

Techniky změny chování a jejich využití ze strany žáků¹

Zuzana Makovská

Filozofická fakulta Masarykovy univerzity

Abstrakt: Příspěvek pojednává o tom, jakým způsobem se žáci druhého stupně české základní školy mohou podílet na mocenském vyjednávání, které ve školní třídě probíhá mezi nimi a jejich učiteli. Na základě kvalitativní analýzy dat (videostudií 32 vyučovací hodiny) prezentuje, jaké techniky změny chování (aktivní rezistenční strategie realizované skrze komunikaci) žáci používají ve snaze ovlivnit chování svého učitele ve svůj prospěch. Zároveň poukazuje na to, v jakém kontextu jsou tyto techniky využívány a co může ovlivnit jejich výsledek.

Klíčová slova: techniky změny chování, rezistenční strategie, moc, komunikace, žáci

Po celý život člověk prochází procesem socializace. Skrze působení sociálních vlivů a vlastních aktivit, kterými na tyto vlivy odpovídá, utváří a reviduje postoje k sobě i k druhým, osvojuje si a přijímá za své hodnoty dané společnosti. Vedle zásadního vlivu rodiny je za hlavní socializační činitel považováno institucionalizované prostředí školy, v jehož souvislosti se hovoří o tzv. sekundární socializaci.

V rámci socializačních kompetencí školního prostředí bývá zdůrazňována jeho schopnost zabezpečování sociokulturní konformity², kterou lze definovat jako „vědomou anebo nevědomou“ připravenost konat v souladu s očekáváním společnosti a kultury“ (Kaščák, 2006, s. 11). Toto osvojení určitých společensky závazných postojů, návyků a způsobů jednání a chování (které jsou vedle oficiálních norem dány tzv. „tichými“ pravidly – nevyřčenými očekáváním,

¹ Tato studie vznikla v rámci projektu *Komunikace ve školní třídě* (GA406/09/0752) financovaného Grantovou agenturou České republiky.

² Socializační vliv školního prostředí je však samozřejmě mnohem širší. Např. podle Odehnala (in Havlík & Koťa, 2002, s. 139) jej lze rozdělit do tří oblastí – v první řadě je definován permanentním předáváním soustavy vědomostí a dovedností tyto vědomosti prakticky využívat, vedle toho zprostředkovává hodnoty a cíle společnosti determinující základní normy lidského chování a jednání a umožňuje začlenit se do specifického systému sociálních rolí, kde si dítě osvojuje roli žáka, spolužáka a požadavky na tyto role kladené.

kteřá fungují na základě jakési nepsané dohody; srov. Mehan, 1979) bývá označováno jako integrační funkce školy (Havlík & Koťa, 2002). Konečná podoba a míra přizpůsobení se těmto požadavkům přitom není definitivně stanovena, ale je vyjednávána v průsečíku moci školy³, moci učitele⁴ a žákovských strategií jejího oslabování či zpochybňování. Tato procesualnost v charakteristice moci vede k jejímu chápání jakožto „strategického vztahu“ či „silového pole“ (Kaščák, 2008, s. 128), vzájemného vztahu, který je ve školní třídě neustále vyjednáván (Woods, 1983), spíše než k jejímu chápání ve smyslu „schopnosti jedince ovlivnit chování jiné osoby nebo skupiny osob“ (McCroskey, Richmond, & McCroskey, 2006, s. 83), tedy moci jakožto atributu náležitých jistě osobě.

V tomto příspěvku se zaměřuji na to, jak do mocenských vztahů vstupují sami žáci, přičemž postupy, kterými se snaží vyhnout požadavkům učitele, dosáhnout vlastního záměru, případně obojího, zkrátka obrátit situaci ve svůj prospěch, označuji pojmem žákovské rezistenční strategie⁵ (srov. Ewick & Silbey, 2003; Kearney, Plax, & Burroughs, 1991). Ty lze dále rozdělit na aktivní a pasivní, kde „aktivní strategie označují zřejmé, pozorovatelné jednání (tedy něco, co žák reálně dělá), zatímco pasivní strategie jsou charakterizovány vyhýbáním se činnosti či skrytou reakcí (jsou tedy něčím, co žák nedělá, nebo něčím, co si myslí)“ (Kearney, & Plax, 1992, s. 90). V rámci aktivních strategií tedy žáci vystupují z pacientní role a ujímají se role aktivní, agentní.

Specifickou skupinu rezistenčních strategií tvoří ty, které jsou realizovány v komunikaci. Tyto strategie využívané v rámci školní třídy za účelem modifikovat

³ V rámci instituce školy je funkce držitele moci tradičně přisuzována roli učitele. Vedle toho však existují pojetí, jež zdůrazňují, že moc může působit zejména skrze instituce a kulturní symboly a že „tradiční škola není jen nositelkou moci učitelů/učitelek ve smyslu jejich autority, resp. autoritativnosti, ale je nositelkou sociální moci“ (Kaščák, 2006, s. 145), což znamená, že sama instituce školy do značné míry ovlivňuje chování žáků i učitelů, kteří se v ní setkávají, směrem k sociální integraci a konformitě. Nástroji, kterými instituce školy realizuje svou moc, jsou především specifika uspořádání školního času a prostoru.

⁴ Pojem moc učitele je v českém prostředí zastoupen spíše pojmy autorita učitele či autoritativnost učitele, v chápání těchto pojmů však panuje určitá teoretická roztržičnost (srov. Kaščák, 2006; Novotný, 1997; Vališová, 1998). Pro účel této studie tedy zůstanu u pojmu moc, kterou budu chápat zejména v kontrastu k sociální moci institucí, tedy jakožto individuální koncepci moci.

⁵ Označení těchto strategií se v návaznosti na jednotlivé autory různí. Mnohdy se používá obecné označení strategie (např. Havlík & Koťa, 2002), známý je především termín sekundární přizpůsobování (srov. Goffman podle Kaščák, 2008; Corsaro & Eder, 1990).

chování druhého a dosáhnout vlastního záměru, označované termínem techniky změny chování⁶, měly primárně popisovat strategie učitele, který se skrze ně snaží kontrolovat a měnit chování žáků tak, aby se v rámci učební činnosti koncentrovali na její cíl. Toto pojetí později rozšířil výzkum Kearneyové et al. (1985), který zjišťoval, zda učitelé pociťují, že stejné techniky jsou v rámci komunikace ve školní třídě aplikovány také opačným směrem, tedy od žáků k učitelům. Výsledek zkoumání však byl negativní. Důvodem, proč učitelé v daném šetření odpovídali záporně, je zejména skutečnost, že chtějí svými technikami dosáhnout jiných cílů než sami žáci – zatímco učitelé se primárně snaží napomoci žákovskému učení, techniky žáků jsou mnohdy zaměřené protichůdně, jsou typicky více sebe-orientované (jejich hlavním motivem bývá např. zlepšení známky či posunutí termínu testu) a ve výsledku mohou mít na žákovské učení a rozvoj spíše negativní vliv (Kennedy-Lightsey & Myers, 2009). Jasně tedy vyplývá, že pro pochopení toho, jak techniky změny chování aplikují žáci, bylo nutné vytvořit nástroj, který bude konstruován přímo pro samotné žáky.

