

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

DŮVĚRA MEZI STUDENTY A
VYUČUJÍCÍMI NA KATEDŘE
PSYCHOLOGIE V OLOMOUCI

TRUST BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS AT FF UPOL
PSYCHOLOGY



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. et Bc. Hana Knápková**

Vedoucí práce: **Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.**

Olomouc

2022

Děkuji především Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D za vstřícný přístup, odborné vedení práce a řadu cenných rad. Také děkuji své rodině a přátelům za morální podporu. V neposlední řadě děkuji i všem účastníkům výzkumu za jejich ochotu věnovat mi svůj čas

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Důvěra mezi studenty a vyučujícími na katedře psychologie v Olomouci“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne:

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
OBSAH.....		3
ÚVOD.....		5
TEORETICKÁ ČÁST		6
1 Důvěra		7
1.1 Definice důvěry		7
1.2 Nedůvěra		9
1.3 Důvěryhodnost.....		10
1.3.1 Složky důvěryhodnosti.....		10
1.4 Důvěřivost		11
1.5 Důvěra a attachment.....		12
1.6 Druhy důvěry		13
1.6.1 Afektivní/impulsivní důvěra		13
1.6.2 Kognitivní/reflektivní důvěra.....		14
1.7 Role důvěry.....		15
1.8 Krize důvěry		16
2 Důvěra v kontextu vysoké školy		18
2.1 Role důvěry ve vyšším vzdělávání.....		18
2.1.1 Důvěra a školní úspěšnost		19
2.1.2 Důvěra a podvádění.....		20
2.2 Vývoj důvěry v čase a faktory, které ji ovlivňují.....		21
2.2.1 Vznik důvěry v učitele		22
2.2.2 Udržování důvěry		22
2.2.3 Narušení důvěry		23
2.3 Důvěryhodnost učitele		24
2.4 Důvěra ve vysokou školu jako instituci.....		26
3 Koncept dobrého vyučování		28
3.1 Dobré vyučování		28
3.2 Dobrý učitel		29
3.2.1 Nároky na učitele		29
3.2.2 Kompetence učitele		30
3.3 Vztahy mezi učiteli a studenty		37
3.3.1 Pozitivní vztahy mezi učiteli a studenty		38

VÝZKUMNÁ ČÁST	40
4 Výzkumný problém, cíle práce a výzkumné otázky	41
4.1 Výzkumný cíl	42
4.2 Formulace výzkumných otázek	42
5 Metodologie výzkumu	43
5.1 Metoda získávání dat	43
5.2 Metody zpracování a analýzy dat	44
6 Sběr dat a výzkumný soubor	46
6.1 Výzkumný soubor	46
6.2 Etické hledisko a ochrana soukromí	47
7 Analýza dat a její výsledky	49
7.1 Výsledky práce s daty	49
7.1.1 Vznik a chování ovlivňující vznik důvěry	49
7.1.2 Vliv důvěry na studenty	56
7.1.3 Důvěra a vztah ke katedře / oboru	61
7.1.4 Vývoj důvěry	63
7.1.1 Výsledné schéma.....	66
7.2 Odpovědi na výzkumné otázky	68
7.2.1 Jaké chování vyučujících vede k tomu, že vyučující má nebo nemá důvěru studentů?	68
7.2.2 Jak se důvěra či nedůvěra ve vyučující/ho odráží na postojích studentů k předmětu, jeho zakončení a plnění úkolů?	68
7.2.3 Jak se důvěra či nedůvěra ve vyučující/ho odráží na spokojenosti studentů se studiem a vztahu ke katedře, potažmo k oboru?	69
7.2.4 Jak se důvěra studentů ve vyučující vyvíjí v průběhu studia?	69
8 Diskuze	71
9 Závěr	75
10 Souhrn	77
LITERATURA	80
PŘÍLOHY	86

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá důvěrou mezi studenty a vyučujícími na vysoké škole, konkrétně na katedře psychologie na FF UPOL v Olomouci. Dnešní doba je vysoce zaměřená na výkon. To platí nejen o pracovním prostředí, ale právě i o prostředí školním. Výuka se zaměřuje především na výsledky, vyučovaný obsah, případně na metody výuky. Jedná se o jasně definovatelné a pozorovatelné faktory. Někdy se tak ale děje na úkor dalších prvků, které jsou neoddělitelnou součástí výuky.

Pro úspěšné studium je tak důležitá nejen samotná výuka, ale i vztahy, které se v ní utváří. S tím, mimo jiné, souvisí důvěra mezi učitelem a studentem. Důvěra je široký pojem. I proto se zaměřuji právě na něj. Je součástí a zároveň předpokladem jak pro pozitivní vztahy, tak i pro poslední dobou častěji rozebíraný koncept dobrého vyučování.

Studií, které by se zabývaly širším kontextem výuky, pomalu přibývá. Jsou ale stále zaměřené primárně na základní, případně střední školy. Na vysoké školy se pak trochu zapomíná. Navzdory tomu, že vysokoškolští studenti tráví ve škole znatelně méně času než žáci základních nebo středních škol, stále se jedná o velkou a důležitou součást jejich života. Vztahy, které se ve škole vytváří, mají na studenty velký vliv. O důvěře se začíná mluvit víc v souvislosti s jejím potenciálním vlivem na výuku. Myslím si, že mezilidské vztahy v rámci vysoké školy ovlivňují nejen samotnou výuku, ale i další aspekty, které se se studiem vysoké školy pojí.

Práce jako taková se zaměřuje na důvěru vysokoškolských studentů v jejich učitele. A to hned z několika pohledů – na to, co ji pomáhá vytvářet, co jí narušuje, jak se vyvíjí v čase a jaký má vliv v různých chvílích, se kterými se v průběhu studia setkáváme. Právě na to se soustředí i výzkumné otázky práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DŮVĚRA

V následujících kapitolách bude rozebráno, co vlastně důvěra a důvěryhodnost jsou, jejich důležitost v kontextu výuky, co je pomáhá budovat nebo naopak co je dokáže narušit.

Důvěra se projevuje ve všech oblastech života. V rodině, přátelských a jiných vztazích, v práci, institucích. Existuje i důvěra v politické systémy nebo aktuální vládu. Samozřejmě se důvěra projeví i ve výuce na všech jejích stupních. Důvěra měla i historicky velkou roli. Lidé dokázali přežít a prosperovat díky spolupráci, a to nejen s nejbližšími členy rodiny, k čemuž je potřeba právě důvěry (Churchland, 2015; Khodyakov, 2007; Teven, 2007).

1.1 Definice důvěry

Stejně jako u řady dalších psychologických pojmů, je i důvěru relativně komplikované jasně vysvětlit a definovat. Psychologické pojmy bývají hojně převzaty a využívány laickým, nevědeckým jazykem. Význam může být pro každého člověka trochu jiný a posunutý, a proto bývá náročné ho verbalizovat. To má vliv na vědecké práce, a především jejich vzájemné porovnávání. Je důležité brát v potaz to, jak je v konkrétní práci důvěra definovaná (McKnight & Chervany, 2001). Mimo to se jedná o pojem, který je součástí nejen psychologie, ale prolíná se mnoha dalšími vědeckými disciplínami, jako jsou filosofie, sociologie nebo politologie.

Sociální psychologie (Hewstone & Stroebe, 2006, 403) definuje důvěru velmi obecně. Popisuje ji jako *„základní stavební kámen každého vztahu a nezbytný předpoklad kooperace.“* Důvěra je tedy důležitá pro všechny mezilidské vztahy a je základem pevných a trvalých vztahů, i vztahů umožňujících rozsáhlejší spolupráci mezi lidmi, kteří blízké vztahy nemají.

Dle Plhákové (2004, 49) je důvěra *„vnitřní jistota, že mě druzí mají rádi a že se mohu spolehnout na jejich lásku, pomoc a podporu“*. Píše o důvěře především v kontextu interakce dítěte a rodiče. Tato definice se proto těžko vztahuje na jiná prostředí

a vztahy, kde se neobjevují tak úzké vztahy, ale přesto jsou naplněné důvěrou. Základem však je, že se na sebe lidé mohou spolehnout a zahrnuje prvek jistoty, která se může týkat chování nebo úmyslů.

Důvěra může být popsána jako očekávání „*dobrého úmyslu ostatních lidí, nebo konkrétní osoby*“ (Miller & Mitamura, 2003). Věříme, že se zachovají pozitivně, nebo třeba očekávaně.

Definicí je opravdu mnoho. Například Covey & Merrill (2008, 23) píší, že „*důvěřovat znamená nepochybovat, věřit. Opakem důvěry je nedůvěra – tj. pochyby a podezřívavost. Když někomu nedůvěřujeme, jeho integrita, plány, způsobilost a dosažené výsledky v nás vyvolávají pochyby.*“ Tento popis působí možná trochu extrémně. Obzvlášť když vezmeme v potaz kontext školní výuky. To, že v člověka nemáme důvěru nebo mu nedůvěřujeme jako svému učiteli nemusí nutně znamenat, že zpochybňujeme jeho úspěch, případně chování v jiném prostředí.

V souvislosti s definicemi je důležité zmínit výzkum, který provedli Harrison, McKnight & Chervany (2001). Zkoumali velké množství definic důvěry a přišli s tím, že většina definic se zakládá na charakteristice osoby, které je důvěřováno. Tyto charakteristiky je možné zařadit do několika kategorií:

- **Benevolence** – v tomto kontextu je jí myšleno starání se o druhé a ochota jednat v jejich prospěch.
- **Integrita** – je spojena s jednáním v dobré víře. To působí velmi neurčitě, ale je tím myšlena zejména pravdomluvnost, spravedlivost a dodržování slibů.
- **Kompetence** – znamená mít schopnosti, případně moc udělat to, co je potřeba.
- **Předvídatelnost** – jednání dané osoby je dostatečně konzistentní a neměnné. Tím je jednodušší očekávat budoucí chování a je možné ho do jisté míry předvídat.

Tyto charakteristiky se promítají opravdu do valné většiny definic. Pro ukázkou, například dle Karpouza & Emvalotis (2019), kteří se zabývali přímo důvěrou v učitele a pozitivními vztahy, jsou důvěra a smysluplné vztahy založeny na:

- **Vědomostech a zájmu o daný obor** – odpovídá kategorii kompetence.
- **Přístupnosti a dostupnosti** učitele – odpovídá benevolenci.

- **Respektu, slušnosti a spolehlivosti** – spadá pod integritu, částečně i předvídatelnost.
- **Transparentnosti a autenticitě** – odpovídá integritě.

Dalšími charakteristikami definujícími nejen důvěru, ale i smysluplné vztahy jsou to, že se učitel zajímá o studenty. Obecně je důvěra velmi spojená s tím, že od sebe mají lidé pozitivní očekávání.

1.2 Nedůvěra

Na nedůvěru se můžeme podívat ze dvou úhlů pohledu. Na jedné straně nedůvěra znamená nedostatek důvěry, nebo spíš její absenci (McKnight & Chervany, 2001). Dle tohoto pojetí, může být její příčinou už jen to, že druhého člověka neznáme, nevytvořili jsme si zatím podklad pro to, abychom mu věřili, a proto od něj nemáme žádná jasná očekávání. A to ani pozitivní, ani negativní.

Na straně druhé nedůvěra může znamenat negativní očekávání od druhého. Dle některých autorů tedy není nedůvěra brána jako nedostatek důvěry, případně absence, ale jako odlišný fenomén (Lumineau, 2017; McKnight & Chervany, 2001). V případě, že nedůvěru nevnímáme jako absenci důvěry, může být její význam více negativní. Znamená nejen to, že od člověka neočekáváme pozitivní jednání, ale vyloženě očekáváme, že se zachová negativně, většinou v náš neprospěch. Jestliže přistoupíme na to, že nedůvěra je spojená s obavami a negativními očekáváními, bývá pro ni potřebný nějaký základ, díky kterému se vytvořila.

Nedůvěra může znamenat to, že kvality a hodnoty člověka povedou k tomu, že půjde za svým bez ohledu na následky. Může vést k očekávání, že situace přinese špatný dopad (McKnight & Chervany, 2001).

Role nedůvěry spočívá v tom, že člověku pomáhá vyhnout se nepříznivým následkům různých situací, případně se na ně alespoň připravit. Spolu s obecným poklesem důvěry v naší době se nedůvěra mnohdy stává výchozí pozicí, se kterou přistupujeme k cizím lidem. Poté je postupně na základě společných interakcí a poznávání druhého nahrazována důvěrou (McKnight & Chervany, 2001).

1.3 Důvěryhodnost

Je zajímavé, že definice a popisy se vztahují většinou k charakteristikám osoby, které se důvěřuje. Není ale kladen takový důraz na zkoumání osoby, která důvěřuje. K tomu se váže právě důvěryhodnost, která může být brána jako vlastnost osoby, případně souhrn vlastností, které v druhém člověku důvěru dokážou vzbudit.

1.3.1 Složky důvěryhodnosti

Řada autorů se snažila o konceptualizaci toho, z čeho se důvěra skládá, čím je tvořena. Jak už bylo zmíněno, při různých popisech složek důvěry se zpravidla popisují spíše vlastnosti osoby, které je důvěřováno. Podkapitola je proto nazvána jako složky důvěryhodnosti, ve smyslu schopnosti v lidech vyvolávat důvěru. Šlo by ji ale nazvat i jako složky důvěry a pojmy se mnohdy zaměňují a bývají vnímány až jako synonyma.

Dle Covey & Merrill (2008) má důvěra dvě hlavní komponenty: **charakter** a **kompetentnost**. Charakter zahrnuje lidské motivy a úmysly, ale také integritu. Kompetentnost se zase pojí se způsobilostí, schopnostmi, dovednostmi a dosahovanými výsledky. Obě tyto složky se mohou doplňovat a jsou srovnatelně důležité. Navzdory tomu se ale může stát, že máme vysokou důvěru v kompetence člověka, ale už ne v jeho charakter. V bližších vztazích a komunikaci může tato dysbalance dělat potíže a ve výsledku vést k tomu, že člověku nevěříme.

Trochu jiný pohled na to, čím je tvořena důvěryhodnost, můžeme najít když se podíváme zpět na studii porovnávající definice, kterou se napsali McKnight & Chervany (2001). Jejich kategorie tak jsou nejen rozbořením různých definic, ale i právě toho, co důvěru tvoří. Každá z kategorií tak může být brána jako jedna ze složek důvěry. Každá z nich může mít také pro jednotlivce různou míru důležitosti. Částečně na to odkazuje i Macfarlane (2009), když pomocí stejných definic vymezuje faktory narušující důvěru (viz 2.2.3 Udržování a narušení důvěry). Jednotlivými komponenty, ze kterých se důvěra skládá, by pak tedy byly již zmíněné **benevolence**, **integrita**, **kompetence** a **předvídatelnost**.

Stejně ke složkám důvěryhodnosti přistupují Mayer et al. (1995), kteří jako faktory důvěryhodnosti, případně kredibility, určují **schopnosti**, **benevolenci**

a **integritu**. Schopnosti odpovídají kompetencím a opět znamenají, že osoba je schopná mít vliv v dané oblasti. Benevolence, nebo také laskavost, znamená vycházení vstříc důvěřujícímu a konání v jeho prospěch. Integrita, případně bezúhonnost, potom znamená dodržování principů, které jsou vnímány jako žádoucí. Hlavní rozdíl oproti předcházejícímu dělení je absence předvídatelnosti. To může být mimo jiný přístup zapříčiněno i tím, že se jedná o starší text.

Důležité je to, že uvádí, že pro vytvoření důvěry nemusí být naplněny všechny faktory. Důvěra má následně ale jiný ráz a je omezená právě na oblasti, které jsou splněny. Můžeme tedy nějaké osobě věřit, ale pouze v některých aspektech. Důvěra nemá jen jednu podobu a opět se hodně váže k tomu, ke komu důvěra směřuje. Jinou důvěru máme v rodinu, lékaře nebo nadřízeného (Mayer et al., 1995; Tschannen-Moran, 2014).

Popsané komponenty, ze kterých se skládá důvěra, odpovídají především kognitivní formě důvěry, která je více rozebírána v kapitole 1.6.2 Kognitivní/reflektivní důvěra.

1.4 Důvěřivost

Pro vznik důvěry existují i faktory na straně důvěřujícího, přesto že jsou rozebírány méně. Důvěřivost a ochota někomu věřit může být částečně vrozená, mohou na ni ale mít vliv i předchozí zkušenosti člověka. Osoba, která se už mnohokrát „spálila“ může být uzavřenější a ostražitější.

Někteří lidé mohou mít všeobecně větší tendenci k tomu, být ke svému okolí důvěřiví a očekávají od okolí pozitivní jednání. To může být nazváno jako tendence nebo sklon k důvěře. Tento rys pak ovlivňuje, nakolik je jedinec schopný věřit člověku, se kterým má jen velmi omezené zkušenosti. Můžeme se setkat s extrémem na obou stranách – jak lidmi velmi důvěřivými, tak i velmi nedůvěřivými. Platí, že ani jeden z těchto extrémů není pozitivní a mohou svému nositeli dělat velké potíže ve společenských interakcích a vztazích. Velmi silná důvěřivost může být shodná až s naivitou a vést k potenciálně rizikovému jednání (Mayer et al., 1995; Slaměník, 2011). S opačným výsledkem ale přichází Yamagishi et al. (1999), kteří ve svém výzkumu zjistili, že více důvěřiví lidé jsou více citliví a narušení důvěry a jsou schopní přesněji

zhodnotit budoucí jednání člověka. Tato skutečnost je spojována s potenciálně vyšší emoční inteligencí osob, které jsou více důvěřivé.

Na důvěřivost a sklony k důvěře může mít kromě jiného vliv attachment.

1.5 Důvěra a attachment

Pokud se bavíme o důvěře, je důležité napsat alespoň pár slov i o vazbě neboli attachmentu, a jejím vlivu na důvěru. Jak bylo zmíněno, důvěra nezávisí jen na osobě, ke které má důvěra směřovat. Podstatná je i schopnost lidem věřit – na to může mít vliv i právě attachment.

Pro dítě je velmi důležitý první vztah, který naváže. Je potřeba, aby tento vztah byl pevný a blízký. Na jeho základě se rozvíjí sociální citění a chování, díky čemuž jde o velmi důležitý aspekt pro další fungování dítěte ve společnosti. Svůj vliv má nejen v dětství, ale i v dospělosti. Ideálním stavem je vytvoření si **jisté** vazby. Podporují ho adekvátní reakce matky, nebo jiného primárního pečovatele, na podněty ze strany dětí – tedy křik, pláč nebo úsměv. Pokud jsou ale reakce neodpovídající nebo nekonzistentní, může se vytvořit některý z nejistých typů vazby. Těmi jsou vyhýbavá vazba, úzkostně-ambivalentní vazba a dezorientovaná vazba. **Vyhýbavá** vazba vzniká, když reakce na podněty nejsou dostatečné. **Úzkostně-ambivalentní** vazba v případě, že reakce jsou nekonzistentní a pro dítě nepředvídatelné. **Dezorientovaná** vazba pak ve chvíli, kdy je primární pečovatel zároveň zdroj ohrožení, k čemuž dochází v případě syndromu CAN – syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (Koukolík, 2008; Slaměník, 2011).

Pro děti s jistou vazbou je jednodušší navazovat blízké vztahy a je pro ně jednodušší věřit druhým. O vazbě se po dlouhou dobu psalo především v kontextu chování dětí a jejich vztahu s primárním pečovatelem (Slaměník, 2011). Časem se ale dozvídáme, že má vliv na naše chování po většinu života. Vazba je důležitá pro pochopení mezilidských procesů po celý život. Projevuje se na kvalitě blízkých vztahů, úzce souvisí s celou řadou prostředí. Může se jednat o navazování a udržování přátelských i romantických vztahů a má vliv na výkon práce a přizpůsobení se celé řadě dalších životních situací. Neznámé situace si vykládají jako méně ohrožující a přistupují k nim pozitivněji (Simmons et al., 2009).

Vazba a její typ úzce souvisí i s důvěrou – bývá proto důležitá pro navazování blízkých a pozitivních vztahů, ve kterých umožňuje větší flexibilitu a konstruktivitu. Jde právě o jeden z hlavních faktorů majících vliv na důvěru, který stojí na straně osoby, která má někomu důvěřovat. Lidé s bezpečnou vazbou jdou více důvěřiví k druhým, ke svému okolí i ke společnosti obecně. Bezpečná vazba kromě důvěry podporuje ještě naději (v tomto kontextu víru v to, že se budu díť pozitivní věci) a snižuje pravděpodobnost vyhoření, což má vliv na příklad i na pracovní výkon (Simmons et al., 2009).

1.6 Druhy důvěry

Forem nebo podob důvěry může být mnoho. Různé přístupy se často liší názvem, ale jsou si v mnohém podobné. Mezi nejčastější dělení patří dělení na důvěru **impulsivní** a **reflektivní**. Impulsivní důvěra je relativně nevědomá a člověk na ní má tak jen malý vliv. Jedná se spíše o pocity z druhého člověka. Ty mohou být založeny na osobních sympatiích, předchozích zkušenostech dané osoby a řadě dalších faktorů. Reflektivní důvěra je naopak vědomá. Tvoří se na základě setkání s člověkem, podle jeho chování a jednání (Murray et al., 2011).

Další dělení funguje na stejném principu, jen nese jiné označení. Dle něj se důvěra dělí na **afektivní** a **kognitivní**, kdy afektivní důvěra odpovídá impulsivní a kognitivní důvěra je to samé jako reflektivní (Dowell et al., 2015; Dunn et al., 2012). Dle Dowell et al. (2015) se afektivní důvěra dále dělí na vztahovou a intuitivní důvěru a kognitivní na kompetenci, integritu a dobrou vůli.

V rámci vztahů se pak tyto typy důvěry doplňují a prolínají. Každý člověk také může mít vztahy, které jsou založené víc na jednom nebo druhém typu důvěry. Pro pevné vztahy je ale většinou potřeba dosažení jak afektivní, tak kognitivní důvěry (Murray et al., 2011).

1.6.1 Afektivní/impulsivní důvěra

Afektivní, případně impulsivní forma je velmi spojená s pocity a vztahu mezi dvěma jedinci. Zakládá se na nevědomých procesech. Stojí na asociačním učení a pomáhají ji tvořit předchozí zkušenosti. Dochází k automatickému zhodnocení,

z velké míry závisejícím na efektu prvního dojmu. Toto první vyhodnocení vyústí v to, že od člověka čekáme buď pozitivní nebo negativní věci (Murray et al., 2011). Obecně má důležitou roli především ze začátku vztahu. Jeho následnému prohlubování ze své podstaty pomáhá spíše kognitivní důvěra (Dowell et al., 2015).

