

Duální vztahy v kontextu vzdělávání v psychologii



**Marek Kolařík
Lucie Viktorová**

Duální vztahy v kontextu vzdělávání v psychologii

PhDr. Marek Kolařík, Ph.D.

Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Univerzita Palackého v Olomouci

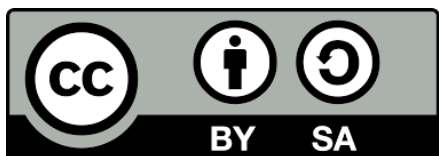
2026

Odborní recenzenti:

PhDr. Radim Badošek, Ph.D.

Mgr. Jaroslav Šotola, Ph.D.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.



Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons BY-SA
(Uveďte původ – Zachovejte licenci). Licenční podmínky najdete na adrese
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

1. vydání

© Marek Kolařík, Lucie Viktorová, 2026

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2026

DOI: 10.5507/ff.26.24467405

ISBN 978-80-244-6740-5 (online: iPDF)

Obsah

Obsah.....	4
Úvod.....	5
1. Co je to duální vztah?.....	8
1.1 Rozdělení duálních vztahů.....	9
1.2 Duální vztahy ve vzdělávání, jejich přínosy a rizika.....	13
2. Duální vztahy – etické zásady, kodexy a vysokoškolská výuka.....	21
2.1 Etické kodexy profesních organizací.....	22
2.2 Etické kodexy v kontextu vysokého školství.....	32
3. Výzkum duálních vztahů ve vzdělávání v psychologii z pohledu vyučujících.....	37
4. Typy duálních vztahů mezi studujícími a vyučujícími – analýza získaných dat.....	41
4.1 Souběžná role poradce a vyučující/ho.....	41
4.2 Souběžná role studující/ho a člena výzkumného týmu.....	46
4.3 Studující DSP je současně v roli nadřízené/ho vůči školiteli/ce či jejich kolegům.....	53
4.4 Studium příbuzného člena pracovního týmu katedry.....	56
4.5 Tykání studující–zaměstnanec.....	61
4.6 Účast zaměstnanců na večírku pořádaném studujícími (nebo obecně účast na společné akci mimo rámec školy).....	67
4.7 Přechod z přátelského vztahu do vztahu vyučující–studující.....	73
4.8 Navázání přátelského vztahu mezi vyučujícími a studujícími.....	78
4.9 Navázání partnerského vztahu mezi vyučujícími a studujícími.....	84
4.9.1 Duální vztahy a sexuální obtěžování.....	85
4.10 Navázání sexuálního kontaktu na pracovišti.....	99
5. Závěrečné poznámky k výzkumu duálních vztahů ve vzdělávání z pohledu vyučujících.....	105
6. Doporučení ke zvládání duálních vztahů ve vzdělávání.....	110
Souhrn.....	116
Summary.....	119
Použité zdroje a literatura.....	122
Rejstřík.....	131

Úvod

Duální vztahy v psychologii jsou nejčastěji popisovány v kontextu terapeutického, poradenského či supervizního vztahu (Herlihy a Corey, 1992; Kolařík et al., 2015; Kolařík et al., 2016; Smetanová a Řiháček, 2016), zatímco v kontextu vzdělávání je jim věnováno pozornosti spíše méně (například Dziech a Weiner, 1984; Klein et al., 2023, či u nás Baštecká, 2010; Lukášová, 2020). Přitom se nepochybně jedná o téma, které má široké dopady (možné pozitivní i negativní) nejen na studující, ale také na vyučující a na vztahy na pracovišti obecně.

Nemusí přitom jít pouze o vztahy sexuální povahy; i nesexuální duální vztahy mohou být náročné na zvládnání. Na vysoké škole například výuku často vedou studující doktorského studijního programu (DSP), kteří ještě nedávno sami byli studujícími a mezi ostatními obvykle mají z dob vlastního studia mnoho známých či přátel. To je může uvádět do složité situace především při zkoušení, ale i při trvání na dodržení studijních povinností (např. datum odevzdání úkolů apod.) či v kontextu vztahů s ostatními studujícími v dané třídě. Přitom není obvyklé, že by studující DSP byli na výuku nějak standardně připravováni (Neusar et al., 2012), natož na výuku v kontextu duálních či vícenásobných vztahů. Ani mezi profesně zkušenějšími kolegy ale není situace příliš rozdílná – většina z nich se učitelské roli, a s ní souvisejícím etickým principům, učí až během přímého kontaktu se studujícími, a to často bez povinnosti náslechu či supervize. Ostatně, kontext vzdělávání v psychoterapii či supervizi je na tom podobně – mnoho supervizorů se supervidovanými v ČR navazují vztahy i mimo kontext supervize, případně osobní známost předchází vztahu profesionálnímu či naopak; obdobné zkušenosti jsou pak i v zahraničí (např. Pepper, 2024).

Zároveň se nezdá být funkčním řešením duální vztahy plošně zakázat. V roce 2015 byly například zcela zakázány veškeré konsenzuální vztahy na Harvard University, která se tak připojila k první vlně univerzit (University of California, Yale, Stanford aj.), jež tento zákaz implementovaly již dříve na začátku 90. let (McArthur, 2017; Nystrom a Richards, 2023). Nejen v USA, ale také například v Kanadě (McArthur, 2017) jsou duální vztahy mezi vyučujícími a studujícími na mnoha univerzitách regulovány, nebo přímo zakázány, nicméně řada autorů poukazuje na to, že takto striktní zákaz není v pořádku a má mnohé negativní dopady na celou univerzitní komunitu (Sullivan 2004; Richards et al., 2014). Dá se dokonce polemizovat, zda takový zákaz není v rozporu s Úmluvou o ochraně lidských práv a základních svobod (1950). Ta v článku 8 uvádí, že každý má právo na respektování svého

soukromého a rodinného života, obydlí a korespondence. Přátelské vztahy, ale i sexuální intimita přitom nepochybně do soukromí spadají.

Práva, ani ta nejzákladnější, samozřejmě nikdy nejsou absolutní. Většina lidí musí akceptovat, že jejich práva mohou být omezena, pokud by jejich aktivity mohly poškodit ostatní nebo pokud představují hrozbu pro společnost. Univerzity musí vyvažovat práva jednotlivých studujících, vyučujících a univerzity jako celku, to by se ovšem nemělo dít tak, že plošný zákaz porušuje jedno ze základních lidských práv, a pokud se tak děje, musí to být velmi dobře zdůvodněno. Zákaz duálních vztahů jen proto, že se jedná o duální vztah, tuto podmínku podle kritiků nenaplňuje (McArthur, 2017). Zároveň řada institucí i jejich stakeholderů (studujících, vyučujících a administrativních pracovníků) často uvádí, že hranice mezi „vhodným“ a „nevhodným“ vztahem mezi vyučujícími a studujícími je velmi tenká a ne vždy zcela jasná; jejímu vymezení se proto univerzity spíše vyhýbají či volí politiku formou doporučení, nikoliv striktních zákazů (Crittenden et al., 2018; Nystrom a Richards, 2023).

O to podstatnější je definovat a zmapovat podobu duálních vztahů, které se ve vzdělávání – v kontextu této práce pak konkrétně ve vysokoškolském vzdělávání v psychologii – vyskytují. Výzkumy ze zahraničí na toto téma pocházejí většinou z období konce 80. let 20. století až začátku druhého tisíciletí, kdy např. pohled na partnerské či sexuální vztahy mezi vyučujícími a studujícími mohl být výrazně jiný než v současnosti. Po roce 2017, kdy vzešlo ve známost hnutí #MeToo, je paradoxně odborných studií – především těch kvantitativních – mapujících duální vztahy ve (vysokoškolském) vzdělávání minimum.

V českém kontextu pak dosud nejsou jednotlivé typy duálních vztahů dostatečně popsány, přestože prokazatelně existují. Pokud je na ně v akademickém prostředí zavedena řeč, jsou spíše tolerovány, případně je tendence je bagatelizovat jako neškodné, ve smyslu „dva dospělí lidé přece velmi dobře vědí, co dělají“. Rovněž není dostatečně jasně vyřešeno etické hledisko těchto vztahů – například etické kodexy na většině vysokých škol vzdělávajících budoucí psychology v rámci ČR teprve nedávno začaly zahrnovat téma sexuálního obtěžování, přičemž problematiku duálních vztahů až na výjimky neřeší vůbec (AMBIS vysoká škola, a.s., 2024; Masarykova univerzita, 2024; Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2020; Ostravská univerzita, 2024; Pavelová, 2017; Univerzita Karlova, 2018; Univerzita Karlova, Matematicko-fyzikální fakulta, 2023; Univerzita Palackého v Olomouci, 2023; University of New York in Prague, s.r.o., n.d.). A naopak současná podoba etického kodexu ČMPS (2025) v podstatě znemožňuje výuku sebezkušenostních předmětů, poradenství pro vysokoškolské studující či například jejich participaci na výzkumných grantech, neboť požaduje, aby se

psycholog vyhýbal souběhu rolí a vztahů. Věříme, že tento text přispěje k otevření tohoto tématu širší diskuzi a dalšímu výzkumnému bádání.

1. Co je to duální vztah?

Duální vztahy jsou někdy chápány jako podmnožina mnohočetných vztahů (angl. multiple roles), které odborník/profesionál zastává vůči svým klientům či kolegům (Pepper, 2024). V českých etických kodexech (např. Asociace klinických psychologů České republiky, z.s., 2018; ČMPS, 2017; Masarykova univerzita, 2024) jsou tyto pojmy – duální vztahy, mnohočetné vztahy, vícečetné vztahy – často používány spíše jako synonyma a v tomto duchu s nimi budeme dále nakládat i my.

Duální vztah je dle Americké psychologické asociace (American Psychological Association, 2017) definován následujícími třemi způsoby:

- Duální vztah se objevuje ve chvíli, kdy je psycholog v profesním vztahu ke konkrétní osobě a současně vystupuje vůči téže osobě v jiné roli.
- Duální vztah se objevuje ve chvíli, kdy je psycholog v profesním vztahu ke konkrétní osobě a současně je ve vztahu s příbuzným této osoby či ve vztahu s osobou blízkou této osobě.
- Duální vztah se objevuje ve chvíli, kdy je psycholog v profesním vztahu ke konkrétní osobě a ví, že v budoucnu vstoupí s touto osobou nebo s osobou, která je s touto osobou příbuzná nebo blízká, do jiného typu vztahu než profesního.

Sonne (2002) uvádí, že duální vztah nesouvisí pouze s rolemi v rámci profese psychologa, ale také s jinými životními rolemi, které psycholog má. V rámci profese se může jednat například o roli výzkumníka, psychoterapeuta, učitele, soudního experta, zaměstnavatele apod. Co se týká jiných životních rolí, jedná se například o role přítele, sexuálního partnera, souseda, člena rodiny, zákazníka apod. Duální vztah tedy vzniká v situaci, kdy psycholog zastává buď více profesních rolí vůči jednomu klientovi, anebo vůči jednomu klientovi zastává jak roli profesní, tak další, která přímo s jeho profesí nijak nesouvisí. Platí přitom (a shodují se na tom například i Herlihy a Corey, 1992; Kitchener, 1988; Pope, 1991), že tyto role není nutné zastávat současně, ale stačí, pokud tyto role přicházejí bezprostředně jedna po druhé, případně je důvodné se domnívat, že by v budoucnu k možnému překrývání dvou či více rolí mohlo dojít. Duální vztah tedy může vzniknout různě – buď tak, že se k profesnímu vztahu (učitel–žák, terapeut–klient...) připojí vztah další, ale i tak, že nejprve existuje vztah osobní a k tomuto vztahu se následně přidruží vztah profesní, jak to například uvádějí Pearson a Piazza (1997).

1.1 Rozdělení duálních vztahů

Dělení duálních vztahů můžeme nalézt několik. Jednodušší, které uvádíme spíše pro orientaci, nabízí Lamb et al. (2004), kteří duální vztahy dělí na:

- sexuální (bývají explicitně zakázány); .
- nesexuální (nebývají explicitně zakázány, jsou spíše vnímány jako ambivalentní);
- finančně podnikatelské (opět vnímány spíše ambivalentně).

Podrobnější dělení duálních vztahů představují Pearson a Piazza (1997), kteří je rozdělují do pěti kategorií na základě způsobu jejich vzniku. Cílem je vytvořit klasifikační systém, který by mohl pomoci roztrždit již existující duální vztahy, ale také pomáhat vzniku takových vztahů předcházet. Jedná se o následující kategorie:

- náhodné vícenásobné role – ke vzniku duálního vztahu dochází čistě náhodou, například když se klient a poradce potkají jako účastníci vzdělávací akce;
- strukturované profesní vícenásobné role – ke vzniku takových rolí dochází, když titíž lidé zastávají v rámci své profese několik různých pozic (nejčastěji se jedná o oblast vzdělávání, kdy například učitel vede diplomovou práci studujícím);
- změny v profesních rolích – jeden z kolegů, kteří spolu mají přátelský vztah, se stane vedoucím na pracovišti;
- konflikty mezi osobní a profesní rolí – vznikají tehdy, když se k původně čistě profesionálnímu vztahu přidá druhý, osobní;
- profesionál-predátor – jedná se o cílené využívání vztahu s klientem k uspokojování osobních potřeb profesionála, jako je například cílené vyhledávání potenciálního sexuálního partnera apod.

Nejkomplexnější model uvádí Zur (2015), viz Obr. 1. Přestože se toto rozdělení týká vztahů mezi poradcem a klientem, může dle našeho názoru velmi dobře posloužit i pro oblast vzdělávání v psychologii (Zur, 2015):

- **Sociální** duální vztahy vznikají tehdy, když terapeut a klient jsou současně přáteli nebo mají nějaký jiný druh sociálního vztahu. Sociální mnohočetný vztah může existovat osobní nebo online. Mít klienta jako přítele na Facebooku – více na osobní než na striktně profesionální bázi – může také představovat sociální duální vztah.
- **Profesionální** duální vztah nebo mnohočetný vztah je takový, kdy terapeut/poradce a klient jsou současně profesními kolegy na univerzitě, výcvikových institucích, jako přednášející na odborných konferencích či spoluautory knihy.

- **Speciální léčebně-profesionální** duální vztahy vznikají ve chvíli, kdy se k terapii přidává jiná forma lékařské péče, jako například progresivní svalová relaxace, nutriční nebo dietní konzultace, apod.
- **Obchodní** duální vztahy jsou takové, kdy terapeut a klient jsou současně obchodními partnery nebo jsou ve vztahu zaměstnanec–zaměstnavatel.
- **Komunitní** duální vznikají, když terapeut a klient žijí ve stejné, malé komunitě, nebo například když terapeut nakupuje v obchodě, který vlastní klient nebo kde klient pracuje.
- **Institucionální** duální vztahy vznikají na místech, jako je armáda, vězení, některá oddělení policie, psychiatrické léčebny apod., kde jsou duální vztahy nedílnou součástí institucionálního nastavení. Některé instituce, jako například státní nemocnice nebo detenční zařízení, ustanovují, že kliničtí pracovníci pracují současně nebo postupně jako terapeuti a hodnotitelé.
- **Forenzní** duální vztahy se týkají kliniků, kteří slouží jako terapeuti, hodnotitelé a svědci při soudních procesech a výsleších. Současné působení jako soudní terapeut nebo poradce a expertní svědek je považováno za velmi komplikovaný a obvykle nezdravý duální vztah.
- **Supervizní vztah** neodmyslitelně zahrnuje mnohočetné role – oddanost, odpovědnost a povinnost. Supervizor má profesionální vztah a povinnost nikoliv pouze k supervidovanému, ale také ke klientům supervidovaného, a stejně tak k profesi psychologa a směrem k veřejnosti.
- **Sexuální** duální vztahy jsou takové, kdy terapeut a klient jsou v sexuálním vztahu. Sexuální duální vztah se stávajícím klientem je vždy neetický a může být i nelegální.
- **Digitální, online nebo internetové** duální vztahy, které vznikají na sociálních sítích jako Facebook, Instagram nebo LinkedIn, představují specifický duální či mnohočetný vztah. Tyto vztahy mohou být profesionální (na LinkedIn, Facebook), sociální (Instagram nebo další sociální sítě) nebo jiné, které vznikají na chatu, Twitteru/X, blozích apod.
- **Dodatečné a další ojedinělé formy duálních vztahů** zahrnují adopce – když terapeut legálně adoptuje dítě, které dříve bylo jeho klientem a bylo dáno k adopci.
- Mnohočetný vztah vzniká také tehdy, když se **kamarád, člen rodiny nebo kolega původního klienta** stane, často na základě jeho doporučení, klientem stejného terapeuta.

Typ vztahu	Kategorie duálních nebo vícečetných vztahů mezi terapeutem a klientem				
	Výběr/volitelnost	Legální/etické	Načasování /frekvence	Intenzita setkávání	Běžné
Sociální					
Profesionální	nařízené	etické	souběžné	nízká	Typické/běžné
Speciální léčebně- profesionální	nezrušitelné	neetické	postupné	střední	Atypické/neběžné
Obchodní	dobrovolné - zrušitelné	legální		vysoká	
Komunitní	neočekávané	nelegální			
Institucionální					
Forenzní					
Supervizní					
Sexuální					
Digitální					
Dodatečné a další ojedinělé					

Obrázek 1. Dimenze dělení duálních vztahů (volně dle Zur, 2015)

Výše uvedené rozdělení je pak možné ještě nahlížet ze tří níže uvedených perspektiv (Zur, 2015):

- duální vztahy mohou být zrušitelné, nezrušitelné, nebo nařízené;
- duální vztahy mohou být souběžné, či po sobě jdoucí;
- míra zapojení do duálního vztahu může být nízká, střední, či vysoká.

Ad a)

- Dobrovolně zrušitelné:** Obvykle se tyto duální vztahy vyskytují ve velkých městech nebo metropolích, kde je dostatek jiných terapeutů či poradců, mnoho míst k nakupování, k bohoslužbám nebo rekreaci.

- **Nezrušitelné:** Mnohočetné vztahy jsou obvykle nezrušitelné ve venkovských oblastech. Duální vztahy jsou nezrušitelné v institucích, jako jsou například psychiatrické léčebny.
- **Běžné-normální:** Duální vztahy jsou běžné a obvykle normální v náboženských komunitách, LGBTQI komunitách a dalších malých komunitách uvnitř velkých měst. Mnohočetné vztahy jsou běžné i na univerzitách či ve výcvikových institucích. Mohou být také běžnou součástí přírodní terapie. S postupujícím časem jsme také svědky toho, že se stále více akceptují digitální či online mnohočetné vztahy – zejména u mladých terapeutů a klientů, kteří často mají sklon smazávat hranice mezi terapeutickým a společenským, a to zejména na sociálních sítích/médiích.
- **Nařízené:** Tento typ duálních vztahů primárně vzniká na místech, jako je armáda, vězeňství, některá policejní oddělení apod., kde souběh rolí vzniká nařízeními dané instituce.
- **Neočekávané:** Neočekávané mnohočetné vztahy vznikají tehdy, když si terapeut není vědom toho, že klient, se kterým pracuje, je současně přítel, kolega, spolupracovník nebo ex-manžel/přítel jiného klienta. Podobně takový vztah vzniká tehdy, když se klient bez vědomí terapeuta stane například členem stejného klubu, když se klient a terapeut potkají na společné dovolené apod. Digitální nebo online mnohočetné vztahy zahrnující sociální sítě také mohou terapeuta „nachytat“ nepřipraveného, když se s klientem potká například na chatu, blogu, Facebooku, LinkedIn apod.

Ad b)

- **Souběžné** duální vztahy probíhají ve stejné době jako terapie či poradenství.
- **Postupné** duální vztahy následují po konci terapie/poradenství – jedná se například o situaci, kdy se terapeut rozhodne vstoupit s bývalým klientem do společenského nebo obchodního vztahu.

Ad c)

- **Nízká nebo malá míra zapojení:** Když terapeut narazí na klienta v místním obchodě nebo na parkovišti.
- **Střední míra zapojení:** Když se klient a terapeut příležitostně potkávají – například každou neděli při bohoslužbě.
- **Intenzivní míra zapojení:** Když se terapeut a klient pravidelně stýkají, pravidelně se společně účastní komunitních setkání.

Zur (2014) také popisuje situace, při kterých duální vztahy nevznikají, přestože by se to tak mohlo zdát. Jedná se o situace, které, přestože se neodehrávají v pracovních poradce, jsou považovány za klientovi prospěšné:

- Návštěva v domácnosti klienta (rodinná terapie, imobilní klient, klient ze sociálně znevýhodněného prostředí apod.).
- Situace je součástí léčby (například expozice „in vivo“ v rámci KBT).
- Procházka s klientem (někteří poradci procházku berou jako běžnou součást terapie).
- Návštěva pohřbu, svatby či jiné významné události v životě klienta, která je ze strany klienta brána jako podpora.

1.2 Duální vztahy ve vzdělávání, jejich přínosy a rizika

Řada studií dokládá, že v rámci vzdělávání existuje pro vznik duálních vztahů mezi studujícími a vyučujícími opravdu mnoho příležitostí (např. Biaggio et al., 1997; Blevins-Knabe, 1992; Bowman et al., 1995; Crittenden et al., 2018; Ei a Bowen, 2002; Hagenauer a Volet, 2014; Holmes et al., 1999; Chory a Offstein, 2018; Keith-Spiegel a Koocher, 1985; Kolbert et al., 2002; Matthews, 1991; Owen a Zwahr-Castro, 2007). I pokud bychom se soustředili pouze na vysokoškolské vzdělávání v oblasti psychologie, akademický pracovník/psycholog může vůči studujícím zaujímat řadu rolí:

- **vyučující** konkrétního předmětu či předmětů, popř. přinejmenším jejich **zkoušející**; speciálním případem pak může být **vedoucí sebezkušenostní skupiny**, je-li sebezkušenostní (sociálně-psychologický, interakční) výcvik součástí kurikula – v takovém předmětu bývají interakce mezi studujícími a vyučujícím zpravidla hlubší, intenzivnější a osobnější než např. u běžné seminární výuky;
- **vedoucí/školitel** či **konzultant** diplomové či disertační práce;
- **poradce** ve vysokoškolské poradně;
- **kolega** či **vedoucí** v rámci projektu či výzkumného týmu, do něhož jsou studující zapojeni, popř. může studující pro vyučující/ho pracovat jako **pomocná vědecká síla** (angl. teaching assistant); zcela speciálním je pak případ, kdy je studující **organizačně nadřízeným/ou** svým vyučujícím, např. je-li v roli projektového manažera;
- **vedoucí** či **zaměstnanec pracoviště, kde studující vykonává praxi**, popř. kde je v budoucnu zaměstnán/a;

- **vedoucí** či **supervizor odborného psychoterapeutického výcviku**, který studující absolvuji během studia či po něm;
- **bývalý spolužák** z vyššího ročníku, např. pokud se jedná o vztahy studujících doktorského studia a pregraduálních studujících;
- **organizátor** či **účastník konference**, jíž se účastní také studující; aj.

Výše uvedené role jsou přitom do velké míry institucionální (viz dělení dle Zura, 2015) a tedy se jim nelze zcela vyhnout. Jak také poznamenávají četní autoři (např. Bernstein-Yamashiro a Noam, 2013; Biaggio et al., 1997; Blevins-Knabe, 1992; Bowman et al., 1995; Crittenden et al., 2018; Ei a Bowen, 2002; Hagenauer a Volet, 2014; Holmes et al., 1999; Kitchener, 1988; Kolbert et al., 2002; Meade a Bousseau, 2021; aj.), tyto vztahy bývají vesměs samotnými studujícími, popř. i členy akademické obce vnímány dokonce jako prospěšné z hlediska akademické úspěšnosti studujících, jejich zapojení do univerzitního života i přípravy na budoucí kariéru.

Kromě institucionálních mnohočetných vztahů však ve vzdělávání existují i vztahy sociální, jejichž nuance již mohou být výrazně komplikovanější. Zur (2015), který se oblastí duálních vztahů dlouhodobě věnuje, pracuje s dělením na vztahy nesexuální a sexuální. Nesexuální vztahy vznikají, pokud je například vyučující příbuzným studující/ho či původní vztah studující-vyučující přeroste do vztahu přátelského, popř. kolegiálního/obchodního mimo akademickou sféru (např. studující začne pro vyučující/ho pracovat v soukromé praxi). Vyučující a studující také mohou být členy stejné církve, zájmového kroužku či bydlet ve stejné, poměrně uzavřené lokalitě, kde se často setkávají při běžných denních činnostech (nakupování apod.) (Blevins-Knabe, 1992).¹ Vznik nesexuálních vztahů je také poměrně pochopitelný s ohledem na skutečnost, že v akademické sféře se pohybují dospělí, svéprávní jedinci s podobnými zájmy či hodnotami, které sdílejí. Zvláště v programech, kde je počet studujících relativně nízký (např. jako v doktorském studiu) a/nebo jsou si vyučující a studující blízcí i věkově, pak mohou být sociální vztahy častější a není výjimkou, že se vyučující a studující setkávají i mimo univerzitní prostředí, např. cíleně vyrazí na společnou akci či na oběd (Biaggio et al., 1997; Bowman et al., 1995; Crittenden et al., 2018; Ei a Bowen, 2002; Hagenauer a Volet, 2014; Holmes et al., 1999; Chory a Offstein, 2018; Kolbert et al., 2002; Owen a Zwahr-Castro, 2007).

¹ V kontextu poskytování psychologických služeb dokonce autoři jako Szumer a Arnold (2023) poznamenávají, že pokud psycholog i jeho klienti žijí v rurálních oblastech a menších komunitách, může naopak neangažovanost v duálních vztazích (např. odmítnutí pozvání na společenskou událost) jejich pracovní vztah narušit, neboť je interpretována jako „stranění se“.

Přestože jsou tyto nesexuální duální vztahy legální (přínejmenším v ČR) a nemusí být nutně neetické, i tak je třeba zvažovat jejich dopady nejen na samotné aktéry (vyučující a studující), ale i na jejich okolí (spolužáci, kolegové, instituce). Vždy je potřeba mít na paměti minimálně následující skutečnosti (Blevins-Knabe, 1992; Congress, 1996; Crittenden et al., 2018; Herlihy a Corey, 1992; Kolbert et al., 2002; Neusar, Charvát a kol., 2012):

- Vztah, v němž minimálně jedna z rolí zahrnuje hlubší poznání druhého člověka a/nebo moc nad některým z aspektů jeho života (např. studijní prospěch, kariérní posun atp.) je z podstaty vždy asymetrický. Jedna ze zúčastněných osob je tak vždy ve zranitelnějším postavení – ačkoliv můžeme někdy spekulovat, zda jí je studující nebo vyučující (často v závislosti na nastavených pravidlech dané instituce). Obecně je však přijímáno, že větší riziko poškození existuje pro studující, a to především pro ty stávající (spíše než bývalé, byť i zde se může vyskytnout – viz níže) a přímo vyučované daným vyučujícím.
- Z tohoto důvodu lze také diskutovat, zda je volba být, či nebýt součástí tohoto vztahu opravdu svobodná. Studující mohou například cítit tlak vyhovět pozvání vyučujícího na oběd, přestože vyučující žádné skryté úmysly nemá, ani nezamýšlí na studující/ho tlačit. Je třeba mít na paměti, že vyučující představuje pro studující v jistém (i morálním) smyslu autoritu a vzor „správného chování“. Tím, že vyučující vybídne studující k tomu, aby navázali duální vztah, je může odradit, aby se sami svobodně rozhodli, zda je navázání takového vztahu v pořádku. Zároveň – i v závislosti na průběhu a komunikaci svých duálních vztahů – může dát studujícím špatný příklad pro jejich budoucí praxi a práci s klienty (obzvláště v kontextu často absentující výuky o etických dilematech duálních vztahů).
- Stejně tak mohou vyučující a studující vnímat povahu vzájemného vztahu rozdílně, a ne vždy jako něco zcela přirozeného. O to podstatnější je transparentní, včasná a průběžná komunikace.
- Duální vztah mezi studujícími a vyučujícími se může a patrně bude promítat do jejich „primárního“ vztahu – ať už jde o situace, kdy akademik vyučuje své příbuzné či přátele, tak o přátelství mezi studujícími a vyučujícími přesahující hranice třídy. Chory a Offstein (2018) například zjistili, že studující udávali vyšší tendence k vulgárnějšímu vyjadřování, provokativnímu chování či nerespektování pravidel ve třídě vyučujícího,

o kterém ví, že se přáteli se studujícími.² Zároveň měli studující za to, že je povinností vyučujících takové chování akceptovat, neboť za dodržování/posunutí hranic jsou zodpovědní právě oni. Zajímavé je, že zodpovědnost za dodržování hranic připisují sami sobě i samotní vyučující (Kolbert et al., 2002).

- Existence duálního vztahu mezi vyučujícími a studujícími má dopady i na jejich okolí: Kolegové, kteří mají mezi svými studujícími např. příbuzného některého z vyučujících, mohou pociťovat tlak či sníženou objektivitu při jeho hodnocení. Stejně pochyby o objektivitě a zvýhodňování mohou mít i spolužáci dotčených studujících, což může vést v extrémním případě k pomluvám, vyčlenění z kolektivu a neochotě před daným spolužákem volně hovořit.
- Dále je třeba zvážit, že studující i vyučující vstupující do duálního vztahu jsou potenciálně zranitelní a vystavují se riziku psychické (někdy i profesní a materiální) újmy nejen v současnosti, ale i v budoucnu. Následky některých vztahů mohou jejich aktéry „dohnat“ i po řadě let (např. pochybnosti o spravedlivosti hodnocení studia), i po ukončení vztahu. Obzvláště to pak platí v situacích, kdy se vztah nevyvíjí dle představ jednoho ze zúčastněných, či je nějakým způsobem poškozen nebo se rozpadne. Zvláště tehdy, nebyl-li vztah a jeho aspekty dobře komunikovány, popř. neskončil vzájemnou dohodou obou zúčastněných, může zavdávat příčiny k chování, jehož cílem je druhou osobu poškodit. Studující tak v extrémním případě např. nemusí dostudovat (či získat konkrétní zaměstnání), vyučující může být na základě i vykonstruovaných argumentů „odejit“ z pracoviště apod. Ačkoliv by takové chování bylo odbornou i laickou veřejností patrně považováno za neetické, řada příkladů z praxe dokládá, že k němu dochází.³
- K obdobně neetickým případům lze počítat i to, pokud sami vyučující či studující začnou na základě vzájemně existujícího (či dříve existujícího) duálního vztahu požadovat pro sebe jisté výhody či vyvíjet na druhého člověka nátlak. Taková situace sice může být v prvopočátku nenápadná (např. prodloužení termínu odevzdání úkolu; zadání práce nad rámec povinností studující/ho jako prosby), i tak se ovšem dá označit už za hranici etického chování.

² K podobnému zjištění dospěla i Lukášková (2022), a to nejen u přátelství, ale také u tykání mezi vyučujícími a studujícími. Tento fenomén je poměrně specifický, proto se mu budeme věnovat v samostatné kapitole později.

³ Za všechny uvedme poměrně nedávný případ z Přírodovědecké fakulty UP, kdy student DSP neobhájil disertační práci, přičemž při obhajobě mj. upozornil na neetické publikační praktiky vedoucího výzkumného centra, jehož byl součástí (Hořejší, 2019).

- Samostatnou kapitolu by pak mohly tvořit situace, kdy se studující či vyučující v rámci duálního vztahu dozví o etických (či dokonce legálních) přestupcích druhé osoby a jsou konfrontováni s dilematem, jak s touto informací naložit. Jedná se svým způsobem o paralelu k situaci psychologa, jenž se dozví o „prohřeších“ některého z kolegů – ačkoliv řada etických kodexů nabádá v tomto ohledu ke „správnému jednání“ (tj. nahlášení daného přestupku příslušné autoritě), řešení této situace nemusí být v praxi jednoduché a může s sebou nést poškození pro toho, kdo se ji rozhodl řešit.

Výše popsané aspekty platí o to spíše, jedná-li se mezi studujícími a vyučujícími o vztahy sexuální (Zur, 2015). Myslíme přitom konsenzuální sexuální vztahy (angl. consensual sexual relationships, CSR), kterých se obě/všechny strany účastní vědomě a dobrovolně, protože chtějí; případy, kdy je vztah sexuální povahy jednou stranou považován za nevyžádaný, spadají pod sexuální obtěžování a jsou nejen neetické, ale v řadě zemí i ilegální (např. USA; Crittenden et al., 2018).⁴ Nerozlišujeme přitom délku ani povahu CSR (např. jednorázový sexuální kontakt vs. dlouhodobé partnerství), přestože v některých studiích byly vztahy, které vyústily v manželství, vnímány studujícími a akademiky pozitivněji (Fitzgerald et al., 1988). Obdobně se zdá, že členové akademické obce vnímají jako marginálně méně problematické vztahy mezi vyučujícími a postgraduálními, či alespoň bývalými studujícími či studujícími jiných oborů/předmětů, než studujícími současnými a pregraduálními, ba přímo zapsanými v kurzech daných vyučujícími; existují také rozdíly ve vnímání CSR a sexuálního obtěžování z hlediska genderu a věku dotazovaných (Bowman et al., 1995; Ei a Bowen, 2002; Hagenauer a Volet, 2014; Holmes et al., 1999; Chory a Offstein, 2018; Kolbert et al., 2002; Owen a Zwahr-Castro, 2007).

Postoje k sexuálním vztahům ve (vysokoškolském) vzdělávání nicméně vykazují velkou rozmanitost a nemalé kontroverze, zvláště pak v kontextu vzdělávání v pomáhajících profesích, jakou je i psychologie. Zatímco sexuální duální vztahy s klienty, s nimiž terapeut/poradce aktuálně pracuje (popř. i dříve pracoval), bývají etickými kodexy explicitně označeny jako neetické⁵ (American Psychological Association, 2017; Asociace klinických psychologů České republiky, z.s., 2018; Česká asociace pro psychoterapii, 2023; ČMPS, 2017), tytéž vztahy v kontextu vzdělávání jsou některými vyučujícími i studujícími vnímány

⁴ Z výzkumu Crittenden et al. (2018) také vyplývá, že až 28 % akademiků a 10 % studujících vysokých škol v USA mezi CSR a sex. obtěžováním v univerzitním prostředí nerozlišuje, resp. považuje obojí za nepřipustné. Jedno z vysvětlení by mohlo spočívat ve skutečnosti, že s ohledem na nerovné postavení studujících a vyučujících nelze nikdy spolehlivě zajistit stoprocentní dobrovolnost vztahu, tj. absenci vnímaného nátlaku („přece nemůžu odmítnout, protože...“).

⁵ Někdy se toto pravidlo vztahuje dokonce i na příbuzné či blízké osoby klientů (např. American Psychological Association, 2017; Asociace klinických psychologů České republiky, z.s., 2018).

jako něco, co není třeba jakkoliv řešit, jelikož se jedná o vztahy dvou svéprávných, dospělých jedinců – a skutečně je řada etických kodexů vysokých škol opravdu neřeší (AMBIS vysoká škola, a.s., 2024; Crittenden et al., 2018; Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2020; Nystrom a Richards, 2023; Ostravská univerzita, 2024; Pavelová, 2017; University of New York in Prague, s.r.o., n.d.; viz i kap. 2). Četnost navazování sexuálních vztahů v rámci vysokoškolského vzdělávání přitom není zanedbatelná (přestože literatura na toto téma je spíše staršího data a pochází převážně ze zahraničí): Glaser a Thorpe (1986) například zjistili, že 17 % absolventů DSP v oblasti psychologie zažilo nějakou formu sexuálního kontaktu s vyučujícími, Fitzgerald et al. (1988) pak z pohledu vyučujících uvádí sexuální vztahy se studujícími u 26 % respondentů a Tabachnick et al. (1991) u 11 %, přičemž častěji toto chování přiznali mužští členové fakulty (26 %) než ženy (12 %). Sexuální přitažlivost a fantazie o studujících ovšem přiznalo 93 %, resp. 84 % mužů a 64 %, resp. 39 % žen (Tabachnick et al., 1991).

V novějších výzkumných šetřeních reportovaná čísla klesají: Ve výzkumu Rubin et al. (1997) mezi 240 členy APA udává sexuální kontakt se studujícími 7 % respondentů (z toho častěji muži než ženy), chození (tj. potenciální partnerský vztah) pak také přibližně 7 %. V šetření Lamb et al. (2003) reportují porušení sexuálních hranic se studujícími 3 % dotázaných psychologů, podobně jako ve výzkumu Carrillo et al. (2019) mezi vyučujícími, kde taktéž 3 % udávají navázání konsenzuálního sexuálního vztahu se studujícími. Studie Arnold et al. (2022) mezi sportovními psychology a jejich studujícími pak dokonce hovoří pouze o 1 % zkušeností s chozením či sexuálním kontaktem, a to jak z pohledu vyučujících, tak studujících. V průzkumu mezi studenty a studentkami psychologie z roku 2006 také Zakrzewski udává, že ze 448 studujících zažilo sexuální kontakt s vyučující/m 2 % respondentů, ovšem 25 % dle vlastního vyjádření o takovém kontaktu mezi vyučující/m a někým ze studujících vědělo. Je tedy otázkou, nakolik (zdánlivě) snižující se počty přiznaných sexuálních vztahů odpovídají realitě, nebo jsou důsledkem zvyšujícího se tlaku na sociálně žádoucí odpovědi v souvislosti s přísnějšími univerzitními politikami stran vztahů mezi vyučujícími a studujícími. Duální vztahy sexuální povahy přitom nemusí mít dopady pouze na studující (popsané výše), ale i na vyučující a jejich okolí. Jak uvádí Schneider (1987), v případě navázání duálního sexuálního vztahu může být chování vyučujícího vnímáno jako v rozporu s profesionálními rolemi ostatních členů katedry. Ve chvíli, kdy se takový vztah stane veřejným, totiž ostatní členové fakulty – ať chtějí, či nechťejí – musí zvažovat, jak i nadále udržet stejné podmínky pro tohoto studujícího i další studující, a to tak, aby je jako férové vnímali všichni studující bez rozdílu. Také se stává, že studující

generalizují chování jednoho vyučujícího na ostatní a očekávají od nich stejné chování. Zvláště ženy (jak vyučující, tak i studentky) pak mohou mít nepříjemné pocity z toho, že je přípustné, že ženy mohou být vnímány jako objekty sexuálního zájmu (Fitzgerald et al., 1988).

Další klíčový pohled na celou problematiku je ten, že duální vztah může narušovat i sebepojetí vyučujícího. Ve chvíli, kdy vyučující naváže vztah, který může být ohrožující, studujícími vnímáný jako „neférový“, ostatními členy fakulty vnímáný jako poškozující, je tím jeho profesionální sebepojetí nutně nějak pozměněno. Je těžké si udržet profesionální standardy ve chvíli, kdy odpoví na otázku „Kdo jsem?“ je „*Jsem někdo, kdo využívá své postavení k tomu, aby navazoval vztah, který může být zraňující*“.

Je také důležité si uvědomit, že vztahy vyučujících se studujícími mohou zahrnovat různé kombinace genderů. Ačkoliv zásadní otázky diskutované výše se nemění – i v případě homosexuálních vztahů je rozdíl v postavení stále stejně propastný jako u heterosexuálních párů – může např. u homosexuálních vztahů docházet ke specifickým situacím vyplývajícím z postojů veřejnosti k těmto typům vztahů obecně. Přestože je homosexualita stále více vnímána jako běžná, pro spoustu jedinců zůstává horším prohřeškem, než kdyby se jednalo o heterosexuální vztah. Vyučující se tak např. může stát ze strany studující/ho snadno vydíratelným, pokud vztah není veřejný, nebo sexuální orientace vyučujícího jeho kolegům není známa (Blevins-Knabe, 1992).

V neposlední řadě je nutné si připustit, že vyučující (včetně těch v oblasti psychologie) nejsou imunní vůči tomu, aby navázali duální vztah – ať už nesexuální, nebo sexuální – a to bez ohledu na věk, pohlaví či akademickou hodnotu, a k těmto situacím v praxi dochází (viz výše). Stejně tak jsou role pregraduálních a postgraduálních studujících ve vysokém školství propojené a duální vztahy jsou rizikové pro všechny. Pro mnohé studující jsou jejich následky (pozitivní, či negativní) dlouhodobé, protože mnoho pregraduálních studujících se dále vzdělává a navštěvuje nebo v budoucnu bude navštěvovat hodiny, které vede daný/á vyučující, a mnoho z těchto studujících také potřebuje doporučení například ve chvíli, kdy chtějí pokračovat v doktorském studijním programu. Je přitom důležité si připomenout, že ačkoliv jsou studující pregraduálního či postgraduálního studia dospělí, převaha je v těchto případech jednoznačně na straně vyučujících. Studující nemohou být imunní vůči síle vyučující/ho, a riskují tak během duálního vztahu svou budoucnost (Blevins-Knabe, 1992). O to důležitější je diskutovat vhodná preventivní opatření, která by mohla výše zmíněná rizika pomoci minimalizovat, a příklady dobré praxe, jak s duálními vztahy ve vzdělávání zacházet.

A to, samozřejmě, primárně s těmi, jichž se tato problematika týká – tedy s vyučujícími a studujícími (nejen) oboru psychologie.

2. Duální vztahy – etické zásady, kodexy a vysokoškolská výuka

Logickým prvním místem, kde by se studující měli o problematice duálních vztahů dozvědět, je výuka na vysoké škole. K tomuto účelu se nabízí např. úvod do studia, kde mohou být probrány zásadní dokumenty, jimiž se mají studující i členové fakulty řídit (mj. etický kodex) ; předmět poradenství, terapie nebo práce s klientem (v případě studia psychologie); popř. samostatný předmět o etických aspektech daného povolání. V tomto kontextu by bylo vhodné rozlišit min. následující dva pojmy (Banks, 2012):

- **Etický problém**, jenž vzniká tehdy, když má poradce/psycholog jasně předepsaný postup, jak jednat, ale on sám se rozhodne postupovat jinak (například když navzdory etickému kodexu naváže sexuální vztah s aktuálním klientem).
- **Etické dilema** pak nastává v momentě, se poradce/psycholog nachází mezi dvěma nebo více možnostmi, které znamenají konflikt morálních principů, přičemž není jasné, která možnost je přijatelnější a bude klientovi a jeho okolí více ku prospěchu. Jinak řečeno jsou obě možnosti současně dobré i špatné (jedná se například o situaci, kdy učitel zvažuje, zda poskytnout poradenskou intervenci svému studentovi). Musil (2004) k tomu dodává, že dilemata v zásadě vznikají buď konfliktem motivů, které dotyčný člověk prožívá, nebo v konfliktu s okolím, popř. oběma možnostmi naráz. Lze je přitom dělit na **zjevná**, která člověk aktuálně řeší, nebo **latentní**, která odsouvá do pozadí s nadějí, že některá z příčin dilematu časem pomine či se oslabí, a výsledné rozhodnutí, jak se zachovat, tak bude jednodušší. Latentní dilema se však naopak může postupem času stát zjevným, neboť již není možné situaci dále ignorovat.

Zásadní rozdíl mezi etickým problémem a etickým dilematem tedy spočívá ve skutečnosti, že etický problém má dané „správné“ řešení, zatímco etické dilema má řešení více či méně „dobrá“/„špatná“. Chory a Offstein (2018) v podobném duchu upozorňují na rozdíl mezi **překročením [etických] hranic** (angl. boundary crossings), jakým je například přidání role mentora či supervizora ke stávající roli vyučujícího daných studujících, a **porušením hranic** (angl. boundary violations), jakým je například navázání sexuálního vztahu se studujícími. Rozdíl zde tkví v tom, zda má navázaný duální vztah potenciál ublížit někomu ze zúčastněných, či spíše nikoliv.