O vytvoření funkční typologie se pokusily Golishová a Olsonová (2000), které ve svém výzkumu požádaly 163 vysokoškolských studentů o zkonstruování zpráv, které by použili k modifikaci chování svého učitele tak, aby dosáhli svého záměru. Na základě získaného korpusu zpráv a jejich kategorizace pak byl vytvořen seznam 19 technik, které jsou chápány jako komplexní sada aktivních žákovských strategií realizovaných skrze komunikaci. Kompletní seznam žákovských technik spolu s ilustrativními příklady korespondujících zpráv zachycuje tabulka 1).

Tyto techniky je možné dále diferencovat na prosociální, antisociální a neutrální. Jak shrnují Kennedy-Lightseyová a Myers (2009), zatímco prosociální techniky jsou založeny na ocenění a povzbuzení adresáta, antisociální techniky se ho snaží potrestat a poškodit; neutrální techniky svým charakterem nepovzbuzují ani netrestají. Mírou využití jednotlivých typů technik se taktéž zabývaly Golishová a Olsonová (2000, s. 302), které na základě svého výzkumu došly k závěru, že vysokoškolští studenti upřednostňují využívání prosociálních technik, zatímco antisociální techniky aplikují nejméně často.

⁶ Ačkoli se nejedná o v českém prostředí ukotvený termín, pracuji v textu s doslovným překladem anglického pojmu „behavior alteration techniques“. Označení korespondující zprávy pak volím pro původní anglický pojem „behavior alteration messages“ (Kearney et al., 1985).

Tabulka 1

Typologie technik změny chování a korespondujících zpráv

Techniky změny chování	Korespondující zprávy (realizace techniky v komunikaci)
1. Upřímnost*	Úplně upřímně, byl jsem nemocný a nezvládl jsem se to naučit. Neměl jsem dost času na dokončení domácí práce. Kéž bych měl nějakou omluvu, ale prostě jsem to nestihl.
2. Obviňování**	Nebyli jsme na tu zkoušku připraveni. Dostatečně jste nám tu látku nevysvětlil. Moc přísně jste test oznámkoval.
3. Stěžování si**	Otázky, co jste nám dal, byly nejednoznačné.
4. Prosby***	Prosím . . . Prosím, nemohl byste přemýšlet o změně mé známky? Opravdu bych potřeboval o jeden stupeň zlepšit, abych mohl k závěrečné zkoušce . . . Zkusím to nějak vynahradit . . .
5. Vyvolání pocitu viny***	Kdybych měl na práci den navíc, dopadlo by to lépe. Tenhle výsledek mi zhorší hodnocení za celý půlrok . . .
6. Lichocení*	Ta písemka byla užitečná, snad by tomu prospělo ještě . . . Naučil jste nás tu látku dobře, bylo to jasné, možná je tu akorát pár maličkostí, co by šly udělat jinak . . .
7. Apel na učitelovu schopnost vcítit se***	Pamatujete si, když jste taky býval student? Byl jste v naší kůži, tak to chápete . . .
8. Skupinová domluva*	Sešli jsme se jako celá třída a diskutovali jsme o věcech k testu a přišli jsme na to, že bychom potřebovali ještě trošku času na přípravu. Procházeli jsme si, co jsme měli dělat za úkol, a asi to ještě úplně nechápeme.
9. Veřejné přesvědčování**	Jedná se o situaci, v níž se student učitele cíleně zkouší před ostatními studenty, myslíc, že pro učitele je v této situaci mnohem obtížnější říct jednoznačné ne. (Jedná se v podstatě o techniku odkazující spíše ke kontextu promluvy – pozn. aut.).
10. Domluva mezi čtyřma očima*	Student se s učitelem předem domluví na schůzce např. v jeho konzultačních hodinách, aby mohli soukromě probrat, co je problematické.
11. Logická argumentace*	Podívejte se prosím znovu na mou esej, myslím si, že jsem jasně vymezil argumenty, následoval jsem přitom kritéria zadaná v hodině, což by mělo garantovat dobrou známku . . .
12. Ospravedlňování průběžným výkonem*	Systematicky jsem pracoval celý semestr. Moje výsledná známka neodpovídá tomu, jak jsem celou tu dobu pracoval v hodinách. Věnoval jsem přípravě na ten test opravdu hodně času . . .
13. Přetížení***	Měli jsme toho tolik ještě do jiného předmětu . . . Máme dneska několik testů . . . Jsme totálně zavaleni domácími úkoly . . . Nevím co dělat dřív . . .

Tabulka 1
(pokračování)

14. Výhodná dohoda*	Když tu zkoušku odložíte, bude to výhodné pro nás pro všechny. My se to opravdu přes víkend naučíme a dopadne to mnohem lépe, než by dopadlo dneska. A vy to aspoň nebudete muset tenhle týden opravovat, má být hezky . . .
15. Přehrávání emocí**	Žáci nasazují opravdu smutné, polekané či vyděšené výrazy, vypadají, že mají skoro na krajíčku, často se přitom dívají na učitele, aby jejich výraz zaznamenal, snaží se navazovat oční kontakt.
16. Obecné výmluvy**	Rozbil se mi počítač . . . Umřel mi dědeček . . . Měl jsem chřipku . . .
17. Potrestání učitele**	Žáci si stěžují např. ve zpětném hodnocení výuky, v předmětové anketě apod.
18. Odvolání se na vyšší autoritu**	Jestli se to nezmění, budu si stěžovat řediteli.
19. Verbální nátlak**	Dejte mi lepší známku. Rozhodně si zasloužím lepší ohodnocení než to, co jste mi dal. Musíte to změnit.