Afektivní důvěru lze dále dělit na vztahovou a intuitivní. **Vztahová** důvěra je jako jedna ze složek afektivní důvěry založená na reciprocitě a víře v to, že kladné chování bude oplaceno. Tato víra ale není založena na zkušenostech a racionálním základu. **Intuitivní** pramení z přátelství a pozitivních pocitů vůči druhému. Vztahuje se k náladám a pocitům ohledně druhé osoby (Dowell et al., 2015).

Pro afektivní důvěru je velmi důležitý pocit bezpečí a ochota být před druhým zranitelný. A také přesvědčení, že zájem o druhého je opětován. Klíčová je benevolence důvěřovaného a emoční vztah mezi nimi (Dunn et al., 2012; Murray et al., 2011).

1.6.2 Kognitivní/reflektivní důvěra

Kognitivní, nebo také reflektivní, důvěra vzniká postupně. Vytváří se na základě kognitivních procesů a vyhodnocení, že k důvěře má člověk „dobré důvody“. Ty jsou založeny na dosavadním jednání a z toho vyplývajících předpokladech o budoucím chování (Lewis & Weigert, 1985).

Kognitivní důvěra má větší vliv na průběžné utváření a udržování vztahů (XU Fen, 2016). Vychází z poznatků, které jsou nám dostupné. Je důležitá především pro udržování vztahů. Důvěra může vzniknout na základě nevědomých procesů, ale udržována a prohlubována je díky zkušenostem, které postupně vznikají – jestli osoba/organizace/systém důvěru naruší nebo ne. V kognitivní důvěře je důležitý i faktor známosti nebo povědomosti. Jednodušeji se nám důvěřuje něčemu, co známe. Víme tak zhruba, co se může stát a co očekávat (Lewis & Weigert, 1985).

Jejími složkami jsou **kompetence**, **integrita** a **důvěra v dobrou vůli**. Kompetence souvisí se schopností splnit požadovaný úkol, mít vliv na dění. Integrita se pojí s dodržováním slibů a očekávání. Důvěra v dobrou vůli je spojena s úmysly a chováním ve prospěch druhého nad rámec povinností (Dowell et al., 2015; Mayer et al., 1995).

Na rozdíl od afektivní důvěry není důvodem pro ochotu být zranitelný benevolence, ale přesvědčení o schopnostech a integritě (Dunn et al., 2012).

1.7 Role důvěry

Na mnoha úrovních je důvěra neuvědomovaná. Jen zřídka doopravdy přemýšlíme nad tím, zda někomu věříme nebo ne. Více nás ovlivňuje právě na nevědomé nebo podvědomé úrovni, její vliv je ale nezanedbatelný (Dunn et al., 2012).

Důvěra je ale velmi důležitá pro naše fungování. Její důležitost je v tom, že ovlivňuje formování vztahů. A to nejen v blízkých vztazích v rodině, mezi přáteli a partnery, ale i ve společnosti, v rámci politických systémů, obchodních vztahů nebo mezinárodních vztahů. Slouží jako základ pro řád ve společnosti a její organizaci. Společnost funguje na základě kooperace a pro tu je důležitá právě důvěra (Covey & Merrill, 2008).

Má velký vliv na naše chování a očekávání ve vztazích. Silný vliv má na kooperaci a výrazně zjednodušuje organizaci – umožňuje její efektivní fungování, například v kontextu pracovního prostředí (Dunn et al., 2012; Van Maele et al., 2014). Dirks & Ferrin (2001) uvádí, že důvěra nemá přímý vliv na úspěšnost, produktivitu a další žádoucí projevy, ale spíše vytváří podmínky, ve kterých se toto chování může častěji objevovat.

Prostřednictvím vlivu na očekávání napomáhá zvládání nejasných situací. Usnadňuje adaptaci na nová prostředí a vyrovnání se se změnami. (Lewis & Weigert, 1985; Van Maele et al., 2014). Projevuje se například v tom, že pokud zaplatím za produkt, očekávám, že ho dostanu. Pokud platím daně věřím v to, že se o mě v případě nouze stát prostřednictvím sociálního zabezpečení postará.

Naše chování důvěra ale nemusí ovlivňovat jen pozitivně. Může se stát, že na základě důvěry v jednoho člověka se špatně rozhodneme ohledně člověka druhého. Ten však nemusí být nedůvěryhodný. Může na nás jen jinak působit, nebo ho nemusíme znát tak dobře, abychom mu věřili. Dále může také přílišná důvěra vést k selektivní slepotě a neochotě vůči změnám nebo rigiditě, což se může projevit třeba v pracovním prostředí naplněném důvěřujícími vztahy (Dunn et al., 2012; Lumineau, 2017).

1.8 Krize důvěry

Běžně přítomnost důvěry většina lidí příliš nevnímá a začne vnímat až její nalomení a překlopení v nedůvěru. V dnešní době se mluví o tzv. krizi důvěry. Její všeobecný úbytek proto může působit dlouhodobě velké problémy. Tato krize může mít hned několika důvodů. Obecně se dá říct, že žijeme v nestabilní době. Hodně toho může být způsobeno digitalizací dnešní doby (Covey & Merrill, 2008; Churchland, 2015; Tschannen-Moran, 2014).

S důvěrou se vždy pojí i riziko, že bude narušena. Víra v blízké může být zrazena a stejně tak i důvěra v systém. Člověk se například setká s nečinností soudů, odhalí lež nebo nečestné jednání vlády země. Těchto selhání může být celá řada a zpravidla se každému stane, že se s něčím takovým za svůj život setká. Korupce, hlubokých systémových problémů, podvodů a dalších událostí, které narušují důvěru nejen v lidi vzájemně, ale i ve společnosti, vlády a další podobné systémy, je velmi mnoho. To neznamená, že v minulosti se tyto potíže neobjevovaly. S rozvojem moderních technologií jsou ale častěji odhaleny a řešeny. Také dnešní média tyto zprávy šíří mnohem rychleji a intenzivněji a mají výrazně vyšší pokrytí (Covey & Merrill, 2008; Lewis & Weigert, 1985).

Kromě toho se poskytuje prostor řadě dezinformací a alternativních názorů, které štěpí společnost a vytváří další půdu pro nedůvěru – to se projevuje obzvláště v posledních letech a dá se předpokládat, že se krize důvěry může ještě více prohlubovat.

Nedostatek důvěry se projevuje na 5 rovinách, kdy každá z nich je velmi důležitá a může zásadně ovlivňovat náš život a životní spokojenost. Těmito rovinami jsou:

- Sebedůvěra,
- Důvěra ve vztazích,
- Důvěra v organizaci,
- Důvěra na trhu,
- Důvěra ve společnost.

Pro tento model platí, že sebedůvěra je základem, na který se nabalují další roviny. Samým vrcholem je poté důvěra ve společnost, pro kterou je nutná důvěra v předcházející části.

2 DŮVĚRA V KONTEXTU VYSOKÉ ŠKOLY

Předchozí kapitola se zaměřovala na důvěru obecně. V této se jedná o její specifika v kontextu vysoké školy a výuky na ní. Zaměřuje se na její roli, co jí podmiňuje, i na důvěru studentů v učitele.

2.1 Role důvěry ve vyšším vzdělávání

Výzkumů, které by se zabývaly důvěrou mezi studenty a učiteli na vysoké škole je stále relativně málo. Větší důraz je kladen na důvěru na základní, případně střední škole. Má ale svou nezastupitelnou roli i později. Na vysoké škole se mnohdy ale role důvěry i vztahů mezi studenty a učiteli zanedbává a vyšší důraz se klade na aktivní a samostatné učení studentů a učení založené na reflektivních procesech (MacFarlane, 2009). Bez ohledu na věk studentů – kteří jsou na vysoké škole již dospělí – zahrnuje učení emoční faktor a je ovlivňováno vztahy s ostatními. Tyto vztahy mohou výuku ovlivňovat jak pozitivním směrem, tak tím negativním (Finn et al., 2009; Karpouza & Emvalotis, 2019; MacFarlane, 2009).

Důvěra, a s ní velmi úzce související pozitivními vztahy mezi studentem a učitelem, mají vliv na motivaci, absence, akademickou úspěšnost, paměť a obecně pozitivní klima vhodné pro učení i výuku. Pro výkon a studijní výsledky má důvěra klíčovou roli (Finn et al., 2009; Karpouza & Emvalotis, 2019; Lee, 2007; Tormey, 2021; Van Maele et al., 2014). Studenti, kteří věří svým učitelům, jsou více schopni se zaměřit na konkrétní úkol v hodině a učí se více efektivně (Kurnianingsih et al., 2012).

Důvěra tedy nemusí ovlivňovat jen akademickou úspěšnost a další faktory spojené s výkonností. Má vliv i na prožitkové rovině a pozitivně působí na úspěšnou adaptaci a zvládání změn. Její nedostatek může způsobovat nepřizpůsobení se nárokům a principům a k tomu vedoucímu zmatení ze studia, což může vést až k úzkostem (Lee, 2007; Van Maele et al., 2014). Obecně hraje důvěra velkou roli v přizpůsobení se škole a jejímu úspěšnému zvládání. Nástup na vysokou školu a následné studium mohou být velmi náročné. Nejen že je náročnější materiál, který se

studenti učí, ale obecně jde o velkou životní změnu. Jedná se o jiný systém, než na kteří byli studenti do té doby zvyklí. Tuto změnu jim mohou pomoci zvládat právě vyučující.

Při přechodu na vysokou školu se od studentů očekává víceméně okamžitý přechod od relativní závislosti k nezávislosti. Problémem tedy je, že zatímco vyučující očekávají od studentů nezávislost a samostatnost, oni jsou ze střední školy zvyklí na mnohem podpůrnější prostředí a jednodušší přístup k radám a pomoci vyučujících. Změna je potom pro studenty velmi náhlá a velká a není snadné se s ní vypořádat.

V souvislosti s pozitivními vztahy mezi učiteli a studenty je důležité i to, aby byly čitelně nastaveny hranice vztahu. Ten je jako takový asymetrický a překročení hranic může narušovat důvěru buď mezi těmito dvěma lidmi, nebo u ostatních studentů, kteří mohou předpokládat nerovný přístup (Karpouza & Emvalotis, 2019).

Důvěra často souvisí s hodnocením učitele jako dobrého učitele a velmi úzce souvisí s konceptem „dobrého vyučování“ (Karpouza & Emvalotis, 2019; MacFarlane, 2009).

2.1.1 Důvěra a školní úspěšnost

Aktuální přístup ke studiu je zaměřený primárně na výsledky. Někdy může mít přílišný důraz na výkon až negativní vliv na další prvky výuky, například právě důvěru. Zajímavé ale je, že důvěra může mít na školní výsledky pozitivní vliv. Školní výsledky a školní úspěšnost je úzce provázaná s motivací ke studiu, kterou důvěra v učitele pozitivně ovlivňuje. Kromě přímého vlivu na studijní výkon má i velký význam nepřímý vliv, který působí prostřednictvím kolektivní výkonnosti (Adams & Forsyth, 2009).

Na vysoké škole akademickou úspěšnost tvoří dílčí požadavky, které jsou závislé i na samotném typu studia. Nejjednodušším a nejčitelnějším ukazatelem jsou známky a úspěšně absolvované předměty. Dalšími prvky ale může být třeba počet absencí, příprava na hodiny, kvalita průběžných prací a podobně. Studenti, kteří mají důvěru ve svého učitele a pozitivní vztah k učiteli, vykazují v rámci daného předmětu větší snahu. To se projevuje obecně při úsilí ve škole – na přípravě na zkoušky, zápočtových pracích, průběžných úkolech. Žák je důkladnější a těmto činnostem věnuje

větší úsilí a více času, což následně vede k lepším akademickým výsledkům (Murdock et al., 2001).

Kang & Lee (2016) ve své studii potvrzují, že důvěra mezi vyučujícím a studenty má velký vliv na akademickou úspěšnost, ale také na plynulé učení (*learning flow*), které zjednodušuje proces učení a je tak efektivnější. Stále se ale jedná o pole, které si zaslouží větší probádání.

2.1.2 Důvěra a podvádění

Podvádění je poměrně častý problém nejen na základní a středních, ale i na vysokých školách. Podrývá tak základní úkol škol, kterým je osvojit si vyučované znalosti (Zhao et al., 2021).

Obecně lze faktory, které mají na podvádění vliv řadit na vnitřní a vnější faktory. Vnitřní faktory jsou na straně studenta a jedná se především o osobní charakteristiky, jako je třeba zaměření na úspěch nebo nízká motivace. Také může jít o snahu vyhnout se neúspěchu, zájmy studenta mimo výuku nebo předchozí pozitivní zkušenosti s podváděním. Vnější faktory jsou pak na straně učitele, školy, učiva nebo podmínek. Na straně školy se jedná například o počet studentů na škole. Učitel může podvádění ovlivnit například stylem výuky, svými požadavky nebo nedůsledností v průběhu zkoušení (Mareš, 2005). Dle tohoto dělení by důvěra byla na pomezí vnitřních a vnějších faktorů, samostatně ale zmíněná není.

Pozitivní vztah k učitelům a škole může ovlivňovat, jestli žáci budou podvádět nebo ne. Má se za to, že pozitivní vztah k učiteli vede ke snížení tendence podvádět. Podle této teorie student nechce narušit důvěru, kterou v něj učitel má. Snaží se vůči němu chovat morálně a s respektem, který je v takových případech vzájemný. Studenti méně podvádí, když jsou přesvědčeni, že učitel svou práci vykonává kompetentně. (Murdock et al., 2001). Je ale důležité poznamenat, že tato studie byla realizována se žáky středních škol. K podobnému výsledku dochází ve své studii i Zhao et al. (2021). Velkým limitem mnoha studií na toto téma je fakt, že se jedná o výpověď respondentů a je těžké ověřit pravdivost těchto výpovědí.

Na podvádění také mohl mít velký vliv fakt, že v rámci pandemie COVID-19 se po relativně dlouhou dobu odehrávala řada testování a hodnocení online, což mnohdy

v závislosti na schopnostech učitelů využívat online technologie poskytovalo více prostoru pro případné podvádění (Zhao et al., 2021). V případě podvádění totiž přichází v úvahu individuální porovnání možných zisků a morálních hodnot a dalších sociálních vlivů – kterým je i důvěra a pozitivní vztahy s učitelem. Možný zisk je tak jistější v případě, že je jasně nízká kontrola ze strany učitele. Samozřejmě ale, jak už bylo zmíněno, mají na podvádění vliv i jiné faktory, jako je třeba strach z neúspěchu, snaha mít co nejlepší výsledky, pocit, že podvádění je časté a normální a samozřejmě i to, nakolik je podvádění „jednoduché“ nebo jaký by mělo podvádění následek (Mareš, 2005; Zhao et al., 2021).

2.2 Vývoj důvěry v čase a faktory, které ji ovlivňují

Důvěra se vyvíjí a má svou dynamiku. To platí nejen v rámci vztahu učitel-student. V nějakém okamžiku se vytvoří, utužuje se, může se upadat, až zaniknout.

Začátek tohoto vztahu bývá ve chvíli prvního kontaktu, který je zpravidla v hodině. Už v této chvíli se tvoří základ pro důvěru nebo nedůvěru (Dowell et al., 2015; Karpouza & Emvalotis, 2019). Zdá se, že v průběhu první interakce se většinou vytvoří jakási „provizorní důvěra“, která je dál vystavována ověřování a jejímu potvrzení nebo vyvrácení (Tschannen-Moran, 2014). Při této první interakci je důležitý nejen první dojem, ale je zde i prostor pro vymezení základních pravidel a očekávání, nastavení hranic, pravidel komunikace a dalších věcí, které pomáhají vytvoření a udržení důvěry.

Především v prvních fázích, mnohdy po celou dobu trvání, je vztah asymetrický a jeho formu udává primárně učitel. Přesto je ale vztah oboustranný a vzájemný (Karpouza & Emvalotis, 2019).

Na vytvoření důvěry má vliv celá řada faktorů. Na některé z nich učitel nemá vliv. Těmi jsou zejména pohlaví, věk nebo atraktivita. Současně mají svůj vliv i stereotypy a předchozí zkušenosti jednotlivých studentů. Kromě těchto neovlivnitelných faktorů je ale velká část důvěry založena především na chování učitele, na který již vliv má.

2.2.1 Vznik důvěry v učitele

Existuje celá řada faktorů, které napomáhají navodit a udržet důvěru. Do určité míry mají vliv na důvěryhodnost učitele faktory jako jsou pohlaví, rasa nebo vzhled. Jelikož se ale jedná o něco, co nelze změnit, zaměříme se dále především na jednání. Konkrétní jednání, vystupování, chování, už je v zcela režii učitele jedná se o něco, co může (i když někdy ne úplně snadno) ovlivnit.

Konkrétní projevy chování, které vzniku důvěry napomáhají, jsou uvedeny v další podkapitolách v souvislosti s jejím udržováním a narušením.

2.2.2 Udržování důvěry

K udržení a posilování důvěry zpravidla napomáhá stejné chování jako to, které ji pomáhalo vytvořit. Vytváření a udržování spolu úzce souvisí (Kurnianingsih et al., 2012). Větší roli ale v této fázi má konkrétní chování a více se projevuje role kognitivní důvěry.

Nad konkrétními projevy, které napomáhají udržovat důvěru uvažuje Churchland (2015). Uvádí 13 způsobů jednání nebo tipů, které mohou napomoci vzájemné důvěře mezi dvěma lidmi:

- Mluvte zpříma – říkejte pravdu a zanechte správný dojem.
- Projevte respekt – ukažte, že si druhých vážíte a chováte k nim úctu. Dejte najevo zájem a starostlivost.
- Jednejte transparentně – otevřeně, nic nepředstírejte, buďte upřímný.
- Napravte nevhodné chování – omluvte se, ihned napravte chybu, projevte pokoru.
- Dejte najevo loajalitu – mluvte o ostatních tak, jako byste o nich mluvili v jejich přítomnosti, nepomlouvejte, hajte zájmy těch, kteří nejsou přítomni.
- Mějte výsledky – kromě toho ujasněte výsledky předem.
- Zdokonalujte se – přijímejte zpětnou vazbu, poučte se z chyb.
- Postavte se realitě čelem – stavte se k nesnadným otázkám přímo a otevřeně, sdílení dobrých i špatných zpráv.
- Vyjasněte očekávání – jeho smyslem je prevence, předem vyjasněte vzájemné cíle a očekávání.

- Jednejte odpovědně – dodržujte zmíněné vzájemné očekávání, převezměte. odpovědnost za výsledky.
- Nejdříve naslouchejte.
- Dodržujte závazky.
- Poskytujte důvěru.

2.2.3 Narušení důvěry

Již vzniklá důvěra se může samozřejmě různým chováním i narušit. Je důležité poznamenat, že narušení nemusí být nevratné. Zpravidla je ale náročnější důvěru obnovit než narušit. Záleží ale také na tom, jak hluboká byla vytvořená důvěra, co ji poznamenalo, jak dlouho takové chování probíhalo a podobně (Covey & Merrill, 2008).

Někdy samozřejmě může dojít k dramatickým a jasným incidentům, které vedou k závažnému poškození důvěry, jako je například otevřená kritika, až přímo zesměšnění studenta před kolektivem. Ty se naštěstí nedějí tak často jako ty méně zřejmé, drobnější, ale třeba dlouhodobější „incidenty“, které mohou však ve výsledku vést ke stejnému, i když ne tak vyhocenému výsledku. Mezi ty drobnější můžeme počítat třeba nedostupnost, neprojeování důvěry ve studenty nebo neférový a nejednotný přístup (Karpouza & Emvalotis, 2019; MacFarlane, 2009).

Když se podrobněji podíváme na chování, které může poškodit důvěru, vrátíme se zpátky k definici důvěry, kde se daly jednotlivé definice zařadit do několika kategorií. Pracujeme s tím, že důvěra je složena ze všech těchto kategorií (ačkoli pro někoho mohou být některé důležitější než jiné). Narušení důvěry proto může vznikat ve všech těchto zmíněných kategoriích, kterými jsou: benevolence, integrita, kompetence předvídatelnost (MacFarlane, 2009; McKnight & Chervany, 2001).

S **benevolencí** hodně souvisí vycházení vstříc studentům. Jejich zájem o výsledky studenta a o průběh např. skupinových prací, možnost domluvení konzultačních hodin a oproti tomu rušení domluvených konzultačních hodin a podobných domluv bez udání pádného důvodu nebo nedostatek vedení ze strany učitele. Řada těchto prohřešků může pramenit z toho, že studenti vysokých škol jsou dospělí a měli by být plně samostatní. To ale na studenty může působit jako nedostatek zájmu o ně (Di Battista et al., 2021; MacFarlane, 2009).

Integrita se hodně pojí s dodržováním slíbeného a určitou transparentností. Nevhodné chování týkající se integrity může být tedy třeba nedodržování termínů, neodůvodněné a neohlášené rušení hodin a konzultačních hodin. Také to může být nedostatek transparentnosti v hodnocení. To pak může v některých případech následně vypadat jako hodnocení neférové (MacFarlane, 2009).

Nedostatek **kompetencí** a vědomostí učitele je také jedna z komponent, která má na důvěru v učitele negativní vliv. Také si ji učitelé sami u sebe mnohdy nejvíce všímají – obzvláště u mladí učitelé nebo ti, kteří nemají příliš praxe. Mohou mít obavy z toho, že nebudou znát správnou odpověď na otázku studentů. Pokud ale učitel neposkytne pro otázky dostatečný a bezpečný prostor, vzbuzuje to paradoxně větší nedůvěru, než neznalost. Kromě samotných vědomostí v daném oboru je důležitou součástí kompetencí i poskytování dostatečné zpětné vazby nebo obnovování vyučovaného materiálu podle aktuálního dění v oboru (Di Battista et al., 2021; MacFarlane, 2009).

Předvídatelnost je jedna z nejdůležitějších součástí důvěry. Částečně souvisí i s ostatními komponentami, jako je třeba integrita. Nekonzistentní jednání, nedodržování slibů a dohod mohou důvěru narušit velmi rychle. Pro studenty je velmi důležité vědět, co mohou očekávat, a by tomu mohli přizpůsobit své jednání. Nejčastějšími projevy nepředvídatelnosti jsou změny v zadávání úkolů a hodnocení, nepokrytí sylabu, opakované pozdní začátky nebo pozdní ukončení hodin. Spadají sem ale třeba i interaktivnější způsoby výuky (MacFarlane, 2009). Na českých vysokých školách je stále nejtypičtější frontální výuka a studenti s ní do určité míry počítají a je pro ně bezpečná. Interaktivní výuka, obzvláště před celou třídou, může způsobovat pro studenty potenciálně trapné okamžiky. Neznamena to, že interaktivní metody narušují důvěru, musí ale být předem stanovená jasná pravidla, která jsou pro obě strany přijatelná. Záleží především na způsobu a provedení (MacFarlane, 2009; Sander et al., 2002).

