-obtezovat-a-ponizovat-studentky-fakulta-obratem-reaguje-na-alarmujici-svedectvi.html>

³³ <https://www.novinky.cz/clanek/domaci-docent-anatomie-valasek-dostal-vytuku-za-obtezovani-studentky-40398059>

³⁴ <https://cnn.iprima.cz/prvnacek-se-pomyli-v-zadani-vyfasoval-ctyrku-89286>

³⁵ <https://tn.nova.cz/zpravodajstvi/clanek/445715-motivace-ci-tvrda-ruka-zak-dostal-petku-za-vynechani-cariky>

³⁶ <https://www.blesk.cz/clanek/radce-zdravi-a-zivotni-styl-zivotni-styl/701452/skolak-spravne-spicital-kastany-dostal-za-pet-tati-nejsem-po-tobe-vzkazal-smutne.html>

odborníků způsobuje celou řadu následných potíží, nebo téma labelingu, kdy učitelé favorizují či si „zasedávají“ na některé žáky v kolektivu^{37,38}. Další zajímavou oblastí jsou vztahy v učitelském kolektivu, které do značné míry ovlivňují nejen klima ve sborovně^{39,40,41}, ale mají přímý dopad na klima tříd a výkon žáků (ČŠI, 2019 – vybrané faktory ovlivňující vzdělávací výsledky žáků). Předposlední oblastí je nekompetentnost či pochybení vedení školy^{42,43,44}, které přináší celou řadu různých mechanismů, které mohou bagatelizovat, zastírat či popírat nevhodné chování pedagoga^{45,46}. Posledními tématy jsou poté úzkostnost, stres či syndrom vyhoření u učitelů^{47,48}, kteří mohou být náchylnější k projevům nevhodného chování a chybějící supervize pro pedagogy⁴⁹.

2.8 Shrnutí

Jak můžeme vidět z příložených novinových článků, nevhodné chování pedagogů je reportováno a společností diskutováno. Nicméně můžeme vnímat určité rozdíly v jednotlivých státech, jak veřejnost k nevhodnému chování přistupuje. Zmíněný výčet si nebere za cíl poskytnout celkový pohled na tento fenomén, ani nemá sloužit pro rigidní závěry v kontextu učitelské praxe. Cílem této kapitoly je ukázat různé podoby nevhodného chování, situační kontext, ve kterém se projevuje a druhy řešení, kterými takovéto chování bylo řešeno. V neposlední řadě je jistě zajímavé, do jaké míry si jsou jednotlivé případy podobné a v čem se mohou lišit napříč jednotlivými státy.

³⁷ <https://robertcapek.cz/pribeh/>

³⁸ <https://www.hatefree.cz/clanky/stacilo-zastani-ucitelky-a-z-propadlika-je-student-univerzity-marek-tatar-studuje-transkulturni-komunikaci>

³⁹ <https://denikn.cz/691839/neuspech-deti-ve-skole-neni-jen-jejich-vina-ale-i-nase-rika-reditel-zakladni-skoly-v-krnove-kde-nikdo-nepropadne/>

⁴⁰ <https://denikn.cz/987140/reditelka-vyhodila-ucitele-za-lajky-na-instagramu-zmizela-legrace-vsichni-se-boji-tvrdi-studenti/>

⁴¹ <https://www.eduzmena.cz/cs/pribehy/detail/karate-ucitele-vedivte-se-ze-hleda-na-detech-chyby>

⁴² <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-facky-kopance-bit-policie-vysetruje-sikanu-s-posvecenim-vychovatelu-220261>

⁴³ <https://strakonicky.denik.cz/denik-v-regionech/ucitel-skola-jablonec-pohlavky-20220306.html>

⁴⁴ https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/skolni-inspekce-utok-na-skole-praha-zjistene-problemy-s-kazni.A220331_135945_domaci_vank

⁴⁵ https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/skolni-inspekce-utok-na-skole-praha-zjistene-problemy-s-kazni.A220331_135945_domaci_vank

⁴⁶ <https://www.denik.cz/krimi/vocelova-zapaleny-zak.html>

⁴⁷ https://www.lidovky.cz/domov-doba-preje-depresim-mezí-nejohrozejší-skupinu-patri-ucitele-o-jejich-dusevni-zdravi-by-se-mely-pos.A211114_180918_In_domov_tmr

⁴⁸ <https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-ucitelum-za-rok-epidemie-pribyla-prace-i-stres-tvrdi-analyza-40364302>

⁴⁹ <https://www.praha7.cz/supervize-jako-podpora-ucitelu-a-novinky-ze-skolstvi/>

Tab. 2 Třídění vybraných mediálních článků (vlastní zdroj)

| | Škola | Dlouhodobost x afekt | Situace/kontext | Projevy učitele | Legální x nelegální | Řešení (Represe x pomoc) |
|-----------------|-------|-------------------------|---|--|------------------------|--|
| Litva | ZŠ | afekt | učitelka neunesla stres | úder, nadávky, křik | Nel. | nebylo podáno TO |
| | ZŠ | afekt | učitelka neunesla hněv | úder, nadávky, křik | Nel. | výpověď |
| | - | dlouhodobost | učitelka křičí a nadává žákovi | nadávky, křik | Nel. | výpověď + změny ve vedení školy |
| | - | afekt | podezření na šikanu žáků vůči učiteli | fyzické násilí | Nel. | výtka pro učitele |
| | ZŠ | afekt | dlouhodobé problémy ve vztahu u–ž | úder | Nel. | mimo pracovní poměr + psychologická pomoc |
| Německo | - | afekt | provokace ze strany žáka | úder, křik, fyzické napadení | Nel. | výpověď |
| | - | afekt | provokace ze strany žáka, dlouhodobé problémy | plivnutí, úder, křik, nadávky | Nel. | výpověď |
| | - | dlouhodobost | úder jako trest, když nedodrží pokyny | facka, kopance, rány do zátylku | Nel. | výpověď + pokuta |
| | ZŠ | afekt | provokace, úder míče do učitele | fyzické napadání, tahání po zemi | Nel. | - |
| | ZŠ | dlouhodobost | učitel ostrakizoval žáka | zesměšňování, posmívání se, urážky | Nel. | uložena pokuta |
| Španělsko | ZŠ | dlouhodobost | učitel ostrakizoval žáka | bití klackem, dušení | Nel. | - |
| | ZŠ | dlouhodobost | učitel přehlížel šikanu žáka | nezájem, přehlížení | Leg. | - |
| Finsko | VŠ | dlouhodobost | sexuální obtěžování | simulované znásilnění | Nel. | výpověď |
| | ZŠ | dlouhodobost | rasistické napadání | urážky rasy a postižení | Nel. | výpověď |
| | - | situační | strkání a hrubé zacházení | fyzické konflikt | Nel. | výpověď |
| | VŠ | dlouhodobost | sexuální obtěžování | narážky, fyzický kontakt | Nel. | preventivní opatření |
| Polsko | ZŠ | dlouhodobost | urážky, křik | vulgarity, křik, bez fyzického napadení | Leg. | supportivní prvek – učitelský trénink |
| | ZŠ | - | žák odmítl zpívat koledu kvůli své víře | zhoršení známky, nepřiměřený trest | Leg. | - |
| | ZŠ | dlouhodobost | nedodržování kompenzačních mechanik v rámci SPU | nepřiměřené hodnocení, nerespektování potřeb žáka s SPU | Leg. | - |
| | VŠ | situační | nevhodný komentář vyučujícího | pejorativní vyjádření na osobu studentky | Nel. | výtka pro učitele + zákaz výkonu funkce |
| Slovensko | SŠ | situační | nevhodné komentáře přednášejících | homofobní urážky | Leg. | - |
| | ZŠ | situační | opilst učitele | pedagog pod vlivem alkoholu | Nel. | podmínečný trest se zákazem výkonu činnosti pedagoga |
| Česká republika | VŠ | dlouhodobost | nedodržování etického kodexu, sexuální obtěžování | nekorretní komunikace se studenty, sexuální obtěžováním ponižování, zneužívání | Nel. | výpověď + úprava etického kodexu |
| | ZŠ | situační | fyzický konflikt afektivního žáka | fyzický kontakt, nadávky | Leg. | - |
| | ZŠ | afektivní | učitel udeřil žáka | facka | Nel. | výpověď |
| | ZŠ | dlouhodobost | dlouhodobé sexuální zneužívání | bití se sexuálním podtextem, sexuální zneužívání | Nel. | výpověď + psychiatrická léčba |

Výše uvedená tabulka poskytuje základní utřídění dle stanovených kritérií, které můžeme dále analyzovat. Výběr článků je spíše ilustrativního charakteru a nemá aspiraci

ukázat celkový pohled na nevhodné chování ve vybraných státech, ale spíše zachytit možný trend. Jako hodnotící kritéria jsem zvolil typ školy, situační kontext, projevy nevhodného chování, posouzení legality a výsledné řešení nastalé situace.

Typ školy je posuzován dle našeho školského systému, tedy převážně děti do 15 let jsou vedeny v kategorii základní školy (ZŠ), následně střední školy a vysoké školy. Lze říci, že se jednotlivé státní školské systémy mohou lišit, ale je vhodné určovat tuto kategorii v kontextu našeho zřízení, abychom zajistili jednotící prvek. Jak je vidět z přiložené tabulky, převážná většina případů se stala na základních školách, následně jsou popisovány případy z vysokých škol a jeden případ je veden na střední škole. Z některých článků nebyla možnost posoudit jakému žákovi či v jaké škole se událost stala.

Dalším kritériem je časová osa (dlouhodobost x afekt), kdy je posuzováno chování dle jeho trvání. V tomto případě odlišuji dlouhodobost, afekt a situační kontext, který byl do hodnocení přidán z důvodu případů, které nejsou dlouhodobé a zároveň nejsou ani afektivním stavem. Situační kontext je tedy projev nevhodného chování, které je jednorázové a není podpořeno afektem. V rámci jednotlivých případů se setkáváme se všemi typy těchto událostí, nicméně situační nevhodné chování je zastoupeno méně.

Další kategorií je kontext a projevy učitele, kdy v rámci kontextu je popsána krátká charakteristika případu, zatímco v projevech jsou vypsány jednotlivé příklady nevhodného chování. Z uvedených případů můžeme vidět, že se setkáváme s celou řadou projevů a situací, od sexuální obtěžování po neplnění pokynů učitele a na to navázané projevy, jako údery, nadávky, křik, obtěžování, vulgarity, zesměšňování a další.

Dále je hodnocena legalita chování, zda je chování v rámci státu legální či není. Většina uvedených případů je hodnocena jako nelegální, resp. Je to chování, které v určitých případech překračuje státní legislativní předpisy. Většinou můžeme považovat situaci, kdy nastane fyzický konflikt mezi žákem a učitelem, za nelegální případ nevhodného chování.

V poslední řadě je popisováno řešení situace, tedy zda je řešení represivní či suportivní. V tomto případě můžeme vidět, že většina uvedených případů je ukončena represivní cestou a pouze nízké procento je doprovázeno jakýmkoli druhem suportivního charakteru.

Závěrem lze říci, že existují podobnosti mezi určitými případy nezávisle na státním zřízení či společenském kontextu. I přesto, že z představeného třídění můžeme vidět některá specifika různých států, jako je problematika společenského původu ve Španělsku, náboženské konflikty v Polsku či případ homofobie na Slovensku, existují mezi případy jednotící linky, které ukazují obecnější řešení nevhodného chování napříč těmito evropskými státy. Z širší perspektivy vidíme, že většina případů, které jsou afektivního charakteru se vyznačují i fyzickým napadením žáka a s tím souvisejícím hodnocením legality a následným represivním opatřením. Zároveň je zajímavé, že obecně není řešení nevhodného chování pedagoga doprovázeno suportivním prvky např. v podobě psychologické péče nebo podpory státního aparátu. Dále vidíme, že dlouhodobé konfliktní situace, kdy se pedagog vyhýbá užití fyzického násilí, ale užívá jen verbálního násilí či jiného druhu nefyzického nevhodného chování, jsou často hodnoceny v mezích zákona a je na samotné instituci, jak se s případem vyrovná. Z celkové deskripce těchto případů můžeme vyčíst, že se články soustředí hlavně na fyzické napadení a sexuální zneužívání či obtěžování. Je otázkou, do jaké míry se média zaměřují na případy, které tyto atributy nesplňují a zda se o nich vůbec mohou dozvědět.

3. Výzkumná explorace nevhodného chování

Výše jsem se věnoval operacionalizaci pojmu nevhodného chování, jeho pojetí je těžko uchopitelné, a proto jsem v rámci prvního kroku, k prozkoumání problematiky, uskutečnil pilotní rozhovory s učiteli, kteří se vyjadřovali k nevhodnému chování učitele a následně explorativní deskriptivní dotazníkovou studii. Pilotní výzkumné šetření bylo koncipováno formou polostrukturovaných rozhovorů se zaměřením na získání základních příkladů nevhodného chování, které učitelé vidí ve svém okolí, případně se tak sami chovají. Druhá deskriptivní studie vychází z výsledků pilotáže, načež pracuje s dotazníkem vytvořeným na základě výsledků pilotních rozhovorů.

Podrobněji se změříme na celkový proces tohoto výzkumného záměru. Jak je z názvu kapitoly patrné, chci prozkoumat koncept nevhodného chování. Nejprve se zaměřím na kvalitativní pilotní výzkum, kdy pracuji se zachycenými přepisy polostrukturovaných rozhovorů s učiteli. Na základě výsledků z tohoto výzkumu zkonstruuji dotazník, který zachycuje jednotlivé projevy nevhodného chování, a který bude administrován respondentům – studentům učitelství. Z výsledků dotazníkového šetření budu následně popisovat jednotlivé položky a míru zastoupení projevů nevhodného chování na školách a dále budu postupovat prozkoumáním specifických rozdílů, které se mohou objevit. Posledním krokem v exploraci bude hodnocení zkonstruovaného dotazníku pomocí faktorové analýzy a zjištěním, zda existují určité faktory, resp. soubory projevů nevhodného chování učitele.

3.1 Projevy nevhodného chování

Cílem pilotního výzkumu bylo zjistit, jak na nevhodné chování učitele pohlíží sami pedagogové, respektive, co vše pokládají za nevhodné chování. Výzkum byl veden formou otevřených rozhovorů na téma nevhodné chování učitele ve škole, s cílem zajistit jednotlivé příklady nevhodného chování a jejich podobu.

3.1.1 Metodologická část

Pro účely výzkumu byli osloveni pedagogové z Jihočeského kraje, které jsem vybíral dle příležitostného kontaktu a domluvil s nimi rozhovor. Specificky jde o učitele, které jsem oslovil při řešení různorodých případů na jejich kmenových školách. Ve výzkumném vzorku jsou zastoupeny všechny okresy z Jihočeského kraje, kromě okresu Jindřichův Hradec. Bližší četnostní zastoupení můžeme vidět v tabulce č. 3.

Tab. 3 Četnostní zastoupení respondentů (vlastní zdroj)

| | 1. stupeň ZŠ | 2. stupeň ZŠ | SŠ | Celkem |
|---------------|--------------|--------------|----|--------|
| Ženy | 2 | 5 | 3 | 10 |
| Muži | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Celkem | 2 | 6 | 4 | 12 |

Rozhovorů se zúčastnilo dvanáct pedagogů s praxí od 4 do 38 let (v praxi je započtena i RD), kdy čtyři z nich působí na SŠ a osm z nich na ZŠ, se zastoupením dvou mužů a deseti žen. Rozhovor byl nahráván se souhlasem každého respondenta, vždy po představení úvodní části, kde zaznělo, že rozhovory jsou určené k výzkumné práci a výzkumník se zavazuje zajistit naprostou anonymitu respondenta. Většina rozhovorů trvala přibližně hodinu, kdy na začátku, po úvodním etickém zajištění, bylo nadneseno téma otázkou „Co si představujete pod pojmem nevhodné chování učitele?“. Zacielení na problematiku bylo vedeno doprovodnými otázkami typu:

- Znáte někoho, kdo zažil nevhodné chování učitele?
- Máte zkušenosti s nevhodným chováním jako žák?
- Jakou máte zkušenost s nevhodným chováním jako učitel u svého kolegy?
- Choval/a jste se někdy nevhodně k žákům? Jak to vypadalo?

3.1.2 Výsledky

Následná práce sestávala z přepsání rozhovorů a jejich analýzy pomocí otevřeného kódování a sdružování do specifických kategorií. Z rozhovorů vyvstalo celkem 42 kódů (viz Tabulka č. 4), které byly následně grupovány do kategorií.

Tab. 4 Četnostní zastoupení projevů nevhodného chování (vlastní zdroj)

| Příklad NCH | n | Příklad NCH | n |
|-------------------------------|----|---------------------------|---|
| ponižování žáka | 25 | poznámky | 8 |
| pomlouvání žáků před kolegy | 23 | vulgární vyjadřování | 8 |
| ponižování inteligence žáka | 20 | zesměšňující tresty | 8 |
| řev na žáky | 20 | podceňování žáka | 7 |
| ponižování tělesné konstituce | 18 | neřeší co má | 6 |
| křik na žáky | 16 | šikanuje žáka | 6 |
| psychická manipulace | 16 | pomlouvání vedení | 5 |
| zasednutí si na žáka | 16 | svádění všeho na žáky | 5 |
| zesměšňování žáků | 16 | pomlouvání kolegů | 4 |
| nadřazenost učitele | 15 | uhození žáka | 4 |
| vysmívání se žákovi | 14 | afektivní jednání učitele | 3 |
| trvání na trivialitách | 13 | fyzické napadání | 3 |
| něco slíbí a nedodrží | 11 | nedbalost | 3 |
| trestání celé třídy | 11 | přehlíží agresí | 3 |
| sarkasmus, ironie | 10 | tahání za uši | 3 |
| bagatelizace | 9 | tahání za vlasy | 3 |
| favorizace žáků | 9 | bossing | 2 |
| házání předmětů na žáky | 9 | krádeže | 2 |
| tělesné tresty | 9 | opilost učitele | 2 |
| neplnění povinností | 8 | sexuální obtěžování | 1 |
| nezajímá se o žáky | 8 | učitel pod vlivem drog | 1 |

Z výše uvedené tabulky můžeme vidět přehled jednotlivých kódů a jejich četností. Při samotné analýze však bylo problematické smísit pohledy pedagogů, kteří pracují v různých typech školského systému. Nejčetnější kódy, které z rozhovorů vyvstávaly byly řev a křik na žáky (n=36), různé druhy ponižování žáka (ponižování inteligence, n=20; tělesné konstituce, n=18; obecně ponižování, n=25) nebo například zesměšňování žáků (n=16). Další informace ukazují zmínky o nelegálním chování, které však není četnostně toliko zastoupeno, jedná se o krádeže (n=2), opilost učitele (n=2), uhození žáka (n=4) nebo sexuální obtěžování (n=1).

Zajímavá je koncepce nejčtetnějších kódů, tedy křiku a řevu na žáky. Souhrnně se z pilotního výzkumu ukazuje, že učitelé mají tyto dva koncepty rozlišeny na úrovni intenzity a účelovosti s tím, že se u některých tyto pojmy zaměňují. Prakticky je většinou řev na žáky spojen s intenzivními emočními prožitky jako je vztek a agrese, zatímco křik figuruje jako instrumentální odpovědní reakce na příchozí aktuální hrozbu. Příkladem je, když učitel řeší chování žáků a řev například používá jako určitou obranou strategii k utvrzení vlastní mocenské pozice ve třídě (viz Šedřová, 2011). Křik je používán spíše utilitárním způsobem, jako hlasité intenzivní upozornění na přímou hrozbu například při exkurzi nebo při fyzickém napadení žáků, kdy učitel zakřičí, aby upozornil na svou přítomnost. Z pilotních výsledků je patrné, že dotazovaní učitelé nemají konsenzus v použití těchto pojmů, a to je hlavním důvodem proč jsou v tomto rozboru zahrnuté pod jedno téma.

Těžko uchopitelné je i téma tělesných trestů (n=9), jelikož zahrnuje chování od tahání za vlasy, fackování žáků až po zadávání „kliků“ či „dřepů“ za trest. Problematika fyzického ubližování se z rozhovorů neukázala jako obvyklá, nicméně v kontextu ostatních kódů můžeme zjistit, že do kategorie nevhodného chování pedagoga v rámci fyzického ubližování můžeme zahrnout jak tělesné tresty, tak uhození žáka, házení předmětů na žáky, fyzické napadení a tahání za uši nebo vlasy.

V dalším kroku proběhla kategorizace kódů, kdy jsou kategorie charakterizovány nadřazenými pojmy.

- Nelegální chování (n=6)
- Instrumentální (n=84)
- Fyzické ubližování (n=31)
- Ponižování (n=134)
- Zneužívání moci (n=75)
- Nekompetentnost (n=53)

Z grupování jednotlivých kódů vzniklo šest kategorií, přičemž jedna kategorie byla nazvána „instrumentální“, protože příklady nevhodného chování jsou spíše „nástroje“ obecnějšího charakteru a například neudávají směr, intenzitu nebo jsou případně obsaženy v podtextu komplexnějšího pojmu a sami od sebe nemusejí být

označeny jako nevhodné. Například křik na žáka nemusí být vždy hodnocen jako nevhodné chování, avšak v kontextu dalších projevů již ano.

Tab. 5 Kategorizace kódů nevhodného chování pedagoga (vlastní zdroj)

| Nelegální chování (n=6) | Instrumentální (n=84) | Fyzické ubližování (n=31) | Ponižování (n=134) | Zneužívání moci (n=75) | Nekompetentnost (n=53) |
|-------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------|
| krádeže | řev na žáky | házání předmětů na žáky | ponižování žáka | favorizace žáků | neplnění povinností |
| opilost učitele | křik na žáky | tělesné tresty | pomlouvání žáků před kolegy | trestání celé třídy | nezajímá se o žáky |
| sexuální obtěžování | afektivní jednání učitele | tahání za uši | ponižování inteligence žáka | nadřazenost učitele | přehlíží agresi |
| učitel pod vlivem drog | bagatelizace | tahání za vlasy | ponižování tělesné konstituce | zasednutí si na žáka | neřeší co má |
| | trvání na trivialitách | uhovení žáka | zesměšňování žáků | psychická manipulace | nedbalost |
| | poznámky | fyzické napadání | vysmívání se žákovi | bossing | svádění všeho na žáky |
| | vulgární vyjadřování | | sarkasmus, ironie | šikanuje žáka | pomlouvání vedení |
| | podceňování žáka | | zesměšňující tresty | | pomlouvání kolegů |
| | | | | | něco slíbí a nedodrží |

Jak můžeme vidět z výše uvedeného třídění, nejčetnější kategorie je **Ponižování** (n=134), která obsahovala osm kódů. Ponižování žáků je obecně považováno za nepedagogické a nevhodné chování, nicméně z pilotního výzkumu se ukazuje, že jde o vnímaný a vážný problém. Při pohledu na samotný obsah této kategorie vidíme, že se jedná o chování, které má určité zaměření (na žáka či více žáků), určitý objekt (inteligenci, tělesnou konstituci, vzhled) a určitou podobu (vysmívání se, ironii, sarkasmus, tresty). Podobné výsledky se ukazují i v další odborné literatuře, kde se za nevhodné chování pedagoga označuje soubor chování zahrnující ironii, sarkasmus, obecné ponižování vnějších (sociální zázemí, rodinná situace, sociálně-ekonomický status apod.) a vnitřních (vzhled, inteligence, motivace, osobnost apod.) atributů žáka (Broeckelman-Post et al, 2016; Clinciu, 2010; Krumm, 2003; Krumm & Weiß, 2003a).

Další početnou kategorií je **Zneužívání moci** (n=75), která zahrnuje soubor celkem sedmi kódů, které reprezentují problematiku vztahu mezi učitelem a žáky v rámci mocenských struktur a jejich zneužívání učitelem (viz McCroskey et al., 2009; Vlčková et al., 2015; Vlčková et al., 2020). Poměrně důležité je, že kategorie obsahuje jak přímé (psychická manipulace, zasednutí si na žáka apod.), tak nepřímé (favorizace žáků, trestání celé třídy, nadřazenost učitele apod.) podobnosti se znaky šikany, které jsou relevantní v rámci vědecké diskuse (viz Janošová et al., 2016; Kolář, 2011; Veenstra et al., 2014).

Kategorie **Nekompetentnost** (n=53) je souborem kódů, které ukazují na několik fenoménů, které jsou ve školství diskutovány. V první řadě můžeme mluvit o nekompetentnosti, tedy základních způsobilostech učitele, které musí být v rámci profese naplňovány. Kompetentní pedagog plní své povinnosti, není nedbalý a má schopnosti zvládat situace ve třídě (řeší, nepřehlíží). Dále narážíme na rozsáhlý a vysoce zkoumaný problém syndromu vyhoření u učitelů, tedy například ztrátu motivace, nezájem o výuku či žáky apod. Poslední oblastí je problematika mikropolitických vztahů ve školství (Švaříček, 2009), tedy tendence učitelů prosazovat své zájmy formou pomluv s určitým cílem.

Další kategorie jsou **Nelegální chování** (n=6) a **Fyzické ubližování** (n=31), které ačkoli nejsou tak obsáhlé, narážejí na problematiku, která je obecně vysoce riziková, jelikož apriori spadá do kategorií nelegálního chování a následně je represivně řešena. Konkrétně fyzické ubližování je koncepčně velmi těžko uchopitelné (viz Nazar et al., 2019; Indrawati, 2021), jelikož se jedná o soubor chování, které nemusí mít apriori nevhodné konotace. V tomto případě se jedná převážně o fyzické tresty, které jsou charakterizovány od účelného „chladného“ tahání za vlasy při porušení určité normy až po vykonání několika tělovýchovných cviků za trest. Zároveň je složité, krom samotné podoby, odlišit míru, intenzitu a účelovost. Pokud rozdělíme chování na několik podkategorií, vidíme že fyzické ubližování má určité zaměření (žák, více žáků, celá třída), podobu (kliky, cviky, házení věcmi, údery, tahání za vlasy apod.) a zejména intenzitu (bolest).

Poslední kategorií, která se charakterem odlišuje od ostatních jsou **Instrumentální projevy nevhodného chování** (n=84). Tato kategorie obsahuje případy,

keré nejsou specificky považovány za nevhodné chování, ale mohou doprovázet komplexnější projevy nevhodného chování. Již výše jsem uváděl možné rozdíly mezi křikem a řevem, v tomto případě můžeme říci, že řev a křik může být způsobem, jak učitel prosazuje své mocenské postavení nebo nástroj, jakým ponižuje žáka. Stejně tak může být vulgarita učitele známkou nekompetentnosti či může být využita jako instrument k ponižování žáka nebo doprovodný komentář k fyzickému ubližování. Také bagatelizace může figurovat v procesech zneužívání moci učitele nebo v problematice nedůslednosti. Je ovšem důležité brát v potaz, že zmíněné projevy samy od sebe nemusí vždy naplňovat charakter nevhodného chování a měly by se brát v situačním kontextu. Například křik na žáky může mít mnoho podob a účelů, od smyslu upozornit na blížící se nebezpečí po získání pozornosti při hlučnějších aktivitách.

3.1.3 Diskuse a závěr

Ve studiích, které se zabývaly operacionalizací nevhodného chování můžeme zaznamenat několik deskripcí tohoto jevu. Strohm (2007) na základě svého výzkumu mluví o nevhodném chování jako o užívání násilí, ať již slovním (psychickým) nebo fyzickým. Jako verbální násilí označuje chování charakteristické ironií, sarkasmem, urážkami, nevhodnými poznámkami, sexistickými narážkami nebo vulgárními nadávkami. Jako formy fyzického nevhodného chování uvádí bití, strkání či uhození předmětem. To do velké míry souvisí i s výše prezentovanými výsledky, nicméně většina definic nevhodného chování, které můžeme nalézt (Kearney et al., 1991; Lewis & Riley, 2009; Strohm, 2007 atd.), nezahrnuje komplexnost pojmu, který můžeme vidět v předvýzkumu. Z prezentovaných výsledků je patrné, že zmíněná klasifikace jednotlivých projevů nevhodného chování není naprosto vyhovující. Jednotlivé kategorie se do jisté míry mohou překrývat a zastupovat, příkladem mohou být rozdíly v kategoriích *Ponižování* a *Zneužívání moci*, kde určité projevy spadají do obou kategorií. Můžeme vidět podobnosti i mezi jednotlivými kódy, kdy krom již zmíněné dvojice *řev – křik*, vidíme podobnosti např. i mezi dvojicemi *bossing – šikanuje žáka* nebo *ponižování žáka – vysmívání se žákovi*. Dále můžeme sledovat určitou dvojakost některých kódů, které lze zařadit do vícero kategorií, například *ironie*, *sarkasmus*, *nadřazenost učitele* aj. Celkově se tedy dá říci, že nevhodné chování učitele je opravdu komplexní fenomén,

který je obtížné kategorizovat do smysluplných a segregovaných typů a je vysoce závislý na situačním kontextu. Jistě vnímáme rozdíl mezi užití ironie v rámci vtipkování na střední škole, kde studenti dokážou humor porozumět než na prvním stupni základní školy. Paradoxně můžeme nejlépe izolovat skupinu nevhodného chování, které je vyhraněno zákonem, tedy spíše jeho porušením a fyzickým ubližováním, což jsou v tomto případě ty nejméně zastoupené. Nicméně i v těchto případech se dostáváme do „šedé“ zóny, která je často závislá na právním výkladu.

Popsaná problematika znovu odkazuje na polemiku ohledně vhodnosti třídění nevhodného chování učitele, tak jak ji popsali Lewis a Riley (2009). Tomuto rozdělení na tři dimenze, tedy dle vědomosti, způsobu jednání a legality, můžeme z předešlé teoretické části a výzkumných výsledků do jisté míry oponovat, a to konkrétně v dimenzi legality. Příkladem mohou být různé pohledy na nevhodné chování a jejich další řešení, jelikož samotné řešení úzce souvisí s řadou dalších faktorů jako je zapojení vedení školy, aktivita rodičů, právní výklad, korektní vyšetřování případů a zajištění důkazů relevantních pro dané situace. Z vlastní praxe jsem se setkal s případem učitelky druhého stupně, která dlouhodobě nutila žáky, aby pokud dostanou známku nedostatečně, před celou třídou vstali a řekli: „*Dostal/a jsem pětku, protože jsem kráva/debil.*“ Výsledné šetření, které proběhlo po stížnosti rodičů, přineslo výsledek v podobě omluvy učitelky dětem a následným snížením odměn. Překvapivé je, že za téměř identický čin byla jiná učitelka druhého stupně na druhém konci republiky, po silném apelu rodičů a aktivním zapojení vedení školy, odsouzena k podmíněnému trestu⁵⁰.

Závěrem lze říci, že výsledky pilotních rozhovorů ukazují, že nevhodné chování učitele je těžko tříditelné, jelikož mezi jednotlivými projevy existuje řada přesahů a samotné prvky jako je např. křik, sarkasmus, vulgarity apod. by měly být uváděny v širším kontextu. V dalším výzkumu je podstatné zaměřit se na vytipování jednotlivých projevů, začlenit je do situačního kontextu a zjistit, jak často se na školách vyskytují.

⁵⁰ <https://www.novinky.cz/clanek/krimi-jsem-blb-nutila-ucitelka-opakovat-zaky-za-tyrani-dostala-podminku-40015639>

3.2 Deskripce nevhodného chování z pohledu žáků

Dalším krokem výzkumné práce bylo setřídít zjištěné informace z pilotního výzkumu a zjistit, jak rozšířené je nevhodné chování učitelů, resp. jak často se s ním žáci a studenti setkávají. Dostupné výzkumy z oblasti nevhodného chování se shodují na tom, že jde o vážný problém, který je přítomný napříč všemi vrstvami školského systému všech států (viz Broeckelman-Post, 2015; Goodboy & Bolkan, 2009; Krumm & Eckstein, 2002; Sidelinger et al., 2011). Cílem dalšího výzkumu je tedy zjistit, jak často se žáci a studenti setkávají s nevhodným chováním pedagoga a s jakou podobou nevhodného chování se setkávají nejčastěji.

3.2.1 Metodologický rámec

Výzkum byl koncipován jako deskriptivní explorační studie s využitím dotazníku vlastní konstrukce, který přímo navazuje na pilotní výzkum. Ve výzkumné literatuře existuje řada nástrojů, které se k popisu nevhodného chování využívají a cílí buď na žáky nebo na samotné učitele. Pro širší pohled na zkoumání problematiky uvádím výčet nejčastěji užívaných nástrojů:

- TMS – Teacher Misbehavior Scale (Kearney et al., 1991) je dotazník, který operuje s 28 položkami, vyplňují ho žáci a zjišťuje tři proměnné – útočnost, lhostejnost a nekompetentnost učitele.
- T/IM – Teacher/Instructor Misbehaviors (Toale et al., 2001) je dotazník, který pracuje se 40 položkami, na které odpovídají žáci a zaměřuje se na tři proměnné – neodpovědnost, lhostejnost učitele a zesměšňování učitelem.
- IDS – Instructional Dissent Scale (Goodboy, 2011) je dotazník pracující s 28 položkami, u kterých zjišťuje, jak žáci hodnotí svůj nesouhlas ve výuce. Pracuje s třemi proměnnými, a to v reakci na učitelovo nevhodné chování – 1. výrazný emoční nesouhlas, 2. verbální projev nesouhlasu a 3. pomstychtivý nesouhlas.
- Aggressive Classroom Management Strategies (Riley et al., 2010) je dotazník, který vyplňují učitelé a soustřeďuje se na čtyři možná vysvětlení nevhodného chování učitele – kauzální atribuce, vnímaná vlastní zdatnost (self-efficacy), emoční připoutání a verbální agrese.

- Questionnaire of Unethical Teacher Behavior (Barrett et al., 2012) je dotazník, který pracuje se čtyřmi proměnnými, které vysvětlují neetické jednání učitele. Učitelé posuzují 1. riziko psychického poškození žáka, 2. neprofesionalitu a nedbalost, 3. nerozlišení mezi soukromým a veřejným chováním a 4. nespravedlivostí ve známkování.

Problematika výše zmíněných nástrojů jsou jejich psychometrické vlastnosti, které jsou diskutovány (viz Cerit, 2010; Rubin et al.; 2010) v kontextu mezikulturních rozdílů. Zmíněné odpovídá i závěrům z výše uvedené kapitoly, která se zabývala analýzou společenského diskurzu.

Předešlý výzkum ukázal obsáhlý soubor projevů chování, které učitelé považují za nevhodné. Z uvedených příkladů jsem sestavil 30 situací, které přímo navazují na zjištěné výsledky z pilotních rozhovorů. Při výběru jednotlivých položek jsem vycházel převážně z četnosti dílčích projevů nevhodného chování a dále soubor položek doplnil i situacemi, které odkazují i na závažné, avšak méně zastoupené případy (např. krádež, sexuální obtěžování apod.)

Každá otázka je uvedena větou „Setkal jsem se s učitelkou/učitelem, který...“ a hodnocena na škále 0 až 4 dle toho, jak často se respondent s daným chováním setkával. Pro lepší orientaci v administrovaných položkách uvádím níže příklad možného odpovídání.

Tab. 6 Příklad odpovědi respondenta (vlastní zdroj)

Setkal jsem se s učitelkou/učitelem, který...

| | | | | | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|--|-----------------------------------|---------------------------------------|
| 1. vykonával tělesné tresty. | <input type="radio"/> nikdy | <input type="radio"/> občas | <input type="radio"/> často | <input type="radio"/> velmi často | <input type="radio"/> neustále |
| 2. vyžadoval naprosté ticho ve třídě. | <input type="radio"/> nikdy | <input type="radio"/> občas | <input checked="" type="radio"/> často | <input type="radio"/> velmi často | <input type="radio"/> neustále |
| 3. křičel na žáky, když nesplnili zadaný úkol/příkaz. | <input type="radio"/> nikdy | <input type="radio"/> občas | <input type="radio"/> často | <input type="radio"/> velmi často | <input type="radio"/> neustále |

Tab. 7 Sada otázek v dotazníku nevhodného chování učitele (vlastní zdroj)

| Setkal jsem se s učitelkou/učitelem, který... | |
|---|---|
| 1. vykonával tělesné tresty. | 16. po žácích házel věcmi, aby jim ublížil. |
| 2. vyžadoval naprosté ticho ve třídě. | 17. schválně přehlížel žáka, kterého neměl rád, když se hlásil. |
| 3. křičel na žáky, když nesplnili zadaný úkol/příkaz. | 18. nutil k vykonávání zesměšňující trestů. |
| 4. vyhrožoval trestem, ale ani při porušení trest nedal. | 19. posmíval se žákům při neúspěchu. |
| 5. bezpodmínečně trval na plnění triviálních podmínek. | 20. pomlouval a ztrapňoval vedení školy. |
| 6. nejevila zájem o osobní problémy žáka. | 21. slíbil odměnu, ale ani po splnění odměnu nedal. |
| 7. schválně zesměšňoval někoho ve třídě. | 22. nutil žáky, aby se sami před třídou ztrapňovali. |
| 8. se omylem dopustil vulgární nadávky při hodině. | 23. kontinuálně šikanoval žáka ve třídě. |
| 9. byl tak trapný, že nám ho bylo líto. | 24. ve vzteku udeřil žáka tak, aby ho to bolelo. |
| 10. raději neřešil konfliktní situace a raději je posílal vedení. | 25. se rozbrečel, když jsme si z něj dělali srandu. |
| 11. považoval většinu žáků za méněcenné. | 26. si vyhlédl žáka, kterému dělal, co nejhoršího mohl. |
| 12. při své nedbalosti vše sváděl na žáky. | 27. ztrapňoval rodinné prostředí žáka. |
| 13. neřešil agresi mezi žáky. | 28. nevhodně se někoho dotýkal. |
| 14. žákovi vulgárně nadával. | 29. se přidal k šikanování žáka ve třídě. |
| 15. pomlouval a ztrapňoval některého kolegu učitele. | 30. ukradl třídní majetek či peníze. |

Z výše uvedené tabulky můžeme vidět jednotlivé položky, které jsou uvedeny s hodnotící škálou zvlášť pro střední a zvlášť pro základní školu. Důvodem tohoto dělení je separace dvou rozdílných prostředí, které mají jiný věkový a vývojový, normativní a společenský kontext a účel. Prakticky respondent hodnotí, zda se setkal s danou situací na pětibodové škále *nikdy (0) – občas (1) – často (2) – velmi často (3) – neustále (4)*, a to jak pro SŠ, tak ZŠ.

Díky poznatkům z pilotního výzkumu je dalším dílčím výzkumným nástrojem dotazník úzkosti a úzkostnosti STAI (Ruisel et al., 1980). Využití škály STAI X-2 je podstatné kvůli předpokladu samotného vnímání nevhodného chování. Je otázkou, zda respondenti, kteří budou uvádět vysokou míru úzkostnosti budou zároveň reflektovat

vyšší počet situací nevhodného chování se kterými se setkali. Dotazník je složen ze dvou samostatně použitelných škál, obsahujících 20 položek. STAI X-1 je konstruován na měření aktuálního stavu – subjektivního pocitu napětí, tenze a strachu. Škála STAI X-2 je zaměřena na zjištění úzkostnosti jako vlastnosti či sklonu k úzkosti. Zaznamenané hrubé skóre se převádí za pomoci stenové, popř. percentilové, normy na transformované hodnoty. Validita dotazníku byla potvrzena srovnáním s jinými testy, kdy hodnoty korelací jsou $r = ,67$ ($n = 101$, pro Cattell 16 PF) a $r = ,75$ ($n = 101$, pro DOPEN). Reliabilita byla definována na vzorku ($n = 410$), kde zjištěná hodnota $r = ,77$ je uspokojivá. I přes své stáří je však dotazník hodnocen jako relevantní v rámci indikace úzkosti a úzkostnostmi napříč výzkumnou společností (Gustafson et al., 2020; Ilardi et al., 2021; Vitasari et al., 2011).

Podobný předpoklad je i pro využití posledního nástroje v tomto výzkumu, a to dotazníku Marlow-Crowne Social Desirability Scale. Dotazník MCSD z roku 1960 ((Crowne & Marlowe, 1960), zjišťuje tendenci respondentů odpovídat sociálně žádoucím způsobem, tedy jak se dotyčný jedinec staví či jak chce být vnímán v pohledu svého sociálního prostředí (ang. „*need for approval*“). Později byl koncept přeformulován do podoby vyhýbání se sociálnímu odmítnutí (ang. „*avoidance of disapproval*“). Obsahuje třiatřicet dichotomických položek s hodnocením pravda x nepravda (Robinson et al., 1991). I přes stáří nástroje je jeho validita stále ověřována a pohybuje se na dobré úrovni (viz Loo & Loewen, 2006).

3.2.2 Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnilo celkem 376 respondentů, studentů prvního ročníku, kteří studovali na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích na Pedagogické fakultě. Jak můžeme vidět z níže uvedené tabulky, výzkumný vzorek čítal 376 respondentů z toho 228 žen (61 %) a 148 mužů (39 %).

Tab. 8 Četnostní zastoupení výzkumného vzorku (vlastní zdroj)

| | <i>n</i> | % |
|---------------|----------|-------|
| <i>žena</i> | 228 | 61 % |
| <i>muž</i> | 148 | 39 % |
| <i>celkem</i> | 376 | 100 % |

Dalšími dvěma proměnnými, které byly ve výzkumu sledovány, byly typ navštěvované základní školy v souvislosti s velikostí města a typ studované střední školy. Z dostupných informací lze předpokládat, že velikost školy může být jedním z kritérií, které mohou v četnosti nevhodného chování variovat. Velikost základní školy přirozeně souvisí s počtem obyvatel dané lokality a předpokladem k zjišťování této proměnné je, že menší lokální školy mohou mít lepší podmínky v rámci zvládnání a projevů nevhodného chování učitele. Ve výsledku by tedy měli studenti, kteří navštěvovali menší školy reflektovat menší výskyt nevhodného chování. Podobný předpoklad existuje i v druhé proměnné, tedy typ střední školy. Existuje celá řada průzkumů, které se věnují hledání souvislostí hodnocením rozdílů studentů mezi typy středních škol (viz ČŠI, NPIČR, Eduin, ČSÚ a další).

Tab. 9 Respondenty navštěvované základní školy dle velikosti (vlastní zdroj)

| <i>Navštěvovaná ZŠ</i> | <i>Žena</i> | <i>Muž</i> | <i>Celkem</i> |
|---------------------------------|-------------|------------|---------------|
| <i>Město (nad 5000 ob.)</i> | 115 | 80 | 195 |
| <i>Malé město (do 5000 ob.)</i> | 77 | 46 | 123 |
| <i>vesnice</i> | 36 | 22 | 58 |
| <i>SUMA</i> | 228 | 148 | 376 |

Výše uvedená tabulka udává četnostní zastoupení respondentů dle toho, v jakém místě navštěvovali základní školu dle statutu a počtu obyvatel. Hlavní myšlenkou této položky byla premisa, že vesnické prostředí s menším počtem obyvatel mohou mít jiné podmínky (např. silnější vazby, známosti) než větší města a větší školy. V rámci odlišení jednotlivých škol jsem přistoupil k dělení na vesnickou školu, tedy školu, která se nachází v obci, která nemá status města ani městysu. Většina těchto škol jsou školy malotřídní, případně školy, které mají převážně jednu třídu v každém z ročníků. Existuje celá řada výhod a nevýhod, které jednotlivé typy základních škol poskytují (viz Kučerová et al. 2015), nicméně v souvislosti s výzkumným záměrem se jedná především o predikci menších žákovských kolektivů a těsnějších vazeb mezi žáky a pedagogy. V protikladu k těmto malým školám je umístěna volba větší školy, které disponuje velkým množstvím žáků, vícero třídami v ročnících, vysokým počtem pedagogů apod.

Tab. 10 Respondenty navštěvované školy dle zaměření SŠ (vlastní zdroj)

| Navštěvovaná SŠ | Žena | Muž | Celkem |
|-----------------------------|------|-----|--------|
| Gymnázium | 149 | 81 | 230 |
| Obchodní akademie | 18 | 8 | 26 |
| SŠ s učňovskými obory | 19 | 18 | 37 |
| Střední odborná škola | 26 | 36 | 62 |
| Zdravotní či pedagogická SŠ | 16 | 5 | 21 |
| SUMA | 228 | 148 | 376 |

Poslední sledovanou proměnnou je typ střední školy, který je definován dle zaměření střední školy. Jak můžeme vidět z tabulky výše, nejčetnější zastoupení typu střední školy výzkumného vzorku jsou gymnázia (n=230) a dále ostatní školy, nehledě na jejich zaměření, jsou v podobném rozložení.

3.2.3 Výsledky

V rámci explorativní deskriptivní studie dělím výsledné zjištění do více částí. Nejprve se věnuji obecné deskripci a celkovému pohledu na nevhodné chování učitele z pozice žáků, tak jak odpovídali na jednotlivé položky dotazníku. V druhé části se věnuji deskripci a zjišťování rozdílů mezi nevhodným chování učitele na základní a střední škole a v poslední části se zabývám dílčími výsledky, které mohou pomoci k detailnějšímu pohledu na tento fenomén.

Prvním krokem analýzy je zjistit základní psychometrické vlastnosti vnitřní konzistence vytvořeného dotazníku. V současném vědeckém diskurzu můžeme pozorovat rozsáhlou debatu nad využíváním různých odhadů reliability, proto využívám dvou základních parametrů, které v analýzách spolehlivosti používáme, a to je Cronbachova alfa a McDonaldova omega.

