

Mareš, Jiří

Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům

Studia paedagogica. 2013, vol. 18, iss. 1, pp. [7]-36

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2013-1-2>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/127038>

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

NEVHODNÉ CHOVÁNÍ UČITELŮ K ŽÁKŮM A STUDENTŮM

TEACHERS' MISBEHAVIOUR TOWARDS PUPILS AND STUDENTS

JIŘÍ MAREŠ

Abstrakt

Přehledová studie shrnuje dosavadní stav poznání v oblasti, která je sice veřejnosti známa už dlouho, ale exaktní výzkum probíhá teprve třicet let. Nevhodným chováním učitele se rozumí chování, které nepřekračuje hranice zákona, ale interferuje s výukou, a tím narušuje vztahy mezi učitelem a žáky a zhoršuje učení žáků. Studie upozorňuje na dvě výzkumné tradice, které se rozvíjely souběžně: v bývalých socialistických státech pod označením didaktogenie, v západní Evropě, USA a Japonsku pod označením nevhodné chování učitele. Studie předkládá čtyři psychologické teorie, které se snaží vysvětlit příčiny učitelova nevhodného chování: teorii kauzální atribuce, teorii vnímané vlastní zdatnosti učitele (self-efficacy), teorii interakčního chování učitele a teorii uplatňování učitelovy moci. Ve studii jsou dále diskutovány možnosti diagnostiky učitelova nevhodného chování a shrnuty výsledky šestnácti deskriptivně-analytických výzkumů realizovaných v této oblasti.

Klíčová slova

učitelovo nevhodné chování, didaktogenie, legální chování, výuková komunikace, žáci, výsledky učení

Abstract

This study summarises current knowledge on a phenomenon which has long been known to the public yet which has only been scientifically researched for the last 30 years. Teachers' misbehaviour is understood as a type of behaviour which does not transgress law yet interferes with teaching. As such it impedes the relationship between teachers and pupils and leads to a deterioration in pupils' learning. The study emphasises two branches of research that were developed concurrently: didactogeny in former socialist states and teacher misbehaviour in Western Europe, the USA and Japan. The study puts forward four psychological theories which aim to explain the rationale behind inappropriate teacher behaviour: causal attribution theory, self-efficacy theory, the theory of interactive behaviour, and the theory of power. The study also discusses the possible ways of diagnosing misbehaviour behaviour by teachers and summarises the results of 16 descriptive-analytical studies.

Keywords

teacher misbehaviour, didactogeny, legal behavior, instructional communication, pupils, learning results

Úvod

Čtenáři se možná podiví, ale titulék je v pořádku. Obvykle se totiž nevhodné chování při výuce spojuje jen se žáky, ale tentokrát se budeme věnovat nevhodnému chování učitelů. Vynořují se však závažné otázky: Není to poněkud riskantní, ba přímo nevhodné zabývat se nevhodným chováním učitelů? Vždyť to může být snadno zneužito k útokům na učitelský stav, beztak již vystavený negativním tlakům z různých stran. Odpověď je trojí: 1) všichni víme, že mezi učiteli existují jedinci, kteří se nechovají tak, jak by se vzdělavatelé a vychovatelé chovat měli; 2) je třeba tyto negativní případy prostudovat, abychom poznali příčiny nevhodného chování učitelů a mohli mu – pokud možno – předcházet; 3) každý vyspělý obor se svými negativními případy zabývá: právníci mají propracovaný systém zjišťování a postihování takových přestupků, medicína (kromě obdobného systému) už desítky let zkoumá jev označovaný jako *iatropatogenie*¹ atd.

Širší souvislosti pojmu

Pojem **nevhodné chování učitele** (*teacher misbehaviour*) má jednu velkou nevýhodu: je neurčitý. Pod jeho obsahem si mohou různí lidé představovat různé projevy nevhodného chování – od necitlivého komentování žákovských výkonů až pro sexuální obtěžování žákyň či žáků. Je tedy potřebné rámcově stanovit obsah i rozsah tohoto pojmu.

Při posuzování jeho obsahu a rozsahu se nevyhneme dvěma pohledům: **etickému**, který říká, že takto by se učitel *neměl* vůči žákovi či třídě chovat, a **právnímu**, který stanovuje *míru legálnosti* učitelova chování vůči žákovi či třídě. Existují výzkumy v USA, které analyzují různé případy, kdy nebyl dodržen etický kodex učitele a konkrétní učitelé za to byli stavovsky potrestáni. Trestem bylo pozastavení práva vyučovat nebo jim byl úplně odebrán certifikát opravňující k výkonu učitelského povolání v daném státě (Fordham, 2005).

Právní pohled zase zjišťuje, zda již byla nebo ještě nebyla překročena hranice stanovená zákonem. Kategorie učitelova nevhodného chování se týká takového chování, které z pohledu právní vědy (zákonů, vyhlášek atd.) **nepřekračuje** hranice legálnosti. Analogií v tomto smyslu k pedagogickému pojmu *teacher misbehaviour* je v medicíně pojem *physician malpractice*. Oba pojmy

¹ *Iatros* znamená řecky lékař, *gennan* značí řecky tvořit a výraz *patho/pato-* upozorňuje, že lékařovo snažení má negativní dopady.

zahrnují chování, které se ještě nedostane před soud, ale určitým způsobem už poškozuje jedince, o něhož má profesionál pečovat. Nelze však pouze konstatovat, že učitelovo nevhodné chování nepřekračuje hranice zákona. Musíme se podívat, jakých konkrétních podob z právního pohledu může nabývat. Velmi dobrou analýzu nabídli Lewis a Roley (2009).

Tabulka č. 1: **Typy učitelova nevhodného až nezákonného chování** (modifikovaně podle Lewis & Roley, 2009, s. 419)

		Legálnost učitelova chování	
		Chování nepřekračuje zákon	Chování překračuje zákon
Uskutečněné jednání	vědomé	typ 1	typ 5
	nevědomé	typ 2	typ 6
Opomenutí jednat	vědomé	typ 3	typ 7
	nevědomé	typ 4	typ 8

V souladu s tím, co jsme uvedli výše, zařazujeme pod učitelovo nevhodné chování typy 1 až 4. Naopak případy 5 až 8 tam nepatří, neboť jde o porušení zákona, tedy o přestupek či trestný čin.

Tabulka č. 2: **Příklady jednotlivých typů učitelova nevhodného až nezákonného chování**

Učitel nepřekračuje zákon	
typ 1 vědomé uskutečněné jednání	Učitel ve vzteku křičí na žáka či třídu, nadává žákovi či žákům. Učitel ostentativně protežuje určitého žáka; je to jeho „oblíbenec“ a jeho výkony nadhodnocuje. Učitel si „zasedne“ na určitého žáka a systematicky ho podhodnocuje, deptá.
typ 2 nevědomé uskutečněné jednání	Učitel neporozumí vzniklé situaci, nedostatečně ji vyhodnotí a nevhodně zareaguje. Příkladem může být kulturně necitlivé jednání učitele vůči žákovi pocházejícímu z minority.
typ 3 vědomé opomenutí jednat	Žák XY se opakovaně hlásí, chce se zapojit do diskuse. Protože se však jedná o problémového žáka, učitel jeho hlášení ostentativně ignoruje a nevyvolá ho.
typ 4 nevědomé opomenutí jednat	Žák XY se opakovaně hlásí, chce se zapojit do diskuse (XY je problémový žák). Učitel jeho aktivitu vůbec nepředpokládá; nepodívá se směrem, kde tento žák sedí, a nevyvolá ho.
Učitel překračuje zákon	
typ 5 vědomé uskutečněné jednání	Učitel ve vzteku fyzicky napadne žáka, zaútočí na něj (ať už tomu předchází žákovo provokování nebo ne). Učitel má sexuální styk s nedospělou žákyní či učitelka s nedospělým žákem.

typ 6 nevědomé uskutečněné jednání	Protiprávní jednání učitele, kdy si ovšem není vědom svých povinností (jde o neznalost zákona). Je však obtížné uvést konkrétní příklad.
typ 7 vědomé opomenutí jednat	Učitel neupozorní žáky na rizika, neposkytne jim při hodině tělesné výchovy dopomoc či záchranu a při cvičení dojde k úrazu žáka. Učitel nedbale vykonává dozor o přestávkách a dojde k fyzickému napadení žáka, surovému šikanování oběti s vážnými zdravotními důsledky.
typ 8 nevědomé opomenutí jednat	Během školní exkurze na starém hřbitově se na žáka zřítí starý náhrobek a velmi vážně ho zraní. Učitel, který exkurzi vede a nezajistí dozor nad všemi skupinami žáků pohybujícími se po hřbitově, je obviněn z trestného činu těžkého ublížení na zdraví z nedbalosti.

Přiblížili jsme některé typy nevhodného (a pro porovnání rovněž protiprávního) jednání učitele. Nyní už je čas pokusit se o definování tohoto jevu. Potíží je v tom, že existují dvě výzkumné tradice, které probíhaly – v důsledku bipolárního rozdělení světa na Východ a Západ – relativně samostatně. Projevilo se to i v užívané terminologii. V tzv. socialistických státech se nejčastěji pracovalo s termínem **didaktogenie** (rusky *didaktogenija*, do angličtiny překládaná jako *didactogeny*)², zatímco v západních zemích se pracovalo s termínem **učitelovo nevhodné chování** (*teacher misbehaviour*)³, někdy i s termínem **učitelovo špatné zacházení** se žáky (*teacher maltreatment*).

Běžné je užší pojetí didaktogenie, které připisuje žákovy obtíže **učiteli**. Kohoutek (n.d.) uvádí, že didaktogenie znamená nežádoucí duševní stav žáka (např. pocit rozčilení, úzkosti, deprese, strachu), který je vyvolán negativním působením pedagoga (např. dehonestováním žáka, hyperkritičností pedagoga). V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 53) se didakto(pato)genie definuje jako takové působení vyučujícího na žáka, skupinu žáků či celou třídu, které ve svých důsledcích vede k psychickému (příp. jinému) poškozování žáků ze strany vyučujícího; může být uvědomované nebo neuvědomované. V Psychologickém slovníku (Hartl & Hartlová, 2000, s. 112) se didaktogenie vymezuje jako nesprávné, poškozující působení učitele, lektora či vychovatele na žáka. Často vzniká použitím nesprávných vyučovacích metod, nejčastěji však traumatizujícím způsobem hodnocení a postojem vyučujícího k učícímu se jedinci. Může vést až k chorobě, např. k neuróze.