2.3 Důvěryhodnost učitele

V předcházejícím textu byla popsána důležitost důvěry pro vyučování nejen na vysoké škole. Jak bude popsáno v kapitolách 3.2.2 Kompetence učitele, vytvoření důvěry, nebo také důvěryhodnost, nebývá v kompetencích dobrého učitele explicitně zmíněna. Tato

podkapitola je proto i poukázáním na to, že jde o opravdu propojené koncepty. Důvěryhodnost nemusí být vlastnost, kterou člověk má nebo nemá. Tvoří ji i řada projevů chování, kterému se dá naučit a důvěryhodnost tak pozitivně ovlivnit. Důvěryhodnost lze totiž považovat jako jednu ze sociálních kompetencí učitele.

S důvěryhodností učitele se v literatuře často pojí pojem kredibilita (*credibility*). Jedná se především o důvěryhodnost spojenou s profesní důvěrou. Souvisí s přesvědčením studentů, že se od učitele mohou učit. Učitel je uvěřitelný, přesvědčivý a schopný přesvědčit studenty, že mohou být úspěšní. Problémem je, že definice a propojení mezi důvěryhodností a kredibilitou není ustálené. Liší se přístupy k tomu, co je součástí důvěryhodnosti, co ji podmiňuje a co je odlišný pojem. Dle Fisher & Frey (nedat.) jsou důležité komponenty důvěra, kompetence, dynamičnost a blízkost. Dle jiných názorů nejsou kompetence jednou ze složek důvěryhodnosti, ale naopak důvěryhodnost je vnímána jako jedna ze sociálních kompetencí.

Pro důvěryhodnost učitele je důležité, že se stará a zajímá o blaho svých studentů. To napomáhá bližší komunikaci a vytvoření bližších vztahů, které důvěryhodnosti napomáhají. To je možné projevit pomocí komunikace – především její přímostí a dostupností. Je důležité, aby student s učitelem mohl volně komunikovat jak ve střídě, tak mimo ni (Teven, 2007).

Helus (2015) dokonce považuje pedagogickou důvěryhodnost za jednu z pedagogických ctností. Je podle něj založena především na přesvědčivosti jednání a působení jako opora dalšího rozvoje studentů.

Na důvěryhodnost učitele se dají vztáhnout faktory, které jsme rozebrali v kapitole 1.3 Důvěryhodnost. Důvěryhodnost vyloženě v kontextu vzdělávání popisuje Katz (2014), který uvádí 3 klíčové faktory podporující rozvoj důvěryhodnosti učitele. Jedná se o péči, spravedlivost a respekt vůči studentům. Můžeme si je rozebrat trochu blíže:

- **Péče** – pro dokázání péče nebo starosti o studenty je nutné přijmout jejich individualitu a rozdílnosti. Učitel vůči studentům projevuje empatii a pochopení právě pro tyto odlišnosti nebo situace, kterými si mohou procházet.
- **Spravedlivost** – pro faktor spravedlivosti je důležité vyvarovat se hodnocení studentů (jejich osoby) a vyvarovat se ukvapeným závěrům. Je důležitá snaha

o co největší objektivitu a nezájatost. To je důležité obzvlášť kvůli nerovnosti postavení a sil mezi studentem a učitelem.

- **Respekt** vůči studentům – studenti jsou vnímáni jako racionální a mají schopnost sami činit informovaná rozhodnutí ve svém vlastním zájmu. Učitel by s nimi neměl manipulovat nebo je obcházet. Neměl by jim lhát, oklamávat je a obecně by se k nim měl s důstojností.

Z popisu je zřejmé, že ačkoli jsou faktory lehce odlišné, jejich podstata se od dříve zmiňovaných faktorů příliš neliší. Jiné texty dokonce popisují důvěryhodnost učitele pomocí stejných faktorů, které byly popsány v kontextu obecné důvěryhodnosti (MacFarlane, 2009).

2.4 Důvěra ve vysokou školu jako instituci

Co se týče studia na vysoké škole, je důležitá nejen důvěra v jednotlivé vyučující na dané škole, ale i v instituci jako takovou. Důvěra v instituci je tvořená a ovlivnitelná jiným způsobem než důvěra v jednotlivce. Tato práce se jí proto bude zabývat jen okrajově. Každopádně má svou nezastupitelnou roli. Má vliv na počet studentů, kteří mají zájem o studium na dané škole, na počet studentů kteří školu ukončí předčasně, na počet studentů, kteří studium dokončí i jejich obecnou spokojenost s výběrem studia (Carvalho & de Oliveira Mota, 2010; Ghosh et al., 2001).

Na rozdíl od důvěry v učitele není důvěra v instituci tolik založena na vzájemném působení osob. Je více podobná důvěře například ve firmu, nebo jakoukoli jinou větší strukturu nebo organizaci (Ghosh et al., 2001).

Někdy může být studium na vysokých školách a obecně jejich fungování připodobňováno fungování organizací v sektoru služeb – v tomto vnímání je vysoká škola prezentována jako poskytovatel služby a studenti jsou jejími klienty. Tato metafora má určitě mnoho vad. Například to, že si člověk nemůže službu / produkt předem řádně vyzkoušet. Zároveň nespokojenost se službou a případná „reklamace“ nebo upuštění od služby – respektive odchod ze školy a nastoupení na jinou – je mnohem komplikovanější. A její výsledky mohou být velmi různorodé a nepředvídatelné, což se odvíjí i od aktivity studenta/klienta. Každopádně už jen

výběr univerzity zahrnuje určitou míru důvěry – důvěry v instituci a v to, že dokáže poskytnout studentovi požadované (Adams & Forsyth, 2009; Lovelock, 1983).

Mnohdy se objevují mezi očekáváním studentů a realitou studia na konkrétní vysoké škole rozpory. Pro vytvoření důvěry je proto důležité, aby očekávání byla do značné míry splněna (MacFarlane, 2009). Vliv na utváření důvěry v instituci tak má mimo učitele roli i „management“ školy, PR školy, její zázemí, akreditace jednotlivých oborů a obecně faktory, které jsou více systémové, než interpersonální (Carvalho & de Oliveira Mota, 2010).

3 KONCEPT DOBRÉHO VYUČOVÁNÍ

Tato úvodní kapitola nastiňuje především procesy, které se pojí s vyučováním na vysoké škole. Popisuje požadavky na učitele vysokých i dalších škol, koncept dobrého učení, ve kterém hraje důvěra svou nezastupitelnou roli a další procesy, které se následně pojí se zbytkem práce

3.1 Dobré vyučování

Zájem o dané téma se neustále zvyšuje, ale i zde je náročné dojít k nějakému konsenzu a jasné definici. Kromě pojmu „*good teaching*“, v překladu dobré vyučování, se můžeme setkat i s dalšími přídatnými jmény, jako „*effective*“ (efektivní), „*excellent*“ (excelentní), „*exemplary*“ (příkladné) nebo „*quality*“ (kvalitní) (Nasser-Abu Alhija, 2017).

Popis toho, co je dobré vyučování, může být brán z několika úhlů pohledu. Může jít o popis charakteristik dobrého učitele, který je následně díky nim schopen dobrého vyučování. Může se jednat o popis zaměřený na výsledky – nejen známky a osvojené znalosti, ale i přístup žáků nebo studentů k předmětu a učivu, klima ve třídě, a podobně. Dobré vyučování může být vnímáno i jako „*efektivní použití pedagogických technik, které vede k učebním výsledkům žáků*“ (Hénard & Roseveare, 2012, 7). Zároveň ho mohou jinak vnímat učitelé a jinak žáci. V případě, že mají pohled diametrálně rozdílný, se to může negativně projevit na výkonu žáka. Výsledkem totiž může být snížená motivace k učení nebo nízká pozornost v hodině. To vede i k horšímu hodnocení předmětu a učitele (Goldstein & Benassi, 2006).

Dalším problémem je to, že dobré vyučování je hodně závislé na aktuálních podmínkách a má různou podobu. Například dobré vyučování na vysoké škole se může značně lišit od toho na základní škole. Vliv mohou hrát i konkrétní lokality nebo zaměření a přístupy školy (Nasser-Abu Alhija, 2017).

Nasser-Abu Alhija (2017) stanovuje 5 dimenzí, které vnímají studenti jako klíčové pro dobré vyučování. Jsou jimi:

- Cíle, kterých má být dosaženo,

- Dlouhodobý rozvoj studentů,
- Vyučovací metody,
- Vztahy se studenty,
- Hodnocení.

Studenti mohou jednotlivým dimenzím přiřkládat různou důležitost. Nejdůležitější se však obecně jeví dimenze hodnocení – to by mělo být objektivní, jednotné pro všechny, transparentní a ideálně doprovázeno o kvalitní zpětnou vazbu. Nejmenší důležitost se naopak přisuzuje dlouhodobému rozvoji.

Na výše uvedených dimenzích lze vidět, že koncept dobrého vyučování je velmi propojený s konceptem dobrého učitele. Přestože v úvodu mnohdy není uvedeno, že se charakteristiky vztahují k chování a požadavkům na učitele, bývá to tak. Dobré vyučování bývá definováno tím, co by měl dělat učitel a jaké podmínky by měl ve třídě nastavit. Studenti samotní jsou v tomto spíš pasivní. Je vidět, že je zde nerovnováha rolí a na učitele jsou kladeny větší nároky než na studenty. Ti jsou spíš řekněme pasivním objektem dobrého vyučování, samotní se na něm ale tolik nepodílí.

Pokud se bavíme o dobrém vyučování, snad ve všech definicích se objevuje pozitivní vztah s učitelem, férové hodnocení, vědomosti učitele a schopnost je předat studentům – je zajímavé, že tyto charakteristiky se velmi prolínají s charakteristikami, které podmiňují ve studentech důvěru v učitele. Do jisté míry jsou tyto koncepty velmi podobné.

3.2 Dobrý učitel

Vzhledem k tomu, že učitel má ve vztahu učitel-student dominantní roli, má i nepopíratelně větší vliv na průběh výuky jako takové. I to je jeden z důvodů, proč dobré vyučování bývá mnohdy definované pomocí požadavků na učitele. V dalším textu se tak blíže podíváme na to, jaký by dobrý učitel, který podporuje dobrou výuku, měl být.

3.2.1 Nároky na učitele

Výuka od učitele vyžaduje řadu obecných předpokladů. Jedná se především o nadprůměrnou inteligenci a kognitivní dovednosti. Toto je důležité už jen z nutnosti

osvojit si široké množství poznatků z daného oboru, které jsou nezbytné pro adekvátní výuku. Je ale vhodné mít širší spektrum zájmů a všeobecný přehled. Důležitá je i rozvinutá sociální i emoční inteligence. Větší část vyučovacích procesů je přirozeně spojená s komunikací se studenty a učitel tak může přijít do kontaktu s řadou různých situací. V nich je potřeba porozumět sociálnímu kontextu a adekvátně reagovat. Vhodná je i integrita osobnosti, odolnost vůči zátěži a flexibilita, protože pozice učitele znamená velkou psychickou zátěž. Osoba učitele se setkává s velmi proměnlivými podmínkami a je nucena řešit nejrozumnější situace. Dále zdravá míra dominance, která napomáhá získání si a udržení autority. Zároveň ale je nutné, aby učitel naopak nepůsobil přehnaně dominantně, což může působit kontraproduktivně v rámci vzdělávacího procesu (Gillernová & Krejčová, 2012).

Velkou výzvou pro vyučující především na vysokých školách je i fakt, že mnohdy se jedná o akademické pracovníky, kteří jsou primárně vědci. Jsou velmi vzdělaní ve svém oboru, což velmi napomáhá vzbuzení důvěry na základě kompetencí a vědomostí. Vyučování pro ně ale v rámci jejich práce nemusí prioritou, a to může působit potíže. Případně se může projevat to, že na rozdíl od učitelů, kteří působí například na základní nebo střední škole, mají jinak zaměřené vzdělávání, které se většinou váže právě k vyučovanému oboru. Jeho součástí až na výjimky nebývá vzdělání pedagogické (MacFarlane, 2009).

3.2.2 Kompetence učitele

Pedagogické kompetence *„představují souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství“* (Švec, 1999, 23).

Kompetencemi učitele jsou tedy myšleny veškeré dovednosti a schopnosti, které by měl učitel mít a ovládat a být schopen je využít v kontextu výuky. Jsou neodmyslitelně spojeny s pojmy „dobrý učitel“ a „dobré vyučování“ (anglicky *good teaching*). Přestože řada literatury se nezmiňuje o „dobrém vyučování“ a „dobrém učiteli“, kompetence, které obsahují, těmto konceptům odpovídají.

Mnoho autorů se snažilo o kategorizaci kompetencí a díky tomu máme nepřehledné množství různých přístupů k jejich popisu a dělení. Obecně je velký set

znaků, které by měl dobrý nebo excelentní učitel naplňovat, ovládat. Otázkou potom je, nakolik se případná požadovaná očekávání slučují s realitou a s tím, co můžeme od učitelů reálně očekávat (Průcha, 1997). Kompetence se mohou dělit na:

- Kompetence **odborně-předmětové** – obsahují vědecké a faktické základy daných předmětů.
- Kompetence **psycho-didaktické** – snahou učitele má být vytvářet příznivé podmínky pro učení, tzn. motivovat k poznávání, aktivovat myšlení vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, řídit procesy žákova učení, tzn. individualizovat je z hlediska času, hloubky, míry pomoci, interpretovat učivo a základy jednotlivých oborů vzhledem k věkovým zvláštnostem žáků apod.
- Kompetence **komunikační** – důležitá je komunikace nejen ve vztahu k dětem, ale i k světu dospělých, tedy rodičům, kolegům, nadřízeným, a jiným sociálním partnerům školy.
- Kompetence **organizační a řídicí** – je důležité plánovat, projektovat svou činnost navozovat a udržovat určitý řád a systém.
- Kompetence **diagnostická a intervenční** – učitel by měl rozpoznat, jak žák myslí, cítí, jedna a proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci.
- Kompetence **poradenská a konzultativní** – zejména ve vztahu k rodičům.
- Kompetence **reflexe vlastní činnosti** – učitel by měl vnímat sebe a svou jako předmět analýzy, ze zjištěného umět vyvodit důsledky, př. modifikovat své chování, přístupy a metody (Průcha, 1997, 220).

Žádoucí kompetence ve své knize popisují i Gillernová & Krejčová (2012). Nejsou zde ale popsány jako kompetence. Nazývají je dovednostmi. Důvodem pro tuto skutečnost je rozdílnost definic v různých publikacích. O kompetencích se někdy uvažuje jako o schopnostech uplatnit dovednosti v praxi. V jiných publikacích se jedná naopak o pojem, který je nadřazený dovednostem. Dovednosti, které uvádí, jsou dovednosti spojené s **obsahem vyučování**, **diagnostické** dovednosti a **sociální** dovednosti učitele. Dovednosti spojené s obsahem zahrnují veškeré znalosti o daném předmětu, které učitel má. Didaktické dovednosti potom znamenají dovednosti předat žákům daný obsah a další procesy související s osvojením si znalostí. Těmto dovednostem je v profesní přípravě věnováno mnoho času a soustředí se na ně její

poměrně velká část. Diagnostické dovednosti znamenají dovednosti v oblasti známkování a hodnocení znalostí. Kromě toho ale jde i o vyhodnocování nejrůznějších situací v rámci třídy a jejich řešení. Nejméně času je v profesní přípravě věnováno rozvíjení sociálních dovedností, které se podílejí na rozvoji pozitivních vztahů a vytváření příznivého školního a třídního klimatu. Ideální využívání sociálních dovedností vede k navození pozitivní emoční atmosféry a důvěry. Klíčová je podpora, pomoc, tolerance a odpovědnost.

Trochu jiným způsobem definuje kompetence vyučujících Kyriacou (1996). I zde se jedná o dlouhý výčet kompetencí, které jsou v mnohém podobné všem přecházejícím. Jsou ale sestaveny a seřazeny tak, jak se objevují v rámci hodin. Stanovuje 7 klíčových kompetencí. Nepopisují ani tak vlastnosti nebo schopnosti učitele, ale spíše oblasti spojené s učením a žáky, na které je nutné se zaměřit. Jsou jimi:

- **Plánování a příprava** – výběr vzdělávacích cílů dané učební jednotky, volba cílových dovedností (výstupů), které mají žáci na konci lekce zvládnout a volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů.
- **Realizace vyučovací jednotky** – zahrnuje především dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti.
- **Řízení vyučovací jednotky** – dovednosti potřebné k takovému řízení, a organizaci studijních činností odehrávajících se během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce.
- **Klima třídy** – dovednosti potřebné k vytvoření a udržení kladných postojů žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce.
- **Kázeň** – dovednosti potřebné k udržení pořádku a řešení všech projevů nežádoucího chování žáků.
- **Hodnocení prospěchu žáků** – dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení, tak při hodnocení sumativním.
- **Reflexe vlastní práce a evaluace** – dovednosti potřebné pro hodnocení vlastní pedagogické práce s cílem zlepšit svou budoucí činnost.

Edukační procesy mají multifaktorovou povahu – jedna determinanta způsobuje víc důsledků a naopak jeden důsledek může být způsobován více determinantami (Kyriacou, 1996, 103).

Kompetence vysokoškolského učitele

Požadavky na učitele působící na základní nebo střední škole mohou být v některých hlediscích odlišné od těch, které mají splňovat vyučující na vysokých školách a univerzitách. Přeci jen jejich výchovné působení už zde nehraje takovou roli. Je také důležité poznamenat, že vyučování není jedinou náplní práce akademických pracovníků, ale jde „jen“ o jednu z částí. Kromě toho může jít opravdu primárně o vědce a výzkumníky a nemusí mít hlubší pedagogický základ. Přesto se od nich ale očekává, že budou zkušení pedagogové.

Otázkou vhodných profesních kompetencí se nezabývají jen vědci, ale do určité míry mají očekávané profesní kompetence vliv i na vytváření legislativy. Evropská unie má jako jednu ze svých mnoha činností snahu o vyrovnání podmínek vzdělávání napříč členskými státy. Každopádně tyto nároky nemohou být mnohdy výslovně vymáhány, protože existuje diskrepance mezi požadovanými vlastnostmi a charakteristikami a tím, jací reální učitelé jsou k dispozici. Někdy se také opomíná, že státy Evropské unie jsou v mnohých ohledech velmi rozdílné a je potřeba brát ohled na specifika jednotlivých zemí a jejich národní tradice (Kasáčová & Guffová, 2018).

Pro vyšší vzdělání jsou vytvořeny Evropské standardy vyššího vzdělávání (anglicky European Standards of Higher Education), jejichž základem je 10 kategorií, které specifikují nároky na osobu a schopnosti učitele (Blašková et al., 2014; Kasáčová & Guffová, 2018):

- Morální a etické kompetence,
- Kompetence být vzorem,
- Technické kompetence,
- Kompetence být zralou osobou,
- Vědecké kompetence,
- Schopnost kritického myšlení,
- Být uznávaný autor,
- Komunikační schopnosti,
- Schopnost excelentního učení,
- Motivační kompetence.

Další výzkum byl prováděn i v České republice. Zabýval se kompetencemi učitelů, a to jak z pohledu studentů, tak i pedagogů na vysoké škole. Dalšími

zúčastněnými zeměmi byly Slovensko, Polsko a Ukrajina. Již v tak malém rozsahu jsou patrné odlišnosti v tom, jak jednotlivé země vnímají kvalitní výuku. Podle toho se liší i nároky na ni. Obecně vzato je role učitele vnímána jako facilitátora edukačního procesu. Měl by studenty podněcovat v tom, aby si osvojovali znalosti a ideálně v nich podněcovat i zvědavost a dlouhodobý rozvoj (Chmura, 2019).

Dle Goldsteina & Benassi (2006) se učení dobrého učitele skládá ze dvou dimenzí, kterými jsou **proces** a **struktura**. Struktura učení obsahuje soustředění se na to, aby student porozuměl probírané látce, důsledně dodržoval plán výuky ve třídě, aby učitel vystavoval třídu nápadům, které podněcují jejich přemýšlení nad tématem a jeho hlubší pochopení. Proces souvisí s vytvářením pozitivních vztahů vzájemné důvěry mezi studentem a učitelem. Zahrnuje učitelovy interpersonální schopnosti a dovednosti a také schopnost učitele podpořit individuální vzdělávání studentů a jejich rozvoj. V praxi je však často náročné oddělit proces od struktury, protože na sebe mají vliv. Proces pomáhá rozvíjení struktury a naopak.

Sheehan & DuPrey (1999) uvádí, že studenti vnímají jako charakteristiky dobrého učitele to, že jeho hodiny jsou jak informativní, tak zajímavé. Testy a jejich hodnocení jsou spravedlivé a objektivní, hodiny jsou vnímány jako přiměřená výzva a učitel se na ně připravuje. V jiných studiích bývá za důležitý považován vyučovací styl, prezentační schopnosti, entuziasmus, příprava a organizace přednášek a opět férové hodnocení. Stejně k vhodným charakteristikám přistupují i Crumley et al. (2001).

Tyto přístupy byly velmi zaměřeny na proces předávání učiva, fenomény s ním spojené a na hodnocení výsledků. Kromě těchto jsou i přístupy, které zohledňují i jiné charakteristiky, které víc závisí na vztahu učitele se studenty. Těmi mohou být třeba projevený zájem o studenta, vážení si jednotlivých názorů a otevřenost vůči nim, jasná komunikace, individuální přístup (Crumley et al., 2001).

