

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Marie Dlouhá

**Autorita ve virtuálním
vzdělávání**

Bakalářská práce

Praha 2010

Autor práce: **Marie Dlouhá**

Vedoucí práce: **Mgr. Martin Hájek, PhD**

Oponent práce:

Datum obhajoby: 2010

Hodnocení:

BIBLIOGRAFICKÝ ZÁZNAM

DLOUHÁ, Marie. *Autorita ve virtuálním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, 2010. 72 s. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Martin Hájek, PhD.

ABSTRAKT

ITC technologie začínají v posledních desetiletích pronikat do různých oblastí společenského života, jednou z takovýchto oblastí je například právě vzdělávání. Objevují se nové formy vyučování nazývané e-learning či virtuální vzdělávání – tento název poukazuje mj. na specifitu vztahu učitele a žáka. Práce *Autorita ve virtuálním vzdělávání* se snaží odhalit charakteristiky tohoto vztahu, který je podmíněn komunikací, jež se nemusí odehrávat v kontaktu tváří v tvář. Autorka vychází z teoretického rozboru (založeného především na relevantních dílech M. Webera a J. S. Colemana), na jehož základě realizovala případovou studii e-learningového kurzu *Multiple Perspectives on Globalisation and Sustainable Development*, který byl organizován Centrem pro otázky životního prostředí UK. V rámci tohoto kurzu je pak provedena obsahová analýza textů, které byly publikovány jak učiteli, tak studenty v elektronickém prostředí Moodle, zkoumány jsou i funkce tohoto prostředí. Tato analýza odhaluje, kdo jsou hlavní aktéři virtuálního vztahu, a ukazuje tak jeho vnitřní, skrytou strukturu – za účastníky je kromě nositele autority (učitele), příjemce autority (studenta) považováno i samotné elektronické prostředí. Přítomnost prostředí umožňuje, dle autorky, učitelům vystupovat v „akční“ části kurzu ve vztahu ke studentovi jako partner a v kurzu jako celku neřídit jeho jednání omezujícím způsobem. Takovéto projevy autority jsou chápány jako možné právě díky využívání elektronického softwaru, který tyto funkce zastupuje. Prostřednictvím něho jsou vytyčovány jisté mantinely, ve kterých se může odehrávat jednání studentů, vytváření hranic je tak zdánlivě nezávislé na učitelích. Pro ověření výsledků je využito zpětné vazby jednoho z aktérů.

ABSTRACT

In the past few decades ITC technologies have begun to penetrate various areas of social life. One of these areas is education. New forms of teaching and learning have appeared – for example, e-learning or virtual learning; this term refers to the specificity of the relationship between teacher and student. The work *Authority in virtual education* tries to uncover the characteristics of this relationship, which are substantially influenced by communication that excludes face-to-face contact. The author draws on a theoretical analysis (based primarily on

the relevant works of Max Weber and JS Coleman), and on this basis she compiled the case study of the e-learning course *Multiple Perspectives on Globalisation and Sustainable Development*, which was organized by the Charles University Environment Centre. A content analysis was undertaken of the texts that were part of this course and which were published by both teachers and students in the Moodle electronic environment; the functions of this environment were also investigated. This analysis revealed who are the major players in the virtual relationship and thus shows the hidden structure of this relationship – parties in this relationship are considered to be not only the holder of authority (the teacher), the recipient of the authority (student), but also the electronic environment. According to the author, the virtual environment allowed the teacher to function as a partner in relation to the student in the "action" part of the course, and not manage his or her activities in a restrictive way in the course as a whole. Such manifestations of authority are seen as possible thanks to the use of electronic software, which these functions substitute. The environment sets some constraints in which the actions of students can take place; the creation of borders is thus seemingly independent of teachers. To verify the results, the feedback provided by one of the actors is used.

KLÍČOVÁ SLOVA:

e-learning, virtuální vzdělávání, autorita, J. S. Coleman, případová studie, obsahová analýza

KEYWORDS:

e-learning, virtual learning, authority, J. S. Coleman, case study, content analysis

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna veřejnosti pro účely výzkumu a studia.

V Praze dne 19. 05. 2010

Marie Dlouhá

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala především svému konzultantovi Mgr. Martinu Hájkovi PhD. za podnětné připomínky, které pomáhaly formovat celou mou práci od prvotního nápadu až po tuto finální formu. Jsem vděčná i za kritické připomínky, které mi poskytly určitý odstup od mé práce. Dále děkuji vyučujícím, kteří vedli zkoumaný e-learningový kurz, za to, že mi zprostředkovali vstup do tohoto speciálního prostředí a umožnili mi blíže se seznámit se specifickými vztahy, které se zde utvářejí.

OBSAH

1.	Úvod	8
1.1.	Virtuální vzdělávání jako téma a výzkumná otázka.....	8
1.2.	Přehled literatury	9
1.2.1.	Obecné pojetí autority	10
1.2.2.	Autorita ve vzdělávání.....	12
1.3.	Základní informace o e-learningu.....	16
1.4.	Základní informace o zkoumaném kurzu	17
1.4.1.	Prostředí kurzu	18
1.4.1.1.	Email	19
1.4.1.2.	Prostředí wiki.....	19
1.4.1.3.	Moodle	19
1.4.2.	Rozdělení kurzu	22
1.4.3.	Vstup do kurzu a hodnocení.....	22
1.5.	Vytyčení pozice učitele/tutora	23
2.	Data a metody	25
2.1.	Obsahová analýza textů, soubor zkoumaných textů.....	25
2.2.	Pozice výzkumníka, zpětná triangulace.....	26
2.3.	Definice autority dle J. S. Colemana	26
2.4.	Ohraničení autority – základ pro kódovací schéma	29
2.5.	Analýza dokumentů.....	31
3.	Zjištění	35
3.1.	Aktéři učitel a žák	35
3.1.1.	Vstup do prostředí.....	35
3.1.2.	Ohraničení výukové části.....	41
3.1.3.	Pohyb v prostředí	46
3.1.4.	Hodnocení	51
3.2.	Aktér prostředí – Moodle	54
4.	Interpretace.....	57
4.1.	Vstup do prostředí.....	60
4.2.	Ohraničení výukové části.....	60
4.3.	Pohyb v prostředí	61
4.4.	Výstup.....	62
5.	Závěr	63
6.	Literatura a elektronické zdroje	65
7.	Přílohy.....	67

1. Úvod

„Authority is a relation.

Authority is a triadic relation obtaining between a person x who has authority (the bearer of authority), another person y for whom x is an authority (the recognizing subject) and a domain of authority (the field).“¹

[Schurz, Werning 2009: 189]

Technologie se postupně stávají součástí našeho každodenního života, využívají se k práci, zábavě a také například ke vzdělání. Umožňují nové způsoby komunikace, interakce a předávání informací. Typickými znaky, které s sebou technologický vývoj přinesl, je možnost transferu velkého objemu informací, irelevance prostoru v komunikaci - ten je překonáván prostřednictvím internetového spojení, propojujícího v reálném čase místa jakkoliv vzdálená, a využívajícího velké rychlosti, kterými mohou být data a informace přenášeny [Cartelli 2006: 55].

Zaměříme-li se na oblast vzdělávání, napadne nás jistě otázka, jakou roli hrají výše zmiňované fenomény v procesu výuky, například právě ve vztahu autority ve školním prostředí. Na tuto otázku budu hledat odpověď v konkrétním případě virtuálního, e-learningového vzdělávání, kde je ke komunikaci využito internetového spojení.

Vezmeme-li v úvahu myšlenku z citátu v úvodu této kapitoly, tedy předpoklad, že autorita je vztah, kde hraje roli nejen ten, který autoritu vykonává a ten, na kterém je vykonávána, ale také prostředí, kde k tomu dochází, napadá nás, jak bude tento vztah vypadat, když zaměníme klasický prostor učeben, laboratoří a knihoven za kyberprostor virtuálního světa, který není fyzicky zakotven.

1.1. Virtuální vzdělávání jako téma a výzkumná otázka

E-learningové vzdělání a je fenoménem poměrně novým, není tedy příliš zvláštní, že i vědecké zkoumání této oblasti je zatím v počátcích a že k problému autority v tomto specifickém prostředí nebylo zatím mnoho napsáno. Existující výzkumy budu rozebírat podrobněji v části věnující se kompilaci literatury, ráda bych však zmínila, že dosavadní poznání zatím zasahovalo většinou do teoretického uchopení autority jako takové [Weber 1997; Coleman 1994], objevovala se i díla k problematice vztahů mezi učiteli a žáky, nikoliv však specificky zaměřené na autoritu [Englehart 2009], k autoritě učitele v klasickém

¹ Autorita je vztah.

Autorita je triadický vztah mezi osobou x, která má autoritu (nositel autority), jinou osobou y, pro niž je x autoritou (rozpoznaným subjektem) a doménou autority (prostorem).

vzdělání, nikoliv však v jeho virtuální formě [Pace 2003, 2007; Steutel, Spiecker 2000; Tirri, Puolimatka 2000] nebo k pedagogickým aspektům tohoto konkrétního vztahu. Mezi ne příliš četné studie věnující se konkrétně vztahům autority v e-learningu můžeme jmenovat například článek *Where is the teacher* [Linser, Waniganayake, Wilkes 2004], jde však o dílo cizojazyčné, v českém prostředí výzkumy tohoto druhu prakticky chybí.

Předpokládám, že díky stále většímu rozšíření ITC technologií bude kontaktů, které se odehrávají jiným způsobem než tváří v tvář, neustále přibývat. Změny ve formě komunikace, absence výzkumů na toto téma a tedy malý stupeň poznání této oblasti, to byly hlavní podněty, které mě vedly k směřování zájmu k problematice autority v prostředí virtuálního vzdělávání.

Motivovaná těmito podněty, jsem se ve své práci snažila najít odpověď především na otázku, jakou má autorita v e-learningu podobu, do jakých oblastí zasahuje a které problémy či témata jsou naopak ponechány zcela bez jejího působení. Cílem mého zkoumání bylo i to, jak je autorita prováděna a jaké nástroje využívá s ohledem na to, že zde chybí kontakt tváří v tvář.

V následujícím oddíle se pokusím o přehled základní literatury, která byla napsána o tomto tématu. Celkovým cílem mé práce bude tedy hlubší pohled na specifické prostředí vyučování, které probíhá pomocí e-learningových metod. Pokusím se na základě úvah podložených četbou literatury vytvořit nástroje především v oblasti pojmové, konceptuální a metodologické pro praktické zkoumání konkrétního e-learningového programu.

Výsledkem by měl být obraz autority ve specifickém virtuálním prostředí, jehož přínosem by byl především fakt, že jde o oblast poměrně novou a celkově se rychle vyvíjející, proto každé její zkoumání může přinášet jedinečný obraz, který se za chvíli promění. Dále se můj výzkum může stát zpětnou vazbou pro tvůrce mnou zkoumaného kurzu, a případnou inspirací pro další kurzy podobného typu.

1.2.Přehled literatury

Ještě než se začnu věnovat samotnému výzkumu, pokusila bych se zakotvit téma své práce a základní pojmy do teoretického kontextu. Tématem je podoba vztahu autority v e-learningovém, virtuálním vzdělávání, zaměřila bych se proto nejprve na celkové pojetí autority, které bylo již popsáno v odborné literatuře. V mém zájmu bude nejen její definování, ale i zkoumání možných podob a navazující klasifikace autority, které mohou

sloužit k přesnějšímu vymezení její formy. Dále si budu všimnout již popsaných faktorů, které mohou autoritu potencionálně ovlivňovat a které by mohly hrát roli v mé práci. Literární zdroje jsem si rozdělila do dvou oblastí dle toho, zda je autorita chápána obecně ve společenském kontextu, nebo konkrétně v prostředí vzdělávání, které zahrnuje i rozbor autority ve vztahu k e-learningu.

1.2.1. Obecné pojetí autority

Ve snaze uchopit autoritu z obecného hlediska jsem vycházela především z přístupu J. S. Colemana, jehož pojetí autority se mi stalo inspirací pro vytvoření kódovacího schématu. Konkrétní důvody, proč jsem zvolila právě jeho pojetí, uvádím v kapitole 2.3., kde mimo jiné popisuji, jak jsem kódovací schéma konstruovala. Nechtěla bych však mít na problém autority jednostranný pohled, proto nyní budu věnovat prostor jejímu vymezení, které nacházím v díle Maxe Webera. To mi umožní získat podrobnější hledisko, které bude zabírat danou problematiku z více úhlů. Právě Weberův přístup jsem zvolila proto, že Coleman na něj ve svém díle na několika místech navazuje, díky němu tak budu schopná i lépe pochopit perspektivu J. S. Colemana. Nejprve se tedy zaměřím samostatně na Weberův pohled, abych následně mohla ukázat, v čem se oba autoři shodují, kde se jejich teoretické uvažování rozchází a v čem Coleman Weberův pohled rozšiřuje.

V díle Maxe Webera je autorita chápána jako součást společnosti, která je složena ze vztahů ovládaných a ovládajících, mocenský prvek je tedy neustále přítomný [Weber 1997: 47]. Vládnoucí osoby vždy mají zájem udržovat své postavení, kvůli čemuž projevují snahu svoji pozici ospravedlňovat, činit ji takzvaně legitimní. Weber autoritu spojuje se situací, kdy ohlášená vůle „vládnoucího“ chce ovlivnit a ovlivňuje způsob jednání druhých. Definuje ji ve vztahu k moci, která oproti autoritě není podmíněna legitimitou [ibid.: 47–50]. Weber se snaží odpovědět na otázku, jakou roli hraje autorita ve vztahu ke společnosti, když zdůrazňuje, že *„jen panství² a forma vlády způsobuje, že z amorfního sociálního jednání povstane racionální zespolečňování lidských skupin. A i tehdy, kdy tomu tak není, struktura panství a její rozvíjení vždy formuje aktivitu společenství a teprve ona ji zaměřuje k nějakému „cíli“.“* [ibid.: 48] Z jeho konceptu využiji pro svoji práci pojetí autority, jako něčeho, co brání chaosu a umožňuje lidem dosáhnout určitého cíle.

² Weber zde mluví o panství, dle poznámek k textu Autorita, etika a společnost panství *„označuje však sociologům takový sociálně psychologický vztah a zdroj poslušnosti, kterému lze říkat mezinárodním termínem dominance, v některých souvislostech ho vystihujeme i výrazem autorita.“* [Weber 1997: 47]

Weber tedy vidí nutnost mít autoritu podmíněnou určitou legitimitou, která může spočívat v různých faktorech – je chápána jako utvářená buď tradicí, charismatem osoby nositele nebo založenou na racionálním principu. Jde však pouze o teoretické třídění druhů autority neboť: „*Formy panství, které se objevovaly ve skutečných dějinách, bývaly ovšem kombinacemi, směsmi, úpravami těchto „čistých“ typů.*“ [Weber 1997: 63] Weberův model je pak ještě v literatuře rozšiřován o autoritu profesní, jejíž legitimita je založená na odborných znalostech a schopnostech jejího nositele [Pace 2007: 7].

Jednotlivé druhy autority (pohybujeme se na mikroúrovni vztahů) korespondují s druhy ustanovení legitimního řádu (makroúroveň), ve kterém vidíme základ pro stabilitu společnosti. Původním prvkem, který konstituuje řád, je tradice, jejíž síla je v prvku magického přesahu a něčeho, co zde bylo vždy; dále je tento řád postaven na afektivní (emocionální) víře, síle hodnotově-racionální víry (platnosti toho, co bylo odvozeno jako absolutně závazné) a vychází z pozitivního ustanovení, v jehož legalitu se věří [Weber 1998: 169]. Nejběžnějším a nejracionálnějším typem společenského řádu, který Weber zmiňuje, je pak novodobá byrokratická správa [Coleman 1994: 64].

Coleman chápe Weberovo pojetí byrokratické organizace jako formy korporativního aktéra založeného na racionálně-legálních principech v moderní společnosti, za jedno z nevyšších zachycení společenské struktury. Přestože se jedná pouze o ideálně-typickou podobu, Coleman oceňuje přístup, ve kterém se objevují korporativní aktéři a ve kterém je zdůrazněno jejich uspořádání do struktur sestávajících z pozic. Tyto pozice jsou ve vzájemném vztahu, skládají se ze vzájemně souvztažných individuí [Coleman 1994: 169]. Srovnávaní autoři se podstatně liší v názoru, zda autorita jakožto vztah je řízena z pozice svého nositele (toto předpokládá Weber). Coleman oproti tomu ale pokládá podřízeného za toho, kdo primárně určuje vztah autority, neboť tento až na základě svého uvážení může autoritu někomu svěřit. Za základní situaci chápe stav, kdy žádná autorita neexistuje, pouze individua mají právo rozhodovat o řízení svého jednání, a toto mohou potencionálně transferovat na jinou osobu [ibid.: 170]. Celkové řízení společnosti v moderní době Coleman chápe jako založené na autoritě postů, které lidé mohou obsazovat, tyto posty však nejsou spojeny s individui. Stabilita systému tak staví na vzájemné provázanosti a fungování vztahů, které jsou ale nezávislé na lidech [ibid.: 171]. V tomto přístupu můžeme vidět i základní rozpor mezi Weberem a Colemanem v pojetí vztahu mikro a makroroviny – jakým způsobem se účelově orientovaná jednání aktérů propojují do fungování systému. Weber je schopen

vysvětlit přechod z makroroviny (byrokratická struktura společnosti) do mikroroviny (souvztažnost individuí na základě racionálně-legálního přístupu). Dle Colemanů však není schopen zachytit, jakým způsobem vzniká stabilita systému – souvztažnost pozic nezávislých na lidech (opačný přechod z mikroroviny do makroroviny).

Na základě přístupů Colemanů a Weberů tak docházíme ke schématu, které obsahuje jak vztahy autority, které se určitým způsobem utvářejí, tak ale i vysvětlení, jak fungování těchto vztahů pomáhá udržet stabilitu systému. Toto schéma pak lze uplatnit v systému vzdělávání a pokusit se na jeho základě vysvětlit vztah prvků tohoto systému (učitele a žáků) i soudržnost procesů, které v jeho rámci probíhají. Specificky při pohledu na e-learningové vyučování vidíme, že aktéři jsou v podstatě rovnocenná individua, která se až na základě zvážení svých zdrojů a možných významů, které jsou přisuzovány jejich pozicím v rámci vyučovacího procesu, stávají podřízenými - tím, že převedou kontrolu nad svým jednáním na druhou osobu - která tím, že ji přijme, stává se nadřízenou. Hierarchie tak zde není předem daná, vytváří se až na základě uvědomělé úvahy; přitom ovšem struktura vyučování sama o sobě v sobě zahrnuje hierarchické pozice učitele a žáků, které zajišťují stabilitu systému. Do interakce pak aktéři vstupují s určitými zdroji, autoritě se podřídí, protože očekávají určité zisky [Coleman 1994: 66]. Na základě teoretického rozboru se nám tak vytváří komplexní obraz fungování e-learningového vyučování, jehož stabilita je zajištěna tím, že se systém skládá z pozic učitelů a žáků, které jsou spojeny určitými vztahy a které jsou obsazovány aktéry, jež mají určité zdroje a naopak určitá očekávání zisků.

Ve své práci, která sleduje utváření autority právě v e-learningu, se zaměřím na zkoumání autority na úrovni vztahů mezi jedinci, tj. nebudu zkoumat, jakým způsobem je utvářen systém (důvod pro takovýto postup uvádím při konkrétnějším rozboru Colemanova pojetí autority v kapitole 2.3.). Popis Colemanova chápání autority na mikro i makroúrovni však považuji za důležitý, protože vysvětluje, jakou pozici zde mají právě mnou zkoumané vztahy autority.

1.2.2. Autorita ve vzdělávání

Nyní tedy máme vytvořený obraz autority tak, jak je zachycen v teoretických pracích Maxe Webera a J. S. Colemanů a který se týká místa autority ve společnosti vůbec. Jak se ale o autoritě zmiňují vědci ve vztahu k prostředí, které bude i mým předmětem výzkumu – ke

školství či dokonce konkrétně k e-learningu? Má autorita ve vzdělávání své místo nebo stojí v protikladu ke svobodnému jednání? A jaké faktory jsou zmiňovány jako ovlivňující?

Pojetí autority v prostředí vzdělávání nebylo v historii vždy chápáno shodně, procházelo různými proměnami. Blíže popisuje tento vývoj například Judith L. Pace v článku *Revisiting Classroom Authority: Theory and Ideology Meet practice*. Jedním z nejdůležitějších zmiňovaných okamžiků je období krize, ve kterém se autorita nacházela přibližně v 60. letech minulého století [Pace 2003: 1560]. V této době jsou zmiňovány tendence vytěsnit tento pojem ze školního prostředí a dát přednost hodnotám svobody a rovnosti. Jedním z představitelů tohoto negativního náhledu je i americký sociolog Willard W. Waller, který vidí v autoritě omezující prvek, který jde proti osobním zájmům, což se projevuje zvláště právě ve vyučovacím procesu [Waller 1961: 383].

Ne vždy se ale setkáme s názorem, že autorita je protipólem svobody. Kritici autority jsou napadáni především z důvodu nesprávné interpretace tohoto pojmu. Hlavním zmiňovaným nedostatkem je zaměňování autority s autoritářstvím [Pace 2003: 1560], které je často chápáno jen jako jedna z jejích forem.

Jedním z těch, kteří nechápou autoritu v opozici ke svobodě, je i francouzský sociolog Émile Durkheim. Ve své knize *Éducation et sociologie*³ pojímá autoritu dokonce jako základní prvek vzdělání. Dle jeho názoru vstupujeme do vzdělávacího procesu jako nesocializovaná individua, jen díky škole a autoritě v ní prosazované se stáváme lidskými bytostmi [Durkheim 1922: 19]. Terciární vzdělávání, kterého se můj výzkum týká, neplní výchovnou složku v takové míře jako u Durkheima, žáci za sebou již mají část vzdělávacího procesu, do jisté míry již socializace proběhla. Společný je ale fakt vzdání se egoistických cílů pro dosažení cílů vyšších [ibid.: 19]. Durkheimův pohled rozšiřují i jiná teoretická díla, která upozorňují na to, že autorita ve škole nehraje roli pouze při socializaci, ale především v sociálním a inteligenčním vývoji, učitel je tím, který zprostředkovává studentovi kontakt se světem vědy [Englehart 2009: 715]. Tento vývoj může probíhat v jakémkoliv věku a na jakémkoliv stupni vzdělávacího procesu, tedy i v mnou zkoumaném případě.