² Není to úplně korektní, neboť výraz didaktogenie byl zřejmě vytvořen jako analogie k medicínskému termínu iatrogenie. V medicíně jde ovšem o zkrácený výraz, protože původně se mluvilo o iatro-pato-genii. Analogicky by se tedy mělo mluvit o *didactopato-genii*.

³ K. Šedřová (2011) překládá tento pojem jako *nesprávné chování učitele*.

Podle rumunských autorů Paenaru a Savy (1998, s. 34) je didaktogenie reaktivním typem *onemocnění*, s nímž se setkáváme u některých žáků. Vzniká v důsledku pedagogických pochybení učitelů. Lze ji charakterizovat jako změnu vyšších nervových procesů, která je obvykle provázána stavu úzkosti a depresí; vede ke školní maladjustaci žáků. Argentinský psychoanalytik Cukier (2005) nehledá příčinu somatického a psychického poškození žáků v nevhodných pedagogických postupech učitele, nýbrž v jeho osobnostních zvláštностech. Tvrdí, že jde zpravidla o narcistní osobnost, která se stará především o sebe a své zájmy, jedná s lidmi arogantně, dehonestuje je.

Pro úplnost dodejme, že existuje i širší pojetí, které nehledá příčiny žakovských obtíží v učiteli, nýbrž ve **škole** jako instituci. J. Maňák (2006) zavádí pojem **pedagogická ergogenie**. Rozumí jím poškození jedince (žáka, učitele) vlivem celého výchovně-vzdělávacího systému, tedy vlivem celkové pedagogické práce všech složek systému (z řec. *ergo* = práce). K nim počítá třídu, školu, rodinu, širší komunitu, školský systém daného státu – souhrnně celé edukační prostředí. Náš výklad se však soustředí na problémy, které se odehrávají na úrovni **učitele a školní třídy**.

Nyní přejdeme k druhému odbornému pojmu, s nímž se pracuje v západní Evropě, v USA, Japonsku, Číně, a tím je pojem **učitelovo nevhodné chování**. Jedna z nejstarších a dodnes nejpoužívanějších definic říká, že jde o takové učitelovo chování, které interferuje s výukou a tím narušuje učení žáků. Jde o potenciální antecedent mnoha nežádoucích důsledků, neboť negativně ovlivňuje způsoby žakova myšlení a jednání (Kearney et al., 1991). Mareshová (2009) připomíná, že jde o *žáky vnímané a prožívané* nevhodné chování učitele, jehož podoba sahá od pedagogické nekompetentnosti až po negativní osobnostní zvláštности učitele. My dodáváme, že se tedy jedná o subjektivní, psychologickou kategorii.

Nelze předpokládat, že se ve všech případech setkáváme s učitelovou úmyslnou snahou poškodit žáky. Thweattová a McCroskey (1996) konstatovali, že existují i případy neuvědomovaného, nezáměrného chování učitele, které má také negativní důsledky. Vyskytuje se u málo kompetentních učitelů, kteří při výuce používají nevhodné pedagogické strategie a postupy.

Lewis a Riley (2009) definují učitelovo nevhodné chování poněkud odlišně. Podle nich jde o akt, který učitel buď uskuteční, nebo neuskuteční. V prvním případě učitel něco žákům dělá (a neměl by se k nim takto chovat), zatímco ve druhém případě by měl učitel něco se žáky udělat, ale on to neudělá. Oba typy nevhodného chování učitele mohou být motivovány vědomě anebo nevědomě.

Zatím jsme mluvili pouze o negativních důsledcích pro žáky. Sava (2002) však upozornil, že učitelovo nevhodné chování a jeho důsledky vnímá a prožívá také **učitel sám**. Tím, že se mu nedaří postupovat tak, jak by si přál, a dokonce zažívá odpor žáků, mohou v něm narůstat obavy, zda ještě

třídu zvládne; stává se nejistým a bojácným. Může se v něm rodit nechuť až úplný odpor k výuce.

Čím si můžeme vysvětlit učitelovo nevhodné chování? Co stojí v pozadí takového chování, osvětlí další oddíl naší studie.

Teorie učitelova nevhodného chování

V odborné literatuře jsme našli čtyři psychologické teorie, které hledají kořeny učitelova nevhodného chování: 1) teorii kauzální atribuce; 2) teorii vnímané vlastní zdatnosti (*self-efficacy*); 3) teorii učitelova interakčního chování; 4) teorii uplatňování učitelovy moci.

Teorie kauzální atribuce

Americký psycholog B. Weiner (2000) přišel s myšlenkou, že se člověk podobá badateli: když něco udělá, zkoumá, proč jeho snažení skončilo dobře nebo špatně. Jedinec tedy chce porozumět sobě samému, dále situaci, ve které nějakým způsobem jednal, ale také celému kontextu, v němž se vše odehrávalo. Učitel hledá příčiny svých úspěchů a neúspěchů, snaží se vysvětlit sobě, ale i ostatním, proč to tak dopadlo; výsledek svého jednání něčemu připisuje. Právě subjektivní připisování příčin jak úspěchů, tak i neúspěchů se označuje jako kauzální atribuce (kauza = příčina, atribučování = připisování).

Když učitel uvažuje o příčinách svých úspěchů a neúspěchů, používá až tři kritéria: 1) lokalizaci příčin (může se jednat o příčiny vnitřní, které souvisejí se zvláštnostmi učitele, a příčiny vnější, které souvisejí s okolnostmi dění, s podmínkami, za nichž se něco stalo); 2) stabilitu příčin (příčiny stabilně působící, učitel je např. přesvědčen, že do školy přicházejí hloupí a neukáznění žáci – dostává „špatný materiál“; příčiny proměnlivé, např. úsilí žáků); 3) ovlivnitelnost příčin (některé příčiny jsou z pohledu učitele neovlivnitelné – např. intelektové schopnosti žáků, jejich rodinné poměry; jiné může učitel do jisté míry ovlivnit – např. úsilí žáků, jejich chování v hodině).

Učitelův pohled na ovlivnitelnost určité příčiny určuje, co je ochoten do budoucna na svém chování k žákům změnit. Potíž bývá v tom, že si mnozí učitelé žáky nejen privátně ohodnotí, ale dají jim soukromou „diagnostickou nálepku“ a svůj názor již nemění. Žáka si trvale „zaškatulkují“ a podle toho interpretují vše, co v hodinách žák dělá. Slýcháváme argumenty typu: vždyť je to provokatér, vždyť je to natvrdlý žák; a naopak: je to snaživá žákyně, je to výborný a slušný žák.

Podívejme se na dva příklady stejných událostí na straně žáků, které jsou učitelem interpretovány rozdílně a zákonitě vyústí v úplně jiné jednání učitele. V prvním případě učitel předpokládá, že žák nese odpovědnost za to, co se stalo (viz tabulka č. 3).

Tabulka č. 3: **Interpersonální motivace z atribučního pohledu, která končí pro žáka nepříznivě** (modifikovaně podle Weiner, 2000, s. 8)

Událost	Učitelem předpokládaná příčina	Učitelem předpokládaná odpovědnost žáka	Učitelův závěr	Učitelova reakce
žákovo selhávání ve výkonových situacích	nesnaží se	žák to může ovlivnit	žák je odpovědný	napomíná, kárá veřejně odsuzuje chování žáka ignoruje žáka podniká protipopatření trestá žáka
znevýhodňující okolnosti	nevhodné chování	žák to může ovlivnit	↓ učitel má na žáka vztek	
potřeba pomoci	nesnaží se, kouří, asi i pije	žák to může ovlivnit		
agresivní chování vůči druhým	je už takový	úmyslné		

Ve druhém případě učitel předpokládá, že žák nenese odpovědnost za to, co se stalo (tabulka č. 4).

Tabulka č. 4: **Interpersonální motivace z atribučního pohledu, která končí pro žáka příznivě** (modifikovaně podle Weiner, 2000, s. 8)

Událost	Učitelem předpokládaná příčina	Učitelem předpokládaná odpovědnost žáka	Učitelův závěr	Učitelova reakce
žákovo selhávání ve výkonových situacích	nižší předpoklady	žák to nemůže ovlivnit	žák není odpovědný ↓ učitel chová sympatie vůči žákovi	nenapomíná, nekárá neodsuzuje chování žáka pomáhá žákovi netrestá žáka
znevýhodňující okolnosti	somatické postižení	žák to nemůže ovlivnit		
potřeba pomoci	nižší schopnosti, nemoc	žák to nemůže ovlivnit		
agresivní chování vůči druhým	souhra okolností	neúmyslné		

Z příkladů, které jsou uvedeny v tabulkách č. 3 a 4, vyplývá, jak mnoho záleží na promyšlení možných příčin žákova jednání. Jakmile učitel stanoví chybnou diagnózu, dospěje k mylnému závěru a pak jedná neadekvátně. Místo aby žákovi pomohl, celou situaci ještě zkomplikuje.

Od kauzální atribuce pokročíme ke druhému teoretickému vysvětlení učitelova nevhodného chování.

Teorie vnímané vlastní zdatnosti

Učitel se vyznačuje určitými profesionálními znalostmi a dovednostmi, které se navenek projevují v jeho pedagogické činnosti, v jeho způsobu práce se žáky a s celými třídami. Nejde však jenom o to, co učitel umí a objektivně to prokazuje svým jednáním. Stejně důležité je, co si sám myslí o svých profesionálních znalostech a dovednostech, jak hodnotí sám sebe. Kanadský psycholog A. Bandura (1997) ve své sociálně-kognitivní teorii učení říká, že člověk je ve své činnosti úspěšný, když: a) má předpoklady provádět určitou činnost – takový člověk očekává, že danou činnost bez problémů zvládne (*efficacy expectation*); b) očekává, že pomocí této činnosti dosáhne potřebného výsledku, je o tom sám přesvědčen (*outcome expectancy*). Každý člověk – tedy i učitel – má určitou představu sám o sobě. Ví, na které úkoly stačí a na které nikoli. Bandura pro tuto souhrnnou vlastnost použil termín, který se obtížně překládá do češtiny: *self-efficacy*. My jsme před lety zvolili český ekvivalent **vnímaná osobní/vlastní zdatnost** (Mareš & Gavora, 1999). Pro náš problém je důležitá velikost vnímané vlastní zdatnosti, která poukazuje na míru vnitřní jistoty, s níž učitel může vykonat specifický úkol. Podle toho, jak moc si věří nebo nevěří, je jeho vnímaná zdatnost vysoká, střední či nízká.