Vymezení situací, které mohou představovat potenciální porušení etických hranic, resp. etický problém, obvykle mívají za úkol etické kodexy – těm se budeme více věnovat v dalších podkapitolách – a v rámci konkrétní instituce jejich dodržování dozorují etické komise či

panely. Jejich pracovní náplní je zejména shromažďování a ukládání dostupných informací, zpracování případných stížností, řešení modelových situací a zprostředkování veřejných diskuzí na téma etiky, popř. podpora změn v legislativě v této oblasti (Weiss, 2011). Problémem v České republice je nicméně skutečnost, že s výjimkou Asociace klinických psychologů – kde je členství v této asociaci nutnou podmínkou pro práci ve zdravotnictví – neexistuje povinnost být členem profesní psychologické organizace, aby mohl člověk povolání psychologa, terapeuta či poradce vykonávat. V praxi tak fakticky neexistuje univerzální instituce, která by psychologa (poradce, terapeuta) nutila etický kodex dodržovat, resp. mu v případě jeho porušení mohla zabránit dále profesi vykonávat.⁶ Veřejnost je tak odkázána na vlastní morální zodpovědnost každého odborníka, popř. na etický kodex a komisi instituce, v níž daný odborník působí. O to důležitější je podívat se blíže na etické kodexy, které se vztahují k výkonu profese psychologa (poradce, terapeuta), potažmo na kodexy vysokých škol, v nichž vzdělávání budoucích profesionálů probíhá.

2.1 Etické kodexy profesních organizací

Jak jsme již uvedli výše, etické kodexy slouží k naplňování cílů dané organizace a zvyšování kvality služeb s ohledem na ochranu klienta, pomáhajícího a samotné profese. V kodexu se nachází pravidla správného jednání, poučení v oblasti etických dilemat atd.; plní tedy do určité míry regulační funkci (Weiss, 2011). Přínosy etického kodexu spatřují Bláha a Dytrt (2003) zejména v tom, že napomáhá pracovníkům sdílet společné hodnoty. Dále může sloužit jako směrnice v nejednoznačných situacích, např. když není zcela jasné, jaké jednání je, či není vhodné. S tím souvisí další důležitý přínos kodexu, a sice že stanovuje opatření pro eliminaci nežádoucího chování. Mimo jiné by etický kodex měl přispívat otevřenosti a čestnosti komunikace uvnitř organizace, a zvyšovat tak loajalitu pracovníků.

Odborné společnosti a jejich kodexy relevantní pro české prostředí v kontextu vzdělávání v psychologii jsou tyto a uvádějí následující:

a) Etický kodex Americké psychologické asociace (APA; American Psychological Association, 2017)

Přestože by se dalo namítat, že tento kodex je určený primárně pro anglosaské prostředí, v řadě oblastí se české vzdělávání v psychologii k etickému kodexu APA vztahuje, obdobně jako např. využívá citační normu této společnosti v odborných publikacích. Jak je (či na konci této kapitoly bude) ovšem zřejmé, jedná se spíše

⁶ Samozřejmě, dojde-li v rámci výkonu profese k porušení zákona, řeší tuto situaci Policie ČR a další orgány činné v trestním řízení; ne všechna jednání, která jsou neetická, jsou však zároveň nelegální.

o volnou inspiraci, neboť etický kodex APA v aktuální podobě (s dodatky z r. 2017) řeší problematiku duálních vztahů a souvisejících fenoménů výrazně podrobněji než řada evropských či přímo českých dokumentů stejného charakteru. V podstatě celá sekce 3 se zabývá mezilidskými vztahy, přičemž relevantní body udávají mimo jiné:

- 3.01 – nespravedlivá diskriminace: Ve své pracovní činnosti se psychologové nepodílí na nespravedlivé diskriminaci na základě věku, pohlaví, genderové identity, rasy, etnického původu, kultury, národnosti, náboženského vyznání, sexuální orientace, zdravotního postižení, socioekonomického statusu nebo jakéhokoli jiného důvodu zakázaného zákonem.
- 3.02 – sexuální obtěžování: Psychologové se nedopouštějí sexuálního obtěžování. Sexuální obtěžování zahrnuje sexuální nabídky či požadavky, fyzické doteky nebo verbální či neverbální chování sexuální povahy, které se vyskytuje v souvislosti s činnostmi nebo rolí psychologa a které je buď 1) nevítané, urážlivé nebo vytváří nepřátelské pracovní nebo vzdělávací prostředí a psycholog o tom ví nebo je na to upozorněn, nebo 2) je natolik závažné či intenzivní, že je v daném kontextu pro rozumného člověka urážlivé. Sexuální obtěžování může spočívat v jediném intenzivním nebo závažném činu nebo v několika opakovaných či pervazivních činech.
- 3.05 – mnohočetné vztahy: K mnohočetnému vztahu dochází, když psycholog zastává profesionální roli vůči určité osobě a 1) současně vůči téže osobě zastává jinou roli; 2) je současně ve vztahu s osobou, která je úzce spjata nebo příbuzná s osobou, s níž má psycholog profesionální vztah, nebo 3) slíbí, že v budoucnu naváže další vztah s osobou, vůči níž zastává profesionální roli, nebo s osobou, která je úzce spjata nebo příbuzná s touto osobou. Psycholog se má zdržet vstupu do duálního vztahu, pokud lze důvodně očekávat, že by takový vztah mohl narušit jeho objektivitu, kompetenci nebo efektivitu při výkonu funkcí psychologa, nebo jinak ohrozit osobu, s níž existuje profesionální vztah. Vícečetné vztahy, u nichž nelze rozumně předpokládat, že by mohly způsobit újmu nebo riziko zneužití či poškození, nejsou neetické. Pokud psycholog zjistí, že v důsledku nepředvídatelných faktorů vznikl potenciálně škodlivý vícečetný vztah, podnikne rozumné kroky k jeho vyřešení s náležitým ohledem na nejlepší zájmy dotčené osoby a maximální dodržování etického kodexu. Jsou-li psychologové povinni ze zákona, institucionální politiky nebo mimořádných okolností zastávat více než

jednu roli v soudním nebo administrativním řízení, na začátku objasní očekávání stran těchto rolí a rozsah důvěrnosti a poté i případné změny.

- 3.06 – konflikt zájmů: Psychologové se mají zdržet přijímání profesních rolí, pokud lze důvodně předpokládat, že osobní, vědecké, profesní, právní, finanční nebo jiné zájmy či vztahy 1) naruší jejich objektivitu, kompetenci nebo efektivitu při výkonu funkcí coby psychologů nebo 2) vystaví osobu nebo organizaci, s níž existuje profesní vztah, újmě nebo zneužívání.
- 3.08 – zneužívající vztahy: Psychologové nezneužívají osoby, nad nimiž mají hodnotící pravomoc, dohled nebo jinou autoritu, jako jsou např. klienti/pacienti, studující, osoby pod supervizí, účastníci výzkumu či zaměstnanci.

Kromě toho etický kodex APA hovoří v bodě 7.07 explicitně o sexuálních vztazích se studujícími a osobami pod supervizí a udává, že psychologové se nemají zapojovat do sexuálních vztahů se studujícími nebo osobami pod svou supervizí, které spadají pod jejich katedru/oddělení, organizaci (ve smyslu např. soukromého zaměstnavatele) nebo výcvikové středisko nebo nad nimiž mají nebo pravděpodobně budou mít hodnotící pravomoc. V obdobném duchu se pak v bodech 10.05-10.08 vyjadřuje o vztazích, resp. sexuálním kontaktu s aktuálními či dřívějšími klienty či jejich příbuznými.

b) Etické metakodexy Evropské federace psychologických asociací (EFPA; European Federation of Psychologists' Associations, 2005, 2015, 2025)

EFPA je evropská organizace sdružující národní psychologické asociace s cílem podpory psychologického vzdělávání, výzkumu a profese. V současnosti má 37 členů, kteří by měli respektovat její etický meta-kodex (2005, 2025), potažmo „modelový kodex“ (2015). Již ve verzi 2005 (jenž je revidovanou verzí původního kodexu z r. 1995) tento dokument nabádá k uvědomování si profesní zodpovědnosti psychologů vůči klientům, profesi i společnosti, v níž žijí, a k minimalizaci rizika poškození kohokoliv z výše uvedených. Zároveň upozorňuje na nutnost respektovat autonomii a právo na sebeurčení každého člověka, jakož i právo na soukromí. V bodě 3.4.4 se pak vyjadřuje ke konfliktu zájmů a zneužívání ve smyslu, že by členové členských asociací měli být nabádáni k uvědomování si problémů, jež mohou pramenit z duálních vztahů, a povinnosti vyhybat se takovým duálním vztahům, v nichž se snižuje potřebný profesionální odstup nebo které mohou vést ke konfliktu zájmů nebo ke zneužívání klienta. Zároveň by psychologové měli mít povinnost nezneužívat profesionální vztah k dalším osobním, náboženským, politickým nebo jiným ideologickým zájmům a být si vědomi toho, že konflikt zájmů a nerovnoměrné

rozložení moci ve vztahu může přetrvávat, i když je profesionální vztah oficiálně ukončen, a že se na danou situaci může stále vztahovat profesionální zodpovědnost.

Ve verzi 2015 modelový kodex dále specifikuje, že pojmem „klient“ je myšlena jakákoliv osoba, vůči níž psycholog vystupuje v profesionální roli, vč. studujících či vzdělávací instituce, a že psycholog má jistou míru odpovědnosti i vůči osobám klientům blízkým (rodiče, partneři apod.). Jsou zde podrobněji specifikovány jednotlivé základní principy, vč. například skutečnosti, že má psycholog hájit klientovo právo započít či ukončit profesionální vztah a zároveň zachovávat profesní hranice i po ukončení tohoto vztahu. Má si také být vědom vlastních potřeb, postojů a hodnot a jejich role v profesionálním vztahu a nesmí zneužívat své moci a postavení ke zneužívání důvěry a závislosti klientů. To zahrnuje vyhýbání se neprofesionálním vztahům s klienty, především pak vztahům soukromým a sexuálním.

Verze metakodexu z června 2025 rozvádí jednotlivé principy, vč. principu integrity a osobní odpovědnosti psychologů vůči klientům a nutnosti vyhýbání se takovým praktikám, které by mohly vést k nespravedlivé diskriminaci. Tento metakodex dokonce nabádá zdržet se či pozastavit výkon profese po dobu, kdy jsou psychologovy schopnosti či rozhodování narušeny (např. vlastními problémy apod.). V případě etických dilemat by měl psycholog konzultovat někoho z kolegů či zástupců národní organizace, být upřímný a otevřený sebereflexi.

c) Etické principy Evropské asociace pro psychoterapii (EAP; European Association for Psychotherapy, 2018)

Podobně jako EFPA, i EAP klade velký důraz na osobní odpovědnost jejích členů coby odborníků reprezentujících celou profesi a sebereflexi zahrnující potenciální konflikt zájmů či narušení způsobilosti vykonávat profesi psychoterapeuta. Již princip 1.b říká, že se psychoterapeuti mají vyhýbat vztahům, které mohou omezit jejich objektivitu či způsobit konflikt zájmů. Princip 1.e/1.g pak uvádí, že jako vyučující, lektori či supervizoři mají primární povinnost pomoci ostatním dosáhnout potřebných znalostí a dovedností. Mají se, dle principu 2.f, zdržet jakékoli činnosti, při které by jejich osobní problémy mohly vést k neadekvátnímu výkonu nebo poškození klienta, kolegy, studující/ho nebo účastníka výzkumu. Pokud se takové činnosti účastní a uvědomí si své osobní problémy, měli by vyhledat kompetentní odbornou pomoc, aby mohli rozhodnout, zda mají svou profesionální činnost pozastavit, ukončit nebo omezit její rozsah.

Etické principy EAP zároveň explicitně zmiňují duální, především pak sexuální vztahy, a sexuální obtěžování:

- **5.a** – Psychoterapeuti si jsou neustále vědomi svých vlastních potřeb a své potenciálně vlivné pozice vůči osobám, jakými jsou klienti, studující, účastníci výcviku či výzkumu a podřízení. Předcházejí zneužití důvěry a závislosti těchto osob. Vynaloží veškeré úsilí, aby se vyhnuli duálním vztahům, které by mohly narušit jejich profesionální úsudek nebo zvýšit riziko zneužití. Příklady takových vztahů zahrnují mimo jiné léčbu nebo výzkum zaměstnanců, studujících, supervidovaných osob, blízkých přátel nebo příbuzných. Sexuální vztahy s kýmkoliv z klientů, studujících, účastníků výzkumu či zkoumaných osob jsou neetické.
- **6.d** – Psychoterapeuti nezneužívají sexuálně ani jinak svůj profesní vztah s klienty, supervidovanými, studujícími, zaměstnanci nebo účastníky výzkumu. Nepřehlížíjí ani se neúčastní sexuálního obtěžování. Sexuální obtěžování je definováno jako záměrné nebo opakované poznámky, gesta či fyzický kontakt sexuální povahy, které jsou příjemcem nechtěné.

d) Etická pravidla poskytování psychoterapie – Česká asociace pro psychoterapii (2023)

Česká asociace pro psychoterapii deklaruje spolupráci s EAP a usiluje mj. o zřízení české psychoterapeutické a psychologické komory. Ve svém etickém kodexu obdobně jako další organizace mj. nabádá k uvědomování si vlastního vlivu psychoterapeuta coby odborníka, vyvarování se diskriminace a dalších nehumánních či nezákonných praktik. Explicitně k duálním vztahům se vážou následující body:

- **1/B** Psychoterapeuti si se svými klienty předem objasní všechny záležitosti, které by se mohly týkat jejich společné práce. Vyhýbají se vztahům, které by mohly omezit jejich objektivitu nebo vést ke střetu zájmů.
- **5/A** Psychoterapeuti si jsou neustále vědomi svých vlastních potřeb a své potenciálně vlivné pozice vůči osobám, jakými jsou klienti, studující, účastníci výcviku a výzkumu a podřízení. Předcházejí zneužití důvěry a závislosti těchto osob. Psychoterapeuti dělají vše pro to, aby zamezili duálním vztahům, které by mohly negativně ovlivnit jejich profesionální úsudek nebo zvýšit riziko zneužití. Příkladem takových duálních vztahů může být mimo jiné léčba nebo výzkum zaměstnanců, studujících, supervizorů, blízkých přátel nebo příbuzných. Sexuální

vztahy s kýmkoliv z klientů, studujících, účastníků výzkumu či zkoumaných osob jsou neetické.

- 6/D Psychoterapeuti sexuálně ani jinak nezneužívají svůj profesní vztah s klienty, supervidovanými kolegy, studujícími, zaměstnanci nebo účastníky výzkumu. Psychoterapeuti nepřehlíží ani se nezapojují do sexuálního obtěžování. Sexuální obtěžování je definováno jako příjemcem nevyžádané chování, záměrné nebo opakované poznámky, gesta či fyzický kontakt sexuální povahy.

e) **Etický kodex České psychoterapeutické společnosti (Česká psychoterapeutická společnost České lékařské společnosti Jana Evangelisty Purkyně, 2013)**

Česká psychoterapeutická společnost ČLS JEP se zabývá převážně výkonem a vzděláváním v psychoterapii v rámci zdravotnictví, v etickém kodexu se nicméně odkazuje na soulad s EAP také. Na rozdíl od výše zmíněných institucí však explicitně nezmiňuje duální vztahy ani jakékoliv obtíže, které by z nich mohly případně plynout. Pouze v bodě 5.3 upozorňuje, že psychoterapeut je povinen jednat odpovědně s ohledem na specifickou povahu psychoterapeutického vztahu, který je založen na důvěře a určité míře závislosti. Zneužití tohoto vztahu je porušením profesionální etiky a odpovědnost za ně spočívá výhradně na psychoterapeutovi. V bodě 8 se dále uvádí, že výše zmíněné etické zásady jsou uplatňovány též v oblasti psychoterapeutického vzdělávání a supervize a v bodě 9, že se etické zásady vztahují i na psychoterapeutický výzkum a odborné publikace. Nabízí se ovšem otázka, proč tento etický kodex, na rozdíl od kodexu EAP či České asociace pro psychoterapii, duální vztahy či sexuální obtěžování explicitně nezmiňuje, a zda by – i vzhledem k jeho už poměrně staršímu datu – nebylo načase jej v tomto směru aktualizovat.⁷

f) **Etický kodex Asociace klinických psychologů České republiky (AKP ČR; 2018)**

Jak již bylo zmíněno výše, přestože je AKP ČR dobrovolnou profesní organizací, vykonávání povolání psychologa ve zdravotnictví (vč. klinického psychologa) fakticky předpokládá účast v ní. Etický kodex AKP ČR, na rozdíl od České psychoterapeutické společnosti ČLS JEP, v §2, odst. 5 uvádí, že člen AKP ČR nesmí doporučovat a provádět odborné výkony z důvodů zjištěných a v situaci vlastní podjatosti. V případě konfliktu zájmů mají prioritu etické principy v zájmu pacienta. V případě, že člen AKP ČR pracuje na více pracovištích, vždy vychází vstřícně z zájmu

⁷ Tato otázka je o to zajímavější, neboť např. etický kodex Asociace manželských a rodinných poradců ČR (2013) pocházející ze stejného období zahrnuje min. bod 4 b) poradce a klient nenavazují eroticko - sexuální kontakty a 4 c) pracovník a klient nevyžadují a neposkytují si vzájemné /proti/služby či úsluhy. V bodě 6 d) pak také říká, že poradce nepřijímá do péče osobu, se kterou má významný osobní či úzce příbuzenský vztah.

a potřebám pacienta. Pokud si člen AKP ČR uvědomí v průběhu své profesní činnosti, že jsou jiné vztahy či externí závazky v konfliktu se zájmy pacienta, je jeho odpovědností přinést toto téma otevřeně do jejich vztahu a provést nevyhnutnou nápravu, aby střet zájmů nepokračoval. Zároveň §3 explicitně řeší duální vztahy a fyzický kontakt:

- 4. Ochrana před zneužitím – Člen AKP ČR nesmí jakýmkoliv způsobem zneužívat ve vztahu k pacientovi jeho důvěru a závislost. Uvědomuje si sílu svého vlivu na pacienta, jedná v souladu s touto znalostí a nevyužívá a/nebo nezneužívá pacienty finančně, hmotně, protislužbou, sexuálně ani emocionálně pro své osobní potřeby a/nebo pro potřeby jiných osob či institucí. Člen AKP ČR se nedopouští sexuálního obtěžování ani jiného vědomého jednání vůči klientovi, které je obtěžující či ponižující.
- 5. Mnohočetné vztahy – Člen AKP ČR se vyhýbá mnohočetným vztahům, pokud by tyto mohly ovlivnit objektivitu, kompetenci a efektivitu výkonu jeho profese nebo vést k využití či poškození osoby, se kterou existuje profesionální vztah.
- 6. Intimní vztahy – Člen AKP ČR se vyvaruje navázání intimního vztahu s pacienty v aktuálně probíhající systematické klinicko-psychologické nebo psychoterapeutické péči, či s jejich rodinnými příslušníky. Vyvaruje se také navázání intimního vztahu s bývalými pacienty nejméně 2 roky po přerušení nebo ukončení systematické péče. I při dodržení této podmínky má na paměti možnou přítomnost závislosti bývalého pacienta.
- 7. Fyzický kontakt – Člen AKP ČR používá fyzický kontakt s klientem v psychoterapii v souladu s pravidly danými psychoterapeutickým přístupem, v němž je vyškolen. Fyzický kontakt při jakékoliv profesní činnosti používá vždy uvážlivě, v zájmu klienta, bez sexuálního podtextu a s opatrností u osob zvláště zranitelných (např. nezletilých, handicapovaných, týraných či sexuálně zneužívaných).

g) **Etické kodexy Českomoravské psychologické společnosti (ČMPS; 2017, 2025)**

Českomoravská psychologická společnost je dobrovolné sdružení psychologů usilující o kultivaci psychologie jako vědecké disciplíny i praktické činnosti. Až do 27. května 2025 platil v rámci ČMPS *Etický kodex psychologické profese* (2017), který již v bodě I nabádal k nediskriminaci a respektování práv klientů a k uvědomování si mocenské nerovnosti ve vztahu s nimi. V bodě III pak dodával, že psycholog usiluje o vyjednané

pracovní spojení podporující důvěru, spolupráci a vzájemné učení [...] a zodpovídá za způsob, jakým užívá svoji moc či vliv. Nahlíží možný střet zájmů a postupuje tak, aby zájmy zpřehlednil a eticky správně se v jejich střetu rozhodl. V bodě III.3 explicitně zmiňoval: a) Psycholog chrání pracovní spojení a podporuje vzájemnou důvěru. Varuje se proto situací, které by mohly vzájemnou důvěru narušit a pracovní spojení poškodit, ať jde o narušení smluvní nebo citové podstaty pracovního spojení. b) Vyhýbá se např. vícečetným vztahům, a z nich zvláště těm, v jejichž rámci by mohl těžit ze závislosti druhého a vykořisťovat ho kvůli naplňování vlastních potřeb. (Na tomto místě se v poznámce pod čarou uvádělo, že příkladem může být navazování sexuálních vztahů s klientem, přijímání protislužeb a darů, psychologické vyšetřování známých atp.). c) Psycholog chrání též sám sebe před vykořisťujícími či jinak poškozujícími vztahy.

Nově schválený dokument, *Etický kodex: Etika dobrého psychologa* (2025), je v otázce duálních vztahů poněkud obecnější: V bodě 1.1 například říká, že dobrý psycholog je zodpovědný; zodpovídá za to, jaké pěstuje vztahy; v bodě 2.2 pak udává, že při spolupráci [s klientem] na dohodnutém cíli dbá psycholog o vzájemnou důvěru. [...] Proto se vyhýbá souběhu jiných rolí a vztahů s klientem, které by mohly pracovní spojení poškodit. Například klientem psychologa nemá být jeho blízký člověk. Bod 4.1 pak upozorňuje, že dobrý psycholog si uvědomuje, že má moc a vliv, a své moci nezneužívá. [...] Čím více je na něm jeho klient závislý, tím větší má psycholog zodpovědnost za to, aby ho nepoškodil. Psycholog chrání klientovu čest, důstojnost a soukromí i v dlouhodobé perspektivě.

Ačkoliv ani jeden z dokumentů explicitně neuvádí, že by se tyto zásady vztahovaly i na studující coby „klienty“, existuje implicitní předpoklad, že by se měly vztahovat na všechny psychology, tj. i vyučující psychologie na vysokých školách. Praktické potíže při aplikaci obou verzí kodexu ČMPS jsou ovšem minimálně dvojího druhu: Zaprvé, podobně jako v případě většiny ostatních výše zmíněných asociací, je členství v ČMPS dobrovolné a jak opakovaně konstatuje její etická komise při řešení stížností přicházejících ze strany veřejnosti (většinou v rámci soudních opatrovnických sporů), ČMPS nemá nijakou pravomoc ovlivnit výkon profese konkrétních psychologů. Zadruhé, i při nejlepší vůli je požadavek na vyvarování se jakéhokoliv souběhu rolí při výuce psychologie na vysoké škole de facto nesplnitelný (viz kap. 1). Pokud by se tedy psychologové měli chovat v souladu s tímto kodexem a hlásit neetické chování –

mezi něž z definice spadají i duální vztahy – svých kolegů etické komisi ČMPS, byla by tato nutně zavalena množstvím podnětů, které by ovšem fakticky neměla jak řešit.

h) Etický kodex vysokoškolského poradenství (Asociace vysokoškolských poradců, 2025)

Vzhledem k zaměření této publikace do oblasti vysokoškolského vzdělávání považujeme za vhodné zařadit do tohoto výčtu také etický kodex vysokoškolských poradců, který byl nedávno aktualizován (4. června 2025). V něm se vedle nabádání k toleranci k odlišnostem mj. uvádí, že v případě střetu zájmů pracovník včas upozorní klienta na tuto okolnost, resp. má právo odmítnout poskytnutí služeb klientovi, a odkáže jej na jiného pracovníka, poradenské pracoviště nebo jinou organizaci, kde střet zájmů nehrozí.

S ohledem na skutečnost, že většina vysokoškolských poradců zároveň působí na dané instituci jako vyučující a řada klientů v rámci vysokoškolských poraden jsou studující daného pracoviště, přičemž nabídka bezplatných, dostupných služeb v oblasti poradenství a duševního zdraví je v ČR stále ještě poměrně omezená, považujeme možnost odkázání klientů na jiné pracoviště, organizaci, ale i pracovníka za v praxi ne zcela proveditelné. Efektivně by tak došlo přinejmenším k odepření služeb studujícím oborů, v nichž vyučující působí, a je otázkou, zda by se tím pádem zároveň nejednalo o jejich diskriminaci.

Jak je patrné z výše uvedeného výčtu, problematika duálních vztahů je v relevantních profesních psychologických asociacích a jejich kodexech řešena s různou hloubkou. Převážně se zaměřují na vztahy sexuální – přestože ne vždy explicitně řeší sexuální obtěžování – a od navazování duálních vztahů obecně odrazují. Přehledné srovnání, k čemu a jak se jednotlivé kodexy vyjadřují, nabízíme v Tabulce 1.

Tabulka 1. Srovnání obsahu etických kodexů relevantních odborných organizací

odborná psychol. společnost	diskriminace	sex. obtěžování	střet zájmů	mnohočetné vztahy
Americká psychologická asociace (2017)	ano	ano	ano	ano; zdržet se vztahu (s klienty i os. jim blízkými, v souč. i v budoucnu, ale i studujícími či os. pod supervizí), pokud by vztah

				mohl ohrožit objektivitu či danou osobu; především se zdržet sex. kontaktu; vícečetné vztahy bez rizika zneužití jsou přípustné
Asociace klinických psychologů České republiky (2018)	ano	ano	ano	ano; vyhýbat se obecně a vyvarovat se intimních vztahů s aktuálními i býv. klienty i jejich rodinnými příslušníky po dobu min. 2 let od ukončení péče
Asociace vysokoškolských poradců (2025)	ve smyslu tolerance k odlišnostem	ne	ano	ne explicitně
Česká asociace pro psychoterapii (2023)	ano	ano	ano	ano; vyhýbat se vztahům, které by mohly omezit objektivitu nebo zvýšit riziko zneužití (př. studujících, supervize, blízkých přátel nebo příbuzných); sex. vztahy se všemi zmíněnými jsou neetické
Česká psychoterapeutická společnost ČLS JEP (2013)	ve smyslu respektu k důstojnosti klientů	ne explicitně	ne	ne explic., pouze odrazování od zneužití povahy psychoter. vztahu (popř. vztahu se studujícími a supervidovanými)
Českomoravská psychologická společnost (2017, 2025)	ano	ne explicitně	ve verzi 2017 explicitně, ve verzi 2025 ve smyslu nutného ošetření vícestranných kontraktů	ano; ve verzi 2017 i s příkl. navaz. sex. vztahů s klientem, ve verzi 2025 jako vyhýbání se souběhu rolí poškozujících prac. spojení
Evropská asociace pro psychoterapii (2018)	ve smyslu resp. lidských práv a důstojnosti	ano	ano	ano; vyhýbat se vztahům, které omezují objektivitu/ způsobují konflikt zájmů či pošk. klienta (vč. studujících či supervidovaných); sex. vztahy jsou neetické

Evropské federace psychologických asociací (2005, 2015, 2025)	ano	ne explicitně	ano	ano; vyhýbat se duálním vztahům, které snižují profes. odstup/ mohou vést ke konfliktu zájmů nebo ke zneužívání klienta (vč. studujících a supervidovaných a osob jim blízkých), hl. soukromým a sex. vztahům
---	-----	---------------	-----	---

Pro doplnění si dovolíme uvést, že striktní zákaz . duálních vztahů má pravděpodobně dva původní zdroje. Prvním zdrojem je to, že tradiční, psychoanalytický přístup vyžaduje striktní rozdělení rolí terapeuta a klienta, přičemž řeší mechanismy přenosu a protipřenosu, které v rámci duálních vztahů nabývají mnohem větší komplexity (Pepper, 2024). Druhým zdrojem je pak snaha o ochranu klientů před profesionály, kteří zneužívají svou moc, která pochází z iniciativy profesních psychologických společností. Tato snaha je jistě žádoucí, ovšem je otázkou, zda je vždy a za všech okolností nezbytné (jako to například uvádí Etický kodex ČMPS) se duálním vztahům vyhnout a jestli tím ve skutečnosti někdy nedochází k poškození klienta. Některé výzkumy (např. Zur a Lazarus, 2002) totiž upozorňují na to, že téměř vše, co se děje mezi profesionálem a klientem, je možné využít či zneužít. Skutečnost, že je s klientem sám, a tedy často pouze oni dva vědí, co se na společných sezeních odehrává, dává profesionálovi větší moc než kterou má za situace, že je v osobním kontaktu i s někým s klientova okolí – a tedy duální vztah před zneužitím může naopak v některých situacích chránit.

2.2 Etické kodexy v kontextu vysokého školství

Kromě profesních (psychologických) organizací by se dalo očekávat, že problematiku duálních vztahů budou zmiňovat také etické kodexy vysokých škol. Co se týče stavu v zahraničí, z analýzy Nystrom a Richards (2023) vyplývá, že z reprezentativního souboru 448 institucí poskytujících vysokoškolské vzdělávání přibližně polovina řeší konsenzuální sexuální vztahy (CSR) mezi vyučujícími a studujícími, ovšem s různým přístupem: Přibližně 26 % od těchto vztahů obecně odrazuje, ale nezakazuje je; 39 % jde cestou „omezeného zákazu“ pro vyučující a studující v přímém akademickém vztahu, např. v rámci předmětu, vedení diplomové práce atp., a dalších 10 % kombinuje oba popsání přístupy. Explicitní zákaz . všech CSR lze nalézt u 20 % škol, které CSR řeší, a 4 % přímo zakazují vztahy

s pregraduálními studujícími a v případě postgraduálních studujících, pokud jsou vyučující vůči těmto v přímé pedagogické roli.

V tomto kontextu je zajímavé, že ještě v roce 2017 Pavelová (2017) zjistila, že z 26 českých veřejných vysokých škol (VVŠ) jich 7 vůbec nemělo etický kodex k nalezení, osm škol mělo etický kodex určený pouze akademickým pracovníkům a 11 mělo kodex určený jak akademickým pracovníkům, tak i studujícím. Náplní etických kodexů pak povětšinou byly (a doteď jsou) obecné zásady a hodnoty, k nimž se VVŠ hlásí, vč. respektování lidských práv a svobod a nabádání k absenci diskriminace na základě pohlaví, rasy, ideologie, náboženství, sexuální orientace, fyzického handicapu aj.; zásady slušného chování ve výuce, vč. absence podvádění, při další vzdělávací a tvůrčí činnosti (plagiátorství apod.); vyhýbání se zneužívání postavení, korupci a úplatkům aj. Bohužel ne všechny kodexy uvádějí, kdo na dodržování uvedených etických zásad dohlíží a jak se řeší jejich porušení; ostatně, etickou komisí mělo v roce 2019 zřízeno dvanáct veřejných vysokých škol.

V současnosti je patrné, že etické kodexy na VVŠ (i soukromých vysokých školách) postupně procházejí novelizací. Pokud se zaměříme přímo na školy, které nabízejí vzdělávání v oboru psychologie⁸, zjistíme, že většina z nich kromě diskriminace zahrnuje i téma sexuálního obtěžování a střetu zájmů, ale mnohočetné vztahy explicitně řeší pouze etický kodex Masarykovy univerzity a krátce jej zmiňuje také Univerzita Palackého v Olomouci; v rámci Univerzity Karlovy je pak tato tematika blíže rozvedená jen v etickém kodexu Matematicko-fyzikální fakulty (AMBIS vysoká škola, a.s., 2024; Masarykova univerzita, 2024; Metropolitní univerzita Praha, o.p.s., n.d.a., n.d.b; Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2020; Ostravská univerzita, 2024; Pražská vysoká škola psychosociálních studií, s.r.o., n.d.; Univerzita Karlova, 2018; Univerzita Karlova, Matematicko-fyzikální fakulta, 2023; Univerzita Palackého v Olomouci, 2023; University of New York in Prague, s.r.o., n.d.). Srovnání obsahu etických kodexů vybraných vysokých škol nabízí Tabulka 2.

⁸ Dle Registru vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů (MŠMT, 2022) k 31. 7. 2025, přičemž registr samotný je aktualizovaný k 9. 2. 2022.

Tabulka 2. Srovnání etických kodexů českých vysokých škol nabízejících studium psychologie

vysoká škola	diskriminace/ šikana, zvýhodňování	sex. obtěžování	střet zájmů	mnohočetné vztahy
AMBIS vysoká škola, a.s. (1. 5. 2024)	ano	ano	ano	ne
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích (19. 5. 2020)	ano	ne	ne	ne
Masarykova univerzita (1. 1. 2024)	ano	ano, dokonce existuje Metodika řešení sex. obtěžování	ano	ano, čl. 3.13: "[Všichni, kdo náleží k obci MU] Jednají transparentně ohledně mnohočetných vztahů, kdy vůči druhé osobě zastávají nejen profesní, ale i další roli, a aktivně spolupracují na opatřeních, která zabraňují pochybnostem o nestrannosti a integritě zúčastněných." Vysvětlivka dále uvádí: "Mnohočetnými vztahy rozumíme situace, kdy člověk ve vztahu ke druhé osobě zastává nejen profesní, ale i další roli, například v důsledku příbuzenství, romantického vztahu, osobního přátelství či nepřátelství nebo dalšího pracovněprávního vztahu mimo MU. Samy o sobě nejsou mnohočetné vztahy neetické, ale mohou se takovými stát, pokud ohrožují nestrannost osoby či její schopnost řádně plnit svou profesní roli nebo pokud vedou k poškození či využívání druhé osoby. V takových případech můžeme mnohočetné vztahy chápat jako určitou formu střetu zájmů."
Metropolitní univerzita Praha, o. p. s.	Ve strategickém záměru pro rok 2018 se píše o implementaci Etického kodexu, nicméně k 3. 7. 2025 není na Úřední desce mezi vnitřními předpisy k nalezení.			
Ostravská univerzita (29. 1. 2024)	ano	ne, ale čl. 3, bod 5 udává: "Zaměstnanci a studenti dbají o to, aby kolegiální vztahy mezi nimi byly udržovány nejméně na úrovni základních společensko- etických pravidel a nemohlo tak docházet k nevhodné formě komunikace či kontaktní, kterou	ne	ne, vyjma s přihlédnutím k čl. 3, bod 5

		by jedna ze stran mohla vyhodnotit jako obtěžující jednání. "		
Pražská vysoká škola psychosociálních studií, s.r.o.	Etický kodex nenalezen. Na webových stránkách se zabývá pouze etikou výzkumu a ve zbytku se odkazuje na Disciplinární řád, které ovšem předmětné body této práce neřeší.			
Univerzita Karlova (14. 12. 2018)	ano	ano	ano	ne, ovšem Etický kodex MFF UK ze dne 20. 12. 2023, čl. 3, bod 2 řeší zneužití autority: "Zvláštními případy zneužití autority jsou situace, které mohou vzniknout v důsledku blízkých příbuzenských či partnerských vazeb nebo konsenzuálních důvěrných vztahů, případně v důsledku opakovaných pokusů o iniciování důvěrných vztahů mezi osobami, které se vůči sobě nacházejí v nadřízeném a podřízeném postavení nebo v postavení vyučujícího a studujícího. [...] V takových případech lze zneužití autority zabránit například tím, že dotyčná osoba zcela nebo v dostatečné míře deleguje své příslušné pravomoci na jinou osobu, která se ve střetu zájmů nenachází." MFF UK také podrobněji řeší podoby sexuálního obtěžování.
Univerzita Palackého v Olomouci (1. 1. 2023)	ano	ano	ano	ano, část III, bod 8: "Má-li zaměstnanec UP při pedagogické činnosti s některým ze studentů příbuzenský, partnerský či jiný blízký osobní vztah, který by mohl zavdávat důvod k pochybnostem o jeho objektivitě a nestrannosti, včas tuto skutečnost oznámí svému nadřízenému."
University of New York in Prague, s.r.o. (nedatováno, označen jako "Studentský kodex")	ano	ano	ne	ne

Jak je z Tabulky 2 patrné, ne všechny vysoké školy mají k datu napsání této publikace (léto 2025) dostupné etické kodexy, a pouze ve třech z nich jsou explicitně zmíněny mnohočetné vztahy⁹, většinou ve smyslu střetu zájmů, potažmo zneužití autority. Všechny tři tyto kodexy pak spíše nabádají k delegaci pravomocí vyučujících vůči studujícím, s nimiž se nacházejí v duálním vztahu, na jiné osoby, samotné vztahy ovšem nezakazují.

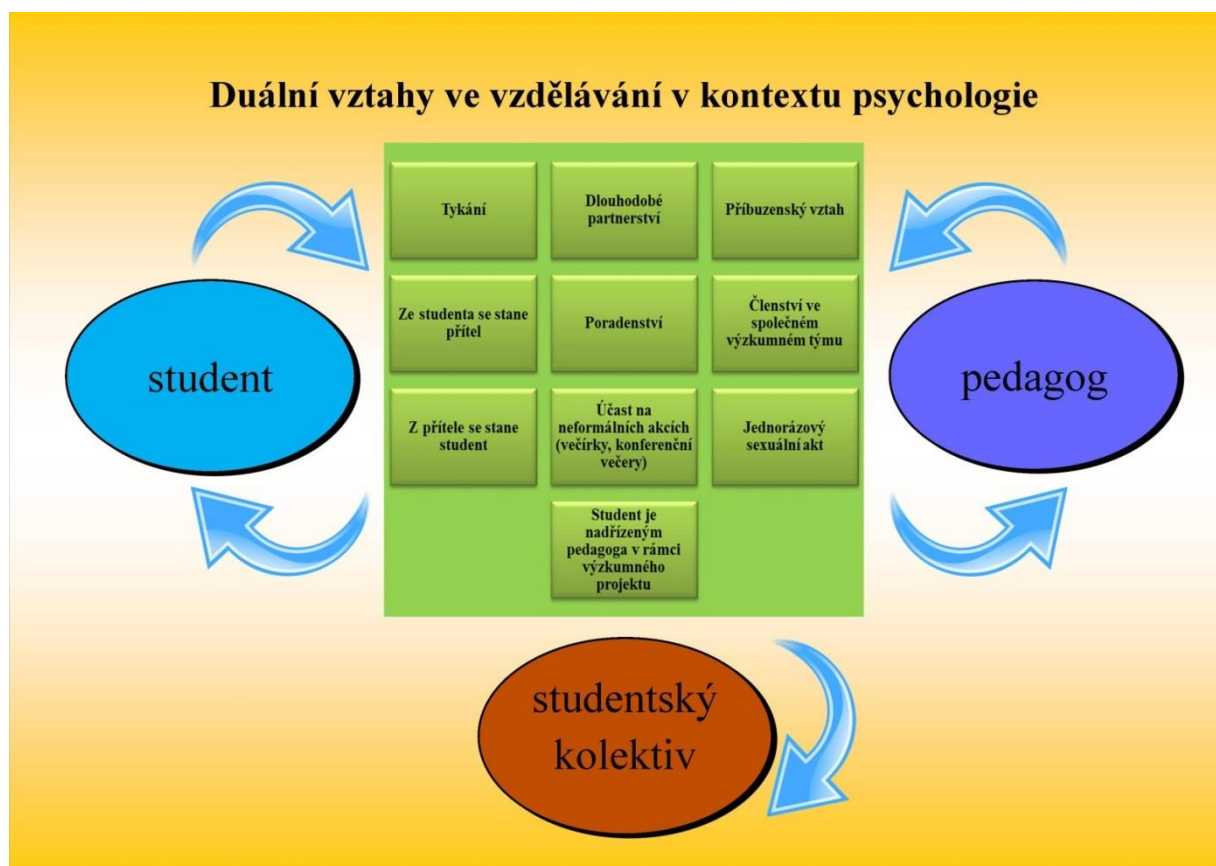
⁹ Je také na pováženu, že ne všechny kodexy obsahují explicitní zmínku o sexuálním obtěžování a jeho řešení.

Za této situace je možné se tázat, jak a kde se tedy mají studující – budoucí profesionálové – dozvědět o tom, jak eticky zacházet se souběhem, potažmo konfliktem rolí, zvláště pak při nerovném postavení všech zúčastněných. Ne každá vysoká škola má zařazen samostatný předmět etiky, a je otázkou, nakolik je problematika duálních vztahů probírána i v rámci jiných předmětů (např. úvod do studia, poradenství, terapie, práce s klienty apod.). Souvisí to mj. se skutečností, že vysokoškolští vyučující nejsou – až na výjimky v podobě více či méně dobrovolných kurzů rozvoje pedagogických kompetencí, které se na velkých univerzitách v ČR začínají objevovat v posledních letech – na výuku nijak systematicky připravováni (Čejková, 2017). Je tedy možné, že řada z nich bere otázku duálních vztahů jako něco, na co si „každý musí přijít sám“, neboť přesně takto se s ní setkali i oni sami. Absence systematické výuky a diskuze přitom nutně vede k tomu, že se studující učí mnohdy důležitým principům vzájemného chování (nejen mezi sebou či se členy fakulty, ale i s budoucími klienty) „za chodu“, v průběhu své pregraduální a postgraduální kariéry, a to pozorováním chování vyučujících, s nimiž se setkají – kteří ale také v této oblasti systematicky vzdělávání nebyli. Může se tedy stát, že pozorují chování, které nemusí být vždy eticky zcela v pořádku (Biaggio et al., 1997; Keith-Spiegel a Koocher, 1985; Matthews, 1991). O to důležitější vnímáme zjišťování, jak se k různým druhům duálních vztahů staví samotní vyučující na vysokých školách, a to především těch, které připravují budoucí profesionály v oboru psychologie.

3. Výzkum duálních vztahů ve vzdělávání v psychologii z pohledu vyučujících

Součástí této práce byl výzkum mezi vyučujícími na katedrách psychologie v ČR s cílem popsat jejich zkušenosti a pohled na duální vztahy v kontextu vzdělávání v psychologii. Šlo nám o to, jaké vnímají výhody a nevýhody duálních vztahů pro ně samotné, pro studující a pro studentský kolektiv.¹⁰

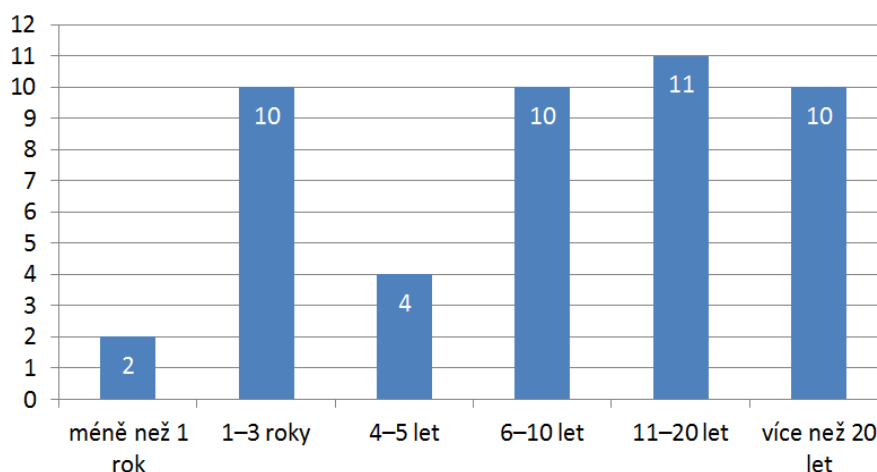
Výzkum proběhl ve dvou částech. Nejprve byli v rámci kvalitativní části záměrným výběrem osloveni vyučující, o nichž autor věděl, že byli nebo jsou přímými účastníky některého typu duálních vztahů, a kteří byli ochotni své zkušenosti s těmito vztahy sdílet. Celkem bylo realizováno sedm individuálních polostrukturovaných rozhovorů. Z důvodu zachování anonymity není možné o těchto vyučujících uvádět jakékoliv další informace. Data byla přepsána a následně kódována a zpracována prostřednictvím metody zakotvené teorie (Strauss a Corbinová, 1999). Výsledkem byl vznik následujícího modelu (Obr. 2):



Obrázek 2. Varianty a dopady duálních vztahů ve vzdělávání v psychologii

¹⁰ Paralelně proběhl na stejné téma pod vedením jednoho z autorů této publikace také dotazníkový průzkum mezi samotnými studujícími psychologie, jehož výsledky jsou zpracovány a popsány v bakalářské práci Lukášové (2020); naše zjištění tak budeme místy srovnávat s výsledky tohoto průzkumu.