U Durkheima také nalézáme kritiku názoru, že by autorita potlačovala svobodu. Dle něj být svobodný neznamená činit, co chceme; znamená to být svým pánem, jednat rozumně a plnit své úkoly, což je umožněno právě díky autoritě [Durkheim 1922: 21].

³ Vzdělání a sociologie

Dalším možným vyrovnáním se s názorem, že autorita nemá ve vyučování smysl, je náhled na její vývoj, proměnu jejích forem. Například Pace mluví o posunu od modelu tradičního vyučování k modelu progresivnímu, kde je na jednu stranu dána studentovi určitá volnost v rozhodování a myšlení, na straně druhé je však stále do jisté míry veden učiteli [Pace 2003: 1526]. Přijmeme-li tento pohled, nemusíme chápat význam autority v procesu edukace jako nežádoucí, autorita může koexistovat s hodnotami svobody a rovnosti. Tento model je reprezentovaný i v mém zkoumaném e-learningovém kurzu, kde se sami učitelé prezentují spíše jako asistenti (tutoři) než ti, kdo by studenty zásadním způsobem usměrňoval.

Zvolili jsme tedy perspektivu, která považuje autoritu za fenomén nejen stále přítomný, ale i potřebný v procesu vzdělávání, nyní se blíže zaměříme na to, jaké konkrétní formy může nabývat. Vycházíme z předpokladu, že autorita je vztah, který je oboustranně potvrzován, čímž je mu dodána legitimita. V kontextu vzdělávání se tak bude jednat o vztah učitel – žák. Nejde však o statickou představu - jeho podoba není chápána jako stálá, je neustále vyjednávaná oběma stranami vztahu [Linser, Waniganayake, Wilkes 2004: 24]. Zmiňovaná je tedy důležitost kvality interakce [Englehart 2009: 713], a proto je autoritu možno chápat i jako závislou na osobních charakteristikách učitele i žáka. Osobnost vyučujícího byla ve výzkumech dokonce zařazena mezi 3 nejdůležitější možné ovlivňující faktory výsledku vyučování [ibid.]. Vztah učitele a studenta není ale jediným vztahem, který má vliv na vývoj žáka, ale je považován za vztah nejdůležitější hned vedle vztahu rodič – dítě [Stutel, Spicker 2000: 324].

Tirri a Puolimatka ve studii *Teacher Authority in Schools: a case study from Finland* doplňuje vztah učitele a žáka o třetí ovlivňující faktor – prostředí, ve kterém se proces výuky odehrává [Tirri, Puolimatka 2000: 159]. Otázkou tedy pro mne bude, jaký vliv bude hrát prostředí e-learningového vzdělávání, které implikuje jinou formu komunikace, jenž neprobíhá tváří v tvář.

V pedagogicky orientovaných textech se můžeme setkat i s definicí autority učitele jako vycházející z „...hierarchického vztahu založeného na dávání a přijímání rozkazů, který je založen na legitimitě učitelů, je určován vzájemnou spoluprací učitelů a žáků na základě morálního řádu, který v sobě obsahuje edukační cíle, hodnoty a normy“ [Pace 2003: 1562]. Toto pojetí autority specifické pro prostředí vzdělávání je však pro moje zkoumání příliš úzké – edukační cíle vysokoškolského vzdělání, které ještě ke všemu nemusí být povinné, se

značně liší od běžných cílů, hodnoty a normy jednotlivých studentů se mohou značně lišit, což nemusí bránit výukovému procesu.

Využitelné pro můj výzkum budou i možné ovlivňující faktory, které jsou zmiňované v literatuře a které mohou působit na výslednou podobu autority. Jedněmi z často uváděných jsou socio-kulturní charakteristiky žáka – například rasa, gender, socioekonomický status či výchova v rodině – které se mohou projevat negativně jako případné bariéry ve vzdělávání [Englehart 2009: 716–7]. Virtuální prostředí může tyto rozdíly stírat tím, že se participanti nevidí tváří v tvář, nejednají tedy dle genderových či rasových předsudků. Předpokládám, že ale socioekonomický status roli hrát může, jeho vliv se projevuje například ve vyjadřovacích schopnostech a užívaném slovníku. Dalšími zmiňovanými vlivy na autoritu jsou pak celková atmosféra prostředí, velikost třídy a vůbec fakt existence určitého sociálního celku, ke kterému student přináleží [ibid.: 714, 718]. Englehart podtrhuje význam menšího počtu žáků především vzhledem k vytváření osobních vazeb, je jednodušší v tomto případě třídu řídit, učitelé mohou více koncentrovat svoji pozornost na jednotlivé studenty, problémy; studenti mohou lépe participovat [ibid.: 718]. Tohoto faktoru se využívá i v mnou zkoumaném kurzu, kterého se účastnilo dvanáct studentů, patří tedy ke třídám s nižším počtem žáků.

Na závěr této rešerše literárních pramenů bych se zaměřila na zvláštnost virtuálního prostředí – absenci kontaktu tváří v tvář a na konkrétní provedené výzkumy na téma autority v e-learningu. Z hlediska mimoverbálních prostředků komunikace, které jsou užívané v běžném vyučování a které ve virtuálním prostředí chybí, Babad zmiňuje především výraz tváře, gesta, řeč těla, pózy, pohyby, hlas a zvukové exprese, interakci může ovlivnit i celková atmosféra třídy. Neverbální signály jsou pak označovány jako důležité prostředky vzájemného porozumění [Babad 2009: 817]. Tyto signály budou muset v e-learningu být nahrazeny určitým textovým vyjádřením (příkladem jsou emotikony), kvalita komunikace proto bude jistě jiná právě proto, že jí chybí tyto zmiňované komunikační nástroje. Užívání mimoverbálních prostředků může mít v e-learningu nejen jinou kvalitu, ale také jinou frekvenci. V klasickém vyučování stojí učitel před třídou žáků, je tedy nucen udržovat pozornost a zájem po celou dobu vyučování, stojí proti kolektivu. Díky tomu pak mohou být využity mimoverbální prostředky mnohem častěji, než je tomu potřeba ve vzdělání virtuálním.

Studie *Where is the Teacher? E-learning Technology, Authority and Authorship in teaching and learning* se věnuje podobné problematice, jaká je ústřední i v mé práci – vyjednávání autority ve virtuálním vzdělávání. Vychází opět z přesvědčení, že autorita je nezbytnou součástí vzdělávacího procesu [Linser, Waniganayake, Wilkes 2004: 21]. Technologii chápe jako důležitého mediátora mezi žáky a znalostmi; není jedinou podmínkou udržování autority, ale je její důležitou součástí [ibid.: 23]. Výsledkem studie Linser a kol. je, že nejvíce zasahují učitelé coby nositelé autority do oblasti obsahů – určují scénáře výuky, poskytují relevantní zdroje, mají možnost studenty neustále hodnotit, podporovat a přetvářet. Stávají se jakýmsi dohlížiteli nad prací studentů, vytváří rámec, ve kterém mohou tvořit jiní. Učitelé je přisouzena moc vše vidět, ale zároveň být jakoby neviditelným. Nejsou však neviditelným v tom smyslu, že by jejich role v procesu vzdělávání úplně vymizela, pouze došlo k její změně - jejich funkcí je především organizovat a dohlížet [ibid.: 23–24]. Inspiraci v tomto textu hledám především ve sledování proměny role učitele, která nastala právě díky specifitě prostředí, ve kterém se vyučování odehrává.

1.3. Základní informace o e-learningu

Pro lepší chápání zkoumané problematiky se nejprve pokusím blíže určit, jaké významy v sobě nesou pojmy e-learningu, virtuálního vzdělání, vyučování on-line či distančního vzdělávání. Neexistuje jednotná shoda, co přesně e-learning představuje – Černochová například zmiňuje výklady jako „*učení podmiňované elektronickými technologiemi*“, „*elektronické vzdělávání/učení*“, „*využívání elektronických moderních technologických prostředků k procesu učení*“ apod. [Černochová 2005: 271–272]. Užší definice pak zmiňují, že tato forma vzdělávání podporuje individuální výukové plány a umožňuje dosahovat specifických vzdělávacích cílů [Clark 2007: i]. Další podrobnější přístupy také vymezují pojem s ohledem na vztah technologií a všech aspektů a aktérů vyučovacího vztahu – vidí e-learning jako způsob učení, vyučování a koncipování programů, které využívají technologické prostředky jako prostředek pro udělování příkazů [Gillani 2003: xi].

Pro moje zkoumání je nejdůležitější fakt, který zmiňuje Stříteská ve své definici e-learningu. Říká, že „*Jde o jakousi alternativu klasického vyučování, které předpokládá fyzickou přítomnost učitele a jeho komunikaci se studenty přímo „face-to-face“*“ [Stříteská 2003]. Virtualita vztahu, komunikace a vzájemné interakce mě vede k tomu, že budu užívat

také pojmu virtuální vzdělávání, které dle mého názoru nejlépe odráží charakteristiky dané problematiky.

Co se týče pojmové konceptualizace, vidím jako důležité vymežit se vůči pojmu on-line vzdělávání, které „*předpokládá on-line spojení mezi učitelem a studentem*“ [ibid.]. Tato forma není v mém kurzu podmínkou – studenti a učitelé zde nejsou vždy přítomni zároveň, pracují i offline. Naopak další pojem – distanční vzdělávání – je charakteristikou zkoumaného kurzu *Multiple Perspectives on Globalisation and Sustainable Development (MPG&SD)*, většina účastníků kurzu spolu nikdy nebyla ve fyzickém kontaktu.

Podíváme-li se do historie, vznik e-learningu byl umožněn a jeho vývoj byl podmíněn již zmiňovaným technologickým pokrokem, zejména v oblasti osobních počítačů. Příznivci tohoto stylu výuky zmiňují, že mezi pozitiva „*patří především poskytnutí výuky širšímu okruhu lidí, kteří by školu nemohli navštěvovat např. z nedostatku času, využití multimédií, simulátorů a v neposlední řadě je výhodou také efektivita výuky*“ [ibid.]. Naopak mezi možnými negativy je absence osobního kontaktu, což může souviset například s nemožností zachycení osobního charismatu nebo povahových charakteristik obecně, ke vzniku nedorozumění mezi studenty a učiteli apod.

Se znalostí základních faktů a ujasněným pojmovým aparátem nyní můžeme přistoupit k popisu konkrétního virtuálního kurzu, který se stal předmětem mého výzkumu.

1.4. Základní informace o zkoumaném kurzu

Pro analýzu vztahů autority ve virtuálním prostředí jsem si zvolila e-learningový kurz Centra pro otázky životního prostředí (COŽP) Univerzity Karlovy *Multiple Perspectives on Globalisation and Sustainable Development (MPG&SD)*⁴, který probíhal v zimním semestru roku 2009/2010. Šlo o volitelný kurz, který byl ohodnocen 5 evropskými kredity a který byl otevřen studentům z evropských univerzit. Kurz je součástí projektu VCSE – "Virtual Campus for a Sustainable Europe"⁵ – jakési snahy o vytvoření mezinárodní spolupráce mezi evropskými univerzitami za účelem rozvíjet virtuální vzdělávání v oblasti trvale udržitelného rozvoje. Mezi partnerské univerzity VCSE patří mimo *University of Macedonia (GR)*, *Open University of the Netherlands (NL)*, *University of Graz (AT)*, také pražská *Univerzita Karlova* a německá *University of Lüneburg*. Právě z posledních dvou jmenovaných univerzit byli

⁴ Základní informace o e-learningových kurzech COŽP UK jsou dostupné na oficiálních stránkách COŽP-Environmentální vzdělávání: <http://cozp.cuni.cz/COZP-247.html>

⁵ Webová stránka VCSE: <http://www.vcse.eu/>

účastníci kurzu *MPG&SD*. Jednalo se o 12 studentů (10 z Lüneburgu a 2 z Prahy) a 3 učitele (všichni z Prahy). Z důvodu mezinárodního složení účastníků byla komunikačním jazykem angličtina.

Celý kurz probíhal on-line prostřednictvím internetu, studenti a učitelé se proto nemuseli navzájem znát, setkání tváří v tvář nebylo součástí programu. Mezi základní cíle a náplň kurzu, uváděná již na poutačích, patřilo především rozvinout kritický pohled na klíčová témata globalizace a udržitelného rozvoje, rozvíjet reflexivitu a odpovědnost žáků a naučit je technickým dovednostem a rozvinout komunikační schopnosti.⁶

1.4.1. Prostředí kurzu

Kurz *MPG&SD*, kterému se věnuje moje práce, je specifický především prostředím, ve kterém se nachází. Tento kurz probíhá e-learningovou formou, jde tedy o prostředí virtuální. Pokud se chci zabývat vyjednáváním a utvářením autority v takovémto prostoru, budu brát v potaz, které všechny faktory pro ni mohou být určující. Jak již bylo řečeno, autorita je založena především na vztahu učitel – žák, jehož specifičnost je ovlivněna právě charakteristikami prostoru, kde dochází k jejich vzájemnému kontaktu [Pace 2003: 1579–81].

Komunikace mezi aktéry, a tedy vlastně jediný způsob vyjednávání autority, je možná pouze přes internetové „kanály“ – tj. v tomto případě především přes Moodle – software určený pro výuku prostřednictvím online kurzů. Možný je i emailový kontakt a pro samostatnou práci studentů se využívá také prostředí wiki⁷, jež je založeno na stejném software jako klasická Wikipedie.⁸

Nyní jsme si popsali základní elektronické prostředky, které umožňují kontakt mezi učitelem a žáky. Můžeme si proto položit otázku, jak charakteristiky jednotlivých využívaných nástrojů virtuálního prostředí mohou přispět k poznání zkoumaného problému – vztahu autority.

⁶ *Multiple Perspectives on Globalisation and Sustainable Development; VCSE Course*, [www.vcse](http://www.vcse.org). [online]. Vypracovali Laura Macháčková Henderson, Andrew Barton [cit. 16-04-2010]. Dostupný z WWW: <http://cozp.cuni.cz/COZP-247-version1-MAP.pdf>

⁷ Wiki prostředí využívané v kurzu je veřejně přístupné a je dostupné na: http://www.czp.cuni.cz/vcsewiki/index.php/Student_Area

⁸ Wiki patří mezi Web 2.0 nástroje, o kterých se hovoří jako o „sociálním webu“; jde o soubor vzájemně propojených webových stránek, které může jednoduše editovat kdokoli. Umožňuje kolektivní práci na textu, jeho úpravy i diskusi týkající se obsahu, a také srovnávání různých variant a případné návraty k „historicky starším“ verzím textu (to je důležité vzhledem k veřejné povaze wiki prostoru a související hrozbě vandalizmu). Po technické stránce poskytuje tento software nesčetné možnosti pro tvorbu textů, vkládání obrázků a grafů, propojování s dalšími zdroji četnými hyperlinky atd.

1.4.1.1. Email

Emailová korespondence se v tomto případě odehrává především na soukromé úrovni, tj. pro kontakt pouze konkrétního studenta s konkrétním učitelem. Pro mě jako pro výzkumníka je tedy tento materiál nedostupný. Toto omezení mi blíže vytyčuje autoritu, kterou budu ve své práci zkoumat. Bude se tedy jednat pouze o takovou formu, která se vyjednává veřejně, tj. před všemi studenty. Emailovou komunikaci tedy nelze analyzovat, ale lze ji chápat také jako jeden z potencionálních zdrojů autority. Dále se budu věnovat pouze jejím technickým možnostem, do svého zkoumání ji zahrnu jako nástroj, jehož možnosti učitelé také využívají pro utváření či upevňování své pozice, pozornost věnuji především jeho technické a faktické využitelnosti, případně charakteru sdělení, které zde probíhají, nikoliv však jejich obsahu.

1.4.1.2. Prostředí wiki

Druhým technickým nástrojem, který je v kurzu *MPG&SD* využíván, je wiki prostředí fungující na stejném principu jako Wikipedie⁹. Toto prostředí však také chápu jako nástroj a nikoliv jako zdroj autority. Práce ve wiki prostředí je pro studenty jednou z činností, kterou vykonávají během výuky v kurzu. Jejich práce je však „řízena“ učiteli z prostředí Moodle – zde se dozví, jak postupovat při psaní, jak řešit technické problémy a kam se obrátit v případě potřeby pomoci či dalších informací. Na základě těchto instrukcí z prostředí Moodle pak studenti samostatně tvoří hesla v prostředí wiki. Případná diskuse, řešení problémů, které se vyskytly a následná zpětná vazba, hodnocení, se odehrává opět v Moodle (kromě závěrečné vzájemné peer review i slovního hodnocení ze strany učitelů, která je ve wiki v tzv. „diskusi“ k příslušné stránce).

1.4.1.3. Moodle

Všechny možnosti a prostory virtuálního střetávání, komunikace jsem chápala jako možné nástroje ovlivňování jednání žáků, tj. jako potencionální zdroje autority. Jejich podrobnějším zkoumáním jsem však došla k závěru, že mají pro utváření autority různý kvalitativní význam, že jsou pro tento výzkum různým způsobem relevantní. Email tedy slouží především jako komunikační kanál, který ovšem zachycuje pouze „skrytou“ autoritu

⁹ V tomto případě navazující na stránku „Globalisation 2009/2010 Themes“, http://www.czp.cuni.cz/vcsewiki/index.php/Globalisation_2009/2010_Themes a v případě samostatné práce studentů na 2009/2010 student themes, http://www.czp.cuni.cz/vcsewiki/index.php/2009/2010_student_themes

(nevykonávanou vůči všem, zaměřenou pouze na jedince), v centru mé pozornosti je i to, jaký druh sdělení tímto kanálem probíhá, což neopomenu v pozdější analýze. Wiki je pak jakýmsi prostředím, kde se odehrává činnost studentů řízená autoritou učitele, jejich jednání je však řízeno z prostředí Moodle.

Cílem této práce je zkoumat autoritu, která je založena zejména na vztahu učitele a žáka. Pokusím se ovšem také ukázat, že autorita není závislá pouze na tomto vztahu, ale významnou roli hrají i situační podmínky, ve kterých se tento vztah uskutečňuje. Virtuální prostředí e-learningového kurzu je proto proměnou, jejíž vliv také podrobím zkoumání. Učitelé mohou k uplatňování autority využívat výše zmiňovaný Moodle, který se tak stává vlastně třetím „aktérem“¹⁰ tohoto vztahu. Budu se mu blíže věnovat, protože nejen vymezuje prostor, „arénu“ vzájemné komunikace, ale i dává určité specifické pravomoci ostatním aktérům.

Moodle je softwarový systém, který umožňuje e-learningovou výuku, je založen na snadné publikaci studijních materiálů, zakládání a využívání diskusních fór, má nástroje pro sběr a hodnocení elektronicky odevzdávaných úkolů, tvorbu on-line testů apod.¹¹ Pozornost věnuji především těm možnostem, které jsou učiteli reálně využívány.

Základní princip, který ovlivňuje rozdělení a formu práce v Moodle, je skutečnost, že každý účastník kurzu má určenou roli, která v sobě obsahuje určité pravomoci a postavení. Základní osobou je zde tzv. **course creator** (tvůrce kurzu), v tomto případě jeden z učitelů, který může být učitelem a zároveň může přidělit roli učitele i jiným osobám. Dále jsou zde **pomocní učitelé**, kteří mají omezené pravomoci (nemohou přidělovat role), jejich hlavní náplní je tvořit úkoly a aktivity, zpřístupňovat zdroje, hodnotit činnost žáků apod. Dalšími rolami jsou pak **studenti**, kteří se mohou účastnit a sledovat aktivity, a **hosté** – jedná se o jakoukoliv příchozí osobu, jejíž pravomoci jsou téměř nulové, aktivity může pouze pozorovat.

¹⁰ V uvozovkách tento pojem uvádím proto, že Moodle je technický nástroj, nejde o živý prvek. V tomto smyslu bychom ho mohli chápat spíše jako aktanta v rámci teorie ANT (Actor network theory). Ta nečiní rozdíl mezi vědou (vzděláním) a technologií (výtvory). Předpokládá, že všechny prvky – aktanti, ať již znalosti, prvky, entity a organizace, jsou ve vzájemném vztahu (jenž nezahrnuje pouze lidi), a v těchto vztazích vytváří sítě. V tomto smyslu je Moodle aktantem [Harrington, Marshall, Müller 2006: 5-6].

¹¹Více o Moodle na: <http://moodle.cz/>.

Učitel je tedy ten, který může ovlivňovat základní nastavení kurzu – strukturuje podobu prostředí, ve kterém se vzájemná interakce odehrává. Základní možnosti i formát jsou předem dané, on je může více či méně naplňovat, využívat a dávat jim tak konkrétní podobu.

Je možné si všimnout, že po organizační stránce je celý kurz rozdělen do několika modulů, které umožňují ovlivňovat aktivity, vymezuje akční prostor jednotlivých aktérů. Jde především o **modul úkolů** – specifikují se zde termíny, do kterých musí být jednotlivé úkoly splněny a bodové ohodnocení, které za jednotlivé části student může získat. Učitel zde může vidět, kdy byl úkol odevzdán, což je jakousi technickou možností, jak sledovat studentovu aktivitu. Přesné časy a data jsou pak zachovávány v elektronické podobě, učitel je vidí i v přehledu aktivit jednotlivých studentů a může se na ně kdykoliv odvolat. Učitel také určuje v každé části maximální možný počet bodů, které lze získat nejen za jednotlivé úkoly, ale i v celkovém součtu; následně pak vidí, jak jednotliví studenti těchto bodů dosáhli. Jsou zde odkazy na kritéria hodnocení, je možnost i tzv. „feedbacku“ – zpětné vazby u konkrétních úkolů. Evaluace je tedy součástí virtuálního prostředí, její pravidla jsou předem jasně specifikována a způsob hodnocení je podmíněn Moodle.

Pro komunikaci v kurzu lze použít modul, který se týká **chatování** resp. **užívání diskusních fór** a umožňuje jednoduchou synchronní resp. asynchronní textovou interakci, kde je vidět, kdo přispíval a v kterou dobu. Rozdíl mezi chaty a fóry je ten, že chat se týká volné diskuse (nezasahuje do ní učitel) a probíhá v reálném čase, zatímco fórum je určeno pro diskusi více odbornou a řízenou, diskutující nemusí být přítomni současně (tato forma je v případě kurzu *MPG&SD* více užívaná). Ke každé „etapě“ (kapitole, výukové lekci) kurzu jsou vytvořena speciální fóra - vždy je řečeno, kde se smí a má diskutovat – dochází tedy k strukturaci prostoru komunikace. Aktivita ve fórech může být případně ze strany učitelů omezována, oni mohou určovat, jaké role, osoby smějí či nesmějí v daném prostředí přispívat. Jsou tedy jakýmsi vstupním klíčem do diskusního prostředí. Pravomoci učitele zahrnují i možnost kvantitativně sledovat aktivitu studentů ve fórech – mohou si zobrazit, jak často, v jakém rozsahu a kdy studenti přispívali. Jde tedy o jakousi možnost mít přehled nad aktivitou studentů. Cílem diskuse ve fórech je většinou vyjasnění nějakého názoru, v chatu je to spíše dohoda o společném postupu či rozdělení práce.

