

Projevy moci učitelky v komunikaci s dětmi v mateřské škole

Nicol Svěrkošová

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Nicol Svěrkošová**
Osobní číslo: **H12418**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Projevy moci učitelky v komunikaci s dětmi
v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

Vymezení terminologie – komunikace, pravidla komunikace, moc, interakce.

Vymezení teoretických východisek z oblasti komunikace učitelek s dětmi.

Příprava empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím přímého pozorování.

Zpracování dat formou otevřeného a axiálního kódování, vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřské školy.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BENDL, S. Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství. 1. vyd. Praha: Triton, 2011, 202 s. ISBN 978-80-7387-432-2.

GAVORA, P. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-731-5104-9.

MAREŠ, J. a KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MEŠKOVÁ, M. Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4.

NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. a ŠALAMOUNOVÁ, Z. Komunikace ve školní třídě. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

Vedoucí bakalářské práce:

prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce:

22. ledna 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2015

Ve Zlíně dne 22. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně24.2.2015.....

..........

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odopírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Předmětem bakalářské práce je popis projevů moci učitelek v komunikaci s dětmi v MŠ. Teoretická část popisuje koncept moci v pedagogickém prostředí, dále se zaměřuje na vztah učitele a žáka, přičemž popisuje také učitelskou profesi, která s sebou nese dominantní postavení učitele. Závěr teoretické části tvoří popis pedagogické komunikace učitele a žáka.

Praktickou část tvoří interpretace projevů moci učitelek v komunikaci s dětmi v mateřské škole a následné zpozorované projevy dětí jako omezení moci učitelky. Závěr práce je věnován odpovědím na výzkumné otázky.

Klíčová slova:

Moc, autorita, vztah učitele a žáka, pedagogická komunikace, pravidla pedagogické komunikace, dialog

ABSTRACT

The subject of bachelor thesis is to describe manifestations of teacher's power in communication with children in the kindergarten. The theoretical part explains a concept of power in educational environment. It focuses on the relationship between teacher and pupil and also describes the teaching profession, which entails teacher's dominant position. The conclusion of the theoretical part consists of a description of educational communication between teacher and pupil.

The practical part presenting results of own observation focuses on two topics. First one consists of an interpretation of teacher's manifestations of power in communication with children in the kindergarten. Second one explains the manifestations of children as limiting the teacher's power. The conclusion of the thesis integrates questions given by research with answers as result of performed practical observation.

Keywords:

Power, authority, relationship of teacher and pupil, pedagogical communication, rules of pedagogical communication, dialogue

Poděkování

Chtěla bych poděkovat panu prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc., za odborné vedení mé bakalářské práce, za cenné rady, podněty a především za jeho vstřícný přístup při konzultacích. Dále bych ráda moc poděkovala svým rodičům za jejich podporu při studiu a velký dík patří také mému příteli za podporu a přetrvávající víru v mé schopnosti.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 POJETÍ MOCI	12
1.1 POJETÍ MOCI V PEDAGOGICKÉM PROSTŘEDÍ	12
1.1.1 Škola jako instituce	13
1.1.1.1 Škola jako mocenská instituce	13
1.1.2 Škola jako organizace.....	14
1.1.2.1 Management školy a třídy.....	14
1.1.3 Škola jako specifická organizace	15
1.1.4 Kritika školy jako organizace.....	15
2 VZTAH UČITELE A ŽÁKA	16
2.1 PŘÍSTUP UČITELE K ŽÁKOVÍ.....	16
2.2 PŘÍSTUP ŽÁKA K UČITELI	17
2.2.1 Kázeň.....	18
2.3 UČITEL JAKO AUTORITA.....	18
2.4 UČITEL JAKO NOSITEL MOCI.....	19
2.4.1 Nástroje moci učitele.....	20
3 KOMUNIKACE	21
3.1 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	21
3.1.1 Účastníci komunikace	22
3.1.2 Roviny pedagogické komunikace.....	22
3.2 PRAVIDLA KOMUNIKACE	23
3.3 MOC UČITELE V KOMUNIKACI.....	24
3.4 OSLABOVÁNÍ MOCI UČITELE ŽÁKY	24
3.5 DIALOG UČITELE VE TŘÍDĚ	25
II PRAKTICKÁ ČÁST	27
4 VÝZKUM	28
4.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL	28
4.1.1 Dílčí výzkumné cíle	28
4.1.2 Výzkumné otázky.....	28
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO VÝBĚR	29
4.2.1 Charakteristika výzkumného souboru	29
4.3 VÝZKUMNÁ METODA.....	30
4.4 ZPŮSOB TVOŘENÍ KATEGORIÍ.....	31
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	32

5.1	KOMUNIKAČNÍ STRUKTURY VE TŘÍDĚ.....	32
5.2	KATEGORIE MOC UČITELEK	35
5.2.1	Příkazy.....	36
5.2.2	Napomenutí	38
5.2.3	Otázky	41
5.3	KATEGORIE OMEZENÍ MOCI UČITELEK DĚTMI.....	42
5.3.1	Vyrušování	42
5.3.2	Odmlouvání.....	42
5.3.3	Ignorace učitelky	43
5.3.4	Dítě jako učitel	43
5.3.5	Obhajoba	44
6	SOUHRN VÝSLEDKŮ A INTERPRETACE VÝZKUMU	45
6.1	JAKÉ NÁSTROJE MOCI UČITELKA VYUŽÍVÁ PŘI KOMUNIKACI S DĚTMI V MATEŘSKÉ ŠKOLE?	45
6.2	JAKÝM ZPŮSOBEM UČITELKA UČÍ DĚTI PRAVIDLA V MATEŘSKÉ ŠKOLE?	46
6.3	JAK DĚTI REAGUJÍ NA UČITELKU V SITUACÍCH VYTVÁŘENÍ PRAVIDEL?	47
6.4	JAK DĚTI USILUJÍ O ZESLABENÍ MOCI UČITELKY V KOMUNIKACI?.....	48
	ZÁVĚR	50
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	51
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	54
	SEZNAM TABULEK.....	55
	SEZNAM PŘÍLOH.....	56

ÚVOD

Téma Projevy moci učitelky v komunikaci je velice zajímavé nejen k představení problematiky, ale také k diskuzi. Někteří mohou moc učitelky vnímat jako pozitivně působící vliv na osobnostní vývoj dětí a žáků, jiní mohou naopak soudit, že přílišná moc učitelky může mít negativní dopady na osobnosti dětí a žáků ve vyučování. Toto téma jsem si vybrala také proto, že v českém pedagogickém prostředí není zvláště uchopeno a moc učitele je často zaměňována za autoritu. Učitel v mateřské škole tráví s dětmi mnoho času, z čehož vyplývá, že na ně má i velký vliv. Rodiče před zahájením předškolní docházky dětem říkají, že až budou chodit do mateřské školy, musí učitele/ku poslouchat. Právě toto je jedno z prvních zjištění dítěte, že učitel má dominantní postavení, které se, jak dítě zjistí, projevuje hlavně v komunikaci. Děti potom začnou hledat možnosti, jak moc učitele/ky omezit.

Cílem mé bakalářské práce je popsat, jak se projevuje moc učitelky v komunikaci s dětmi. Teoretická část práce je rozpracovaná do tří tematických kapitol navazujících na název mé práce. První kapitola si klade za cíl popsat koncept moci a jeho působení v pedagogickém prostředí. Ve druhé kapitole se budu zabývat vztahem učitele a žáka a učitelskou profesí, charakteristikou projevy dominance. Poslední kapitola teoretické části bude popisovat komunikaci mezi učitelem a žákem, pravidla pedagogické komunikace, a také projevy moci učitele s popisem dialogu učitele ve třídě. Publikace, týkající se projevů moci učitelky v komunikaci, hovořily zejména o komunikaci a projevech moci učitelů na základních školách. Proto je v tomto duchu také psána teoretická část mé práce. V teoretické části budu používat slovo učitel v mužském rodě, aby nedocházelo k myšlenkové feminizaci školství.

Praktická část práce je rozpracovaná ve čtvrté až šesté kapitole. Ve čtvrté kapitole popíšu hlavní výzkumný cíl, dílčí cíle a metodu výzkumu, kterou bylo nestrukturované pozorování. Výzkum byl prováděn v mateřské škole, kde jsem pozorovala způsob komunikace učitelek s dětmi při řízené části dne. V další části práce se budu snažit popsat komunikační struktury, které fungovaly při komunikaci v mateřské škole a jednotlivé projevy moci, které jsem zpozorovala při komunikaci učitelek s dětmi a dále popíšu také reakce dětí na moc učitelek. To znamená, že objasním, jak se děti snaží moc učitelky v komunikaci omezovat. Závěr práce bude tvořen interpretací odpovědí na výzkumné otázky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POJETÍ MOCI

Když budeme přemýšlet nad tím, jak rozumíme pojmu moc v našem každodenním životě, zjistíme, že moc je chápána spíše jako jakási negativní interakce mezi lidmi. S pojmem moc je spjat určitý hierarchický vztah silnějších a slabších jedinců ve společnosti, se kterým nám mohou asociovat pojmy jako je domýšlivost, porušování svobody druhého apod. (Kaščák, 2008, s. 127)

Pokud se tedy ptáme, co to vlastně moc je a co znamená, můžeme ji dobře pochopit z definice: „Moc je vědomé oprávnění, využívané subjektem řízení pro ovládnutí řízených objektů s cílem podřídit jejich vůli subjektu, donutit je k určitému konání a to i proti vůli objektů nebo dokonce přes jejich odpor.“ (Facunová a Novotná, 2013, s. 16)

Moc ale nemusíme vždy chápat jen v negativním slova smyslu. V produktivním smyslu chápal a prosazoval moc například Foucault, který pojem nepoužíval v hanlivém smyslu, ale tvrdil, že moc můžeme chápat jako „strategický vztah“. Foucault v tomto smyslu dále operuje s pojmem mocenský vztah, který vzniká, pokud obě dvě strany mají alespoň nějakou svobodu (Foucault, 2000, cit. podle Kaščák, 2008, s. 128).

1.1 Pojetí moci v pedagogickém prostředí

V pedagogickém kontextu můžeme zachytit zmínky o moci ve smyslu synonym jako je autorita, kázeň nebo problémy týkající se vztahů žáků a učitelů. Na pojetí moci jako interakce mezi učiteli a žáky se tak příliš nenahlíží a pozornost je soustředěna spíše na učitele a to jak působí na žáky, děti a jakou má autoritu. České publikace všeobecně hovoří o moci spíše jako o synonymu autority, přičemž typickým příkladem jsou práce od Vališové (1998) (Šalamounová, Bradová a Lojdová, 2014, s. 376-377).

Šalamounová, Bradová a Lojdová se ve své práci (2014) domnívají, že právě to, že autorita je vnímána jako rys nebo sklon učitele, může chybně vést k přemýšlení o pojetí moci jako o autoritativnosti učitelů.

Chtěla bych tím říci, že je důležité nezaměňovat pojmy moc a autorita, kterou budeme popisovat ještě později. Není však vyloučeno, že tyto dva pojmy spolu souvisí. Myslím, že je důležité na moc nahlížet pozitivně a to zejména jako učitel, protože moc je ve třídě neustále. Někdy totiž učitelé mluví o tom, že ve třídě ztrácí vedení nad situací, ale ve

skutečnosti ta moc může jen přecházet z učitele na žáky (Šalamounová, Bradová a Lojdo-
vá, 2014, s. 377).

Cirkulace je tedy vlastnost moci, kterou dobře vystihuje Foucault (1978): „Moc není pevná komodita, kterou někdo vlastní, může ji rozdělit jako koláč a sdílet, ale je to volně plovoucí, rozptýlená a produktivní síla, která tvaruje nás samotné i naše vztahy. S tímto vědomím již nemáme mocné učitele a bezmocné žáky, ale mnohočetné, všudypřítomné mocenské vztahy, které nás zmocňují a omezují ve stejnou chvíli.“ (Foucault, 1978, cit. podle Šalamounová, Bradová a Lojdo-
vá, 2014, s. 378)

1.1.1 Škola jako instituce

Instituce jsou charakteristické pro jakýsi „soubor společenských vztahů“. Stejně tak můžeme i na školu nahlížet jako na instituci, kde fungují vztahy na základě určité hierarchie vedoucích a vedených (Pol, 2007, s. 11).

Znakem institucionální školy je pojivost na zevnější rámec, který shledáváme zavazujícím. Škola se nachází v systému, ve kterém jsou platné určité předpisy (z oblasti hygieny, ekonomie, politiky, práva, společnosti atd.), a proto i ona sama musí tyto závazky uznávat a plnit (Pol, 2007, s. 12).

