

# Chápání fenoménu moci učitelkami mateřských škol

Bc. Nicol Švarcová

---

Diplomová práce  
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Nicol Švarcová**  
Osobní číslo: **H150207**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Chápání fenoménu "moci" učitelkami mateřských škol**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše, studium odborné literatury a terminologie – fenomén, moc, autorita, dominance, kontrola.**

**Vymezení teoretických východisek o fenoménu moci v prostředí mateřské školy.**

**Zpracování projektu výzkumu.**

**Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol.**

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

**Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

- Kaščák, O. (2006). Moc školy: o formativnej sile organizácie. Bratislava: Veda.**  
**Kaščák, O. (2010). Škola ako rituálny priestor. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.**  
**Vališová, A. (2011). Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí. Praha: Karolinum.**  
**Petty, G. (2013). Moderní vyučování. Praha: Portál.**  
**Bedrnová, E., & Nový, I. (2001). Moc, vliv, autorita. Vyd. 1. Praha: Management Press.**  
**Myers, D. (2007). Teacher Power-Revisited. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 80(5), 239-242.**

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**  
Ústav školní pedagogiky  
Datum zadání diplomové práce: **11. října 2018**  
Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 11. října 2018

doc. Ing. Anežka Lengátová, Ph.D.  
*děkanka*



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

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 22.3.2019

*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) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení 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 vzdělávacího 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). Odpirá-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 výdělku jim 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 přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá chápáním fenoménu moci učitelkami mateřských škol. Teoretická část práce se soustřeďuje na zmapování pojetí fenoménu moci a jeho zasazení do pedagogického kontextu třídy mateřské školy. Dále uvádí potřebné poznatky k pochopení rozdílů mezi fenoménem moci a autority. Praktická rovina diplomové práce odhaluje, jak učitelky mateřských škol chápou fenomén moci, a jakým způsobem popisují svou moc nad dětmi předškolního věku. Výzkumná část byla realizována prostřednictvím rozhovorů s učitelkami mateřských škol.

Klíčová slova: fenomén, moc, autorita, dominance, kontrola

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with understanding the phenomenon of power by kindergarden teachers. The theoretical part focuses on mapping the concept of phenomenon of power and its incorporation into the pedagogical context of the kindergarden class. It also provides the key insights to understand the differences between power and authority. The practical section of the thesis reveals how kindergarden teachers understand the phenomenon of power and how they describe their power over preschool children. The research part was realized through the interviews with kindergarden teachers.

Keywords: phenomenon, power, authority, dominance, control

## **Poděkování**

Mé poděkování patří zejména panu prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc., za odborné vedení mé diplomové práce, za poskytnutí cenný rad, věcné připomínky, a také ochotu a trpělivost, se kterou se mi v průběhu zpracovávání mé práce věnoval. Dále bych ráda poděkovala učitelkám mateřských škol, které mi věnovaly svůj čas pro realizaci rozhovorů. V neposlední řadě patří poděkování také mé rodině za veškerou pomoc a podporu při mém studiu.

## **Prohlášení**

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 POJETÍ FENOMÉNU MOCI</b> .....	<b>11</b>
1.1 GENEZE MOCI.....	12
1.2 MOC V KONTEXTU SOCIÁLNÍCH VĚD .....	13
<b>2 MOC A AUTORITA</b> .....	<b>15</b>
2.1 ROZDÍLY MEZI MOCÍ A AUTORITOU .....	16
<b>3 MOC A AUTORITA V PEDAGOGICKÉM KONTEXTU</b> .....	<b>18</b>
3.1 CHARAKTERISTIKY AUTORITY .....	18
3.2 CHARAKTERISTIKY MOCI.....	19
3.2.1 <i>Cirkularita moci</i> .....	20
3.2.2 <i>Situačnost moci</i> .....	20
3.2.3 <i>Reciprocita moci</i> .....	20
3.3 FORMY A DRUHY UPLATŇOVÁNÍ MOCI VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ .....	20
3.4 MOCENSKÉ KONSTELACE.....	23
<b>4 MOC V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> .....	<b>26</b>
4.1 APLIKACE FOREM MOCI VE TŘÍDĚ.....	26
4.2 VZTAH UČITELE A DĚTÍ.....	27
4.3 PRAVIDLA KOMUNIKACE UČITELE A DÍTĚ .....	29
4.4 MOC V KOMUNIKACI UČITELE A DĚTÍ .....	30
4.4.1 Rituály při každodenních činnostech.....	31
<b>5 KONCEPTUALIZACE MOCI UČITELKAMI</b> .....	<b>32</b>
5.1 MOC UČITELKY VE VÝZKUMU .....	32
5.2 MOCNÁ UČITELKA.....	33
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>35</b>
<b>6 VÝZKUM</b> .....	<b>36</b>
6.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL .....	36
6.1.1 Dílčí výzkumné cíle.....	36
6.1.2 Výzkumné otázky .....	36
6.2 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	37
6.2.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	37
6.3 VÝZKUMNÁ METODA.....	38
6.4 ZPŮSOB TVOŘENÍ KATEGORIÍ .....	39
<b>7 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT</b> .....	<b>40</b>



7.1	MOC V PRÁCI UČITELEK.....	40
7.2	AUTORITA V PRÁCI UČITELEK .....	42
7.3	PŘEVAHA UČITELE.....	44
7.4	KONFLIKTY .....	47
7.5	PRAVIDLA A PŘÍKAZY .....	49
7.6	ODMĚNY A TRESTY.....	51
7.7	AUTORITA VE VZTAHU UČITELKA A DÍTĚ .....	53
7.8	PŘESUN MOCI DO RUKOU DÍTĚTE .....	54
7.9	ZÍSKÁNÍ MOCI DĚTMI .....	56
<b>8</b>	<b>SHRNUTÍ VÝZKUMU.....</b>	<b>59</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>65</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>66</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>69</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>71</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>72</b>

## ÚVOD

Téma práce bylo zvoleno v návaznosti na předchozí výzkum, ve kterém bylo zjištěno, jak se projevuje moc učitelky v komunikaci. Nabízel se však výzkum, který by odhalil, jak samy učitelky chápou moc a jak se podle jejich subjektivity projevuje moc ve třídě mateřské školy. Téma může pomoci pochopit mocenský vztah mezi učitelkou v mateřské škole a dětmi předškolního věku. Dále toto téma poukazuje na fakt, že moc není jednostranná a nelze ji uchopit pouze v negativním konceptu, nýbrž naopak.

V posledních letech se český výzkum moci zabývá jejím uchopením v kontextu pedagogických věd a snaží se pochopit, jakým způsobem se moc projevuje ve třídách a jaký má dopad na děti, či žáky. Je popisováno, jak učitelky svou moc využívají. Aby však učitelky pochopily podstatu jejich moci nad dětmi, je třeba moc zasadit do teoretického kontextu a následně se naučit tyto poznatky aplikovat v praxi.

Práce má dva hlavní cíle. Prvním je popsat, jakým způsobem chápou učitelky mateřských škol fenomén moci. Druhým cílem je odkrýt, jak svou moc využívají ve třídě. Teoretická část práce je rozdělena do pěti kapitol, které na sebe navazují. Cílem teoretické části je vymezit pojetí fenoménu moci, jeho dvojí chápání a popsat genezi moci. Dále práce předkládá srovnání fenoménu moci a autority, které jsou v praxi často zaměňovány. Část práce je zaměřena také na přítomnost moci v pedagogickém kontextu s aplikací moci na třídu mateřské školy a představuje využití forem moci ve třídě. Poslední část teoretické práce se věnuje konceptualizaci moci učitelkami mateřských škol.

Výzkumná část je rozdělena do tří kapitol a byla realizována pomocí polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol. Šestá kapitola popisuje cíle výzkumu, výzkumný vzorek a výzkumnou metodu. Sedmá kapitola je věnována analýze rozhovorů, které byly okódovány a ze vzniklých kódů byly vytvořeny kategorie, které rozebírají a popisují, jakým způsobem učitelky v mateřských školách chápou fenomén moci a jak jej dávají do souvislostí s fenoménem autority. Odpovědi na vedlejší výzkumné otázky také odkrývají, jak učitelky popisují svou převahu nad dětmi předškolního věku, a jak se projevuje jejich moc ve třídě mateřské školy. Poslední osmá kapitola shrnuje výsledky a představuje schémata, která dotvářejí odpovědi na výzkumné otázky.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 POJETÍ FENOMÉNU MOCI

Lidstvo již od nepaměti doprovází fenomén moci. Moc funguje jako prostředek funkčnosti různých společenských uskupení (Bedrnová & Nový, 2001, s. 9).

Pro účel celé práce bych ráda vymezila termín moc, protože je to pojem, se kterým budu v celé práci operovat. Šedřová (2011, s. 90) ve své práci uvádí definici podle McCroskeyho (2006), který chápe moc jako „*schopnost ovlivňovat jednání jiné osoby nebo skupiny lidí*“. Tuto definici můžeme chápat dvojím způsobem, jak negativním, tak pozitivním. Zkuste se zeptat sami sebe, co vás napadlo jako první po přečtení názvu celé práce. Myslím, že většina lidí má moc spojenou spíše s negativními konstelacemi. Původ tohoto myšlení vidím v minulosti, kdy se opravdu pomocí moci také formovala společnost. Například Vališová (2004, s. 18) ve své knize uvádí tvrzení, že člověk, který disponuje mocí, ke svému vlivu využívá prostředky, vyvolávající pocity strachu. Pojďme se však na pojem moci zaměřit i z jiného úhlu než jen toho negativního. Poněšický (2005, s. 72) popisuje sice moc převážně v negativních konexích, avšak zmiňuje také, že moci můžeme přisuzovat neutralitu, protože může znamenat to, že se někdo potřebuje sebezprosadit, či si zachovat sebeúctu a pocit, že může něco změnit. Za autory, kteří chápou moc v produktivním slova smyslu, jsou považováni zejména Foucault, a také Weber.

Foucault (2000 in Kašćák, 2008, s. 128) chápe moc jako „*strategický vztah*“, který vyžaduje uplatňování svobody na obou stranách. Tvrdí, že pokud moc existuje, tak ji někdo vždy nějakým způsobem zpochybňuje, ať už chováním či verbální komunikací. Pokud tedy moc někdo zpochybňuje, tak to znamená, že všechny zúčastněné udržuje v bdělém stavu a může tak zamezovat nadvládě a násilí jedné nebo druhé strany. Zmíněnou Foucaultovu myšlenku pěkně dotváří tvrzení, že moc nelze chápat jako atribut jedné osoby či skupiny, která má moc, nýbrž jde o vztah, kde se jeden nebo druhý může ocitát v „*mocenské pozici*“. (Lojďová, Šalamounová & Bradová, 2015, s. 22).

Známý sociolog Max Weber moci také nepřisuzuje jen negativní vlastnosti, ale opět se zabývá její stavbou od základů. Weber chápe moc jako možnost, kdy jedinec nebo skupina může uplatnit svá přání nad přáním druhého jedince či skupiny. Rozděluje tři druhy moci, jejíž kořeny sahají hluboko do minulosti, ale zároveň mohou nabývat aktuálnosti i dnes. Mezi ně patří:

- a) *moc trestající* – název již napovídá, že tato forma moci operuje s tresty za určité viny, přičemž zároveň zde spadají také výhrůžky;

- b) *moc kompenzační* – kompenzační moc pracuje s odměnami a nenabízí jen věcné, či finanční, ale také verbální ve formě odměn;
- c) *moc podmíněná* – je založená na změně smýšlení, přesvědčení, víry a vlastních postojů. Velkou roli zde zaujímá přesvědčování, které může přejít až do manipulativního chování (Bedrnová & Nový, 2001, s. 10).

## 1.1 Geneze moci

Weber ovšem moc nejen že rozděloval na určité druhy, ale hledal také původ moci a definoval tak tři geneze, čímž je „*osobnost, vlastnictví a organizace*“. S osobností pak jsou vázány její jednotlivé rysy, mezi které Weber zařazuje „*fyzickou sílu, duševní kvality, morální jistotu a další vlastnosti*“ (Bedrnová & Nový, 2001, s. 11).

Učitelé v podstatě používají všechny tři zmíněné druhy moci a osobně také sympatizují s hledáním původu moci, ve kterém se mimo jiné objevuje osobnost (můžeme chápat jako osobnost učitele). Učitel jako člověk, který pracuje v mocenské pozici, musí nabývat určitých rysů, které uplatňuje, ač někdy nevědomě, ve své práci.

Také u Foucaulta se setkáváme s hledáním původu moci, a to v tzv. pastorální moci. Za elementární fakta tohoto druhu moci považuje křesťanství, kdy moc představuje kněz, který se stará o své členy farnosti v církvi, a které musí bezpečně znát, aby se o něj mohl postarat. Vyžaduje to vnitřní klid, jistotu, znalost a na druhé straně vědomí, že pastýř se o své stádo a o každého jednotlivce dobře postará a bude pro něj chtít vždy jen to nejlepší. Proto se ovečky nemají čeho bát, mají v jistém smyslu svobodu, ale přece se nechají vést. Již zde můžeme vidět nástin mocenských struktur, které Foucault studoval. Podle něj šlo o formu útisku, což však necharakterizovalo nesvobodu, nýbrž poslušnost, která byla považována za ctnostné chování (Puchmertl, 2008, s. 13-14). Proti tomuto tvrzení však Puchmertl dost ostře vystupuje a hodnotí jej kriticky. Sám vyvstává s otázkou, zda tyto snahy o předávání moci nejsou jen zástěrkou skutečných zájmů mocenských institucí (Puchmertl, 2008, s. 11-14).

Ano, pastorální moc můžeme chápat jako dobře promyšlený systém ovládnutí lidí, ale představme si na místě pastýře a oveček někoho jiného než státní systém, instituce a společnost. Pojdme pastorální moc převést do prostředí instituce školy, lépe řečeno mezi učitele a žáky, či děti. Učitele, zvláště učitele v mateřské škole můžeme považovat za pastýře, jehož úkolem je provést své ovečky, svěřené děti, předškolním obdobím a připravit je

na další životní etapy. Bedrnová a Nový (2001, s. 14-15) uvádějí, že školy uplatňují moc na žácích, což je v zájmu zejména státu, který vidí v žácích budoucnost a šanci mít vliv na budoucí generaci.