Tab. 11 Deskripce reliability dotazníkového nástroje (vlastní zdroj)

| SCALE RELIABILITY STATISTICS | | | | |
|------------------------------|-------|-------|---------------------|----------------------|
| | Mean | SD | Cronbach's α | McDonald 's ω |
| SCALE ZŠ | 0.667 | 0.476 | 0.893 | 0.898 |
| SCALE SŠ | 0.766 | 0.489 | 0.891 | 0.896 |

Jak můžeme z výše uvedené tabulky vidět, vnitřní konzistence obou sad otázek je uspokojivá. V dalším kroku jsem analyzoval korelaci skóre jednotlivých položek se

zbytkem škály a McDonalduvu omegu, pokud by byla položka vyřazena, všechny výsledky se pohybují v pásmu 0,89 až 0,9, a to u obou parametrů. Můžeme, tedy předpokládat, že položky opravdu cílí na téma, které zjišťujeme, tedy na nevhodné chování učitele.

Základní deskripci dotazníku (viz Tabulka č. 11) rozdělují do dvou analýz, které nejprve popisují formou relativních četností a posléze dalšími parametry. Nejprve se podívejme na úvodní deskripce odpovědí, které uvádím níže.

Tab. 12 Deskripce základních hodnot dotazníku pro ZŠ (vlastní zdroj)

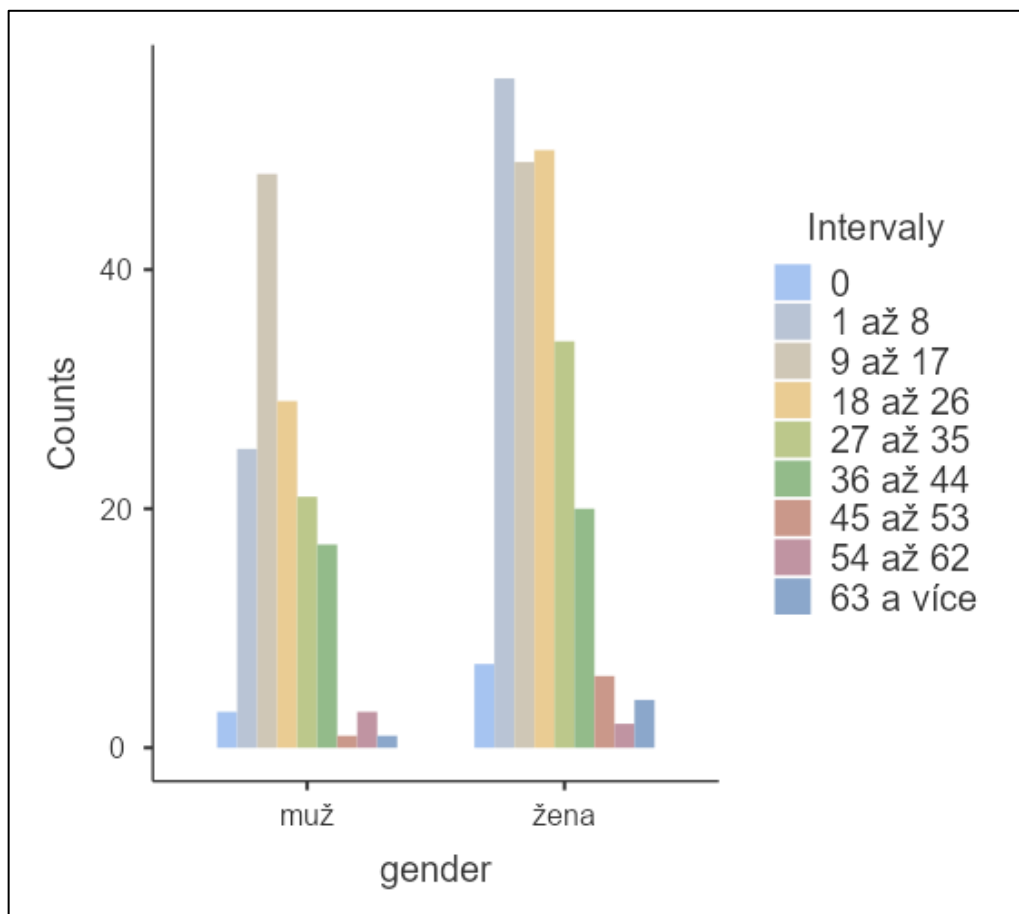
| | <i>N</i> | <i>Mean</i> | <i>Median</i> | <i>SD</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>W</i> | <i>p-value</i> |
|------------------|----------|-------------|---------------|-----------|------------|------------|----------|----------------|
| Celkové skóre ZŠ | 376 | 20,021 | 17,5 | 14,3 | 0 | 84 | 0,936 | <0,001 |

Tabulka č. 12 odkazuje na základní rozvrstvení jednotlivých skóre, kterých respondenti dosáhli v sadě pětibodových otázek pro nevhodné chování **na základní škole**. Počet stanovených intervalů byl pomocí Sturgesova pravidla ($k=9,498$) pro odhad počtu intervalů dle počtu pozorování stanoven na devět. Souhrnné výsledky ukazují, že na celkové škále možných odpovědí (0 až 120 bodů) se rozpětí dosaženého skóre u respondentů pohybovalo v rozmezí 0 až 84 bodů. Data, dle Shapiro-Wilkova testu, nemají normální rozložení, jelikož výsledek testu ukázal $W=0,936$ ($p<0,001$).

Tab. 13 Relativní četnosti ve stanovených intervalech (vlastní zdroj)

| <i>Sada ZŠ</i> | <i>0</i> | <i>1 až 8</i> | <i>9 až 17</i> | <i>18 až 26</i> | <i>27 až 35</i> | <i>36 až 44</i> | <i>45 až 53</i> | <i>54 až 62</i> | <i>63 a více</i> |
|----------------|----------|---------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| <i>muž</i> | 3 | 25 | 48 | 29 | 21 | 17 | 1 | 3 | 1 |
| <i>žena</i> | 7 | 56 | 49 | 50 | 34 | 20 | 6 | 2 | 4 |
| <i>Suma</i> | 10 | 81 | 97 | 79 | 55 | 37 | 7 | 5 | 5 |

Graf 1 Četnostní zastoupení dle pohlaví (vlastní zdroj)



Výše vidíme rozložení nasycenost jednotlivých intervalů dle procentuálního zastoupení v závislosti dle uvedeného pohlaví. Intervaly nejsou vyrovnané, nejvyšší zastoupení vidíme mezi druhý až pátým intervalem, tedy mezi hodnotami 1 až 35. Prakticky můžeme výsledky interpretovat tak, že pouze 10 respondentů (3 muži, 7 žen) se nikdy nesetkalo se zmíněnými příklady nevhodného chování. Z jiného pohledu můžeme říci, že 93 % respondentů se na základní škole setkalo s některým projevem nevhodného chování pedagoga.

Při detailnějším prozkoumání jednotlivých položek můžeme stanovit pořadí jednotlivých situací, které reprezentují nevhodné chování pedagoga.

Tab. 14 Procentuální deskripce položek pro ZŠ (vlastní zdroj)

| <i>Sada položek pro ZŠ</i> | <i>nikdy</i> | <i>občas</i> | <i>často</i> | <i>velmi často</i> | <i>neustále</i> |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------------|-----------------|
| <i>vyžadoval naprosté ticho ve třídě.</i> | 18,1 % | 21,8 % | 24,2 % | 8,8 % | 27,1 % |
| <i>křičel na žáky, když nesplnili zadaný úkol/příkaz.</i> | 24,5 % | 25,0 % | 29,3 % | 5,1 % | 16,2 % |
| <i>vyhrožoval trestem, ale ani při porušení trest nedal.</i> | 28,2 % | 20,5 % | 29,5 % | 3,5 % | 18,4 % |
| <i>bezpodmínečně trval na plnění triviálních podmínek.</i> | 30,9 % | 24,2 % | 24,2 % | 5,9 % | 14,9 % |
| <i>nejevil zájem o osobní problémy žáka.</i> | 40,7 % | 17,8 % | 25,5 % | 3,5 % | 12,5 % |
| <i>schválně zesměšňoval někoho ve třídě.</i> | 45,5 % | 30,6 % | 13,0 % | 6,6 % | 4,3 % |
| <i>se omylem dopustil vulgární nadávky při hodině.</i> | 48,4 % | 31,9 % | 17,6 % | 0,8 % | 1,3 % |
| <i>byl tak trapný, že nám ho bylo líto.</i> | 53,5 % | 27,1 % | 10,9 % | 5,3 % | 3,2 % |
| <i>raději neřešil konfliktní situace.</i> | 54,0 % | 21,0 % | 15,7 % | 3,2 % | 6,1 % |
| <i>vykonával tělesné tresty.</i> | 59,8 % | 30,1 % | 5,9 % | 3,7 % | 0,5 % |
| <i>považoval většinu žáků za méněcenné.</i> | 60,6 % | 17,0 % | 13,0 % | 4,5 % | 4,8 % |
| <i>při své nedbalosti vše sváděl na žáky.</i> | 61,7 % | 22,1 % | 10,9 % | 2,1 % | 3,2 % |
| <i>neřešil agresí mezi žáky.</i> | 63,6 % | 14,1 % | 13,8 % | 2,4 % | 6,1 % |
| <i>žákovi vulgárně nadával.</i> | 65,2 % | 23,9 % | 6,9 % | 2,9 % | 1,1 % |
| <i>pomlouval a ztrapňoval některého kolegu učitele.</i> | 67,0 % | 17,8 % | 11,2 % | 0,8 % | 3,2 % |
| <i>po žácích házel věcmi, aby jim ublížil.</i> | 69,9 % | 19,1 % | 4,0 % | 5,9 % | 1,1 % |
| <i>schválně přehlížel žáka, kterého neměl rád.</i> | 69,9 % | 14,6 % | 10,4 % | 4,0 % | 1,1 % |
| <i>nutil k vykonávání zesměšňující trestů.</i> | 71,5 % | 20,7 % | 5,3 % | 1,9 % | 0,5 % |
| <i>posmíval se žákům při neúspěchu.</i> | 71,5 % | 15,7 % | 7,4 % | 3,5 % | 1,9 % |
| <i>pomlouval a ztrapňoval vedení školy.</i> | 71,8 % | 14,9 % | 10,9 % | 0,3 % | 2,1 % |
| <i>slíbil odměnu, ale ani po splnění odměnu nedal.</i> | 72,3 % | 14,1 % | 10,9 % | 1,1 % | 1,6 % |
| <i>nutil žáky, aby se sami před třídou ztrapňovali.</i> | 77,9 % | 15,2 % | 5,1 % | 0,8 % | 1,1 % |
| <i>kontinuálně šikanoval žáka ve třídě.</i> | 80,3 % | 11,4 % | 3,2 % | 4,8 % | 0,3 % |
| <i>ve vzteku udeřil žáka tak, aby ho to bolelo.</i> | 80,6 % | 15,7 % | 2,1 % | 1,3 % | 0,3 % |
| <i>se rozbrečel, když jsme si z něj dělali srandu.</i> | 80,9 % | 14,6 % | 2,1 % | 2,1 % | 0,3 % |
| <i>si vyhlédl žáka, kterému dělal, co nejhoršího mohl.</i> | 81,9 % | 10,1 % | 2,7 % | 4,8 % | 0,5 % |
| <i>ztrapňoval rodinné prostředí žáka.</i> | 87,8 % | 8,0 % | 2,4 % | 1,3 % | 0,5 % |
| <i>nevhodně se někoho dotýkal.</i> | 88,0 % | 8,8 % | 0,5 % | 2,7 % | 0,0 % |
| <i>se přidal k šikanování žáka ve třídě.</i> | 92,6 % | 5,1 % | 0,8 % | 1,3 % | 0,3 % |
| <i>ukradl třídní majetek či peníze.</i> | 93,9 % | 4,5 % | 0,3 % | 1,3 % | 0,0 % |

Uvedená tabulka reprezentuje výsledky dotazníku pro zaznamenání nevhodného chování pro základní školu. Položky jsou seřazeny dle nejnižší hodnoty v odpovědi, která reprezentuje, že se respondent s danou situací nikdy neseťkal. Jak můžeme vidět, 90 a více procent respondentů se nikdy neseťkalo se situací, kdy by se učitel přidal k šikanování žáka nebo ukradl třídní majetek. Naopak minimálně 75 % respondentů se seťkalo se situací, kdy učitel vyžadoval naprosté ticho ve třídě nebo křičel na žáky, když nesplnili zadaný úkol/příkaz. V tabulce níže uvádím základní statistické charakteristiky hrubých skóre pro konkrétní položky.

Tab. 15 Deskripce položek dotazníku pro ZŠ (vlastní zdroj)

| Deskripce ZŠ | Mean | Median | Modus | SD | Variance |
|---|--------|--------|-------|-------|----------|
| vyžadoval naprosté ticho ve třídě. | 2.0505 | 2.00 | 4.00 | 1.455 | 2.117 |
| křičel na žáky, když nesplnili zadaný úkol/příkaz. | 1.6356 | 2.00 | 2.00 | 1.342 | 1.800 |
| vyhrožoval trestem, ale ani při porušení trest nedal. | 1.6330 | 2.00 | 2.00 | 1.404 | 1.972 |
| bezpodmínečně trval na plnění triviálních podmínek. | 1.4973 | 1.00 | 0.00 | 1.372 | 1.883 |
| nejevil zájem o osobní problémy žáka. | 1.2926 | 1.00 | 0.00 | 1.358 | 1.845 |
| schválně zesměšňoval někoho ve třídě. | 0.9362 | 1.00 | 0.00 | 1.111 | 1.233 |
| raději neřešil konfliktní situace. | 0.8644 | 0.00 | 0.00 | 1.166 | 1.360 |
| byl tak trapný, že nám ho bylo líto. | 0.7766 | 0.00 | 0.00 | 1.047 | 1.097 |
| považoval většinu žáků za méněcenné. | 0.7580 | 0.00 | 0.00 | 1.137 | 1.293 |
| se omylem dopustil vulgární nadávky při hodině. | 0.7473 | 1.00 | 0.00 | 0.866 | 0.749 |
| neřešil agresi mezi žáky. | 0.7340 | 0.00 | 0.00 | 1.163 | 1.353 |
| při své nedbalosti vše sváděl na žáky. | 0.6303 | 0.00 | 0.00 | 0.982 | 0.964 |
| pomlouval a ztrapňoval některého kolegu učitele. | 0.5532 | 0.00 | 0.00 | 0.951 | 0.904 |
| vykonával tělesné tresty. | 0.5505 | 0.00 | 0.00 | 0.808 | 0.653 |
| schválně přehlížel žáka, kterého neměl rád. | 0.5160 | 0.00 | 0.00 | 0.909 | 0.826 |
| žákovi vulgárně nadával. | 0.5080 | 0.00 | 0.00 | 0.833 | 0.693 |
| po žácích házel věcmi, aby jim ublížil. | 0.4894 | 0.00 | 0.00 | 0.900 | 0.811 |
| posmíval se žákům při neúspěchu. | 0.4840 | 0.00 | 0.00 | 0.912 | 0.832 |
| pomlouval a ztrapňoval vedení školy. | 0.4601 | 0.00 | 0.00 | 0.860 | 0.740 |
| slíbil odměnu, ale ani po splnění odměnu nedal. | 0.4548 | 0.00 | 0.00 | 0.850 | 0.723 |
| nutil k vykonávání zesměšňující trestů. | 0.3910 | 0.00 | 0.00 | 0.722 | 0.521 |
| kontinuálně šikanoval žáka ve třídě. | 0.3324 | 0.00 | 0.00 | 0.779 | 0.607 |
| si vyhlédl žáka, kterému dělal, co nejhoršího mohl. | 0.3191 | 0.00 | 0.00 | 0.789 | 0.623 |
| nutil žáky, aby se sami před třídou ztrapňovali. | 0.3191 | 0.00 | 0.00 | 0.704 | 0.495 |
| se rozbřečel, když jsme si z něj dělali srandu. | 0.2633 | 0.00 | 0.00 | 0.630 | 0.397 |
| ve vzteku udeřil žáka tak, aby ho to bolelo. | 0.2500 | 0.00 | 0.00 | 0.585 | 0.343 |
| ztrapňoval rodinné prostředí žáka. | 0.1888 | 0.00 | 0.00 | 0.588 | 0.346 |
| nevhodně se někoho dotýkal. | 0.1782 | 0.00 | 0.00 | 0.563 | 0.317 |
| se přidal k šikanování žáka ve třídě. | 0.1170 | 0.00 | 0.00 | 0.481 | 0.232 |
| ukradl třídní majetek či peníze. | 0.0904 | 0.00 | 0.00 | 0.410 | 0.168 |

Následující tabulka odkazuje na rozvrstvení jednotlivých skóre, kterých respondenti dosáhli v sadě otázek pro nevhodné chování **na střední škole**. Počet stanovených intervalů byl stejný jako v předešlé deskripci a rozpětí dosaženého skóre se u respondentů pohybovalo mezi 0 až 82 bodů. Data, dle Shapiro-Wilkova testu, stejně jako v předešlém případě, nemají normální rozložení, kdy výsledek testu ukázal $W=0,934$ ($p < 0,001$).

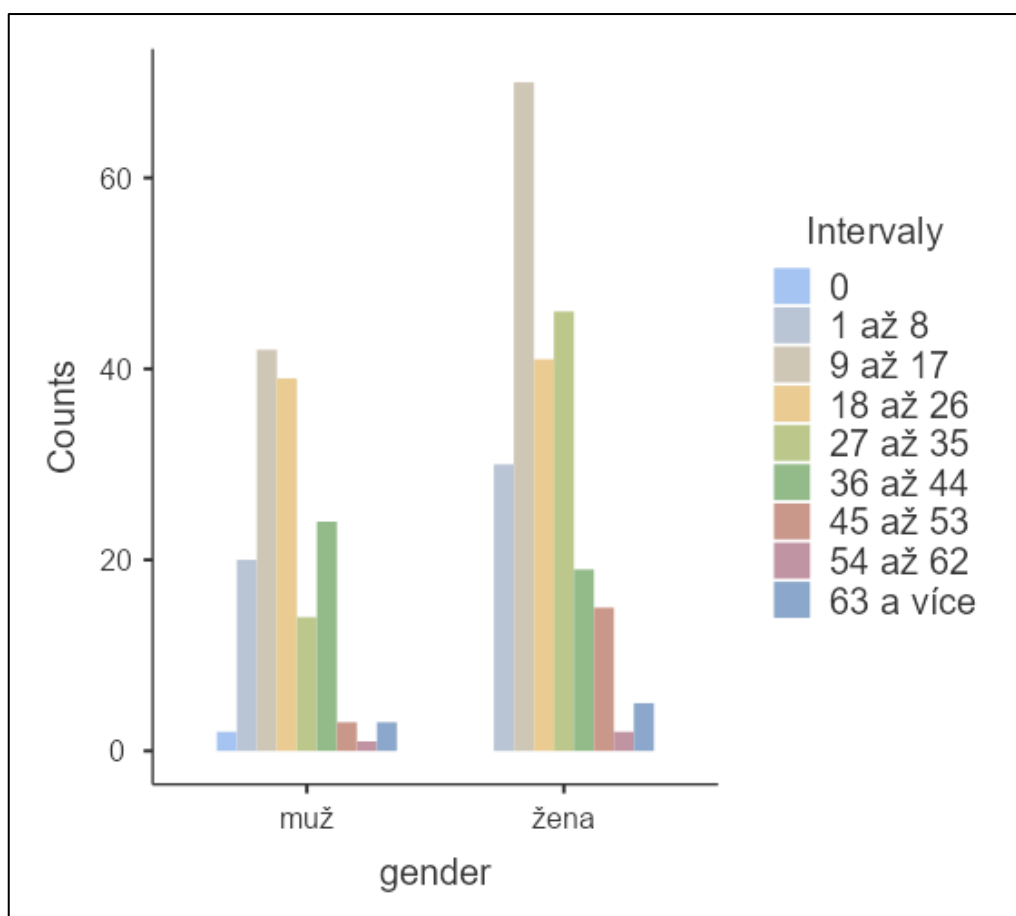
Tab. 16 Deskripce základních hodnot dotazníku pro SŠ (vlastní zdroj)

| | N | Mean | Median | SD | Min | Max | W | p-value |
|------------------|-----|--------|--------|------|-----|-----|-------|---------|
| Celkové skóre SŠ | 376 | 22,992 | 20 | 14,7 | 0 | 82 | 0,934 | <0,001 |

Tab. 17 Relativní četnosti ve stanovených intervalech (vlastní zdroj)

| Sada SŠ | 0 | 1 až 8 | 9 až 17 | 18 až 26 | 27 až 35 | 36 až 44 | 45 až 53 | 54 až 62 | 63 a více |
|---------|---|--------|---------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| muž | 2 | 20 | 42 | 39 | 14 | 24 | 3 | 1 | 3 |
| žena | 0 | 30 | 70 | 41 | 46 | 19 | 15 | 2 | 5 |
| Suma | 2 | 50 | 112 | 80 | 60 | 43 | 18 | 3 | 8 |

Graf 2 Četnostní zastoupení dle pohlaví (vlastní zdroj)



Jak můžeme sledovat v tabulce a grafu výše, existuje zde podobné rozložení četností skóřů jako v předešlé analýze pro základní školu. Zajímavostí je, že se nominálně snížilo zastoupení první kategorie a vidíme, že pouze dva respondenti uvádí, že se nikdy s nevhodným chováním pedagoga nesetkali. Podobně můžeme pozorovat zvýšení průměrného skóre v celkovém výsledku, kdy průměr je 22,992, což je téměř o tři body více než v případě základní školy. V další části deskripce uvádím tabulku s procentuálním zastoupením pro jednotlivé položky s výsledky pro střední školy.

Tab. 18 Procentuální deskripce položek pro SŠ (vlastní zdroj)

| Sada položek pro SŠ | <i>nikdy</i> | <i>občas</i> | <i>často</i> | <i>velmi často</i> | <i>neustále</i> |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------------|-----------------|
| <i>vyžadoval naprosté ticho ve třídě.</i> | 13,0 % | 19,9 % | 25,3 % | 12,0 % | 29,8 % |
| <i>bezpodmínečně trval na plnění triviálních podmínek.</i> | 22,1 % | 25,0 % | 28,2 % | 9,8 % | 14,9 % |
| <i>vyhrožoval trestem, ale ani při porušení trest nedal.</i> | 25,8 % | 19,4 % | 33,8 % | 5,1 % | 16,0 % |
| <i>se omylem dopustil vulgární nadávky při hodině.</i> | 26,1 % | 37,5 % | 29,3 % | 2,9 % | 4,3 % |
| <i>křičel na žáky, když nesplnili zadaný úkol/příkaz.</i> | 28,2 % | 27,9 % | 24,2 % | 9,3 % | 10,4 % |
| <i>nejevil zájem o osobní problémy žáka.</i> | 33,2 % | 19,1 % | 28,5 % | 5,6 % | 13,6 % |
| <i>schválně zesměšňoval někoho ve třídě.</i> | 33,5 % | 30,3 % | 18,6 % | 10,6 % | 6,9 % |
| <i>pomlouval a ztrapňoval některého kolegu učitele.</i> | 34,3 % | 29,5 % | 21,8 % | 4,8 % | 9,6 % |
| <i>byl tak trapný, že nám ho bylo líto.</i> | 38,6 % | 32,2 % | 14,1 % | 11,2 % | 4,0 % |
| <i>pomlouval a ztrapňoval vedení školy.</i> | 39,4 % | 24,5 % | 23,1 % | 3,2 % | 9,8 % |
| <i>považoval většinu žáků za méněcenné.</i> | 48,1 % | 23,4 % | 11,7 % | 10,9 % | 5,9 % |
| <i>při své nedbalosti vše sváděl na žáky.</i> | 51,6 % | 24,5 % | 11,4 % | 7,4 % | 5,1 % |
| <i>žákovi vulgárně nadával.</i> | 60,1 % | 26,1 % | 8,0 % | 4,0 % | 1,9 % |
| <i>posmíval se žákům při neúspěchu.</i> | 61,7 % | 21,8 % | 6,9 % | 7,2 % | 2,4 % |
| <i>raději neřešil konfliktní situace.</i> | 66,5 % | 17,8 % | 10,1 % | 3,2 % | 2,4 % |
| <i>schválně přehlížel žáka, kterého neměl rád.</i> | 67,8 % | 15,4 % | 9,3 % | 6,1 % | 1,3 % |
| <i>slíbil odměnu, ale ani po splnění odměnu nedal.</i> | 68,9 % | 16,8 % | 10,6 % | 2,1 % | 1,6 % |
| <i>kontinuálně šikanoval žáka ve třídě.</i> | 72,1 % | 17,0 % | 5,1 % | 5,3 % | 0,5 % |
| <i>neřešil agresi mezi žáky.</i> | 74,2 % | 11,2 % | 10,4 % | 0,3 % | 4,0 % |
| <i>si vyhlédl žáka, kterému dělal, co nejhoršího mohl.</i> | 74,7 % | 14,4 % | 2,1 % | 7,4 % | 1,3 % |
| <i>nutil k vykonávání zesměšňující trestů.</i> | 75,5 % | 15,2 % | 6,6 % | 2,1 % | 0,5 % |
| <i>po žácích házel věcmi, aby jim ublížil.</i> | 76,9 % | 16,8 % | 3,5 % | 1,9 % | 1,1 % |
| <i>nutil žáky, aby se sami před třídou ztrapňovali.</i> | 76,9 % | 13,6 % | 5,6 % | 2,7 % | 1,3 % |
| <i>nevhodně se někoho dotýkal.</i> | 78,5 % | 14,9 % | 1,1 % | 4,8 % | 0,8 % |
| <i>se rozbřečel, když jsme si z něj dělali srandu.</i> | 89,1 % | 8,8 % | 0,8 % | 1,1 % | 0,3 % |
| <i>ztrapňoval rodinné prostředí žáka.</i> | 89,6 % | 6,4 % | 1,9 % | 1,9 % | 0,3 % |
| <i>vykonával tělesné tresty.</i> | 89,9 % | 7,2 % | 1,1 % | 1,6 % | 0,3 % |
| <i>se přidal k šikanování žáka ve třídě.</i> | 91,8 % | 5,1 % | 1,3 % | 1,6 % | 0,3 % |
| <i>ve vzteku udeřil žáka tak, aby ho to bolelo.</i> | 94,9 % | 4,3 % | 0,5 % | 0,3 % | 0,0 % |
| <i>ukradl třídní majetek či peníze.</i> | 97,6 % | 1,6 % | 0,0 % | 0,8 % | 0,0 % |

Podíváme-li se na výše uvedená procentuální zastoupení, můžeme sledovat drobné změny, oproti situaci na základní škole. I v tomto případě vidíme podobné položky na chvostu, tedy situace, kdy učitel vykonává tělesné tresty, přidává se k šikaně žáka ve třídě, ve vzteku někoho udeří nebo ukradne majetek třídy. Situace, se kterou se studenti setkávají nejvíce, je stejná jako v případě základní školy, tedy učitel, který vyžadoval naprosté ticho ve třídě. Vidíme ale změnu, kdy křik na žáky již není na druhém místě, ale je to položka *bezpodmínečně trval na triviálních podmínkách*. V dalším kroku uvádím deskriptivní charakteristiky pro jednotlivé položky v tabulce níže. Jak můžeme vidět, tak položka, kdy učitel vyžaduje naprosté ticho ve třídě, má jak pro základní, tak pro střední školy bimodální rozložení, což odkazuje k další možnosti zkoumání.

Tab. 19 Deskripce položek dotazníku pro SŠ (vlastní zdroj)

| Deskripce SŠ | Mean | Median | Modus | SD | Variance |
|---|--------|--------|-------|-------|----------|
| vyžadoval naprosté ticho ve třídě. | 2.2553 | 2.00 | 4.00 | 1.404 | 1.404 |
| bezpodmínečně trval na plnění triviálních podmínek. | 1.7047 | 2.00 | 2.00 | 1.321 | 1.320 |
| vyhrožoval trestem, ale ani při porušení trest nedal. | 1.6595 | 2.00 | 2.00 | 1.343 | 1.343 |
| nejevil zájem o osobní problémy žáka. | 1.4707 | 1.00 | 0.00 | 1.358 | 1.358 |
| křičel na žáky, když nesplnili zadaný úkol/příkaz. | 1.4574 | 1.00 | 0.00 | 1.275 | 1.274 |
| schválně zesměšňoval někoho ve třídě. | 1.2712 | 1.00 | 0.00 | 1.225 | 1.224 |
| pomlouval a ztrapňoval některého kolegu učitele. | 1.2579 | 1.00 | 0.00 | 1.246 | 1.245 |
| se omylem dopustil vulgární nadávky při hodině. | 1.2180 | 1.00 | 1.00 | 1.004 | 1.004 |
| pomlouval a ztrapňoval vedení školy. | 1.1968 | 1.00 | 0.00 | 1.266 | 1.266 |
| byl tak trapný, že nám ho bylo líto. | 1.0984 | 1.00 | 0.00 | 1.152 | 1.151 |
| považoval většinu žáků za méněcenné. | 1.0293 | 1.00 | 0.00 | 1.251 | 1.250 |
| při své nedbalosti vše sváděl na žáky. | 0.8989 | 0.00 | 0.00 | 1.173 | 1.173 |
| posmíval se žákům při neúspěchu. | 0.6676 | 0.00 | 0.00 | 1.040 | 1.081 |
| žákovi vulgárně nadával. | 0.6144 | 0.00 | 0.00 | 0.928 | 0.861 |
| schválně přehlížel žáka, kterého neměl rád. | 0.5771 | 0.00 | 0.00 | 0.979 | 0.959 |
| raději neřešil konfliktní situace. | 0.5718 | 0.00 | 0.00 | 0.963 | 0.928 |
| slíbil odměnu, ale ani po splnění odměnu nedal. | 0.5080 | 0.00 | 0.00 | 0.885 | 0.783 |
| neřešil agresi mezi žáky. | 0.4867 | 0.00 | 0.00 | 0.977 | 0.954 |
| si vyhlédl žáka, kterému dělal, co nejhoršího mohl. | 0.4628 | 0.00 | 0.00 | 0.949 | 0.899 |
| kontinuálně šikanoval žáka ve třídě. | 0.4521 | 0.00 | 0.00 | 0.857 | 0.733 |
| nutil žáky, aby se sami před třídou ztrapňovali. | 0.3803 | 0.00 | 0.00 | 0.817 | 0.668 |
| nutil k vykonávání zesměšňující trestů. | 0.3697 | 0.00 | 0.00 | 0.748 | 0.559 |
| nevhodně se někoho dotýkal. | 0.3457 | 0.00 | 0.00 | 0.795 | 0.632 |
| po žácích házel věcmi, aby jim ublížil. | 0.3351 | 0.00 | 0.00 | 0.730 | 0.532 |
| ztrapňoval rodinné prostředí žáka. | 0.1676 | 0.00 | 0.00 | 0.567 | 0.321 |
| vykonával tělesné tresty. | 0.1516 | 0.00 | 0.00 | 0.528 | 0.278 |
| se rozbřečel, když jsme si z něj dělali srandu. | 0.1463 | 0.00 | 0.00 | 0.487 | 0.237 |
| se přidal k šikanování žáka ve třídě. | 0.1356 | 0.00 | 0.00 | 0.522 | 0.272 |
| ve vzteku udeřil žáka tak, aby ho to bolelo. | 0.0612 | 0.00 | 0.00 | 0.290 | 0.0842 |
| ukradl třídní majetek či peníze. | 0.0399 | 0.00 | 0.00 | 0.294 | 0.0864 |

Při pohledu na tabulku výše vidíme dílčí rozdíly oproti základní škole, je proto podstatné se zaměřit na jednotlivé změny v pořadí určitých položek. Zmíněné změny v pořadí a bodovém ohodnocení mohou představovat důležitý cíl výzkumných zjištění, ačkoli je možné, že v tomto případě hraje roli časové překrytí nebo přerámování starších vzpomínek těmi novějšími.

3.2.4 Diskuse a závěr

Popisovaná deskriptivní analýza nám ukazuje základní statistické charakteristiky nevhodného chování učitele, nicméně pokud se podíváme blíže, můžeme vidět určitá specifika, která jsou důležitá pro další výzkumnou práci. V první řadě se soustředíme na samotné položky dotazníku, které se umístily na vrcholu a jsou četnostně vysoce zastoupené. Nejvíce skórovanou položkou z dotazníku je „...vyžadoval naprosté ticho ve třídě.“ a již při prvním pohledu na znění položky si musíme položit otázku, zda se jedná o projev nevhodného chování pedagoga. V rámci našeho školního prostředí jsme často zvyklí na učitele, který potřebuje ticho, když vykládá látku a nejen to. Klid ve třídě je podstatný i pro možnost soustředění a zaměření pozornosti pro samotné žáky. Výsledky z předešlých kvalitativních analýz ukazují, že vyžadování ticha ve třídě je v procesu kolektivního vzdělávání běžná záležitost. Zmíněná položka se však zaměřuje na „naprosté ticho“, tedy explicitní vyjádření skutečnosti, kdy učitel nechce být ve třídě nikým rušen a dává prostor k aktivitě pouze dle svého uvážení. Zmíněné naráží na potencionální rizika spojená se zneužíváním moci učitelem a v krajních případech i zastrašováním a vytvářením atmosféry strachu ve školní třídě. Samostatnou kapitolou je také, jakou podobu má vyžadování ticha učitelem, kdy někteří mohou mít nastavena funkční pravidla (zvednutá ruka, zvoneček apod.) a někteří používají právě nevhodného chování. V rámci své praxe se v obecné rovině setkávám se staršími učiteli, kteří potřebují ve výuce ticho, může jít o naučené zvnitřnělé postupy nebo u nich hluk ve třídě může vyvolávat pocit neorganizovanosti či potencionální rizikovosti, tak jak o tom mluví např. Wubbels a Levy (1993) v rámci teorie interakčního chování či Lewis a Riley (2009) v popisování atribuční teorie v kontextu nevhodného chování učitele. Avšak tento fenomén je do jisté míry odlišný u začínajících a mladších pedagogů, kteří s hlukem problémy do určité hladiny nemají. Zmíněné tvrzení naráží jak na vývoj pedagogiky a didaktiky, tak na společenský vývoj učitelské profese a pokládá zajímavé otázky pro budoucí výzkum.

Další položkou, která se umístila vysoko a je zatížena podobným problémem je „...bezpodmínečně trval na plnění triviálních podmínek.“. Obecně si takové chování můžeme představit jako vracení úkolů či prací kvůli menším formálním nedostatkům, trestání při nepřezouvání se, při drobných přestupcích vůči školnímu řádu apod. Dále

situace, které učitel sám vytváří, kdy nastavuje určitá pravidla, která poté vyžaduje i po ostatních. Pravidla mohou být žákům nedostatečně vysvětlena nebo nastavena příliš obecně. Zároveň se také může jednat o strategii učitele, jak favorizovat žáky nebo předcházet náročnému chování žáků.

V souvislosti s problematikou zmíněné položky bych rád odkázal na některé školy, které ve svých školních řádech využívají bodové hodnocení nevhodného chování žáků, případně hodnocení přestupků. Níže uvádím hodnotící tabulku, která je součástí školního řádu nejmenované základní školy, ale existuje více škol, které mají podobné hodnotící metody.

Obr. 2 Bodované přestupky žáků ve škole (zdroj: robertcapek.cz)

| Bodované přestupky žáků ve škole | | |
|---|---|----------------|
| Číslo | Přestupek | Body |
| 1 | Opakované vyrušování při výuce | 1 |
| 2 | Nevhodné chování v prostorách školy | 1 |
| 3 | Neplnění zadané služby | 1 |
| 4 | Pozdní příchod na vyučovací hodinu | 1 |
| 5 | Nepřezutí v prostorách školy | 1 |
| 6 | Vstup do školy jiným než určeným vchodem | 1 |
| 7 | Nepovolená manipulace s okny a žaluziemi | 1 |
| 8 | Opakované nepřevlékání na TV | 1 |
| 9 | Opakované zapominání klíčů od šatní skříňky | 1 |
| 10 | Zapominání domácích úkolů a pomůcek | 1 |
| 11 | Nedovolená manipulace s pomůckami | 1 |
| 12 | Maření práce ostatních | 1 - 2 |
| 13 | Braní věci bez svolení spolužáka | 1 - 3 |
| 14 | Nevhodné chování při akcích školy | 1 - 3 |
| 15 | Vulgární vyjadřování a chování | 1 - 3 |
| 16 | Nošení zakázaných věcí | 1 - 3 |
| 17 | Poškození věci spolužáka | 1 - 3 |
| 18 | Házení věcí z oken, plivání z oken | 3 |
| 19 | Lhaní vyučujícímu | 3 |
| 20 | Nedovolené opuštění výuky nebo školy | 5 |
| 21 | Odmlouvání dospělým | 3 |
| 22 | Úmyslné poškození žákovské knížky | 3 |
| 23 | Ztráta žákovské knížky | 5 |
| 24 | Poškození školního majetku | 2 - 10 |
| 25 | Podvod | 5 - 15 |
| 26 | Šikana a ubližování spolužákovi | * |
| 27 | Krádež | 5 - 25 |
| 28 | Projevy a propagace rasismu a extrém. hnutí | * |
| 29 | Kouření v areálu školy a školních akcích | * |
| 30 | Konzumace alkoholu a návykových látek | * |
| 31 | Neomluvené hodiny; 1 hodina = 3 body | 3 a více |
| 32 | Neuvedený přestupek (rozhodnutí ředitele) | dle závažnosti |
| Opatření | | |
| 7 bodů | napomenutí třídního učitele | |
| 12 bodů | důtka třídního učitele | |
| 17 bodů | důtka ředitele školy | |
| 21 - 30 bodů | 2 stupeň z chování | |
| 31 a více | 3 stupeň z chování | |

* Za tyto přestupky je vždy třídním učitelem navržena snížená známka

Jak můžeme vidět výše, výčet kázeňských přestupků je v některých případech zavádějící. Například v rámci přestupku poškození školního majetku neznáme většinou kontext, avšak i když žák omylem rozsedne starou židli, měl by dostat minimálně dva body, a to bez hledání možných souvislostí. Představme si, že do školní třídy o přestávce vletne z chodby vos a z panikařícího se kolektivu vzejde žák, který vosu zpacifikuje a následně vyhodí z okna ven. Soudím, že podobné situace se často dějí ve většině škol, nicméně v tomto případě by žák porušil nejen bod 7, tedy nedovolené manipulování s oknem, ale také bod 18, tedy vyhazování věcí z oken. Pokud na to nepoužije např. svůj sešit, ale učebnici spolužáka, máme další ocenění v podobě bodu 11 – nedovolená manipulace s pomůckami a bodu 13 – braní věci bez svolení spolužáka. Obecně se dá uvažovat, že v takovéto vyhocené situaci může žák použít i určitý vulgarismus, tedy porušení bodu 15 a pokud vos zanechá flek na učebnici spolužáka, porušuje i bod 17 (pravděpodobně i bod 24, pokud je učebnice majetkem školy a zapůjčená žákovi). V tuto chvíli bychom i s přihlédnutím k záchraně celé třídy museli bodově ohodnotit žáka minimálně osmi body, což je důvod pro udělení napomenutí třídního učitele. Uvedená demonstrace má ukázat nejenom neefektivitu a nepřesnost takového systému hodnocení chování žáků, ale v kontextu výzkumné práce zdůraznit i možný potenciál k zneužití takového hodnocení.

Zaměříme se znovu na podstatu zmíněné položky, která tedy nejvíce souvisí s teorií uplatňování moci učitele, která je charakteristická dvěma typy mocenského vztahu, a to legitimní a donucovací (viz Šedřová et al., 2012). Opět se můžeme ptát, zda je uvedené chování opravdu projevem nevhodného chování pedagoga a odpověď nebude jednoznačná. Můžeme přemýšlet nad možností, kdy učitel vyžaduje plnění všech podmínek, které vyžaduje, jak on sám, tak např. školní řád nebo se můžeme věnovat otázce důslednosti ve výuce či školním prostředí. Také můžeme narazit na podobné souvislosti jako v prvním případě, tedy na mezigenerační rozdíl u učitelů. Například mladším učitelům dle mé zkušenosti nevádí, když žáci svačí nebo pijí při hodinách, případně jim tolik nevádí pokrývky hlavy. Můžeme předpokládat, že se nejedná pouze o případy z oblasti uplatňování moci, ale také určitou formu managementu žáků nebo případně ochrany učitelovy osobnosti. Jinak řečeno, učitel využívá všechny dostupné normy a pravidla, jak vlastní, tak školní a legislativní, aby získal větší oporu při práci

s žáky. Znovu se setkáváme s otázkou míry a intenzity, tedy kde je určitá hranice, která odlišuje, zda se již učitel chová nevhodně a kdy se chová dle nastavených pravidel a norem.

Následující položka, kterou bych chtěl zmínit je otázka křiku ve třídě, tedy „...křičel na žáky, když nesplnili zadaný úkol/příkaz.“. Již výše jsem popisoval problematiku řvaní/křiku na žáky v rámci kvalitativní analýzy, avšak v tomto případě je konstruovaná položka brána v kontextu nesplnění určitého úkolu. Prakticky se tedy jedná o odpovědní reakci na určitou situaci, která má přesah do většiny teorií, které se nevhodným chováním učitele zabývají. Můžeme hovořit o vztahu učitel – žák v rámci teorie attachmentu, kdy učitel křičí, aby dal najevo rozhořčení, protože v nesplnění úkolu vidí určitou „zradu“ jejich vztahu (viz problematika vztahu care-taker a care-seeker, Wrighta a Shermana, 1963) nebo o teorii kauzální atribuce, kde učitel nemá potřebnou resilienci a má snížený práh citlivosti vůči vnímání příchozího stresu a následně reaguje křikem (viz Weiner, 2000).

Poměrně problematičtější se také jeví otázky „... byl tak trapný, že nám ho bylo líto.“ a „... se rozbřečel, když jsme si z něj dělali srandu.“. Zmíněné otázky byly do dotazníku zařazeny na podkladu předešlé analýzy a souvisejí např. s teorií kauzální atribuce nebo teorií vnímání vlastní zdatnosti. Cílem těchto položek bylo prozkoumat koncept úzkostnosti u učitelů, která může být charakterizována např. situacemi, kdy učitel nevydrží příchozí zátěžové situace a určitým způsobem opustí svou profesní roli. Z deskripce vyplývá, že téměř dvacet procent žáků má zkušenost s učitelem, který se při výuce rozbřečel, protože si z něho žáci dělali legraci. Zmíněný výsledek hodnotím jako poměrně alarmující, protože má pravděpodobně vysokou vypovídající hodnotu a nese důležité sdělení do praktického života škol. Můžeme pouze usuzovat v jakém kontextu respondenti odpovídali, nicméně výsledek ukazuje na nedostatečné zajištění učitelů, resp. chybějící psychohygienickou a supervizní podporu, která by mohla zvyšovat resilienci učitelů. Nicméně to je dlouhotrvající diskuse, která do této doby nepřinesla mnoho výsledků.

Všechny uváděné položky, které jsou dále statisticky analyzovány, jsou zatíženy stejnou chybou, a to tím, že nemají jednoznačný kontext a do jisté míry se překrývají. Již jsem výše zmiňoval některé problematičtější situace, které se mohou při analýze výsledků

vyskytnout. Pojdme se nyní zaměřit právě na problematiku kontextu. Je zřejmé, že většina konstruovaných položek má nedostatečný situační kontext a tím se jejich vypovídající hodnota snižuje pouze na pojmenování daného projevu. Jak jsem zmiňoval výše, ačkoli deskripce výsledků ukazuje na určité trendy v oblasti nevhodného chování, omezuje se výzkumný nástroj na specifické projevy místo komplexnějšího pohledu na nevhodné chování. To vede k myšlence, jak jsem již v rozboru naznačil, zda respondenti reportují jen nevhodné chování nebo do odpovědí zahrnují i chování, které sami za nevhodné nepovažují. Prakticky je například otázka ticha ve třídě běžnou součástí školního vyučování a apriori nemusí spojována s nevhodným chováním. Taková misinterpretace může ovlivňovat podobu celkových výsledků a je důležité přehodnotit významovost položek. Související problém jsou i samotné pokyny v administraci dotazníku (*Setkal jsem se s učitelkou/učitelem, který...*), které odkazují na vyplňování položek dotazníku při zaměření na jednoho konkrétního učitele. Je otázkou, zda respondenti odpovídali na položky a hodnotili chování konkrétního pedagoga nebo účelově vybírali i více učitelů. V návazné práci by se mělo zadání pro vyplňování dotazníku explicitně soustředit pouze na jednoho konkrétního učitele.

3.3 Komparační analýza projevů nevhodného chování

Předešlé výsledky ukázaly na existenci určitých rozdílů, jak v samotných položkách a mezi genderově, tak v závislosti na úrovni vzdělávání. Cílem další části výzkumu je identifikovat rozdíly, statisticky posoudit jejich významnost a určit možné souvislosti s dalšími sledovanými proměnnými.

3.3.1 Metodologický rámec

Hlavní otázkou komparační analýzy je, zda existují určité rozdíly mezi projevy nevhodného chování pedagoga na základní a střední škole. Jedná se o komparační analýzu, která využívá statistické testování v podobě Wilcoxonova testu, který pracuje s výběrem dat bez předpokladu normálního rozložení, a dalších postupů. Zmíněné zpracování dat je uskutečňováno v programech Microsoft Excel, JASP 0.15, Jamovi 2.3, SPSS 25 a Statistica 12, dle potřebných parametrů a cílů analýzy. V prvním kroku se ptáme, zda existují rozdíly mezi výsledky dotazníku mezi střední a základní školou. Pokud rozdíly existují, chceme určit, jaké dílčí rozdíly a v jakých projevech nevhodného chování jsou. Základní výzkumnou otázkou pro tuto výzkumnou stať je tedy – Jaké jsou rozdíly mezi projevy nevhodného chování učitele na základní a střední škole?