Ve druhé, kvantitativní části pak byli s žádostí o účast ve výzkumu osloveni vyučující na všech katedrách psychologie v ČR, a to prostřednictvím e-mailu nebo osobně, se snahou o totální výběr. Celkem se zapojilo 47 vyučujících (39 zaměstnanců/zaměstnankyň a 8 studujících DSP), z toho 24 mužů a 23 žen. Délku jejich působení na daném pracovišti shrnuje Obr. 3.



Obrázek 3. Délka působení vyučujících na pracovišti v letech

Součástí výzkumu bylo také zjišťování, jaké role vůči studujícím v rámci univerzity vyučující zauímají a jaké jsou jejich pracovní role mimo univerzitní prostředí. Odpovědi na tyto otázky prezentují tabulky 3 a 4, přičemž v obou případech bylo možné uvést více odpovědí:

Tabulka 3. Role, které vyučující a DSP studující zauímají vůči studujícím na univerzitě

Odpověď	Počet
vyučující	46
vedoucí/oponent diplomové práce	33
výzkumník	31
terapeut/poradce	5
školitel na praxi	5
supervizor	2
administrátor – například studentská organizace a spolupráce s katedrou	1
knihovník	1
kolega, člen akademické obce	1
konzultant diplomových prací, které nevedou	1
koordinátor pro zahraničí	1
vedoucí katedry	1

Tabulka 4. Role vyučujících a DSP studujících mimo univerzitní prostředí

Odpověď	Počet
žádná	18
lektor/ka	16
poradce/kyně, terapeut/ka	14
psycholog/psycholožka	2
supervizor/ka	2
klinický psycholog/psycholožka	1
pracuji na částečný úvazek v praxi – na jiné pozici, než je uvedena	1
pracuji na dvou univerzitách	1
školní psycholog/psycholožka	1
školský politik/politička	1
umělec/umělkyně	1
vědecký pracovník/pracovnice	1
výzkumník/ce, asistent/ka	1
výzkumník/ce, člen/ka samosprávy	1
výzkumník/ce, podnikatel/ka	1

Dále bylo v rámci dotazníku popsáno deset různých scénářů, které korespondovaly s tematickými celky zjištěnými pomocí zakotvené teorie v první části výzkumu. Tyto scénáře popisují možné duální vztahy, které se mezi vyučujícími a studujícími mohou objevit, a to s cílem zmapovat, jaké jsou zkušenosti a názory vyučujících na tyto situace. U každého scénáře byli vyučující dotázáni, zda je tato situace podle nich v pořádku. Na tyto otázky se záměrně dalo odpovědět pouze „ano“ či „ne“ – z toho důvodu, že odpověď „nevím“ by byla v případě eticko-dilematického rozhodování pravděpodobně nejčastější volbou, ovšem nezohlednila by výsledné rozhodnutí, které po zvážení všech aspektů pro a proti účastníci výzkumu nakonec zvolili. Právě to, že se respondent rozhodne po zvážení všech možných „pro“ a „proti“ zvolit „ano“ či „ne“, je klíčové. Zároveň byli vyučující formou otevřených otázek dotázáni na vnímané výhody a nevýhody dané situace pro vyučující, studující a studentský kolektiv. Součástí výzkumu byla také otevřená otázka, ve které se vyučující mohli vyjádřit k čemukoliv dalšímu, co považovali pro dané téma za relevantní.

Získaná data byla zpracována technikou otevřeného kódování (Strauss a Corbinová, 1999) a frekvenční analýzy. Níže prezentujeme souhrnné výsledky postupně dle jednotlivých

scénářů a zasazujeme je do kontextu odborné literatury. Při analýze se ukázalo, že kromě oblasti tykání není mezi studujícími DSP a ostatními vyučujícími žádný rozdíl ve výsledcích; proto je s celým souborem v textu nadále pracováno jako s celkem.

4. Typy duálních vztahů mezi studujícími a vyučujícími – analýza získaných dat

4.1 Souběžná role poradce a vyučující/ho

Jak jsme již rozvedli v kapitole 2, etické kodexy odborných organizací obecně zapovídají vztahy mezi současným či minulým klientem a pracovníkem – zejména v případě, kdy potenciálně hrozí poškození klienta. Jak tuto situaci ovšem řešit v případě vysokoškolského poradenství?

Klein et al. (2023) uvádí, že více než 80 % odborníků a studentů z oblasti psychologie někdy zažilo potíže s duševním zdravím, vyhledat pomoc v této oblasti se ale rozhodlo jen minimum z nich. Pro studující představují nejčastější překážky finance, stigma a obavy o ne/zachování důvěrnosti informací, jelikož i mimo univerzitu může řada organizací, na které by se rozhodli obrátit, fungovat jako partneři pro odborné praxe či budoucí zaměstnavatelé. Na druhé straně, nabídka služeb, která by byla finančně i lokálně dostupná, je velmi omezená, a tak vysokoškolská poradenská centra představují fakticky nejdostupnější možnost. Situace, kdy se vyučující stane zároveň i terapeutem či poradcem studující/ho, je tedy poměrně častá. Roberts et al. (1982) uvádí, že 72 % zaměstnanců fakulty poskytlo nějakému studentovi alespoň krátkodobou poradenskou či terapeutickou intervenci; nejčastěji se jednalo o situace, kdy se student ocitl v nějaké akutní krizové situaci v souvislosti s výukou nebo praxí. Podobně Fitzgerald et al. (1988) reportují, že 78 % členů fakulty bylo někdy požádáno studujícími o radu či pomoc v osobních záležitostech. Lukášová (2020) zjistila, že ze 103 studentů psychologie jich 16 bylo v situaci, kdy jejich vyučující byl/a zároveň v roli jejich poradce.¹¹

Etický kodex Asociace vysokoškolských poradců (2025) stejně jako odborná literatura (např. Stout, 1987) nicméně doporučují studující odkazovat na jiné služby, resp. že v roli jejich poradce/terapeuta by neměli figurovat jejich přímí vyučující. Ačkoliv má vyučující profesionální povinnost pomoci studujícím v krizi, považují za vhodnější studující odkázat na nezávislou odbornou pomoc mimo univerzitu. Pokud totiž vyučující studujícím podporu poskytne, vyvstávají následující otázky (Roberts et al., 1982):

- Má studující skutečně možnost odmítnout nabídku takovéto pomoci – zvláště v situaci, kdy se učí o tom, jak je vlastní terapie v takových případech nezbytná?

¹¹ Jako pozitivní lze v této situaci vnímat, že tito respondenti uváděli, že vztah a přístup vyučujících v rámci poradny byl korektní a profesionální.

- Může poté vyučující skutečně objektivně hodnotit studující ve chvíli, kdy o nich má takto osobní informace?
- Jaký je dopad na ostatní studující v případě, že vědí, že některým z nich byla ze strany vyučující/ho poskytnuta odborná pomoc?

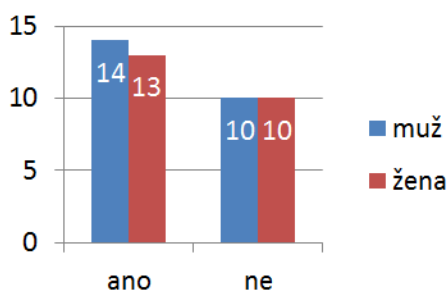
Z hlediska postojů studujících k této situaci Ei a Bowen (2002) zjistili, že ji vnímají vesměs jako ambivalentní, s potenciálními výhodami i nevýhodami. Naas (1991, in Herlihy a Corey, 1992) také blíže zkoumala, jak by studující a vyučující reagovali na následující scénář: *Studující ve dvojicích trénovali ve výuce své dovednosti. Během následného poslechu audionahrávky vyučující slyšel/a, že studující „klient“ odhalil jistý osobní problém, který vyučující/ho vedl k otázce, zda by za těchto okolností měl daný student výukou úspěšně projít.* Na 85 % studentů a 90 % vyučujících uvedlo, že se nejedná o žádné nebo jen malé poškození studujícího. Naproti tomu pro obdobný scénář, kdy vyučující zjistil/a, že studující je velmi slabý/á při práci s klientem, neboť má sám/a nevyřešené osobní problémy, a supervize se na tyto problémy soustředila po celý zbytek semestru, již jen 56 % studujících uvedlo, že se jedná pouze o malé poškození, 24 %, že se nejedná o žádné poškození, a 18 % uvedlo, že se jedná o středně vážné poškození. Jako argumenty studující uváděli, že je zde určité zmatení rolí supervizora a poradce. Z pohledu studujících se mohou vyučující rozpakovat být přísnými soudci coby supervizoři s tím, že vlastně poškozuji klienta. Na druhou stranu mají povinnost ty studující, kteří nejsou na roli poradce emocionálně připraveni, k této práci nepřipustit. Je v pořádku, že je studujícím v takové situaci pomoheno, ale vyučující by se neměli stát poradci. Ve chvíli, kdy se místo supervize studující a vyučující věnují poradenství, se totiž studující sice na konci výcviku může cítit emocionálně v pořádku, ovšem být zcela nepřipraven na roli poradce.

Také ve studiích Holmes et al. (1999) či Ei a Bowen (2002) si byli účastníci vědomi potenciální problematičnosti situace, v níž je vyučující zároveň poradcem/terapeutem studující/ho, a tyto situace byly vesměs hodnoceny na pomezí eticky přijatelných a nepřijatelných, ačkoliv zde mohl hrát roli i finanční aspekt (položky se dotazovaly na placená sezení). Ve studii Borys a Pope (1989) méně než polovina profesionálů uváděla, že není v pořádku, aby studující byl/a současně klientem/kou. Stadler a Paul (1986) zmiňují několik negativních dopadů, např.:

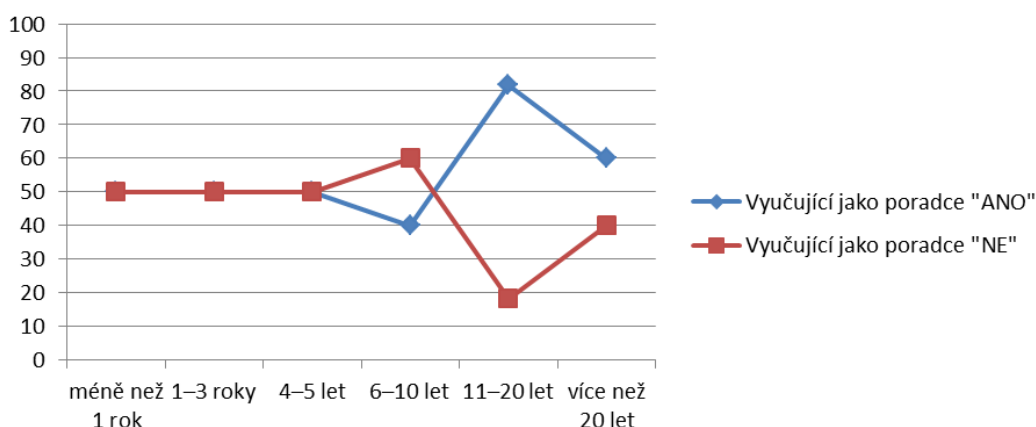
- Studující, kteří jsou současně klienty svých vyučujících, shledávají, že jejich autonomie není taková jako u ostatních studujících.
- Akademici si nejsou jisti, jak zacházet s tím, že o některých studujících (klientech) mají více osobních informací a znalostí než o ostatních studujících.

- Vyučující takto podporují duální vztahy jako normu, zejména v očích začínajících studujících.

Postoje vyučujících v našem výzkumném souboru k situaci, kdy je vyučující zároveň poradcem studujícího/ho, shrnují obrázky 4 a 5.



Obrázek 4. Postoj k duálnímu vztahu vyučující/poradce dle pohlaví respondentů



Obrázek 5. Postoj k duálnímu vztahu vyučující/poradce dle délky působení respondentů na pracovišti – relativní četnosti v rámci jednotl. kategorií délky působení

Vnímané výhody souběžného vztahu vyučující/poradce:

Respondenti v našem výzkumu mají za to, že pro vyučující může být daný souběh rolí výhodný, když se studující dostane do krizové či jinak obtížné životní situace. Studující totiž dané/mu vyučující/mu důvěřuje, a díky tomu s ním/má lepší kontakt. Díky tomu, že má vyučující se studující/m bližší vztah, se také celkově urychluje poradenský proces. Pro některé vyučující je poskytování poradenství na pracovišti možností udržovat kontakt s klienty, což jim umožňuje například plnit podmínku absolvovat dlouhodobý výcvik či udržovat se v kontaktu s klienty obecně.

Jako výhodu pro studující respondenti udávají zejména lepší pochopení pro jejich situaci ze strany vyučujících, protože pokud je vyučující současně i poradcem studujících, může jim vyjít vstříc v případě, že jim jejich obtížná životní situace nějak komplikuje například plnění studijních povinností (studující včas neodevzdá seminární práci, ale pedagog mu/jí to odpustí, protože ví, že jeho/její životní situace aktuálně včasné odevzdání seminární práce neumožňuje). Pro studující může být velkou výhodou i to, že vyučující/ho znají, a vědí tak alespoň orientačně, co od něj/ní mohou čekat a jak bude poradenství probíhat. Studující také mají v poradce větší důvěru, což urychluje poradenský proces a zvyšuje jeho efektivitu. Poradce a studující totiž již mají navázán kontakt, a mohou tak rychleji přejít k uzavírání kontraktu (viz i Procházková et al., 2014).

Vnímané nevýhody souběžného vztahu vyučující/poradce:

Jako nevýhodu pro vyučující zmiňují respondenti skutečnost, že je pro ně často obtížnější zachovat si objektivitu hodnocení ve srovnání s ostatními studujícími. Pokud totiž znají pozadí / bližší informace / životní příběh dané/ho studující/ho, je těžké na něj/ní například být přísný ve zkouškové situaci – spíše se objevily výpovědi v tom smyslu, že je na dotyčné studující pohlíženo shovívavěji a objevuje se tendence je oproti ostatním studujícím zvýhodňovat a omlouvat. Složitá situace také nastává ve chvíli, kdy se studující například nepřipraví na zkouškovou situaci a vyučující mu očekávanou výhodu naopak neposkytne, právě z toho důvodu, aby byl vůči ostatním studujícím objektivní a spravedlivý. Studující to ovšem může vnímat úkorně, a může tak dojít k narušení poradenského vztahu. Pro vyučující je také – ve srovnání s běžným poradenským vztahem – obtížnější ukončit poradenský vztah se studujícími ve chvíli, kdy studující na tomto vztahu trvá, protože se i nadále potkávají v běžných situacích na pracovišti (na chodbě, během výuky ...). Zároveň je pro ně místy velmi obtížné být vyučujícími ve chvíli, kdy ve vztahu s některými studujícími současně plní roli poradce. Pokud například vyučující (zejména v nácvikových či sebezkušenostních předmětech) ví o dotyčné/m studující/m nějaké informace, může se cíleně těmito informacím/tématům vyhýbat, protože ví, že jsou pro konkrétní/ho studující/ho nepříjemné, nicméně pro ostatní studující by mohly být velmi prospěšné a užitečné.

Co se týče nevýhod pro studující, vnímají respondenti, že pokud student/ka svým spolužákům řekne, že chodí do poradenství k vyučující/mu, může to znamenat zhoršení je[jí]ho postavení v kolektivu. Především je-i studující/mu poskytnuta výhoda, kterou ostatní nemají, tak to tito mohou vnímat velmi úkorně – zvláště pak osoby, které se třeba nacházejí v podobné, či

dokonce složitější životní situaci, ale tuto úlevu jim vyučující neposkytne, protože o jejich situaci neví. Může tak dojít k celkovému zhoršení atmosféry v kolektivu.

Výhody a nevýhody souběžného vztahu vyučující/poradce – porovnání:

Respondenti v našem výzkumu jsou toho názoru, že při souběhu rolí vyučující-poradce se obecně jedná o situaci, která je obtížná a zdaleka není ideální, přestože skutečností zůstává, že se poradenská pracoviště nacházejí na většině kateder psychologie v ČR a studující poradenství hojně využívají. Celkem 27 respondentů (14 mužů, 13 žen) uvedlo, že se jedná o situaci, která je dle jejich názoru v pořádku, oproti 20 (10 mužů 10 žen), kteří si myslí opak. Pohlaví respondentů nemělo na odpověď žádný vliv. Z hlediska délky působení se v odpovědích vymykala pouze kategorie působení na pracovišti v rozmezí 11–20 let, kdy z celkem 11 respondentů 9 odpovědělo, že souběžná role vyučující/ho a poradce je v pořádku. Vnímané výhody a nevýhody situace, kdy je vyučující zároveň v roli poradce někoho ze studujících, pro všechny dotčené (vyučující, studující, kolektiv studujících) shrnuje níže Tabulka 5.

Tabulka 5. Vnímané výhody a nevýhody duálního vztahu vyučující/poradce

Pro koho	Výhody	Nevýhody
Vyučující	• Možnost kvalitnější pomoci studujícím v obtížné životní situaci • Bližší vztah urychluje poradenský proces • Praxe pro vyučující	• Neobjektivní hodnocení ve srovnání s ostatními studujícími • Těžké z hlediska mlčenlivosti • Narušení poradenského/ terapeut. vztahu ve chvíli, kdy studující např. není připraven/a na zkoušku • Těžší ukončit poradenský vztah, když na něm studující trvá • Složitější např. při přednáškách či seminářích, když vyučující záměrně nepoloží otázku, která by pro dotyčnou osobu mohla být „těžká“
Studující	• Možné úlevy • Urychlení poradenského procesu • Dobrá dostupnost poradenského pracoviště pro studující • Větší důvěra v poradce/vyučující/ho • Vyšší efektivita poradenského procesu	• Zhoršení postavení v kolektivu, pokud dotyčná osoba ze situace „těží“

Kolektiv	• Respondenti neuvedli žádnou výhodu, která by pro ostatní studující připadala v úvahu	• Pocity neférovosti, když vyučující dotyčného/ou „protežuje“ • Zhoršení atmosféry v kolektivu
-----------------	--	---

Někteří respondenti souběh poradenské role a role vyučujícího považují za zcela nevhodný, protože rizik, která z toho mohou plynout, je příliš mnoho jak pro vyučující, tak pro studující. Jiní považovali za vhodnější jednorázové setkání s dotyčným/ou studující/m, kdy je situace studujících na základní úrovni zmapována a je jim doporučen další postup – kam by se měli obrátit, co dělat apod., ovšem spolupráce už nadále nepokračuje.

Na druhé straně někteří respondenti měli za to, že díky předem navázanému vztahu se studující/m může být poradenský proces rychlejší a efektivnější, neboť studující již daného/ou vyučující/ho zná, má k němu/ní důvěru a ví, co může čekat. Stejně tak vyučující může mít o studujících řadu informací a znát jejich fungování například v sociálním kontextu, což poradenství může opět velmi zefektivňovat. Důležité je ale mít supervizi, což je ovšem obecně platná podmínka pro poskytování poradenství jako takového. Jako další opatření pro zmírnění výše popsaných nevýhod udávali vyučující, že se zejména snaží oddělit situaci zkouškovou/přednáškovou a situaci poradenskou – například tím, že než s dotyčným/ou studující/m začnou poradensky pracovat, upozorní je jednak na tento souběh rolí, a jednak třeba na to, že jim nebudou poskytnuty žádné zvláštní úlevy oproti jiným studujícím. Otázkou ovšem zůstává, zda je to pak v praxi tak jednoduché udržet.

4.2 Souběžná role studující/ho a člena výzkumného týmu

Dalším poměrně běžným souběhem rolí v podmínkách (nejen) českého vysokého školství je situace, kdy vyučující své studenty, zejména účastníky doktorského studijního programu, zaměstnávají jako výzkumné asistenty¹² či spolupracovníky na projektu. Z tohoto duálního vztahu mohou potenciálně získávat obě strany – vyučující mohou získat pomocníka pro dokončení výzkumného projektu a studující získávají nové zkušenosti například v oblasti realizace výzkumu, analýzy dat, publikační činnosti apod. (Holmes et al., 1999). To potvrzují i zjištění Lukášové (2020), u níž 27 ze 103 respondentů mělo zkušenost se spoluprací s vyučujícími v rámci projektů či soukromé praxe, přičemž na této spolupráci si kromě profesního rozvoje cenili i bližšího vztahu s vyučujícími.

¹² V českém prostředí je spíše známější pojem „pomocná vědecká síla“/„pomvěd“, přičemž tuto pozici mohou zastávat i studující v pregraduálním studiu.

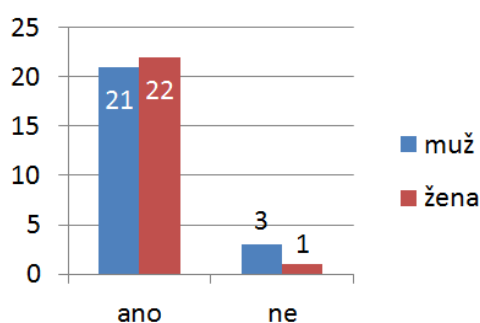
Právě povaha vztahu ovšem vede k nutnosti zvážit potenciální rizika. I zde může nastat situace, že vyučující nebude ke své „pomocné vědecké síle“ přistupovat stejně jako k ostatním studujícím – například když studující dokončuje práci na projektu a nestihne kvůli tomu odevzdat seminární práci, přičemž se vyučující rozhodne mu/jí termín prodloužit, zatímco jiným studujícím nikoliv (a to i přes skutečnost, že se mohou nacházet v podobné situaci, jen o tom vyučující nemá informace, jelikož s nimi není v kontaktu). Může tak nevědomě studující poškodit a vytvářet nerovné podmínky. Respondenti ve výzkumu Lukášové (2020) také zmiňovali, že dovídají-li se studující v rámci duálního vztahu „zákulisní informace“ z dění na katedře, může to pro ně být přínosné z hlediska porozumění fungování instituce, ovšem i nevhodné, pokud se jedná o vzájemné vztahy mezi vyučujícími, pomluvy apod.

Zahraniční studie v kontextu „pracovních“ vztahů mezi vyučujícími a studujícími řeší zejména situace, kdy vyučující zaměstnává studující přímo (např. ve své soukromé praxi či bez souvislosti s jejich studiem). Ve výzkumu Bowman et al. (1995) se přitom ukázalo, že vedle situace, kdy je studující zaměstnán/a pro přepis dat do počítače či statistické analýzy (což jako etické vnímalo 80 % respondentů) by 60 % respondentů z řad studujících i vyučujících považovalo za etickou i situaci, kdy by vyučující zaměstnával/a studující/ho v rámci své soukromé praxe či dokonce pro hlídání vlastních dětí, což koresponduje se zjištěními Holmes et al. (1999) či Ei a Bowen (2002).¹³ Novější data ze studie Arnold et al. (2022) ukazují, že studující i vyučující považují zaměstnávání studujících nesouvisející s jejich studiem, resp. obchodní vztahy mezi studujícími a vyučujícími, spíše za sporné profesionální jednání, přestože se s ním setkalo 3–27 % dotázaných sportovních psychologů a 12–16 % studujících. K podobným výsledkům došli také Multhaup et al. (2024), přičemž v jejich výzkumu považovalo zaměstnávání studujících např. k hlídání dětí za neetické přibližně 80 % vyučujících a 60 % studujících.

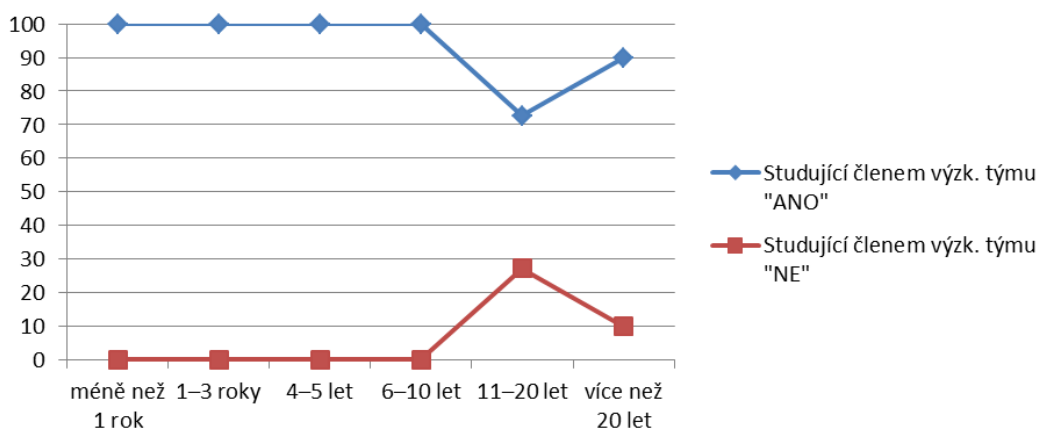
Pokud se zaměříme přímo na činnosti spojené s výzkumem, přizvat studující k výzkumu, nechat je revidovat či spolupodílet se na tvorbě manuskriptu vyučujících považovali respondenti ve studii Holmes et al. (1999) za poměrně bezproblémové, ačkoliv Multhaup et al. (2024) reportují výraznější kontroverze: 80 % studujících považuje za neetické, pokud vyučující přizve ke spolupráci na výzkumu „své oblíbenec“, zatímco 60 % vyučujících v tom

¹³ Považujeme také za zajímavé, že 57 % respondentů ve výzkumu Bowman et al. (1995) vnímalo jako neetické najmout studující na „administrativní činnosti“. Nad přijatelností této situace váhali i respondenti z řad studujících ve výzkumech Holmes et al. (1999) či Kolbert et al. (2002), přičemž argumentem odpůrců bylo to, že aktivity studujících by je měly profesně rozvíjet, zatímco zastánci argumentovali tím, že jedná-li se o oboustranně odsouhlasené činnosti, nevidí v nich problém. Zmiňujeme tuto problematiku proto, že z naší zkušenosti tvoří administrativní činnosti převážnou náplň práce „pomocných vědeckých sil“, zvláště pak v řadách pregraduálních studujících.

nevidí problém. Složitější je ovšem situace, kdy vyučující nepřizná autorství studujícím, kteří se na výzkumu podíleli. V tomto kontextu Naas (1991, in Herlihy a Corey, 1992) zkoumala, jak by studující a vyučující reagovali na situaci popsanou v následujícím scénáři: *Vyučující a student společně pracují na projektu. Vyučující studenta požádala, aby participoval na výzkumu pro článek, který vyučující píše. Student na článku intenzivně pracoval. Vyučující se pod článek podepsala jako jediná autorka a studentovi pouze poděkovala v zápatí článku. Student se cítil zneužitý.* Na 48 % studentů uvedlo, že došlo pouze k malému poškození. Celých 24 % studentů dokonce uvedlo, že k žádnému poškození nedošlo, a 23 % uvedlo, že došlo ke středně vážnému poškození. Ti studující, kteří žádné poškození nevnímali, uváděli, že student mohl být za svou práci finančně ohodnocen nebo mít ze spolupráce s vyučující jiný prospěch. Ti, kteří poškození vnímali jako středně závažné, uváděli, že vyučující měla studenta uvést jako spoluautora. Šíře rozptylu odpovědí může korespondovat s tím, jaké jsou profesionální cíle studujících. Ti, kteří chtějí publikovat, mohou vidět poškození jako závažnější. Překvapivé je, že 80 % vyučujících věřilo, že tato situace nepřináší studentovi žádné nebo jen malé poškození, s argumentem, že jak jinak než spoluprací s vyučujícími se studující mohou spolupodílet na psaní článku a získávat tak potřebné zkušenosti (Herlihy a Corey, 1992). Je ovšem pravděpodobné, že vnímání autorského přínosu se od dob této studie posunulo, neboť již ve výzkumu Bowman et al. (1995) považovalo nepřiznání autorství studujícím, kteří se podíleli na výzkumu vyučujících, 92 % respondentů za neetické, a tento názor sdílelo i 96 % studujících a 95 % vyučujících ve výzkumu Multhaup et al. (2024). Vrátime-li se zpět k samotné spolupráci mezi vyučujícími a studujícími v rámci našeho výzkumu, odpovědi na otázku, zda je souběžná role studující/ho pregraduálního studia a člena výzkumného týmu, jehož součástí je i vyučující, eticky v pořádku, shrnují obrázky 6 a 7.



Obrázek 6. Postoj k duálnímu vztahu studující/člen výzkumného týmu dle pohlaví respondentů



Obrázek 7. Postoj k duálnímu vztahu studující/člen výzkumného týmu dle délky působení respondentů na pracovišti – relativní četnosti v rámci jednotl. kategorií délky působení

Vnímané výhody souběžného vztahu studující/člen výzkumného týmu:

Vyučující uváděli jako výhodu to, že se studujícími, kteří jsou členy výzkumného týmu, se jim lépe diskutuje, než kdyby se vše dělo pouze v rámci formálního prostředí. Jistá míra blízkosti je tedy dle většiny respondentů pro tvůrčí atmosféru lepší. Další uváděnou výhodou byly publikační výstupy, které lze s ohledem na důvod spolupráce očekávat. Někteří kolegové také vnímali, že výhodou je u mladších kolegů/studujících lepší znalost psané angličtiny a s tím související rychlejší možnost publikování v zahraničí. Respondenti dále mají za to, že pokud se studující stanou členem výzkumného týmu, tak u nich lze předpokládat, že budou i nadále s vyučujícími, respektive s pracovištěm, spolupracovat – jedná se tedy o „normální head-hunting“. Platí přitom, že čím je spolupráce úspěšnější, tím více se utužuje, což do budoucna vede k dalším publikačním výstupům a dalšímu zkvalitnění spolupráce.

Obdobně jako ze svého pohledu respondenti uváděli, že i studujícím se podle nich s vyučujícími lépe diskutuje, když se trochu rozvolní formální bariéry. Studující mají více odvahy se ozvat, být kreativní, nebojí se přijít s vlastním názorem a myšlenkou, což je pro kvalitní výzkumnou činnost nezbytné. Pro studující je z pohledu vyučujících také důležité, že se díky znalosti daného tématu mohou lépe připravit na zkouškové situace a také se na zkoušky připravují důkladněji, protože se nechtějí „ztrapnit“ před vyučujícími. Další uváděnou výhodou jsou možné úlevy ve chvíli, kdy studující pracuje na výzkumu a kvůli tomu nestíhá své běžné studijní povinnosti – daný/á vyučující jim pak může snáze vycházet vstříc.

Kromě toho byly uváděnou výhodou pro studující i publikační výstupy – pro ty, kteří chtějí pokračovat ve vědecké kariéře, jsou nezbytné, případně jim mohou pomoci při získání

stipendia během studia. Respondenti se rovněž shodli na tom, že pro studující je členství ve výzkumném týmu významné kvůli tomu, že je posouvá v jejich vědeckých a výzkumných kompetencích a otevírá dveře do komunity výzkumníků daného tématu. Osobní kontakt je v rámci ČR zatím stále velmi důležitým předpokladem pro vědeckou spolupráci a vyučující, kteří například studující/ho představí kolegům na konferenci, jim velmi pomohou s ohledem na jejich budoucí kariéru. Pro studující je také z pohledu vyučujících důležité, že díky spolupráci s vyučujícími mohou nahlédnout, jak skutečně funguje pracoviště a jejich očekávání jsou do budoucna realistická – to je důležité zejména ve chvíli, kdy se studující chystají hlásit na DSP. V neposlední řadě je pro studující rovněž výhodné, že pokud jsou v rámci výzkumné práce úspěšní, dává jim to velkou výhodu ve chvíli, kdy se rozhodnou pro další působení na katedře například právě v podobě DSP. Tito studující pak mají jistotu, že za ně „někdo kope“ u přijímacího řízení. Mají tak velkou výhodu nejen oproti ostatním studujícím z daného pracoviště, ale zejména oproti uchazečům z jiných pracovišť.

Jedinou uváděnou výhodou pro kolektiv ostatních studujících je dle respondentů to, že mohou mít díky studujícím, kteří jsou v užším kontaktu s vyučujícími, k těmto vyučujícím lepší přístup. To je důležité zejména v případě, že studující potřebují s vyučujícími něco probrat, něco jim sdělit apod.

Vnímané nevýhody souběžného vztahu studující/člen výzkumného týmu:

Co se týče vnímaných nevýhod dvojrole studující-člen/ka výzkumného týmu, mají respondenti za to, že nevýhodné jsou zejména situace, kdy vyučující tlačí na ostatní kolegy a kolegyně, aby studující/ho zvýhodňovali například při přijímacím řízení na DSP či navazující magisterské studium, či ve zkouškové situaci obecně. Tento tlak přitom nemusí být vůbec explicitně vyjádřen; pro ostatní vyučující může být nepříjemný samotný fakt, že vědí, že dotyčný/á studující s jejich kolegou/yní spolupracuje. Obdobná situace nastává ve chvíli, kdy studující není na zkouškovou situaci dobře připraven/a. Další uváděnou nevýhodou je také riziko/možnost pomluv ze strany ostatních vyučujících či studujících, a to zejména ve chvíli, kdy je studující fyzicky atraktivní.

Pro studující je uváděnou nevýhodou to, že na ně mohou vyučující klást vyšší nároky během zkouškové situace, aby předešli nařčení z toho, že je nějak zvýhodňují. Pro studující tento tlak nemusí být vůbec příjemný. Dalším rizikem pro studující je, že je na ně kladeno více povinností, než bylo původně dohodnuto. V takovou chvíli je pro studující velmi obtížné požadavek vyučujících odmítnout. Totéž může nastat ve chvíli, kdy studující například při psaní článku odvede více práce než vedoucí, případně se zúčastní konference, kde aktivně

vystoupí, aniž by tam byl/a vyučující, ale vyučující je uváděn/a jako první autor/ka výstupu/publikace. Pro studující je v takovou chvíli poměrně obtížné se bránit, když vědí, že je například vyučující v budoucnu budou zkoušet či spolurozhodovat o jejich dalším působení na pracovišti.

Studující mohou být také svými spolustudujícími ostrakizováni, jelikož se například z důvodu nedostatku času neúčastní dění v kolektivu nebo jsou zvýhodňováni, což jejich spolustudující nelibě nesou. Tento bod, tj. potenciální zvýhodňování, je zmiňován také jako nevýhoda pro ostatní studující – nejsou například omluveni z výuky, když jedou na konferenci či mají výcvik, a to jen proto, že o tom vyučující buď neví, nebo tito studující nejsou součástí jejich výzkumného týmu. To v kolektivu může vytvářet negativní atmosféru. Spolustudující také mohou být znevýhodňováni ve chvíli, kdy se spolupracující studující účastní například výběrového řízení na VIP praxe nebo mají zájem o DSP.

Výhody a nevýhody souběžného vztahu studující/člen výzkumného týmu – porovnání:

Celkem 43 respondentů (21 mužů, 22 žen) uvádí, že je situace, kdy je studující členem výzkumného týmu, v pořádku, oproti 4 (3 muži, 1 žena), kteří uvádějí opak. Souhlasné stanovisko provázejí tím, že se jedná o naprosto běžnou součást dění na pracovišti a takový způsob „lovení talentů“ je dle nich zcela v pořádku. Nadaným studujícím je třeba se věnovat a podporovat je a spolupráce na výzkumu je velmi dobrým prostředkem, jak toho dosáhnout.

Komunikace mimo pracoviště už byla některými respondenty vnímána jako riziková – spolupráce by měla probíhat na profesionální úrovni „mezi zdmi pracoviště“, ovšem někteří respondenti dodávali, že pokud se studujícími spolupracují v neformálním prostředí, často dochází k lepším výsledkům. V takovou chvíli je ovšem riziko, že vyučující a studující budou předmětem „drbů“. Někteří respondenti však namítají, že ve stávajícím systému, kde klíčovou roli hrají projekty, není možné se takové situaci vlastně vyhnout. Důvodem, proč někdy dochází k neformálním setkáním mezi vyučujícími a studujícími, kteří pracují na společném výzkumném projektu, je nedostatek konzultačních místností, případně časová vytíženost – společný oběd či setkání v kavárně toto může vyřešit. Nepříjemné může být, když studující získá pocit, že má vše „v kapse“ a například jeho přijetí do DSP je jasnou záležitostí. Schopným lidem je tedy potřeba věnovat pozornost, péči a čas. Na druhou stranu to ovšem znevýhodňuje ty studující, kteří např. aktivně pracují i třeba v rámci oboru, ale vyučující o tom neví.

Někteří respondenti opět uvedli, že tato situace by nikdy neměla nastat a je potřeba jí aktivně předcházet. Pouze jeden respondent zmínil, že pro studující může být velmi rizikové, že jejich

aktivita v rámci projektu může být podhodnocena – odvedou více práce, než jak je pak reálně uvedeno (studující například realizuje výzkum pod vedením vyučující/ho, aktivně vystoupí na konferenci, ale vyučující je u výstupu uveden/a jako první, či dokonce jediný/á autor/ka...). Studujícím je také velmi zatěžko odmítnout další spolupráci ve chvíli, kdy už v ní s vyučujícími nechce pokračovat, ale ti na dalším pokračování spolupráce – například na dalším projektu – trvají. Otázkou také je inbreeding (viz i Neusar, Charvát a kol., 2012), kdy si vyučující vychovávají své nástupce: nepochybně má řadu pozitiv, ale současně představuje překážku vnějším novým vlivům a dění na pracovišti je konzervováno.

Celkově vnímané výhody a nevýhody situace, kdy je studující zároveň členem výzkumného týmu, v němž je i vyučující, pro všechny dotčené (vyučující, studující, kolektiv studujících) shrnuje Tabulka 6.

Tabulka 6. Vnímané výhody a nevýhody duálního vztahu studující/člen výzkumného týmu

Pro koho	Výhody	Nevýhody
Vyučující	• Snazší diskuze • Publikační výstupy • Získání kvalitních pracovníků do budoucna • Utužení spolupráce	• Tlak během zkouškové situace • Možnost šíření drbů
Studující	• Snazší diskuze • Publikační výstupy • Vyšší možnost uplatnit se na pracovišti do budoucna • Vyšší motivace připravovat se na zkoušky • Významný posun ve vědeckých a výzkumných kompetencích • „Otevření dveří“ do komunity výzkumníků daného tématu • Realistická očekávání od fungování na pracovišti • Utužení spolupráce • Možné úlevy	• Vyšší nároky na studující • Studující odvádí více práce na projektu, než bylo dohodnuto • Ostrakizace v kolektivu
Kolektiv	• Lepší přístup k vyučujícím, když jim studující chtějí předat nějakou informaci či něco potřebují	• Pocity znevýhodnění ve chvíli, kdy je studující například omluven z výuky, když jede na konferenci apod. • Negativní atmosféra v kolektivu

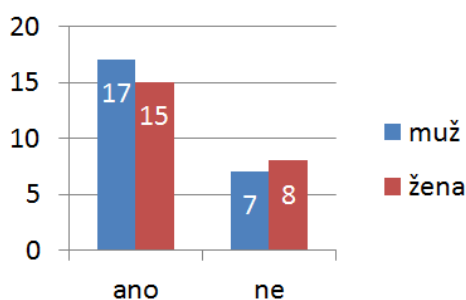
		• Nižší šance při zkouškových situacích, když je omezený počet míst
--	--	---

S ohledem na skutečnost, že naprostá většina respondentů uvedla, že se jedná o situaci, která je v pořádku, nemělo pohlaví respondentů ani délka působení na pracovišti vliv na odpovědi. Více odpovědí „NE“ uváděli pouze respondenti působící na pracovišti 11 a více let, ovšem celkově se jednalo pouze o 4 ze 47 respondentů.

4.3 Studující DSP je současně v roli nadřízené/ho vůči školiteli/ce či jejich kolegům

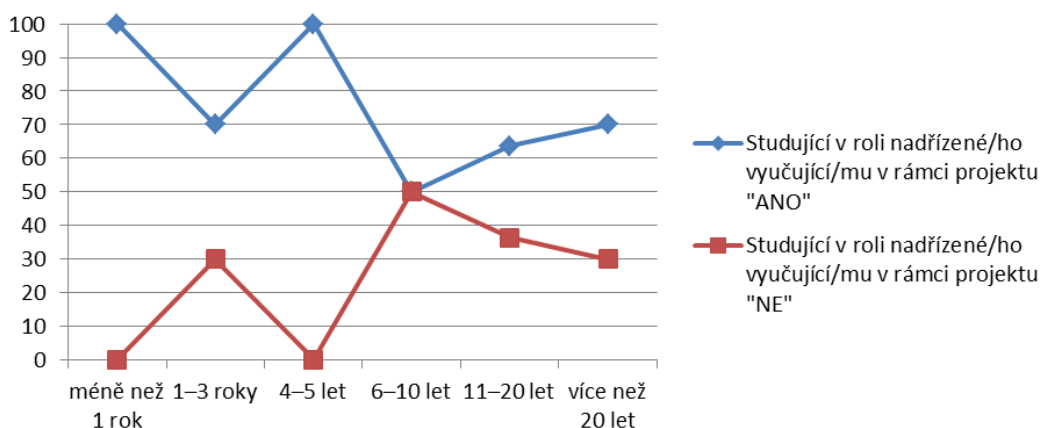
Tato situace by se dala považovat za speciální případ výše popsaného souběhu rolí studujících coby členů výzkumného týmu, ovšem s výrazným „obrácením“ původní hierarchie vztahu vyučující-studující. V našich podmínkách nastává v případech, kdy je studující DSP¹⁴ například zodpovědný/á za administrativní části výzkumného projektu nebo grantu a fakticky tak má na starost koordinaci a dohled nad činnostmi dalších členů týmu, často i vlastních vyučujících či školitelů.

V odborné literatuře nejsou tyto situace příliš popsány, nicméně v praxi k nim nepochybně dochází. Důvodem, proč jsme se rozhodli je zařadit zvlášť, je právě potenciální konflikt rolí a nejistota, co všechno a kdy si mohou studující vůči vyučujícím (a obráceně) dovolit, jako o tom v podobných případech hovoří například Biaggio et al. (1997), Holmes et al. (1999) či Lukášová (2020). Odpovědi respondentů, zda je souběžná role studující/ho DSP a nadřízené/ho vůči školiteli/ce či jejich kolegům eticky v pořádku, shrnují obrázky 8 a 9.



Obrázek 8. Postoj k duálnímu vztahu studující DSP/nadřízený/á dle pohlaví respondentů

¹⁴ Studující pregraduálního studia se dle našich zkušeností do této role dostávají velmi zřídka, pakliže vůbec.