1.1.1.1 Škola jako mocenská instituce

Škola má v životě dětí velké místo a má na ně velký vliv. Díky působení školy si totiž děti a žáci osvojují nejrůznější schopnosti, dovednosti a návyky. Jak zmiňuje ve své práci Kaščík (2008), moc školy se projevuje jako nadindividuální prosazování nároků společnosti a spadají pod něj jak žáci, tak i učitelé. Kaščík (2008) chápe moc školy jako prostředek pro nutný proces socializace dítěte.

Podobně o škole jako mocenské instituci hovoří také Šedřová (2008), která škole přisuzuje „sociální moc“, ve které je uschována také individuální moc učitele. Podle Šedřové je „sociální moc“ jakási „sociální slupka“, která zahrnuje školní systém, uvnitř kterého pak fungují „kázeňské techniky“ (Šedřová, 2011, s. 91). Stále se však můžeme ptát, jestli škola a učitelé svými pravidly a mocí příliš nezasahují do porušování dětských práv (Kaščík, 2008, s. 131).

1.1.2 Škola jako organizace

Organizace jako takové se vyznačují především plánovitostí práce, hierarchií vztahů a moci. Velice dobře popisuje definici organizace Schein (1980, s. 15), který říká, že se jedná o „plánovitou koordinaci aktivit řady lidí za účelem dosažení nějakého společného explicitního účelu nebo cíle prostřednictvím dělby práce a funkce a prostřednictvím hierarchie moci a odpovědnosti“. (Schein, 1980, cit. podle Pol, 2007, s. 12)

Ve škole jsou stejně jako v jiných organizacích tvořeny určité pracovní plány, úkoly a cíle, které se musí splnit a fungují zde jasně dané postupy práce a řízení (Pol, 2007, s. 13).

Fenoménem ve vedení organizací je takzvané „Nové řízení veřejného sektoru“. Pro ujasnění, veřejným sektorem rozumíme úsek, který je veden politickou mocí. Zmíněný jev znamená úmysl prosazovat „tržní logiku“ v takových odvětvích, která se trhem nevyznačují. Do tohoto veřejného sektoru spadá i školství, a tak můžeme od vedení školy pociťovat nátlak k větší výkonnosti a získávání manažerských kompetencí. V dnešní době se na školy nahlíží také jako na specifické organizace, o kterých se zmíníme později (Pol, 2007, s. 13).

1.1.2.1 Management školy a třídy

Management je pro chod organizace typický nejen v oblasti podnikatelské, ale v jisté formě se vyskytuje také ve školství, kde největší podíl na účinnosti managementu má správa školy. Jinými slovy má řízení školy velice důležitou funkci pro správný chod. Vedením se nemyslí jen udávání a kontrola cílů, které mají učitelé za úkol splnit, ale také péče o pracovníky, jejich motivaci a osobnost.

Řízení lidí představuje zvláště ve školství delší časový úsek, který klade důraz na osobnostně vyzrálé jedince s vyvinutým morálním žebříčkem hodnot a schopností řídit ostatní. To je důležité zvláště proto, že schopnost řídit lidi není výsadou jen ředitelů škol, ale také učitelů, kteří denně přicházejí do styku se svými žáky a měli by být kompetentní k tomu, aby dokázali řídit třídu (Facunová a Novotná, 2013, s. 13).

1.1.3 Škola jako specifická organizace

V současnosti se na školy čím dál více nahlíží jako na specifické organizace. Nejen způsob vzdělání, ale také vychovávání dětí se pokládá za ústřední specifikum organizace. Individualitu škol můžeme vidět v různých oblastech jejího fungování (Pol, 2007, s. 14).

1.1.4 Kritika školy jako organizace

Ačkoliv se koncepce školy jako organizace všeobecně ujala, existují kritici, kteří tento názor vyvrací. Podle Sergiovanniho (Sergiovanni, 1994, cit. podle Pol, 2007) školám není organizace vlastní, přestože ji přijali za svou. Kritik uvádí, že se tomu děje z důvodu, aby byly školy vnímány jako zákonné před vnějším systémem, který má v rukou „moc“ školy řídit (Pol, 2007, s. 21).

Kritika podle autorů Meyera, Sackse a Sergiovanniho (cit. podle Pol, 2007) navíc uvádí, že management školy používá různé nástroje moci, které mají sloužit k řízení učitelů a ti dále mají za úkol podporovat tyto řídicí metody k tomu, aby sami dokázali řídit žáky a mít nad nimi moc.

2 VZTAH UČITELE A ŽÁKA

Učitel a žák mezi sebou mají jistý vztah, který je důležitý pro celý edukační systém, protože bez něj by výuka nemohla probíhat. Z tohoto vztahu se vlastně odvíjí celá výuka. Vztah učitele a dítěte můžeme charakterizovat jako interakci, ve které učitel ve výuce vystupuje jako „subjekt vzdělávání a výchovy“ a žák jako „objekt vzdělávání a výchovy“ (Kohoutek, 1996, s. 70).

Historii interakce zmíněného subjektu a objektu vzdělávání můžeme podle Kohoutka (1996, s. 70) spatřovat ve vztahu rodiče a dítěte, protože právě rodič je první osoba, která dítě nějakým způsobem učí. Takovéto typy vztahů jsou vždy nesouměrné a téměř vždy vedou v neprospěch žáka, dítěte.

Proč jsou tyto vztahy neprospěšné spíše pro žáky, než pro učitele se dočteme v dalších kapitolách mé práce, kde se budu věnovat právě učiteli jako autoritě a jeho nástrojům moci, které vyplývají z jeho profese.

V první kapitole jsme se mohli ve zkratce dočíst o mocenských vztazích, které fungují v pedagogickém prostředí. Ačkoliv se většinou mluví v souvislosti vztahu učitele a žáka jen o moci učitele jako jeho privilegii, není to tak úplně pravda. V mocenském vztahu učitele a žáka je totiž důležité jednak to, jakou pozornost dávají žáci učiteli (Šalamounová, Lojdrová a Bradová, 2014, s. 380), ale také svoboda každého jedince, který vstupuje do mocenského vztahu (Foucault, 2000, cit. podle Kaščík, 2008, s. 128). Foucault (2000, cit. podle Kaščík, 2008, s. 128-129) dále o mocenském vztahu hovoří jako o tzv. „strategickém vztahu“, který funguje jako „hra s pravidly“.

Následující dvě podkapitoly se budou konkrétně zabývat tím, jaký má vztah učitel k žákovi a naopak, jaký vztah má žák ke svému učiteli.

2.1 Přístup učitele k žákovi

Učitel má vždy tendence žáky nějakým způsobem hodnotit, což také uvádějí Mareš a Krívohlavý (1995, s. 132), kteří popisují učitelský vztah k žákům jako hodnotící. Dále uvádějí výsledky výzkumu Pelikána a Heluse (1983), kteří hovořili o pozitivních a negativních přístupech k žákům, které spočívají v tom, že pokud má učitel k dítěti pozitivní postoj, tak ho také častěji přeceňuje, kdežto naopak pokud má učitel k žákovi spíše negativní postoj, většinou ho podceňuje.

Na učitelově přístupu k žákům záleží také proto, že učitel je pokládán za jeden z „faktorů“ tvorby třídního klimatu. Když budeme striktní, tak můžeme říci, že učitel může na žáky působit buď jako učitel „policajt“ nebo učitel „kamarád“. Učitel, který ve třídě figuruje jako přísná dohlížející a hodnotící osoba, na děti může působit až stresově. Naproti tomu učitel, který se snaží ve třídě vytvořit přátelské klima a dětem ponechat jejich individualitu a možnost aktivity se chová tak, že svou učitelskou moc jakoby schová do pozadí. Kterého z těch dvou si myslíte, že by si vybraly děti (Čapek, 2010, s. 17)?

Dalším důležitým přístupem učitele k žákům je způsob, jakým je vede a jak s nimi komunikuje. Mešková (2012, s. 107-108) rozlišuje dva takové přístupy. Prvním je „autoritativní přístup tlakem“ a druhý „partnerský přístup tahem“. Typickým znakem prvního zmíněného přístupu je omezený prostor komunikace žáka. Partnerský přístup je založený na vzájemné komunikaci žáků a učitele i během učitelova výkladu, tzn., žáci se mohou ptát, diskutovat apod.

Mnoho pojetí vztahu učitele a žáka hovoří o přístupu učitele v řídicí roli. C. R. Rogers (1969) však učitele vnímá jako faciiliátora, tedy toho, kdo žáky provádí procesem vzdělávání. Tento postoj tedy nespočívá jen v hodnocení splnění nebo nesplnění učitelových požadavků, ale hlavně v přijetí žáka jako osoby s jeho názory i pocity (Švarcová, 2008, 223-22).

Právě tento přístup učitele hodnotím jako vhodný pro práci v mateřské škole. Dle mého názoru není úkolem děti trestat a hodnotit jejich výkony, ale naopak je podporovat, utvářet s nimi vztah založený na důvěře a přijímat děti jako osobnosti.

2.2 Přístup žáka k učiteli

Přístup žáka k učiteli je tvořen zejména kompetencemi a vlastnostmi učitele, které na žáka působí. To znamená například, jak je učitel schopen se žákem navázat kontakt, jakým způsobem s ním a ostatními jedná, jak učitel vypadá apod. (Kohoutek, 1996, s. 71).

Přístupy žáků jsou velice podmíněny přístupem učitele, který je důležitý z hlediska motivace žáků. Pokud totiž učitel žáky nedokáže k učení ve škole nebo k činnostem v mateřské škole namotivovat, žáci nebudou mít snahu. To vyplývá také z výzkumu, který prováděla Mešková (2009) a který ukazuje, že žáci vědí, že by mohli mít větší úctu

k učiteli a mohli by podávat větší výkony, ale nic je k tomu nemotivuje (Mešková, 2012, s. 105).

To také souvisí s otázkou kázně, protože pokud žáky něco nebaví a nemají důvod něco se učit nebo dělat úkoly, nemají ani důvod dodržovat daná pravidla.

2.2.1 Kázeň

Za nejobecnější definici kázně můžeme považovat „vědomé dodržování zadaných norem“ (Bendl, 2011, s. 35).

Co se týče pojetí školní kázně, můžeme ji definovat podobně, jako je uvedeno v obecné definici. Zadané normy tedy budou představovat pravidla chování, která jsou stanovena buď ve školním řádu, nebo učiteli. Můžeme polemizovat o tom, co všechno můžeme považovat za projevy nekázně. V mateřské škole můžeme projevy nekázně definovat jako ignoraci učitele, vyrušování nebo nedodržování zadaných pravidel (Bendl, 2011, s. 35).

Bendl (1996, s. 36-38) ve své knize uvádí nové pojetí školní kázně, která nemá žáky omezovat, ale naopak je podporovat v růstu své osobnosti. Kázeň chápe a klade ji za cíl výchovy. Z toho vyplývá, že nejen rodina má dítě vychovávat, ale v dnešní době je to i úkol a cíl škol, které by měly žáky vést ke schopnosti spolupráce s ostatními jedinci a schopnosti sebereflexe své práce, s čímž také souvisí zodpovědnost za své vlastní činy. Spolu se získáváním kompetencí v oblasti spolupráce a zodpovědnosti stojí i schopnost kázně a sebekázně.

V novodobé školní praxi učitelé používají k rozvoji kázně a sebekázně nejen klasická výchovná opatření jako jsou sankce, rozkazy, odměny a další, ale i různé kooperativní formy výuky (Bendl, 2011, s. 38).

2.3 Učitel jako autorita

Mezi učiteli a žáky existuje jistý vztah nadřazenosti a podřazenosti. V tomto vztahu vystupuje jako nadřazený jedinec učitel, který disponuje jistou mocí a autoritou. Autoritu učitele můžeme chápat jako osobní postoj podřízených jedinců na uznání respektu učitele (Bedrnová a Nový, 2001, s. 84).

Podobnou definici uvádí také Obst (2009, s. 398): „Autorita znamená dobrovolné podřízení pravomoci učitele ze strany žáků, rodičů a veřejnosti“. Dále uvádí, že pokud by měl odlišit moc od autority, je zde rozdíl v tom, že moc funguje jako donucovací prostředek. I přesto však může být moc a přijetí pravomocí učitele podmíněno respektem buď k osobě, nebo roli.

Vališová a kol. (2008, s. 155) uvádějí myšlenku, která říká, že autorita vede úzký vztah s výchovou a totiž, že pravidla a hodnoty, které jsou žákům nebo i dětem předávány, pramení z autority, ve které jsou ukotveny a skrze autoritu také prosazovány.