Učitel, který hodnotí svoji profesionální zdatnost jako nízkou, dostane-li se do náročné situace v hodině, vstupuje do ní s pocitem, že ji asi nezvládne, že se ukáže jeho neprofesionalita. Učitel se proto snaží, aby se situace nevyhrotila. Nechce dopustit, aby se před žáky naplno vyjevily jeho slabiny. Proto zpravidla nečeká, neboť ví, že nejlepší obranou je útok. Jeho agresivní chování vůči žákům je motivováno převážně strachem.

Učitel, který hodnotí svoji profesionální zdatnost jako vysokou, vstupuje do náročné situace v hodině s pocitem, že ví, jak na to. Má přece bohaté zkušenosti, má moc i prostředky, aby žákům ukázal, kdo je tady pánem. Vítá vyhocené situace, používá v nich ironie, sarkasmu, zesměšňování, dehonestace vůči jednotlivým žákům i celým třídám. Své chování nechápe jako něco nevhodného, ale jako postup, který bývá vůči žákům velmi účinný. Lewis a Riley (2009) říkají: nevhodné chování si tyto učitelé racionálně zdůvodňují jako nutné odvetné opatření za nekázeň žáků.

Teorie učitelova interakčního chování

Učitelé se mezi sebou liší ve způsobu, jak se žáky komunikují, jak se třídou zacházejí. Tyto způsoby jednání pochopitelně vytvářejí různé typy **vztahů** mezi daným učitelem a jeho žáky (Wubbels, Levy, & Breckelman, 1997). Holandský autor T. Wubbels se spolupracovníky modifikoval interpersonální diagnostiku osobnosti člověka (Leary, 1957) tak, aby byla použitelná pro školní situace a dokázala citlivěji charakterizovat způsob učitelova jednání se žáky během výuky (Wubbels, Créton, & Hooymayers, 1985). Výzkumy

Wubbelse, Levyho a spolupracovníků uvádějí, že existují tři typy učitelů, kteří jsou svým interpersonálním chováním rizikovými pro žáky. Jsou to: represivní typ, nejistý/tolerantní typ a nejistý/agresivní typ (Wubbels & Levy, 1993, s. 37, 51–52). Podívejme se na ně blíže.

Represivní typ učitele. Takový učitel bývá nadměrně citlivý na sebe-menší překročení školních pravidel. Často ironicky až sarkasticky komentuje snažení žáků; s chutí dává špatné známky. Represivní učitel je ztělesněným rigidit v myšlení a chování. V jeho hodinách převládá neustálý pocit napětí, žáci zažívají nepříjemné stavy, jsou nervózní, vystrašení, úzkostní. Učitelovo očekávání bývá – vzhledem k žakovským aktuálním možnostem – nepřiměřeně vysoké. Učitel neustále zdůrazňuje princip soutěživosti a žáci mají hrůzu ze zkoušení. Učitel potlačuje žakovskou iniciativu, libuje si ve výkladech a poučování, při nichž musí žáci bez pohnutí sedět. Jsou z takového učitele nešťastní a ticho prožívají jako přechodný klid před další bouří. Žáci u toho učitele nejsou iniciativní, nezajímá je příliš výuka, jen se snaží, aby učitele nerozčílili, a proto jsou mimořádně poslušní. Dodržují přesně stanovená pravidla a obávají se výbuchů jeho hněvu a vzteku.

Nejistý a tolerantní typ učitele. Jde o zajímavou kombinaci vlastností. Takový učitel je velmi kooperativní, ale vůbec neumí zvládnout třídu. Jeho vyučovací hodiny nemají zřetelnou strukturu. Žáci nevědí, kde je začátek a kde je pokračování. Učitel je velmi tolerantní k projevům nekázně. Žáky jeho předmět nebaví, neboť se nemusejí zabývat učivem. Takový učitel rád vychází žákům vstříc, a pokud někdo z nich projeví zájem, rád opakuje výklad pro ty, kdo jsou ochotni mu naslouchat. V jeho hodinách panuje hluk a zmatek. Učitel vykládá učivo jen pro pár žáků, zatímco ostatní se baví, hrají různé hry nebo si píší domácí úkoly. Nenaucí se skoro nic. Pravidla u tohoto učitele nejsou jasně stanovena a mění se podle situace. Žáci nevědí, co se stane, když neurčitá pravidla přestoupí. Učitel – po marných pokusech zjednat ve třídě klid – obvykle rezignuje na regulaci chování žáků. Jeho nároky na žáky jsou při zkoušení minimální. Často se spokojuje s dobrým momentálním výkonem při zvládnutí malého úseku probírané látky a netrvá na dlouhodobých znalostech celého učiva. Výsledkem takových hodin je neproduktivní *status quo*, v jehož rámci si každý dělá, co chce, a snahy učitele a žáků se míjejí.

Nejistý a agresivní typ učitele. Jedná se o velmi nebezpečnou kombinaci vlastností. V hodinách těchto učitelů převládá agresivní klima, neboť učitel i žáci vidí v tom druhém protivníka. Mnoho času se ztrácí tím, že obě strany vymýšlejí, jak eskalovat konflikty. Žáci se snaží využít každé příležitosti k rušení průběhu výuky. Stále učitele provokují polohlasnými komentáři, pochechtáváním, rámusením. Tyto projevy nekázně zas vyvolávají u učitele přehnané reakce, např. úder učebnicí o katedru, aby třídu utišil. Žáci obvykle provokují učitele dále a situace se posléze vymyká učitelově kontrole.

Uprostřed hluku a zmatku se takovému učiteli podaří obnovit pořádek jen u části třídy a viníky stejně nevyptává. Takovýto učitel se vyznačuje nepředvídatelností a velmi nevyváženým chováním; žáci mají pocit, že si za to může sám. Pravidla nejsou jasně stanovena, ani je žákům nesdělují. Učitel tráví většinu času ukázkováním třídy, rozčilováním, a žákovský pokrok v učení je to poslední, co ho zajímá.

Teorie uplatňování učitelovy moci

Odborníci konstatují, že moc člověka nad druhými lidmi (tedy i moc učitele nad žáky) nelze charakterizovat jako vlastnost daného člověka. Jde vždy o **vztahovou** záležitost. V našem případě se musíme podívat, zda žáci vnímají, prožívají a hodnotí jednání svého učitele jako jednání člověka mocného, který rozhoduje o jejich školním osudu – a podle toho se k němu chovají. Moc učitele nad žáky má dva zdroje: jedním je sociální instituce – škola, druhým je způsob naplňování sociální role učitele daným jedincem. K. Šedřová (2011) obrazně říká, že ve školním kontextu tvoří moc instituce jakousi „slupku“, do níž jsou zabaleny individuální strategie, jimiž učitel svou moc uplatňuje. Pod slupkou si představme školní režim, školní řád, pravidla uplatňovaná učitelským sborem, tedy záležitosti obecné a trvalejší. Naopak strategie uplatňování moci ve třídě bývají u různých učitelů poněkud odlišné a mohou se měnit i podle okolností. V našem výkladu ponecháme stranou institucionální mechanismy moci, které výstižně popsal např. Foucault (2000), a soustředíme se na úroveň vztahu učitel–žáci.

McCroskey, Richmondová, Plax & Kearney (1985) vyšli z myšlenky, že nevhodné uplatňování učitelovy moci nad žáky může vést k horším výsledkům kognitivního a afektivního učení. Opřeli se o typologii sociální moci Frenche a Ravena (1959, 1968) a rozlišili ve školních situacích pět typů učitelovy moci nad žáky:

1. moc založená na donucování (*coercive power*): učitel v těchto případech uplatňuje svoji moc tím, že žáky trestá;
2. moc založená na odměňování (*reward power*): učitel v těchto případech uplatňuje svoji moc tím, že žáky chválí, odměňuje anebo jim odpouští tresty;
3. moc založená na legitimitě (*legitimity power*): učitel má formální pravomoci vyplývající z jeho sociální role, z jeho právního postavení, a uplatňuje je vůči žákům;
4. moc založená na expertnosti (*expert power*): učitel získal moc na základě svých kvalitních znalostí a dovedností, na základě své odborné kompetence;
5. moc založená na sympatiích (*referent power*): učitel získal moc na základě svého vstřícného jednání, sympatického vystupování, dobrého dojmu; jde o nepřímou, zprostředkovanou moc.

Ve svých výzkumech citovaní autoři konstatovali, že učitelovo nevhodné chování vůči žákům je založeno převážně na dvou typech uplatňování učitelovy moci: moci založené jen na legitimitě a moci spočívající zejména v donucování.

Také domácí výzkumy zaregistrovaly snahu učitelů udržet oficiální rozdělení sociálních rolí, aby bylo zřejmé, kdo má ve škole rozhodující slovo, a také snahu žáků dominantní pozici učitele zmírnit, či dokonce zpochybnit. Vztahy obou aktérů – učitele i žáků – lze podle Šedřové, Švaříčka a Šalamounové (2012) charakterizovat podle podílu na moci, jedná se tedy o **vztahy mocenské**. Citovaní autoři rozlišili čtyři typy mocenských vztahů mezi učitelem a žáky v české základní škole a jednotlivé vztahy označili metaforickými názvy (viz tabulka č. 5).