Poznámka: * = prosociální technika; ** = antisociální technika; *** = neutrální technika.
Převzato z Golish & Olson (2000)

V návaznosti na prezentované výzkumy si také toto šetření klade obdobné otázky, přesto se však od předchozích výzkumů liší v několika bodech. Respondenty všech doposud realizovaných výzkumných šetření byli univerzitní studenti. Jak přitom zdůrazňují Corsaro a Ederová (1990), rovina moci by měla být sledována v celém svém vývoji, neboť žáci v průběhu školní docházky postupně vytvářejí jednotlivé strategie, kterými se snaží obrátit situaci ve svůj prospěch. Druhou odlišností je přesun od subjektivně percipovaných strategií, kdy žáci sami vypovídají, které techniky používají, k postupům, které lze v průběhu výuky zachytit z pohledu ostatních zúčastněných, tedy např. z pohledu učitele či výzkumníka. Jak upozornila Kearneyová et al. (1990), studenti o sobě rádi přemýšlí jako o někom, kdo aktivně vstupuje do procesu vyjednávání, ačkoli jejich chování mnohdy vypovídá o opaku. To může významně ovlivnit, jaké techniky změny chování studenti uvedli v rámci hypotetických scénářů, skrze něž proběhly dosavadní výzkumy.

Cílem příspěvku tedy je zodpovědět otázku: Jaké techniky změny chování jsou využívány žáky v rámci výuky na druhém stupni českých základních škol?, čímž hodlám současně poukázat na to, nakolik lze použitou typologií Golishové

a Olsonové chápat jako funkční nástroj, skrze který lze interpretovat žákovské techniky změny chování. Dále pak zjišťuji: V jakém kontextu a jakým způsobem jsou tyto techniky využívány? S jakým výsledkem se žákovské techniky setkávají?

Metodologie

Data, z nichž příspěvek vychází, byla sesbírána v rámci projektu *Komunikace ve školní třídě*, který je za finanční podpory Grantové agentury České republiky aktuálně řešen na půdě Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.⁷

Jedná se o terénní výzkum etnografického charakteru, na kterém se podílely čtyři základní školy z různých míst Jihomoravského kraje (dvě z velkého města, jedna z malého města a jedna škola venkovská). Na každé škole s námi spolupracovali čtyři učitelé působící na druhém stupni a vyučující český jazyk, dějepis či občanskou výchovu, celkem na výzkumu participovalo šestnáct učitelů s šestnácti různými třídami na čtyřech různých školách.

Data byla sbírána prostřednictvím pozorování a videonahrávek vyučovacích hodin, dále pak opakovanými hloubkovými rozhovory s učiteli a dotazníky pro žáky. S každým učitelem byl nejprve realizován vstupní rozhovor⁸, jehož cílem bylo zjistit, jak učitel nahlíží průběh komunikace v dané třídě. Dalším krokem bylo zúčastněné pozorování v každé ze tříd a následně realizace videonahrávek dvou vyučovacích hodin v každé třídě. Celkem jsme tedy získali nahrávky třiceti dvou kompletních vyučovacích hodin, které jsou hlavním datovým zdrojem předloženého příspěvku. Všechny nahrávky byly následně doslovně přepsány k další analýze, v jejíž kvalitativní části jsme pracovali se softwarem ATLAS.ti (verze 5. 6). V hodině bezprostředně následující po druhém videonahrávání byl žákům dané třídy distribuován dotazník zaměřený na to, jak je pedagogická komunikace v předcházející hodině nazírána z jejich perspektivy. Po seznámení se získanými daty byly realizovány druhé rozhovory s každým z učitelů. Opět se jednalo o polostrukturované rozhovory, schéma každého z rozhovorů však již bylo vytvořeno individuálně, s ohledem na komunikační specifika v každé

⁷ Jedná se o projekt GA406/09/0752, na němž pracuje řešitelský tým ve složení Klára Šedřová, Roman Švaříček, Zuzana Makovská a Jiří Zounek.

⁸ Jednalo se přitom o polostrukturované rozhovory založené na stejném schématu, průměrná délka rozhovoru byla 45 minut.

ze zaznamenaných tříd. Kompletní sběr dat probíhal od září 2009 do února 2010.

V boji proti Svaté říši římské

Ačkoli jsou pasivní rezistenční strategie oproti strategiím přímým chápány jako zbraň, po které žáci sáhnou při vyjednávání se svým učitelem častěji (Kearney et al., 1991), aktivní rezistenční strategie se v různém výskytu a různých variacích objevují v každé z vyučovacích hodin zachycených videonahrávkami. Lze tedy konstatovat, že nejenom vysokoškolští studenti, ale také žáci základních škol běžně zapojují techniky změny chování do rejstříku svých strategií. Klíčovou otázkou pak je, o jaké z těchto technik se jedná. Při zodpovězení této otázky vycházím z výše uvedené typologie Golishové a Olsonové (2000), která zahrnuje devatenáct technik konstruovaných na základě výpovědí vysokoškolských studentů. Výsledky předloženého šetření však ukazují, že z navržené sady technik žáci druhého stupně české základní školy reálně využívají jen některé.

Situace, která prezentuje celé spektrum používaných technik a zároveň ukazuje, jak žáci plynule přecházejí od jedné techniky ke druhé, nastává např. v hodině dějepisu, kdy je žákům bez předchozího explicitního upozornění zadán doplňovací test na opakování látky minulé hodiny, Svaté říše římské. Neohlášený test je jedna z největších hrozeb, se kterou se žáci mohou v průběhu výuky setkat. Dopředu nenavádí k přípravě a přitom se na rozdíl například od zkoušení týká celé třídy. Žáci reagují značnou nevolí, snaží se za pomoci celé řady technik ovlivnit chování své učitelky a odvrátit hrozbu blížícího se testu, respektive následující známky.

Potom, co jim učitelka oznámí, že je čeká test, snaží se ji ovlivnit nejprve jemnější formou, technikou *přehráváním svých emocí* (D:⁹ Cože? ((*překvapeně a naštvaně*)), a *technikou proseb*, v nichž je současně patrná určitá gradace (počínaje K: Paní učitelko (*prosebně*) až k explicitnímu Žž: *NĚĚĚ* ((ve třídě je obrovský hluk)). Pančelko, prosím!). Následně se žáci uchylují k *technice obecných výmluv* (D: Paní učitelko, já jsem tady minule nebyla. K: (který minule byl ve škole) Já taky ne. D: Já taky ne.), z nichž vytvářejí celou sekvenci. Nač totiž psát test se třídou, v níž plno žáků chybělo a nemůže být klasifikováno? V momentě, kdy po této formě sahají podruhé, učitelka ji již dementuje (K: Já jsem tady nebyl (*nahlas*). U: Jenom Katka tady nebyla.) Žáci se tedy dále