Mezi autoritou a mocí vnímám velice tenkou hranici, kterou je však třeba rozlišit. Myslím, že zmíněná pravidla prosazuje učitel skrze moc, která může pramenit z autority, které žák buď uzná, nebo neuzná respekt a jednoduše se podřídí.

2.4 Učitel jako nositel moci

Učitel dostává ze své institucionální pozice moc, se kterou musí umět řádně nakládat. Moc učitele můžeme vysvětlit jako způsobilost vlivu na žáky (Bedrnová a Nový, 2001, s. 79).

Myslím, že vliv nemusí být vždy žáky vnímán jen jako dosahování vlastních cílů učitele, ale jako vedení na cestě k získání své individuality, schopnosti kooperace a odpovědnosti.

V první kapitole jsem uváděla, že moc v pedagogickém prostředí můžeme dělit dvojí způsobem, a to na moc sociální a moc individuální. Oběma těmito typy moci disponuje i učitel. Pomocí moci sociální, tedy té institucionální, může žáky ovládat prostřednictvím režimu školy a daných pravidel chování a komunikace. Individuální moc učitele je tvořena výchovnými opatřeními, která může učitel z pozice svého postavení užívat. V posledních letech se stále více mluví o změně postoje zaměřeného na učitele na postoj zaměřený na žáka a s tím spojené snižování dominance učitele ve třídě. Podle tohoto fenoménu by učitelé měli žákům předávat moc a zajistit cirkulaci moci ve třídě, aby žáci byli schopni přebírat odpovědnost (Šed'ová, 2011, s. 91).

2.4.1 Nástroje moci učitele

Nástroje moci učitel získává z moci institucionální i individuální. Institucionální moc dává učiteli pravomoc užívat pravidel daných školou, které si však ze své individuální moci může učitel upravit podle svých a žákovských potřeb. Například se s dětmi dohodne, že při učitelově vstupu do třídy děti nemusí vstávat ze židlí (Šed'ová, 2011, s. 93-94).

Šed'ová (2011, s. 94) uvádí rozdělení výchovných technik na „preventivní aktivity, monitoring a signalizace, intervence učitele“. Za preventivní aktivitu Šed'ová považuje hlavně vytváření pravidel jak chování, tak pravidel komunikace ve třídě, do čehož zasahuje také socializace a volba příslušných aktivit žáků. Vše zmíněné má mít za účinek zvýšení kázně ve třídě. Dalšími nástroji jsou monitoring a signalizace, které spolu velice úzce souvisí. Monitoring znamená, že učitelé žáky kontrolují a odhalují projevy nedisciplinovanosti. Signalizace potom žáky na tyto projevy upozorňuje. Upozornění může být jak verbální, tak neverbální. Jako verbální upozornění můžeme představit například napominání žáků a neverbální projev může být použití mimiky nebo gestikulace. Posledním nástrojem moci je intervence, ke které dochází, pokud učitel neuspěl se signalizací a stále se projevuje jistý přestupek. V rámci intervence učitel užívá buď trestů, v případě nesplnění požadavků, nebo odměn, pokud žáci splňují to, co po nich učitel žádá.

Jako jeden z nástrojů moci a vlivu učitele na žáky a samozřejmě i děti v mateřské škole uvádí Kaščák a Filagová (2007, s. 140-141) tvorbu pravidel, která jsou při větší skupině žáků, dětí velice důležitá a slouží k udržení systému, chcete-li pořádku ve třídě.

Jako největší a nejdůležitější nástroj moci, od kterého se vše ve třídě odvíjí, vnímám právě komunikaci mezi žáky a učiteli, kterou budu popisovat v následující kapitole.

3 KOMUNIKACE

Historie slova komunikace sahá do latinského jazyka, kde „communicare“ znamená dorozumívát se, předávat někomu informace (Gavora, 2005, s. 9).

Gavora (2005, s. 9) uvádí tři základní formulace komunikace, kterými jsou „dorozumívání“, „sdělování“ a „výměna informací“.

Podle Mareše a Křivohlavého (1995) komunikace neznámá jen předávání informací, ale stejně jako Gavora (2005) upozorňují na to, že lidé na sebe pomocí komunikace vzájemně působí pomocí svých nálad, pocitů nebo názorů. Komunikace je tedy jakýmsi znakem, chcete-li vlastností, sociální společnosti. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 18) rozdělují komunikaci na tři druhy:

1. Verbální – slovní komunikace
2. Nonverbální – mimoslovní komunikace
3. Komunikace činem

3.1 Pedagogická komunikace

Co znamená pedagogická komunikace? Nelešovská (2005, s. 26) definuje pedagogickou komunikaci podle Gavory (1988) jako „výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoce jejich účastníků.“

Podrobnější definici ve své knize uvádí opět Nelešovská (2005, s. 26), která cituje Navrátila, a Klimeše (1996, s. 84-85): „Komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu.“

Už z významu slova komunikace logicky vycházíme z toho, že se jedná o zprostředkovávání informací mezi dvěma a více lidmi. Jinak tomu nebude ani v komunikaci pedagogické. Nelešovská (2005, s. 27) cituje J. Andersonovou (1993), která říká, že komunikace je jako ping-pong a přidává radu, aby se „míček“ neustále pohyboval, aby ho u sebe nedržel pouze jeden hráč.

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 25) mluví o funkčnosti pedagogické komunikace a ve své knize uvádějí pět principů, které citují podle Müllerové a Hoffmanové (1994, s. 37):

1. Princip kooperace – nutná spolupráce s partnery, je nutná vhodná formulace slov podle situace, v níž se člověk nachází;
2. Maxima kvantity – úsporná komunikace, ale zároveň dostatečně informující;
3. Maxima kvality – říkat jen to, o čem mám jasné důkazy;
4. Maxima relevance – vhodně hovořit k tématu, ale také k dalším komunikantům;
5. Maxima způsobu – mluvit jasně a srozumitelně.

Pojďme se nyní zaměřit na to, kdo vlastně může být účastníkem pedagogické komunikace.

3.1.1 Účastníci komunikace

Když uslyšíme slovní spojení - pedagogická komunikace, každého může hned napadnout, že se jedná pouze o komunikaci mezi učitelem a žákem, což je v jisté míře pravda, protože se zároveň jedná o nejběžnější účastníky této komunikace. Pokud mluvíme o této dvojici komunikantů (učitel a žák), můžeme cítit, že se jedná o nevyvážený vztah účastníků na komunikaci, který může být dán právě postavením učitele, jeho zkušenostmi a věkem. Nevyváženosti vztahu si všímáme i v tom, že učitel komunikuje mnohem více než žák (Nelešovská, 2005, s. 29).

Nelešovská (2005, s. 29) dále podle Gavory uvádí, že vztahů komunikace je mnohem více, a to v různých vzájemných interakcích. Učitel může komunikovat buď jen s jedním žákem, skupinou žáků nebo celou třídou. Naprosto stejně je na tom žák, který taktéž komunikuje buď se spolužákem, skupinou spolužáků nebo celou třídou. Poslední dva vztahy jsou takové, kde spolu komunikují dvě skupiny žáků nebo skupina žáků s celou třídou. V případech, ve kterých vždy komunikuje učitel, je znát jeho převaha, protože on je ten, který udává tempo a celou strukturu komunikace (Nelešovská, 2005, s. 29).

3.1.2 Roviny pedagogické komunikace

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 26) mluví o třech rovinách pedagogické komunikace. Tito dva autoři hovoří hlavně o podobě komunikace ve škole, proto se budu snažit jejich poznatky aplikovat na roviny komunikace v mateřské škole.

První formou je taková rovina komunikace, která se dá předem určit a naplánovat (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 26). Tuto rovinu jde zřejmě využít ve škole, ovšem domnívám se, že v mateřské škole nikoli. Tento názor vyplynul z období praxe, kdy jsem se svými spolužačkami sice měla připravený výstup a přesné znění komunikace s dětmi, tzn. otázky, rámec komunikace a cíle, ale komunikace s dětmi je nevyzpytatelná. Děti mají velice dobrou fantazii a jejich komunikace je spontánní. Proto, i když jsme měly předem určenou komunikaci, v praxi v mateřské škole tento záměr nebylo možné realizovat.

Druhou formou je komunikace, na kterou se připravíme jen v rámci vzdělávacího obsahu, což se dá v mateřské škole dobře využít, když má učitel dostatek informací, ale také zkušeností, protože právě zkušenosti dokáže učitel v komunikaci dobře využít, a to na základě zkušenosti z předešlé situace (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 26).

Poslední rovina se týká situací, které jsou nepředvídatelné, tudíž není možné se na ně připravit. Učitel tyto situace musí vyřešit hlavně pomocí své empatie a v takových situacích správně reagovat (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 26).

3.2 Pravidla komunikace

Pod pojmem pravidlo si každý představí nějakou zvyklost nebo normu, která je ve společnosti zavedená a kterou se její členové řídí. Pravidla komunikace patří do zvláštní skupiny pravidel sociální komunikace (Gavora, 2005, s. 33). Pro mezilidskou komunikaci jsou nejčastěji používána tzv. „bázová komunikační pravidla“, která se týkají všeobecně známých norem. Typickým příkladem může být to, že by si dva lidé neměli skákat do řeči, ale vyslechnout jeden druhého a v dialogu se střídát. Dalším příkladem bázového komunikačního pravidla je nutnost věnovat pozornost komunikujícímu a dávat mu to i najevo například přikyvováním (Wiemann, 1980, cit. podle Gavora, 2005, s. 33).

Pravidla mezilidské komunikace uplatňujeme i ve škole, přičemž některá pravidla jsou dána obecnými směrnicemi školy a některá vycházejí ze „střetu zájmů“ učitelů a žáků. Ke tvorbě pravidel díky „střetu zájmů“, dochází většinou díky nějakému konfliktu mezi učiteli a žáky, který se potom snaží vyřešit pomocí jednání a následné domluvy na pravidle nebo normě. Pokud nedojde k domluvě na obou stranách, dochází k uplatnění moci jedné strany, obvykle tomu tak je z učitelovy strany (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 32). Mareš a Křivohlavý (1995, s. 34) uvádějí 4 klíčové významy pravidel komunikace podle

J. S. Cangelosioho (1994): „1. maximalizují spolupráci a minimalizují rušivé chování žáků, 2. zajišťují bezpečnost žáků a příjemnost pracovního klimatu, 3. zamezují rušení ostatních, 4. udržují přijatelnou úroveň slušnosti a zdvořilosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy.“ Gavora (2005, s. 34) přidává, že stanovení pravidel je nutné pro regulaci práce ve třídě.

3.3 Moc učitele v komunikaci

Učitel působí s žáky v nerovnovážném vztahu, který se projevuje i v komunikaci. Ne všichni učitelé však projevují svou dominanci stejným způsobem, protože každý má jiné způsoby vyučování. Někdo se může přiklánět více k autoritativní formě komunikace, přičemž na druhé straně stojí učitel, který v komunikaci předává moc i žákům. Vždy však v komunikaci učitelů s žáky dominuje učitel. Toto vedoucí postavení učitele v komunikaci je dáno zejména funkčním nadřazením a také tím, že učitel je osoba vůči žákům starší, má více zkušeností a samozřejmě je ve svém oboru řádně vzdělaný (Gavora, 2005, s. 35).

Efektivní komunikace ve třídě by neměla být podceňována. Moc učitele a komunikace jsou v recipročním vztahu, což také znamená, že moc nemůže být používána bez použití komunikace. Prostřednictvím komunikace učitelé moc více využívají jako prostředek kontroly, na který poté navazují další kázeňské prostředky (McCroskey a Richmond, 1983, s. 175).

McCroskey a Richmond (1983, s. 176) dále zmiňují, že moc je často používána bez nutnosti přehnané verbální komunikace. Často stačí, jakým způsobem se učitel na žáka podívá nebo udělá nějaké gesto a žák ví, co si učitel myslí, nebo co mu tím chce říci, případně naznačit. French a Raven (1968) rozlišují 5 druhů moci, které fungují nejen v komunikaci: moc donucovací, moc jako odměna, moc legitimní, referentní a expertní moc.

Jako zvláště zajímavý druh moci vnímám referentní moc, jejíž specifikum autoři vysvětlují na touze žáka identifikovat se s učitelem, jako mocnější osobností v jejich vzájemném vztahu (French a Raven, 1968, cit. podle McCroskey a Richmond, 1983, s. 177).