3.3.2 Výsledky

Nejprve se podíváme na samotné rozdíly mezi souhrnnými skóry respondentů v rámci základní a střední školy. K analýze byl použit Wilcoxonův test pro závislé vzorky (nastavená hladina alfa 0,05) a pracujeme se stejným výzkumným vzorkem popsaným v prvním výzkumu. Hlavní výzkumnou hypotézou je tvrzení o existenci rozdílu mezi hodnocením nevhodného chování pedagoga na základní a střední škole.

H1: Existuje rozdíl mezi hodnocením nevhodného chování na základní a střední škole.

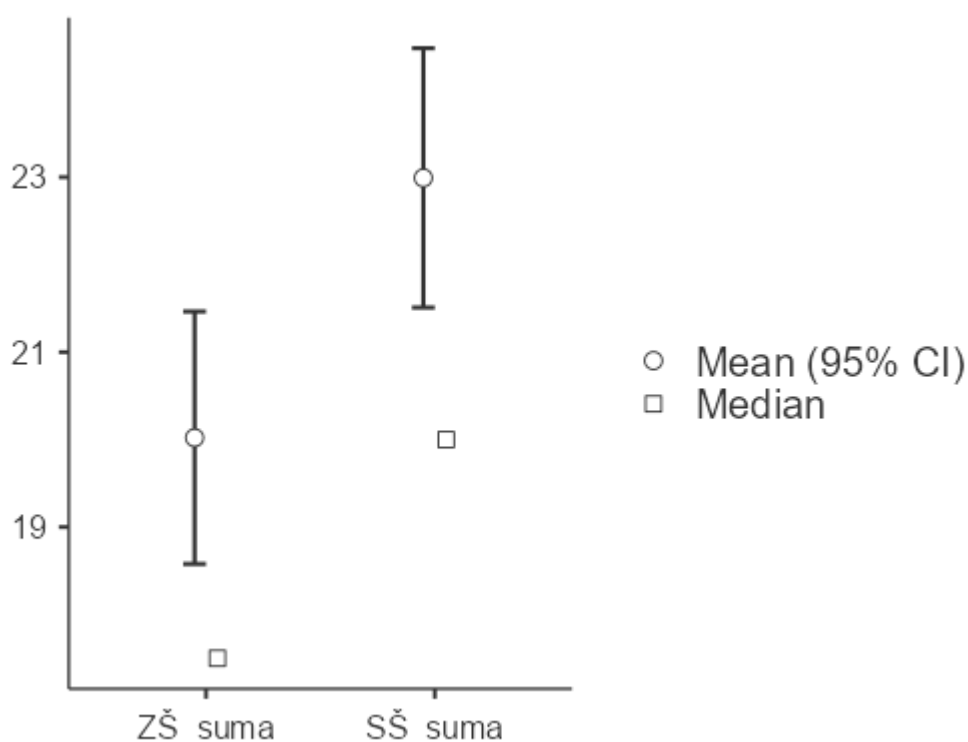
Tab. 20 Deskripce proměnných (vlastní zdroj)

| | N | Mean | Median | SD | SE |
|----------------|----------|-------------|---------------|-----------|-----------|
| ZŠ_SUMA | 376 | 20.021 | 17.5 | 14.277 | 0.736 |
| SŠ_SUMA | 376 | 22.992 | 20.0 | 14.664 | 0.756 |

Tab. 21 Rozdíly mezi dosaženými skóry pro ZŠ a SŠ (vlastní zdroj)

| | | | Statistic | p | Mean difference | SE difference | Effect Size |
|---------|---------|------------|--------------------|----------|------------------------|----------------------|--------------------|
| ZŠ_suma | SŠ_suma | Wilcoxon W | 23534 ^a | <.001 | -3.00 | 0.718 | - 0.268 |

Graf 3 Vizualizace rozdílů mezi ZŠ a SŠ (zdroj vlastní)



Výše uvedené tabulky a graf popisují průměrné hodnoty, směrodatné odchylky a další parametry. Jak můžeme vidět, průměrné hodnocení od respondentů pro základní školu je $\bar{x} = 20,021$ ($SD = 14,277$) a u středních škol je průměr $\bar{x} = 22,992$ ($SD = 14,664$). Pro zjištění rozdílu jsme využili Wilcoxonův test, jehož výsledky ukazují, že existuje signifikantní rozdíl mezi těmito dvěma skóry. Jelikož dotazník ukazuje celkovou míru nevhodného chování, se kterým se respondent setkal, můžeme také říci, že nevhodné chování se z pohledu studentů na střední škole vyskytuje více než na základní.

V dalším kroku se pojdme zaměřit na dílčí rozdíly mezi jednotlivými případy nevhodného chování. V tomto případě je stěžejní určitá explorace samotných rozdílů mezi položkami, proto pro vyšší efektivitu a komplexnost metodologicky stanovme výzkumnou otázku:

Jaké rozdíly existují mezi jednotlivými projevy nevhodného chování učitele mezi základní a střední školou?

Pro zodpovězení výzkumné otázky využijme znovu Wilcoxonův test k zajištění dílčích rozdílů v dotazníkových otázkách. Všechny dokládané komparační testy jsou analyzovány s nastavenou kritickou hladinou $\alpha = 0,05$. Jelikož v této analýze existuje vícečetné testování, celkové výsledky jsou dále podrobeny korekci Holm – Bonferronyho metodou.

Výsledky ukazují na signifikantní rozdíly mezi projevy nevhodného chování učitelů na základní a střední škole u 13 položek. Konkrétně se jedná o 10 položek, kde je nevhodné chování signifikantně četnější na střední škole a 3 položky, u kterých jsou projevy četnější na základních školách. V 17 položkách nebyl nalezen signifikantní rozdíl na stanovené hladině α . Detailnější výsledky ukazuje tabulka.

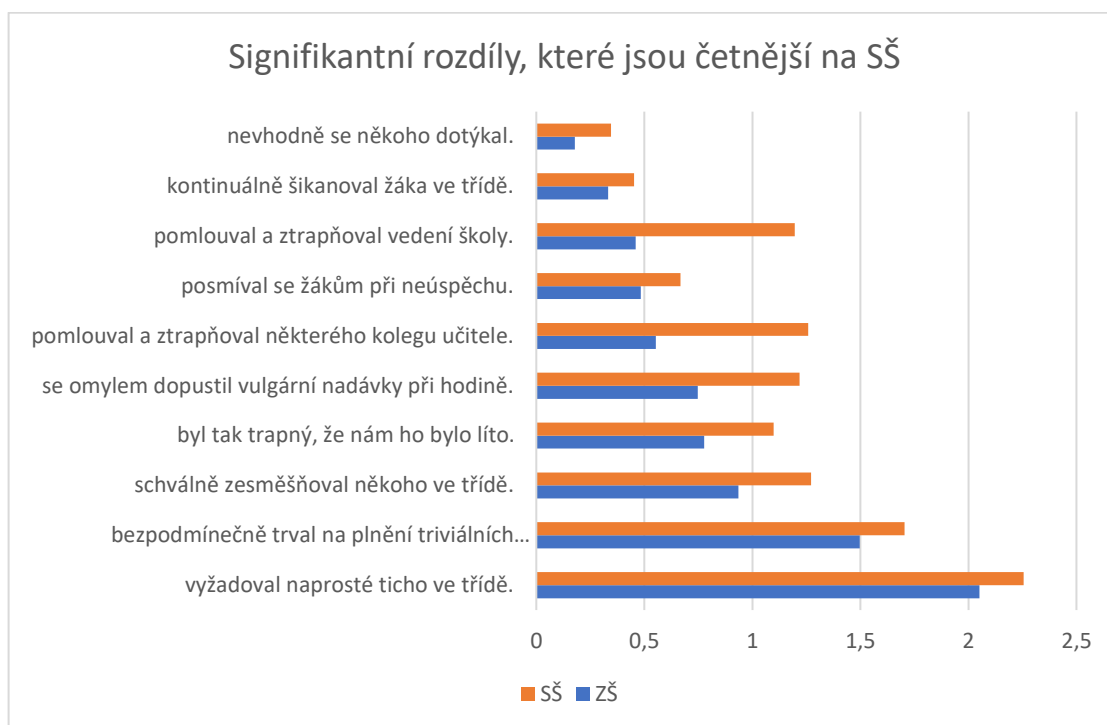
Tab. 22 Dílčí rozdíly v položkách v dosažených skórech pro ZŠ a SŠ (vlastní zdroj)

| Položky ZŠ x SŠ | W | z | p | adjusted p | adjusted α |
|--|--------|--------|--------|---------------|---------------|
| vykonával tělesné tresty. | 10610 | 7,939 | < ,001 | 9,6208E-16 | 0,002 |
| ve vzteku udeřil žáka tak, aby ho to bolelo. | 2872 | 5,411 | < ,001 | 0,0023529 | 0,002 |
| žákovi vulgárně nadával. | 7332,5 | -1,741 | 0,069 | 8,481 | 0,010 |
| se omylem dopustil vulgárních nadávek při hodině. | 3048 | -7,874 | < ,001 | 0,006644 | 0,002 |
| schválně zesměšňoval někoho ve třídě. | 7324 | -4,434 | < ,001 | 0,00009985 | 0,002 |
| ukradl třídní majetek či peníze. | 264 | 2,248 | 0,019 | 8,481 | 0,008 |
| byl tak trapný, že nám ho bylo líto. | 5713,5 | -4,868 | < ,001 | 0,038 | 0,003 |
| nejevil zájem o osobní problémy žáka. | 5437 | -2,52 | 0,01 | 8,481 | 0,013 |
| nutil k vykonávání zesměšňující trestů. | 3258,5 | 0,274 | 0,771 | 8,481 | 0,007 |
| nevhodně se někoho dotýkal. | 1184,5 | -3,717 | < ,001 | 3,651E-20 | 0,002 |
| křičel na žáky, když nesplnili zadaný úkol/příkaz. | 13136 | 2,2 | 0,025 | 8,481 | 0,017 |
| bezpodmínečně trval na plnění triviálních podmínek. | 3835,5 | -3,534 | < ,001 | 1,24332E-07 | 0,002 |
| raději neřešil konfliktní situace. | 8252 | 4,485 | < ,001 | 0,00023424 | 0,002 |
| kontinuálně šikanoval žáka ve třídě. | 1975 | -2,448 | 0,011 | 0,036 | 0,003 |
| vyžadoval naprosté ticho ve třídě. | 5711,5 | -3,068 | 0,002 | 0,021 | 0,002 |
| neřešil agresi mezi žáky. | 4688 | 3,988 | < ,001 | 3,757 | 0,004 |
| se přidal k šikanování žáka ve třídě. | 393 | -0,731 | 0,451 | 8,481 | 0,006 |
| pomlouval a ztrapňoval vedení školy. | 2204,5 | -9,367 | < ,001 | 2,30115E-19 | 0,002 |
| považoval většinu žáků za méněcenné. | 6113,5 | -3,512 | < ,001 | 5,952 | 0,004 |
| při své nedbalosti vše sváděl na žáky. | 2857,5 | -4,321 | < ,001 | 0,068 | 0,003 |
| po žácích házel věcmi, aby jim ublížil. | 4706 | 3,012 | 0,002 | 2,548 | 0,004 |
| posmíval se žákům při neúspěchu. | 2762 | -3,133 | 0,001 | 0,02 | 0,003 |
| schválně přehlížel žáka, kterého neměl rád. | 2560,5 | -1,021 | 0,289 | 8,481 | 0,006 |
| vyhrožoval trestem, ale ani při porušení trest nedal. | 4321,5 | -0,446 | 0,65 | 8,481 | 0,005 |
| pomlouval a ztrapňoval některého kolegu učitele. | 2021,5 | -9,184 | < ,001 | 6,8418E-15 | 0,002 |
| ztrapňoval rodinné prostředí žáka. | 790 | 0,66 | 0,496 | 8,481 | 0,025 |
| si vyhlédl žáka, kterému dělal, co nejhoršího mohl. | 1757 | -2,773 | 0,004 | 0,285 | 0,003 |
| slíbil odměnu, ale ani po splnění odměnu nedal. | 1316 | -1,29 | 0,182 | 8,481 | 0,050 |
| se rozbřečel, když jsme si z něj dělali srandu. | 3034,5 | 3,024 | 0,001 | 0,16 | 0,003 |
| nutil žáky, aby se sami před třídou ztrapňovali. | 1304 | -1,516 | 0,113 | 8,481 | 0,005 |

Podívejme se blíže na samotná specifika zjištěných rozdílů a věnujme se nejprve projevům nevhodného chování pedagoga, které je čtenější na střední škole. Pro lepší

orientaci v dosažených datech uvádím graf, který reprezentuje jednotlivé průměry v položkách, kde byl zjištěn signifikantní rozdíl.

Graf 4 Signifikantní rozdíly u SŠ (vlastní zdroj)



Z výše uvedeného grafu a datové tabulky můžeme vyčíst, dílčí rozdíly, které jak již bylo řečeno, jsou specificky četnější pro střední školu. Výsledky ukazují, že se na střední škole respondenti setkávají častěji s chováním, které je zesměšňující a pomlouvačné (viz otázky „...posmíval se žákům při neúspěchu.“; „... schválně zesměšňoval někoho ve třídě.“) než na základní škole. Dále více reflektují nevhodné chování, které pro ně představuje určitou formu ostrakizace („...kontinuálně šikanoval žáka ve třídě.“) a nekompetence („... byl tak trapný, až nám ho bylo líto.“) a také možné zneužívání moci a zvýšenou potřebu kontroly („... vyžadoval naprosté ticho ve třídě.“; „... bezpodmínečně trval na plnění triviálních podmínek.“). Poměrně zajímavé výsledky se ukazují u loajality vůči samotné škole a ostatním kolegům (viz „... pomlouval a ztrapňoval některého kolegu učitele.“; „... pomlouval a ztrapňoval vedení školy.“), protože nehledě na situační kontext a intenci, takové chování vytváří potencionální možnost pro další rizikové situace.

Podívejme se nyní na projevy nevhodného chování, které jsou signifikantně četnější pro základní školy. Graf ukazuje tři položky nevhodného chování, u kterých byl nalezen signifikantní rozdíl mezi skóry pro základní a střední školu.

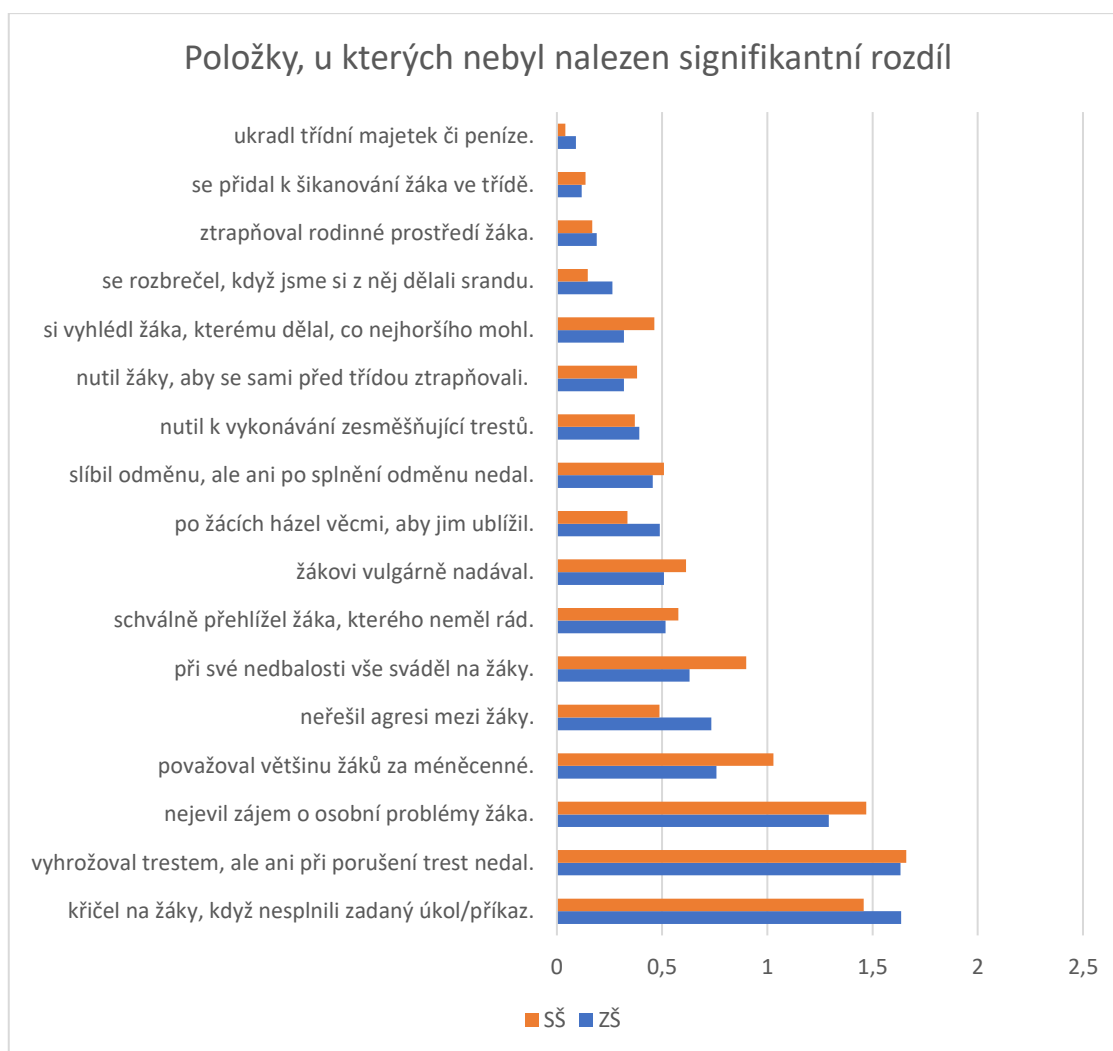
Graf 5 Signifikantní rozdíly u ZŠ (vlastní zdroj)



Jak můžeme vidět, na základní škole se ukazují rozdílné oblasti nevhodného chování oproti střední škole. Jde převážně o agresi učitele a její přehlížení. Můžeme se domnívat, že učitelé na základních školách agresi častěji neřeší (viz položka „... neřešil agresi mezi žáky.“) případně méně vstupují do samotného konfliktu s žáky. Samotná agrese učitele, respektive její užití vůči žákům je reprezentována dvěma položkami („... ve vzteku udeřil žáka, aby ho to bolelo.“; „...vykonával tělesné tresty.“), které ukazují poměrně velký rozdíl mezi základní a střední školou. Znovu narážíme na problematiku tělesných trestů, která je popisována výše.

Posledním výsledkem předkládané komparační analýzy jsou také položky, kde nebyl nalezen signifikantní rozdíl. Z výsledků můžeme usuzovat, že zmíněné projevy nevhodného chování jsou nezávislé na úrovni školního systému a objevují se ve stejné míře jak na základní, tak střední škole.

Graf 6 Položky bez nalezeného signifikantního rozdílu (vlastní zdroj)



Zaměříme se na položky, které jsou z uvedeného grafu nejčetnější. Jak můžeme vidět, univerzálním principem v ranku nevhodného chování je křik na žáky a vyhrožování trestem („... křičel na žáky, když nesplnili zadaný úkol.“ a „... vyhrožoval trestem, ale ani při porušení trest nedal.“). Vysoké hodnoty jsou uváděny i v oblasti zájmu o žáka, konkrétně o jeho osobní problémy („nejevil zájem o osobní problémy žáka“; „považoval většinu žáků za méněcenné“) nebo také v oblasti řešení konfliktů („... raději neřešil konfliktní situace.“). Dále je zapotřebí zmínit i položky, které reprezentují chování pedagoga, které je spíše nahodilé a vzácné, tedy situace, kdy se pedagog dopouští krádeže („... ukradl třídní majetek či peníze.“), přidá se k probíhající šikaně ve třídě („... se přidal k šikanování žáka ve třídě.“) nebo cíleně ztrapňuje rodinné prostředí žáka („... ztrapňoval rodinné prostředí žáka.“).

3.3.3 Diskuse a závěr

Dosažená zjištění ukazují, že mezi středními a základními školami existují zásadní rozdíly. Výsledky ukazují na různé formy nevhodného chování, kde na základní škole můžeme vidět více chování, které využívá převážně **fyzickou agresi**, zatímco na střední škole se ukazuje agrese **psychická**. Problémem může být i samotný situační faktor, kdy se na obou úrovních škol setkáváme s jinými podmínkami, a proto má i nevhodné chování učitele jinou podobu, motivaci a nástroje. V kontextu výsledků tedy můžeme hovořit o základní škole jako o místě, kde se mnohem více setkáváme nejen s přehlížením agrese od učitele, ale zároveň s přímými projevy agrese vůči samotným žákům. Můžeme předpokládat, že základní školu navštěvují žáci určitého věku a již možný věkový rozdíl, který je doprovázen vyššími zkušenostmi, tělesnou stavbou a dalšími faktory, charakterizuje mocenský rozdíl, který na středních školách nemusí být tak zřejmý. Jinak řečeno, si učitelé mohou dovolit fyzickou agresi vůči mladším žákům, jelikož by podobné chování na střední škole mohlo skončit pro učitele zraněním. Nicméně takovýto výsledek je nutno blíže prozkoumat, jelikož psychické projevy mohou být méně dokazatelné.

Dalším nevhodným chováním, které je typické pro střední školy je pomlouvání kolegů a vedení školy. V odborných diskusích se hovoří o vztazích v učitelském sboru jako o prediktoru možného šikanování učitele. Právě vztahy v kolektivu pedagogů jsou indikátorem nejenom klimatu školy, ale také atmosféry spolupráce a mají přímý dopad na žáky. Pokud se zaměříme na výsledná zjištění, můžeme přemýšlet o tom, zda opravdu střední školy jsou typické právě pomluvami nebo jen žáci na základních školách nedokáží správně analyzovat tyto rizikové komentáře od učitelů, případně se učitelé na základní škole s takovým sdělením dětem nesvěřují, protože by je nemusely pochopit apod.

Závěrem můžeme říci, že nevhodné chování pedagoga se ve školství proměňuje a můžeme sledovat možnou linku, kdy se z inklinace k fyzické agresi na základních školách stává využívání agrese psychické na školách středních. Důležitá otázka v rámci uvedené analýzy je také kontext jednotlivých situací. Pokud si představíme respondenta, který odpovídá na zmíněné položky, musíme brát v úvahu několik proměnných, které mohou zkreslit dosažené výsledky. V první řadě jde o retrospektivní výzkum, tedy

respondent si bude pravděpodobně lépe vybavovat vzpomínky na střední školu než základní. Zároveň musíme zmínit i samotné vyplňování dotazníku a to, zda respondenti opravdu uvádějí nevhodné chování. Například můžeme předpokládat, že když respondent odpověděl na položku, že se setkal s učitelem, který vykonával tělesné tresty, tak opravdu bral v úvahu kontext nevhodného chování? Nebo si vzpomněl, že na základní škole ho učil učitel TV, který za pozdní příchod uděloval kliky a ohodnotil zmíněnou položku nejvyšším bodem? Dále musíme vnímat, že někteří respondenti nepovažují tělesné tresty za nevhodné chování učitele, a to jak v případě cviků, tak v případě tahání za vlasy či za ucho apod. Předkládaný problém ještě více potvrzuje proměnlivost nejenom konceptu nevhodného chování učitele, ale také jeho samotných projevů. Cestou k vyšší stabilitě celkového konceptu by mohlo být zasazení jednotlivých projevů do určité situace, proto je zásadní se v dalších výzkumech zaměřit na kontext jednotlivých forem nevhodného chování.

3.4 Analýza dílčích výsledků

V následující kapitole se zaměřím na dílčí výsledky explorační analýzy, která sleduje vliv vybraných proměnných na výsledky z dotazníku nevhodného chování. Jedná se především o pohlaví, velikost základní školy, typ střední školy a vybrané osobnostní charakteristiky respondenta, které byly měřeny pomocí škál STAI a MCSD.

3.4.1 Metodologický rámec

V rámci výzkumného šetření jsme sledovali několik proměnných, které byly identifikovány v předešlém výzkumu. Dvě z nich, konkrétně velikost základní školy a typ střední školy, jsem rozebíral v předchozí kapitole. Nejprve se tedy zaměříme na zajištění rozdílů mezi výsledky žen a mužů a následně rozdílů mezi velikostí základních škol v komparaci s výsledky dotazníku nevhodného chování. Zajímá nás, zda existuje signifikantní rozdíl mezi velikostí navštěvované základní školy a výsledkem dotazníku nevhodného chování. V další analýze zjišťuji, zda existují rozdíly mezi navštěvovaným typem střední školy a výsledkem dotazníku nevhodného chování a také možnou souvislost mezi odpovídáním v dotazníku pro základní a střední školu. Poslední dvě analýzy jsou zaměřeny na zjištění souvislostí mezi osobnostními charakteristikami, přesněji úzkostností a sociální žádoucností, a jejich možného vztahu s odpovídáním v dotazníku nevhodného chování. Stanovené hypotézy mají, tedy tuto podobu:

H1: Existuje rozdíl ve výsledcích dotazníku nevhodného chování mezi ženami a muži.

H2: Mezi velikostí základních škol existují rozdíly v úrovni nevhodného chování.

H3: Mezi typem středních škol existují rozdíly v úrovni nevhodného chování.

H4: Existuje souvislost mezi hodnocením nevhodného chování na základní a střední škole.

H5: Existuje souvislost mezi výsledkem dotazníku nevhodného chování a úzkostností.

H6: Existuje souvislost mezi výsledkem dotazníku nevhodného chování a sociální žádoucností.

3.4.2 Výsledky

Zaměříme se na první část analýzy, konkrétně na zjištění genderových rozdílů ve výsledcích nevhodného chování. Pro připomenutí uvádím, že výzkumu se účastnilo 376 respondentů z toho 228 žen a 148 mužů, bližší deskripce výzkumného vzorku je uvedena v předešlé kapitole. Abychom mohli zjistit případné rozdíly, využívám Mann-Whitney test, konkrétně nezávislý test s nastavenou hladinou $\alpha = 0,05$. Cílem testu je zjistit, zda existuje signifikantní rozdíl mezi reportovaným výsledkem dotazníku nevhodného chování učitele v souvislosti s pohlavím.

Tab. 23 Výsledky Mann-Whitney testu dle uvedeného pohlaví (vlastní zdroj)

| | <i>W</i> | <i>df</i> | <i>p</i> | <i>95% Confidence Interval</i> | |
|----|----------|-----------|----------|--------------------------------|-------|
| ZS | 17467,5 | 374 | 0.563 | 0,035 | 0.061 |
| SS | 16417 | 374 | 0.659 | -0.027 | 0.061 |

Výše uvedená tabulka nám udává základní výsledky pro Mann-Whitney test, a to zvláště pro základní a střední školu. Vidíme, že v případě výsledků, které respondenti vztahují k základní škole je výsledná *p*-value = 0,563 a u výsledků pro střední školy je výsledná *p*-value = 0,659. Jelikož v obou případech nebyl nalezen signifikantní rozdíl, můžeme zamítnout hypotézu, tedy neexistuje rozdíl ve výsledcích dotazníku nevhodného chování mezi ženami a muži.

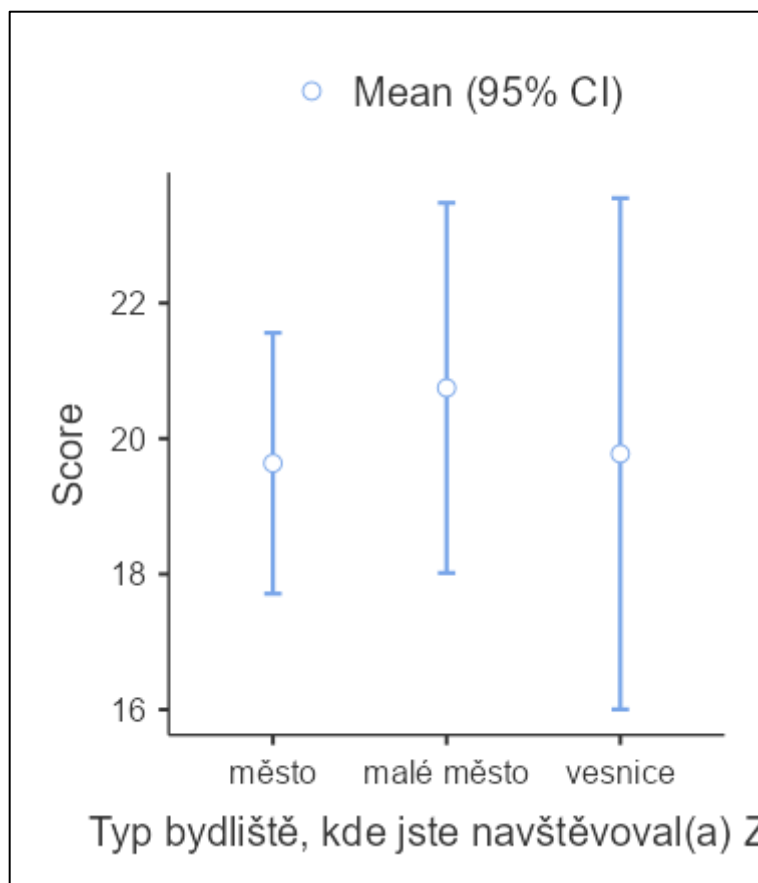
Postupujme dále a zaměříme se nyní na druhou hypotézu, která se věnuje rozdílům mezi velikostí základní školy a dosaženým skóre v dotazníku nevhodného chování učitele. Již v předešlé kapitole jsem se věnoval kontextu dělení, které v analýze uvádím. Respondenti v dotazníku vybírají velikost základní školy, kterou navštěvovali ze třech možností, které odkazují na lokalitu školy, která přímo souvisí s velikostí školy. Zajímá nás, zda budou existovat signifikantní rozdíly ve výsledném skóre respondentů v souvislosti s velikostí základní školy. Pro dosažení požadovaných výsledků využiji Kruskal-Wallisův neparametrický test s nastavenou hladinou $\alpha = 0,05$.

Tab. 24 Deskripce výsledků dle uvedené velikosti školy (vlastní zdroj)

Group Descriptives

| | Typ bydliště, kde jste navštěvoval(a) ZŠ. | N | Mean | SD | SE |
|-------|---|-----|------|------|-------|
| Score | město | 195 | 19.6 | 13.6 | 0.976 |
| | malé město | 123 | 20.7 | 15.3 | 1.380 |
| | vesnice | 58 | 19.8 | 14.3 | 1.884 |

Graf 7 Grafické znázornění výsledků dle velikosti školy (vlastní zdroj)



Výše uvedená tabulka ukazuje deskripci při rozdělní výsledků respondentů dle velikosti základní školy. Můžeme zjistit, že vesnickou školy navštěvovalo 58 respondentů, školu v malém městě 123 respondentů a městskou školu 195 respondentů. Je zřejmé, že jednotlivé střední skóry na první pohled neukazují žádné vyšší rozdíly. Výsledky testování, které uvádím níže (viz Tab. 25), ukazují že výsledné $H = 0,197$, $p > 0.05$, tedy zamítáme hypotézu o rozdílech a nadále nepokračujeme další analýzou. Pokud bychom měli odpovědět na předloženou výzkumnou hypotézu, lze obecně říci, že neexistují rozdíly v reportovaném nevhodném chování podle velikosti navštěvované základní školy.

Tab. 25 Výsledky testu Kruskal-Wallis dle velikosti základní školy (vlastní zdroj)

| Kruskal-Wallis Test | | | |
|---------------------|-------|----|-------|
| | H | df | p |
| Score | 0,197 | 2 | 0.906 |

Podobně se dále zaměříme na zjištění, zda existují rozdíly v míře nevhodného chování učitele v rámci různých typů středních škol. Střední školy byly definovány dle svého zaměření, největší skupinou jsou respondenti, kteří navštěvovali všeobecná gymnázia (n=230), dále jsou skupiny respondentů ze středních odborných škol (SOŠ, n= 62), obchodních akademií (OA, n= 26), středních škol společných s učňovskými obory (SŠ a UO, n= 37) a středních škol se zaměřením na pedagogiku či zdravotnictví (ZP SŠ, n= 21). Níže můžeme vidět sumativní deskripci skóre dosažených z dotazníku nevhodného chování učitele.

Tab. 26 Deskripce výsledků dle typu střední školy (vlastní zdroj)

| Group Descriptives | | | | | |
|--------------------|--------------------------------|-----|------|------|-------|
| | Forma střední školy | N | Mean | SD | SE |
| Score | Střední odborná škola | 62 | 28.0 | 17.9 | 2.273 |
| | obchodní akademie | 26 | 26.3 | 16.4 | 3.211 |
| | SŠ společná s učňovskými obory | 37 | 23.0 | 13.6 | 2.228 |
| | gymnázium | 230 | 21.7 | 13.5 | 0.889 |
| | zdravotní či pedagogická SŠ | 21 | 17.5 | 12.2 | 2.673 |

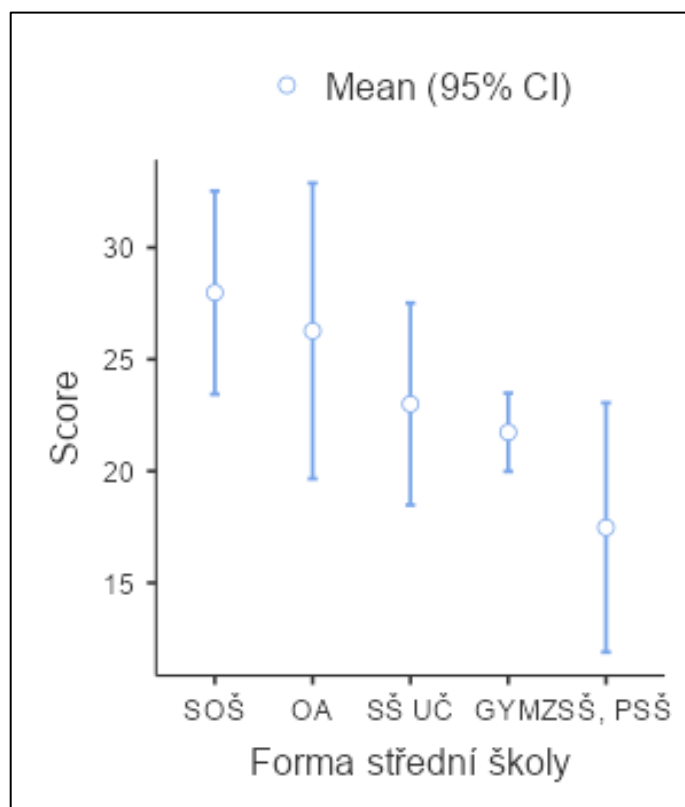
Cílem analýzy je zjistit, zda existují signifikantní rozdíly mezi uvedenými skupinami respondentů, tedy mezi respondenty, kteří navštěvovali střední školy s rozdílným zaměřením. Pro zajištění těchto rozdílů postupujeme podobně jako v předešlé analýze, a to konkrétně Kruskal-Wallisovým testem s nastavenou hladinou $\alpha=0,05$.

Tab. 27 Výsledky testu analýzy variance dle typu střední školy (vlastní zdroj)

| Kruskal-Wallis | | | | |
|----------------|----------|----|-------|-----------------|
| | χ^2 | df | p | ε^2 |
| D | 9,78 | 4 | 0,044 | 0.0261 |

Výše uvedená tabulka uvádí výsledky Kruskal-Wallisova testu, kde výsledek je $X^2 = 9,78$, $p < 0.05$. Můžeme tedy podpořit hypotézu o rozdílech mezi skupinami, výsledky ukazují, že mezi skupinami existuje signifikantní rozdíl. Pro lepší představu o jednotlivých průměrech uvádím níže graf, který zobrazuje průměry a konfidenční intervaly.

Graf 8 Grafické znázornění výsledků dle typu střední školy (vlastní zdroj)



Nyní se pojdme zaměřit na dílčí rozdíly mezi zvolenými typy středních škol. Pro zjištění těchto rozdílů postupujeme post-hoc testováním pomocí porovnání DSCF testu. Níže uvedená tabulka ukazuje na objevené rozdíly.

Tab. 28 Deskripce dílčích rozdíl mezi skupinami dle typu střední školy (vlastní zdroj)

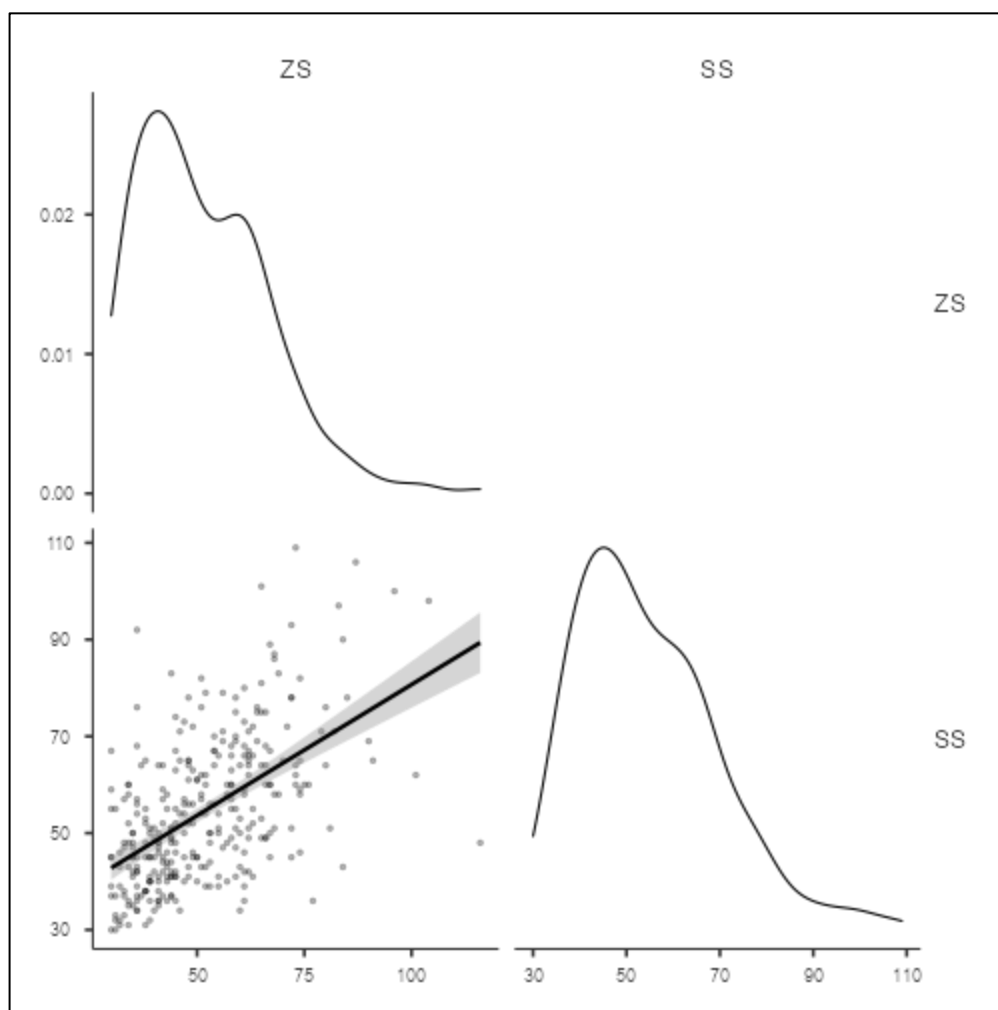
Dwass-Steel-Critchlow-Fligner pairwise comparisons – Score

| | SOŠ | OA | SŠ a UO | gymnázium | ZP SŠ |
|--------------------------------|-----|-------|---------|-----------|--------|
| Střední odborná škola | — | 0.998 | 0.699 | 0.022* | 0.034* |
| obchodní akademie | | — | 0.903 | 0.552 | 0.211 |
| SŠ společná s učňovskými obory | | | — | 0.988 | 0.527 |
| gymnázium | | | | — | 0.565 |
| zdravotní či pedagogická SŠ | | | | | — |

Jak je vidět z uvedené tabulky dosažených p-value, byly nalezeny signifikantní rozdíly. Konkrétně se jedná o rozdíly mezi středními odbornými školami a gymnázii, a středními odbornými školami a středními školami se zaměřením na zdravotnictví či pedagogiku. Souhrnné výsledky této analýzy můžeme shrnout tak, že úroveň nevhodného chování, která je reportována dotazníkem nevhodného chování, se liší v závislosti na typu střední školy. Konkrétně můžeme říci, že gymnázia a střední školy se zaměřením na zdravotnictví či pedagogiku vykazují z pohledu studentů nižší úroveň nevhodného chování učitele než střední odborné školy.

Dalším krokem v analýze dílčích výsledků je zaměření na zjištění vztahu mezi hodnocením nevhodného chování učitele na základní a střední škole. Cílem této hypotézy je prozkoumat vztah mezi hodnocením, které respondent uvádí zvláště pro základní a zvláště pro střední školu. Výsledkem má být odpověď na otázku, zda respondent, který se setkává s nevhodným chováním na základní škole, má konzistentní styl odpovídání i na střední škole. K zajištění výsledků této analýzy využijeme Spearmanova korelační koeficientu.

Graf 9 Grafické rozložení dosažených výsledků pro ZŠ a SŠ (vlastní zdroj)



Graf výše zobrazuje rozložení dat a korelační matici při analýze hodnocení nevhodného chování učitele pro základní a střední školy. Výsledky ukazují, že výsledná hodnota Spearmanova korelačního koeficientu je $r = 0,513$ ($p < 0,05$), můžeme povolit stanovenou hypotézu o existenci vztahu a můžeme hodnotit výsledný vztah jako poměrně středně silný. Prakticky můžeme říci, že respondenti, kteří v dotazníku skórují vysoce na základní škole, budou mít také vysoké skóre pro střední školu, případně naopak.

Poslední dílčí analýzou je zjištění vztahu osobnostních charakteristik respondentů s reportovaným skórem z dotazníku nevhodného chování. Specificky se zaměřuji na rys úzkostnosti a sociální žádoucnost a zjištění, jak zmíněné proměnné mohou ovlivňovat skórování v dotazníku. Pro zmíněnou analýzu byly odpovědi z dotazníku nevhodného chování párovány s výsledky z dotazníků MCSD a STAI, kde při

seskupování došlo k redukci výzkumného vzorku z důvodu některých vynechaných odpovědí. Ve výzkumném vzorku je 311 respondentů, z toho 184 žen a 127 mužů. Pro zodpovězení stanovených hypotéz využívám testování vztahu pomocí Pearsonova korelačního koeficientu a lineární regrese.

Níže uvedené tabulky ukazují výsledky pro lineární regresi pro uvedené proměnné.

Tab. 29 Vhodnost modelu (vlastní zdroj)

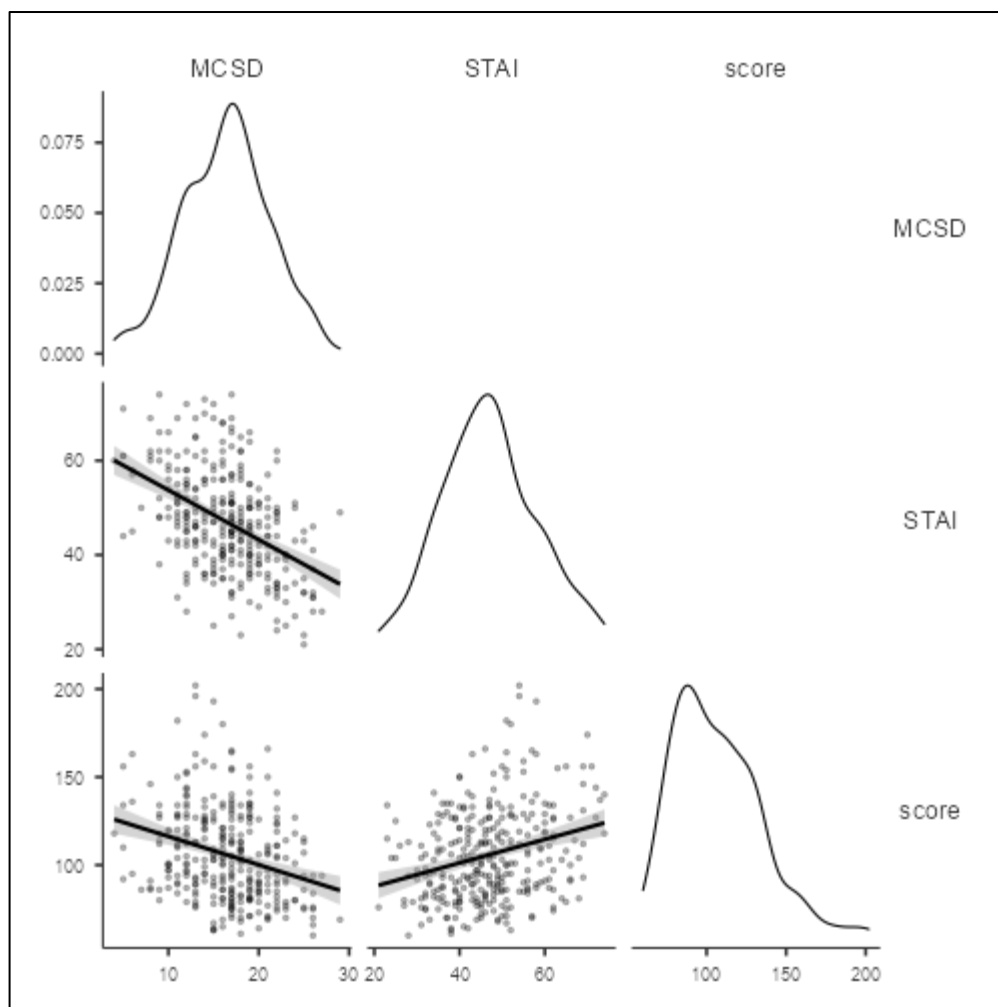
| <i>Model Fit Measures</i> | | | | | | |
|---------------------------|----------|----------------------|---------------------------|------------|------------|----------|
| <i>Model</i> | R | R² | Overall Model Test | | | |
| | | | F | df1 | df2 | p |
| 1 | 0.328 | 0.108 | 18.6 | 2 | 308 | < .001 |

Tab. 30 Výsledky regresního modelu (vlastní zdroj)

| <i>Model Coefficients - score</i> | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------|-----------|--------------------------------|--------------|----------|----------|
| <i>Predictor</i> | Estimate | SE | 95% Confidence Interval | | t | p |
| | | | Lower | Upper | | |
| <i>Intercept</i> | 103.954 | 10.807 | 82.688 | 125.219 | 9.62 | < .001 |
| <i>STAI</i> | 0.443 | 0.148 | 0.152 | 0.733 | 3.00 | 0.003 |
| <i>MCS D</i> | -1.149 | 0.341 | -1.820 | -0.478 | -3.37 | < .001 |

Jak je z příložených výsledků zřejmé existuje, signifikantní vztah mezi stanovenými proměnnými. Konkrétně můžeme říci, že existuje signifikantní vztah mezi výsledkem dotazníku nevhodného chování a výsledkem škály STAI X-2 ($r = 0,274$, pro $p < 0,05$) a výsledkem dotazníku MCS D ($r = -0,286$, pro $p < 0,05$). I přes zmíněné signifikantní výsledky však model vysvětluje pouze 11 % variance, a proto musíme brát výsledné zjištění s rezervou. Mezi proměnnými existují signifikantní vztahy, ale jsou spíše zanedbatelného charakteru. Bližší rozložení dat ukazuje graf níže.

