

# BÁZE MOCI UČITELE: ČESKÁ ADAPTACE DOTAZNÍKU TEACHER POWER USE SCALE

## TEACHER POWER BASES: CZECH ADAPTATION OF TEACHER POWER USE SCALE

KATEŘINA VLČKOVÁ, JAN MAREŠ,  
STANISLAV JEŽEK, ZUZANA ŠALAMOUNOVÁ

### Abstrakt

*Přestože předpokladem úspěšné realizace didaktických a výchovných cílů ve výuce je ustavení adekvátních mocenských vztahů mezi učitelem a žáky, byl koncept moci učitele ve školní třídě do odborného českého pedagogického prostředí zaveden až nedávno a byl zatím zkoumán prostřednictvím interview, pozorování, reflektivních textů a jejich kvalitativních analýz (např. Makovská, 2010, 2011; Šedová, 2011, 2015). Naším cílem je představit českou adaptaci dotazníkového nástroje Teacher Power Use Scale – TPUS (Schrodt, Witt, & Turman, 2007), která měří pět tradičně odlišovanýchází relační moci (expertní, referenční, legitimní, donucovací a odměňovací) dle teorie Frenche a Ravena (1959). Přínosem tohoto kvantitativního přístupu je relativně rychlé zjištění danýchází moci učitele u velkého počtu respondentů a srovnatelnost výsledků. Adaptace se zaměřovala na rozšíření věkového spektra pro užití nástroje (tj. na žáky a učitele drubého stupně základní školy) a přizpůsobení nástroje českým podmínkám. Pětifaktorový model byl redukován na čtyřfaktorové řešení, protože legitimní a donucovací báze moci byly českými žáky vnímány jako jeden faktor. Vysoké korelace těchtoází moci jsou zjišťovány i v jiných, zahraničních studiích. Koeficienty reliability dosabovaly pro všechny báze moci hodnot nad 0,70. Českou verzi dotazníku Báze moci: verze pro učitele (BMS) je možné používat jak pro výzkumné účely, tak v praxi (učiteli či vzdělavateli učitelů, kde může obohatit jejich pohled na vlastní pedagogické působení).*

### Klíčová slova

*interakce ve školní třídě, moc, báze moci, reflektovaná moc učitele, adaptace dotazníku Teacher Power Use Scale, konfirmační faktorová analýza*

### Abstract

*Even though the establishment of power relations among teachers and students is a precondition for successful realization of didactical and educational aims in instructional settings, the concept of teacher power was only lately stabilized within Czech educational theory and has been investigated only qualitatively through interviews,*

*observations, and reflective texts (e.g. Makovská, 2010, 2011; Šedřová, 2011, 2015). Our aim is to present a Czech adaptation of the Teacher Power Use Scale (Schrodt, Witt, & Turman, 2007), which measures relational power traditionally differentiated into five power bases (expert, reference, legitimate, coercive, and reward) according to French and Raven's theory (1959). The benefit of this quantitative approach is its relatively fast estimation of the five teacher power bases even with a high number of respondents and the comparability of the resultant findings. The adaptation focused on extending the instrument's applicability to a larger variety of respondents (younger learners at ISCED 2A and their teachers) and Czech educational conditions. The five factor/bases model was reduced by confirmatory factor analysis, item analysis, and reliability analysis to a four-factor solution because Czech students in lower secondary education perceived legitimate and coercive power bases as a single factor. High correlations between these bases have also been reported in other international studies. The reliability coefficients for all power bases were higher than 0.70. The Czech version of the instrument (Báze moci: verze pro učitele) can be used further in research or instructional practice – by teachers and teacher educators, where it can broaden their views on their own educational work.*

### Keywords

*classroom interaction, power, power bases, reflected teacher power, adaptation of Teacher Power Use Scale, confirmatory factor analysis*

## Koncept moci

Pokud bychom hovořili o autoritě, patřili bychom pravděpodobně do majoritního proudu českého pedagogického myšlení. Pokud však hovoříme o konceptu moci, jsme v pedagogickém výzkumu minoritou, a to i přesto, že moc je jedním z klíčovým konceptů sociálních věd.

Oba koncepty k sobě mají sice blízko, nejsou však shodné, ani se nemohou vzájemně nahradit (více in Lojdová, Šalamounová, & Bradová, 2015). Autorita je asymetrickým vztahem, v němž se jedinec nebo skupina řídí příkazy jiné osoby nebo skupiny, které bez zpochybnění akceptují (Pace & Hemmings, 2006) a zakládá tak vztah nadřízenosti a podřízenosti, např. ve výuce autoritu učitele a kázeň žáků (Vališová & Kasíková, 2011).

Koncept moci v sociálních vědách bývá opakovaně přirovnáván ke konceptu energie na poli fyziky (srov. např. Russel in Elias & Mace, 2005). Obě tyto veličiny totiž v rámci svých disciplín zastávají ústřední postavení. Výzkum orientovaný na problematiku moci pozorovatelnou v rámci různých typů interakce je proto v zahraničí etablovanou součástí sociálních věd a ruku v ruce s tím také věd pedagogických.

To vhodně ilustruje například Bernstein (1996), podle něhož ve škole dochází k prolínání dvou diskurzů, a to regulačního, který definuje pravidla sociálního chování a vztahů ve škole (uspořádání mocenských vztahů), a didaktického, jenž určuje, jaké znalosti budou žákům předávány. Podle Bernsteina

(ibid.) je přitom regulativní diskurz didaktickému diskurzu vždy nadřazený, neboť jakékoli znalosti jsou ve škole vždy předávány v kontextu určitých předdefinovaných norem chování a vztahů. Z toho vyplývá, že didaktický diskurz je vždy realizován prostřednictvím určitým způsobem uspořádaného diskurzu regulativního – což v českém prostředí vhodně ilustruje empirická studie Šedřové (2011).

Moc můžeme chápat jako schopnost ovlivnit postoje, hodnoty a jednání osoby nebo skupiny osob (McCroskey, Richmond, & McCroskey, 2006). Koncept moci učitele definujeme tedy v kontextu výukové interakce prostřednictvím jeho základních vlastností, mezi něž řadíme cirkularitu, situativnost a reciprocitu (podrobněji in Šalamounová, Bradová, & Lojďová, 2014).

Cirkularita moci předznamenává, že moc je ve školních třídách všudypřítomná. Můžeme ji chápat jako prostor, který v interakci žáci uvolňují aktivitám učitele a který v těchto interakcích učitel žákům průběžně nabízí. Moc se ze třídy neztrácí, avšak spíše než aby byla někým vlastněna, stále cirkuluje po třídě (Buzzeli & Johnston, 2001, s. 875), i když konkrétní uspořádání pravidel může cirkulaci ovlivňovat a zvýhodňovat některé účastníky interakce (srov. donucovací moc – Foucault, 2000). S cirkularitou moci úzce souvisí její situativnost, z níž vyplývá, že uspořádání mocenských vztahů se neustále proměňuje napříč situacemi a jejich jednotlivými rovinami (Jacobs, 2012).

Do třetice koncept moci definujeme ve smyslu recipročního vztahu, v jehož rámci dochází ke vzájemnému ovlivňování postojů, hodnot a jednání (srov. např. McCroskey, Richmond, & McCroskey, 2006; Moscovici, 2007). K tomuto procesu přitom nedochází na základě toho, že jedna ze zúčastněných stran disponuje určitými zdroji, na jejichž základě může ovlivňovat druhou ze zúčastněných stran, ale tím, že je takto vnímána.

Moc ve školní třídě tedy na základě teoretické analýzy můžeme definovat jako reciproční, situačně vázaný vztah mezi učitelem a žáky (jednotlivci i skupinou), v jehož rámci učitel i žáci vzájemně ovlivňují své postoje, hodnoty a jednání. Těmito charakteristikami se koncept moci liší od v ČR dosud preferovaného konceptu autority (více in Lojďová, Šalamounová, & Bradová, 2015). V předložené studii popisujeme adaptaci dotazníku, který se zaměřuje na měření moci a jehož položky jsou ve shodě s výše vymezenými vlastnostmi moci (odpovídají cirkularitě, situačnosti i reciprocitě).

#### *Moc a její báze*

Iničiačním bodem výzkumných studií je tradiční kategorizace moci podle principu, na němž je vystavěna (French & Raven, 1959). Tito autoři v rámci uvažování o moci rozlišili nejprve pět základních mocenských bází, jež označili jakožto moc donucovací (trestající), odměňovací, referenční, expertní

a legitimní.<sup>1</sup> Mocenské báze přitom vždy fungují tak, že popisují, jaké vlastněné, kontrolované či potenciálně zprostředkovatelné „zdroje“ (v širokém slova smyslu) přisuzuje osoba B osobě A (srov. Jamieson & Thomas, 1974).

