



MASARYKOVA UNIVERZITA

Vnímaná moc učitele ve školní třídě

Úvod

- Moc (autorita) učitele ve školní třídě patří ke stabilně aktuálním tématům pedagogické praxe i výzkumu.
- Funkční ustanovení mocenských vztahů ve třídě je podmínkou funkční výuky (Šed'ová, 2012).

Moc vs. autorita

- Autorita jako charakteristika osoby
- Moc jako sociálně-interakční fenomén

Definice moci

- Moc můžeme definovat jako schopnost ovlivnit postoje, hodnoty a jednání osoby nebo skupiny osob (McCroskey, 2006).
- Moc je ze své podstaty reciproční, cirkulační a situačně vázaný fenomén.
- Fenomén moci byl dosud u nás zkoumán hlavně kvalitativně, prostřednictvím rozhovorů a pozorování (Šed'ová, 2012, Šalamounová, 2011).

Koncepce a definice moci (a proč se o moci bavíme u studentů učitelství)

Koncepce moci v sociálních vědách...

Moc ve školní třídě definujeme jako kontextově vázané uspořádání, v jehož rámci učitel i žáci vzájemně ovlivňují své postoje, hodnoty a jednání (Šalamounová, Bradová, & Lojdová, 2014) – reciproční charakter moci!

Mocenské nastavení utváří podobu vyučování – moc je aspektem **regulativního** diskursu, který je dle Bernsteina (1996) nadřazen diskursu **didaktickému**.

Tzn. sebekvalitnější učitelova znalost obsahu učiva zůstává bez třídy s jasně nastavenými mocenskými vztahy bez užitku (Kearney, Plax, Richmond, & McCroskey, 1984).

Šalamounová, Z., Bradová, J., & Lojdová, K. (2014).

Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. 

Pedagogická orientace, 24(3), 375–393.



Báze moci

Vnímání moci učitele v pojetí vycházejícím z teorie Frenche a Ravena (1959) rozlišuje pět bází moci:

- Legitimní
- Donucovací
- Odměňovací
- Expertní
- Referenční

Nástroje k měření moci

Dotazníky používané v této oblasti vycházející ze stejné teorie

- ▣ Perceived Power Measure (Richmond a kol., 1980; McCroskey a kol., 1983)

- ▣ Power Base Measure (Roach, 1995)

- ▣ Teacher Power Use Scale (Schrodt, Witt a Turman, 2007)
 - ▣ určený v původní verzi pro středoškoláky.

Teacher Power Use Scale (TPUS)

- ❏ Používá se pro měření vnímání moci učitele ve třídě
- ❏ Založen na tradiční typologii **relační moci** Frenche a Ravena (1959)
 - ❏ Rozlišuje moc ve vztahu k principů, na kterých je budována:
 - ❏ donucovací, odměňovací, referenční, legitimní, expertní
- ❏ TPUS má 30 položek se 7-bodovou Likertovou škálou

Důvody pro výběr TPUS

- ❏ Lepší psychometrické vlastnosti než předchozí nástroje
 - ❏ **Perceived Power Measure** (McCroskey & Richmond, 1983)
 - ❏ **Power Base Measure** (Roach, 1995)
- ❏ TPUS má lepší vnitřní konzistenci, souběžnou a diskriminační validitu
 - ❏ Obsahuje validnější a reliabilnější indikátory pro 5 bází moci
 - ❏ Koeficient reliability Cronbach alfa v rozsahu 0,77 to 0,90
- ❏ Lépe měří
 - ❏ anti-socialní formy moci (donucovací a legitimní)
 - ❏ s pro-socialní formy moci (referenční a odměňovací) na agregované úrovni

Adaptace bází moci (French, Raven, 1959) pro školní prostředí

Donucovací – moc učitele (respektování jeho požadavků) vychází z žákovy potřeby vyhnout se trestu (ve formě špatných známek, kritiky před třídou či např. neverbálních projevů odmítání žáka);

Odměňovací – moc učitele určována snahou žáka získat odměnu ve formě hmotné (body, známky), psychologické (pochvala) či vztahové (pochvala před spolužáky);

Referenční – vychází z identifikace žáka s učitelem na základě sympatií a náklonnosti („být jako učitel“);

Legitimní – souvisí se sociální rolí učitele, která garantuje (formální) autoritu nad žáky. Tato role je spjata s normou dohlížet na druhé a ovlivňovat je.