Blašková et al. (2014) ve svém výzkumu vytvořili kompetenční model pracovní pozice pro pozici učitel na univerzitě. Jde o velmi podrobný přehled. Kromě obecného popisu daných kompetencí uvádí i žádoucí chování. Také je konkrétně vymezeno chování nechtěné, které se k jednotlivým kompetencím vztahuje. Zdůrazňuje důležitost role negativního vymezení. Explicitně uvádí, které chování je na pozici univerzitního učitele nežádoucí a čemu by se měl vyhýbat. Jednotlivými kompetencemi jsou:

- **Profesionální** kompetence. Znamenají, že osoba je kvalifikovaná a je specialistou ve svém oboru. Oboru rozumí a dokáže aplikovat poznatky a metody jak ve vyučování, tak v praxi. Zároveň rozumí vztahům mezi jednotlivými částmi oboru. Pozitivní projevy jsou, že výborně rozumí svému oboru a zná nejnovější trendy a vývoj. Dokáže propojit teorii s praxí. Negativními projevy, kterým by se měla snažit vyhnout, je zanedbávání nejnovějších trendů a vývoji oboru nebo selhávání ve svém vlastním profesním rozvoji.
- **Edukační** kompetence. Daná osoba je excelentní učitel, který umí definovat klíčové pojmy a souvislosti jakéhokoli tématu v daném oboru a vysvětlit je srozumitelně studentům. Vhodně kombinuje různé vyučovací metody a dokáže využít jak formativního, tak sumativního hodnocení. Při výuce i hodnocení si zachovává vůči studentům objektivnost a nezájatost. Žádoucím chováním je, že působí jako facilitátor a přispívá růstu studentů. Vyučovaný obsah a pedagogické metody přizpůsobuje studentům a jejich možnostem a stále své vyučovací dovednosti zlepšuje. Nežádoucími projevy je chladný a zdrženlivý přístup ke studentům. Nedokáže brát v potaz odlišnosti a možnosti studentů.
- **Motivační** kompetence. Umí prostřednictvím svého chování motivovat ostatní. Vnímá důležitost motivace pro další procesy spojené s učením. Respektuje rozdílnou motivaci a motivovanost jak jednotlivců, tak i skupin. Vystupuje eticky, upřímně a motivovaně. Žádoucím chováním je soustavný rozvoj a zvyšování vlastní motivace, motivace kolegů a studentů. Nevhodným je negativní postoj k vlastní motivaci a podceňování důležitosti motivace studentů.
- **Komunikační** kompetence. Učitel by měl mít výborné komunikační dovednosti. Být přiměřeně asertivní, empatický, umět aktivně naslouchat, ovládat přesvědčování a metakomunikaci. Zároveň je důležité umět tyto schopnosti vhodně využívat v pedagogickém vztahu. Jeho mluvený a psaný projev musí být také na odpovídající úrovni. Umí komunikaci využít k vytvoření a rozvoji důvěry. Pozitivním chováním je jasná a srozumitelná komunikace svých závěrů, rozhodnutí i vyučovaného obsahu. Je schopný identifikovat nedokonalosti v komunikaci a vyhýbá se jim. Dává studentům kvalitní a pozitivní zpětnou vazbu. Negativním chováním je nejasná komunikace. Dále neschopnost vhodně kombinovat verbální a neverbální komunikaci. V neposlední řadě používání

nevhodných výrazů, nízká kvalita projevu a nezvládnutí odpovědí na otázky a návrhy studentů a kolegů.

- **Osobnostní kompetence.** Z osobnostních kompetencí je důležité, aby byl člověk zralá, vysoce kreativní, vynalézavá a odvážná osobnost. Měl by být tolerantní, empatický, vstřícný a nápomocný. Snaží se své osobnostní kvality nadále zlepšovat a rozvíjet. Kromě toho ke kolegům a studentům přistupuje s respektem a úzce s nimi spolupracuje. Vhodnými projevy je soustavný osobnostní rozvoj. Osobnost slouží jako pozitivní model pro studenty a kolegy. Napomáhá studentům s rozvojem jejich vlastní osobnosti. Nežádoucí je naopak zanedbávání svého osobnostního rozvoje. Nevhodné je příliš dominantní a egoistické chování, předsudky a také nečestnost vůči druhým. Nedokáže druhým pomoci s jejich osobnostním rozvojem a neslouží jako vzor.
- **Vědecké a výzkumné kompetence.** Jako vědec a výzkumník by měl být nadšený, zodpovědný, vytrvalý, vynalézavý a velmi schopný. Jeho výzkumné aktivity přispívají vývoji dosavadního vědění. Jeho výsledky a výstupy jsou vždy aktuální, pravdivé, užitečné a inspirující. Vnímá důležitost vědy a výzkumu pro vysokoškolské vzdělání a bere ho jako podstatnou součást. Pozitivním jednáním je přetváření své kreativní energie do cenných a sociálně prospěšných vědeckých projektů. Je zodpovědný a originálně odhaluje specifika, tendence a predikce daného vědeckého oboru. Zapojuje kolegy a studenty do vědeckých projektů a podporuje je. Negativní jednání je nezáměr a nedostatek entuziasmu pro vědu a výzkumné aktivity. Vědecké snahy vnímá jen jako součást své vlastní image místo elementu důležitého pro společnost. Nezvládá sdílet výsledky svých vědeckých činností s ostatními.
- **Publikační kompetence.** Výsledky a závěry výsledků publikuje v odpovídající kvalitě v národních i mezinárodních publikacích. Soustavně zvyšuje svou publikační signifikanci. Jeho práce je originální, pravdivá a řádně citovaná. Tento popis odpovídá i žádoucímu jednání. To nežádoucí je zanedbávání kvality publikací, zhoršování se jako autora, nevyužívání svého potenciálu. Publikuje spíše výjimečně a pouze na národní úrovni. Publikuje plagiaty a nedodržuje citační normy.

3.3 Vztahy mezi učiteli a studenty

Pro dobré vyučování jsou velmi důležité i vztahy, které se vytváří v rámci výuky i mimo ni mezi aktéry vyučovacího procesu. Těmi jsou student a učitel. Ve vztahu student-učitel má učitel dominantní roli. Je hlavním, kdo udává tempo a podobu vztahu. Studenti mají na vztah také svůj vliv, ale je podstatně menší. Přesto jsou ale zodpovědní za svou část vztahu a komunikace a nejsou jen pasivními objekty (Helus, 2015).

V průběhu let se vztah žáků nebo studentů k jejich vyučujícím liší. Na základní škole děti berou své učitele do určité míry jako vzor a důvěřují jim poměrně snadno. To se postupně mění, především s nástupem na střední školu. V té chvíli se důvěra v učitele snižuje. Přesto se ale nesnižuje její vliv na výuku a další faktory dříve zmíněné (Lee, 2007).

Dle Tormey (2021) mohou mít vztahy 3 základní dimenze, které následně ovlivňují chování a prožívání jak studentů, tak učitelů v rámci procesu výuky. Těmito dimenzemi jsou:

- **Náklonnost / vřelost** – jedná se především o přátelskost a vřelost vzájemného vztahu. Úzce souvisí s kooperací, blízkostí, dobrou vůlí a staráním se o druhého.
- **Vazba / bezpečí** – do jisté míry se podobá předchozí dimenzi. V některých modelech dokonce splývají. Kromě blízkosti vztahu a vřelosti je ale klíčová důvěra v druhého. Ta vede ke snížení úzkosti, které má na vyučovací proces spíše negativní vliv.
- **Prosazení se / moc** – na rozdíl od předešlých dimenzí nesouvisí s vazbou. Je založená víc na respektu vycházejícím z vysokého statutu a rozdílu v moci. Nemusí být vnímána s negativní konotací, ale spíše poukazuje na kompetentnost učitele – ať už z hlediska jeho vědomostí, tak v tom že vykazuje výsledky.

Z toho nejméně se studenti naučí v prostředí, které je ovlivněné prosazením se a mocí, které mohou způsobovat úzkost a strach z učitele. Zároveň ale hodně záleží i na konkrétním studentovi a jeho preferencích. I prosazení se a moc má svou nezaměnitelnou roli a ideální je výuka, kdy se jednotlivé dimenze doplňují (Tormey, 2021).

Trochu jiné dimenze rozeznávají Dobransky & Frymier (2004), kteří se zabývali vytvářením vztahů v souvislosti s komunikací ve třídě. Dle nich jsou klíčové **kontrola, důvěra a intimita**. Kontrola souvisí se statutem učitele, který v komunikaci většinou funguje jako mediátor a udává hlavní podobu komunikace. Důvěra je zde vnímána jako kodependence obou účastníků – jak učitel, tak student mají víru v druhého a mají od něj určitá očekávání. Poslední je intimita, která v tomto kontextu znamená to, nakolik druhá osoba potvrzuje pozitivní sebeobraz a smýšlení o sobě.

Rozdílnost mezi učiteli a žáky základních a středních škol a učiteli a studenty na vysokých školách bere v potaz studie autorů Hagenauer & Volet (2014). Přece jen na vysoké škole se vztahy tvoří mezi dvěma dospělými. Kromě toho má studium na vysoké škole jinou povahu než na nižších stupních a interakcí mezi studenty a učiteli je znatelně méně. Na základě toho přicházejí se dvěma základními dimenzemi vztahů na vysoké škole – **afektivní** dimenze a dimenze **podpory**. Afektivní dimenze souvisí s poutem, který se mezi učitelem a studentem vytvoří a poukazuje na náklonnost a pozitivní vztah. Dimenze podpory souvisí v podporou, která napomáhá úspěchu studenta.

3.3.1 Pozitivní vztahy mezi učiteli a studenty

Mnoho studií upozorňuje na důležitost pozitivních vztahů mezi studenty a vyučujícími (Dobransky & Frymier, 2004). Velmi úzce souvisí s dalšími koncepty, které už byly v této práci popsány – s důvěrou a dobrým vyučováním. Vzájemně se ovlivňují a jsou si velmi blízké.

I pozitivní vztahy jsou úzce spojeny s důvěrou. Je těžké navázat bližší a kladný vztah k někomu, ke komu necítíme důvěru. Stejně jako důvěra ovlivňuje výsledky, úsilí studentů, jejich motivaci, efektivitu učení a mají vliv i na to, jestli se studenti po prvním roce studia rozhrnout pokračovat, nebo studium ukončit (Dobransky & Frymier, 2004; Hagenauer & Volet, 2014).

Pozitivní vztahy mají vliv i na úroveň a četnost komunikace se třídě a pozitivně ovlivňují učení. Tyto vztahy jsou ovlivněny především vzájemnou komunikací, která se odehrává ve třídě, ale i mimo ni. Pozitivní vztahy mají větší pravděpodobnost se vytvořit právě v případech, že spolu učitel a student komunikují i mimo prostředí hodin. Příklady takové komunikace mohou být konzultační hodiny nebo chvíle, kdy student

kontaktuje učitele s nějakým dotazem nebo otázkou kdekoli mimo prostředí vyučování nebo spolupráce na projektech na katedře (Dobransky & Frymier, 2004).

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Jak už bylo zmíněno, důvěra mezi studenty a vyučujícími je stále téma, kterému ve v rámci edukačního procesu nevěnuje moc pozornosti, navzdory tomu, že na něj má nezanedbatelný vliv. Postupně vznikají studie, které téma zpracovávají – ať už se jedná vyloženě o důvěru nebo dobré vyučování a pozitivní vztahy, které se s důvěrou pojí.

Mnohdy bývají zaměřené kvantitativně a blíže zkoumají pouze některé vybrané aspekty. Tato práce se proto zaměřuje na více témat do hloubky. Jejím cílem je se blíže podívat na to, jako projevy chování vznik a udržování důvěry podporují, jak se důvěra projevuje v konkrétních projevech, jaký vliv má na celé studium a také na to, jak se důvěra může vyvíjet v čase.

Existuje řada jak praktických, tak teoretických studií, které se snaží odhalit, jaké chování ovlivňuje vznik důvěry. Avšak nebývají zaměřeny výlučně na školní prostředí (Krot & Lewicka, 2012; McKnight & Chervany, 2001; L. S. Romero & Mitchell, 2018). V případě, že ze školního prostředí jsou, zaměřují se více na základní nebo střední školy (Romero, 2015; XU Fen, 2016). Cílem je tedy zjistit, co vyvolává důvěru ve vysokoškolských studentech. Důvěrou na vysokých školách se zabývá například Kang & Lee (2016), MacFarlane (2009) nebo Tormey (2021).

Kromě toho, co podporuje vznik důvěry v učitele je cílem se zaměřit i na to, jaké dopady má důvěra na studenty. Většina studií se zaměřuje na specifické výsledky, například na akademickou úspěšnost, na podvádění, na chování v průběhu hodin (Kang & Lee, 2016; L. S. Romero, 2015; Zhao et al., 2021). V práci se nechceme omezovat na konkrétní projevy chování, ale prozkoumat dopady z širšího pohledu.

Stejně tak vývoj důvěry nebývá primárním zaměřením mnoha prací. Mnohdy bývá brána velmi staticky a opomíjí se její dynamika (Huang & Wilkinson, 2013; Khodyakov, 2007). Práce bývají případně zaměřeny především na to, co důvěru narušuje. Chceme se ale zaměřit i na to, v jakém okamžiku vzniká, jak se dále vyvíjí a co má na tento vývoj vliv.

4.1 Výzkumný cíl

Na základě výzkumného problému byly stanoveny dílčí výzkumné cíle, které jsou obsahem výzkumné části práce. Jsou jimi:

- Prozkoumat, jaké faktory na straně vyučujících a studentů pomáhají studentům si vybudovat k vyučujícím důvěru.
- Zmapovat dopady toho, že studenti ve vyučující mají či nemají důvěru, na podobu výuky, plnění úkolů, ukončování předmětů a spokojenost se studiem, potažmo vztah ke katedře a oboru.
- Zjistit, jak se důvěra ve vyučující vyvíjí v průběhu studia.

4.2 Formulace výzkumných otázek

Ze stanovených cílů následně vychází konkrétní výzkumné otázky, které má práce za cíl zodpovědět:

- Jaké chování vyučujících vede k tomu, že vyučující má nebo nemá důvěru studentů?
- Jak se důvěra či nedůvěra ve vyučující/ho odráží na postojích studentů k předmětu, jeho zakončení a plnění úkolů?
- Jak se důvěra či nedůvěra ve vyučující/ho odráží na spokojenosti studentů se studiem a vztahu ke katedře, potažmo k oboru?
- Jak se důvěra studentů ve vyučující vyvíjí v průběhu studia?

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Než se dostaneme k samotným výsledkům výzkumu, je potřeba se blíže podívat na metody získávání a zpracování dat. Vzhledem k výzkumným cílům a otázkám byl zvolen kvalitativní výzkum. Dovoluje se podívat na určitá témata z více různých úhlů a více do hloubky. Také je flexibilnější a může lépe reagovat na poznatky, které se objeví v průběhu samotného sběru nebo analýzy dat (Miovský, 2006). Z toho důvodu jsou data získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů a analyzována za pomoci zakotvené teorie.

5.1 Metoda získávání dat

Pro sběr a tvorbu dat bylo využito polostrukturovaného interview. V první fázi byly na základě výzkumných otázek sestaveny základní otázky pro polostrukturovaný rozhovor.

Této metody bylo využito pro její praktičnost. Má přesně definovaná základní témata a okruhy, které tvoří jádro výzkumu. Umožňuje ale zároveň reagovat na vývoj konkrétních rozhovorů a přizpůsobit jim zbytek rozhovoru. Stejně tak je možné flexibilně měnit pořadí otázek nebo jejich formulaci. Samotné rozhovory tak mohou kromě zachycení řady dalších podstatných témat působit mnohem přirozeněji než v případě plně strukturovaného rozhovoru. Zároveň se tak eliminuje riziko, že nezazní nějaká důležitá otázka jako v případě nestrukturovaného rozhovoru (Miovský, 2006).

V průběhu prvních dvou rozhovorů bylo zjištěno, jak otázky “fungují” a byl prostor pro jejich případnou úpravu. V našem případě se nejednalo o závratné změny v obsahu, pouze byla lehce upravena formulace pár otázek tak, aby byly pro respondenta obsahově srozumitelnější. Rozhovory zahrnují několik hlavních témat, kdy každé je naplněno několika otázkami, případně i “podotázkami”. Témata byla:

- Chování ovlivňující důvěru – jak pozitivně, tak negativně
- Dopady důvěry nebo nedůvěry na předmět, jeho zakončení a plnění úkolů

- Vliv důvěry ve vyučující na spokojenost se studiem
- Vývoj důvěry ve vyučující v průběhu studia

Ve výsledku se jednalo o cca 20-24 připravených otázek. Jejich počet se ale lišil v návaznosti na průběh rozhovoru a výřečnost jednotlivých respondentů. V každém rozhovoru byl z podstaty polostrukturovaného rozhovoru zároveň prostor pro doplňující nebo návazné otázky, které témata rozvíjejí.

Délka rozhovorů se pohybovala kolem 30-40 minut, v některých případech i déle. Rozhovory byly realizovány buď face-to-face v prostředí bez přítomnosti další osoby, případně online formou za obdobných podmínek. Nepřítomnost dalších osob byla podstatná kvůli navození pocitu bezpečí a možnosti otevřeně hovořit. Rozhovory byly zaznamenávány pomocí nahrávání zvukové stopy v PC programu a následně přepsány. V případě, že byla v rozhovoru konkrétní jména, byla anonymizována.

5.2 Metody zpracování a analýzy dat

Z kvalitativních metod byla pro výzkum zvolena metoda zakotvené teorie. Byla vybrána pro svou pružnost – data jsou analyzována průběžně a umožňuje v průběhu upravovat otázky nebo se v rámci rozhovorů doptávat na témata, která se postupně objevují. Nevycházíme z žádného daného předpokladu, ale jsou zvolené základní otázky, na které hledáme odpovědi. Zároveň je prostor pro vynoření dalších, předem nepředpokládaných otázek a zjištění (Strauss & Corbin, 1999).

Analýza dat využívala v souladu se zakotvenou teorií otevřeného, selektivního a axiálního kódování. Otevřené kódování probíhalo postupně po jednotlivých řádcích. Poté se bylo provedeno protřídění kódů a sjednocení kódů obsahově podobných. Následně došlo ke zjišťování vztahů mezi jednotlivými subkategoriemi za pomoci axiálního kódování. Selektivním kódováním jsme se potom snažili o nalezení vztahu mezi kategoriemi a centrální kategorií. Jednotlivé vztahy se nejdříve zjišťovaly postupně po jednotlivých tématech, byly popsány a následně schematicky zobrazeny. Na konci analýzy bylo vytvořeno jedno centrální schéma, které zakomponovává všechna předchozí zjištění.

Data byla hodnocena průběžně, aby mohly být v případě potřeby upraveny otázky nebo abychom se mohli více zaměřit na určitá témata. Průběžná analýza je také

potřebná pro rozhodování o oslovování respondentů. V tomto případě byla možnost “sáhnout” po respondentech, kteří mohou mít potenciálně jiný pohled na dané téma. Bez průběžné analýzy také není možnost zjistit, jestli jsou témata a možné odpovědi na otázky dostatečně saturovány.

6 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

6.1 Výzkumný soubor

Z důvodu velkých odlišností na vysokých školách a mezi jednotlivými obory jsou základním výzkumných souborem studenti prezenčního navazujícího magisterského studia psychologie na katedře v Olomouci. Jedná se o relativně homogenní soubor – většina studentů má podobné předměty, podobné vyučující a prochází si v rámci studia podobnými situacemi. To umožňuje zaměření se na individuální rozdíly a nuance, které se s tématem pojí. Samotný výběr probíhal záměrně, a to hlavně z toho důvodu, že je nutné mít v souboru respondenty, kteří mají různý přístup a postoj ke studiu a mají odlišné zkušenosti. To například metoda sněhové koule nebo náhodný výběr nezaručují.

Zpočátku nebyl pevně stanovený počet respondentů. Cílem byla saturace dat. Byli oslovovali další respondenti do chvíle, než se obsah odpovědí nezačal do značné míry tematicky opakovat. Ve finále tvoří výzkumný soubor 12 studentů, z toho se jednalo o 9 žen a 3 muže. V souboru je nerovné zastoupení mužů a žen, což ale kopíruje i jejich reálné zastoupení ve výuce. V průběhu rozhovorů mezi muži a ženami nebyly zaznamenány takové rozdíly, které by naznačovaly problém v početní nevyváženosti a následné zkreslení dat. Z respondentů bylo 5 studenty prvního ročníku a 7 z druhého ročníku. Zároveň ze studentů z druhého ročníku 2 respondenti prodlužují a 1 se na magisterské studium hlásil dvakrát. Vzhledem k tomu, že se jednalo o studenty prezenčního studia, pohybuje se jejich věk mezi 22-26 lety.

Tabulka č. 1: Rozložení výzkumného souboru

Respondent	Pohlaví	Ročník	Pozn.
R1	žena	2	
R2	žena	2	přijata na 2. pokus
R3	žena	2	prodlužuje

R4	žena	1	
R5	žena	2	
R6	žena	2	prodlužuje
R7	muž	2	
R8	muž	1	
R9	žena	1	
R10	muž	1	
R11	žena	2	
R12	žena	1	

Jak bylo popsáno, jedná se o homogenní soubor, který může sloužit jako výchozí pozice pro další zkoumání problému a ověřování získaných poznatků na širší populaci.

6.2 Etické hledisko a ochrana soukromí

Výzkumu se účastnili studenti katedry psychologie v Olomouci, v rámci které je také psána tato práce. Je proto kladen velký důraz na jejich ochranu a v práci se neobjevují žádné osobní údaje o osobách, které se výzkumu zúčastnily. Veškerá data jsou anonymní, případné osobní a citlivé údaje nejsou součástí přepisů a následné analýzy dat.

Sběr dat byl proveden pomocí rozhovorů, které byly nahrávány a následně přepsány. Už při oslovování byli potenciální účastníci informováni o cíli práce a seznámeni s etickými aspekty a zachováním anonymity. Jejich účast byla dobrovolná a před začátkem rozhovoru byli seznámeni v důležitými body, se kterými následně museli souhlasit. Účastníci nepodepisovali písemný souhlas s rozhovorem kvůli jejich naprosté anonymitě. Souhlas tedy probíhal ústní formou. Součástí souhlasu a úvodní části rozhovoru byly:

- Souhlas s nahráváním rozhovoru.
- Informace o cíli a předmětu výzkumu.

- Zdůraznění, že rozhovory jsou anonymní a nebudou zaznamenávána žádná jména a jiné citlivé údaje. Stejně tak samotné nahrávky nebudou nikde zveřejňovány a slouží pouze k následnému přepisu.
- Ujištění, že pokud respondenti uvedou konkrétní situace nebo jména, budou data opět anonymizována a bude s nimi nakládáno s respektem a s ohledem na to, aby nikoho nepoškodily.
- Možnost požádat o přepis svého rozhovoru a stáhnout svůj souhlas až do chvíle, kdy proběhne jejich analýza.

V případě, že by účastník chtěl svůj souhlas stáhnout, získaná data by byla smazána a nebyla použita při analýze – jak přepis, tak samotný záznam rozhovoru. Této možnosti nikdo nevyužil.

7 ANALÝZA DAT A JEJÍ VÝSLEDKY

Předchozí kapitola popisovala metodologické ukotvení práce, průběh získávání dat a jejich další zpracování. Ted' už se zaměříme na samotné výsledky.

7.1 Výsledky práce s daty

Pro větší přehlednost se nejdřív v analýze zaměříme na jednotlivá témata, která jsou obsahem stanovených výzkumných otázek. Následně se budeme věnovat jejich propojení a vzájemným vlivům.

Slovní analýza je doplněna schématy, na konci kapitoly je celkové schéma, které sdružuje dílčí tematické části. Jednotlivé kategorie a subkategorie jsou barevně rozlišeny. Tmavě modře jsou zobrazeny položky týkající se učitele, světle modře položky týkající se studenta. Šedé jsou ty, které se nevztahují ani ke studentům, ani učitelům. Důvěra v učitele je jakožto centrální kategorie nejtmavší.