Moduly, které jsou ve sledovaném kurzu hojně využívány, jsou **učební moduly**. Mezi ně patří **modul tvorby stránek a publikace zdrojů**, kde jsou studentům prezentovány různé texty buď vytvořené samotnými učiteli přímo v kurzu či převzatými odjinud, které slouží buď přímo jako učební materiály (ve druhém případě – v uzavřeném kurzu může jít např. i o materiál s copyrightem, je zde možnost doplňovat i odkazy na webové stránky či online zdroje) nebo jako návody k práci s fóry a s texty (v prvním případě). Tento modul slouží tedy k prezentaci informací určitého druhu. Dále je možnost využití **modulu kvízů**, kde otázky tvoří učitel sám, typy odpovědí jsou předdefinované. Moodle tedy slouží i jako rozcestník, který může odkazovat na zdroje, které učitel považuje za relevantní a je zde možnost různými způsoby vymezovat pravidla, za kterých se bude ve virtuálním prostoru komunikovat a jednat.

1.4.2. Rozdělení kurzu

Kurz *MPG&SD* je učiteli rozdělen do pěti částí – výukových lekcí. Každá z nich je přesně ohraničena daty, mezi kterými se stává jakousi „zónou akce“, veškerá činnost probíhá v jejím rámci. Pro každou lekci a tedy i období jsou vytyčeny hlavní úkoly spolu s určením relevantních zdrojů, jsou daná specifická fóra pro komunikaci apod. Znamená to tedy, že čas kurzu je silně strukturovaný a je jasně dané, v které fázi se plní jaký charakter úkolů a jaké materiály jsou pro tu danou část relevantní.

1.4.3. Vstup do kurzu a hodnocení

Virtuální prostředí je novým prostorem, který je využíván pro vyučování. Pravidla, která zde fungují, proto nejsou předávaná tradiční cestou, jak je tomu u klasického vyučování, je tedy pravděpodobné, že se budou vymezovat explicitním způsobem. Je na učitelích, aby v této oblasti projevovali svou autoritu, jsou to oni, kteří řídí činnost v prostoru Moodle, je na nich, aby určovali, jak se má jednat, a v první řadě umožnili studentům vstup do nového prostoru. Roli může hrát nejen to, jaká pravidla vytyčují, do kterých oblastí jejich řízení zasahuje, ale i jakým způsobem to činí, což může odrážet specifickou prostředí, ve kterém se tyto interakce odehrávají.

Počáteční pravidla kurzu, ale také možnosti, které virtuální prostředí nabízí, a také způsob, jakým je možno v prostředí jednat a základní filosofie kurzu je uvedena v úvodní části (která se nachází ještě před samotnými výukovými moduly).

Jedno ze základních pravidel, které je stanoveno již od počátku a které považuji za vhodné zmínit, protože může ovlivňovat komunikaci učitelů s žáky a protože souvisí s prezentovanou filosofií kurzu, jsou pravidla hodnocení. Důraz je kladen na soustavnou práci studentů, což má být zajištěno plněním úkolů v pěti navazujících částech kurzu. Důležitými aspekty jsou komunikace a samostatná psaná tvorba, není zde žádný závěrečný vědomostní test. Znamená to tedy, že součástí ohodnocení je účast v diskusích (zohledňuje se především iniciativa studentů a jejich technické dovednosti – především zda využívají poznatků z četby prezentovaných textů) a také písemné výtvořky studentů, které musí splňovat předem dané požadavky (například citační etiku). Posuzuje se, zda je obsah relevantní k tématu kurzu a zda odpovídá standardům akademické práce, zda jsou využívány aktuální informace z relevantních zdrojů a zda se také argumenty opírají o relevantní literaturu. Učitelé hodnotí, nakolik je obsah textů logicky konzistentní, správně strukturovaný a jak dodržuje formální pravidla (citační pravidla, anotace, poznámky pod čarou...). V kvalitě textu je bráno v potaz i to, nakolik umí studenti zacházet s technickým prostředím (například, jaké mají uživatelské schopnosti ve wiki prostředí). Celkově je tedy pět výukových lekcí, v každé z nich je možno získat 100 bodů (pouze v úvodní je maximum bodů 50), přibližně 30 % bodů lze vždy získat za komunikaci, 30 % za formální aspekty práce a 40 % za obsah textu a vlastní příspěvky studentů. Penalizováno je nedodržování termínů odevzdání prací – 10 % ze získaných bodů z odevzdaného úkolu za každý týden zpoždění. Je předem stanoven i limit pro úspěšné absolvování kurzu – student musí získat minimálně 350 bodů ze 450 možných.

1.5. Vytyčení pozice učitele/tutora

Zvláštní je i pozice, jakou si v úvodu vytyčují nositelé autority, kteří řídí jednání žáků. V běžném vzdělávání se tyto osoby nazývají učitelé. Zde se již v úvodu označují jako tutoři, kteří mají být metodickými zprostředkovateli studia, hodnotiteli výsledků a motivující silou studenta. Úkolem tutora je pomáhat při řešení úkolů, shromažďovat připomínky a náměty a povzbuzovat studenty ve studiu. Svoji pozici si vymezuje v opozici k učiteli, jenž tvoří učební podklady pro kurz, zkouší studenty z probírané látky a hodnotí jejich vědomosti [Novák 2007]. Ze znalosti kritérií hodnocení a z koncepce kurzu je jasné, že pozice vyučujících se opravdu blíží spíše tutorovi než klasickému učiteli – vytyčují si cíl motivovat studenta, být mu oporou a podporovat ho při řešení problémů, diskutovaná témata však nezkouší.

Označení tutor může hrát roli vzhledem k mé analýze, protože souvisí s vytyčováním vlastního postavení vyučujících vůči žákům (jak sami chápou svoji pozici).

2. Data a metody

Způsob shromažďování kvalitativních dat, která v dalším kroku sloužila k analýze zkoumaného problému, byl založen na sběru dokumentů v rámci kurzu *MPG&SD*. Na základní soubor textů, který jsem získala v prostředí Moodle z pozice role „host“, jsem aplikovala kódovací schéma vytvořené na základě teoretického uchopení J. S. Colemana. Jako metoda vyhodnocování a interpretace dat mi pak sloužila analýza dat případové studie konkrétního e-learningového kurzu. Základním důvodem pro zvolení této metody byl fakt, že se jedná o problematiku zatím příliš nepopsanou, chtěla jsem se tak zaměřit na zjišťování základních rysů, které mohou být typické i pro podobné případy, nekladla jsem si však ambice na zobecnění výsledků. Zkoumaný kurz byl typický především malým počtem aktérů, případová studie sloužila pro podchycení složitosti případu a k podrobnému popisu vztahů.

2.1. Obsahová analýza textů, soubor zkoumaných textů

Pro zkoumání autority ve virtuálním prostředí e-learningového kurzu *MPG&SD* jsem konkrétně zvolila metodu obsahové analýzy textů napsaných v rámci kurzu, a to jak učiteli, tak i žáky. Tím, že není možná interakce tváří v tvář, je písemné vyjádření jediným možným způsobem kontaktu, který zde probíhá. Základní soubor textů zahrnuje pouze dokumenty, které jsou původní, tj. vytvořené samotnými učiteli – autoritami. V první řadě jsou to úvodní příspěvky, které vytvořili učitelé a které mají sloužit jako „průvodce“ studentů v kurzu (jedná se o texty shrnující základní filosofii kurzu, popisující strukturu kurzu, způsoby hodnocení apod.). Kromě toho jsem analyzovala příspěvky z internetových fór, kde veřejně diskutují studenti a učitelé, je to jakási aréna či místo vyjednávání vztahů autority. Do analýzy jsem nezahrnula texty, jejichž autory nebyli sami učitelé. Většinou se jednalo o zdroje, které měly sloužit studentům k rozšíření jejich znalostí o daném tématu. Jejich četba nebyla striktně povinná, znalost tematiky však studentům ulehčovala další činnost v kurzu. Tyto dokumenty mě zajímají pouze ve vztahu aktérovi Moodle – učitelé skrze něj mají možnost kontrolovat, zda žáci texty přečtou či nikoliv, mohou tak vidět, do jaké míry jsou aktivní (vlastní iniciativa je jednou ze složek hodnocení).

2.2. Pozice výzkumníka, zpětná triangulace

Uvědomuji si, že moje pozice a vztah k výzkumu jsou faktory, které by mohly mít vliv na průběh či výsledky zkoumání. Proto považuji za vhodné svoje postavení co nejpřesněji zachytit, abych umožnila čtenáři kritický pohled na zjištění.

Jako podklad pro analýzu se mi staly materiály z kurzu *MPG&SD*, kde dva z učitelů, kteří kurz vedli, jsou mými rodiči. Tato skutečnost mi umožnila rozšířený přístup do zkoumaného prostředí, například k materiálům a diskusím. Zároveň jsem díky tomu mohla lépe pochopit fungování tohoto systému, přímo jsem se dozvěděla, jaké možnosti nabízí a jaké jsou využívány. Uvědomuji si možnost ovlivnění výsledků na základě příbuzenského vztahu s aktéry, bez něj bych ale měla přístup do tohoto prostředí velmi ztížen. Vliv své osoby na průběh kurzu jsem se snažila omezit tak, že jsem se pokusila svoje postavení zachovat v rovině výzkumníka a nikoliv aktéra – kurzu jsem se neúčastnila, nebyla jsem hodnotitelem, neměla jsem vliv na probíraná témata a prezentované materiály, rodiče nebyli konzultanty mé práce, nijak do ní nezasahovali. Dostupnost informací o fungování kurzu a prostředí mi umožnila výzkum jako takový, což jsem považovala za důležitější než se snažit vyvarovat konfrontaci s příbuzenským vztahem. Pokusila jsem se udělat vše proto, abych možnost vychýlení výsledků snížila.

Jedním z prostředků, které by měly vést k omezení ovlivnění výsledků, je i zpětná triangulace – výsledky výzkumu a jeho interpretace byly předloženy jednomu členovi učitelského týmu a bylo mu umožněno zpětné písemné vyjádření. Možné připomínky mohou být potvrzením či vyvrácením odhalených fenoménů. Tento jiný úhel pohledu na zkoumanou problematiku budu prezentovat v závěru své práce (celý text vyjádření učitele a můj komentář je umístěn v sekci *Přílohy*), budu ji hodnotit ve vztahu ke zjištěním a interpretacím, popřípadě ho použiji k návrhům na další možné směřování výzkumu v této oblasti.

2.3. Definice autority dle J. S. Colemana

Množství dat, které jsem získala z e-learningového kurzu, bylo třeba nějakým způsobem uchopit, postupně rozkrývat a směřovat ke zjištěním a pozdější interpretaci. K tomu bylo třeba vytvořit způsob klasifikace, kódovací schéma, jímž bych mohla kategorizovat situace autoritativního řízení, které jsem odhalila ve výukových materiálech, a získat tak ucelenější pohled na danou problematiku; hledala jsem nástroj, jakým bych mohla data určitým způsobem popsat.

Již v úvodní kapitole týkající se přehledu literatury jsem se věnovala základnímu teoretickému pojetí autority. Došla jsem také k závěrům, že princip autority stále má v procesu vyučování své místo. Jeho základní charakteristikou je, že napomáhá udržení společenského řádu a že umožňuje jedincům dosahovat určitých cílů. Takovému pojetí vyhovuje i teoretické uchopení J. S. Colemana. Pro aplikaci v analýze ale bude třeba hlubší rozpracování jeho konkrétního přístupu.

Pro moje kódovací schéma se stal inspirací jeho text *Authority relations*, který je součástí knihy *The Foundations of Social Theory* a který, jak název naznačuje, charakterizuje vztahy autority. Ty předpokládají dva aktéry, již disponují různými zdroji a kteří vstupují do interakce, protože vzájemná směna těchto zdrojů je pro ně určitým způsobem výhodná [Coleman 1994: 66].

Virtuální prostředí se liší od klasické výuky podobou vztahů, které zde vznikají. Zatímco v tradičních formách výuky musí učitel projevovat svoji autoritu vůči určitému kolektivu, skupině (to je zobrazeno i v klasickém uspořádání třídy, kdy učitel stojí naproti skupině žáků), v e-learningu stojí všichni více v jedné rovině (a to i prostorově), interakce je adresnější, jednotlivci jsou identifikovatelní (u každého příspěvku je jméno a fotografie autora). Kromě toho nedochází k osobní interakci studentů mezi sebou, nemohou tak vytvořit podobnou „masu“ jako vzniká ve třídě. I u textů a příspěvků, které jsou adresovány všem studentům, je předpoklad, že budou čteny individuálně, z tohoto pohledu musí být i psány. Proto budu zkoumat vyjednávání autority na úrovni vztahů.

Pohled na vztah jako na určitý druh směny koresponduje s charakteristikou kurzu *MPG&SD*. Jde o dobrovolný vysokoškolský kurz, studenti mohou být pojmáni jako aktéři, kteří předem zvážili benefity, které jim participace v kurzu může přinést (ať již „materiální“ – získání kreditů, či duševní – znalosti schopnosti), a na základě toho se rozhodli stát účastníky. I ze strany učitelů může být participace chápána jako směna, mohou dosáhnout platového ohodnocení, uznání (společenský benefit), seberealizace, dobrého pocitu, že přispívají k vzdělání studentů apod. Zisk tedy neznamená pouze hmatatelné hodnoty, může představovat i jiné formy duševní kompenzace. Jistou racionalitu Colemanova pohledu využiji v tom, že pomocí jeho teorie vytvořím analytický nástroj, který bude vymezovat kategorie v technicky uspořádaném prostředí virtuálního prostoru Moodle.

Protože jsem si vzala jako podklad právě toto teoretické uchopení autoritativních vztahů, nejprve jsem si určila, co Coleman chápe jako autoritu a jakým způsobem odlišuje vztah, kterého se tato koncepce týká, od struktur autority. Colemanovo pojetí pracuje s definicí autority jako „*práva na možnost ovlivňovat a kontrolovat jednání druhého*“ [Coleman 1994: 66]. Znamená to, že nositelem autority je v určité oblasti ten, který může (má právo) řídit jednání jiného jedince – to znamená, že ten na základě pobídky nositele autority vykoná čin, který by sám od sebe nevykonal. Ve středu Colemanova zájmu je vztah autority jako interakce na úrovni aktérů. Jde tedy o transfer práva na ovlivňování jednotlivce, tj. vztah subjekt – objekt autority. Až součet či vzájemné zřetězení osobních interakcí může vytvářet složitější systémy, takzvanou společenskou strukturu (tyto systémy však nejsou pouhým součtem více vztahů autority – komplexní vztahy, které tvoří strukturální konfigurace, musejí být formovány určitou silou zvenčí, která není součástí tohoto vztahu) [Coleman 1994: 81–82]. Moje práce se však bude týkat pouze autority jako vztahu učitel – žák a nikoliv jejich komplexnějších uskupení (například škola – studenti apod.).

V mém výzkumu půjde o snahu uchopit z Colemanem inspirované teoretické perspektivy konkrétní situaci, kde se autorita vyjednává, utváří. Objektem mého sledování je vztah učitel – žák ve virtuálním prostředí e-learningového kurzu *MPG&SD*. Mým cílem bylo co nejpřesnější zachycení tohoto konkrétního vztahu a ustanovování jeho hranic, v textu jsem tedy hledala a kódovala ty části, kde se autorita projevuje a na jejich základě jsem se snažila popsat, jak tento specifický vztah vypadá. Jak jsem už uvedla, zaměřuji se pouze na formu autority jako vztahu, nikoliv na struktury autority.

Colemanův text je inspirací nejen z hlediska toho, jak je vztah autority definován, ale také z hlediska toho, jak je tento vztah dále vymezen a klasifikován. Colemanův přístup k uchopení sociální reality je spíše racionalistický, předpokládá uvědomělého aktéra, který většinou racionálně uvažuje o svém jednání (případy, kdy tomu tak není, jsou přesně vymezeny). Proto i klasifikování vztahů autority je poněkud racionálně založené, čehož jsem využila pro klasifikační analytické schéma. Colemanovo třídění druhů, forem autority a především způsob jeho vymezení se mi stal inspirací pro vytvoření podrobnějšího kódovacího nástroje – tj. našla jsem v něm relevantní kategorie, které jsem následně vyhledávala v textu.

2.4. Ohraničení autority – základ pro kódovací schéma

Autorita tj. konkrétní případ, kdy (byť i nevědomky) objekt autority deleguje právo na řízení svého jednání (v mém je podřízeným student), je v textu *Authority relations* vymezena čtyřmi základními parametry [Coleman 1994: 82–86]. Coleman říká, čeho se tyto parametry týkají; přesnou definici, konkrétní vymezení neuvádí, pouze dané případy ilustruje na reálných situacích. Proto nejprve popíšu, jak tuto problematiku uchopuje Coleman a v návaznosti na to ji rozšířím s ohledem na konkrétní zkoumaný případ, tj. definuji si, jaké odpovídající situace pro mne budou relevantní, abych je zařadila pod daný kód.

Prvním ze sledovaných vymezení, které Coleman uvádí, je oblast *rozsahu aktivit*, kterých se delegované řízení týká, a jejich *obsahu*. Ilustrující příklady uvádějí například množství práce a její náplň, nad kterými může mít zaměstnavatel (nositel autority nad zaměstnancem) kontrolu. Druhým vymezením je pak *čas*, ve kterém může být autorita vykonávána. Z příkladů je vidět, že se jedná především o časové vymezení začátku a konce, kdy je nositel autority oprávněn ovlivňovat jednání podřízeného. Třetí faktor popisující autoritu je fyzické *umístění* podřízeného, tj. především konkrétní lokace v prostoru, kde je autorita vykonávána. Poslední charakteristikou, která vytyčuje vztahy autority, je *míra a způsob*, jakou se autorita prosazuje. Jde především o to, zda je prosazovaná formou příkazů, co má podřízený aktér dělat, či formou zákazů, do kterých oblastí by jeho jednání zasahovat nemělo. Jedná se o míru *preskripce* či *proskripce* (preskriptivní normy – předepisují, co se má dělat, proskriptivní - předepisují, co se nemá dělat; rozdíl mezi nimi je v sankcích).

Z výše uvedeného je tedy vidět, jakým způsobem se snaží Coleman zachytit z několika úhlů hranice a podobu autoritativního vztahu. Pro konkrétní aplikaci na můj případ považuji za vhodné schéma ještě více upřesnit, aby bylo možné ho využít pro proces kódování. Východiskem jsou tedy čtyři základní kategorie – oblast *obsahu, času, prostoru a způsobu* vykonávání autority. Abychom byli schopni lépe zachytit konkrétní podobu vztahu autority ve virtuálním prostředí, bereme v úvahu nejen oblast jednání, nad kterou je autorita vykonávána, ale také oblast, do které autorita učitelů nezasahuje. Vytvoření dalších čtyř kategorií (v podstatě negací předešlých kategorií), které budou označovat místa, kde studenti mají možnost jednat autonomně, bude sloužit k lepšímu vytyčení hranic daného vztahu autority. Protože asi nepůjde přesně zjistit, do kterých oblastí autorita nezasahuje,

zaměřím se pouze na ty případy, které jsou verbalizované - tj. kde je explicitně řečeno (jak ze strany studentů, tak ze strany učitelů), že v těchto oblastech je jednání žáků oprostěno od vlivu vyučujících.

K tomu, aby bylo možné aplikovat Colemanovy teoretické kategorie jako kódy pro empirickou analýzu, považuji za vhodné si přesněji určit, čeho se tato vymezení týkají (v Colemanově textu definice není dostačující). Prvním sledovaným vymezením autority je *obsah*. Budu sledovat, jaký druh jednání učitel omezuje a které naopak nechává „řídít“ samotnými studenty – například obsah učení, zdroje, ze kterých mohou čerpat apod. Budu si všimnout i toho, zda učitel ovlivňuje jednání v oblasti pouze školních či také mimoškolních aktivit. Zajímá mě budou také místa, kde toto vymezení není příliš jasné, tj. kde si učitel a žák přímo vyjednávají hranice, kam autorita smí a nesmí zasahovat. Jako druhého fenoménu si budu všimnout omezení *časových* – kdy mohou učitelé řídit jednání žáků a zda žáci jsou ochotni akceptovat tyto doby, popřípadě případy, kdy učitelé zasáhnou do času, na který „nemají právo“, budu sledovat, jakým způsobem na to reagují studenti. Pro lokaci autority jako třetího vymezuujícího znaku budu v textu hledat momenty, které se věnují *prostoru* a hranicím tohoto prostoru, kde může či nesmí být autorita vykonávána. Předpokládám, že toto zkoumání bude ovlivněno specificitou virtuálního prostoru. Konečně se budu věnovat *způsobům* ovlivňování – zda používají více zákazů, proseb příkazů či rozkazů. Do této oblasti spadá i problematika motivací, trestů či odměn. V tomto případě asi nepůjde vytvořit kategorii opačnou, tzv. negaci. Proto jsem tuto kategorii rozdělila na již výše zmiňované formy proskriptivní a preskriptivní. Proskriptivními budu označovat ty momenty, kdy bude určité jednání zapovězené či zakázané, preskriptivní budou doporučené způsoby jednání. Obě dvě kategorie jsem sledovala především z hlediska toho, jestli byly prezentované direktivním či více osobním přístupem. Hledané kategorie tedy budu moci popsat asi takto:

- 1. vymezení obsahu**
 - a. pozitivní** (do kterých oblastí autorita smí zasahovat)
 - b. negativní** (do kterých autorita zasahovat nesmí)
- 2. vymezení času**
 - a. pozitivní** (do které doby autorita smí zasahovat)
 - b. negativní** (do které doby zasahovat nesmí)
- 3. vymezení prostoru**

- a. **pozitivní** (kde, kam autorita smí zasahovat)
 - b. **negativní** (kde, kam zasahovat nesmí)
- 4. způsob**
- a. **proskriptivní** (zapovězená, zakázaná norma chování)
 - b. **preskriptivním** (předepsaná, pozitivní norma chování)

2.5. Analýza dokumentů

Cílem mé práce, která se zaměřuje na zkoumání e-learningového kurzu *MPG&SD*, je věnovat se způsobu komunikace ve virtuálním prostředí, případně zachycení její specifičnosti z hlediska vyjednávání jednotlivých rolí a autoritativních vztahů. Abych při své analytické práci mohla tyto charakteristiky co nejlépe zachytit, rozdělila jsem si texty, které patří do kurzu, do čtyř částí, které jsem zkoumala samostatně. Mým cílem bylo především zachytit, jak se liší jednotlivé oddíly fakticky, a zároveň jsem se soustředila na to, jestli se v těchto jednotlivých celcích autorita formuje různým způsobem a jestli se v těchto podcelcích klade důraz na odlišné aspekty autority.