Pokud budeme toto uspořádání ilustrovat v kontextu školní třídy, znamená to, že například donucovací (případně trestající, donucující) moc je vystavěna na tom, že žák vnímá učitele jakožto někoho, kdo jej může potrestat (konkrétně tedy např. přísně se podívat, napomenout, dát špatnou známku). Mocenské báze tedy nestojí na tom, že učitel je schopen potrestat žáka, ale že jej žák tímto způsobem vnímá,<sup>2</sup> což je ve shodě s reciproční povahou fenoménu, o němž pojednáváme. Odměňující mocenská báze pak podle stejné logiky znamená, že žák k učiteli přistupuje jako k někomu, kdo jej může odměnit (například pochválit, udělit dobrou známku). Referenční mocenská báze je vystavěna na tom, že žák vnímá učitele jako někoho, kdo je mu z různých důvodů blízký, s kým má hodně společného a komu by se třeba chtěl podobat. Pokud dále žák učitele chápe jako někoho, kdo je odborníkem v rámci svého oboru, disponuje učitel percipovanou mocí expertní. Poslední z bází, moc legitimní, vypovídá o tom, jak konkrétní žák vnímá jeho formální profesní roli a z ní vyplývající rozsah učitelova legitimního práva předepisovat žákovi, jak se má v určité oblasti či situaci chovat.

Uvedená taxonomie byla postupně stejnými autory opakovaně revidována a modifikovaná – poprvé již v roce 1965, kdy byla k původním pěti bázím přidána moc informační. Její princip je podle autorů založen na tom, že učitel z pohledu žáka disponuje informacemi, které jsou pro žáka hodnotné. Sám Raven o řadu let později (1992) typologii rozšířil doplněním dalších dimenzí podstatně výrazněji, a to z šesti na čtrnáct bází. Moc odměňovací (příp. odměňující) rozdělil na osobní a neosobní, kdy v rámci osobní moci žák vnímá učitele jakožto někoho, kdo je schopen mu poskytnout odměnu, jež pro něj má subjektivní, osobní význam, zatímco v rámci percipované moci odměňovací neosobní je učitel potenciálním zprostředkovatelem odměny

<sup>1</sup> Předložená diferenciací moci podle principu, na němž se realizuje, koresponduje s převážně teoretickým uvažováním o rozdělení moci na individuální a sociální. Moc legitimní se v tomto kontextu překrývá s mocí sociální (Foucault, 2000), v jejímž rámci je učitel prvkem sociální organizace, skrze nějž prochází moc školy – legitimita sociální moci vyplývá ze samotné role učitele a jeho místa ve struktuře společnosti (Kaščák, 2006).

<sup>2</sup> Situace samozřejmě může být nastavena také obráceně – učitel může vnímat žáka jako někoho, kde je schopný jej potrestat například nespoluprací a mlčením, nebo naopak vyrušováním. Záměrně však volíme příklad percipované moci učitele, který předznamenává orientaci výzkumného nástroje, a k analogickým příkladům se budeme odvolávat i nadále.

neosobní, často hmotné, kam Raven řadí například dobrou známku, pokud pro žáka nemá osobní hodnotu. Stejným způsobem diferencoval také mocenskou bázi donucovací (trestající). V rámci moci referenční vymezil bázi pozitivní a negativní – pokud učitel disponuje percipovanou pozitivní referenční mocí, chová se žák tak, aby učiteli vyhověl, neboť chce být jako on, pokud naopak disponuje mocí negativní, chová se žák v přímém rozporu s požadavky, jež učiteli přisuzuje, neboť rozhodně nechce být jako on. Analogické je rozdělení také u moci expertní – zjednodušeně řečeno žáci si buď myslí, že učitel je mistrem svého řemesla, a proto se chovají ve shodě s tím, jaké požadavky mu přisuzují, nebo se domnívají, že svému předmětu nerozumí, a proto konají pravý opak. V rámci moci legitimní byly nově identifikovány čtyři typy: legitimní moc vyplývající z toho, jaká pozice je držiteli moci přisuzována (jedná se o tzv. legitimní právo vyžadovat vyhovění), legitimní moc daná recipocitou, kterou lze popsat principem „něco za něco“, legitimní moc založená na rovnosti a určité kolegiální výpomoci a legitimní moc vyplývající ze sociální zodpovědnosti – pokud například učitel přistupuje k žákovi tak, že je na něm závislý, může se cítit povinen mu pomoci, čímž se žák stává držitelem legitimní moci dané pocitem sociální zodpovědnosti. Poslední mocenskou bázi, moc informační, pak Raven rozdělil na přímou a nepřímou moc. Podstata přímé informační moci spočívá v tom, že držitel moci informace sděluje prostřednictvím přímých sdělení, zatímco v případě moci nepřímé nikoli.

Jednotlivé báze prošly poslední úpravou ještě o dekádu později, kdy byly dále rozděleny na tvrdé a měkké (srov. např. Erchul, Raven, & Ray, 2001; Erchul, Raven, & Whichard, 2001). Pokud je uplatňování určitého mocenského principu vnímáno jako tvrdé, znamená to, že je zjevné a nápadné, zatímco v případě percepcie mocenské báze jakožto měkké může být téměř nepatrné.

Vidíme, že tradiční diferenciaci moci prošla celou řadou změn, nicméně autoři, kteří s bázemi Frenche a Ravena dále pracovali, se velmi často odvolávají právě k původnímu rozdělení podle pěti principů. Rozdíly, které můžeme v těchto studiích pozorovat, tedy spíše odrážejí postupné kulturně a historicky podmíněné změny v průběhu výuky i vývoj v oborové metodologii. Konkrétně se jedná o rozdíly v obsahu položek a způsobu reakce respondenta: o původní typologii (French & Raven, 1959) se v současnosti opírají hlavní dotazníky používané k měření reflektované moci učitele, tj. Perceived Power Measure (McCroskey & Richmond, 1983), Power Base Measure (Roach, 1995) a také Teacher Power Use Scale autorů Schrodta, Witta a Turmana (2007), jehož adaptaci se věnujeme dále v tomto článku. Při adaptaci položek do české verze nástroje byla detailnější specifikace základních pěti bází moci reflektována. Uvažování nad detailněji specifikovanými bázemi moci může posloužit především v rovině interpretace výsledků, např. při zvažování různých principů odměňovací moci (viz Vlčková et al., 2015).

## Metodologie

Jelikož fenomén učitelovy moci byl v českém prostředí zatím zkoumán pouze kvalitativně prostřednictvím rozhovorů, pozorování a reflektivních textů (např. Lojďová & Lukas, 2015; Makovská, 2010, 2011; Šeďová, 2011, 2012, 2015; Vlčková et al., 2015)<sup>3</sup> a jen v omezené míře, bylo naším cílem adaptovat na české podmínky dotazníkový nástroj pro měření učitelových bází moci.

Konkrétně jsme chtěli vybrat a upravit v západních zemích používaný nástroj měřící žákovskou reflexi moci učitele ve školní třídě Teacher Power Use Scale (Schrodt, Witt, & Turman, 2007), a to pro specifické účely našeho výzkumného projektu (jako východisko pro adaptaci dotazníku pro měření moci studentů učitelství)<sup>4</sup> a pro samostatné použití v rámci dalších výzkumů, včetně popularizace tématu moci učitele (v přípravě je manuál nástroje). Za přínos tohoto kvantitativního přístupu (měření moci dotazníkem) ve srovnání s kvalitativním přístupem lze považovat relativně rychlé zjištění bází moci učitele dle teorie Frenche a Ravena (1959) a srovnatelnost výsledků. Výhoda dotazníkového zjišťování bází moci výrazně narůstá také s počtem jedinců, u nichž chceme báze moci zjišťovat.

<sup>3</sup> Přestože je český výzkum moci učitele mladý (dříve byla zkoumána spíše autorita), přispívá k tvorbě teorie i z mezinárodního hlediska. Díky etnografickému výzkumu (Šeďová, 2011) šestnácti učitelů a jejich výuky na druhém stupni základní školy byl navržen model mocenských konstelací ve výuce stojící na dvou osách (centralizaci/decentralizaci moci a sdílení/nesdílení definice situace), v němž jsou specifikovány konstelace zobání z ruky, přesilovka, cirkulace moci a tahanice. Tento model rozpracovává další kvalitativní šetření (Šeďová, 2015), které se na vzorku čtyř učitelů ve výuce humanitních předmětů pomocí mikroetnografické analýzy diskurzu zaměřovalo na přelévání moci mezi učitelem a žáky v dialogickém vyučování a základní charakteristiky cirkulace moci – snížení dominance učitele a dosažení shody na definici situace mezi učitelem a žáky. Kvalitativní výzkum Šalamounové (Makovská, 2010) se zaměřuje na pohled jedenácti žáků střední školy na distribuci moci ve školním prostředí, využívá přitom retrospektivní techniky autobiografického psaní a narativní analýzy. Na žáky druhého stupně a jejich mocenské vyjednávání žáků s učitelem (konkrétně techniky změny chování) ve 32 vyučovacích hodinách se zaměřila další studie Šalamounové (Makovská, 2011). Kvalitativní výzkum našeho týmu se orientoval na analýzy videozáznamů 48 hodin výuky osmi studentů učitelství humanitních předmětů na praxích na druhém stupni základních škol z hlediska pěti mocenských bází, jejichž detailní příklady a mody fungování popisujeme (Lojďová & Lukas, 2015; Vlčková et al., 2015).