3.4 Oslabování moci učitele žáky

Žáci vnímají dominanci učitele ve třídě a ne vždy přijmou všechny učitelovy nároky pozitivně. Šedřová (2011, s. 95) vysvětluje vyjednávací strategie žáků, které popsaly

Barquistová Hogeluchtová a Geistová (1997) ve svém výzkumu. Strategie jsou 4, a to: „1. odmítnutí, 2. ignorování požadavku, 3. nevyhovění požadavku a 4. odmítnutí“. Předpoklad těchto autorek tkví v tom, že žáci pomocí těchto strategií lpí na svých cílech (například, činnost vyžadovanou učitelem nechtějí v dané chvíli dělat). Otázkou však je, proč se žáci k učiteli takto chovají? Barquistová Hogeluchtová a Geistová (1997) se na to žáků zeptaly a zjistily, že žáci neměli jasně definovaná pravidla a pocívali vysoký tlak ze strany učitele v podobě nepřiměřených nároků učitele. Závěrem tedy bylo zjištění, že učitelé se chovají neadekvátně svému postavení, a proto žáci projevují takové sklony chování (Šedřová, 2011, s. 95).

Souhlasím s těmito autorkami a vnímám, že svými strategiemi žáci, ale i děti v mateřské škole nejen dosahují svých cílů, ale také se snaží usměrnit moc učitele v komunikaci a celkovou dominanci jeho osobnosti.

3.5 Dialog učitele ve třídě

Proto, aby žáci nemuseli příliš omezovat moc učitele, je dobré, aby učitel ve třídě využíval dialogu, který spočívá v komunikaci s jedním nebo více žáky.

Kolář a Šikulová (2007, s. 31) chápou dialog učitele a žáků „jako princip vyučování“, kdy právě učitel je ten, který udává směr komunikace ve vyučování, dává žákům různé podněty k vytváření dialogu a řídí edukační činnosti. Šedřová (2012, s. 161-162) však upozorňuje, že dialog ve vyučování nespočívá pouze ve střídání rolí komunikujícího a naslouchajícího jedince, ale ve vzájemném intelektuálním obohacení. To znamená, že obě dvě strany vloží do komunikace něco jedinečného, z čehož právě vzniká dialog.

Tak jako existují různá pravidla komunikace, můžeme formulovat i pravidla dialogu, která spočívají v „a) střídání replik, b) střídání rolí hovořícího a naslouchajícího, c) reakci jednoho partnera na druhého partnera, d) aktivním nasloucháním partnera a e) hledání společného významu“ (Gavora, 2005, s. 71-72). Právě poslední pravidlo koresponduje s tím, co uváděla i Šedřová (2012, s. 161-162).

Aby bylo možné dialog ve vyučování realizovat, je důležité splňovat některé podmínky, jejichž naplnění je zejména na bedrech učitele. Učitel by měl vytvářet vhodné klima, které je založeno nejen na jistotě žáků v přítomnosti učitele, ale i na celkovém vztahu mezi učitelem a žáky. Další podmínkou úspěšného vedení dialogu učitelem je jeho příprava

na dialog, která spočívá nejen v přípravě didaktické, ale také osobnostní, psychologické. Jako poslední důležitý bod vedení dialogu je vnímáno téma, které by se mělo v rámci dialogu řešit, protože by mělo být atraktivní zejména pro žáky, případně pro děti v mateřské škole (Kolář a Šikulová, 2007, s. 39).

Gavora (2005, s. 73) uvádí, že dialog by měl žáky primárně „kognitivně rozvíjet“. Tato funkce však není jediná a spolu s kognitivním poznáním je dialog spjat také s efektivitou a sociálností. Žáci totiž během konverzace s učitelem objevují nové věci, získávají přehled, utvářejí si nové postoje, zájmy a motivaci. Dialog učitele ve třídě spočívá především v kladení otázek, které učitel klade mnohem častěji než žáci. Paradoxem dialogu učitele ve třídě je, že se ptá žáků na otázky, na které již předem zná odpověď.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Praktická část mé bakalářské práce se zaměřuje na to, jak učitelky projevují svou moc v komunikaci s dětmi. Prováděla jsem výzkum kvalitativního typu a použitou výzkumnou metodou bylo nestrukturované pozorování, které jsem realizovala v jedné mateřské škole v Moravskoslezském kraji.

4.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním cílem praktické části mé bakalářské práce je:

Popsat, jakým způsobem se projevuje moc učitelek prostřednictvím komunikace v mateřské škole.

Tento výzkumný cíl jsem zvolila z toho důvodu, že o moci učitelky v mateřské škole se mluví jen málo, ale je zřejmé, že učitelka disponuje mocí už jen z pozice postavení jako učitelka. O to zajímavější je zjištění, jak učitelka svou moc při komunikaci projevuje a jak na ni reagují děti.

4.1.1 Dílčí výzkumné cíle

Mé dílčí cíle vycházejí z hlavního výzkumného cíle.

- 1) Popsat, jaké nástroje moci učitelka využívá při komunikaci s dětmi v mateřské škole.
- 2) Objasnit, jakým způsobem učitelka učí děti pravidla v mateřské škole.
- 3) Popsat, jak děti reagují na učitelku v situacích vytváření pravidel.
- 4) Odkrýt, jak děti usilují o zeslabení moci učitelky v komunikaci.

4.1.2 Výzkumné otázky

Z výše zmíněných dílčích výzkumných cílů dále vycházejí výzkumné otázky.

- 1) Jaké nástroje moci učitelka využívá při komunikaci s dětmi v mateřské škole?
- 2) Jakým způsobem učitelka učí děti pravidla v mateřské škole?
- 3) Jak děti reagují na učitelku v situacích vytváření pravidel?
- 4) Jak děti usilují o zeslabení moci učitelky v komunikaci?

4.2 Výzkumný soubor a jeho výběr

Základní výzkumný soubor mé práce představovaly učitelky mateřských škol v České republice. Můj výběrový soubor tvořil 7 učitelek z mateřské školy, která se nachází ve větším okresním městě Moravskoslezského kraje a způsob výběru výzkumného souboru pro účel mého výzkumu byl dostupný.

4.2.1 Charakteristika výzkumného souboru

Nyní uvedu základní charakteristiky učitelek, které představovaly můj výběrový soubor. Z důvodů ochrany soukromí nebudu učitelky jmenovat, ale označím je velkým písmenem U a příslušným pořadovým číslem.

Tab. 1 Charakteristika učitelek

Označení učitelky	Věk	Délka praxe	Vzdělání	Věková skupina dětí
U1	35 let	5 let	bakalářské	4 - 6 let
U2	52 let	28 let	středoškolské pedagogické	4 - 6 let
U3	32 let	7 let	bakalářské	2 - 4 roky
U4	26 let	4 roky	bakalářské	4 - 6 let
U5	57 let	25 let	středoškolské pedagogické	4 - 6 let
U6	27 let	5 let	bakalářské	3 - 5 let
U7	40 let	15 let	středoškolské pedagogické	2 - 4 roky

U1 byla učitelka, která pracovala se stejnou třídou jako učitelka U2. V tabulce číslo 1, si můžeme všimnout v celku velkého věkového rozdílu mezi nimi. Učitelka U1 pracuje ve třídě s učitelkou U2 z toho důvodu, aby získala zkušenosti od učitelky U2. Učitelka U1 byla pro děti „kamarádkou“, ale zároveň autoritou, ke které děti vzhlížely a měly ji rády i přesto, že se na ně občas zlobila.

U2 byla učitelka s dlouholetou praxí. I přesto byla stále otevřená novým možnostem vyučování. Byla schopna si nastudovat nové věci, o kterých neměla informace. Myslím, že často už starší učitelky zanevrou na nové způsoby vzdělávání a učí podle toho, co se učily ony ve škole. To nebyl případ této učitelky.

U3 byla učitelka, která pracovala s nejmenšími dětmi. Byla k nim milá a velice trpělivá. Vždy jim vše vysvětlila bez toho, že by se rozčílila, že by něco nevěděly apod. Občas měla problém, aby udržela pozornost dětí, což byl ovšem problém i druhé učitelky v této

třídě. Proto z toho neusuzuji, že by učitelka nebyla schopna udržet pozornost dětí, ale přičítám to spíše tomu, že některé děti byly opravdu malé a většina z nich do mateřské školy nastoupila teprve v září minulého roku (pozorování jsem realizovala v listopadu 2014).

U4 byla učitelka, která i přes svou v celku krátkou praxi v oboru odváděla výbornou práci s dětmi. Děti ji měly rády, myslím hlavně proto, že s nimi komunikovala jinak než ostatní učitelky. Svou komunikaci s dětmi uměla skvěle zabalit do kamarádské řeči. I přesto, že s dětmi hodně komunikovala jako „kamarádka“, děti ji poslouchaly a respektovaly.

U5 byla učitelka poměrně starší oproti učitelce U4. Opět tyto dvě učitelky pracovaly spolu, aby obohacovaly jedna druhou. Učitelka U3 dětem vždy vše vysvětlila a snažila se s nimi mluvit pěkně. Tato učitelka uměla skvěle pracovat s hlasem, díky čemuž děti byly stále ve střehu.

U6 byla učitelka, která měla neuvěřitelnou trpělivost. Ve třídě měla chlapce s poruchou autistického spektra, a tak bylo občas náročné, i přes přítomnost asistentky, s dětmi pracovat. I přes častá vyrušování zmíněného chlapce dokázala udržet pozornost dětí. Také uměla velice dobře pracovat s hlasem.

U7 byla učitelka, která pracovala s nejmladšími dětmi ve školce. Učitelka byla k dětem vždy milá, klidná někdy malá důrazná a v důsledku toho ji občas děti ani neposlouchaly. Stávalo se, že musela své pokyny několikrát opakovat.

4.3 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu pro můj výzkum jsem zvolila nestrukturované pozorování, které jsem realizovala vždy při dopoledních činnostech v mateřské škole. Pozorování jsem prováděla tak, že jsem si veškerou komunikaci učitelky s dětmi zaznamenávala ručně na papír a poté jsem vše přepsala do elektronické formy, abych mohla pozorování dále zpracovávat. Jednou jsem zkusila současně se psaním pozorování nahrávat na diktafon, ale nahrávka byla ve špatné kvalitě, proto jsem dále pokračovala v ručním zápisu.

Z důvodu zachování anonymity učitelek, dětí a školy nebudu ve své práci uvádět žádná přesná jména učitelek nebo dětí. Pozorování učitelek jsem měla povolené od nich samotných a ředitelky školy. Školka má celkové povolení od rodičů v případě, že se v mateřské škole pohybuje praktikantka, a proto jsem od rodičů nemusela žádat zvláštní povolení k pozorování dětí.

4.4 Způsob tvoření kategorií

Jelikož je cílem mé práce popsat, jak učitelky v mateřské škole projevují svou moc prostřednictvím komunikace, rozhodla jsem se, že vytvořím dvě hlavní kategorie, tedy kategorie učitelek a kategorie dětí. Kategorie učitelek se budou zabývat projevy moci učitelek v komunikaci a kategorie dětí se budou týkat projevů, které si kladou za cíl omezit moc učitelky.

Tyto hlavní kategorie učitelek pak dále rozdělím na subkategorie, ve kterých podrobněji popíšu jednotlivé projevy moci učitelek. Ke každé kategorii dále sepišu vysvětlení pojetí kategorie a uvedu názorný příklad z mého pozorování, aby bylo jasné představitelné, o co se jedná. V příkladech nebudu uvádět jen holé repliky, ale vždy situace, které se k daným kategoriím vztahují. Replika učitelky nebo dítěte, která bude jasným příkladem kategorie, bude tučně zvýrazněna.

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

5.1 Komunikační struktury ve třídě

V této kapitole se budu snažit přiblížit, jaké komunikační struktury fungovaly v komunikaci učitelek a dětí. Je třeba objasnit, co rozumíme pod slovním spojením komunikační struktury. Gavora a kol. (1988, s. 55-56) nejprve vysvětluje pojem struktura, který můžeme pochopit ve smyslu skladby. Dále uvádí, že „struktura v pedagogické komunikaci je vyjádřením způsobu nebo typu uspořádání komunikantů v komunikaci.“ Musím upozornit na to, že výzkum struktur v pedagogické komunikaci, který prováděla Samuhelová (Gavora a kol., 1988, s. 67), byl realizován na druhém stupni základní školy. Tím chci říci, že na základě mého zjištění komunikační struktury v mateřské škole existují, ale nemohu je porovnávat s výzkumy na základních školách, kde má jedna vyučovací jednotka 45 minut.