Součástí první zkoumané oblasti jsou texty týkající se **celkového vstupu do prostředí** (jak jsou studenti seznámeni s jeho možnostmi, způsobem pohybování se uvnitř, komunikace a zacházení s technickými nástroji, vymezení úloh a pravomocí), dále se jedná o dokumenty **ohraničující konkrétní vyučovací moduly** (které jsou prezentované jako samostatné vzhledem k tematickému zaměření a k úkolům, které zde studenti plní, jedná se o vstupní a výstupní pasáže), pak příspěvky týkající se především **pohybu v prostředí** (v jednotlivých výukových modelech, zaměřím se především na to, jak je vedena diskuse, jak nositelé autority ovlivňují činnost studentů) a nakonec části, které **hodnotí** práci studentů, **shrnují výstupy**. Názorný náčrt viz Schéma 1 (na konci této kapitoly).

Při volbě dat pro analýzu k jednotlivým částem jsem většinou použila všechny dokumenty, které se týkaly vymezené oblasti. Tam kde byl základní materiál početnější, jsem po úvaze zvolila tu část, která je, dle mého názoru, typická pro danou sekci a dostatečně ji reprezentuje.

Pracovala jsem se všemi materiály, které **uvádějí studenta do prostředí** (celkem 11 dokumentů). Texty z této oblasti byly dvojího charakteru – jednak se jednalo o formální příspěvky, které byly vytvořeny výlučně učiteli a nebylo do nich již v průběhu kurzu zasahováno (například přiložené textové dokumenty), které shrnovaly celkovou koncepci

kurzu a jeho tematické a časové rozložení. Druhým typem jsou pak osobní příspěvky učitelů k prvním krokům studentů v prostředí kurzu, technické rady apod. I zde však byli výlučnými autory učitelé.

Tohoto charakteru byly i texty, které **vytyčovaly hranice jednotlivých částí kurzu**. Také zde šlo nejen o formální dokumenty, ale také příspěvky, které se týkaly osobního uvedení studenta do výukové lekce, přesunu do jiné či jejího opuštění (vztah učitel – žák zde není pouze vztahem rolí, má osobní rovinu). Textů, které vykazovaly takovýto charakter, bylo 16 a všechny jsem využila pro následnou analýzu.

Nejrozsáhlejší byly dokumenty z části, kterou jsem si pracovníě nazvala **Pohyb v prostředí**. Jednalo se o oblasti uvnitř výukových modulů, kde studenti diskutovali s učiteli a to nejen o probíraných tématech, ale například i o technické problematice týkající se kurzu (Kvalita a objem diskuse v této části kurzu byly jedním z kritérií finálního hodnocení studentů). Právě v části *Pohyb v prostředí* můžeme sledovat, jak a zda vůbec je autorita ohraničená – jak učitelé v interakci se studenty vymezují hranice a jak reagují na jejich případné porušování. Na rozdíl od předchozích dvou částí (*Vstup do prostředí* a *Ohraničení výukových modulů*), se jedná o texty, kde vystupují oba aktéři – jak učitel, tak i žák, a které jsou také více „živé“ (dynamičtěji se mění a rozvíjí v průběhu kurzu). Vzhledem k tomu, že množství těchto textů bylo největší (základní soubor textů obsahoval příspěvky ze všech diskusních fór ze šesti výukových modulů), vybrala jsem pro svoji analýzu všechny příspěvky z diskusních fór prvního modulu. Upřednostnila jsem analýzu celé první části před výběrem z různých výukových lekcí z důvodu kompaktnosti souboru příspěvků. Dále je dle mého názoru první modul tím nejvýznamnějším pro vytváření autority – pravidla ještě nejsou úplně jasně daná a může se tedy o nich nejvíce vyjednávat.

Pro poslední část **Hodnocení** jsem využila opět všechny dokumenty, které se týkaly tohoto tématu. V celkovém počtu čtrnácti textů dominovaly opět formální dokumenty vytyčující pravidla hodnocení, součástí však byly i texty, jejichž autory byli učitelé. Obsahovaly shrnutí a ohodnocení nejen z hlediska splnění úkolů, ale také z hlediska naplnění tzv. filosofie kurzu.

Celkově jsem tedy pracovala s 49 texty, které byly rozdílného charakteru a délky. Pomocí programu ATLAS.ti jsem je kódovala na základě mnou vytvořeného kódovacího schématu, založeného na teoretickém pojetí autority J. S. Colemana. Při analýze jsem

vybírala ty oblasti textů, které se týkaly situací, kdy učitel ovlivňuje jednání žáka, tedy vykonává nad ním svou autoritu. Základem pro mne bylo sledovat, jakou má autorita podobu, a to především na základě toho, do jaké *oblasti* zasahuje (vymezení obsahu – pozitivní – kód 1a a negativní – kód 1b), do jakého *časového období* (vymezení času, pozitivní i negativní – 2a a 2b), jaký *prostor* ovlivňuje (pozitivní a negativní vymezení prostoru – kódy 3a a 3b) a nakonec jakým *způsobem* je studentovo jednání ovlivňováno – zda způsobem proskriptivním – zapovězená, zakázaná norma chování (kód 4a) či preskriptivním – předepsaná, pozitivní norma chování (kód 4b).

Postup analýzy byl takový, že jsem nejprve okódovala všechny dokumenty bez ohledu na to, jakého charakteru byly (zda šlo o dokumenty týkající se *Pohybu v prostředí* či *Vstupní dokumenty* apod.) a následně jsem je zařazovala pod příslušné kategorie. Výsledný počet vyznačených kódů je následující: **1a – 102, 1b – 53, 2a – 37, 2b – 6, 3a – 41, 3b – 6, 4a – 13, 4b – 71**. Je zajímavé zmínit i počty v celkových kategoriích vymezení obsahu, prostoru, času a způsobu (bez ohledu na to, zda se jedná o pozitivní či negativní kategorii). Množství kódů v těchto částech je takovýto: **1a,b – 155, 2a,b – 43, 3a,b – 47, 4a,b – 84**. Podrobnější počty jsou uvedeny v tabulce 1.

TABULKA 1 (KÓDOVACÍ SCHÉMA DLE COLEMANA)

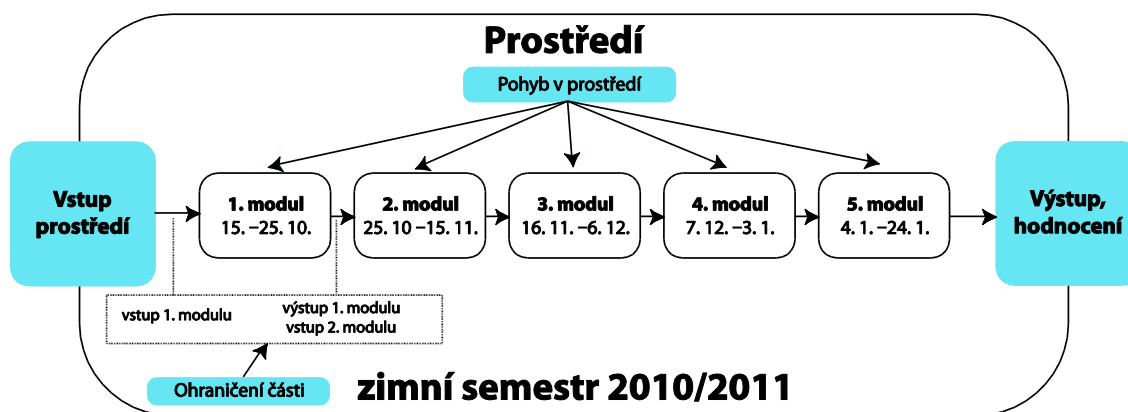
kód/název části	vstup celek	ohraňování část	pohyb	hodnocení	celkem
1 obsah	11	25	103	16	155
1a pozitivní	11	25	50	16	102
1b negativní	0	0	53	0	53
2 čas	8	20	8	7	43
2a pozitivní	8	20	2	7	37
2b negativní	0	0	6	0	6
3 prostor	15	17	9	6	47
3a pozitivní	14	16	6	5	41
3b negativní	1	1	3	1	6
4 způsob	16 (7/9)	25 (12/13)	27 (1/26)	16 (11/5)	84 (31/53)
4a proskriptivní	3 (1/2)	6 (2/4)	3 (0/3)	1 (1/0)	13 (4/9)
4b preskriptivní	13 (6/7)	19 (10/9)	24 (1/23)	15 (10/5)	71 (27/44)

Při kódování jsem narazila na faktor, který se nacházel v kategorii 4 (způsob) a který tuto skupinu dělil na dva výrazné podcelky. Příspěvky se silně lišily mírou své direktivity – způsob, jakým učitelé sdělovali žákům ať již příkazy či zákazy, byl buď neosobní, direktivní,

měl spíše podobu něčeho neměnného a nezávislého na vůli učitelů, nebo byl naopak přátelský, osobní, motivující, měl spíše formu rad nebo doporučení. V tabulce jsem proto tyto dva způsoby rozlišila – u kódu 4a, 4b je tedy nejprve uveden celkový počet kódů v této kategorii, dále pak v závorce nejprve uvádím počty direktivních případů, druhou cifrou je pak počet případů nedirektivních, spíše osobního charakteru. I tuto dimenzi kódu označujícího způsob projevu autority zmíním také v analytické části.

Jednotlivé počty kódů nejsou pro výzkum určující (i z hlediska toho, že rozsah jednotlivých analyzovaných oddílů má jinou délku), mají spíše orientační charakter. Využitelné pro následnou interpretaci pak bude obsah jednotlivých okódovaných úseků, počty kódů budou sloužit pouze k rozpoznávání, na co je kladen větší či menší důraz.

SCHEMA 1 (4 ZÁKLADNÍ ČÁSTI PRO ANALÝZU)



3. Zjištění

Použitím kódovacího schématu na základní soubor textů jsem došla k základním zjištěním, kterým se budu věnovat v této kapitole a která by měla sloužit jako poklad pro interpretaci.

3.1. Aktéři učitel a žák

Pokud studujeme autoritu ve virtuálním prostředí jako celku, neměli bychom opomenout sledovat, jak se projevují jednotliví aktéři, kteří se interakce účastní, a tedy na ni mohou mít určitý vliv. Jak již bylo řečeno, v mém konkrétním případě mohou hrát roli tři aktéři – učitelé, žáci a výukový software Moodle. Učitelé vykonávají autoritu nad žáky, a to buď přímo anebo právě skrze technické prostředky, které jim nabízí prostředí Moodle. V následující části se budu věnovat přímému vykonávání autority - tj. sledování konkrétních způsobů jejího vykonávání učiteli a konkrétním reakcím žáků. Zjištění budu získávat z textů obsažených ve virtuálním prostředí, které jsou tvořeny učiteli a žáky.

3.1.1. Vstup do prostředí

Virtuální prostředí zkoumaného e-learningového kurzu, kde se odehrává většina interakcí mezi učiteli a žáky, je v tomto případě zastupované primárně výukovým softwarem Moodle (dalším „doplňkovým“ prostředím je pak prostor wiki vytvořený pro účely kurzu). Způsob práce a interakce v něm může být neobvyklý a nový nejen pro čtenáře tohoto textu, ale také pro particpanta kurzu. Studenti mohou na počátku kurzu dosahovat rozdílné úrovně počítačové gramotnosti, je tedy potřeba je seznámit s chodem a způsoby fungování prostředí, vytyčit pravidla pohybu v něm.

První část textů, kterou jsem se rozhodla analyzovat samostatně, jsem pracovně nazvala **Vstup do prostředí**. Jedná se právě o ty příspěvky a dokumenty, které slouží k uvedení čtenáře, studenta do virtuálního prostoru kurzu *MPG&SD*, jsou tedy jakýmsi vstupním klíčem. Obsah a kvalita těchto textů pak může mít v dalších fázích výukového kurzu důsledky na možnosti a schopnosti studentů jednat a také procházet výukovým procesem. Kromě toho při prvním kontaktu s kurzem se studenti finálně rozhodují, zda se kurzu budou či nebudou účastnit (jedná se o volitelný kurz), jde tedy o možnost ovlivnění jejich zájmu, případně o vyvolání zájmu u dalších nových studentů.

Dokumenty obsažené v této části jsou dvojího typu. Prvním z nich jsou příspěvky, které jsou neosobního charakteru, jedná se o oficiální úvodní texty, které jsou sice učiteli tvořeny, jejich osobní vklad je však potlačen. Většinou se jedná o texty, které mají vypadat jako obecná pravidla, základní ustanovení, vytyčení náplně kurzu. Naproti tomu se zde vyskytuje i druhý typ příspěvků, kde je učitel angažovaný, vystupuje pod svým jménem. Rady, návody, které jsou v těchto příspěvcích obsažené, mají osobnější charakter, propojují studenta a učitele blíže, jsou více citově zbarvené.

Vstup do prostředí je tedy první fází práce ve virtuálním prostředí v rámci kurzu, kde se vyjednává a projevuje autorita učitelů. Pozoruhodné však je, že jde o vyjednávání jednostranné – pouze z pozice učitelů. Jde tedy o jakési vstupní určování mantinelů (někdy tvořených již před vstupem studenta do prostředí), které budou mít vliv na jeho pozdější aktérství. Pro bližší pochopení konkrétních projevů autority se zaměřím na zjištění, které mi poskytlo využití kódovacího schématu vytvořeného dle J. S. Colemana.

Prostor

Z hlediska četnosti jednotlivých kódů, převažují situace, kdy učitel žákovy jednání ohraničuje v oblasti prostoru (kód 3a – 14 krát), svým vedením mu umožňuje pohyb a seznámení s prostředím, stává se mu průvodcem, který vymezuje „arénu“ vzájemné interakce. Jedná se o pasáže, které seznamují studenta s charakteristikami prostoru (prostředí), ukazují mu jeho hranice a pravidla, která v něm platí. Jednou z takto označených pasáží je i pouhá uvítací věta: „Welcome to „Multiple Perspectives on Globalisation and Sustainable Development““¹², která vlastně účastníkovi otevírá dveře do kurzu a zároveň mu říká, kde se nachází.

Mezi příspěvky, které seznamují studenta s prostředím, patří i odkazy na Moodle jako celek. Jedním z probíraných problematik je fungování a možnosti tohoto softwaru, způsob ovládání a pohybu v něm, či dokonce umožnění vstupu do určitých částí (někde je to podmíněno technicky – například zadáním určitého hesla apod.). Učitelé přistupují i k vymezení hranic ostatních virtuálních prostorů, které jsou k výuce využity – zaměřují se například na technické možnosti wiki softwaru – alternativy klasické Wikipedie - který je

¹² Vítejte v kurzu „Rozmanité pohledy na globalizaci a udržitelný rozvoj“.

COŽP. VCSE/Globalisation09/Forums/News forum/Welcome to the course Multiple Perspectives on Globalisation and Sustainable Development!. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle*. Thursday, 15 October 2009, 12:32 PM [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

v kurzu využíván především pro samostatnou práci studentů. Virtuální prostory jsou vymezeny z několika perspektiv – učitelé určují, ve kterých prostředích se může jednat, jakým způsobem do nich vstoupit (například, jak se zalogovat, přihlásit) a jak v nich jednat, jaké možnosti skýtají. Učitel se stává průvodcem po prostoru, popisuje funkce nejen jednotlivých „tlačítek“ a „ikonek“, které jsou v Moodle a které mohou být využity pro kurz, ale také princip Moodle jako takového:

Moodle e-learning platform

You are now in Moodle, the main e-learning platform. In Moodle, you will see the course structure, the goals and tasks for each week, and links to online resources. Moodle software provides various ways of presenting learning materials, cooperation among students, dialogue with course tutors, checking the assignments of students, on-line testing and more.¹³

Selektivně vybírá informace, které žákům sdělí, a zároveň tak ať již záměrně či nezáměrně jiné informace opomíjí. Stává se tedy určovatelem, co je pro žáka relevantní a použitelné a co ne. Kromě Moodle a wiki jsou zde zmiňovány i možnosti využívání dalších virtuálních komunikačních kanálů – jedná se např. email, skype, icq apod.

Zatím zmiňované charakteristiky prostoru byly spíše technického rázu, objevují se zde ale i příspěvky, které se zabývají prostorem z filosofičtější perspektivy. Vymezují prostředí z hlediska jeho charakteristik a možností, které skýtá pro výuku – uvádí se zde, že funguje ve virtuální rovině, není zde kontakt face to face, z čehož vyplývají další charakteristiky. Virtualita kontaktu a komunikace pak podmiňuje existenci určitých pravidel, která jsou vlastní internetovým územím.

Celkově lze charakter příspěvků zabývajících se prostorem shrnout jako vytyčování hranic prostoru osobou, která je nositelem autority, ona je pro žáky tím klíčem, který jim umožňuje vstup do prostředí a to nejen mechanicky (ona je tím, kdo má možnost zamezit

¹³ **Elearningová platforma Moodle**

Nyní se nacházíte v Moodle, hlavním e-learningovém prostoru. Můžete zde vidět strukturu kurzu, cíle a úkoly pro každý týden a odkazy na online zdroje. Software Moodle umožňuje různé způsoby prezentace výukových materiálů, spolupráce mezi studenty, dialogu s tutory, kontrolu, hodnocení, on-line zkoušení apod.

COŽP. VCSE/Globalisation09/Wikis/E-learning - What does it mean for teaching and learning/Elearning what does it mean for teaching and learning. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle*. [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

určitým osobám vstoupit či jiným vstup povolit), ale i prakticky (je tím, kdo podává informace, jak do prostředí vstoupit a jaké jsou zde možnosti).

Je však zajímavé, že na rozdíl od částí příspěvků, kde se prostředí vymezuje pozitivním způsobem, jsem našla pouze jedinou situaci, kde se vyskytuje vymezení negativní (kód 3b). Zde je určeno pouze, že určitá činnost není určena pro daný prostor – výukový modul. Ve vstupních textech ale není nikde explicitně řečeno, ve kterých prostorech nemůže být jednání studentů ovlivněno, což by mohlo být také označeno negativním kódem.

Obsah

Druhým nejčtenějším kódem v oblasti úvodních textů byl ten, který pozitivně vytyčuje obsah kurzu (1a – 11 krát). Vstupní pasáže seznamují studenta s kurzem jako takovým, s jeho charakterem a náplní. Úseky textu takto označené jsou opět různorodého obsahu – od popisů filosofie kurzu obecně, přes charakteristiky e-learningového vyučování až po konkrétní náplň jednotlivých lekcí. Jde o prvotní seznámení se s problematikou, informace mají spíše povrchní charakter a jedná se zejména o celkovou koncepci a hrubý plán, který může být postupně upřesňovaný. Mimoto zde dochází i k vytyčování rolí studenta a učitele, ke kterému také dochází ze strany učitelů, což je vidět na příkladu, kdy zmiňují, jakým způsobem se mají navzájem oslovovat:

This means that, during this course, we will use modern communication tools to help us get to know each other, share ideas, discuss course work and learn from each other.

*Working on the internet people often address each other by using first names. So we will **address you with your first name and you can do the same with the tutors.** If anybody wants to be named by his/her family name, that's fine, just please just let the others know!¹⁴*

Nejen, že vytyčují svoji pozici jako tutora a ne učitele, ale jsou to také oni, kteří projevují svou autoritu tím, že volí způsob vzájemného oslovování.

¹⁴ To znamená, že během tohoto kurzu budeme používat moderní komunikační nástroje, které nám pomohou poznat se lépe navzájem, společně sdílet názory, diskutovat o práci v kurzu a učit se od sebe navzájem. Když lidé pracují na internetu, obvykle se oslovují křestními jmény. Takže my **a vás budeme takto oslovovat a vy to samé můžete činit vzhledem k tutorům.** Kdyby někdo chtěl být oslovován příjmením, je to v pořádku, jen, prosím dejte to vědět ostatním!

COŽP. VCSE/Globalisation09/Wikis/Communication tools and rules. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle.* [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

Opačná kategorie (1b) – negativní vymezení obsahu (tedy vymezení hranic, nad kterými učitel nemá právo na řízení) – není zastoupena vůbec.

Způsoby řízení

Z hlediska vymezení způsobu, jakým projevují učitelé svoji autoritu (kódy 4a a 4b), jsem v textu vyhledávala takové oblasti, kde nositelé autority (učitelé) ovlivňují jednání studentů buď způsobem proskriptivním (kód 4a, který byl v úvodních textech zastoupen 4 krát, 1 krát direktivně a 3 krát nedirektivně), tj. kde se jedná o zakazování určité činnosti, či styl preskriptivní (kód 4b, který jsem použila 21 krát, 9 krát direktivně a 12 krát nedirektivně), který naopak určuje, jaké jednání mají podřízení autoritě vykonávat. Počtem tedy převyšují příkazové případy, kdy je určité jednání doporučeno či přikázáno, přičemž direktivní způsob je méně častý. Budeme-li se podrobněji věnovat úsekům proskriptivního charakteru (4b), zjistíme, že se z velké části jedná o situace, kdy je studentům řečeno, co mají udělat pro to, aby jim byla umožněna samotná participace v kurzu. Řízení probíhá zejména popisem technického ovládání virtuálního prostředí (zalogování do kurzu, případně jiných prostředí typu wiki). Tyto příkazy mají většinou jasný a direktivní styl, během něhož jsou vysvětleny jednotlivé kroky, jak má student postupovat. Nedirektivní případy kódu 4b mají osobnější charakter a nejčastěji souvisí s celkovými úkoly a cíli kurzu. Jednotlivé úkoly jsou doprovázeny nabídkami, že v případě potíží budou učitelé nápomocni, že je studenti mohou s nejasnostmi kdykoliv kontaktovat – podporují tak jejich samostatnost. Také bylo za vhodné (ne-li dokonce povinné) označováno to, aby studenti vkládali své vlastní příspěvky a zkoušeli možnosti virtuálního prostředí (k čemu co slouží, aby sami zkoušeli editovat, vytvářet příspěvky apod.). Kód 4a vyznačoval situace, které byly v něčem podobné. Účastníkům kurzu byl zakazován ostych a pasivita (nedirektivní styl). Direktivního charakteru byl pouze jeden příspěvek, který se týkal plnění určitého úkolu. Jako nevhodné bylo označeno děláni tohoto úkolu na poslední chvíli (a tak vlastně podporováno průběžné plnění).