Tabulka č. 5: **Typy mocenských vztahů mezi učitelem a žáky objevující se ve vyučovací hodině**
(modifikované podle Šedřová, Švaříček, & Šalamounová, 2012, s. 238–259)

Označení mocenského vztahu	Lokalizace moci	Cíle učitele	Cíle žáků	Vztah žáků k učiteli	Učitel klade důraz na	Emoce žáků
„zobání z ruky“	centralizace moci v rukou učitele	naučit žáky tomu, co je předepsáno, a ještě to osobně komentovat	něco se v hodině naučit; ve škole se pracuje	mají k učiteli kladný vztah, mají ho rádi	osobní vztahy se žáky, záleží mu na žáčích	výrazné pozitivní emoce
„přesilovka“	centralizace moci v rukou učitele	prezentovat učivo a „zapojit“ žáky do hodiny	prežít hodinu bez problémů s učitelem	mají k učiteli neutrální vztah	učivo a navozování formální aktivity žáků; důležitý je řád a kázeň	pozitivní emoce nejsou přítomny; žáci mají obavy ze selhání
„cirkulace moci“	učitel netrvá na své dominanci; moc se dělí mezi učitele a žáky, dochází ke střídání moci	naučit žáky, co je předepsáno, a probudit v nich zájem o učivo a učení	něco se v hodině naučit; ve škole lze projevit vlastní iniciativu	mají k učiteli mírně kladný vztah	komunikaci o učivu, na osobní iniciativu žáků, na zájem o předmět, na diskusi ve třídě; výuka orientovaná na žáka“	mírné pozitivní emoce; žáci nemají obavy ze selhání
„tahanice“	o moc se svádí boj mezi učitelem a žáky	naučit žáky, co je předepsáno	otestovat vlastní síly v konfrontaci s učitelem, pobavit se	mají k učiteli spíše negativní vztah	neautoritativní až liberální přístup	výrazně negativní emoce

Pro naše téma jsou nejdůležitější dva typy mocenských vztahů: „přesilovka“ a „tahanice“, které jsou v tabulce podrobněji charakterizovány. Právě tyto dva typy mocenských vztahů mohou generovat nevhodné chování učitele.

Tím končíme výklad čtyř teoretických přístupů. Nabízí se otázka, proč mezi uvedenými teoriemi není ta, která vysvětluje nevhodné chování určitými **zvláštnostmi učitelovy osobnosti**. Tedy osobnostními rysy učitele, jeho nepříznivými vlastnostmi (např. nadměrnou vzrušivostí, agresivitou), tendencemi jednat určitým způsobem (vyvolávat konflikty, neovládat se apod.). Tento směr uvažování má v pedagogice a pedagogické psychologii svou dlouhou tradici, přinejmenším od začátku 20. století v pracích amerického psychologa E. L. Thorndika. V průkopnickém výzkumu Kearneyové et al. (1991) se objevila i kategorie „negativní osobnost učitele“, která byla konkretizována těmito charakteristikami: učitel je netrpělivý, náladový, povýšený, věčně nespokojený. Druhým, kdo uvažoval o zvláštnostech učitelovy osobnosti, byl argentinský psychoanalytik Cukier (2005). Upozornil na negativní dopady *narcistní* osobnosti učitele na jeho žáky. Pohled do odborné literatury však říká, že výzkum osobnostních zvláštností učitele ve vztahu k jeho nevhodnému chování dál nepokračoval. Do dnešních dnů se neobjevila takto koncipovaná a propracovaná teorie.

Obecně lze říci, že problém s vytvořením teorie opírající se o osobnostní zvláštnosti učitele je přinejmenším trojí: 1) jedná se o osobnostní *dispozice* učitele, což je ovšem pojem velmi neurčitý až vágní (Murray, 2007; Barrett et al., 2012); 2) osobnostní dispozice neurčují chování učitele přímo a jednoznačně, ale jejich vliv je korigován řadou vnitřních kontrolních mechanismů v osobnosti učitele; 3) v pedagogickém kontextu je chování učitele determinováno mimo jiné vnějšími kontrolními mechanismy opírajícími se o právní normy a etickými normami učitelské profese (kupodivu u nás nepsanými).

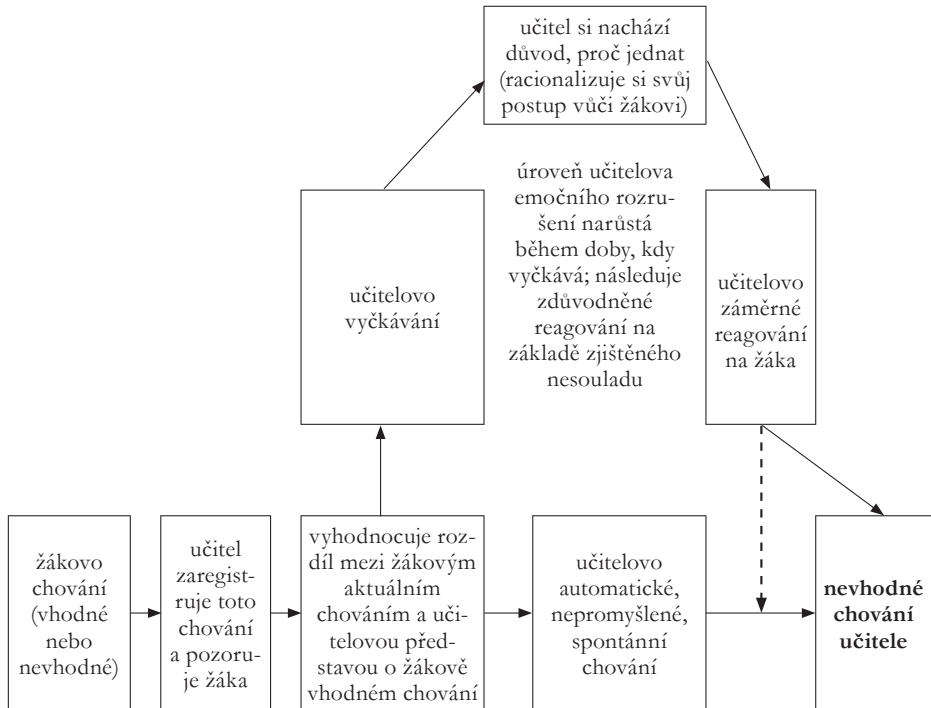
Model průběhu nevhodného jednání

Důvodů, proč učitel jedná se žáky nevhodným způsobem, bývá – jak jsme právě ukázali – mnoho. Podívejme se detailněji na **modelový průběh** jednoho aktu učitelova nevhodného chování ve třídě (schéma č. 1).

Ze schématu je patrné, že na počátku je žákovo chování ve třídě či ve vyučovací hodině, ať už je z pohledu cizího pozorovatele vhodné nebo nevhodné. Učitel si všimne žákova chování a chvíli ho pozoruje. Sleduje, zda žák bude v tomto chování pokračovat nebo ne, a zároveň posuzuje, nakolik je žákovo chování (podle učitelova názoru a jeho privátních měřítek) v pořádku. Pokud se rozhodne, že v pořádku není, může hned, bez dlouhého přemýšlení, zareagovat tak, jak je zvyklý takovéto případy řešit: napomenutím,

ironií, vyhrožováním atd. Pokud to nepomůže, obvykle nastupují emoce a učitel se může zachovat nevhodně. To vše je znázorněno ve spodní části schématu.

Schéma č. 1: **Dynamický model učitelova nevhodného chování ve třídě**
(modifikovaně podle Lewis & Riley, 2009, s. 420)



Druhá, složitější cesta vede na schématu vzhůru. Učitel sice konstatoval, že žakovo chování není v pořádku, ale „dává žákovi šanci“, tj. vyčkává. Pokud nedojde k nápravě, učitel promýšlí, jak žáka nejlépe potrestat. Zvažuje (podle svých privátních měřítek) závažnost provinění a stanovuje v duchu adekvátní trest. Současně si připravuje zdůvodnění (pro sebe i pro žáky, někdy i pro vedení školy či rodiče žáků). Kromě této racionální složky do rozhodování vstupují emoce, zejména když jde u daného žáka o opakovaný přestupek anebo v případě, že se učiteli zdá žákův přestupek závažný. Poté učitel zareaguje, někdy velmi razantně, takže může dojít i k takovému chování, které je nepřiměřené dané situaci, a je tedy nevhodné.

Čárkovaná šipka naznačuje případ, kdy se propojuje spontánní, okamžité reagování učitele s reagováním promyšleným. Jde o situace, kdy je učitelovo reagování delší a složitější, eskaluje postupně a jednotlivé akty se řetězí nebo vrství na sebe.

Zjišťování učitelova nevhodného chování

Máme-li zjistit četnost výskytu nevhodného chování učitelů, zhodnotit jeho kvalitativní podobu a posoudit jeho dopady na žáky, musíme mít k dispozici vhodné diagnostické nástroje. Jako obvykle můžeme různé přístupy shrnout do tří skupin: přístupy kvalitativní, kvantitativní a smíšené.

Kvalitativní přístupy

Pomocí otevřených otázek lze zjišťovat spektrum žákovských názorů na učitelovo chování. Např. Gorhamová a Christophelová (1992) položily vysokoškolským studentům otevřené otázky, které zjišťovaly, co z učitelova chování studenty motivuje k učení a co naopak jejich učební motivaci tlumí, dokonce je odrazuje od učení. Autorky získaly od 308 vysokoškoláků 2404 výroků, které byly přepsány do protokolu a analyzovány pomocí konstantní srovnávací metody. Vznikly tři velké kategorie: Kontext, Struktura/formát a Učitel. Kategorie nazvaná Kontext zahrnovala čtyři pozitivní a čtyři negativní subkategorie; kategorie Struktura/formát zahrnovala šest pozitivních a šest negativních subkategorií a konečně kategorie Učitel obsahovala deset pozitivních a deset negativních subkategorií. Podívejme se, které **negativní** subkategorie se v odpovědích vysokoškolských studentů vyskytovaly nejčastěji (viz tabulka č. 6).

Tabulka č. 6: **Nejfrekventovanější subkategorie nevhodného chování, které vysokoškolské studenty demotivuje** (modifikovaně podle Gorham & Christophel, 1992, s. 247)

Pořadové číslo	Typ učitelova nevhodného, demotivujícího chování	Typ kategorie
1.	Jeho hodiny jsou nudné, nezáživné; výuka je nepřipravená, výklad je velmi chaotický.	Učitel
2.	Nejasné pokyny; úlohy, které s probíraným tématem nesouvisejí; známkování je buď velmi přísné, anebo velmi benevolentní.	Struktura/formát
3.	Výklad buď dubluje učebnici, anebo není vůbec jasné, jak přednáška souvisí s tím, co je v učebnici; přílišné spoléhání jen na promítání anebo jen na mluvené slovo; výklad je velmi rigidní, těžko se v něm člověk orientuje a máme problém, jak učivo uchopit.	Struktura/formát

4.	Sebestředný, egoistický učitel; odmítá odpovídat na studentské dotazy; má své oblíbence a dává to najevo; ironizuje, zesměšňuje, uráží studenty; zachází s námi jako s malými dětmi.	Učitel
5.	Předmět je nudný; předmět je příliš obtížný; předmět není pro naše zaměření důležitý; předmět je pro nás zbytečný.	Kontext
6.	Nevyhovuje mně rozvrh; nevyhovuje mně délka výuky; občas mám pocit, že sem nepatřím.	Kontext
7.	Odrázuje mě učitelův zjev; to, jak vypadá, jak jedná.	Učitel
8.	Máme potíže tomuto učiteli rozumět, a to jak jeho způsobu mluvení, jeho výslovnosti, tak používané slovní zásobě.	Učitel
9.–10.	Tento učitel není odborně kompetentní, nezná to, co nám má vyložit; nedokáže hodinu nějak řídit; nemá naši důvěru. Tenhle učitel pořád odbočuje od výkladu; zahlučuje nás samými příklady a historkami ze života.	Učitel

Kvantitativní přístupy

V zahraničních výzkumech převažují studie, které staví na dotazníkových šetřeních, zpravidla u větších souborů respondentů. Pro zjišťování nevhodného chování učitele lze použít dva typy respondentů: žáky a samotné učitele. Podíváme-li se do historie, zjistíme, že první dotazníky s tímto zaměřením vznikly začátkem devadesátých let a v posledních letech se objevují další. Detaily shrnuje tabulka č. 7.