Obrázek 9. Postoj k duálnímu vztahu studující DSP/nadřízený/á dle délky působení respondentů na pracovišti – relativní četnosti v rámci jednotl. kategorií délky působení

Vnímané výhody souběžného vztahu studující DSP/nadřízený/á:

Respondenti udávali, že pokud se studující ukáže jako schopný/á, může to vyučujícím celkově ulevit od zátěže, která je s realizací projektů nutně spojena. Studující mají vysokou motivaci, aby vše fungovalo dobře a vyučující si neměli na co stěžovat. Pro projekt jako takový to může být velká výhoda. Co se týče výhod pro studující, uváděli respondenti, že jim to může značně ulehčovat situaci u zkoušení – „život se skládá ze služeb a protislužeb“. Studujícím se v případě úspěšného zvládnutí tohoto úkolu zvyšuje sebevědomí a obecně se zvyšují jejich kompetence. Ty se mohou hodit i do budoucna, kdy se například stanou zaměstnanci a zkušenost s vedením projektu pro ně může být velmi prospěšná. Díky nezbytným kontaktům s odborníky z oblasti, na kterou je projekt zaměřen, se jim také otevírají profesní obzory a dveře.

Vnímané nevýhody souběžného vztahu studující DSP/nadřízený/á:

Nejčastěji bylo zmiňováno, že pro vyučující může být obtížné zůstat objektivní ve zkouškové situaci – nebýt na studující/ho příliš přísný/á, jen aby se vyučující vyhnul/a podezření z nadržování, anebo naopak nebýt benevolentnější, když to studující potřebuje, nebo dokonce očekává. Pokud nejsou jasně vymezené role, je to pro obě strany velmi nepříjemné. Komplikace také mohou způsobovat situace, kdy jsou studující v roli nadřízeného v rámci projektu příliš urputní/nároční a na vyučující tlačí, aby si plnili své povinnosti, zejména v případě, že to nedělají. To respondenti udávali také jako nevýhodu pro studující – totiž pokud vyučující v rámci projektu neplní své povinnosti nebo se s jejich plněním opoždují a studující nese za plnění těchto povinností odpovědnost a na vyučující má tlačit. To je zvlášť

v případě, kdy vyučující budou v budoucnu studující/ho ještě zkoušet apod., pro studující velmi náročné. Může docházet – a dochází – k boji o pozice ve chvíli, kdy nejsou jasně vymezené a hlavně oboustranně respektované role. Vztah ke studujícím se může výrazně zhoršit, pokud ve funkci nějak selhávají, případně jsou příliš urputní a na vyučující příliš tlačí i ve chvíli, kdy to není potřeba.

Respondenti také uváděli, že je pro studující obtížné odmítnout zátěž/úkol, který nemají v popisu své práce, ale vyučující jej o to požádají. Zvýšená zátěž také může nastat ve chvíli, kdy se chystá další projekt a studující je osloven/a, aby na něm participoval/a, ale on/a o to už nemá zájem.

V kolektivu ostatních studujících pak může být studující vnímán/a jako protekční/zvýhodňovaný/á – například v situaci, kdy se chystá další projekt a studující je osloven/a přednostně, aniž by dostali šanci ostatní studující. Podezření z nadřizování se také může objevit ve chvíli, kdy je studující před ostatními zvýhodňován nebo vznikne dojem, že ke zvýhodňování došlo.

Výhody a nevýhody souběžného vztahu studující DSP/nadřizený/á – porovnání:

Celkem 32 respondentů (17 mužů, 15 žen) uvedlo, že je tato situace v pořádku, oproti 15 (7 mužů, 8 žen), kteří si myslí opak. Pohlaví respondentů nemělo na odpověď „ANO“/„NE“ vliv, délka působení na pracovišti také ne – s jedinou výjimkou v délce působení 4–5 let, kdy všichni čtyři respondenti uvedli, že je tato situace v pořádku. Vnímané výhody a nevýhody situace, kdy je studující DSP zároveň v roli nadřizené/ho vůči školiteli/ce či jejich kolegům, pro všechny dotčené (vyučující, studující, kolektiv studujících) shrnuje Tabulka 7.

Tabulka 7. Vnímané výhody a nevýhody duálního vztahu studující DSP/nadřizený/á

Pro koho	Výhody	Nevýhody
Vyučující	• Snížení pracovní zátěže	• Ztížená objektivita ve zkouškové situaci • Boj o pozice
Studující	• Ulehčení situace při zkoušce • Lepší motivace, aby vše fungovalo a vyučující si neměli na co stěžovat • Zvýšení sebevědomí • „Otevírání profesních dveří“ • Rozšiřování obzorů	• Vyučující neplní své povinnosti v projektu • Komplikuje to vztahy • Boj o pozice • Negativní náhled na studující/ho • Zvyšování zátěže pro studující

Kolektiv	• Respondenti neuvedli žádnou výhodu, který by plynula spolustudujícím z takovéto situace	• Podezření z nadržování • Zhoršení atmosféry v kolektivu
-----------------	---	--

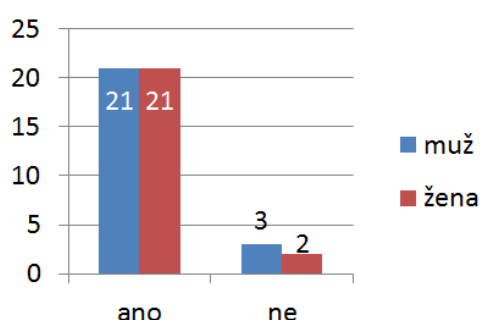
V této situaci je klíčové, aby všichni zúčastnění respektovali rozložení rolí a kompetencí, což ovšem v praxi může být velmi složité. Někteří respondenti zastávají názor, že tato situace by vůbec neměla nastat, protože se potenciálně jedná o velký konflikt zájmů a rizikovou situaci zejména v případě, že se v rámci projektu cokoliv pokazí. Zbytečně to tak komplikuje vztahy na pracovišti.

Na druhou stranu se může ukázat, že je studující v této roli velmi schopný/á a může tudíž ulevit vyučujícím od zátěže, která je s takovým projektem nutně spojena. Respondenti se většinou vyjadřovali, že se jedná o zcela běžnou situaci, která nemá dopady, pokud si všichni zúčastnění dají pozor, což je ovšem v praxi komplikované. Navíc mají za to, že zisky převyšují případná rizika či dopady. Složitě to může být zejména pro studující, kteří musí dokázat „ustát“ pocit, že jsou někdy nuceni po vyučujících kvůli zájmu projektu něco vyžadovat či je přimět k tomu, aby plnili své povinnosti – to je někdy poměrně obtížné a vyžaduje velkou dávku diplomacie, aby se daná situace nepromítala do dalších vztahů. Objevil se také faktor věku, kdy je například studujícím DSP kolega starší a v praxi zkušenější a jeho angažování je celkově zcela namístě, protože má v určité oblasti odborné i praktické kompetence vyšší než vyučující a pro projekt tak je jednoznačným přínosem, byť formálně vzato je v hierarchii pracoviště níže.

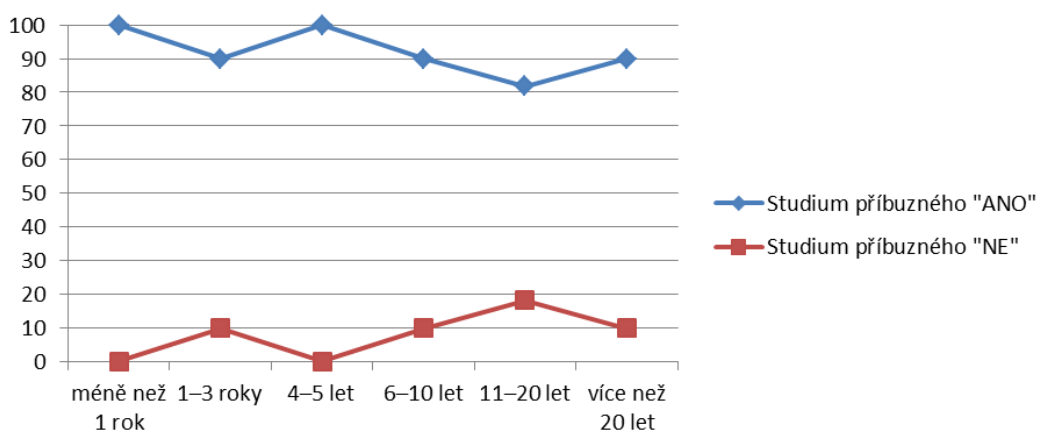
4.4 Studium příbuzného člena pracovního týmu katedry

Toto téma není paradoxně v odborné literatuře v kontextu vysokého školství příliš popsáno, přestože se jedná o situace, které se v praxi prokazatelně vyskytují. Tak, jako může existovat příbuzenský vztah mezi vyučujícími a žáky základních či středních škol (kdy se obecně doporučuje, aby příbuzní pokud možno své děti/vnoučata/synovce a neteře apod. přímo neučili, protože to může představovat riziko pro všechny zúčastněné), může existovat i na vysokých školách. Některé etické kodexy tyto situace zahrnují pod „střet zájmů“ a dotčeným zaměstnancům doporučují, aby podnikli kroky k jeho odstranění či zmírnění následků, například tím, že studující bude zkoušet či vést práce někdo jiný (Masarykova univerzita, 2024; Univerzita Karlova, Matematicko-fyzikální fakulta, 2023; Univerzita Palackého v Olomouci, 2023). Je ovšem otázkou, zda je možné se negativním dopadům vyhnout úplně.

„Jít ve šlépějích rodičů“ či jiných příbuzných je v českém prostředí považováno za poměrně obvyklé. Zvláště ve vysoce kompetitivních oborech či programech, kde je omezený počet míst a vysoká poptávka – a mezi které patří i psychologie – ovšem vzrůstá např. riziko (reálného či domnělého) protěžování, pakliže je studující zároveň příbuzným některé/ho z vyučujících, počínaje mnohdy už přijímací zkouškou. Vymanit se tak z podezření spolužáků, zda si studující své výsledky (či vůbec přítomnost na škole) opravdu zasloužil/a a nejedná se o čirou protekci, může být velmi obtížné.¹⁵ Odpovědi respondentů na otázku, zda je studium příbuzného člena pracovního kolektivu katedry podle nich eticky v pořádku, shrnují obrázky 10 a 11.



Obrázek 10. Postoj ke studiu příbuzného člena pracovního kolektivu katedry dle pohlaví respondentů



Obrázek 11. Postoj ke studiu příbuzného člena pracovního kolektivu katedry dle délky působení respondentů na pracovišti – relativní četnosti v rámci jednotlivých kategorií délky působení

¹⁵ V některých případech ani nemusí jít o příbuzného člena katedry; stačí, když jsou uchazeči/studující spřízněni s někým na fakultě/univerzitě či významnou osobností v oboru.

Vnímané výhody studia příbuzného člena pracovního kolektivu katedry:

Potenciální výhodou pro vyučující, jejichž příbuzní studují na stejném pracovišti, je dle respondentů to, že se tito studující pečlivěji připravují na zkouškové situace, jelikož se nechtějí před příbuzným ztrapnit. Uváděno bylo také možné zlepšení vztahů v rodině, protože daný/á vyučující svého příbuzného studujícího podporuje, což ostatní členové rodiny oceňují.

Mezi možnými výhodami pro studující respondenti uváděli to, že daný/á studující má nepochybně lepší informace o dění na katedře, a to jak například o zkouškových situacích, tak o ostatních vyučujících, z čehož pro něj/ni může plynout řada výhod. Respondenti také měli za to, že zájem o daný obor může být způsoben právě tím, že se jedná o příbuzného dané/ho vyučující/ho a zájem tak může být zájmem celé rodiny.

Celkově se jedná o situaci, kdy pro studující může být výhodou, že mají na svého příbuzného přímý kontakt, a tím pádem mohou rychleji vědecky i kariérně růst. Studující tedy mají lepší možnost kontaktu s jinými odborníky a kolegy v oboru. Velkou výhodou pro studující, kterou zmínilo více respondentů, je také pozice při přijímacím řízení. V rámci zachování dobrých vztahů s dotyčným kolegou, jehož příbuzný se účastní přijímacího řízení, se chtě nechtě řada kolegů může přiklonit na stranu tohoto příbuzného v situaci, kdy byl stejně úspěšný jako jiný uchazeč, či dokonce byl tento příbuzný při přijímacím řízení méně úspěšný, nicméně nakonec byl i tak ke studiu přijat. Studující má také výhodu v tom, že je příbuzným podporován/a, a může se tak rychleji a lépe adaptovat na studium.

Někteří respondenti uvedli jako výhodu, že pro tyto studující může být příjemné, že je o ně v kolektivu větší zájem a je o ně „pečováno“ a ostatní si je předcházejí, protože ví, že jsou příbuzní některého z vyučujících. To souvisí i se zmiňovanou výhodou pro studentský kolektiv, totiž že díky „příbuzné/mu studující/mu“ mohou získat informace ze zákulisí o zkouškových situacích, případně kvalitnější či hůře dostupné studijní materiály.

Vnímané nevýhody studia příbuzného člena pracovního kolektivu katedry:

Mezi nevýhody patří pro vyučující nutnost být na své příbuzné často přísnější než na ostatní studující v podobné situaci, aby nebyli nařčení z protekce či ze zvýhodňování dané/ho studující/ho. Dalším často uváděným rizikem je možné narušení vztahů v rodině vyučujících/studujících v případě, že studující z různých důvodů během studia selžou či se jim nedaří tak, jak si představovali, a rodinní příslušníci na vyučující apelují, „aby s tím něco udělali“. Jako velmi svízelné také respondenti uváděli situace, kdy studující během zkouškové situace selže, a to nejen u vyučujících samotných, ale také u dalších vyučujících (například při obhajobě diplomové práce, během přijímacího řízení, během zkoušení apod.). Situace je pro

obě strany velmi nepříjemná a obvykle ji provází pocity trapnosti, zejména ve chvíli, kdy zkoušející studující/mu „přidají“, aby zachovali dobré vztahy s kolegou, jehož příbuzného zkoušeli. Rizikové je také možné šíření informací osobního charakteru o vyučujícím/příbuzném mezi studujícími.

Pro studující/příbuzné pak mezi nejčastěji uváděné nevýhody patří skutečnost, že některé vyučující (i spolustudující) ani přes nesporný talent, snahu a píli nepřesvědčí o tom, že úspěchů dosáhli právě tím, že se snažili, a nikoliv protekcí (zvláště v situacích, kdy daný příbuzný není s dotyčnými vyučujícími v dobrém vztahu). Studující to pak při zkoušení ze strany těchto vyučujících může mít velmi obtížné, jelikož se jim tyto vyučující mohou mstít či je nehodnotit objektivně právě kvůli tomu, že s jejich příbuzným vyučujícím nemají dobré osobní vztahy, případně mohou studující hodnotit přísněji z toho důvodu, aby nebyli nařčeni z protekčního chování. Nepříjemné pro studující také může být vědomí, že o nich někteří vyučující ví více informací než o jiných studujících, a to i informací osobního charakteru, které by sami o sobě nezveřejnili, ale jejich příbuzný/vyučující je kolegům sdělí.

Uváděny byly také složitější vztahy se spolustudujícími, jelikož studující může být neoprávněně nařčen z protekce, případně může být v kolektivu ostrakizován například z důvodu strachu, aby o ostatních studujících „nedonášel“ vyučujícím informace. Podobně tomu může být, pokud vyučující není mezi studujícími oblíben/á a příbuzný/á studující to od spolustudujících „dostává sežrat“. Pro studující může být také nepříjemné to, že je ostatní vyučující mohou srovnávat s jejich příbuznými, což s ostatními studujícími nepřipadá v úvahu a nemělo by se to dít.

Z hlediska celého kolektivu uváděli respondenti především riziko zhoršených vztahů, a to z mnoha dílčích možných důvodů. Jednalo se například o situace, kdy studující uspěje při zkouškové situaci lépe než ostatní, případně je vybrán/a na prestižní stáž, kde byl počet úspěšných uchazečů omezen apod. Zhoršená atmosféra také může nastat ve chvíli, kdy příbuzný/á vyučující není mezi studenty oblíben/á a kvůli tlaku skupiny se studujícími nejsou v dobrém kontaktu ani ti, kteří by se s nimi za jiných okolností běžně bavili.

Výhody a nevýhody studia příbuzného člena pracovního kolektivu katedry – porovnání:

Celých 42 respondentů (21 mužů, 21 žen) uvedlo, že se jedná o situaci, která je v pořádku – oproti 5 (3 muži, 2 ženy), kteří si myslí opak. S ohledem na skutečnost, že naprostá většina respondentů uvedla, že se jedná o situaci, která je v pořádku, pohlaví respondentů ani délka působení na pracovišti nemělo na odpověď vliv. Více odpovědí „NE“ uváděli respondenti působící na pracovišti 6 a více let, ovšem celkově se jednalo pouze o 4 odpovědi ze 47.

Vnímané výhody a nevýhody toho, když je studující zároveň příbuzným některé/ho z vyučujících, pro všechny zúčastněné (vyučující, studující, kolektiv studujících) shrnuje Tabulka 8.

Tabulka 8. Vnímané výhody a nevýhody studia příbuzného člena pracovního kolektivu katedry

Pro koho	Výhody	Nevýhody
Vyučující	• Dotyčná osoba se lépe připravuje na zkoušky (nechce se ztrapnit...) • Zlepšení vztahů v rodině	• Nutnost být přísnější na příbuzného • Možné narušení vztahů v rodině • Komplikace během zkouškových situací • Zvýšené riziko šíření informací osobního charakteru o vyučujícím/ch mezi studujícími
Studující	• Zvýhodnění při přijímacím řízení (například navazující magisterské studium či ústní část přijímacího řízení) • Možnost podpořit, pomoci se zadaptovat na studium • Rychlejší vědecký/myšlenkový rozvoj a kariérní postup • Znalost atmosféry/dění na katedře • Lepší vztahy se spolustudujícími	• Neoprávněná nařčení ze zvýhodňování během studia • Negativní dopady na studující/ho kvůli špatným vztahům mezi vyučujícím/příbuzným a některým z jeho kolegů • Možné narušení vztahů v rodině • Šíření osobních informací o studujícím mezi vyučujícími • Složitější vztahy se spolustudujícími • Srovnávání studující/ho s příbuzným
Kolektiv	• Možnost získat informace o zkoušení apod.	• Zhoršené vztahy v kolektivu zejména v situaci, kdy daný/á vyučující není oblíben/á

Obecně se respondenti shodli, že se jedná o situaci, která je pro vyučující i studující velmi obtížná, protože jsou vlastně permanentně pod dohledem jak kolegů, tak ostatních studujících, z čehož mohou vyplývat různé nepříjemné situace. Někdy tak například dochází k poškození i proto, že se jim vyučující snaží předejít (například horší hodnocení příbuzného, aby vyučující nemohl/a být jinými studenty či kolegy nařčen/a z protekce).

Otázkou také bylo, zda by studující vůbec měli nastupovat na stejné pracoviště, kde působí jejich příbuzný; na druhou stranu, pokud by jim byla tato možnost zapovězena, může pro studující vyvstat naopak jakási nerovnost, jelikož ke studiu na daném pracovišti mohou mít velmi dobré důvody, aniž by to jakkoliv souviselo s tím, že tam vyučuje jejich příbuzný

(například psychologie v kombinované formě se k datu napsání této publikace vyučuje pouze v Olomouci).

Někteří respondenti každopádně považovali situaci, kdy na pracovišti studuje příbuzný některé/ho z vyučujících, pouze za hypotetickou, přestože v praxi prokazatelně mnohokrát nastala. Část respondentů také uvedla, že tato situace nemá ani na studující, ani na vyučující, ani na spolustudující žádné dopady. Přitom je patrné, že jde o situaci, která je pro všechny zúčastněné potenciálně vysoce riziková, a je nezbytné ji předem velmi pečlivě zvážit či poté průběžně řešit (jedná se o situaci, která je dopředu známa, a některým jejím negativním dopadům lze tedy předejít). Otázkou tedy je, proč si dotyční respondenti možné nesporné dopady vůbec nepřipouštějí – a jak v této situaci nastavit vhodné mechanismy pro zmírnění potenciálních negativních dopadů.

4.5 Tykání studující–zaměstnanec

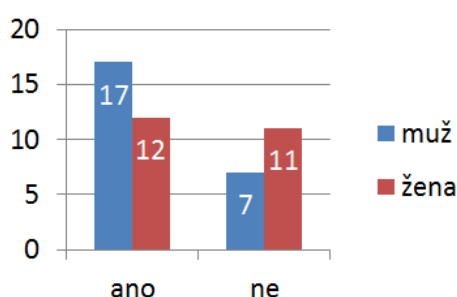
Vedle výše zmíněných souběhů rolí je dobré podívat se i na komunikaci mezi vyučujícími a studujícími obecně, kdy významným aspektem komunikace je oslovování. Specifikem kulturního prostředí bývalého Rakouska-Uherska je přitom vykání a tykání, pro něž v anglicky mluvícím světě neexistuje plnohodnotný ekvivalent.¹⁶ Proto se zaměříme na analýzu pouze v rámci českého kontextu.

V českém kulturním prostředí je rozdíl mezi vykáním a tykáním zásadní. V ČR je vykání na VŠ považováno za standard. Vykání mezi dospělými osobami vyjadřuje respekt, úctu a pomáhá udržovat potřebné hranice. Jak uvádějí Smetáčková et al. (2009), tykání usnadňuje překračování hranic mezi vyučujícím a studentem, což může vést mimo jiné i ke snazšímu sexuálnímu obtěžování. Tykání proměňuje charakter vztahu, který se tak stává osobnějším a familiárnějším. Ve výzkumu Kolářové et al. (2009) studující uváděli, že poté, co začali svým vyučujícím tykat, bylo pro ně obtížnější zachovat si odstup a formální respekt. Z toho pak pro ně plynuly nepříjemné pocity zejména při zkouškách. Z uvedených důvodů bylo pro část studujících tykání s vyučujícími nepříjemné a nevyhledávali ho. Bylo však pro ně obtížné nabídku tykání odmítnout. Lze si poměrně snadno představit, že pokud vyučující například skupině studujících při posezení v restauraci nabídne tykání, není snadné říci: *Ne, děkuji, já vám tykat nechci*. Sociální tlak je v takových situacích příliš silný.

¹⁶ Variantou by mohlo být oslovování křestním jménem, jenž je např. ve výzkumu Ei a Bowen (2002) mezi 480 pregraduálními studujícími v USA vnímáno jako bezproblémové (v tom smyslu, že vyučující nabídne všem studujícím, aby ho/ji oslovovali křestním jménem), ovšem studující ve výzkumu Owen a Zwahr-Castro (2007) tuto situaci vnímají jako potenciálně problémovou. Nicméně se jedná o kulturně specifické výsledky, a navíc v češtině jsou možné i kombinace jako „Lucie, Vy“, které v angličtině nevyzní stejně jako u nás.

I ti studující ve výzkumu Kolářové et al. (2009), kteří tykání vítali, si však byli dobře vědomi změny v povaze vztahu, kterou nové oslovení přinášelo. Jejich respekt vůči odbornosti učitele/ky neklesal, ale z hlediska plnění studijních povinností se cítili méně formálně zavázáni (Kolářová et al., 2009). Podobné výsledky přinesl i průzkum Lukášové (2020), která zjistila, že z jejích 103 respondentů si s některým z vyučujících tykalo 39 osob, a to nejčastěji díky sebezkušenostním předmětům, setkáním mimo univerzitu či nabídce vyučujících vůči všem studujícím. Výhodu respondenti spatřovali ve vzniku přátelštějšího prostředí, osobnějšího a rovnocennějšího přístupu¹⁷, který s sebou však nesl také určitý sklon překračovat nastavené hranice a pravidla¹⁸ (např. termín odevzdání práce apod.).

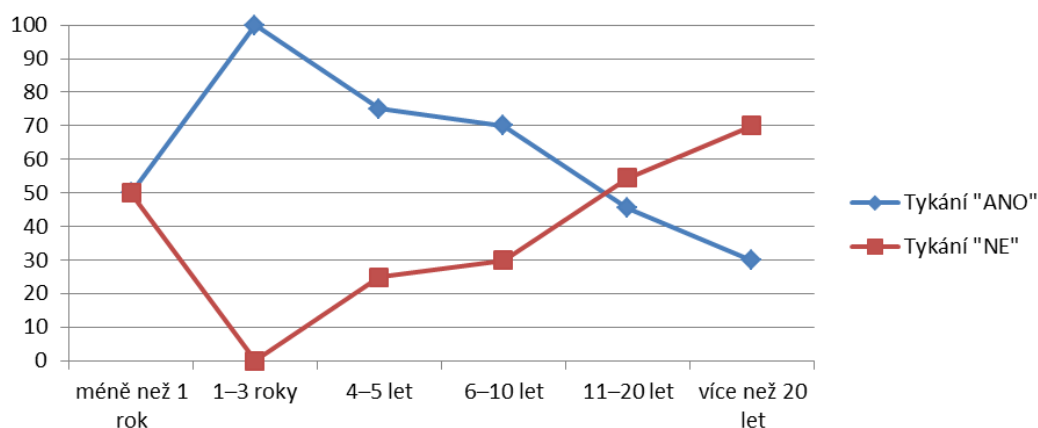
Při studiu psychologie ovšem nastává řada specifických situací, kdy je vykání spíše nevhodné. Jedná se například o zmíněný sebezkušenostní výcvik, kdy důsledné vykání ze strany vedoucího skupiny velmi ztěžuje sdílení/otevírání se studujících. Otevřenou otázkou pak zůstává tykání/vykání v supervizi a dlouhodobém terapeutickém či poradenském výcviku. Doporučuje se kombinace vykání a křestního jména, která ovšem například u sebezkušenostního výcviku stále může působit rušivě a ze strany vyučujícího příliš odtažitě. První scénář tak směřoval k situaci, kdy si vyučující se studentem tyká. Odpovědi na otázku, zda je dle vyučujících taková situace v pořádku, shrnují obrázky 12 a 13.



Obrázek 12. Postoj k tykání dle pohlaví respondentů

¹⁷ Nutno podotknout, že ale pouze pro ty, jichž se tykání přímo dotýkalo; v rámci studentského kolektivu naopak dotazovaní reflektovali, že tykání může vést ke vnímaným nerovnostem v postavení mezi jednotlivými studujícími.

¹⁸ Pro některé studující však „paradoxně“ tykání představovalo určitou formu závazku, ve smyslu „nezklamat“ vyučující např. slabým výkonem u zkoušky atp.



Obrázek 13. Postoj k tykání dle délky působení respondentů na pracovišti – relativní četnosti v rámci jednotl. kategorií délky působení

Vnímané výhody tykání:

Mezi nejčastěji uváděné výhody (či spíše nezbytnosti) tykání pro vyučující patří vytvoření důvěrnější atmosféry při výuce nácvikových předmětů (jako je například interakční výcvik). Důvěrnou atmosféru se ve chvíli, kdy by vyučující studentům vykal, nedaří vytvořit. Další uváděnou výhodou je usnadnění komunikace při dlouhodobé spolupráci (například na projektu) mezi vyučujícím a studující/m. Otázkou je, zda je v této situaci (oproti nácvikovým předmětům) tykání skutečně nezbytné, když se jedná o vědeckou spolupráci, a nikoliv o osobní/důvěrný vztah. Některým studujícím situace jistě vyhovuje, ovšem neméně z nich je spíše trapné nabízené tykání odmítnout a přijímají je i ve chvíli, kdy jim není úplně příjemné (Kolářová et al., 2009; Smetáčková et al., 2009). V neposlední řadě je uváděnou výhodou pro vyučující zlepšení atmosféry na katedře – tykání se studujícími je pro respondenty něčím, co může podporovat dobrou a přátelskou atmosféru na katedře, podobně jako to vnímají studující ve výzkumu Lukášové (2020).

Mezi vnímané výhody pro studující ze strany vyučujících patří to, že si studující tykání obecně cení, že tykání usnadňuje spolupráci a že studující vnímají nabídku tykání jako privilegium/ocenění za dobrou práci, kterým vyučující potvrzují důvěru v dané studující. Studující se pak více snaží, protože se nechtějí před vyučujícím ztrapnit, a mají tak lepší studijní výsledky. Respondenti také uváděli, že pro studující může tykání zlepšit atmosféru na katedře a celkově atmosféru mezi vyučujícími a studujícími.

Další uváděnou výhodou je také lepší možnost pro studující říci si o pomoc ve chvíli, kdy to potřebují (pokud mezi vyučující/m a studující/m panuje díky tykání důvěrnější atmosféra, je

pro studující/ho jednodušší se na vyučující/ho obrátit i s osobnějším problémem, a studující/mu se tak v podobné situaci může snáze a lépe dostat pomoci).

Uváděnou výhodou je také to, že se studující lépe připraví na zkoušky, protože se před pedagogem, s nímž mají důvěrnější vztah, nechtějí ztrapnit, a současně chtějí předejít podezření z protežování ze strany svých spolužáků. Výhodou pro studující (nikoliv však pro pedagoga či kolektiv spolužáků) může být naopak to, že je studující pedagogem protežován a má oproti ostatním spolužákům výhody či úlevy (například možnost odevzdat seminární práci později, benevolentnější přístup při zkoušení apod.).

Co se týče vnímaných výhod pro studentský kolektiv, shodli se respondenti na významné roli tykání pro zlepšování atmosféry na pracovišti. Díky tykání se dle názoru respondentů atmosféra na katedře celkově zlepšuje a dopadá na všechny studující i pedagogy bez rozdílu toho, zda si vykají, či tykají.

Vnímané nevýhody tykání:

Mezi nevýhody tykání s některými studenty z hlediska vyučujících uváděli respondenti občasné trapné chvíle během setkání na chodbách či při přednáškách, kdy si sami nejsou jisti, s kým si tykají a s kým si vykají. Tyto situace nejsou vzhledem k celkovému počtu studujících psychologie nijak neobvyklé, ba naopak. Vyučující to řeší například tím, že tykání nabízejí všem bez rozdílu, nebo tím, že naopak tykání nenabízejí nikomu, či pouze ve výjimečných případech. Další uváděnou nevýhodou pro vyučující je obecně „zkoušková situace“ – tedy situace zkoušení, přijímacího řízení na navazující magisterské studium či obhajoba diplomové práce, kdy jsou přítomni i jiní pedagogové. Pokud si se studující/m tyká pouze jeden z členů komise, bývá to často trapné pro všechny přítomné.

Tykání také ruší formální autoritu a z ní plynoucí odstup: studující pak snáze překračují hranice například tím, že požadují neoprávněné výhody oproti ostatním – konzultace mimo konzultační hodiny, setkávání se mimo rámec katedry, pozdější termín odevzdání seminární práce, mírnější hodnocení při zkoušce apod. Pro vyučující je mnohem obtížnější dodržovat hranice a být stejně spravedliví a féroví vůči všem studujícím.

Podobně vyučující jako nevýhodu pro studující uvádí obecně pocit, že je dané/mu studující/mu, které/mu se tyká, ze strany pedagoga nadřizováno a je upřednostňováno/a. Studující je pak z kolektivu spolužáků úplně vyloučen/a, případně je ostrakizován/a. Studující také může být vnímán/a jako „špeh“, který danému pedagogovi může „donášet“ informace o ostatních studujících – a ti se pak s ní/m raději baví méně nebo vůbec. Studující jsou také

spolužáky podezírání z toho, že dobrého hodnocení dosáhli pouze díky protekci, a nikoliv vlastním úsilím.

Mezi uváděné nevýhody pro dané studující dále patří situace, kdy si vyučující se studující/m tyká, ale pouze v soukromí a během obvyklého kontaktu při výuce nadále trvá na vykání, což je relativně běžná praxe. Studující jsou v takových situacích poměrně nejistí a nevědí, jak se vhodně chovat. Nevýhodou pro studující také může být to, že je na ně daný pedagog při zkouškové situaci (zkoušení, přijímací řízení na navazující magisterské studium, obhajoba diplomové práce...) přísnější a klade na ně obecně vyšší nároky, aby nebyl kolegy či ostatními studujícími nařčen z toho, že studující/ho protežuje či zvýhodňuje.

Celkově tedy dle vyučujících může být narušena pozitivní atmosféra v kolektivu studujících, protože studující, kterým je tykáno, nejsou vnímáni jako rovní mezi rovnými. Jejich spolužáci mají (někdy oprávněně) pocit, že jsou dotyční zvýhodňováni, a mají tendenci je ostrakizovat. Tykání se také může zvrhnout v soutěž mezi studujícími, kdo daného pedagoga lépe zná. Pokud vyučující nabídne tykání pouze některým studujícím, mohou to ostatní, kteří se například dané akce, kde nabídka zazněla, nemohli ze závažných důvodů účastnit, přestože chtěli, vnímat jako nespravedlivé.

Výhody a nevýhody tykání – porovnání:

Celkem 29 vyučujících (17 mužů, 12 žen) se v našem výzkumu domnívá, že tykání se studujícími pregraduálního studia je v pořádku, zatímco 18 (7 mužů, 11 žen) má za to, že nikoliv. Většina respondentů se shoduje na tom, že tykání jako takové není špatné, a je třeba zohledňovat kontext, v němž k němu dochází. Dle vyjádření respondentů převažují výhody nad možnými riziky, nicméně řada výpovědí vyznívá tak, že mnoho vyučujících spíše rizika podceňuje, nebo si jich není vůbec vědoma (například rizika související s ostatními studujícími či kolegy vyučujícími). Vnímané výhody a nevýhody tykání pro všechny dotčené (vyučující, studující, kolektiv studujících) shrnuje Tabulka 9.

Tabulka 9. Vnímané výhody a nevýhody tykání

Pro koho	Výhody	Nevýhody
Vyučující	• Bližší vztah ve výuce nácvikových předmětů • Lepší komunikace při dlouhodobé spolupráci vyučující–studující • Celkově lepší atmosféra na katedře	• Trapné chvílky na chodbách a při přednášce – komu tykám/vykám? • Obtíže při „zkouškové situaci“ • Ruší odstup a formální autoritu • Riziko šíření informací osobního charakteru

		• Obtížnější udržovat hranice vůči ostatním studujícím
Studující	• Studující si tykání cení • Lepší komunikace při dlouhodobé spolupráci vyučující–studující • Zasloužené privilegium za dobrou práci • Studující se více snaží, protože se nechtějí před vyučujícím ztrapnit • Celkově lepší atmosféra na katedře • Jednodušší možnost si říci o pomoc • Úlevy pro studující	• Trvání pouze v soukromí • Větší nároky během zkouškové situace • Vyloučení z kolektivu/ostrakizace studující/ho • Dotyčný/á má problém ve chvíli, kdy dostane dobré hodnocení – opravdu si je zasloužil/a?
Kolektiv	• Celkově lepší atmosféra na katedře	• Negativní atmosféra v kolektivu • „Soutěž“ mezi studujícími, kdo zná vyučující/ho lépe • Pocit nespravedlivého vyloučení těch, kteří se akce neúčastnili, a přitom chtěli • Negativní emoce a pocit favorizování dotyčné/ho

Je otázkou, zda uváděné výhody převažují nad nevýhodami, či je tomu naopak. Možná rizika, která plynou z tykání, se však objektivně jeví jako potenciálně mnohem závažnější než výhody. Tykáme-li pouze některým studentům, má to množství negativních dopadů jak na tyto studenty, tak na jejich kolegy a ostatní vyučující. Dobrá, pozitivní atmosféra na katedře, kterou tykání pomáhá spoluvytvářet, tak z dlouhodobého hlediska může být naopak právě kvůli tykání narušena. Řešením může být důsledně trvat na vykání ve všech situacích a ze strany všech pedagogů, což ovšem může negativně ovlivnit výuku sebezkušenostních předmětů, nebo naopak nabídnout tykání všem bez rozdílu, pokud o to budou stát. Další možností je například vykat a některé studenty oslovovat křestním jménem, čímž lze funkci tykání nahradit a přitom udržet formální hranice. Možné je samozřejmě také ponechat rozhodnutí, zda si se studujícími bude vyučující tykat, nebo vykat, pouze na vyučujících, případně lze stanovit obecnější pravidla pro zkouškové situace, a to jak ze strany studujících, tak pedagogů. V těchto situacích by důsledně bylo dodržováno vykání. Platí ovšem, že by mělo tykání i vykání být předmětem širší diskuze mezi pedagogy.

Dalším faktorem, který má na vnímání tykání a vykání dopad, je pozůstatek z dob před rokem 1989, kdy vyučující, kteří tuto dobu zažili, spíše preferují důsledné dodržování vykání, jelikož

povinné tykání jim připomíná dobu nesvobody a neúcty, kterou pro ně doba před rokem 1989 znamenala. Platí také, že čím věkově blíže je vyučující studujícím (týká se zejména DSP studujících), tím častěji si se studujícími tyká, případně si se studujícími tyká, protože ještě nedávno byl/a jedním z nich. Tato situace by dle některých respondentů v praxi obecně neměla nastávat, jelikož by studenti DSP měli nastupovat na jiné pracoviště, než kde studovali, což se ovšem v naprosté většině případů neděje. To potvrzuje například studie o inbreedingu v ČR Macháčka a Srholce (2020). Co se týká délky působení na pracovišti, pak s drobnými odchylkami platilo, že čím delší dobu respondent na pracovišti působil, tím menší byla ochota si se studujícími tykat. Souvisí to také s věkem respondentů, který do jisté míry kopíroval délku působení na pracovišti (až na dvě výjimky) – tedy také platilo, že čím mladší respondent byl, tím větší byla ochota se studujícími si tykat.

4.6 Účast zaměstnanců na večírku pořádaném studujícími (nebo obecně účast na společné akci mimo rámec školy)

Jednou z příležitostí, kde dochází k nabídce tykání či navázání přátelství mezi studujícími a vyučujícími, jsou akce pořádané školou (konference, výstavy, setkání akademické obce,...) či studujícími (večírky apod.). Respondenti v předchozích výzkumech (Arnold et al., 2002; Bowman et al., 1995; Ei a Bowen, 2002; Holmes et al., 1999; Chory a Offstein, 2018; Owen a Zwahr-Castro, 2007; Tabachnick et al., 1991) se vesměs shodovali, že společná účast na akademicky orientovaných akcích jako jsou konference (i když např. zahrnují společenský večer s pitím a tancem) a obecně akcích, jichž se účastní více studujících („skupina“), jsou eticky přijatelnější než akce s účastí „jeden na jednoho“, např. jako je individuální pozvání na kávu. Podobně přijetí pozvání na studentský večírek jako takové (bez zahrnutí možných situací, které na večírku mohou nastat, viz dále) shledávaly bezproblémovým přibližně dvě třetiny respondentů.¹⁹ I z výzkumu Lukášové (2020) vyplynulo, že 93 ze 103 dotázaných má zkušenost s účastí vyučujících na akcích katedry, jako jsou plesy, iniciační večírky apod. Respondenti tyto situace komentovali ve smyslu, že „i vyučující jsou lidé“ a studujícím tyto příležitosti poskytují možnost poznat je z jiné stránky, méně formálně, což může podporovat přátelskou atmosféru.

Velmi ovšem záleží, co se na takovém setkání/večírku mezi vyučujícími a studujícími odehrává – dochází-li k nevhodným situacím, může být naopak obraz vyučujících v očích studujících „poškozen“ (Lukášová, 2020). Za jednoznačně nevhodné respondenti ve

¹⁹ Naproti tomu jít se studujícími po výuce do baru považovaly ve výzkumu Multhaup et al. (2024) za neetické tři čtvrtiny studujících i vyučujících.

výzkumech považovali pomlouvání/sdílení „drbů“²⁰, intoxikaci (alkoholem či jinými látkami) či flirtování, ale problematické dle nich bylo třeba i sdílení osobních informací ze strany vyučujících (Bowman et al., 1995; Ei a Bowen, 2002; Holmes et al., 1999; Chory a Offstein, 2018; Owen a Zwahr-Castro, 2007; Tabachnick et al., 1991). Chory a Offstein (2018) také upozorňují, že pokud se vyučující tohoto jednání dopouštějí, zvyšuje se pravděpodobnost, že studující v jejich výuce budou náchylní překračovat i jiné hranice (např. pozdní příchody, drzost atp.), s čímž souhlasí i zjištění Lukášové (2020).

Je zřejmé, že udržet si při účasti na společenských akcích – zvláště pak těch méně formálních, jako jsou studentské večírky – „dostatečný odstup“ je obtížné, obzvláště proto, aby studujícími nebyl naopak vnímán negativně coby odtažitost, stranění se, upjatost či neautenticita, přičemž tyto pocity se následně mohou promítnout např. do ne/komunikace ve třídě. Lze si domyslet, že poměrně dobrou radou je vyhýbat se jakýmkoliv dotykům, sexuálním narážkám či dotazům (jako to ostatně doporučuje i kodex APA – viz Americká psychologická asociace, 2017), potažmo tématům souvisejícím s partnerským a sexuálním životem – a to nejen ve smyslu, že by tato témata otevřeli vyučující, ale i nechat se studujícími do podobných rozhovorů vtáhnout.²¹ U dalších témat z osobního života už ale hranice nemusejí být tak jasné.

Ostatně, Smetáčková et al. (2009) uvádí, že překročení hranic nemusí ani studující vždy vnímat výhradně negativně. Zpočátku jim dokonce může být zvýšená pozornost příjemná, protože se jeví jako určité ocenění ze strany vyučujících a důkaz vlastní výjimečnosti. To pro ně může představovat osobní a odbornou podporu („*jsem dobrý/á, když se ke mně takto chová*“), ale také zdroj výsadního postavení v kolektivu.²² Stejně tak ze strany vyučujících se nemusí vždy jednat o zlý úmysl a snahu studujícím ublížit, či je dokonce sexuálně obtěžovat. Je ovšem nutné být citliví vůči možné (erotické) přitažlivosti, kterou studující k vyučujícím jako k osobám starším, odborně zdatnějším a mocnějším mohou pociťovat, potažmo kterou mohou vyučující cítit vůči studujícím. Přestože se jedná o zletilé, svéprávné osoby s právem

²⁰ Nemusí se přitom jednat pouze o informace ostatních vyučujících či studujících; problematické může být i to, pokud např. vyučující zaslechne studující – budoucí pracovníky v pomáhajících profesích – jak mají nemístné rasistické či homofobní poznámky. Studující ve výzkumu Bowman et al. (1995) se v tomto případě vesměs shodovali, že by bylo dobré si s daným/ou studujícím osobně promluvit, nicméně našli se i tací, kteří by tuto událost považovali za vhodnou probrat s ostatními členy katedry, a to i s potenciálem vyloučení dané/ho studující/ho ze studia – nebo ji naopak vůbec neřešit. Dle našeho názoru by takovou situaci bylo vhodné vzít minimálně jako neadresný podnět k otevření tématu předsudků ve výuce (bez toho, aby byl kdokoliv jmenován, či bylo zdůrazněno, „jak nás to [jako vyučující] napadlo“).

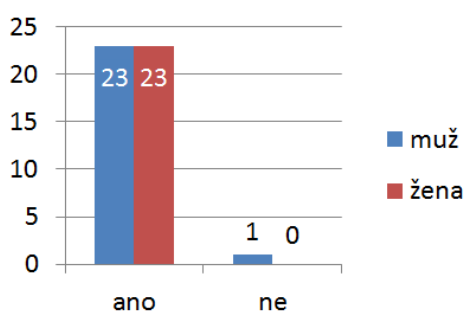
²¹ Zde je na místě upozornit na fakt, že ne vždy je možné se intimním hovorům vyhnout, ba právě naopak. Například v rámci sebezkušnostního výcviku, který je v různých podobách součástí studia na všech katedrách psychologie v ČR, je naopak mluvit o důvěrných/intimních věcech nezbytné. Kontext je nicméně zásadní.