Dále se tématem moci budeme zabývat v jedné z dalších kapitol, která se bude věnovat moci a autoritě v pedagogickém kontextu.

## 1.2 Moc v kontextu sociálních věd

Pochopit a vůbec správně definovat moc je velice těžké. Pro lepší představu si můžeme představit moc, tak jak bývá definována ve fyzikálních vědách, jako „*kontinuálně se transformující síla, přičemž jsou zkoumány zákony této transformace*“ (Russell, 2004 in Lojdrová, Šalamounová & Bradová, 2015, s. 22). Zdá se, jako by slovo moc byla nějaká magie, která se vyskytuje snad v každém okamžiku našeho života. Myslím, že tomu tak v podstatě i je. Jen si to představte. Máte rodinu, manžela, přítele. Chodíte do školy, do práce. Zde všude se objevují vztahy, ve kterých cirkuluje moc, aniž bychom si to možná uvědomovali. Moc nefunguje jen na bázi nadřazenosti a podřazenosti, ale objevuje se i ve vztazích, kde si jsou partneři rovnocenní (Cook, Emerson, 1978 in Lojdrová, Šalamounová & Bradová, 2015, s. 22). Foucault (2005 in Lojdrová, Šalamounová & Bradová, 2015, s. 22-23) říká, že moc nemá v rukou vždy pouze jen jedna osoba, ale jde o strategický vztah, jak jsme již popisovali výše, kdy jedna osoba je v dominantnější pozici oproti druhé a naopak. Nicméně podle Foucaulta je důležité, jakým způsobem druhá strana moc vnímá. Pokud totiž neexistuje percepce moci na druhé straně nositele moci, pak moc neexistuje a nikdo nemůže být v mocenské pozici (Lojdrová, Šalamounová & Bradová, 2015, s. 22-23).

Mocenské vztahy můžeme chápat v sociálních vědách jak individualisticky, tak také sociálně. Dochází tedy ke sporu dvou sociologických proudů, a sice interakcionismu a funkcionalismu. Interakcionisti vysvětlují, že vše, co se ve společnosti děje vychází ze vzájemného působení sociálních činitelů. Když se tedy zaměříme na projevy moci na základě tohoto proudu, tak moc pocházela ze svobody jedince, která mohla být zachována nebo porušena v sociální interakci. Zde můžeme také hledat kořeny chápání moci učitele nad žákem. Na druhé straně funkcionalisté se příliš nezabývali tím, jak jedinec funguje v rámci sociálních interakcí, ale spíše jakým způsobem přispívá do společnosti jako celku (Kašćák, 2008, s. 130).

Aby se člověk mohl nějak realizovat ve společnosti, je zapotřebí, aby se také uměl ovládat. S tím souvisí psychologické pojetí moci, charakterové vlastnosti osoby, výchova v rodině, nebo také socio-kulturní prostředí, ve kterém se jedinec vyskytuje. Poněšický (2005, s. 200-201) ve své knize zmiňuje, že moc můžeme chápat samozřejmě jako nebezpečí, tak také jako lidskou kvalitu. Ne nadarmo se říká „*moc byla svěřena do dobrých rukou*“. Ptejme se tedy, jestli je možné vypěstovat moc tak, aby se stala zvláštní kvalitou člověka. Autor uvádí čtyři oblasti vztahu, ve kterých může být moc nebezpečná, anebo se může naopak kultivovat. Je to oblast sebepojetí, vztahu k blízké osobě, vztahu ke světu a vztahu k duchovnu. Ve všech těchto okruzích může dojít k rozporům, na které můžeme reagovat buď agresivitou, anebo hledat řešení situace, ve které se ocitneme.

Zajímavou myšlenkou je Ylitapio-Mäntyläovo (2013) chápání moci jako péče o druhého, což doplňuje teorii Poněšického (2005), kdy právě péči můžeme chápat jako kvalitu člověka ve vztahu k druhým. V důsledku se jedná o genderové pojetí moci, kdy dívky jsou vychovávány a chváleny za to, že jsou hodné, milé, pečující a naopak chlapci jsou povzbuzováni k tomu, aby z nich byli silní, drsní a mocní mužové (Mercurio, 2013 in Ylitapio-Mäntylä, 2013, s. 266).

Mocí jakožto péčí se budeme dále zabývat ve třetí kapitole, kde budeme hledat souvislosti mezi mocí jako péčí v pedagogickém kontextu a ve vztahu ke vzdělávání dětí v ranném věku.

## 2 MOC A AUTORITA

Pro účely této práce je také nutné definovat pojem autorita. Definice moci již byly uvedeny v první kapitole. Je možné si tedy položit otázku, jak vlastně chápat moc a autoritu. Mohlo by se zdát, že tyto pojmy jsou totéž. Dle mého názoru má moc velice široké pojetí, což plyne také z první kapitoly, ve které jsme mohli nahlédnout na mnoho způsobů, jak moc definovat a vysvětlit. Autorita je dle mého názoru omezená svou víceméně jednostranností, což také dokazují definice uvedené níže.

Za autoritu bude nejspíš většina lidí považovat právě učitele, či své nadřízené v práci. Když si představím pojem autorita, tak jako první vidím před očima třídu základní školy, kde sedím s ostatními spolužáky a vepředu stojí učitelka, která něco vysvětluje. Vališová (2004, s. 17) navíc autoritu připisuje také různým sociálním skupinám, institucím. Jako autorita také mohou působit vědecké obory či filozofické teorie. Fenomémem autority se zabývá jak oblast pedagogická, tak také jej můžeme hledat v průsečíku pedagogiky a psychologie, která vymezuje autoritativní chování, či autoritativní styl výchovy.

Autoritu můžeme chápat jako „*subjektivní vnímání a hodnocení respektu*“ (Bedrnová & Nový, 2001, s. 84). Bedrnová a Nový (2004, s. 84-85) nedělají mezi autoritou a mocí značné rozdíly. Tyto pojmy nějak zvlášť nedefinují, spíše je jakoby spojují dohromady a snaží se vysvětlit, jak tyto dva fenomény spolu fungují v praxi a jak se projevují. Tvrdí, že autorita je spojována většinou s formální stránkou, kdy nositel autority disponuje určitými pravomocemi, nicméně se může objevit i neformálně, kdy může vycházet z osobnostních vlastností jedince. Podle Webera (Weber, 1998 in Lojdová, Šalamounová & Bradová, 2015, s. 31) je autorita vztah, kdy se jeden jedinec podřizuje příkazům jiné osoby. Tuto definici můžeme aplikovat také na skupiny osob. Stejně tak Vališová (2011, s. 208) zmiňuje asymetrický aspekt autority, kdy dochází k vytváření vztahu, ve kterém figuruje nadřízenost a podřízenost na druhé straně.

Vališová (2004, s. 24) přichází také s myšlenkou dvojího přístupu k autoritě, kdy na jedné straně zmiňuje přijímání autority jako nutnost, protože například naplňuje jedince jistotou a pocitem bezpečí, ale na druhé straně se objevuje odmítavý postoj k autoritě a snaha o nezávislost. Nakonec se tedy Vališová dostává k tvrzení, že může docházet k podpoře a zároveň oslabování autority, přičemž se tedy musí hledat vzájemný kompromis mezi autoritou a vlastní nezávislostí či svobodou a zodpovědností jedince.



Domnívám se, že zde se autorka v jistém smyslu rozchází se svou původní definicí autority. Můžeme si klást otázku, zda právě kompromis není to, čím může disponovat moc a mocenské vztahy? Autoritu vnímám jako nutnost se někomu podřizovat, což vychází i z přijímaných definic autority. Tímto tvrzením se však ocitám na velmi tenkém ledu rozdílu mezi mocí a autoritou.

Vališová (2011, s. 208) zmiňuje směrem k autoritě „*aspekt relativnosti*“, který určuje, že autorita se mění v čase a zároveň se mění její míra, či pole působnosti. Myslím si, že relativnost bychom mohli považovat právě za jednu z vlastností moci. Nechci zpochybňovat tvrzení, že by se autorita nemohla měnit, ale přece jen je vnímám jako stálejší konstantu oproti moci, která má tendence nabývat, či se vytrácet z rukou dané osoby.

## 2.1 Rozdíly mezi mocí a autoritou

Je potřeba si položit otázku, jaký je rozdíl mezi autoritou a mocí. Někteří autoři tyto pojmy spojují v podstatě v jeden. Jiní v nich hledají rozdíly a další tyto dva fenomény dávají do vzájemných souvislostí a závislosti jednoho pojmu na druhém.

Pokrok ve vnímání odlišnosti autority a moci můžeme sledovat od začátku 21. století, kdy se tyto fenomény začaly více rozlišovat. Svědčí o tom definice pedagogického slovníku z roku 1995, který popisuje autoritu jako „*moc uplatňovanou v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládání, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 1995, s. 27). Z této definice je patrné, že autoři moci nepřikládali až takový důraz, jako je tomu nyní.

Fenomén moci můžeme jednoduše poskládat do určité triády, která se sestává z pravomoci, moci a autority. Z tohoto výčtu pojmů je citelné, že v každém z nich se skrývá jistá dávka ovlivňování ať už jedince nebo skupiny lidí. Lze hovořit o sociálním vztahu mezi nejméně dvěma jedinci, kde se projevují mocenské síly (Bedrnová & Nový, 2001, s. 76).

Je očividné, že triáda, kterou zmiňuje Bedrnová s Novým (2001) dává jistá smysl a můžeme v ní hledat významové spojitosti. My však potřebujeme jít více do hloubky a hledat odlišnosti ve významu těchto pojmů, zejména tedy moci a autority. Pravomoc chápou jako právní a řídicí pojem, který mi dává moc použít určité prostředky pro dosažení nějakého cíle.

Štech (2016, s. 107) chápe moc a autoritu rozdílně, ale přesto ve společném kontextu. Uchyluje se nejen k filozofickému vysvětlování těchto pojmů, ale ke kladení otázek vzhledem k autoritě a moci. Autoritu a moc vidí jako kořeny politického řádu, které je však nutné

rozlišovat. Moc je chápána nadřazeně vzhledem k autoritě, ale zároveň by bez sebe nemohly fungovat. Moc totiž může fungovat jen za předpokladu toho, že autorita má stanovit meze a zároveň vést. Toto potvrzuje i definice autority podle Kučerové (in Vališová, 2004, s. 19), která definuje autoritu jako „*antropologickou konstantu, která spoluvytváří pravidla skupinového života a organizační řád skupiny*“. Dostáváme se tedy k tomu, že i autoritu můžeme chápat v produktivním slova smyslu.

### 3 MOC A AUTORITA V PEDAGOGICKÉM KONTEXTU

V pedagogickém kontextu se setkáváme většinou blíže s pojmem autorita a pojem moc je k pedagogice spíše jen přidružený. V tom případě tedy stojíme před otázkou, jestli nehledáme jen modernější pojetí autority (Lojdrová, Šalamounová & Bradová, 2015, s. 30-31).

Myslím, že toto můžeme vyvrátit právě různými definicemi autority a moci, které jsme již zmiňovali výše, protože autorita je sice považována za jakýsi sociální vztah mezi dvěma lidmi, či skupinami jedinců, nicméně se jedná o vztah, kde se projevuje nadřazenost a podřazenost. V mocenských vztazích ale přece k těmto nerovnostem docházet nemusí. To neznamená, že autorita do školy nepatří, právě naopak je dle mého názoru velice důležitým jevem v pedagogickém procesu. Předpokládejme, že moc a autorita stojí v pedagogickém kontextu samostatně, co se týče percepce, ale zároveň se mohou tyto fenomény vzájemně ovlivňovat.

Pro vzájemnou ovlivnitelnost moci a autority můžeme uvést další triádu, kterou tentokrát můžeme přímo napasovat na kontext učitelství. Jedná se o *autoritu, moc a kázeň*. Autorita i kázeň se vztahují na konkrétní jedince v učebním procesu. Fakticky je tedy autorita přisuzována učitelům a kázeň naopak žákům. Zároveň se zde objevuje moc, kterou můžeme dedikovat mezi obě dvě strany aktérů vyučovacího procesu. Fenomén moci tedy nemá za úkol odstranit autoritu, ale má ji doplnit. Má doplnit chybějící článek vyučovacího procesu a díky tomu lépe pochopit procesy ve třídě (Lojdrová, Šalamounová & Bradová, 2015, s. 31-32).

Fenomény moc a autorita bývají často spojovány se slovy či slovními spojeními - dominance, dominantní postavení, kázeň či morálka a na druhé straně svoboda. Je pravda, že tyto pojmy mají hodně společného a do jisté míry spolu velice korespondují a můžeme říci, že jsou v jakési interakci, či jsou na sobě významově závislé. Nutno však podotknout, že všechny tyto pojmy mají své definice a zejména poté fenomény moc a autorita také své charakteristiky, kterými vynikají a můžeme je tak od sebe oddělit.

#### 3.1 Charakteristiky autority

Pro členění druhů autority využijte knihu od Vališové (2004, s. 30-32), která rozděluje autoritu na 4 základní druhy, a dále také představuje nejčastější rozdělení autority. Autorita osobní vychází z individuality jedince, jeho vlastností a schopností. Dále můžeme jmenovat odbornou autoritu. Jak už název napovídá, jedná se i autoritu pramenící z odborných znalostí

jedince. Ze zmíněného typu vychází také autorita poziční, kterou spojujeme s danou funkcí, ve které se jedinec nachází. Poslední z výčtu druhů je autorita charismatická, která souvisí s tím, jak jedinec vypadá, jak se obléká, co z jeho osobnosti vyzařuje, jaké postoje a názory zastává.