Tabulka č. 7: Vybrané dotazníky, které zjišťují nevhodné chování učitele

Název a autor	Počet položek	Způsob odpovídání	Obsahová struktura	Reliabilita	Komentář
TMS – Teacher Misbehavior Scale (Kearney et al., 1991)	28	pětistupňová škála	3 proměnné: 1. útočnost učitele, 2. lhostejnost učitele, 3. nekompetentnost učitele	Cronbachovo alfa 0,67–0,83	posuzování provádějí žáci
Questionnaire of Didactogeny (Poenu & Sava, 1998)	15	pětistupňová škála	zřejmě jedna proměnná zahrnující somatické, psychologické a pedagogické projevy didaktogenie	údaje nedostupné	pouze rumunská verze; posuzování provádějí žáci
T/I M – Teacher /Instructor Misbehaviors (Toale, 2001; Toale et al., 2001)	40	pětistupňová škála	3 proměnné: 1. neodpovědnost učitele, 2. učitelovo posmívání se žákům, 3. učitelova lhostejnost	Cronbachovo alfa 0,92–0,96	posuzování provádějí žáci

IDS – Instructional Dissent Scale (Goodboy, 2011)	28	pětistupňová škála	3 proměnné: 1. výrazný emoční nesouhlas s učitelem a jeho chováním, 2. verbální projevy nesouhlasu, 3. pomstychtivý nesouhlas s učitelem a jeho chováním	Cronbachovo alfa 0,86–0,96	posuzování provádějí žáci
Aggressive Classroom Management Strategies (Riley et al., 2010)	20	pětistupňová škála	4 proměnné vysvětlující důvody agresivního jednání učitele: 1. kauzální atribuce, 2. vnímaná vlastní zdatnost (<i>self-efficacy</i>), 3. emoční připoutání, 4. verbální agrese	Cronbachovo alfa 0,53–0,86	posuzování provádějí sami učitelé
Questionnaire of Unethical Teacher Behavior (Barrett et al., 2012)	41	pětistupňová škála	4 proměnné vysvětlující neetické jednání učitele: 1. riziko psychického poškození žáka, 2. učitelova nebdalost, neprofesionální přístup, 3. učitelovo nerozlišování mezi veřejným a privátním chováním, 4. nespravedlnost ve známkování žáků	Cronbachovo alfa 0,76–0,94	posuzování provádějí sami učitelé

Podrobnosti o výzkumech používajících dotazníky a posuzovací škály přináší tabulka č. 8. Dotazníky nejsou všespasitelné, neboť zachycují jen nejběžnější případy, tedy případy, které jsou společné pro mnoho učitelů. Nemusí však postihnout specifika konkrétního jedinečného učitele.

Smíšený přístup

V literatuře jsme našli výzkumné projekty, které používají smíšený přístup, a to sekvenčním způsobem: nejprve proběhne důkladné kvalitativní šetření a na jeho výsledky naváže kvantitativní dotazníkové šetření.

Např. Kearneyová et al. (1991) nejprve zadala 254 vysokoškolákům (průměrný věk činil 24 let) dotazník s otevřenými otázkami. Základní instrukce od nich požadovala, aby se v duchu vrátili zpátky a vybavili si takové situace na vysoké škole, kdy jejich učitel řekl nebo udělal něco, co je rozčilovalo, demotivovalo či vyvolávalo v nich odpor. Autoři získali 1762 popisů situací, v nichž se učitel (z pohledu studentů) choval nevhodně. Studentské výroky přepsali do protokolu, analyzovali a seskupovali do kategorií. Nakonec dospěli k 28 kategoriím nevhodného chování vysokoškolských učitelů (od nudné, otravné výuky přes nesystematické těkání od tématu k tématu až po sarkasmus a urážení studentů, nekorektní zkoušení a hodnocení studentských výkonů; objevilo se i sexuální obtěžování učitelem).

Druhý krok kvalitativního šetření byl uskutečněn u 261 jiných studentů (jejich průměrný věk byl 25 let). Těmto studentům byl předložen seznam 28 kategorií nevhodného chování učitelů a měli: a) uvést, jak často takové situace u svých vysokoškolských učitelů zažili (0 – vůbec ne až 4 – velmi často); b) promyslet a napsat důvody, proč se asi vysokoškolské učitelé chovali vůči studentům nevhodným způsobem.

Třetím krokem byl kvantitativní výzkum. Studenti vyplnili dotazník obsahující 28 kategorií nevhodného chování. Data byla podrobena faktorové analýze, která identifikovala tři faktory: 1. útočnost učitele, 2. lhostejnost učitele, 3. nekompetentnost učitele. Vznikl tak dotazník TMS – *Teacher Misbehavior Scale* (Kearney et al., 1991).

Obdobný smíšený přístup volila Mareshová (2009) při tvorbě svého dotazníku *Teacher's Hurtful Communication*.

Výsledky výzkumů

Ve sledované oblasti v zásadě existují dva typy výzkumů, které studují nevhodné chování učitele vůči žákům: deskriptivně-analytické (ty převažují) a výzkumy kvazi-experimentální.

Podrobný přehled dosavadních výzkumů shrnuje tabulka č. 8. Z dostupné zahraniční literatury jsme shromáždili a jednotným způsobem zpracovali údaje o 16 výzkumech⁴ provedených za posledních dvaadvacet let, tj. z období 1991 až 2012.

⁴ Kromě toho jsme identifikovali dalších šest výzkumů: Thweatt & McCroskey (1998), Kelsey, Kearney, & Plax (2004), Zhang (2007), Semlak & Pearson (2008), Goodboy, Myers, & Bolkan (2010), Claus, Boot-Butterfield, & Chory (2012). Nezařadili jsme je však do přehledu, neboť v České republice nejsou tyto práce dostupné v plném znění (knihovny je neodebírají, do databází placených českými vysokými školami nejsou zařazeny). K dispozici jsou pouze abstrakta článků, což nestačí.

Tabulka č. 8: Přehled vybraných výzkumů nevhodného chování učitele

Autor a rok výzkumu	Zkoumaný soubor	Účel výzkumu	Použité metody	Hlavní výsledky
Kearneyová et al. (1991)	první výzkum 254 vysokoškoláků; druhý výzkum 261 vysokoškoláků (průměrný věk 25 let)	Zjistit, co studenti zahrnují pod označení „učitelovo nevhodné chování“, jak často se takové chování ve výuce vyskytuje, které typy nevhodného chování učitele existují.	V prvním výzkumu byl použit dotazník s otevřenými otázkami. Ve druhém výzkumu pak dotazník s 28 kategoriemi učitelova nevhodného chování a data byla podrobena faktorové analýze.	Škála studentských názorů na to, co patří pod označení „učitelovo nevhodné chování“, je relativně široká. Nejčastěji se (podle názoru studentů) vyskytují u učitelů tyto kategorie: 1. sarkasmus, urážení a zesměšňování studentů, 2. učitel vůbec nepříjde do výuky a studenti na něj zbytečně čekají, 3. učitel vykládá nesystematicky, chaoticky, 4. učitel neobjektivně zkouší a známkuje, 5. učitelovy hodiny jsou velmi nudné. Faktorová analýza identifikovala tři typy učitelova nevhodného chování: nekompetentnost učitele, útočnost učitele, lhostejnost učitele (lenost, pohodlnost).
Gorhamová a Christopelová (1992)	308 vysokoškoláků	Zjistit, co z učitelova chování studenty motivuje k učení a co naopak jejich učební motivaci tlumí, dokonce je odrazuje od učení.	Dotazník s otevřenými otázkami. Výroky studentů byly přepsány do protokolu a analyzovány pomocí konstantní strovnávací metody.	Výzkum zjistil, že (z pohledu studentů) 20 typů učitelova chování motivuje studenty k učení a 20 jiných typů chování naopak tlumí motivaci studentů. Analýzou studentských výroků badatelky dospěly ke třem velkým kategoriím: Kontext, Struktura/formát a Učitel. Motivaci k učení studenti přispívají sobě, zatímco své demotivování přispívají učitelovu nevhodnému chování.
Thweattová a McCroskey (1996)	382 vysokoškoláků	Zjistit, zda učitelova vstřícnost je měřítkem pro studentské vnímání učitelova nevhodného chování.	<i>Immediacy Rating Scale, Teacher-Appropriate Behavior / Misbehavior Scale</i>	Studenti se vyjadřovali ke čtyřem typům učitelského chování: učitel vstřícný s vhodným chováním, vstřícný s nevhodným chováním, bez vstřícnosti s vhodným chováním, bez vstřícnosti s nevhodným chováním. Výsledky ukazují, že dimenze „absence vstřícnosti“ učitele a nevhodné chování učitele nejsou vzájemně nezávislé. Učitele, kterým chybí vstřícnost, vnímají studenti jako učitele, kteří se ke studentům chovají nevhodně.