⁹ Zkratka U označuje učitele, Ž žáka, ŽŽ pak znamená žáci. Označením K je zachycen kluk, označením D dívka. Potržení vybraného textu znamená, že na zvýrazněnou část textu kladl mluvčí důraz. Uvedení časového údaje (1 s.) znamená pauzu v komunikaci. Údaj v závorce (*pomalů*) pojednává o dynamice a agogice hlasu, jejíž maximální míra je zachycena velkým písmem (NĚĚĚ), údaj ve zdvojené závorce ((zvedne oči na žáky)) zaznamenává neverbální komunikaci, pohyb po třídě apod. Písmeno N znamená, že v textu je část nesrozumitelná.

snaží učitelku obložit *technikou prezentace svého přetížení* (K: Já se potřebuju učit přírodopis!) a *obviňováním* učitelky z toho, že může za jejich předpokládaný špatný výsledek (D: To jste nám ale fakt mohla oznámit aspoň trošililičku.) V tuto chvíli je však již test rozdán, část žáků na něm pracuje a je jasné, že na skutečnosti, že jej píšou, nic nezmění. Svě techniky tedy směřují k ovlivnění potenciální známky (*technikou stěžování*), o níž pojednávají jako o neadekvátní tím, že si stěžují jednak na samotný obsah testu, který neodpovídá aktuálně probíranému učivu (D: Ale pančelko, to už jsme probírali dávno, ne? U: Minulou hodinu jsme to všechno dělali. D: Tohle? D: To teda nee.), jednak stěžováním si na špatně formulované otázky, které jsou podle nich nejednoznačné (D: To nedává smysl, tady tohle. K: To nechápu: „a ... Říma,“ jakého Říma.). Svou formou, kdy žáci adresují učitelce své zprávy před publikem ostatních navzájem sympatizujících žáků, čímž ji staví do pozice jedné proti všem, se současně jedná o *techniku veřejného přesvědčování*.

Nastíněním této situace jsem se pokusila prezentovat uplatnění žákovských technik, které v různých variacích procházejí všemi zkoumanými vyučovacími hodinami, v nichž celé třídy hrozí „nebezpečí“. Počet technik a délka vyjednávání klesají v momentě, kdy se určitá ohrožující situace týká pouze jednoho či několika žáků nebo když se jakákoli situace týká všech žáků, ale není zde riziko, že by žáci byli „ohroženi“ hodnocením. Spektrum použitých technik však zůstává stejné.

Ukázkou toho, kdy je situace nevyhovující pouze pro jednoho žáka, může být například dialog mezi učitelkou Annou a jejím žákem ve výuce dějepisu. Učitelka třídy zadá písemné opakování, jeden z žáků však není naučen. V momentě, kdy se uchýlí k tomu, že opisuje výsledky testu od spolužačky sedící přes uličku a učitelka ho napomíná, že dostane pětku, žák reaguje *technikou otevřeného slovního nátlaku*, v němž se snaží nadiktovat učitelce, jakou známku mu má či nemá dát (jak je patrné z poslední uvedené repliky):

U: Dane, neopisuj. Já ti to stejně neuznám, když uvidím, že to opisuješ od Hanky.

Dan: Aspoň nedostanu pětku.

D: Dostaneš pětku, protože ti to neuzná.

Dan: Hej, dost. No, paní učitelko, já Vám to můžu odevzdat, pětku to nebude, tak aspoň trojka, čtverka!

Oproti tomu situace z hodiny češtiny učitele Jana, který se snaží dotazováním dovést třídu ke zjištění větné závislosti, se týká celé třídy. Výkon však nebude hodnocen, a proto i když se žákům do úkolu nechce, vysloví pouze krátkou stížnost (*technikou stěžování*):

U: JAK SE JMENOVALO, NEBO, ne jak se jmenovalo, ale jaké bylo první představení, nebo co, co to bylo za představení? No to, to které jsem, bylo první, které jsem kdy v životě (ASI) viděl.

Lucka: To je zrovna blbá věta na tohle.

U: PROSÍM?

Lucka: Že je to zrovna blbá věta.

U: Dobře, tak si dáme lepší. (4) (*jde k tabuli, bere křídlo*) Napište si a zkuste do sešitu. (3) ehm (2) (*začíná psát na tabuli*) Nezájímá mě, (11) co mi říkáš. (10) nezájímá mě, co mě, co mi říkáš. (2)

Z ostatních strategií dané typologie se ve výuce dále nepřímo setkáme s *tres-táním učitele* a s *odvoláním se na vyšší autoritu*. V hodině občanské výchovy učitelky Alice si žáci cvičně zkouší psát petice a této situace se chopí jako možnosti stěžovat si na učitele, u kterých na to podle vlastního přesvědčení mají právo. V tomto případě se žáci chtějí petici dovolat toho, aby jejich učitel změnil způsob své výuky, protože podle jejich vlastních slov jeho výklad nechápu. Když jim však učitelka navrhne, ať své stížnosti řeší přímo s učitelem, případně s vedením školy, žáci se přikloní k tomu, že do tohoto příliš otevřeného a v podstatě oficiálního vyjednávání nepůjdou:

U: Ta petice je napsaná zdvořile a slušně, a zkuste se ho na to zeptat. Nejdete do toho? NEBO MÁM JÁ?

Adam: (něco si brblá)

U: (dívá se na Adama) Co, co Adame?

Adam: Nic, nic.

U: (stále se dívá našťvaně) Ty zas zpoza rohu, že (našťvaně)? Já to nemám ráda zpoza rohu, tak to řekni nahlas (natočí hlavu na stranu).

Adam: Že jakože (3) bych to nechal prostě být asi.

V tomto případě tedy nelze mluvit o aktivních strategiích v pravém slova smyslu, protože i když nad nimi žáci přemýšlejí, k jejich realizaci nedojde. Tyto strategie se od ostatních odlišují také tím, že učitel, vůči kterému by techniky případně byly orientovány, zde není chápán jako partner ve vyjednávání (není ani přímým účastníkem dané interakce), ale spíše jako *prvek sociální organizace* (Kaščík, 2006, s. 24) který musí dostát požadavkům, které jsou vůči němu – s ohledem na jeho roli v dané organizaci – vztahovány. V souvislosti s těmito technikami tak do hry výrazně vstupuje sociální koncepce moci, kterou žáci mohou využít ve svůj prospěch, neboť si jsou vědomi, že jí učitel podléhá stejně jako oni sami (srov. Makovská, 2009).