Další členění, která mě zaujaly, jsou autorita skutečná a zdánlivá a dále formální a neformální. Tato rozdělení zkusme stáhnout přímo na učitele a žáky. Autorita skutečná se projevuje tím, že žáci respektují učitele a jsou vstřícní vzhledem k instrukcím, vycházejícím od učitele. Naopak zdánlivá autorita se projevuje nedůvěrou žáků v učitele a jeho postupy. Autoritu formální nese každý učitel, protože to plyne z jeho postavení. Můžeme tedy říci, že je to z výčtu Vališové (2004) autorita poziční. Ne u každého učitele se však může objevit neformální autorita, jelikož ta je založená na osobnosti jedince – můžeme ji považovat za spojení prvků osobní a charismatické autority.

Auger (2005, s. 75) tvrdí, že autorita je spojená s mocí a mocenským přístupem, který žáci přijímají negativně, a vzbuzuje v nich rezistenci, která se projevuje buď odmítavým postojem, nebo podřízeností. Jako praktik se odvažují tvrdit, že děti, či žáci moc nemusí vždy přijímat negativně, avšak záleží, jakým způsobem jim moc servírujeme. O tom se budeme však bavit v části práce, která se zabývá „*mocenskými konstelacemi*“ (Šed'ová, 2011).

### 3.2 Charakteristiky moci

Bakalář (1992 in Bedrnová & Nový, 2001, s. 68) charakterizuje moc personalizovanou a socializovanou. První případ moci chápe nositele moci jako nezralou osobnost, která touží po moci a moc socializovanou jako nositele, který je psychosociálně zralý. Osobně personalizovanou moc chápu spíše jako vědomí člověka, konkrétně učitele, o své moci a její síle. Na druhé straně moc socializovanou vnímám jako moc institucionalizovanou, kdy učitel stojí v pozici, ve které má v rukou moc, která je mu oficiálně svěřena danou institucí. Myslím, že toto duální rozlišení moci je důležité pro chápání moci učitele ve třídě i mimo ni.

Mou percepci dotvára Šed'ová (2001, s. 91) vysvětlením, že „*institucionální mechanismy*“ vytvářejí jakýsi obal, který je tvořen obecnými pravidly a školním režimem a v něm se nachází učitel, který praktikuje „*kázeňské techniky*“ vzhledem k žákům. Má tedy moc je vytvářet a uplatňovat. Dále se zaměříme na konkrétní charakteristiky, kterými se moc odlišuje od tolik podobného a přitom jiného fenoménu autority.

### 3.2.1 *Cirkularita moci*

Cirkulace znamená, že něco neustále proudí. Cirkularitu moci tedy můžeme chápat tak, že ve třídě moc neustále koluje, tudíž se nikdy nevytrácí a dostává se od učitele k žákům a naopak (Buzzelli & Johnston, 2001 in Šalamounová, Bradová & Lojdová, 2014, s. 377).

### 3.2.2 *Situačnost moci*

Další velice důležitá charakteristika moci, která se výrazně liší od autority, je situačnost moci. Dochází totiž k tomu, že v rámci vyučovacího procesu se jak učitel, tak žáci ocitají v různých situacích a různém časově prostorovém uspořádání, které dávají průchod právě cirkulaci moci. Kdyby totiž učitel byl stále na stejném místě, mohlo by se stát, že by byla nastolená pevná pravidla a moc by se mohla ocitnout pouze v rukou učitele a nedocházelo by k její cirkulaci (Šalamounová, Bradová & Lojdová, 2014, s. 378-379).

### 3.2.3 *Reciprocita moci*

Reciprocitu chápeme jako jakousi vzájemnost, tedy vzájemný vztah mezi aktéry moci. Dochází ke vzájemnému ovlivňování hodnot a postojů (Šalamounová, Bradová & Lojdová, 2014, s. 379).

Ve třídě může docházet k vzájemnému ovlivňování učitele a žáků, žáků mezi sebou a do třetice také ovlivňování mezi zmíněnými dvěma složkami a institucí samotnou, tedy školou (Jacobs, 2012 in Šalamounová, Bradová & Lojdová, 2014, s. 380).

## 3.3 **Formy a druhy uplatňování moci ve školní třídě**

Jakým způsobem moc funguje, již víme. Moc v pedagogickém kontextu můžeme také chápat jako jakousi „esenci učitelství“ jak uvádí Richmond a Roach (1992 in Šed'ová, 2011, s. 90), protože podstatou učitelovy práce je mít na žáky vliv a jistým způsobem je ovlivňovat. Z dosavadních informací tedy vyplývá, že moc může ve třídě cirkulovat a přenášet se vzájemně z jedné osoby na druhou, což znamená, že moc může být uplatňována různými způsoby. Nejznámější rozdělení toho, jak se moc projevuje je od autoru Frenche a Ravena (1959), kteří definovali pět různých bází moci - *legitimní*, *donucovací*, *odměňovací*, *expertní* a *referenční*. Tyto báze na moc shlíží jako na takovou, kterou učitel uplatňuje vzhledem k žákům. Neznamená to však, že by se moc k žákům nedostala. Již výše jsme zmiňovali, že moc může být uplatňována pouze tehdy, pokud je přijímána druhou stranou (Lojdová, Šalamounová & Bradová, 2015, s. 36).

### *Legitimní moc*

Legitimní moc má své kořeny v pozici učitele. Znamená to, že učitel má moc ze své pozice učitele, a tak ji také vnímají žáci. Tato báze moci většinou zůstává uvnitř školy a na životy žáků nemá velký vliv, protože se týká spíše kontroly učitele, výběru vhodných forem a metod vyučování, pravidel apod. (McCroskey & Richmond, 1983, 177). Nicméně si myslím, že pokud učitel ve třídě společně se žáky nastavuje například pravidla chování, tak si mohou tento vliv odnášet i domů.

Tuto bázi moci nemusíme chápat jen směrem k učiteli, ale také jako moc instituce v celém vzdělávacím systému. Stát vymezuje určitá pravidla, která souvisí jak s právem, ekonomikou, tak také stránkou společenskou a politickou. Nároky a pravidla, které musí škola dodržovat, zároveň škole přisuzují jistou svobodu a možnost se realizovat v určitých oblastech. Můžeme říci, že tedy stát přisuzuje škole legitimní moc (Pol, 2007, s. 11-12).

Za legitimní mocí školy stojí i role ve společnosti. Společnost totiž očekává, že škola předá svým žákům a našim dětem určité hodnotové vzorce. Tím, že společnost uznává a přijímá tuto funkci školy, legitimní moc zde existuje (Lojdová, Šalamounová & Bradová, 2015, s. 38).

### *Donucovací moc*

Donucovací moc je postavena na očekávání žáka, zda bude nebo nebude potrestán. Síla této moci není založena na tom, že učitel má moc dítě potrestat, ale na vnímání této možnosti žákem. Ne vždy však učitel může této moci dostat. V prostředí, kde by skupina žáků vyvíjela velký tlak proti učiteli, může učitel tuto moc ztratit (McCroskey & Richmond, 1983, 176) a dojde k přenosu moci na žáky, čímž se dostáváme zpět k charakteristice moci – cirkularitě.

Lojdová a Lukas (2015, s. 116-117) popisují uplatňování této moci učitelem vzhledem k žákům ve dvou možných směrech, tj. didaktickém a regulativním. Učitelovým úkolem je naplnit jisté didaktické cíle. Proto donucovací moc využívá, aby jich dosáhl. Toto nám naplňuje první rámeček – didaktický. Ten druhý – regulativní, souvisí s řízením třídy, kde můžeme zařadit kázeň. Tyto dvě oblasti nemůžeme tedy logicky oddělovat, protože jedna podmiňuje druhou.

### ***Odměňovací moc***

Odměňovací moc chápeme opozitně k donucovací moci, tedy tak, že učitel je žákem vnímán jako někdo, kdo jej může nebo nemusí odměnit. Někdy je těžké rozpoznat moc donucovací a odměňovací, protože například učitel může použít donucovací moc, aby to ve výsledku žáka někam posunulo, a to bude zároveň forma odměny. To můžeme přirovnat k „*minci, která má dvě strany*“ (McCroskey & Richmond, 1983, s. 177).

Lojdrová, Šalamounová a Bradová (2015, s. 41) však tuto bázi moci doplňují dobrou poznámkou, že ne vždy musí učitel nutně stát v té pozici kontrolora a soudce, komu bude odměna (či trest) přidělen a komu ne. Protože se stále bavíme o přenášení moci ve třídě, mohou být touto odměňovací moci vybaveni i žáci, kteří mohou odměnit učitele. Dále je také důležité podotknout, že jednotlivé báze moci nestojí samostatně, ale mají mezi sebou určité vztahy. Právě odměňovací ani donucovací moc by nefungovala, pokud by učitel neměl také legitimní moc. Autorky to vysvětlují na příkladu, kdyby přišel do třídy někdo cizí a začal by žáky známkovat za úkol, tak by žáci mohli projevovat nedůvěru k této neznámé osobě, protože by ji nepřipisovali práva učitele.

S mocí donucovací a odměňovací máme logicky spojeny projevy moci ve formě odměn a trestů. Těmito formami se budeme dále zabývat v části práce, která se přímo věnuje uplatňování moci v mateřské škole. Myslím, že odměny a tresty se výrazně liší v prostředí školní třídy a třídy v mateřské škole. Je to dáno zejména věkovou charakteristikou dětí.

### ***Expertní moc***

Jak název již napovídá, zřejmě půjde o druh moci, kterou má v rukou člověk, který je odborník, a tím pádem má jistou výhodu nad ostatními jedinci. Pod učitelem, který má tedy expertní moc, si představíme člověka, který má několikaletou praxi ve svém oboru, a zároveň by mohl být expert na chování žáků a rozpoznání různých odchylek v chování.

Tyto domněnky víceméně potvrzuje také McCroskey a Richmond (1983, s. 177), kteří dodávají, že moc je založena na očekávání učitele, že jeho předané informace budou žáky přijaty a vliv této moci (French & Raven, 1968 in McCroskey & Richmond, 1983, s. 177) je poté viditelný na změně znalostí žáků, s čímž může být sekundárně také spojená změna chování.

Lojdrová, Šalamounová a Bradová (2015, s. 43) se dále zabývají pojmem expert, který může být chápán jako opozitum k začínajícímu učiteli. Ano jistě, učitele, který má

dlouholeté zkušenosti a léta praxe můžeme považovat za experta, k čemuž se mimo jiné snažil současně přiblížit i diskutovaný kariérní růst učitelů v České republice – vychovat učitele experty. Nicméně se nabízí otázka, zda by už z vysokých škol do praxe neměli nastupovat experti ve svém oboru. Jako experta si představuji člověka, který má potřebné odborné znalosti ve svém oboru k vykonávání svého povolání.

### ***Referenční moc***

Tato moc je založena na identifikaci žáka s učitelem, čili jejich vzájemném vztahu. Žák by zde měl vystupovat jako jedinec, který se chce identifikovat s učitelem, jakožto silnou osobou. Čím více má žák zájem se identifikovat s učitelem, tím silnější je referenční moc učitele (McCroskey & Richmond, 1983, s. 177).

Identifikovat se s někým znamená, že osoba přejímá veškeré názory, postoje a žebříčky hodnot druhého jedince, a to nejen v rámci úcty a autority vzhledem k učiteli, ale opravdu z vlastního vnitřního přesvědčení.

V pojetí referenční moci se tak nutně musí projevit osobnost učitele a do jisté míry jak zmiňuje Lojďová, Šalamounová a Bradová (2015, s. 44) také charismatická moc. S tím samozřejmě souvisí i to, jak učitel se žáky jedná, jakým způsobem s nimi komunikuje, a jak je přijímá ne jen jako žáky, ale jako samostatné dozrávající osobnosti. Myslím si, že pro chtěnou identifikaci žáka s učitelem jsou tyto faktory velice nutné.

Dle mého názoru nemůže žádná báze moci existovat zcela samostatně. Některé se mohou vzájemně podmiňovat a jedna bez druhé nemůže fungovat. Příkladem může být právě moc legitimní, která je součástí každé jiné báze, protože učitel, pokud mluvíme o školním prostředí, vždy disponuje legitimní mocí.

### **3.4 Mocenské konstelace**

Pro lepší uchopení fungování moci ve třídě budu vycházet z výzkumného šetření, které prováděla Šedřová (2011). Poté, co nastíním jednotlivé modely uplatňování moci ve třídě, budu se snažit tyto modely aplikovat na mocenské uspořádání ve třídě mateřské školy a zároveň jej propojit s výsledky mého předcházejícího pozorování učitelů v mateřské škole. Šedřová (2011, s. 96-97) na základě svého šetření sestavila 4 druhy „*mocenských konstelací*“, které vznikají ve třídě na základě interakce učitele s žáky. Tyto konstelace se mohou transformovat, ale přesto v nich můžeme zachytit stálost z důvodu přítomnosti kázeňských technik. První konstelací je „*zobání z ruky*“. Z prvopočátku se může zdát, že učitel je ten, který



má veškerou moc a žáci jej musí poslouchat. Nicméně z ukázek pozorování vyplynulo, že učitel se snaží k žákům vytvořit vztah zejména pomocí komunikace, která je pro žáky přijatelná, a ti se snaží učiteli maximálně vyhovět a zároveň ho berou jako autoritu, která jim dá potřebné rady pro úspěšné splnění úkolu. Na druhou stranu je tato konstelace ne zcela profesionální, protože učitelé zde dávají velice najevo své aktuální psychické rozpoložení, které například i komentují.

V mateřské škole je z mého pohledu tato mocenská konstelace velice rozšířená, zejména z důvodu nízkého věku aktérů předškolního vzdělávání. Komunikace je jednou z hlavních složek, ze kterých se moc skládá, a také děti předškolního věku učitelku doslova hltají a berou jako někoho, koho se můžou zeptat na jakoukoliv otázku a téměř vždy dostanou nějakou uspokojivou odpověď.