Autor a rok výzkumu	Zkoumaný soubor	Účel výzkumu	Použité metody	Hlavní výsledky
Densonová (2001)	351 vysokoškoláků	Zjistit, které ze čtyř charakteristik učitele jsou studenty vnímány negativně: 1. vysoká úroveň vstřícnosti – časté projevy nevhodného chování (často ruší výuku, přichází do výuky nepřipraven, neřídí se slaby), 2. vysoká úroveň vstřícnosti – málokdy projevuje nevhodné chování, 3. nízká úroveň vstřícnosti – časté projevy nevhodného chování, 4. nízká úroveň vstřícnosti – málokdy projevuje nevhodné chování.	<i>Immediacy Expectation Scale, Credibility Scale</i>	Pro vnímání učitele studenty je důležité naplňují očekávání studentů, že budou ke studentům vstřícní a nebudou se při výuce chovat nevhodně. Vstřícní učitelé (typy 1 a 2) jsou studenty vnímáni jako kompetentní, projevující zájem o studenty a starající se o ně, i když se občas zachovají nevhodně. Naopak nevstřícní učitelé (typy 3 a 4), kteří projevují nevhodné chování, jsou studenty vnímáni jako učitelé nekompetentní, málo se zabývající o studenty, málo důvěryhodní.
Toalecová (2001)	671 vysokoškoláků (věk 19–22 let)	Prokázat, že učitelé, jejichž chování je pro studenty jasné, čitelné, srozumitelné, dosahují lepších výsledků než učitelé, kteří se chovají výsměšně, odmiítají odpovědnost nebo jim jsou studenti lhostejní.	<i>Teacher Misbehavior Scale, Teacher Clarity Short Inventory, Affect toward Content Scale, Affect toward Teacher Scale, Likelihood to Enroll in Course Questionnaire, Likelihood to Enroll with Same Instructor Questionnaire, Teacher Credibility Scale</i>	Výzkum konstatoval, že učitelé, kteří se chovají výsměšně, odmiítají odpovědnost nebo jim jsou studenti lhostejní, dosahují statisticky významně horších výsledků u svých studentů, pokud jde o: postojové učí probíranému učivu, zapisování si předmětů s obdobným zaměřením; postojové učí danému učitel, vnímání učitelovy odborné kompetence, vnímání učitelova zájmu o studenty a starání se o ně, vnímání učitelovy důvěryhodnosti.

Autor a rok výzkumu	Zkoumaný soubor	Účel výzkumu	Použité metody	Hlavní výsledky
Sava (2002)	109 učitelů a 946 žáků středních škol	Navrhnout model, který by popsal příčiny a následky negativních vztahů mezi učitelem a žáky.	<i>Pupil Control Ideology, Maslach's Burnout Inventory, Teacher Treatment Inventory Scale, Teacher-Pupil Interaction, Teacher Misbehaviors Checklist, Consequences of Teacher Conflict-Inducing Attitude</i>	Učitel může dosáhnout pedagogické úspěšnosti u žáků dvěma cestami – pozitivním nebo negativním řízením žáků. Kvalitu vztahů mezi učitelem a jeho žáky výrazně ovlivňuje učitelův kooperativní nebo konfliktní vztah se žáky. Pokud učitel zaujímá negativní postoj k žákům (projevuje se to absencí učitelovy emoční opory adresované žákům, nevhodným chováním učitele, učitelovým nepřátelstvím vůči žákům), žáci se brání a reagují negativně. Začíná souperení typu „buď vítězství, anebo prohra“). Někteří žáci vnímají a prožívají učitelovo jednání velmi negativně, což se projevuje psychologickými, somatickými a pedagogickými následky.
Banfieldová, Richmondová a McCroskey (2006)	288 vysokoškolských učitelů	Zjistit, zda učitelovo nevhodné chování ovlivňuje studentův emoční vztah k učiteli a zda ovlivňuje učitelovu důvěryhodnost v očích studentů.	Navozené výukové situace podle typologie užívané v <i>Teacher Misbehavior Scale, Affective Learning Measure, Source Credibility Measure</i>	Emoční vztah studentů k učiteli nejvíce zhoršuje učitel s úročným, urážejícím chováním. Na druhém místě figuruje nekompetentní učitel a na třetím učitel lhostejný. Pokud jde o důvěryhodnost, nejnižší ji má u studentů nekompetentní učitel. Následuje učitel s úročným chováním; na třetím místě je učitel lhostejný k předmětu i ke studentům.
Goodboy a Bolkan (2009)	343 vysokoškolských (18–30 let)	Zjistit, zda učitelovo nevhodné chování ovlivňuje komunikační chování studentů a dále výsledky učení studentů.	<i>Teacher Misbehavior Scale, Student Resistance Scale, Class Participation Scale, Revised Cognitive Learning Scale, Student Motivation Scale, Student Communication Satisfaction Scale</i>	Učitelovo nevhodné chování: 1. přímo i nepřímo souvisí se studentským vzorem vůči učiteli, s učební motivací a spokojeností studentů s komunikací ve škole, 2. nepřímo souvisí s mírou účasti studentů na průběhu výuky a s kognitivními výsledky učení. Nepřímý vztah je zprostředkovaný i aspekty učení.

Autor a rok výzkumu	Zkoumaný soubor	Účel výzkumu	Použité metody	Hlavní výsledky
Mareshová (2009)	34 vysokoškolských kvalita- tivní části vý- zkumu 208 vysokoškolských v kvantita- tivní části vý- zkumu	Zjistit, nakolik učitelovo nevhodné chování vůči studentům (které se pro- jevuje „zraňující komunikací“) ovliv- ňuje vztahy mezi učitelem a studenty.	Polostrukturovaný rozhovor se studenty; analýza studentských výroků – identifikování 32 témat; zkonstruování nové- ho dotazníku <i>Hurtful Communication Questionnaire</i> a jeho ověření; dále: <i>Affective Learning Measure, State Motina-tion Scale, Relationship Assessment Scale, Instruc-tional Face-Support</i>	Studenti, kteří vnímají učitelovu komunikaci jako zra- ňující, jsou méně spokojeni se vztahem učitel – student, snižuje se jejich učební motivace i afektivní učení. Ve zraňující komunikaci se manifestovaly dva typy učitelova nevhodného chování: útočnost a nekompe- tentnost. Oba ohrožovaly autonomii studentů, jejich po- cit vlastní kompetentnosti i pocit, že učitelé a studenti mají společný cíl a společné zájmy.
Clinciu (2010)	351 žáků zá- kladních a střed- ních škol (6. třída, 8. tří- da; 10. třída, 12. třída)	Zjistit, které proměnné ovlivňují škol- ní stres žáků, jenž se projevuje školní maladaptací. Ověřit kvalitu nového dotazníku <i>Questionnaire of School Malad- justment</i> .	<i>Questionnaire of Didac-tology, Eyevickar EPQ-Junior, Questionnaire of School Maladjustment, Logical Reactions to Stress, Questionnaire of Self-Esteem, Questionnaire of Self-Efficiency, Bonnardel 53 test, Ver-bal Recombination Test</i>	Na stresu žáků při zkoušení a hodnocení se podílejí dvě skupiny proměnných: 1. školní adjustace, resp. obecná zdatnost žáků (tvoří ji sebedůvěra žáků, jejich vnímaná vlastní zdatnost, sociální konformita žáků, extroverze sejcím se školou (sestává z didaktogenního působení učitele, neuroticismu žáků, fyziologického stresu žáků). Nový dotazník je reliabilní a validní diagnostický ná- stroj.

Autor a rok výzkumu	Zkoumaný soubor	Účel výzkumu	Použité metody	Hlavní výsledky
Riley, Lewis a Brew (2010)	233 učitelů základní školy	Zjistit, zda a v jakém rozsahu se učitelé identifikují s některou ze tří teorií, které vysvětlují učitelovo agresivní chování vůči žákům. Jednalo se o teorii kauzální atribuce, teorii připoutání a teorii vnímané zdatnosti.	<i>Teacher Questionnaire</i>	Agresivní jednání učitelů vůči žákům je relativně běžné. Existují tři skupiny učitelů. Jedna se neřídí žádnou teorií, odmítá teoretický pohled (27 % zkoumaného vzorku). Druhá skupina se řídí jednou vysvětlující teorií (z ní pak 42 % učitelů atribuční teorií, 34 % teorií vnímané zdatnosti a 33 % teorií připoutání). Třetí skupina (14 %) se řídí všemi třemi teoriemi najednou. Zdá se, že mnozí učitelé zdůvodňují své agresivní chování až ex post, neopírají své jednání o hlubší odbornou argumentaci.
Goodboy (2011)	první výzkum: 210 vysokoškoláků (průměrný věk 19 let) druhý výzkum: 210 jiných vysokoškoláků (průměrný věk 20 let)	Zjistit, zda učitelovo nevhodné chování souvisí se studentskými výpověďmi o jejich nesouhlasu s podobou výuky, o jejich vzdoru a odporu vůči učitelé. Zjistit, zda výsledky učení studentů jsou negativně ovlivněny jejich vzdorem, odporem vůči učitelé. Vytvořit a validizovat nový diagnostický nástroj – <i>Instructional Dissent Scale</i> .	První výzkum: <i>Teacher Misbehavior Scale, Instructional Dissent Scale, Student Communication Satisfaction Scale, Revised Cognitive Learning Indicators Scale, Student Motivation Scale, Affective Learning Scale</i> . Druhý výzkum: <i>Instructional Dissent Scale, Classroom Distributive Justice and Procedural Justice Scales, Revised Classroom Interactional Justice Scale, Critical Incidents Frequency Report</i>	Výzkum zjistil, že studentský odpor vůči učitelé, studentský vzdor, má tři podoby: 1. expresivní nesouhlas (ventilování negativních pocitů např. před spolužáky), 2. rétorický nesouhlas (adresovaný učitelé), 3. pomstychnivý nesouhlas („negativní reklama“ učitelé mimo třídu). Učitelova nekompetentnost a útočnost je dobrým prediktorem výskytu expresivního nesouhlasu. Učitelova hostejnost a nekompetentnost je dobrým prediktorem výskytu rétorického nesouhlasu. Učitelova nekompetentnost, hostejnost a útočnost je dobrým prediktorem výskytu pomstychnivého nesouhlasu. Výzkum dále konstatoval, že pokud studenti projevovali expresivní a pomstychnivý nesouhlas s učitelem, snižovaly se jejich výsledky učení (zhoršovaly se indikátory učení, afektivní učení, učební motivace, spokojenost s komunikací v hodině). Samotný verbální nesouhlas s učitelem neměl negativní dopady na učení. Nový diagnostický nástroj ICS zjistí, že tři proměnné má uspokojivou souběžnou i diskriminační validitu. Učitelovo nespravedlivé chování vzbuzuje u studentů vzdor.