²² Problematiku nerovnocenného postavení v kolektivu studujících a z ní plynoucí důsledky pro studující, vyučující i kolektiv jsme již diskutovali, nicméně považujeme za vhodné ji na tomto místě připomenout.

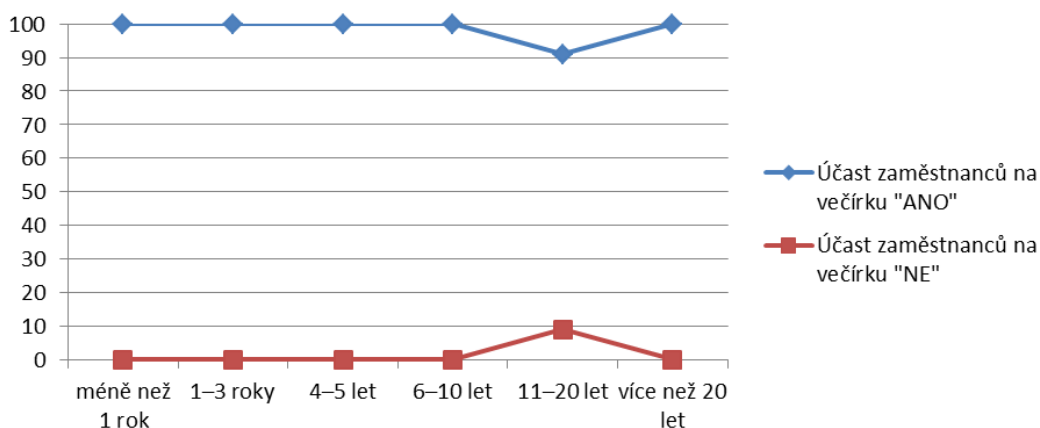
na sebeurčení, včetně výběru přátel či (sexuálních) partnerů, je stále potřeba mít na vědomí mocensky nerovné postavení studujících a vyučujících. Vzhledem k tomu, o jak komplexní téma se jedná, se budeme navazování přátelství, partnerství, sexuálním kontaktům a sex. obtěžování věnovat ještě v samostatných podkapitolách.

Co se týče setkávání vyučujících a studujících mimo školu, upozorňují ještě Smetáčková et al. (2009), že zcela nevhodné je přenášet prvky ze vzdělávacího procesu do mimoškolního prostředí – například realizovat seminář, konzultaci nebo zkoušku v restauraci, či dokonce u vyučujících doma. Změna atmosféry, která s ne-školním prostředím souvisí, může být pro řadu studujících matoucí. Protože se jedná o schůzku, k níž vyzývá vyučující a zároveň vybírá prostředí, kde se schůzka uskuteční, dochází tím k dalšímu posílení převahy vyučujících nad studujícími (zvláště odehrává-li se schůzka v soukromí vyučující/ho). Pro část z nich může být setkání mimo školu nepříjemné, avšak obávají se (či nevědí jak) dát vyučujícím svůj nesouhlas najevo. K podobným závěrům došli i Holmes et al. (1999), Ei a Bowen (2002) či Owen a Zwahr-Castro (2007). Setkání mimo školu může být navíc nezdědka spojeno s konzumací alkoholu, který vytváří ještě uvolněnější atmosféru. Alkohol je zároveň symbolem neformálnosti vztahů („byli jsme s učitelem na pivu“) a může také vystupovat jako alibi případného nevhodného chování (viz výše).

Odpovědi respondentů na otázku, zda je účast vyučujících/studujících DSP na studentském večírku či obdobné mimoškolní akci eticky v pořádku, shrnují obrázky 14 a 15.



Obrázek 14. Postoj k účasti vyučujících/studujících DSP na studentské akci dle pohlaví respondentů



Obrázek 15. Postoj k účasti vyučujících/studujících DSP na studentské akci dle délky působení respondentů na pracovišti – relativní četnosti v rámci jednotl. kategorií délky působení

Vnímané výhody účasti vyučujících/studujících DSP na studentských akcích:

Respondenti uváděli, že vyučujícím účast na takové akci umožňuje mít lepší vztahy se studujícími. Je ovšem potřeba si hlídat hranice ne/formálního kontaktu. Jako pozitivní je také vnímáno to, že společné akce studujících a vyučujících celkově zlepšují atmosféru na pracovišti, což se pozitivně odráží i v celkovém naladění studentů. Studující také mají dle respondentů pocit, že vyučujícím na nich záleží, což opět podporuje obecně pozitivní atmosféru na pracovišti, a to i pro celý studentský kolektiv.

Vnímané nevýhody účasti vyučujících/studujících DSP na studentských akcích:

Na druhé straně, pro vyučující (i pro studující) může být negativní, baví-li se na takové akci pouze s úzkou skupinou studujících. To mohou ostatní studující brát úkorně, a změnit tak názor na vyučující/ho, kterého/ou například doposud vnímali jako přátelského/ou a otevřeného/ou. Ti vyučující, kteří se dané akce neúčastní, jsou pak studujícími vnímáni jako odtažitější než ti, kteří se dané akce účastní. Pro vyučující je také náročné, pokud se takové akce zúčastní jejich přátelé, známí či partneři (ať už úmyslně, či neúmyslně), a studující se tak o nich mohou dozvědět mnoho osobních informací, které by o sobě normálně nesdělili.²³

Respondenti také uváděli, že je nezbytné, aby vyučující při účasti na takové akci dodržovali formální pravidla. Pokud je poruší, může to na ně i na studující mít velmi negativní dopady. Je nutné se vyvarovat zvýšené konzumace návykových látek (alkohol, drogy). Vyučující také mohou podlehnout „svodům okamžiku“ – zejména ve chvíli, kdy jsou zcela střízliví,

²³ Že k takovým situacím opravdu dochází, potvrzuje např. výzkum Lukášové (2020).

a například flirtovat se studujícími, „odvázat se“ při tanci apod. Rizikové je to zejména z toho důvodu, že v dnešní době je cokoliv možné okamžitě sdílet prostřednictvím sociálních sítí a pro vyučující (potažmo i pro pracoviště jako celek) může být dané chování dehonestující. Z pohledu studujících respondenti uváděli, že na ty, s nimiž se vyučující přednostně baví, mohou ostatní nahlížet negativně a mohou začít být v kolektivu ostrakizováni. Mohou se také stát terčem nespravedlivých pomluv či nařčení, že mezi nimi a vyučujícím je „něco víc“. Studující také obecně mohou ztratit o vyučujících iluze, když v jejich očích jakkoliv selžou (baví se pouze s úzkou skupinkou studujících, „sbalí“ studující/ho – nebo to tak alespoň vypadá, opijí se či jinak společensky „znemožní“ apod.).

Výhody a nevýhody účasti vyučujících/studujících DSP na studentských akcích – porovnání:

Celkem 46 respondentů (23 mužů a 23 žen) uvedlo, že účast vyučujících na studentské akci je v pořádku; pouze 1 muž uvedl, že tomu tak není. S ohledem na tyto počty nemělo pohlaví respondentů ani délka působení na pracovišti vliv na odpověď. Uvedena byla pouze jedna odpověď „NE“, a to při délce působení na pracovišti 11–20 let. Vnímané výhody a nevýhody účasti vyučujících/studujících DSP na studentských akcích pro všechny dotčené (vyučující, studující, kolektiv studujících) shrnuje Tabulka 10.

Tabulka 10. Vnímané výhody a nevýhody účasti vyučujících/studujících DSP na studentských akcích

Pro koho	Výhody	Nevýhody
Vyučující	• Lepší atmosféra na pracovišti • Lepší vztahy se studujícími	• Nutné dávat si pozor na užívání návykových látek (alkohol či nelegální drogy) • Studující mohou vyučující negativně vnímat, pokud se baví pouze s některými jejich spolustudujícími • Ti, kteří se takové akce neúčastní, jsou studujícími vnímáni jako více odtažití • Riziko, že se o vyučujících dozví studující informace, které nechce zveřejnit, v případě, že se takové akce účastní nějaký jejich kamarád/známý
Studující	• Mají pocit, že na nich vyučujícím záleží	• Zhoršení pozice v kolektivu

	• Zlepšení vztahů na pracovišti	
Kolektiv	• Zlepšení vztahů na pracovišti	• Nepříjemné pocity, pokud dosud oblíbený/á /uznávaný/á vyučující nějak „selže“ – opije se, „sbalí“ studující/ho aj.

Jako hlavní argument respondenti uváděli, že účast vyučujících na podobné akci velmi přispívá dobré atmosféře na pracovišti, ovšem situace je v mnoha ohledech velmi riziková. Je nutné zachovat společenské dekorum, což se může například stát tak, že se vyučující účastní pouze společenské části programu, který si studující připraví. Pro vyučující je to ale celkově náročné, protože studující na takové akci, zejména ve chvíli, kdy jsou sami pod vlivem návykových látek, méně dodržují formální hranice a chtějí se s vyučujícími nějak sblížit. Velmi nepříjemné může být především to, když studující překračují hranice – nejen osobní, ale i intimní, a dochází například k náznakům/vyjádření sexuálního zájmu ze strany studujících apod.²⁴ Vyučující na danou situaci musí reagovat velmi citlivě a samotné vystavení se této situaci není příjemné.

Obdobné situace mohou nastávat také například na společenských akcích v rámci konference, kde se vyučující a studující také mohou potkat. Pro vyučující může být velmi zajímavé pozorovat neformální vztahy mezi studujícími (kdo se s kým baví apod.), na což během výuky není čas, a může jim to pomoci v pochopení atmosféry v kolektivu studentů. Na druhé straně rizikem pro vyučující je to, že na sebe mohou prozradit více, než chtěli. Případně stačí, že jsou například nahráni na video v nějaké nepříliš vhodné situaci a tento obsah je šířen prostřednictvím sociálních sítí. To může mít negativní dopad nejen na vyučující samotné, ale také na pracoviště jako celek. Přestože se jedná o akce, kterých se účastní dospělí svéprávní lidé, určité formální a etické hranice je třeba dodržovat (například, jak už bylo uvedeno výše, účast pouze na společenské části programu).

Respondenti také uváděli, že čím jsou starší, tím se takových akcí účastní méně, zejména z důvodu nedostatku času a ostatních povinností či jiného programu (upřednostňují například rodinu apod.). Ovšem vyučující, kteří se takových akcí neúčastní, mohou být studujícími vnímáni jako odtažitější a tak stát méně oblíbenými než ti, kteří se takových akcí účastní.

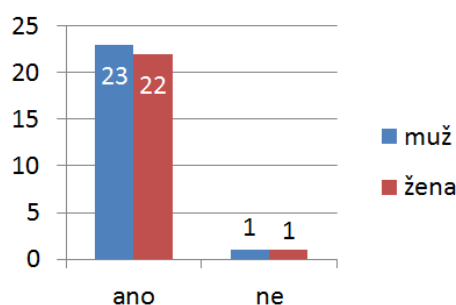
²⁴ Opačně to samozřejmě platí také.

4.7 Přejchod z přátelského vztahu do vztahu vyučující–studující

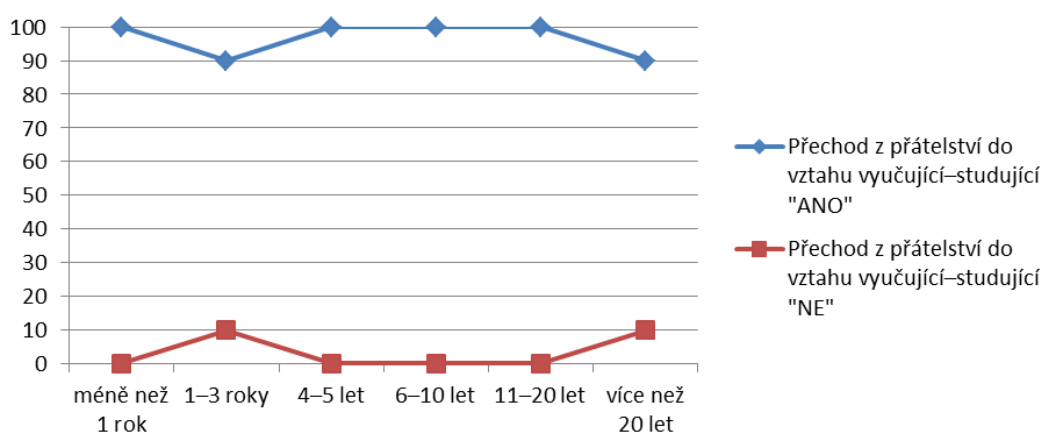
Než se podíváme na navazování přátelských vztahů mezi vyučujícími a studujícími, chtěli bychom se ještě krátce pověnovat situaci, kdy přátelský vztah duálnímu vztahu vyučující–studující předchází. Blevins-Knabe (1992) uvádí, že se jedná například o situace, kdy chce dlouhodobý/á přítel/kyně navštěvovat přednášky vyučující/ho. Takový vztah může negativně ovlivnit jak původní přátelství (např. z důvodu nenaplněných očekávání studující/ho), tak především profesionální roli vyučujících. Pokud má totiž vyučující bližší vztah s jedním/ou ze studujících, protože se znají již z dřívějšího a jsou přátelé, ostatní studující nutně přemýšlejí, zda je hodnocení tohoto/této studující/ho stejně objektivní jako hodnocení všech ostatních. Mohou mít pocit, že není důležité, co umějí, ale koho znají. V takovém vztahu tedy vyučující nutně zvyšují riziko, že své přátele jako studující poškodí, a také riziko, že poškodí sami sebe. Přátelé se totiž nemusí cítit svobodní v tom, že například odmítnou pozvání mimo školu, nebo naopak mohou chtít získat informace například o chystaných testech či zkouškách. Ostatní studující též mohou mít pocit, že takto zvýhodňuje daného přítele/ danou přítelkyni nejen daný/á vyučující, ale také ostatní členové fakulty, protože si nechtějí pokazit vztahy s kolegu/yní. Ve výzkumu Bowman et al. (1995) se například ukázalo, že 77 % respondentů považuje za neetické, pokud vyučující svého přítele/ svou přítelkyni hodnotí (známkuje), ale je podle nich v pořádku, provádí-li hodnocení jiná osoba a přátelství mezi vyučující/m a studující/m pokračuje. Nejčistší cestou by však bylo takový vztah opustit (min. z pozice vyučující/ho). V mnoha případech je to možné, ale ne vždy – například v situaci, kdy je vyučující jediným/ou, kdo vyučuje povinný předmět.

Pro vyučující je každopádně důležité pečlivě mapovat motivaci k navázání či udržování duálního vztahu. Jacobs (1991, in Blevins-Knabe, 1992) uvádí jako nevhodnou motivaci, kterou nazývá „rodičovskou roli“ – jedná se o situaci, kdy studující/přítel/kyně hraje roli rodiče například tím, že poskytuje neustálou zpětnou vazbu a rady vyučující/mu ohledně výuky a toho, jak na něj/ni a na kolektiv pohlížejí ostatní studující. Další negativní motivací je pak např. zvyšování vlastního sebevědomí, jelikož vyučující po příteli/kyni může chtít, aby jejich dalším známým vykládal/a o tom, jaký je skvělý/á učitel/ka. Tyto aspekty mohou být podobné situaci, kdy vyučující učí někoho ze svých příbuzných.

Názory respondentů na to, zda je přechod z přátelského vztahu do vztahu vyučující–studující eticky v pořádku, shrnují obrázky 16 a 17.



Obrázek 16. Postoj k přechodu z přátelského vztahu do vztahu vyučující–studující dle pohlaví respondentů



Obrázek 17. Postoj k přechodu z přátelského vztahu do vztahu vyučující–studující dle délky působení respondentů na pracovišti – relativní četnosti v rámci jednotl. kategorií délky působení

Vnímané výhody přechodu z přátelského vztahu do vztahu vyučující–studující:

Jako potenciální výhody tohoto duálního vztahu pro vyučující uváděli respondenti možné pozitivní dopady na sociální vztahy vyučujících mimo pracoviště. Pokud by např. přátelé, které vyučují, mluvili o jejich schopnostech pěkně mezi ostatními společnými známými, mohli by tím zvyšovat jejich pozitivní obraz. Výhodou pro vyučující může být také to, že je kolektiv studujících rychleji přijme, pokud o nich jejich přátelé hezky mluví.

Pro studující/přátele pak může být výhodou lepší pozice v kolektivu, neboť pokud spolustudující vědí, že se dotyčný/á s vyučující/m přátelí, mohou se více snažit mít s tímto/touto studující/m dobré vztahy. Studující také může znát osobní informace nejen o dané/m vyučující/m, ale také o dalších kolezích (například z doby, kdy ještě nebylo jasné, že bude studovat na daném pracovišti, a vyučující o své práci mluvili). To souvisí také s možnou lepší znalostí zákulisního dění na pracovišti.

Respondenti také uváděli, že studující mají lepší přístup ke studijním materiálům či jim vyučující může věnovat speciální péči, pozornost či mimořádný čas na konzultaci, aby jim případně vysvětlili látku či jim pomohli lépe pochopit učivo. Výhodou také může být, že se nemusí tolik připravovat na zkouškovou situaci, protože je jejich přítel/kyně podpoří – někteří respondenti dokonce uvedli, že studující mohli být zvýhodnění již při přijímacím řízení, kdy například věděli, jakou dostanou otázku u pohovoru, či vyučující/přítel/kyně své kolegy přímo požádal/a, aby studující/ho přijali. Totéž se pak může opakovat i u dalších zkouškových situací.

Pro spolustudující může být výhodou, že se s nimi daný/á studující podělí o získané studijní materiály. Může jim také zajistit nějakou společnou výhodu – například mimořádný termín zkoušky apod.

Vnímané nevýhody přechodu z přátelského vztahu do vztahu vyučující–studující:

Z hlediska nevýhod pro vyučující respondenti uváděli značné riziko, že se přítel/kyně bude snažit vyučujícími manipulovat a získat pro sebe neoprávněné výhody (neodevzdat úkol včas, nárokovat si pomoc při psaní diplomové práce apod.). Pro vyučující je pak velmi obtížné se zachovat fěr vůči ostatním studujícím a svého přítele/ svou přítelkyni nějak nezvýhodňovat, aby to zároveň přátelství nenarušilo. Situace je obzvlášť složitá pro studenty DSP, kteří přecházejí z pregraduálního studia do doktorského studijního programu a začnou vyučovat své kamarády z nižších ročníků. S ohledem na skutečnost, že často nemají ani potřebnou oporu pro vyučování v podobě následů, to pro ně může být velmi složité.

Pro vyučující také může být obtížné, když po nich přítel/kyně chce, aby vedli jejich diplomovou práci, což vyučující nechce. Negativní dopady také mohou nastat mimo pracoviště, a to zejména ve chvíli, kdy studující vyučující/ho negativně hodnotí (například když jim není poskytnuta požadovaná výhoda či jim vyučující jinak nevyjde vstříc). Pokud mají společné známé či se pohybují v podobných společenských kruzích, je to pro vyučující velmi náročné.

Pro vyučující je také velmi rizikové, že se o nich mohou ostatní studující dozvědět informace osobního charakteru, a to například i během výuky či mimo ni. Může se tak stát úmyslně, když se přítel/kyně chce „předvést“ před ostatními, nebo i neúmyslně, když se například nechtěně prořekne.

Pro vyučující je v této souvislosti nutná i změna chování na sociálních sítích. Pokud totiž byli zvyklí o sobě něco uvádět, teď musí být opatrnější, jelikož je velmi pravděpodobné, že jejich přítel/kyně si mezi své online přátele přidá i nové spolustudující.²⁵

Co se týče samotných studujících/přátel, uváděnou nevýhodou bylo zejména to, že na ně mohou být kladeny výrazně vyšší nároky, aby se předešlo možným pomluvám, že jim vyučující nadržuje. Totéž se může dít ze strany ostatních vyučujících v případě, že se o přátelském vztahu dozví. Respondenti také uváděli, že pro studující je náročné, když vědí příliš mnoho informací i o ostatních vyučujících, a to zejména v situaci, kdy přátelství s vyučující/m není veřejně přiznané. Zároveň v případě, kdy daný/á vyučující není mezi spolustudujícími oblíben/a, případně je přísný/á apod., může vztah s ní/m studující/mu velmi ztěžovat pozici v kolektivu; může se sám/sama stát dokonce jakýmsi hromosvodem negativních nálad. Nepříjemné také mohou být chvíle, kdy je studující neoprávněně nařčen/a z přijímání výhod, které ovšem nevyužil/a, či obecně ze zvýhodňování jako takového. Nastat ovšem může i situace, že studující výhod skutečně zneužívá a kolektiv je na něj/ni naštvaný oprávněně.

Výhody a nevýhody přechodu z přátelského vztahu do vztahu vyučující–studující – porovnání:

Na 45 respondentů (23 mužů, 22 žen) uvedlo, že je daná situace v pořádku, oproti 2 (1 muž, 1 žena), kteří si myslí opak. Podobně jako v předchozí kapitole nemělo vzhledem ke struktuře odpovědí pohlaví respondentů ani délka působení na pracovišti na odpověď vliv. Objevily se pouze dvě odpovědi „NE“, a to při délce působení na pracovišti 1–3 roky a 20 a více let. Vnímané výhody a nevýhody účasti vyučujících/studujících DSP na studentských akcích pro všechny dotčené (vyučující, studující, kolektiv studujících) shrnuje Tabulka 11.

Tabulka 11. Vnímané výhody a nevýhody přechodu z přátelského vztahu do vztahu vyučující–studující

Pro koho	Výhody	Nevýhody
Vyučující	• Možné pozitivní dopady na sociální vztahy mimo pracoviště • Rychlejší přijetí vyučujících ostatními studujícími	• Sklony manipulovat a zvýhodňovat • Obtížné být fér vůči ostatním studujícím • Požadování neoprávněných výhod • Obtížné pro studující DSP

²⁵ Komunikaci mezi vyučujícími a studujícími na sociálních sítích či jejich „sledování“ (např. na Instagramu) zkoumala také Lukášová (2020), přičemž dle jejích výsledků s ní má zkušenost přibližně třetina dotazovaných studujících.

		• Vedení diplomové práce • Možné negativní dopady na sociální vztahy mimo pracoviště • Riziko, že se studující dozvědí osobní informace • Nutná změna chování na sociálních sítích a na internetu obecně
Studující	• Lepší pozice v kolektivu • Lepší informace o kolektivu vyučujících • Lepší znalost zákulisního dění na pracovišti • Lepší přístup k materiálům na zkoušení • Zvýhodňování u zkouškové situace	• Větší nároky od vyučující/ho i jejich kolegů/yň • Příliš mnoho informací o vyučujících
Kolektiv	• Kvalitní studijní materiály • Lepší domluva s vyučujícími	• Pocit znevýhodňování vůči ostatním • Horší pozice v kolektivu

Velmi často bylo respondenty zmiňováno, že je velmi náročný přechod z role pregraduálního studenta do role studenta DSP. Osobní vztahy navázané během studia nejde jen tak „vypnout“ a mají nesporný dopad. Je velmi obtížné držet formální hranice. Studující DSP například také musí výrazně více hlídat, co o sobě uvádějí na sociálních sítích, když jsou mezi jejich virtuálními přáteli i jejich současní studenti a studentky, což dříve nemuseli.

Obtíže nastávají také ve chvíli, kdy mezi vyučujícími a daným/ou studující/m nejsou úplně vyřešeny nějaké konflikty z minulosti či nějaký konflikt vznikne během studia. Pro obě strany to bývá velmi náročné, případně to může zasáhnout i ostatní spolustudující – když například daný/á studující vyučující/ho začne pomlouvat či jej/ji falešně nařkne a dotyčný/á vyučující to ani neví.

Naopak ve chvíli, kdy je přátelský vztah v pořádku, mohou být dopady pro všechny zúčastněné velmi pozitivní a znamenat jistou motivaci. Respondenti uváděli, že by vyučující neměli své přátele zkoušet, což ovšem v praxi často není nebo nemůže být dodrženo – například ve chvíli, kdy jsou vyučující jedinými, kdo daný předmět vyučuje, a jedná se o předmět povinný. Pro vyučující je nezbytné, aby danou situaci kriticky reflektovali a seznámili s ní i ostatní kolegy, aby věděli, že mezi studujícími se jeho/její přátelé vyskytují. To ovšem zase může být zatěžující pro ostatní vyučující ve chvíli, kdy daný/á studující není

například připraven/a na zkoušku a situace hrozí negativně ovlivnit vztahy s kolegou/yní. Velmi také pomáhá čas – čím zkušenější vyučující, tím lépe se mu/jí s danou situací nakládá. Opět se vyskytla odpověď, že dané situaci je nutno především předcházet, a že by se v žádném případě neměla dít... Realitou ovšem je, že tato situace v životě nastává.

4.8 Navázání přátelského vztahu mezi vyučujícími a studujícími

Jak uvádí některé zahraniční studie (např. Holmes et al., 1999; Chory a Offstein, 2018), jsou akademici v dnešní době stále častěji nabádáni, aby se zajímali o své studující, byli vůči nim vstřícní a přátelštější, neboť projevový zájem může u řady z nich zvýšit angažovanost a motivaci studium úspěšně dokončit. Obzvláště na malých katedrách, ale často i na katedrách psychologie převládá spíše neformální a přátelská atmosféra, která má mimo jiné za následek větší pružnost a flexibilitu i ve vztazích mezi studenty a vyučujícími. Stejně tak na akcích mimo školu roste počet situací, kdy se vyučující a studující mohou bavit o osobních tématech v uvolněné, neformální atmosféře. Může tak snadněji docházet k překročení hranic profesního vztahu a jeho převedení do osobní roviny (Smetáčková et al., 2009). Fitzgerald et al. (1988) například zjistili, že 80 % jejich (mužských) respondentů někdy navázalo přátelský vztah s někým ze studujících. Naopak ve výzkumu Lukášové (2020) pouze 17 ze 103 studujících uvedlo, že by svůj vztah s některým z vyučujících označili jako přátelství. Arnold et al. (2022) pak reportují navázání přátelství u 35 % vyučujících a 60 % studujících.

Obecně jsou přátelské vztahy mezi vyučujícími a studujícími vnímány spíše ambivalentně – přestože s sebou mohou nést výhody v podobě profesního i osobního rozvoje studujících, má přátelství mezi vyučujícími a studujícími i svá úskalí (Arnold et al., 2022; Bowman et al., 1995; Ei a Bowen, 2002; Holmes et al., 1999; Chory a Offstein, 2018; Kolbert et al., 2002; Owen a Zwahr-Castro, 2007; Tabachnick et al., 1991).

Právě hranice mezi „přátelskostí“ a „přátelstvím“ může být pro některé nejasná, ovšem její překročení s sebou může nést negativní dopady. Ty jsou však často bagatelizovány a brány jako svým způsobem nutné, a ne příliš důležité – v souvislosti se zisky a výhodami, které takto nastavené vztahy a atmosféra pro studium přináší. Přitom rizika plynoucí z toho, že vyučující se studujícími naváže bližší, až přátelské vztahy, v žádném případě nelze podceňovat. Pokud se například vyučující dozvědí osobní informace ze života konkrétního/ho studujícího/ho, je pro ně obtížnější ho/ji objektivně hodnotit (Bowman et al., 1995; Ei a Bowen, 2002; Holmes et al., 1999; Chory a Offstein, 2018; Kolbert et al., 2002; Owen a Zwahr-Castro, 2007; Tabachnick et al., 1991). Klíčové přitom je, že se v obdobné situaci mohou nacházet i jiní studující, ale vyučující tuto informaci nemají k dispozici a de facto tyto

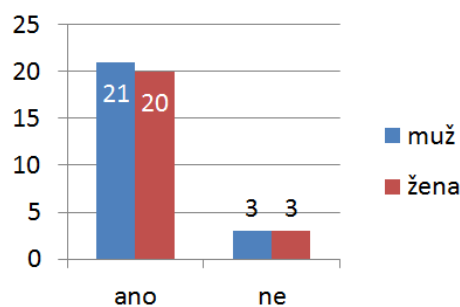
studující poškodí – respektive ty, kteří jsou jim blíže, zvýhodní. Navíc situace, kdy se vyučující sblíží s některými studujícími, může vyvolat ve studentském kolektivu něco jako „sourozeneckou rivalitu“. Ta může být v určitých případech i oprávněná – například když někteří studující mají díky přátelství lepší přístup ke studijním zdrojům, konzultacím či třeba profesním příležitostem (Kolbert et al., 2002).

Obdobná situace nastává i v případě navázání přátelského vztahu s bývalými studujícími, popř. se studujícími DSP. V některých zahraničních výzkumech je tato situace hodnocená jako méně problematická než navazování vztahů s aktuálními a/nebo pregraduálními studujícími, nicméně i v tomto případě neexistuje úplný konsensus, zda je takový vztah etický (Bowman et al., 1995; Ei a Bowen, 2002; Holmes et al., 1999; Chory a Offstein, 2018; Kolbert et al., 2002; Owen a Zwahr-Castro, 2007; Tabachnick et al., 1991). Většina autorů, resp. jejich respondentů se shoduje, že je klíčové, aby byl tento duální vztah zaměřen na zisky profesionální, nikoliv personální. Respondenti ve výzkumu Kolbert et al. (2002) navrhuji jako jeden z indikátorů používat názor ostatních vyučujících – pakliže tito daný vztah schvalují, může být označen jako legitimní. I v tomto případě ovšem nejde o stoprocentní řešení, neboť se může stát, že vnímání obdobných vztahů na konkrétním pracovišti může být „posunuté“ – např. tehdy, když zde běžně existují přátelské či partnerské vztahy mezi vyučujícími či studujícími, nebo neřešené sexuální obtěžování.

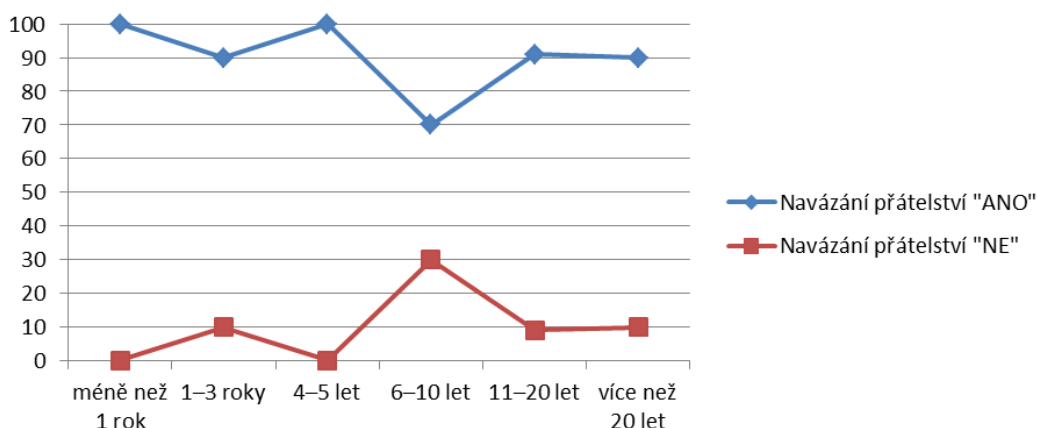
Jak shrnuje Congress (1992), je daná situace velmi složitá, protože i přes výše uvedená úskalí je nutné, aby vyučující učili studující sociální citlivosti, a to lze bez navázání osobního vztahu opravdu velmi obtížně. Ryder a Hepworth (1990, in Ei a Bowen, 2002) dodávají, že tyto typy duálních vztahů, pakliže jsou zvládnuté, učí studující navigovat v komplexitě mezilidských vztahů obecně, stejně jako ve vztazích profesních.²⁶ Klíčové tedy je, aby vyučující dokázali udržet profesionální hranice za všech okolností – vztah může být hluboký a intenzivní, ale nikdy by neměl být pro studující a jejich kolektiv ohrožující.

Odpovědi našich respondentů na to, zda je navázání přátelského vztahu mezi vyučujícími a studujícími eticky v pořádku, shrnují obrázky 18 a 19.

²⁶ Zajímavé je, že ve výzkumu Borys a Pope (1989) v kontextu výkonu psychologické profese pouze necelých 15 % profesionálů považovalo za nevhodné, aby se spřátelili s klientem po ukončení terapie. Někteří profesionálové věří, že oba typy vztahů – tedy sociální i terapeutický – je možné vést paralelně v případě, že priority obou stran jsou čisté a klienti nemají opravdové emoční problémy. Dále uvádějí, že zákaz . vzniku přátelství mezi klientem a profesionálem neodráží skutečnost a kulturní citlivost. Congress (1996) jako klíčový příklad uvádí navázat s klienty z různých etnik (a dokonce s jejich rodinami) přátelské vztahy, aby terapie byla úspěšná. Je otázkou, nakolik jsou tato přesvědčení odrazem zkušeností získaných během profesní přípravy, nebo dílem zkušeností z praxe.



Obrázek 18. Postoj k navázání přátelského vztahu mezi vyučujícími a studujícími dle pohlaví respondentů



Obrázek 19. Postoj k navázání přátelského vztahu mezi vyučujícími a studujícími dle délky působení respondentů na pracovišti – relativní četnosti v rámci jednotlivých kategorií délky působení

Vnímané výhody navázání přátelského vztahu mezi vyučujícími a studujícími:

Jako hlavní výhody pro vyučující respondenti uváděli zlepšení vzájemné spolupráce se studujícími. Přátelský vztah se dle nich vyvine převážně právě v důsledku nějaké formy užší spolupráce mezi vyučujícím a daným/ou studující/m a pokračující spoluprací se pak nadále prohlubuje. Výhodou je pro vyučující získání schopného člověka, o nějž se můžou opřít, obrátit se na něj přímo ve chvíli, kdy plánují nějaký nový projekt apod., ale i po ukončení studia. K těmto absolventům se pak na základě osobní vazby snadněji daří například i posílat studující na stáže či praxe a lépe funguje spolupráce na výzkumných či jiných odborných projektech a publikačních výstupech. Další výhodou pro vyučující, a v širším kontextu pro celé pracoviště, je získání schopného člověka pro další setrvání na pracovišti. Respondenti velmi často popisovali situaci, kdy se právě z takto navázaných osobních vztahů vyvinuly i vztahy pracovní – studující jsou nejprve přijati na DSP a pak i do pracovního poměru jako

odborní asistenti, což potvrzují výzkumem mezi studujícími DSP Neusar, Charvát a kol. (2012). Autoři (tamtéž) uvádějí, že pokračování ve studiu na domácí půdě má také své nevýhody, například pomáhá na pracovišti udržovat spíše stávající, ne vždy zcela vhodně fungující poměry a pořádky, jelikož se veškeré změny odehrávají uvnitř. Pro osobu z vnějšku, byť třeba velmi nadanou, je v takové situaci poměrně obtížné zvítězit ve výběrovém řízení, často šitým na míru konkrétní osobě, která byla takto na pracovišti „vychována“, jak to potvrzuje i výzkum Macháčka a Srholce (2020).

Obdobně může pro studující být výhodou, že se za ně vyučující mohou přimluvit při přijímacím řízení, protože je osobně znají a zaručí se za ně před ostatními členy komise. Také mohou mít od vyučujících více informací o zkušebních situacích, případně přístup ke kvalitnějším studijním materiálům či se mu vyučující intenzivněji věnují, a studující tak na zkoušku mohou být lépe připraveni, což s sebou nese i lepší studijní výsledky. V nich může hrát roli i skutečnost, že se studující nechtějí před vyučujícími „ztrapnit“, jak to potvrzuje i výzkum Lukášové (2020). Při osobním kontaktu má také studující možnou výhodu v tom, že mu zkoušející snadněji promine například pozdní odevzdání seminární práce, neboť ví, co za tímto zpožděním stojí, což u ostatních studujících neví, a tedy neudělá.

V neposlední řadě je výhodou, kterou může přátelský vztah s vyučujícími studujícím přinést, lepší přístup k informacím o dění na katedře, případně možnost se přímo podílet na tomto dění – ať už jako pomocná vědecká síla, nebo spoluautoři publikačního výstupu apod.

Studující, kteří jsou v přátelském kontaktu s vyučujícími, mohou být i užitečnou „spojkou“ pro své spolustudující, jelikož jim mohou zprostředkovat lepší informace o zkuškových situacích u dané/ho vyučující, případně jejich kolegů. Mohou také lépe a jednodušeji předávat informace od spolustudujících směrem k vyučující/mu, který/á jim lépe a ochotněji naslouchá. Výhodou pro spolustudující je také to, že pokud vyučující naváže přátelský vztah s někým ze studujících, je pro ně snazší udržovat kontakt s pracovištěm i po ukončení studia.

Vnímané nevýhody navázání přátelského vztahu mezi vyučujícími a studujícími:

Mezi uváděné nevýhody pro vyučující respondenti zařadili zejména riziko přenosu a dále pak nutnost být opatrnější v tom, co říkají jak o sobě, tak o ostatních kolezích. V případě, že je přátelský vztah opravdu navázán, uvedli někteří respondenti, že vlastně není možné, aby se tento/tato studující nějaké informace osobnějšího charakteru jak o vyučující/m, tak o kolezích na pracovišti nedozvěděl/a. Zvyšuje se tak riziko, že studující tuto informaci například i nechtěně rozšíří mezi ostatní spolustudující. Rizikové je to též v případě, kdy se přátelský vztah nějak naruší a dojde k jeho ukončení. V takovou chvíli se vysoce zvyšuje riziko

možného zneužití dříve získaných informací – uváděny byly dokonce možnosti jako vydírání vyučujících apod. Pro vyučující je také obtížnější zachovat objektivitu při zkouškové situaci (přijímací řízení na navazující magisterské studium, zkouška aj.).

Mezi nevýhody, které uváděli respondenti pro studující, patří to, že se studující mohou díky přátelství s vyučujícími dozvědět informace osobního charakteru o dané/m vyučující/m i o dalších vyučujících, aniž by o to ovšem stáli. V osobním kontaktu s tímto/touto vyučující/m či s ostatními vyučujícími to pak pro ně je velmi obtížné – vědí něco, co vědět nemají. Totéž se týká kontaktu se spolustudujícími, kdy si musí daný/á studující dávat velký pozor, aby takovou informaci, byť nechtěně, neprozradil/a. Pokud přátelský vztah není veřejný, je to pro studující ještě obtížnější, jelikož musí být ještě opatrnější.

Objevuje se také riziko ve formě protipřenosu. Pro studující je nevýhodou, že na ně mohou jejich spolustudující nahlížet jako na protekční osobu, která má neoprávněné výhody, aniž by to byla pravda. Na druhou stranu také může nastat situace, kdy spolustudující vědí, že dotyčné/mu byla nějaká výhoda skutečně poskytnuta (například možnost odevzdat později seminární práci či se neúčastnit výuky ve chvíli, kdy studující například pracuje na společném publikačním výstupu), což se jim oprávněně nemusí líbit.

Obecně respondenti uváděli, že se díky přátelskému vztahu podkopává objektivita hodnocení dané/ho studující/ho. Studující má rovněž obtížnější pozici v kolektivu, kdy po něm/ní například ostatní studující mohou chtít vyzradit nějaké informace, získat pro sebe jejich prostřednictvím nějaké úlevy či výhody, případně může být studující ostrakizován/a, aby nedošlo k tomu, že naopak on/a vyzradí nějaké informace o spolustudujících dotyčné/mu vyučující/mu.

Pro spolustudující tedy může být nevýhodou možné zhoršení atmosféry v kolektivu ve chvíli, kdy jsou jeden či více studujících objektivně zvýhodňováni oproti ostatním (například úlevy v podobě posunu termínu odevzdání diplomové práce apod.). Na atmosféru v kolektivu takového zacházení působí rušivě. Rovněž se ostatní studující mohou mít před daným/ou studující/m na pozoru kvůli tomu, aby před ní/m neřekli něco, co nechtějí, aby se daný pedagog dozvěděl (například časté a obvyklé povídání o vyučujících mezi studenty, jak na ně vyučující působí, co si o nich myslí apod.). Vůči dané/mu studující/mu se také mohou objevit pocity závidění, že má takto privilegované postavení, což opět může atmosféru v kolektivu narušit.

Výhody a nevýhody navázání přátelského vztahu mezi vyučujícími a studujícími – porovnání:

Na 41 respondentů (21 mužů, 20 žen) uvedlo, že je navázání přátelského vztahu mezi vyučujícími a studujícími v pořádku – oproti 6 (3 muži, 3 ženy), kteří si myslí opak. S ohledem na skutečnost, že naprostá většina respondentů uvedla, že se jedná o situaci, která je v pořádku, pohlaví respondentů ani délka působení na pracovišti neměly na odpověď vliv. Více odpovědí „NE“ uváděli respondenti působící na pracovišti 6 a více let, ovšem celkově se jednalo pouze o 6 odpovědí ze 47.

Vnímané výhody a nevýhody navázání přátelského vztahu mezi vyučujícími a studujícími pro všechny dotčené (vyučující, studující, kolektiv studujících) shrnuje Tabulka 12.

Tabulka 12. Vnímané výhody a nevýhody přechodu z přátelského vztahu do vztahu vyučující–studující

Pro koho	Výhody	Nevýhody
Vyučující	• Kvalitnější spolupráce na společných odborných projektech • Získání vhodných, šikovných kolegů • Snazší spolupráce po ukončení studia	• Riziko přenosu • Riziko rozšíření osobních informací mezi studující • Riziko zneužití informací ve chvíli, kdy přátelství skončí • Snížená objektivita během zkouškové situace
Studující	• Lepší informace o dění na katedře • Možné úlevy • Lepší informace o zkouškových situacích • Zlepšení vzájemné spolupráce mezi vyučující/m a studující/m • Kvalitnější příprava na zkoušky • Publikační výstupy	• Studující zná tajemství, která znát nechce • Komplikace s udržením osobních informací o vyučující/m či kolezích • Riziko protipřenosu • Možné neobjektivní hodnocení • Podezření z nadržování při zkoušení • Složitá pozice v kolektivu
Kolektiv	• Lepší informace o zkoušení apod. • Možnost snazší spolupráce po ukončení studia	• Závist vůči dotyčné osobě • Narušení atmosféry v kolektivu

Mezi vnímanými výhodami byla zejména užší a intenzivnější spolupráce s daným/ou studující/m, a tím možnost získat kvalitního člověka pro budoucí spolupráci na pracovišti. Velmi pozitivně byla mnoha respondenty hodnocena skutečnost, že s takovými studujícími se často daří publikovat společné odborné články, napsat projekty či participovat na dění na

katedře ve prospěch katedry. S sebou to ovšem přináší minimálně rizika pro daného/ou studující/ho, kdy se může velmi zhoršit jejich postavení v kolektivu a také může být narušena atmosféra ve studentském kolektivu jako celku. Objevil se také názor, že dopady jsou podobné jako u vztahů příbuzenských či partnerských, jen s menší mírou intenzity.

Uváděno bylo také to, že je snazší takový vztah navázat ve chvíli, kdy mezi vyučujícími a studujícími není generační odstup (například se studujícími kombinované formy studia). Pro studující DSP, zejména ty interní, je dle respondentů navázání osobnějších, přátelských vztahů spíše běžné a není považováno za překážku v čemkoliv. Respondenti dále uváděli, že není vlastně možné se nějakým osobním preferencím u vyučujících vůči některým studujícím vyhnout, byť je důležité daný vztah držet na nějaké úrovni nestrannosti a profesionality. Pokud daný/á studující projeví aktivní zájem o to, co vyučující dělá, a sám/a se tomu aktivně věnuje, je navázání bližší spolupráce a následně i přátelského vztahu často jen otázkou času.