Expertní – vychází z učitelovy znalosti oboru nebo ze zvládnutí výukových metod. Vliv učitele na žáky vychází z jejich vnímání učitele jako experta, který má intelektuální znalosti obsahu (či určité dovednosti).

Pozn.: báze moci se většinou uplatňují současně – pouze v různé míře v různých situacích...

Donucovací moc

Donucovací moc vychází z toho, že její příjemce akceptuje možnost být potrestán držitelem moci (Kantek & Gezer 2010)

Ve škole vnímána jako mechanismus ukázněvání žáků – určitá míra kázně ve třídě je nezbytná pro vytvoření klimatu, ve kterém může probíhat učení (Lewis, 2001, Doyle, Carten, 1984). Záleží však na tom, zda učitel s její pomocí vytvoří konstruktivní klima třídy.

A) konstruktivní použití donucovací moci

- „supervize“ žáků (Mainhard, Brekelmans, & Wubbels, 2011)
- rychlé sjednání pořádku ve třídě (Lewis, 2011)

B) nekonstruktivní použití donucovací moci

- tresty, křik ve zlosti, urážení žáků atd.
- projevy vyvolávající negativní pocity žáků vzhledem k učiteli, úzkost a strach u žáků (Mainhard, Brekelmans, & Wubbels, 2011)

Jak jsme získávali a zpracovávali data

Získaná data jsou součástí smíšeného výzkumného designu projektu (srov. Mareš, Vlčková etc.)

Vzorek: 8 studentů učitelství

Sběr dat (videonahrávek): v období březen až květen 2014 – dvě kamery („učitelská“; „žákovská“), 6 hodin výuky každého z respondentů...

Následné rozhovory se studenty (*prozatím nezpracovány do výsledků*)

Analýza dat:

- kódování prepisů videostudií s ohledem na identifikovatelné projevy báží moci
- spojování přístupů smíšeného výzkumu na úrovni analýzy dat (Teddlie, Tashakkori, 2003) – při kódování využity především charakteristiky báží moci i konkrétní otázky z kvantitativní části výzkumu, tedy adaptovaného dotazníku *Teacher Power Use Scale* (Schrodt, Witt a Turman, 2007)

Vnímané problémy: řešení otázky shody výzkumníků při analýze dat + související prolínání se báží moci...

Možné kontexty zpracovávání a interpretace výsledků

Podoba uplatňování moci studenty učitelství souvisí s vývojovou fází profesní kariéry – v období přípravy k učitelství se jedinci ještě nesoustřeďují na vyučování jako takové, ale spíše na svůj vlastní vývoj jakožto *studentů učitelství (preservice phase)* (srov. Fessler, 1995).

Lze také vysledovat vliv témat vyučovaných hodin a související připravenosti studentů na konkrétní vyučovací hodinu na formu uplatňování moci (zjednodušeně – nezvládnuté téma a příprava se může pojit s nutností většího využívání donucovací moci).

Na úrovni analýzy dat z konkrétních vyučovacích hodin se pak začínaly projevovat určité náznaky typologie donucovací moci a s tím související scénáře.

Výsledky – návrh typologie

	Přímá	Nepřímá
Verbální	<p>Vyvolávání žáka slovem</p> <p>U: Tak jo. Co třeba tebe napadá?</p>	<p>Průpovídka ke třídě</p> <p>U: Tak jo, tak si radši budeme posílat vzkazy... (.) Tak paráda.</p>
Neverbální	<p>Vyvolávání žáka neverbálně</p> <p><i>K: ((Hlásí se kluk ze zadní lavice.))</i></p> <p><i>U: ((Ukáže na kluka.))</i></p>	<p>Čekání na odpověď</p> <p>Co byste si asociovali, když řeknu <u>city</u>. Moje city.</p> <p>K: (Asociovali...)</p> <p>U: ((Čeká na odpověď.))</p>

K typologii donucovací moci

Jednotlivé typy se často kombinují. Běžná je např. verbální přímá moc doprovázená neverbální přímou donucovací mocí

U: Ehm. (.) Dobře. (*Jde ke svému stolu a ukáže na žákyně v první lavici.*)

U: Tak (.) holky, kdy třeba vám se stává, že se nemůžete k něčemu vyjádřit?