Autor a rok výzkumu	Zkoumaný soubor	Účel výzkumu	Použité metody	Hlavní výsledky
Goodboy, Bolkán, Myers et al. (2011)	445 vysokoškolských studentů z USA a Číny (18–45 let)	Vytvořit teoretický model, který by vysvětlil vliv různých typů učitelovy moci nad studenty (tj. moc založenou na donucování, odměňování, legitimizaci, expertnosti, na sympatiích) na vztahy mezi studenty a na sociální komunikaci ve dvou kulturně odlišných zemích – USA a Číně.	<i>Teacher Power Use Scale, Student Communication Satisfaction Scale, Student Affinity-Seeking Typology, Student Behavioral Alteration Typology</i>	Výsledky v USA ukazují, že dva typy učitelovy moci (moc založená na sympatiích a na expertnosti) mají jen nepříjemný vliv. Tento vliv je zprostředkovan spokojeností studentů s komunikací v hodině. Přímý vliv má naopak učitelova moc odměňovat; studenti se snaží naklonit si učitele, dodržovat jeho pokyny a spolupracovat v hodině. Výsledky v Číně ukazují, že dva typy učitelovy moci (moc donucovací a moc založená na legitimizaci) mají jen nepříjemný vliv na snahu studentů naklonit si učitele, dodržovat jeho pokyny a spolupracovat v hodině. Druhý dva typy (moc založená na expertnosti a moc založená na legitimizaci) mají přímý vliv pouze na snahu studentů dodržovat učitelovy pokyny a spolupracovat.
Sidelinger et al. (2011)	187 vysokoškolských studentů (průměrný věk 22 let)	Zjistit, zda vztahy mezi studenty zprostředkovávají spojení mezi učitelovým nevhodným chováním a ochotou studentů aktivně se zapojovat do průběhu hodiny, snažit se o autoregulaci a mít výsledky v afektivním učení.	<i>Instructional Mismatch, Classroom Connectedness, Willingness to Talk in Class, Metacognitive Self-Regulation Questionnaire, Affective Learning Instrument</i>	Vztahy mezi studenty navzájem tlumí souvislost mezi učitelovou lhostejností a ochotou studentů zapojovat se do průběhu výuky a autoregulovat své učení. Pokud je učitel lhostejný, studenti spolupracují navzájem, pomáhají si, a tím dosahují lepších výsledků v učení. Vztahy mezi studenty navzájem jen částečně kompenzují učitelovo odmítnutí odpovědnosti za výsledky studentů a jeho útočné chování vůči studentům. Vztahy mezi studenty neovlivní příznivě afektivní učení, pokud se učitel chová nevhodně. V takových případech nakonec u studentů převládne negativní postoj vůči danému učitelovi i k předmětu, který vyučuje.

Autor a rok výzkumu	Zkoumaný soubor	Účel výzkumu	Použité metody	Hlavní výsledky
Zhang (2011)	576 vysokoškolských studentů; z toho 244 z USA (průměrný věk 21 let) a 342 z Číny (průměrný věk 20 let)	Zjistit, zda existují rozdíly v úrovni studentského vzdoru vůči učitelům mezi studenty v USA a Číně. Zjistit, který ze tří typů nevhodného chování učitelů vzbuzuje u těchto studentů největší vzdor. Zjistit, které typy učitelů vyduvěřhodnosti budou nejlepšími prediktory studentského „pozitivního vzdoru“, kdy se bouří proti nekvalitní pedagogické činnosti učitelů.	<i>Teacher Misbehavior Scale, Student Resistance Strategies, Credibility Measure</i>	V USA nejvíce studentského vzdoru vyvolává učitelova lhostejnost a nekompetentnost, zatímco v Číně učitelova účinnost a nevhodnost je dobrým prediktorem „pozitivního vzdoru“ studentů v USA učitelova spolehlivost, věrohodnost (podílí se na rozptylu dat 19%), zatímco v Číně je to jen 6 %.
Barrett, Caseyová, Visser et al. (2012)	593 respondentů, z toho 392 učitelů, 109 budoucích učitelů, 93 dalších pracovníků (pracovníci školské správy, poradenství pracovníci, specialisté na média atd.)	Zjistit, co lidé ze školské sféry považují za etické a co za neetické chování učitele. Ověřit nástroj, který by umožnil diagnostikovat potenciálně neetické chování učitelů.	<i>Teacher Perceptions of Ethical Violations Scale</i>	Vznikl spolehlivý nástroj, který měří čtyři proměnné: 1. riziko psychosociálního poškození žáka, 2. neprofesionální pedagogické jednání učitele vůči žákům i kolegům, 3. nerozpoznání hranice mezi privátním a veřejným chováním učitele, 4. nekorektní zkoušení a hodnocení žáků. Za nejzávažnější považují respondenti psychosociální poškození žáků, za nejčastěji se ve školách vyskytující považují respondenti neprofesionální jednání učitelů. Existuje rozdíl mezi budoucími učiteli a učiteli v činné službě. Studenti učitelství považují za nejzávažnější kategorii neprofesionální pedagogické jednání učitelů.

Z dat uvedených v tabulce č. 8 je zřejmé, že učitelovo nevhodné chování se zkoumá v naprosté většině u **vysokoškolských** učitelů. Pouze dva výzkumy se soustředily na učitele základních a/nebo středních škol. Učitelovo nevhodné chování posuzují převážně **žáci a studenti**, zatímco učitelé jen výjimečně (pouze ve třech výzkumech byli respondenty učitelé). Žádný výzkum se neptal rodičů na jejich názor. Pokud jde o žáky a studenty, velikost zkoumaných souborů se pohybovala od 34 do 946 osob (medián činil 308 studentů).

Z věcného hlediska se ukazuje, že kategorie **nevhodné chování učitele** je velmi široká, obsahuje širokou škálu projevů učitele převážně ve výuce. Základní typologii vytvořil tým vedený Kearneyovou (1991): 1) útočné chování učitele (sarkasmus, zesměšňování, urážení, psychické zraňování studentů); 2) lhostejnost učitele (občas nechodí do výuky, neřídí se sylaby, nejvíce zájem o výuku, studenti i předmět jsou mu lhostejní); 3) nekompetentnost učitele. Tato typologie se používá v řadě výzkumů dodnes. Nevhodné chování učitele bývá dáváno do souvislosti s dalšími charakteristikami učitele, zejména s jeho vstřícností/nevstřícností, odpovědností/neodpovědností, důvěryhodností/nedůvěryhodností, bezprostředností/nebezprostředností, „čitelností“/„nečitelností“ učitelova chování pro žáky, projevy učitelovy moci nad žáky, etickým/neetickým chováním vůči žákům.

Výzkumy ukazují, že učitelovo nevhodné chování mívá závažné a dlouhodobé **negativní dopady** na žáky a studenty. Řečeno metodologickým slovníkem: učitelovo nevhodné chování (příčina, tj. nezávisle proměnná) přímo anebo nepřímo přes zprostředkující proměnnou působí na žáky a studenty (ovlivňuje závisle proměnnou). Zpravidla **zhoršuje** spokojenost s výukovou komunikací, učební motivaci a zvědavost, kognitivní učení, afektivní učení. Zhoršuje vztahy mezi učitelem a žáky, vyvolává u žáků nesouhlas s učitelovým jednáním a projevy vzdoru. Méně často si výzkumy všimají toho, že učitelovo nevhodné chování zhoršuje žákovo sebepojetí, jeho vnímanou vlastní zdatnost. Jen ojediněle výzkumy studují, že se zhoršují postoje žáků k učiteli i učivu, klesá spolupráce s učitelem v hodině, žáci nemají zájem o autoregulaci svého učení. Stoupá školní stres žáků s řadou vážných somatických důsledků. Tolik stručný přehled výsledků deskriptivně-analytických výzkumů.

Našli jsme i pokusy prozkoumat důsledky učitelova nevhodného chování experimentálně. Příkladem **kvazi-experimentu** je výzkum Banfieldové (2009). Provedla ho u 79 vysokoškoláků ve věku 18–21 let. Šlo o studenty dobrovolníky, kteří se přihlásili do kurzu nazvaného Komunikace zprostředkovaná počítačem. Autorka vytvořila velmi přirozeně čtyři skupiny studentů (studenti se hlásili na dobu, která jim rozvrhově nejvíce vyhovovala, a tím se sami zařazovali do jedné ze čtyř skupin).

Skupina A byla kontrolní a nezažila žádné nevhodné chování učitele. Vyučoval tam dobrý učitel. Skupina B zažila nevhodné chování, které vypovídalo

o učitelově nekompetentnosti. Skupina C zažila nevhodné chování učitele, jež vypovídalo o jeho lhostejnosti vůči studentům, pohodlnosti, netečnosti. Skupina D zažila nevhodné chování učitele, které vypovídalo o jeho útočností vůči studentům, o jeho verbální agresivitě, sarkasmu. Badatelé zadali studentům pretesty a po skončení intervence posttesty. Výzkum studoval, zda učitelovo nevhodné chování ovlivňuje studenty, a pokud ano, tak v čem.

Výsledky nebyly jednoznačné. Pokud jde o kognitivní učení, nebyly zjištěny žádné statisticky významné rozdíly mezi všemi čtyřmi skupinami. Přírůstek studentských znalostí (tj. kognitivní učení) se zjišťoval pomocí didaktického testu, který obsahoval položky s volbou z nabídnutých alternativ, což studentům zřejmě pomohlo při odpovídání. Také v úrovni učební motivace nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi čtyřmi skupinami.

Pokud jde o studenty vnímanou vlastní školní zdatnost (*academic self-efficacy*), zjistilo se, že u dobrého učitele (skupina A) a ofenzivního učitele (skupina D) se vnímaná školní zdatnost u studentů zvýšila. U nekompetentního učitele (skupina B) a lhostejného, pohodlného učitele (skupina C) byla významně nižší. U dobrého učitele si studenti dost věří. Autorka však dodává: některé typy studentů zřejmě potřebují určitou míru nátlaku, aby pracovali, a pokud nátlak přejijí, stoupne jejich pocit vlastní zdatnosti, začínají si více věřit.

Studentská zvědavost byla další sledovanou proměnnou. Nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi dobrým, ofenzivním a nekompetentním učitelem (tj. mezi skupinami A, B a D). Výrazně nižší úroveň studentské zvědavosti byla konstatována u lhostejného, pohodlného, netečného učitele (skupina C).