V kontextu prezentovaných technik je nutné poukázat na to, o jakou skupinu technik se jedná. Žáci se totiž pohybují v celém spektru antisociálních a neutrálních technik (zde kromě *apelu na učitelovu schopnost vcítit se*), zatímco využití prosociálních technik, o nichž předchozí výzkumy vypovídají jako o nejzastoupenější kategorii, je ojedinělé. Nasnadě je tedy otázka, zda žáci druhého stupně základních škol prosociální techniky nevyužívají, nebo zda tím, že předcházející výzkumy vycházely z toho, jak studenti sami vidí své chování (nikoli jak ho vidí ten, kdo je s nimi v průběhu výuky v interakci), došly k natolik rozdílným

výsledkům. Na jednu stranu je jisté, že v modelové situaci, kdy se mají žáci vyjádřit, které techniky by použili a které používají, může být jejich percepce vlastního jednání jiná než percepce ostatních účastníků dané situace. Na druhou stranu je nutné vzít v úvahu, že strategie, kterými žáci vystupují proti učitelům, jsou v tomto věku jedním ze základních rysů vrstevnické proti-kultury (srov. Corsaro & Eder, 1990, s. 215), a proto může být uplatnění prosociálních technik, o to více pak v průběhu výuky a před ostatními spolužáky, nepřijatelné. Do této kategorie by bylo možné zařadit například techniku *lichocení učitelů*.

U dalších prosociálních technik, například u *technik skupinové domluvy*, *výhodné dohody* ad., lze přemýšlet nad tím, že se jedná o techniky, které jsou na žáky v tomto věku komplikovaně organizované, a proto jejich využívání absentuje. Pro plnohodnotné zodpovězení této otázky by bylo nutné doplnit data o rozhovory se samotnými žáky.

Bylo by možné argumentovat, že zmíněna nebyla *technika přesvědčování mezi čtyřma očima*, která by tímto způsobem nebyla identifikovatelná. Na základě našich dat však lze dojít k závěru, že na českých základních školách není zvykem, aby žáci přicházeli k učitelům například ohledně domlouvání známek mimo výuku. To potvrzuje také výňatek z hodiny učitelky Alice, v níž se žáci po čtyřech letech strávených na druhém stupni diví, že všichni učitelé jejich školy mají konzultační hodiny, ve kterých k nim mohou chodit:

U: Já, Rádi, zeptej se jí. Vždycky je lepší, když se jí ptáš ty, než když se jí ptám já. A ona konzultačky má taky.

K: Jo?

U: Máme všichni konzultačky v pondělí.

Tato skutečnost vyplynula také z rozhovorů s učiteli – pokud je potřeba soukromého vyjednávání s učitelem, roli vyjednávajícího přebírají za žáky jejich rodiče.

Za hranicemi dosavadní typologie

Na základě zkoumaných dat lze říci, že vedle technik vycházejících z typologie Golishové a Olsonové se žáci uchylují k některým dalším aktivním strategiím. Jedná se přitom o postupy neutrální. První techniku lze v návaznosti na její mechanismus, kdy žák upozorňuje učitele na svůj výkon a dává mu najevo, že by od něj měl/chtěl získat pozitivní zpětnou vazbu, označit jako *upozornování učitele*.

Příkladem může být výňatek z hodiny literatury, v níž učitelka zadala dvojici žáků, aby přečetli ukázkou antického textu, jako by ji hráli pro obecenstvo v divadle. Zatímco žák Kamil čtoucí úvod se snažil a podal poměrně přesvědčivý výkon, žákyně Klára se při čtení zakoktávala, polykala slova, smála se, občas jí vůbec nebylo rozumět. V uvedené citaci učitelka hodnotí, jak se žákovské dvojici vydařila dramaturgie antického textu, a vzhledem k tomu, že dívce se přednes příliš nepovedl, hodnotí jej celý spíše negativně. Žák Kamil však okamžitě reaguje upozorněním učitelky na potenciální revizi původního hodnocení:

U: ((Podívá se na Kláru, úsměv)) takže řekněme, že ten přednes nám moc nešel . . .

Kamil: Có? Vždyť já jsem . . .

U: Kamil se trošku, ((dívá se na svůj stůl, pokývá souhlasně hlavou)) Kamil se trošku začal snažit. Takže ta dramaturgie nám trošku nevyšla.

Tato technika se tedy v zásadě váže na kontext definovaný žákovským záměrem získat explicitní kladnou zpětnou vazbu. Jedná se o situaci, v níž by žáci rádi pochválení, případně mají pocit, že by měli být pochválení, a proto se snaží s různou mírou otevřenosti učitele navést k tomu, aby na výsledek jejich práce pozitivně reagoval.

Druhou frekventovaně zastoupenou techniku lze vzhledem k její charakteristice pojmenovat jako *hlídání řádu*. Také ona má vždy obdobné schéma – učitel určitým způsobem vystoupí ze zaběhlého scénáře své výuky, přechází například k jednotlivým aktivitám v jiném pořadí, vede společné řešení cvičení jiným způsobem, než jsou žáci zvyklí apod. Ačkoli tato změna nemá na samotnou výuku větší funkční vliv, neboť její obsah zůstává stejný, žáci se dožadují, aby se výuková situace řídila zaběhnutými pravidly a zvyky, probíhala svou ritualizovanou formou, což ukazuje výňatek z hodiny učitelky dějepisu učitelky Zdeny:

U: Ano, teď máte otevřenou učebnici a všechno sledujete v učebnici, teď si čtete. Ano? Tohle a toto. Tyto dva odstavečky. Takže teď si všichni čtete, ano? Kristýnko. (*žáci si čtou, U píše na tabuli ty otázky, někteří žáci se v lavicích baví a zjevně nedělají, co mají*)

K: Neměly být domácí úkoly?

U: Já vím, že jste měli domácí úkol, měli jste si napsat jenom rámeček jako zápis z minulé hodiny. Takže pak si zkontroluji, podívám se během toho, co budete psát, jestli jste to udělali.

Obdobně mohou žáci reagovat také v případě, kdy učitel ve výuce překračuje zavedený princip rovnocenně rozdělené pozornosti. Učitelka Šárka se v hodině českého jazyka snaží dovést jednoho žáka k pochopení vysvětlovaného gramatického jevu a když se mu u tabule nepodaří uvést správné řešení, dává mu

vzápětí druhou šanci. Není ale zvykem (případně to nebývá tak očividné), aby dostal jeden žák příležitost ukázat se podruhé, když ji ještě ani jednou neměli jeho spolužáci. Ti proto okamžitě adresují učitelce zprávu, že věci nejsou, jak by podle zavedeného systému měly být:

U: Ee, Libore? ((vyvolává žáka))

Libor: Jakobovi rodiče ((říká sousloví a současně se již zvedá z lavice))

U: ((dívá se do knihy)) Jakobovi rodiče.

K: Jak to, že už jde počtvrtý? (*hlasitě*)

K: Podruhý.