7.1.1 Vznik a chování ovlivňující vznik důvěry

Jako první se podíváme na to, co vlastně ve studentech vzbuzuje důvěru v jejich učitele. Samozřejmě se zde objevují i faktory, na které učitel nemá vliv. Pro důvěru je nutné daného učitele znát a mít s ním nějaký, ideálně **pravidelný, kontakt**. Je také důležité, aby byl tento kontakt osobní. Zdá se, že on-line formy ho nedokáží dostatečně nahradit. Ke kontaktům většinou dochází v rámci vyučovacích hodin. Důvěra se tak častěji vytváří v učitele, kteří vyučují větší počet předmětů, převážně těch povinných. Důvěru také podporuje kontakt v rámci konzultačních hodin nebo vedení závěrečných prací. Tyto kontakty už iniciuje student sám. Důvěru podporují a zároveň k nim dochází mnohdy už na základě vytvořené důvěry.

Když se zaměříme na samotnou osobu učitele, v první fázi hraje velkou roli **osobní sympatie** žáků. Ty v podstatě nemůže učitel ovlivnit. Tyto sympatie se mohou u studentů různit. Blíže se proto zaměříme na to, co učitelé ovlivnit mohou a jak mohou důvěru sami podpořit. Jedná se o jejich chování. Je důležité, aby konkrétní činy a

záměry učitele byly podpořeny komunikací směrem ke studentům. Může se jednat třeba o nabídky, vysvětlování, podání zpětné vazby nebo i projevený zájem o názory studentů. To je důležité především pro vyjasnění očekávání učitele i studentů.

Po několika pracovních verzích subkategorií se ukazuje jako nejvíc odpovídající rozdělení kódů – projevů chování – do subkategorií, které kopírují složky důvěry dle McKnight & Chervany (2001). Těmi jsou **benevolence**, **integrita**, **předvídatelnost** a kompetence. Kompetence zde zúžíme na **profesní kompetence**. Tedy ty, které přímo souvisí s vyučovacím procesem. V jiném nebo širším kontextu, například s fungováním katedry, respondenti kompetence nezmiňovali. Nejvíce bylo v rozhovorech vyzdvižováno chování související s benevolencí, následně integritou. Naopak nejméně byla zmiňována předvídatelnost. Ta se objevovala spíše v souvislosti s právě hodně vyzdvižovanou integritou.

Důležité je i to, že pro vytvoření důvěry nutně nemusí být naplněny všechny její složky. Projevuje se, že pro jednotlivé studenty mohou mít některé subkategorie větší význam důležitost než jiné. Také se v rozhovorech objevovaly rozdíly v důvěře k jednotlivým vyučujícím. Ty souvisí právě i s jednotlivými subkategoriemi, které jsou z jejich pohledu naplněny. Důvěra by se tak dala rozdělit na několik stupňů nebo druhů. Nejuchopitelnější se zdá rozdělení na důvěru **profesní** a **osobní**. **Profesní** důvěra souvisí s tím, že studenti věří, že učitel je odborník ve svém oboru, informace, které předkládá jsou validní. Může zahrnovat i důvěru v hodnocení učitele. **Osobní** důvěra je potom dosažena především pomocí projevů spojených s benevolencí. Integrita a předvídatelnost se zdá důležitá ve všech případech. Je podstatné poznamenat i to, že studenti u učitelů, kterým věří, vždy zmiňovali právě profesní důvěru. Osobní důvěra se potom vyskytuje méně. To, zda se objevuje důvěra osobní, nebo je důvěra založena především na té profesní, se potenciálně projevuje na dopadech důvěry na studenty.

Chování, které vzniku důvěry zamezuje, je vlastně opačné jednání než to, které bylo v této kapitole rozebíráno. Trochu podrobněji ho probereme v souvislosti s vývojem důvěry v čase, kde je zmiňováno především v souvislosti s úpadkem důvěry.

Benevolence

Odpovědi, které spadají pod kategorii benevolence, byly u studentů velmi časté. Řada kódů je úzce propojená. Benevolence se obecně spojuje se vstřícným jednáním vůči studentům. Konkrétních projevů je celá řada.

Nejčastěji respondenti popisovali důležitost **možnosti přijít za učitelem**. Jsou pro ně důležité ideálně opakované **nabídky** této možnosti. Nabídky se mohou týkat buď konzultačních hodin, nebo i možnosti přijít s dotazem po hodině. Přes zveřejněné konzultační hodiny je pro ně důležité, aby učitelé dali jasně najevo, že opravdu přijít mohou, případně že je to žádoucí, pokud něco chtějí probrat nebo s něčím pomoci: „...taky když nam daj jasně a asi i opakovaně najevo, že za nima můžeme přijít ohledně tohohle a tohohle.“ (Resp. 7). Kromě slovních nabídek pomoci je podstatná i následná **dostupnost** učitele a chování v případě, že studenti za učitelem s prosbou o radu přijdou: „...očekávám, že on mi poskytne nějakou radu nebo pomoc, podporu nebo mě třeba nanaviguje někam dál na koho bych se měla obrátit.“ (Resp. 4).

Dále je důležitá **možnost individuální domluvy**. Může se zdát, že individuální domluva může naznačovat preferenční jednání vůči některým studentům. Jedná se ale spíš o výjimečné případy. Mnohem častěji individuální domluva souvisí opět s pomocí studentům například v případě, že potřebují následné dovysvětlení nebo pomoc. Také se jedná třeba o domluvu konzultace mimo konzultační hodiny, vypsání dalších termínů zkoušek a podobně. Vypsání termínů bylo vždy zmiňováno v množném čísle a v souvislosti s celým ročníkem, například pokud bylo v jeden den několik zkoušek a nedostatek termínů: „... v rámci těch zkoušek se to projevuje, že není takovej, že máme vypsáné 3 termíny a at' se pos***, ale že prostě se s ním dá domluvit na nějakém dalším termínu.“ (Resp. 1).

Projevená starost o studenty je pro studenty důležitá proto, že jim napomáhá cítit se důležitěji. Nabývají díky tomu pocitu, že na nich učiteli záleží. Může jednat buď o starost přímo o jejich osoby, častěji je ale spojená se starostí o jejich dobré výsledky, pochopení: „...přišlo mi, že mu záleží na tom, bych tu práci napsala dobře. Asi to ovlivnilo i to, že viděl že nejsem flákačka a že bych to chtěla napsat dobře a chtěl mi fakt pomoc...“ (Resp. 9). V praxi se pojí i s nabídkami pomoci a možností individuální domluvy.

Sdílení informací o sobě je důležité pro přiblížení se studentům a navození pocitů vzájemnosti. Pocity vzájemnosti byly právě mnohdy vyzdvihovány a zdůrazňovány: „...neměl úplně bezva den a překvapilo mě to, jak moc byl v tu chvíli lidskej a nebyl na tom piedestalu a najednou to byl člověk, kterej byl schopnej přiznat, že mu není dobře a je unavenej. To u mě strašně posílilo tu důvěru, že bych byla ochotná za nim jít.“ (Resp. 3).

Dále byla několika respondenty uvedena i **otevřenost názorům** studentům a **zájem** o ně. Opět se jedná o chování, které studentům ukazuje zájem o ně a dokáže tak učitele víc osobně přiblížit a nepůsobil na studenty vzdáleným dojmem.

Dalším faktorem, přispívajícím k rozvoji důvěry, je **projevená důvěra** ve studenty. V praxi se může se může jednat o projevenou důvěrou ve schopnosti studentů: „...když seš učitel, tak musíš mít trošku důvěru v to, že očekáváš že ty lidi nějakým způsobem splní ten úkol. Když v tebe vloží důvěru tak třeba věří, že se zlepšíš nebo tě motivují k tomu, aby si se stal lepším studentem.“ (Resp. 11). Důvěru je důležité projevovat i při zkouškách a při hodnocení studentů. Jejich důvěru dokáže velmi narušit to, když vyučující zpochybňuje pravost jejich práce: „Věří nám třeba i ohledně testů a zkoušek, že nás nějak přehnaně nekontroluje a neobviňuje nás neprávem z podvádění...“ (Resp. 3). Projevená nedůvěra je jeden z příkladů chování, které dokážou důvěru v učitele znatelně narušit.

Další vstřícné chování je dle studentů například i ochota **poskytnout materiály** pro studium (například prezentace) nebo rychlé odpovídání na e-maily. Významně napomáhá i snaha o **uklidnění studentů** u zkoušky a až přátelské nebo milé chování v jejím průběhu. Obecně veškeré projevy empatie vůči studentům mohou mít velký pozitivní vliv. Pomáhá, pokud jim vyučující ukáže, že jejich třeba i negativní pocity jsou oprávněné a mají na ně právo.

Integrita

Integrita učitele byla hned po benevolenci nejvíce vyzdvihována. Pro některé studenty je dokonce důležitější. Do určité míry souvisí s předvídatelností, především v souvislosti s hodnocením, jasností a transparentností. Kromě vlivu na vznik, případně rozvoj důvěry, má silný vliv na její narušení. Z odpovědí dokonce vyplývá, že z těchto kategorií má na narušení důvěry vliv největší. To by mohlo naznačovat to, že studenti integritu učitele považují za normu a nemusí si ji většinu času aktivně uvědomovat. A to až do chvíle, kdy mají pocit, že se u učitele projevuje chování, které se s jejich pojetím integrity neslučuje.

Nejdůležitější se jeví **spravedlivý a jednotný přístup** ke studentům. Je důležité neupřednostňovat studenty, ke kterým může mít učitel blíž. Obzvláště důležité je to při ústním zkoušení, které mnohdy může působit nejednotně: „že věříš že ten člověk je nějakým způsobem schopnej a spravedlivej. Věříš, že nemá nějaký předsudky vůči

studentum, na základě kterých by nějakým způsobem třeba někoho upřednostňoval nebo diskriminoval někoho jiného." (Resp. 11). Pocit neférového jednání je něco, co dokáže důvěru velmi rychle narušit. Je proto důležité, aby hodnocení bylo nejen spravedlivé, ale i transparentní, ideálně mělo jasná pravidla.

Z hlediska komunikace je pro integritu také důležité, aby byla **otevřená, jasná** a založená na **upřímnosti**: „*Když cítím, že se mnou jedná na rovinu a otevřeně řekne, co po nás chce a jak co bude.*" (Resp.2). Tyto kvality studentům nejen pomáhají ujasnit si jejich očekávání a přizpůsobit jim své chování ohledně výuky, ale jsou důležité i pro pocit bezpečí v komunikaci a dalších aspektech. Otevřenost a jasnost komunikace jsou spojeny s **vyjasněním svých očekávání** a **požadavků** a jejich **odůvodněním**: „*...vysvětlit, proč je to, jak to je a být ochotnej se o tom trochu bavit.*" (Resp. 1). Odůvodnění je důležité opět zejména u ústního zkoušení. Ještě více důležitost vyzdvihovali ti respondenti, kteří si prošli ústním přijímacím řízením: „*Mně přijde že by měli vědět proč člověka berou a proč ne a měli by být schopní si to obhájit. To by ve mně vzbudilo důvěru – jako ok, беру, ale chci vědět proč.*" (Resp. 2).

Dále se v odpovědích objevuje důležitost komunikace s **respektem ke studentům**. Pro každého může mít respekt samozřejmě trochu jiný význam. Nejvíce je ale spojen s chováním, které studenta žádným způsobem nepoškozuje, a to ani před kolektivem, ani před ním samotným. Obzvlášť důležité je to v komunikaci před větším počtem lidí. Učitel by neměl studenta nijak znevažovat nebo shazovat. Respektující vyjadřování a chování velmi souvisí s pocitem pohody a klidu při komunikaci s učitelem. Studenti se nebojí s vyučujícím komunikovat, položit dotaz, vyjádřit názor nebo si přijít pro radu. Komunikace je pro ně **bezpečná**: „*Cejtíš se v jeho přítomnosti komfortně. Když je nějaký téma tak se nebojíš otevřeně říct svůj názor, protože se nebojíš, že tě ten učitel neodsoudí nebo neshodí tě za nějakou otázku.*" (Resp. 4). Toto chování má následně velký vliv i na to, jak učitel na studenty působí: „*At' už je to tím, jak se vyjadřují, jak se chovají ke studentům. Nepůsobí povýšeně nebo arogantně.*" (Resp. 6).

Z projevů integrity je důležité i to, aby daný člověk **držel slovo** a **držel se domluvy**. Tato položka úzce souvisí s předvídatelností. Kromě předvídatelnosti a stability jednání je ale důležité právě to, že učitel něco přislíbí a následně slib dodrží. V případě, že není schopný dodržet domluvu, je podstatná schopnost **uznat chybu**. Je v pořádku, pokud k nějaké chybě nebo pochybení dojde, ale je potřeba to přiznat

a omluvit se: „*je třeba schopnej se omluvit za to, že třeba přišel pozdě, nebo že nám slíbil, že něco udělá a nakonec to vypustil nebo zazdil.*“ (Resp. 8). Ideální je omluvu doplnit o odůvodnění.

Dále se objevují odpovědi jako jsou přiměřené nároky nebo etické chování i mimo školu.

Profesní kompetence

Profesní kompetence byly studenty zmiňovány nejméně. V přímé souvislosti s **vědomostmi** vyučujícího se objevily jen ve dvou případech: „*pokud ten učitel vede hodinu a říká mi nějaký věci tak ty věci musí být adekvátní. Asi úplně nepotřebuju nějaký domněnky a podobně.*“ (Resp. 3). Následné otázky na důvěru v katedru jako takovou naznačují, že profesní kompetence berou studenti jako samozřejmost u naprosté většiny vyučujících. Další odpovědi se týkaly spíš doprovodných aspektů, které se týkají způsobu výuky. Napomáhá ozvláštnění frontální výuky o interaktivnější aspekty, především pokud jsou nějakým způsobem spojené s praxí.

Zásadnější je ale **příprava na hodiny** a pravidelná aktualizace vyučovaného obsahu. Pomáhá i obohacení teoretických informací o **vlastní zkušenosti** a postřehy. Díky těm mají potom studenti pocit, že se z hodin dozvídají více, než je nutné minimum a zároveň fungují jako vhodné ozvláštnění hodin: „*Hodně vyplňovala ty informace svojí praxí nebo nějakým zážitkama a zkušenostma. Že to nebylo jen čistý čtení prezentace. Bylo znát, že jí záleželo na tom, abychom nepřišli o ty informace.*“ (Resp. 8). Mimo zpestření hodiny to opět napomáhá přiblížení učitele studentům.

Vliv na důvěru má také **podání konstruktivní zpětné vazby**. Do určité míry je spojená i s transparentností hodnocení. Důraz je ale více kladen na podněty ke zlepšení výkonu studentů: „*taky bych čekala nějaké vysvětlení třeba. Nebo že se mnou o tom někdo bude mluvit. Ne že se mi bude snažit vyloženě pomoc, ale že mi třeba řekne, co bylo špatně, co by bylo potřeba zlepšit nebo změnit, nebo že se k tomu prostě vyjádří.*“ (Resp. 2).

Z dalších tipů, které ale nejsou univerzální pro všechny studenty, může důvěru podporovat například aktivní zapojování studentů do výuky nebo poskytování materiálu k učení.

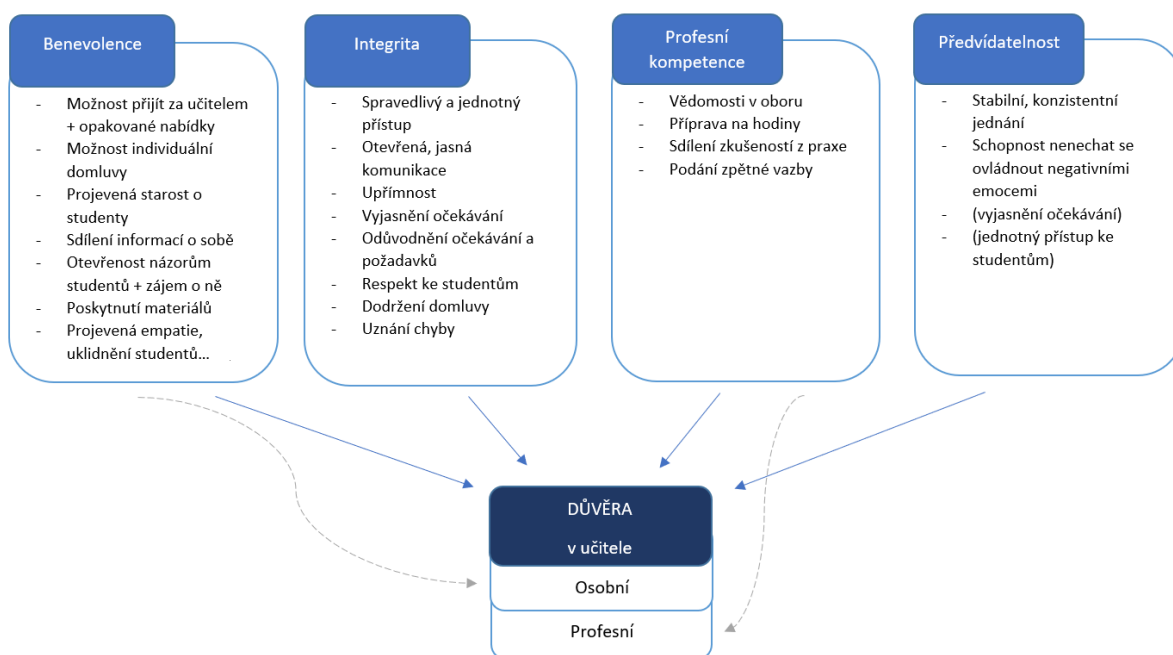
Předvídatelnost

Poslední kategorií chování podmiňujícího vznik důvěry je předvídatelnost. Jako samotné se její projevy vyskytovaly spíše méně, důležitější a častější byly ve spojení s integritou. Příkladem je třeba dodržování slibů, které se objevuje na pomezí těchto dvou kategorií.

Název kategorie mluví sám za sebe. Důvěru podporuje, když je chování učitele dostatečně **konzistentní** na to, aby se dalo předvídat a dalo se na něj **spolehnout**: „*je pro tebe předvídatelný. A ta předvídatelnost tu důvěru upevní, protože už máš nějakou jistotu, co od toho učitele očekávat a nebude tam nějaký nepříjemný překvapení.*“ (Resp. 10). To je důležité předem pro úpravu očekávání studentů a navození pocitu bezpečí a komfortu. Předvídatelné jednání se může jednat například struktury hodin, vystupování, příchodů na hodinu, nastavení pravidel. Důležité je i konzistentní vystupování před studenty. K předvídatelnému chování se řadí i to, že se učitel **nenechá ovládnout negativními emocemi** na úkor studentů: „*...má nějakou post, kterej by měl držet a nemyslim si že, je úplně adekvátní nechat se tím unést na akademické půdě.*“ (Resp.9).

Další chování, které je na pomezí s integritou, je **vyjasnění očekávání**: „*Ve mně vzbuzuje důvěru, že nastaví hned na začátku strukturu a dodržuje jí.*“ (Resp. 1). To spolu s následným dodržáním pravidel silně podporuje předvídatelnost a následně i důvěru.

Obrázek č. 1: Schéma znázorňující chování podporující důvěru v učitele



7.1.2 Vliv důvěry na studenty

Vliv důvěry na studenty se projevuje na několika úrovních. Také je potřeba rozlišovat důvěru v jednotlivé vyučující a důvěru v instituci, respektive katedru nebo obor jako takový.

Důvěra se může projevovat na dvou rovinách, kterými jsou **chování** a **prožívání**. V souvislosti s důvěrou se většinou mluví jen o **pozitivních** dopadech. Paradoxně ale může mít ve specifických případech i některé **negativní** důsledky, které mohou být také ve formě chování nebo prožívání. Při bližším pohledu na možné dopady důvěry na chování a prožívání lze v některých případech vidět interakce právě mezi chováním a prožíváním. Dopady důvěry ovlivňuje i to, na čem je důvěra u studenta primárně založena.

Pozitivní dopady na prožívání

Důvěra může mít výrazný pozitivní vliv na prožívání studentů. Většinu z nich lze zařadit na dvě větší skupiny, kterými jsou motivace a pocit bezpečí.

S důvěrou v učitele je spojený **pocit bezpečí**. Specificky se jedná o pocit bezpečí v rámci kontaktů s učitelem. Studenti tak nemají obavy ze ztrapnění se nebo například z toho, že jejich dotazy na ně budou mít negativní dopad: „*Nebojím se na něco zeptat nebo vyjádřit svůj názor. Protože právě zas ta důvěra k tomu člověku že tam nepřijde to zesměšnění a že tam bude nějaká aspoň adekvátní reakce. I kdyby to mělo být vyvrácení nějakýho mýho názoru nebo postoje.*“ (Resp. 9). Pocit bezpečí podněcuje především chování, které je založeno převážně na benevolenci, následně integritě.

Pocity bezpečí vedou i k většímu **komfortu při hodinách**. Kromě toho se pocit bezpečí pojí i s klidem ohledně očekávání. Zdá se, že tato kategorie souvisí úzce s benevolencí učitele. Také díky stabilitě a dalším aspektům, které důvěru utváří, mají studenti jistotu v tom, že ví, co od učitele čekat: „*Kdežto když tomu člověku důvěřuju, tak mi přijde, že mam nějakou představu, jakej ten člověk je. Je tam nějaká jistota a řeknu si, že ten člověk mě nepodrazí.*“ (Resp. 4). Jak je vidět už z citace, pozitivní prožívání ovlivňuje pozitivní dopady na chování. Konkrétně na ochotu komunikovat. Snižuje také počet absencí – to je podstatné především v předmětech, kde není povinná docházka.

Dále se vliv důvěry projevuje na **motivaci**. Vůči lidem, kterým důvěřujeme, si vytváříme určitý závazek, který zde vede ke zvýšení motivace v rámci jednotlivých předmětů. Zvyšuje se tak **motivace k učení**. Součástí motivace tvoří touha po tom, dokázat učiteli své vlastní schopnosti a intelekt. Vliv se projevuje i při **plnění** různých průběžných **úkolů**: „*Možná máš větší motivaci tomu učiteli ukázat, že seš dobrej... upřímně třeba ani nemam pocit, že bych chtěl ukázat špatnejm učitelum, že jsem dobrej, jen si to jakoby odbydu.*“ (Resp. 4). Motivace se také přímo odráží na chování studentů. Konkrétněji na jejich přípravě na daný předmět.