<sup>4</sup> Popis adaptace dotazníku Báze moci: verze pro studenty učitelství (BMU) byl publikován v časopise *Pedagogická orientace* v anglickém jazyce (Vlčková, Mareš, & Ježek, 2015). Jedná se o adaptaci TPUS na studenty učitelství, tím se také liší zde prezentovaná studie popisující adaptaci TPUS na učitele druhého stupně základních škol.

Naším cílem tedy bylo převést daný dotazníkový nástroj určený primárně pro vysokoškoláky (případně středoškoláky) s ohledem na kulturní podmínky, pedagogické teorie, doporučení Americké psychologické asociace APA a Evropského sdružení psychologických asociací EFPA (European Federation of Psychologists' Associations) pro převádění nástrojů do jiných jazyků i psychologii dotazování. Dílčím záměrem bylo navíc rozšířit<sup>5</sup> věkové rozpětí, ve kterém je nástroj použitelný i na druhý stupeň základní školy.

#### *Popis dotazníku Teacher Power Use Scale*

*Teacher Power Use Scale* – TPUS (Schrodt, Witt, & Turman, 2007) se používá pro měření žáky reflektované moci učitele ve třídě. Je založen na tradiční typologii relační moci Frenche a Ravena (1959), která rozlišuje moc ve vztahu k principům, na kterých je budována, a to na moc expertní, referenční, legitimní, donucovací a odměňovací. V originále obsahuje TPUS 30 položek se sedmibodovou škálou likertovského formátu.

TPUS jsme zvolili k adaptaci pro české prostředí, protože nástroj dobře reprezentuje teorii konstruktů (latentní proměnné moci a jejích bází) a jeho autoři Schrodt, Witt a Turman (2007) reportovali také na základě empirických dat jeho lepší psychometrické vlastnosti, než vykazovaly předchozí nástroje, stavící na stejné klasifikaci bází moci, se kterými jmenovaní autoři pracovali, konkrétně Perceived Power Measure (McCroskey & Richmond, 1983) a Power Base Measure (Roach, 1995). Oproti těmto nástrojům vykazoval TPUS lepší vnitřní konzistenci, souběžnou a diskriminační validitu. Pět subškál TPUS může podle analýz autorů poskytnout validnější a reliabilnější indikátory pěti dimenzí učitelovy moci než škály Power Base Measure. Autoři také dokládají, že TPUS lépe měří báze moci na agregované úrovni, tj. antisociální formy moci (donucovací a legitimní) a prosociální formy moci (referenční a odměňovací). Koefficient reliability Cronbachovo alfa nabýval pro jednotlivé báze moci hodnot v rozsahu 0,77 až 0,90 (Schrodt, Witt, & Turman, 2007).

#### *Postup adaptace dotazníku*

Po vlastním výběru dotazníku TPUS (Schrodt, Witt, & Turman, 2007) a získání souhlasu jeho autorů s adaptací do českého jazyka a prostředí a na nižší sekundární vzdělávání jsme zajistili jeho překlad aprobovanou angličtinářkou z našeho týmu a aprobovanou angličtinářkou mimo tým do češtiny. Další

<sup>5</sup> Přesněji řečeno se jedná o zavedení adaptovaného nástroje BMU pro danou věkovou skupinu v ČR.



angličtinářka kontrolovala zpětný překlad. Poté jsme v našem týmu<sup>6</sup> skupinově posuzovali přesnost formulací vzhledem k teorii bází moci. Původní dotazník TPUS (Schrodt, Witt, & Turman, 2007) byl podle našeho názoru laděn na vysokou reliabilitu bází moci (v podobě pěti škál sestávajících z poměrně podobných a obecně formulovaných položek). S ohledem na záměr rozšířit záběr dotazníku o druhý stupeň základní školy a nižší ročníky gymnázií jsme při úpravě více preferovali obsahově pestřejší (bohatší) položky reflektující spektrum projevů bází moci učitele v české výuce. Formulovali jsme tak řadu nových položek naplňujících jednotlivé báze moci odpovídající českému prostředí. Pro doplnění položek byly k dispozici bohužel pouze příklady a obecná informace o položkách vyřazených z původní verze.

Jelikož jsme nástroj posouvali z hlediska cílové skupiny od univerzitních studentů a případně i středoškoláků na žáky nižšího sekundárního vzdělávání (druhý stupeň základní školy a nižší ročníky víceletých gymnázií), přeformulovali jsme také položky s ohledem na mladší respondenty do konkrétnější a specifitější podoby. Ke každé položce bylo navrženo několik variant formulací (ukázka viz tab. 1), z nichž byly na skupinových setkáních výzkumného týmu vybírány a diskutovány nejvhodnější formulace z hlediska teorie, reality české základní školy, terminologie žáků a psychometrických pravidel tvorby dotazníkových položek. Na základě těchto hledisek byly pak expertním posouzením položky vybírány. Na rozdíl od originálu nebyly položky formulovány v první osobě množného čísla, třetí osobě jednotného čísla a trpném rodu, ale v první osobě singuláru, což je psychometricky vhodnější pro následnou agregaci dat na úrovni tříd a také relevantnější z hlediska výpovědi žáků, kde výpovědi o sobě jsou validnější a reliabilnější než výpovědi o druhých a celku (třídě).

---

<sup>6</sup> Na tvorbě dotazníku, jeho pilotáži a koordinaci přepisu dat v rámci projektu GA ČR GA13-24456S Moc ve školních třídách studentů učitelství spolupracovali Mgr. J. Bradová a dr. K. Lojdová z Katedry pedagogiky PdF MU a dr. J. Lukas a dr. T. Kohoutek z Katedry psychologie PdF MU.



Tabulka 1

*Ukázka vývoje položek adaptovaného dotazníku*

<b>Originální položka</b>	When a student demonstrates mastery of course material, my teacher commends and affirms the student.
<b>Pracovní alternativní formulace</b>	Pokud si student dobře osvojí učivo, náš učitel ho ocení a pochválí. Když se látku naučím, učitel mě pochválí. Když se na hodinu naučíme, učitel nás pochválí. (ovládáme učební látku)
<b>Finální podoba</b>	Když se naučím to, co mám, učitelka mě pochválí.

Následovalo expertní posouzení položek pracovní verze nástroje a úpravy. Stupnice odpovědí nástroje byla zkrácena na kontinuum „souhlasím“ až „nesouhlasím“ s daným tvrzením na celkem pětibodové škále bez specifikace jednotlivých dalších bodů. První v nabídce byla varianta „souhlasím“, nejprve pro přepis dat kódována jako 1, tak je s ní pracováno ve zde prezentovaných faktorových analýzách; poté (jak je běžné) bylo realizováno přepólování na 5 z důvodu přirozené logiky prezentace výsledků (především korelací). Pořadí položek v dotazníku bylo stanoveno náhodným výběrem losováním. Dotazník byl připraven vzhledem k věku žáků ve dvou genderově specifikovaných verzích, podle toho, zda žáci měli hodnotit výuku učitele muže nebo učitelky ženy. O paní učitelce či panu učiteli hovoříme pouze zkráceně vzhledem ke grafickým možnostem dotazníku jako o „učiteli“ a „učitelce“, zároveň tak však záměrně oslabujeme formální autoritu učitele plynoucí z oslovení pan či paní, a pravděpodobně tak dle našeho záměru dáváme žákům větší prostor pro případnou kritiku učitelova přístupu.

Pilotní ověření české pracovní verze dotazníku *Báze moci: verze pro učitele (BMU)* včetně skupinových kognitivních interview se žáky proběhlo ve čtyřech třídách na jaře 2013. Žáci popisovali vlastními slovy (vč. příkladů konkrétních výukových situací), jak rozumí znění položek, a poukazovali na položky či slova v nich, kterým při vyplňování dotazníku nerozuměli. Nebyly zjištěny další potřebné úpravy položek, proto byla pracovní verze nástroje finalizována a doplněna jednak formulářem zjišťujícím kontextové údaje o administraci nástroje a jednak pokyny pro administrátory.

Finální adaptační verze dotazníku *Báze moci: verze pro učitele (BMU)* se skládala ze 45 položek, z nichž bylo devět nově navržených a další čtyři byly variantami položek původního TPUS, které zjišťovaly více aspektů jevu (viz tab. 2, formulace položek viz tab. 6). Počet položek oproti původnímu TPUS (Schrodt, Witt, & Turman, 2007) byl tedy pro účely adaptace nástroje v ČR navýšen o 15.