U: ((S pohledem do knihy)) Tíše. Jakobovi rodiče. ((Očima jde z knihy na Libora, který si vytahuje tabuli)) Tak Libor napíše a podívejte se, jestli to píše správně.

Stejně jako v případě *trestání učitele a odvolání se na vyšší autoritu* se v tomto případě jedná o techniku, která je mezi ostatními specifická, neboť na rozdíl od předcházejících postupů se neobrací k učiteli jako k nadřízenému, jehož scénáře určují podobu procesů, které se ve škole odehrávají, ale jako k někomu, kdo je stejně jako žáci vázán určitými pravidly. Opět by tedy bylo možné hovořit o technice, která vychází z uvědomění si podřízenosti učiteli sociální moci školy a jejímu řádu.

Pohled na implementované žákovské techniky změny chování tedy ukazuje, že žáci českých škol nevyužívají celé spektrum zvolené typologie, na druhou stranu však přicházejí s některými vlastními postupy. Lze říci, že ačkoli je typologie Golishové a Olsonové definována jako nejkompexnější výčet technik změn chování, lze ji chápat spíše jako určité východisko uvažování než jako validní nástroj. Předložené ukázky současně ilustrují kontext výukových situací, ve kterých žáci po technikách změny chování sahají. V modelovém scénáři výzkumu Golishové a Olsonové jsou všechny techniky změny chování vztahovány k situacím, kdy studenti chtějí posunout termín testu a/nebo změnit svou známku. Také v rámci tohoto šetření byly techniky změny chování aplikovány ve chvílích, kdy se žákům jedná o to, aby nedostali špatnou známku. Pokud bychom se však dívali pouze na tento kontext vyjednávání, uniklo by naší pozornosti, jak pestrá je paleta situací, v nichž se žáci pokoušejí v rámci svých možností zasahovat do třídního dění. Na rozdíl od situací nastíněných danou typologií se nejedná pouze o situace, kdy „o něco jde“, ale přesně naopak. Techniky změny chování prostupují vyučováním jako běžná součást třídní interakce.

Kdo je na prvním místě – žák versus třída

Doposud jsem se zabývala tím, skrze které strategie a v jakých situacích se žáci snaží získat podíl na kontrole a modifikovat chování učitele podle svých záměrů. V návaznosti na to se nyní zastavím nad tím, jaký vliv má žakovské vyjednávání na výsledné dění v životě třídy. Samozřejmě není možné říci, že určitá strategie je účinná více než jiná. Ostatně, kdyby tomu tak bylo, první, kdo by na to přišel, by byli sami žáci. Přesto však zaměření na výsledek žakovského vyjednávání přináší několik zajímavých vhladů do dění ve školní třídě.

Jak bylo řečeno, intenzita uplatňování žakovských technik bývá podmíněna závažností situace – přesvědčit učitele k oddálení termínu testu je pro žáky zásadnější než to, zda ho přesvědčí, aby jim učební látku vysvětlil na jiné modelové větě – a podle toho budou v každé situaci své aktivní strategie využívat v rozdílné míře. Právě v tomto bodě je však více než kdy jindy markantní vzájemná „reciprocita vztahu mezi držitelem a subjektem moci“ (srov. Wrong, 1979 podle Ewick & Silbey, 2003, s. 1333). Čím intenzivněji žáci vstupují do vzájemného vyjednávání, tím výrazněji svou moc projevuje také učitel a tím více se snaží udržet kontrolu nad situací. Zatímco při vyjednávání o probíhajícímu testu, zkoušení či hodnocení, kdy žáci maximálně mobilizují své síly, je učitel neoblomný a aplikace technik se tak neseťká s valným úspěchem, v momentě, kdy ani jedné straně o nic závažného nejde a žáci zkoušejí oblomit vůli učitele spíše „ze zvyku a ze cviku“, může si i on dovolit určité ústupky, aniž by to ohrozilo jeho pozici. Tuto situaci zachycuje výňatek z hodiny dějepisu učitelky Anny, která se vyjadřuje k žakovským výkonům v právě končící hodině. O nic podstatného se nejedná, učitelka výkony neznámkuje, a proto když jí žáci navádějí na další jména, která by měla být pochválena, přistupuje na jejich záměr bez většího otálení:

U: Já bych za dnešní hodiny teda chtěla pochválit, jak pracoval Lad'a, občas se snažil i Jirka.

Jenda: A já.

Učitelka: A Jenda.

Markéta: A já.

Učitelka: Markéta občas.

Je tedy možné hovořit o určitém „pravidle přímé úměrnosti“ sil obou zúčastněných stran. Lze zde však najít jisté výjimky. Situace, v níž učitelka slevuje ze svých nastavených požadavků i na obecně nekompromisní půdě, nastává v téže hodině učitelky Anny, která žákům pro opakování látky z minulé hodiny zadává

testovou křížovku. Již při rozdávání zadání se dostává do otevřeného vyjednávání s žákem, který není na hodinu připraven. Ten se tak dlouho vymlouvá na svou absenci a ruší zbytek třídy, až od učitelky dostane souhlas k tomu, aby odpovědi na otázky hledal v učebnici:

U: (*píše na tabuli, pak jde třídou a k Danovi, dotkne se ho, tím mu zabrání opisování a nasměruje ho na svoje místo, žák se vykláněl přes uličku, aby něco opsal*) Sám přemýšlej.

Dan: Jak? Paní učitelko, víte, že já věčně chybím. Já su jednou za měsíc, za dva měsíce pět, šest dní ve škole, jak to mám umět.

U: A (N), to je z minulé hodiny.

Dan: Není.

U: Je, všechno je z minulé hodiny.

Dan: Paní učitelko, já to nevím, nedávejte mi pětku.

U: A co ti můžu dát jiného, když nic nevíš?

(...)

Dan: Vy jste říkala, že to nebude na známky. A teď jste to změnila, jak to?

U: Pššš.

(...)

Dan: Paní učitelko, můžu to hledat v učebnici?

U: Můžeš to hledat v učebnici, Dane, ano, abys nedostal tu pětku, ale najdi aspoň dvě.

Adam: A j já, paní učitelko, můžu?

U: Ty ne.