Důležité je, aby daný/á vyučující nebyl/a jediným/ou, kdo studující/ho hodnotí v případě zkouškových situací. Nicméně často nastává opačný efekt, kdy daný/á vyučující své kolegy přesvědčuje o tom, že právě tento/tato studující je například vhodný/á pro doktorské studium apod. Ostatní studující, zejména ti mimo pracoviště, tak jsou automaticky v nevýhodě, což není v pořádku. Někteří respondenti uváděli, že se opět jedná o situaci, která přece nemůže nastat, jelikož si v dnešní době toto nikdo z pedagogů nedovolí. Objektivně vzato se ovšem tyto situace naopak vyskytují poměrně často (Macháček a Srholec, 2020).

Objevil se také názor, že specifické vztahy vyučující–studující mají svou tradici od antiky a nejsou považovány za problém; naopak je problematické, že se tyto tradiční vazby, zakládající celé ideové školy, úspěšně rozkládají a mizí z vysokoškolského prostředí v ČR. Důležitá je také míra hloubky navázaného přátelství – pokud se jedná o sympatie, je vše v pořádku; pokud by se jednalo o hluboké přátelství, tak jej někteří respondenti považují spíše za nevhodné. Někteří respondenti ovšem ani v této situaci nespatřují žádná rizika pro některou ze zainteresovaných stran (vyučující, studující, spolustudující). Opět je ovšem důležité zamyslet se nad tím, je-li tomu opravdu tak.

4.9 Navázání partnerského vztahu mezi vyučujícími a studujícími

Navázání partnerského vztahu mezi vyučujícími a studujícími patří mezi eticky nejkontroverznější typy duálních vztahů, pokud ne o nejkontroverznější vztah vůbec. Na jedné straně stojí princip autonomie, kdy se zletilí, svéprávní jedinci mají právo sami a svobodně rozhodovat – včetně rozhodnutí o ne/vstoupení do vztahu – a na straně druhé

mocenská nerovnováha mezi vyučujícími a studujícími, která sama o sobě zpochybňuje skutečnost, zda je rozhodnutí studujících do vztahu vstoupit skutečně svobodné a dobrovolné, zvláště pak, pokud sami nejsou jejich iniciátory (Biaggio et al., 1997; Bowman et al., 1995; Crittenden et al., 2018; Ei a Bowen, 2002; Holmes et al., 1999; Chory a Offstein, 2018; Kolbert et al., 2002; Nystrom & Richards, 2023; Tabachnick et al., 1991).

Vztah (partnerský či sexuální) mezi vyučujícími a studujícími vzniká většinou v asymetrické situaci, kdy jedna osoba (vyučující) má formální moc nad druhou osobou (studující). V tomto kontextu je klíčové uvědomit si, že právě dobrovolnost – konsenzualita – partnerských vztahů mezi vyučujícími a studujícími je problematická, neboť tyto vztahy nevznikají v situaci, kdy by si byli oba partneři zcela rovni. Už samotná nerovnost postavení může přispět k důvodům, proč studující do vztahu vstoupí (např. z obavy, co by se stalo, kdyby odmítli). Navíc konflikt mezi asymetrií profesního vztahu a žádoucí symetrií osobního partnerského vztahu také sám o sobě představuje zásadní problém.

Z etického hlediska ovšem největší obavy budí tenká, často obtížně rozlišitelná hranice mezi konsenzuálním sexuálním/partnerským vztahem (CSR) a sexuálním obtěžováním, neboť oba jevy vykazují řadu podobných aspektů (Paludi, 1990). Crittenden et al. (2018) se v této souvislosti přímo ptali studujících a vyučujících, zda se dle jejich názoru CSR a sexuální obtěžování (v akademické sféře) liší, a pokud ano, tak v čem. Celkem 28 % členů fakulty a 10 % studujících mezi těmito koncepty rozdíl nevidělo, přičemž hlavní potíže spatřovali právě v mocenské nerovnosti zúčastněných, kdy se studující mohou mít obavy výzvám (až tlaku) vyučujících bránit. Ostatní argumentovali již výše zmíněnou dobrovolností a zletilostí zúčastněných, s právem rozhodovat o sobě a svých vztazích. Co je zajímavé, Nejvyšší soud USA v případě Meritor Savings Bank v. Vinson rozhodl (a zavedl tím významný precedens), že [zdánlivá] konsenzualita vztahu nehraje roli, byl/a-li vyučující obviněn/a ze sexuálního obtěžování, neboť vyučující se přece jen vůči studujícím nachází v mocenské pozici (Quatrella a Wentworth, 1995, in Ei a Bowen, 2002). I z tohoto důvodu si dovolíme na tomto místě podívat se na sexuální obtěžování v akademickém prostředí blíže.

4.9.1 Duální vztahy a sexuální obtěžování

Ačkoliv ve výzkumu Tabachnick et al. (1991) pouze 1 % ze 482 členů a členek APA působících ve vzdělávání přiznalo účast na sexuálním obtěžování (definovaném dle etického kodexu APA jako úmyslné, opakované sexuální poznámky, gesta či dotyky, které jsou ze strany studujících nevyžádané), předpokládá se, že okolo 30 % studentek vysokých škol se stalo oběťmi sexuálního obtěžování ze strany svých vyučujících (Blevins-Knabe, 1992;

Dziech a Weiner, 1984). Schneider (1987) píše, že 60 % absolventek VŠ připouští, že byly minimálně jednou terčem sexuálního obtěžování, a Glaser a Thorpe (1986) a Robinson a Reid (1985) uvádějí, že minimálně 17 % doktorek psychologie má zkušenost se sexuálním kontaktem s někým z vyučujících v rámci postgraduálního studia a 31 % bylo sexuálně obtěžováno ze strany svých mužských kolegů. Důležitým zjištěním jejich výzkumu je také fakt, že ačkoliv studující v době svého studia vnímaly tento kontakt neutrálně, zpětně jej hodnotily jako zneužití, s negativním dopadem na jejich vzdělávací zkušenost a následnou kariéru.²⁷ Z novějších dat lze zmínit šetření Wood et al. (2021) mezi více než 16 tisíci studujícími v USA, z nichž nějakou formu sexuálního obtěžování ze strany vyučujících zažilo 19 %, či průzkum National Union of Students (2018) ve Velké Británii, kde nevyžádané chování se sexuálním podtextem ze strany vyučujících zažilo 41 % z více než 1800 studujících a 4 % si prošla také nekonsenzuálním sexuálním kontaktem. Lze ovšem předpokládat, že skutečný výskyt sexuálně obtěžujícího chování bude ještě vyšší, než uvádějí výzkumy, protože studující se mohou stydět dané chování nahlásit či mít obavy o své další studium a kariéru, pokud „půjdou proti někomu v mocenském postavení“, kdo např. ještě bude u státních zkoušek či v kontaktu s potenciálními zaměstnavateli (Biaggio et al., 1997).²⁸ Minimálně ze starších výzkumů (Fitzgerald et al., 1988; Glaser a Thorpe, 1986; Singer, 1994), ale i z některých novějších (Wood et al., 2021) také vyplývá, že naprostá většina studujících vystavených sexuálnímu obtěžování jsou ženy, a to většinou ze strany mužů (dle Glaser a Thorpe, 1986, se častěji jedná o konzultanty či výzkumníky než vyučující a supervizory; je ovšem otázkou, nakolik jsou tyto poznatky platné i v dnešní době). S ohledem na to, že ženy tvoří vesměs více než 80 % pregraduálních a 66 % postgraduálních studujících společenských věd, vč. psychologie (viz např. Spaulding, 1991), tato statistika asi není úplně překvapivá. Aniž bychom chtěli působit zpátečnický či přehlížet další možné konfigurace aktérů sexuálního obtěžování (žena-muž, žena-žena, muž-muž aj. genderové identifikace), přijde

²⁷ Toto zjištění mj. opět ilustruje, že studující a vyučující mohou vzájemné vztahy vnímat odlišně, a jejich pojetí se navíc může s odstupem (a dalšími nabytými zkušenostmi) měnit. Proto skutečnost, že v době navázání vztahu či sexuálního kontaktu studující „problém nemá“ ještě neznamená, že se problém nevyskytne v budoucnu.

²⁸ V ČR také situaci příliš nepomáhá, že vedlejším produktem systému vysokého školství (vč. platových podmínek v něm) je skutečnost, že vyučující mají na vysoké škole obecně jistější pozici než studující. Řečeno naplno, v extrémním případě je „jednodušší vyhodit studující/ho, než hledat náhradu za vyučující/ho“. Možná i to je příčinou někdy vnímané bagatelizace významnosti vztahů nebo sexuálního kontaktu mezi vyučujícími a studujícími, či dokonce neochoty instituce případy sexuálního obtěžování řešit (vč. vágních formulací postupu takového řešení v etických kodexech vysokých škol – snad s výjimkou Masarykovy univerzity, jež má vlastní veřejně dostupnou metodiku – viz Masarykova univerzita, 2024). V tomto kontextu pozitivně kvitujeme aktivity směřující alespoň k zavádění pozic ombudsoř na fakultách, na které by se studující mohli s podobnými případy obracet – byť ani pak není řešení situace zcela jednoduché.

nám na tomto místě zajímavý exkurs do (možná dnes již historických) poznatků kontextu obtěžování „vyučující-muž vůči studující-ženě“:

Z výzkumu Tabachnick et al. (1991) vyplývá, že muži přiznávají, že jsou alespoň někdy sexuálně přitahováni ke studujícím, častěji než ženy (93 % vs. 64 %), a podobně také, že mají o studujících alespoň někdy sexuální fantazie (84 % mužů vs. 39 % žen). Jedním z potenciálních důvodů mohou být rozdíly ve výchově mužů a žen. V naší společnosti jsou muži socializováni tak, aby jim bylo vlastní iniciovat sexuální vztah. Teoreticky vzato jsou ženy svobodné takové nabídky odmítnout, ale není to tak jednoduché v případě, že se jedná o vztah oboustranně nevyvážený. Za takových okolností totiž ženy mohou mít pocit, že odmítnutí takového vztahu pro ně bude mít nepříznivé důsledky. I dle Walker et al. (1985, in Blevins-Knabe, 1992) jsou ženy v podstatě stále vychovávány k tomu, aby na sexuální nabídky reagovaly, a mohou takové nabídky ze strany vyučujícího shledávat žádoucími.

Zdá se také, že profil studentek, které byly poškozeny v rámci duálních vztahů, vykazuje řadu specifik, které je činí zranitelnějšími. Truax (1989) uvádí, že 35 % studentek, které byly sexuálně zneužity vyučujícím, bylo v minulosti obětí incestu nebo znásilnění. Studentky postgraduálního studia, které navázaly duální sexuální vztah, byly také dle výzkumu Glaser a Thorpe (1986) častěji rozvedené nebo „single“. Byly také mladší 25 let (Robinson a Reid, 1985).

V neposlední řadě mohou v mnoha případech hrát roli i rozdílné pohledy a komunikační styly mužů a žen. Truax (1989, in Blevins-Knabe, 1992) například zjistila, že zatímco muži si myslí, že se chovají podporujícím a přátelským způsobem, ženy mají pocit, že je daným chováním muži sexuálně obtěžují. K podobným výsledkům dospěli i Ei a Bowen (2002) či Holmes et al. (1999). Poslední zmínění autoři upozorňují například, že jako nevhodné je studujícími vnímáno i vyprávění vtipů se sexuálním podtextem či sexuální narážky během frontální výuky, kterých si někteří vyučující ani nemusejí být vědomi. Ve výše uvedených výzkumech se také respondenti ne vždy shodli, zda je v pořádku, když vyučující pochválí studující, jak jsou oblečení.

Nepochopení v komunikaci ilustruje i Tannen (1990), když uvádí, že během konverzace ženy mohou říkat „ano“ proto, aby daly najevo, že naslouchají, na rozdíl od mužů, kteří prostě tím, že říkají „ano“, myslí „ano“. Zároveň autor zmiňuje rozdíly mezi pohlavími i v pojetí individuální odpovědnosti. Mnoho mužů zastává názor, že jedinec má zodpovědnost pouze za to, co dělá, zatímco ženy mají pocit, že jedinec zodpovídá i za vztah s ostatními lidmi. Lze si tak snadno představit nedorozumění, která z těchto rozdílných pohledů vyplývají. Vyučující tak mohou věřit tomu, že studentky mají svobodnou volbu a právo mít odpovědnost za své

vlastní činy, ale studentky mají pocit, že odmítnutí duálního vztahu by poškodilo vztah jako takový.

Bez ohledu na pohlaví, resp. gender zúčastněných, existují situace, které mohou vzniku sexuálního obtěžování negativně napomoci a kterých by si vyučující měli být vědomi, resp. jim pokud možno předcházet. Mezi nimi lze připomenout setkávání mimo prostředí školy, a to jak se skupinou studujících, tak především s jednotlivými studujícími zvlášť. Jedná se buď o školní aktivity, které probíhají mimo prostory školy (např. exkurze či praxe), nebo o setkání, která se vzděláváním nemají primárně žádnou souvislost (např. posezení v restauraci po přednášce). V takových situacích často dochází k osobněji laděným rozhovorům. Není možné ani účelné se jim zcela vyhýbat, avšak je nutné ubránit se příliš intimním hovorům, zvláště na témata, která souvisí s partnerským a sexuálním životem. Je stejně nemístné se na podobné oblasti studujících ptát jako nechat se studujícími do podobných rozhovorů vtáhnout (Kolářová et al., 2009; viz i kapitola 4.6).

V zájmu obrácení pozornosti celé akademické obce k problematice sexuálního obtěžování je vhodné, aby vedení školy konzistentně dávalo najevo, že je považuje za nepřipustný jev. Sexuální obtěžování a jeho netolerance by měla být jedním z bodů v oficiálních projevech (např. při imatrikulacích) či v prezentaci školy (např. na webových stránkách, na nástěnkách). Explicitní odmítání sexuálního obtěžování pochopitelně musí korespondovat s celkovým stylem řízení školy. Členové/ky vedení školy by měli/y jít ostatním vyučujícím příkladem a sami/y se nedopouštět žádného problematického chování vůči studujícím, ani by neměli/y (buť v legraci a v neformálních rozhovorech) rizika obtěžování zlehčovat (Smetáčková et al., 2009).

I pokud odhlédneme od přímého sexuálního obtěžování a zaměříme se na konsenzuální vztahy (CSR), jejich existence není bezproblémová. Jejich výskyt přitom není tak ojedinělý, jak by se mohlo zdát: Ještě na konci 80. let Fitzgerald et al. (1988) udávali, že celkem 26 % členů fakulty přiznalo sexuální styk/ vztah se studujícími. Dotyční shodně uváděli, že se jednalo o oboustranně dobrovolný vztah (dvou dospělých jedinců). Je ovšem obtížné určit, zda tyto vztahy byly opravdu oboustranně dobrovolné, či nikoliv. Někteří autoři zastávají názor (viz i výše v textu), že oboustranně dobrovolné tyto vztahy z principu vlastně ani být nemohou, jelikož na straně vyučujících je vždy jistá míra moci nad studujícími (Hoffman, 1986; Paludi, 1990; Jacobs, 1991). Paludi (1990) uvádí, že v případě, že dojde k navázání vztahu mezi vyučujícím/m a studujícím/m, jedná se vždy o vynucený vztah, a to i přes skutečnost, že se jedná o vztah dvou dospělých jedinců. Vyučující jsou totiž vždy v silnější pozici,

protože studující mohou hodnotit, zkoušet, ovlivňovat jejich profesní růst apod. I pokud vyučující daného/ou studující/ho přímo neučí, jsou v silnější pozici, jelikož mohou výše uvedené požadovat po svých kolezích.

Také Tabachnick et al. (1991) zjistili, že přibližně 11 % respondentů z řad členů fakulty alespoň někdy zažilo sexuální kontakt se studujícími, 15 % se studující/m chodilo a 18 % navázalo sexuální vztah/kontakt se studujícími (až) poté, co již nebyli studenty jejich předmětu (tato odpověď pocházela častěji od mužů – 26 % – než žen – 13 %).²⁹ Novější zahraniční výzkumy (např. Arnold et al., 2022; Carrillo et al., 2019; Zakrzewski, 2006) sice reportují konsenzuální sexuální vztahy či kontakty mezi vyučujícími a studujícími v řádu jednotek procent, reálná čísla ovšem mohou být vyšší. Lukášová (2020) například mezi odpověďmi studujících nezjistila zkušenost s partnerskými vztahy a pouze jednu přímou sexuální zkušenost (líbání s vyučující/m, veřejně v rámci společenské akce katedry), ovšem 21 respondentů ze 103 uvedlo, že vědí o sexuálním kontaktu někoho ze spolustudujících s vyučující/m. Celkem 12 respondentů také s někým z vyučujících flirtovalo (ve dvou případech šlo o flirt mezi osobami stejného pohlaví), přičemž v 9 případech studující uvedli, že flirt sami iniciovali.

Ani tyto konsenzuální zkušenosti nemusejí zůstat bez následků. Negativní dopady partnerského či sexuálního vztahu na vyučující, studující i kolektiv se ve velké míře překrývají s těmi, jež jsme diskutovali v předchozích kapitolách. Pokud vztah existuje, dochází ke střetu zájmů, a to jak na straně vyučující/ho, který/á musí učit a hodnotit osobu, s níž má intimní vztah, tak na straně studující/ho. Zároveň je na místě zvažovat silné negativní důsledky, které má existence partnerského vztahu na ostatní studující a atmosféru v celé studijní skupině. Studující v partnerském vztahu s vyučující/m má ve skupině jiné postavení, neboť disponuje (nebo se to předpokládá) podrobnějšími informacemi o dané/m vyučující/m i o celé škole. Může skupině sdělovat různé zajímavosti z osobního života dané/ho vyučující/ho i ze života pedagogického sboru, čímž může ve skupině získávat na prestiži, ale zároveň se může dostat do permanentního podezření, že má oproti ostatním výhodnější podmínky. Pro studující/ho samotného/ou z toho může vznikat dilema, zda některé informace z partnerského vztahu prozrazovat, případně jak zaručit rovnost podmínek ve srovnání s ostatními a jak před ostatními obhájit své vlastní znalosti a dovednosti. V případě, že má studující dobré výsledky, může skupina vyjadřovat implicitní i explicitní pochybnosti nad tím,

²⁹ Je pravděpodobné, že procentuálně se odpovědi překrývají (spíše než by se sčítaly). Je také zajímavé, že v tomtéž výzkumu pouze 7 % osob někdy studujícím přiznalo, že je sexuálně přitahují... přestože alespoň někdy sexuální přitažlivost vůči studujícím cítilo 76 % respondentů.

zda jsou oprávněné. Může tak například dojít k rozpadu studijních skupin, k otrávení atmosféry ve třídě, k ostrakizaci osoby, na níž má vyučující zvláštní zájem, či k narušení vztahů mezi vyučujícími, když jiní podobné chování neschvalují a považují je za nemorální (Smetáčková et al., 2009).

Kromě toho může být navázání partnerského vztahu problematické i z důvodu potenciálních potíží při ukončení poměru. Zátěž spjatá s rozchodem roste, pokud student/ka docházel/a a nadále dochází do kurzů dané/ho vyučující/ho a je nutné spolu interagovat při výuce i při hodnocení. Navíc se vyučující může obávat (ať již reálně, či nikoliv), že studující pod dojmem negativních emocí z rozchodu začne vztah následně považovat nebo prezentovat jako nedobrovolný a vyučující/ho obviní z obtěžování (Smetáčková et al., 2009).

V tomto kontextu je vhodné si připomenout, že vnímání vztahu může být odlišné nejen mezi studujícími a vyučujícími, ale také postupem času. Rutter (1989) například uvádí, že mnoho žen nejprve cítilo, že vztah je pro ně důležitý zejména z hlediska jeho mimosexuálních přínosů. Bylo pro ně důležitější, že mohly vyučujícímu muži důvěřovat a sdílet s ním intimní informace, než to, že se jednalo o sexuální vztah. Když však začal narůstat význam sexuální stránky vztahu, mnoho žen, protože chtěly pro daného muže zůstat důležitými a nechtěly daný vztah ztratit, tomuto nátlaku podlehl. Avšak poté, co byl vztah ukončen, dotyčné ženy cítily vinu a obviňovaly se, že muži podlehly. Platí přitom, že uváděly, že během trvání vztahu se k němu necítily být nuceny, ale po jeho ukončení už to bylo naopak. Navázání duálního sexuálního vztahu také může přinášet problémy v sebehodnocení, a to jak u žen, tak u mužů (Dziech a Weiner, 1984; Rutter, 1989).

Etická přípustnost sexuálních a/nebo partnerských vztahů mezi studujícími a vyučujícími je i ve výzkumech názorů dotčených skupin na tyto fenomény předmětem kontroverzí. Zatímco některé studie (např. Ei a Bowen, 2002; Holmes et al., 1999) zjistily spíše negativní postoje vůči tomuto chování (včetně líbání, flirtování apod.), v jiných jsou názory poměrně rozpolcené a roli hraje i to, zda je studující aktuálně zapsán/a v předmětu vyučující/ho, zda lze vztah, kdy vyučující bude mít nad studující/m rozhodovací pravomoc očekávat ještě v budoucnu (např. u závěrečných zkoušek), zda se jedná o pregraduální či postgraduální studující, popř. zda jde o vztah vyučující/ho a absolventa/ky (Bowman et al., 1995; Kolbert et al., 2002; Tabachnick et al., 1991). Naas (1991, in Herlihy a Corey, 1992) provedla na vzorku 201 studentů a 20 poradců z USA výzkum, kde se ptala, jak by reagovali na situaci popsanou v následujícím scénáři: *Vyučujícímu se líbí studentka. Oba jsou svobodní třicátníci. Vyučující se vyhýbal pozvání studentky na rande, dokud neskončil semestr. Poté spolu za oboustranného souhlasu začali chodit. Vyučující je ovšem studentčin konzultant a příští*

semestr bude také studentčin supervizor, protože je jediným, kdo daný předmět vyučuje. Celkem 71 % studujících a 65 % poradců uvedlo, že se jednalo o situaci, kdy došlo k malému nebo středně vážnému poškození. Studující, kteří uvedli, že se o žádné poškození nejedná, tak činili z toho důvodu, že vyučující neučil studentku přímo. Vyučující, kteří uvedli, že se jednalo o velmi vážné poškození, tuto odpověď zvolili proto, že vyučující a studující spolu prostě nemají mít romantické nebo sexuální vztahy v době, kdy studující je studující/m a vyučující jeho/jejím vyučující/m.

I Quatrella a Wentworth (1995, in Ei a Bowen, 2002) zjistili, že vztah mezi vyučujícími a pregraduálními studujícími je vnímán jako neetický, zatímco vztah mezi vyučujícími a studujícími DSP, popř. mezi studujícími DSP a pregraduálními studujícími je poměrně přijatelný.³⁰ Naproti tomu ve výzkumu Bowman et al. (1995) nepovažovali respondenti za přijatelné, aby supervizor navázal vztah se svou praktikantkou-studující DSP, a to ani poté, co supervidovaná praxe skončí. Pro většinu (85 %) respondentů bylo jediným přijatelným řešením počkat, až studentka odpromuje. Ovšem ve výzkumu Kolbert et al. (2002) někteří respondenti namítali, že „reziduální mocenská nerovnost“ v romantickém vztahu zůstává i poté, co je předchozí vztah vyučující-studující ukončen, přestože pro jiné tato časová následnost nepředstavovala v případě CSR etický problém.

Co se týká navazování vztahů nejen se současnými, ale i s bývalými studujícími, jedním z aspektů, který může být snadno přehlížen, je fakt, že pokud studující naváže s bývalým/ou, nebo dokonce současným/ou vyučující/m vztah, vlastně se tím učí, že se jedná o normu. Dá se předpokládat, že i pro ně samotné pak bude jednodušší překročit obdobné hranice – třeba v situaci, kdy budou pracovat s klienty nebo se sami stanou vyučujícími; pro to svědčí například zjištění Pope et al. (1979, in Biaggio et al., 1997). Ačkoliv tedy nemusí být navázání sexuálního kontaktu či vztahu s bývalým/ou studující/m v principu neetické – jako je to možné v případě, že se jedná o současné studující – je i v tomto případě nezbytné vždy zvažovat možná rizika poškození nejen bývalé/ho studující/ho, ale také jejich potenciálních klientů (Congress, 1996).

Z hlediska regulace duálních vztahů ve smyslu CSR se jedná o komplikovanou situaci. Na jedné straně samotná existence takových vztahů představuje výrazné porušení hranic

³⁰ Na tomto místě bychom chtěli konfrontovat potenciální dojem, že vztah mezi vyučujícími a studujícími je vztah, kdy vyučující, zpravidla muž ve středních letech, naváže vztah se studentkou. Přestože z některých starších výzkumů vyplývá, že většina sexuálních vztahů je v rámci VŠ navázána mezi vyučujícími muži a studujícími ženami, Benson a Thomson (1982) ukázali, že roli nehraje věk ani odbornost. Také ve výzkumu Bellas a Gossett (2001) dvě třetiny vyučujících, kteří navázali vztah se studujícími, byli buď postgraduální studující, nebo odborní asistenti. Jsou totiž s větší pravděpodobností svobodní, pracují dlouhé hodiny a nemají tak čas se seznámit, a jsou obklopeni kolegy, kteří jsou většinou starší, zadaní a stejně přepracovaní. Naopak studující jim jsou věkově blíží a sdílejí s nimi hodnoty a všeobecný náhled na svět.

profesního vztahu, které nelze ignorovat (Crittenden et al., 2018). Patří k etické a profesní odpovědnosti vyučujících zajistit všem studujícím takové vzdělávací prostředí, které jim umožní se intelektuálně rozvíjet a dosahovat odpovídajících akademických výsledků. Pokud se vyučující rozhodne usilovat o vztah se studující/m, vědomě tento závazek kompromituje. Skutečnost, že studující je z právního hlediska dospělá/ý, tuto odpovědnost z vyučující/ho v žádném případě nesníží (Smetáčková et al., 2009). Naas (1991, in Herlihy a Corey, 1992) tak vyjadřuje přesvědčení, že vyučující mají odpovědnost za to, aby se vyhnuli romantickému vztahu s kýmkoliv ve výuce. Vyučující mají ve vztahu ke studujícím obrovskou moc a studující jsou velmi zranitelní a nemají dostatečně silné ego na to, aby takový vztah dokázali odmítnout (Herlihy a Corey, 1992).

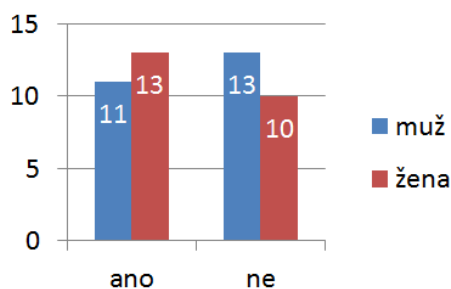
Někteří autoři pak dodávají, že odpovědnost vyhnout se takovému vztahu je s ohledem na rozložení moci nejen jednoznačně na straně vyučující/ho, ale i vysoké školy jako takové. Je úlohou instituce, aby slabší straně, v tomto případě studujícím, zajistila odpovídající ochranu (Congress, 1996). V tomto ohledu se též často argumentuje profesními etickými kodexy (např. American Psychological Association, 2017) a paralelou ke vztahu terapeut-klient, kdy vyučující podobně jako terapeut získává moc nad svým klientem/kou (zde studující/m), aniž si to ten/ta nezbytně uvědomuje (Allen, 1995). Tato asymetrie pak vytváří velký potenciál pro zneužití.

Na straně druhé je právo na sebeurčení pro práci s lidmi naprosto klíčové – ať už se jedná o sociální práci, nebo o psychologii, a někteří respondenti ve výzkumech jsou toho názoru, že škola ani jiná instituce nemá pravomoc toto právo zletilých, svéprávných osob omezovat (např. Kolbert, 2002; Tabachnick et al., 1991). Stojí za to také zmínit, že vztahy, které byly navázány mezi vyučujícími a studujícími, jsou velmi často dlouhodobé. Skeen a Nielsen (1983) zkoumali dvacet pět takto vzniklých vztahů a zjistili, že celkem třináct z nich trvalo déle než rok a pouze sedm méně než čtyři měsíce. K podobným výsledkům došli i Bellas a Gossett (2001), kteří zjistili, že jedenáct z dvaceti vztahů, které studovali, skončilo buď dlouhodobým soužitím, nebo manželstvím. To velmi silně zpochybňuje plošné zákazy . navazování duálních vztahů jako takových, a to včetně těch sexuálních či intimních.

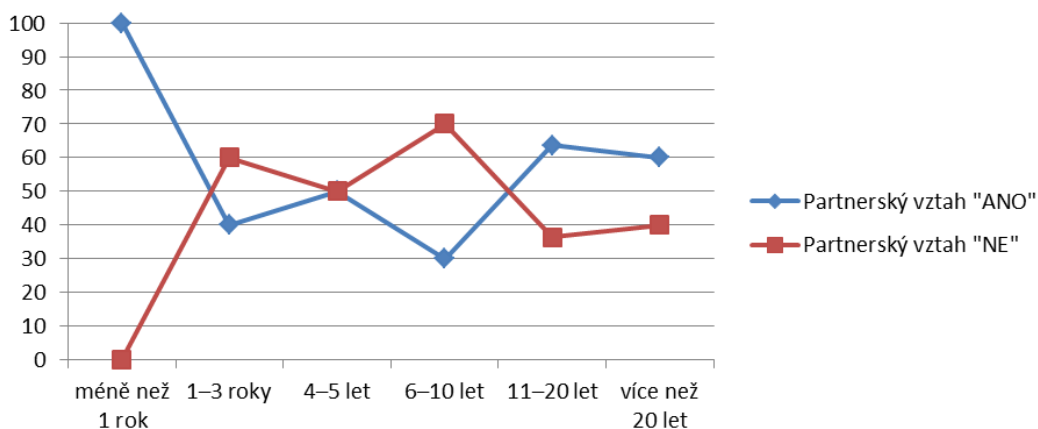
Bowman et al. (1995) také dodává, že na rozdíl od vztahu terapeut-klient vztah vyučující-studující nesleduje terapeutické cíle, většinou nezahrnuje přímou finanční stránku (platbu vyučující/mu za poskytnuté služby) a v některých případech (např. u jednorázového sexuálního kontaktu) nemusí zahrnovat ani odhalení většího množství osobních informací. Aplikace pravidel profesních kodexů pro vysokoškolskou sféru – kde se obecně vyskytuje větší množství různých druhů duálních vztahů – tak dle jejich názoru není nejlepším řešením.

Místo toho navrhuji posuzovat jednání osob, které se těchto vztahů účastní, více na individuální bázi.

Regulací duálních vztahů na úrovni vysokých škol jsme se již zabývali ve druhé kapitole a ještě se k ní v samostatné kapitole vrátíme. Nyní se zaměříme na odpovědi našich respondentů na otázku, zda je dle jejich názoru navázání partnerského vztahu mezi vyučující/m a studující/m eticky v pořádu (viz obrázky 20 a 21).



Obrázek 20. Postoj k navázání partnerského vztahu mezi vyučující/m a studující/m dle pohlaví respondentů



Obrázek 21. Postoj k navázání partnerského vztahu mezi vyučující/m a studující/m dle délky působení respondentů na pracovišti – relativní četnosti v rámci jednotlivých kategorií délky působení

Výhody navázání partnerského vztahu mezi vyučující/m a studující/m:

Výhodou pro vyučující, která je nasnadě, je navázání partnerského vztahu jako takového. Respondenti uváděli několik různých příběhů/příkladů, kdy takto navázané vztahy mezi vyučující/m a studentem/kou trvají dlouhá léta a vydržely dodnes. Dokonce takto vzniklo několik manželství či nesezdaných soužití a byly zplozeny děti. Podstatným argumentem bylo

odlišování takto vzniklých partnerských vztahů se studujícími denního či kombinovaného studia – v případě, že se jednalo o navázání vztahů se studující/m kombinovaného studia, tedy osobou životně zralejší a obecně věkově bližší vyučující/mu, respondenti tento vztah tolerovali více než v případě, že se jednalo o vztah navázaný se studující/m denního studia.

Další možnou výhodou pro vyučující bylo snazší zkoušení, protože daný/á studující se na zkoušky lépe připravuje a nechce se případně před partnerem/kou ztrapnit. Respondenti popisovali několik skutečných situací, kdy vyučující zkoušel/a svého partnera/ku či například působil/a jako vedoucí diplomové práce, člen/ka přijímací komise na navazující magisterské či DPS studium apod. Respondenti v této souvislosti jako výhodu uváděli, že daný/á studující byl/a na tyto zkoušky výrazně lépe připraven/a, než kdyby nebyl/a partnerem/kou vyučující/ho, právě proto, že se nechtěl/a před partnerem/kou ztrapnit.

Vnímanou výhodou pro studující byla i představa, že studující toho s partnerem/kou může více, rychleji a lépe „probrat“ stran výuky či dění na katedře obecně. Lépe se tak orientuje v atmosféře a zákulisním dění na katedře, z čehož pro něj/ni může plynout řada výhod (na co konkrétně je třeba se zaměřit při zkoušení u některých pedagogů, čeho se vyvarovat apod.). Další uváděnou výhodou byl rychlejší vědecký, intelektuální a obecně osobnostní rozvoj studujících, jelikož jsou díky partnerskému vztahu se zkušenější osobou z oboru více vystaveni vědeckým myšlenkám a podnětům. Většina respondentů také uváděla jako možnou výhodu rychlejší kariérní postup pro studující/ho (zejména v případě, že z navazujícího magisterského studia nastupuje na DSP a případně se z něj stane kolega na pracovišti). Studující se také dostává do intenzivnějšího kontaktu s ostatními odborníky a kolegy v oboru (například jako spoluautor/ka vědeckých výstupů či na společenských akcích, např. odborných konferencích).

Pro spolustudující pak může být výhodou zisk informací o testech, zkoušení, a obecně informací, které jim mohou pomoci lépe absolvovat zkouškové situace. Pro daný ročník to skutečně může být velmi výhodné, ovšem ostatní studující z jiných ročníků mohou na podobné výhody nahlížet negativně. Může tak docházet ke konfliktům mezi jednotlivými ročníky nebo od studujících jiných ročníků vůči dané/mu studující/mu.

Nevýhody navázání partnerského vztahu mezi vyučující/m a studující/m:

Mezi možné nevýhody pro vyučující či jejich kolegy respondenti uváděli obecně šíření fám o dané/m vyučující/m či spolupracovnících, které mohou vést i k situacím, že se jej/ji například snaží „ulovit“ další studující. Je-li vztah mezi vyučující/m a studující/m veřejný, stává se tato situace velmi obtížnou i pro ostatní vyučující, jelikož se jim mnohem obtížněji

udržují hranice. Někteří studující mají za to, že takové chování je normální a k vyučujícím mohou přistupovat více familiárně a zkoušet navazovat partnerský či intimní vztah s vyučujícími či jen více posouvat hranice formálního kontaktu, podobně jako to ve svém výzkumu popisují Chory a Offstein (2018).

Další uváděnou nevýhodou/rizikem je šíření osobních informací o vyučující/m či o kolezích v případě, že studující-partner/ka tyto informace nedokáže udržet v tajnosti. Obdobná výrazně riziková situace nastává ve chvíli, kdy se jedná o paralelní/ mimomanželský vztah vyučujících a studující je mohou vydírat/manipulovat s cílem získat neoprávněné výhody. Složitá situace nastává také po rozchodu, kdy se studující může mstít – například šířit pomlavy, vyzrazovat různá tajemství či osobní informace o vyučující/m.

Nevýhodou pro vyučující je také situace, kdy se dotýčný/á studující účastní zkouškové situace a není na ni připraven/a (přijetí na navazující magisterské studium, obhajoba diplomové práce, zkouška či zápočet apod.). Pro vyučující/ho a zejména pro jejich kolegy je taková situace výrazně nepříjemná/trapná – zvláště v případě, že se vyučující za svého partnera/ku u ostatních kolegů přimlouvá. Respondenti také v této souvislosti uváděli, že se vyučující může stát jakousi nechtěnou spojkou pro své kolegy, když je potřeba například něco neoficiální cestou vyřídit studujícím, či v případě, že se jedná o vztah studující/ho DSP a vyučující/ho, kdy je kolegové berou jako „jednu jednotku“ a vzkazují například po jednom tomu druhému nějakou informaci, což může také vytvářet nepříjemné pnutí.

Mezi nevýhody pro studující-partnery/ky respondenti uváděli, že pro ně může být obecně velmi náročné dozvídat se osobnější informace o vyučujících – zvyšuje se riziko, že se například prořeknou před spolustudujícími či před ostatními vyučujícími, případně tyto osobní informace ani znát nechtějí. Další uváděnou nevýhodou jsou komplikace pro studující při studiu, kdy například vyučující-partner/ka vyučuje povinný předmět a studující nemá jinou možnost, než jej absolvovat u něj/ní, pakliže chce úspěšně dokončit studium. Komplikace nastávají zejména v případě, kdy vztah mezi vyučující/m a studující/m není veřejný.

S tím souvisí další uváděná nevýhoda, jelikož na studující je vyvíjen velký tlak, aby tajemství udrželi a vztah se nestal veřejným – spolustudující si mohou „něčeho“ všimnout a ptát se a studující je nucen/a jim lhát apod. Další nevýhody nastávají v případě, kdy se vyučující a studující rozejdou a vyučující se například může začít mstít (nesmyslné nároky na dotýčného/ou studující/ho, ovlivňování ostatních vyučujících, aby daný/á studující neuspěl/a ve zkouškových situacích – přijímací řízení na DSP, navazující magisterské studium, u obhajoby diplomové práce aj.).

Pro studující také může být komplikované, pokud je jejich partner/ka současně vedoucí/m jeho diplomové práce – studující si v některých případech (například při rozchodu, nebo pokud spolu započnou vztah až poté, co studující DP začal/a psát apod.) musí hledat nového vedoucího. Další uváděnou nevýhodou je to, že na dotyčného/ou studující/ho jejich spolustudující či vyučující mohou pohlížet jako na protekční osobu a i v případě, že studující dosáhne úspěchů vlastní pílí, nedostává se mu/jí uznání – některé vyučující či spolustudující prostě nepřesvědčí. Komplikované to je zejména v situaci, kdy se například o několik málo míst uchází více studujících a místo získá právě studující-partner/ka (místo na DSP, místo na VIP praxích apod.). Obtíže se také mohou objevit přímo ve výuce, v situaci, kdy vyučující studující/ho-partnera/ku učí. Na studující také může být ze strany jejich spolustudujících vyvíjen tlak, aby zjišťovali nějaké informace – například o zkoušení apod., což pro ně může být velmi nepříjemné. Studující mohou být dokonce vydírání/y, pokud vztah není veřejný a ví o něm jenom někteří spolustudující; může se stát objektem výhrůžek, že vztah bude prozrazen, pokud jim požadovanou výhodu nezajistí.

Mezi uváděné nevýhody pro ostatní spolustudující patří dle respondentů již zmíněné snížení šance na úspěch v případě, že se studující, který/á je partnerem/kou vyučující/ho, uchází o místo s převisem poptávky nad nabídkou. Protekce pro tyto studující (ať už vědomá, či nevědomá ze strany vyučující/ho a kolegů) snižuje šanci ostatních na úspěch (jedná se například o účast na VIP praxích, upřednostnění studující/ho při přijímacím řízení na DSP či navazující magisterské studium či obecně opomíjení stejně talentovaných i nadanějších studujících apod.). Spolustudující se také obecně v přítomnosti dané/ho studující/ho – zejména v případě, že je vztah s vyučující/m veřejně přiznaný – mohou cítit nepříjemně; daný vztah je proti jejich hodnotám, nesouhlasí s ním. Složitá je situace v kolektivu také ve chvíli, kdy o vztahu někteří spolustudující vědí a někteří nikoliv, jelikož vznikají podskupiny, tlak na „neříkání“ apod. Uváděno bylo také to, že studující přejímají takové chování jako modelové a ve své budoucí praxi mohou takto například snadněji omlouvat navázání vztahů s klienty apod.

Výhody a nevýhody navázání partnerského vztahu mezi vyučující/m a studující/m – porovnání:

Celkem 24 respondentů (11 mužů, 13 žen) uvedlo, že navázání partnerského vztahu mezi vyučujícími a studujícími je v pořádku, oproti 23 (13 mužů, 10 žen), kteří uvedli, že to v pořádku není. Vnímané výhody a nevýhody takového vztahu pro všechny dotčené (vyučující, studující, kolektiv studujících) shrnuje Tabulka 13.

Tabulka 13. Vnímané výhody a nevýhody navázání partnerského vztahu mezi vyučující/m a studující/m

Pro koho	Výhody	Nevýhody
Vyučující	• Získání partnerského vztahu • Dotyčná osoba se lépe připravuje na zkoušky (nechce se ztrapnit...)	• Rozvolnění hranic mezi vyučujícími a studujícími • Riziko vydírání po rozchodu • Studující v roli partnera není řádně připraven na zkouškovou situaci • Riziko „vydírání“ v případě, že vyučující se studující/m naváže mimomanželský/ paralelní vztah • Šíření osobních informací o vyučující/m a jeho kolezích mezi studujícími • Vyučující jako „nechtěná spojka“
Studující	• Rychlejší vědecký/myšlenkový rozvoj • Znalost atmosféry/dění na katedře • Rychlejší kariérní/odborný postup	• Znalost informací o vyučujících • Složitosti v případě rozchodu • Komplikace při studiu • Velký tlak ve chvíli, kdy se nejedná o veřejný vztah (náročné toto tajemství udržet) • (Ne)oprávněná nařčení z protekce • Tlak ze strany spolustudujících
Kolektiv	• Zisk informací o testech/zkoušení apod.	• Snížení šance na úspěch • Tlak na dotyčnou osobu, aby např. zjišťovala informace o zkoušení apod. • Zhoršení atmosféry v kolektivu • Rozvolňování etických hranic pro budoucí praxi

Respondenti, kteří uvedli, že takový vztah je legitimní, nejčastěji argumentovali tím, že se jedná o vztah dvou svéprávných, dospělých osob, a jako takový je tento vztah v pořádku. Je ovšem otázkou, zdali je možné opomenout dopady, které takový vztah s sebou nutně nese, a to i v případě, že vše dopadne dobře a daný vztah funguje. Zdá se totiž, že uváděná možná rizika jak co do počtu, tak do míry závažnosti přesahují možné výhody pro všechny zúčastněné. Přestože respondenti uvedli, že v praxi takto došlo k navázání dlouhodobých partnerských vztahů, z nichž některé dokonce skončily manželstvím a zplazením dětí, je

otázkou, zda to je dostatečná protiváha zhoršení atmosféry na katedře či poškození dotyčných studujících i jejich kolegů – nehledě na pověst katedry a oboru jako takového.

Objevila se také různá srovnání v tom, že se přece vždy ve skupině najdou nějakí studující, k nimž má vyučující obecně z nějakých důvodů blíže, a situace, kdy se jedná o partnerský vztah, se v principu nijak nevymyká – vyučující by si obecně měli dávat pozor na to, aby své partnery/ky nezkoušeli apod. Jak to ovšem udělat v případě, že daný/á vyučující vyučuje povinný předmět, který studující musí absolvovat a nemá možnost jej absolvovat jinde, je už poněkud složitější.