Další konstelací, kterou Šedřová (2011) definuje je tzv. „*přesilovka*“. Jak již název napovídá, tato forma je typická zesílenou mocí učitele. Učitel klade důraz na to, co se mají žáci naučit a pokud s ním nespolečně pracují, využívá kázeňské techniky ve stylu náhodného vyvolávání žáků, kteří se neangažují na výuce, zadávání domácích úkolů navíc, známkování odpovědí apod. Žáci zde využívají oslabování moci učitele tím, že dělají jen to, co je opravdu nutné, případně leží na lavici a nic nedělají. Učitelka zde stojí v pozici, kdy hodně využívá uzavřených otázek, aby žáky vyprovokovala alespoň k nějakým odpovědím. „*Zobání z ruky*“ a „*přesilovka*“ jsou konstelace, kde je moc soustředěna více na učitele oproti žákům.

V mateřské škole mohou děti také oslabovat moc učitele, jak jsme zjistili z našeho předchozího výzkumu (Svěrkošová, 2016). Děti buď ignorují pokyny učitelky, nebo vyrušují.

Nyní se zaměříme na třetí konstelaci s názvem „*cirkulace moci*“, přičemž název této konstelace vyplývá již ze zmíněné charakteristiky moci. Na této konstelaci můžeme názorně vidět, jak se moc rozprostírá mezi učitele a žáky. Záchytným bodem právě cirkularity moci jsou otázky, které nepokládá jen učitel, ale hlavně také žáci, což znamená, že i žáci mají zájem o probíranou látku. V této konstelaci se dokonce žáci neobávají, že by na něco odpověděli špatně, protože učitel reaguje i na špatné odpovědi tak, že je nekritizuje, ale popohání dopředu. Cirkularita moci stojí především na tom, jaké vyučovací formy učitel volí. Pokud by učitel volil pouze frontální výuku, mohlo by se stát, že žáci vycítí velkou převahu učitele a začnou se „bránit“. Naproti tomu, pokud učitel využívá formy jako je skupinová práce, či diskuzní metody, dochází k aktivizaci žáků a přenesení moci také na ně samotné.

Cirkulaci moci můžeme dost dobře pozorovat při komunitním kruhu v mateřské škole. Právě zde dochází k velice častému střídání v komunikaci mezi učitelkou a dětmi.

Poslední konstelací, kterou Šed'ová (2011) jmenuje je „*tahanice*“. Tato konstelace je založena především na interpersonálních vztazích mezi učitelem a žáky než na výukovém obsahu. V praxi to znamená, že učitel využívá kázeňské techniky jako je například zvýšení hlasu, napomenutí apod. Toho žáci využívají a v podstatě vědí, že učitel „nic nezmůže“, proto jsou žáci v těchto hodinách také celkově hlučnější oproti normálu.

Šed'ová (2011, s. 113) uvádí, že konstelace se po čase stávají konstantními. Nicméně myslím si, že zejména u začínajících učitelů může pár let trvat, než se k nějaké trvalé konstelaci uchýlí. Myslím, že začínající učitele zkoušejí různé metody a prostředky k udržení kázně za současného naplňování cílů a motivace „být oblíbeným učitelem“.

I v mateřské škole se jedná zejména o kvalitu interpersonálních vztahů a komunikaci mezi učitelem a dětmi, aby se tato konstelace objevila.

## 4 MOC V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Otázkou moci v prostředí mateřské školy jsem se zabývala v předešlém výzkumu mé bakalářské práce. Tato práce si kladla za cíl zjistit, jakým způsobem se projevuje moc ve třídě mateřské školy. Výzkum byl realizován pomocí nestrukturovaného pozorování, které ukázalo, že moc v mateřské škole se projevuje zejména skrze komunikaci učitelky s dětmi, která na jedné straně moc může zneužívat právě ze své pozice jako učitelky a dalších aspektů, ale na druhé straně může dětem moc předávat, respektive se o ní dělit. S tím poté také souviselo chování dětí ve třídě mateřské školy a snahy o zeslabení moci učitelky (srov. Šed'ová, 2011).

Outi Ylitapio-Mäntylä (2013) se ve své studii zabýval péčí a silou ve vzdělávání dětí předškolního věku. Autor používá sílu jako synonymum moci a vzájemně propojuje sílu a péči. Uplatňování moci tedy nemusíme chápat jen jako prostředek k dosažení didaktických cílů, ale také jako péči o druhé, respektive péči učitelky o děti v mateřské škole.

Moc v mateřské škole se projevuje zejména skrze komunikaci učitelky s dětmi, a také jejich vzájemný vztah a další interakce. Učitelka mateřské školy také může využívat odměn a trestů jako učitelka školy základní a dále, ale musí to být v jiných formách. Proto bych se v této kapitole ráda zaměřila na vztah mezi učitelkou a dětmi v mateřské škole a dále na jejich komunikaci. Budu využívat i literaturu, která je zaměřená na školy základní, se snahou aplikovat informace na prostředí mateřské školy.

### 4.1 Aplikace forem moci ve třídě

V této podkapitole budu vycházet z mocenských konstelací, zjištěných šetřením Šed'ové (2011), na které se budu snažit navázat bázemi moci, a také tvrzením, že uplatňování moci je podvědomě zakořeněno v každém učiteli (Auger, 2005, s. 39). Autor také dále zmiňuje, že učitel může toužit po moci právě z toho důvodu, aby měl pocit, že na něm jsou žáci závislí, je pro ně důležitý a má potřebu jakéhosi uznání.

Již jsem zmiňovala, že legitimní moc je spojená se všemi ostatními a troufám si říct, že je do jisté míry propojena také s konstelacemi Šed'ové (2011). V některých z mocenských konstelací však můžeme vidět pojitko i s ostatními bázemi French a Ravena (1959). Příkladem může být *referenční moc a zobání z ruky*. V této konstelaci se děti snaží vždy vyhovět učiteli, berou ho jako autoritu a myslím, že spousta dětí se chce s učitelkou identifikovat. Můžeme zde pozorovat také prvky *expertní moci*, jelikož učitel je pro děti v mateřské škole vzorem a “znalcem všeho”.

Přesilovku spojíme s mocí donucovací a odměňovací. Myslím, že tyto dvě formy moci fungují v mateřské škole velice často. Z praxe, a také předchozího výzkumu vyplývá, že učitelky využívají systému odměn a trestů zejména formou komunikace.

Ačkoliv mezi literaturou Franche a Ravena (1959) a Šed'ové (2011) je rozdíl několika let, stále zde můžeme najít spojitosti s uplatňováním moci. Posun však vidím u Šed'ové (2011), která popisuje nejen moc učitele, ale připouští také moc dětí a její cirkularitu. Právě proto je důležité budování vztahu mezi aktéry předškolního vzdělávání.

## 4.2 Vztah učitele a dětí

Protože člověk stráví ve škole podstatnou část svého života, je důležité, jaký má ke vzdělávání přístup. Ne vždy se však dítě chce učit nebo je dostatečně motivováno. Právě vztah učitele k dítěti a dítěte k učiteli je dle mého názoru klíčový.

Noblit (1993 in Mäntylä, 2013) říká, že v *“pečujícím vztahu”* si lidé nemůžou být rovni, protože vždy někdo pečuje o někoho druhého a tento vztah tedy disponuje mocí. Mäntylä (2013) popisuje pojem péče skrz pojmy *“reakce, respekt a pozornost”*. Osobně chápu pojem péče v mateřské škole právě jako vztah mezi učitelem a dítětem.

Pro účely této práce budeme chápat vztah učitele a dětí jako vzájemnou interakci, ke které dochází během pobytu dětí v mateřské škole. Tuto definici můžeme ještě doplnit o myšlenku Engstera (2005 in Mäntylä, 2013, s. 265), který péči chápe jako *“základní způsob, jak pomoci dětem rozvíjet své schopnosti, vyrůstajících do plně rozvinutých lidí, kteří se naučí přežít ve společnosti”*. V praktické části práce pak odhalíme, jakým způsobem hodnotily učitelky svůj vztah k dětem.

Myslím si, že už volba tohoto povolání jako učitele v mateřské škole do jisté míry musí splňovat požadavek kladného vztahu k dětem. Otázkou je, zda je tento pojem definovatelný. Odpověď nacházíme v knize od Gordona (2015, s. 37), který udává 5 základních charakteristik dobrého vztahu k žákům:

- 1) *otevřenost*
- 2) *zájem*
- 3) *vzájemnou prospěšnost*
- 4) *samostatnost*
- 5) *vzájemnou spokojenost.*

V tomto výčtu můžeme vidět, že vlastnosti dobrého vztahu nechápeme jen jako vlastnosti učitele, ale lze zde cítit nutnou dávku vzájemného ovlivňování se, což také koresponduje s myšlenkou moci jako péče (Mäntylä, 2013). Uvedený výčet vlastností dobrého vztahu bychom také mohli pojmenovat jako “Pět charakteristik péče učitele o dítě raného věku”. Zejména děti předškolního věku vnímají vztah s učitelem jako velice důležitý. Nedokážou to sice takto říci a pojmenovat, ale s učitelem ve třídě tráví většinu času dne a potřebují cítit jistotu a zažívat pocity bezpečí. V podobném duchu se vyjadřuje také (Mešková, 2012, s. 104), která říká, že dobrý vztah mezi učitelem a žákem uspokojuje také vyšší potřeby jako je *sebeúcta, pocit uznání a seberealizace*.

Učitel na kterémkoliv stupni vzdělávání své žáky hodnotí. Jinak tomu není ani v mateřské škole. Jednou z částí náplně práce učitele v mateřské škole je diagnostika dětí. Učitel děti hodnotí nejen v různých časových úsecích, kdy o těchto pozorováních musí vést povinné záznamy, ale i neoficiálně. Stále děti pozoruje, vyhodnocuje jejich chování a pokroky či stagnace. Do toho všeho však může velice zasahovat také jeho vztah s dítětem. Přirozeně může chovat jedinec více sympatií k jednomu člověku než ke druhému. Učitelé však toto nesmí dávat najevo a musí se ke všem chovat stejně a snažit se je také stejně hodnotit. Kolář a Šikulová (2009, s. 41) tyto jevy pojmenovávají jako „*iracionální faktory*“. Toto však může být někdy velice těžké, a také proto se objevuje atribuční přisuzování, předsudky či zkratka posuzování dětí dle například prvního dojmu z komunikace s rodiči, oblékání, samostatnosti dětí v sebeobsluze a podobně.

Kollárik (2014, s. 130) také hovoří o utváření vztahu k lidem při interakcích v různých situacích, zejména při těch soutěživých, protože pokud se jedná například o vědomostní stránku a jedinec ve skupině potřebuje víc času k přemýšlení, tudíž ho někdo s odpovědí předběhne, tak v očích pozorujícího vede automaticky k neúspěchu, a tím dochází k utváření percepce daného jedince, v našem případě dítěte v mateřské škole.

V souvislosti s vnímáním dítěte jako osobnosti mluví také Pavelková (2002 in Kolář & Šikulová 2009, s. 39), která navíc dodává, že právě to jak „*si učitel vytváří obraz o žákovi, se propojuje s utvářením sebeobrazu dítěte*“. Toto je velice důležitá poznámka, protože dítě v nízkém věku se teprve učí vnímat sebe sama, učí se sebehodnocení, sebeúctě, což velice výrazně ovlivňuje jeho psychiku a sebepojetí do dalších let života (srov. Mešková, 2012, s. 104). Je důležité, aby se učitel zamyslel jakým způsobem se k dítěti chová, jak jej vnímá, jestli ho příliš nesrovnává s ostatními dětmi, a jak s ním komunikuje.

### 4.3 Pravidla komunikace učitele a dítě

Obecně má komunikace ve společnosti jistá pravidla a není tomu jinak ani v mateřské škole. Učitel potřebuje vybudovat pravidla vzájemné komunikace mezi ním a dětmi. Tyto pravidla mají poté tendence přesahovat i do komunikace mezi dětmi navzájem. Zejména dětem je nutné pravidla neustále opakovat a upevňovat je v nich, aby je přijaly za svá vlastní. To může do jisté míry evokovat k myšlení řízení a přílišné kontroly dětí. Nelešovská (2005, s. 30) chápe pravidla jako nutnost, která ovlivňuje celou komunikaci ve školní třídě. Ve své knize také uvádí definici pravidel chování od Cangelosiho (1996 in Nelešovská, 2005, s. 30), který říká, že „*pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování*“.

Pravidla může vytvářet učitel sám na začátku školního roku nebo také společně s dětmi, k čemuž se v současné době více přiklání z toho důvodu, že děti poté mají pocit, že tato pravidla si vytvořily samy. Stává se, že učitel i v průběhu roku, na základě nějaké situace, zavede další nové pravidlo. Gavora (2005, s. 41) uvádí tři postupy, jak může učitel ve třídě vytvářet pravidla. První způsob je, kdy učitel pravidlo zavede jako rozkaz, u druhého způsobu je to příkaz, který však učitel vysvětlí, aby děti lépe pochopily, proč je dané pravidlo zaváděné. Třetí způsob jsem již naznačila výše a můžeme ho označit za humanisticky orientovaný, protože dochází k vytváření pravidel na základě dialogu učitele a dětí.

Děti vždy zkouší, kde mají své hranice a kde má hranice učitel. Proto čas od času pravidla porušují a učitel je musí ve třídě nějakým způsobem upevňovat. Z našeho pozorování v předešlém výzkumu (Svěrkošová, 2015) vyplynulo, že učitelky v mateřské škole učí a upevňují vytvořená pravidla pomocí *opakování*, *napominání* (U – „Ale nebudeme sedět, tož. Máme přece rozcvičku, vždyť to víte.“), *regulací chování* (U – „Ty jsi mu ublížila, nedělá se to. (ukazuje prstem ne-ne). Když on ti něco udělá, řekneš mu, nedělej to, bolí mě to.“), *regulací komunikace* (U- „Příště se prosím přihlaste, ať po sobě nepokřikujeme.“ (ukazuje rukou, jak se mají děti hlásit). V rámci posledních dvou způsobů upevňování pravidel můžeme sledovat využití nonverbálních prostředků. Do jisté míry tedy souhlasí způsob vytváření pravidel učitelkami v mateřské škole s popisovanými způsoby Gavora (2005, s. 41). Někoho může zarazit, že pravidla, která byla upevňována, se netýkala jen komunikace jako prostého sdělování informací. Nicméně jsme uváděli, že komunikace je jednou z částí sociální interakce, proto zde spadají také pravidla, která se týkají i chování, což potvrzuje i výše uvedená definice pravidel chování od Cangelosiho.