Další z projevů souvisejících s motivací je i obecně větší zájem o vyučovaný předmět. Samozřejmě **zájem o předmět** do velké míry souvisí i s atraktivitou předmětu samotného a s osobním nastavením a preferencích studentů. Přesto má důvěra v učitele také vliv. Ještě víc se ale projevuje to, že nedůvěra v učitele může zprotivit i jinak pro studenty zajímavý předmět: „*Je fakt, že jsou vyučující, který maj jako dobrej předmět, kterej se dá skvěle učit, ale zároveň ho neumí učit. A pak jsou lidi, kteří maj předmět, kterej tě úplně nezajímá, ale zapíšeš si ho jenom kvůli nim, protože jsou zajímavý, uměj přednášet a tak.*“ (Resp. 8). Vztah k předmětu a učiteli se projevuje i v pocitech ohledně přítomnosti na přednáškách. Viditelnější a přímější následek by

mohla být přítomnost na hodinách. Vzhledem k tomu, že předmětů, kde by byla dobrovolná docházka je na katedře relativně málo, je důležitější pocitová rovina, kdy studentům nevadí na přednášky chodit, případně na ně chodí rádi: „*Nevadilo mi na ně chodit. Fakt mi nevadilo přijít a sedět tam.*“ (Resp. 9).

Pozitivní dopady na chování

Pozitivní dopady důvěry na chování se projevují v několika oblastech. Jednou z nich je pozitivní vliv na přípravu. Opět se vracíme k závazku vůči učiteli, který podporuje **větší přípravu** studentů. Kromě **přípravy na zkoušky** se důvěra odráží i na **větším úsilí při vypracovávání úkolů**: „*Nevadilo mi si nad to sednout jakoby hned. Jinak mam tendenci to odkládat do nejposlednější chvíle, co to jde.*“ (Resp. 10). Jedná se o důsledek větší motivace ve vztahu k předmětu. Větší příprava může zároveň souviset i s obavami ze zklamání učitele a ztráty jeho uznání. Student chce, aby o něm učitel smýšlel pozitivně a to pak může mít za následek právě větší úsilí při přípravě: „*Snažím se o dost víc. Je mi to blbý vůči tomu učiteli, se na to vykašlat. Taký nechci, aby mě vyhodil a myslel si o mě, že jsem na to ani nekoukla nebo že jsem úplně hloupá.*“ (Resp. 11).

Oblastí, kde se důvěra projevuje, je i přítomnost na přednáškách. V praxi se to projevuje především na hodinách, kde není povinná docházka. Pro studenty je příjemnější na přednášky chodit a opět ve vztahu k motivaci a zájmu o předmět je tak výsledkem **méně absencí** v hodinách, kde vyučuje někdo, ke komu mají důvěru. Kromě samotné přítomnosti v hodinách se důvěra odráží i na **pozornosti**, kterou studenti přednášce věnují. Více vnímají obsah vyučování, a i díky tomu následně mohou být více komunikativní a více si z hodin zapamatují.

To, že se při vzniku důvěry vytváří vůči učiteli závazek, je důležité i pro podvádění. Pojí se s respektem vůči učiteli a odporem a z toho, že by vytvořenou důvěru tímto způsobem narušili. Většina studentů sděluje, že u učitele, kterému věří, mají **menší tendenci podvádět**: „*U člověka kterému věřím bych jako spíš měla pocit, že podvádění je horší a jakože nějak zrazuju jeho důvěru, kterou ve mně vložil a jako že i prostě ke mně má nějaký respekt, takže se očekává, že i já k němu budu mít nějaký respekt.*“ (Resp. 5). Zdá se, že nejvíce podvádění snižuje důvěra, která je založená na benevolenci a vzájemnosti vztahu. Samozřejmě na podvádění působí více vlivů, které učitel neovlivní. Je ale pozitivní vše, co podvádění dokáže alespoň trochu snížit.

Důvěra se projevuje i na komunikaci s učitelem a v hodinách. To se váže k pocitu bezpečí při komunikaci a nižší nervozity z učitele, díky kterým jsou studenti **komunikativnější**: „*Nebojím se zeptat na dotaz. Nebojím se, že mě ten člověk zesměšní. Třeba se uchcechtne, protože si řekne: ty v**e b**ej dotaz, ale stejně to zodpoví. Neudělá ze mě hlupáka před ostatními spolužákama.*“ (Resp. 3). Kromě toho je následkem i to, že sami studenti jsou více ochotní za učitelem přijít požádat o radu, více vyhledávají jeho pomoc a využívají konzultačních hodin.

Další, spíš vedlejší efekt, který nemá vliv přímo na proces výuky je třeba i to, že se studenti **o učiteli vyjadřují mnohem více pozitivně**, například při hovoru s přáteli a spolužáky.

Negativní dopady na prožívání

Zde se dostáváme k části, která může působit velmi paradoxně. Negativní vlivy vychází z nerovnoměrného postavení učitele a studenta. Jsou spojeny s pocity autority a respektu k učiteli a nejistotě ohledně vlastního postavení. Je důležité dodat, že se takové pocity zdaleka neobjevují u většiny studentů a objevují se víc u důvěry, která je založena především na profesních kompetencích, a ne na benevolenci učitele.

Mezi nejčastější negativní prožívání pramenící z důvěry v učitele jsou obavy z narušení vztahu. Konkrétněji se jedná o **obavy ze zklamání učitele** nebo **ztrapnění se** před ním. Tyto projevy jsou časté především ve chvíli, kdy je důvěra založena primárně na profesních kompetencích učitele a méně na benevolenci. Na druhou stranu tyto obavy mohou podněcovat větší aktivitu studenta: „*Snažím se víc protože se před nima nechci ztrapnit. Už pro mě mají nějakou hodnotu, jakoby vyšší, nějakým způsobem jinou a nechci se před nima ztrapnit, takže do toho dávám víc úsilí.*“ (Resp. 11).

Tyto obavy následně podporují **větší nervozitu** při komunikaci nebo zkoušení a **větší stres**. To může vést k nižší míře komunikace, ale i k tomu, že se studenti více připravují na zkoušení nebo věnují větší úsilí do zpracování případných průběžných úkolů.

Negativní dopady na chování

Kromě negativních dopadů na prožívání může mít důvěra v některých případech i negativní vliv na chování studenta. Chování, které je výsledkem negativních dopadů na prožívání, je **menší komunikativnost**: „*K té aktivitě. Když už, tak si myslím, že by to*

negativně ovlivňovalo aktivitu. Čím víc mam důvěru k tomu učiteli a cítím ji oboustranně, tak bych reagovala méně, protože bych se bála ztráty té důvěry ze strany toho druhého člověka." (Resp. 2). Nižší komunikativnost se tedy opět týká obav ze ztráty důvěry nebo zklamání učitele. To, že se hodinách aktivně neúčastní konverzace, je tak pro ně bezpečná pozice, díky které se mohou vyhnout potenciálním nepříjemným a nežádoucím následkům.

Negativními dopady, které jsou podmíněny pozitivními pocity pramenícími z důvěry, jsou **menší snaha a menší příprava na zkoušky**. Komfort a důvěra v učitele ve studentu vzbuzuje nižší nervozitu a obavy a může tak vést právě k těmto efektům: *"Chtěla bych říct, že se víc připravuju, ale to není úplně pravda. Jakože paradoxně mam pocit, že k těm lidem, kterým věřím, jsem se připravovala fakt jako přes noc."* (Resp. 3).

Opět je ale dobré zdůraznit, že tyto projevy se vyskytují v mnohem menší míře než pozitivní dopady.

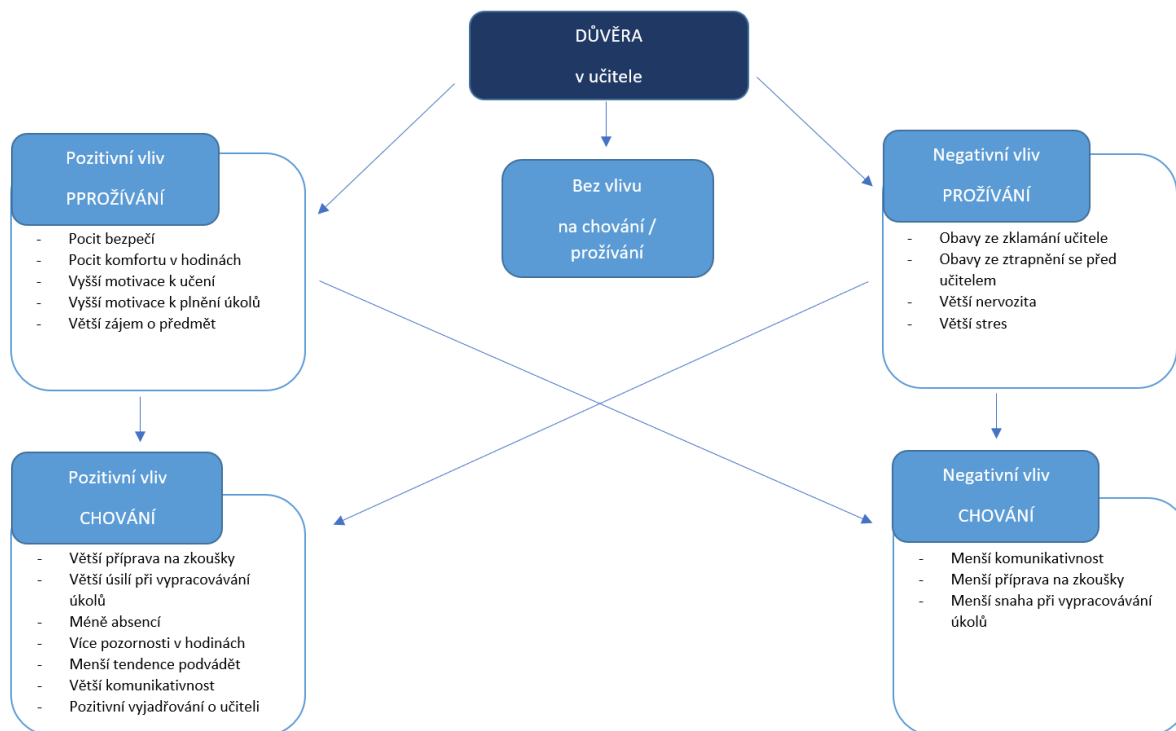
Důvěra bez vlivu na chování nebo prožívání

Mezi respondenty se objevují i takoví, na které důvěra nemá přílišný vliv. Většinou se stávalo, že měla důvěra vliv alespoň na jednu část – buď na chování, nebo prožívání. Ve většině případů na obojí.

U studentů, kteří žádný vliv nepotvrdili, nebo si ho alespoň neuvědomují, je důvěra na povrchnější úrovni a týká se spíš dílčích aspektů. Nejčastěji se nedostatek vlivu jakýmkoli směrem pojí s absencemi v hodinách: *"U tohohle u mě asi spíš záleží na mým aktuálním rozpoložení, tom dni, jestli je povinná docházka, jestli tam je čas nebo hodně jiných předmětů a tak, než to, jestli tomu učiteli věřím."* (Resp. 6). Malý vliv se projevuje i na komunikaci. Je řada studentů, kteří v hodinách komunikativní nejsou a má to jiný důvod, než je důvěra v učitele: *"Já v hodinách aktivní nejsem. Jak jsme celá třída, tak mluvím fakt výjimečně, radši jsem v roli pozorovatele."* (Resp. 7).

I na přípravu na zkoušky může mít vliv i řada jiných aspektů, než je důvěra. Ty jsou hodně specifické a liší se student od studenta. Mohou tak souviset buď s osobnostními charakteristikami, nebo dalšími okolnostmi jejich životů: *"já prostě dělám věci na poslední chvíli. A často mi ty zkoušky prostě vyjdou tak, že jsem jich měla třeba 3-5 za týden a to je pak fuk, jestli někomu věřím nebo ne, prostě se to drtím noc předem a doufám, že to nějak vyjde."* (Resp. 6).

Obrázek č. 2: Schéma znázorňující dopady důvěry na studenty



7.1.3 Důvěra a vztah ke katedře / oboru

Důvěra studentů v jednotlivé vyučující a v katedru jako takovou se významně liší. Samozřejmě důvěra v učitele napomáhá vytvoření důvěry v katedru, vliv má ale i řada dalších faktorů. Některé jsou nastavené systémově. Jde třeba o to, jaké jsou na katedře předměty a kolik jich je praktických, jak probíhají přijímací zkoušky, kolik je státnicových předmětů, jaké jméno má katedra mezi širší odbornou populací a podobně.

Naprostá většina studentů má alespoň **základní důvěru v katedru**. Věří, že je kvalitní a uznávají její hodnotu. Mnohdy studenti srovnávali katedru psychologie v Olomouci s tím, co si myslí a ví o dalších katedrách psychologie v rámci České republiky. I v rámci těchto srovnání se jim jejich katedra zdála jako nejlepší volba, kterou by neměnili: „A jo, šla bych do toho tady. Věřím, že máme dobrý učitele. I to, že třeba máme víc praxe a celkově mi to přijde víc prakticky zaměřený než třeba jinde.“

(Resp. 10). Projevuje se tak **loajalita** studentů vůči katedře. Zřejmá je především ve spokojenosti s výběrem oboru a katedry.

Faktor, který respondenti nejčastěji uváděli jako zdroj **ztráty důvěry** v katedru a souvisí s učiteli, byly **přijímací zkoušky**. Zpravidla se ale jednalo spíše o částečnou ztrátu důvěry, nebo ztrátu důvěry v jednotlivce. Průběh přijímacího řízení se v posledních letech lišil. Mezi respondenty byli jak ti, co měli online přijímací zkoušky, tak ti, kteří prodlužují a zažili i osobní přijímací řízení. Každopádně v obou případech byla hlavní příčinou subjektivně vnímaná netransparentnost a subjektivnost přijímacího řízení: „...a pak jsem chtěla nějakou tu reakci. Zjistit jako proč mě nevzali, aby mi to obájili. Toho nikdo nebyl schopen. Tak to ve mně odbouralo důvěru. Kdyby mi někdo řekl bylo špatně to, to a to a proto byli tamti lepší.“ (Resp. 2).

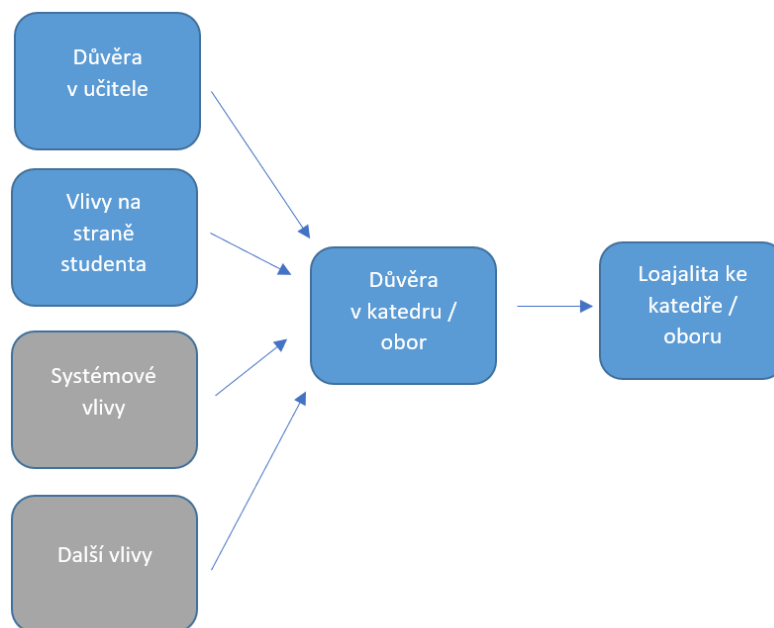
Nespokojenost s oborem se u respondentů objevila jen jednou, to ale nebylo spojeno výlučně s katedrou psychologie v Olomouci, ale psychologii jako takovou a osobnostním nastavením respondenta: „...že to není tolik o tom výkonu, že ne všechno můžu ovlivnit. Že hodně hraje roli subjektivita, která mi hodně vadí. Nemám od čeho se odpíchnout, nevím co mám zlepšit aby mě na nějakou pozici vzali a že to bude hodně jako subjektivní. Asi jsem přišel postupem času na to, že by mi vyhovoval víc obor, kde je to prostě jasné umíš-neumíš.“ (Resp. 2). Absolutní většina studentů si ale přeje školu dokončit a stát se psychologem. Přetrvává u nich **důvěra v profesi** psychologa: „Protože podle mě je to strašně důležitý obor. Obecně. Co se týče i pak jako těch odvětví, kde se dá působit. Šla bych do toho znova protože si nedokážu představit, že bych dělala něco jiného.“ (Resp. 9).

Další faktor, který měl krátkodobě vliv na motivaci ke studiu i důvěru v katedru a vyučování bylo období, kdy byla kvůli **covidu-19** absolutní většina vyučování v on-line podobě: „Je to tím, že mě ta korona hrozně demotivovala. Právě tím přístupem většiny těch vyučujících, že nás asi odbývali, tak jsem ztratila ten režim a přišli jsme o možnost knihovny a nějakýho studijního prostředí.“ (Resp. 5). Lidem v této době silně chyběl sociální kontakt, který se studium za normálních okolností souvisí.

Jak bylo zmíněno, roli mají i vlivy mimo důvěru, jako jsou například osobnostní charakteristiky, případně další okolnosti jejich životů. Respondenti byli výlučně studenti magisterského studia. Obzvláště u studentů, kteří plánují tento rok studium ukončit, se projevuje ztráta motivace, která souvisí především s **vidinou ukončení**

školy: „A už mě to vyčerpává. Chci svůj 9-5 job, přijít domu a koukat na televizi nebo dělat něco, co chci a vědět, že už nemám ten to do list do školy, kterej musím dát, musím na to myslet, na ty úkoly – tohle musím napsat, tohle musím udělat. Na to se těším, až bude konec.“ (Resp. 11).

Obrázek č. 3: Schéma znázorňující důvěru a vztah ke katedře



7.1.4 Vývoj důvěry

Důvěra není po celý čas studia neměnná. Je velmi dynamická a vyvíjí se. Může docházet k jejímu prohlubování, vyhasínání narušení nebo její ztrátě.

Vznik důvěry byl podrobně probrán v rámci chování ovlivňujícího vznik důvěry. Při vzniku důvěry je důležité už první setkání, kde se položí základ pro vytvoření nebo nevytvoření důvěry. Při prvním setkání jsou důležité především předchozí zkušenosti a **osobní sympatie**: „Velkou roli tam hraje to, jak na mě udělá ten první dojem, jak mi osobnostně sedí, jak jako samozřejmě i řečové schopnosti, jak ta výuka je mi blízká.“ (Resp. 1). Dále už ale prvotní sympatie zřetelný vliv nemají. První setkání ale není ne co, na čem by výlučně záviselo to, jestli se důvěra vytvoří, nebo ne. Pro vytvoření stabilnějšího základu je potřebné právě **chování podmiňující důvěru** a tento pevnější základ se vytváří **postupně**, na základě více kontaktů a zkušeností

s učitelem: „*Je to spíš dlouhodobý proces, že si tu důvěru musíš získat. Spíš takové postupné získávání a oťukávání se a zjišťování o tom člověku víc. Na základě nějakých zkušeností a toho co jsme zažili společně.*“ (Resp. 5).

Následně se důvěra může vyvíjet několika směry. K jejímu **udržování** dochází prostřednictvím **stejného chování, které ji vytvořilo** a dochází i k průběžnému **testování důvěry**: „*A druhá je pak když už s nim jednam tak jak se jako zachoval když jsem měl nějaký problém nebo jsme s nim potřebovali individuálně něco řešit, tak to je jako to druhý.*“ (Resp. 1). Stejně tak může na základě stejných faktorů docházet i k **prohlubování** důvěry. Pro obojí je důležitý **pravidelný kontakt** s učitelem. Vytváří se tu prostředí a příležitosti pro ověření kvality vztahu. V případě, že k pravidelnému kontaktu nedochází, hrozí, že důvěra bude postupně **vyhasínat**: „*Jestli ho občas vídam, je tam nějaká interakce, nebo už vůbec nic. Jako ono to nezmizí, když bych pak něco potřebovala tak furt jsem ochotná za nim dojít a furt mu věřim, ale je to takový jiný a možná slabší?*“ (Resp. 6). Pozitivní ale je, že i když dochází k vyhasínání, je poměrně jednoduché důvěru na základě i krátkého kontaktu opět obnovit.

Může samozřejmě dojít i k **narušení** důvěry, případně i k jejímu překlopení do nedůvěry. Nejčastěji důvěra upadá kvůli řadě **drobných incidentů**. Jedná se o chování, které je v rozporu s chováním podmiňujícím nebo udržujícím důvěru. Nejčastěji se jedná o výsledek chování, které je v **rozporu s integritou** učitele: „*U mě to nejvíc asi umí narušit zkoušky... když mi třeba přijde, že to hodnocení není úplně objektivní. Nejhorší je, když je to podle ksichtu nebo známostí.*“ (Resp. 12). Jedná se především o subjektivně neférové hodnocení, netransparentní hodnocení, nedodržení slibů. Kromě toho důvěru značně narušuje i chování v **rozporu s benevolencí**. Ty většinou důvěru narušují spíš postupně. Nejčastěji se jedná o chování naznačující nepřístupnost učitele. Další postupné narušování může probíhat kvůli **nepředvídatelnosti** učitele. K tomu docházím prostřednictvím chování, které studenti vnímají jako jiné, nečekané nebo mimo obvyklé chování a charakter učitele. Stejně tak náhlé změny, například v zakončení předmětu nebo jiných podmínek, působí velmi negativně. V návaznosti na tyto drobné incidenty dochází k **postupnému narušování** důvěry, které se ale dá ještě zvrátit. To lze opět prostřednictvím chování podporujícího důvěru. Více důvěru zasáhnou výrazné, větší incidenty. K těmto incidentům, a tedy i **náhlému narušení důvěry**, nedochází tak často, ale obnovit důvěru se následně už

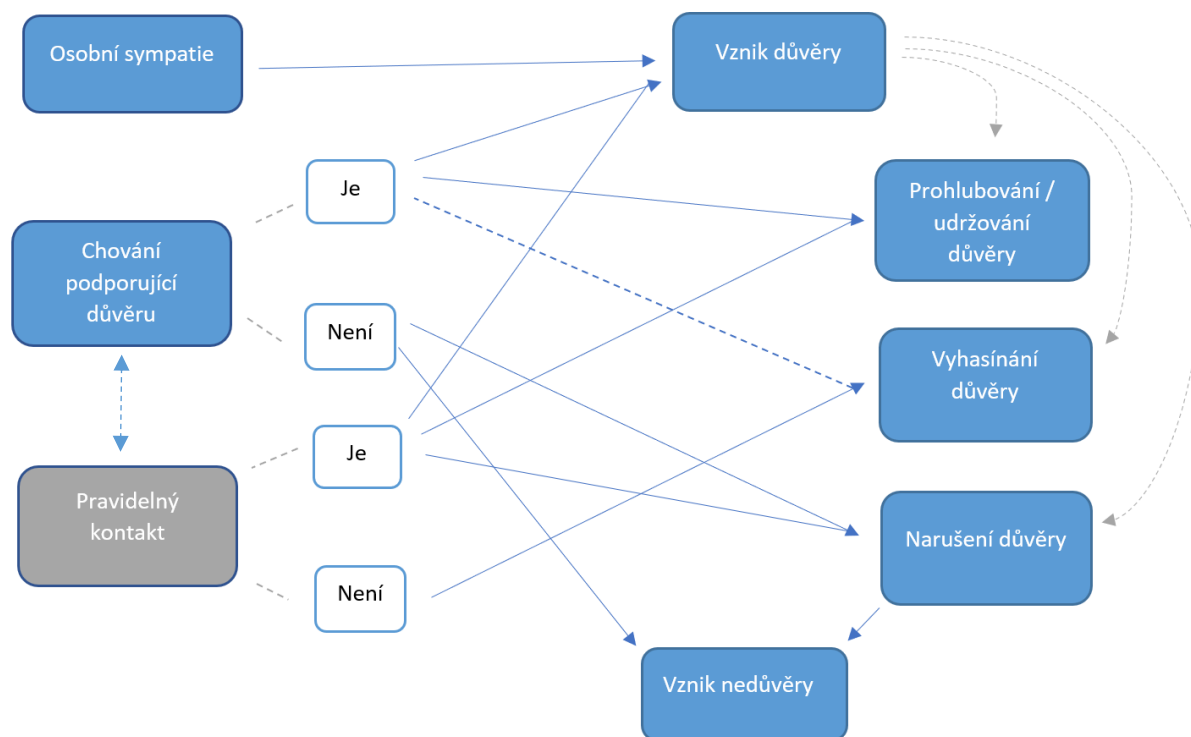
většinou nepodaří, nebo je to mnohem obtížnější. K tomu může dojít například v případě pocitu studenta, že ho vyučující ztrapnil před kolektivem. Velmi poškozující je také studenty vnímané neférové a nespravedlivé jednání, například u různých zkoušek. Velký vliv měl také průběh ústní části přijímacích zkoušek na magisterské studium v době, kdy bylo přijímací řízení v osobní podobě: „...úplně mě vyždímal a byla tam a otázka proč máš tu potřebu to dělat. Protože nevím, jako byl to člověk o kterém jsem si nemyslela že je schopnej se takhle chovat, ale choval se tak. A vim že přijímačky pro mě byly úplně hrozný.“ (Resp. 3). Na dotaz, co by mohlo průběh přijímacích zkoušek zlepšit, bylo nejčastější odpovědí, že studentům chybělo vysvětlení průběhu nebo chování vyučujících. Také jim chyběla důkladnější zpětná vazba a vysvětlení bodového hodnocení. Stejné požadavky se objevují i u studentů, kteří si prošli on-line podobou přijímacího řízení.