Graf 10 Grafické rozložení dosažených dílčích škál MCSD, STAI a výsledků (vlastní zdroj)



Výše můžeme vidět grafické zobrazení jednotlivých dat. Podrobněji můžeme výsledky vykládat tak, že čím je respondent úzkostnější a méně sociálně žádoucnější, tím se zvyšuje predikce, že bude reportovat vyšší výskyt nevhodného chování na škole. Závěrem lze říci, že hypotézy 5 a 6 můžeme povolit, tedy mezi uvedenými proměnnými existuje signifikantní vztah, nicméně musíme brát v potaz i jeho sílu, která ukazuje spíše slabou vazbu.

3.4.3 Diskuse a závěr

Ve třetí části výzkumné explorace jsem se zaměřil na zjištění dílčích výsledků z dotazníku nevhodného chování a přidanych proměnných. Statistické analýzy se věnovaly možným rozdílům a vztahům, které jsou specifikovány v rámci výzkumných hypotéz:

H1: Existuje rozdíl ve výsledcích dotazníku nevhodného chování mezi ženami a muži.

H2: Mezi velikostí základních škol existují rozdíly v úrovni nevhodného chování.

H3: Mezi typem středních škol existují rozdíly v úrovni nevhodného chování.

H4: Existuje souvislost mezi hodnocením nevhodného chování na základní a střední škole.

H5: Existuje souvislost mezi výsledkem dotazníku nevhodného chování a úzkostností.

H6: Existuje souvislost mezi výsledkem dotazníku nevhodného chování a sociální žádoucností.

Hypotéza, která směřovala k zjištění rozdílů v dosaženém skóru dotazníku nevhodného chování učitele mezi ženami a muži (H1) byla dle dosažených výsledků zamítnuta, stejně jako hypotéza o možných rozdílech mezi velikostí základní školy (H2). Můžeme tedy mluvit o tom, že respondenti vnímají nevhodné chování učitele nezávisle na pohlaví nebo velikosti základní školy. Je možné, že dělení základní školy vyvozované z velikosti města, kde se škola nachází, není přesné a nemusí ukazovat daná specifika školy. V rámci dalších výzkumů by měla být položka jistě změněna například na přesný název školy, aby bylo možné dohledat její hodnocení (např. ČŠI, výroční zpráva školy, preventivní program apod.) nebo v ideálním případě zjišťovat ukazatele přímo související s klimatem dané školy. Předpoklad, že menší škola bude automaticky predikovat vyšší míru kvality vztahů a dalších fenoménů, které jdou proti výskytu nevhodného chování, může být lichá.

Pro další hypotézu, která se zaměřovala na rozdíly mezi středními školami dle jejich zaměření (H3) byl nalezen signifikantní rozdíl, konkrétně mezi respondenty navštěvující střední odborné školy a respondenty z gymnázií a středních škol se

zaměřením na pedagogiku či zdravotnictví. V souvislosti se zmíněnou analýzou můžeme diskutovat nad dělením středních škol dle jejich zaměření a také nad velikostí jednotlivých skupin. Z výsledků je sice zřejmé, že na středních odborných školách se respondenti setkávají častěji s nevhodným chováním učitele, ale samotné dělení skupin může být příčinou zkreslení. Mezi jednotlivými skupinami středních škol existují určité překryvy, které by se v pozdějších výzkumech měly blíže specifikovat. Typicky se jedná o střední školy, které mají více oborů různého zaměření a mohly by splňovat požadavky více skupin. Řešením tohoto problému by mohlo být vypsání konkrétní střední školy, případně školy a studovaného oboru. I přesto, pokud budeme přemýšlet o středních školách, které mají více oborů, můžeme do jisté míry předpokládat, že učitelé, jejichž chování je reportováno ve výsledcích dotazníku, pravděpodobně budou učit i na více oborech, zvláště pokud to jsou učitelé kmenových předmětů. Druhý limit výzkumného zjištění je dozajista i saturace jednotlivých skupin. Jak jsme mohli vidět, zastoupení skupin není vyváжено a jednotlivé průměrové rozptyly jsou poměrně vysoké. Pro kvalitnější analýzu by tedy měly být učiněny takové kroky, aby každá skupina respondentů byla přibližně stejně naplněna a zároveň by mělo dojít k přesnější operacionalizaci skupin.

V následující části se dostáváme do testování souvislostí mezi proměnnými. První hypotézou (H4), kterou jsem testoval s pomocí Spearmanova korelačního koeficientu, bylo tvrzení o existenci souvislosti mezi hodnocením základní a střední školy. Ukazuje se, že respondenti, kteří skórují určitým způsobem na základní škole, tak budou činit i na škole střední. Zjištěný vztah je poměrně silný, a proto se nabízí otázka, zda je tomu opravdu tak, zda respondenti, kteří se s nevhodným chováním setkají na základní škole se apriori setkávají s nevhodným chováním učitele i na střední škole. Vystává řada otázek, na které by se další výzkum měl zaměřit – Může setkání s nevhodným chováním učitele na základní škole učinit člověka vnímavějšího k takovému chování? Případně, může člověk, který se setkává s nevhodným chováním na základní škole, být těmito zážitky tak ovlivněn, že následně vidí nevhodné chování učitele i tam, kde pro to nemá důvod? Jak je ovlivněno hodnocení nevhodného chování učitele člověkem? Existují určité specifické osobnostní charakteristiky, které nás činní vnímavějšími k takovému chování? Jakou úlohu v této problematice zaujímá výchova v rodině? Může být hodnocení ovlivněno například sociální rolí v třídním kolektivu či dalšími specifiky

sociálně ekonomického charakteru podobně jako v případě nevhodného chování mezi žáky? Zmíněné otázky by měly být doajista předmětem dalšího výzkumu, pravděpodobně kvalitativního charakteru.

Poslední dvě hypotézy v rámci dílčích výzkumů se soustřeďují na vybrané osobnostní rysy, které dávají do souvislosti s výsledky dotazníku nevhodného chování. V předešlých výzkumech existují signály, že osobnostní charakteristika respondenta má podíl na vnímání nevhodného chování učitele. Konkrétněji se ve výzkumu zaměřuji na úzkostnost (H5) a sociální žádoucnost (H6). I přes výslednou signifikanci musíme připomenout spíše slabší statistický model. Z výsledků můžeme nicméně říci, že čím je člověk úzkostnější a čím méně je sociálně žádoucí, tím bude i více reportovat nevhodné chování učitele, nicméně musíme brát v úvahu i situační kontext. Zaměřme se nejprve na úzkostnost, jinak řečeno potencialitu k zažívání úzkosti. Lidé, kteří mají vyšší úroveň úzkostnosti prožívají úzkost a stres častěji a jsou k těmto stavům a pocitům také více otevřeni. Je poté otázkou, zdali vysvětlit zmíněné výsledky tím, že tito lidé jsou vnímavější k takovému chování a tím dosahují určitých skóre v dotazníku nebo se s nevhodným chováním učitele skutečně setkávají více. Koncept sociální žádoucnosti je v odborné veřejnosti často diskutován a v rámci výzkumného šetření lze říci, že se jedná o problematiku validity v podobě snahy o vyhovění výzkumníkovi (viz Walsh et al., 2015). Ačkoli byl zaznamenán slabý vztah mezi výsledky a sociální žádoucností, mohlo by být pro další výzkumná zjištění důležité se tomuto jevu věnovat, a to převážně i v souvislosti s určitou společenskou změnou v pohledu nevhodného chování učitele.

3.5 Dodatečná explorační dotazníku nevhodného chování

Předešlá výzkumná práce se soustředila na deskripci nevhodného chování a ukázala přibližnou podobu a distribuci vybraných projevů nevhodného chování pedagoga. Následně jsem postupoval komparační analýzou, která se zabývala dílčími rozdíly mezi základní a střední školou, resp. projevy nevhodného chování pedagoga na těchto úrovních vzdělávání. Dále jsem se soustředil na dílčí výsledky a testování rozdílů a vztahů s vybranými proměnnými jako je úzkostnost a sociální žádoucnost. V tomto kroku se chci zaměřit na poslední krok v exploraci nevhodného chování, a to explorační faktorovou analýzu nástroje – dotazníku, který zjišťoval nevhodné chování pedagoga.

3.5.1 Metodologický rámec

Cílem uváděné analýzy je prozkoumat jednotlivé vztahy mezi projevy nevhodného chování učitele a zaměřit se na možné shluky různých projevů, které se mohou vyskytovat dohromady. Prakticky, zda existují určité prototypické soubory chování v určitých oblastech projevů nevhodného chování učitele. Vycházíme z dotazníku nevhodného chování, jehož položky uvádím v tabulce níže.

Tab. 31 Položky dotazníku nevhodného chování (vlastní zdroj)

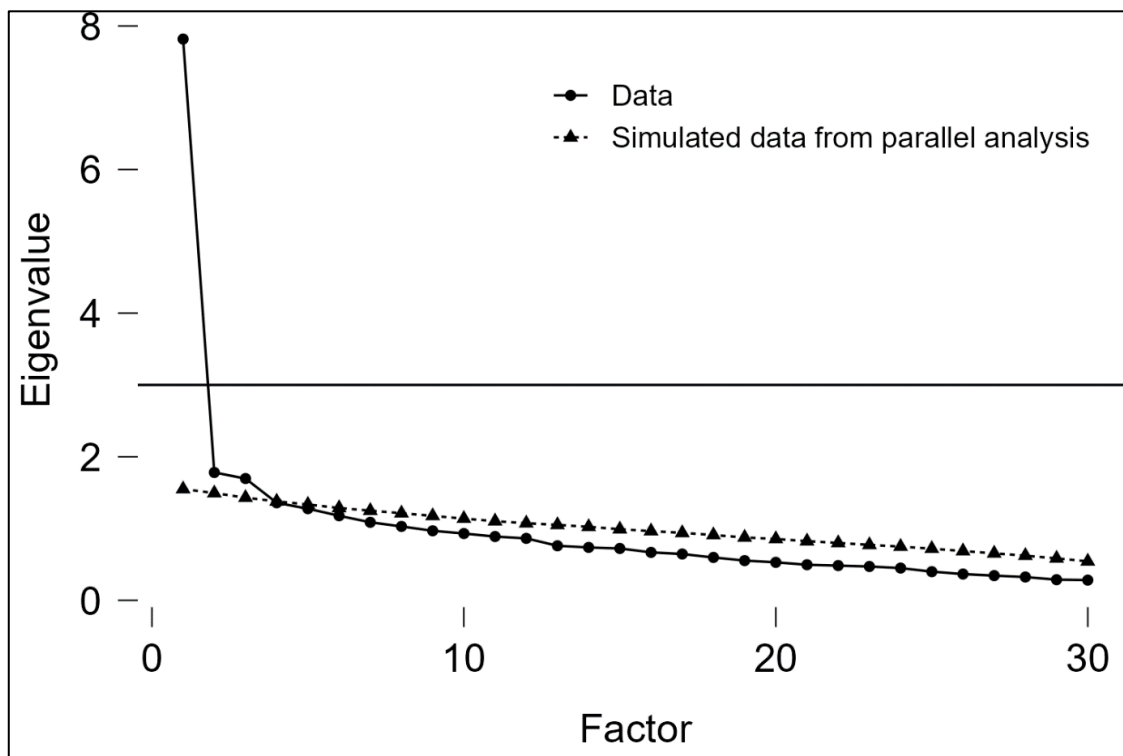
| Setkal jsem se s učitelkou/učitelem, který... | |
|--|---|
| 1. vykonával tělesné tresty. | 16. po žácích házel věcmi, aby jim ublížil. |
| 2. vyžadoval naprosté ticho ve třídě. | 17. schválně přehlížel žáka, kterého neměl rád, když se hlásil. |
| 3. křičel na žáky, když nesplnili zadaný úkol/příkaz. | 18. nutil k vykonávání zesměšňující trestů. |
| 4. vyhrožoval trestem, ale ani při porušení trest nedal. | 19. posmíval se žákům při neúspěchu. |
| 5. bezpodmínečně trval na plnění triviálních podmínek. | 20. pomlouval a ztrapňoval vedení školy. |
| 6. nejevnil zájem o osobní problémy žáka. | 21. slíbil odměnu, ale ani po splnění odměnu nedal. |
| 7. schválně zesměšňoval někoho ve třídě. | 22. nutil žáky, aby se sami před třídou ztrapňovali. |
| 8. se omylem dopustil vulgárních nadávek při hodině. | 23. kontinuálně šikanoval žáka ve třídě. |
| 9. byl tak trapný, že nám ho bylo líto. | 24. ve vzteku udeřil žáka tak, aby ho to bolelo. |
| 10. raději neřešil konfliktní situace | 25. se rozběčel, když jsme si z něj dělali srandu. |
| 11. považoval většinu žáků za méněcenné. | 26. si vyhlédl žáka, kterému dělal, co nejhoršího mohl. |
| 12. při své nedbalosti vše sváděl na žáky. | 27. ztrapňoval rodinné prostředí žáka. |
| 13. neřešil agresi mezi žáky. | 28. nevhodně se někoho dotýkal. |
| 14. žákovi vulgárně nadával. | 29. se přidal k šikanování žáka ve třídě. |
| 15. pomlouval a ztrapňoval některého kolegu učitele. | 30. ukradl třídní majetek či peníze. |

Explorační faktorová analýza (EFA) je určena k identifikaci nejenom shluků položek a vnitřní konzistence, ale také k posouzení vhodnosti modelu a zhodnocení celkové robustnosti dotazníku. V tomto případě postupujeme analýzou, kde zjišťujeme vhodnost modelu pomocí Kaiser-Meyers-Olkinova testu (KMO), metodu extrakce faktoru dle minimálních residuí, volíme šikmou rotaci a dále hodnotíme každou položku dle zjištěné síly její pozice v celkovém pohledu.

3.5.2 Výsledky

Nejprve se zaměříme na zpracování explorační faktorové analýzy pro výsledky ze základních škol. Nejprve postupujeme nastavením modelu EFA zjištěním KMO kritéria, posouzením vypočtené hodnoty Overall MSA a identifikací možných faktorů. Výsledky ukazují, že hodnota MSA = 0,868, tedy můžeme hovořit o vhodnosti využití právě explorační faktorové analýzy a pokračovat v dalších krocích, a to stanovení počtu faktorů.

Graf 11 Určení počtu faktorů dle metody Eigenvalue (vlastní zdroj)



Výše uvedený graf reprezentuje možný počet faktorů, které jsme v analýze zachytili. Jak je vidět, jde o zajištění třech následujících faktorů, které mohou být pro celý model podstatné. Pro úplnost uvádím krom jednotlivých položek i jejich zjištěnou jedinečnost („*uniqueness*“), tedy jejich důležitost v rámci celkového modelu, a to před dalšími úpravami.

Tab. 32 Přehled nábojů položek a jejich vztah se stanovenými faktory bez rotace (vlastní zdroj)

| | Factor Loadings | | | |
|-------|------------------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Uniqueness |
| 12 zš | 0.660 | | | 0.647 |
| 8 zš | 0.603 | | | 0.661 |
| 4 zš | 0.591 | | | 0.610 |
| 19 zš | 0.585 | | | 0.551 |
| 20 zš | 0.565 | | | 0.608 |
| 24 zš | 0.551 | | | 0.753 |
| 11 zš | 0.546 | | | 0.565 |
| 3 zš | 0.496 | | | 0.623 |
| 13 zš | 0.484 | | | 0.753 |
| 15 zš | 0.477 | | | 0.817 |
| 28 zš | 0.460 | | | 0.788 |
| 5 zš | 0.459 | | | 0.582 |
| 16 zš | 0.449 | | | 0.783 |
| 25 zš | 0.426 | | | 0.778 |
| 9 zš | 0.420 | | | 0.625 |
| 23 zš | 0.420 | | | 0.682 |
| 7 zš | 0.411 | | | 0.779 |
| 18 zš | 0.401 | | | 0.831 |
| 22 zš | 0.379 | | | 0.607 |
| 30 zš | 0.337 | | | 0.768 |
| 17 zš | | 0.718 | | 0.539 |
| 14 zš | | 0.594 | | 0.544 |
| 27 zš | | 0.559 | | 0.587 |
| 26 zš | | 0.425 | | 0.658 |
| 1 zš | | | 0.761 | 0.414 |
| 2 zš | | | 0.702 | 0.513 |
| 21 zš | | | 0.316 | 0.757 |
| 6 zš | | | | 0.941 |
| 10 zš | | | | 0.904 |
| 29 zš | | | | 0.869 |

Výsledné faktory po dalších úpravách modelu, konkrétně odstranění pěti položek (položky č. 6, 10, 15, 18, 29), vypadají takto:

Faktor 1 (RC1 ZŠ)

- bezpodmínečně trval na plnění triviálních podmínek. (0,723)
- nejevil zájem o osobní problémy žáka. (0,657)
- křičel na žáky, když nesplnili zadaný úkol/příkaz. (0,565)
- považoval většinu žáků za méněcenné. (0,542)

Faktor 2 (RC2 ZŠ)

- se přidal k šikanování žáka ve třídě. (0,943)
- kontinuálně šikanoval žáka ve třídě. (0,697)
- ztrapňoval rodinné prostředí žáka. (0,627)
- si vyhlédl žáka, kterému dělal, co nejhoršího mohl. (0,440)

Faktor 3 (RC3 ZŠ)

- vykonával tělesné tresty. (0,835)
- ve vzteku udeřil žáka tak, aby ho to bolelo. (0,784)
- po žácích házel věcmi, aby jim ublížil. (0,343)

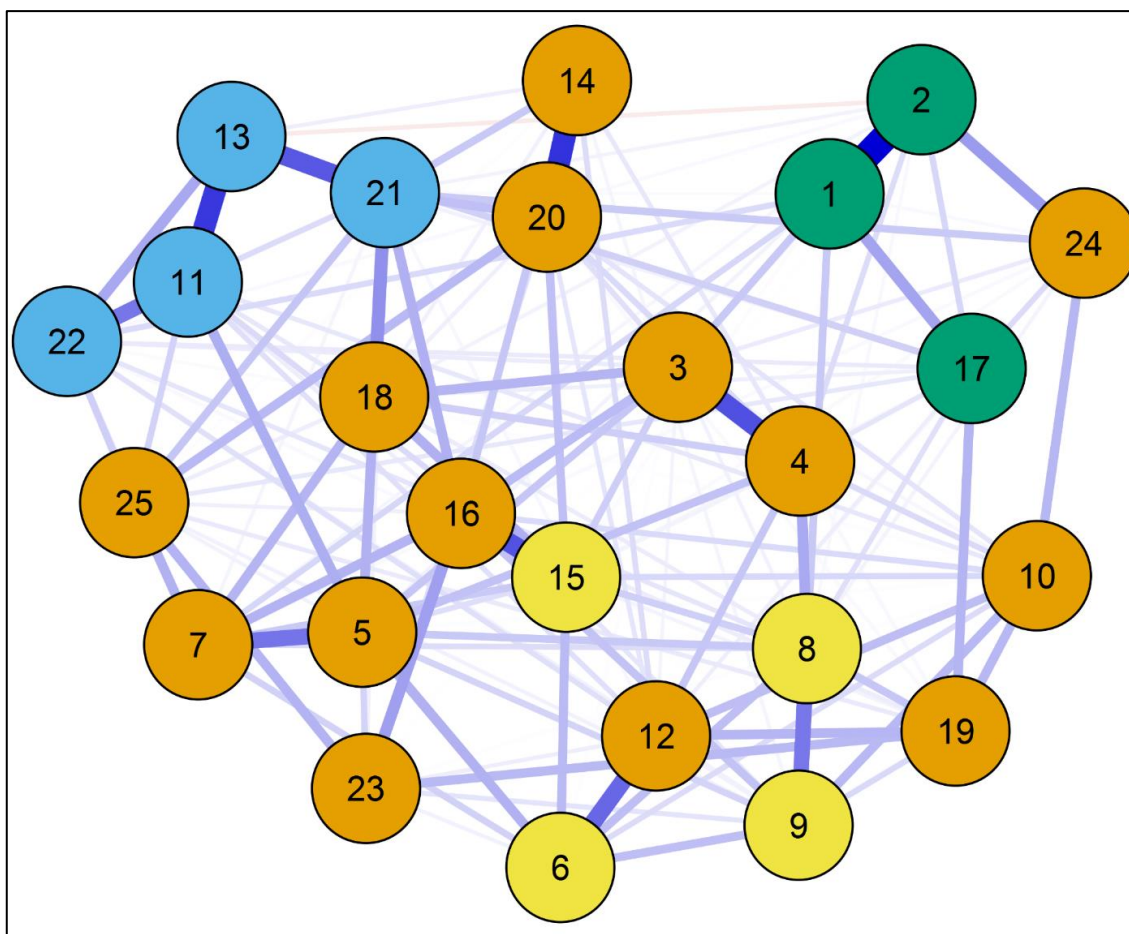
Identifikované faktory přímo indikují možné soubory chování, které se mohou objevovat společně. V dalším kroku nás zajímá, jakým způsobem zmíněné faktory souvisí, tedy zda mezi nimi existuje určitý vnitřní vztah. Na tuto otázku odpovídá tabulky níže, které reprezentuje jednotlivé vztahy mezi faktory.

Tab. 33 Korelace mezi faktory (vlastní zdroj)

| | <i>Factor Correlations</i> | | |
|-----------------|----------------------------|-----------------|-----------------|
| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 |
| <i>Factor 1</i> | 1.000 | 0.688 | 0.618 |
| <i>Factor 2</i> | 0.688 | 1.000 | 0.495 |
| <i>Factor 3</i> | 0.618 | 0.495 | 1.000 |

Z další analýzy vyplývá, že tyto tři faktory vysvětlují celkem 43 % celkového modelu. Lze říci, že nevhodné chování pedagoga, reprezentované dosaženým skórem respondenta, je ze 43 % možné vysvětlit třemi možnými soubory projevů. V praktické rovině můžeme hovořit o tom, že pokud se respondent setkal s učitelem, který např. křičel na žáky, je pravděpodobné, že zároveň také nejevil zájem o osobní problémy žáka, trval na plnění triviálních podmínek a považoval žáky za méněcenné. Podobným způsobem můžeme mluvit i o ostatních faktorech.

Graf 12 Vztahy mezi položkami a jejich faktorové vymezení (vlastní zdroj)



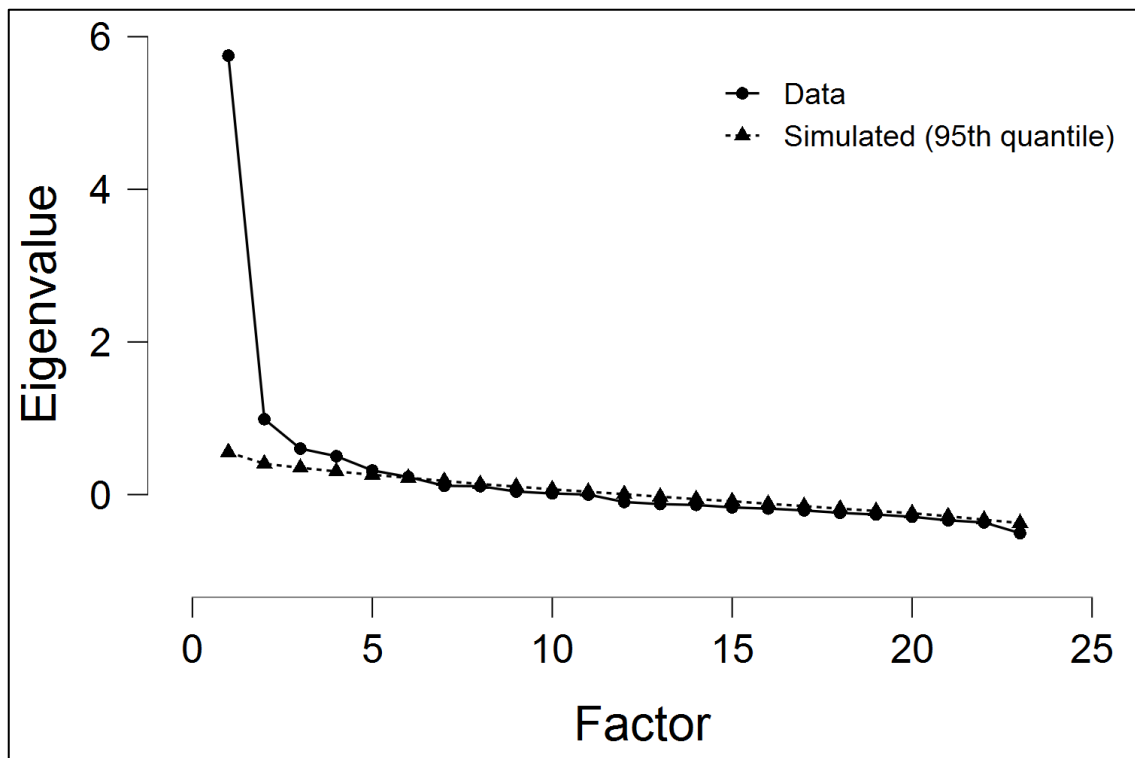
Setkal jsem se s učitelkou/učitelem, který...

| | |
|---|--|
| 1. vykonával tělesné tresty. (RC3) | 16. při své nedbalosti vše sváděl na žáky. |
| 2. ve vzteku udeřil žáka tak, aby ho to bolelo. (RC3) | 17. po žácích házel věcmi, aby jim ublížil. (RC3) |
| 3. žákovi vulgárně nadával. | 18. posmíval se žákům při neúspěchu. |
| 4. se omylem dopustil vulgární nadávky při hodině. | 19. vyhrožoval trestem, ale ani při porušení trest nedal. |
| 5. schválně zesměšňoval někoho ve třídě. | 20. pomlouval a ztrapňoval některého kolegu učitele. |
| 6. nejevil zájem o osobní problémy žáka. (RC1) | 21. ztrapňoval rodinné prostředí žáka. (RC2) |
| 7. nutil k vykonávání zesměšňující trestů. | 22. si vyhlédl žáka, kterému dělal, co nejhoršího mohl. (RC2) |
| 8. křičel na žáky, když nesplnili zadaný úkol/příkaz. (RC1) | 23. slíbil odměnu, ale ani po splnění odměnu nedal. |
| 9. bezpodmínečně trval plnění triviálních podmínek. (RC1) | 24. se rozbřečel, když jsme si z něj dělali srandu. |
| 10. raději neřešil konfliktní situace | 25. nutil žáky, aby se sami před třídou ztrapňovali. |
| 11. kontinuálně šikanoval žáka ve třídě. (RC2) | byl tak trapný, že nám ho bylo líto. |
| 12. neřešil agresí mezi žáky. | nevhodně se někoho dotýkal. |
| 13. se přidal k šikanování žáka ve třídě. (RC2) | schválně přehlížel žáka, kterého neměl rád, když se hlásil. |
| 14. pomlouval a ztrapňoval vedení školy. | ukradl třídní majetek či peníze. |
| 15. považoval většinu žáků za méněcenné. (RC1) | vyžadoval naprosté ticho ve třídě. |

Pro lepší orientaci v rámci jednotlivých faktorů a jejich vztahu s ostatními položkami, uvádím graf, který ukazuje sílu vztahů mezi jednotlivými projevy nevhodného chování (viz Příloha č. 2).

Nyní se zaměříme na analýzu EFA pro výsledky z dotazníku nevhodného chování pro střední školy. I v tomto případě pokračujeme stejně, tedy s nastavenou šikmou rotací a výpočtem KMO kritéria. Vhodnost modely dle Overall MSA je 0,888, tedy můžeme považovat model vhodný pro další analýzu. V dalším kroku byly pomocí kritéria „*eigenvalue*“ (vlastní hodnota) identifikovány čtyři faktory, které znázorňuje graf níže.

Graf 13 Určení počtu faktorů dle metody Eigenvalue (vlastní zdroj)



Opět se můžeme podívat na jednotlivé zátěže u použitých položek, které uvádí tabulka níže.

Tab. 34 Přehled nábojů položek a jejich vztah se stanovenými faktory (vlastní zdroj)

| | Factor Loadings | | | | |
|-------|------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Uniqueness |
| 14 sš | 0.705 | | | | 0.536 |
| 3 sš | 0.614 | | | | 0.487 |
| 5 sš | 0.562 | | | | 0.473 |
| 17 sš | 0.560 | | 0.258 | | 0.567 |
| 9 sš | 0.441 | | | | 0.665 |
| 22 sš | 0.438 | | | | 0.655 |
| 19 sš | 0.392 | 0.248 | | | 0.609 |
| 27 sš | 0.343 | | | | 0.774 |
| 8 sš | 0.341 | 0.325 | | | 0.614 |
| 23 sš | 0.323 | | | | 0.799 |
| 30 sš | 0.293 | 0.240 | | | 0.740 |
| 4 sš | 0.282 | | | 0.291 | 0.647 |
| 26 sš | 0.258 | | 0.345 | | 0.729 |
| 20 sš | 0.230 | 0.419 | | | 0.587 |
| 28 sš | | 0.540 | | | 0.719 |
| 13 sš | | 0.534 | | | 0.675 |
| 12 sš | | 0.530 | | | 0.696 |
| 24 sš | | 0.483 | | | 0.759 |
| 15 sš | | 0.334 | | | 0.829 |
| 16 sš | | 0.304 | | | 0.794 |
| 10 sš | | 0.288 | | | 0.833 |
| 11 sš | | 0.274 | | 0.236 | 0.644 |
| 2 sš | | | 0.660 | | 0.569 |
| 21 sš | | | 0.552 | | 0.558 |
| 1 sš | | | 0.545 | 0.249 | 0.645 |
| 6 sš | | | 0.535 | | 0.700 |
| 29 sš | | | 0.260 | | 0.888 |
| 25 sš | | | | 0.729 | 0.431 |
| 18 sš | | | | 0.606 | 0.533 |
| 7 sš | | | | | 0.786 |

Note. Applied rotation method is oblimin.

Identifikované faktory, po úpravě v podobě odebrání vybraných položek (položky č. 6, 10, 15, 18, 23, 27, 29), sytí tyto položky:

Faktor 1 (RC1 SŠ)

- nutil žáky, aby se sami před třídou ztrapňovali. (0,646)
- nutil k vykonávání zesměšňující trestů. (0,658)
- se přidal k šikanování žáka ve třídě. (0,595)
- kontinuálně šikanoval žáka ve třídě. (0,554)

Faktor 2 (RC2 SŠ)

- žákovi vulgárně nadával. (0,607)
- pomlouval a ztrapňoval některého kolegu učitele/ku. (0,612)
- pomlouval a ztrapňoval vedení školy. (0,578)
- se omylem dopustil vulgární nadávky při hodině. (0,568)
- křičel na žáky, když nesplnili zadaný úkol/příkaz. (0,462)

Faktor 3 (RC3 SŠ)

- slíbil odměnu, ale ani po splnění odměnu nedal. (0,578)
- vyhrožoval trestem, ale ani při porušení trest nedal. (0,531)
- neřešil konfliktní situace a raději je posílal vedení školy. (0,534)
- bezpodmínečně trval na plnění triviálních podmínek. (0,498)
- při své nedbalosti vše sváděl na žáky. (0,465)

Faktor 4 (RC4 SŠ)

- ve vzteku udeřil žáka tak, aby ho to bolelo. (0,723)
- vykonával tělesné tresty. (0,545)
- po žácích házel věcmi, aby jim ublížil. (0,385)

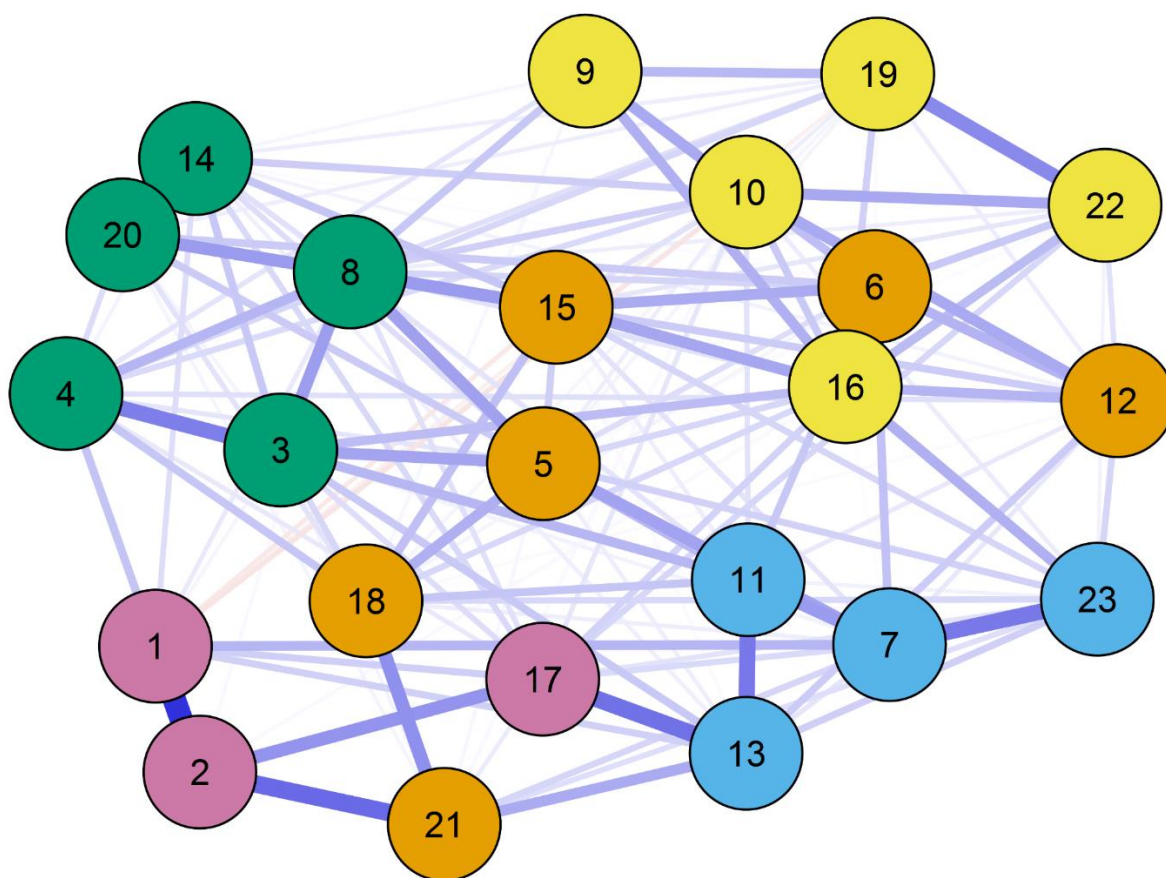
Znovu analyzujeme mezifaktorové vztahy, tedy jakým způsobem spolu faktory souvisí. Sílu jednotlivých vztahů ukazuje tabulky níže.

Tab. 35 Korelace mezi faktory (vlastní zdroj)

| | Factor Correlations | | | |
|-----------------|----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 |
| <i>Factor 1</i> | 1.000 | 0.758 | 0.690 | 0.422 |
| <i>Factor 2</i> | 0.758 | 1.000 | 0.692 | 0.390 |
| <i>Factor 3</i> | 0.690 | 0.692 | 1.000 | 0.163 |
| <i>Factor 4</i> | 0.422 | 0.390 | 0.163 | 1.000 |

Celkový faktorový model pro výsledky v prostředí středních škol je zmíněnými faktory vysvětlen z 37 %. Zajímavé je, že jak pro základní, tak střední školu je společný jeden faktor, a to RC3 ZŠ a RC4 SŠ – soubor projevů chování ve vzteku udeřil žáka, vykonával tělesné tresty a házel po žácích věcmi, aby jim ublížil. Opět příkládám grafické znázornění jednotlivých vztahů mezi položkami (viz Příloha č. 3).

Graf 14 Vztahy mezi položkami a jejich faktorové vymezení (vlastní zdroj)



| Setkal jsem se s učitelkou/učitelem, který... | |
|--|---|
| 1. vykonával tělesné tresty. | 16. při své nedbalosti vše sváдел na žáky. |
| 2. ve vzteku udeřil žáka tak, aby ho to bolelo. | 17. po žácích házel věcmi, aby jim ublížil. |
| 3. žákovi vulgárně nadával. | 18. posmíval se žákům při neúspěchu. |
| 4. se omylem dopustil vulgárních nadávek při hodině. | 19. vyhrožoval trestem, ale ani při porušení trest nedal. |
| 5. schválně zesměšňoval někoho ve třídě. | 20. pomlouval a ztrapňoval některého kolegu učitele. |
| 6. nejevil zájem o osobní problémy žáka. | 21. ztrapňoval rodinné prostředí žáka. |
| 7. nutil k vykonávání zesměšňující trestů. | 22. slíbil odměnu, ale ani po splnění odměnu nedal. |
| 8. křičel na žáky, když nesplnili zadaný úkol/přikaz. | 23. nutil žáky, aby se sami před třídou ztrapňovali. |
| 9. bezpodmínečně trval na plnění triviálních podmínek. | - byl tak trapný, že nám ho bylo líto. |
| 10. raději neřešil konfliktní situace | - nevhodně se někoho dotýkal. |
| 11. kontinuálně šikanoval žáka ve třídě. | - se rozbrečel, když jsme si z něj dělali srandu. |
| 12. neřešil agresi mezi žáky. | - schválně přehlížel žáka, kterého neměl rád, když se hlásil. |
| 13. se přidal k šikanování žáka ve třídě. | - si vyhlédl žáka, kterému dělal, co nejhoršího mohl. |
| 14. pomlouval a ztrapňoval vedení školy. | - ukradl třídní majetek či peníze. |
| 15. považoval většinu žáků za méněcenné. | - vyžadoval naprosté ticho ve třídě. |

3.5.3 Diskuse a závěr

Představená explorační faktorová analýza si kladla za cíl prozkoumat jednotlivé vztahy mezi položkami a určit možné faktory, které by bylo možné využít jako redukční mechanismus pro další práci s dotazníkem a obecným zjišťováním fenoménu nevhodného chování učitele na školách. Uvedené výsledky ukazují na slabý model a problematické situace v samotném principu testování. Můžeme předpokládat, že uvedené výsledky jsou ilustrativní a spíše ukazují směrem, kterým by se mohl výzkum dále vydat. Proto se v rámci diskuse pojďme blíže zamyslet nad možnými souvislostmi s praxí.

První faktor (RC1 ZŠ) pro nevhodné chování na základních školách zahrnuje položky, kdy učitel bezpodmínečně trvá na plnění triviálních podmínek, nejeví zájem o osobní problémy žáka, křičí na žáky, když nesplní zadaný úkol a považuje většinu žáků za méněcenné. Specifičnost tohoto souboru projevů nevhodného chování je v určité psychické agresi, která může být projektována např. skrz dominanci a zneužívání moci učitele. Speklativně se můžeme setkat s učitelem, který využívá svou formální autoritu a doslovné výklady předpisů školy (např. školní řád), aby získal nad žáky převahu. Takovéto chování se v praxi může projevovat nezájmem o žáky a výuku, vyhýbáním se odpovědnosti, pasivitou případně udržováním stálého tlaku (resp. moci) nad žáky, a to křikem či nástrojem kolektivního obviňování. Je otázkou, zda projevy takového chování odkazují na motivaci učitele nebo jeho osobnostní dispozice. Pokud budeme mluvit o motivaci, je možné, že prvořadým záměrem učitele bude „odučit a uniknout“, tedy tendence učitele splnit pouze své základní případně jen zřejmé povinnosti v rámci náplně práce a nevyvíjet více sil k dalším činnostem. Ztrátu motivace můžeme přičítat například syndromu vyhoření (Ptáček et al., 2018), kdy podobné symptomy vykazuje polovina českých učitelů. Neochota, demotivace, depresivita, pasivita učitele se mohou projevovat potřebou mít výuku pod kontrolou, aby vše probíhalo co nejjednodušeji a nejrychleji. Jakékoli neplnění zadání či nesouhlas poté narušuje plynulost výuky (Hynek et al., 2019) načež učitel může reagovat některým projevem nevhodného chování.

Druhým identifikovaným faktorem (RC2 ZŠ) je soubor projevů chování, který je specifický společným tématem šikanování. Obecně je téma šikany diskutováno všemi

vrstvami naší společnosti, nicméně v kontextu zmíněného chování směrem od učitele je situace podstatně jiná. Více řešíme šikanu učitelů žáky, než abychom se věnovali kontextu zneužívání moci v učitelské profesi. Problémem může být i celková neinformovanost a pasivita žáků, kteří se s takovýmto chováním setkávají, případně mohou brát zjevné projevy šikany směrem od učitele jako určitou normu, která je všeobecně přijímána. Můžeme také přemýšlet, zda je šikana jediným samostatným chováním nebo ji předchází obecně častější problematika na školách, a to labeling (viz Glass, 2014; Friedrich et al., 2015; Reynolds, 2007). Nálepkování může sloužit jako první krok v rámci ostrakizace, kde je cílem jedince označit a vyčlenit, a jelikož je šikana skupinová hra, můžeme brát v potaz i samotné favorizování jiných žáků, kteří následně šikanující chování sami vykonávají. I zde se jedná o přímé zneužívání moci (viz McCroskey et al., 1985), nicméně oproti prvnímu faktoru můžeme přemýšlet, zda soubor těchto projevů není spíše cílený a vědomý. Pokud tomu tak je, můžeme se zamýšlet nad motivací učitele k tomuto chování, které může zahrnovat samoučelnost agrese až potřebu projevit dominanci nad ostatními.

Posledním faktorem (RC3 ZŠ) pro základní školu je soubor projevů chování zahrnující položky – vykonával tělesné tresty, ve vzteku udeřil žáka a po žácích házel věcmi, aby jim ublížil. Zmíněné položky odkazují na téma fyzické agrese, která je přímo mířená na samotného žáka. V kontextu se může jednat o afektivní reakční odpověď učitele na určitou situaci nebo fyzickou manifestaci moci před žáka. Právě mocenská dominance je společná i s předešlým faktorem, nicméně zde se jedná o převahu fyzickou a ne psychickou. Zajímavé zjištění je, že identický faktor se ukazuje i u výsledků pro střední školu (RC4 SŠ). Můžeme tedy přemýšlet o možné stabilitě napříč jednotlivými úrovněmi školství, i přes skutečnost, že fyzická agrese je, dle výsledků z deskriptivní části této práce, na středních školách spíše ojedinělá a je doménou převážně základního školství.