Cangelosi (1996 in Nelešovská, 2005, s. 31) také hovoří o nutnosti menšího počtu pravidel ve třídě, protože děti si jednak lépe zapamatují méně pravidel, a také, pokud je pravidel málo, tak se všechna jeví jako velice důležitá. Nelešovská (2005, s. 31) také dále stejně jako Gavora (2005, s. 41) uvádí stejné tři možnosti vytváření pravidel.

Gavora (2005, s. 33) sepisuje bázová komunikační pravidla. Po přečtení těchto pravidel zjistíme, že několik pravidel může dávat dohromady v mateřské škole jedno velké důležité pravidlo. Utvoříme-li pravidlo *Když jeden mluví, ostatní naslouchají*, zjistíme, že do tohoto pravidla můžeme zařadit hned 3 bázová pravidla dohromady, která zní: „1) není dovolené skákat do řeči; 2) není přípustný paralelní hovor dvou lidí; 3) naslouchající dává najevo, že věnuje pozornost hovořícímu“. Myslím, že je důležité, aby učitel tyto pravidla znal a dokázal z nich vytvořit jedno pravidlo pro děti, které je všeřikající.

#### 4.4 Moc v komunikaci učitele a dětí

V předchozí kapitole jsme hovořili o vytváření pravidel ve třídě. Moc učitele je upevňována právě pravidly a z nich vyplývající komunikací mezi učitelem a dětmi. Také Gavora (2005, s. 35) uvádí, že pravidla vytvářejí „*dominantní postavení učitele*“. Komunikace učitele s dětmi může být velice mocná, jak v pozitivním, tak i negativním slova smyslu. Děti jsou velice snadno ovlivnitelné, což může být pro učitele do jisté míry také přínosné.

Moc v komunikaci si může hodně učitelů vysvětlit jako to, že učitel po dětech křičí, a tím si tedy sjednává kázeň ve třídě. Pro učitele je samozřejmě kázeň velice důležitá, protože bez ní by nebyli schopni dětem něco předat. Občas dochází k boji s dětmi o to, aby byla ve třídě nastolena a udržena kázeň a pořádek. Může tedy nastat nejen boj o kázeň, ale zejména o moc ve třídě, kde jsou jen dva protipóly – výhra nebo prohra (Gordon, 2015, s. 189-190).

Autor (Gordon, 2015) však hovoří o učitelích na základních školách. Ať chcete nebo ne, v mateřské škole může být situace podobná, ale zároveň velice odlišná. Učitele chápeme vždy jako nadřazeného vůči dětem. Nadřazeného vzhledem k jeho funkci, protože jeho úkolem je děti vzdělávat. Dále je nadřazený díky věku, zkušenostem, a také kvalifikací. Dominance učitele se tedy projevuje nejen v komunikaci, ale celém vztahu učitele a dětí (Gavora, 2005, s. 35). Toto potvrzuje také Kolář a Vališová (2009, s. 217), kteří hovoří o aspektech moci v pozitivním smyslu jako řídicí funkci, převaze a jistém vlivu a vůdcovství. Zmíněné vlastnosti můžeme aplikovat právě na učitele a jeho moc ve třídě.

#### 4.4.1 Rituály při každodenních činnostech

Zejména na začátku školního roku, ale i během dalších měsíců, se vytvářejí rituály při různých činnostech. Příkladem rituálu může být, když učitelka začne říkat nějakou básničku, při které děti ví, že si všichni mají jít umýt ruce. V uvedeném příkladu je jasně cítit, že také zde dochází k projevům moci.

Outi Ylitapio Mäntylä (2013, s. 263) zjistil, že péče a tedy i moc se objevují v každodenních rituálech, ačkoliv mohou být na první pohled neviditelné. Jeho výzkum také ukázal, že když učitelé analyzovali svoje každodenní aktivity, tak si začali uvědomovat „*vzdělávací perspektivy*“, které mohou užívat ve své práci.

Děti rituály milují. Dávají jim zažívat pocit bezpečí a lásky ze strany učitele, a to i bez přítomnosti rodiče.

Nejenže děti mají rituály rády, ale jsou také důležité pro učitelku, protože jí pomáhají s řízením režimu dne v mateřské škole.



## 5 KONCEPTUALIZACE MOCI UČITELKAMI

V předchozích kapitolách jsme poukázali na moc v mateřské škole a na to, jakým způsobem se ve třídách projevuje. Je však otázkou, do jaké míry si učitelky moc uvědomují a jaké je „belief“ přesvědčení učitelek, týkající se moci. V této kapitole proto představím, jak je uchopena moc učitelky ve výzkumu a pomocí forem a zdrojů moci (Beránková, 2016) se budu snažit uchopit, jak mohou moc vnímat učitelky ve své práci.

Učitelka v mateřské škole se nemůže naučit nějaké uniformní postupy při daných činnostech, protože vždy musí reagovat na právě vzniklou realitu. Děti předškolního věku jsou emočně nestabilní nejsou ještě tak zralé, co se týče sociální oblasti a s ní spojeným chováním (Syslová, 2017, s. 82). Proto učitelka musí pružně reagovat změnou činností, komunikace, celkového projevu. Učitelky tedy mohou znát teorii a „správné“ užívání moci, ale v praxi se může teorie rychle vytrácet právě díky rychlosti změn chování dětí a nutné okamžité reakci na danou situaci, což může učitelku vyvést z komfortní zóny.

### 5.1 Moc učitelky ve výzkumu

V současnosti se výzkumy zabývají kvalitou učitele, mezi jejichž proměnné patří znalosti vzdělávacího obsahu, schopnost vytvářet učební prostředí a zároveň do něj zahrnovat hru a propojit ji s učením a v neposlední řadě také vztah mezi učitelem a dětmi (Syslová, 2007, s. 84). Právě v interakcích mezi učitelem a dětmi bychom mohli zkoumat přesvědčení učitelek mateřských škol o užívání moci.

S tématem moci se v České republice vyjma některých studií (Šedřová, 2011; Šalamounová, Bradová, Lojdová, 2014) nesetkáváme. Myslím, že právě tématem moci by se měla zabývat také evaluace učitelů, případně být zahrnuta do evaluačních nástrojů, protože právě ono uvědomění moci tkví v sebereflexi. Pro učitele mateřských škol byl vytvořen evaluační nástroj: Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy (Syslová, Chaloupková, 2015). V témže roce proběhlo pilotování evaluačního nástroje a zjistilo se, že učitelky nepochopily pojmy všechny stejně, odráželo se zde velice subjektivní vnímání otázek a pojmů (Syslová, Chaloupková, s. 29, 2015), a proto i koncept moci by bylo třeba uchytit do kontextu a vytvořit učitelkám koncept, se kterým by poté mohli v rámci sebereflexy pracovat. Je důležité podotknout, že moc není pokládána za vlastnost učitele, nýbrž je jí přisuzována vztahová rovina (Mareš, s. 16, 2013), proto učitel neustále vyvozuje závěry o svém jednání ve vztahu k žákům.

Výzkumem moci, jejích typů a frekvencovanosti výskytu v souvislosti s učitelstvím se zabývá česká adaptace dotazníku Teacher Power Use Scale – TPUS (Schrodt, Witt, & Turman, 2007 in Lojdová, Lukas, 2015). Nicméně tento dotazník je určen pro žáky, nikoliv pro učitele, tudíž nevypovídá o tom, jak svou moc vnímají učitelé.

Autorka Šed'ová je u nás často zmiňovaná v souvislosti s mocenskými konstelacemi. Její studie z roku 2015 se zabývá zkoumáním moci ve třídě. Ačkoliv je Šed'ová zaměřena na třídu základní školy, lze její poznatky aplikovat i na školu mateřskou. Šed'ová (2015, s. 32) zkoumala moc mezi učitelem a žáky v „*dialogickém vyučování*“. Tradiční vyučování je typické soustředěností moci zejména do rukou učitele, nicméně autorka dále mluví o soudobé „*decentralizaci moci učitele*“, která se jí také potvrdila v jejím výzkumu, nicméně zjistila, že i přes snahu učitelů vytvářet podmínky pro cirkulaci moci, učitelé užívají prostředků, kterými svou moc upevňují a zajišťují tak dominantní postavení vůči žákům (Šed'ová, 2015, s. 45).

## 5.2 Mocná učitelka

Učitelky mohou chápat moc z různých konceptů a na projevy jejich moci ve třídě můžeme nahlížet z rozdílných úhlů. „mocnou“ učitelku lze považovat podle definice Webera (1978 in Beránková, 2016, s. 56) za osobu, která prosazuje svou vůli i přes možný odpor druhého. Nicméně konceptuálně se liší pojetí mocenských konstelací (Šed'ová, 2011), které vychází z Foucalta a jeho pojetí moci jako součásti každého interpersonálního vztahu (Foucault, 1978 in Beránková, 2016, s. 56).

Můžeme si klást otázku, jak tedy vlastně moc vnímají učitelky mateřských škol, zda si ji uvědomují, či ji nespojují s autoritou. Beránková (2016, s. 58) ve své studii zjišťovala mocenské praktiky mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu a sepsala „*konceptualizace projevů moci*“ Ačkoliv se téma této studie netýká učitelek, lze tyto projevy, dle mého názoru, aplikovat i na ně.

	Struktura	Obsah	Interakce
Forma moci	určování pravidel (metapower)	nastolování témat (agenda setting power)	dominance
Zdroje moci	společenské postavení, institucionální zázemí	vědění, zkušenost	vzájemné srovnávání

Tabulka 1: Formy a zdroje moci (Beránková, 2016, s. 58)

## Formy moci

Autorka rozlišila formy a zdroje moci. Když se zaměříme na formu moci, vidíme, že učitelka ve třídě dětem určuje pravidla, vytváří vzdělávací plány (tj. třídní vzdělávací program). Zde by na nás mohla osoba učitelky, coby nositelky moci působit nadřazeně. Nicméně, teorie moci Foucalta (2000 in Kaščák, 2008, s. 128) říká, že moc je strategický vztah a druhá strana má vždy možnost se vyjádřit. Toto se uplatňuje ať už při tvorbě pravidel, či probírání různých témat. Děti předškolního věku jsou velice spontánní a pokud se cítí nějakým způsobem nesvobodné, dávají to svým způsobem najevo.

Beránková (2016, s. 58) dále zmiňuje fakt, že její rozdělení moci, dle struktury, obsahu a interakce by mohlo být nápomocno při výzkumu moci mezi jejími účastníky. Myslím, že toto dělení by mohlo být užitečné také pro učitelky, jako nástroj uvědomění si své moci a jejího rozdělení mezi ji samotnou a děti ve třídě. Je to nástroj, jak pochopit, v čem spočívá základní moc učitelky, co se týče každodenního styku a zejména komunikace s dětmi předškolního věku.

## Zdroje moci

Povolání učitelky v sobě nese jisté společenské postavení a také to, že pracuje v instituci, ji propůjčuje legitimní moc. Co se týče projevů moci v obsahu vzdělávání, tak to, že je učitelka starší, ji zajišťuje zkušenost a širší znalosti oproti dětem. Výše popsané skutečnosti můžeme chápat ze dvou konceptů moci: dominantního anebo recipročního vztahu mezi učitelkou a dítětem předškolního věku. Winograd (2002 in Šed'ová, 2015, s. 33) zdůrazňuje, že mocenský vztah mezi učitelkou a dítětem je specifický právě v jeho struktuře. Tento vztah nemůže být sám o sobě nikdy v rovnováze právě svou povahou účastníků: věkově starší a vyzrálejší učitelkou a dítětem. To také potvrzuje Šed'ová (2015, s. 33) svým tvrzením, že učitel ve třídě funguje jako kontrolor, a proto má vždy větší moc.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 6 VÝZKUM

Praktická část diplomové práce se zabývá reálným chápáním moci učitelkami mateřských škol. Výzkum je kvalitativního typu a jako výzkumnou metodu jsem zvolila polostrukturované interview, které jsem realizovala celkem s 9 učitelkami mateřských škol z Moravskoslezského a Zlínského kraje.

### 6.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavní cíle praktické části diplomové práce jsou dva:

Popsat, jakým způsobem chápou učitelky mateřských škol fenomén moci. Popsat, jak učitelky mateřských škol využívají svou moc ve třídě.

V mém předešlém výzkumu, který se týkal moci, jsem zjišťovala metodou přímého pozorování, jakým způsobem se moc projevovala ve třídě. V tomto výzkumu, založeném na hloubkovém interview se soustředuji na to, jak učitelky verbalizují svou moc, jak ji chápou a využívají. Je velice důležité, jestli si učitelky svou moc uvědomují či ne, s čímž také souvisí její vědomě a nevědomě používání.

#### 6.1.1 Dílčí výzkumné cíle

Dílčí výzkumné cíle vycházejí z hlavního cíle praktické části práce.

- 1) Popsat, jak učitelky vysvětlují svou převahu.
- 2) Prozkoumat, jak učitelky vysvětlují upevňování svého postavení ve třídě.
- 3) Objasnit, jak učitelky popisují svou moc ve třídě.
- 4) Odkrýt a porovnat, jakým způsobem chápou učitelky fenomén moci a autority.

#### 6.1.2 Výzkumné otázky

V této části uvádím výzkumné otázky, které vycházejí z výše stanovených dílčích cílů.

- 1) Jak učitelky vysvětlují svou převahu?
- 2) Jak učitelky vysvětlují upevňování svého postavení ve třídě?
- 3) Jak učitelky popisují svou moc ve třídě?
- 4) Jak učitelky chápou pojmy moc a autorita?

## 6.2 Výzkumný vzorek

Základním vzorkem pro mou výzkumnou práci byly učitelky mateřských škol v České republice. Výběrový vzorek poté tvořilo celkem 9 učitelek mateřských škol z Moravskoslezského a Zlínského kraje, přičemž způsob výběru výzkumného vzorku k účelům mého výzkumu byl dostupný.