Častěji, než k rozvoji nedůvěry z počáteční důvěry ale dochází k tomu, že nedůvěra vychází z **neutrálního vztahu** k učiteli. Tento vztah se následně kvůli různým projevům chování promění v nedůvěru.

Velký vliv na důvěru a její vývoj měl i **covid-19** a forma výuky v období pandemie. Nikdo z respondentů neuvedl, že by se v tomto období vyvinula důvěra v některého z vyučujících. Pokud konkrétního učitele neměli možnost poznat nejdříve osobně, důvěra se nijak významně **nevytvořila**: „Myslím si, že je to prostě těžký, se s někým propojit v tom onlinu a mít vztah k někomu, koho vidíš jen na obrazovce. Třeba pro mě jako upadá ten socializační prvek, toho že třeba za nim zajdeš po hodině a tak. Myslím si, že ten vztah není tak pevný a je těžký se s někým spojit. Je ten člověk jakoby víc vzdálený, když je to skrz obrazovku.“ (Resp. 5). Je tedy důležité osobní setkání a on-line varianty ho nedokáží plně nahradit. V případech, kdy studenti měli s učitelem alespoň nějaká osobní setkání a základ pro důvěru se vytvořil, mohlo následně docházet k její **stagnaci**: „Když se nad tím tak zamyslim. Že to bylo všechno tak hrozně odosobněné, hrozně virtuální. Ta důvěra se asi nikam neposunula, ani v negativním, ani v pozitivním smyslu.“ (Resp. 7). Skutečnost, že důvěra zůstávala na stejné úrovni jako v době osobní výuky se jeví jako poměrně pozitivní. Takový výsledek byl mezi studenty zmiňován nejčastěji. Objevilo se ale i pár odpovědí, podle kterých důvěra v době on-line výuky **upadala**. K tomu docházelo právě kvůli odosobnění a omezení výuky pouze na přednášku, bez výraznější interakce. Právě interakce mezi učitelem a studenty je to, co

bylo zmiňováno nejčastěji. Moderní technologie sice interakci umožňují, ale je mnohdy komplikovanější a studenti sami často nechtěli touto formou s učitelem nějak významněji komunikovat.

Obrázek č. 4: Schéma znázorňující vývoj důvěry



7.1.1 Výsledné schéma

Už jsme popsali jednotlivá témata, která se v rámci rozhovorů objevovala. Ted' bude zobrazeno schéma, které všechna předchozí schémata spojuje a poukazuje na vztahy mezi nimi. Centrální kategorií je důvěra, ke které se vztahují všechny ostatní.

Jednotlivé kategorie a subkategorie jsou barevně rozlišeny. Tmavě modře jsou zobrazeny položky týkající se učitele, světle modře položky týkající se studenta. Šedé jsou ty, které se nevztahují ani ke studentům, ani učitelům. Důvěra v učitele je jakožto centrální kategorie nejtmavší.

7.2 Odpovědi na výzkumné otázky

7.2.1 Jaké chování vyučujících vede k tomu, že vyučující má nebo nemá důvěru studentů?

Chování na straně učitelů, které má vliv na vytvoření a následné udržování důvěry lze rozdělit do několika kategorií, kterými jsou benevolence, integrita, profesní kompetence a předvídatelnost.

- Benevolence: možnost přijít za učitelem a opakované nabídky této možnosti, možnost individuální domluvy, projevená starost o studenty, sdílení informací o sobě, otevřenost názorům studentů + zájem o ně, poskytnutí materiálů.
- Integrita: spravedlivý a jednotný přístup, otevřená, jasná komunikace, upřímnost, vyjasnění očekávání, odůvodnění očekávání a požadavků, respekt ke studentům, dodržení domluvy, uznání chyby.
- Profesní kompetence: vědomosti v oboru, příprava na hodiny, sdílení zkušeností z praxe, podání zpětné vazby.
- Předvídatelnost: stabilní, konzistentní jednání, schopnost nenechat se ovládnout negativními emocemi, na pomezí předvídatelnosti a integrity se objevuje vyjasnění očekávání, jednotný přístup ke studentům.

Nejdůležitější jsou pro studenty projevy benevolence a integrity. Pro vytvoření důvěry není nutné naplňovat všechny kategorie. To se následně projevuje na míře a typu důvěry.

7.2.2 Jak se důvěra či nedůvěra ve vyučující/ho odráží na postojích studentů k předmětu, jeho zakončení a plnění úkolů?

Ve většině případů má důvěra na studenty pozitivní vliv. Objevují se ale i výjimky, kdy důvěra může vést k negativním dopadům na studenta.

Pozitivní vliv důvěry na postoj k předmětu se projevuje ve formě většího zájmu o předmět, většímu pocitu bezpečí a komfortu v hodinách. Pojí se také s vyšší motivací k učení se na předmět a plnění průběžných úkolů. Studenti pak mají v předmětech,

které učí učitel, kterému důvěřují, méně absencí. Věnují více času přípravě a u zkoušek mají menší tendenci podvádět.

Na druhou stranu může mít na přípravu důvěra i negativní vliv. Příprava může být spojená s menší nervozitou ze zkoušení a vírou v to, že nedostatek přípravy nebude mít pro studenta negativní následek například ve formě ztrapnění se. Důvěra může být ale kvůli své subjektivní křehkosti také zdroj větší nervozity a obav se zklamání učitele. Jedná se ovšem o něco, co se vyskytuje spíše v menší míře.

7.2.3 Jak se důvěra či nedůvěra ve vyučující/ho odráží na spokojenosti studentů se studiem a vztahu ke katedře, potažmo k oboru?

Spíš než důvěra v jednotlivé vyučující, je důležitá důvěra v instituci jako celek. Na tu má sice vliv i důvěra ve větší počet jednotlivců, ale ovlivňují ji i jiné faktory, jako jsou forma výuky, vyučované předměty, jejich využitelnost v praxi a podobně. Skutečnost že nikdo z respondentů si nepřál, aby psychologii studoval na jiné katedře, naznačuje loajalitu studentů vůči katedře a důvěru v ní.

Na vztah k oboru má ale samotná důvěra spíš menší vliv. Pro vztah k oboru se jeví jako mnohem důležitější vnitřní motivace studentů, která není nutně spojená s jen s důvěrou ve vyučující. Nejčastěji se objevovala odpověď, že studenti se chtějí stát psychology a studium na katedře jim splnění tohoto cíle umožní.

7.2.4 Jak se důvěra studentů ve vyučující vyvíjí v průběhu studia?

Vliv na vytvoření důvěry má již první setkání s učitelem, při kterém působí prvotní sympatie. Toto setkání má ale menší vliv a skutečný základ důvěry se vyvíjí postupně díky chování učitele ke studentům. Stejně chování má vliv i na udržování a prohlubování důvěry. Pro její udržení, případně prohloubení je potřeba i pravidelný kontakt s učitelem, například při vyučovaných hodinách, případně vedení kvalifikačních prací nebo při jiných příležitostech. Pokud student s učitelem pravidelný kontakt nemá, dochází postupně k vyhasínání důvěry. Tu je ale možné poměrně rychle obnovit, opět díky kontaktu mezi učitelem a studentem.

Pokud se učitel chová způsobem, který se neslučuje s chováním podporujícím důvěru, může se již vytvořená důvěra narušit. Jestliže dochází k postupnému narušování prostřednictvím řady drobnějších incidentů, pak je možné důvěru obnovit. Větší zásahy jsou sice ojedinělé, ale jde o to závažnější incidenty, které obnovu důvěry značně komplikují. Častěji než ke vzniku nedůvěry z původní důvěry dochází k tomu, že se neutrální vztah k učiteli obrátí do nedůvěry.

Velký vliv měla na důvěru i pandemie covid-19 a s tím spojená on-line výuka. On-line prostředí velmi znesnadňuje vytvoření důvěry. Jako pozitivní se jeví, pokud důvěra v této době zůstala na stejné úrovni jako při prezenční výuce. Mnohdy ale také docházelo k vyhasínání nebo narušení důvěry.

8 DISKUZE

Práce se zaměřovala na důvěru studentů v učitele na katedře psychologie v Olomouci. Cílem práce bylo prozkoumat tuto důvěru z několika úhlů pohledu. Konkrétně to, co ji vyvolává a podporuje, jaký má vliv na studenty a jejich vztah k jak k jednotlivým předmětům, tak i ke katedře a oboru. Dále se zaměřovala na to, jak se důvěra vyvíjí a proměňuje v průběhu času. V této části porovnáme poznatky z práce s již existující literaturou. Jako nejúčinnější se jeví neporovnávat práci jako celek, ale dle jednotlivých témat, kterými se zabývala výzkumná část.

Na začátku je ještě dobré poznamenat, že výzkumů, které by se zabývaly podobnými tématy ve školním prostředí, není mnoho. Při porovnávání s dostupnou literaturou tak občas porovnáваме naše zjištění se studiemi, jejichž cílem byla například souvislost důvěry a kupního chování zákazníků, spolupráce a důvěra v pracovním kolektivu a podobně.

Prvním tématem je **chování na straně učitelů**, které ve studentech vyvolává důvěru k nim. Na základě porovnání dat a provizorních kategorií s existující literaturou bylo zjištěno, že získaná data nejvíce odpovídají kategoriím, které vychází ze studie, kterou učinili McKnight & Chervany (2001). Původní studie se zabývala klasifikací definic pojmu důvěra. Zdá se ale, že tyto položky se dají vnímat i jako složky důvěry a lze je tedy použít i pro popis kategorií chování vyvolávajícího důvěru. Ke stejnému závěru dochází i Fang et al. (2015) nebo MacFarlane (2009). Někdy se místo integrity považuje za jednu ze složek férovost, tím by ale z kategorie vypadla řada dalších pojmů, které jsou pro důvěru důležité (Cunningham & MacGregor, 2000). Z těchto složek bývají nejvíce zdůrazňovány benevolence a integrita, což odpovídá i našim zjištěním. Mnohdy se jedná o jediné složky, které se objevují a jsou více rozebírány (Di Battista et al., 2021). Kompetence se ve výzkumech objevuje také. Je ale důležité brát v potaz i kontext konkrétní studie. Obecně kompetence znamenají, že důvěřovaný má potřebné znalosti a schopnosti. Například Romero & Mitchell (2018) provádí studie převážně ve školním prostředí a přesto že se mohou týkat například středních škol, mají kompetence velmi podobný charakter jako v této práci. Velká řada studií na téma

důvěra se ale týká firemního a obchodního prostředí a kompetence se tak liší (Poon, 2013). Jiné studie při popisu jednání, které napomáhá vytvoření důvěry neberou v potaz multifacetovou povahu důvěry a spíš se uchylují k vyjmenování jednotlivých, nejčastěji se vyskytujících vzorců chování.

Dále jsme se zabývali dopady **důvěry na vztah k předmětu** i na to, jaký má obecně důvěra vliv na studenta. Většina literatury se shoduje na tom, že důvěra v učitele má pozitivní vliv na vztah k předmětu a další oblasti, které se shodují s naším výzkumem. Zdá se, že panuje shoda v tom, že důvěra má pozitivní vliv na chování studentů a jejich studijní výsledky (Finn et al., 2009; L. Romero, 2010; L. S. Romero, 2015). Liší se to, nakolik se tento vliv přikládá právě důvěře a nakolik hrají roli jiné faktory. Je také zajímavé, že výzkumy se soustředí především na viditelné a měřitelné projevy důvěry, jako jsou právě školní výsledky. K pozitivnímu prožívání se vztahuje studie Gillespie (2005), kdy důvěra a pozitivní vztah s učitelem napomáhá minimalizovat riziko přerušení studia, ale také v případě neúspěchu napomáhá studentům zachovat si důstojnost, pojetí o jejich vlastní hodnotě a víru v budoucí úspěchy. O pozitivním vlivu na prožívání píší také Lee (2007) a Van Maele et al. (2014). Jako hlavní pozitivní vliv ale uvádí snížení potenciální úzkosti a schopnost vyrovnat se s nároky studia, což se u nás neprojevuje.

Naprostá většina výzkumů nezmiňují možnost negativních dopadů důvěry na jedince. Negativní dopady bývají spojovány spíš s prostředím, které je založené na tzv. „koopetivnosti“ (Langfred, 2004). To znamená, že několik osob spolupracuje v kompetitivním prostředí. Možnost negativních dopadů důvěry na člověka bere v potaz studie Lumineau (2017). Negativní dopady se ale liší od těch, které se objevily u našich respondentů. Ve studii se objevují negativní dopady jako je přehnané sebevědomí, nedostatek objektivity, přehlédnutí kvůli přehnané pečlivosti, nedostatečná kontrola okolí, vytváření prostředí pro oportunistické jednání, podpora rigidity a strategické slepoty. Tyto projevy s v naší práci neobjevily. Je ale pravda, že pokud se studie zaměřují primárně na výsledné jednání, mohou přehlédnout detaily pojící se s negativním prožíváním. To totiž k pozitivním výsledkům může vést také, například pokud se jedná o negativní prožívání v následku nevyvážených rolí. Negativní chování zase pramenilo z jistoty zachování si vlastní hodnoty, a tedy v pozitivních dopadů důvěry.

Dále se jsme se zabývali dopady důvěry na **vztah k oboru**. V našem výzkumu se role důvěry ve vyučující jeví jako jeden z řady dalších faktorů, který mají vliv na vztah k oboru nebo katedře. S tím souhlasí i Carvalho & de Oliveira Mota (2010), kteří kromě vlivu vyučujících zdůrazňují i vliv managementu dané školy. Další dopad na vytvoření důvěry v obor mají činitele na straně studenta, na které učitel ani škola vliv nemají (Holdford & White, 1997). Stejně tak panuje shoda v tom, že jeden z dopadů pozitivního vztahu ke katedře je především loajalita a závazek vůči škole (Carvalho & de Oliveira Mota, 2010; Holdford & White, 1997).

Otázku **vývoje důvěry** většinou autoři testují experimentálně za pomoci různých modelových her. Tyto výsledky ale stojí na přístupu, který souvisí s maximalizací zisků a na učební prostředí dá vztáhnout jen omezeně (Juvina et al., 2015). Vývoj důvěry u studentů hlouběji rozebírají Huang & Wilkinson (2013). Stejně jako my zdůrazňují pravidelný kontakt, zkušenosti a jednání, které důvěru podporuje. Panuje shoda i v tom, že důvěra není statická a v čase se proměňuje její povaha a míra. Mimo jiné berou v potaz i předchozí zkušenosti účastníků výzkumu, které hrají roli především ze začátku vytváření důvěry. U nás se projevily spíše osobní sympatie, které mohou samozřejmě také souviset právě se zkušenostmi. Důležitost prvního kontaktu uvádí i Dowell et al. (2015) nebo Karpouza & Emvalotis (2019).

Možné limity práce mohou být potenciálně na několika stranách, a to na straně výzkumníka, výzkumného souboru nebo metodiky. Na výzkumníka může mít vliv motivace, zájem, studium dané problematiky a osobní pohled na věc. Tomu jsme se snažili zamezit především prvotní přípravou témat a otázek. Také napomáhá uvědomění si možnosti těchto zkreslení. Stejně tak na odpovědi respondentů mohlo mít vliv jejich aktuální rozpoložení. Jak už bylo rozebíráno, jde o homogenní soubor. Mezi jednotlivými respondenty jsou ale navzdory tomu rozdíly, mají různý přístup ke studiu i k lidem. To se odráží na odpovědích. Nezdá se tedy, že by byla homogennost souboru na překážku. Vzniká ale prostor pro případné rozšíření studie, např. ověření platnosti na jiných katedrách. Dalším limitem je, že soubor není vyvážený z hlediska genderu. Zachovává si ale zároveň víceméně reálné genderové zastoupení na katedře. Přesto by mohlo být přínosné, kdyby v souboru byl stejný počet mužů a žen mohlo by následně dojít i k porovnání případných rozdílů mezi pohlavími. Případné ověřování výsledků nebo vztahování na jinou populaci tak může být předmětem dalších prací.

Další možností pro pozdější rozvinutí tématu by mohlo být bližší prozkoumání negativních dopadů. Na to, jak jsou ve skutečnosti časté nebo jakým způsobem by se daly omezit. Zajímavé téma by mohlo být také provázání důvěry a podvádění u vysokoškolských studentů. Podvádění bylo v této práci jen jeden z možných dopadů důvěry a jeví se, že přesto že na něj má důvěry do určité míry vliv, hraje roli i řada dalších faktorů. Mohlo by být prospěšné se na toto zaměřit více pro další možnost eliminace podvádění na vysokých školách.

9 ZÁVĚR

Práce se zabývala bližším prozkoumáním důvěry studentů v učitele na katedře psychologie v Olomouci. Praktická část měla za úkol odpovědět na čtyři hlavní výzkumné otázky, ze kterých vychází následující závěry:

První setkání a osobní sympatie sice mají na utváření důvěry vliv, ten je ale omezený a spíš povrchní. Na další utváření a udržování důvěry má vliv především chování, které důvěru podporuje. To lze zařadit do kategorií benevolence, integrity, profesní kompetence a předvídatelnost. Zdá se, že benevolenci a integritu studenti vnímají jako nejdůležitější.

Důvěra má vliv nejen na chování studentů, ale i na jejich prožívání. Na obojí může mít vliv jak pozitivní, tak i negativní. Ten se ale objevuje mnohem méně, než vliv pozitivní. Z pozitivních vlivů se jeví nedůležitější vliv na motivaci a zájem o předmět, přípravu na hodiny i zkoušky a na vyšší komunikativnost. Mezi negativní dopady se řadí například větší stres a obavy ze zklamání učitele. Více paradoxně působí to, že důvěra může vyvolat i sníženou komunikativnost studenta nebo menší přípravu jak na průběžné úkoly, tak na zkoušky.

Vliv důvěry v učitele na vztah ke katedře, potažmo oboru, je spíš vedlejší. Jedná se o jeden z řady faktorů. Více než důvěra v jednotlivé učitele je podstatná důvěra v instituci, jejíž jednou složkou může být právě důvěra v učitele. Každopádně se zdá, že nejvíce důvěra působí na loajalitu studentů vůči katedře.

Důvěra je velmi dynamická a v průběhu času se kvůli různým faktorům vyvíjí a mění. Na vznik důvěry má vliv už první setkání a osobní sympatie. Ty ale netvoří pevný základ pro důvěru. Pevný základ vytváří chování podporující důvěru spolu s pravidelnými kontakty s učitelem, v průběhu kterých se může důvěra testovat. Vytvořená důvěra se pak může ubírat několika směry, právě na základě jednání učitele a pravidelných kontaktů. Může docházet k jejímu prohlubování, udržování, vyhasínání nebo narušení. K narušení může dojít kvůli řadě menších incidentů. Ztráta důvěry je pak postupná a zároveň relativně jednoduše napravitelná. Druhou možností je

narušení důvěry v důsledku závažnějšího incidentu. Tato ztráta důvěry přichází náhle a její obnova je mnohem náročnější.

10 SOUHRN

Diplomová práce je na téma Důvěra mezi studenty a vyučujícími a katedře psychologie v Olomouci. Konkrétněji pohledu studentů na důvěru, její vznik, dopady a vývoj.

Studií, které by se zabývaly důvěrou, případně pozitivními vztahy nebo dobrým vyučováním, které s důvěrou úzce souvisí, je poměrně málo. Poslední dobou se pozice důvěry v rámci vyučovacího procesu zlepšuje. Většinou se ale výzkumy týkají spíše základních a středních škol. Svou nezastupitelnou roli má ale i na vysokých školách. Ovlivňovat může například motivaci, účast na hodinách, akademickou úspěšnost, kolik si toho studenti zapamatují z hodin. Může mít vliv i na pozitivní klima ve výuce a vztah ke studiu (Karpouza & Emvalotis, 2019; Tormey, 2021; Van Maele et al., 2014).

Důvěra se pojí s konceptem dobrého vyučování nebo pozitivními vztahy na škole. Dobré vyučování bývá spojené pojmem dobrý učitel, a především nároky na něj. Nároků je celá řada a různí autoři se v nich trochu různí. Opět se setkáváme s tím, že většinou jsou specifikovány pro učitele základní nebo středních škol, kde je pozice učitele odlišná od učitele na vysoké škole. Kompetence vysokoškolského učitele zpracovali Blašková et al. (2014) a jsou jimi: kompetence být vzorem, technické kompetence, kompetence být zralou osobou, vědecké kompetence, schopnost kritického myšlení, být uznávaný autor, komunikační schopnosti, schopnost excelentního učení, motivační kompetence. Některé z těchto nároků mohou podporovat vytváření důvěry. Dle jiných přístupů je jeden z nároků na učitele i důvěryhodnost učitele (Dobranský & Frymíř, 2004).