Respondenti také uváděli, že pokud je takový vztah navázán, je nutné jej všestranně zajistit – jak to ovšem udělat? Lze vůbec takový vztah na všechny strany tak „zaopatřit“, aby neměl negativní dopady na všechny zúčastněné – tedy nejen na daný pár vyučující–studující, ale také na ostatní vyučující a studující? Minimálně ten fakt, že vyučující své kolegy vystaví této složité situaci, aniž by měli na výběr, je eticky velmi sporný.

Respondenti také odlišovali vztahy mezi vyučujícími a studujícími prezenční formy studia a kombinované formy studia. Jako více v pořádku byla vnímána situace, kdy vztah navázali věkově stejně staří jedinci (tedy víceméně vyučující a studující kombinované formy studia), než navázání vztahu výrazně starší/ho vyučující/ho a mladší/ho studující/ho; zejména v situaci, kdy se jednalo o mimomanželský vztah. Většina respondentů se shodla na tom, že když už k podobné situaci dojde, tak je minimálně nutné, aby se u daného páru co nejvíce omezil vztah vyučující–studující (což ovšem v mnoha případech není možné – viz výše). Je ale opravdu možné, aby například kolegové dané/ho vyučující/ho zůstali skutečně objektivní za všech okolností a daného/ou studující/ho vědomě či nevědomě neupřednostňovali? Další možností pak bylo „odložení“ takového vztahu do doby po ukončení studia, případně přestup studující/ho na jinou školu, což ovšem opět přináší řadu komplikací a přinejmenším v psychologii, kde je omezený počet míst a řada zájemců, není zcela jednoduché.

Poměrně překvapivá je skutečnost, že muži i ženy bez ohledu na délku působení na pracovišti odpovídali s drobnými odchylkami v podstatě totožně. Předpokladem bylo (viz například Fitzgerald et al., 1988; Paludi 1990), že ženy se k navazování partnerských vztahů na pracovišti staví spíše rezervovaněji než muži – což se ovšem nepotvrdilo.

Až zarážející je pak fakt, že někteří respondenti uvedli, že takový vztah nikdy nemůže a nemohl vzniknout – i přes nespornou skutečnost, že takových vztahů, ať už úspěšných, či neúspěšných, byla navázána celá řada.

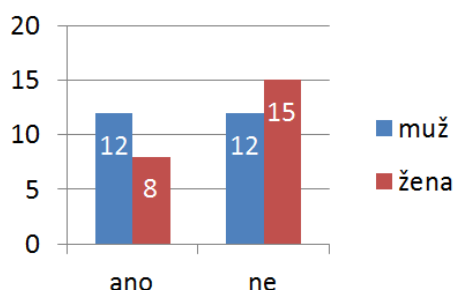
4.10 Navázání sexuálního kontaktu na pracovišti

S ohledem na to, jaké kontroverze vzbuzuje už téma navázání [déltrvajících] partnerských vztahů mezi vyučujícími a studujícími, lze předpokládat, že jednorázový sexuální kontakt bude vzbuzovat podobné, ne-li silnější reakce. Naas (1991, in Herlihy a Corey, 1992) zkoumala, jak by studující a vyučující reagovali na situaci popsanou v následujícím scénáři: *Vyučující a student spolu na konferenci navázali sexuální vztah. Po návratu na univerzitu vyučující oznámila studentovi, že se jednalo pouze o jednorázovou epizodu, že to všechno byla chyba a že by se měli tvářit tak, jako že se to nikdy nestalo.* Na 85 % procent studujících uvedlo, že se jednalo o středně závažné nebo velmi závažné poškození s tím, že vyučující zneužila svého silnějšího postavení. Dále uvedli, že poškození bylo závažnější kvůli tomu, že vyučující řekla studentovi, aby se tvářil, že se to nikdy nestalo. Jen 15 % studujících uvedlo, že se nejednalo o žádné nebo jen malé poškození. Tito studující argumentovali, že se jedná o dva dospělé lidi a ti si přece mohou dělat, co sami uznají za vhodné. Celých 90 % vyučujících/poradců uvedlo, že se jedná o středně závažné nebo závažné poškození (Herlihy a Corey, 1992).

Co se týče prevalence, stojí za připomenutí výzkumy Fitzgerald et al. (1988), Glaser a Thorpe (1986) či Tabachnick et al. (1991), které reportují min. 10–25% zkušenost vyučujících se sexuálním kontaktem se studujícími (viz předchozí kapitola). Také Lukášová (2020) zjistila, že 21 ze 103 respondentů uvádělo, že vědí o sexuálním kontaktu někoho ze spolustudujících s vyučující/m. S ohledem na možné reakce okolí si lze představit, že ačkoliv mnoho vyučujících i studujících slyšelo fámy/tajemství o členech fakulty, kteří měli sexuální kontakt se studujícími, skutečný výskyt může být ještě vyšší. Lukášová (2020) na to konto udává, že studující, kteří byli spolustudujícími „přichycení“ při intimním projevu vůči vyučující/mu (např. flirtování), se stávají terčem jejich vtipů, jsou podezříváni z protekce, ale sami se mohou také cítit trapně nejen vůči kolektivu, ale i vůči dané/mu vyučujícímu a mít např. obavy ze zkouškových situací či obecně ze situací, kdy budou v přítomnosti dané/ho vyučující/ho. Obdobně nemusí být situace lehká ani pro vyučující, neboť v řadě případů sexuálního sblížení se studující/m se nejedná o plánovitý „útok“, ale o situace, kdy vyučující v danou chvíli prožíval/a nějakou osobní krizi (jako například rozvod, složité osobní problémy, ztrátu dítěte apod.), a dané chování pak zpětně posuzuje jako chybu v úsudku; to koresponduje se situacemi, kdy terapeut/ka naváže sexuální kontakt s klientem/kou (Kolařík et al., 2015). Z těchto a dalších důvodů je pak pochopitelné, že vyučující i studující mohou mít sklon jednorázový sexuální kontakt spíše tajit, a to i když proběhl za oboustranného souhlasu v dané chvíli (viz i kapitola o sexuálním obtěžování) .

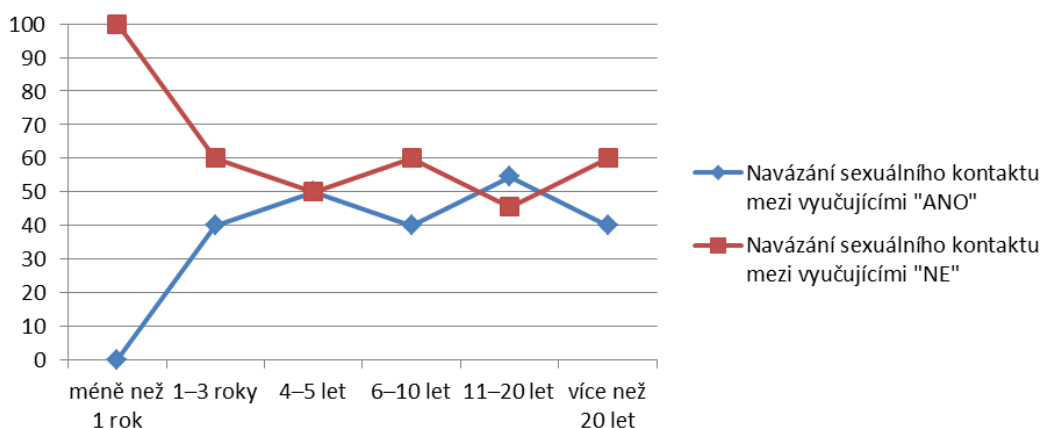
Kromě kontaktu vyučující-studující ovšem může být zajímavé ptát se i na sexuální kontakt mezi kolegy ze stejného pracoviště.³¹ Tabachnick et al. (1991) přitom zjistili, že okolo 70 % respondentů nepovažuje takový kontakt za eticky problematický (přičemž vstřícněji byly ještě hodnoceny vztahy mezi kolegy na stejné akademické pozici, oproti vztahům či kontaktu, v nichž jeden ze zúčastněných zastával pozici vyšší) a přibližně 9 % hlásilo, že se tyto vztahy vyskytují alespoň občas. Tato zjištění by neměla být převapivá, neboť v zaměstnání trávíme většinu našeho bdělého času. S kolegy/němi se vídáme pravidelně a máme šanci je velice dobře poznat. Ve výzkumu společnosti STEM/MARK ve spolupráci s Petrem Weissem vztah na pracovišti přiznalo 33,5 % mužů a téměř 30 % žen. Nejčastěji šlo o milostný poměr mezi kolegy, následova románek s nadřízeným/ou či podřízeným/ou; k flirtování se přiznalo 94 % zaměstnanců. Ke sbližování přispívají také zaměstnavateli podporované společné víkendy, večery na bowlingu nebo vzdělávací akce. To vše je živnou půdou pro milostná vzplanutí (Večerková, 2012). Boyd (2010) argumentuje, že pracoviště je vnímáno jako jedno z hlavních míst, kde je možné potkat životního partnera. Vyskytují se zde lidé podobného věku, zázemí, zájmů... Takže škody způsobené případným zákazem milostných vztahů jsou proto podle něj větší než škody vzniklé v důsledku rozchodu. Data ukazují, že k zabránění jednoho obvinění ze sexuálního obtěžování je třeba zakázat 704 vztahů, ze kterých 470 by jinak skončilo manželstvím nebo dlouhodobým vztahem.

Odpovědi našich respondentů na otázku, zda je podle nich navázání sexuálního kontaktu na pracovišti eticky v pořádku, shnují obrázky 22 a 23.



Obrázek 22. Postoj k navázání sexuálního kontaktu na pracovišti dle pohlaví respondentů

³¹ V našem scénáři respondenti za kolegy považovali i studující DSP, nicméně v literatuře tito spíše spadají pod „studující“.



Obrázek 23. Postoj k navázání sexuálního kontaktu na pracovišti dle délky působení respondentů na pracovišti – relativní četnosti v rámci jednotl. kategorií délky působení

Výhody navázání sexuálního kontaktu na pracovišti:

Respondenti uváděli, že výhodou pro vyučující je právě sexuální kontakt jako takový a z něj plynoucí obvyklé zisky. Také se může stát, že po úspěšném početí „bude na cestě nový člen kolektivu“. Výhodou také může být navázání trvalého partnerského vztahu. Pro studující ani kolektiv studujících respondenti žádné přímé výhody nespatořovali, neboť se dle jejich mínění těchto situací neúčastní.

Nevýhody navázání sexuálního kontaktu na pracovišti:

Pro kontakt mezi dvěma vyučujícími respondenti uváděli, že riziková situace vyplývá zejména z možné asymetrie rolí, kdy jeden z kolegů/kolegyň na pracovišti z nějakého důvodu zastává vyšší postavení (je služebně starší, oblíbenější apod.). Celkově to může být pro vyučující/ho velmi trapné, když se potom s dotyčným/ou kolegou/yní potká v dalších dnech. Pokud se jednalo o jednorázový incident, navíc například pod vlivem alkoholu, může to být pro obě zúčastněné strany trapné a nepříjemné; o to spíše, když o kontaktu vědí ostatní kolegové, a/nebo pokud se jedná o mimomanželský/mimopartnerský incident a kolegové se například s manželem/kou či partnerem/kou dotyčné/ho vyučující/ho osobně znají.

Další působení na pracovišti může být pro vyučující velmi obtížné, protože někteří kolegové toto chování mohou vnímat jako výrazné etické pochybení a odsoudit ho jako neodpustitelné; může tak dojít k narušení předtím dobře fungujících vztahů. Vyučující/mu také hrozí propuštění ze zaměstnání. Rizikem je rovněž vydírání, pokud jsou zúčastnění zadání či je zadán jen jeden z nich a druhý na něj „začne tlačit“.

Respondenti také uváděli zvýšené riziko zhoršení vztahů v kolektivu, a to zejména v případě, že si na dotyčného/ou „myslel“ i jiný kolega či kolegyně. Ke zhoršení vztahů na pracovišti ovšem může stačit i samotný fakt, že k takovému sexuálnímu sblížení došlo a atmosféru na pracovišti to může celkově výrazně proměnit (rozdělení na dva tábory, kdy část vyučujících nesouhlasí a dává to najevo, a část vyučujících to považuje za osobní věc daných jedinců).

V případě, že se jedná o zaměstnance a studující/ho DSP, je situace ještě složitější, protože ostatní vyučující daného/ou studující/ho v budoucnu mohou zkoušet apod., což je pro všechny zúčastněné velmi nepříjemné. Respondenti také uváděli, že pokud by se daný incident zveřejnil, je také velmi ohrožena pověst pracoviště. Jedná-li se navíc o akci, kde byli z nějakých důvodů přítomni i studující (například iniciační večírek prvního ročníku, kdy studující nejsou sice účastni samotnému sexuálnímu kontaktu, ale vidí, co mu předcházelo – tedy obecně sblížování dvou vyučujících a jejich následný společný odchod z akce), mohou se o daných vyučujících mezi studujícími „šířit drby“. Tito vyučující se pak, pokud o nich mezi studujícími koluje takováto pověst, mohou snáze a častěji stávat „lovnou zvěří“ pro jiné studující...

V případě, že se jedná o sexuální kontakt mezi vyučující/m a studující/m DSP, respondenti také uváděli, že je rizikový zejména pro studující DSP, protože jim pak reálně hrozí, že například nedokončí studium apod. Studující DSP také mohou být výrazně častěji obviňováni, že za celou situaci můžou, že výše postaveného kolegu/yni svedli záměrně za účelem získání nějaké výhody, což se může opět negativně promítat do jejich dalšího působení na pracovišti. Respondenti dále uvedli, že pokud se jedná o studující/ho DSP, tak jej/ji ostatní studující DSP mohou začít vnímat výrazně negativněji, protože se dopustil/a etického prohřešku, a ze svého středu jej/ji vyloučit. Zároveň v jejich řadách může klesat autorita vyučujících, kteří se daného sexuálního kontaktu účastnili. Celkově tak může dojít ke zhoršení atmosféry na pracovišti a v kolektivu DSP studujících, kdy se část přidá na stranu zúčastněných (je to jejich věc a nikomu do toho nic není) a část je proti (eticky je to nepřijatelné...).

Výhody a nevýhody navázání sexuálního kontaktu na pracovišti – porovnání:

Celkem 20 respondentů (12 mužů, 8 žen) uvedlo, že jednorázové sexuální sblížení je v pořádku, oproti 27 (12 mužů, 15 žen), kteří uvedli, že to v pořádku není. Vnímané výhody a nevýhody navázání sexuálního kontaktu na pracovišti pro všechny dotčené (vyučující, studující, kolektiv studujících) shrnuje Tabulka 14.

Tabulka 14. Vnímané výhody a nevýhody navázání sexuálního kontaktu na pracovišti

Pro koho	Výhody	Nevýhody
Vyučující	• Bude na cestě nový člen kolektivu • „Užití si“ • Možné navázání trvalého partnerského vztahu	• Rizika plynoucí z asymetrie rolí • Další fungování na pracovišti • Trapné pro zúčastněné vyučující i jejich kolegy • Riziko propuštění z práce • Riziko vydírání • Zhoršení vztahů v pracovním kolektivu • Ztížení situace v případě, že se jedná o vztah školitel/ka-studující • Riziko pro pověst katedry • Vyučující se stane „lovnou zvěří“ pro další studující...
Studující	• Respondenti neuvedli žádnou výhodu, která by pro studující pregraduální formy studia mohla plynout, jelikož se této situace osobně nijak neúčastní	• Riziko pro studující DSP – asymetrie rolí • Podezření z manipulace ze strany studujících • Vyloučení z kolektivu kvůli etickému prohřešku
Kolektiv	• Respondenti neuvedli žádnou výhodu, která by pro spolustudující mohla plynout, jelikož se této situace neúčastní	• Klesá autorita vyučující/ho, pokud se to „provalí“ • Zhoršení atmosféry na pracovišti

Respondenti vnímali jako podstatný fakt, že se jednalo o sblížení jednorázové. Pokud by dané sblížení přerostlo v dlouhodobý vztah, bylo to pro většinu respondentů přijatelné. Ovšem v případě, že by se jednalo o jednorázový incident, a/nebo navíc o jedno- či oboustrannou nevěru, bylo to respondenty vnímáno jako větší prohřešek. Přesto se objevila řada názorů, že i tato situace je věcí pouze oněch dvou zúčastněných, jelikož se jedná o dvě dospělé, svéprávné bytosti, a pokud šlo o sexuální akt oboustranně dobrovolný, tak není co řešit.

Respondenti se hodně zamýšleli nad situací „po“: roli hrálo zejména to, jak se k dané situaci postavili oba zúčastnění – jestli jim samotným je to celé trapné, či naopak; jak se k tomu vyjadřují (či nevyjadřují), zda se jedná o téma otevřené další diskuzi, či se vše mlčky přejde. Zda to oba zúčastnění dokážou „ustát“ tak, že se to nepromítá do dalšího fungování na pracovišti apod.

Respondenti dále uváděli, že například došlo i k situaci, kdy byli oba dotyční nebo jeden z nich zákulisně donuceni opustit pracoviště. Může také nastat situace, kdy k sexuálnímu kontaktu mezi kolegy dojde, ale ostatní kolegové to nevědí. To s sebou nese riziko vydírání zejména v případě, že jeden ze zúčastněných byl nevěrný. Respondenti dokonce uváděli situaci, kdy o daném incidentu věděl pouze jeden kolega, který danou dvojici „přistihl“, a pak dotyčné vydíral. Objevilo se doporučení celou situaci konzultovat minimálně s vedoucí/m pracoviště a dohodnout se na dalším postupu – je ovšem otázkou, pokud by zúčastnění věděli, že vedoucí má na situaci negativní názor, proč by mu/jí to pak sdělovali, a vystavovali se tak nějaké formě postihu?

V neposlední řadě je důležité, že se může jednat o situaci, která není oboustranně dobrovolná, byť z vnějšku se to tak může jevit – v takové situaci se může například jednat o zneužití moci, protože formálně výše postavený kolega/yně může, byť nevědomě, na níže postaveného/ou tlačit a pro níže postaveného/ou, který/á je na výše postavené/m nějakým způsobem existenčně závislý/á, může mít odmítnutí nebezpečné následky.

Poměrně překvapující je skutečnost, že muži i ženy bez ohledu na délku působení na pracovišti odpovídali s drobnými odchylkami v podstatě totožně. Předpokladem bylo (viz například Fitzgerald et al., 1988; Paludi, 1990), že ženy se k navazování sexuálních vztahů na pracovišti staví spíše rezervovaněji než muži, což se ovšem neukázalo. Rozdíly však spočívaly v tom, že ženy celkově více než muži uváděly, a to bez ohledu na délku působení na pracovišti, že navázání partnerského vztahu na pracovišti je více v pořádku než navázání sexuálního kontaktu. To by mohlo poukazovat na skutečnost, že navazování partnerských vztahů na pracovišti je obecně poměrně obvyklým jevem, ovšem sexuální sblížení ženy vnímaly více než muži jako „využití/zneužití“.

Celkově nebyl tento scénář příliš vhodný, jelikož studující DSP je stále studující, byť i kolega/yně. Nicméně většina respondentů reagovala na „sexuální sblížení na pracovišti“ jako takové.

5. Závěrečné poznámky k výzkumu duálních vztahů ve vzdělávání z pohledu vyučujících

Výzkum duálních vztahů, resp. etických dilemat obecně, s sebou nutně nese řadu kontroverzí. Málokdy se také podaří pokrýt všechna potenciální témata. Takto respondenti např. upozorňovali ještě na situace zaměstnávání rodinných příslušníků či přátel na různé (drobnější) práce (administrativa, praxe) s tím, že *„to je v pořádku, protože se to tak v Česku dělá“* vs. *„jedná se přitom o ohrožení demokratických přístupů ve vysokoškolském prostředí, protože to popírá princip soutěže a rovných příležitostí.“* Tento scénář jsme do výzkumu nezařadili, neboť nám primárně šlo o duální vztahy vznikající mezi vyučujícími a studujícími. Podobně jsme se rozhodli nezařadit ani „studující-aktivisty“, tj. studující coby členy akademického senátu, předsedy či členy studentských spolků apod. I tato oblast, například ve chvíli, kdy studující spolurozhodují o fungování katedry či mohou významně ovlivnit mínění mezi ostatními studujícími, jistě dopadá například na objektivitu jejich hodnocení. Nicméně tázat se, zda tato situace je či není eticky v pořádku, by patrně přineslo řadu komentářů ve smyslu „podílení se studujících na akademické samosprávě je součástí české legislativy“ a případný nesouhlas by prakticky implikoval odepření tohoto práva studujícím.

Otázkami, které byly v našem výzkumu opakovaně zpochybňovány, bylo mapování, zda se respondenti či jejich kolegové s popsány situacemi setkali. Pochybnosti byly odůvodňovány tím, že se špatně odpovídá na něco, co z principu nemá frekvenční charakter. S ohledem na popsané námitky a skutečnost, že nám šlo především o názory respondentů na dané situace – bez ohledu na to, zda se s nimi setkali či nikoliv – jsme se nakonec rozhodli odpovědi na tyto otázky do publikace nezařadit.

Naopak si dovolíme nesouhlasit s tvrzením, které někteří respondenti uváděli, totiž že dotaz, zda je popisovaná situace „v pořádku“, s možnostmi odpovědí pouze ano/ne, postrádá reliabilitu odpovědí. Dilematická situace z principu nemá jednoznačnou odpověď a jedná se právě o to, že je situaci možné nahlížet z různých úhlů pohledu. Nicméně klíčová je nakonec ona volba ano/ne, kdy se po zvážení všech možných úhlů pohledu (například narození dítěte partnerům z duálního vztahu; zraněný/á studující; získávající studující; zraněný/á vyučující; získávající vyučující, atd.) respondent přikloní k variantě, zda daná situace je, či není v pořádku. Naopak se tedy jedná o perfektně popsanou dilematickou situaci a s tím související „vnitřní boj / pnutí / konflikt hodnot“ a konečné rozhodnutí, i přestože s odpovědí většina respondentů není spokojená, jelikož toto rozhodnutí z principu není a nemůže být komplexní a „správné“.

Z provedeného výzkumu mezi vyučujícími, kteří působí na katedrách psychologie v ČR, ovšem nepochybně vyplývá, že se jedná o téma, které zatím není potřebně diskutováno ani mezi kolegy, ani se studujícími. Přitom se, jak již bylo uvedeno, jedná o téma, které vysoce pravděpodobně ovlivňuje dění na všech dotazovaných katedrách, a nemůže tak být nadále opomíjeno. Minimálně by mělo jít o zprůhlednění situace (to potvrzují například i Neusar, Charvát a kol., 2012).

Většina respondentů v našem výzkumu uvedla, že se s obdobnými situacemi duálních vztahů setkala, nicméně objevilo se i několik kolegů, kteří jejich existenci zcela ignorovali nebo o nich neměli tušení. (*„Nezlobte se, ale celý dotazník mi připadá totálně vykonstruovaný. Co by bylo, kdyby bylo...? Chyběla tam snad jenom otázka, co by se stalo, kdyby na katedře psychologie přistáli Marťani a chtěli tam začít studovat – ale bez absolvování přijímacích zkoušek.“*) Přitom je zcela prokazatelné, že ke všem uvedeným variantám duálních vztahů na katedrách psychologie docházelo a dochází. Někteří respondenti byli ve svých výpovědích též značně kritičtí či ironičtí (*„... součástí konceptu tzv. autoritářské osobnosti dle Adorna et al. je též charakteristika do češtiny překládaná obvykle jako ‚puritánská chlípnost‘. Toto byla její reálná manifestace, nebo vtip?“*), zejména v tom smyslu, že se přece jedná o zcela normální situace a *„oni dva zúčastnění to prostě musí zvládnout, protože jsou dospělí a svéprávní.“* Byl však ignorován či bagatelizován fakt, že dané duální vztahy dopadají nejen na ony dva zúčastněné, ale také na ostatní vyučující a spolustudující, stejně jako na pověst pracoviště a obor jako takový.

Minimálně z etického hlediska je tedy nutné se mít velmi na pozoru a dané situace nebagatelizovat, netabuizovat, neignorovat a naopak je zpřístupňovat k diskuzi a otevřeně o nich hovořit, a to nejen mezi vyučujícími, ale také mezi vyučujícími a studujícími. Někteří respondenti také uváděli, že je celkově nutné – bez ohledu na to, o jakou variantu duálního vztahu se jedná – držet hranice a oboustranně je respektovat. Je nezbytné dodržovat role, byť to může být složité. Jak napsal/a jeden/a z respondentů, *„když mám například známého stomatologa, taky na něj není vhodné cenit chrup na večírku. Z tohoto úhlu pohledu může být autenticita pouze prostá nevychovanost či společenská tupost.“*

Zároveň je dobré brát v potaz, že v životě je normální, že dochází k zamilování, stejně jako je normální, že dochází ke konfliktu rolí – důležitá je pak spíše reakce vyučující/ho a studující/ho a také ostatních vyučujících a studujících. Duální vztahy jsou komplexním fenoménem a nelze objektivně říci, že se jedná o neetické či škodlivé situace. Každý případ je jedinečný a nelze je hodnotit paušálně. Respondenti opakovaně popisovali situace, kdy duální vztahy měly pozitivní dopad, ale také situace, kdy měly dopad velmi negativní. Je tedy

otázkou, nakolik či zda potenciální přínosy v tom kterém případě převažují nad možnými riziky, která dopředu není možné odhadnout; jedná se tedy o situace tzv. etických dilemat.

O to je ovšem důležitější, aby vyučující vždy zvážili nejen současné, ale zejména budoucí dopady různých duálních vztahů na studující, spolustudující a také na ostatní vyučující, případně obor jako takový. To, co se zpočátku může jevit jako oboustranně výhodné a prospěšné, se může časem změnit v jednostranně či oboustranně nevýhodné – je etické toto riskovat i přes možné výhody?

Je nutné také zvážit, že navázání duálních vztahů vlastně studujícím říká, že se jedná o normální situace, a lze předpokládat, že když se oni sami v budoucnu ocitnou v obdobné situaci, bude pro ně snazší duální vztah například s klientem po ukončení terapie navázat – stojí to za to riziko i přes možné výhody?

Stejně tak je nutné zvážit odpovědnost vyučujících za všechny studující v daném studijním programu – je v pořádku, že jsou někteří, byť nevědomě, zvýhodňováni, a jiní ne, byť se třeba nachází v podobné složité životní situaci, o níž jen vyučující nemá informace?

Důležité je také brát v potaz, jak se na daný duální vztah dívají ostatní vyučující. O dané situaci by vždy měli být informováni, což se ne vždy děje. A pokud se to neděje, je to pro toho/tu vyučující/ho, který/á duální vztah navázal/a, signálem, že sám/a situaci vnímá jako problematickou. Proč skrývat něco, co je v pořádku?

V zájmu ochrany všech zúčastněných je nezbytné, aby vysoké školy měly vytvořeny etické standardy a etické komise pro tyto situace, což zatím bohužel není pravidlem. Studující by rovněž měli být otevřeně informováni o tom, že se takové vztahy během studia objevují a jaké jsou jejich možné dopady – ať už se jedná o výhody, či nevýhody. Mnoho studujících nikdy reálně nepřemýšlelo nad potenciálními zisky a riziky duálních vztahů ve vzdělávání. K tomu, aby se tak stalo, je potřeba s nimi o tomto tématu diskutovat, aby se zvýšilo jejich povědomí o etických dilematech, která s sebou toto téma přináší. Je třeba, aby se studující zajímali o to, co je k tématu duálních vztahů uvedeno v etických kodexech profesních organizací; vhodné je také hraní rolí a diskuze nad tématem. Pokud se o těchto vztazích otevřeně nediskutuje, zbytečně narůstá napětí a riziko nejen pro jednotlivé studující, kteří duální vztahy s vyučujícími navazují, ale také ostatní studující v dané třídě a vyučující (Blevins-Knabe, 1992).

Je také důležité si uvědomit, že studující hodnotí chování vyučujících na základě vlastního pozorování. Chování vyučujících je tak klíčem k tomu, jak studující přistupují a budou přistupovat k problematice duálních vztahů i ve své budoucí praxi. Klíčové je, aby se o tématu hovořilo, protože to studujícím i vyučujícím dává možnost potenciálně rizikovým situacím

plynoucím z duálních vztahů předcházet, případně je transparentně řešit ve chvíli, kdy se duální vztah a s ním spojená rizika či přínosy objeví (Herlihy a Corey, 1992).

Nemyslíme tím ovšem nutně zavádět plošný zákaz duálních vztahů, neboť ten může naopak vytvářet velice toxické prostředí. Pokud totiž v těchto podmínkách takový duální vztah vznikne, o porušení zákazu často informuje univerzitu třetí strana. Může tak velmi snadno dojít ke zneužití v případě, že se někdo bude chtít zbavit neoblíbeného kolegy či studující/ho. Zákaz duálních vztahů mezi studujícími a vyučujícími navíc může přinášet další rizika – například to, že univerzitní svět jako takový přináší mnoho situací, kdy vyučující a studující spolu tráví čas pouze mezi čtyřma očima (mentoring, supervize, poradenství, laboratorní práce apod.). V situaci, kdy by duální vztahy byly striktně zakázány, a jejich navázání tak mohlo ohrozit kariéru vyučujících, by přirozeně mohlo docházet k tomu, že se vyučující začnou více chránit, a tedy co nejvíce takto se studujícími trávený čas omezovat. A to i v situacích, kdy to poškozuje vědecký rozvoj studujících apod. Doplácela by na to samozřejmě celá studentská komunita, ale nejvíce talentovaní studující a často také ženy, protože stále převažují genderové stereotypy a pracovní vztah vyučující-muž a studující-muž je obecně považován za vhodnější než vztah vyučující-muž a studující-žena (McArthur, 2017).

Je tedy nutné odlišovat situace, kdy se jedná o sexuální obtěžování – v těchto případech se oběť ozve a univerzita musí vytvářet podmínky pro to, aby proces reportování byl pro oběti co nejsnazší (etické kodexy, ombudsovy, průběžné vzdělávání studujících i vyučujících aj.) – a situace, kdy se jedná o oboustranně odsouhlasený vztah dvou dospělých jedinců. Ke scénářům popsaným v této práci přitom bude nesporně docházet i ve chvíli, kdy by byly explicitně zakázány. Na druhou stranu současná situace, kdy je vše ponecháno jaksi ve vzduchoprázdnu, rovněž není dle našeho názoru zcela optimální, protože minimálně k možnému ohrožení zúčastněných osob nepochybně dochází.

Přestože tedy nezpochybňujeme nutnost vytvářet bezpečné prostředí pro studující a kultivovat podmínky, které chrání nejen je, ale i vyučující, nemůže to dle našeho názoru být argumentem pro plošný zákaz duálních vztahů jako takových. To odporuje nejen základnímu právu na intimitu a soukromí v osobních vztazích, ale také zásadám osobní odpovědnosti zletilých osob. Duální vztahy jsou příliš komplexní a složité na to, aby se daly jen tak zakázat, a to i přes skutečnost, že se nepochybně jedná o emocionálně i eticky velmi složité téma. Etické otázky však není možné vyřešit zákazy, ale jen a pouze otevřeností, upřímností, prevencí, vzděláváním a posilováním osobní odpovědnosti a kompetencí všech zúčastněných. Jak uvádí Ryder a Hepworth (1990, in Ei a Bowen, 2002), snažit se zjednodušovat vztahy

prostřednictvím zákazů, namísto abychom se učili zacházet s jejich komplexitou, studující nepřipraví na práci, kterou budou jednou vykonávat.

6. Doporučení ke zvládání duálních vztahů ve vzdělávání

Jak jsme se snažili ilustrovat v předchozím textu, problematika duálních vztahů ve vzdělávání je komplexní a neexistuje na ni jednotný názor, natož jednotné řešení. V souladu s řadou zahraničních autorů (např. Biaggio et al., 1997; Blevins-Knabe, 1992; Bowman et al., 1995; Crittenden et al., 2018; Ei a Bowen, 2002; Hagenauer a Volet, 2014; Holmes et al., 1999; Chory a Offstein, 2018; Keith-Spiegel a Koocher, 1985; Kolbert et al., 2002; Matthews, 1991; Owen a Zwahr-Castro, 2007) jsme toho názoru, že vznik duálních vztahů je v kontextu (vysokoškolského) vzdělávání nevyhnutelný. Jejich úplný zákaz, k němuž míří např. etický kodex Americké psychologické asociace (American Psychological Association, 2017) či některých zahraničních univerzit (Nystrom a Richards, 2023), je v praxi obtížně vymahatelný i obhajitelný (s ohledem na právo respektování soukromého a rodinného života), a někdy dokonce kontraproduktivní, neboť ne všechny duální vztahy musejí nutně lidem v nich zaangażovaným škodit. Spíše je potřeba naučit se – a všechny pohybující se v oblasti psychologie, poradenství a vzdělávání obecně – s potenciálními i faktickými duálními vztahy pracovat tak, aby nikoho ze zúčastněných (vč. „přihlížejících“) pokud možno nepoškozovaly, popř. aby toto riziko bylo co nejvíce minimalizováno. To zahrnuje konstantní (sebe)evaluaci, komunikaci a kladení si někdy ne zcela příjemných, ale rozhodně nutných otázek.

Rámcové podněty pro tuto praxi nabízejí někteří zahraniční autoři. Biaggio et al. (1997) například tvrdí, že za etické lze považovat takové vztahy se studujícími, které splňují následující tři podmínky:

- zachovávají vzdělávací standardy (tj. neopodstatněně nezvyšují či nesnižují nároky na studující a kvalitu výuky);
- poskytují studujícím adekvátní vzdělávací zkušenosti (nejen v tom smyslu, že jim tyto zkušenosti neupírají, ale také že právě vzdělávání je v centru zájmu těchto vztahů);
- a absentují v nich prvky zneužívání či vykořisťování.

Aby mohly takové vztahy existovat, je podle výše zmíněných autorů nutné, aby byla jejich účastníky uznána míra zodpovědnosti a moci spojené s rolí vyučujících, vyvinut rámec pro vyhodnocování vztahů mezi studujícími a vyučujícími a rozvíjeno klima podporující etické vztahy se studujícími (Biaggio et al., 1997).

Podrobněji tento proces rozpracovává Blevins-Knabe (1992), která uvádí, že lze odhadnout, které duální vztahy mohou mít negativní vliv na vzdělávací proces, a to pomocí následujících tří kroků:

- a) analýza role vyučujících, situace a studujících;**
- b) zhodnocení etických rizik duálního vztahu;**
- c) použití čtyř kritérií ke zhodnocení odpovědí na otázky stran etických rizik.**

Ad a) analýza role vyučujících, situace a studujících:

Tato analýza je v první řadě zaměřena na vyučující, jelikož vyučující mají profesionální odpovědnost za dodržování etických principů vůči studentům. Kromě předávání informací jsou totiž modelovým příkladem pro studenty, jak používat autoritu a znalosti. Platí přitom, že důvěryhodnost je v tomto případě klíčová. Studující často vyučujícím sdělují citlivé informace a věří jim, že tyto informace proti nim nezneužijí. Zároveň, jak poznamenává Schneider (1987), studující také mnohdy počítají s tím, že je vyučující coby profesionál zneužít nemůže. Pokud se tak stane, může dojít k narušení důvěry nejen vůči konkrétnímu vyučujícímu, ale také ostatním, potažmo celé profesi.

Další částí role vyučujícího je objektivní hodnocení studujících – vyučující by měli dávat všem studujícím stejné příležitosti. Pokud tedy například jeden student má přístup k poznámkám vyučujícího, měli by ho mít všichni bez rozdílu. Problematické u duálních vztahů je, že ačkoliv vyučující daného/ou studující/ho hodnotí spravedlivě, ostatní studující mohou mít přesto pocit, že je dotýčený/á nespravedlivě podporován/a.

Oba tyto aspekty se prolínají a tvoří aspekt moci, spojený s rolí vyučujících, jak o něm hovoří Biaggio et al. (1997). Moc tedy vychází ze dvou zdrojů – vyučující studující hodnotí při zkoušení a je také ze své pozice autoritou (Paludi, 1990; Zalk et al., 1990, in Blevins-Knabe, 1992).

Pro analýzu etických principů v duálních vztazích jsou podstatné také některé charakteristiky na straně studujících. Roli hraje věk a pohlaví studujících. Mladší studenti mohou snadněji podléhat autoritě vyučujícího, starší studenti mohou mít s vyučujícím více společných zájmů (Schneider, 1987). Pohlaví pak hraje významnou roli ve chvíli, kdy se jedná o romantické vzplanutí (viz kapitoly o navázání partnerského vztahu a sexuálním obtěžování). Blevins-Knabe (1992) uvádí, že kdykoliv mluvíme o mezilidských vztazích a chování, je vždy přítomen nějaký stupeň intimity a sexuality. Intimita znamená přístup k osobním informacím, které jsou prospěšné jedné nebo oběma stranám a které se objevují v důsledku navázání duálního vztahu. Sexualitou je v tomto kontextu myšlena sexuální přitažlivost, jejíž intenzita může být různá, a dle autorky je důležité brát v potaz, jak je vyjadřována a jaký je důvod této sexuální přitažlivosti.

V neposlední řadě je třeba zvažovat situaci a povahu duálního vztahu. Jedná se např. o míru profesionálního kontaktu – ten může být prakticky „nulový“ ve chvíli, kdy studující sice navštěvuje fakultu, ale vyučující jej/ji neučí, až po velmi častý, kdy je např. postgraduální studující v kontaktu se svým školitelem. Roli hraje také to, zda se jedná o pregraduální, či postgraduální studující – mají totiž různé příležitosti poznat rozdílné vztahy a jsou vystavováni různým hodnocením ze strany fakulty. Postgraduální studující mají například mnohem více příležitostí se osobně potkávat s vyučujícími. Jak každopádně připomíná Congress (1996), některé typy duálních vztahů mohou být považovány za neetické více než jiné. Například sexuální kontakt se současným studentem/kou je většinou vnímán jako neetický a v mnoha případech je také přímo zakázaný.. Ale přijetí studující/ho jako pomocného výzkumného pracovníka je poměrně obvyklé a všeobecně přijímané, a to i přes skutečnost, že se rovněž jedná o duální vztah. Je ovšem nutné, aby vyučující vysvětlili možná současná i budoucí rizika a dopady na vztah vyučující–studující nejen onomu/oné studující/mu, ale také jejich spolustudujícím (Congress, 1996).

Ad b) zhodnocení etických rizik duálního vztahu:

Druhým krokem v rámci uvažování, jaký duální vztah způsobuje prokazatelné poškození vzdělávacího procesu, je tedy zhodnocení etických rizik tohoto vztahu. Děje se tak prostřednictvím zodpovězení následujících sedmi otázek, které ukazují, zda je role vyučujícího kompromitována (Blevins-Knabe, 1992).

- **Co se studující v duálním vztahu vlastně učí?** Pro studující je v rámci vzdělávacího procesu klíčové rozvíjet vlastní kompetence, nikoliv rozvíjet závislost na speciálním vztahu se členem fakulty.
- **Co se učí ostatní studující?** Mohou se učit, že je lepší být nestranně posuzován, než že někdo má speciální výhody, ale také naprostý opak – nebo že je v pořádku navazovat duální vztahy s lidmi, vůči nimž se nalézají v roli odborníka.
- **Má studující skutečnou možnost volby vztah nenavázat?** Je otázkou, nakolik je vůle studujících dostatečně svobodná ve chvíli, kdy se nachází v podřízené pozici (Jacobs, 1991; Paludi, 1990).

- **Mají všichni studující stejné možnosti přístupu k vyučujícímu?** Zodpovědností vyučujícího je nabídnout všem studujícím stejné příležitosti pro konzultace, zodpovědností studujících je pak tyto příležitosti využít.³²
- **Způsobuje duální vztah reálnou nebo ostatními studujícími vnímanou ztrátu objektivitu?** Pro vyučujícího může být velmi obtížné zachovat objektivitu. Vyučující může studujícím, které blíže zná, např. poskytnout nějakou výhodu oproti jejich spolužákům – třeba odložit termín odevzdání seminární práce z důvodu složité osobní situace studujícího. Vyučující však takto může nevědomě poškodit studující, kteří se nacházejí v obdobné situaci, ale vyučující to neví, protože s nimi v bližším kontaktu není. Platí přitom, že skutečná nebo vnímaná ztráta objektivitu jsou stejně škodlivé.
- **Je budoucí hodnocení studujících nějak ovlivněno?** Ve chvíli, kdy vyučující ztratí objektivitu (skutečně nebo „pouze“ v očích ostatních studujících), je jeho hodnocení studujících ovlivněno (viz výše) – a to nejen pro aktuální situaci, ale nevyhnutelně i do budoucna.
- **Jaké jsou následky pro ostatní členy katedry?** Může se stát, že studující začnou všechny členy fakulty vnímat stejně a očekávat od všech stejný přístup, případně jsou ostatní členové katedry nuceni, aniž by o to stáli, zaujmout k danému studujícímu/situaci duálního vztahu nějaký postoj. To může mít za následek nepříjemnosti ve vzájemných vztazích mezi kolegy. Duální vztahy také navyšují čas potřebný pro kontakt se studujícími.

Ad c) použití čtyř kritérií ke zhodnocení odpovědí na otázky stran etických rizik:

Pro zhodnocení odpovědí na výše uvedené otázky nabízí Blevins-Knabe (1992) následující čtyři kritéria:

- **Je role vyučujícího kompromitována?** Zde je nutné zvažovat, že role vyučujícího nezahrnuje pouze předávání vědomostí, ale také dovedností, a zejména to, že se studenti učí etice ve vztahu k ostatním, a jak pracovat s klienty.
- **Využívá vyučující studujícího?** Při tom je nutné brát v potaz dvě věci: a) do jaké míry se na vzniku duálního vztahu podílí moc vyučujícího; b) do jaké míry má studující opravdu svobodnou volbu duální vztah nenavázat?

³² Zde je ovšem otázkou, zda je to při výuce psychologie realistické – například vedení sebezkušnostní skupiny vyučujícím pouze s částí ročníku s sebou nutně přináší vyšší kontakt s vyučujícím, a z toho plynoucí bližší vztahy... Totéž se týká například situace, kdy je vyučující poradcem studujícího nebo vedoucím jeho/její diplomové práce, byť hypoteticky mají všichni studující možnost konzultovat s vyučujícími dle svého výběru.

- **Do jaké míry vyučující zvyšuje možnost, že bude zneužit/a?** To může nastat v případě, že je vztah potřeba udržet v tajnosti, nebo v situaci, kdy má studující přednostní přístup k vyučující/mu.
- **Je chování vyučující/ho v rozporu s profesionálními rolemi ostatních vyučujících?** Jde o to, že chování jednoho vyučujícího nutí ostatní vyučující k tomuto chování zaujmout postoj. Zvlášť důležitá jsou dvě témata. První je skutečnost, že vyučující jsou profesionálové – jako takové může být jejich chování posuzováno principy profesních organizací. Platí přitom, že psycholog-profesionál by měl opustit duální vztah, který ohrožuje jeho roli profesionála. Vyučující tedy musí zvažovat, zda duální vztah je v rozporu s tím, jak by se jako vyučující měli chovat. Druhým tématem je to, že vyučující se musí sami sebe ptát nejen na to, zda je ovlivněno jejich chování, ale také na to, zda je ovlivněno jejich sebepojetí coby profesionálů. Ptají se tedy na to, zda jejich rozhodnutí navázat duální vztah naruší jejich integritu coby profesionálů, či nikoliv (Blevins-Knabe, 1992).