### 6.2.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Označení	Délka praxe	Studium
U1	2 roky	Bc. Předškolní pedagogika
U2	10 let	Bc. Předškolní pedagogika
U3	6 let	Bc. Předškolní pedagogika
U4	2 roky	Bc. Předškolní pedagogika
U5	5 let	Bc. Předškolní pedagogika
U6	1 rok	Bc. Předškolní pedagogika
U7	7 let	Mgr. Speciální pedagogika
U8	3 roky	Střední pedagogická škola
U9	2 roky	Bc. Předškolní pedagogika

Tabulka 2 Charakteristika výzkumného vzorku

Nyní, pro představu, uvedu charakteristiku jednotlivých učitelek mateřských škol. Z důvodu zachování anonymity učitelek budu učitelky uvádět pod názvem, který se skládá z velkého písmena U a následným číslem, které značí pořadí jednotlivých učitelek. V přehledu dále uvedu popis učitelek, co se týče délky jejich praxe, věku a také dosaženého vzdělání.

U1 je učitelka, která má dva roky praxe. Tato učitelka učí děti předškolního věku v jedné mateřské škole na vesnici v Moravskoslezském kraji. Učitelka má vystudovanou vysokou školu bakalářského stupně, se zaměřením na předškolní pedagogiku.

U2 je učitelka s desetiletou praxí, která učí v městské mateřské škole. Ve třídě vede výchovně-vzdělávací proces u dětí dvouletých až tříletých. Studovala střední pedagogickou školu a poté ihned nastoupila do práce jako učitelka mateřské školy.

U3 má šestiletou praxi. Tato učitelka je kolegyní U2 a společně vedou třídu nejmenších dětí. Oproti své kolegyni má tato učitelka vystudovaný bakalářský stupeň pro předškolní výchovu a vzdělávání.

U4 má 2 roky praxe a má vystudovaný obor Předškolní pedagogika na bakalářském stupni. Učí v mateřské škole na Vsetínsku, kde je třídní učitelka ve smíšené třídě.

U5 je učitelka s pětiletou praxí, která má vystudovaný bakalářský titul a učí děti ve smíšené třídě v jedné mateřské škole ve vesnici ve Zlínském kraji. Tato učitelka zároveň v mateřské škole figuruje jako zástupkyně ředitele.

U6 je učitelka s roční praxí, tedy můžeme ji označit jako „začátečnici“. Tato učitelka učí ve smíšené třídě ve Zlínském kraji. Ve smíšené třídě znamená, že zde jsou děti od tří do šesti let.

U7 je učitelka, která má sedmiletou praxi a jako jediná ze všech participantek má magisterský titul se zaměřením na speciální pedagogiku. Většinu své praxe učila vždy třídu dětí předškolního věku od cca čtyř do šesti let.

U8 má tříletou praxi v mateřské škole. Učí ve městě v Moravskoslezském kraji a spolu s kolegyni učí ve smíšené třídě. Tato učitelka je naopak jediná ze všech participantek, která má vystudovanou pouze střední pedagogickou školu, ale dálkově studuje bakalářské studium.

U9 je učitelka s dvouletou praxí, která učí v malotřídní mateřské škole. To znamená, že učí v mateřské škole na vesnici, kde jsou pouze dvě třídy. Třída je smíšená. Paní učitelka má vystudovaný bakalářský stupeň oboru Učitelství pro mateřské školy.

### 6.3 Výzkumná metoda

Pro účely mého kvalitativního výzkumu jsem zvolila metodu polostrukturovaného interview, které čítalo celkem 14 předpřipravených otázek, které pozvolným tempem mířily k jádru tématu mé práce. Učitelky tak pomocí interview popisovaly, aniž by o tom věděly, jakým způsobem projevují svou moc v běžných činnostech v mateřské škole. Popisovaly, jak svou moc ve třídě projevují a jak ji chápou. Všechna interview byla nahrávána na diktafon a následně přepisována do elektronické formy, ve které byla kódována otevřeným způsobem. Z etických důvodů nebudu v práci uvádět žádná jména učitelek ani dětí.

## 6.4 Způsob tvoření kategorií

Hlavním cílem mé práce je popsat, jak je chápána moc učitelkami mateřských škol. Z rozhovorů jsem získala spoustu dat, které mi pomohou právě tento hlavní cíl objasnit. Nejprve jsem v přeepsaných dotaznících hledala kódy, kterým jsem přiřazovala významy. Z množství kódů, které jsem získala, jsem seskupila ty, které se vyznačovaly svou podobností a následně z nich vytvořila celkem 9 hlavních kategorií. Všechny kategorie souvisí s fenoménem moci, jejího uplatňování a rozdělení ve třídě mateřské školy.

Každou kategorii jsem se snažila srozumitelně popsat a pro lepší pochopení přikládám také jednotlivé repliky, které doplňují význam kategorií.



## 7 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V otevřeném kódování jsem získala 127 kódů, které jsem následně rozdělila do skupin, ze kterých vznikly kategorie. Níže uvádím seznam kategorií a postupně tyto kategorie představím a popíšu.

- moc v práci učitelek
- autorita v práci učitelek
- převaha učitele
- konflikty
- pravidla a příkazy
- odměny a tresty
- autorita ve vztahu učitelka a dítě
- přesun moci do rukou dítěte
- získání moci dětmi

### 7.1 Moc v práci učitelek

#### Nepoužívání moci

Obecně učitelky mají moc v mateřské škole spojenou s negativními konexemi, což dokazují následující repliky. U3: „...já bych tohle slovo jako ve škole nebo v mateřské škole nebo celkově ve škole nepoužila slovo moc. Použila bych slovo autorita a už je potom na výchově těch dětí, jak tu autoritu, jestli ji vůbec vnímají nebo jestli se s ní vůbec dokážou podřídit nebo tak, ale určitě bych nepoužila slovo moc. Přijde mi to takové...jak válka (smích) nebo něco“.

Většina participantek v rozhovorech řekla, že moc do mateřské školy nepatří nebo jinými slovy, nemají potřebu ji využívat. Příkladem je U2: „...tu moc bych do té školky nepletla. Spíš jako když je ta učitelka v té školce autoritativní...“

Participantka s označením U5 říká: „...nikdy jsem neměla potřebu být mocnější než oni, i když vlastně ze své podstaty bych mohla že?“ Tato učitelka si uvědomuje, že mocí disponuje, avšak její používání odmítá. Je zde znát, že učitelka se snaží o rovnocenný přístup k dětem.

Myslím, že každá učitelka vnímá svou práci tak trochu jako poslání, a proto jí záleží na tom, jak se v mateřské škole děti cítí a jestli je těší pobyt ve třídě. To tedy také souvisí s využíváním moci. Pokud by učitelka příliš používala moc, děti by to poznaly, protože by se cítily pod tlakem. Participantka s označením U6 říká: „...chci, aby se děti do školky těšily

*a chodily tam rády...a myslím si, že pokud bych na ně celé dny řvala, tak bych toho asi nedosáhla.*“ Způsob vyjádření participantky, že pokud by na děti celý den řvala může působit až přehnaně, ale vyjadřuje podstatu myšlenky, že děti by se například mohly učitelky bát nebo mít pocit, že se nemohou seberealizovat a stále nad nimi někdo stojí a kontroluje je.

### **Negativní význam slova moc**

Je až zarážející, jak je percepce moci učitelkami stále zakotvena v negativní linii a současně moci dávají vyšší pozici, tudíž mají pocit, že do mateřské školy nepatří. Učitelky často moc spojovaly s válkou, nadvládou, trestáním, nastolováním režimu nebo donucovacím prostředkem. U5 říká: *„...moc je pro mě nadvláda...“*. Velice ostře chápe moc U7: *„Rozkazování, úkolování, kárání možná až ponižování, trest“*. Velkou roli však hraje to, že učitelky v rozhovoru odpovídaly přímo. Tyto percepce chápu jako první myšlenku při vyslovení slova moc. Některé učitelky se poté zamyslely a podrobněji vysvětlovaly, jak chápou moc v mateřské škole, U9: *„Moc je myslím si, určitě nějaká převaha nad ostatními jedinci. Je to něco, co využíváme často jako učitelky ve školce proto, abychom děti vedly k nějakému režimu.“*, U6 moc v mateřské škole spojuje s dodržováním pravidel, která jsou dána dospělými: *„...děti možná vnímají právě tady tu moc. Musí se chovat podle nějakých pravidel, které jim právě dospělá osoba stanoví...“*. Většina participantek působení moci v mateřské škole zavrhl a naopak vyzdvihla autoritu a její potřebu jako osobnostní rys učitelky.

Ačkoliv učitelky disponují mocí a různým způsobem s ní nakládají, některé si to neuvědomují a říkají, že nemají potřebu moc uplatňovat, protože pro děti může být setkání s mocí šokem. Příkladem je replika U2: *„...tu moc bych do té školky nepletla. Spíš jako když je ta učitelka v té školce autoritativní... moc, ta síla té moci, by až tak v té školce zase být neměla, protože by to pro ty děti byl velký šok“*. Jiný příklad, kdy se učitelka neztotožňuje s uplatňováním moci v mateřské škole, najdeme u participantky U3: *„...já bych tohle slovo jako ve škole nebo v mateřské škole nebo celkově ve škole nepoužila slovo moc.“*

### **Moc instituce**

Mateřská škola je instituce, která disponuje legitimní mocí. Do jisté míry se objevila v odpovědi jedné z respondentek (U4): *„...ve školce se poslouchá...“*. Dle repliky participantka odkázala moc na mateřskou školu, ale v podstatě „omlouvá“ svou převahu nad dětmi. Myslím, že učitelky často skrývají svou moc za mateřskou školu. Jinými slovy, tato instituce chrání učitelku, dává jí moc a zároveň ji ochraňuje. Myslím, že je to naprosto v pořádku, protože i přesto, že je důležité, aby učitelku děti měly rády, je stejně důležité, aby se k ní

chovaly s úctou a stejně tak rodiče dětí. Tento vztah by měl fungovat oboustranně, což jsem nezaznamenala u žádné participantky. Samozřejmě, spousta z nich mluvila o budování rovnocennosti ve vztahu učitelka a dítě, ale žádná se nezmínila, že by se snažila o rovnocenný vztah s rodiči. Možná, že je to pro učitelky tak automatické, že nestojí za to, aby o něčem takovém zmiňovaly. V následujících replikách se opět setkáváme s propojením moci instituce a učitelky, U9: „*V mateřské škole si myslím, že učitelka by měla mít autoritu před dětmi tak i rodiči.*“, U4: „*Autorita musí ve školce být...*“

Učitelka U8 na moc nenahlíží prvoplánově v negativním slova smyslu, ale hlouběji se nad jejím významem v MŠ zamýšlí. Uvědomuje si, že má v rukou něco, čímž může ovlivnit životy druhých lidí, v jejím případě dětí. Uvádím proto část této repliky, která moc chápe ve zcela jiném světle, než všechny ostatní participantky, U8: „*Moc je stav, kdy máte možnost udělat rozhodnutí, které ovlivní další lidi. Máte zodpovědnost za určitou oblast nebo situaci v životě člověka. Učitelka je mocný člověk, každý dospělý člověk je nad dítětem mocnější, protože děti jsou menší, nedokáží se tak dobře bránit, důvěřují dospělému, jsou odkázané na jeho péči a pomoc.... Moc je vždy především velká zodpovědnost...*“. Můžeme si všimnout, že v této replice se také promítl názor Outi Ylitapio Mäntylä (2013), který pracuje s pojmem péče a síla, které vzájemně propojují a klade důraz na péči, kterou moc, či síla vyžaduje.

## 7.2 Autorita v práci učitelek

### Přirozenost autority

Autorita je ve školství něco samozřejmého, čím by měla učitelka disponovat. Jinak tomu nebylo ani v odpovědích participantek. Některé učitelky popisovaly autoritu jako něco přirozeného, kdy učitelka má přirozený respekt u dětí a není proto nutné autoritu jakkoliv upevňovat. U2 uvedla, že děti samy vycítí, že učitelka je autorita a zároveň dodává, že je na rodičích, aby děti připravily na vstup do mateřské školy. Participantka s označením U8 popisuje svůj přístup: „*...pro mě je to naprosto přirozené, já jsem se chovala vždy přirozeně a autoritu jsem u dětí vždy měla...*“

Všichni už určitě slyšeli někdy větu, že z někoho autorita jde cítit už od pohledu. U9: „*Autorita je podle mě už dána. Je to něco, čím člověk vyzařuje. Z někoho ta přirozená autorita číší a máme před ním respekt.*“ Myslím však, že je spousta učitelek, které si musejí autoritu nějakým způsobem vybudovat. Z předešlých praxí i ze své osobní zkušenosti mohu říci, že ne každá učitelka má u dětí autoritu okamžitě. Budování autority chce čas a úsilí. Je

však také rozdíl mít autoritu jako učitelka a disponovat jí (stejně jako mocí) z pozice instituce. Pokud má učitelka od začátku roku stále stejné děti ve třídě mateřské školy, tak je pro ni získávání autority jednodušší. Děti totiž jdou do mateřské školy s vědomím, že paní učitelku musejí poslouchat, je to přirozené. Až později nastává fáze, kdy děti předškolního věku začínají zkoušet, jaké hranice chování jsou ve třídě nastavené.