Průběh testu neustále narušuje interakce mezi učitelkou a inklinovaným žákem, mezitím ale učitelka komunikuje také s ostatními žáky, kteří se ptají na funkční věci k testu a jeho řešení. Je tedy patrné, že zatímco Dan stále zkouší, jak by mohl danou situaci řešit jinak než prací, zbytek třídy pracuje. Učitelka ho na jeho chování ve vztahu k ostatním dokonce přímo upozorňuje, nicméně bez úspěchu. V tomto případě tedy lze dojít k obdobnému závěru, o němž hovoří Denscombe (1980) a který lze označit jako shovívavost – místo otevřené konfrontace, která by měla další nepříjemné důsledky i pro ostatní žáky, se učitel může rozhodnout do určité míry přivřít oči a nechat věci projít s jistou rezignací, ale v relativním klidu pro všechny zúčastněné. Z ukázky je zároveň patrné, že se nejedná o běžný postup, ke kterému by se učitelka standardně uchýlovala i s jinými žáky – když své štěstí v návaznosti na to, že Dan dostal svolení hledat odpovědi v učebnici, zkouší okamžitě jiný žák, učitelka jeho pokus nekompromisně odmítne.

Tato ukázka tak vypovídá o jednom z faktorů, který ovlivňuje úspěch či neúspěch žákovských technik. Je jím snaha o dosažení určitého konsensu v rámci třídy jako celku. Snaha o dosažení součinnosti celé třídy pak dopředu napovídá, kdy je žákovský pokus o převzetí kontroly odsouzen k neúspěchu a kdy je potenciálně realizovatelný. Například velmi častá situace, v níž jeden žák

rychleji než ostatní přijde na správné řešení zadaného úkolu a chce je prezentovat učiteli, se proto v zásadě nesetkává s kladnou zpětnou vazbou. To prezentuje ukázka z hodiny českého jazyka, v níž mají žáci v *Pravidlech českého pravopisu* vyhledat pravopisné poučky. Dívka, která se zorientuje rychleji než ostatní, kontaktuje s touto informací učitelku (*upozorňuje na svůj výkon*), ta však reaguje pouze pokynem k další práci ve snaze nenechat dívku dále mluvit o tom, kde lze požadovanou informaci nalézt – koneckonců, tento úkol je zadaný celé třídě:

Helča: Paní učitelko, už jsem to našla, to je na straně 21 (*vykřikuje radostně*).

U: ((pokývá hlavou)) Tak už začni.

Na těchto příkladech je jasně vidět, že kvůli součinnosti třídy jsou učitelé na jedné straně schopni povolit a tolerovat hledání testových odpovědí v učebnici, ze stejného důvodu na druhou stranu neumožňují rychlejším žákům opustit či zrychlit tempo třídy, což by bylo ku prospěchu jejich rozvoje – již Jackson (1966, s. 349) však upozorňoval, že je až překvapující, kolik času žáci ve škole promarní čekáním. Je tedy zřejmé, že ačkoli vyjednávání probíhá podle nastavených pravidel, tato pravidla mohou ustupovat snaze chránit „zájem celé třídy“. Právě vidina součinnosti celé třídy, byť je pro všechny zúčastněné jistým kompromisem, je klíčovým faktorem při tom, jakého výsledku mohou žáci svými technikami změny chování – bez ohledu na své motivy a cíle – dosáhnout.

Třída jako cvičiště

V úvodu tohoto textu bylo řečeno, že škola plní v životě dospívajících, kteří v ní tráví celou jednu etapu svého života, celou řadu funkcí, z nichž jedna vystupuje na světlo právě v souvislosti s žákovskými aktivními resistenčními strategiemi. Podívejme se nejprve na situaci, která nastala v hodině slohu učitele Jana. Ten žákům zadává za úkol sestavit odborný text na téma pohyb planet ve vesmíru srozumitelný dětskému čtenáři:

U: ... tak zkusme psát.

K: A v odstavcích, odstavce?

U: Ano, samozřejmě, každý bod jeden odstavec. ((ukazuje na tabuli))

K: To nemáme šanci stihnout. Tak já si napíšu napřed osnovu.

K: To je na známky? To je na známky? ((žáci občas nahlas o něčem mluví, někdy k tématu, jindy ne, chvílemi je tam dost rušno na to, že mají samostatně pracovat, U je nechává, v momentě, kdy jde po třídě, ruch takřka utichá; žák se hlásí, U si ho cca 30 s nevšímne))

U: Ano.

K: Já nemám šanci to stihnout ale.

D: Nemůžu si to udělat doma?

K: Jo, já bych to dal jako úkol.

D: Nemůžeme si to udělat doma, pane učiteli?

U: Pracujte zatím. *(jde k další žákyni a mluví s ní)*

Z ukázky vyplývá, že žáci jsou skeptičtí k možnosti dokončit úkol na čas ještě předtím, než zjistí, že zadaná práce bude hodnocena známkami. V momentě, kdy však učitel řekne, že práce bude hodnocena, hned několik žáků s ním začne otevřeně vyjednávat změnu podmínek, za kterých by měl být úkol vypracován. Jejich úsilí je dovedeno ke zdárnému cíli, učitel zadanou práci nechává k dopracování jako domácí úkol:

U: Pokud nejste hotovi, tak si to dopracujete za domácí úkol, *(škrabe se na čele)* ale ne tak, že to budu chtít v pondělí, ale budu to chtít zítra tady, jo?

K: A bude to na známky?

U: Ano. Za domácí úkol.

Pokud se však nad celou situací zamyslíme ještě jednou, lze být na pochybách, jestli se opravdu jedná o situaci, v níž učitel „podlehl“ žakovským technikám. Proti této skutečnosti navíc hovoří také fakt, že učitel zadal žákům práci cca 2 minuty před zvoněním, ačkoli na vytvoření předchozího odborného textu na stejné téma, ale pro dospělého příjemce, dal třídě více než dvojnásobek času. Učitel tak musel dopředu vědět, že žáci práci v hodině nemohou stihnout, i tak ale hrál svou roli a zdánlivě neoblomně vyjednával, jaké budou podmínky žakovské práce. Stejně tak žáci museli vědět, že práce nakonec dopadne jako domácí úkol nebo se bude dodělávat příští hodinu, přesto však na vyjednávání o tom, zda práce bude muset být dokončena v hodině a v této podobě bude známkována, nic neslevili.

Tento příklad ukazuje, jakou funkci implementace technik změny chování ve škole plní – namísto bojiště, které je s technikami změny chování často asociované, se třída stává spíše pomyslným cvičišťem, na němž si žáci nanečisto a bez většího rizika zkouší různé vyjednávací strategie, které budou moci aplikovat k prosazení zájmů svého budoucího života. Ostatně slova Woodse (1980, s. 13) „vyjednávání je život“ a život je to, na co má škola své žáky připravit.