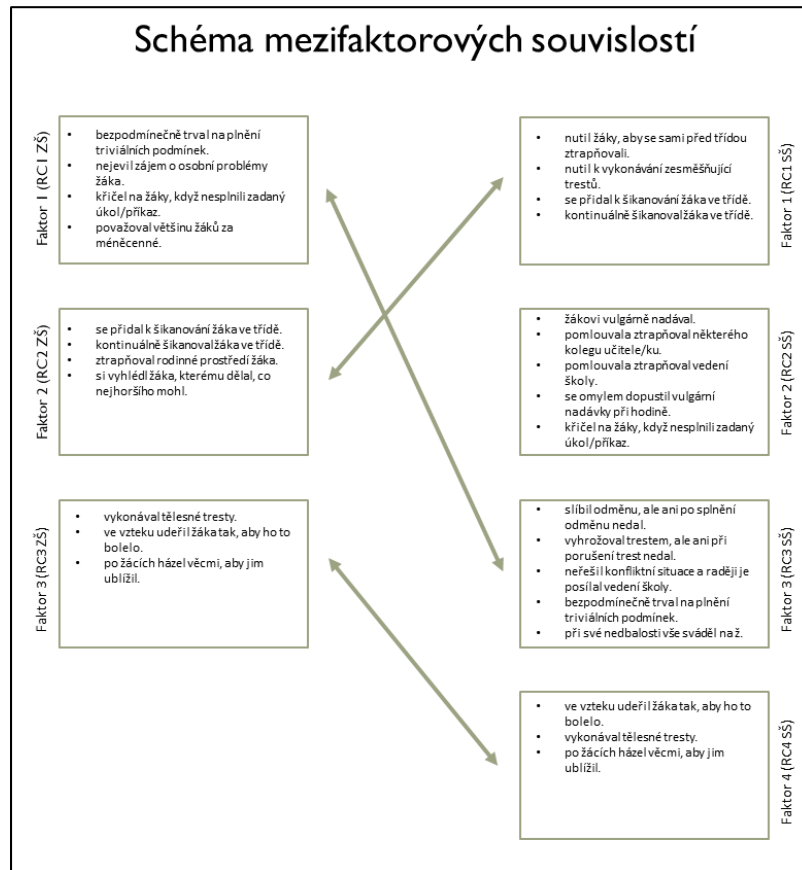
V rámci výsledků pro střední školu se blíže podíváme na ostatní faktory, nejprve na soubory položek reprezentující první faktor (RC1 SŠ) – nutil žáky, aby se před třídou ztrapňovali, nutil k vykonávání zesměšňujících trestů, přidal se k šikanování žáka a kontinuálně žáka šikanoval. Jak můžeme vidět z předešlého zjištění, tak hlavní doménou tohoto chování je určitá dominance a zneužívání moci. Můžeme předpokládat, že

existuje vysoká souvislost s výsledky pro základní školu, konkrétně s druhým faktorem (RC2 ZŠ). Je otázkou, zda intence a primární zaměření tohoto chování zůstává stejná a mění se pouze podoba projevů nevhodného chování nebo lze hovořit o zcela jiném případě chování.

Druhým faktorem (RC2 SŠ) je soubor položek – žákovi vulgárně nadával, pomlouval a ztrapňoval kolegu nebo vedení školy, omylem se dopustil vulgarity a křičel na žáky, když nesplnili zadaný úkol. Zmíněný faktor je v rámci výzkumu specifický, převážně v kontextu výsledků předchozího komparačního výzkumu. Vidíme, že doménou tohoto faktoru je pomlouvání vedení a učitelů před žáky, které je respondenty reflektováno pro střední školy. Můžeme polemizovat nad myšlenkou, že učitel, který praktikuje takovéto chování, cílí na vlastní potřebu začlenit se do kolektivu svých studentů a být oblíbený. Jako cestu k tomuto cíli volí právě shazování ostatních kolegů a vulgaritu. Zmíněný projev vulgarity je v tomto případě spíše snaha šokovat studenty a zvyšovat vlastní prestiž než snaha cíleně ublížit.

Posledním faktorem (RC3 SŠ) jsou projevy, kdy učitel slíbí odměnu nebo vyhrožuje trestem, ale slib nesplní, neřeší konfliktní situace a posílá je vedení, bezpodmínečně trvá na trivialitách a při své nedbalosti vše svádí na žáky. Opět se můžeme zaměřit na podobnost s prvním faktorem (RC1 ZŠ) pro základní školu. I zde je otázkou, zda je hlavní cíl těchto projevů chování plnit pouze základní povinnosti a nepřidělovat si práci, kterou může vykonat někdo jiný a zároveň udržovat studenty v souvislém tlaku a nejistotě. Také v tomto případě vidíme znaky pasivity, nekompetentnosti a tendencí zbavit se odpovědnosti.

Schéma 1 Orientační mezifaktorové vztahy mezi faktory pro ZŠ a SŠ (vlastní zdroj)



Pokud se zaměříme na samotné limity využití explorační faktorové analýzy, narazíme na určitý nedostatek, který je v rámci transparentnosti nutné zmínit. Celkové výsledky jsou závislé na premise, že si respondent při odpovídání na položky představuje pouze jednoho konkrétního učitele nebo učitelku a hodnotí jeho/její chování. Jelikož zadání dotazníku explicitně neurčuje, že si má respondent takového učitele představit a hodnotit u všech položek pouze jeho chování, může dojít k specifickému zkreslení výsledných závěrů. Jedná se zejména o hodnocení a explanace jednotlivých zjištěných faktorů, které jsou dogmaticky závislé na zmíněném principu. V závěru bychom následně nemohli tvrdit, že existuje určité prototypické chování učitele, jelikož bychom vycházeli z nezávislých hodnocení jednotlivých projevů. Pokud se zaměříme na mezifaktorovou korelaci můžeme vidět, že jednotlivé faktory spolu vysoce souvisí, to je další ukazatel, že typizace a identifikace separovaných modelů chování z použitého dotazníku není správná. To je také důvod, proč jsem nepřistupoval ke konfirmační explorační analýze, která by dále hodnotila jednotlivé faktory nalezené v této analýze. Pro další výzkumnou práci v oblasti nevhodného chování pomocí administrovaného dotazníku je stěžejní

zaměřit se na jednoznačné instrukce pro respondenty. Samotný dotazníkový nástroj nyní prochází úpravami a bude předmětem další práce. Dalším problémem, který ve zmíněné analýze můžeme nalézt je samotný slabý model, a to jak pro základní, tak střední školu.

Uvedené výsledky nemají aspiraci k vytvoření jakékoli typologie či klasifikace, ale pouze orientačně ukázat na možné souvislosti a soubory chování, které se v nevhodném chování mohou ukazovat. Celkově lze říci, že použitá EFA ukazuje výsledky, které v současné podobě nemůžeme použít pro další práci a musí dojít k revizi výzkumného nástroje.

4. Procesuální model nevhodného chování pedagoga

Předešlý výzkum se úzce soustředil na termín nevhodného chování pedagoga. Jedním z výsledků je, že většinou nelze smysluplně hodnotit nevhodné chování dle uváděných příkladů, jelikož ve většině případů chybí situační kontext, který by dával celé definici a následné klasifikaci smysl. Následné budoucí výzkumy by se měly soustředit na možný způsob, jak výzkumnými nástroji vhodněji nevhodné chování zachytit. V další části práce se chci věnovat širšímu kontextu, a to v souvislosti s řešením nevhodného chování. Jak jsem uváděl výše, i téměř identické případy nevhodného chování pedagoga mohou být řešeny jiným způsobem a mají i jiné výsledky. V níže překládaném výzkumu se zaměřuji na proces řešení nevhodného chování, od samotné iniciace nevhodného chování pedagoga až po výsledné řešení. Cílem je popsat celkový proces nevhodného chování a zachytit základní oblasti, které se mohou v této lince vyskytnout.

4.1 Metodologická část

Výše zmíněné výzkumné analýzy představují, jak je uchopení problematiky nevhodného chování učitele složité, nicméně ukazují i na dílčí výsledky, které budu částečně využívat i v tomto výzkumu. Například lze předpokládat, že nevhodné chování bude mít jinou podobu na základní a střední škole nebo že nejčastější nevhodné chování pedagoga bude mít verbální či psychologický charakter. Předkládaný výzkum se zaměřuje na obecnější pohled na nevhodné chování, a to v samotném procesu. Pokud se podíváme na vědecké teorie (viz předešlá kapitola *1.3 Teorie nevhodného chování pedagoga*), které jsou vztahovány k dané problematice, můžeme zaregistrovat jejich neúplnost v celkovém pohledu a při pokusech analyzovat některé situace určitou nejednotností. Konkrétně můžeme určitý případ nevhodného chování vysvětlovat vícero teoriemi, které se mohou s postupným přidáváním kontextu dále zaměřovat. Cílem výzkumu je definovat a představit jednotlivé fáze/body, které jsou v procesu nevhodného chování pedagoga typické.

4.1.1 Výzkumný design a cíle práce

Jak jsem zmiňoval výše, nejen samotné teorie, ale dokonce i samo třídění není jednoznačné a do určité míry se překrývá. Pravděpodobně nejdůležitější zjištění ze všech analýz, které jsem zde představil je, že nevhodné chování pedagoga by nemělo být zkoumáno vytržené z kontextu, ale v celé své šíři, tedy v kontextu situace, kde chování probíhá. Prakticky může být za nevhodné chování označeno například křičení na žáka, ale v pozadí celé situace může být skryto také favorizování žáků, nálepkování, manipulace, házení předmětů, vulgarity a další projevy nevhodného chování.

Zkoumání celkového procesu by mohlo přinést přesnější a ucelenější pohled na nevhodné chování pedagoga a participující proměnné. Při přemýšlení nad cílem práce vystává řada otázek, na které je potřeba nyní hledat odpovědi. Jak vypadá proces nevhodného chování? Jak samotný průběh ovlivňují jednotliví aktéři? Jak reaguje učitel, který se nevhodně chová? Jak si ospravedlňuje své činy? Jakým způsobem škola řeší nevhodné chování učitele?

Z návrhů jednotlivých otázek si stanovuji hlavní výzkumnou otázku pro nadcházející výzkum:

VO: Jak vypadá průběh nevhodného chování učitele?

4.1.2 Metodologie

Pro zajištění cílů práce byl zvolen kvalitativní výzkum, a to ve formě situační analýzy, které je specifická zaměřením na situační kontext. Z důvodů zajištění vyšší bezpečnosti a anonymity respondentů, se samotná výzkumná práce opírala o analýzu kazuistik, které byly anonymně zajištěny prostřednictvím Google formuláře, kam oslovení učitelé mohli nahrávat případy nevhodného chování, které ve svých školách zažili. Jednotlivé případy byly nadále převedeny do programu AtlasTi 7, kde byly kódovány a analyzovány.

4.1.3 Nástroje výzkumu

V představované studii se opírám o situační analýzu, kterou představila Clarková (2003), jelikož se zaměřuje převážně na samotnou situaci a těží z pragmatického přístupu oproti standartnímu pozitivistickému či postpozitivistickému modelu (viz Clarke, 2014; Clarke et al., 2016). Krom klasických postupů zakotvené teorie (viz Glaser & Straus, 1967; Straus & Corbin, 1990) se situační analýza opírá o tři další způsoby práce, a to o situační mapy, mapy sociálních světů a arén a poziční mapy. Situační mapy jsou specifické zaměřením na zachycení všech elementů (pozn. situační analýza pracuje s tzv. elementy, které reprezentují všechny zajištěné informace jako kódy, symboly, piktogramy apod.), které jsou přítomné ve zkoumané situaci a umožňují zachytit komplexnost a dynamiku situace. Mapy sociálních světů a arén slouží k určení jednotlivých referenčních skupin či aktérů, kteří do situace vstupují a dovolují porozumět situaci právě jejich určením. Posledním nástrojem jsou poziční mapy, které umožňují charakterizovat pozice jednotlivých jedinců v dané situaci dle stanovených významových os (Kalenda, 2016).

4.1.4 Výzkumný vzorek

Sběr dat probíhal od ledna do září 2022, kdy bylo dohromady zajištěno 79 písemných záznamů od pedagogů, kteří sepsali případ nebo případy nevhodného chování učitele, se kterým se setkali. Participantů byli osloveni, jak přes platformu Facebook, tak i v seminářích ČŽV (Výchovné poradenství, Školní metodik prevence), které byly uskutečňovány na PF JU v Českých Budějovicích. Celé zadání ke zpracování kazuistiky znělo:

„Popište případ nevhodného chování učitele či učitelky, kterého jste byl/a svědkem. Pokuste si vybavit celý průběh chování a zachytit co nejvíce informací, na které si vzpomenete.“

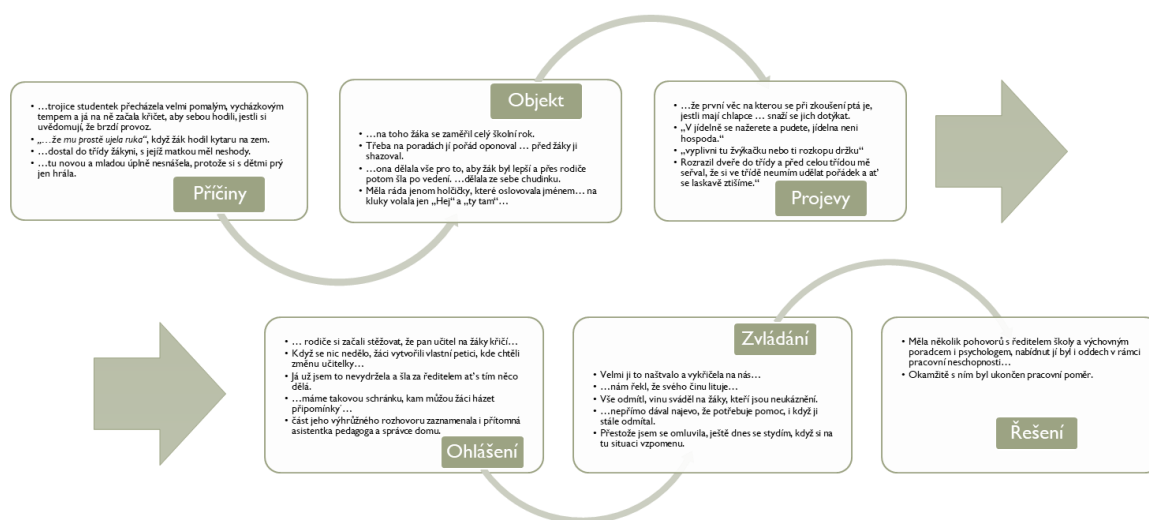
Z důvodů zachování anonymity nebylo možno vždy odlišit, zda daný participant byl muž či žena, nicméně ze všech případů šlo určit typ školy, tedy víme, že 56 případů

je ze základní školy a 25 ze střední (pozn. dva texty popisovaly, jak případ ze základní, tak střední školy).

4.2 Stanovení hlavních bodů procesu nevhodného chování

Prvním krokem výzkumu bylo zpracování jednotlivých případových studií pomocí otevřeného kódování. Během tohoto prvního kroku bylo stanoveno celkem 213 počátečních kódů, které byly následně znovu upraveny, některé kódy byly sloučeny, jiné vyřazeny (např. kódy odkazující na nesouvisející s tématem jako *prázdniny*, *jídlna*, *začátek roku* apod.). Výsledkem otevřeného kódování bylo 114 kódů, které uvádím v příloze této práce. Protože je cílem popsat a prozkoumat samotný proces nevhodného chování, následná práce byla zaměřena na zjištění stěžejních bodů, které se v procesu vyskytují. Z jednotlivých případů byly definovány, krom obligátních logicky lehce dedukovaných bodů – příčiny („začátek“) a řešení („konec“), také další čtyři body, které ukazují, jak proces nevhodného chování může probíhat. V následujícím schématu uvádím jednotlivé body a jejich návaznost.

Schéma 2 Proces nevhodného chování učitele (vlastní zdroj)



Prvním bodem schématu jsou **Příčiny**, které charakterizují iniciaci nevhodného chování. Jak můžeme číst z jednotlivých úryvků, nevhodné chování není pouze chladná kalkulace či afektivní stav učitele. Z uvedených případů můžeme vidět, že se v příčinách

nevhodného chování často skrývá i legitimní smysl, který je však pokřiven samotným chováním. Typicky můžeme hovořit například o mylné interpretaci situace jako je v případě níže uvedené participantky.

„Poslední trojice studentek přecházela velmi pomalým, vycházkovým tempem a já na ně začala dost křičet, aby sebou hodili, jestli si uvědomují, že brzdí provoz a že dělají ostudu. Poté jsem se dozvěděla, že se jednalo o žákyni, která měla vlivem vrozené vady potíže s chůzí a ostatní děvčata ji podpírala, aby jí pomohla...“

V tomto případě vidíme, že učitel, který má odpovědnost za žáky, a registruje situaci, kdy žákyně mohou být vystaveny riziku na dopravní komunikaci, projevuje nevhodné chování. Nevhodné chování tohoto pedagoga však nespočívá ve vlastním projevu křiku, ale převážně v dalších projevech, které vycházejí z mylného předpokladu, že se žákyně schválně opoždují (viz Weiner, 2000). Participantka krom křiku, který má upozornit na možné nebezpečí, využívá další formy jako je odsuzování („...dělají ostudu...“) a odkazování na vyšší řád („...brzdí provoz...“), to vše pouze pro to, že předpokládala, že jde o účelové chování. Takovéto chování můžeme v původní klasifikaci (viz Lewis & Riley, 2009) hodnotit jako záměrné vědomé nevhodné chování, nicméně po zjištění, že má žákyně pohybové potíže, bychom mohli chování přehodnotit na chování záměrné, avšak nevědomé.

V sesbíraných případech vidíme další možné distálnější příčiny, které jsou v rámci definic a teorií nevhodného chování vynechávány. Příkladem může být nevhodné chování učitele vůči žákovi kvůli sporům či nelibosti s rodiči – „...dostal do třídy žákyni, s jejíž matkou měl neshody.“ případně nevhodné chování učitele vůči jinému učiteli – „...tu novou a mladou úplně nesnášela, protože si s dětmi prý jen hrála.“.

Druhým bodem v procesu nevhodného chování učitele je **Objekt**, konkrétněji cíl nevhodného chování. Objektem nevhodného chování je často žák, více žáků, jiný učitel či vedení školy. V několika případech se například objevuje situace, kdy učitel/učitelka favorizuje určitou skupinu žáků a zaměřuje nevhodné chování, ať přímo či zprostředkovaně, na ostatní.

„Měla ráda jenom holčičky, které oslovovala jménem... na kluky volala jen „Hej“ a „ty tam“...“ nebo *„...oblíbené byly jen „hodné holčičky“ a chlapcům byla schopná říct,*

že je nechce a nemá je ráda. „Hodné holčičky“ od ní dostávaly bonbony, samolepky a „zlobiví kluci“ (a zvláště chlapec s diagnostikovaným ADHD) neměli vůbec šanci si její pozornost zasloužit.“

Následující bod jsem již v předchozí práci zkoumal, jedná se o samotné **Projevy** nevhodného chování učitele. Ačkoli jsem již uváděl jednotlivé typy, formy či klasifikace projevů nevhodného chování, je důležité zakomponovat zmíněné do celkového procesu nevhodného chování a ukázat na neoddělitelnost projevů od situačního kontextu. Jak jsem již popisoval v závěru kvantitativního výzkumu, projevy nevhodného chování jsou často brány jako samostatné ukazatele, které potom nemají patřičnou výpovědní hodnotu, jelikož projev bez kontextu je pouze částečným ukazatelem nevhodného chování.

Dalším bodem v procesu je **Ohlášení** či doručení informace o nevhodném chování pedagoga. Typicky se jedná o bod, kdy se kompetentní pracovníci, převážně vedení školy, dozvídá o nevhodném chování pedagoga. Samotné předání informace probíhá zpravidla systémem žák/žáci – rodiče – učitel/é – vedení. Z analyzovaných případů se ukazuje, že fungují i jiné mechanismy jako například schránka důvěry (*„...máme takovou schránku, kam můžou žáci házet připomínky...“*) případně chování zaznamenaná i jiný externí pracovník (*„...část jeho výhrůžného rozhovoru zaznamenala i přítomná asistentka pedagoga a správce domu.“*). Přestože tento bod nijak nerozvádí, jakým způsobem se s informacemi dále nakládá, tedy zda se po oznámení nevhodného chování něco stane či ne, dále zobrazuje i to, s jakou strukturou se informace dále pohybují. Konkrétně lze identifikovat, že pokud vedení s nevhodným chováním učitele nic nedělá, rodiče se dále obracejí na zřizovatele či Českou školní inspekci, jako v případě popisu situace jednoho participanta:

„...když se ve škole nic nedělo a ředitel chtěl všechno zamést pod koberec, tak se rodiče s tou peticí obrátili na inspekci...“

Předposlední bod, který byl v procesu nevhodného chování učitele identifikován, je **Zvládnutí** samotného učitele neboli jak se s celou situací vyrovnává. V prvotní fázi stanovení bodů v procesu nevhodného chování se často pohybujeme ve dvou oblastech, kdy učitel buď svých činů lituje a omlouvá se za ně (*...nám řekl, že svého činu lituje...)*

nebo je odmítá a reaguje obranně („Vše odmítl, vinu sváděl na žáky, kteří jsou neukáznění.“) či útočně („Velmi ji to naštvalo a vykřičela na nás...“). Uvedme znovu případ, který jsem již popisoval v prvním bodě, ale tentokrát i s autorčíným dovětkem.

„Poslední trojice studentek přecházela velmi pomalým, vycházkovým tempem a já na ně začala dost křičet, aby sebou hodili, jestli si uvědomují, že brzdí provoz a že dělají ostudu. Poté jsem se dozvěděla, že se jednalo o žákyni, která měla vlivem vrozené vady potíže s chůzí a ostatní děvčata ji podpírala, aby jí pomohla... Přestože jsem se omluvila, ještě dnes se stydím, když si na tu situaci vzpomenu“

Posledním bodem je výsledné **Řešení**, tedy způsob, jakým se škola vypořádává s nevhodným chováním pedagoga. Samotné řešení průběhu nevhodného chování je poměrně zajímavý koncept, který, jak ukazuje prvotní analýza, často končí spíše represivní než suportivní cestou („Měla několik pohovorů s ředitelem školy a výchovným poradcem i psychologem, nabídnut jí byl i oddech v rámci pracovní neschopnosti...“). Znovu vyvstává otázka, zda jsou jednotlivé případy řešeny v celém svém situačním kontextu či jsou pouze zachyceny samotné projevy, které jsou následně sankcionovány.

4.3 Rozbor definovaných bodů

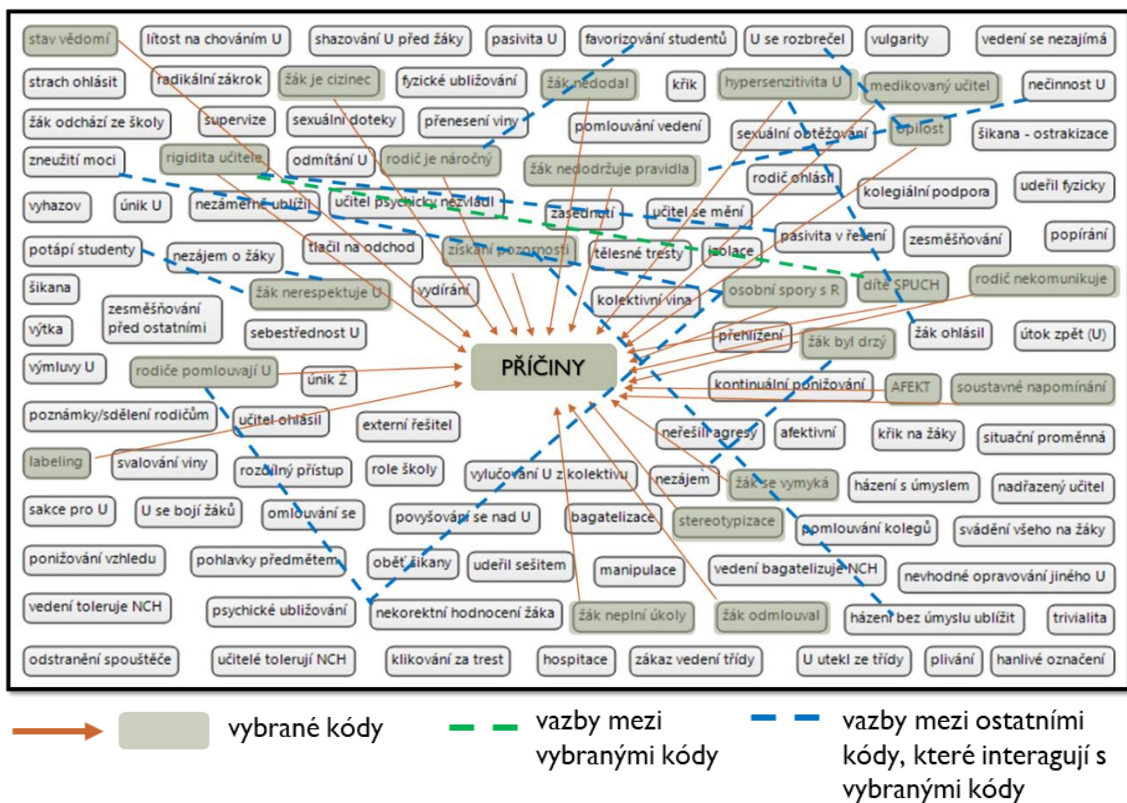
Jelikož nyní máme definovanou opornou strukturu procesu nevhodného chování pedagoga, pojďme se zaměřit na rozbor jednotlivých bodů a definování možných kategorií a shluků, které se pod danými body mohou nacházet. V této analýze využívám situační mapy, abych krom přiřazování vybraných kódů ukázal i na možné vztahy, které existují mimo samotné kategorie.

4.3.1 Příčiny nevhodného chování

Příčiny nevhodného chování pedagoga je poměrně rozsáhlá oblast, kam spadají nejen implicitní motivy, ale také situační proměnné, které se ve školách vyskytují. Níže se zaměříme na kategorii **Příčiny** a jednotlivé kódy, které ji sytí. Jak můžeme vidět, tak krom zaměřených kódů, které naplňují stanovenou kategorii, jsou dle metodiky situační

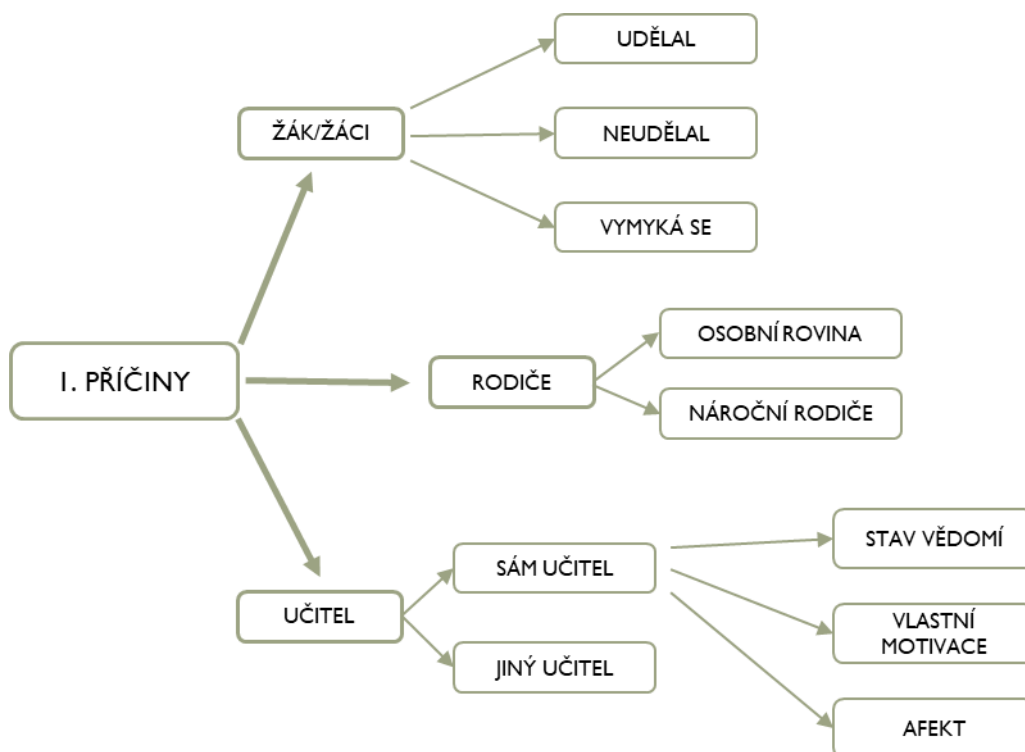
analýzy, také zobrazeny některé vztahy mezi externími kódy, které dodávají situační mapě rozměr mezi-kategoriálních vztahů. Právě znázorněné situace mohou pomoci rozklíčovat možné reálné příčiny nevhodného chování, se kterými se v praxi setkáváme. Vezměme si příklad, kdy učitel odmítá uzpůsobit výuku dle stanovených podpůrných opatření žáka. Zmíněné odmítání není příčinou samotného nevhodného chování, ta se může nalézat například v rigiditě učitele, jeho přesvědčení, že je diagnóza neplatná nebo v tom, že by musel dělat práci navíc.

Obr. 3 Situační mapy příčin (vlastní zdroj)



Pojďme se nyní zaměřit na jednotlivé kategorie, které blíže specifikují příčiny nevhodného chování pedagoga a přiblížit některé definované vztahy mezi kódy. Jak můžeme vidět z předkládaného schématu níže, byly rozlišeny tři kategorie, jedná se především o příčiny pocházející od žáka/žáků, rodičů nebo učitele/ů.

Schéma 3 Příčiny nevhodného chování učitele (vlastní zdroj)



Předmětem kategorizace bylo sycení kategorií jednotlivými kódy, které spadají do daného kontextu. Jak můžeme vidět, tak příčiny, které implikují **žáci**, vycházejí ze třech různých kategorií, tedy když žák něco **udělá**, něco **neudělá** případně je jiný/**vymyká se**. Žák může spouštět nevhodné chování učitele tím, že něco udělá, například něco rozbije, ruší výuku, baví se, někoho uhodí apod. Obecně učitelé reagují nejvíce na agresivní chování žáků a na narušování plynulosti výuky (viz Hynek et al., 2019), viz například úryvek „...že mu prostě ujela ruka, když žák hodil kytaru na zem.“ nebo „Vždycky, když se bavily, třeba i k probírané látce, tak začala křičet, že jí to ruší...“.

„Při větším počtu žáků však nezvládal udržet si klidnou a pohodovou atmosféru ve třídě, startovaly ho drobné poznámky a žertíky žáků, chtěl být nejlepší a vyžadoval tvrdě kázeň za použití hrubých slov.“

Druhou podkategorií jsou poté případy, kdy žák něco neudělá, tedy nepřinese domácí úkol, zapomene přinést pomůcku, nedodrží stanovená pravidla apod. Typickým příkladem může být stanovené pravidlo mluví jenom jeden a jeho porušování žákem či permanentní zapomínání domácích úkolů, se kterými může pedagog počítat pro návaznou práci ve výuce.

Poslední podkategorií je potom žák, který se něčím vymyká. V tomto smyslu se jedná o žáka, který může mít diagnózu poruch pozornosti, specifických poruch učení či například poruchy autistického spektra nebo jiné etnikum (viz Downey & Pribesh, 2004). Problematika nerespektování specifických poruch učení a následné nedodržování stanovených podpůrných opatření je potom symptomem možného zaujetí vůči žákům, které učitel považuje například za líné nebo nevychované jako v případě níže.

„...jsem se mu koukala do písanky, kde má samé trojky a docela jsem se divila, za co mu ty trojky dává. Všude cervene preskrtane písanky, znamky 3, 3-, poznámka, že je nepozorný ...tohle mi prostě přišlo strašně smutný, obzvlášť když je ve třetí třídě a bojuje s dyslexií.“

Společně s těmito poruchami můžeme vidět i souběžné fyzické či zdravotní diagnózy, které také mohou sloužit, jako určitý spouštěč nevhodného chování jako například v tomto případě:

„...se přišlo na to, že únava a nadměrné pití je způsobeno právě již zmíněnou nemocí. ... Našli se i učitelé, kteří to nechtěli respektovat, mimo jiné i tělocvikářka. ... aby tento přístroj mohl fungovat byl zapotřebí mobil, který žákyně nosila v kapsičce spolu s inzulínem a sladkým na doplnění hladiny cukru. Bohužel toto učitelce vadilo, do tělocvičny se totiž nesmí nosit jídlo a pití, a proto tuto kapsičku nesměla mít v tělocvičně. ...“

Krom těchto standartních diagnóz můžeme do zmíněné kategorie zahrnout i další formy jinakosti jako je zanedbávaný žák, nadaný žák, žák s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ), romský žák, žák s odlišnou sexuální orientací či identitou apod. Zároveň je potřeba ukázat i na situace, které vznikají například kvůli odlišnému výchovnému stylu rodičů či jinému nastavení školních norem z jiné školy.

Další kategorií jsou **Rodiče**, kteří nepřímo mohou spouštět nevhodné chování pedagoga, které je směřováno na určité žáky. Typicky se jedná o případy, kdy je vztah učitele a rodiče na **osobní úrovni** nějakým způsobem narušen nebo již samotná existence tohoto vztahu vede k určitému druhu nevhodného chování jako je favorizace apod. Například přátelský vztah s rodičem žáka může ovlivňovat i samotné jeho hodnocení, a to oběma směry, jako v případě, který zmiňuji níže.

„...nevím, jestli měla učitelka vážně pravdu v tom, že to takhle hodnotí dobře, protože mi přijde poměrně nespravedlivé hodnotit někoho podle svého osobního vztahu s rodiči, a ne podle dobrého průměru.“

Další příčinu nevhodného chování v osobní rovině můžeme spatřit při osobním konfliktu mezi učitelem a rodičem žáka, kdy se učitel může chovat nevhodně, aby ve sporu získal lepší pozici či aby rodiči ublížil. Jako v případě, který uvádím níže. Rodiče tří žáků si stěžovali na chování paní učitelky, která neohlašovala písemné práce, načež učitelka žáky neplánovaně vyzkoušela a všichni dostali nedostatečně.

„Rodiče si stěžovali ... vybraným žákům nasázela pětky, i když nemusela. ... Když jsem se snažila to s kolegyní řešit zdůvodnila mi to tak že, „život není fér“.“

Druhou podkategorií jsou **Nároční rodiče**, tedy rodiče, kteří mohou mít přehnané požadavky na učitele nebo naopak se školou nekomunikují. Stává se, že rodič má přehnané požadavky na učitele, které se mnohdy neslučují ani s vlastní náplní práce, a požaduje od něj řešení problémů, které nejsou v jeho kompetenci, např. když rodič chce, aby učitel řešil krádeže v obchodě nebo rvačky v parku. Také situace, kdy se rodič snaží intervenovat do práce učitele a klade si požadavky, které jsou výhodné pouze pro jeho dítě, avšak pro ostatní mohou být ohrožující, nevhodné nebo neefektivní.

„...pořád něco chtěla, jako že má mít připravený pomůcky. ... vrchol bylo, když mě několikrát volala v neděli večer, jestli nemají na zítra úkol. ... už sem na něj (pozn. žáka) byla úplně alergická, a nejsmutnější je, že on nic neudělal... všechno jeho matka.“

Krom rodičů, kteří mají tendenci stále něco požadovat se setkáváme také s rodiči, kteří se školou nekomunikují nebo se o vzdělání svých dětí nezajímají. V takovýchto případech může hrozit určitá forma labelingu jako v případě níže.

„Matku jsem v životě na škole neviděla ... občas proběhla nějaká komunikace přes sms, ale ve škole snad nebyla ani jednou. Kluk byl jasný případ ... sociálně slabý a držel se nějaké špatné party.“

Poslední kategorií je **Učitel**, která je rozdělena do dvou podkategorií. Můžeme se setkat s případy, kdy **sám učitel** iniciuje vlastní nevhodné chování vůči někomu, případně s **jiným učitelem**, který slouží jako spouštěč. Pokud se zaměříme nejprve na

podkategorii, kde trigruje jiný učitel, jedná se o případy, kdy se například učitel vyjadřuje o žákovi, že je nějaký, tedy vytváří určitou nálepkou, které se druhý učitel drží, a mění své chování vůči tomu. Na tomto podkladě se může jednat jak o případy favorizace tak o případy ostrakizace či rozvoj naučené bezmocnosti u žáka.

„... pořád mi říkala, ať si dávám pozor na ... že uvidím, jak mě bude shazovat před ostatními žáky. ... pořád sem si ho hlídala a zaměstnávala, ale on nic nedělal.“

Krom případů, kdy může být nevhodné chování iniciováno jiným učitelem, se dostáváme k většímu souboru případů, kdy nevhodné chování spouští sám učitel. Jedná se především o případy, kdy je ovlivněn **stav vědomí** učitele, tedy situace, kdy je například pod vlivem alkoholu či jiné návykové látky (*„...jsem přišla do třídy, tak spal na katedře a děti psaly do sešitů.“*), případně je jeho zdravotní stav neslučitelný s výkonem práce.

„Přišla od zubaře a měla nateklou pusou ... nesmělo se na ní promluvit, protože hned ječela ... a ještě jí to bolelo ... hned to svedla na žáky, že jí ubližují.“

„V době její služby neplatila žádná pravidla a mnohokrát se stalo, že uvedená paní vychovatelka pila i se studenty.“

Další soubor případů jsem nazval **afekt**, tedy situace, kdy učitel jedná v určité zahlcenosti emocemi. Zatímco v předešlých situacích mluvíme o spouštěcích, které jsou primárně účelové, afektivní stavy mezi nimi nebyly uvedeny. V tomto bodě se dostáváme k situacím, kdy hlavní příčinou nevhodného chování učitele je afektivní stav, kterému sice někdy předchází určitý trigger z jiných kategorií, ale následné afektivní chování je tak odlišné, že jsem ho segregoval do samostatného souboru. Do tohoto souboru nepatří pouze vybrané afektivní případy, ale také situace, kdy kvůli emočnímu zahlcení či panice dochází k nevhodnému chování učitele skrze nečinnost či jiné formě úniku.

„Náš milý kolega stál stále na tom stejném místě se stopkami v ruce a díval se jak žák krvácí, s naprostým klidem pronesl hlášku "to počká, já si dopíšu časy".“

Posledním souborem je **motivace** učitele, tedy určité implicitní případy motivů, které si učitel mnohdy sám neuvědomuje. Znovu můžeme uvažovat nad propojeností

těchto motivů a předešlém rozboru kategorií, vždy totiž narazíme na problém spojený s pořadím spouštěčů – je křik na žáka způsobený jeho nečinností nebo snahou učitele o získání pozornosti nebo naopak? Právě podrobný rozbor situace je stěžejní k odpovědi na tuto otázku. Samotné uváděné rozdělení vychází z práce Dreikurse (1999), který dle individuální psychologie definoval pět základních motivů nevhodného chování. I přesto že se Dreikurs zaměřoval na děti a jejich motivy, můžeme vidět podobnost mezi jednotlivými případy motivů také u učitele. Například často se objevujícím případem je motiv boje o moc, kdy učitel demonstruje svou dominanci nad žáky:

„Když jsem se jí ptala proč se k nim takhle chovala, tak řekla, že to takhle musí na začátku roku udělat, aby jako věděli kdo je tady pán.“

Jako o motivu získání pozornosti potom můžeme mluvit a častém křičení, mlácení do lavice či tabule nebo o házení předmětů po žácích („...nedávají pozor, hází všechno co má po ruce...“).

Pojďme si nyní shrnout celý první bod procesu nevhodného chování přehledovou tabulkou.

Tab. 36 Klasifikace příčin nevhodného chování (vlastní zdroj)

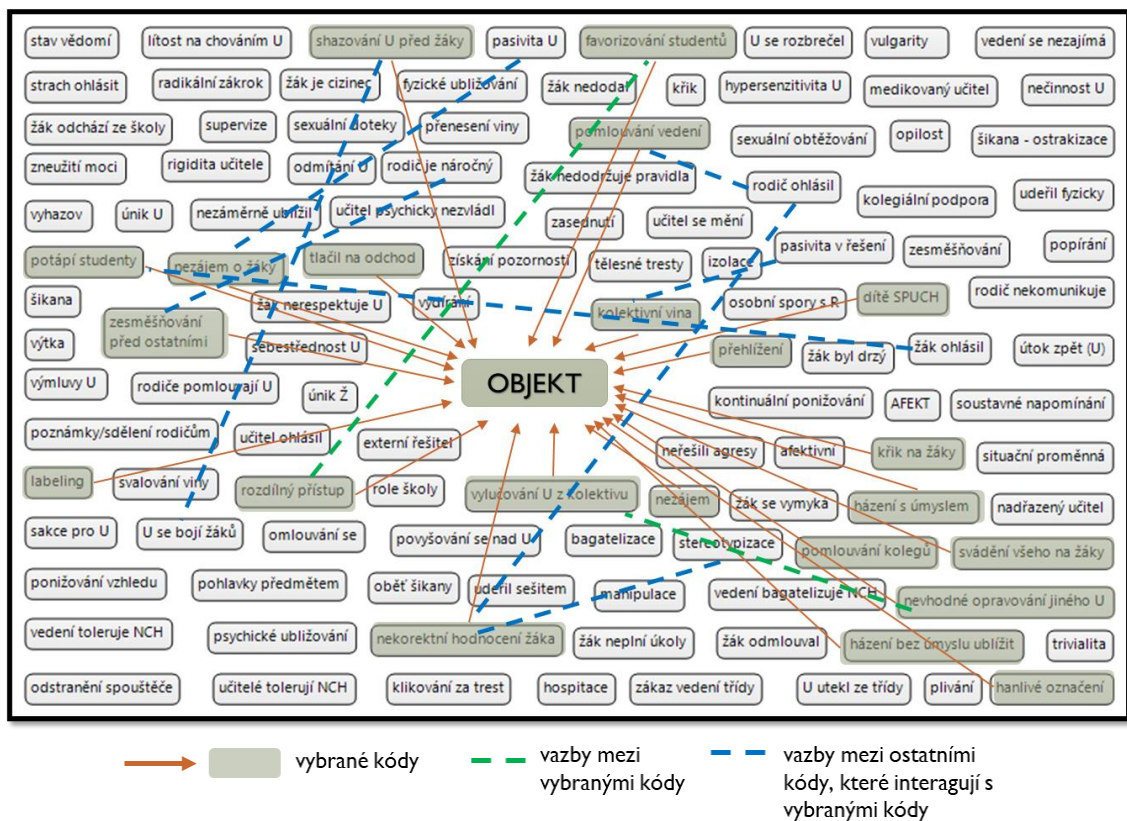
| I. PŘÍČINY | | | | | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|--|---|--|--|
| ŽÁK/ŽÁCI | | | RODIČE | | UČITEL | | | | |
| UDĚLAL | NEUDĚLAL | VYMYKÁ SE | OSOBNÍ ROVINA | NÁROČNÍ RODIČE | UČITEL SÁM | | | JINÝ UČITEL | |
| | | | | | STAV VĚDOMÍ | AFEKT | MOTIVACE | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Rozbil • Odmlouval • Odporoval • Byl drzý • Zlobil • Bavil se • Rušil • Lhal • Manipulace • Nerespekt | <ul style="list-style-type: none"> • Nesplnil • Nedodal • Zapomněl • Nepřinesl • Nedodržel pravidla | <ul style="list-style-type: none"> • SPU • Jiný žák • ADHD • Cizinec • Xenofobie • Jiná výchova | <ul style="list-style-type: none"> • Pomlouvání • Osobní konflikt | <ul style="list-style-type: none"> • Stížnost vedení • Vycváření problémů • Neustálá komunikace • Absence komunikace | <ul style="list-style-type: none"> • Opilost • Intoxikace • Nemoc • Úraz | <ul style="list-style-type: none"> • Emoční výbuch • Zahlcenost emocemi • Frustrace • Rozbrečel/a se • Útěk | <ul style="list-style-type: none"> • Snaha o odplatu • Zisk pozornosti • Boj o moc • Rozptýlení • Vyhnutí se neúspěchu | <ul style="list-style-type: none"> • Pomluvy • Rady • Nálepkování • Favorizace | |

Výše uvádím přehled základních podkategorií a k nim přiřazených kódů, které byly představeny výše. Příčiny nevhodného chování pedagoga můžeme nalézt jak u žáků a učitelů, tak u rodičů. První část modelu průběhu nevhodného chování je popsána a nyní se můžeme zaměřit na druhou část, tedy na objekt nevhodného chování učitele.

4.3.2 Objekt nevhodného chování

Dalším bodem v procesu nevhodného chování je určení objektu nevhodného chování učitele. Již z definice je přirozené, že nevhodné chování je vyhraněno vůči určitému objektu, resp. někoho poškozuje. Následující stať má ukázat, kdo je cílem tohoto chování a jakým způsobem můžeme definované objekty dělit. Postupuji stejným způsobem jako v předešlé kapitole a nejprve se zabývám situační mapou, kde budu demonstrovat saturaci jednotlivých kategorií.