S podobným názorem přirozené autority také přišla jedna z participantek, která chápe autoritu jako lidský znak, U6: „*co se týče autority, tak tu bych viděla spíše jako lidský znak. Nějaký vztah mezi generacemi...*“. Autoritu však můžeme spatřovat také v úctě jednoho jedince ke druhému. Lidským znakem rozumějme vlastnost nebo charakteristiku osobnosti. Učitelky autoritě jako vlastnosti osobnosti přisuzují úctu a respekt, U7: „*Respekt, ale důvěra... Laskavost a nenásilné vedení... Autorita má v sobě více lásky, moc je otázkou ega.*“. Také participantka U9 přikládá důraz na respektování člověka jedince: „*Autorita je vlastně člověk, který má nějaké názory, postoje, které ostatní jedinci přijímají. Mají vůči němu jakýsi respekt a berou ho takový jaký je.*“

### **Ztotožnění autority a moci**

Setkala jsem se s ztotožněním autority a moci, kdy učitelka nevnímala žádný rozdíl mezi těmito dvěma fenomény, U1: „*to jde podle mě ruku v ruce to, že děti nás berou jako autoritu nám určitým způsobem jakoby dává moc je trošku ovlivňovat.*“ Jedna z participantek také uvedla, že užívání autority v mateřské škole je efektivnější než moc, U2: „*...tu moc bych do té školky nepletla. Spíš jako když je ta učitelka v té školce autoritativní, umí to správně použít tu autoritu, že ji nepřehrcuje přes ty děti...*“.

### **Autorita jako vztah učitelky a dítěte**

Opět se ukázalo, že učitelky chápou autoritu jako vztah. U5 sama sebe považuje ve vztahu s dětmi za autoritu, ale zároveň uvádí, že: „*ve vztahu k dítěti je to jiné, komunikuji s ním určitě rovnocenně... Takže to beru jako rovný s rovným.*“

Zajímavou myšlenku, týkající se autority ve vztahu dětí a učitele, vyslovila U8: „*Autorita učitele je asi míra respektu učitele ovlivněná způsobem učitelova chování k dané skupině dětí.*“ Ano, myslím, že to, jak se učitelka k dětem chová, ovlivňuje její autoritu. Pokud přespříliš využívá svou moc, tímto myslím negativním způsobem, protože děti okřikuje a neustále něco přikazuje, děti ji sice mohou poslechnout, ale nemusí ji respektovat.

Stejně jako učitelky budují vztah se třídou a jednotlivci, tak lze dle učitelek také budovat autoritu či respekt. Z toho vyplývá, že některé učitelky mají zkušenost s tím, že respekt získaly až s postupem času, kdy učily v dané třídě. U9: „*Myslím si, že učitelky mladší a začínající to mají těžší, protože někteří rodiče ji nemusí takto vnímat. Ale třeba až časem a praxí si vybudují autoritu.*“ Tato participantka má praxi tři roky, proto se podle jejího názoru dá předpokládat, že i ona jako začínající učitelka „bojovala“ se získáním autority jak před dětmi, tak rodiči.

### 7.3 Převaha učitele

O převaze učitele jsem již psala ve výsledcích mého minulého výzkumu, který pojímal o moci v komunikaci učitelky (Švarcová, 2015). Výzkum byl realizován na základě pozorování denního režimu v mateřské škole, a tak mě zajímalo, jakým způsobem se projeví převaha učitelky nad dětmi v rámci rozhovorů s učitelkami. Přece jen mohou učitelky na jednu stranu nějak vystupovat a na druhou stranu něco jiného říkat. Zejména, pokud člověk mluví o sobě a své práci, může mít tendenci zakrývat své nedostatky. Výsledky předchozího výzkumu se však podobají s těmito novými. Převaha učitelek se v rozhovorech projevila buď vědomě, protože učitelky dostaly přímo otázku, jak se podle nich projevuje převaha učitelky nad dětmi, anebo se převaha projevila na základě vyprávění situace s dětmi, či vyplynula z jiné otázky rozhovoru.

Převaha učitelky vzniká na základě vztahu dospělý a dítě. Právě věk a konstituci participantky udávaly jako nejčastější důvod jejich převahy nad dětmi předškolního věku, U6: „*...je ta převaha určována našim věkem jakože děti v nás vidí dospělého...*“. Učitelky si také uvědomují své postavení ve třídě, kde v podstatě vše řídí, U3: „*...že to všechno prostě řídí ta učitelka, nabízí jim ty činnosti a vlastně řídí celý režim toho dne...*“. Právě z této pozice učitelka bude vždy ta, co nad dětmi bude mít převahu. V dnešní době, kdy se ve třídě mateřské školy vzdělává většinou 24 dětí, učitelka organizovat potřebuje. Je však vidět, že učitelky si tuto svou roli uvědomují. Právě to, že vnímají, že vše řídí, je cesta k tomu, jak se naučit svou moc vložit i do rukou dětí.

Avšak U4 uvádí extrémní případ převahy: „*...ve školce se poslouchá a že s paní učitelkou se nediskutuje*“, který zcela vybočuje z řad názorů participantek. Je potřeba zapřemýšlet nad tím, co vede učitelku k tomu, aby takto smýšlela. Může se jednat o nedostatek přirozené autority, kterou si participantka vydobývá tímto postojem k dětem, nebo také o netrpělivost a neochotu s dětmi o čemkoliv diskutovat. V návaznosti na diskuzi s dětmi to

může být právě obava z neznáma, kam by se mohla diskuze ubírat. Učitelka si tak může klást otázky: „Budu znát odpověď na jejich otázky?, „Bude má odpověď pro děti dostatečná?. Myslím, že U8 vystihuje příklad autority, který jsme právě popisovaly: „...*Autorita ze strachu není v žádném případě správná. Autoritu strachem aplikují ti lidé, kteří sami mají strach.*“ U8 vyjádřila důležitou myšlenku strachu, kterým může být učitelka tolik ovlivněná a v důsledku toho se může taky snažit až přespříliš využívat svou moc vzhledem k dětem.

Učitelka U6 si také uvědomuje svou převahu, jako pravomoce, jako něco, co ona jako učitelka může, ale děti ne: „...*že si já sama mohu odemknout dveře, mohu jít do skladu, tedy tam, kam dítě nesmí a podobně. Je to něco, co dítě nemá k dispozici...*“. Je možné, že právě díky této legitimní moci učitelky sklouzávají k využívání moci nad dětmi, protože přece učitelka je ve třídě ten, kdo „může vše“ a děti musejí poslouchat. Také další otázky některé učitelky navedly k tomu, že si uvědomily převahu nad dětmi, příkladem je U2: „...*nechci být nad nima, nechci jim pořád něco lajnovat...*“. Tato participantka si uvědomuje svou převahu, ale zároveň se jí chce bránit. Vidí, že ve svých rukou má moc, která by se mohla vymknout její kontrole. Tím myslím, že by mohla vše ve třídě řídit jen ona sama a děti by v této pozici byly jen ty, které musejí uposlechnout všech rozkazů a podřizovat se režimu, který nastaví učitelka.

### **Zásah učitelky do hry**

Z vyprávění různých zažitých situací jsem také zjistila, že převaha se projevuje zejména při vstupu učitelek do spontánní hry dětí, a to v případě, že hra nějakým způsobem degraduje, U1: „*vstupuju, to je jasné. Já myslím, že to ani jinak nejde někdy... Když máte ve třídě přes dvacet dětí a polovina začne křičet nebo se hádat u nějaké hračky, jak si hraje, tak se to nedá*“. Učitelky do hry vstupují zejména proto, že jsou děti moc hlučné, nebo mezi nimi probíhá nějaká konfrontace, či zacházejí s hračkami způsobem, který je nežádoucí. U7 si uvědomuje svoji převahu hlasitostí, když říká: „*Jsem upřímná učitelka, která se nebojí dávat najevo emoce. Je mě slyšet, jsem spíš přísná...*“ myslím, že pokud je učitelka přísná, ale přesto v ní je upřímnost k dětem, tak je to pro děti dobré, protože taková učitelka dokáže určit hranice, ale zároveň jim dokáže projevovat učitelkou lásku, a to děti poznají a mají u takové učitelky přirozený respekt. Také U4 popisuje, za jakých okolností vstupuje dětem do hry: „...*Vstupuju do hry pouze, když si děti nehrají pěkně, nebo rozhazují hračky....a také když staví ze stavebnic zbraně, to se mi nelíbí...já si myslím, že to do školky prostě nepatří.*“ Myslím, že zbraně jsou mezi učitelkami velké téma a zda patří do mateřské školy stavba zbraní či ne, je na každé jedné učitelce, zda něco takového povolí či ne. Osobně si myslím,

že zbraně jakéhokoliv druhu jsou nedílnou součástí toho světa a není třeba dětem něco takového zakazovat, ale je důležité vysvětlit, jakým způsobem jsou zbraně využívány, a jak mohou ublížit lidem. Vysvětlit, že zbraně nejsou jen hračky, ale nebezpečný nástroj.

Dalším častým zásahem do hry, je porušování pravidel, U5: „...*Vstupuji pouze tehdy, poruší-li děti pravidla...*“, U6: „...*dětem do hry nijak nevstupuju, pokud není v rozporu s předem nastavenými pravidly, které ve třídě máme*“. Zásah učitelky do hry kvůli porušování pravidel by vlastně mohl být univerzální název pro všechny vstupy učitelek, které jsem zmiňovala, protože křik dětí, špatné zacházení s hračkami, ale také rozpory mezi dětmi jsou zahrnuty v pravidlech chování ve třídě mateřské školy. Můžeme si klást otázku, co by se stalo, kdyby učitelka hru žádným způsobem neregulovala a pouze by nechala hru plynout. To by byla situace hodna podrobnějšímu zkoumání. Myslím, že učitelka je pro děti ve třídě natolik důležitá osoba, že by za ní postupně chodily a hledaly u ní řešení dané situace.

Zatím se převaha ukazovala pro někoho jako negativní element v řízení režimu třídy, nemusí tomu tak být vždy. Ve výzkumných rozhovorech se převaha také projevovala tím, že učitelka získá moc vymyšlením zajímavé hry pro děti, U2: „...*jim stačí, když ta učitelka zahraje jenom s maňáskem nebo se s nima zasměje nebo postaví komín a nechá si ho zbořit a ty děcka jsou její jo*.“ Toto je ukázka toho, že učitelka může do hry zasáhnout nejen proto, aby napomínala, ale aby se sama účastnila a pochopila jejich hru, sdílela s nimi radost ze hry.

### **Převaha v komunikaci**

Převaha se projevuje logicky v komunikaci učitelky, s čímž také souvisí i podmínky, které učitelka může klást. Příkladem je podmínka o ukončení hry dětí, U1: „*řeknu, aby se domluvili, jinak si nebudou moci hrát*.“

Učitelka v mateřské škole s dětmi komunikuje neustále, ať už s jednotlivci individuálně, či dětmi jako skupinou. Protože jsou děti v početní převaze, musí se učitelka často uchýlovat k hlasitějšímu projevu, aby získala pozornost všech dětí. Participantka U5 má však stále na paměti důležitou věc: „*Moc si může učitelka vydobýt křikem, ale přirozenou autoritu si u dětí získá jinak...*“. Komunikace je důležitým nástrojem, jak získávat převahu nejen nad dětmi v mateřské škole, ale je třeba se jí naučit využívat efektivně.

Chování dětí učitelka často reguluje také mimikou. Nečekala jsem, že si toto učitelky uvědomují. Myslela jsem, že užívání mimiky je pro ně tak automatické, že si jejího užívání nejsou vědomy, U2: „...*stačí, když se ta učitelka zašklebí nebo zamračí a to děcko ví, že*

*přešlo tu hranici.* “ Ovládání mimiky je důležitá součást komunikace jak verbální, tak neverbální a zvláště pro děti předškolního věku je to důležitý ukazatel pocitů a psychického rozpoložení druhé osoby.

### **Rovnocennost ve vztahu učitelka a dítě**

Chápání převahy také souvisí s interpersonálními vztahy ve třídě a existují názory, že rovnocenný vztah je něco špatného a učitelky jej odmítají a nejeví snahu budovat rovnocennost ve vztahu k dětem, U7: „*Vybalancovat vztah je těžké. Dle mého ale rovnost dětí s učitelkou není to pravé...Nejsem ani pro rovnost dětí s rodiči.*“ Nabízí se otázka, jak chápat rovnocennost ve vztahu dospělý a dítě, protože již z popisu tohoto vztahu je jasné, že dospělý jedinec bude mít nad dítětem vždy převahu, minimálně fyzickou. Myslím, že k rovnocennému vztahu s dítětem se dospělý člověk může přiblížit svým chováním, což také participantky v rozhovorech často zmiňovaly. Například U5: „*...komunikuji s ním určitě rovnocenně... Takže to беру jako rovný s rovným.*“ se snaží přistupovat k dětem rovnocenně díky komunikaci. Také participantka U5 nemluví doslova o rovnocenném vztahu mezi učitelkou a dětmi, ale říká, že: „*Myslím si, že je možné fungovat s dětmi také na bázi kamarádského vztahu, ale i tento vztah musí mít nastavené jisté mantinely.*“

Rovnocenný vztah učitelky dle rozhovorů vytvářejí také tím, že se snaží dodržovat stejná pravidla, která mají nastavená ve třídě mateřské školy pro děti.

## **7.4 Konflikty**

Kategorii konfliktů je vhodné rozdělit na dvě menší, a to konflikty mezi dětmi a jejich řešení a poté konflikty učitelky s dětmi. Konflikt chápu jako střed názorů lidí, či jejich osobnostních vlastností. Chápu jej jako určitou neshodu mezi dvěma proměnnými.

### **Konflikty mezi dětmi**

Nejen dospělí lidé, ale také děti jsou jedinečné identity, které dávají průchod svým emocím a prosazují svoji osobnost. V důsledku toho dochází také ke konfliktům mezi nimi. U dětí předškolního věku dochází často, pro nás dospělé, k nepochopitelným střetům. Pro děti jsou však jejich konflikty důležité také z hlediska vývoje. Potřebují se naučit konflikty řešit a pochopit, že k nim dochází v každodenním životě. Pomocí vedení učitelky, se tak učí prosazovat nejen své názory, ale také někdy upřednostnit potřeby druhého před svými.