Závěr

V tomto příspěvku jsem se zabývala tím, jakým způsobem se žáci druhého stupně základní školy mohou podílet na mocenském vyjednávání dění ve školní třídě. Vycházela jsem přitom z typologie technik změn chování – aktivních resistenčních strategií realizovaných skrze komunikaci, autorky Golishové

a Olsonové (2000). Odrazovým můstkem k zodpovězení dalších otázek bylo potvrzení skutečnosti, že žáci k prosazení svých zájmů techniky změny chování reálně využívají. Mezi nimi mají na výběr mezi technikami prosociálními, antisociálními a neutrálními, uchylují se však zejména k postupům antisociálním a neutrálním. Toto zúžení spektra možných strategií si žáci na druhé straně kompenzují tím, že v rámci kategorií, ke kterým se při prosazování svých zájmů uchylují, přicházejí s některými hojně využívanými novými technikami – technikou upozorňování učitele a technikou hlídání řádu. V návaznosti na tyto výsledky je zřejmé, že předloženou typologii lze chápat jako možné východisko k uvažování nad tím, jak lze v souvislosti se zkoumáním výukové komunikace nahlížet na resistanční strategie žáků; nejedná se však o nástroj, který by zcela odpovídal parametrům zkoumaného prostředí.

Ačkoli jsou v rámci dané typologie techniky změny chování uváděny pouze v souvislosti s testy a zkoušenými, předložený příspěvek ukázal, že kontext, ve kterém se ve školní třídě techniky reálně objevují, je podstatně bohatší, zahrnující naprosto běžné výukové situace jako učitelův výklad s otázkami, zpětnou vazbu k čtení či dramatizaci žáků či jejich samostatnou práci. Poměrně omezená je proto mnohdy nabízená představa školní třídy chápané pouze jako bojiště, kde jednotlivé strany neústupně prosazují své zájmy. Jak totiž upozorňují například Choryová a Goodboy (2010), ačkoli jsou resistanční strategie často nahlíženy jako negativní, rebelantské a subverzivní, jsou zejména významnou sociální funkcí, kterou je potřeba promíjet a kultivovat. Málokde k tomu přitom mají žáci tolik příležitostí jako právě v prostředí školy.

Na závěr je nutné zdůraznit, že prezentované výsledky nelze generalizovat, neboť vycházejí ze zkoumání šestnácti tříd. S rozšířením výzkumného vzorku by se tudíž mohlo dále rozšiřovat také spektrum možných technik a korespondujících zpráv. Nový vhled do problematiky by mohlo přinést také zkoumání technik změn chování ve vztahu k charakteristikám učitele. V návaznosti na naše data by se nabízelo například uvažování o tom, jak výběr konkrétních technik a míra jejich užívání souvisí s indexem blízkosti jednotlivých učitelů získaným na základě žákovských dotazníků. Interpretovat tento vztah však není možné, neboť zprávy korespondující s jednotlivými technikami přicházejí jen od některých žáků, zatímco data z dotazníku jsou výpovědí třídy. Anonymita dotazníkového šetření však neumožňuje analyzovat data pouze od těch žáků, kteří do výuky svými strategiemi aktivně vstupují. Ku prospěchu dalšímu zkoumání by tak bylo především obohacení dat o rozhovory se samotnými žáky,

čímž by bylo možné porovnat popsané jednání s jeho percepcí a interpretací z žákovské perspektivy.

Literatura

- Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Childrens' Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197 až 220.
- Denscombe, M. (1980). Pupil Strategies and the Open Classroom. In P. Woods (Ed.), *Pupil Strategies* (pp. 50–73) London: Croom Helm.
- Ewick, P., & Silbey, S. (2003). Narrating Social Structure: Stories of resistance to Legal Authority. *American Journal of Sociology*, 108(6), 1328–1372.
- Golish, T. D., & Olson, L. N. (2000). Students' Use of Power in the Classroom: An Investigation of Student Power, Teacher Power, and Teacher Immediacy. *Communication Quarterly*, 48(3), 293–310.
- Havlík, R., & Koťa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Chory, R. M., & Goodboy, A. K. (2010). Power, Compliance, and Resistance in the Classroom. In D. L. Fassett, & J. T. Warren (Eds.) *The SAGE Handbook of Communication and Instruction* (pp. 181–200). Los Angeles, London: SAGE.
- Jackson, P. W. (1966). The Student's World. *The Elementary School Journal*, 66(7), 345–357.
- Kaščák, O. (2008). O moci školy a bezmocnosti dětí. In *SPFFBU U13* (pp. 127–140). Brno: Masarykova univerzita.
- Kaščák, O. (2006). *Moc školy: o formativnej síle organizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kearney, P., & Plax, T. G. (1992). Student Resistance to Control. In V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Power in the Classroom: Communication, Control, and Concern* (pp. 85–100). Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kearney, P., Plax, T. G., & Burroughs, N. F. (1991). An Attributional Analysis of College Students' Resistance Decisions. *Communication Education*, 40(4), 325–342.
- Kearney, P., Plax, T. G., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1985). Power in the Classroom III: Teacher Communication Techniques and Messages. *Communication Education*, 34(1), 19–28.
- Kennedy-Lightsey, C. D., & Myers, A. (2009). College Students' Use of Behavioral Alteration Techniques as a Function of Aggressive Communication. *Communication Education*, 58(1), 54–73.
- Makovská, Z. (2009). *Pojetí moci ve studentských vyprávěních*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- 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.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Novotný, P. (1997). Autoritářství jako jedna z determinant výkonu učitelské profese. *Pedagogika*, 47(3), 247–258.
- Turman, P. D., & Schrodt, P. (2006). Student Perceptions of Teacher Power as a Function of Perceived Teacher Confirmation. *Communication Education*, 55(3), 265–279.

Vališová, A., et al. (1998). *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum.

Woods, P. (1983). *Sociology and the School. An interactionist Viewpoint*. London: Routledge.

Poděkování

Poděkování patří učitelům a žákům, kteří umožnili výzkum realizovat, a recenzentům, jejichž komentáře přispěly ke zkvalitnění předloženého textu.

Autorka

Mgr. Zuzana Makovská, Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty
Masarykovy univerzity, A. Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail:
zmakovska@phil.muni.cz

Pupils' use of behavioural alteration techniques

Abstract: The paper investigates the ways in which Czech secondary school pupils participate in power negotiating which takes place in the classroom between them and their teachers. The paper draws on a qualitative study of 32 video recorded classes in order to illustrate which behavioural alteration techniques (active resistance strategies carried out through communication) pupils choose to apply in order to influence the teacher's behaviour and how. The paper also illuminates the broader context in which the said techniques were applied and what influences the outcomes of such actions.

Key words: behaviour alteration techniques, resistance strategies, power in the classroom, communication, pupils