V řízení jednání je tutorý vyvíjeno největší úsilí v tom směru, aby studenti přijali cíle kurzu za své. Význam úkolů, které mají být splněny během kurzu, je zdůrazněn pouze formálními úpravami (barvou, tabulkami apod.) a strohostí a jasností provedení. Je možné si všimnout, že právě tato volba způsobů ovlivňování jednání ze strany učitelů je přítomná v úvodní části, kde se vytváří první dojem studenta o kurzu jako celku. Charakter vstupní

části může omezit případné předčasné ukončování či nedokončení kurzu ze strany studentů. Jedním příkladem snahy o motivaci studenta k další spolupráci je i následující příklad:

Hi everybody

Thanks to those of you who have posted profiles and pictures already. It's really nice to see you and put a face and background information to the name. We're looking forward to reading more about each and every one of you! You can see short profiles of Jana, Jiri and me, too.

Thanks again

Andrew¹⁵

Čas

Posledními ještě nezmiňovanými kódy jsou vymezení časová (2a – 8 krát a 2b – 0 krát). Přítomny jsou například pasáže, které určují celkovou časovou náročnost kurzu a také časové možnosti samotných učitelů, kdy je s nimi možné komunikovat:

The course tutors will visit the course forum each week and discuss your problems with you. You can also write to the tutors at any time. If anyone would like to have direct, real-time communication through email, skype or telephone, there will be consultation hours on Tuesdays between 14:00 and 16:00. You are welcome to contact us – don't be shy!¹⁶

Je vidět, že on-line prostředky nabízejí vyučujícím možnost přijímat reakce studentů prakticky kdykoliv (například prostřednictvím e-mailu). Jde tedy nejen o vytyčování času z hlediska studentů, ale také vytváření závazků ze strany pedagogů. Samozřejmě, že zde

¹⁵ Ahoj všichni

Děkuji všem, kteří vytvořili své profily a doplnili je svými obrázky. Je opravdu milé vidět vaše fotografie a základní informace o vás samotných vedle vašeho jména. Těšíme se na to, že si budeme moci přečíst více o každém z vás! Podívejte se na krátké profily Jany, Jiřího a také mě.

Ještě jednou děkuji

Andrew

COŽP. VCSE/Globalisation09/Forums/News forum/Nice profiles. In: MPG&SD, Electronic course in Moodle. Friday, 16 October 2009, 11:48 AM [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

¹⁶ Tutoři budou navštěvovat diskusní fóra každý týden a diskutovat problémy s vámi. Můžete také kdykoliv tutorům napsat. Pokud bude chtít někdo přímé, v reálném čase probíhající spojení prostřednictvím emailu, skypu nebo telefonu, konzultační hodiny jsou v úterý mezi 14:00 a 16:00. Nebojte se nás kontaktovat!

COŽP. VCSE/Globalisation09/Resources/Contact and tutor's assistance. In: MPG&SD, Electronic course in Moodle. [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

nalezneme i části, které se zabývají konkrétní časovou strukturací celého kurzu na obecnější úrovni.

3.1.2. Ohraničení výukové části

Projde-li student první částí dokumentů (*Vstup do prostředí*), je uveden do kurzu jako takového. Skrze tyto texty je mu ze strany učitelů umožněn vstup do specifického virtuálního prostoru, který je jistým způsobem vymezen. Student dostává do rukou základní informace a pravidla kurzu. Aby však mohl aktivně participovat na jednotlivých dílčích částech (výukových modulech), musí mu být poskytnuty informace, tzv. „vstupní klíče“ také do těchto úseků. Zde je opět na učiteli, aby jednání žáků nějakým způsobem ovlivnil – ať již umožnil, či ho omezil. Aktérství v jednotlivých výukových částech není umožněno pouze otevřením tohoto prostoru, ale také jeho uzavřením¹⁷ a přesunutím hlavního jednání do části další (do další výukové lekce). Proto jsem zahrнула do analýzy této části všechny dokumenty ohraničující výukové moduly – ať již u vstupu nebo u výstupu. Zjištění a následná interpretace těchto příspěvků bude hrát roli nejen sama o sobě, ale především ve srovnání s ostatními zkoumanými částmi, zejména s částí, která se týká celkového vstupu do prostředí. Základní podobností je již to, že texty *Vstupu do výukové části* jsou opět jednostranné – žáci se zde neprojeví, autorita je vyjednávaná pouze z učitelovy strany.

Obsah

V textech, které spadají do tohoto oddílu, se vyskytoval v největší míře kód 1a, tj. místa, kde se pozitivně vymezovala obsahová náplň kurzu. Dvacet pět míst, která jsem označila tímto kódem, vykazují nejrůznější charakteristiky. Obsaženy jsou zde informace o náplni jednotlivých výukových modulů a souladu partikulárních cílů jednotlivých výukových lekcí s cíli kurzu jako celku, s jeho esenciální filosofií. Učitelé nejen popisují tematickou náplň, ale také dovednosti, které má žák během modulu získat (většinou se jedná o technické či komunikační schopnosti). Cíl výukové lekce je shrnut například takto:

¹⁷ Prostor se uzavírá pouze pro aktuální jednání, přístupný je pořad, studenti i učitelé se mohou k příspěvkům kdykoliv vracet.

*In this lesson, you will get an opportunity to **reflect your expectations, introduce yourselves, orientate yourself** in the course, our teaching approach and the e-learning technical environment. Its part is the **Ethical Code of Conduct**.¹⁸*

Součástí jsou i oblasti hodnocení, které jsou nastaveny v závislosti na vyučovaných tématech, požadovaných schopnostech. Předmětem hodnocení je tedy práce se zdroji, kvalita komunikace a také samostatná tvorba, která je tematicky laděná ve shodě s filosofií kurzu (téma globalizace). Obsahově se také vytyčuje, jaké příspěvky se očekávají od studentů – jako chtěná je označovaná taková práce, která reflektuje osobní názory studenta, dokáže je konfrontovat s ostatními perspektivami, důraz je kladen na pluralitu pohledů – k žádnému z nich není přistupováno a priori jako k nesprávnému. Negativní vymezení obsahu – tedy kategorie 1b se nevyskytla ani jednou, což může být zajímavé především z hlediska následné interpretace.

Způsoby řízení

Texty ohraničující jednotlivé výukové lekce obsahují celkem 25 částí okódovaných čtyřkou, vymezujících různé způsoby vykonávání autority – buď preskriptivní (kód 4b – 19 krát) anebo proskriptivní (kód 4a – 6 krát). Pozitivní forma chování (4b) je většinou přítomná tam, kde učitelé zadávají studentům určité úkoly či kdy po nich vyžadují určité aktivity, určuje se bodové ohodnocení za tyto činnosti. Zároveň se poukazuje na význam jednotlivých bodů vzhledem k celkovému hodnocení. U těchto případů používají učitelé styl direktivní – jednotlivé úkoly jsou vyjádřené v bodech, formátování a struktura jsou jasné, používají se odrážky, změna stylu písma, jeho barvy či velikosti; nevyskytují se zde citově zabarvená slova. Takovýto způsob je vidět na příkladu cílů a hodnocení jedné výukové lekce, kde je ukazováno, co má student udělat, aby dosáhl určitých bodů:

Product of this stage: text on a specific risk of globalisation, (minimum 700 words)

Assessment

Chat & forum discussions – 50 points

Writing assignment – 50 points¹⁹

¹⁸ V této lekci dostanete příležitost **vyjádřit svá očekávání, představit se, získat základní orientaci** v kurzu, našem způsobu výuky a seznámíte se s e-learningovým prostředím. Součástí je **Etický kodex jednání**.

COŽP. VCSE/Globalisation09. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle*. [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

¹⁹ **Výstup této výukové lekce:** text zabývající se specifickými riziky globalizace, (**minimálně 700 slov**)

Ohodnocení

Chat & diskuse ve fórech - **50 bodů**

Ohodnocení napsané práce - **50 bodů**

Jasnost a stylová úprava je použita i v případech, kdy se učitelé snaží řídit studenty osobnějším přístupem. Osobní přístup je pak typický především motivačními prvky jako děkování za již vykonanou práci. Toto děkování je místy podobné formálnímu ukončování typickému pro korespondenci, vypadá trochu jako zdvořilostní fráze na konci dopisu či příspěvku, těsně před rozloučením. Vyskytují se ale i pasáže hrající roli osobního povzbuzení mající motivovat k dalšímu přispívání a aktivní participaci v kurzu. Jedním z motivačních prostředků je zdůrazňování významu práce, kterou student vykoná, a to jak pro něho samotného, tak i pro okolí, pro budoucí studenty. Protože se jedná o texty ohraničující výukové modely, můžeme zde nalézt nejen příspěvky umožňující vstup, ale i pasáže, kde se hodnotí minulé oddíly. Hodnocení zde může být považováno za součást určitého příkazu, zajištění další činnosti studenta v kurzu a tudíž může mít také podobu preskriptivní. Jedná se o osobní vyjádření učitelů, většinou pochvalu, která se neváže k faktickému hodnocení, má tak spíše motivační charakter – ocenění dosavadní práce se stává motivací pro další aktivitu žáků. Dalším z preskriptivních projevů je i způsob, kterým se učitelé – tutoři vyjadřují o povinnostech. Plnění úkolů a dodržování termínů odevzdávání zadaných prací zde ospravedlňují – uvádějí důvody, proč to tak musí být a v čem je právě zvolený přístup přínosný:

Thanks to all of you who are discussing in the Fora, and hope that it will help you know each other – this will definitely be useful in your future work.²⁰

Včasné a řádné plnění je zde prezentováno nejen jako úkol, ale i částečně jako zájem samotných studentů – je jim předkládáno, že jsou to oni, kteří ztratí důležité body za pozdní odevzdání, jsou to oni, kteří budou mít nakonec příliš práce, když nebudou pracovat průběžně. Skrývá se zde tedy jistý apel na osobní zodpovědnost jedince.

Neustále zdůrazňovaným motivem, který jsem zařadila k proskriptivnímu způsobu projevoování autority, je vyjadřování nesouhlasu s možnou pasivitou studentů. Jako

COŽP. VCSE/Globalisation09/Wikis/Part 3 Goals and Tasks. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle*. [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

²⁰ Děkuji všem, co diskutovali ve Fórech, a doufám, že vám to pomůže lépe poznat jeden druhého – což je nepochybně užitečné pro vaši budoucí práci.

COŽP. VCSE/Globalisation09/Forums/News forum/Part 2 opened! October 25th to November 15th, Theme: Start from "inside", express your initial thoughts. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle*. Friday, 23 October 2009, 11:16 AM [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

nežádoucí je brán ostych, který by nedovolil využít možnosti neustálého kladení otázek, obracení se s problémy na tutor. Pochybnosti a nejasnosti nejsou brané jako nedostatky, tím že jsou vymezené jako povolené či dokonce chtěné, se stávají faktem spíše pozitivním:

*Don't feel shy about contributing to the discussion forums, especially as part of this week's assignment involving negotiations over the building of the Pacific island copper mine. All comments are equally valid, and there are no "right" or "wrong" observations and opinions!*²¹

Mimo stručných záznamů ohledně hodnocení v jednotlivých výukových lekcích jsou zde zmiňovány i průběžné úkoly, kterým je také dán charakter preskriptivního řízení. Většinou jsou vytvořené dodatečně (mimo rámec základního hodnocení), jedná se také o příspěvky, které připomínají či vynucují dodržování stanovených povinností, termínů, stylem většinou spíše nedirektivním.

Je tedy vidět, že charakterem řízení se část ohraničující jednotlivé výukové lekce příliš neliší od části vstupní – převažuje část preskriptivní, situace direktivního rázu jsou zastoupeny přibližně stejně jako ty osobnějšího rázu.

Čas

Absolutně nejvyšší počet kódů v oblasti pozitivního vymezení času (kód 2a – 20 krát) v poměru k ostatním zmiňovaným částem (8, 2 a 7 krát), jsem použila právě v tomto oddíle. Velkou část z nich zabírají části textů, které zmiňují určitá data a to především v souvislosti s deadliny, termíny odevzdání určitých prací či splnění konkrétních úkolů:

²¹ Nebojte se přispívat do diskusních fór, speciálně ve výukové lekci, která přísluší tomuto týdnu, jenž se týká vyjednávání ohledně vybudování Pacific island copper mine. Jakékoliv připomínky mají rovné oprávnění; neexistují žádné "správné" či "špatné" poznámky či názory!

COŽP. VCSE/Globalisation09/Forums/News forum/Part 2 opened! October 25th to November 15th, Theme: Start from "inside", express your initial thoughts. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle*. Tuesday, 27 October 2009, 04:22 PM [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

Hello students,

*time plan for discussion with Jana Hybášková is following: first few questions will be answered on **Wednesday morning**. Then you will have an opportunity to discuss/react till **Friday evening** – and during weekend will the second "portion" of questions be "processed". So, the deadline for your questions is December 11th, 11:59 pm.*

Good luck and interesting discussion!

JD²²

Dále je pak udáváno, kolik přesně dní je vyhrazeno pro kterou výukovou lekci a také možnost jednání v určitých výukových modulech je ohraničena exaktními daty. Čas je strukturován nejen určením přesných termínů, kdy se má který úkol udělat, učitelé vstupují do činnosti studentů i průběžně, termíny neustále zdůrazňují a dohlížejí na průběžné plnění. Poslední druh projevu autority, která se týká času, má specifický charakter. Vyskytuje se v případech, kdy učitel vypovídá, jak strukturuje vlastní čas – stanovuje či deklaruje termíny, doby, kdy on provede určitou činnost (například dodá hodnocení, uveřejní materiály apod.). Na první pohled by se mohlo zdát, že jde o řízení vlastního jednání, tedy, že se nejedná o projev autority. Já to však za projev autority považuji, protože skrze hodnocení a prezentované materiály je řízeno také jednání studentů, tedy datum jejich uveřejnění či provedení hraje v tomto kontextu určitou roli. Kromě toho učitelé svým vlastním jednáním v rámci kurzu omezují či naopak umožňují jednání studentů (například až potom, co určitý materiál veřejně zpřístupní, může ho daný student využít). Svým jednáním tedy strukturují jednání žáků a už pouze z faktu, že toto jednání explicitně deklarují, je vidět, že ho považují za relevantní vzhledem ke studentům. Stejně jako v předchozím oddíle (*Vstup do prostředí*), ani zde není ani jednou použit kód 2b tj. negativní vymezení času. Po významu tohoto jevu budu pátrat v kapitole interpretační.

²² Ahoj studenti,

časový plán pro diskusi s Janou Hybáškovou je následující: Prvních několik otázek bude zodpovězeno ve **středu ráno**. Poté budete mít příležitost diskutovat/reagovat do **pátečního večera** – a v průběhu týdne bude druhá "dávka" otázek "zpracována".

Takže deadline pro vaše otázky je 11. prosince ve 23:59 hod.

Přeji hodně štěstí a zajímavou diskusi!

JD

COŽP. VCSE/Globalisation09/Forums/News forum/Part 4 opened. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle*. Monday, 7 December 2009, 03:09 PM [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

Prostor

Poslední dvojice zatím nezmiňovaných kódů, označených 3a a 3b, jsou případy pozitivního či naopak negativního vymezení prostoru, kam autorita smí či nesmí zasahovat. Šestnáctkrát jsem zde našla část, kterou bych mohla označit jako pozitivní formu tohoto vytyčení. Z největší části mezi těmito úryvky nacházíme příspěvky učitelů, kteří vytyčují, kde se v jaké fázi smí odehrávat či jednání. Využívaný virtuální prostor má vícero „arén“ jednání (například diskusní fóra k jednotlivým výukovým lekcím), je tedy proto na nositeli autority, aby určoval, ve které „aréně“ se právě má jednat. Místa označená kódem 3a jsou tedy ta, kde učitel deklaruje opuštění či otevření určitého prostoru, případně přesun jednání do jiné části a zároveň také řídí pohyb mezi jednotlivými virtuálními prostory (Moodle a wiki). Signalizuje se zde proto, že určitý prostor je připraven pro „akci“:

*Hello, you can already enter the 2nd stage of the course as we have just opened it for you.*²³

Tím je studentovi umožněna orientace v prostoru, který skýtá mnoho míst k vzájemné interakci, umožňuje mu, aby mohl komunikovat s ostatními účastníky. Jediným negativním případem (označený kódem 3b), je situace vymezení dvojic pro společnou práci, u níž může být diskutabilní, zda se opravdu jedná o vymezení prostorové. Tento kód jsem zvolila z toho důvodu, že určením výukového partnera, se vlastně vyloučí spolupráce se všemi ostatními, studenti tedy mají omezení jednat jen v určitém „prostoru“ komunikace s jinými.

Celkově tedy autorita v této části textů je orientovaná na otevření a ukončení jednotlivých výukových modelů a zajištění vytyčení a plnění úkolů, pouze však ze strany učitelů. Jde o jakési otevírání a ukončování prostorů jednání, spolu s vytyčováním pravidel hry. Reakce studentů jsou součástí až dalšího oddílu – *Pohyb v prostředí*.

3.1.3. Pohyb v prostředí

Příspěvky části *Pohyb v prostředí* jsou typické především tím, že se zde studenti stávají rovnocennými partnery učitelů – především v oblasti diskuse; autorita nadále zůstává

²³ Ahoj, už můžete vstoupit do druhé výukové části kurzu, kterou jsme pro vás právě otevřeli.

COŽP. VCSE/Globalisation09/Forums/News forum/Part 2 opened! October 25th to November 15th, Theme: Start from "inside", express your initial thoughts. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle*. Friday, 23 October 2009, 11:16 AM [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

doménou učitelů. Jsou to oni, kteří diskuse začínají a končí a také jsou to oni, kteří určují hranice (například v případě nevhodnosti určitého příspěvku).

Z hlediska počtu zařazených dokumentů (8) se tato část zdá oproti ostatním poněkud chudší, jejich rozsah je však výrazně větší, celkový objem textu je tedy srovnatelný. Jak již bylo v úvodu řečeno, do analýzy jsem nezařadila všechny texty z této části kvůli jejich velkému množství – každý z pěti výukových modulů měl vlastní diskusní fóra. Nejreprezentativnější se mi zdály texty z prvního modulu, kvůli tomu, že na počátku kurzu není autorita ještě pevně ustanovena, její vyjednávání je tedy nejvýraznější.

Obsah

Shodně s předcházející částí, i zde je nejvíce zastoupených kódů v kategorii první – v oblasti vymezení obsahové náplně kurzu (103 zastoupení kódu 1a či 1b). Co však může být překvapující, je skutečnost, že je zde zastoupeno stejnou měrou jeho pozitivní i negativní forma (1a – 50 krát a 1b 53 krát). V textu nalzáme tyto situace často společně. Negativním vymezením jsou ty případy, kdy studenti projevují své vlastní názory, tj. tam, kde nejsou ovlivňováni autoritou a řídí své jednání sami. Ze strany učitelů je svobodné rozhodování podporováno či dokonce oceňováno. Naopak momenty, kdy účastníci kurzu kladou otázky, jsem označila kódem pro pozitivní vymezení obsahu – zde je od učitelů vyžadována buď přímo odpověď, nebo alespoň cesta, kde odpověď hledat, řízení jednání je tedy delegováno do rukou autorit, učitelů. Z druhé strany, tedy ze strany učitelů, je tomu z hlediska klasifikace do kategorií 1a a 1b právě naopak – názory, které zde učitelé prezentují, jsou vymezením pozitivním, otázky, které kladou, jsou naopak vymezením charakteru negativního. Předkládáním svých myšlenek či myšlenek někoho jiného, které považují za relevantní, ovlivňují studenty, zprostředkovávají jim nějaký obsah, sdělení. Tím, že jim otázky kladou, ukazují, kde je možné projevit vlastní názory, tedy kde se nachází ony „prostory bez autority“, kde mohou studenti jednat svobodně. Příkladem pozitivně vymezených pasáží je i následující příklad, který se vyjadřuje k tomu, jakým způsobem je vhodné publikovat určité informace ve virtuálním prostoru – zdůrazňuje zodpovědnost studenta nad každou jeho činností:

Hi Josef

What are your own views of the video clip to begin with? For an e-learning forum you need to be careful to reflect upon your contributions and provide good, sound argumentation for your opinions. There is an almost infinite amount of provocative material available on the internet, so you have to be very discerning in what you spend your time watching. Posting video clips without comment and analysis may become a bit distracting from the goals of the course, but by all means continue if you believe it can induce well-argued and reasoned research and analysis.

Thanks for posting!

Andrew²⁴

Mezi pozitivní obsahová vymezení jsem zařadila odkazy učitelů na dokumenty a online zdroje či odborníky, které učitelé považují za relevantní v oblasti, kterou zrovna probírají v kurzu. Není tedy kladen důraz na vlastní vědomosti, upřednostňovaná je práce se zdroji.

Způsoby řízení

Část nazvaná *Pohyb v prostředí* je typická nejužším kontaktem studentů s učiteli – jde o texty z internetových fór, kde spolu diskutují, a může tak docházet k okamžitým reakcím jednoho na druhého. V tomto kontextu se nezdá neobvyklé, že i projevování autority zde má spíše preskriptivní charakter (kód 4b – 16 krát), tedy formu příkazů, než charakter proskriptivní (4a) čili zákazů, který je zde zastoupen pouze třikrát. Také případů direktivního řízení je výrazně méně (1) než případů s osobnějším přístupem (26). Snahy o kritické řízení, snahy o omezení překračování hranic i pobídky k práci jsou zde prezentované spíše jako prosby či činnosti dobrovolné:

²⁴ Ahoj Josefe

Pro začátek, jaké jsou tvé vlastní názory na video? V e-learningovém fóru musíš pečlivě přemýšlet nad svými příspěvky a poskytnout dobrou, pádnou argumentaci podporující tvé názory. Lze najít téměř nekonečné množství provokativního materiálu, který je přístupný na internetu, takže musíš být velmi uvážlivý v tom, čemu věnuješ svůj čas. Zveřejnit videoklipy bez komentáře a analýzy je odchylení se od cílů tohoto kurzu, ale v každém případě pokračuj, pokud si myslíš, že to může vyvolat dobře argumentované a odůvodněné zkoumání a analýzu.

Díky za příspěvek!