Obr. 4 Situační mapa objektu nevhodného chování (vlastní zdroj)

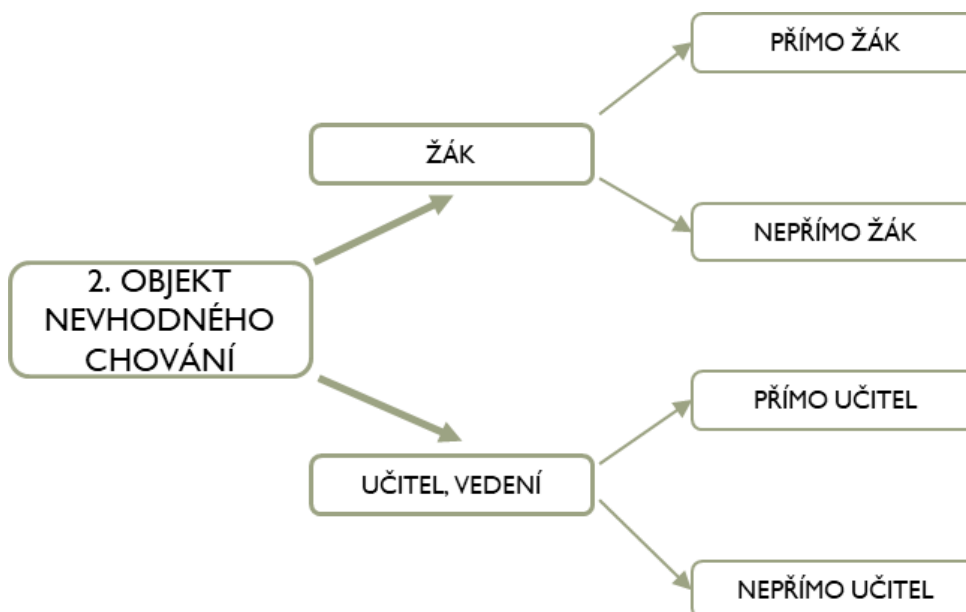


Jak můžeme vidět z prezentované situační mapy, tak jednotlivé kódy, které saturují zvolené kategorie jsou spíše projevem nevhodného chování. Avšak určené kódy jsou posuzovány z pozice zaměření, tedy pokud hodnotíme kód „*nekorektní hodnocení žáka*“ definujeme objekt jako žáka, pokud budeme hodnotit kód „*vylučování U z kolektivu*“ definujeme objekt jako učitele. Krom zmíněného způsobu sycení jednotlivých kategorií můžeme vidět určité vztahy mezi kódy, které přibližují mechanismus zaměření na určitý objekt. Například si rodič stěžuje na chování učitele a

on vše svádí na vedení školy nebo jak již bylo popsáno výše, když osobní konflikt s rodiči způsobí zaměření učitele na žáka.

Nyní se zaměříme na celkové schéma objektu nevhodného chování učitele, které prezentuji níže. Jak můžeme vidět, objektem chování je zpravidla **žák** případně žáci a ostatní **učitelé** případně vedení školy. U obou těchto kategorií jsou následně posuzovány další dvě stejné podkategorie a to, zda je objekt postihován přímo či nepřímo/přeneseně.

Schéma 4 Objekt nevhodného chování (vlastní zdroj)



Nejprve se zaměříme na případy, kdy je objektem **žák**, skupina žáků nebo celá třída. Učitel, který se dopouští nevhodného chování často explicitně objekt chování označuje přede všemi, například v podobě cílených vulgarit nebo fyzického ubližování. V tomto případě hovoříme o objektu nevhodného chování, kdy žák je **přímým** objektem. Příklady, kdy je žák či žáci přímým objektem uvádím níže.

„... tak jsem zaslechla, jak učitelka nadává žákům a říká jim že kdyby to byly její děti tak by je zmlátila.“

„Vždy na všechny řval, dokázal v hodinách ponizovat chudší žáky, urážet žáky při těle a podobně.“

Pokud mluvíme o žákovi jako o **nepřímém** objektu je situace odlišná, protože učitel chování projektuje například zprostředkovaně nebo jej zobecňuje. Příkladem

takovéhoto chování mohou být různé formy kolektivních trestů, kdy učitel vzbuzuje u žáků dojem, že trest je kvůli konkrétnímu žákovi, a to přesto že ho nijak nezmníní. Dalším případem je způsob komentování a využívání ironie a sarkasmu, například pro vlastní pobavení nebo pro pobavení žáků. Dotyčný žák objekt nemůže téměř nic dokázat, jelikož se v řeči neobjevuje jeho jméno, avšak situace směřuje k jeho označení.

Podobný koncept vidíme i u kategorie **učitel/vedení**, které také rozdělují na objekt přímý a nepřímý. V zásadě se setkáváme s případy, kdy učitel verbálně či fyzicky inzultuje druhého učitele a můžeme hovořit o tom, že **přímým** objektem je učitel.

„... ve sborovně jí několikrát, řekl ať drží hubu, že ten hlas ho otravuje.“

„Často se v hodinách stávalo, že paní učitelka pomlouvala kolegyni před žáky. Komentovala její styl výuky, hodnocení, chování. Svým jednáním podrývala její postavení, autoritu a bylo cítit, že tím chce získat sympatie žáků...“

V rámci **nepřímého** objektu v tomto případě hovoříme o tendenci učitelů shazovat své kolegy či vedení školy. Zde se dostáváme k projevům nevhodného chování, které jsou nepřímo zaměřeny na učitele *„...to vás měl naučit kolega... on to stejně neumí...“*, vícero učitelů *„Na prvním stupni jste si jen hráli s téma slepicema...“* nebo na vedení školy *„... ředitel je posranej z inspekce, takže musíme přidat.“*

Pro lepší představu o samotném procesu kategorizace v rámci druhého bodu průběhu nevhodného chování, uvádím níže přehledovou tabulku jednotlivých kategorií a vybraných kódů.

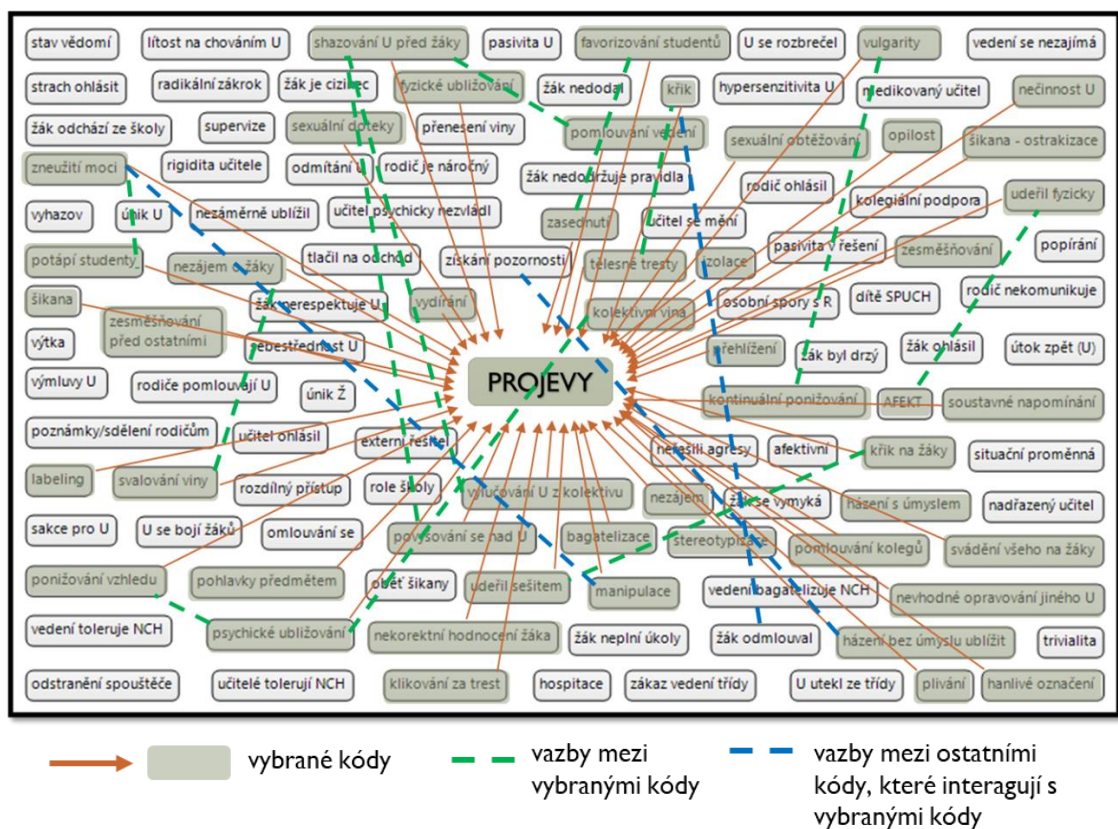
Tab. 37 Klasifikace objektu nevhodného chování (vlastní zdroj)

| 2. OBJEKT NEVHODNÉHO CHOVÁNÍ | | | |
|--|--|---|---|
| ŽÁK/ŽÁCI | | UČITEL/VEDENÍ | |
| PŘÍMO ŽÁK | NEPŘÍMO ŽÁK | PŘÍMO UČITEL | NEPŘÍMO UČITEL |
| Vulgarismus Inzultace Křik/řev Ponižování Neférové jednání Vyhrožování Hodnocení | Ironie Sarkasmus Stereotypizace Kolektivní vina Hypersenzitivita Vyžadování trivialit Dokazování nadřazenosti Nálepkování | Povyšování se Sarkastické opravování Nevhodné hodnocení Vylučování z kolektivu | Pomluvy před žáky Shazování kolegyně/kolegy Zpochybňování norem |

4.3.3 Projevy nevhodného chování

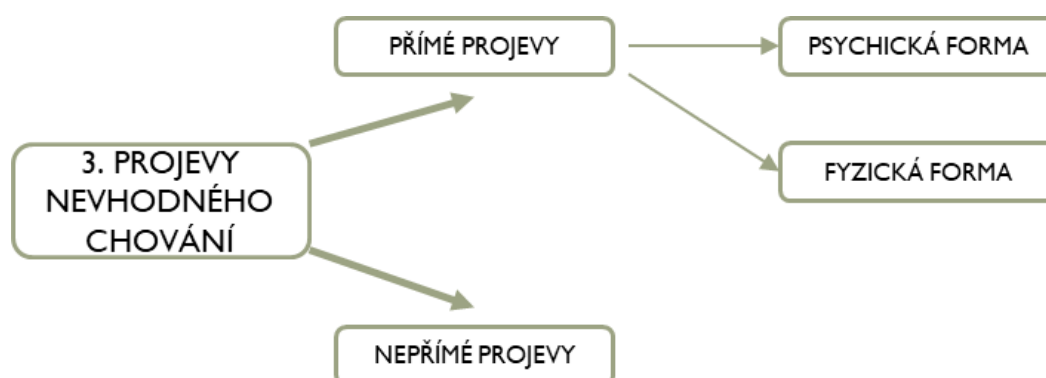
V další kapitole se zaměříme na třetí bod modelu průběhu nevhodného chování, a to jsou samotné projevy. Pokud se podíváme na koncepty a teorie nevhodného chování, můžeme vidět, že většina výzkumů se soustřeďuje převážně na projevy (viz kapitola 1. Operacionalizace pojmu). V rámci modelu průběhu nevhodného chování jsou zmíněné projevy vskutku důležité, nicméně nyní se zaměříme na celkový situační kontext, z tohoto důvodu není klasifikace tak podrobná jako v předešlých případech. Vycházím jak z literární rešerše, tak z vlastních uvedených analýz, které ukazují, že obecnější klasifikace je pro cíl tohoto výzkumu nejefektivnější formou (viz Yildirim, Akan & Yalcin, 2016). Proto rozdělují projevy pouze na kategorie **přímých** a **nepřímých**, následně kategorii přímých na **verbální** a **fyzické**. Zaměříme se na situační mapu, které krom přiřazených kódů ukazuje i vztahy mezi nimi.

Obr. 5 Situační mapa projevů nevhodného chování (vlastní zdroj)



Jak můžeme vidět ze znázorněných vztahů, tak typy projevů jsou do značné míry propojeny v návaznosti na celkovou kategorii projevů nevhodného chování. Prakticky si představme žáka, který nedává pozor při výuce a učitel nejprve využívá sarkasmus před žáky, aby upozornil žáka, že si je vědom toho, že nedává pozor. Pokud žák nereaguje, učitel koná a krom křiku po něm vrhne předmět a následně ho může vulgárně osočit. V tuto chvíli máme krom nepřímého projevu (sarkasmus), také projev přímý, a to jak fyzický (hod předmětem), tak psychický (křik, vulgarismus). Jak můžeme poznat z demonstrativního příkladu, je nutné brát projevy nevhodného chování v celkovém kontextu, a ne pouze zachytit a kategorizovat ty které jsou nejvíce vidět. Níže uvádím dělení projevů, které doplňuje popis procesu nevhodného chování.

Schéma 5 Projevy nevhodného chování (vlastní zdroj)



Nejprve popišme uvedené kategorie, které jsou znázorněny ve schématu výše. Jak můžeme vidět, tak přímé projevy jsou zastoupeny aktivním vystupováním proti žákovi, žákům či jiným učitelům a mohou probíhat formou fyzickou (úder, strkání, plivání, házení předmětů apod.) nebo psychickou (ponižování, vulgarismy, vyhrožování, tahání za vlasy apod.).

„... děti mluvily o tom, že když se s ní vrátil z chodby, držel se za nos, protože dostal facku.“

„...pak záměrně slovně napadal a přimačkával ke zdi jednu žákyni této třídy, která mu slovně oponovala.“

„...často zvyšoval hlas na žáky a házel fixem po třídě...“

V rámci nepřímých projevů se setkáváme s komplexnějšími prvky jako je kolektivizace viny, nekorektním hodnocením, přehlížením agrese či manipulací. Jako příklad bych uvedl úryvek případu jedné z participantek, kdy učitelka ve čtvrté třídě manipulovala žáky a nepřímo ostrakizovala žáka.

„...sem seděla v lavici a ona pořád všechno sváděla na X. Vypadalo to asi tak, že někdo dostal špatnou známku ze zkoušení a dostal to s komentářem „Kdyby tady pořád někdo nerušil, měli byste víc času na učení.“ ... když říkala, že třída by byla skvělá, kdyby je tam někdo nebrzdil...“

Jak je z úryvku patrné, tak učitelka nepřímo vyvíjí tlak na ostatní žáky a vytváří prostor pro ostrakizaci. Pro přehlednější orientaci uvádím níže schéma saturace jednotlivých kategorií.

Tab. 38 Klasifikace projevů nevhodného chování (vlastní zdroj)

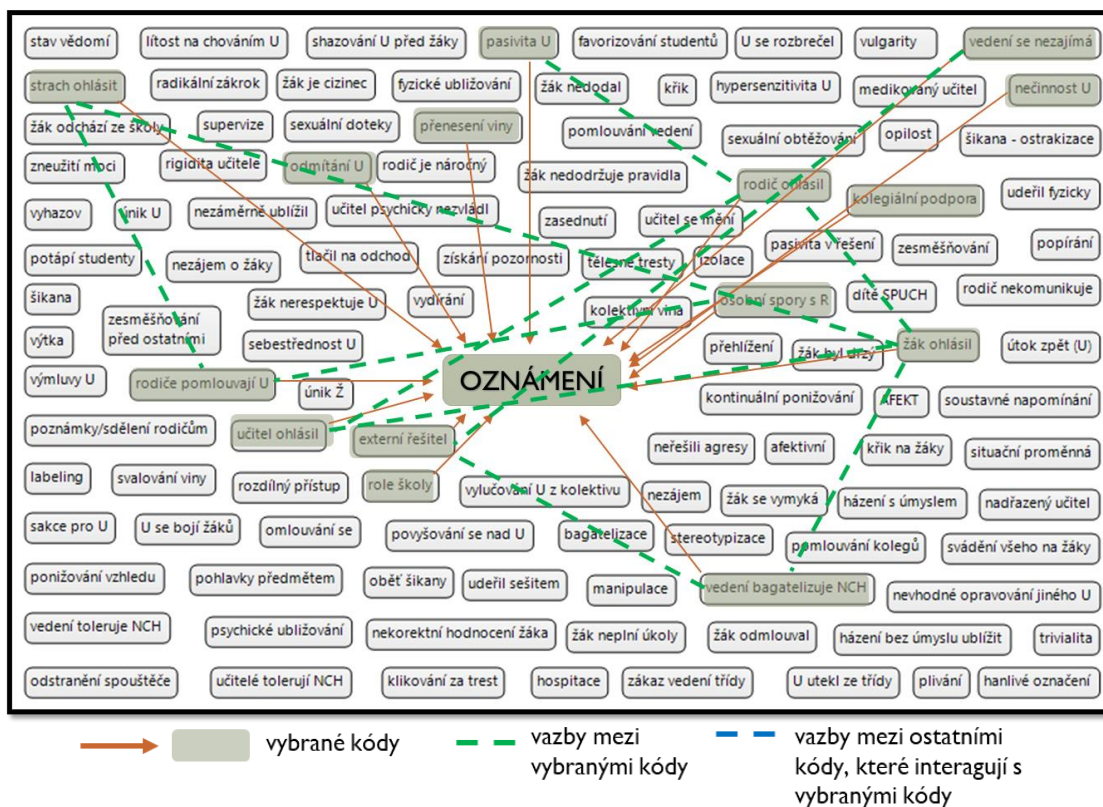
| 3. PROJEVY NEVHODNÉHO CHOVÁNÍ | | |
|--|---|---|
| PŘÍMÉ PROJEVY | | NEPŘÍMÉ PROJEVY |
| PSYCHICKÁ FORMA | FYZICKÁ FORMA | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ponižování • Křik/řev • Šikana – ostrakizace • Ponižující tresty • Dehonestující hodnocení • Ponižování rodinného zázemí • Vyhrožování • Vulgarismy | <ul style="list-style-type: none"> • Tělesné tresty • Fyzická inzultace • Házení předmětů • Strkání/smýkání • Tahání za vlasy/vousy • Plivání • Nepříjemné doteky • Sexuální obtěžování | <ul style="list-style-type: none"> • Manipulace • Nedodržování PO • Nekorektní hodnocení • Kolektivní vyhrožování • Bagatelizace • Pomlouvání žáků před kolegy • Přehlížení agrese |

4.3.4 Oznámení nevhodného chování

Čtvrtým bodem modelu je oznámení nevhodného chování učitele. V původním procesním řetězci tento bod chyběl, nicméně při následné analýze se ukázalo, že právě ohlášení nevhodného chování je důležitým prvkem v procesu nevhodného chování. Zmíněný bod souvisí nejen s aktéry, kteří následně do procesu vstupují, ale také se změnou strategie zvládnutí učitele, který se nevhodně chová a často také s výsledným řešením. Samotné oznámení je zprostředkováno několika subjekty, které se specifickým

způsobem doplňují. Pojdme se podívat na situační mapu, která znázorňuje vztahy mezi kódy, které sytí definované kategorie.

Obr. 6 Situační mapa oznámení nevhodného chování (vlastní zdroj)



Vybrané kódy dávají dohromady celkem pět kategorií, které jsou znázorněny v uvedeném schématu níže. Jak můžeme vidět, první identifikovanou kategorií jsou **žáci**, tedy případy, kdy sami žáci oznamují nevhodné chování učitele. Problematika, která se v překládaných případech ukazuje, je že se oznámení žáky často bagatelizuje či se jim nevěří. Jako příklad uvádím jeden z případů, kdy učitel rozdělval děti na „hodné holčičky“ a „zlé kluky“.

„... několikrát mi o tom říkali, ale já jsem si myslel, že si vymýšlejí. ... potom jsem byla svědkem...“

„...děti na to začaly poukazovat, takže bylo třeba něco dělat.“

Nešťastné je také, když samotní žáci neví, že se učitel chová nevhodně, berou jeho chování jako určitou normu, které je následně přijímána celou třídou, až externí subjekt může rozpoznat nevhodné chování. To jsou případy převážně z prvního stupně

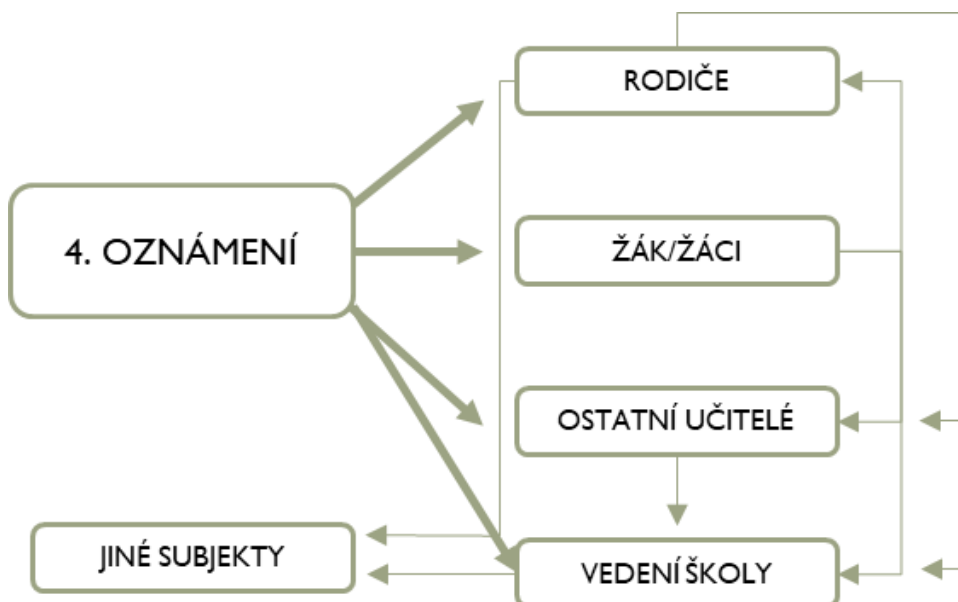
základní školy, kdy jsou žáci více závislí na osobnosti učitele, případně různé formy nekorektního hodnocení apod. Takové chování je často ohlašováno **rodiči**, kteří konfrontují zmíněného učitele případně vedení školy.

„Rodiče si stěžovali ... vybraným žákům nasázela pětky, i když nemusela. ... Když jsem se snažila to s kolegyní řešit zdůvodnila mi to tak že, „život není fér“.“

Dále je chování oznámeno jinými učiteli či pedagogickými pracovníky, kteří mají motivaci k ohlášení nevhodného chování, viz již uváděný příklad „...část jeho výhrůžného rozhovoru zaznamenala i přítomná asistentka pedagoga a správce domu.“

Další kategorií je vedení školy, tedy situace, kdy oznámení o nevhodném chování učitele avizuje přímo zástupce ředitele či sám ředitel školy. Je důležité zmínit, že vedení školy je oznamovatelem spíše přeneseným, jelikož samotné oznámení je směřováno skrze další subjekt. Nicméně vedení školy následně může nevhodné chování samo řešit nebo nadále oznámit situaci jinému externímu subjektu jako je Policie ČR, ČŠI, Pedagogicko-psychologická poradna, zřizovatel apod.

Schéma 6 Oznámení nevhodného chování (vlastní zdroj)



Vysoce zajímavý je samotný proces oznámení nevhodného chování učitele, kdy můžeme sledovat určitou hierarchii přenosu dané informace. Typicky můžeme vidět

posloupnost žák – rodič – vedení školy – jiný subjekt, případně situaci, kdy žák oznamuje rodiči načež ten se obrací nejprve na jiného učitele nebo vedení školy a pokud se ve věci nekoná postupuje oznámení jiným subjektům jako je ČŠI nebo zřizovatel. Právě pasivita v řešení akceleruje oznamovatele, aby svá podezření ohlásil jinému subjektu.

„...rodiče si často na ní stěžovali... zašlo to tak daleko až podali trestní oznámení.“

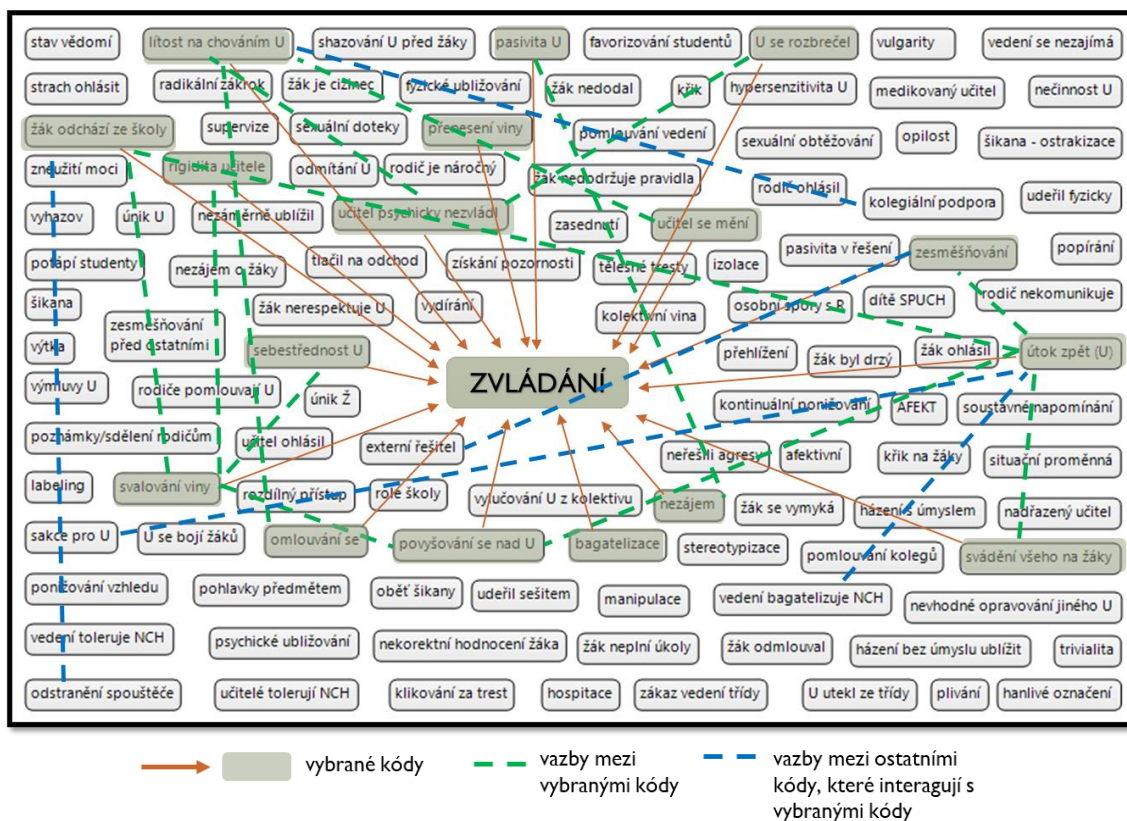
Dalším prvkem, který je v procesu zřejmý, je faktor strachu, který často zapříčiňuje obavu žáků či rodičů z oznámení nevhodného chování. Logicky se bojí, že se dotyčný učitel na žáka zaměří a bude se chtít mstít. Níže uvádím případ ze střední školy, který demonstruje strach studentky, která oznámení o nevhodném chování neřešila.

„... a říkala mi: „Zvedla jsem se s tím, že půjdu za nadřízeným, že takové chování nehodlám tolerovat. Pan učitel mě zarazil s tím, že pokud si vše nechám pro sebe a nechám se pohladit na kolena, předmět bude úspěšně splněn. ... Jelikož jsem jen slíbila, že si vše nechám pro sebe, ale pohladit mě nesměl, výsledná známka nebyla za jedna, ale za dvě.“ ... Hned jsem vše ohlásila, ale ...“

4.3.5 Strategie zvládnání učitele

V následující kapitole se zaměřím na předposlední bod procesu nevhodného chování, který následuje po oznámení situace a často probíhá v překryvu s průběhem řešení. Strategie zvládnání učitele, který se nevhodně chová je důležitým bodem, který určuje, zda si je učitel ochoten připustit nevhodnost chování a zajistit jeho nápravu nebo ne. Učiteli, který dokáže nahlédnout na své chování a vyvodit z něj důsledky, je dle analyzovaných případů často nabízeno suportivní řešení, které má za cíl pomoci, jak jemu, tak i žákům. Níže uvádím situační mapu kódů a jejich vztahů, které saturují definované kategorie.

Obr. 7 Situační mapa strategie zvládnání (vlastní zdroj)



V rámci strategie zvládnání byly zaměřeny tři kategorie, které charakterizují přístupy učitelů k nevhodnému chování. Nejprve se zaměříme na kategorii, kterou jsem nazval **Změna**, tedy přístup učitele, který mění postoj k situaci a mění vlastní chování tak, aby bylo korektní. Zmíněná kategorie je zaměřena spíše pozitivně, tedy chování pedagoga se zlepšuje a učitel přistupuje k **omluvě** či **změně přístupu**. Podkategorie s názvem omluva zahrnuje všechny formy omluvy, které učitel směřuje žákům, třídě, učitelům nebo také rodičům. Je specifická určitou formou projevované lítosti (...*nám řekl, že svého činu lituje...*) a často funguje simultánně s druhou podkategorií – změnou přístupu.

„Přestože jsem se omluvila, ještě dnes se stydím, když si na tu situaci vzpomenu.“

Nebo výpověď jednoho participanta, který řekl žákovi ve vypjaté chvíli ať „*drž hubu*“.

„Psaní o mém selhání není pro mě tak těžké, protože vím, že se stále zlepšuji a vždy nejde být dokonalým učitelem a myslím si, že je i dobře, že žáci to vědí. Tím, že jsem to napsal teď na papír se mi i ulevilo. Je dobré pro mě pocity dostat ze sebe ven.“

Změnou přístupu se rozumí například jiný přístup k výuce a učivu nebo také korekce vlastního chování. Níže uvádím úryvek případu, který z praxe vnímám jako dost častý, tedy misinterpretace situace či tendence vtipkovat na úkor žáků.

„...po jednom školení ptala, zda tam pro něj bylo něco nového. Odpověděl, že jediná nová věc byla, že se dozvěděl, co je to ostrakismus a z uváděných příkladů si uvědomil, že určitou formu ostrakizace u jednoho ze studentů používá – zdálo se mu, že podobné „zavtipkování“ zlepší atmosféru ve třídě. Takže teď když už ví, o co jedná, tak že už to dělat nebude. Jednalo se o velmi oblíbeného kantora...“

Následující kategorie je dedikována **zbavení se zodpovědnosti**, tedy různým typům výmluv, které mají za cíl odvést pozornost jinam nebo poukázat na nefunkční systém. Typicky se jedná o formy **vymezování se** („jinak to nejde“, „jsem jen člověk“ nebo „tohle učitelé dělat nemají“), **vymlouvání se** („vím, že by se to nemělo, ale pomohlo to.“, „...jsou na to zvyklí.“ případně „jim to vážně nevadí.“) a tendenci **přenášet vinu** na jiný objekt („Vše odmítl, vinu sváděl na žáky, kteří jsou neukáznění.“ případně „...popírala svoje chování, tvrdila, že si to dívky vymyslely, aby se jí pomstily.“).

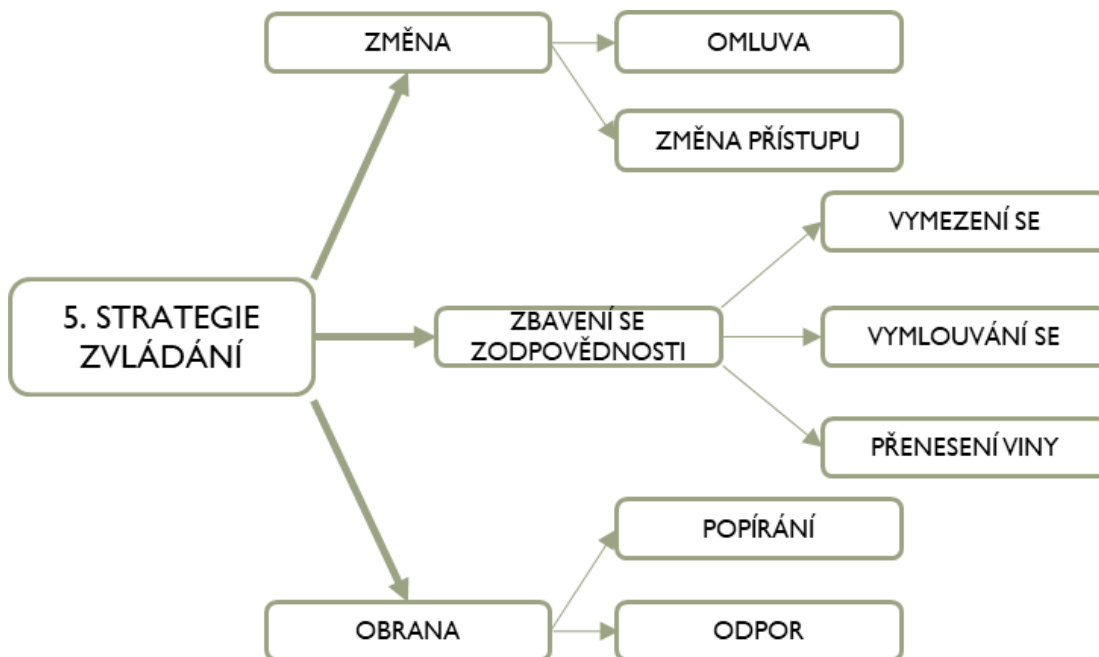
Poslední kategorií je **obrana**, což je specifický mechanismus, kdy učitel vlastní chování buď **popírá** nebo **odporuje** předkládaným důkazům. V rámci popírání se jedná především o aktivní popírání jako jsou výroky „... nic špatného jsem neudělal.“ nebo „...všechno je v pořádku.“ apod., ale můžeme se setkat i s určitou formou pasivity, jako v tomto úryvku:

„Z mé reakce mu určitě bylo jasné, že to bylo přes čáru. Nicméně už to řekl a nedalo se to vzít zpět a on na to nic neřekl.“

Poslední podkapitolou je odpor, který je často zastoupen rigiditou a sebestředností. Krom jiného se objevuje tendence učitele odmítat suportivní formu řešení či pomoc jako takovou. Typicky se jedná o výroky typu „... na to už jsem moc starý.“, „...tuhle práci již dělám 32 let a vím, jak to chodí.“ nebo „... nepotřebuji pomoc, zvládnou si to sám.“. Jiné příklady jsou potom spjaté i s agresivní reakcí:

„...ale tady jsme velmi tvrdě narazili. Velmi ji to naštvalo a vykřičela na nás, že se...“

Schéma 7 Strategie zvládnání nevhodného chování (vlastní zdroj)



Pro úplnost uvádím také tabulku jednotlivých kategorií a kódů, které jsou pod ně přiřazovány. Jak je z tabulky zřejmé, je koncept zvládnání nevhodného chování poměrně komplikovaný a záleží na učiteli, jakým způsobem přistupuje k vlastnímu chování. Zároveň však jsou důležité i způsoby řešení chování vedení, které také souvisí s těmito strategiemi zvládnání.

Tab. 39 Klasifikace strategií zvládnání nevhodného chování (vlastní zdroj)

| 5. STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ | | | | | | |
|--|---|--|--|--|---|--|
| ZMĚNA | | ZBAVENÍ SE ZODPOVĚDNOSTI | | | OBRANA | |
| OMLUVA | ZMĚNA PŘÍSTUPU | VYMEZENÍ SE | VYMLOUVÁNÍ SE | PŘENESENÍ VINY | POPÍRÁNÍ | ODPOR |
| <ul style="list-style-type: none"> Omluva třídě Omluva žákovi Omluva kolegovi Litost | <ul style="list-style-type: none"> Nový přístup k výuce Vlastní korekce chování Odstranění spouštěče | <ul style="list-style-type: none"> Nedostatečné kompetence Rozpor rolí | <ul style="list-style-type: none"> Omlouvání vlastního jednání Akceptace skutečnosti | <ul style="list-style-type: none"> Odpovědnost nese systém Odkazování na normy Svádění situace na kolegy Svádění situace na rodiče | <ul style="list-style-type: none"> Nic se nestalo Předkládání důkazů Přílišná citlivost žáků | <ul style="list-style-type: none"> Rigidita v přístupu Sebestřednost |

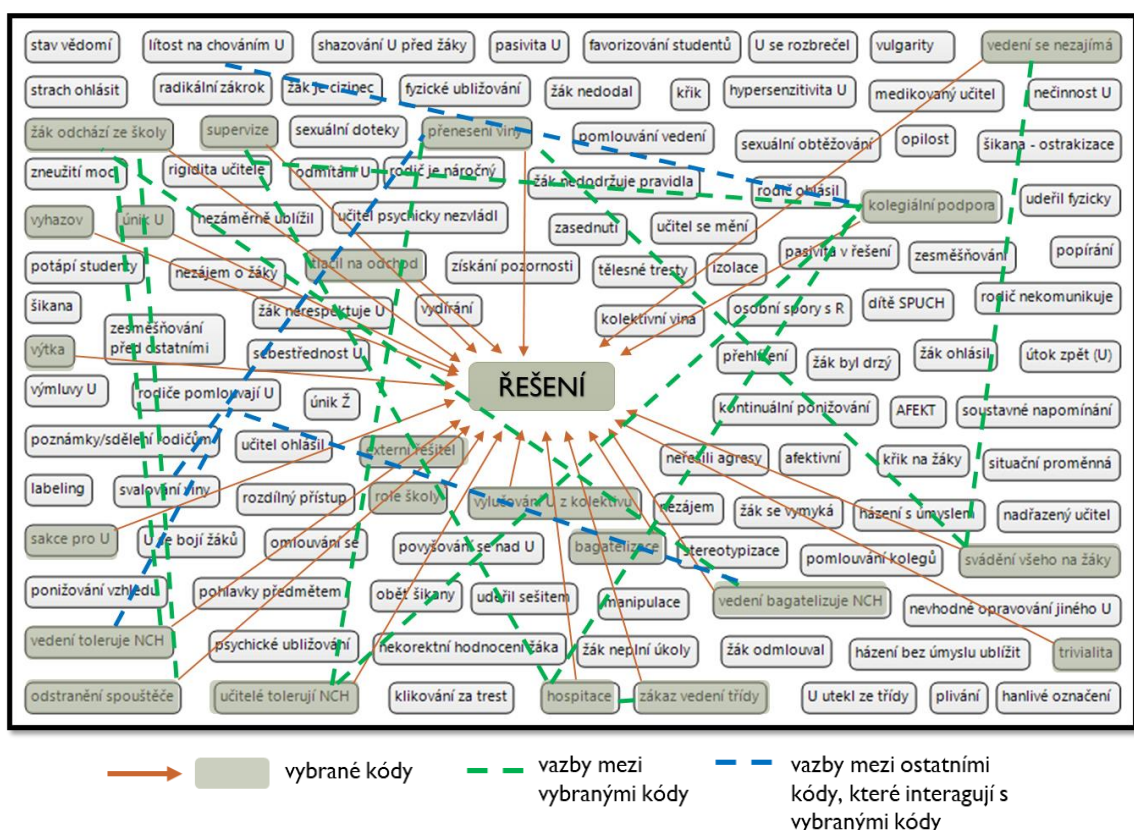
4.3.6 Řešení nevhodného chování

Posledním bodem v modelu procesu nevhodného chování učitele je řešení, resp. průběh řešení a okolnosti, které mohou do řešení zasahovat. Obecně, lze mluvit o tom,

že nevhodné chování na škole je buď určitým způsobem řešeno nebo není. Můžeme hovořit o situacích, kdy se k nevhodnému chování pedagoga přistupuje suportivní cestou a vedení i kolegové jsou pomáhajícím prvkem v cestě k nápravě, na druhou stranu se setkáváme s případy, kdy řešení existuje pouze v represivní formě nebo se chování přehlíží či bagatelizuje. Výsledkům řešení nevhodného chování jsem se již zabýval v analýze soudobého společenského diskurzu, kde je popsáno, že převážná většina hodnocených případů je řešena právě represivní cestou. Je otázka, zda v našem školském systému existuje cesta, jak nevhodné chování řešit suportivně nebo je represivní řešení pouze tou primární.

Pojďme se nyní podívat na situační mapu vztahů mezi jednotlivými kódy, která ukazuje, jak je saturováno téma řešení nevhodného chování učitele.

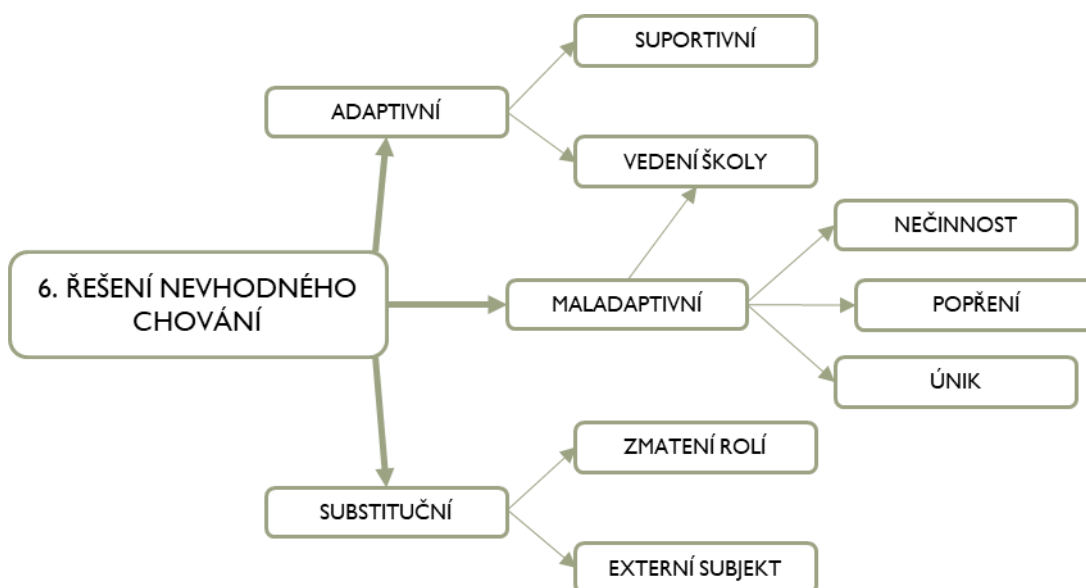
Obr. 8 Situační mapa řešení nevhodného chování (vlastní zdroj)



Jak vidíme z výše uvedené situační mapy, můžeme vysledovat řadu vztahů, které průběh řešení ovlivňují. V první části se dostaneme k rozdělení koncepce řešení na tři

základní kategorie, a to **adaptivní**, **maladaptivní** a **substituční**. Zmíněné kategorie jsou následně syceny ještě dalšími podkategoriemi, které uvádím ve schématu níže.

Schéma 8 Řešení nevhodného chování (vlastní zdroj)



Nejprve se zaměříme na kategorii adaptivního řešení nevhodného chování, která se skládá ze dvou podkategorií. Adaptivní řešení je soubor nápravných opatření, které jsou zaměřeny na efektivní řešení a podporu účastníků nevhodného chování. Nejen žáků a rodičů, ale také samotného učitele. **Supportivní** řešení je často spojeno s podporou, jak ze strany vedení, tak i kolegů, kteří mohou nabízet řadu příležitostí, jak pomoci konkrétnímu učiteli, ať už se jedná o intervizi či tandemovou výuku apod. Co je v tomto bodu problematické je, že výzkum ukazuje na souvislost se strategií zvládnání učitele a suportivním řešením nevhodného chování. Konkrétněji, pokud si učitel uvědomuje formy a důsledky svého chování je zároveň více ochoten ke spolupráci s ostatními. Jak je suportivní řešení nevhodného chování pedagoga nevyužívané, ilustruje i úryvek, který uvádím níže.

„Smutné je, že kdyby X dostal již o hodně dříve pomocnou ruku v podobě psychické podpory a léčby, tak mohl dnes být dobrým učitelem, kterého by žáci měli rádi.“

V dalším úryvku vidíme, jak je někdy právě suportivní řešení nevhodného chování neúčinná, pokud učitel není připraven uznat vlastní pochybení a pracovat na sobě.

„Měl několik pohovorů s ředitelem školy a výchovným poradcem i psychologem, nabídnut mu byl i oddech v rámci pracovní neschopnosti. Vše odmítl vinu sváděl na žáky, kteří jsou neukáznění...“

„...tak jsem zjistila, že podobné problémy ať ve větší či menší míře mají v této třídě téměř všichni vyučující. Kolegyně mi pak pomohla situaci zlepšit.“

Další podkategorií je činnost **vedení školy**. Jak je vidět z již prezentované situační mapy, tak jednotlivé vztahy mezi kódy jsou tak složité, že tuto podkategorii jsem propojil i s následující kategorií maladaptivního řešení. Vedení školy, konkrétně ředitel, je odpovědný téměř za vše, co se na škole děje, je hlavním řešitelem případů a má konečné slovo v procesních záležitostech. Je proto přirozené, že vedení školy bude participovat ve všech kategoriích, nicméně analyzované případy ukazují, že vedení školy má často na podobné situace jiný pohled. Na jednu stranu může k problému přistupovat adaptivně, tedy korektní formou např. změny náplně práce, hospitacemi či výtkou, na stranu druhou může na situaci nahlížet formou bagatelizace, nezájmem či tolerancí. Věnujme se nejprve roli vedení školy při adaptivním řešení, kde zejména ředitel školy řeší nevhodné chování korektně a efektivně.

„Ředitel si jí pozval a situaci spolu řešili ... nakonec dostala výtku a domluvili se, že příští rok si odpočine od třídnictví...“

V tomto případě ředitel školy řešil nevhodné chování osobním pohovorem, suportivním prvkem a následně využil represivní mechanismus, který je v jeho kompetenci. Pokud podpurné chování v učitelském sboru s přispěním vedení funguje efektivně, může pravděpodobně sloužit jako prevence takovýchto situací a zejména může pomoci při řešení – *„...potom se k ní chovala před námi všemi velice vstřícně a kamarádsky.“*. Problémem se stává, když se sám ředitel školy nevhodně chová a následně chybí mechanismus, který funguje u řadových učitelů, jako například v tomto úryvku:

„...měl odvést mé děti (čtvrtáčky) na oběd, protože já jsem šla suplovat do jiné třídy. Jenže na to zapomněl a vyburcoval ho až hluk na chodbě, kde na něj děti čekaly. Začal na ně křičet, jak se to na chodbě chovají, kde mají učitelku, která nad nimi má mít dozor. Když mu tedy řekly, že mají jít na oběd s ním, protože jejich paní učitelka šla

suplovat, tak dětem vynadal, co to mají za drzost mu připomínat, co je jeho práce. A svůj výkřik zakončil větou (mimochodem oblíbenou): „V jídelně se nažerete a pudete, jídelna není hospoda.“ ...“

Další kategorií je **maladaptivní** řešení nevhodného chování, která obsahuje příklady kroků a opatření, které ve výsledku k efektivní nápravě nevedou. Příkladem je **nečinnost** školského aparátu, kdy dochází k bagatelizaci problému („...vždyť to byl jenom vtípek.“ nebo „prostě se tam trochu nepohodli...“), nezájmu o něj („... ředitel nemá čas se o takové blbosti starat.“ nebo „Když jsme to ohlašovaly, tak nám řekl, že na tu naši slepičárnu není zvědavý...“) nebo toleranci takového chování („... on už, ale je takovej...“ příp. „...až to budete dělat tolik let jako ona...“).