V následující tabulce uvedu přehled komunikační struktur, které se vyskytly při mém pozorování v mateřské škole. Podobné značení užívá Samuhelová (Gavora a kol., 1988, s. 62-66), která navíc vysvětluje, jak uvedené zkratky chápat:

- a) Kdo s kým komunikuje;
- b) kdo je iniciátorem komunikace;
- c) jakým směrem vede informace.

Tab. 2 Komunikační struktury v MŠ

Kódy KS
$U \rightarrow D$
$U \rightarrow DD$
$U \rightleftharpoons D$
$U \rightleftharpoons DD$
$D \rightleftharpoons U$
$D \rightarrow DD$
$D \rightleftharpoons D$

Pozn. U – učitel; D – dítě; DD – děti

Charakteristika komunikačních struktur v mateřské škole

1. $U \rightarrow D$

Učitel předává informaci jednomu dítěti a ostatní děti pouze naslouchají jejich verbální komunikaci a jinak se nezapojují. Dítě na něj nereaguje, protože učitel pouze vydal nějaký příkaz, napomenutí nebo řečnickou otázku, na kterou nečeká odpověď.

Příklad: U1: „F si jde sednout tady přede mě, aby ho to zase nelákalo!“

2. $U \rightarrow DD$

Učitel komunikuje s více dětmi pomocí nějakého příkazu nebo otázky. Učitel zde nečeká žádnou verbální odpověď.

Příklad: U1: „Děti, zkontrolujte hrací koutky, ať to tam máme hezké.“

(děti uklízejí, a kdo už má uklizeno, sedá si na kroužek)

3. $U \rightleftharpoons D$

Učitel komunikuje s dítětem, které učitel podává verbální odpověď na příkaz, v našem případě většinou otázku.

Příklad: U1: „Co se stalo?“ (ustrášeně)

M: „R mě bouchla.“

U1: „Pojď, tak si sedni, to bude dobré.“

4. U \rightleftharpoons DD

Učitel vysílá informaci (příkaz, otázku) směrem k dětem, které na něj verbálně reagují.

Příklad: U1: „Poznali jste to?“

Děti: „Špunt!“

U1: „Příště se prosím přihlaste, ať po sobě nepokřikujeme.“ (ukazuje rukou, jak se mají děti hlásit) „Podle čeho jste to poznali, že je to špunt?“

5. D \rightleftharpoons U

Dítě je iniciátorem komunikace s učitelem, který na jeho otázku reaguje.

Příklad: A: „Paní učitelko, co to píšete?“

Já: „Píšu takovou práci, protože ještě chodím do školy a mám to za úkol, víš? Píšu, jak si pěkně hraje a o čem si tady společně i s paní učitelkou povídáte.“

A: „Aha. Moje mamka chodí do práce a ona se tam učí.“

6. D \rightarrow DD

Dítě verbálně komunikuje k ostatním dětem ve třídě, avšak bez verbální odpovědi ostatních dětí.

Příklad: M: „Jooo, máme rozcvičku, neseďteeee!“

7. D \rightleftharpoons D

Dítě samotné je iniciátorem komunikace se svým kamarádem, který na něj verbálně reaguje.

Příklad: M: „F, ty to neumíš hrát? Ty nevíš, že se to hraje tak, že to nesmíš

ukazovaaat?!

F: „Já vím, jak se to hraje.“

(F spadl ze židle)

M: „Ne, ne, nevííš!“

Všimneme-li si v Tabulce 2 komunikace učitelky s dětmi, zjistíme, že to byly učitelky, které většinou jako první vysílaly komunikační signály směrem k dětem, což také dokazuje vysokou míru dominance učitelek. Moc učitele v komunikaci také dokazuje Hugh Mehan (1979), který se snažil vyobrazit „sociální strukturu vyučování“, která se skládá

z podnětu učitele, dále odpovědi žáka a následné reakce učitele na odpověď žáka. Struktura může být i rozšířená, pokud dojde ke špatné odpovědi žáka. V tom případě totiž učitel znovu opakuje svou otázku (Šeďová, 2012, s. 44-45).

Jako důkaz dominance učitelek mohu uvést jednu situaci (cca 5 minut), kdy učitelka vyslovila celkem 11 replik a verbální reakce dětí se objevily pouze 4krát (viz. příloha U1 – úklid hraček, co se dělo včera, přivítání). Už v tak krátkém časovém úseku je vidět vysoká míra dominance učitelky v komunikaci. Někdy rozdíl nebyl tak markantní, ale učitelka měla v počtu replik vždy převahu.

Šeďová (2012, s. 44) dále uvádí, že komunikaci vévodí vždy učitel oproti žákům a uvádí zjištění Neda Flanderse (1970), podle kterého učitel komunikuje ze dvou třetin celého času dialogu učitele a dětí. To je příklad toho, že učitel má v komunikaci převahu. Mezi učitelem a dětmi tedy existuje jistý vztah „nadřazenosti a podřazenosti“ (Gavora a kol., 1988, s. 57).

Při mém pozorování učitelka byla většinou ta, která započala komunikaci. Vyslala tedy signál směrem k dětem, které ho měly zachytit a reagovat na něj. Všechny učitelky, které jsem pozorovala, tyto signály používaly jako příkazy a otevřené otázky, přičemž dávaly dětem větší možnost uplatnění v komunikaci.

Z mého pozorování vyplývá, že většinu času tvořila komunikaci učitelka a děti neměly tolik času a možností mluvit. Nutno připomenout, že mé pozorování se týkalo řízené činnosti v mateřské škole, zahrnující i svačiny. Pokud by mé pozorování zahrnovalo i spontánní činnost dětí, zahájení dialogů dětmi by se vyskytovalo v trochu větší míře, tím pádem by se změnila struktura komunikace, kterou by v tom případě iniciovalo dítě.

Z přílohy mého pozorování k mému výzkumu vyplývá, že učitelky mají v komunikaci mnohem větší moc než děti, protože většinu dialogů začínají ony samy.

5.2 Kategorie moc učitelek

Skupina kategorií učitelek se bude zabývat tím, jakými způsoby učitelky projevují svou moc v komunikaci s dětmi. V názorných příkladech kategorií nebudu uvádět jména dětí a učitelek. Učitelky jsou značeny velkým písmenem U a číslem a u dětí budu uvádět jen počáteční písmena jmen kvůli zachování anonymity. Z opisu situace bude vždy jasné, zda jde v daném příkladu o chlapce či děvče.

5.2.1 Příkazy

Příkazy učitelek jsou verbální podněty, instrukce ke splnění daných úkonů. Vydávání příkazů je silným nástrojem moci učitelky. Kategorie příkazů učitelek se skládá ze série různých druhů pokynů učitelek, které svými pokyny ovlivňovaly organizaci dětí ve třídě, dále organizaci jejich činností a chování. Současně s vyřčením příkazu učitelky často figurovalo jeho vysvětlení. Příkazy pomáhaly učitelce ke kontrole dětí a situace ve třídě. Při každém vyřčení příkazu má učitelka převahu nad kontrolou situace ve třídě a poté záleží na dětech, jak se k danému příkazu postaví.

V následujícím přehledu uvádím jednotlivé druhy příkazů, které se u učitelek vyskytly. Pro potřeby interpretace také uvádím příklady replik učitelek a dětí.

Regulace třídy

Regulace třídy je kategorie organizace dětí v prostoru. Tento typ příkazů učitelkám sloužil především k tomu, aby si ve třídě udělaly pořádek, aby dostaly děti nebo věci tam, kam potřebovaly. Organizace je ve třídě důležitá. Učitelka by si měla umět děti ve třídě zorganizovat, aby měla přehled o tom, kde se které děti nachází. To tedy souvisí i s dříve zmíněnou schopností učitele jako manažera. Pro příklad takového regulačního příkazu uvádím situaci, která se odehrála ráno při rozcvičce. Děti, i přes napomenutí, učitelku vyrušovaly mluvením, a proto učitelka rozcvičku ukončila a vydala dětem příkaz, aby se sešly na kroužku a sedly si, čímž projevila svou dominanci nad situací ve třídě.

U1: „...pro dnešek se cvičením končíme, **udělejte si kroužek a sedněte si.**“

Regulace činností

Regulace činností učitelkou znamená, co a jak mají děti v danou chvíli dělat. Učitelky regulovaly činnosti dětí. To se projevovalo tak, že dětem říkaly, co mají kdy dělat nebo také přidávaly návod k tomu, jak to dělat. Děti prakticky neměly na výběr, buď poslechnou, nebo ne, čímž by mohly moc učitelky omezit. Následující příklad je situace, kdy učitelka řekla dětem, co mají dělat. Určila jim slet činností, které budou následovat, a které musí splnit. Děti byly zaujaty činností, která je bavila, proto se zde nevyskytla žádná snaha omezení moci učitelky.

U4: „Tak a **z obou stran ty čertíky vymalujte.**“

D: „Jo.“

U4: „Tak a **kdo má hotového čertíka, tak se jde umýt a potom si vystříhne jazyk.**“

Regulace chování

Regulace chování je usměrňování chování dětí učitelkou podle zavedených pravidel. Pokud se někdo ve třídě nechoval podle zavedených pravidel nebo jednal proti zažitým normám slušného chování, byl za to samozřejmě sankcionován. Sankce nepřicházely okamžitě po přestupku. Nejdříve učitelka dítěti řekla, co má dělat, poté, když dítě neuposlechlo, učitelka použila hrozbu sankce. V některých případech se dítě hrozby zaleklo a učitelku uposlechlo, někdy tomu však tak nebylo. Stávalo se i to, že učitelka nemusela ani vyřknout možnost sankce. Z tónu hlasu dokázaly děti velice dobře rozeznat, zda učitelka myslí hrozbu vážně nebo ne. V následujícím příkladu jsou zachyceny tři repliky učitelky, přičemž první reguluje chování, druhá varuje před možnou sankcí a třetí replika představuje sankci za špatné chování a neuposlechnutí příkazu. Příklad ukazuje plynulé stupňování nátlaku na dítě, tedy uplatňování větší moci. Sankce je fyzická (prostorové oddělení dětí), i když to není „dotykový“ trest.

U2: „M, prosím, **zavřu pusu, když cvičím** a pěkně dýchám.“

(chlapec M stále mluví se svými dvěma kamarády)

U2: „M, L i T, myslím to naprosto vážně!“ (varovný tón)

(chlapeci na chvíli ztichnou, ale po chvílce zase mluví)

U2: „Taaak **T, M a L si jdou sednout tady na lavičku**. A udělejte si mezi sebou prosím rozestupy, aby vás to ještě nelákalo si spolu povídat! A opravdu jste mě naštváli, a hned ráno, to není možné snad.“

Regulace komunikace

Regulace komunikace je regulace výměny replik mezi učitelkou a dětmi. Tato skupina kódů je velice široká, protože učitelky v mateřské škole regulují komunikaci prakticky pořád. Regulace se může projevit jak v komunitním kruhu, kdy mají učitelky připraven určitý rámec obsahu komunikace, což už jsem zmiňovala v teoretické části mé práce s odkazem na Mareše a Křivohlavého (1995), tak i v rovině nepředvídatelných situací. Jako

příklad uvádím situaci, kdy učitelka nejen upozorňuje na to, že děti nemají příště rušit komunikaci vykřikováním, ale navíc jim ještě názorně ukazuje, jak žádat o slovo, aby se příště neopakovala stejná situace.

U1: „Poznali jste to?“

Děti: „Špunt!“

U1: „**Příště se prosím přihlaste**, ať po sobě nepokřikujeme.

(ukazuje rukou, jak se mají děti hlásit)

5.2.2 Napomenutí

Napomenutí jsou výrazy učitelky, upozorňující děti na porušování pravidel. Pomocí napomenutí učitelky regulují chování dětí, kázeň a také jejich moc vzhledem k autoritě, což je v mateřské škole právě jejich učitelka. Právě napomenutí může být prostředkem k udržení kázně, kterou chápeme jako “vědomé dodržování zadaných norem” (Bendl, 2005, s. 6). Učitelky používaly různé formy napomenutí. Některá napomenutí se projevovala tak, že učitelka dítě okřikla. Jiná napomenutí učitelky používaly formou otázky nebo s upozorněním na to, čím se dítě provinilo.