Andrew

COŽP. VCSE/Globalisation09/Forums/Discussion forum/Spreading of Islam. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle*. Monday, 19 October 2009, 11:43 AM [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

*Hello students, once more, thank you for all of your thoughtful contributions, it is a pleasure to have such well informed students in this course! Just to structure our discussion little bit, and add some perspective of our further dialogue and cooperation...*²⁵

I ze strany studentů má podřizování se preskriptivnímu řízení autority charakter spíše osobnějšího rázu. Příkazy přijímají a nechají se jimi řídit, dokonce řízení učitelů oceňují, uznávají doporučená témata jako přínosná či obohacující:

*It was really interesting to read the online resources about sustainable development. The texts gave me a lot approaches to sustainable development. Sustainable development played a big role in our first semester at the Leuphana University in Lüneburg, and I am really interested to hear more about this topic.*²⁶

Pouze jednou je direktivně řečeno, jak se má student chovat. Je tomu tak v případě, kdy jsou překročeny etické hranice kurzu (publikováním pochybného videa bez jakéhokoliv komentáře) a je třeba vrátit diskusi do správných kolejí:

*You always have to critically evaluate your resource by comparing it with other diverse and reliable resources, and you should develop your own standpoint – and critically weight your arguments!*²⁷

Řízení proskriptivního charakteru (4a) je přítomno také v této situaci. Právě publikování příspěvků bez jakéhokoli kritického komentáře je chápáno jako nežádoucí.

²⁵ Ahoj studenti,

ještě jednou, děkuji za všechny vaše všímavé příspěvky, je potěšením mít takto dobře informované studenty v tomto kurzu! Jen bych chtěla něco dodat ke struktuře naší diskuse a připojit nějaké další pohledy k našemu dalšímu dialogu a spolupráci....

COŽP. VCSE/Globalisation09/Forums/Discussion forum/Further discussion. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle*. Wednesday, 21 October 2009, 11:55 AM [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

²⁶ Bylo opravdu zajímavé číst online zdroje o trvale udržitelném rozvoji. Ty texty mi umožnili nahlédnout mnoho pohledů na trvale udržitelný rozvoj. Trvale udržitelný rozvoj hrál velkou roli v našem prvním semestru na Leuphana University v Lüneburgu a opravdu mě zajímá slyšet více o tomto tématu.

COŽP. VCSE/Globalisation09/Forums/Discussion forum/Sustainable development. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle*. Sunday, 25 October 2009, 10:03 PM [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

²⁷ Vždy musíte kriticky zhodnotit vámi používané zdroje ve srovnání s ostatními důvěrnými zdroji a musíte si vytvořit svůj vlastní pohled a kriticky zvážit své argumenty!

COŽP. VCSE/Globalisation09/Forums/Discussion forum/Spreading of Islam. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle*. Monday, 19 October 2009, 12:26 PM [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

Formou zákazu je vymezeno i to, že studenti nesmí zapomínat na to, že když čtou či zpracovávají určitý text, měli by si neustále dělat poznámky, jež jim mohou sloužit v pozdější argumentaci.

Prostor

Překračování hranic a odkazování na to, která témata diskuse patří do které části kurzu, to je hlavní náplní příspěvků týkajících se vymezení prostoru a označovaných kódy 3a a 3b (pozitivní forma 6 krát a negativní 3 krát). Hranice se diskutují především v tom případě, kdy se hovor dostává mimo téma lekce, ke které přísluší, učitelé tedy poukazují na to, že hranice prostoru byly překročeny a že pro diskutování podobného příspěvku jsou vymezeny prostory jiné. Sami studenti mnohdy potvrzují, že si jsou vědomi oddálení se od základní myšlenky dané části a tím potvrzují vymezené hranic, které byly stanoveny ze strany učitelů.

But this task (summarize and so on) is all part of the next stage, isn't it?²⁸

Hi Julie

Fair point, but the thread of the discussion has moved significantly away from the beginning reference to include debate about global population, Green Revolution, peak oil, climate change, etc. The title of the discussion is unfortunate, but yes, perhaps it's time for us to move onto a new discussion topic now.²⁹

První citovaný příspěvek je označen kódem 3a (pozitivní vymezení prostoru), protože jde o otázku ze strany studenta – zjišťuje, kde jsou hranice prostoru určité diskuse a nechává tak na učiteli, aby tyto hranice vymezil. Oproti tomu druhý citovaný příspěvek je označen pod kódem 3b (negativní vymezení prostoru), z pozice učitele je zamezováno, ve kterých prostorech by určité téma diskuse nemělo být probíráno.

²⁸ Ale tento úkol (shrnutí apod.) je celý součástí příští lekce, ne?

COŽP. VCSE/Globalisation09/Forums/Forum for discussion with Jana Hybášková/Answers available. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle*. Wednesday, 27 January 2010, 11:37 AM [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

²⁹ Ahoj Julie

Pěkný příspěvek, ale nit hovoru se výrazně oddálila od počátečního tématu a zahrnuje nyní debaty o globální populaci, Zelené revoluci, ropném vrcholu, změně klimatu atd. Název diskuse je nešťastný, ale opravdu je nyní čas změnit téma diskuse.

COŽP. VCSE/Globalisation09/Forums/Discussion forum/Spreading of Islam. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle*. Tuesday, 20 October 2009, 02:58 PM [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

Čas

Poslední kategorie, která se týká časového ohraničení pole, nad kterým má autorita vliv, jsou pasáže náležitě jejímu pozitivnímu vymezení (2a – 2 krát), ale také ohraničení negativnímu, které převažuje (kód 2b – 6 krát). Negativní případy jsou zastoupeny jak ze strany učitelů, tak ale i ze strany žáků a jsou tematicky všechny stejné – omlouvají pozdní přispívání, pozdní plnění úkolů. Ze strany žáků jde tedy o situace, kdy se snaží ospravedlnit okamžiky, kdy jednali nezávisle na autoritě (pokud by jednali v souladu s jejími přáními, plnili by úkoly zavčas). Z učitelské pozice jde o neuplatňování autority v okamžicích, kdy by jim příslušela, kdy je jim svěřena, jde tedy o uvolňování prostoru pro samostatné jednání.

Hi everybody

Sorry for a delay in making some comments today but I was being tested by some very enervating technology problems all day long and which have only just been resolved.³⁰

Situace s pozitivním ohraničením také odkazují na určité termíny, kdy dojde k nějaké činnosti, aktivitě, většinou ze strany učitelů – například, kdy otevřou novou diskusi apod.

Interakce mezi učiteli a žáky se neodlišuje pouze z hlediska obsahu, rozdíly jsou i ve formálních charakteristikách textu. Odlišné jsou například úvodní a konečné pasáže každého příspěvku, mnohem více se užívá mimoverbálních vyjádření (emotikony). Mnou zvolený způsob analýzy ale není příliš vhodný pro zkoumání těchto odlišností, může to však být inspirací pro další zkoumání této oblasti.

3.1.4. Hodnocení

Mozaika částí, ze kterých se kurz skládá, je téměř úplná, chybí poslední oddíl věnovaný textům, jejichž obsah se týká hodnocení studentů ve výukových lekcích či v kurzu jako takovém, případně jejich práce, výstupů z kurzu. Spolu s částí *Vstup do prostředí* tak tvoří pomyslné hranice celého kurzu.

³⁰ Ahoj všichni

Omlouvám se za dnešní zpoždění v komentování, ale byl jsem po celý den zatěžován nějakými technickými problémy, které se vyřešily až teď.

COŽP. VCSE/Globalisation09/Forums/Discussion forum/Sustainable development. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle*. Monday, 26 October 2009, 05:20 PM [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

Obsah

Co se týče hranic obsahového vymezení, tyto jsou ustanovovány pouze pozitivním způsobem (kód 1a 16 krát). Hodnocení a případné připomínky k obsahu práce studentů, hledání jejich nedostatků a odkazování na relevantní zdroje, kde mohou nalézt více informací, díky nimž lze dosáhnout uspokojivějších výsledků, to jsou hlavní body, které jsou probírané v rámci takto označených úseků. Kritéria hodnocení odpovídají limitům nastaveným na počátku kurzu – stěžejní body jsou formální a obsahové aspekty prací, které studenti sami tvoří (citace, soulad se standardy akademických prací, strukturace textu a schopnost využívat vhodné zdroje), hodnocena je také komunikace s ostatními.

Rubrics Forum discussion – Criteria/levels of fulfillment***Content, clarity & focus***

10 originality; individual standpoint presented, ideas show knowledge; (some) arguments are reliable; ideas clear, focused on a specific thought or topic

5 +/- originality; +/- individual standpoint; ideas and information sometimes biased; ideas are not very clear or specifically focused

0 no originality, no individual standpoint, no clear points or information, ideas or opinions controversial from the ethical point of view; ideas disconnected, numerous topics with not clear conclusion³¹

Nikde však nejsou publikované konkrétní dosažené body, kterých jedinci dosáhli. Zde je opět vidět, jakou roli hraje systém, který dává učitelům možnost body přidělovat studentům tak, aby je neviděl nikdo kromě hodnoceného.

Čas

Ani ohraničování času (kódy 2a a 2b) není reprezentované svou negativní kategorií, zato pozitivní forma je přítomná sedmkrát. V rámci textů, které se věnují způsobu hodnocení, se vymezuje zejména časová dotace, o které se předpokládá, že bude věnovaná

³¹Oddíl Diskuse ve fórech - Kritéria/stupeň splnění

Obsah, jasnost & těžiště

10 originalita, prezentace osobního stanoviska, myšlenky ukazující znalosti; (některé) argumenty jsou spolehlivé; jasné myšlenky, zaměřené na určitou myšlenku nebo téma

5 +/- originalita; +/- osobní stanovisko; myšlenky a informace občas odchýlené od tématu; myšlenky občas nejasně a ne velmi jasné nebo určitě specifikované

0 neoriginální, bez individuálního stanoviska, bez jasných bodů nebo informací, myšlenky či názory diskutabilní z etického hlediska; myšlenky nesouvisející, mnoho témat bez jasného závěru

COŽP. VCSE/Globalisation09/. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle*. [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

jednotlivým úkolům. Učitel tedy vytyčuje hranice, kolik času studenti mají věnovat určité činnosti (kolik věnují jimi řízené aktivitě) i mimo prostředí virtuálního kurzu.

Estimated task time: 30 minutes – 1 hour, depending on your reading speed³²

Prostor

Kód 3a (pozitivní vymezení prostoru) je zastoupen celkem pětkrát – jde o případy, kdy učitel vymezuje, v které části kurzu se nachází jaká témata či materiály, kam mají studenti přispívat ohledně hodnocení, kam mohou směřovat své případné připomínky či dotazy. Jeden případ označený kódem 3b (negativní vymezení prostoru), zamezuje komunikaci s jiným než vybraným výukovým partnerem, tedy omezuje komunikační prostor se všemi ostatními.

Způsoby řízení

Počet situací řízených preskriptivně převažuje i v části *Hodnocení* (kód 4b – 15 krát, proskriptivní řízení – kód 4a – pouze 1 krát). Ovšem direktivní příspěvky převažují nad těmi osobnějším a motivačním rázu (11/5). Hodnotící limity jsou vyjádřeny bez emocí, jasným stylem a formátováním, ke každé výukové části je přiřazen určitý počet odpovídajících bodů. Oproti tomu osobní příspěvky učitelů ohledně celkové podoby splněných úkolů (nevyjadřují se ke konkrétním pracím), jsou charakteru pozitivního či motivačního zcela jistě. Celkové hodnocení kurzu ze strany učitelů je momentem poslední interakce se studenty, tedy poslední chvílí, kdy mají právo zasahovat do jejich jednání. Objevuje se i snaha ovlivnit jednání žáků i po skončení tohoto kurzu (zaměřují se na to, aby student nadále používal a rozvíjel své kritické myšlení), což je motivováno pozitivním ohodnocením dosavadní práce:

Dear students, the course is over and on Monday your results will be sent to your home universities or study departments. I thank all of you for your polite and positive approach, communicative energy and the work you have devoted to your assignments. Without all of this, distant teaching/learning would not be possible.³³

³² Odhadovaný čas na plnění úkolu: 30 minut až 1 hodina, v závislosti na rychlosti vašeho čtení

COŽP. VCSE/Globalisation09/Wikis/Part 2 goals and tasks: Starting from the "inside", express your initial thoughts/Part 2 Reflecting on your own values goals and tasks. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle*. [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

³³ Milí studenti, kurz je u konce a v pondělí budou vaše výsledky zaslány na vaše mateřské univerzity nebo studijní oddělení. Děkuji všem za kultivovaný a pozitivní přístup, chuť komunikovat a práci, kterou jste věnovali svým úkolům. Bez toho všeho by bylo učení na dálku nemožné.

Celkově proces hodnocení zůstává z určité části mně jako pozorovateli skrytý – nemám přístup k soukromým účtům pedagogů či studentů, nemohu tedy vidět jednotlivá bodová ohodnocení, či komentáře k práci studentů. Není tedy patrné, nakolik odpovídají předpokládaná hodnotící kritéria skutečné práci. Uniknout také mohou připomínky k tomuto hodnocení, které jsou směřovány přímo od studentů k profesorům, a to především prostřednictvím osobní emailové komunikace.

3.2. Aktér prostředí – Moodle

Nyní jsem tedy vytvořila základní obraz, jak vypadá přímé vyjednávání autority učiteli. Nepřímo se tohoto vztahu účastní i poslední aktér – Moodle – který poskytuje vyučujícím také prostředky, jimiž může docházet k ovlivňování studentů. Abych mohla lépe pochopit jeho roli, pokusím se blíže popsat jednotlivé využívané technické možnosti výukového softwaru s ohledem na kategorie Colemanova schématu.

Obsah

Základní otázka týkající se prvních kódů (1a a 1b) by mohla znít třeba takto: Jak vymezuje Moodle obsah, nad kterým má učitel autoritu? Jednou z věcí, které patří do této kategorie, je například úvodní nastavení Moodle, které umožňuje učitelům prezentovat studentům výtvořené určitého charakteru. Je zde možnost publikovat vlastní texty (ať již odborné či takové, které mají sloužit k orientaci žáka), materiály ke studiu z jiných než vlastních zdrojů, vytvářet odkazy, kvízy, diskusní fóra. Nejde tedy o možnost ovlivnění v oblasti věcného obsahu (technické prostředí nemá spojitost s problematikou globalizace a životního prostředí), roli hraje spíše v tom, jaký charakter má způsob prezentování informací, zdrojů a textů, což může mít zpětný vliv na obsahy. Moodle je ovlivněn i způsobem hodnocení. Jak již bylo řečeno, evaluace se týká samostatné tvorby, u níž se hodnotí i formální stránka a práce se zdroji (tu umožňuje Moodle tím, že v jeho rámci učitelé publikují určité materiály a uvádějí relevantní odkazy a zdroje), komunikace, její objem a kvalita argumentů (objem se dá měřit právě díky technickému prostředí – zpětně se dá počítat jak kvantitativní charakteristiky (počet a rozsah příspěvků), tak se dá znovu hodnotit jejich kvalita). Hodnocení aktivity studentů v kurzu může být závislé i na další funkci systému – učitelé mají možnost sledovat činnost studentů (například, zda otevřeli určité materiály, jak

COŽP. VCSE/Globalisation09/Forums/News forum/The course is over :-(. In: *MPG&SD, Electronic course in Moodle*. Thursday, 4 February 2010, 08:32 AM [online]. [cit. 08-04-2010] Dostupný z internetu pro registrované účastníky: WWW: <http://www.vcse.eu/moodle/course/view.php?id=7>

často kurz navštěvují a kdy do něj naposledy vstoupili. Hodnotí se také práce s technickým prostředím, u čehož je zvládnutí prostředí Moodle jistě jednou z podmínek.

Prostor

Z hlediska prostorového vymezení hraje Moodle jako aktér také roli. Sám o sobě by však nemohl být zdrojem autority, proto ho vždy zkoumám v souvislosti s jednáním učitelů. Jeho vztah k strukturování prostoru má několik základních složek. Vliv má například to, že byl pro výuku použit právě tento software a byli to samozřejmě učitelé, kteří ho vybrali a kteří tím pádem zvolili komunikační prostředí, arénu, která vůbec umožňuje styk mezi nimi a studenty. Jsou to také oni, kteří následně zprostředkovali studentům vstup do této arény a podali jim informace, jak se v ní mohou pohybovat. Moodle svým počátečním designem vytváří vizuální strukturu kurzu, dále umožňuje rozdělení kurzu do jednotlivých oddílů – výukových modulů, které jsou jakýmsi po sobě následujícími etapami kurzu. Je umožněno ke každé etapě přiřadit nové materiály, odkazy a diskusní fóra, takže je jasně strukturované, ve které fázi a v kterém okamžiku studenti mají daným materiálům věnovat pozornost.

Čas

Data, termíny odevzdání, časy, kdy jednotliví studenti přispívají, to vše může být „hlídáno“, zaznamenáváno a zobrazováno systémem. Učitel je tím, který data do systému zadává, Moodle ale umožňuje, aby byla neustále viditelná a přístupná všem. V kontextu s plněním úkolů bych zmínila tu funkci, že elektronický výukový systém zaznamenává, kdy proběhla jaká aktivita, a tedy dává učiteli zpětnou vazbu, zda byla zadaná práce splněna zavčas. Učitelé ve zkoumaném kurzu této funkce využívají především tak, že mohou penalizovat pozdní odevzdání úkolu (– 10 % za každý týden zpoždění).

Způsoby řízení

Poslední kategorie vytvořená dle Colemana se zabývá tím, zda jde o vedení preskriptivního či proskriptivního charakteru. Proskriptivní vedení vymezující jednání zakázané je v tomto případě ovlivňováno systémem v několika rovinách. Již od počátku systém zakazuje studentovi určité činnosti rozdělením rolí. Na rozdíl od učitele nesmí upravovat strukturu kurzu, nevidí údaje od jiných žáků a jejich úkoly včetně dat odevzdání a bodového ohodnocení. Je mu touto cestou zamezeno vykonávat určité aktivity (které většinou s jeho rolí nesouvisí – upevňují ho v pozici žáka řízeného autoritou učitele). Dále je učiteli umožněno zamezit jednotlivým studentům vstup do prostředí jako celku.

Preskriptivní kategorie, tj. doporučení určitého jednání jako vhodného, je zde téměř nepřítomná. Jediné, co by mohlo být zařazeno pod tento kód, jsou předem vytvořené doprovodné texty, které vedou studenta, aby mu umožnily technickou manipulaci se systémem. Jde vlastně o krátké označení jednotlivých funkcí typu: zmáčkněte tlačítko pro zapsání do kurzu, přidejte příspěvek apod., poskytuje tedy minimum informací. Zde opět hraje úlohu role – student je tím, který má kurzem pouze procházet, průvodcem je především učitel. Jediná další rada, kterou může dostat ze strany systému, se objeví při otevření nápovědy (takzvaného helpu), kde jsou popsány podrobněji možnosti technického ovládání. Opět se nejedná ale o řízení v oblasti obsahu, které je doménou učitelů, ale v pouze v oblasti ovládání prostoru.

Hlavní výzkumná zjištění předkládám pro přehlednost v následující tabulce:

TABULKA 2 (HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ)

kód/název části	Vstup celek	Ohraničení výukové lekce	Pohyb	Hodnocení
pozitivní vymezení obsahu – 1a	charakter (například e-learningové výuky jako celku), náplň, filosofie kurzu, celková koncepce v hrubých rysech	náplň modulů, soulad cílů částí s filosofií kurzu (získání vědomostí a dovedností)	otázky žáků, vědomosti, odkazy (na dokumenty, na jiné autority) prezentované učiteli	obsah hodnocení, připomínky k práci žáků, možnosti vylepšení, odkazy na dodatkové informace
negativní vymezení obsahu – 1b	0	0	vlastní názory žáků, otázky učitelů	0
pozitivní vymezení času – 2a	časová struktura kurzu, časové možnosti komunikace, časová náročnost kurzu	deadliny, termíny plnění úkolů, struktura času učitelů	termín vykonání určité činnosti (ze strany učitelů)	časová dotace, o které se předpokládá, že bude věnována daným úkolům
negativní vymezení času – 2b	0	0	omlouvání zpoždění – i ze strany učitelů, i ze strany žáků	0
pozitivní vymezení prostoru – 3a	určování prostorů vzájemné interakce, první uvedení, informace týkající se Moodlu, wiki – např. jak se do takovýchto prostor vstupuje, seznámení s charakteristikami virtuálního prostředí	určení, ve které „aréně“ se může jednat	odkazování na prostor, kde se otevírá nové téma	ve které části se nachází jaké obsahy
negativní vymezení prostoru – 3b	nerelevantní téma pro určitý výukový modul		upozorňování na to, že probírané téma nepatří do daného prostoru	omezení komunikačního prostoru
způsob proskriptivní – 4a	nedovolená obava experimentovat a vyjadřovat vlastní názory	zakázáno je být pasivní a nevstupovat do sporů, které mohou být kontroverzní	označení případu, kde byly překročeny hranice – tj. co se nesmí	zákaz pozdního odevzdání - penalizace
způsob proskriptivní – 4b	technické instrukce, co mají žáci udělat, aby získali přístup do prostředí, aby překonali technické bariéry	konkrétní úkoly (zvýrazněné formátováním a stylem), u osobního přístupu motivace významem společné práce	pobídky učitelů k činnosti prezentované jako prosby či jako dobrovolné rozhodnutí žáků, ocenění práce učitelů žáky (podřízení se), směřování diskuse	co je třeba udělat pro dosažení určitého hodnocení, doporučení zdrojů pro zlepšení práce, aby byla dobře hodnocena

4. Interpretace

Kapitola *Zjištění* se věnuje základním situacím, které byly identifikovány jako projevy autority, ať již ze strany těch, kteří ji vykonávají, či těch, kteří jsou jejími příjemci. Cílem bylo zachytit nejen celkový obraz, ale i konkrétní projevy v jednotlivých předem vymezených částech kurzu (*Vstup do prostředí, Ohraničení výukové části, Pohyb v prostředí a Výstup z prostředí*). Stejný postup budu volit i v této části (*Interpretaci*). Nejprve budu věnovat prostor celkové charakteristice autority v kurzu, která plyne z těchto zjištění, a postupně se budu snažit identifikovat její specifické podoby tak, jak se postupně mění v kurzu.