Druhá podkategorie ukazuje i na situace, kdy se nevhodné chování řeší **popřením** celé situace. V jednotlivých případech se setkáváme s tendencí vedení nebo i ostatních pedagogů nevhodné chování popírat („...vždyť se nic nestalo.“ nebo „pan učitel si není vědom žádného pochybení.“). Takovéto chování má mnoho důvodů, od snahy zakrýt celý problém kvůli mediálnímu obrazu školy až po krytí ostatních pedagogů, kteří se nechtějí zabývat něčím, co může mít dopad na všechny pedagogické pracovníky školy.

„Ta zapírá „ne, nic z toho není pravda, pane řediteli“ a ředitel od toho dává ruce pryč. Vždyť se ptal pedagožky, té se dá věřit. A hlavně chce mít klid – je před volbama (na podzim), on kandiduje a nepotřebuje mít na škole skandál.“

„...spolužáků se nedal na jeho stranu ze strachu ze špatných známek, vyučující se na něj obořili, že ničí život panu učiteli lživými nařčeními. Pan učitel nakonec prohlásil, že je kontaktní typ a nemínil své chování měnit. Všichni byli na jeho straně. Vše bylo smeteno pod stůl a po čase si učitelky jen šeptaly, že viděly, jak pan učitel obejmul holky a ty si povídaly, jak jim to vadí.“

Posledním mechanismem, který se v rámci maladaptivního řešení ukazuje, je **únik**, resp. podkategorie, která ukazuje snahu vyřešit nevhodné chování separací či odstraněním určitého subjektu. Typicky se jedná o dotyčného učitele, který častokrát ze školy odchází jinam, ale existují i případy, kdy je odstraňován žák či žákyně. Důvodem těchto pohybů žáků jsou převážně rodiče, kteří se mohou bát jít do sporu s učitelem či ředitelem školy, nevědí, jak situaci řešit nebo mají jiné motivy.

„Následovala dvoutýdenní absence chlapce s tím, že rodiče to nechtěli rozmazávat. XXX nechtěl chodit do školy, ale zároveň si nepřál, aby se to řešilo.“

Naproti tomu situace s odchodem učitele je vícero problematická. Z podstaty mluvíme o pracovně právním vztahu a pokud by ředitel chtěl v rámci adaptivního či maladaptivního řešení s učitelem rozvázat pracovní poměr, má nevýhodnou pozici, jelikož pokud sám učitel nechce, je celkový proces velmi náročný a právně rizikový, pokud v případě neexistuje dostatek relevantních důkazů (*„Vyřešila to za nás jedna studentka jiného oboru. Vše si nahrála a pan učitel musel skončit.“*). Situace, kdy učitel odchází sám je na druhou stranu celkem častá, ať se již jedná o dobrovolný odchod, dohodu o ukončení pracovního vztahu či únik na jinou školu (*„Všem se nám velmi ulevilo, když po nějaké době odešla.“*).

„Celá situace se řešila s rodiči, kteří situaci vzali „sportovně“ a kolegovi žádný postih nehrozil. Již před tímto incidentem se však rozhodl podal výpověď, protože sám věděl, že ve školství není jeho místo.“

„Hodil po mé žákyňi svazkem klíčů, musela jet na oční, protože jí trefil do oka. Rodiče nechtěli řešit, báli se (a žákyňě také). Ředitel to komentoval pouze slovy: XXX, dávej si pozor! Házej radši křídou!“

Poslední kategorií, která se v řešení ukazuje, je **substituční řešení**, tedy snaha o přenesení problému či zaměření na jiný subjekt, případně delegování problému na kompetentnější pracoviště. První z podkategorií je **zmatení rolí**, tedy situace, kdy učitel jako iniciátor nevhodného chování nebo vedení přenáší vinu na jiné účastníky a následně se řeší zástupné problémy místo daného chování. Zmíněný přístup je uváděn v případě, kdy se učitel nevhodně chová k žákům a při samotném šetření dochází k přenesení viny z učitele na dotyčné žáky, jiné učitele, případně rodiče.

„...záznam se dostal na sociální síť a byl z toho poprask, ale telefon měli mít žáci v době vyučování vypnutý a v aktovkách, takže se dlouho řešil zákaz mobilního telefonu a natáčení, místo toho, aby ...“

V tomto úryvku je zřetelné, jakým způsobem funguje přenášení viny, resp. Zmatení rolí. Místo, aby se řešil nahraný incident nevhodného chování učitele, vedení

školy se věnovalo překročení pravidla, konkrétně zákazu mobilních telefonů a natáčení učitele.

„...to bylo proto, že jeho třídní učitelka je na děti zlá, stále křičí a chová se nespravedlivě. ... Rozhovory s paní učitelkou a rodiči byly vždy klidné a dokonce příjemné. Paní učitelka žáky vždy chválila a nikdy prý s nimi samotným přímý problém neměla, nepřímo však mluvila o jiných učitelích, kteří s žáky mají dlouhodobé problémy“

Následující podkategorie se zabývá **externími subjekty**, které v řešení nevhodného chování mohou figurovat a často fungují jako substituční forma přenesení problému na kompetentnější pracoviště. Krom státních školních institucí jako Pedagogicko-psychologická poradna, Středisko výchovné péče, ČŠI nebo jiné státní orgány jako Policie ČR, Městská Policie, OSPOD nebo Státní zastupitelství.

„Začíná soukromé vyšetřování pana ředitele – pozve si děti, ptá se, děti toto chování učitele XXX potvrzují a naznačují, že to není vše. A co ředitel? Nelení a volá hned na Policii ČR, ať to vyšetří. Neřekne nic ani učitelům, ani XXX.“

Seznam subjektů doplňují také další nestátní či neziskové organizace, které se věnují řešení problémů na školách. Externí subjekt, který participuje na řešení nevhodného chování pedagoga je často efektivní nástroj k adaptivními a rozumnému vyřešení zmíněného chování. To však vyžaduje vysokou míru součinnosti školy, a ne přenesení problému na jinou stranu a stagnace a pasivita do doby vyřešení problému.

„Proběhlo i sezení této třídy s externím pracovníkem, který se snažil pracovat s třídním kolektivem a vytvořit příznivější klima. Bohužel vše skončilo tak, že paní učitelka veškerou pomoc odmítala.“

Dalším příkladem neefektivního řešení může být níže uvedený úryvek, kde na řešení nevhodného chování participovala ČŠI.

„Výsledkem bylo, že se paní učitelka psychicky zhroutila, 2 týdny před Vánoci zůstala doma, od paní ředitelky dostala vytýkáací dopis, byla jí odebrána funkce výchovné poradkyně a na škole se změnila i další věci.“

Na závěr si pojďme shrnout celkový koncept řešení nevhodného chování učitele v přehledové tabulce, kterou uvádím níže.

Tab. 40 Klasifikace řešení nevhodného chování (vlastní zdroj)

| 6. ŘEŠENÍ NEVHODNÉHO CHOVÁNÍ | | | | | | |
|--|---|--|--------------------------------------|---|--|--------------------------------|
| ADAPTIVNÍ | | MALADAPTIVNÍ | | | SUBSTITUČNÍ | |
| SUPPORTIVNÍ | VEDENÍ ŠKOLY | NEČINNOST | POPŘENÍ | ÚNIK | ZMATENÍ ROLÍ | EXTERNÍ SUBJEKT |
| Supervize Kolegiální podpora Intervize Spolupráce | Výtka Hospitalace Změny v pracovní náplni | Bagatelizace problému Nedostatek kompetencí Nezájem Tolerance | Obhajoba pedagoga Popření případu | Opuštění školy Dohoda o ukončení pracovního poměru Propuštění pedagoga Přechod jinam | Zaměření na jiný problém Označení jiného iniciátora Změna rolí | ČŠI Zřizovatel Ombudsman |

4.4 Aplikace procesuálního modelu nevhodného chování

V této kapitole bych se rád soustředil na kompletaci modelu, který se skládá z výše uvedených a rozpracovaných bodů. Analýza získaných případů ukázala na určité body, které jsou společné pro vysoké procento příkladů nevhodného chování pedagoga. Jak jsem již uváděl v kvantitativní exploraci, projevy nevhodného chování jsou často separovány od situačního kontextu, v jakém chování probíhá. Z toho důvodu se omezujeme pouze na hodnocení projevů na definovaných škálách, místo toho abychom hodnotili i kontext, který může ukazovat jak na určité polehčující nebo přitěžující okolnosti (viz Kearneyová et al., 1991; Krumm & Weiß, 2003b; Lewis & Riley, 2009). Také nástroje sloužící k zachycení nevhodného chování pedagoga jsou zaměřeny převážně na projevy chování bez zhodnocení situačního kontextu (viz Barrett et al., 2012, Goodboy, 2011; Riley et al., 2010; Toale et al., 2001). Představovaný model průběhu nevhodného chování ukazuje proces od iniciace až po samotné řešení nevhodného chování, to může pomoci v celkovém hodnocení nevhodného chování.

Jak jsem již popisoval v předešlých kapitolách, model se skládá z celkem šesti bodů, které postupují na časové ose, nicméně mohou se i určitým způsobem v čase překrývat. Podívejme se na níže uvedené schéma procesuálního modelu a pojdme zhodnotit jednotlivé body a uvést kategorie, které se v analýze vyskytovaly nejčastěji. Samotným projevům nejprve předchází iniciace, tedy zhodnocení **příčin** nevhodného chování. Příčiny nevhodného chování pedagoga mohou být iniciovány žákem, rodiči, jiným učitelem, případně vlastní osobou učitele. Z analýzy se ukazuje, že nejčtenější příčinou nevhodného chování je žák, který je záminkou a často i omluvou pro nevhodné chování. Mezi jednotlivými kategoriemi existují i jisté vztahy a překryvy, například

prvotním impulzem pro příčinu v podobě žáka může být určitým označením zmíněného žáka jiným učitelem, případně rodiče mohou iniciovat nevhodné chování prostřednictvím svého chování.

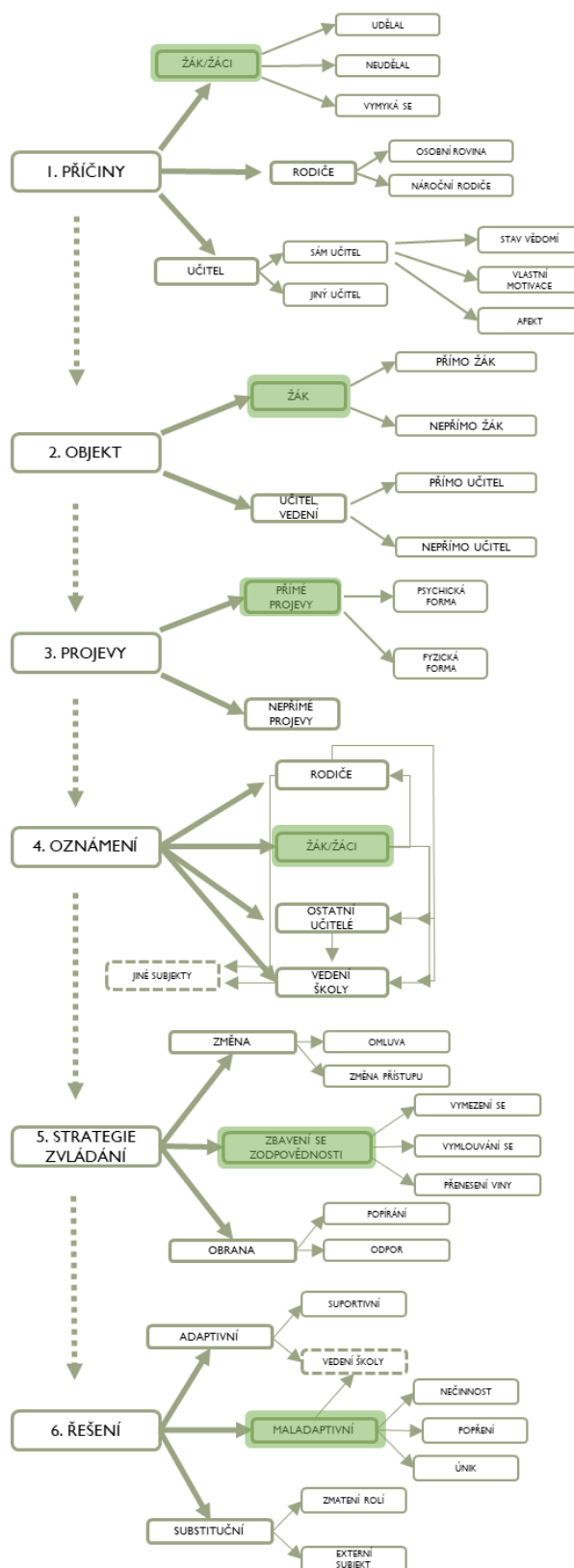
Následujícím bodem je **objekt** nevhodného chování, případně cíl, na který je nevhodné chování směřováno. Nejčastěji se setkáváme s chováním, kde je objektem žák, případně skupina žáků. Existuje zde specifické propojení v následném bodu, tedy že pokud je objektem chování žák, dochází častěji k přímým projevům, zatímco pokud je objektem učitel, tak projevy jsou spíše nepřímé.

Dalším bodem jsou **projevy** nevhodného chování pedagoga, které jsou hodnoceny podle typu projevů v kontextu přímé či nepřímé aplikace a dle typu – fyzické a psychické. V analyzovaných případech se nejvíce vyskytovaly přímé, konkrétně psychické projevy, nicméně označená je celá kategorie, jelikož zmíněné projevy jsou často simultánní.

Následný bod se věnuje **oznámení** nevhodného chování, tedy subjektu, který vynese nevhodné chování na světlo většinou s cílem, aby bylo řešeno. Překvapivě se ukazuje, že nejčastěji s oznámením nevhodného chování učitele přicházejí sami žáci, ať již přes rodiče či jiného učitele. Následuje předávání informace do té doby, dokud se nevhodné chování nezačne nějakým způsobem řešit.

Dále následují dva body, které se často překrývají a doplňují. Nejprve se jedná o strategii zvládnutí samotného aktéra – učitele, který nevhodné chování projektuje. Typickým případem, který se nejčastěji v analýze objevuje je tendence zbavit se odpovědnosti, kdy učitel připisuje vinu žákům, systému či jiným okolnostem. Pokud je situace vážnější a má větší dopad učitel často reaguje obranou, zlehčováním situace či popíráním celé situace.

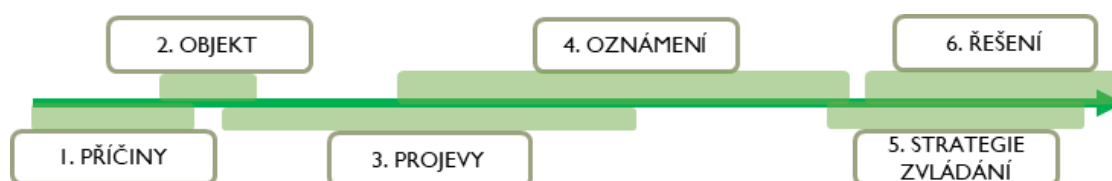
Schéma 9 Nejčastější zastoupení položek v modelu (vlastní zdroj)



Posledním bodem procesuálního modelu je **řešení** nevhodného chování. Zde se jedná o činnost, kterou zaopatřuje vedoucí pracovník, tedy hlavně ředitel školy. Řešení nevhodného chování pedagoga je nepříjemnou záležitostí v běhu školy, protože má přesah i do jiných oblastí jako je mediální prostor, spolupráce s rodiči, klima ve sborovně či atmosféra mezi žáky. Z analyzovaných případů je nejčastější maladaptivní řešení, kdy vedení školy problém neřeší, bagatelizuje nebo se přímo staví na stranu pedagoga a obhájí ho. Častým případem je také, že učitel ze školy odchází jinam bez suportivní péče a existuje předpoklad, že s chováním může pokračovat v jiné škole a v jiném kolektivu.

Pojďme si nyní promítnout výše zmíněné body do časové osy, která by orientačně pomohla zobrazit časový kontext procesu a návaznost jednotlivých bodů.

Schéma 10 Časová osa následnosti bodů modelu (vlastní zdroj)



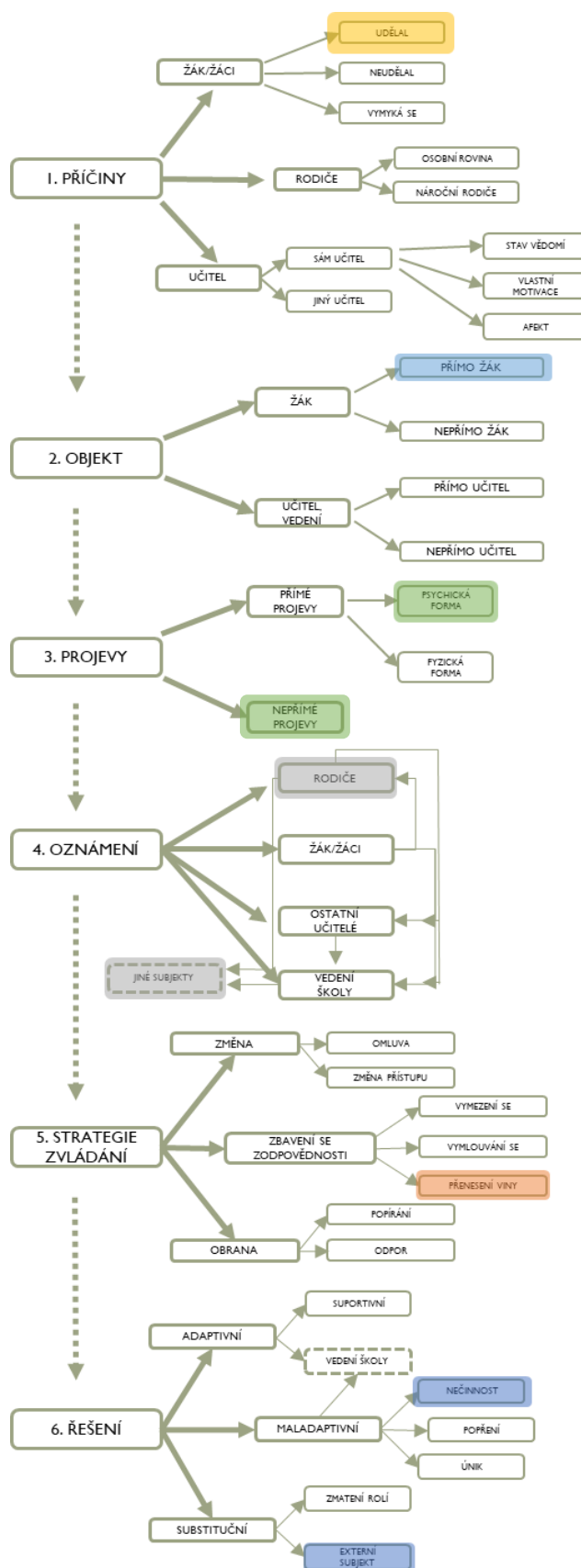
Jak je vidět z uvedeného schématu, jednotlivé body se do určité míry překrývají. Již jsem uváděl, že například strategie zvládání a řešení nevhodného chování probíhá často pospolu, na druhou stranu se strategie zvládání může projevovat až následně po iniciaci řešení například kvůli tomu, že si učitel své chování neuvědomuje. Také můžeme říci, že časový úsek oznámení je poměrně variabilní, od velice krátké doby, až po dlouhotrvající shánění a dokladování důkazů, které by prokázaly, že chování je opravdu nevhodné. Prakticky je složité zachytit přesný koncept návaznosti, nicméně pro představu, jak může průběh vypadat, je schéma vypovídající.

Pojďme se nyní zaměřit na ukázkou funkce procesuálního modelu nevhodného chování, tím že uvedu tři případy nevhodného chování, které budeme následně sledovat.

Schéma 11 Hodnocení případu č. 1 (vlastní zdroj)

Prvním případem je chování učitelky druhého stupně, která používala manipulaci a užívala jiné projevy nevhodného chování vůči žákům již od 7. třídy. Pro lepší orientaci jsem jednotlivé body barevně odlišil.

„TU 9. třídy je přísná zkušená učitelka, která třídu řídí autoritativně. To se často ukazuje, když na žáky křičí, vyžaduje nesmyslné požadavky, schválně jim škodí apod. V jejích hodinách funguje jednoduchý systém, když žák dostane špatnou známku, vstane a před celou třídou řekne „Dostal jsem pětku, protože jsem debil.“ (nebo „kráva“ v případě dívek). Když si rodiče začali na jednání TU stěžovat, vystoupila s tím, že se nic vážného nestalo a žáci to zveličují. Ředitel školy záležitost neřešil, stačilo mu ujištění zmíněné učitelky. Změna nastala poté, co se do věci vložil zřizovatel, který přiměl ředitele, aby TU sebral odměny a uložil jí, že se má žákům omluvit.“



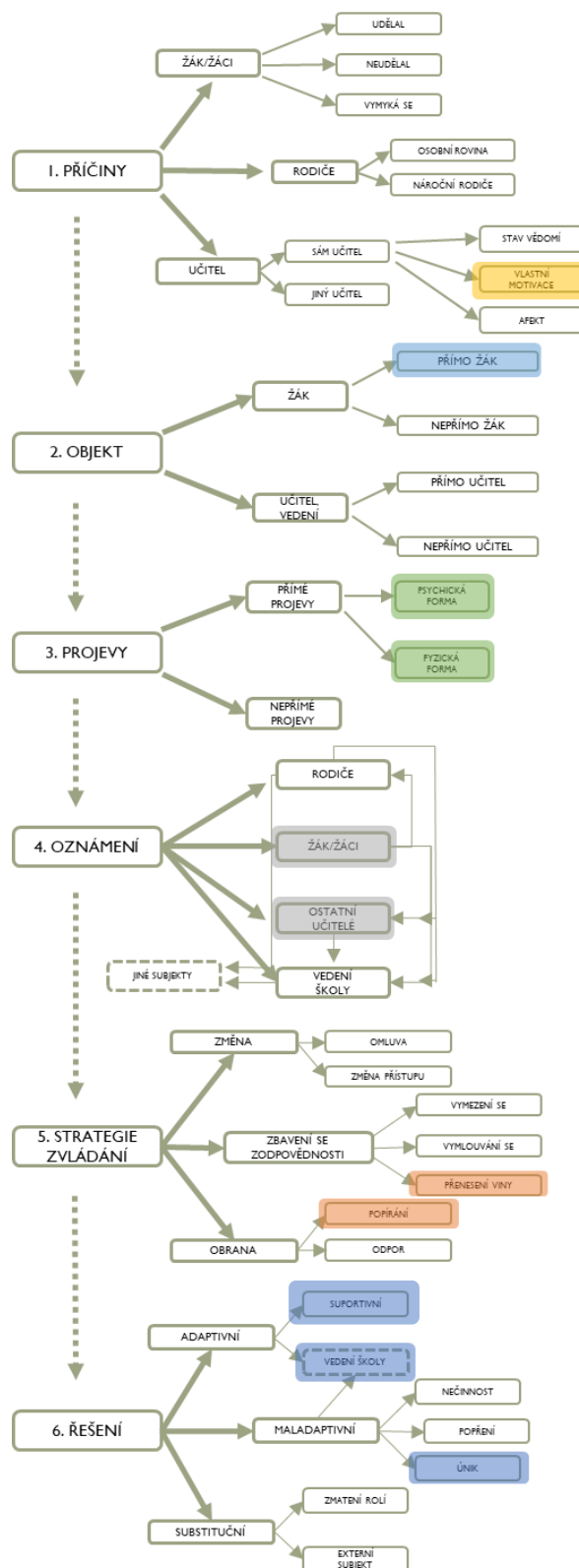
Chování zmíněné učitelky jistě můžeme označit za nevhodné, jelikož splňuje základní definice nevhodného chování zahrnující manipulaci, vulgarismy, útočné chování (Kearneyová et al., 1991) nebo zneužití moci učitele (Šedová et al., 2012). V tomto případě figuruje žák, který dostal špatnou známku (něco udělal) a objektem následného nevhodného chování je on sám (přímo žák), následně se dostáváme k projevům nevhodného chování, tedy žák vstane a před celou třídou mluví o své nedostatečnosti (nepřímé projevy). Po samotném oznámení rodičů se vedení školy v situaci nijak neangažuje a situaci neřeší, načež se ohlášení dostává ke zřizovateli, který přiměje vedení k zásahu.

Můžeme vidět, že celý proces se po ohlášení a navazující nečinnosti vrací zpět a znovu probíhá ohlášení skrze jiný subjekt (zřizovatel) až následně situace spěje ke konci. V tomto případě nevidíme žádnou suportivní roli školy ani kolegů, ale pouze represivní přístup, jehož efektivita pravděpodobně nebude vysoká. Otázkou je také, jakým způsobem na řešení reagovala učitelka, která sice problém bagatelizovala a sváděla na žáky, ale při bližším pohledu bychom mohli zjistit více informací, například proč nebyl využit nějaký druh podpory.

Následující případ ukazuje nevhodné chování s vícero projevy nevhodného chování a s tendencí suportivního řešení celé situace. Hlavním aktérem případu je učitel, který již působil v jiné škole, ale odešel kvůli svému nevhodnému chování, konkrétněji za fyzické napadení žáka. Uvádím přímou část citace případu, avšak v rámci korektnosti a zachování etické roviny jsem si dovolil některé pasáže začernit.

Schéma 12 Hodnocení případu č. 2 (vlastní zdroj)

„Na začátku bylo vše v pohodě, žáci si většinou pochvalovali jeho „šoumenství“ v [redacted], ale postupně jsme začali nabývat dojem, že se něco děje. Najednou začal XXX mít problémy s urovnáním pohody a klidu ve třídě, žáci ho štvali, někdy vybíhal z hodiny na chodbu, aby se uklidnil, často zvyšoval hlas na žáky a házel fixem po třídě. Když si žáci začali stěžovat, tak měl několik pohovorů s ředitelem školy a výchovným poradcem i psychologem, nabídnut mu byl i oddech v rámci pracovní neschopnosti. Vše odmítl, vinu sváděl na žáky, kteří jsou neukáznění. Vše vyvrcholilo incidentem, když měl odvádět žáky páté třídy z [redacted] se snažil vynutit si pozornost a kázeň nevhodnými prostředky jako sprostými slovy a urážkami. V šatně [redacted] slovně napadal a přimačkával ke zdi jednu žákyňu této třídy, která mu slovně oponovala. Incident viděly i další dvě spolužačky a část jeho výhrůžného rozhovoru zaznamenala i přítomná asistentka pedagoga [redacted]. Okamžitě byla tato věc řešena, XXX popíral svoje chování, tvrdil, že si to dívky vymyslely, aby se mu pomstily. Proti němu však stály shodné výpovědi tří dívek, asistentky i [redacted]. Okamžitě s ním byl ukončen pracovní poměr. XXX nastoupil psychiatrickou léčbu, která konstatovala jeho těžké psychické deprese a vyčerpání.“



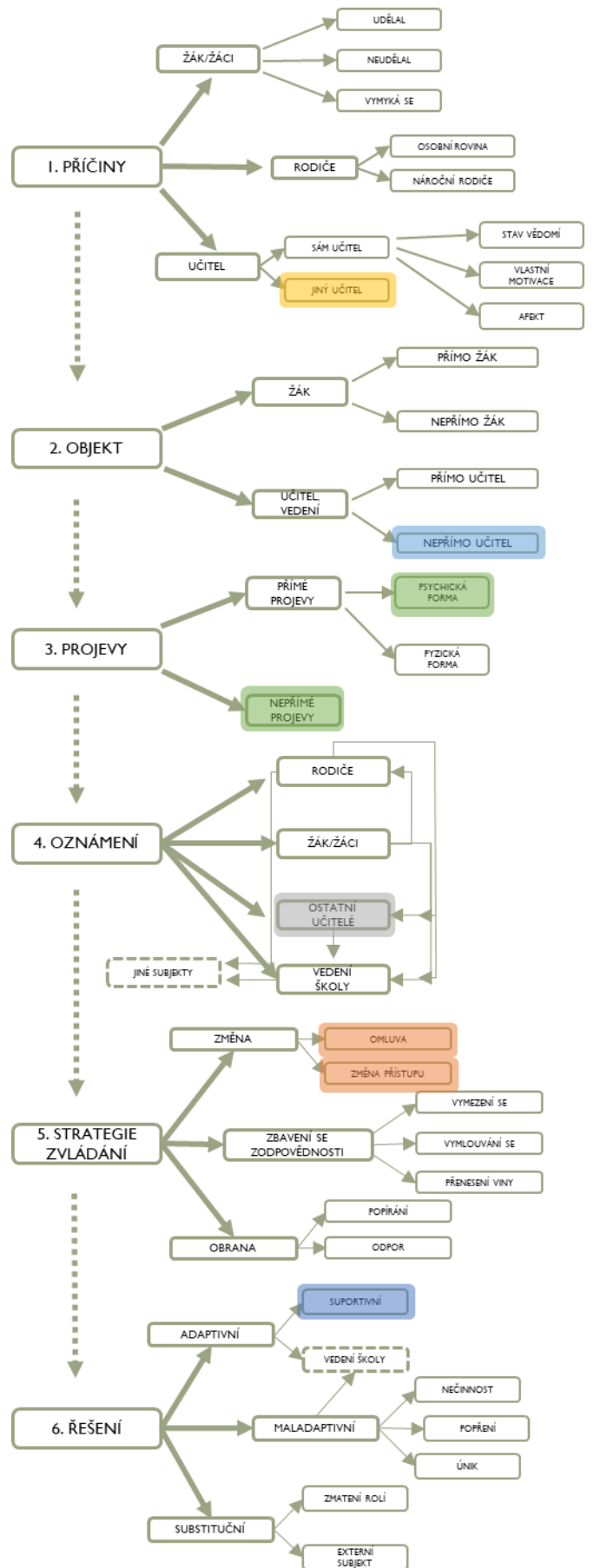
Podíváme-li se na celý případ blíže, vidíme, že hlavní linkou, která se promítá celým procesem je tendence suportivního řešení. Nejprve se zaměříme na příčiny nevhodného chování zmíněného učitele. Jak můžeme vidět hlavní roli v rámci příčin nejsou toliko žáci, jako spíše sám učitel. Můžeme se pouze domnívat, zda prvotní příčinnou nevhodného chování je psychický stav učitele nebo je to důsledek jeho snahy o zvládnutí třídy jako takové. Vidíme, že přímým objektem byli nejprve žáci a v následném incidentu žákyně, a že projevy jsou přímé, a to jak fyzického, tak psychického rázu.

Znovu se dostáváme do situace, kdy model probíhá cirkulárně, tedy že žáci si stěžují a následně vedení nevhodné chování řeší a učitel projektuje zvolenou formu strategie zvládnutí a opět se vracíme do ohlášení nevhodného chování. V rámci časové osy máme ohlášení žáků, následně vedení situaci suportivně řeší, avšak učitel volí strategii zbavení se odpovědnosti. Znovu se tedy opakují projevy nevhodného chování, kdy se stane incident s žákyní, tentokrát vše ohlásí pedagogický zaměstnanec, učitel vše popírá, ale následně již vedení volí maladaptivní řešení formou rozvázání pracovního poměru. Na tomto případě se také ukazuje, jak důležité je pro suportivní řešení nevhodného chování právě motivace či potenciál ke změně hlavního aktéra.

Poslední rozbor případu je ukázkou nevhodného chování zaměřeného na jiného kolegu a ze všech případů jsem jej vybral, kvůli odlišnému průběhu a objektu chování. Konflikty ve sborovně jsou přirozenou součástí školního života stejně jako konflikty žáků ve třídě, avšak problémem se stává, pokud situace vygraduje a není řešena. Často se poté můžeme setkávat s případy ostrakizace, dlouhodobého zneužívání moci či jiných mikropolitických strategií (viz Švaříček, 2009). V tomto případě vidíme začínajícího učitele, který využívá různé didaktické a pedagogické nástroje ve výuce, a staršího kolegu, který zesměšňuje jeho práci a shazuje jeho pedagogické dovednosti.

Schéma 13 Hodnocení případu č. 3 (vlastní zdroj)

„Pan učitel byl na škole asi 30 let, když jsem nastoupil já. Normálně jsme se bavili a neměl jsem s ním problémy, jenže pak začala všechno, když jsme spolu měli učit. Měl se mnou problém, protože jsem dětem jen nevysvětloval látku a nechtěl jsem, aby seděli v lavicích. On je zvyklý na přednášku, ale já mám rád ve třídě živo. Jednou jsem učil a dělal jsem s žáky aktivitu, kde bylo ve třídě docela živo a všichni v zápalu běhali po třídě. Do toho přišel pan učitel a začal na děti rvát, že je hodina a co tady řvou a kde mají učitele. Na to jsem se já ukázal a řekl jsem mu, že se zklidníme. Pan učitel prohodil něco v tom smyslu jako co nás na pedáku učí a šel pryč. Od té doby nevynechal příležitost, aby mě neshazoval před dětmi i ostatními učiteli. Na poradě měl pořád narážky prý na ty moderní trendy ve výuce, dokonce i před žáky mluvil o tom, že on není na tyhle věci a u něj se budou opravdu něco učit, a že hraní si užili se mnou apod. Když sem s ním o tom chtěl mluvit, tak mi vysvětlil, že učitel nemůže být s žáky kamarád a že na to přijdu sám. Chtěl jsem se poradit i s dalšími kolegy, ale všichni mi říkali, že on už takový je a ať to nechám být. Všechno se zlomilo, když jsme jeli se třídou na exkurzi a on nakonec musel s námi. V autobuse seděl ve předu a já jsem si vždy sedel s žáky a bavil jsem se s nimi a zahrál si s nima nějakou hru. Celou tu dobu na mě koukal a mě to bylo dost nepříjemné, ale potom už sem na to kašlal a dělal si co chtěl. Exkurze proběhla v pohodě a když jsme přijeli do školy, tak za mnou přišel a já nevěřil co se stalo. Pan učitel se mi omluvil a řekl mi, že jde je vidět, že se mýlil a že učitel s žáky může být také kamarád. Od té chvíle je náš vztah na skvělé úrovni, spolupracujeme a dalo by se říct, že se od sebe vzájemně i učíme.“



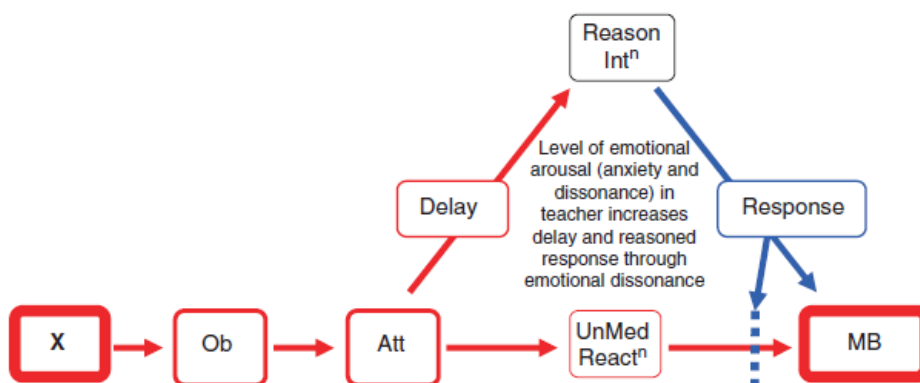
Podívejme se na poslední rozbor případu nevhodného chování pedagoga, který ukazuje na chování zaměřené proti jinému učiteli. Učitel, který je zde zmiňován, nesouhlasí s metodami a nástroji jiného učitele, dochází k jednostrannému konfliktu zájmů a zacílený učitel je v nevýhodné pozici, protože je nový, nezkušený a ve sborovně pravděpodobně nemá vybudované vztahy, které by ho podpořily. Nepoměr sil je zřejmý také z hodnocení ostatních učitelů, kteří chování zmíněného pedagoga bagatelizují a ukazuje se i v samotných projevech před ostatními učiteli.

Nejprve vidíme, že příčinou nevhodného chování je jiný učitel, který svou činností spouští různé dílčí projevy nevhodného chování. Objektem tohoto chování je také učitel, a to převážně nepřímým, jelikož čelí pomlouvání a nemístným poznámkám před ostatními, což můžeme považovat za nepřímé projevy nevhodného chování. Když se začínající učitel chce s ostatními o problém podělit, tedy oznamuje, setkává se s nepochopením. Čím se však případ vymyká je strategie zvládnání iniciátora a výsledné řešení, jelikož sám učitel přehodnocuje své chování a omlouvá se za něj a sám také chce s kolegou spolupracovat. V rámci výzkumné studie by bylo velmi zajímavé zaměřit se na konkrétní chvíli, kdy přichází změna a kdy si učitel uvědomí „něco“, co celkově mění jeho chování. Je samozřejmě otázkou, zda jde pouze o uznání, že metody druhého učitele jsou funkční nebo že si uvědomuje nevhodnost svého chování.

4.5. Diskuse a závěr

Uvedená kapitola představuje procesuální model nevhodného chování, který má za cíl doplnit teoretickou koncepci, ale i praktickou práci v oblasti nevhodného chování. Jak jsem zmiňoval v předchozích kapitolách, zaměření výzkumů, které jsou v této oblasti realizovány, je cíleno především na projevy nevhodného chování a i přesto, že existuje tendence závěry zobecňovat ukazuje se, že mnohým pracím chybí kontextová stránka. Právě situační kontext je důležitým prvkem v rámci zkoumání fenoménu nevhodného chování, jelikož ukazuje chování v širším spektru. Ačkoli byl představen určitý dynamický model od autorů Lewise a Rileyho (2009), zaměřuje se pouze na akutní situační kontext v krátkém časovém úseku, který je přímo vázaný na jeden projev nevhodného chování. Tento model se tedy spíše zaměřuje na příčinu a projev jednoho projevu nevhodného chování místo komplexnějšího popisu průběhu v širším období. Níže uvádím jejich prezentovaný dynamický model, kde je chování žáka (X), učitelovo zpozorování tohoto chování (Ob), přístup učitele k situaci (Att) až výsledné nevhodné chování (MB) v souvislosti s dalšími vlivy.

Obr. 9 Model dynamiky projevu nevhodného chování (Lewis & Riley, 2009)



Představovaný procesuální model může být aplikován jak na jednorázové projevy nevhodného chování, tak i na ty, které jsou dlouhodobého charakteru a jsou komplexnější. Je pravdou, že komplexita procesuálního modelu se odráží v hrubší klasifikaci jednotlivých bodů, nicméně největší výhodou modelu je v jeho širším a cirkulárním uplatnění, které by v případě vyšší podrobnosti pravděpodobně nebylo možné zajistit. Další výhodou modelu je jeho flexibilita, která krom návaznosti na jiné

modely (např. zmíněný dynamický model) a teorie, umožňuje simultánně pracovat s vícero projevy nevhodného chování.

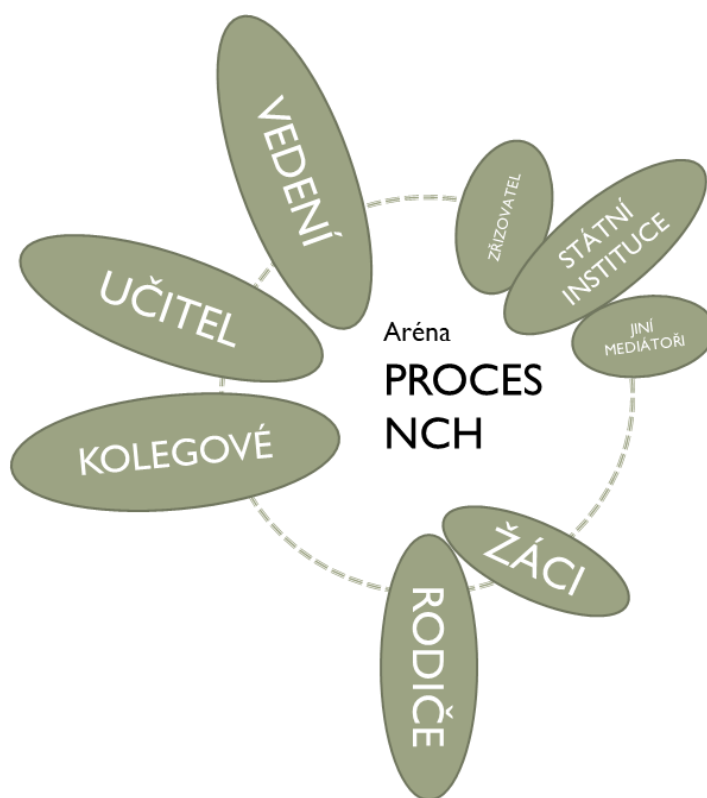
Stanovené body procesuálního modelu ukazují průběh nevhodného chování a lze říci, že shrnují dosavadní výzkumná zjištění. Pokud se zaměříme například na první bod modelu, kterým jsou příčiny můžeme registrovat souvislosti se základními teoriemi, které se v koncepci nevhodného chování vyskytují. Můžeme hovořit o tom, že nevhodné chování pedagoga je v daném případě určováno nesprávným připsáním příčin (Weiner, 2000), vnímáním vlastní nízké či vysoké zdatnosti (Bandura, 1997), interpersonálním chováním (Wubbels & Levy, 1993) apod., nicméně v předloženém modelu krom těchto implicitních motivačních mechanismů, můžeme definovat i přenesené příčiny a vlastní objekt. Příkladem může být situace, kdy učitel křičí na žáky, když nesplní zadaný úkol. Jeho chování můžeme dát do kontextu teorie attachmentu (Lewis & Riley, 2009; Wright & Sherman, 1963) a vysvětlovat ho tím, že učitel je „*care-taker*“, který dělá vše pro efektivní posun žáků, ale zároveň vidíme, že příčinnou jeho chování jsou žáci, kteří něco nesplnili. Situace se nebude měnit ani když na zmíněný případ aplikujeme teorii osobnostních dispozic učitele (Cukier, 2005; Kearneyová et al., 1991). Opět budou explicitní příčinnou žáci, a to i přesto, že je implicitní příčinou například narcistická osobnost učitele.

Pokud budeme hovořit o samotných projevech nevhodného chování jako o jednom z bodů modelu, můžeme vidět, že uváděná klasifikace je velmi obecná. Důvodem je hlavně zjištění, že projevy nevhodného chování jsou často děleny dle různých faktorů, které však nejsou jasně vymezeny. Pokud se soustředíme na nejznámější dělení autorů Lewise a Rileyho (2009) dle faktorů legality, vědomosti a uskutečněního jednání, můžeme zjistit, že rozdělení legality je faktor, který není tak určující. Jak jsem uváděl v předešlých analýzách, tak právě legálnost chování, pokud nehovoříme o zákonem vymezených trestných činech, je posuzována nejenom dle společenského diskurzu, ale také podle situačního kontextu a výkladu práva. Pokud si představíme případ dlouhodobějšího nevhodného chování pedagoga směrem k žákům, můžeme vidět určité podobnosti s tématem šikanování a zneužívání moci. Takovéto ostrakizující chování však není samo o sobě v rozporu se zákonem, pouze jeho dílčí projevy mohou být označeny jako trestné činy a následně je lze právně řešit (viz

Janošová et al., 2016; Kolář, 2011; Veenstra et al., 2014). Další faktory jako je vědomost či uskutečněné jednání je sice prvkem, který má vypovídající hodnotu, ale v uváděném modelu jsou přeneseny do jiných bodů jako je například strategie zvládnání či obecněji v projevech.

Výhodou procesuálního modelu, která je často opomíjena je zaměření na ostatní aktéry, kteří na procesu participují. Zatímco v předešlých teoriích a klasifikacích se autoři zaměřují výhradně na učitele, v tomto modelu určuje i jiné role, které se ho účastní. Často se setkáváme s tím, že nevhodné chování pedagoga iniciuje nevhodné chování dalších pedagogických pracovníků, například v podobě tolerance nevhodného chování ostatními učiteli, bagatelizace či nečinnost vedení, apod. Jací účastníci mohou do procesu vstupovat uvádím ve schématu níže.

Schéma 14 Aréna rolí v procesu nevhodného chování učitele (vlastní zdroj)



Důležitým prvkem v uváděném modelu je také jeho flexibilita, která dovoluje hodnotit průběh nevhodného chování v určitých cyklech. Obecný model procesu má jak příčinný, tak kauzální charakter a lze jím hodnotit chování v různých fázích i návaznostech na intervenující podněty.

5. Závěrečné shrnutí

Nevhodné chování učitele je společenský fenomén, který rezonuje ve většině zemí a který je paradoxně často upozadován. Ve své práci jsem se zaměřil na exploraci nevhodného chování s cílem blíže rozebrat samotný jeho koncept a zajistit výsledky, které mohou být relevantní pro naše školní prostředí. Pojdme se nyní blíže zaměřit na posloupnost výzkumných kroků a na diskusi výsledných zjištění a jejich zasazením do kontextu vědecké diskuse.