Napomenutí formou otázky

Tento typ napomenutí je typický otázkou. Někdy může vyznít až jako ironické zesměšnění dítěte, což by se mohlo někomu zdát i z uvedeného příkladu. V tomto případě však ironie z hlasu učitelky nebyla znát. V uvedeném příkladu je napomenutí rozpoznatelné od klasické otázky. Napomenutí bylo rozpoznat z intenzity hlasu učitelky. Dítě musí jasně z tónu hlasu pochopit, že jde o napomenutí. Z uvedeného příkladu vyplývá, že k napomenutí učitelky dopomohlo žalování jednoho z dítěte. Po napomenutí formou otázky učitelka ještě navíc odkazuje na vzor chování, což jsou v tomto případě slušně vychované děti, které po sobě neplivou.

L: „Paní učitelko, Š na mě plive!“

U1: „**Š neumí pěkně jíst?**“

(chlapec se dívá na paní učitelku)

U1: „Š, já jsem myslela, že jsem ve školce se slušně vychovanými dětmi.“

Napomenutí s odkazem na prohrěšek

Tento typ napomenutí je typický tím, že učitelka při napomenutí ještě dítě upozorní na to, co udělalo špatně a proč je napomínáno. Tím, že poukazuje na to, čím se dítě prohrěšilo, se znásobuje její moc. Příklad je úryvkem z nácvičku vánoční besídky pro rodiče, kdy jeden chlapec dělal něco jiného, když měl zpívat. Učitelka napomenutí vyřkla velice naštvane, protože chlapec ignoroval požadavek paní učitelky, aby zpíval. Myslím, že chlapci bylo jasné, že kdyby se chtěl obhajovat, stejně by neuspěl, protože v danou chvíli nedělal to, co měl.

U1: „Táák, zkusíme znovu tu písničku Čert hříšníka už nese.“

(jakmile děti dozpívají písničku, hlásí se Š)

U1: „Co je Š?“

Š: „Paní učitelko, D celou dobu nezpívááá.“

U1: „Děkuji Š, já jsem si všimla. D totiž **celou dobu dělá nějakou neplechu, místo toho aby zpíval!**“

(D jen udiveně kouká)

Napomenutí za rušení komunikace a převzetí dominance

Tento dvojitý typ napomenutí od sebe můžeme oddělit, ale při mém pozorování se objevil i v této dvojité formě. Rušení komunikace dětmi může být pro učitelku nesnesitelné, natož převzetí dominance dětmi. Učitelka může dostat strach, že ztrácí kontrolu nad dětmi. Z toho důvodu se radši snaží udržet moc kontroly komunikace ve svých rukou a za každé vyrušení mohou přicházet sankce. V příkladu vidíme, že učitelka s dětmi komunikuje a do toho se vkládá holčička, která chce něco říct. Učitelka ji však mluvit nenechá a napomene ji za to, že ruší komunikaci a nehlásí se, když chce slovo. Poté učitelka dále pokračuje v komunikaci s dětmi a u holčičky opět vidíme snahu zasáhnout do komunikace učitelky a říct ji, to co potřebuje.

U6: „Druhý úkol je vyrobit takový stromeček.“

J: „Paní učitelko...“

U6: „**Jejda J! Víš, že si vždycky vybírám děti, které se pěkně hlásí a nepokřikují po mně, Víš, že mě tohleto zlobí.**“

(J sedí a dívá se na paní učitelku)

U6: „Tak a poslední úkol bude poskládat z této stavebnice takové hvězdičky.“

(ukazuje, jak mají hvězdičky vypadat)

(holčička A se hlásí, a když paní učitelka nereaguje tak začne volat)

A: „Paní učitelko...?“

U6: A, **co jsem říkala?** Že se máte potichu hlásit.“

A: „Ale já...“

U6: „**To je tak těžké? Tak zkus zavřít pusinku a vydržet to chvíli.**“

Omezení dítěte v komunikaci

Omezení dítěte v komunikaci je redukce replik dítěte v komunikaci s učitelkou. Omezení je dalším silným projevem moci učitelky. S předešlými napomenutími také souvisí omezení dítěte v komunikaci. Omezení ze strany učitelky se týkalo hlavně komunikace, kdy byla například paní učitelka nazlobená a nenechala si vysvětlit, co se v dané situaci stalo. Následující příklad je situace, kdy se začaly děti hádat u hraní karetní hry. Učitelka neslyšela konflikt od začátku a přišla, až když uslyšela křik. Omezení můžeme vidět v momentu, kdy chlapec chce učitelce nejspíš něco vysvětlit, ale učitelka ho odbude razantním ne a zároveň vytváří pravidlo.

M: „F, ty to neumíš hrát? Ty nevíš, že se to hraje tak, že to nesmíš ukazovaaat?!“

F: „Já vím, jak se to hraje.“

(F spadl ze židle)

M: „Ne ne nevííš!“

U2: „Je mi líto, že takoví velcí kluci se neumí domluvit, poradit si a sami hrát karty.“

M: „Ale paní učitelko...!“

U2: „**Ne M, když to ten F neumí, tak mu to máš pěkně vysvětlit a ne po něm pokřikovat.**“

(M sedí naštvaný a zamračený)

5.2.3 Otázky

Otázky jsou specifickou skupinou, kterou ale taktéž můžeme považovat za jeden z projevů moci učitelek. Učitelky používaly otázky jak otevřené, tak uzavřené. Prosadit svou moc mohou učitelky v otázkách uzavřených, kdy vlastně dítěti nedávají moc na výběr a mohou dostat odpověď, kterou potřebují. Na druhé straně jsou otázky otevřené, kde učitelky mohou moc předat dětem, které tak dostanou možnost lépe se vyjádřit. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 72) uvádějí, že otázky bývají většinou druhé nebo třetí nejčtenější aktivity učitele, což se potvrdilo i v mém výzkumu, přestože uvedené zjištění pochází z výzkumu ve škole, nikoli mateřské, které realizovali Shavelson a Dempseyová (1976). Jako příklad uvádím situaci, kdy při hře začala jedna holčička plakat, paní učitelka však neviděla, co se

stalo a raději, než aby hned dělala závěry, předala moc komunikace holčičce, která ji měla vysvětlit, co se stalo. To, že holčička situaci okomentovala jen krátce, je věc druhá.

(běhají, R nechtěně bouchla do nosu M a ta pláče)

(M jde k paní učitelce a brečí a drží se za nos; ta však neviděla, co se stalo)

U1: „**Co se stalo?**“ (ustrášeně)

M: „R mě bouchla.“

U1: „Pojď, tak si sedni, to bude dobré.“

5.3 Kategorie omezení moci učitelek dětmi

Tyto kategorie se budou týkat toho, jakými projevy se děti snaží omezit moc učitelky v komunikaci.

5.3.1 Vyrušování

Vyrušování je snaha dětí o redukci dominance učitelky v komunikaci. Je typickým dětským projevem, pokud dítě něco nechce dělat, nebaví ho to, nebo se nudí. Učitelky často toto neberou jako varovný signál svého selhání, ale jako projev selhání dítěte. Jako příklad uvádím situaci po ranní svačině, kdy děti sedí s paní učitelkou v kroužku, která jim vypráví příběh. Jeden chlapec však vyrušuje tím, že něco povídá kamarádovi vedle sebe. Chlapce nejspíše nezajímalo, co říká paní učitelka. Můžeme to také přičítat únavě po jídle, kdy bylo pro chlapce jistě těžší udržet pozornost.

U4: „K zvedni se a poslouvej. Teď ses najedl, vypil kakao. Trošku uvažujte, potom vám bude špatně, když budete po jídle ležet na břiše.“

(paní učitelka čte dál)

(**chlapec K stále něco říká kamarádovi vedle**)

U4: „To snad není možné K. Před chvílkou jsem ti řekla, ať sedíš a posloucháš.“

Tys mě neslyšel? Nebo jak to mám chápat?“

(K nic neříká)

5.3.2 Odmlouvání

Odmlouvání dítěte je a slouží k dosahování cílů dítěte. Pokud děti něco nechtějí dělat, něco se jim nelíbí, většinou na autoritu reagují odmlouváním. Tím, že něco nepři-

jmou za své, se snaží autoritě projevit svou moc a omezit tak moc učitelky. Typickým příkladem v mém pozorování byla situace, kdy holčička řekla paní učitelce, že ji nechutná pomazánka na chlebu. Učitelka vydala holčičce příkaz, aby snědla alespoň kousek chleba, holčička se ale odmítala tomuto příkazu podrobit a prosazovala svou vůli.

U3: „A dobře, já ti kousek toho chlebičku uříznu, ale ten sníš, abys měla nějakou sílu aspoň. A ten druhý kousek už můžeš nechat, ano?“

A: „Ne.“

U3: „A prosím, opravdu, udělá to radost mě, mamince a nakonec i tobě. Můžeš se pak mamce pochlubit, že jsi to zvládla. Hmm?“

A: „Hmm.“

5.3.3 Ignorace učitelky

Kategorie ignorace učitelky je nereagování na komunikaci učitelky. Některé děti nemusí jen vyrušovat, protože je něco nebaví nebo se nudí. Proto někteří učitelku občas ignorují a věnují se často činností, které uznají za vhodné. Příkladem je situace, kdy paní učitelka zpívá písničku a jeden chlapec se zvedá a jde uklízet knížky, které vidí položené na lavičce. Učitelku jakoby nevnímal, až když ho dvakrát za sebou osloví, tak zareaguje.

(K odbíhá a uklízí dvě knížky, kterých si všiml, že leží na lavičce)

U5: „K.“ (Chvilí ticha, chlapec pokračuje v úklidu knih), „K.“

K: „Jo?“

U5: „O čem si teď povídáme? To bys nemohl dělat ve škole.“

5.3.4 Dítě jako učitel

Tuto kategorii můžeme interpretovat dvojím způsobem. První způsob je, že dítě redukuje moc učitelky, aby ji dokázalo, že ono zvládne roli učitele také. Druhý způsob interpretace se jeví jako imitace učitelky dítětem, kdy dítě bere nápodobu jako hru. Děti určitě cítí, že učitel nad nimi má moc, a tak si čas od času chce jeho roli vyzkoušet. Doma i v mateřské škole spolu děti občas hrají hry „na školu“. V mém pozorování se toto omezení moci učitelky objevilo také. Bylo to v situaci, kdy učitelka dětem říkala, že při rozcvičce

se nesedí. Této situace se chopil jeden chlapec, který dětem začal opakovat to, co řekla učitelka a přidal k tomu varování pomocí zdviženého prstu, jak to nejspíše někdy dělává i učitelka.

U1: „Uděláme kroužek.“

(děti si sedají do kroužku)

U1: „Ale nebudeme sedět, tož. Máme přece rozcvičku, vždyť to víte.“ (směje se)

(děti se smějí)

M: „**Jooo, máme rozcvičku, nesed'teeee!**“ (chlapec má varovný tón, zvedá prst)

U1: „Ale M, už to slyšeli všichni ode mě. Tak uděláme ten kroužek a hrajeme lepivou.“

5.3.5 Obhajoba

Proto, aby děti částečně přebraly kontrolu nad mocí učitelky, využívají i svou obhajobu. Někdy se totiž stane, že učitelka není přítomna v situaci konfliktu mezi dětmi a těžko ho pak může řešit. Děti se často snaží obhájit svou vlastní pravdu a své jednání. Učitelka má ve třídě moc rozhodovat, což děti dobře ví, a proto se svou vlastní obhajobou mohou snažit zmírnit moc učitelky udávat sankce. Příkladem je situace, kdy učitelka vydala dětem příkaz umytí rukou. Jeden chlapec však běhal kolem stolů se špinavýma rukama od černého pastelu. To učitelku rozzlobilo a chlapce napomenula. Ten se snažil vysvětlit učitelce, pro tak činil. To učitelku však nezajímalo a vydala znovu její primární příkaz a chlapec tak musel poslechnout.

U4: „Tak a kdo má hotového čertíka, tak se jde umýt a potom si vystříhne jazyk.“

(běhá kolem chlapce se špinavýma rukama od černého pastelu)

U4: „Hromy a blesky.“ (nazlobeně)

U4: „L teď jsem řekla, kdo už má vybarveno, jde si umýt ruce. To není možné.“

Musíš u té práce i trošku přemýšlet. Ty tady místo toho barvíš dětem líca na černo!“

L: „**Ale paní učitelko, já jsem jim chtěl ukázat, jak mám černé ty ruce.**“

U4: „Ukázat můžeš, ale ne všechny u stolečku čerit.“

L: „**Jenom H paní učitelko.**“

U4: „Běž si umýt ty ruce a pak se vrať dodělat ten jazyk.“

(chlapec odchází naštvaný)

6 SOUHRN VÝSLEDKŮ A INTERPRETACE VÝZKUMU

V následujících 4 podkapitolách odpovím na výzkumné otázky, které byly stanoveny na začátku výzkumu.