Praktická část práce si potom klade několik dílčích cílů, na základě nichž jsou stanoveny výzkumné otázky:

- Jaké chování vyučujících vede k tomu, že vyučující má nebo nemá důvěru studentů?
- Jak se důvěra či nedůvěra ve vyučující/ho odráží na postojích studentů k předmětu, jeho zakončení a plnění úkolů?
- Jak se důvěra či nedůvěra ve vyučující/ho odráží na spokojenosti studentů se studiem a vztahu ke katedře, potažmo k oboru?

- Jak se důvěra studentů ve vyučující vyvíjí v průběhu studia?

Jaké chování vyučujících vede k tomu, že vyučující má nebo nemá důvěru studentů? Na vytvoření důvěry v učitele může mít vliv celá řada chování. Mezi tím, jakému chování studenti přikládají důležitost, mohou být drobné rozdíly. Vhodné chování lze členit na chování v souladu s benevolencí, integritou, profesními kompetencemi a předvídatelností. Konkrétními projevy jsou:

- Benevolence: možnost přijít za učitelem a opakované nabídky této možnosti, možnost individuální domluvy, projevená starost o studenty, sdílení informací o sobě, otevřenost názorům studentů + zájem o ně, poskytnutí materiálů.
- Integrita: spravedlivý a jednotný přístup, otevřená, jasná komunikace, upřímnost, vyjasnění očekávání, odůvodnění očekávání a požadavků, respekt ke studentům, dodržení domluvy, uznání chyby.
- Profesní kompetence: vědomosti v oboru, příprava na hodiny, sdílení zkušeností z praxe, podání zpětné vazby.
- Předvídatelnost: stabilní, konzistentní jednání, schopnost nenechat se ovládnout negativními emocemi, na pomezí předvídatelnosti a integrity se objevuje vyjasnění očekávání, jednotný přístup ke studentům.

Jak se důvěra či nedůvěra ve vyučující/ho odráží na postojích studentů k předmětu, jeho zakončení a plnění úkolů? Důvěra může mít na chování a prožívání studentů jak pozitivní, tak negativní vliv. Negativní vlivy se ale objevují spíše ojediněle. Z pozitivních vlivů se objevuje nejčastěji vliv na motivaci a zájem o předmět, přípravu na hodiny i zkoušky a na vyšší komunikativnost. Mezi negativní dopady se řadí například větší stres a obavy ze zklamání učitele. Více paradoxně působí to, že důvěra může vyvolat i menší komunikativnost studenta nebo méně přípravy jak na průběžné úkoly, tak na zkoušky. Tyto projevy jsou ale opravdu výjimečné.

Jak se důvěra či nedůvěra ve vyučující/ho odráží na spokojenosti studentů se studiem a vztahu ke katedře, potažmo k oboru? Na spokojenost se studiem působí i řada jiných vlivů, třeba faktory na straně studenta, nebo důvěra v instituci. Důvěra v učitele je tak jen jedním z těchto vlivů. Každopádně se zdá, že důvěra ve větší množství vyučujících má vliv na jejich loajalitu vůči katedře a spokojenost s výběrem katedry.

Jak se důvěra studentů ve vyučující vyvíjí v průběhu studia? Ve většině případů se důvěra vyvíjí postupně. První setkání vytvoří základ pro důvěru, dále už ale prvotní sympatie větší roli nemají a ustupují roli, kterou má chování učitele. Kromě chování učitele je důležitý i pravidelný kontakt vyučujícího a žáka. Důvěra se tak může ověřovat a testovat. Na základě toho může docházet k prohlubování nebo udržování důvěry, případně k jejímu narušování. K narušení může dojít kvůli řadě menších incidentů. Ztráta důvěry je pak postupná a zároveň relativně jednoduše napravitelná. Druhou možností je narušení důvěry v důsledku závažnějšího incidentu. Tato ztráta důvěry přichází náhle a její obnova je mnohem náročnější. V případě, že student není s učitelem v pravidelném kontaktu, může docházet k postupnému vyhasínání důvěry. Vliv na vývoj důvěry měla i pandemie covid-19 a on-line výuka v té době. V on-line prostředí je možné důvěru udržovat, ačkoli to učitele stojí znatelně více úsilí, než v klasické podobě výuky. Pro vytvoření důvěry ale znatelně chybí osobní kontakt, který moderní technologie nedokáží adekvátně nahradit.

LITERATURA

1. Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2009). The Nature and Function of Trust in Schools. *Journal of School Leadership*, 19(2), 126–152.
<https://doi.org/10.1177/105268460901900201>
2. Blašková, M., Blaško, R., & Kucharčíková, A. (2014). Competences and Competence Model of University Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 457–467. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.407>
3. Carvalho, S. W., & de Oliveira Mota, M. (2010). The role of trust in creating value and student loyalty in relational exchanges between higher education institutions and their students. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 145–165.
<https://doi.org/10.1080/08841241003788201>
4. Covey, S. M. R., & Merrill, R. R. (2008). *Důvěra: Jediná věc, která dokáže změnit vše*. Management Press.
5. Crumbley, L., Henry, B. K., & Kratchman, S. H. (2001). Students' perceptions of the evaluation of college teaching. *Quality Assurance in Education*, 9(4), 197–207.
<https://doi.org/10.1108/EUM00000000006158>
6. Cunningham, J. B., & MacGregor, J. (2000). Trust and the Design of Work Complementary Constructs in Satisfaction and Performance. *Human Relations*, 53(12), 1575–1591. <https://doi.org/10.1177/00187267005312003>
7. Di Battista, S., Smith, H. J., Berti, C., & Pivetti, M. (2021). Trustworthiness in Higher Education: The Role of Professor Benevolence and Competence. *Social Sciences*, 10(1), 18. <https://doi.org/10.3390/socsci10010018>
8. Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2001). The Role of Trust in Organizational Settings. *Organization Science*, 12(4), 450–467. <https://doi.org/10.1287/orsc.12.4.450.10640>
9. Dobransky, N. D., & Frymier, A. B. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 211–223. <https://doi.org/10.1080/01463370409370193>
10. Dowell, D., Morrison, M., & Heffernan, T. (2015). The changing importance of affective trust and cognitive trust across the relationship lifecycle: A study of business-to-business relationships. *Industrial Marketing Management*, 44, 119–130. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2014.10.016>

11. Dunn, J., Ruedy, N. E., & Schweitzer, M. E. (2012). It hurts both ways: How social comparisons harm affective and cognitive trust. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 117(1), 2–14.
<https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2011.08.001>
12. Fang, H., Guo, G., & Zhang, J. (2015). Multi-faceted trust and distrust prediction for recommender systems. *Decision Support Systems*, 71, 37–47.
<https://doi.org/10.1016/j.dss.2015.01.005>
13. Finn, A. N., Schrod, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A., & Larson, L. M. (2009). A Meta-Analytical Review of Teacher Credibility and its Associations with Teacher Behaviors and Student Outcomes. *Communication Education*, 58(4), 516–537. <https://doi.org/10.1080/03634520903131154>
14. Fisher, D., & Frey, N. (b.r.). *Show & Tell: A Video Column / Boosting Your Teacher Credibility*. ASCD. Získáno 10. únor 2022, z
<https://www.ascd.org/el/articles/boosting-your-teacher-credibility>
15. Ghosh, A. K., Whipple, T. W., & Bryan, G. A. (2001). Student Trust and its Antecedents in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 72(3), 322–340. <https://doi.org/10.1080/00221546.2001.11777097>
16. Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.
17. Gillespie, M. (2005). Student-teacher connection: A place of possibility. *Journal of Advanced Nursing*, 52(2), 211–219. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03581.x>
18. Goldstein, G. S., & Benassi, V. A. (2006). STUDENTS' AND INSTRUCTORS' BELIEFS ABOUT EXCELLENT LECTURERS AND DISCUSSION LEADERS. *Research in Higher Education*, 47(6), 685–707. <https://doi.org/10.1007/s11162-006-9011-x>
19. Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
20. Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy (2.)*. Grada.
21. Hewstone, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie: Moderní učebnice sociální psychologie*. Portál.
22. Holdford, D., & White, R. (1997). Testing Commitment-Trust Theory in Relationships Between Pharmacy Schools and Students. *American Journal of Pharmaceutical Education*.

23. Huang, Y., & Wilkinson, I. F. (2013). The dynamics and evolution of trust in business relationships. *Industrial Marketing Management*, 42(3), 455–465.
<https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2013.02.016>
24. Chmura, M. (2019). Professional-Pedagogical Competence of University Teachers as Viewed by Students and Academic Staff.
25. Churchland, P. S. (2015). Mozek a důvěra, aneb, Co nám neurověda říká o morálce. Dybbuk.
26. Juvina, I., Lebiere, C., & Gonzalez, C. (2015). Modeling trust dynamics in strategic interaction. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 4(3), 197–211.
<https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2014.09.004>
27. Kang, Y.-J., & Lee, S.-Y. (2016). Influence of instructor trust on learning flow and academic achievement in dental hygiene students. *Journal of Korean Society of Dental Hygiene*, 16(5), 687–693. <https://doi.org/10.13065/jksdh.2016.16.05.687>
28. Karpouza, E., & Emvalotis, A. (2019). Exploring the teacher-student relationship in graduate education: A constructivist grounded theory. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 121–140. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1468319>
29. Kasáčová, B., & Guffová, D. (2018). OPINIONS OF SLOVAK ACADEMIC STAFF AND STUDENTS ON THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF ACADEMIC TEACHERS. *Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 30, 18–24. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2018.30.1824>
30. Katz, M. S. (2014). The Role of Trustworthiness in Teaching: An Examination of The Prime of Miss Jean Brodie. *Studies in Philosophy and Education*, 33(6), 621–633. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9405-8>
31. Khodyakov, D. (2007). Trust as a Process: A Three-Dimensional Approach. *Sociology*, 41(1), 115–132. <https://doi.org/10.1177/0038038507072285>
32. Koukolík, F. & Univerzita Karlova. (2008). *Před úsvitem, po ránu: Eseje o dětech a rodičích*. Karolinum.
33. Krot, K., & Lewicka, D. (2012). THE IMPORTANCE OF TRUST IN MANAGER-EMPLOYEE RELATIONSHIPS. *International Journal of Electronic Business Management*, 10, 224–233.
34. Kurnianingsih, S., Yuniarti, K. W., & Kim, U. (2012). Factors influencing trust of teachers among students. *International Journal of Research Studies in Education*, 1(2). <https://doi.org/10.5861/ijrse.2012.v1i2.77>

35. Kyriacou, C. (1996). Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování. Portál.
36. Langfred, C. W. (2004). Too Much of a Good Thing? Negative Effects of High Trust and Individual Autonomy in Self-Managing Teams. *Academy of Management Journal*, 47(3), 385–399. <https://doi.org/10.2307/20159588>
37. Lee, S. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209–216. <https://doi.org/10.1080/03055690601068477>
38. Lewis, J. D., & Weigert, A. (1985). Trust as a Social Reality. *Social Forces*, 63(4), 967. <https://doi.org/10.2307/2578601>
39. Lovelock, C. H. (1983). Classifying Services to Gain Strategic Marketing Insights. *Journal of Marketing*, 47(3), 9. <https://doi.org/10.2307/1251193>
40. Lumineau, F. (2017). How Contracts Influence Trust and Distrust. *Journal of Management*, 43(5), 1553–1577. <https://doi.org/10.1177/0149206314556656>
41. MacFarlane, B. (2009). A Leap of Faith: The Role of Trust in Higher Education Teaching. 9.
42. Mareš, J. (2005). Tradiční a netradiční podvádění ve škole. 4, 2005, 310–335.
43. Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709. <https://doi.org/10.2307/258792>
44. McKnight, H. D., & Chervany, N. L. (2001). Trust and Distrust Definitions: One Bite at a Time. In R. Falcone, M. Singh, & Y.-H. Tan (Ed.), *Trust in Cyber-societies* (Roč. 2246, s. 27–54). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/3-540-45547-7_3
45. Miller, A., & Mitamura, T. (2003). Are Surveys on Trust Trustworthy? *Social Psychology Quarterly*, 66, 62. <https://doi.org/10.2307/3090141>
46. Mioviský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Grada.
47. Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of Cheating among Early Adolescents: Academic and Social Motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 96–115. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1046>
48. Murray, S. L., Pinkus, R. T., Holmes, J. G., Harris, B., Gomillion, S., Aloni, M., Derrick, J. L., & Leder, S. (2011). Signaling when (and when not) to be cautious and self-protective: Impulsive and reflective trust in close relationships. *Journal of*

- Personality and Social Psychology*, 101(3), 485–502.
<https://doi.org/10.1037/a0023233>
49. Nasser-Abu Alhija, F. (2017). Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 4–12.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.006>
 50. Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie* (1. vyd., Roč. 2004). Nakladatelství Academia.
 51. Poon, J. M. L. (2013). Effects of benevolence, integrity, and ability on trust-in-supervisor. *Employee Relations*, 35(4), 396–407. <https://doi.org/10.1108/ER-03-2012-0025>
 52. Průcha, J. (1997). Moderní pedagogika: Věda o edukačních procesech. Portál.
 53. Romero, L. (2010). Student trust: Impacting high school outcomes [Ph.D., University of California, Riverside]. In *ProQuest Dissertations and Theses*.
<https://www.proquest.com/docview/762998417/abstract/EB6740519564930PQ/1>
 54. Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215–236. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2013-0079>
 55. Romero, L. S., & Mitchell, D. E. (2018). Toward Understanding Trust: A Response to Adams and Miskell. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 152–170.
<https://doi.org/10.1177/0013161X17722017>
 56. Sander, P., Sanders, L., & Stevenson, K. (2002). *Engaging the learner: Reflections on the use of student presentations*.
<https://repository.cardiffmet.ac.uk/handle/10369/271>
 57. Simmons, B. L., Gooty, J., Nelson, D. L., & Little, L. M. (2009). Secure attachment: Implications for hope, trust, burnout, and performance. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 233–247. <https://doi.org/10.1002/job.585>
 58. Slaměník, I. (2011). Emoce a interpersonální vztahy. Grada.
 59. Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce.
 60. Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Paido.
 61. Teven, J. J. (2007). Teacher Caring and Classroom Behavior: Relationships with Student Affect and Perceptions of Teacher Competence and Trustworthiness.

- Communication Quarterly*, 55(4), 433–450.
<https://doi.org/10.1080/01463370701658077>
62. Tormey, R. (2021). Rethinking student-teacher relationships in higher education: A multidimensional approach. *Higher Education*, 82(5), 993–1011.
<https://doi.org/10.1007/s10734-021-00711-w>
 63. Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools* (Second edition). Jossey-Bass.
 64. Van Maele, D., Van Houtte, M., & Forsyth, P. B. (2014). Introduction: Trust as a Matter of Equity and Excellence in Education. In D. Van Maele, P. B. Forsyth, & M. Van Houtte (Ed.), *Trust and School Life* (s. 1–33). Springer Netherlands.
https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8_1
 65. XU Fen, Z. X. (2016). Social Comparison's Effects on Cognitive and Affective Trust in Middle School Students. *Psychological Development and Education*, 32(3), 257–264. <https://doi.org/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2016.03.01>
 66. Yamagishi, T., Kikuchi, M., & Kosugi, M. (1999). Trust, Gullibility, and Social Intelligence. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 145–161.
<https://doi.org/10.1111/1467-839X.00030>
 67. Zhao, L., Zheng, J., Mao, H., Yu, X., Ye, J., Chen, H., Compton, B. J., Heyman, G. D., & Lee, K. (2021). Effects of Trust and Threat Messaging on Academic Cheating: A Field Study. *Psychological Science*, 32(5), 735–742.
<https://doi.org/10.1177/0956797620977513>

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce
3. Otázky polostrukturovaného rozhovoru

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Důvěra mezi studenty a vyučujícími na katedře psychologie v Olomouci

Autor práce: Bc. et Bc. Hana Knápková

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 79 stran, 133 285 znaků

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 67

Abstrakt (800–1200) znaků:

Diplomová práce se zabývá důvěrou mezi studenty a vyučujícími na katedře psychologie v Olomouci. Konkrétněji důvěrou studentů v jejich učitele. Respondenty tvořili studenti magisterského studia psychologie v Olomouci. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru a analyzována pomocí zakotvené teorie. Cílem práce bylo zjistit, jaké chování na straně učitelů pomáhá vytvoření důvěry, jak se důvěra projevuje a jak se důvěra vyvíjí v čase. Výsledky ukazují, že chování podporující důvěru odpovídá chování, které je v souladu s benevolencí, integritou, profesními kompetencemi a předvídatelností. Vliv na vztah studentů k předmětům a jejich zakončení bývají většinou pozitivní, jedná se především o zvýšený zájem o předmět, větší motivaci a důslednější přípravu na hodiny i zkoušky z předmětů. Výjimečně se důvěra může projevovat i negativně, například naopak menší přípravou. Mohou se objevovat i obavy ze zklamání učitele. Na vztah k oboru má důvěra v učitele spíš menší vliv, kdy spolu s dalšími faktory ovlivňuje loajalitu ke katedře. Důvěra je velmi dynamická, a tak na základě pravidelných kontaktů a jednání učitele dochází k jejímu vývoji různými směry.

Klíčová slova: důvěra, důvěra v učitele, pozitivní vztahy, dobré vyučování

ABSTRACT OF THESIS

Title: Trust Between Students and Teachers at FF UPOL Psychology

Author: Bc. et Bc. Hana Knápková

Supervisor: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Number of pages and characters: 79 pages, 133 285 characters

Number of appendices: 3

Number of references: 67

Abstract (800–1200 characters):

The aim of the diploma is trust between students and teachers at the Department of Psychology in Olomouc. More specifically, students' trust in their teachers. The respondents were students of master's degree of psychology in Olomouc. Data were obtained by a semi-structured interview and analyzed using grounded theory. The aim of the work was to find out what behavior of teachers helps to build trust, how trust manifests itself and how trust develops over time. The results show that trust-building behavior is correspond with benevolence, integrity, professional competence, and predictability. The influence on the students' relationship to the subjects and their completion are usually positive, it is mainly an increased interest in the subject, greater motivation and more rigorous preparation for classes and exams . Exceptionally, trust can also have a negative effects, for example less preparation for exam. Concerns about disappointment of teacher may also arise. Trust in teachers has less of an effect on the relationship with the field. Together with other factors, it influences loyalty to the department. Trust is very dynamic. Due to regular contacts and actions of the teacher, it develops in different directions.

Key words: trust, trust in teacher, positive relationships, good teaching

Příloha č. 3.: Osnova polostrukturovaného rozhovoru.

Osnova: otázky k polostrukturovanému rozhovoru

- Když se řekne „důvěra v učitele“, co si představíš?
- Jak bys řekl/a, že se projevuje (resp. podle čeho poznáš), že má vyučující důvěru v tebe? A obecně ve studenty? (Co takový člověk dělá? Co nedělá?)
- A jak je to obráceně – jak se podle tebe projevuje, že má student ve vyučující/ho důvěru?
- Máš tady na škole nějaké vyučující, kterým věříš? (popř. je jich víc?) (A pokud ne, měl/a jsi alespoň dřív nějaké vyučující – aspoň jednoho – k němuž jsi měl/a důvěru? -> následující otázky + čím se to liší od aktuální situace, tj. proč dřív vyučující, k nimž měl/a důvěru, byli a teď nejsou, tj. co aktuální vyučující ne/dělají, že k nim člověk nemá důvěru... A pokud důvěru neměli nikdy k nikomu, tak co by musel člověk udělat, aby si ji získal.)
 - o Jak se to pozná? Resp. čím se liší tvůj vztah k vyučující/mu, ve kterého/-ou máš důvěru, od vztahu k ostatním vyučujícím?
 - Co děláš jinak? (třeba když s ní/m komunikuješ, nebo v hodinách, nebo při plnění úkolů, nebo při zkouškách...)
 - Co on/ona dělá jinak? (v komunikaci F2F, online, v hodinách, při zadávání úkolů, při zkouškách – třeba i jestli myslíš, že to souvisí s podobou zkoušek, nebo jak to máš u tohoto člověka s podváděním a jestli se to liší od jiných vyučujících...)
 - o Dokážeš říct, kdy ta důvěra vznikla? Co ten/ta vyučující udělal/a (a kdy to bylo)?
 - o Jak to vznikalo? (ze dne na den, postupně, ve škole, mimo školu, v předmětech, tím jak působí, tím co říká)
 - o Jak se pak ta důvěra vyvíjela dál? Co bys řekl/a, že ji posiluje? (ať už z toho, co dělá vyučující, nebo z toho, co děláš – nebo neděláš – ty)
 - o Co naopak podle tebe důvěru ve vyučující podkopává? (Co takový člověk dělá nebo nedělá?) Měl/a nebo máš takhle některého vyučujícího/vyučující, ve které jsi důvěru ztratila, nebo se třeba oslabila? Čím myslíš, že to bylo/je?
 - o Když si vybavíš předmět vyučující/ho, ve kterého/-ou nemáš důvěru nebo jsi ji ztratila, a předmět někoho, v koho důvěru máš – liší se nějak tvůj vztah k těmhle předmětům? Jak?
 - Jak jsi to měl/a nebo máš s docházkou na tyto předměty? Liší se to nějak? Jak?
 - Jak je to s tvou aktivitou v hodinách?
 - A při plnění úkolů? (k zápočtu atp.)
 - A co při přípravě na zkoušky?
 - A u samotné zkoušky – vnímáš nebo vnímal/a jsi nějaké rozdíly? Měl/a jsi někde třeba víc chuť podvádět, nebo vůbec? (A podváděl/a jsi nakonec? Dovedeš říct, co tě k tomu vedlo?)

- Obecně, jak to máš s důvěrou v lidi (vyučující na katedře)? (Spíš ji máš, nebo nemáš? Nebo je to u každého jinak? Co v tom pro tebe hraje roli?)
- Udělaly s Tvojí důvěrou ve vyučující něco poslední dva „covidové“ roky a výuka online? (obecně) A změnilo se něco ve vztahu ke konkrétním vyučujícím? Co? Díky čemu?
 - Pokud už máš za sebou státnice a přijímačky – myslíš, že taky mají co dělat s důvěrou? Jak, v čem? (Co pomáhá důvěru budovat, co ji boří?)
- Jaký máš momentálně vztah ke studiu?
 - Jakou v tom hraje roli důvěra v učitele?
 - Šel/šla bys do psychologie znovu? A tady, nebo jinde? (Čím to?)
- Napadá tě ještě něco k důvěře mezi studenty a vyučujícími, o čem jsme nemluvili?