Tabulka 2

*Adaptované a nově navržené položky dotazníku bází moci učitele (před CFA)*

Báze moci	Počet položek v bázi	Volně adaptované z TPUS*	Nově navržené položky
Legitimní (L)	10	L05, L07, L13, L20, L33, L35	L10: učitelka dává najevo, že ve škole se musí poslouchat L36: žáci mají poslouchat, protože učitel je autorita L38: „zvoní pro mě, ne pro vás“ L40: učitelka se odvolává na dohodnutá pravidla
Donucovací (D)	9	D15, D16, D26, D31, D42, D06/D30	D23: učitelka se na mne naštve, když dám najevo nesouhlas s tím, co říká D43: když si nedonesu pomůcky, učitelka je nespokojená
Odměňovací (O)	6	O18, O22, O34, O41, O44, O45	
Expertní (E)	10	E03, E19, E27, E28, E32, E02/E24	E04: učitelka vysvětluje učivo podle toho, kolik toho vím E25: umí ukázat, jak učivo prakticky použít E39: umí vysvětlit, čemu nerozumím
Referenční (R)	10	R08, R12, R17, R21, R14/R09, R01/R29	R37: význam toho, co učitelka říká, pro žáka R11: povídání si s učitelkou i o přestávce

\* Poznámka: České varianty téže položky TPUS měřící více aspektů daného jevu jsou označeny lomítkem. Konkrétní formulace položek viz tab. 6.

### *Sběr dat*

Dotazník administrovali studenti učitelství kombinovaného studia. Studenti si mohli tento výzkum zvolit jako jednu z variant své seminární práce<sup>7</sup> z jedné z pedagogických disciplín (Alternativní pedagogika) na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Pokyny pro administrátory nástroje byly sděleny ve společné výuce. Studenti se dozvěděli o podmínkách administrace nástroje a záznamu okolností sběru dat. Bylo jim doporučeno, aby dotazník zadávali v hodinách jiných učitelů. Učitelé-respondenti byli informováni o tom, že se jedná o výzkum žákovské reflexe interakce učitele se třídou. Sběr dat probíhal na jaře roku 2013. Učitelům (převažovaly ženy), v jejichž třídách byl dotazník následně zadáván, byla nabídnuta možnost obdržet celkové výsledky výzkumu, která byla poměrně široce učiteli využita.

<sup>7</sup> Studenti v seminární práci analyzovali učitele z hlediska jejich (žáky reflektovaného) uplatňování bází moci.

Pomocí záznamového archu situačních vlivů evidovali administrátoři údaje o:

- tom, kdo dotazník administroval; kdy byl dotazník administrován; na jaké škole; v jaké třídě; za jaký vyučovací předmět a v které hodině jakého vyučovacího předmětu byl zadáván;
- tom, kolik měla daná třída žáků; kolik dívek a chlapců; kolik bylo přítomných žáků při sběru dat; z jakého důvodu určití žáci chyběli; kolik je ve třídě integrovaných dětí;
- pohlaví učitele; délka jeho praxe; aprobovanost či studium učitele; předměty, na které má učitel aprobaci, a jaké předměty vyučuje; zda má zájem o celkové výsledky;
- tom, jaká byla nálada ve třídě při vyplňování (vstřícná, veselá, zda se žáci bavili, zajímali se o dotazník atd.); zda se vyskytla nějaká slovní hodnocení učitele; zda se chování třídy během administrace dotazníku nějak změnilo; jaké byly nejčastější dotazy žáků a jakékoli další vlivy, které mohli hrát roli při vyplňování dotazníku.

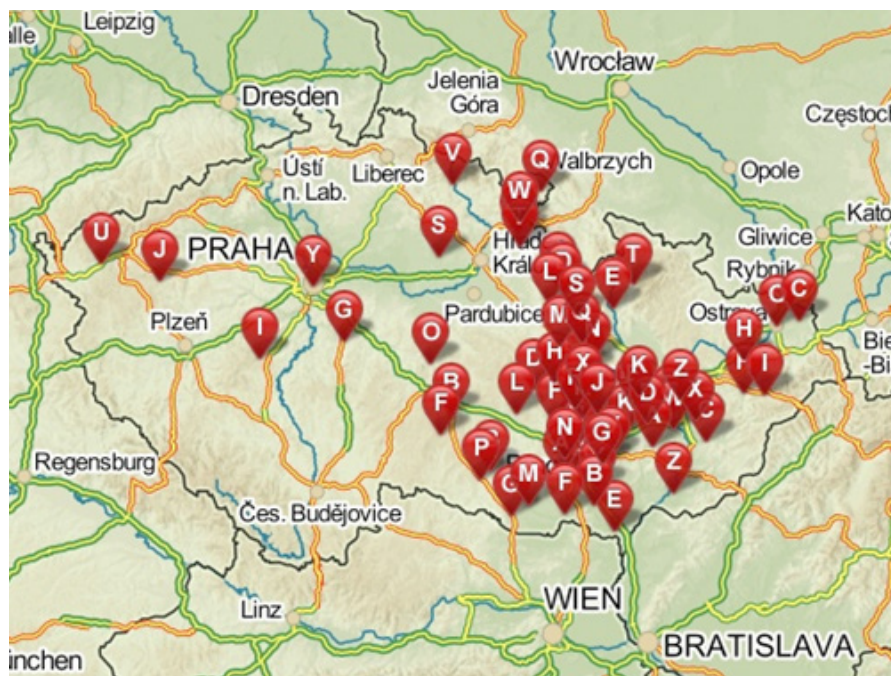
Od žáků byly v dotazníku BMU (Báze moci: verze pro učitele) kromě bází moci učitele zjišťovány údaje o:

- pohlaví, věku, náladě žáka při vyplňování;
- porozumění způsobu odpovídání na stupnici pomocí vyplnění cvičného příkladu;
- předmětu, ke kterému dotazník vyplňovali;
- známce na vysvědčení z tohoto předmětu a spokojenosti s ní.

#### *Vzorek pro adaptaci dotazníku*

Základní soubor pro adaptaci dotazníku představovali žáci sedmého až devátého ročníku základních škol a jejich učitelé společenských vědních předmětů (občanská výchova, dějepis, český jazyk a literatura, zeměpis). Výzkumný vzorek byl dostupný. Data byla sbírána studenty učitelství v kombinovaném studiu, kteří dávali dotazník ve třídách na své škole svým kolegům, nebo pokud neučili, svým známým učitelům či cizím učitelům. Tato skutečnost může mít určitý vliv na data, například tím, že dotazníky vyplňovali žáci učitelů, kteří byli ochotni výzkum ve své výuce povolit a být žáky hodnoceni.

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 2175 žáků od 106 učitelů ze 111 škol s průměrným počtem 19,59 žáků z jedné školy ( $Me = 19$ , min. 4, max. 51,  $SD = 6,00$ ), ze 119 tříd s průměrným počtem 18,75 žáků na třídu ( $Me = 19$ , min. 4, max. 30,  $SD = 5,25$ ). Orientační geografické rozložení škol účastnících se výzkumu ukazuje obr. 1, převažující část škol byla z Brna a okolí a Jihomoravského kraje.



Obrázek 1  
Geografické rozložení škol ve vzorku v rámci ČR

Data byla sbírána v sedmém až devátém ročníku druhého stupně základní školy. Počty žáků v jednotlivých ročnících ve vzorku ukazuje tabulka 3.

Tabulka 3  
Rozložení vzorku žáků dle ročníku základní školy

Ročník	Počet žáků	%
7	847	39,01
8	1051	48,41
9	273	12,57
Chybějící data	4	0,18

Průměrný věk žáků, kteří vyplnili dotazník, byl 13,70 (SD = 0,86, Me = 14, min. = 12, max. = 17)<sup>8</sup>. Součástí vzorku bylo 40 integrovaných žáků (max. 14 ve třídě v jednom případě, jinak 1–3), nicméně údaj o integrovaných žácích není k dispozici u více než dvou třetin vzorku. Učitelé, k nimž se vyplňování dotazníku vztahovalo, měli průměrně 18,71 let praxe (SD = 9,05, Me = 17,5, min. = 3, max. = 40).

Data byla sbírána za čtyři vyučovací předměty (v případě literatury v částech předmětů). Konkrétně se jednalo o tři společenskovední disciplíny (občanská výchova, dějepis a česká literatura) a jednu hraniční disciplínu (zeměpis), kde se dala předpokládat frontální výuka a další parametry výuky, které korespondují s obsahem položek adaptovaného dotazníku. Počty respondentů reflektujících moc učitele v jednotlivých předmětech uvádí tabulka 4.

Tabulka 4

*Rozložení vzorku žáků dle vyučovacích předmětů*

Vyučovací předmět	Počet žáků	%
Občanská výchova	503	25,29
Zeměpis	478	24,03
Dějepis	388	19,51
Český jazyk	620	31,17
Chybějící data	186	9,35

Protože dotazník zkoumá moc učitele z pohledu žáků, byla mezi kontextové údaje zařazena položka zjišťující deklarovanou náladu žáka při vyplňování dotazníku. Nálada byla zjišťována pomocí „smajlíků“ (pozitivního, neutrálního a negativního). 55 % žáků uvádělo dobrou náladu při vyplňování dotazníku, 37 % neutrální a jen 8 % špatnou.