6.1 Jaké nástroje moci učitelka využívá při komunikaci s dětmi v mateřské škole?

Při mém pozorování a následném zpracování výzkumu jsem zjistila, že nejčastějšími projevy moci učitelky byly právě příkazy nejrůznějších druhů, otázky učitelek, a dále také velmi časté bylo napomínání dětí za nejrůznější přestupky, které se vyskytly. Všechny projevy moci mohou dítě nejen omezovat, ale myslím si, že v jistém slova smyslu i obohacovat. Když jsou děti zaujaté nějakou činností, tak je omezuje to, že musí poslouchat učitelku a dělat v danou chvíli to, co se po nich žádá. Na druhou stranu se tím děti učí disciplinovanosti, kterou budou potřebovat už na základní škole.

Nejčastějšími nástroji moci učitelky byly příkazy. Většinu času řízených činností dávaly učitelky nějaké příkazy. Ať už se jednalo o pokyny, které se týkaly organizace dětí, nebo to byly pokyny k nějaké činnosti dětí, vyskytovaly se téměř pořád. Příkaz figuruje v učitelčině moci jako velice důležitý nástroj k tomu, jak ovládat děti. Při mém pozorování učitelky sice příkazy využívaly jako nástroj moci, ale nevyužívaly je tím negativním způsobem, tj. aby dosáhly svého cíle nebo děti šikanovaly. Příkazy učitelky používaly jako nutnou součást řízené činnosti, proto se podle mého názoru ujal název řízená činnost.

Dalším velkým projevem moci učitelek bylo napomínání, které učitelky využívaly často. Učitelky děti napomínaly, pokud někdo nedělal to, co měli všichni za úkol nebo pokud někdo učitelce skákal do řeči. Dalo se rozlišit, zda učitelka měla dobrou nebo špatnou náladu, když někoho napomínala, nebo zda má o dítěti apriori špatné mínění. Pokud učitelky napomínaly někoho, kdo například vyrušuje často, tak napomenutí bylo důraznější než napomenutí dítěte, které vyrušuje jen občasně.

Specifickou skupinou nástrojů moci byly otázky učitelek, kterými učitelky také mohly korigovat svou moc. Pokud totiž učitelky používaly uzavřené otázky, tak zde využívaly svou moc tak, že děti měly na výběr pouze dvě nebo i jednu možnost odpovědi, přičemž to byla ta, kterou učitelka požadovala. Na druhé straně učitelky pokládaly otázky

otevřené (což bylo mnohem častější) a tím dětem svou moc předávaly, protože děti tak měly větší šanci se vyjádřit.

Všechny pozorované učitelky většinou děti napomenuly, pokud udělaly něco nežádoucího. Pouze u jedné učitelky jsem zaznamenala rozdíl. Učitelka U2 k dětem měla zcela jiný přístup než ostatní učitelky, které jsem měla možnost pozorovat. Vždy, pokud děti něco provedly, nechala je o svém činu o samotě přemýšlet a následně jí děti vždy musely říci, jestli si uvědomují, co udělaly špatně a zda navrhuji nějaké řešení. Při pozorování U2 byla znát jasná převaha moci učitelky nad dětmi. Zdůrazňuji, že pracovala se třídou předškolních dětí, které už by měly mít vyvinuto svědomí.

Z mého pozorování vyplynulo, že učitelky sice používají nástroje moci jako je vydávání příkazu nebo napomínání, ale vnímám, že pro fungování třídy dětí je to velice důležité.

6.2 Jakým způsobem učitelka učí děti pravidla v mateřské škole?

Na začátku předškolní docházky učitelka učí děti pravidla všechny společně, například v kroužku. Aby si ale děti pravidla utvrdily, je samozřejmě nutné je opakovat. Opakování se už ale děje v běžných situacích provozu mateřské školy. Učitelky většinou děti upozorní, pokud udělají něco, čím porušují zavedená pravidla, a sdělí jim, jak to mají příště udělat nebo říct, aby to bylo adekvátní zavedeným normám.

Mé pozorování jsem realizovala na přelomu listopadu a prosince, tudíž v době, kdy jsou děti v mateřské škole již adaptované a měly by znát základní pravidla, jak komunikace, tak také chování. Děti věděly, že se mají hlásit, když chtějí paní učitelce něco říct, nebo že ve třídě nemají běhat nebo také, že ze třídy nesmí odcházet bez povolení učitelky. I když děti taková pravidla znaly, stávalo se, že na ně zapomínaly. Proto učitelka pravidla připomínala, když se stalo, že někdo některé z pravidel porušil.

Nejen, že učitelky pravidla vysvětlovaly slovně, ale pokud to šlo, tak je také demonstrovaly. Názornost pravidel byla pro děti mnohem lépe pochopitelná než jen samotné slovní vysvětlování. Příklad takové tvorby nebo připomenutí pravidla byla situace, kdy na učitelčinu otázku reagovalo více dětí naráz a učitelka je upozornila, že pokud chtějí něco říci, tak by se měly přihlásit. Při vysvětlování zároveň názorně předváděla, jak se mají hlá-

sit (zvedala ruku nahoru) a přitom si držela prst na puse na znamení toho, že při tom mají být děti potichu.

Při mém pozorování jsem se nesečkala s tím, že by děti nějak odporovaly těmto pravidlům nebo i jen upozorněním na pravidla. Děti si opakováním a upozorňováním pravidla opravdu upevňovaly a osvojovaly. Pokud byly na zavedené pravidlo upozorněny (například, že se mají přihlásit, když chtějí paní učitelce něco říct, aby se všechny nepřekřikovaly), neurazily se, ale naopak se snažily příště pravidlo dodržet. Záleželo také na tom, jakým způsobem učitelky na zavedené pravidlo upozornily. Na děti hodně působilo to, jestli je učitelka okřikla nebo jim to řekla laskavě.

Zjištění, že názornost při učení pravidel je pro děti velice důležitá a zlepšuje jejich zapamatování, je přínosem nejen pro mě, ale myslím, že pro všechny začínající učitelky v mateřských školách.

6.3 Jak děti reagují na učitelku v situacích vytváření pravidel?

Je zajímavé, že děti při upozornění učitelkou na pravidlo (nebo při jejich tvorbě), většinou nereagovaly slovně. To mě překvapilo. Reakce dětí záležely na psychickém a emočním rozpoložení nejen učitelky, ale i dětí, od čehož se také odvíjel způsob upozornění, utváření pravidel a dětské reakce.

Jak jsem již předeslala v odpovědi na předchozí výzkumnou otázku, záleží na tom, jakým způsobem učitelka pravidla v mateřské škole zavádí. Pokud učitelka děti okřikla a řekla, že tohle se nedělá, a jak je možné, že to ještě neví, když jsou předškoláci, a tudíž dost staří na to, aby taková pravidla znali, tak děti byly spíše smutné, často našťvané. Pokud však učitelka na pravidlo upozornila laskavě, děti se většinou pousmály a kývaly hlavou na znamení souhlasu.

Říká se, že špatné věci si člověk pamatuje mnohem lépe, než ty dobré. To platilo také při mém pozorování, kdy jsem zjistila, že pokud učitelka dítě právem okřikla za nedodržení pravidla, tak si v příští podobné situaci dítě dávalo mnohem větší pozor na dodržení daného pravidla. Otázkou však zůstává, jestli se potom děti učitelky více nebojí.

6.4 Jak děti usilují o zeslabení moci učitelky v komunikaci?

Děti se někdy opravdu cítí pod tlakem, protože musejí dělat to, co se po nich chce. Ani děti ovšem nejsou stroje, se kterými bychom si mohli dělat, co chceme. I děti se snaží prosadit své názory a to, co chtějí dělat. Proto se někdy snaží oslabit moc učitelky, tedy její dominanci nad dítětem samotným a nad jeho činnostmi. Jako snahy omezení moci učitelky se projevovalo vyrušování dětí při společných činnostech, dále odmlouvání učitelce, jako projevy nesouhlasu a zajímavá byla také ignorace nebo obhajování dětí, při kterém neměly děti velkou šanci obhájit své chování a tudíž stále převažovala moc učitelky.

Nejčastějším jevem bylo u dětí vyrušování. Vyrušování se typově lišilo, někdy šlo o vyrušování více jedinců, někdy individuální. Nedokážu říci, který typ se vyskytoval častěji. Pokud se jednalo o vyrušování více dětí dohromady, tak se v drtivé většině jednalo o chlapce, kteří se spolu vzájemně bavili nebo hádali. Často děti usilovaly o zeslabení moci takovým způsobem, že se smály nebo pošklebovaly, když je paní učitelka napomenula. Mám za to, že někdy napomenutí nebo příkazy učitelky braly jako jakési „komandování“.

Dalším projevem zeslabování moci bylo odmlouvání. Děti většinou učitelku ve všem poslechly, ale pokud se jednalo o něco, co se jim opravdu přičilo, tak s učitelkou nesouhlasily. Ta se je většinou snažila nějakým způsobem k dané věci přemluvit nebo ucháchat.

Děti si často a rády hrají na dospělé lidi, a tak čas od času tuto hru použijí i v přítomnosti učitelky s domněním, že jí pomůžou uklidnit ostatní děti a podle mého názoru tak chtějí dokonce dokázat, že učitelka není jediná, koho ve třídě děti poslechnou.

Méně často se u dětí vyskytovala ignorace učitelky, jako další způsob omezení moci učitelky. To byl případ, kdy se dítě zabývalo svou vlastní činností a na učitelku zareagovalo až po druhém nebo třetím oslovení. Můžeme polemizovat nad tím, jestli jsou někdy děti tak zaujaty činností nebo záměrně učitelku „neslyší“.

Velmi častým jevem bylo naopak obhajování dětí samotných. Děti ví, že učitelka nad nimi má určitou moc, protože je pro ně autoritou, kterou by měly poslouchat. Ovšem ne vždy může mít učitelka pravdu nebo být u všech konfliktních situací, které se vyskytnou mezi dětmi. To se stalo i při mém pozorování a učitelka vstoupila až do konfliktní situace, kdy začala řešit, kdo co udělal. Zde potom hrají velkou roli i sympatie a antipatie (i když

nechtěné) k dětem. Učitelka tak může už udělovat různá napomenutí a sankce, čehož si jsou děti vědomy, a proto chtějí svou obhajobou její moc omezit.

Velkým poučením z těchto zjištění je to, že bychom jako učitelky v mateřské škole neměly dělat unáhlené závěry z různých situací, které se ve třídě vyskytnou, ale měly bychom děti vyslechnout a na základě rozhovorů s nimi adekvátně vyhodnocovat situace. Dalším důležitým bodem je vědomí, že pokud děti nějakým způsobem vyrušují, je možné, že je činnost opravdu nebaví nebo nejsou schopny se momentálně soustředit. Pokud vidíme, že děti jsou opravdu nesoustředěné například z únavy, nemá cenu je do činností nutit. Myslím, že učitelka pozná, jestli je dítě nesoustředěné z únavy nebo vyrušuje schválně, aby si získalo pozornost. To je totiž třeba rozlišovat. Autorita učitelky je ve třídě také důležitá, protože kdyby učitelka dětem jen ustupovala, mohly by pak ovládat učitelku děti, což také není správné. Jak jsem již zmiňovala v teoretické části o pojetí moci, tak moc by měla ve třídě cirkulovat (Foucault, 1978, cit. podle Šalamounová, Bradová a Lojdová, 2014, s. 378).

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo popsat, jaké projevy moci učitelky se objevují v komunikaci s dětmi v mateřské škole a zamyslet se nad pojetím moci a vzájemnými vztahy učitelů a dětí v komunikaci. Myslím, že moc je brána velice negativním způsobem, i když ve vzdělávacím procesu může mít pozitivní vliv na vztah mezi učiteli a dětmi. Učitelé se však musí s mocí naučit nakládat, používat ji a dokázat rozdělovat mezi všechny účastníky vzdělávacího procesu ve třídě.

Výzkum jsem prováděla pomocí nestrukturovaného pozorování učitelek při komunikaci s dětmi při řízené činnosti v mateřské škole. Zapisovala jsem komunikaci, která zazněla mezi učitelkami a dětmi. Před začátkem realizace mého výzkumu jsem očekávala, že učitelky budou svou dominanci projevovat úmyslně. Představovala jsem si skrytou radost učitelek z toho, že na děti mohou mít vliv. K mému zjištění tomu tak ale nebylo a učitelky se k dětem chovaly velice profesionálně a svůj vliv využívaly ve prospěch dětí.