(*Šum.*)

Uplatnění různých typů donucovací moci v určité struktuře můžeme nazvat **scénářem**. Na základě dosavadních analýz lze uvažovat o dvou scénářích donucovací moci:

- a) scénář gradace moci
- b) scénář rezignace

Scénář gradace moci

- ❖ **U:** Uhm, výborně. (1) Vzadu, napadá vás něco, když se řekne city? Co byste si asociovali, když řeknu city. Moje city.
- ❖ **K:** (Asociovali...)
- ❖ **U:** ((Čeká na odpověď.)) **donucovací neverbální nepřímá**
- ❖ Dneska spíte, dneska se mnou nebudete spolupracovat? ((Usmívá se.)) **donucovací verbální nepřímá**
- ❖ Tak jo. Co třeba tebe napadá? **donucovací verbální přímá**
- ❖ (2) ((Ukazuje na kluka v první lavici u dveří.)) **donucovací neverbální přímá**
- ❖ Jak se cítíš třeba teď. **donucovací verbální přímá**
- ❖ **K:** (nnn)
- ❖ **U:** Prosím?
- ❖ **K:** (nnn)
- ❖ **U:** Hrozně?
- ❖ **K:** Dobře.
- ❖ **U:** Dobře. Tak jo. Takže poprosím nějak vysvětlete, co to city jsou.

Důsledky gradace 1

a) Gradace působí na učitele – nemá kam gradovat – vyvolá jiného žáka

- ❖ Co byste dodali o tom číšníkovi? (*Podívá se na pasivní chlapce ve čtvrté lavici u okna.*) Kluci zkuste vzadu. Co byste řekli o číšníkovi, jak se chová číšník?
- ❖ **K:** (*Podívá se do učebnice.*) Bojí se.
- ❖ **U:** Bojí se čeho?
- ❖ **K:** O místo (n).
- ❖ **U:** Proč?
- ❖ **K:** Protože ho ch-.
- ❖ **U:** Prosím?
- ❖ **K:** Já nevím. (*Mluví velmi nezřetelně.*)
- ❖ **U:** Zopakuj to nahlas, prosím (tě).
- ❖ (*Žák neodpovídá. Učitelka dá slovo pasivním dívkám v první lavici u okna.*)

Důsledky gradace 2

b) Gradace působí na žáky – přihlásí se jiný žák, než na kterého je donucovací moc vyvíjena

- ❖ **U:** Ehm. (.) Dobře. *((Jde ke svému stolu a ukáže na žákyně v první lavici.))*
- ❖ **U:** Tak (.) holky, kdy třeba vám se stává, že se nemůžete k něčemu vyjádřit?
- ❖ *((Šum.))*
- ❖ **U:** Žádný nápad? Vždycky máte co říct? (2) Ehm, stalo se v-
- ❖ *((Dívka u dveří se hlásí.))*
- ❖ **U:** Prosím *((Dá slovo hlásící se dívce.))*
- ❖ **D:** Třeba myslíme na hodně věcí naráz (a nemůžeme jako zdůraznit, která z nich je vlastně nnn.)
- ❖ **U:** Ehm, výborně. To je asi tvůj případ, že.
- ❖ **D:** Jo. *((usmívá se))*

Scénář rezignace

- ❖ **David:** Když dotyčná osoba kope nějakou holku do židle, tak se stane agresivní očividně.
- ❖ *((Dvě dívky z řady u dveří se otáčejí dozadu a smějí se.))*
- ❖ **U:** Kdo se stane agresivní?
- ❖ **David:** Ta dotyčná holka.
- ❖ **U:** A ten dotyčný, který jí kope do židle, agresivní není?
- ❖ **David:** Očividně ne. *((Směje se.))*
- ❖ *((Dívky se smějí.))*
- ❖ **U:** Tak máte někdo na to jiný názor (.) na tuto situaci? (3) Myslíte si, že agresivní je jenom ta dívky na židli?
- ❖ **DD:** Jo!
- ❖ **U:** Jo (1) á (2) Tak když se vrátíme, když se vrátíte zpátky k té situaci v restauraci.

Závěr

- Nástroj bude možné využívat ve výzkumech pracujících s konceptem percipované moci učitele
 - Dobré psychometrické vlastnosti
 - Srovnatelnost českých výsledků se zahraničními
 - Na dalších datech možno rozšířit orientační normu

- Bude ho moci použít učitel pro sebereflexi
 - Zde etické riziko