#### *Analýza dat*

Z provedených analýz v tomto příspěvku představujeme ověření předpokládané struktury nástroje na celém datovém souboru pomocí konfirmační faktorové analýzy (CFA) s použitím programu MPlus (verze 6.1, Muthén & Muthén, 2007). Výchozí model s pěti faktory datům odpovídal pouze v hrubých rysech a ukazoval na řadu problematických položek – s nízkými faktorovými zátěžemi, snižujícími vnitřní konzistenci škály či výrazně

<sup>8</sup> Dvanáct let mělo 6 % (139) žáků, třináct 36 % (775), čtrnáct 40 % (870), patnáct 16 % (345), šestnáct 1 % (27) a jeden žák (0,05 %) v osmém ročníku základní školy uvedl, že má sedmáct let.

porušujícími podmínku lokální nezávislosti. Nejasnosti faktorové struktury se projeví i tím, že se nepodařila odhadnout víceúrovňová verze tohoto modelu, zohledňující strukturu dat. Odstraněním nejvíce problematických položek (E04, R09, L40, D30, D06)<sup>9</sup> vznikl jednoúrovňový pětifaktorový model, který prezentujeme v sekci výsledky. Vzhledem k vysoké korelaci mezi dvěma faktory (L a D) a relativně nízké vnitřní konzistenci škál implikovaných těmito faktory jsme se rozhodli položkami, které měly sytit tyto dva faktory, sytit faktor jeden. Výsledný čtyřfaktorový model dotazníku Báze moci: verze pro učitele (BMU) prezentujeme v jeho víceúrovňové podobě. Tato úprava odpovídá i zahraničním zkušenostem s použitím nástroje (např. Schrodt, Witt, & Turman, 2007).

## Výsledky

V rámci výsledků uvádíme pěti- a čtyřfaktorový model, vnitřní konzistence škál implikovaných modely a základní popisné statistiky těchto škál žáky reflektovaného používání bázi moci. V tabulce 5 prezentujeme nejprve popisné statistiky jednotlivých položek hodnocených na škále od 1 (souhlasím) do 5 (nesouhlasím). Poslední sloupce udávají popisné statistiky položek pro hodnocené učitele (hodnota učitele na položce je dána průměrem hodnocení všech jeho žáků) a vnitrotřídní korelační koeficient (ICC) (Muthén, 1994) udávající, jak velkou část rozptylu jednotlivých položek lze vysvětlit rozdíly mezi učiteli. ICC většiny položek se pohybuje od 0,1 do 0,3. I když přímá interpretace této statistiky z hlediska měření není možná, je zřejmé, že přizmatem jednotlivých položek se jednotliví učitelé mezi sebou liší, ovšem většina rozdílů v hodnoceních plyne z rozdílů mezi hodnotiteli, tedy žáky. Lze si všimnout rozdílů mezi položkami spadajícími do různých škál. Zatímco položky expertní moci mají ICC většinou nad 0,2, u položek určených k měření donucovací moci je tato statistika většinou nižší. I když tento rozdíl není dramatický, může to znamenat, že položky na expertní moc jsou hodnoceny žáky objektivněji (žáci se více shodnou ve svých hodnoceních), ale také to, že učitelé se v tom, na co se položky ptají, více liší.

<sup>9</sup> Jednalo se o dvě doplněné položky (E04, L40) a alternativní položky k původním (R09, D30/D06) popisující konkrétní chování učitele ve třídě, u kterých jsme předpokládali jednoznačnější vazbu na konkrétní bázi moci, z pohledu žáků však tato vazba byla volnější. U překládaných položek tento problém nenastal (viz dále).

Tabulka 5

*Popisné statistiky položek na úrovni žáků a na úrovni hodnocených učitelů ( $N_n = 113$ )*

Položky	N	Min	Max	Průměr <sup>10</sup>	SD	Md	ICC	M <sub>učitelé</sub>	SD <sub>učitelé</sub>
R01	2168	1	5	3,38	1,29	3	0,26	3,37	0,66
R08	2160	1	5	2,32	1,21	2	0,18	2,30	0,51
R09	2165	1	5	1,92	1,15	2	0,19	1,91	0,50
R11	2164	1	5	3,54	1,46	4	0,24	3,51	0,72
R12	2161	1	5	2,57	1,43	2	0,20	2,55	0,64
R14	2161	1	5	3,84	1,31	4	0,29	3,81	0,71
R17	2171	1	5	3,48	1,23	3	0,15	3,46	0,48
R21	2162	1	5	3,17	1,30	3	0,16	3,15	0,52
R29	2161	1	5	3,88	1,31	4	0,22	3,87	0,61
R37	2159	1	5	2,72	1,30	3	0,19	2,70	0,57
E02	2172	1	5	1,94	1,11	2	0,31	1,93	0,62
E03	2161	1	5	2,25	1,27	2	0,27	2,24	0,66
E04	2156	1	5	2,94	1,30	3	0,17	2,93	0,54
E19	2172	1	5	2,14	1,24	2	0,36	2,13	0,74
E24	2163	1	5	2,31	1,20	2	0,17	2,30	0,49
E25	2158	1	5	2,49	1,30	2	0,22	2,47	0,61
E27	2155	1	5	1,77	1,16	1	0,26	1,76	0,59
E28	2156	1	5	1,84	1,10	1	0,24	1,83	0,54
E32	2163	1	5	2,17	1,26	2	0,29	2,16	0,68
E39	2158	1	5	2,08	1,26	2	0,22	2,06	0,59
L05	2160	1	5	2,22	1,35	2	0,19	2,21	0,59
L07	2161	1	5	2,96	1,45	3	0,22	2,97	0,68
L10	2157	1	5	2,02	1,18	2	0,22	2,02	0,55
L13	2159	1	5	3,55	1,25	4	0,11	3,56	0,41
L20	2165	1	5	3,18	1,31	3	0,12	3,17	0,45
L33	2158	1	5	2,94	1,46	3	0,22	2,95	0,68
L35	2160	1	5	2,82	1,32	3	0,18	2,81	0,56
L36	2155	1	5	2,46	1,29	2	0,19	2,45	0,56
L38	2161	1	5	2,61	1,61	2	0,30	2,59	0,88
L40	2151	1	5	2,85	1,33	3	0,15	2,84	0,52
D06	2159	1	5	3,16	1,49	3	0,16	3,15	0,60
D15	2152	1	5	2,95	1,35	3	0,13	2,95	0,49
D16	2161	1	5	3,93	1,36	5	0,20	3,93	0,61
D23	2160	1	5	3,34	1,38	3	0,14	3,35	0,52
D26	2158	1	5	2,81	1,32	3	0,14	2,81	0,49
D30	2154	1	5	3,35	1,33	3	0,12	3,35	0,46
D31	2157	1	5	2,57	1,37	2	0,15	2,58	0,53
D42	2155	1	5	3,48	1,31	4	0,14	3,48	0,49
D43	2155	1	5	2,28	1,24	2	0,13	2,27	0,45
O18	2169	1	5	2,63	1,32	3	0,13	2,62	0,48
O22	2160	1	5	1,97	1,20	2	0,16	1,95	0,48
O34	2153	1	5	3,27	1,35	3	0,19	3,25	0,59
O41	2156	1	5	2,33	1,28	2	0,16	2,32	0,51
O44	2167	1	5	2,27	1,22	2	0,07	2,26	0,32
O45	2161	1	5	2,42	1,31	2	0,18	2,39	0,56

Poznámka: ICC dle Muthén (1994).

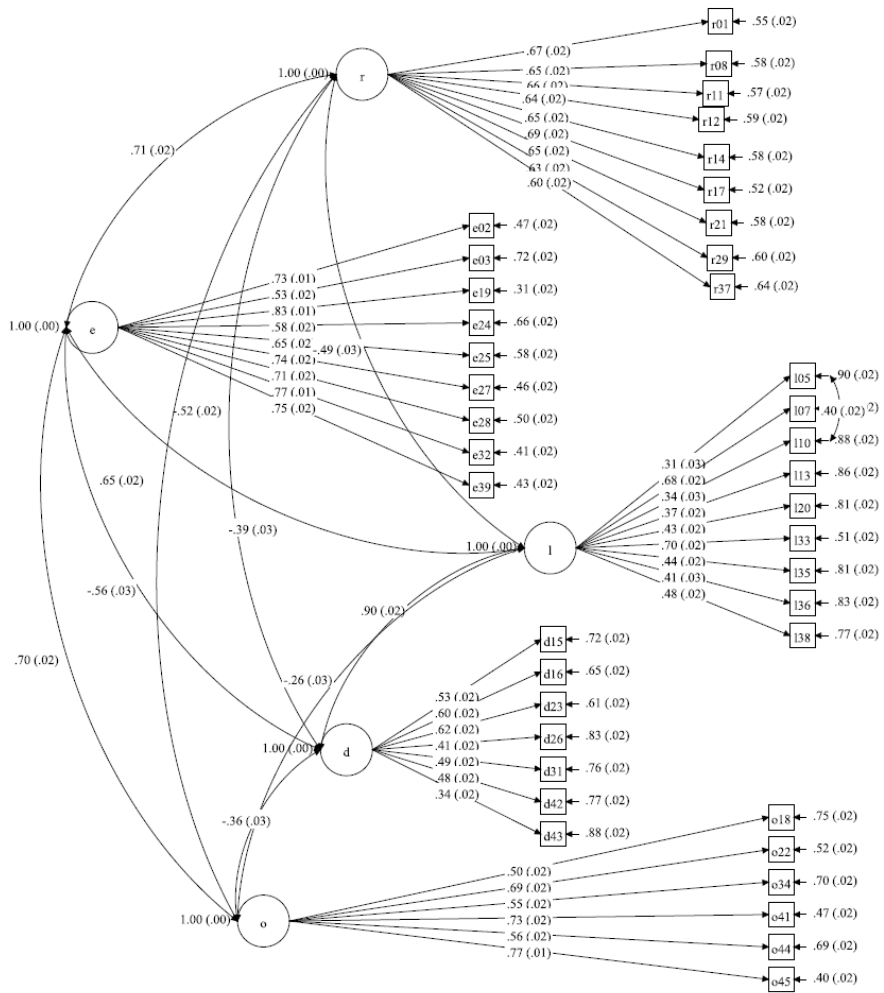
<sup>10</sup> Škála od 1 (souhlasím) po 5 (nesouhlasím).