Skutečnost, že ani kognitivní učení, ani motivace nebyly ovlivněny (oproti předpokladům) učitelovým nevhodným chováním, vysvětluje autorka takto: nevhodné chování učitele nebývá permanentní, nepředstavuje trvalé nebezpečí pro studenty. Vyskytuje se epizodicky a studenti mají čas si „vydechnout“, nabrat síly. Nejedná-li se o extrémní podobu učitelova chování, studenti si mohou na občasně epizody nevhodného chování zvyknout, adaptují se. Berou ho – u daného učitele – za jeho „normální“ chování a už ho tak neprožívají.

Závěr

O nevhodném chování některých učitelů při výuce žáků se ví už po staletí. Vždy se na různých stupních škol vyskytli učitelé, kteří byli postrachem pro své žáky, deptali je a období školní docházky bylo pro psychicky slabší žáky utrpením. Dokládají to vzpomínky pamětníků, ale také literární díla, divadelní hry, filmy, televizní inscenace s tímto námětem.

Exaktní výzkum tohoto jevu však probíhá teprve tři desítky let a zatím známe spíše jeho obrysy než rozsah a hloubku. Nevíme, jaká je prevalence toho jevu v populaci učitelů. Důvodů je několik: existují rozdílné způsoby definování „nevhodnosti“ učitelova chování, rozdílné způsoby jeho zjišťování. Vadí jednorázovost většiny šetření (nevíme tedy, jak se tento jev u učitele proměňuje v čase), vázanost jak na osobnostní zvláštnosti učitelů, tak na okolnosti, za nichž vzniká, včetně nevhodného chování žáků.

Nevhodné chování učitele na všech stupních škol komplikuje žákovské učení a v některých případech přímo poškozují citlivé žáky, což se u nich projevuje psychickými i somatickými obtížemi. Nemůžeme si však představit žáky jako pasivní příjemce, jako bezmocné oběti učitelova nevhodného chování. S přibývajícím věkem žáků (zejména v období dospívání a po něm) vyvolává učitelovo nevhodné chování v žácích nesouhlas, veřejně sdělované námitky, bojkot učitelových pokynů, někdy až aktivní odpor vůči učiteli. Nekompetentní učitel tedy může být spouštěcím prvkem nevhodného chování na straně žáků.

I když diagnostika nevhodného chování učitelů již pokročila, víme toho málo o možnostech prevence, zejména primární prevence, která se snaží zabránit jeho výskytu. Ještě méně toho víme o intervenčních postupech, jež se snaží omezit či úplně zastavit nevhodné chování, když už se u učitele vyskytlo.

Literatura

- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- BANFIELD, S. R. (2009). *How do College/University teacher misbehaviors influence student cognitive learning, academic self-efficacy, motivation, and curiosity?* (Disertační práce). Morgantown: West Virginia University.
- BANFIELD, S. R., RICHMOND, V. P., & MCCROSKEY, J. C. (2006). The effects of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education*, 55(1), 63–72.
- BARRETT, D. E., CASEY, E., & VISSER, R. D., et al. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 890–898.
- CLAUS, C. J., BOOT-BUTTERFIELD, M., & CHORY, R. M. (2012). The relationship between instructor misbehaviors and student antisocial behavioral alteration techniques: The roles of instructor attractiveness, humor, and relational closeness. *Communication Education*, 61(2), 161–183.
- CLINCIU, A. I. (2010). Comparison concerning the stress caused summative assessment. In *Proceedings of the 4th international conference "Education contemporary world issues"* (s. 23–33). Pitesti: University of Pitesti.
- CUKIER, J. (2005). *Didactogenia*. 6. Congreso virtual de psiquiatría. Interpsiquis. Dostupné z: http://www.psiquiatría.com/bibliopsiquis/bitstream/10401/3295/1/interpsiquis_2005_19936.pdf

- DENSON, A. (2001). *Student perceptions of teacher violation of expected verbal and nonverbal immediate behavior* (Diplomová práce). Morgantown: West Virginia University.
- FORDHAM, H. M. (2005). *An examination of standard violations from 2002 to 2004 of the Georgia code of ethics* (Disertační práce). Athens: University of Georgia.
- FOUCAULT, M. (2000). *Dobližet a trestat*. Praha: Dauphin.
- FRENCH, J. R., & RAVEN, B. (1968). The bases of social power. In D. Cartwright, & A. Zander (Eds.), *Group dynamic: research and theory* (s. 259–270). New York: Harper and Row.
- FRENCH, J. R., & RAVEN, B. (1959). The bases for social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power* (s. 150–167). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GOODBOY, A. K. (2011). The development and validation of the instructional dissent scale. *Communication Education, 60*(4), 422–440.
- GOODBOY, A. K., & BOLKAN, S. (2009). College teacher misbehaviors: Direct and indirect effects on student communication behavior and traditional learning outcomes. *Western Journal of Communication, 73*(2), 204–219.
- GOODBOY, A. K., BOLKAN, S., & MYERS, S. A., et al. (2011). Student use relational and influence messages in response to perceived instructor power use in American and Chinese college classroom. *Communication Education, 60*(2), 191–209.
- GOODBOY, A. K., MYERS, S. A., & BOLKAN, S. (2010). Student motives for communicating with instructors as a function of perceived instructor misbehavior. *Communication Research Reports, 27*(1), 11–19.
- GORHAM, J., & CHRISTOPHEL, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly, 40*(3), 239–252.
- HARTL, P., & HARTLOVÁ, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- KEARNEY, P., PLAX, T. G., & HAYS, E. R., et al. (1991). What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly, 39*(4), 309–324.
- KELSEY, D. M., KEARNEY, P., & PLAX, T. G. (2004). College students' attributions of teacher misbehaviors. *Communication Education, 53*(1), 40–55.
- KOHOUTEK, R. (n.d.). Didaktogenie. In *Slovník cizích slov*. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/didaktogenie>
- LEARY, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press.
- LEWIS, R., & RILEY, P. (2009). Teacher misbehaviour. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (s. 417–431). New York: Springer.
- MAŇÁK, J. (2006). Hrozí nebezpečí pedagogické ergogenic? In E. Řehulka (Ed.), *Škola a zdraví 21* (s. 1–5). Brno: Paido.
- MAREŠ, M. M. (2009). *Exploring hurtful communication from college teachers to students: A mixed methods study* (Disertační práce). Lincoln: University of Nebraska.
- MAREŠ, J., & GAVORA, P. (1999). *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- McCROSKEY, J. C., & RICHMOND, V. P. (1983). Power in the classroom I – Teacher and student perceptions. *Communication Education, 34*(2), 175–184.
- McCROSKEY, J. C., RICHMOND, V. P., PLAX, T. G., KEARNEY, P. (1985). Power in the classroom V. Behavior alteration techniques, communication training and learning. *Communication Education, 34*(3), 214–226.

- MURRAY, F. B. (2007). Disposition: A superfluous construct in teacher education. *Journal of teacher education*, 58(5), 381–387.
- POENARU, R., & SAVA, F. (1998). *Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice*. București: Editura Danubius.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- RILEY, P., LEWIS, R., & BREW, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 957–964.
- SAVA, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes toward pupils: A path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 1007–1021.
- SEMLAK, J. L., & PEARSON, J. C. (2008). Through the years: An examination of instructional age and misbehavior on perceived teacher credibility. *Communication Research Reports*, 25(1), 76–85.
- SIDELINGER, R. J., BOLEK, D. M., & FRISBY, B. N. (2011). When instructors misbehave: An examination of student-to-student connectedness as a mediator in the college classroom. *Communication Education*, 60(3), 340–361.
- ŠEĐOVÁ, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia pedagogica*, 16(1), 90–118.
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., & ŠALAMOUNOVÁ, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- THWEATT, K. S., & McCROSKEY, J. C. (1996). Teacher nonimmediacy and misbehavior: unintentional negative communication. *Communication Research Reports*, 13(2), 198–204.
- THWEATT, K. S., & McCROSKEY, J. C. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehavior on teacher credibility. *Communication Education*, 47(4), 348–358.
- TOALE, M. C. (2001). *Teacher clarity and teacher misbehaviors: relationships with students' affective learning and teacher credibility* (Disertační práce). Morgantown: West Virginia University.
- TOALE, M. C., THWEATT, K. S., & MCCROSKEY, J. C. (2001). *Factor analysis of 114 teacher misbehavior items*. Paper presented at Annual Meeting of the National Communication Association. Atlanta.
- WEINER, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1–14.
- WUBBELS, T., CRÉTON, H. A., & HOOYMAYERS, H. P. (1985). *Discipline problems of beginning teachers, interactional behaviour mapped out*. Paper presented at the AERA Annual meeting, Chicago.
- WUBBELS, T., & LEVY, J. (Eds.). (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Falmer Press.
- WUBBELS, T., LEVY, J., & BREKELMANS, M. (1997). Paying attention to relationships. *Educational Leadership*, 54(7), 82–86.
- ZHANG, Q. (2007). Teacher misbehaviors as learning demotivators in college classrooms: A cross-cultural investigation on China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Education*, 56(2), 209–227.
- ZHANG, Q., ZHANG, J., & CASTELLUCCIO, A. A. (2011). A cross-cultural investigation of student resistance in college classroom: The effects of teacher misbehaviors and credibility. *Communication Quarterly*, 59(4), 450–464.

O autorovi

Prof. PhDr. JIRÍ MAREŠ, CSc., působí v Ústavu sociálního lékařství Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Hradci Králové. Pracuje na pomezí pedagogiky, psychologie a medicíny. Pokud jde o pedagogická témata, věnoval se mj. pedagogické komunikaci a interakci, učitelově pojetí výuky, stylům učení u žáků, žákovským pojetím učiva, klimatu školy a školní třídy, autoregulaci žákovského učení, sociální opoře žáků, kvalitě života dětí a dospívajících i pedagogické diagnostice.

Kontakt: mares@lfhk.cuni.cz

About the author

JIRÍ MAREŠ is a professor at the Department of Social Medicine, Faculty of Medicine, Charles University in Hradec Králové. He works at the crossroads of pedagogy, psychology and medicine. His research interests include instructional communication and interaction, teacher's concept of instruction, pupils' learning styles, school and classroom climate, self-regulation of pupils' learning, social support of pupils, quality of children's and adolescents' life and pedagogical diagnostics.

Contact address: mares@lfhk.cuni.cz