Smetáčková et al. (2009) v případě, že navzdory uvědomění si všech rizik chce vyučující navázat intimní vztah se svým/svou studující/m, doporučují následující dvě možnosti: buď vyčkat s navázáním vztahu do okamžiku, kdy zanikne přímá formální vazba mezi vyučující/m a studující/m, tj. až student/ka ukončí studium či alespoň příslušný kurz; nebo se alespoň domluvit se souhlasem studující/ho na převedení do jiného kurzu a k jiným vyučujícím tak, aby zanikla přímá formální vazba.

V neposlední řadě lze pro zvládání – nebo, chceme-li, management – duálních vztahů v kontextu vzdělávání použít doporučení, která formuluje Zur (2015) pro management potenciálních rizik duálních vztahů mezi poradci a klienty:

- **Informovaný souhlas** – studující mají právo být plně informováni o všech možných rizicích, která z duálních vztahů mohou vyplývat a která si nemusejí plně uvědomovat, přičemž je důležité, aby měli možnost se k celé situaci vyjádřit a udělat si tak na věc vlastní názor.
- **Nepřerušovaná diskuze** – vyučující/poradci, kteří naváží duální vztahy, musí mít na paměti, že i když je aktuálně zdánlivě vše v pořádku, problémy a konflikty mohou přijít velmi nečekaně a kdykoliv. Je tedy nutné nezapomínat, že duální vztahy jsou vždy zvýšeně rizikové a diskuze o nich a ověřování, zda je vše v pořádku, je proces, který nikdy nekončí.

- **Konzultace** – konzultace s ostatními profesionály mohou být velmi užitečné k získání objektivního názoru a k případnému identifikování přehlížených obtíží. Takovéto pravidelné konzultace s kolegy by měly být pro profesionály, kteří navazují duální vztahy, naprostou samozřejmostí. Klíčové přitom je, aby tyto konzultace probíhaly nikoliv pouze s kolegy, kteří k duálním vztahům zaujímají souhlasné stanovisko, ale zejména s těmi kolegy, kteří nám mohou poskytnout odlišný úhel pohledu. Pokud má dotčený profesionál nechuť k tomu, aby danou situaci s nějakým dalším profesionálem konzultoval, většinou to znamená, že něco není v pořádku.
- **Supervize** – kdykoliv zvažujeme to, že se studujícími vstoupíme do duálního vztahu, měli bychom si zajistit supervizi. Chuť vyhledat v takovém případě supervizi, či alespoň danou situaci konzultovat s kolegy, je znakem profesionality. Tímto přístupem se chráníme před špatnou praxí. Rovněž je důležité se snažit předejít možným komplikacím, které takový vztah může přinášet, případně rovnou takový vztah opustit, když to je pro studující i pro nás bezpečnější. Supervize se tak prakticky stává nezbytností, když jsou duální vztahy problematické nebo v situaci, kdy je riziko poškození studující/ho zvýšené. Kolegové nám mohou pomoci vidět možné problémy tam, kde je my můžeme přehlédnout nebo jim nevěnovat dostatečnou pozornost. Spolupráce s kolegy a supervizory nám může pomoci zůstat objektivními.
- **Dokumentace** – je moudré, pokud vyučující/poradce duální vztahy pečlivě zaznamenává v rámci své dokumentace. Obsah dokumentace je možné rovněž pravidelně konzultovat s dotčeným/ou studující/m.

Závěrem bychom v souladu s Neusarem, Charvátém a kol. (2012) chtěli vypíchnout myšlenku, že by se ke vztahům mezi vyučujícími a studujícími nemělo přistupovat jako k něčemu samozřejmému, o co není třeba pečovat a co je čistě záležitostí jednotlivců. Tyto vztahy jsou ze své podstaty vždy asymetrické a ve skutečnosti zahrnují i širší okolí všech zúčastněných; navíc nikdy nevíme, kdy se můžou zhoršit, a tím ovlivnit i další průběh studia studujících. I v situacích, kdy je posouvání hranic oboustranně odsouhlasené, tedy stále existují rizika, která je třeba nepodceňovat, a je vhodné průběžně komunikovat pro takové duální vztahy jasná pravidla.

Souhrn

Předložená publikace se zaměřuje na fenomén duálních vztahů ve vzdělávání, zejména v prostředí vysokých škol a oboru psychologie. Nabízí ucelený pohled na definici, typologii, etický rámec i praktické aspekty výskytu a zvládání duálních vztahů. Duální vztahy jsou přitom chápány jako situace, kdy mezi dvěma osobami – v našem případě vyučujícími a studujícími – existuje současně více než jeden vzájemný vztah – například profesní a osobní, vzdělávací a přátelský, či formální a neformální. To může mít zásadní dopad na profesní roli, etické rozhodování i kvalitu vzdělávacího procesu. Cílem knihy je nabídnout teoretické ukotvení, přehled etických rámců, výsledky empirického výzkumu a praktická doporučení, jak s duálními vztahy zacházet. Kniha vychází z aktuální odborné literatury, profesních etických kodexů a z empirického výzkumu realizovaného mezi vysokoškolskými vyučujícími.

V první kapitole představujeme základní vymezení pojmu „duální vztah“ a objasňujeme jeho hlavní znaky: časovou souběžnost dvou či více rolí, nerovnováhu moci mezi aktéry a ze vztahu vyplývající potenciální ovlivnění profesních rozhodnutí. Kapitola dále nabízí rozdělení duálních vztahů podle různých kritérií (např. sexuální a nesexuální duální vztahy, intenzita, zrušitelnost aj.). Zvláštní pozornost je věnována specifikům duálních vztahů ve vzdělávacím prostředí, jejich možným přínosům (např. posílení důvěry, podpora motivace) a rizikům (např. ohrožení objektivitu hodnocení, možnost zneužití moci či role).

Druhá kapitola se soustředí na etické zásady a kodexy relevantní pro oblast duálních vztahů, a to v kontextu profesních psychologických organizací i vysokého školství. Nejprve jsou představeny etické kodexy profesních organizací, které řeší problematiku vztahů mezi profesionály a klienty, potažmo studujícími, a následně jsou analyzovány etické kodexy vysokých škol v ČR, které nabízejí vzdělávání v psychologii. Kapitola se věnuje také výuce etické problematiky na vysokých školách.

Následně popisujeme výzkum vnímání etické přijatelnosti 10 scénářů představujících různé podoby duálních vztahů mezi vyučujícími a studujícími na vysoké škole z pohledu vyučujících kateder psychologie v ČR. Patří sem například situace, kdy vyučující zároveň zastává roli poradce studující/ho; kdy studující působí současně jako člen výzkumného týmu, nebo kdy je studující dokonce v roli nadřízeného vůči svému školiteli či kolegům. Dále jsou rozebrány případy, kdy příbuzný člena katedry studuje na daném pracovišti; kdy vyučující a studenti udržují neformální vztahy (tykání, účast na společenských akcích, navázání

přátelství), a situace přechodu z přátelského vztahu do vztahu formálně vzdělávacího. Pozornost je věnována i citlivým tématům, jako jsou partnerské vztahy, sexuální obtěžování a navázání sexuálního kontaktu na pracovišti.

V závěru publikace komentujeme některá specifika výzkumu duálních vztahů ve vzdělávání, jakož i nalezená zjištění. Zároveň formulujeme doporučení, jak s duálními vztahy ve vysokoškolském prostředí zacházet. Opíráme se přitom o zahraniční literaturu i vlastní zkušenosti.

Jelikož jsou duální vztahy mnohohrstevnaté, musí odborníci neustále rozlišovat mezi těmi, které jsou škodlivé, a těmi, které prospívají. Ne všem duálním vztahům bychom se měli vyhýbat, ne všechny duální vztahy musí vždy někoho poškodit. Duální vztahy jsou však pokaždé plné nejasností a mnohoznačností. Rovněž existují situace, kdy se navázání duálního vztahu není možné vyhnout a jsou většinově brány jako pro studující užitečné a prospěšné. Ve chvíli, kdy vstupujeme do duálního vztahu, je proto důležité zvažovat, zda potenciální zisky převažují nad možným poškozením. Je důležité zvážit přínosy i rizika jak na straně studujících, tak na straně vyučujících. Je také nezbytné reflektovat možné dopady na ostatní studující, vyučující, profesi a společnost. Přestože mohou přínosy převážít, je nezbytné být připraven na to, že se to může kdykoliv změnit.

Stejně nezbytné je otevírat otázku duálních vztahů v rámci vzdělávání odborníků/ poradců/ vyučujících, ale i studujících. Někteří studující, kteří se chtějí stát poradci, mají o otázce duálních vztahů velmi mlhavé povědomí. Je proto třeba o duálních vztazích se studujícími diskutovat v rámci seminářů, cvičení, přednášek i supervize. Studující tak o dilematech, která duální vztahy přinášejí, musí přemýšlet, konkrétně jednat, a učit se s nimi pracovat například formou hraní rolí a následné diskuze a sebereflexe (Congress, 1996; Herlihy & Corey, 1992; Schneider, 1987).

Ačkoliv v etických kodexech můžeme najít určitá obecná doporučení, jak se zachovat v některých konkrétních případech, tak se při spolupráci se studujícími i klienty velmi často pohybujeme v „šedých zónách“. Ukazuje se, že než hledat jedinou správnou odpověď na složitou otázku duálních vztahů, je lepší hledat více schůdných cest, které mohou lépe zodpovědět etická dilemata, která s sebou duální vztahy vždy přinášejí. To, co je vhodné v určité konkrétní situaci s konkrétní/m studující/m či vyučující/m, nemusí být vhodné ve stejné situaci s někým jiným – zkrátka proto, že i když máme rozdílné pohledy na konkrétní duální vztah, tak to neznamená, že jeden z nás má pravdu a druhý se mylí.

Výzva v podobě duálních vztahů nás učí se lépe pozorovat a zkoumat naši vlastní motivaci pro praxi. Jako odborníci v praxi nezbytně potřebujeme nikdy nekončící sebereflexi. Je přitom velmi jednoduché sami sebe přesvědčit, že vše, co děláme, děláme pouze pro dobro ostatních. Je proto nezbytné se ve chvíli, kdy se vyskytne duální vztah, sami sebe ptát, či potřeby jsou uspokojovány – zda ty klientovy/studentovy, či naše vlastní. Jako profesionálové musíme otevřeně diskutovat možná rizika a zisky každého duálního vztahu, do kterého se chystáme vstoupit, nebo v němž se třeba i bez vlastního přičinění ocitneme. To, že se budeme učit s duálními vztahy otevřeně pracovat, nám pomůže si uvědomit, jak komplexní a složité vztahy mezi lidmi jsou. Není totiž žádná náhrada za naši profesionální čest, integritu a dobrou vůli.

Tato publikace propojuje teoretické koncepty s praktickými zkušenostmi a otevírá prostor pro diskusi o hranicích profesních vztahů v akademickém prostředí. Přináší nové poznatky pro akademickou sféru, podporuje etickou kulturu na vysokých školách a poskytuje inspiraci pro tvorbu či úpravu etických kodexů a interních pravidel. Díky spojení teorie, empirických dat a praktických doporučení se stává cenným zdrojem pro vyučující, studenty, výzkumníky i manažery vysokých škol.

Summary

The presented publication focuses on the phenomenon of dual relationships in education, particularly within higher education and the field of psychology. It offers a comprehensive perspective on the definition, typology, ethical framework, and practical aspects of the occurrence and management of dual relationships. In this work, dual relationships are understood as situations in which there is more than one concurrent relationship between two individuals - in this case, between instructors and students - such as professional and personal relationships. Such relationships may have a significant impact on professional roles, ethical decision-making, and the quality of the educational process. The aim of the book is to provide a theoretical foundation, an overview of ethical frameworks, the results of empirical research, and practical recommendations for working with dual relationships. The book draws on current literature, professional codes of ethics, and empirical research conducted among university instructors.

The first chapter introduces the basic definition of the term “dual relationship” and explains its main characteristics: the temporal concurrence of two or more roles, the power imbalance between actors, and the potential influence on professional decision-making arising from the relationship. The chapter further presents a classification of dual relationships according to various criteria (e.g., sexual and non-sexual, intensity, reversibility, etc.). Special attention is given to the specifics of dual relationships in educational settings, their potential benefits (e.g., strengthening trust, supporting motivation) and risks (e.g., undermining the objectivity of assessment, potential abuse of power or role).

The second chapter focuses on ethical principles and codes relevant to dual relationships, both in the context of professional psychological organizations and in higher education. It first presents the ethical codes of professional organizations that address relationships between professionals and clients, or between professionals and students, and then analyzes the ethical codes of higher education institutions in the Czech Republic offering psychology programs. The chapter also examines the teaching of ethics in higher education.

The next section describes research on the perceived ethical acceptability of ten scenarios representing different forms of dual relationships between instructors and students in higher education, as viewed by faculty members in psychology departments in the Czech Republic. These include situations where an instructor simultaneously serves as a student’s counselor; where a student is also a member of a research team; or where a doctoral student holds

a supervisory role over their supervisor or colleagues. Other examples involve a relative of a department member studying within the department; informal interactions between instructors and students (e.g., use of first-names, participation in social events, forming friendships); and transitions from a friendship to a formal teacher–student relationship. Attention is also devoted to sensitive topics such as romantic relationships, sexual harassment, and sexual contact in the workplace.

In the concluding part of the publication, specific features of research on dual relationships in education are discussed, as well as the findings obtained. Recommendations for managing dual relationships in higher education are formulated, drawing on both international literature and the author’s own experience.

Given their multifaceted nature, dual relationships require professionals to continuously distinguish between those that are harmful and those that are beneficial. Not all dual relationships should be avoided, and not all necessarily cause harm. However, dual relationships are invariably characterized by ambiguity and complexity. There are also situations in which entering into a dual relationship cannot be avoided and is generally perceived as useful and beneficial to students. When entering such a relationship, it is essential to assess whether potential benefits outweigh possible harm, considering both the students’ and instructors’ perspectives. It is equally necessary to reflect on the potential impact on other students, colleagues, the profession, and society at large. Even when the benefits appear to prevail, it is important to remain aware that circumstances may change over time.

The issue of dual relationships should be addressed in the education and training of professionals, counselors, instructors, and students alike. Some students who aim to become counselors have only a vague awareness of the matter. It is therefore necessary to discuss dual relationships with students in seminars, practical classes, lectures, and supervision. In this way, students are encouraged to reflect on the dilemmas dual relationships bring, act on them, and learn to manage them through activities such as role-playing, followed by discussion and self-reflection (Congress, 1996; Herlihy & Corey, 1992; Schneider, 1987).

Although ethical codes provide certain general recommendations for handling specific situations, collaboration with students or clients often takes place in “grey areas.” It appears that, rather than seeking a single correct answer to the complex question of dual relationships, it is more productive to explore multiple viable approaches that can address the ethical dilemmas they inevitably entail. What is appropriate in one particular situation with a given

student or instructor may not be appropriate in a seemingly identical situation with someone else - simply because different individuals may hold differing, yet equally valid, perspectives on the same dual relationship.

The challenge posed by dual relationships encourages greater self-observation and examination of one's own motivations for practice. As practitioners, we must engage in ongoing self-reflection. It is easy to persuade ourselves that everything we do is solely for the benefit of others. Therefore, when faced with a dual relationship, we must ask ourselves whose needs are being met - those of the client/student, or our own. As professionals, we must openly discuss the possible risks and benefits of any dual relationship we are about to enter into - or have entered into, even inadvertently. Learning to engage with dual relationships in an open manner can help us appreciate the complexity of human interactions. There is no substitute for professional honor, integrity, and goodwill.

This publication integrates theoretical concepts with practical experience and creates space for discussion about the boundaries of professional relationships in academic settings. It offers new insights for the academic sphere, promotes an ethical culture in higher education, and provides inspiration for the creation or revision of ethical codes and internal regulations. By combining theory, empirical data, and practical recommendations, it serves as a valuable resource for instructors, students, researchers, and higher education administrators.

Použité zdroje a literatura

- Allen, B. T. (1995). *Preventing Sexual Harassment on Campus: Policies and Practices for Higher Education*. College and University Personnel Association.
- AMBIS vysoká škola, a.s. (2024). *Etický kodex AMBIS vysoké školy, a.s.* Získáno 3. 7. 2025 z <https://www.ambis.cz/files/eticky-kodex.pdf>.
- American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Získáno 17. 12. 2018 z <https://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>.
- Arnold, M. L., Palmateer, T. M., & Petrie, T. (2022). Sexual attractions and boundary crossings among sport psychology graduate students and professionals. *Ethics & Behavior*, 33(2), 115–129. <https://doi.org/10.1080/10508422.2022.2039151>.
- Asociace klinických psychologů České republiky, z.s. (2018). *Etický kodex Asociace klinických psychologů České republiky, z.s.* Získáno 3. 7. 2025 z <https://www.akpcr.cz/home/p%C5%99edpisy/etick%C3%BD-kodex>.
- Asociace manželských a rodinných poradců ČR. (2013). *Etický kodex AMRP ČR*. Získáno 22. 7. 2025 z <https://www.amrp.cz/etickyacute-kodex.html>.
- Asociace vysokoškolských poradců. (2025). *Etický kodex vysokoškolského poradenství (aktualizace 2025)*. Získáno 3. 7. 2025 z <https://www.asociacevsp.cz/onas/eticky-kodex/>.
- Baštecká, Z. (2010). *Nesexuální duální vztahy v psychoterapii a poradenství: kvalitativní studie*. [Diplomová práce]. Masarykova univerzita.
- Banks, S. (2012). *Ethics and Values in Social Work*. Palgrave Macmillan.
- Bellas, M. L., & Gossett, J. L. (2001). Love or the Lecherous Professor: Consensual Sexual Relationships between Professors and Students. *The Sociological Quarterly*, 42(4), 529–558.
- Benson, D., & Thomson, G. (1982). Sexual harassment on a university campus: The influence of authority relations, sexual interest and gender stratification. *Social Problems*, 29, 236–251.
- Bernstein-Yamashiro, B., & Noam, G. G. (Eds.). (2013). *Teacher-student relationships: toward personalized education: new directions for youth development*. John Wiley & Sons.
- Biaggio, M., Paget, T. L., & Chenoweth, M. S. (1997). A model for ethical management of faculty-student dual relationships. *Professional Psychology: Research and Purpose*, 28, 184–89.

- Bláha, J., & Dytrt, Z. (2003). *Manažerská etika*. Management Press.
- Blevins-Knabe, B. (1992). The Ethics of Dual Relationships in Higher Education. *Ethics and Behavior*, 2(3), 151–163.
- Borys, D. S., & Pope, K. S. (1989). Dual relationships between therapist and client: A national study of psychologists, psychiatrists, and social workers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20(5), 283–293.
- Bowman, V. E., Hatley, L. D., & Bowman, R. L. (1995). Faculty-student relationships: The dual role controversy. *Counselor Education and Supervision*, 34, 232–242.
- Boyd, C. (2010). The debate over the prohibition of romance in the workplace. *Journal of Business Ethics*, 97(2), 325–338.
- Carrillo, A., Crittenden, C., & Garland, T. (2019). Faculty perceptions of consensual sexual relationships between university faculty and students. *Journal of Academic Ethics*, 17(4), 331–343. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-09337-1>
- Congress, E. (1992) Ethical teaching of multicultural students: Reconsideration of social work values for educators. *Journal of Multicultural Social Work*, 2(2), 11–23.
- Congress, E. P. (1996). Dual Relationships in Academia: Dilemmas for Social Work Educators. *Journal of Social Work Education*, 32(3), 329–338.
- Crittenden, C. A., Gimlin, A. M., Bennett, A., & Garland, T. S. (2018). Exploring Faculty and Students' Attitudes About Consensual Sexual Relationships and Sexual Harassment on College Campuses. *Educational Policy*, 35(1), 41–66. <https://doi.org/10.1177/0895904818810522>
- Čejková, I. (2017). Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání: Problém, nebo výzva? *Pedagogická orientace*, 27(1), 160–180.
- Česká asociace pro psychoterapii. (2023). *Etická pravidla poskytování psychoterapie*. Získáno 3. 7. 2025 z <https://czap.cz/ochrana-klientu>.
- Česká psychoterapeutická společnost České lékařské společnosti Jana Evangelisty Purkyně. (2013). *Etický kodex České psychoterapeutické společnosti*. Získáno 3. 7. 2025 z <https://www.psychoterapeuti.cz/dokumenty/2-stanovy-a-rady>.
- ČMPS. (2017). *Etický kodex psychologické profese*. Získáno 3. 7. 2025 z <https://cmpsy.cz/files/EK/Etický-kodex-psychologicke-profese-12-2017.pdf>
- ČMPS. (2025). *Etický kodex: Etika dobrého psychologa*. Získáno 3. 7. 2025 z <https://drive.google.com/file/d/19BOY4xUP8w0E18q60pYHIO-vFnoCmi1U/view>.

- Dziech, B. W., & Weiner, L. (1984). *The Lecherous Professor: Sexual Harassment on Campus*. University of Illinois Press.
- European Association for Psychotherapy. (2018). *The Statement of Ethical Principles of the EAP (European Association for Psychotherapy)*, voted by EAP Board Belgrade, October 2018. Získáno 22. 7. 2025 z <https://www.europsyche.org/Resources/EAP-Documents/Statement-of-Ethical-Principles>.
- European Federation of Psychologists' Associations. (2005). *Meta-Code of Ethics*. Získáno 22. 7. 2025 z <https://www.efpa.eu/sites/default/files/2023-04/meta-code-of-ethics.pdf>
- European Federation of Psychologists' Associations. (2015). *Model Code of Ethics*. Získáno 22. 7. 2025 z <https://www.efpa.eu/sites/default/files/2023-03/model-code-of-ethics.pdf>
- European Federation of Psychologists' Associations. (2025). *Meta-Code of Ethics*. Získáno 22. 7. 2025 z https://www.efpa.eu/sites/default/files/2025-06/2025-06-03_efpa-meta-code-of-ethics.pdf
- Ei, S., & Bowen, A. (2002). College students' perceptions of student-instructor relationships. *Ethics & Behavior*, 12, 177–190. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1202_5
- Fitzgerald, L., Weitzman, L., Gold, Y., & Ormerod, M. (1988). Academic harassment: Sex and denial in scholarly garb. *Psychology of Women Quarterly*, 12, 329–340.
- Glaser, R., & Thorpe, J. (1986). Unethical intimacy: A survey of sexual contact and advances between psychology educators and female graduate students. *American Psychologist*, 41, 43–51.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40, 370–388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Herlihy, B., & Corey, G. (1992). *Dual Relationships in Counseling*. American Association for Counseling and Development.
- Hoffman, F. (1986). Sexual harassment in academia: Feminist theory and institution practice. *Harvard Educational Review*, 56, 105–121.
- Holmes, D. L., Rupert, P. A., Ross, S. A., & Shapera, W. E. (1999). Student perceptions of dual relationships between faculty and students. *Ethics & Behavior*, 9, 79–106. https://doi.org/10.1207/s15327019eb0902_1

- Hořejší, V. (26.8.2019). *Olomoucká historie – kde je pravda a kdo lže? Byl potrestán whistleblower?* dzurnal.cz. Získáno 7. 7. 2025 z <https://www.dzurnal.cz/index.php/2019/08/26/olomoucka-historie-kde-je-pravda-a-kdo-lze-byl-potrestan-whistleblower/>.
- Chory, R. M., & Offstein, E. H. (2018). Too close for comfort? Faculty–student multiple relationships and their impact on student classroom conduct. *Ethics & Behavior*, 28, 23–44. <https://doi.org/10.1080/10508422.2016.1206475>
- Jacobs, C. (1991). Violations of the supervisory relationship: An ethical and educational blind spot. *Social Work*, 36, 130–135.
- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. (2020). *Etický kodex Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích*. Získáno 3. 7. 2025 z https://www.jcu.cz/images/UNIVERZITA/organy/eticka-komise-ju/R_432_Etick_kodex_JU.pdf.
- Keith-Spiegel, P., & Koocher, G. (1985). *Ethics in Psychology: Professional Standards and Cases*. Random House.
- Kitchener, K. S. (1988). Dual role relationships: What makes them so problematic? *Journal of Counseling and Development*, 67, 217–221.
- Klein, A. B., Barnes Horowitz, N. M., Tran, I., Rabasco, A., Steele, E. H., & Breaux, R. (2023). Perceived barriers to seeking mental health treatment among clinical psychology graduate students. *Training and Education in Professional Psychology*, 17(2), 208. <https://doi.org/10.1037/tep0000413>
- Kolařík, M., Lečbych, M., & Fülepová, M. (2015). Sexuální přitažlivost v psychoterapii z pohledu supervizorů. *Psychoterapie*, 9(3). Získáno 19. 5. 2020 z <https://journals.muni.cz/psychoterapie/article/view/9698>.
- Kolařík, M., Lečbych, M., Luca, M., Markovic, D., & Fülepová, M. (2016). How Czech supervisors engage in the supervisory process on sexual attraction and strategies used to supervise sexual attraction in the work of supervisees. *Polish Journal of Applied Psychology*, 14(3), 27–42.
- Kolářová, K., Pavlík, P., & Smetáčková, I. (2009). *Co je sexuální obtěžování a jak se mu bránit: příručka pro studující vysokých škol*. Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.
- Kolbert, J. B., Morgan, B., & Brendel, J. M. (2002). Faculty and student perceptions of dual relationships within counselor education: A qualitative analysis. *Counselor Education & Supervision*, 41, 193–206.

- Lamb, D. H., Catanzaro, S. J., & Moorman, A. S. (2003). Psychologists reflect on their sexual relationships with clients, supervisees, and students: Occurrence, impact, rationales and collegial intervention. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 102–107.
- Lamb, D. H., Catanzaro, S. J., & Moorman, A. S. (2004). A preliminary look at how psychologists identify, evaluate, and proceed when faced with possible multiple relationship dilemmas. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(3), 248–254.
- Lukášová, A. (2020). Duální vztahy na katedrách psychologie vysokých škol z pohledu studentů. [Bakalářská práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Macháček, V., & Srholec, M. (2020). Odkud se rekrutují výzkumníci na univerzitách? *Studie 1/2020*. Think-tank IDEA při NHÚ AV ČR.
- Masarykova Univerzita. (2024). *Etický kodex Masarykovy univerzity*. Získáno 3. 7. 2025 z <https://www.muni.cz/o-univerzite/uredni-deska/eticky-kodex-mu>.
- Matthews, L. (1991). The teaching of ethics and the ethics of teaching. *Teaching of Psychology*, 18, 80–85.
- McArthur, N. (2017). Relationships between university professors and students: Should they be banned?, *Ethics and Education*, 12(2), 129–140.
- Meade, J., & Bousseau, A. (2021). You Can Do Both: Faculty as Field Supervisors. *Field Educator*, 11(2). Získáno 8. 6. 2020 z <https://alswe.simmons.edu/wp-content/uploads/2021/11/21-282.pdf>.
- Metropolitní univerzita Praha, o. p. s. (n.d.a). Plán realizace Strategického záměru MUP na rok 2018. Získáno 3. 7. 2025 z <https://www.mup.cz/data/files/sz-2018-plan-realizace.pdf>.
- Metropolitní univerzita Praha, o. p. s. (n.d.b). Registrované vnitřní předpisy a směrnice. Získáno 3. 7. 2025 z <https://www.mup.cz/o-univerzite/uredni-deska/vnitri-predpisy/registrovane-vnitri-predpisy-a-smernice/>.
- Multhaup, K. S., Smith, D., Hunter, A., Boyd, M. M., & Tonidandel, S. (2024). The Ethics of Psychology Professors' Behaviors: Perceptions From Both Sides of the Podium. *Teaching of Psychology*, 51(2), 207–219. <https://doi.org/10.1177/00986283221095045>
- MŠMT. (2002). *Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů. Aktualizace k 9. 2. 2022*. Získáno 31. 7. 2025 z <https://regvssp.msmt.cz/regvssp/>.

- Musil, L. (2004). „*Ráda bych Vám pomohla, ale...*“. *Dilemata práce s klienty v organizacích*. Marek Zeman.
- National Union of Students. (2018). Power in the Academy: Staff Sexual Misconduct in UK Higher Education. Získáno 22. 1. 2026 z https://1752group.files.wordpress.com/2021/09/4f9f6-nus_staff-student_misconduct_report.pdf
- Neusar, A., Charvát, M. a kol. (2012). *PhD existence v oboru psychologie v České republice a na Slovensku*. VUP.
- Nystrom, A., & Richards, T. N. (2023). Faculty–Student Consensual Sexual Relationship Policies: Examining Prevalence and Content using a Nationally Representative Sample of Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of interpersonal violence*, 38(7–8), 5993–6016. <https://doi.org/10.1177/08862605221128054>
- Ostravská univerzita. (2024). *Etický kodex zaměstnanců a studentů Ostravské univerzity*. Získáno 3. 7. 2025 z <https://dokumenty.osu.cz/osu/eticky-kodex.pdf>.
- Paludi, M. (Ed.). (1990). *Ivory power: Sexual harassment on campus*. State University of New York Press.
- Pavelová, M. (2017). *Tvorba etického kodexu pro katedru aplikované ekonomie, FF UPOL*. [Diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pepper, R. S. (2024). Blind Spots in Group Psychotherapy: “Why Don’t They See Them?”. *International Journal of Group Psychotherapy*, 74(4), 432–448. <https://doi.org/10.1080/00207284.2024.2431040>
- Pearson, B., & Piazza, N. (1997). Classification of dual relationships in the helping professions. *Counselor Education and Supervision*, 37(2), 89–99.
- Pope, K. (1991). Dual relationships in psychotherapy. *Ethics & Behavior*, 1, 21–34.
- Pražská vysoká škola psychosociálních studií, s.r.o. (n.d.). Etická komise pro výzkum PVŠPS. Získáno 3. 7. 2025 z <https://www.pvsps.cz/veda-a-vyzkum/eticka-komise/>.
- Procházka, R., Šmahaj, J., Kolařík, M., & Lečbych, M. (2014). *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Grada Publishing.
- Richards, T. N., Crittenden, C., Garland, T. S., & McGuffee, K. (2014). An Exploration of Policies Governing Faculty-to-Student Consensual Sexual Relationships on University Campuses: Current Strategies and Future Directions. *Journal of College Student Development*, 55(4), 337–352.

- Roberts, G., Murrell, P., Thoas, R., & Claxton, C. (1982). Ethical concerns for counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 2, 8–14.
- Robinson, W. L., & Reid, P. T. (1985). Sexual intimacies in psychology revisited. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16, 512–520.
- Rubin, L. J., Hampton, B. R. & McManus, P. W. (1997). Sexual harassment of students by professional psychology educators: a national survey. *Sex Roles*, 37, 753–771. <https://doi.org/10.1007/BF02936338>
- Rutter, P. (1989). *Sex in the forbidden zone*. Tarcher.
- Schneider, B. (1987). Graduate women, sexual harassment and university policy. *Journal of Higher Education*, 58, 46–65.
- Skeen, R., & Nielsen, J. (1983). Student-faculty Sexual Relationships: An Empirical Test of Two Explanatory Models. *Qualitative Sociology*, 6(2), 99–117.
- Singer, T. (1994). Sexual harassment in graduate schools of social work: Provocative dilemmas. In M. Weil, M. Hughes N. Hooyman (Eds.). *Sexual harassment and schools of social work: Issues, costs, and strategic responses* (22–38). Council on Social Work Education.
- Smetanová, D., & Řiháček, T. (2016). Zkušenost párových terapeutů s přitažlivostí ke klientům. *Psychoterapie*, 10(3), 211–223.
- Smetáčková, I., Pavlík, P., & Kolářová, K. (2009). *Sexuální obtěžování na vysokých školách: proč vzniká, jak se projevuje, co lze proti němu dělat*. Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.
- Sonne, J. L. (2002). Multiple relationships: Does the new ethics code answer the right question?. In D. N. Bersoff (Ed.). *Ethical conflicts in psychology* (3rd ed.). American Psychological Association.
- Spaulding, E. (1991). *Statistics On Social Work Education in the United States*. Council on Social Work Education.
- Stadler, H., & Paul, R. D. (1986). Counselor educators' preparation in ethics. *Journal of Counseling & Development*, 64(5), 328–330.
- Stout, C. (1987). The role of ethical standards in supervision of psychotherapy. *The Clinical Supervision*, 5(1) 89–97.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Sdružení podané ruce.

- Sullivan, E. (2004). Perceptions of Consensual Amorous Relationship Policies (CARPS). *Journal of College and Character*, 5(8).
- Szumer, R. T. O., & Arnold, M. (2023). The ethics of overlapping relationships in rural and remote healthcare. A narrative review. *Journal of Bioethical Inquiry*, 20(2), 181–190. <https://doi.org/10.1007/s11673-023-10243-w>
- Tabachnick, B. G., Keith-Spiegel, P., & Pope, K. S. (1991). Ethics of teaching: Beliefs and behaviors of psychologists as educators. *American Psychologist*, 25, 738–747.
- Tannen, D. (1990). *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. Morrow.
- Truax, A. (1989). Sexual harassment in higher education: What we've learned. *Thought and Action*, 5, 25–38.
- Owen, P. R., & Zwahr-Castro, J. (2007). Boundary issues in academia: Student perceptions of faculty-student boundary crossings. *Ethics & Behavior*, 17, 117–129. <https://doi.org/10.1080/10508420701378065>
- Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod (1950). Získáno 28. 1. 2020 z <https://www.ustrcr.cz/data/pdf/projekty/usmrceni-hranice/umluva.pdf>.
- Univerzita Karlova. (2018). *Etický kodex*. Získáno 3. 7. 2025 z <https://cuni.cz/uk-5317.html>.
- Univerzita Karlova, Matematicko-fyzikální fakulta. (2023). *Etický kodex Matematicko-fyzikální fakulty UK*. Získáno 3. 7. 2025 z <https://www.mff.cuni.cz/cs/vnitri-zalezitosti/predpisy/eticky-kodex-mff-uk>.
- Univerzita Palackého v Olomouci. (2023). *Etický kodex zaměstnanců a studentů Univerzity Palackého v Olomouci*. Získáno 3. 7. 2025 z https://www.upol.cz/fileadmin/userdata/UP/uredni-deska/zakladni_dokumenty/2023-Eticky_kodex_zamestnancu_a_studentu_UP.pdf.
- University of New York in Prague, s.r.o. (n.d.). *Studentský kodex*. Získáno 3. 7. 2025 z <https://www.unyp.cz/cs/studentsky-kodex/>.
- Večerková, D. (2012). *Zamilování kolegové?* Psychologie.cz. Získáno 23. 8. 2018 z <https://psychologie.cz/zamilovani-kolegove/>.
- Walker, G., Erickson, L., & Woolsey, L. (1985). Sexual harassment: Ethical research and clinical implications in the academic setting. *International Journal of Women's Studies*, 8, 424–433.
- Weiss, P. (2011). *Etické otázky v psychologii*. Portál.

- Wood, L., Hoefer, S., Kammer-Kerwick, M., Parra-Cardona, J. R., & Busch-Armendariz, N. (2021). Sexual harassment at institutions of higher education: Prevalence, risk, and extent. *Journal of interpersonal violence*, 36(9–10), 4520–4544.
- Zakrzewski, R. F. (2006). A national survey of American Psychological Association student affiliates' involvement and ethical training in psychology educator-student sexual relationships. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(6), 724. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.37.6.724>
- Zur, O., & Lazarus, A. A. (2002). Six arguments against dual relationships and their rebuttals. In A. A. Lazarus a O. Zur (Ed.), *Dual relationships and psychotherapy*. Springer Publishing Company Inc, str. 3–24.
- Zur, O. (2014). Not All Multiple Relationships Are Created Equal: Mapping the Maze of 26 Types of Multiple Relationships. *Independent Practitioner*. 34(1), 15–22.
- Zur, O. (2015). *Dual Relationships, Multiple Relationships & Boundaries In Psychotherapy, Counseling & Mental Health*. Získáno 22. 4. 2019 z <http://www.zurinstitute.com/dualrelationships.html>.

Rejstřík

A

Autorita · 15, 24, 35, 64, 65, 102, 103, 111

D

Diskriminace · 23, 25, 26, 28, 30, 33, 34

Důvěra · 24, 25, 26, 28, 29, 41, 44, 45, 46, 63, 68, 111, 116

E

Etika

dilema · 15, 17, 21, 22, 25, 39, 105, 107, 117

hledisko · 6, 11

kodexy · 6, 8, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 41, 56, 85, 86, 92, 107, 108, 110, 116, 118

komise · 21, 22, 29, 30, 33, 107

neetické jednání · 10, 11, 15, 16, 17, 23, 26, 27, 29, 31, 34, 36, 42, 47, 48, 73, 90, 91, 98, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 112

principy · 5, 21, 25, 26, 27, 33, 34, 36, 92, 106, 111, 113, 116

G

Gender · 17, 19, 23, 33, 43, 45, 48, 53, 55, 57, 59, 62, 69, 71, 74, 76, 80, 83, 86, 87, 88, 89, 93, 100, 108, 111

H

Hodnocení · 10, 16, 24, 42, 44, 45, 59, 60, 64, 65, 66, 73, 75, 78, 82, 83, 84, 89, 90, 105, 111, 113, 116

Hranice · 6, 12, 15, 16, 21, 25, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 70, 72, 77, 78, 79, 85, 91, 95, 97, 106, 115, 118

I

Intimita · 6, 28, 31, 68, 72, 88, 89, 90, 92, 95, 99, 108, 111, 114

K

Klient · 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 41, 42, 43, 79, 91, 92, 96, 99, 107, 113, 114, 116, 117, 118

Kompetence · 23, 24, 25, 28, 36, 50, 52, 54, 56, 108, 112

Komunikace · 15, 16, 22, 34, 51, 61, 63, 65, 68, 76, 87, 110, 115

Konflikt · 21, 77, 85, 94, 105, 114
zájmů · 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 56, 89

M

Moc · 15, 24, 25, 29, 32, 35, 68, 85, 86, 88, 90, 91, 92, 104, 110, 111, 113, 116

Motivace · 21, 52, 54, 55, 73, 77, 78, 116, 118

O

Objektivita · 16, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 35, 42, 44, 45, 54, 55, 59, 73, 78, 82, 83, 98, 105, 111, 113, 115, 116

Odpovědnost · 10, 16, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 53, 54, 87, 92, 107, 108, 110, 111, 113

P

Poradenství, poradce · 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 21, 22, 27, 30, 31, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 62, 91, 99, 108, 110, 113, 114, 115, 116, 117

Postoj · 17, 19, 25, 42, 43, 48, 49, 53, 54, 57, 62, 63, 69, 70, 74, 80, 90, 93, 100, 101, 113, 114

Poškození · 6, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 41, 42, 47, 48, 60, 67, 73, 79, 87, 88, 91, 98, 99, 108, 110, 112, 113, 115, 117

R

Respekt · 5, 15, 24, 28, 31, 33, 55, 56, 61, 62, 106, 110

Riziko · 13, 15, 16, 19, 23, 24, 26, 30, 31, 46, 47, 50, 51, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 66, 71, 72, 73, 75, 76, 78, 81, 82, 83, 84, 88, 91, 95, 97, 101, 102, 103, 104, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118

Role

asymetrie · 15, 85, 92, 101, 103, 115

konflikt · 9, 36, 53, 106

profesní · 5, 8, 9, 13, 14, 18, 21, 23, 24, 25, 32, 33, 34, 38, 41, 42, 46, 54, 55, 56, 73, 77, 110, 111, 112, 113, 114, 116

souběh · 8, 9, 10, 12, 13, 19, 23, 24, 29, 31, 34, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 53, 55, 61, 116

S

Sexuální

kontakt · 17, 18, 24, 26, 27, 28, 30, 69, 86, 88, 89, 91, 92, 99, 100, 101, 102, 104, 112, 117

obtěžování · 6, 17, 23, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 35, 61, 68, 69, 79, 85, 86, 87, 88, 90, 99, 100, 108, 111, 117

přitažlivost · 18, 68, 89, 111

zneužívání · 26, 27, 28, 86, 87, 104

Supervize · 5, 10, 11, 14, 21, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 38, 39, 42, 46, 62, 86, 91, 108, 115, 117

Svobodná volba · 15, 24, 42, 73, 84, 85, 87, 112, 113

T

Terapie, terapeut · 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 36, 38, 39, 41, 42, 45, 62, 79, 92, 99, 107

Tykání · 16, 40, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 116

V

Výcvik · 9, 12, 13, 24, 26, 42, 43, 51, 62, 63, 68

Výuka · 5, 6, 13, 15, 21, 36, 41, 42, 44, 51, 52, 66, 72, 73, 75, 82, 87, 94, 110

Vztah

důvěrný · 35, 63, 64

nesexuální · 5, 9, 14

partnerský · 17, 35, 69, 79, 84, 85, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 111, 117

přátelský · 5, 6, 9, 14, 15, 26, 31, 34, 67, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 105, 116, 117

příbuzenský · 8, 14, 15, 16, 17, 23, 24, 26, 27, 31, 34, 35, 56, 57, 58, 59, 60, 73, 84, 116

sexuální · 5, 9, 10, 11, 14, 17, 18, 21, 24, 25, 26, 27, 30, 32, 85, 87, 89, 90, 91

Z

Zákaz · 5, 6, 9, 23, 32, 79, 92, 100, 108, 110, 112

Zneužití, zneužívání · 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 48, 76, 82, 83, 108, 110, 111, 114

moci · 25, 29, 32, 35, 92, 99, 104, 116

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Kolařík, Marek, 1979-

Duální vztahy v kontextu vzdělávání v psychologii / Marek Kolařík, Lucie Viktorová. -- 1. vydání. --

Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2026. -- 1 online zdroj

České a anglické resumé

Obsahuje bibliografii a rejstřík

ISBN 978-80-244-6740-5 (online ; pdf)

* 378.14 * 316.472.4 * 17.021/.024 * 159.9.07 * 17 * (437.3) * (048.8) * (0.034.2:08)

– vysokoškolské studium

– interpersonální vztahy -- etické a morální aspekty

– etické kodexy

– psychologický výzkum -- Česko

– duální vztahy

– monografie

– elektronické knihy

378 - Vysoké školy [22]

Duální vztahy v kontextu vzdělávání v psychologii

PhDr. Marek Kolařík, Ph.D.

Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Odpovědný redaktor: Mgr. Jiří Slavík, Ph.D.

Technická redakce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Návrh a grafické zpracování obálky: PhDr. Marek Kolařík, Ph.D., za využití ChatGPT-5,
upravila Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Publikace ve vydavatelství neprošla redakční technickou a jazykovou úpravou.

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 779 00 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2026

DOI: 10.5507/ff.26.24467405

ISBN 978-80-244-6740-5 (online: iPDF)

VUP 2026/0034 (online: iPDF)

Neprodejná publikace

Vzdělávací proces není jen o předávání vědomostí, ale především o vztazích. Kde však leží hranice mezi profesním zájmem a osobní vazbou? Předkládaná publikace otevírá citlivé a často tabuizované téma duálních vztahů v akademickém prostředí, se zvláštním zřetelem na obor psychologie.

Kniha systematicky mapuje teoretická východiska, typologii i etické rámce těchto vztahů. Autoři vycházejí nejen ze zahraniční literatury a profesních kodexů, ale také z původního empirického výzkumu realizovaného na českých katedrách psychologie. Na základě analýzy konkrétních scénářů se věnují tenké hranici mezi vztahy, které mohou vzdělávací proces obohatit, a těmi, které ohrožují objektivitu a přinášejí riziko zneužití moci.

Cílem publikace není podat jednoduchý návod na univerzální management duálních vztahů, nýbrž poskytnout nástroje pro navigaci v eticky „šedých zónách“. Představuje cenný zdroj pro vysokoškolské vyučující, studující, výzkumníky i manažery, kterým záleží na budování bezpečné a etické kultury vzdělávání.