Ještě než se začnu věnovat konkrétnějšímu rozboru situací, které se v kurzu objevovaly, zaměřím pozornost na počty kódů, které byly zmiňované v kapitole 2. Ukázalo se, že ve všech čtyřech částech kurzu převažují situace vymezení pozitivního, a to jak v místě a v čase, tak i v prostoru. Autoritativní řízení ze strany učitelů se tedy nejčastěji týká vytyčování oblastí, kam smí zasahovat. Místa, kam by zasahovat neměla, nejsou vyjednáвана, a to jak ani z jejich strany, tak ale ani ze strany žáků. Není tak přesně vytyčená hranice mezi e-learningovým prostorem a reálným světem – autorita se vymezuje nad určitou oblastí (prostorovou, časovou i obsahovou), ostatní oblasti nejsou ani označené za pole její působnosti, ale nejsou ani explicitně vymezené jako místa, kde by její vliv měl být eliminován. Virtuální vyučování tak pomyslně „přetéká“ hranice kurzu, může se stát součástí běžného života. K potvrzování této fluidity dochází i z druhé strany, ze strany studentů. Nevyskytovaly se zde situace, kde by byly bráněny hranice soukromí, nepřímo tak byl ponechán otevřený prostor pro vlivy autority.

Takovouto interpretaci posiluje i fakt, že v kurzu byl celkově nižší počet situací proskriptivního řízení – učitelé řídili jednání žáků zejména pomocí příkazů a doporučení a ne na základě zákazů a omezení. Opět tedy nikde nestáli jako ti, kteří zamezují pronikání svého vlivu do určitých oblastí. Zároveň vysvětlení takovéto situace můžeme hledat ve třetím vrcholu pomyslného trojúhelníku vztahů aktérů³⁴ autoritativního řízení – v systému. Autorita učitelů se může na první pohled zdát slabá, vysvětlením pak může být to, že mají k dispozici „neviditelné“ nástroje virtuálního prostředí. Nejde tedy o to, že by v této specifické formě

³⁴ Pro vystižení podstaty chápání pozice systému bychom mohli opět použít termín „aktant“.

vyučování neexistovaly zákazy a omezení jednání – tyto funkce jsou však součástí elektronického prostoru, tkví v jeho technických možnostech. Pedagogové tak mohou být vnímáni jako pozitivní složky, a to hlavně díky tomu, že negativní a omezující formy autority jsou prováděny skrze Moodle.

Při bližším zkoumání zjistíme, že negativní působení pomocí Moodlu zasahuje do všech zmiňovaných oblastí autority – do časového, prostorového i obsahového vymezení. Je ale možné, že v tomto kurzu funguje zároveň princip relativní volnosti nastolený ze strany vyučujících a zároveň tendence omezovat díky nástrojům elektronického prostředí? Vysvětlení můžeme hledat v odlišnosti působení těchto dvou aktérů. Moodle se zaměřuje pouze na praktické působení – tj. zasahuje jen do oblasti času a prostoru, ideje, myšlenky a obsahy neovlivňuje. Má vliv tedy pouze na virtuální prostředí jako takové a různé technické způsoby ovládání. V těchto oblastech se tedy vytyčují jasné hranice. Naopak učitelé zasahují zejména do obsahových vymezení, cílem nejsou technické možnosti, více se zaměřují na výuku a vzdělání studentů, zde je umožněna určitá volnost.

Bylo tedy řečeno, že v souvislosti s Moodle jsou řízeny především technické aspekty. Pro podporu tohoto argumentu se nyní budu blíže věnovat tomu, o jaké konkrétní oblasti se jedná. Díky němu jsou přesně určeny hranice prostoru virtuálního kurzu, kde se jednání odehrává. To ovšem nemění nic na tom, že je ze strany učitelů umožňováno i jednání mimo tyto prostory, učitelé však konkrétně příliš nespecifikují, kde by k tomu mohlo docházet, studenti tak mají určitou volnost. Mimo jasně vymezený Moodle tak komunikace může probíhat i přes email, Skype, dokonce by mohla být možná i tváří v tvář. I v aspektu časového vymezení je Moodle tím, kdo umožňuje vytvářet pevné hranice – pomocí něj se strukturuje čas, stanovují termíny, ale opět jen v rámci kurzu. Díky tomu mají učitelé možnost zdánlivě nevěnovat časovým omezením vzhledem k povinnostem kurzu pozornost a v přímém kontaktu se studenty nemusí působit tak striktně. Zároveň ponechávají participantům volnost v oblastech, které se přímo netýkají kurzu – například vzájemná komunikace studentů mimo vymezené časové intervaly není ani přikázána, ani zakázána, závisí tak zcela na jejich vlastní vůli.

Posledním ještě nezmiňovaným vytyčováním autority je obsahové vymezení. Také zde učitelé neurčují striktně hranice toho, co se bude probírat – spíše zprostředkovávají přístup k určitým tématům a materiálům, konkrétní témata jsou pak na studentech

samotných. V souvislosti s tímto fenoménem považuji za vhodné zmínit dvě věci. Zaprvé opět úlohu systému, který vzhledem k obsahu hraje pouze tu roli, že umožňuje uveřejňovat materiály. Stojí tak jakoby v pozadí, věcně obsah neovlivňuje, je ale tím, kdo ho zprostředkovává. Druhé možné vysvětlení nacházím v tematickém zaměření kurzu. Globalizace a globální problémy jsou tématem mnohvrstevnatým, ovlivněny jsou jím různé oblasti lidského jednání. Šíře předmětu výuky tak může být jedním z důvodů ponechávání relativní svobody.

Z těchto charakteristik nám postupně vzniká obraz fungování virtuální výuky jako poměrně jasně vymezeného prostoru Moodle, který je řízen jeho technickými možnostmi. To umožňuje učitelům vystupovat ve vztahu ke studentům v roli prakticky partnerské. Podoba vztahu učitel – žák je tak determinovaná tímto prostředím. Role učitele je především v tom, že dává jednání studentů v rámci prostoru významy právě pomocí zdánlivě skrytých mechanismů ovládní. Učitel tedy pro vytváření své autority využívá nejen svého potenciálu, ale také možnosti Moodle. Má tedy v rukou na jednu stranu omezující a zakazující možnosti ovlivňování jednání, které jsou skryté v elektronickém systému, a zároveň doporučující a příkazující možnosti, které vykonává osobně a které nemusí mít podobu vytyčování přesných hranic. Momenty, které jsou zdůrazňované ve filosofické koncepci kurzu a v cílech, které si virtuální vyučování klade, jako například zlepšení samostatné práce, komunikace a nakládání se zdroji, to vše je možné právě díky těmto specifickým vztahům. Roli zde hrají prostory relativní svobody, které učitelé ponechávají mimo Moodleovskou platformu.

Z hlediska celkového popisu bych ještě věnovala pozornost počtu direktivních či nedirektivních projevů autority ať už při projevech preskriptivního či proskriptivního charakteru. V celkovém počtu převažují situace, kdy je jednání řízeno motivacemi, pomocí slibovaných odměn či formou proseb tj. nedirektivního řízení, což opět podporuje obraz učitele jako přátelského aktéra, jenž může využívat direktivních funkcí systému, aby dosáhl výukových cílů a zároveň navazovat partnerský vztah s žákem. Situace nedirektivního charakteru však nepřevažují ve všech oddílech analyzovaných textů (*Vstup do prostředí, Ohraničení výukové části, Pohyb v prostředí, Výstup*), nebo jejich dominance není tak výrazná. Proto je třeba interpretovat i každý oddíl zvlášť, abychom lépe pochopili obraz podoby autority v její celistvosti.

4.1. Vstup do prostředí

Nejprve se tedy pokusím charakterizovat autoritu v první části kurzu, které je zároveň i prvním místem kontaktu nejen učitele a žáka, ale i prostředí. Učitel zde svoji autoritu zaměřuje především k tomu, aby vytyčil studentovi hranice prostoru, což je podepřeno i tím, že jsem zde našla nejvíce situací označených kódem 3 – vymezení prostoru. Jde tedy pravděpodobně o to, že se stává pomyslným otvíračem dveří a následným průvodcem virtuálního prostředí. Ani frekvence strukturace času a obsahu není nezanedbatelná. Kdybychom se věnovali autoritě v klasickém vyučování, pravděpodobně by stálo v úvodu kurzu na prvním místě určování obsahu, náplně kurzu, kladu si tedy otázku, proč tomu tak není zde. Vysvětlení lze směřovat několika směry – zaprvé částečně obsahová složka autority může být zahrnuta i v charakteristikách prostředí, přítomnosti třetího aktéra – systému a dále to může být dáno celkovou filosofií kurzu a to konkrétně tím, že se zaměřuje ne na faktické znalosti, ale spíše na komunikaci, práci se zdroji apod. Dalším podmiňujícím faktorem může být i skutečnost, že se učitelé v průběhu kurzu snažili přizpůsobovat jeho podobu zájmu a znalostem studentů. V počáteční fázi je tedy ponechána určitá obsahová volnost, aby mohla být následně přizpůsobena potřebám jednotlivců.

Celkově vyrovnaný je zde počet direktivních a nedirektivních projevů autority – což vidím jako důsledek toho, že se jedná o první část výuky, kde hranice a role nejsou úplně jasné a kde se i vytváří pozice učitele, která je pak přítomná i ve zbytku kurzu. Je zde tedy snaha vytyčit mantinely pevněji, aby vydržely všechny následující etapy kurzu. Projevy Moodle nejsou zatím tak patrné, ještě se nedospělo do fáze, kdy se využívá jeho funkce ke kontrole činnosti studentů. Kontakt prostředí a studentů je zatím spíše ve stadiu, kdy se seznamují s jeho podobou a funkcemi, jeho role je proto pasivní a direktivita a vytyčování hranic je prozatím v rukou učitele.

4.2. Ohraničení výukové části

V tomto ohledu vykazuje určitou podobnost i oddíl druhý, který se věnuje textům ohraničujícím jednotlivé výukové lekce. Stále se nejedná o oblasti přímého kontaktu s žákem, a proto i zde často řízení ze strany učitelů má podobu direktivní. Z jejich strany jde opět o určování pravidel hry, způsobu hodnocení, Moodle stojí tak trochu v pozadí. Neustále se ale jedná s vědomím jeho přítomnosti, s tím, že je to on, který následně bude „dohlížet“ nad plněním úkolů. Jeho přítomnost hraje roli i v tom, že by v případě překročení určitých hranic

či pravomocí mohl být využit, aby nějaké činnosti zamezil. S touto funkcí učitelé pravděpodobně počítají, a proto se u nich vyskytuje proskriptivní způsob (zakazující) projevů autority pouze sporadicky.

Studenti jsou v této fázi víceméně seznámeni s chodem a charakterem prostoru, ve kterém se jejich jednání odehrává, čemuž odpovídá i menší počet oblastí zásahů vyučujících do strukturace prostoru, ve kterém se žáci pohybují. Naopak se více zaměřují na konkrétní úkoly, které se v lekci budou odehrávat, autorita se tedy zabývá obsahovými vymezeními.

4.3. Pohyb v prostředí

Jediným oddílem, kde jsem zaznamenala vyšší počet negativního vymezení obsahu, jsou texty týkající se *Pohybu v prostředí*. Tato část má specifický charakter proto, že zde vystupují jako aktéři nejen učitelé, jako tomu je ve dvou předchozích oddílech, ale i samotní studenti, mají tedy možnost autoritu potvrzovat nebo vyvracet. Děje se tak zvláště v místech, kde student hovoří o obsazích, které přímo nebyly navrženy učitelem, jsou to oblasti, kde si žáci nepotvrzují, zda je téma jejich diskusí relevantní. Zdá se tedy, že se jedná o obsahy, nad nimiž autorita není vykonávána. Dle mého názoru se však o autoritu jedná, její forma má však specifickou podobu. Náplň hovorů studentů není a priori určovaná, vlastní volby tématu jsou ze strany učitelů potvrzovány. Je to zajištěno tím, že deklarují diskusi jako vítanou, podporovaná je diverzita témat, nic není přímo zakázáno. Tím, že studenti během diskuse vyjadřují vlastní názory a otevírají vlastní témata, vytyčují prostor, kam autorita nesmí zasahovat. Ve většině případů učitelé neprojevují s takovýmto jednáním nesouhlas, nepřímo tak toto jednání schvalují. Tyto oblasti by se daly nazvat místy řízené svobody.

Naopak málo již autorita zasahuje do oblasti vymezení své místní a časové působnosti. K tomu měly sloužit oddíly předcházející, zde se předpokládá, že je student již obeznámen s fungováním systému, je zde ponecháno více prostoru pro samotné jednání. Kromě toho úlohu „dohlázele“ nad dodržovanými termíny hraje Moodle.

Asi nejvíce ze všech částí je zde čitelná podoba vztahu autority složené ze všech třech jejích aktérů – učitele, žáka i softwaru Moodle. Učitel vystupuje jako partner – jeho řízení nemá direktivní charakter, žáky především motivuje, slibuje odměny. Většinou mají projevy autority podobu příkazů (ne zákazů a omezení), které však nejsou nijak striktní. To vše jim umožňuje neustálá přítomnost „přísné složky“, která je obsažena v systému. Sami si mohou

být dovolit být těmi hodnými, věci a úkoly, které nejsou v souladu s podobou partnerství, jsou zařízeny technickými nástroji (sledování činnosti, dodržování termínů, množství diskuse apod.).

4.4. Výstup

Posledním analyzovaným oddílem jsou místa, která jsem označila jako výstupní pasáže kurzu, které souvisejí nejvíce s hodnocením. Zde opět hraje roli Moodle – je to on, který dává učitelům zpětnou vazbu o reálně vykonaných aktivitách ze strany studentů – díky němu lze určit, jak dlouho a často student diskutoval, kdy odevzdal úkol apod. Přesto však projevy autority učitele jsou ráznějšího a direktivnějšího charakteru – pravděpodobně cítí potřebu trochu „vystoupit“ z pozice partnera a nastavit hodnotící mantinely. Nejde však o vytvoření neosobního přístupu, spíše se jedná o snahu o jasnost a jednoduchost. Učitel tedy do jisté míry omezuje svoji roli partnera, ale zároveň se nestává „přísnou“ a „hlídací“ složkou.

Z hlediska zaměření autority dominuje ovlivňování obsahů jednání – vymezováno je, co je předmětem hodnocení, jakých výsledků má být dosaženo. Hranice prostoru a časové vymezení je předpokládáno jako již jasné z předchozích částí kurzu, což vysvětluje menší zásahy v této oblasti. Možné nejasnosti v těchto oblastech jsou opět implikovány v samotném systému, který by svým nastavením nedovolil žákům činnost v určitém místě anebo čase. Negativní, zákazová složka je tedy znova jeho funkcí, a proto se nevyskytuje u učitelů (jejich řízení je vyznačeno většinou pozitivními formami kódů).

5. Závěr

Nyní jsem tedy představila podobu autority v jednotlivých částech virtuálního výukového kurzu. Celkově tedy vzniká obraz autority jako třísložkové, je přijímaná studenty a vytvářena učiteli za pomoci technického prostředí. Právě toto prostředí učitelům umožňuje řídit jednání studentů pozitivním způsobem, tj. nezakazovat určité způsoby jednání. Tuto funkci za ně plní prostředí. V přímé interakci se studenty (v diskusích především v části *Pohyb v prostředí*) učitelé ovlivňují žáky méně direktivně, hrají spíše roli partnerů (sami to označují jako pozici tutora – vysvětleno na začátku práce), což je jim opět umožněno díky využívání kontrolních funkcí softwaru Moodle. Direktivita a jakýsi druh přísnosti ale neubývá v počátcích kurzu a v oblasti hodnocení, kdy se stanovují pravidla a hledí se na jejich dodržování. Direktivita je však spíše než volením určitých příkazových frází tvořena jednoduchostí a jasností stylu a způsobem úpravy textu (formátování – změna barvy písma, fontu, velikosti).

Autorita učitele se v různých částech odlišuje dle toho, zda zasahuje do oblastí obsahových, prostorových či časových. V počátku se tak pedagogové stávají těmi, kteří umožňují studentům vstup do prostoru. Činí tak především tím, že ukazují jeho hranice, jak prostor funguje a jaké jsou jeho způsoby ovládnutí. Před jednotlivými výukovými lekci stanovují časové plány, kterými se snaží strukturovat činnost studentů i průběžně. Se systémem se studenti zatím seznamují, jeho role je patrnější až v samotném oddílu jednání – část *Pohyb v prostředí*. Tam již prostor a čas učitelé strukturovat nemusí – děje se tak pomocí softwaru Moodle. Je zde prostor na diskusi mezi vyučujícími a žáky, kteří ve vzájemné interakci diskutují obsahové hranice, učitelé studentům nechávají v tomto poměrnou volnost, umožněnou skrytými mantinely prostředí.

Vrátíme-li se k počátečnímu vymezení autority dle Colemana, nacházíme v jeho teorii ještě jeden aspekt, který můžeme vztáhnout k výsledkům mého výzkumu. Coleman dělí vztahy autority na jednoduché a komplexní, přičemž ty druhé jsou charakteristické tím, že autorita je vykonávána jiným subjektem, než tím, na koho byla převedena. Implikuje tedy tři aktéry – osobu autoritě podřízenou, nositele autority a tzv. poručníka, reálného

vykonavatele [Coleman 1994: 81–82]. Tohoto poručníka nacházím ve svém výzkumu v Moodle – na něj je převedena část výkonu autority, která je primárně v rukou učitele. Neřídí však všechno jednání, je spíše prostředníkem, z větší části řídí učitelé studenty sami.

Kurz *MPG&SD* probíhal v poměrně přátelském prostředí, nenastaly prakticky žádné konflikty ohledně překročení hranic. Je otázkou, zda to bylo způsobeno nastavením systému a filosofickými podklady e-learningového vzdělávání, osobními charakteristikami účastníků či pouhou náhodou. Jedním z možných ovlivňujících faktorů může být fakt, že se jednalo o volitelný kurz. Ze strany učitelů tak mohl přátelský způsob jednání být důsledkem toho, že se snažili zaujmout co nejširší okruh potencionálních studentů, participantů naopak svým dobrovolným vstupem pravděpodobně potvrzovali určitý zájem v této oblasti.

Další zkoumání e-learningových metod i v kurzech povinných by mohlo přinést obohacující výsledky, které by popisovaly jiné aspekty vztahu učitel – žák s ohledem na projevy autoritativního řízení. Případné konflikty by naopak mohly být inspirativními pro zkoumání vyrovnávacích postupů, které by se pokoušely dostat kurz do původních hranic. Zajímavé by bylo, zda by tato iniciativa probíhala přímo ze strany učitelů či zda by i v tomto případě bylo použito technických funkcí, které nabízí virtuální vyučování.

Výsledek mé práce je pouze případovou studií jednoho konkrétního kurzu, nečiní si tedy ambice na zobecnění na podobné kurzy tohoto typu. Jde však myslím o zachycení určitých vývojových trendů v nové oblasti vyučovacích metod, která se může stát dominantní. Kvalitativní výzkum, kterému jsem se věnovala, může být chápán jako prvotní zmapování dané problematiky, které může být podkladem pro další šetření v této oblasti; zachycené charakteristiky mohou být základním materiálem pro vytvoření kvantitativního výzkumu.

Zajímavý je i pohled na vztah autority v kontextu interakcí na virtuální úrovni. Přínosné by mohly být další výzkumy podobné problematiky, které by se nemusely zabývat pouze autoritativními vztahy, mohly by zkoumat i jiné aspekty vztahů, kde chybí kontakt „face to face“.

6. Literatura a elektronické zdroje

Babad, E.: Teaching and non-verbal behavior. In SAHA, L. J.; DWORKIN, A. G. (Eds.): *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Boston: Springer, 2009, p. 817–827.

CARTELLI, A. (Ed.): *Teaching in the knowledge society. New skills and instruments for teachers*. Hershey. PA: Information Science Pub., 2006.

CLARK, R. C.: *E-learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. San Francisco: Pfeiffer, 2007.

COLEMAN, J.: *Foundations of social theory*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1994.

Černochová, M.: E-learning: očekávání, zkušenosti a skutečnost. In BENEŠ, P.; FIALOVÁ I.; RAMBOUSEK V. (Eds.): *Vzdělávání pro život v informační společnosti II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.

DURKHEIM, É.: *Éducation et sociologie*. 1922 [online]. [cit. 08-04-2010] WWW: classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html

Englehart, J. M.: Teacher-Student Interaction. In SAHA, L. J.; DWORKIN, A. G. (Eds.): *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Boston: Springer, 2009, p. 711–722.

GILLANI, B. B.: *Learning theories and the design of e-learning environments*. Maryland: University Press of America, 2003.

HARRINGTON, A.; MARSHALL, B.; MÜLLER, H.-P. (Eds.): *Encyclopedia of social theory*. NY: Routledge, 2006.

Linser, R.; Waniganayake, M.; Wilkes, S.: Where is the Teacher? E-learning Technology, Authority and Authorship in teaching and learning. In CANTONI L.; McLOUGHLIN C. (Eds.): *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Chesapeake, Norfolk VA: AACE 2004, p. 3636–3641.

NOVÁK, M.: *E-learning-nástroje pro tvorbu a řízení výuky*. 2007 [online]. [cit. 16-04-2010] WWW: http://www.volny.cz/xmichalx/bp/xnovm133_BP.htm

PACE, J. L.: Revisiting Classroom authority: Theory and ideology meet practice. *Teachers College Record*. 2003, vol. 105, no. 8, p. 1559–1585.

PACE, J. L.: Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*. 2007, vol. 77, no. 1, p. 4–27.

SCHURZ, G.; WERNING, M. (Eds.): *Reliable Knowledge and Social Epistemology: Essays on the Philosophy of Alvin Goldman and Replies by Goldman*. NY: Rodopi, 2009.

STEUTEL, J.; SPIECKER, B.; STŘÍTESKÁ, H.: *Historie e-learningu v České republice*. 2003 [online]. [cit. 08-04-2010] WWW: <http://www.fi.muni.cz/usr/jkucera/pv109/2003p/xstrites.htm>

TIRRI, K.; PUOLIMATKA, T.: Teacher Authority in Schools: a case study from Finland. *Journal of Education for Teaching*. July 2000, vol. 26, no. 2, p. 157–165.

WALLER, W.: *The sociology of teaching*. New York: John Wiley, 1961.

WEBER, M.: *Autorita, etika a společnost*. Praha: Mladá Fronta, 1997.

WEBER, M.: *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenh, 1998.