Pětifaktorový CFA model do češtiny adaptovaného dotazníku BMU odráží teorii pěti bází moci – expertní (E), relační (R), legitimní (L), donucovací (D) a odměňovací (O). V prezentovaném modelu již chybí psychometricky a teoreticky nejvíce problematické položky<sup>11</sup> E04, R09, L40, D30 a D06. Model, odhadovaný metodou maximální věrohodnosti (maximum likelihood) s korekcí na odchylky od normality (MLR) (Muthén & Muthén, 2007), odpovídal datům pouze částečně:  $MLR\chi^2 = 3784$ ,  $df = 729$ ,  $p < 0,01$ ; CFI = 0,87; SRMR = 0,067; RMSEA = 0,044, 90 % CI [0,043; 0,045], AIC = 261435, BIC = 262179. Zátěže jednotlivých položek (obr. 2) na jejich faktorech byly ve všech případech statisticky významné na 1% hladině; zdaleka ne vždy však byly tak vysoké, jak bychom si v modelu měření představovali. Vzhledem ke specificky sdílenému obsahu jsme v modelu umožnili korelovat reziduum položek L05 (Moje učitelka říká, že učitelé se musí poslouchat) a L10 (Tato učitelka dává najevo, že ve škole se musí poslouchat).

V pětifaktorovém modelu jsme zjistili poměrně vysoké korelace mezi faktory (viz tab. 5), a to i s ohledem na teorii, která určité korelace předpokládá (Schrodt, Witt, & Turman, 2007). Zejména korelace mezi faktory reprezentujícími dle teorie antisociální báze moci L (legitimní) a D (donucovací) byla velmi vysoká ( $r = 0,90$ ,  $p < 0,01$ ), což znamená, že pro praktické účely měří škály L a D téměř totéž. Při pokusech o odhad víceúrovňové podoby tohoto modelu spolu tyto faktory korelovaly více než 0,99 (pokud odhad s různými umělými restrikcemi vůbec konvergoval). Spolu se zjištěním, že samostatně mají škály L a D relativně nižší vnitřní konzistenci, nás to motivovalo k vytvoření čtyřfaktorového modelu, v němž položky Lxx a Dxx sytí jediný společný faktor.

<sup>11</sup> E04: Tato učitelka vysvětluje učivo podle toho, kolik toho vím (námi nově navržená položka pro žáky základní školy). R09: Myslím si, že moje učitelka se mnou jedná na rovinu (alternativní položka s R14 formulovaná pro žáky ZŠ na základě originálu: My teacher demonstrates commitment to the class by being authentic and genuine when interacting with students). L40: Učitelka se odvolává na pravidla, která jsme si s ní dohodli (nově navržená pro žáky ZŠ). Poslední dvě položky jsou alternativou původní jedné (When students turn in assignments late, my teacher puts them on a guilt trip), opět upravené pro podmínky druhého stupně základní školy: D30: Když donesu pozdě úkol, učitelka se chová tak, že se cítím špatně. D06: Když nedonesu úkol, cítím se fakt špatně.



Obrázek 2

Strukturální pětifaktorový model BMU (plně standardizované koeficienty)

Tabulka 6

Soubor standardizovaných faktorových zátěží položek v jednoúrovňovém pětifaktorovém a dvouúrovňovém čtyřfaktorovém modelu spolu s ukazateli vnitřní konzistence škál

Faktor	Položka	Zátěž	Faktor	Zátěž žáci	Zátěž učitelé	Znění položky	
R $\alpha = 0,87$ $w = 0,87$ $g_{lb} = 0,87$	R01	0,67	R	0,61	0,85	S touto učitelkou mám hodně společného.	
	R08	0,65		Tato učitelka je vůči mně vstřícná.			
	R11	0,66		Rád si s učitelkou povídám i o přestávce.			
	R12	0,64		$w_z = 0,83$ $w_u = 0,96$	Tuto učitelku vidím i jako člověka, nejen jako učitelku.		
	R14	0,65		Tuhle učitelku беру jako kamaráda.			
	R17	0,69		$g_{lb_z} = 0,83$	Myslím si, že já a moje učitelka máme stejný pohled na věc.		
	R21	0,65		$g_{lb_u} = 0,97$	Na věci se dokážu dívat stejně jako moje učitelka.		
	R29	0,63		0,57	0,86	Chtěl bych být jako moje učitelka.	
	R37	0,60		0,55	0,82	To, co říká a dělá tato učitelka, je pro mě důležité.	
E $\alpha = 0,90$ $w = 0,90$ $g_{lb} = 0,91$	E02	0,73	E	0,64	0,95	Když tato učitelka ve výuce něco vysvětluje, je to srozumitelné.	
	E03	0,53		0,44	0,77	Tato učitelka říká různé novinky, které souvisí s jejím vyučovacím předmětem.	
	E19	0,83		0,77	0,99	Podle mě tato učitelka umí skvěle učit.	
	E24	0,58		$w_z = 0,85$ $w_u = 0,98$	0,52	0,86	V tomto předmětu vím, co a kdy mám dělat.
	E25	0,65		0,59	0,87	Tato učitelka dovede ukázat, jak můžu učivo prakticky použít.	
	E27	0,74		$g_{lb_z} = 0,87$	0,67	0,93	Myslím si, že učitelka velmi dobře rozumí tomu, co učí.
	E28	0,71		$g_{lb_u} = 0,99$	0,65	0,92	Když učitelka něco v tomto předmětu vysvětluje, dá se tomu věřit.
	E32	0,77		0,69	0,94	Myslím si, že tato učitelka je skutečným odborníkem na tento předmět.	
	E39	0,75		0,69	0,98	Tato učitelka mi umí vysvětlit to, čemu nerozumím.	

L $\alpha = 0,74$ $w = 0,71$ $glb = 0,76$	L05	0,31		0,20	0,52	Moje učitelka říká, že učitelé se musí poslouchat.	
	L07	0,68	LD	0,60	0,97	Myslím si, že tahle učitelka žije v tom, že musí být vždycky po jejím, když je učitelka.	
	L10	0,34		0,25	0,53	Tato učitelka dává najevo, že ve škole se musí poslouchat.	
	L13	0,37	$w_z = 0,77$	0,36	0,68	Myslím si, že tahle učitelka se ke mně chová s odstupem.	
	L20	0,43	$w_u = 0,93$	0,40	0,61	Tato učitelka mi říká, že i když se mi ve výuce něco nelíbí, nezáleží na tom.	
	L33	0,70	$glb_z = 0,80$	0,63	0,90	Tato učitelka dává hodně najevo, že učitel je něco víc než žák.	
	L35	0,44	$glb_u = 0,97$	0,33	0,59	Učitelka naznačuje, že to, co chce ona, podporuje taky ředitel nebo řád školy.	
	L36	0,41		0,32	0,59	Podle této učitelky mají žáci poslouchat, protože učitel je autorita.	
	L38	0,48		0,41	0,62	Tahle učitelka říká věci typu: „Zvoní pro mě, ne pro vás.“	
	D	D15	0,53		0,48	0,76	I když kritizuji pravidla, učitelka si stejně udělá, co chce.
$\alpha = 0,70$ $w = 0,70$ $glb = 0,72$	D16	0,60		0,53	0,72	Když mi to v hodině nejde tak, jak si učitelka představuje, před celou třídou mě ztrapní.	
	D23	0,62		0,55	0,84	Učitelka se na mě naštve, když dám v hodině najevo nesouhlas s tím, co říká.	
	D26	0,41		0,40	0,53	Když neplním učitelčiny pokyny, potrestá mě.	
	D31	0,49		0,46	0,72	Když v hodině nedělám to, co učitelka chce, naštvané na mě kouká.	
	D42	0,48		0,42	0,70	Tahle učitelka mě přehlíží, pokud nepracuji tak, jak chce.	
	D43	0,34		0,35	0,56	Když si nedonesu pomůcky, učitelka je nespokojená.	
	O	O18	0,50	O	0,45	0,78	Když vím ve výuce něco navíc, moje učitelka to vyzdvihne před ostatními.
	$\alpha = 0,80$ $w = 0,80$ $glb = 0,83$	O22	0,69		0,66	0,91	Když mi to v hodině jde, učitelka to ocení.
		O34	0,55	$w_z = 0,77$	0,51	0,78	Když se v hodině chovám tak, jak učitelka chce, nějak mě odmění.
		O41	0,73	$w_u = 0,95$	0,68	0,98	Když se naučím to, co mám, učitelka mě pochválí.
O44		0,56	$glb_z = 0,80$	0,55	0,87	Myslím si, že když se v hodině snažím, tak je na mě učitelka hodnější.	
O45		0,77	$glb_u = 0,98$	0,75	0,97	Když v hodině dělám, co učitelka chce, pochválí mě za to.	