Prvním krokem v exploraci nevhodného chování učitele bylo zhodnocení jeho současné společenské relevance. Práce cílila na analýzu společenského diskurzu prostřednictvím zpráv z médií a jejich klasifikaci, dle stanovených kritérií. Výsledky ukazují, že fenomén nevhodného chování učitele je velmi aktuální a že mezi projevy existují podobnosti bez ohledu na státní příslušnost. Ukazuje se také, že se do médií dostávají kauzy, jejichž charakter je specifický spíše nelegálností, ať již v závislosti na afektivní situaci či dlouhotrvajícímu stavu. Cílem této kapitoly bylo ukázat různé podoby nevhodného chování, situační kontext, ve kterém se projevuje a druhy řešení, kterými takovéto chování bylo řešeno.

Následná výzkumná práce se zaměřila na pilotní výzkum pomocí rozhovorů mezi učiteli. Rozhovory měly za cíl zjistit možné projevy nevhodného chování učitele a poskytnout základní náhled na různé faktory, které do problematiky vstupují. Výsledkem této části byla klasifikace projevů nevhodného chování, kde nejčetnější kategorií bylo ponižování žáků a zneužívání moci. Ponižování žáků, jejich označování za hloupé nebo neschopné a další psychické poškozování je tématem, které ukazuje na určité přednastavení učitele a úzce souvisí se zneužíváním moci (Krumm, Weiß, 2001). Taková automatická reakce učitele odpovídá i kategorii útočného chování, které popisuje Kearneyová et al. (1991). Problematickým výsledkem je nejednoznačnost projevů a jejich překryv, kdy některé projevy spadají do vícero kategorií. Pilotní výzkum však ukazuje na skupiny projevů, které se musí uvádět ve specifickém kontextu, jelikož sami o sobě ztrácejí výpovědní hodnotu.

Z pilotního výzkumu a z teoretické rešerše se ukázalo, že konstrukce dotazníkového nástroje se musí zaměřit na definované skupiny projevů nevhodného

chování, ale také na jejich určitý kontext. Na této bázi vzniklo 30 položek, které zachycují nejčastější projevy nevhodného chování a jsou vyplňovány dvakrát, a to pro základní a střední školu. Deskriptivní výsledky ukazují, že nevhodné chování nelegálního charakteru je ojedinělé a respondenti se s ním téměř nesebkávají. To určitým způsobem nabourává společenský obraz o nevhodném chování učitele, jak o něm reportují média, která dávají přednost právě nelegálnímu chování, jako fyzickému napadení či sexuálnímu obtěžování. Dále vidíme nejčastější projevy nevhodného chování, které se pojí převážně s konceptem zneužívání moci učitelem (McCroskey et al., 1985; Šedřová et al., 2012) či nekompetentnosti (Kearneyové et al., 1991).

V komparační části výzkumu můžeme vidět rozdíly mezi střední a základní školou a souvislosti mezi dílčími proměnnými. Výsledky ukazují na rozdíly v podobě nevhodného chování, kdy se na základní škole setkáváme spíše s fyzickou agresí a na střední škole s psychickou agresí (viz Strohm, 2007). Z celkového pohledu se domnívám, že zmíněné výsledky mají souvislost s věkem žáků a jejich fyziologickým vývojem, nicméně to by mělo být předmětem dalšího výzkumu. Zajímavý výsledek je také v oblasti projevů, kdy můžeme vidět, že pomlouvání ostatních kolegů a vedení školy je spíše doménou učitele střední školy než základní. Ukazuje se také, že respondenti, kteří v dotazníku skórují určitým způsobem na základní škole, tak budou činit i na škole střední. Zjištěný vztah je poměrně silný, a proto se nabízí otázka, zda je tomu opravdu tak, zda respondenti, kteří se s nevhodným chováním setkají na základní škole se apriori setkávají s nevhodným chováním učitele i na střední škole. Dílčí výsledky ukazují na souvislosti s osobnostní charakteristikou respondentů, konkrétně úzkostností a sociální žádoucností. Z výsledků můžeme říci, že čím je člověk úzkostnější tím bude i více reportovat nevhodné chování učitele, opačně v souvislosti se sociální žádoucností (viz Walsh et al., 2015). Ačkoli byl mezi výsledky zaznamenán slabý vztah, mohlo by být pro další výzkumná zjištění důležité se tomuto jevu věnovat. Je totiž možné, že úzkostnost a sociální žádoucnost jsou důležité faktory, které v problematice nevhodného chování mohou hrát stěžejní roli, a to spíše u učitelů než u žáků (viz Divoll & Ribeiro, 2021). Zmíněné výsledky znovu ukazují na důležitost zachycení celkové situace, ve které nevhodné chování probíhá.

Poslední částí kvantitativního výzkumného záměru bylo zpracování explorační faktorové analýzy, která měla za cíl zachytit určité prototypické soubory chování a tím odkázat na možnou typologii učitelů, kteří k nevhodnému chování inklinují. Výsledky ukázaly na tři faktory nevhodného chování pro základní a čtyři pro střední školu. I přesto, že jednotlivé faktory odkazují na různé projevy nevhodného chování, opět se setkáváme s otázkou nekompetentnosti a zneužíváním moci učitele (viz Cukier, 2005, Kearney et al., 1991; Krumm & Weiß, 2003a; McCroskey et al., 1985; Šedřová et al., 2012; Šedřová et al., 2015). Celková analýza znovu ukázala, že pro další výzkumnou práci v oblasti nevhodného chování pomocí dotazníkové metody je stěžejní zaměřit se na jednoznačné instrukce pro respondenty a situační kontext. Další prací by mohla být konstrukce vinět, které by mohly mít vyšší výpovědní hodnotu a řešit samotnou myšlenku kontextové situace (viz Voňková et al. 2017).

V předešlých výzkumných závěrech stále rezonuje téma situačního kontextu, a ten se také stal dalším cílem této práce. Do tohoto bodu se v podstatě celá práce soustředila převážně na projevy nevhodného chování a každý výsledný závěr uvádí potřebu zkoumání nejenom projevů, ale především situačního kontextu, který by chování rámoval. Z toho důvodu proběhl kvalitativní výzkum pomocí metody zakotvené teorie a nástroji situační analýzy, který si vzal za cíl explarovat celkový průběh nevhodného chování. Následující rozbor případů nevhodného chování učitele ukázal na specifické body v procesu tohoto chování a definoval možný model, který zahrnuje krom projevů i další komponenty a účastníky. Uvedený procesuální model nevhodného chování ukazuje na složitost situačního kontextu, který v pozadí existuje a jak je zřejmé, je nezbytné věnovat se celku, a ne pouze jednoduše měřitelným projevům.

Další výzkumné záměry by se měly soustředit na tři otázky, které explorační problematiky nevhodného chování přinesla. Nejprve je to otázka příčin, které jsou sice poměrně rozsáhle zpracovány, nicméně převážně se zaměřují na implicitní motivace. Výzkum ukazuje, že explicitní motivační faktory jsou stěžejní pro zasazení příčin nevhodného chování do kontextu. Zde můžeme hovořit o explicitních faktorech jako o postavení učitele v současném školním či společenském systému, o problematice úzkostnosti či syndromu vyhoření, o fenoménu určité izolovanosti pedagoga v procesu vzdělávání, případně o systému podpory pro učitele. Je otázkou, jakou roli v nevhodném

chování hraje nastavení školního klimatu nebo styl vedení školy. Je možné, že se učitel chová nevhodně, protože má strach, prožívá úzkosti či je frustrován systémem školství?

Dalším tématem je řešení nevhodného chování z pozice školy. Výsledky analýzy ukazují, že řešení nevhodného chování učitele často probíhá simultánně s nevhodnými zákroky vedení školy, které mohou být v řadě případů označeny jako nevhodné chování (bagatelizace, nečinnost, popírání apod.). Je otázkou, zda ředitel školy, který zpravidla takovéto případy řeší, má dostatečné kompetence a podmínky, aby mohl efektivně jednat. K vyšší systematické podpoře by mohl pomoci závazný etický kodex, který by mohl sloužit jako specifický rámec, který charakterizuje obecně platné principy vhodného chování k žákům a kolegům.

Poslední otázkou je, zda český školní systém má dostatečnou kapacitu a možnost suportivně řešit nevhodné chování učitelů na školách. Nevhodné chování pedagoga můžeme registrovat od menších nevědomých přestupků a přešlapů v chování až po dlouhotrvající psychickou a fyzickou destrukci žáků. Pojdme si položit několik palčivých otázek, které by měly být řešeny: Jakým způsobem školní systém podporuje učitele, pokud dojde k projevům nevhodného chování? Jaké existují prostředky pro nápravu či pomoc učiteli, který se nevhodně chová? Jak je obecně školní prostředí suportivní? Existují odborníci, kteří by měli kapacitu pro systematickou a efektivní pomoc a mohli se učitelům věnovat? Můžeme při řešení nevhodného chování pedagoga postupovat jinak než pouhou represivní cestou?

Zmíněné otázky ukazují nejenom směr dalšího výzkumu, ale podávají také určité indicie, kterými bychom se měli zabývat ve společenském prostoru. V návaznosti na představenou práci bych se zaměřil převážně na zpřesnění procesuálního modelu nevhodného chování a jeho aplikační možnosti. Dalším výzkumným záměrem bude prozkoumání problematiky nevhodného chování z pozice učitele a možnosti korekce a nápravy. Závěry práce musí sloužit ke znovuotevření vědecké diskuse nad nevhodným chováním učitelů a k dalším výzkumným účelům, které by měly cílit na suportivní charakter aplikačních metod při nápravě takového chování.

Použité zdroje

- Afifi, M. (2019). *A Conceptual Model for Regaining Teacher Credibility in the College Classroom*. California State University, Fullerton.
- Baker, J. P., & Goodboy, A. K. (2019). The choice is yours: The effects of autonomy-supportive instruction on students' learning and communication. *Communication Education, 68*(1), 80-102.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology, 4*(3), 359.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Banfield, S. R., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education, 55*(1), 63-72.
- Barrett, D. E., Casey, J. E., Visser, R. D., & Headley, K. N. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education, 28*(6), 890-898.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International, 20*(2), 209-217.
- Broeckelman-Post, M. A., Tacconelli, A., Guzmán, J., Rios, M., Calero, B., & Latif, F. (2016). Teacher misbehavior and its effects on student interest and engagement. *Communication Education, 65*(2), 204-212.
- Cerit, Y. (2010). Teacher efficacy scale: The study of validity and reliability and preservice classroom teachers' self efficacy beliefs. *Journal of Theory and Practice in Education, 6*(1), 68-85.
- Clinciu, A. I. (2010). Comparison concerning the stress caused summative assessment. In *Proceedings of the 4th international conference "Education contemporary world issues"* (pp. 23-33).
- Cukier, J. (2005). Didactogenia. 6. Congreso virtual de psiquiatría. Interpsiquis. http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/bitstream/10401/3295/1/interpsiquis_2005_19936.pdf.
- Demir, M., & Demir, O. (2021). The Scale of Teachers' Self- Disclosure through Social Media: Validity and Reliability Studies. *International Journal of Contemporary Educational Research*. <https://doi.org/10.33200/ijcer.860534>
- Denson, A. M. (2001). *Student preceptions of teacher violations of expected verbal and nonverbal immediate behaviors*. West Virginia University.

- Divoll, K. A., & Ribeiro, A. R. (2021). Strategies to Overcome Middle School Teachers' Classroom Management Stress. *Promoting Positive Learning Experiences in Middle School Education*, 217-235. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7057-9.ch012>
- Dorotíková, S., Koťa, J., Lorencová, J., & Slavíková, L. (2003). Profesní etika učitelství. *Praha: Pedagogická fakulta UK*.
- Downey, D. B., & Pribesh, S. (2004). *When Race Matters: Teachers' Evaluations of Students' Classroom Behavior*. *SAGE Journal*, 77 (4), 267-282.
- Dreikurs, R. & Stolz, V. (1991). *Children: the Challenge: The Classic Work on Improving Parent-Child Relations—Intelligent, Humane, and E minently Practical*. Penguin Publishing Group.
- Ergens, T. (2007). Dominance učitele a způsob jejího vyjadřování. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Státní nakladatelství učebnic, 57(4), 380-389.
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.006>
- Frymier, A. B., Goldman, Z. W., & Claus, C. J. (2019). Why nonverbal immediacy matters: A motivation explanation. *Communication Quarterly*, 67(5), 526-539.
- Fuller, S. (2009). *The sociology of intellectual life: The career of the mind in and around academy*. Sage.
- Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. <https://doi.org/10.7441/978-80-7454-949-6>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Glass, C. S. (2014). Perception of Misbehavior: Understanding the Process of Labeling and the Role of Cultural Capital in the Disciplinary Process. *The Urban Review*, 46(3), 372-394. <http://link.springer.com/10.1007/s11256-013-0268-z>
- Goodboy, A. K. (2011). The development and validation of the instructional dissent scale. *Communication Education*, 60(4), 422-440.
- Goodboy, A. K., & Bolkan, S. (2009). College teacher misbehaviors: Direct and indirect effects on student communication behavior and traditional learning outcomes. *Western Journal of Communication*, 73(2), 204-219.
- Goodboy, A. K., Bolkan, S., & Baker, J. P. (2018). Instructor misbehaviors impede students' cognitive learning: Testing the causal assumption. *Communication Education*, 67(3), 308-329.

- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40(3), 239-252.
- Gustafson, L. W., Gabel, P., Hammer, A., Lauridsen, H. H., Petersen, L. K., Andersen, B., ... & Larsen, M. B. (2020). Validity and reliability of State-Trait Anxiety Inventory in Danish women aged 45 years and older with abnormal cervical screening results. *BMC medical research methodology*, 20(1), 1-9.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Portál.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Horton, K. D., Ellison, C. G., Loukas, A., Downey, D. L., & Barrett, J. B. (2012). Examining attachment to God and health risk-taking behaviors in college students. *Journal of religion and health*, 51(2), 552-566.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary school journal*, 93(4), 355-372.
- Hyman, I. A., & Snook, P. A. (1999). *Dangerous schools: What we can do about the physical and emotional abuse of our children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hynek, J., Najmonová, M., & Procházka, M. (2019). Řešení nevhodného chování žáka učitelem ve spolupráci se sociálním pedagogem. In Hroncová, Socialia 2019 „Quo vadis sociální pedagogika v 21.storočí?“. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of youth and Adolescence*, 32(6), 409-418.
- Ilardi, C. R., Gamboz, N., Iavarone, A., Chieffi, S., & Brandimonte, M. A. (2021). Psychometric properties of the STAI-Y scales and normative data in an Italian elderly population. *Aging clinical and experimental research*, 33(10), 2759-2766.
- Indrawati, I., Marzuki, M., & Malik, A. R. (2021). Investigating The Effect Of Reward And Punishment On The Student's Learning Achievement And Discipline. *Linguistic, English Education and Art (LEEA) Journal*, 4(2), 337-350.
- Ipek, H., Akcay, A., Bayindir Atay, S., Berber, G., Karalik, T., & Yilmaz, T. S. (2018). The relationship between occupational stress and teacher self-efficacy: a study with EFL instructors. *Anadolu J. Educ. Sci. Int.* 8, 126-150. <https://doi.org/10.18039/ajesi.393945>
- Janošová, P., Kollerová, L., Zábrowská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Grada Publishing as.

- Kalenda, J. (2016). Prozatím nevyužitá šance: situační analýza v pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(3), 457-481. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-457>
- Karademas, E. C., & Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and individual differences*, 37(5), 1033-1043.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R., & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication quarterly*, 39(4), 309-324.
- Kelly, S., Romero, A., Morrow, J. A., Denton, Z., & Ducking, J. (2020). Instructor misbehaviors and math anxiety. *Communication Reports*, 33(1), 27-40.
- Knoblauch, D., & Hoy, A. W. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Portál.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2000). *Ungerechte Lehrer - Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen*. *Psychosozial*, 23 (1), 57-74.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2001). „Du wirst das Abitur nie bestehen“ - Befunde aus einer Untersuchung über verletzendes Lehrerverhalten, *Lernchancen*, 14-18.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2003b) *Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über "Gewalt in der Schule"*. *Pädagogisches Handeln*, 4 (3), 121–130.
- Krumm, V. (2003). *Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur "Schwarzen Pädagogik"*. *Pädagogik (Weinheim)*, 12, 30-34.
- Krumm, V., & Eckstein, K. (2002) über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern. *Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern*, 47.
- Krumm, V., & Weiß, S. (2003a). Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 7, 37-56.
- Kučerová, S. R., Bláha, J. D., & Pavlasová, Z. (2015). Small Rural Schools in the Primary Education Market: The Example of Turnov Region. *Czech Sociological Review*, 51(4), 607-636. <https://doi.org/10.13060/00380288.2015.51.4.209>
- Lewis, R. R., & Riley, P. (2009). Teacher misbehaviour. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 417-431). Springer, Boston, MA.
- Loo, R., & Loewen, P. (2004). Confirmatory Factor Analyses of Scores From Full and Short Versions of the Marlowe–Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(11), 2343-2352. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb01980.x>

- Man, F., Hrabal, V., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. uprav. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Maňák, J. (2006). Hrozí nebezpečí pedagogické ergogenie. *Škola a zdraví*, 21.
- Mareš, J. (2013). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia paedagogica*, 18(1), 7-36.
- McCroskey, J. C. (2009). Communication apprehension: What have we learned in the last four decades. *Human Communication*, 12(2), 157-171.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., Plax, T. G., & Kearney, P. (1985). Power in the classroom V: Behavior alteration techniques, communication training and learning. *Communication Education*, 34(3), 214-226.
- McCroskey, J. C., Valencic, K. M., & Richmond, V. P. (2004). Toward a general model of instructional communication. *Communication quarterly*, 52(3), 197-210.
- Múllner, J., Ruisel, I., & Farkaš, G. (1980). Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti. [State-Trait Anxiety Inventory]. *Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy*, np.
- Nazar, N., Österman, K., & Björkqvist, K. (2019). Physical punishment at school in three educational systems in Pakistan. *Journal of Educational Health and Community Psychology*, 8, 14-31.
- Peña Froment, F. A., García González, A. J., & Bohórquez Gómez-Millán, M. R. (2021). Autorrevelación docente: una revisión de la literatura. *Revista Fuentes*, 1(23), 13-26. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11383>
- Průcha, J., & Švaříček, R. (2009). Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*, 19(2), 89-105.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). Pedagogický slovník. Portál.
- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská Psychiatrie*, 114(5), 199–204.
- Reynolds, G. J. (2007). *The impacts and experiences of migrant children in UK secondary schools* (Doctoral dissertation, University of Sussex).
- Riley, P., Lewis, R. (R.), & Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 957–964. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.037>
- Robinson, J., P., Shaver, P., R., & Wrightsman, L., S. (1991). *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. Academic Press.
- Rubin, A., & Parrish, D. E. (2010). Development and validation of the evidence-based practice process assessment scale: Preliminary findings. *Research on Social Work Practice*, 20(6), 629-640.

- Rudolph, U., Roesch, S., Greitemeyer, T., & Weiner, B. (2004). A meta-analytic review of help giving and aggression from an attributional perspective: Contributions to a general theory of motivation. *Cognition and emotion*, 18(6), 815-848.
- Ruisel, I., et al. (1980). *Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti*. Příručka. Psychodiagnostiké a didaktické testy, n.p.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and teacher education*, 18(8), 1007-1021.
- Sidelinger, R. J., Bolen, D. M., Frisby, B. N., & McMullen, A. L. (2011). When instructors misbehave: An examination of student-to-student connectedness as a mediator in the college classroom. *Communication Education*, 60(3), 340-361.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Albert.
- Stroh, H. (2007). *Lehrgewalt—ein Tabuthema*. Raum & Zeit, Ausgabe 146.
- Šeďová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci.
- Šeďová, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace*, 25(1).
- Šeďová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). Komunikace ve školní třídě. Portál.
- Švaříček, R. (2009). *Pomluvy jako mikropolitická strategie učitelů základní školy*. *Studia paedagogica*, 14(1), 87-108.
- Thompson, M. (2004). *Přehled etiky*. Portál.
- Thweatt, K. S., & McCroskey, J. C. (1996). Teacher nonimmediacy and misbehavior: Unintentional negative communication. *Communication Research Reports*, 13(2), 198-204.
- Toale, M. C. (2001). *Teacher clarity and teacher misbehaviors: Relationships with students' affective learning and teacher credibility*. West Virginia University.
- Toale, M. C., Phillips, D. P., Chair, E. D., McCroskey, J. C., Brian, E. D. (2001). Teacher clarity and teacher misbehaviors: Relationships with students' affective learning and teacher credibility.
- Vallade, J. I. (2021). Instructor Misbehavior Frequency, Severity, and Impact on Learning: Comparing Student and Teacher Perceptions. *Western Journal of Communication*, 85(2), 275-298. <https://doi.org/10.1080/10570314.2020.1756397>
- Vallade, J. I., & Kaufmann, R. (2021). Instructor misbehavior and student outcomes: Replication and extension in the online classroom. *Journal of Research on Technology in Education*, 53(2), 206-222. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1766389>

- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology, 106*(4), 1135.
- Violanti, M. T., Kelly, S. E., Garland, M. E., & Christen, S. (2018). Instructor clarity, humor, immediacy, and student learning: Replication and extension. *Communication Studies, 69*(3), 251-262.
- Vitasari, P., Wahab, M. N. A., Herawan, T., Othman, A., & Sinnadurai, S. K. (2011). Re-test of State Trait Anxiety Inventory (STAI) among engineering students in Malaysia: reliability and validity tests. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 3843-3848.
- Vitasari, P., Wahab, M. N. A., Herawan, T., Sinnadurai, S. K., Othman, A., & Awang, M. G. (2011). Assessing of physiological arousal and cognitive anxiety toward academic performance: The application of catastrophe model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30*, 615-619.
- Vlčková, K., Lojďová, K., Lukas, J., Mareš, J., Škarková, L., Kohoutek, T., ... & Ježek, S. (2020). Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé.
- Vlčková, K., Mareš, J., & Ježek, S. (2015). Adaptation of Teacher Power Use Scale to Lower Secondary Students and Student Teachers. *Pedagogická orientace, 25*(6).
- Voňková, H. (2017). *Metoda ukotvujících vinět a její využití v pedagogickém výzkumu*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Walsh, J. J., McNally, M. A., Skariah, A., Butt, A. A., & Eysenck, M. W. (2015). *Interpretive bias, repressive coping, and trait anxiety*. *Anxiety, Stress, 1-17*.
- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social psychology, 39*(2), 186.
- Weiner, B. (2000). Attributional thoughts about consumer behavior. *Journal of Consumer research, 27*(3), 382-387.
- Wright, B., & Sherman, B. (1963). Who is the teacher?. *Theory Into Practice, 2*(2), 67-72.
- Wubbels, T., Créton, H., Levy, J., & Hooymayers, H. (1993). The Model for Interpersonal Teacher. *Do you know what you look like?: interpersonal relationships in education, 13*.
- Yildirim, I., Akan, D., & Yalcin, S. (2016). Teacher Behavior Unwanted According to Student's Perceptions. *International Education Studies, 9*(11). <https://doi.org/10.5539/ies.v9n11p1>
- Zhang, Q., Zhang, J., & Castelluccio, A. A. (2011). A cross-cultural investigation of student resistance in college classrooms: The effects of teacher misbehaviors and credibility. *Communication Quarterly, 59*(4), 450-464.

Zlatníková, I. (2014). *Etický kodex v učitelské profesi* (Doctoral dissertation, Technická Univerzita v Liberci).

Internetové odkazy

- ❖ <https://kauno.diena.lt/naujienos/lietuva/salies-pulsas/komisija-ziezmariu-gimnazijos-mokytoja-naudojo-psichologini-smurta-900465>
- ❖ https://rp-online.de/nrw/staedte/moenchengladbach/schule-in-moenchengladbach-handy-video-von-lehrer-schueler-streit-sorgt-fuer-unruhe_aid-35507507
- ❖ <https://www.kosmo.at/skandal-in-brennpunktschule-lehrer-bespuckt-schueler-nach-mobbing-durch-klasse-videos/>
- ❖ <https://www.sueddeutsche.de/karriere/lehrerin-schlaegt-schueler-bei-verspaetung-kopfnuss-1.144002>
- ❖ <https://www.svz.de/nachrichten/uebersicht/lehrer-schlug-schueler-id4511801.html>
- ❖ <https://www.ra-kotz.de/lehrer.htm>
- ❖ <https://elcomercio.pe/peru/junin/escolar-8-anos-iba-colegio-maltrato-profesor-301959-noticia/>
- ❖ <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-202695>
- ❖ <https://larepublica.pe/sociedad/635878-alerta-profesores-pueden-fomentar-bullying-en-el-aula-con-maltrato-o-indiferencia/>
- ❖ [le.fi/news/3-10090120](https://yle.fi/news/3-10090120)
- ❖ <https://yle.fi/news/3-12026160>
- ❖ <https://yle.fi/news/3-6570267>
- ❖ https://yle.fi/news/3-9951726?fbclid=IwAR2RCaejxoFITztnYiTGpEB0ioSXVzMXE1UeOBZaalOt8Hx11MUu_hxP4Xc
- ❖ <https://dzienniklodzki.pl/katechetka-z-lodzkiej-podstawowki-krzyczy-i-obrazuje-dzieci-jak-zareaguje-kuria/ar/3586021>
- ❖ <https://www.fakt.pl/wydarzenia/polska/chlopiec-nie-chcial-zaspiewac-koledy-podczas-zdalnej-lekcji-muzyki-nauczycielka/kvxlh4z>
- ❖ <https://www.fakt.pl/wydarzenia/terapeutka-pokazala-sprawdzian-uczni-z-dysleksja-rodzice-w-szoku/v3f8yvn>
- ❖ <https://gazetakrakowska.pl/wykladowca-us-ukarany-do-ziewajacej-studentki-powiedzial-no-moj-to-by-sie-nie-zmiescil/ar/12452276>
- ❖ <https://domov.sme.sk/c/22879477/homosexuali-nepojdu-do-neba-pocuvali-gymnazisti-z-trencina-na-nabozenstve.html>
- ❖ <https://domov.sme.sk/c/22834906/ucitelka-im-vycitala-ze-sa-s-dcerou-bavia-po-anglicky-skoly-nevedia-ucit-deti-cudzincov.html>
- ❖ <https://domov.sme.sk/c/20165307/extremisti-stoja-aj-za-katedrami.html>
- ❖ <https://refresher.cz/122524-Opily-ucitel-na-Slovensku-vyucoval-s-3-10-promile-Oducil-tri-hodiny>
- ❖ https://www.idnes.cz/olomouc/zpravy/eticky-kodex-univerzita-palackeho-sikana-sexualni-obtezovani.A220408_150321_olomouc-zpravy_dmk
- ❖ https://www.idnes.cz/praha/zpravy/ucitel-zak-fyzicky-kontakt-agresivita-znehybneni-inspekce-setreni-skola-poruchy-chovani.A190709_221232_domaci_iri
- ❖ https://www.idnes.cz/liberec/zpravy/rodice-ucitel-pohlavek-zak-vypoved-jablonec-nad-nisou.A220307_101347_liberec-zpravy_jape
- ❖ <https://klatovsky.denik.cz/zlociny-a-soudy/ucitel-rad-bil-nahe-divky-i-potreti-ale-nejspise-vyvazne-s-podminkou-20220203.html>

- ❖ <https://olomoucky.report.cz/spolecnost/obtezoval-a-urazel-studenty-univerzita-jej-vyhodila-uprostred-semestru/>
- ❖ <https://www.novinky.cz/clanek/domaci-pedagog-mel-sexualne-obtezovat-studentku-na-masarykove-univerzite-skoncil-40397957>
- ❖ <https://www.blesk.cz/clanek/zpravy-krimi/707111/pedagog-ff-uk-mel-obtezovat-a-ponizovat-studentky-fakulta-obratem-reaguje-na-alarmujici-svedectvi.html>
- ❖ <https://www.novinky.cz/clanek/domaci-docent-anatomie-valasek-dostal-vytku-za-obtezovani-studentky-40398059>
- ❖ <https://cnn.iprima.cz/prvnacek-se-pomylil-v-zadani-vyfasoval-ctyrku-89286>
- ❖ <https://tn.nova.cz/zpravodajstvi/clanek/445715-motivace-ci-tvrda-ruka-zak-dostal-petku-za-vynechani-carky>
- ❖ <https://www.blesk.cz/clanek/radce-zdravi-a-zivotni-styl-zivotni-styl/701452/skolak-spravne-spicital-kastany-dostal-za-pet-tati-nejsem-po-tobe-vzkazal-smutne.html>
- ❖ <https://robertcapek.cz/pribeh/>
- ❖ <https://www.hatefree.cz/clanky/stacilo-zastani-ucitelky-a-z-propadlika-je-student-univerzity-marek-tatar-studuje-transkulturni-komunikaci>
- ❖ <https://denikn.cz/691839/neuspech-deti-ve-skole-neni-jen-jejich-vina-ale-i-nase-rika-reditel-zakladni-skoly-v-krnove-kde-nikdo-nepropadne/>
- ❖ <https://denikn.cz/987140/reditelka-vyhodila-ucitele-za-lajky-na-instagramu-zmizela-legrace-vsichni-se-boji-tvrdi-studenti/>
- ❖ <https://www.eduzmena.cz/cs/pribeh/detail/karate-ucitele-nedivte-se-ze-hleda-na-detech-chyby>
- ❖ <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-facky-kopance-bit-policie-vysetruje-sikanu-s-posvecenim-vychovatelu-220261>
- ❖ <https://strakonicky.denik.cz/denik-v-regionech/ucitel-skola-jablonec-pohlavky-20220306.html>
- ❖ https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/skolni-inspekce-utok-na-skole-praha-zjistene-problemy-s-kazni.A220331_135945_domaci_vank
- ❖ https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/skolni-inspekce-utok-na-skole-praha-zjistene-problemy-s-kazni.A220331_135945_domaci_vank
- ❖ <https://www.denik.cz/krimi/vocelova-zapaleny-zak.html>
- ❖ https://www.lidovky.cz/domov/doba-preje-depresim-mezi-nejohrozenejsi-skupinu-patri-ucitele-o-jejich-dusevni-zdravi-by-se-mely-pos.A211114_180918_In_domov_tmr
- ❖ <https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-ucitelum-za-rok-epidemie-pribyla-prace-i-stres-tvrdi-analyza-40364302>
- ❖ <https://www.praha7.cz/supervize-jako-podpora-ucitelu-a-novinky-ze-skolstvi/>
- ❖ <https://www.taurageszinios.lt/naujienos/aktualijos/2011/03/trenke-mokiniui-kaip-mama>
- ❖ <https://www.bernardinai.lt/2016-05-17-smurtas-prie-mokytojus-neisnyks-baksnojant-pirstais/>
- ❖ <https://www.lrytas.lt/lietuvosdiena/aktualijos/2020/01/31/news/incidentas-panevezio-r-mokykloje-baigesi-mokytojos-smugiu-mokiniai-isplatino-vaizdo-irasa-13467562>
- ❖ <https://www.lrytas.lt/lietuvosdiena/kriminalai/2021/10/15/news/seduvos-mokytojas-pamokos-metu-sumuse-mokine-21078084>

Seznam tabulek a grafů

| | |
|--|-----|
| Obr. 1 Příklad komunikace s žákem (vlastní zdroj) | 19 |
| Obr. 2 Bodované přestupky žáků ve škole (zdroj: robertcapek.cz)..... | 64 |
| Obr. 3 Situační mapy příčin (vlastní zdroj) | 110 |
| Obr. 4 Situační mapa objektu nevhodného chování (vlastní zdroj)..... | 116 |
| Obr. 5 Situační mapa projevů nevhodného chování (vlastní zdroj)..... | 119 |
| Obr. 6 Situační mapa oznámení nevhodného chování (vlastní zdroj) | 122 |
| Obr. 7 Situační mapa strategie zvládnání (vlastní zdroj)..... | 125 |
| Obr. 8 Situační mapa řešení nevhodného chování (vlastní zdroj) | 128 |
| Obr. 9 Model dynamiky projevu nevhodného chování (Lewis & Riley, 2009)..... | 144 |
| | |
| Graf 1 Četnostní zastoupení dle pohlaví (vlastní zdroj) | 57 |
| Graf 2 Četnostní zastoupení dle pohlaví (vlastní zdroj) | 60 |
| Graf 3 Vizualizace rozdílů mezi ZŠ a SŠ (zdroj vlastní)..... | 69 |
| Graf 4 Signifikantní rozdíly u SŠ (vlastní zdroj)..... | 72 |
| Graf 5 Signifikantní rozdíly u ZŠ (vlastní zdroj)..... | 73 |
| Graf 6 Položky bez nalezeného signifikantního rozdílu (vlastní zdroj)..... | 74 |
| Graf 7 Grafické znázornění výsledků dle velikosti školy (vlastní zdroj)..... | 79 |
| Graf 8 Grafické znázornění výsledků dle typu střední školy (vlastní zdroj) | 81 |
| Graf 9 Grafické rozložení dosažených výsledků pro ZŠ a SŠ (vlastní zdroj)..... | 83 |
| Graf 10 Grafické rozložení dosažených dílčích škál MCSD, STAI a výsledků (vlastní zdroj) | 85 |
| Graf 11 Určení počtu faktorů dle metody Eigenvalue (vlastní zdroj) | 90 |
| Graf 12 Vztahy mezi položkami a jejich faktorové vymezení (vlastní zdroj)..... | 93 |
| Graf 13 Určení počtu faktorů dle metody Eigenvalue (vlastní zdroj) | 94 |
| Graf 14 Vztahy mezi položkami a jejich faktorové vymezení (vlastní zdroj)..... | 97 |
| | |
| Schéma 1 Orientační mezifaktorové vztahy mezi faktory pro ZŠ a SŠ (vlastní zdroj) | 101 |
| Schéma 2 Proces nevhodného chování učitele (vlastní zdroj)..... | 106 |
| Schéma 3 Příčiny nevhodného chování učitele (vlastní zdroj)..... | 111 |
| Schéma 4 Objekt nevhodného chování (vlastní zdroj)..... | 117 |
| Schéma 5 Projevy nevhodného chování (vlastní zdroj) | 120 |
| Schéma 6 Oznámení nevhodného chování (vlastní zdroj) | 123 |
| Schéma 7 Strategie zvládnání nevhodného chování (vlastní zdroj)..... | 127 |
| Schéma 8 Řešení nevhodného chování (vlastní zdroj)..... | 129 |
| Schéma 9 Nejčastější zastoupení položek v modelu (vlastní zdroj)..... | 136 |
| Schéma 10 Časová osa následnosti bodů modelu (vlastní zdroj) | 137 |
| Schéma 11 Hodnocení případu č. 1 (vlastní zdroj)..... | 138 |
| Schéma 12 Hodnocení případu č. 2 (vlastní zdroj)..... | 140 |
| Schéma 13 Hodnocení případu č. 3 (vlastní zdroj)..... | 142 |
| Schéma 14 Aréna rolí v procesu nevhodného chování učitele (vlastní zdroj) | 146 |

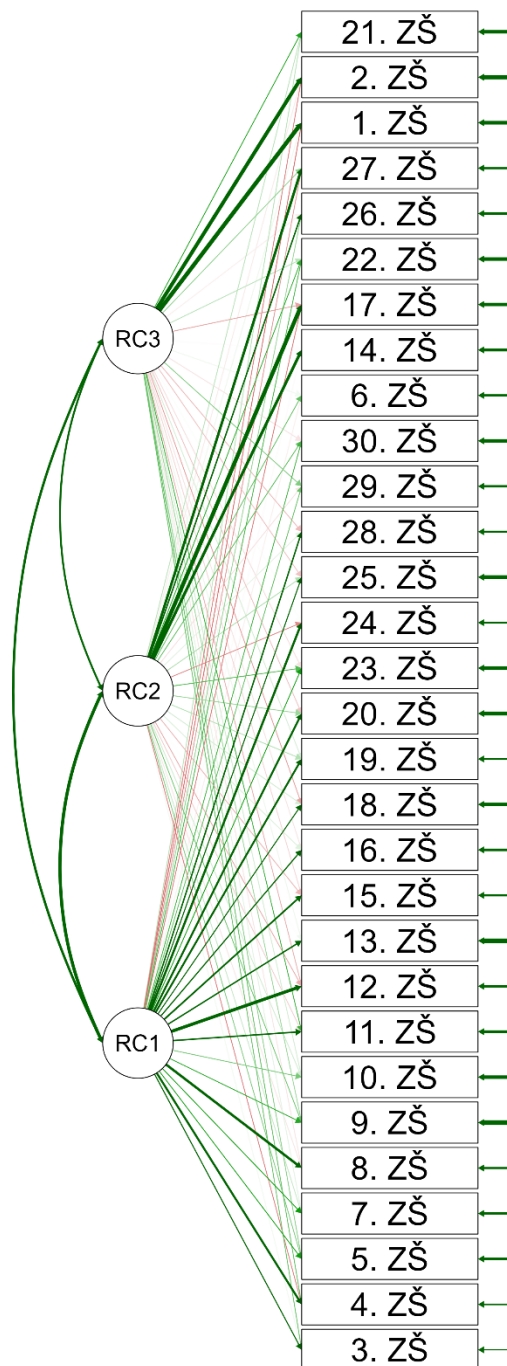
| | |
|---|-----|
| Tab. 1 Klasifikace nevhodného chování učitele (Lewis & Riley, 2009)..... | 18 |
| Tab. 2 Třídění vybraných mediálních článků (vlastní zdroj)..... | 39 |
| Tab. 3 Četnostní zastoupení respondentů (vlastní zdroj)..... | 43 |
| Tab. 4 Četnostní zastoupení projevů nevhodného chování (vlastní zdroj)..... | 44 |
| Tab. 5 Kategorizace kódů nevhodného chování pedagoga (vlastní zdroj)..... | 46 |
| Tab. 6 Příklad odpovědí respondenta (vlastní zdroj)..... | 51 |
| Tab. 7 Sada otázek v dotazníku nevhodného chování učitele (vlastní zdroj)..... | 52 |
| Tab. 8 Četnostní zastoupení výzkumného vzorku (vlastní zdroj)..... | 53 |
| Tab. 9 Respondenty navštěvované základní školy dle velikosti (vlastní zdroj)..... | 54 |
| Tab. 10 Respondenty navštěvované školy dle zaměření SŠ (vlastní zdroj)..... | 55 |
| Tab. 11 Deskripce reliability dotazníkového nástroje (vlastní zdroj)..... | 55 |
| Tab. 12 Deskripce základních hodnot dotazníku pro ZŠ (vlastní zdroj)..... | 56 |
| Tab. 13 Relativní četnosti ve stanovených intervalech (vlastní zdroj)..... | 56 |
| Tab. 14 Procentuální deskripce položek pro ZŠ (vlastní zdroj)..... | 58 |
| Tab. 15 Deskripce položek dotazníku pro ZŠ (vlastní zdroj)..... | 59 |
| Tab. 16 Deskripce základních hodnot dotazníku pro SŠ (vlastní zdroj)..... | 59 |
| Tab. 17 Relativní četnosti ve stanovených intervalech (vlastní zdroj)..... | 60 |
| Tab. 18 Procentuální deskripce položek pro SŠ (vlastní zdroj)..... | 61 |
| Tab. 19 Deskripce položek dotazníku pro SŠ (vlastní zdroj)..... | 62 |
| Tab. 20 Deskripce proměnných (vlastní zdroj)..... | 68 |
| Tab. 21 Rozdíly mezi dosaženými skóry pro ZŠ a SŠ (vlastní zdroj)..... | 69 |
| Tab. 22 Dílčí rozdíly v položkách v dosažených skórech pro ZŠ a SŠ (vlastní zdroj)..... | 71 |
| Tab. 23 Výsledky Mann-Whitney testu dle uvedeného pohlaví (vlastní zdroj)..... | 78 |
| Tab. 24 Deskripce výsledků dle uvedené velikosti školy (vlastní zdroj)..... | 79 |
| Tab. 25 Výsledky testu Kruskal-Wallis dle velikosti základní školy (vlastní zdroj)..... | 80 |
| Tab. 26 Deskripce výsledků dle typu střední školy (vlastní zdroj)..... | 80 |
| Tab. 27 Výsledky testu analýzy variance dle typu střední školy (vlastní zdroj)..... | 80 |
| Tab. 28 Deskripce dílčích rozdíl mezi skupinami dle typu střední školy (vlastní zdroj)..... | 81 |
| Tab. 29 Vhodnost modelu (vlastní zdroj)..... | 84 |
| Tab. 30 Výsledky regresního modelu (vlastní zdroj)..... | 84 |
| Tab. 31 Položky dotazníku nevhodného chování (vlastní zdroj)..... | 89 |
| Tab. 32 Přehled nábojů položek (vlastní zdroj)..... | 91 |
| Tab. 33 Korelace mezi faktory (vlastní zdroj)..... | 92 |
| Tab. 34 Přehled nábojů položek a jejich vztah se stanovenými faktory (vlastní zdroj)..... | 95 |
| Tab. 35 Korelace mezi faktory (vlastní zdroj)..... | 96 |
| Tab. 36 Klasifikace příčin nevhodného chování (vlastní zdroj)..... | 115 |
| Tab. 37 Klasifikace objektu nevhodného chování (vlastní zdroj)..... | 118 |
| Tab. 38 Klasifikace projevů nevhodného chování (vlastní zdroj)..... | 121 |
| Tab. 39 Klasifikace strategií zvládnání nevhodného chování (vlastní zdroj)..... | 127 |
| Tab. 40 Klasifikace řešení nevhodného chování (vlastní zdroj)..... | 134 |

Přílohy

Příloha č.1: Seznam upravených kódů pro analýzu procesuálního modelu a četnosti

| Kód | četnost | Kód | četnost | Kód | četnost |
|---------------------------|---------|-----------------------|---------|--------------------------|---------|
| afekt | 3 | pohlavky předmětem | 18 | U utekl ze třídy | 3 |
| afektivní | 11 | pomlouvání kolegů | 14 | učitel ohlásil | 12 |
| bagatelizace | 19 | pomlouvání vedení | 21 | Učitel se mění | 6 |
| dítě SPUCH | 12 | ponižování vzhledu | 25 | Učitelé tolerují NCH | 14 |
| externí řešitel | 6 | popírání | 24 | udeřil fyzicky | 16 |
| favorizování studentů | 9 | potápí studenty | 9 | udeřil sešitem | 11 |
| fyzické ubližování | 19 | Povyšování nad U | 16 | únik U | 16 |
| hanlivé označení | 34 | poznámky/sdělení | | únik Ž | 11 |
| házázení (s úmyslem) | 25 | rodičům | 31 | útok zpět U | 16 |
| házení (bez úmyslu) | 12 | přehlížení | 12 | Vedení bagatelizuje NCH | 34 |
| hospitace | 12 | přenesení viny | 5 | Vedení se nezajímá | 28 |
| Hypersenzitivita U | 25 | psychické ubližování | 33 | Vedení toleruje NCH | 19 |
| izolace | 3 | psychicky nezvládl U | 6 | vulgarity | 20 |
| klikování za trest | 7 | radikální zákrok | 7 | vydírání | 14 |
| kolegiální podpora | 9 | rigidita učitele | 21 | vyhazov | 4 |
| kolektivní vina | 10 | rodič je náročný | 6 | Vylučování U z kolektivu | 6 |
| kontinuální ponižování | 8 | rodič nekomunikuje | 9 | výmluvy U | 19 |
| křik | 46 | rodič ohlásil | 16 | výtka | 5 |
| křik na žáky | 34 | rodiče pomlouvají U | 6 | Zákaz vedení třídy | 8 |
| labeling | 19 | role školy | 35 | zasednutí si | 19 |
| lítost nad chováním U | 4 | rozdílný přístup | 18 | zesměšňování | 13 |
| manipulace | 13 | sankce pro U | 8 | zesměšňování před | |
| medikovaný U | 3 | sebestřednost U | 10 | ostatními | 28 |
| nadřazený učitel | 22 | sexuální doteky | 3 | získání pozornosti | 28 |
| nečinnost U | 22 | sexuální obtěžování | 4 | zneužití moci | 33 |
| nekorektní hodnocení žáka | 33 | Shazování U před žáky | 11 | žák byl drzý | 19 |
| neřešil agresy | 11 | situační proměnná | 17 | žák je cizinec | 3 |
| Nevhodné opravování | | soustavné napomínání | 13 | žák nedodal | 13 |
| jiného U | 7 | stav vědomí | 12 | žák nedodržuje pravidla | 16 |
| nezájem | 7 | Stereotypizace | 16 | žák neplní úkol | 22 |
| nezájem o žáky | 32 | strach ohlásit | 9 | žák nerespektuje U | 7 |
| nezáměrně ublížil | 4 | supervize | 3 | žák odchází ze školy | 14 |
| oběť šikany | 3 | Svádění všeho na žáky | 17 | žák odmlouval | 16 |
| odmítání U | 16 | svalování viny | 8 | žák ohlásil | 26 |
| odstranění spouštěče | 16 | šikana | 9 | žák se vymyká | 19 |
| omlouvání se | 13 | šikana - ostrakizace | 29 | | |
| opilost | 4 | tělesné tresty | 16 | | |
| osobní spory s R | 3 | tlačil na odchod | 5 | | |
| pasivita U | 28 | trivialita | 26 | | |
| pasivita v řešení | 15 | U se bojí žáků | 3 | | |
| plivání | 3 | U se rozbřečel | 4 | | |

Příloha č. 2: Path diagram EFA pro otázky ze základní školy



Příloha č. 3: Path diagram EFA pro otázky ze střední školy