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Zpětná triangulace, názor na výsledky, pojetí autority očima učitele

Příloha č. 2: Diskuse zpětné triangulace výsledků

Příloha č. 3: Projekt výzkumu

7. Přílohy

Příloha č. 1: Zpětná triangulace, názor na výsledky, pojetí autority očima učitele

„Menší role autority (učitele, ale i pravidel atd.) v kurzu je daná mj. tím, že technologie používané ve výuce přetěžují proces učení velkým množstvím příkazů, návodů, požadavků, které nejsou jasné víceméně implicitně či intuitivně (jako je tomu v běžné „face-to-face“ výuce), ale musí být vyjádřeny explicitně, velmi pregnantně a přitom jednoduše a krátce. To platí mj. i proto, že se výuka uskutečňuje v multikulturním prostředí, kde není dostatek času na začátku kurzu si vyjasnit výchozí předpoklady (zažité zvyklosti a požadavky obou univerzit, zjistit mentalitu a povahové zvláštnosti studentů, kteří např. v německém prostředí jsou zvyklí plnit úkoly velmi precizně, v plné časové dotaci na kredit, a navíc čekají, že nejlepší hodnocení dostanou až za „práci navíc“, nikoli pouhé splnění úkolů – na rozdíl od studentů českých, kteří při zjištění, že na jeden kredit od nich opravdu budeme chtít 30 hodin práce, běžně kurz opouštějí, nebo se snaží práci všelijak obcházet). Je proto třeba velmi efektivně vytyčit hrací plochu tak, aby bylo vůbec jasné, jaká hra se hraje – ale pak je třeba ponechat prostor na to, aby se přirozeně rozvinula. Jinak by totiž kurz zmrtněl, stal by se z něj algoritmus, počítačový program, kterým lze projít jako velkým soukolím zcela mechanicky. Je otázkou, jaké otisky by pak takový průchod na živých „tělech“ studentů zanechal.

Domnívám se, že pojetí autority je poplatné také paradigmatu, ze kterého učitelé vycházejí a které souvisí i s obsahem kurzu. Je-li takovým výchozím názorem paradigma environmentální, které do jisté míry zpochybňuje zavedená pravidla např. ekonomická i s jejich nositeli, institucemi, nebo přinejmenším učí kritickému pohledu na ně, hledá alternativní možnosti a před přijetím řádu se táže po jeho legitimitě (přičemž ji chápe jako odvozenou od racionální úvahy a dlouhodobé politické perspektivy, tedy obecné prospěšnosti), pak také vlastní autorita učitele musí podléhat stejným principům. Tedy musí být legitimizovatelná až na základě okamžitého přínosu a dlouhodobého pozitivního vlivu, který studenti sami na sobě poznají a uznají za obecně platný, nikoli jen pravidly vysokoškolského studia (která se mimochodem bez tohoto „vyššího principu“ ať již mravního či jiného promění na vzájemný „obchod“ s formálně splněnými úkoly).“ [J. Dlouhá, 20. 4. 2010]

Dále je třeba poznamenat, že v literatuře zabývající se interaktivními formami e-learningu se často místo označení „učitel“ nebo „tutor“ používá pojem „mentor“³⁵ – znamená, že vztah učitele a žáka je založen na podpoře, vedení, motivaci a přátelství, tedy vzájemné důvěře. Mentorství se v dotčeném kurzu mělo projevat jako všestranná podpora tvůrčího procesu psaní (jehož zdárné absolvování byl v tomto případě hlavní edukační cíl), který ale studenti museli absolvovat naprosto samostatně. Pokud však váhali anebo se dopouštěli chyb, vždy jim byla k dispozici „pomocná ruka“ ať již ve formě speciálních elektronických pomůcek pro psaní, nebo jako „živá“, včasná a případná, rada učitele, tedy vlastně tohoto průvodce. A na samém začátku kurzu bylo ovšem nutné vyprovokovat nejen autentický zájem o určité téma, ale i způsobit, že studenti k němu zaujali vlastní postoj založený na jejich hodnotách, který pak byli ochotni obhajovat v názorových sporech. [J. Dlouhá, 15. 5. 2010]

³⁵ Telemachus and Mentor In Greek mythology Odysseus of Ithaca went to fight in the Trojan War and entrusted the care of his son, Telemachus, to an older and wiser friend, Mentor. Telemachus and Mentor developed a strong relationship built on the foundations of guidance and support. The word “mentor” has become synonymous with teacher, counsellor, coach, facilitator, motivator and friend. Viz <http://www.slideshare.net/timbuckteeth>

Viz též <http://steve-wheeler.blogspot.com/2010/04/mentoring-on-move.html>

Jelikož jde o vysokoškolský kurz, šlo v něm též o to, aby si studenti postupně budovali autoritu vlastní, založenou na odborných znalostech a schopnosti obhájit své stanovisko před kritickým pohledem odborného společenství. Učitelé je v tomto procesu odborného zrání podporovali, a to za vydatné pomoci nejen prostředí Moodle, jak již bylo zmíněno v této práci, ale i s pomocí četných nástrojů v prostředí wiki, které byly vytvořeny specificky k tomuto účelu. Ale to už je za hranicemi představeného výzkumu. [J. Dlouhá, 16. 5. 2010]

Příloha č. 2: Diskuse zpětné triangulace výsledků

Na úplném konci bych se ráda věnovala zpětné triangulaci a ověřování výsledků.

Výslednou podobu výzkumu, zjištění a interpretací jsem předložila jednomu z aktérů, kteří se účastnili kurzu – vyučujícímu, aby výsledky písemně okomentoval (Příloha 1). Cílem bylo zjistit, zda můj způsob přístupu k problematice není nějakým způsobem odchýlený, snažila jsem se prezentovat nejen pohled výzkumníka, tj. pohled zvenčí, ale také pohled zevnitř. Moje práce tak může být nejen verifikována či vyvrácena, vede to i k interpretačnímu obohacení.

Komentář jedné z tutek kurzu potvrzuje moje zjištění, že v počáteční fázi výzkumu je kurz uveden texty, které jsou typické neosobním přístupem a jednoduchostí: *„musí být vyjádřeny explicitně, velmi pregnantně a přitom jednoduše a krátce.“* [J. Dlouhá, 20. 4. 2010] Takovéto charakteristiky interpretuje jako vhodné pro použití v prostředí, které je charakteristické diverzitou žáků a socio-kulturních prostředí, ze kterých pochází. Dále zmiňuje nutnost *„efektivně vytyčit hrací plochu“*, což je v souladu s mým zjištěním, že specifická prostředí vyžaduje prvotní seznámení, že učitelé jsou ti, kteří drží vstupní klíče do virtuálního prostoru. Zajímavým momentem je, jak interpretuje podobu konverzace uvnitř prostředí (potvrzuje, že zde je zásah ze strany učitelů menší). Vidí v ní snahu zabránit tomu, aby *„kurz zmrtněl, stal by se z něj algoritmus, počítačový program, kterým lze projít jako velkým soukolím zcela mechanicky.“* [J. Dlouhá, 20. 4. 2010] Další vysvětlení takovéto podoby autority, které rozšiřuje moje poznání, je viděno v environmentálním zaměření celého kurzu. Vedle prostředí je tak viděn význam toho, že *„výchozím názorem (je) paradigma environmentální, které do jisté míry zpochybňuje zavedená pravidla např. ekonomická i s jejich nositeli, institucemi, nebo přinejmenším učí kritickému pohledu na ně, hledá alternativní možnosti a před přijetím řádu se táže po jeho legitimitě.“* [J. Dlouhá, 20. 4. 2010]

Zpětná triangulace potvrzuje i názor, že učitelé mají (díky elektronickému prostředí) možnost nechávat studentům určitou volnost, v přímé interakci tento vztah chápou dokonce

jako „vztah založený na podpoře, vedení, motivaci a přátelství, tedy vzájemné důvěře“, sami sebe vnímají pouze jako „pomocnou ruku“ [J. Dlouhá, 15. 5. 2010].

Celkově je tedy pro mne pohled z druhé strany přínosný především v tom, že nepřímo potvrzuje mnou zjištěné výsledky, souhlasí s mým pojetím autority a zároveň rozšiřuje možné interpretace. Dokresluje tak obraz, který jsem vytvořila svým zkoumáním.

Příloha č. 3: Projekt výzkumu

Projekt bakalářské práce

Marie Dlouhá, Fakulta sociální věd UK, Sociologie a sociální politika

Předpokládaný název: *Autorita ve virtuálním vzdělávání*

Kontext tématu

Vzdělávání je v lidské společnosti fenoménem velice starým, ovšem forma školního vzdělávání se rozšířila až s příchodem průmyslové éry. Škola se stala místem, kde si děti osvojují sociální návyky. Tuto roli částečně přebrala rodina, která bývala v této oblasti dříve dominantní. Význam vzdělání rostl s vývojem industrializace a rozšiřováním měst, vytvořily se podmínky, které neumožňovaly plně rodičům, aby obsáhli všechny požadavky, které vzdělání vyžadovalo, a tak se přesouvaly do kompetencí školních institucí. Také obsah vzdělání se proměnil od praktičtějších aktivit ke znalostem více obecným [Giddens 2001: 393]. V moderní společnosti jsou schopnosti získávané ve škole nezbytné pro plnohodnotný společenský život, a proto považuji za důležité se touto problematikou zabývat.

Je tedy vidět, že v moderní společnosti je vzdělání jednou ze základních hodnot. Je si však třeba také povšimnout, že její podoba je závislá na společenských proměnách (jak již bylo řečeno, její vývoj byl například ovlivněn procesy, které doprovázely industrializaci, jako například urbanizace). Význam z hlediska sociologie je vidět i v tom, že se vyskytují různá sociologická teoretická odvětví a školy, která se věnují vzdělání a výchově (sociální pedagogika, sociologická pedagogika, pedagogická sociologie, funkcionalismus, sociologie výchovy) [Prokop 2001].

V posledních letech došlo k rozvoji vzdělávacích metod, které jsou založeny na novém způsobu zprostředkování a přijímání informací, a kladou důraz na jiné aspekty, než tomu bylo dříve. Z pohledu sociologie je třeba si všimnout dopadů, které mají tyto změny v oblasti technické na společnost jako celek a na proces vzdělávání či na podobu edukačních metod. Technologický vývoj pak přispěl i k tomu, že se začaly rozvíjet způsoby vzdělávání jedinců, které využívají ICT technologií, tj. takzvaného e-learningu. Proces vzdělávání založený na moderních pedagogických teoriích a využívající virtuálních způsobů výuky, vytváří osobité prostředí vztahů a komunikace, hierarchie sociálních rolí. Komunikace skrze virtuální prostředí nutí participanty procesu vzdělávání využívat jiných prostředků k vyjednávání svých pozic v rámci širšího společenského okolí.

Jedním z aspektů, který se vytváří zcela osobitým způsobem, je autorita učitele, která musí vznikat v závislosti na charakteristikách sociálního prostředí a především tedy v závislosti na způsobu komunikace, který je zcela virtuální, chybí zde kontakt tváří v tvář. Podoba vyjednávání pozice pedagoga, jeho autority v e-learningovém vzdělávání byla zatím zkoumaná jen velice málo. Většinou se jednalo především o teoretické pojetí autority jako takové [Weber 1997; Fromm 1992; Arendt 1994; Coleman 1994], objevovala se i díla k problematice vztahů mezi učiteli a žáky, nikoliv však specificky zaměřené na autoritu [Babad 2009], autoritě učitele v klasickém vzdělání, nikoliv však v jeho virtuální formě [Pace 2007;

Tirri, Puolimatka 2000; Pace 2003; Steutel, Spiecker 2000] nebo pedagogickým aspektem tohoto konkrétního vztahu. [Vališová 1998, 1999] Konkrétně vztahům autority v e-learningu se věnovali například Linser, Waniganayake a Wilkes ve studii *Where is the teacher* [Linser, Waniganayake, Wilkes 2004]. Jak je vidět, většina těchto studií je zaměřena pouze na určitou oblast vztahu, který mě zajímá, autorita ve virtuálním vzdělávání je tedy doposud málo zkoumaným problémem. Trocha prostoru je jí věnovaná v prostředí anglofonním, studie z českých podmínek však v podstatě chybí. I tato fakta byla jedněmi z důvodů, proč jsem se rozhodla zvolit jako téma své bakalářské práce problém autority ve virtuálním vzdělávání.

Výzkumný problém

Cílem mojí práce je zachycení změn, které se odehrály ve společnosti v posledních letech, a to především v oblasti vzdělávání. Bude mě zajímat, jakým způsobem má vliv rozvoj technologií na vztahy, které se vyskytují v edukačních metodách. Jedna z technických inovací v oblasti školství, která se rozvíjela až během posledních desetiletí je fenomén e-learningu, který našel své místo především v terciárním vzdělávání, ve vzdělávání dospělých.

E-learning je charakteristický především odlišnou formou komunikace – boří časové a prostorové hranice a většina interakcí se odehrává virtuálně. Je tedy jasné, že i role učitele a žáka bude vznikat úplně jiným způsobem než *face to face*. Pozice a autorita učitele tedy nemůže být založena na verbálním projevu či na využití gest, učitel tedy musí k ustavení své pozice vzhledem ke studentům využívat jiných prostředků.

Pedagog je vůči svým studentům ve specifickém postavení, které je dané především jeho autoritou. Kromě formální složky autority, která je s rolí učitele spojovaná tradičně (i přes jisté období krize, které se objevovaly především v souvislosti s rozmachem totalitárních režimů), jsou jednotliví učitelé nositeli autority neformální, která ovšem není daná a priori, je závislá na osobnostních rysech (jak také zdůrazňuje Weber při dělení autority na tradiční, danou právě předem, versus charismatickou a racionální, která závisí na jednotlivé osobnosti). Povaha autority je fluidní, nestálá a musí být neustále vyjednávána ve vztahu učitel – žák [Pace 2003: 1579-81].

Tento nový způsob vyjednávání rolí bude právě v zájmu mého zkoumání. Budu se snažit odpovědět na otázky typu – Jakými způsoby si vytváří učitel v e-learningovém prostředí autoritu? Jaké nástroje k tomu využívá? Jak se vyrovnává s tím, že nemůže svou roli vyjednat skrze fyzický kontakt – jak nahradí absenci verbální komunikace a gest? Nebudu tedy zkoumat e-learningovou výuku jen jako způsob příjmu informací, ale především jako specifický sociální prostor, kde vznikají osobité sociální vazby.

Protože formy a zásady e-learningové metody výuky jsou různorodé a je jich nespočetné množství, bylo by obtížné se zaměřit na problém jako celek. Proto bych ráda studovala problematiku nové formy vztahů a procesu etablování autority u konkrétního e-learningového programu, v konkrétním sociálním prostředí – jedná se o program environmentálního vzdělávání Centra pro otázky životního prostředí UK. Nejednalo by se tedy o práci zobecňující charakteristiky e-learningového programu jako celku, ale spíše o charakteristické rysy konkrétního programu – jedná se tedy o případovou studii.

Metodologie

Pro lepší pochopení mé výzkumné otázky se nejprve pokusím opřít o klasickou literaturu a zaměřím se na aspekt autority jako teoretického problému [Weber 1997; Fromm 1992; Arendt 1994; Coleman 1994], především půjde o problematiku týkající se etablování této autority ve vztahu ke studentům. Tato zjištění mi budou podkladem ke zkoumání vazeb v mém konkrétním zvoleném prostředí (e-learningový kurz Centra pro otázky ŽP). Pomůže mi to lépe pochopit charakteristiky a význam učitelské autority ve vzdělání.

V další fázi mé práce bych přikročila k samotnému zkoumání principů budování autority v procesu vzdělání, budu čerpat z pedagogických děl, které se věnují autoritě [Vališová 1998, 1999] a z děl, které rozebírají vztahy učitelů a žáků v klasických formách vzdělání. Základním dílem, které je pro mne inspirativní z hlediska zvolených metod, je článek Revisiting Classroom Suthority: Theory and Ideology Meet Practice [Pace 2003: 1572-79].

Mnou zkoumaný E-learningový kurz Centra pro otázky životního prostředí spočívá v tvorbě materiálů – hesel z oblasti životního prostředí. Studenti plní v pravidelných intervalech zadané úkoly. Při práci spolu žáci s profesory nad zadanými úkoly diskutují v internetových fórech a na základě vzájemných připomínek pak svoje práce vylepšují. Cílem mojí práce by byla v první řadě analýza těchto fór – předpokládám, že komunikace v elektronickém prostředí bude vykazovat specifické znaky při vyjednávání autority učitele. Tato fóra budu zkoumat pomocí obsahové analýzy, kódovací schéma si vytvořím vlastní, základem bude Weberovo dělení autority, rozšířené o autoritu profesionální a upravené dle Judith L. Pace [Pace 2003: 1572-79] na formu byrokratickou, progresivní, charismatickou a profesionální. Při kódování budu postupovat tak, že nejprve určím případy, kdy se jedná či nejedná o projevy autority, a poté je budu označovat vhodnými kódy. Při zpětném pohledu na text budu pomocí analýzy a slučování kategorií postupně vytvářet relevantní zjištění. To, zda se v dané situaci jedná o autoritu či nikoliv, budu určovat na základě Colemanovy pojetí vztahů autority (celkově mé zkoumání bude zaměřeno spíše na vztahy než na systémy autority) [Coleman 1994: 65-90]. Podle Colemana má v určité oblasti jedinec autoritu, pokud může řídit jednání druhého (je mu delegováno právo nad kontrolou cizího jednání) [Coleman 1994: 66]. Významné pro mne budou tedy ty momenty, kdy učitelé budou disponovat tímto právem, kdy ho budou chtít získat či kdy ho žáci budou chtít na ně delegovat (zkoumání bude zahrnovat i případy, kdy budou tyto pokusy neúspěšné a to jak ze strany učitelů, tak ze strany žáků).

Po proběhnutí e-learningové kurzu bych namířila svůj zájem k analýze subjektivních výpovědí studentů a profesorů. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů s oběma stranami (stranou, která autoritu vytváří a obhajuje-profesory a stranou, která autoritu akceptuje-studenty), bych chtěla upřesnit své závěry z výsledků analýz internetových fór. Půjde především o rozšíření a upřesnění výstupů, které jsem získala v první fázi. Pokládané otázky nebudou obsahovat přímé narážky na autoritu, protože její zmiňování by mohlo ovlivnit samotné výpovědi. Otázky směřované na aktéry vztahu autority (učitel, žák) budou spíše obecnějšího, budou se zaměřovat na to, jak chápou svoje postavení vůči druhé straně a jakým způsobem provádějí učitelé kontrolu nad jednáním žáků (opět budu vycházet z Colemanova pojetí). Příslušná podoba rozhovorů však bude utvářena až na základě prvotních analýz textových fór.

Předpokládaná struktura práce

1. Úvod – charakteristika problematiky
2. Rozbor autority učitele v rámci klasické literatury + pojetí autority v elektronickém prostředí – rozbor literatury
3. Popis metod, cílů a postupů mého výzkumu
4. Zjištění ohledně způsobů vyjednávání autority učitele z pohledu kantora a žáků
5. Závěr – shrnutí poznatků, výhody a nevýhody zvolených metod zkoumání dané problematiky

Očekávané výsledky práce

Výstupem mé bakalářské práce by měl být hlubší pohled specifické prostředí, kde probíhá vyučování pomocí e-learningu. Mělo by jít o celkový přehled, vycházející z klasických

teoretických prací týkajících se autority, na jejichž základě bych chtěla charakterizovat proces „vyjednávání“ autority v tomto určitém prostředí sociálních vztahů, ve virtuálním vzdělávání. Cílem mého zkoumání bude zachytit co nejpřesněji, jak se konstituuje specifický vztah (autorita) z pohledu obou „vyjednávajících“ (z pohledu těch, kteří mají být nositeli – učitelů, ale i z pohledu těch, kteří autoritu akceptují – žáků). Moje poznatky budou podpořeny dvojími metodologickými postupy – za prvé, analýzou textů z účastnických příspěvků a za druhé osobními rozhovory, jak s pedagogy, tak s účastníky kurzu.

Výsledný obraz, který se budu snažit popsat, by měl zachytit dosud nepopsané aspekty utváření autorit ve speciálním virtuálním prostředí, tedy zcela bez osobního kontaktu.

Výsledky, které moje práce přinese, mohou být i inspirací pro další podobné kurzy, které bude Centrum pro otázky životního prostředí dělat. Bude to také jednou z prvních studií tohoto druhu v českém prostředí, většina předešlých děl zabývajících se touto problematikou byla z prostředí anglofonního, zachycovaly tedy jiné specifické společenské a kulturní rysy.

Orientační seznam literatury

ARENDRT, Hannah: *Krise kultury*, Praha: Mladá Fronta, 1994.

COLEMAN, James: *Foundations of social theory*, Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1994.

FROMM, Erich: *Mít nebo být?*, Praha: Naše vojsko, 1992.

GIDDENS, Anthony: *Sociologie*, Praha: Argo, 2001.

PROKOP, J.: *Sociologie výchovy a školy*, Liberec: TUL, 2001.

VALIŠOVÁ, A. a kol.: *Autorita jako pedagogický problém*, Praha: Karolinum, 1998.

VALIŠOVÁ, A. a kol.: *Autorita ve výchově – vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999.

WEBER, Autorita, etika a společnost, Praha: Mladá Fronta, 1997.

Seznam časopiseckých článků:

BABAD, E. Teaching and non-verbal behavior. . In SAHA, Lawrence J.; DWORKIN, A. Gary (ed.) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, Boston: Springer, 2009, p. 817-827

ENGLEHART, J. M. Teacher-Student Interaction. In SAHA, Lawrence J.; DWORKIN, A. Gary (ed.) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, Boston: Springer, 2009, p. 711-722

HÜBSCHER-YOUNGER, Teresa. Influence of Authority on Convergence in Collaborative Learning. In *Computer Support for Collaborative Learning Conference Proceedings*, Lawrence Erlbaum, 2002, p. 481-489.

LINSER, R., WANIGANAYAKE, M. a WILKES, S. Where is the Teacher? E-learning Technology, Authority and Authorship in teaching and learning. In L. Cantoni & C. McLoughlin (ed.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, Chesapeake, Norfolk VA: AACE 2004, p. 3636-3641.

MAINTZ, J.: Synthesizing the face-to-face experience: e-learning practices and the constitution of place online, *Soc. Geogr.*, 2008, vol. 3, p. 1-10.

PACE, J. L. Revisiting Classroom authority: Theory and ideology meet practice. *Teachers College Record*. 2003, vol. 105, no. 8, p. 1559-1585.

PACE, J. L. Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*, 2007, vol. 77, no. 1, p. 4-27.

sing Consensus Groups in Online Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2007, vol. 22, no. 113, p. 25-35.

STEUTEL, Jan; SPIECKER, Ben. ,TIRRI, K. a PUOLIMATKA, T. Teacher Authority in Schools: a case study from Finland. *Journal of Education for Teaching*. July 2000, vol. 26, no. 2 , p. 157 – 165.

Odkaz na předešlé e-learningové kurzy Centra pro otázky ŽP UK: <http://cozp.cuni.cz/COZP-247.html>

Konzultant: Mgr. Hájek Martin, PhD.