Poznámka:  $w$  je přesnějším vyjádřením vnitřní konzistence oproti Cronbachovu koeficientu alfa,  $glb$  (*greatest lower bound*) je maximální dolní mezí reliability dané škály, rovněž označovaná  $H$  (Geldof, Preacher, & Zyphur, 2014).

Tabulka 7

*Korelace mezi faktory dotazníku Báze moci: verze pro učitele v pětifaktorovém modelu, čtyřfaktorovém a mezi součtovými škálami pro učitele vytvořenými na základě čtyřfaktorového modelu*

	E	L	D	O	Žáci/Učitelé	E	LD	O	Součtové škály	E	LD	O
R	0,71	-0,49	-0,53	0,65	R	0,73/0,70	-0,49/-0,69	0,60/0,76	R	0,71	-0,50	0,72
E		-0,39	-0,56	0,70	E		-0,44/-0,58	0,68/0,76	E		-0,41	0,71
L			0,90	-0,27	LD			-0,25/0,55	LD			-0,36
D				-0,36								

Poznámka: Všechny korelace  $p < 0,01$ .

Čtyřfaktorový model byl specifikovaný jako multilevel CFA (MCFA) (Geldof, Preacher, & Zyphur, 2014; Muthén, 1994) s úrovní žákovských hodnocení vnořených do úrovně hodnocených učitelů. Tento model byl odhadnut na mírně redukovaném vzorku, z něhož jsme vypustili třídy s méně než pěti hodnotícími žáky ( $N_u = 113$ ,  $N_z = 2162$ ). Až na výjimky pocházela z jedné školy pouze jedna třída, takže úroveň školy jsme nemohli použít. MCFA specifikuje samostatné submodely pro obě úrovně měření. Modeluje se tedy zároveň to, do jaké míry se žáci liší v hodnocení učitelů bez ohledu na to, jací učitelé jsou (faktory na žákovské úrovni), a to jak se odlišnosti mezi učiteli (faktory na učitelské úrovni) projevují v položkových hodnoceních zprůměrovaných za třídu. Díky tomu, že na obou úrovních se odděleně modelují i rezidua, je možné spočítat samostatné odhady ukazatelů vnitřní konzistence.

MCFA model s identickou strukturou na obou úrovních byl odhadovaný metodou maximální věrohodnosti (maximum likelihood) s korekcí na odchylky od normality (MLR) (Muthén & Muthén, 2007) odpovídal datům mírně lépe než jednorovňový pětifaktorový model:  $MLR\chi^2 = 4618$ ,  $df = 1466$ ,  $p < 0,01$ ;  $CFI = 0,85$ ;  $SRMR_{\text{žáci}} = 0,057$ ;  $SRMR_{\text{učitelé}} = 0,161$ ;  $RMSEA = 0,034$ ;  $AIC = 218956$ ;  $BIC = 220137$ . Jeho cena však spočívá spíše v lepší lokalizaci problematických prvků modelu.

Model slučuje faktory L a D, protože korelace mezi těmito faktory byla tak vysoká, že způsobovala nestabilitu modelu. Zatímco na úrovni žáků lze v modelu L a D udržet jako samostatné konstrukty, na úrovni učitelů již nikoliv. Zůstává otázkou, zda je to charakterem konstruktů, či zvolenými položkami a jejich hodnotiteli. Struktura sycení položek  $L_{xx}$  a  $D_{xx}$  se oproti pětifaktorovému modelu příliš nezměnila (tab. 5). Proto jsme se i s ohledem na parsimonii rozhodli postavit prozatímní součtové škály na základě tohoto čtyřfaktorového modelu. Model však slouží především pro další vývoj škály.

## Diskuse

Na základě prezentovaných výsledků i zkušeností z pilotáže (rozhovorů se žáky) se domníváme, že náš původní záměr převést respektovanou zahraniční dotazníkovou metodu TPUS do českého prostředí pod názvem *Báze moci: verze pro učitele (BMU)* a umožnit její použití i na druhém stupni základní školy se v zásadě podařil.

Jako limitující faktor z hlediska případného použití se jeví zkoumaný vzorek (druhý stupeň základní školy) a omezení vzorku na učitele společenskovedních předmětů (občanská výchova, dějepis, česká literatura a zeměpis). Avšak s ohledem na formulaci položek i charakter provedených úprav se jedná spíše o otázku pro další výzkum, který by ověřil platnost výše uváděných charakteristik i pro učitele v dalších předmětech<sup>12</sup> a na vyšším stupni škol. Limitem externí validity nástroje je také typ výběru vzorku (dostupný v kombinaci se samovýběrem), i z tohoto hlediska lze tedy doporučit další validizační šetření.

Z hlediska praktického použití je nutné upozornit na to, že dotazník jednorázově zachycuje žákovskou reflexi používání bázi moci učitelem ve výuce. S ohledem na design studie tedy zůstává otevřenou otázkou, jaká je vlastní dynamika užívání moci učitelem v návaznosti na průběh výuky a její vlastní obsah. Na základě zjištění z našich kvalitativních výzkumů (Vlčková et al., 2015) máme důvod se domnívat, že donucovací a legitimní báze moci mohou být např. chápány i jako reakce na nepříznivý průběh výuky z pohledu učitele (aktuální chování žáků, nezáměr o učivo). Aktuální (nad)užití může být i specifickým způsobem reagování učitele na problematický průběh konkrétní vyučovací hodiny z hlediska didaktického diskurzu. Tento způsob reakce můžeme chápat i jako kulturně závislý (souvisí se zkušeností učitele v roli i jeho zkušenost výkonem role žáka). Nicméně ve výuce se uplatňují všechny báze moci, překrývají se, v určitých situacích však může být zdůrazněna některá z nich. Pro výzkumné použití tedy můžeme nástroj doporučit s tím, že by měl zahrnovat znalost kontextu konkrétní vzdělávací situace, tj. měl by být například použit v doprovodu dalších metod sběru dat kompenzujících limity dotazníkových šetření. Pro potřeby běžného použití, např. pro účely supervize, autoevaluace školy či dalšího vzdělávání učitelů, které také pracují se znalostí kontextu, lze metodu považovat rovněž za připravenou.

---

<sup>12</sup> V nedávné době jsme realizovali validizační šetření učitelů různých předmětů na druhém stupni základní školy se zkrácenou verzí nástroje. Výsledky CFA vycházejí obdobně a budou publikované v připravovaném manuálu k nástroji.

Výsledky našich analýz ukazují, že česká data podporují anglosaský model relační moci s pěti tradičními bázemi moci, s tím rozdílem, že se jako vhodnější jeví jednodušší, čtyřfaktorový model, ve kterém dochází ke sloučení dvou dle teorie tzv. antisociálních bází moci (legitimní a donucovací). V datech se tyto dva faktory ukazují jako extrémně silně korelované, tj. žáci je vnímají jako jeden faktor. Také zahraniční výzkumy reportují silné korelace mezi těmito dvěma bázemi moci (např. Schrodtt, Witt, & Turman, 2007).

Reliabilita škál v naší adaptaci se ukazovala jako dostatečně vysoká při počtu položek 6 (odměňovací moc), 9 (expertní moc), 9 (referenční) a 16 (legitimní/donucovací) na škálu. Počet položek v dotazníku Báze moci: verze pro učitele (BMU) v jednotlivých bázích je různý, nepreferovali jsme estetické kritérium stejného počtu položek v jednotlivých škálách při adaptaci dotazníku, ale spíše kritérium komplexnosti pokrytí edukační reality při ještě rozumném počtu položek nástroje. Počet položek nástroje BMU byl navýšen o deset oproti originálu Teacher Power Use Scale (Schrodtt, Witt, & Turman, 2007).