Učitelky projevovaly svou moc zejména příkazy, které se z největší části týkaly organizace dětí v prostoru a organizace činností dětí. Děti tyto příkazy plnily bez větších problémů a většinou je vyslechly a splnily bez další verbální komunikace.

Moc učitelek se objevovala i v případech, kdy učitelky formulovaly pravidla komunikace a chování. Při pozorování jsem sama vnímala, že pravidla jsou pro děti i učitelku důležitá. Učitelky dětem vždy vysvětlily důvod použití daného pravidla, což bylo a je pro děti samozřejmě přínosné, protože tak lépe chápou, proč mají pravidla dodržovat.

Z mého pozorování vzešly další data v podobě omezování moci učitelek dětmi. Myslím, že děti nejvíce vnímaly dominantní postavení učitelek, když je napomínaly za porušování pravidel, nebo když jim učitelky říkaly, co měly dělat. Toto je potvrzeno zpozorovanými snahami o omezení moci učitelek. Neprojevovanějšími snahami o omezení moci v komunikaci bylo vyrušování dětí. Každá učitelka nejen mateřské školy by se měla zamyslet nad tím, proč děti vyrušují. Jsou děti ze své povahy tak zlobivé nebo může jít o selhání v přípravě učitelek?

Závěrem bych ráda zmínila, že po realizaci výzkumu vnímám příkazy, tvorbu pravidel, ale i otázky jako velice důležitou součást řízené činnosti v mateřské škole, protože nedochází jen k obyčejnému ovládnutí dětí, ale v moci učitelky je skryt také vliv na vývoj dítěte jako morální osobnosti, schopné komunikovat a spolupracovat s ostatními lidmi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARQUIST HOGELUCHT, K. S., GEIST, P., 1997. Discipline in the Classroom: Communicative Strategies for Negotiating Order. *Western Journal of Communication*, roč. 61, č. 1, s. 1–34. ISSN 1057-0314.
- [2] BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ, 2001. *Moc, vliv, autorita*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 126 s. ISBN 80-726-1053-8.
- [3] BENDL, Stanislav, 2011. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 202 s. ISBN 9788073874322.
- [4] CANGELOSI, James S., 1994. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 1. Praha: Portál, Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8014-6.
- [5] ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 325 s. ISBN 978-802-4727-424.
- [6] FACUNOVA, Daniela a Erika NOVOTNÁ, 2013. *Plánovanie a projektovanie efektívnej spolupráce školy s rodinou žiaka z marginalizovaných rómskych komunit* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, [cit. 2015-03-08]. ISBN 978-80-8052-576-7. Dostupné z:
http://web.eduk.sk/stahovanie/ucebne_zdroje/sr_2_Facunova_Novotn%C3%A11.pdf
- [7] FLANDERS, Ned, 1970. *Analysing Teaching Behavior*. Reading: Addison-Wesley.
- [8] FOUCAULT, Michel, 2000. *Moc, subjekt a sexualita: Články a rozhovory*. Bratislava: Kalligram, ISBN 80-7149-388.
- [9] FOUCAULT, Michel, 1978. *The will to knowledge: The history of sexuality*. London: Penguin.
- [10] FRENCH John R. P. and RAVEN Bertram. 1968. *The bases for social power*. Michigan: University of Michigan Press.
- [11] GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 165 s. ISBN 80-731-5104-9.
- [12] GAVORA, Peter, 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Vyd. 1. Bratislava: Veda, 248 s.

- [13] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 447 s. ISBN 978-807-3675-714.
- [14] KAŠČÁK, Ondrej a Markéta FILAGOVÁ, 2007. *Javisko a zákulisie školy: o materskej škole a skrytom kurikule*. 1. vyd. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 156 s. ISBN 978-80-8082-169-2.
- [15] KAŠČÁK, Ondrej, 2008. O moci školy a bezmocnosti dětí. *Studia paedagogica* [online]. roč. 13, s. 127-139 [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studiapaedagogica/article/view/199>
- [16] KOHOUTEK, Rudolf, 1996. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM, 184 s. ISBN 80-858-6794-X.
- [17] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2007. *Vyučování jako dialog*. Vyd. 1. Praha: Grada, 131 s. ISBN 978-80-247-1541-4.
- [18] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- [19] MCCROSKEY, James C. a Virginia P. RICHMOND, 1983 Power in the classroom I: Teachers and student perceptions. [online]. s. 175-184, [cit. 2015-03-13]. Dostupné z: <http://www.jamescmccroskey.com/publications/112.pdf>
- [20] MEHAN, Hugh, 1979. *Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- [21] MEŠKOVÁ, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Vyd. 1. Praha: Portál, 135 s. ISBN 978-802-6201-984.
- [22] MÜLLEROVÁ, Olga a Jana HOFFMANNOVÁ, 1994. *Kapitoly o dialogu*. 1. vyd. Praha: Pansofia, 94 p. ISBN 80-858-0429-8.
- [23] NÁVRÁTIL, Stanislav a KLIMEŠ Karel, 1996. *Pokus o vymezení modelu přípravy budoucích učitelů v oblasti řízení vyučovacího procesu*. In: Dovednostní model učitelovy profese. Praha, ÚK OBIS PF UK, s. 84-85
- [24] NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

- [25] PELIKÁN, Jiří a Zdeněk HELUS, 1983. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. (Výzkumná zpráva) Praha, VÚOŠ, s. 227.
- [26] POL, Milan, 2007. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.
- [27] ROGERS, Carl R., 1969. *Freedom to learn: a view of what education might become*. Columbus, Ohio: C. E. Merrill Pub., 358 p. ISBN 06-750-9519-0.
- [28] SERGIOVANNI, Thomas J., 1994. *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey – Bass.
- [29] ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana, Jarmila BRADOVÁ a Kateřina LOJDOVÁ, 2014. Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. *Pedagogická orientace* [online]. vol. 24, issue 3, s. 375-393 [cit. 2015-02-20]. DOI: 10.5817/PedOr2014-3-375. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1691>
- [30] ŠEĎOVÁ, Klára, 2011. Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica* [online]. roč. 16, č. 1, s. 90-118 [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/124>
- [31] ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, 2012. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vyd. Praha: Portál, 293 s. ISBN 978-802-6200-857.
- [32] ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva, 2008. *Základy pedagogiky*. 2. upr. a rozš. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT Praha, 315 s. ISBN 978-80-7080-690-6.
- [33] VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*, 1998. 1. vyd. Praha: Karolinum, 135 s. ISBN 80-718-4624-4.
- [34] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Vyd. 2. Brno: Paido, 190 s. ISBN 80-731-5082-4.
- [35] WIEMANN, John M., 1980. *Explication and Test of a Model Communication Competence*. In MORSE, B.W.; PHELPS, L. A. (eds.). *Interpersonal Communication: A Relational Perspective*. Minneapolis: Burgess, s. 100-116

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ	Mateřská škola
U	Učitelka
D	Dítě
DD	Děti
KS	Komunikační struktury
→	Jednosměrný tok komunikace
↔	Obousměrný tok komunikace

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Charakteristika učitelek.....	28
Tab. 2 Komunikační struktury v MŠ.....	33

SEZNAM PŘÍLOH

PI: U1 – Ukázka zápisu pozorování

PII: Systém kódů – učitelka

PIII: Systém kódů - dítě

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA ZÁPISU POZOROVÁNÍ

Datum: 28. 11. 2014

Kód učitelky: U1

Situace: úklid hraček, co se dělo včera, přivítání

U1: „Děti, zkontrolujte hrací koutky, ať to tam máme hezké.“

(děti uklízejí, a kdo už má uklizeno, sedá si na kroužek)

(skoro všichni sedí s paní učitelkou na kroužku)

U1: „Než kluci douklízí, já vám něco pošlu a zkusíte hádat, co to je. Nekoukej se a zkus uhodnout, co to držíš. Nekoukej se!“ (varovný tón)

U1: „Poznali jste to?“

Děti: „Špunt!“

U1: „Příště se prosím přihlaste, ať po sobě nepokřikujeme. (ukazuje rukou, jak se mají děti hlásit) Podle čeho jste to poznali, že je to špunt?“

U1: „Poznáte hmatem, jakou to má barvu?“

(jedno děvče se hlásí)

L: „Ne.“

U1: „Co poznáte po hmatu?“

(jeden kluk neustále mluví do kamaráda vedle)

U1: „F! Rušíš mě!“

U1: „Z čeho je ten špunt?“

M: „Ze dřeva.“

U1: „Výborně.“ (paní učitelka se usmívá) „Takže, po hmatu můžeme i poznat materiál, ze kterého je například ten korek.“

(do třídy přišlo děvče R)

U1: „Dobrý den.“ (usmívá se)

R: „Dobrý den.“

U1: „Tak R, na tebe jsme ještě čekali, pojď se k nám posadit, ať se můžeme všichni přivítat.“

U1 + D: „Když vysvitne sluníčko, usměju se maličko, ...“

PŘÍLOHA P II: SYSTÉM KÓDŮ - UČITELKA

Název kódu

Příklad kódu

1. Otázka otevřená aktivizační	„Podle čeho jste to poznali, že je to špunt?“
2. Odpověď na OO	„To je ta jeho skupina. Ty postavy, které chodí s Mikulášem.“
3. Otázka uzavřená	„Poznáte hmatem, jakou to má barvu?“
4. Odpověď na OU	„Přesně tak, dvě.“
5. Odpověď na OU s vysvětlením	„To znamená, že když pracuješ moc rychle a nedáváš pozor, tak se to nevyplácí, nemusí se to povést. To je takové přísloví práce kvapná, málo platná.“
6. Příkaz	„ Tak zkus zavřít pusinku a vydržet to chvíli.“
7. Vysvětlení příkazu	„... abychom mohli začít rozdávat svačinu!“
8. Příkaz organizační	„Uděláme kroužek.“
9. Organizační příkaz s vysvětlením	„Děti, zkontrolujte hrací koutky, ať to tam máme hezké.“
10. Příkaz s odkazem na činnost	„M, prosím, zavřu pusku když cvičím a pěkně dýchám.“
11. Příkaz – přímá regulace komunikace	„Příště se prosím přihlaste, ať po sobě nepokřikujeme.“ (ukazuje rukou, jak se mají děti hlásit)
12. Příkaz – přímá regulace chování	„...nedělá se to. (ukazuje prstem ne-ne). Když on ti něco udělá, řekneš mu, nedělej to, bolí mě to.“
13. Napomenutí	„F čekáme na tebe.“
14. Napomínání formou otázky	„Š neumí pěkně jíst?“
15. Napomínání s odkazem na vzor chování	„Š, já jsem myslela, že jsem ve školce se slušně vychovanými dětmi.“
16. Napomínání s odkazem na prohle-	„D totiž celou dobu dělá nějakou neplechu,

<p>šek</p> <p>17. Napomenutí za rušení komunikace</p> <p>18. Napomenutí za převzetí dominance</p> <p>19. Omezení D ze strany U</p> <p>20. Odkaz na vzor chování</p> <p>21. Regulace organizace s upozorněním na zavedené pravidlo</p>	<p>místo toho aby zpíval!“</p> <p>„Františku! Rušíš mě!“</p> <p>„Ale M, už to slyšeli všichni ode mě.“</p> <p>„Dobře děti, můžete si za to sami...“</p> <p>„...jako ostatní děti.“</p> <p>„Ale nebudeme sedět, tož. Máme přece roz-cvičku, vždyť to víte.“</p>
---	--

PŘÍLOHA P III: SYSTÉM KÓDŮ – DÍTĚ

Název kódu

Příklad kódu

1. Otázka otevřená aktivizační	„Co je to družina?“
2. Odpověď na OO	„Ze dřeva.“
3. Otázka uzavřená	„Dvě?“
4. Odpověď na OU	„Ne.“
5. D v roli U	„Jooo, máme rozcvičku, neseďteeee!“
6. Obhajoba D	„To M do mě pořád mluví a směje se.“
7. Obhajoba D s podáním vysvětlení	„...ale mě se chce spát, protože jsem v noci nemohl spát, mě se zdál nějaký zlý sen...“
8. Žalování	„Paní učitelko, Š na mě plive!“
9. Vyrušování	(F si neustále prozpěvuje)
10. Odmlouvání	„...nechci dělat berly.“
11. Reakce na regulaci komunikace	(M se přihlásil a začal mluvit), pozn. učinil tak po příkazu U jako regulace komunikace
12. Reakce regulace chování	„Že nesmíme se tahat za ocas a nesmíme se kousat.“ (pozn. děti reagují na příkaz přímé regulace chování – zopakování si pravidel hry)
13. Reakce na napomenutí	(P si sedne zpátky na koberec)