Zde prezentovaný model je první sondou do fungování české verze nástroje. U nástroje pro individuální měření bychom neprezentovali analýzy z takto rané verze, ovšem s ohledem na nároky na potřebnou velikost vzorku pro postupný vývoj metody pokládáme za užitečné prezentovat již tuto verzi. V dalším vývoji bude potřeba se zaměřit na zeshitnění nástroje, především z hlediska počtu položek. Na úrovni učitele jsou odhady reliabilit dostatečně vysoké, aby umožňovaly zkrácení škál pro praktičtější využitelnost. Do budoucna bude také nutná (s ohledem na změny ve vzdělávacím systému) průběžná revize a aktualizace škál, protože položky dotazníku jsou formulovány poměrně specificky. Měly by následovat také validizační kroky, protože ve víceúrovňovém modelu je usuzování na to, co škála měří, ze znění položek ještě obtížnější než obvykle.

## Závěr

Adaptovaný nástroj je možné využívat ve výzkumech mapujících interakci učitele se třídou a pracujících s konceptem bází moci používaných učitelem, protože vykazuje přijatelné psychometrické vlastnosti. Jeho předností při použití ve výzkumu je také možná srovnatelnost českých výsledků se zahraničními s podobným nástrojem. V této souvislosti je ovšem nutné zdůraznit, že došlo ke značným úpravám položek s ohledem na kontext českého vzdělávacího systému, nicméně báze moci (celé škály) je možné porovnávat.



V současnosti analyzujeme data z různých vyučovacích předmětů na druhém stupni základní školy získaná pomocí zkrácené druhé verze dotazníku BMU. Sbírali jsme také data od studentů učitelství různých předmětů na dlouhodobých praxích pomocí obdobného dotazníku upraveného na podmínky pedagogického působení studentů učitelství na praxích. Popis adaptace dotazníku *Báze moci: verze pro studenty učitelství (BMS)* byl publikován v časopise *Pedagogická orientace* v anglickém jazyce (Vlčková, Mareš, & Ježek, 2015). Výsledky zjišťované těmito dvěma nástroji do značné míry umožňují porovnání výsledků studentů učitelství a učitelů z praxe. Dotazníky BMU a BMS mohou být použity v různých výzkumech učitelské profese a vstupu do ní.

Zde představený nástroj může podle našeho názoru také vhodně použít učitel pro sebereflexi svého pedagogického působení a přístupu ke třídě a žákům. Je zde však určité etické riziko takového použití – učitel by měl proto rozhodně předem vědět, že nebude následně reagovat na jednotlivé žáky na základě jejich odpovědí. Také se dá očekávat, že pokud bude učitel zadávat sám dotazník ve své třídě, budou žáci pod vlivem efektu sociální žádoucnosti a budou odpovídat shovívavěji. Lze tedy doporučit, aby dotazník nezadával sám vyučující, jehož báze moci jsou měřené. Na druhou stranu při zadávání a vyhodnocování někým jiným je třeba brát v potaz, že údaje o bázích moci poskytují jen část údajů o učitelově působení ve výuce a jsou v tomto ohledu vytrženy z kontextu. Nejde tedy bez důsledného promyšlení hodnotit, zda je jeho působení jasně dobré či špatné. Učitel by neměl dostat výsledky, které by mu mohly vzít chuť ke své vlastní práci. Učitelé uplatňují báze moci v různém zastoupení a dotazník staví na reflexi žáků, tj. jak to vnímají žáci, což nemusí plně korespondovat s tím, co dělá učitel nebo jak to dokonce vnímá on sám. V dalších etapách našeho výzkumu se proto snažíme zjistit, zda a jaká diskrepance či shoda mezi učitelem a průměrnými hodnotami výpovědí žáků se vyskytuje. Pokyny k použití dotazníku v praxi a upozornění na rizika neadekvátní interpretace výsledků popisujeme v připravovaném manuálu k nástroji.

### Poděkování

Studie vznikla v rámci projektu Grantové agentury ČR GA16-02177S Strategie řízení třídy u studentů učitelství a zkušených učitelů (jejich „cvičných učitelů“) na druhém stupni základní školy. Za pomoc při sběru dat děkujeme Mgr. R. Pospíšilovi z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a všem zúčastněným studentům, učitelům a žákům.

## Literatura

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis.
- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education, 17*(8), 873–884.
- Elias, S. M., & Mace, B. L. (2005). Social power in the classroom: Student power in the classroom: Student attribution for compliance. *Journal of Applied Social Psychology, 35*(8), 1738–1754.
- Erchul, W. P., Raven, B. H., & Ray, A. G. (2001). School psychologists' perceptions of social power bases in teacher consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 12*(1), 1–23.
- Erchul, W. P., Raven, B. H., & Whichard, S. M. (2001). School psychologists' and teachers' perceptions of social power bases in school consultation. *Journal of School Psychology, 39*(6), 483–497.
- Foucault, M. (2000). *Dobřížet a trestat*. Praha: Dauphin.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright & A. Zander, *Group dynamics* (s. 259–269). New York: Harper & Row.
- Geldhof, G. J., Preacher, K. J., & Zyphur, M. J. (2014). Reliability estimation in a multilevel confirmatory factor analysis framework. *Psychological Methods, 19*(1), 72–91.
- Jacobs, G. E. (2012). Models of power and the deletion of participation in a classroom literacy event. *Journal of Research in Reading, 35*(4), 353–371.
- Jamieson, D. W., & Thomas, K. W. (1974). Power and conflict in the student-teacher relationship. *Journal of Applied Behavioral Science, 10*(3), 321–336.
- Kašćák, O. (2006). *Moc školy: O formatívnej sile organizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Lojďová, K., & Lukas, J. (2015). Scénáře donucovací moci u studentů učitelství na praxi: Studentka Alice. *Studia paedagogica, 20*(3), 113–130.
- Lojďová, K., Šalamounová, Z., & Bradová, J. (2015). Fenomén moci a jeho souvislost se školním prostředím. In K. Vlčková et al., *Z posluchárny za katedru: Mocenské vzťahy ve výuce studentů učitelství* (s. 22–47). Brno: Munipress.
- Makovská, Z. (2010). Pojetí moci v žákovských vyprávěních. *Studia paedagogica, 15*(2), 141–151.
- Makovská, Z. (2011). Techniky změny chování a jejich využití ze strany žáků. *Pedagogická orientace, 21*(1), 85–103.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1983). Power in the classroom I. *Communication Education, 32*(2), 175–218.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & McCroskey, L. L. (2006). *An introduction to communication in the classroom: The role of communication in teaching and training*. Boston: Allyn & Bacon.
- Moscovici, H. (2007). Mirror, mirrors on the wall, who is the most powerful of all? A self-study analysis of power relationships in science methods courses. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(9), 1370–1388.
- Muthén, B. O. (1994). Multilevel covariance structure analysis. *Sociological Methods and Research, 22*(3), 376–398.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2007). *Mplus user's guide*. (6. vyd.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

- Pace, J. L., & Hemmings, A. (2006). *Classroom authority: Theory, research, and practice*. New York: Mahwah.
- Raven, B. H. (1992). A power/interaction model of interpersonal influence: French and Raven thirty years later. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(2), 217–244.
- Roach, K. D. (1995). Teaching assistant argumentativeness: Effects of affective learning and student perception on power use. *Communication Education*, 44(1), 259–276.
- Schrodt, P., Witt, P. L., & Turman, P. D. (2007). Reconsidering the measurement of teacher power use in the college classroom. *Communication Education*, 56(3), 308–323.
- Šalamounová, Z., Bradová, J., & Lojďová, K. (2014). Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. *Pedagogická orientace*, 24(3), 375–393.
- Šedřová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89–118.
- Šedřová, K. (2012). Vztahová rovina výukové komunikace: Mocenské konstelace ve školní třídě. In K. Šedřová, R. Švaříček, & Z. Šalamounová, *Komunikace ve školní třídě* (s. 231–263). Praha: Portál.
- Šedřová, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace*, 25(1), 32–62.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vlčková, K., Lojďová, K., Lukas, J., Mareš, J., Šalamounová, Z., Kohoutek, T., Bradová, J., & Ježek, S. (2015). *Z posluchárny za katedru: Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Munipress. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/800>
- Vlčková, K., Mareš, J., & Ježek, S. (2015). Adaptation of Teacher Power Use Scale to lower secondary students and student teachers. *Pedagogická orientace*, 25(6), 798–821.

### **Kontakt na autory**

Kateřina Vlčková

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: vlckova@ped.muni.cz

Jan Mareš

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: mares@ped.muni.cz

Stanislav Ježek

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: stan@apps.fss.muni.cz

Zuzana Šalamounová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: salamounova@phil.muni.cz

### **Corresponding authors**

Kateřina Vlčková

Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University

E-mail: vlckova@ped.muni.cz

Jan Mareš

Department of Psychology, Faculty of Education, Masaryk University

E-mail: mares@ped.muni.cz

Stanislav Ježek

Department of Education, Faculty of Education, Masaryk University

E-mail: stan@apps.fss.muni.cz

Zuzana Šalamounová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: salamounova@phil.muni.cz