### Učitelka jako soudce

Tato kategorie není velká, ale přesto velmi důležitá pro „mocenského“ učitele, který v mateřské škole velice často figuruje v roli soudce. Myslím, že učitelka se v této roli ocitá, ať chce nebo ne. V průběhu dne často nastávají situace, které si žádají zásah a vyjádření učitelky. Někdy samy děti staví učitelku do této pozice, protože požadují rozsouzení viníků a obětí konfliktu. Učitelka potřebuje mít přehled o tom, co se v její třídě děje a také o tom, jaké mají děti vztahy mezi sebou. Může se stát, že také rodič požaduje osvětlení situace a chování mezi dětmi. U1 popisuje svoji reakci na konflikt mezi dětmi a jejího vložení do situace: „... *tak většinou si zavolám obě děti, které jsou zapojeny do konfliktu a nechám si situaci vysvětlit oběma stranami...*“. U4 si je vědoma, že pokud nastane nějaký konflikt mezi dětmi, tak děti vědí, že se učitelka proměňuje do role soudce: „...*dítě pociťuje, že máme moc ho potrestat...*“.

### Učitelka jako pozorovatel

Setkala jsem se s různým řešením konfliktů mezi dětmi. Nejčastěji však učitelky do konfliktu příliš nezasahují a spíše pozorují (U3: „...*, se snažíme jenom pozorovat, aby si to vyřešili sami.*“), jak děti vzniklé situace řeší a zasahují až konflikt začne opravdu gradovat. Myslím, že pro děti raného věku je důležité naučit se řešit své spory, naučit se v nich argumentovat a bránit. Proto učitelky konfrontace ve velké míře spíše pozorují a zasahují, až když vidí, že děti nejsou schopny samy konflikt vyřešit. Myslím, že v takovou chvíli se i dítě samotné ocitá v situaci, se kterou si neví rady a potřebuje pomoc dospělého, který obdobné situace již zažil a může mu pomoci s jejím vyřešením.

### Výhružky učitele

Další z možných řešení se objevily výhružky učitelky. Výhružka má za úkol děti zastrašit, navodit pocit, že o něco přijdou a zároveň posiluje postavení učitelky, coby nositelky moci a autority. Jako příklad výhružky uvádím U4, která jako výhružku využívá rodiče dětí: „...*ví, že když zlobí nebo nechtějí poslouchat, tak to řeknu rodičům...*“. Pro děti toto znamená, že pokud se rodiče dozví, co udělaly, tak je rodiče napomenou, potrestají nebo budou naštvaní a nebudou se s nimi bavit.

Jedním ze zásadních způsobů řešení konfliktů je potlačování agresivity buď ukončením hry, nebo výhružkami.

### Podání návrhu řešení konfliktu

Učitelky se také často snaží dát dětem přímo návrh řešení konfliktu (U7: „... *Navrhuji, jak by se mohlo dítě zachovat jinak. Ptáme se ostatních jaké řešení navrhuji, jak by se dalo postupovat...*“), či je otázkami nějak navést ke správnému řešení. V předchozím příkladu zároveň sledujeme, že učitelky využívají ostatní děti k řešení vzniklé situace, konfliktu a tímto je zapojují a navádějí k přemýšlení a hledání řešení. To, že i ostatní děti přemýšlení nad vzniklým konfliktem a hledají možná řešení, jim vytváří vzorce chování, které mohou v budoucnosti aplikovat na podobnou situaci, ve které se ocitnou.

### Konflikty učitelky s dětmi

Co se týče druhé skupiny konfliktů, učitelky uváděly, že nemají s dětmi větší konflikty. Uváděly, že nejčastěji jde o rozepře typu: dítě nechce spolupracovat či nechce vyplnit příkaz učitelky. V takovém případě buď dochází k radikálnímu kroku, jako je například výhrůžka, nebo se učitelky uchylují k vysvětlování, proč nesouhlasí s daným chováním dítěte a snaží se najít společné řešení. Často se tak jednalo o porušování pravidel, U1: „... *většinou jim řeknu, že porušili to a to pravidlo nebo se jich zeptám jestli ví jaké pravidlo porušili a vysvětlíme si proč se nesmí porušovat...*“ Žádná z participantek však neuvedla nějaký konflikt, který by vnímala jako velký. Myslím, že všechny učitelky berou jako součást svého povolání, že děti jim občas odmoukávají, nebo zrovna nechtějí dělat to, co se po nich chce.

## 7.5 Pravidla a příkazy

### Tvorba pravidel

Pravidla chování a společného soužití tvoří velkou skupinu kódů. Začneme tím, jakým způsobem učitelky pravidla tvoří. Všechny participantky zdůraznily, že pravidla jsou ve třídě mateřské školy nutná (U8: „...*je dobré a důležité mít pravidla a zkrátka mít nastavené hranice...*“). Většinou dochází na začátku roku ke „společnému“ tvoření pravidel, které dokládá také replika U4: „...*kteřá si s dětmi určí a domluví se s nimi na tom...*“. Společnému uvádím v uvozovkách z toho důvodu, že učitelka má pravidla vždy dopředu promyšlená, ale za pomoci různých příkladů situací, povídání, děti vlastně k danému pravidlu navede a děti tak mají pocit, že si pravidla samy určily. To je příklad skryté moci učitelky. Učitelky pravidla vysvětlují slovně, nebo se často uchylují k piktoogramovému zobrazení (U3: „...*vyvěšené, jakoby graficky znázorněné, děti se je učí a když vlastně pořád si je opakuje podle těch obrázků...*“), či dramatizaci pravidel (U1: „...*mhh, tak jak je vytváříme ty pravidla, tak*

*si je třeba zahrajem...jakože si zahrajem opak toho pravidla a na té názorné situaci si to pravidlo vysvětlíme... většinou to teda nechávám na těch dětech, že se jich ptám: „Proč se to stalo?“ „Co bylo špatně?“ „Jak by to mělo být správně?“.* Záměrně jsem zde uvedla celou repliku, protože tato učitelka učí děti nejen prožitkem, ale zároveň je vede k tomu, aby samostatně přemýšlely nad různými situacemi a vyvozovaly z nich závěry. Dramatizace pravidel je velice efektivní metoda, jak děti naučit, aby si zapamatovaly nejen pravidla. Člověk si totiž pamatuje největší procento z toho, co vidí.

### **Režim bez explicitních pravidel**

Učitelka U2, která učila nově nejmenší, dvouleté děti měla k pravidlům odlišný postoj od ostatních. Do jisté míry je stejného názoru jako ostatní participantky, a to, že pravidla jsou nutná, nicméně s kolegyní dokázala vytvořit takový režim, že děti pravidla dodržují, ale vlastně o nich neví (U2: „...ten režim dne je takový, aby ty pravidla vlastně nepotřebovaly...“), nemají je pojmenované a k usměrňování chování jim slouží plyšová hračka, která děti provází celým dnem a dává jim „dobré rady“ (U2: „...krteček, protože měl o ně strach, tak jim poradil co mají dělat...“). Myslím, že tato metoda by se dala uplatnit i u starších dětí předškolního věku. Možná by se tak necítily pod tlakem pravidel a jejich dodržování, protože přece jen pokud dochází k porušení pravidel, tak učitelky děti samozřejmě upozorňují, napomínají, či dochází k udělování trestů, což je jedna z dalších kategorií. Učitelky pomocí pravidel často vynucují správné chování dětí.

### **Příkazy a nařízení**

Pravidel ve třídě může být nespočet, nejčastěji však participantky uváděly nutnost pravidel bezpečnosti a myslím, že ze zcela logického důvodu, protože mají za děti zodpovědnost. Druhým nejčastěji uváděným pravidlem či příkazem bylo ticho u oběda. V tomto bodě se přesouváme ke druhé skupině této kategorie, což jsou nařízení. Právě příkazy nejčastěji plynou z pravidel, U7: „...Trvám na tom, aby se děti omluvily a domluvily se na dalším postupu...“. Uvedená replika je příklad toho, kdy děti s největší pravděpodobností porušily pravidlo vzájemného chování a nyní po nich učitelka chce (chápejte jako příkaz) omluvu jeden druhému. Příkazy mohou být přímé, anebo jakoby zašifrované, utajené v komunikaci s dítětem, U2: „...tak teď prostě půjdeme vedle na oddělení, protože tam bude divadlo, ale spíš jako: „děcka, tam se něco děje..“. Jako fakt opít je rohlíkem a nedat to jako ten rozkaz ...“. Toto je příklad, jak dětem pořad nediktovat, co se bude dít, ale jak je učitelka dokáže dramaticky vtáhnout a využít úplné obyčejné situace, která vyzní jako výzva pro děti,

v této situaci něco objevit, a ne jako příkaz. Děti milují, když se vše kolem nich děje jako příběh, když je něco zajímavé a mohou něco objevit. Zejména učitelky v mateřské škole jsou schopny dětem realitu podávat jinak „dětsky“. Tak, aby svět kolem nich nebyl jen strohý a smutný, ale aby byl zábavný, plný nových věcí a očekávání.

Z rozhovorů bylo také patrné, že učitelky již znají osobnosti dětí, a tak vědí, že s někým musí komunikovat jinak. To se týká také rozkazů a jejich prezentace. Příkladem je replika U9: „...někteří jakou taková ti rýpalové, kterým je potřeba říct: „jo tak ty to sníš a hotovo“. Někdo opravdu potřebuje popohánět takzvaně tvrdou rukou. Ale loni, když jsem tu byla první rok, tak jsem děti pořádně neznala a nevěděla, jestli někoho víc tlačit do jídla, nebo radši ne...“. Učitelky vědí, že každé dítě je individualita sama o sobě a je třeba k nim také individuálně přistupovat. To je velice těžké, protože zároveň děti mezi sebou by neměly pociťovat, že se s každým jedná jinak.

## 7.6 Odměny a tresty

### Pochvaly

Učitelky dětem dávají slovní odměnu ve formě pochvaly. Příkladem může být pochvala za dobře splněný úkol či dodržení slibu, který dalo dítě učitelce. Příkladem repliku U9, která říká: „...chválím často několikrát za maličkosti, aby si to zapamatovali a věděli, že je to správné...“. Souhlasím s participantkou U9, že děti by měly být chváleny, kolikrát za maličkosti, protože je to utvrzuje ve vytvářejí vzorců správného chování. Příkladem může být U2, která říká: „...dostanou pochvalu, že dodrželi domluvu.“ Někdo by mohl říci, že pravidla a domluvy jsou dané, dodržují se a není třeba za to chválit, ale to je myšlenka nás dospělých. Děti pochvaly motivují a příště, až se na něčem domluví, tak se snaží dodržet, co slíbili, protože ví, že jednak mohou být pochváleni a hlavně uvidí, že druhý má z takto vykonané práce radost.

### Napominání a kárání

V rozhovorech se objevilo zvláště napominání (U1: „...Lucko! Tichučko už u toho jídla!“), kárání (U4: „...řeknu třeba, že to se nesmí dělat a nechápu, proč to udělal a že už to nechci vidět nikdy.“) a trest, který je dítěti uložen za nějaký přestupek (U6: „...většinou jednou do týdne u mě stojí na hřišti, protože chodí za vymezený prostor...“). Napominání je spojeno s dodržováním pravidel, čímž učitelka projevuje svou moc vzhledem k dítěti

a dítě buď musí poslechnout nebo projeví svou osobnost a nějakým způsobem se může snažit uplatnit naopak svou moc.

Káráním učitelka dítěti vyčítá špatné chování. Participantka U1 uvedla, že kárat děti občas musí, protože za ně má zodpovědnost a kárá v případě, že udělají něco, co může ohrozit jejich zdraví (U1: „...fakt častěji kárám no ,protože člověk jak za ně má šílenou zodpovědnost a nechce, ať se jim něco stane.“ ). Další participantka uvedla, že také děti kárá, ale pouze z nějakého vážného důvodu. Výjimkou však není kárání jedince před třídou (U9: „...když vidím, že někdo dělá schválnosti, vždy ho pokárám. Snažím se ale přede všemi, aby se z toho ponaučili, čímž dochází také k upevňování postavení učitelky a uvědomění dětí, kdo ve třídě velí...“). Sama participantka si uvědomuje, že tímto posiluje svou moc z pozice učitelky. Kárat děti předškolního věku před kolektivem by měla učitelka s ohledem na osobnost dítěte, ale myslím, že může být i prospěšné z toho důvodu, že si dítě mnohem lépe zapamatuje danou situaci a její důsledky. Samozřejmě toto nelze paušalizovat a je třeba, aby učitelka uměla správně vyhodnotit situaci.

### Tresty

Učitelka U9 uvedla, že děti v její třídě jsou trestány za špatný úklid hraček: „...dětí i ví, že ty hračky nějak třídíme, a pokud to tak není, tak ani nemusím nic říkat a jdu po třídě a jen jim to shazuju na koberec...“. V tomto případě dochází k úplnému přebrání moci učitelky a jisté dávky povýšenosti nad dětmi. Myslím, že tato reakce může být pro děti přehnaná, protože učitelka má jiný standart toho, jak má vypadat úklid ve třídě. Může se stát, že děti si myslí, že hračky uklidili správně, mají radost z odvedené práce čekají pochvalu. Místo toho je učitelka může demotivovat k příštím činnostem. Může to mít negativní dopad na psychiku dítěte.

Pokud se řekne trest, spousta z nás si vybaví trest fyzický. Samozřejmě fyzické tresty ve školách, natož v těch mateřských jsou dávno tabu, ale i přesto touha dítě fyzicky potrestat se objevuje i u dnešních učitelek (U9: „...mě někdo kolikrát tak vytočí, že být to moje děcko tak už mu jedna přiletí...“). Je možné, že právě proto si učitelky spojují moc nejčastěji s válkou a násilím a na základě této spojitosti ji odmítají v mateřské škole.

### Individuální forma kárání

Respondentky uváděly, že i při kárání je důležité pamatovat na individualitu dětí a rozlišovat, jakým způsobem můžeme které dítě kárat. K tomu je však potřeba děti znát nějakou dobu a naslouchat jejich potřebám. Pouze jedna participantka ve svém jednání

pamatuje také na pozitivní vazbu ke kárání (U2: „...,jejda to se mi nelíbí, ale já vím, že ty to příště uděláš líp...“) a tudíž, že je důležité děti pokárat, ale zároveň říci i něco pozitivního, aby dítě bylo motivováno a nedocházelo například k nějakému psychickému bloku.

## 7.7 Autorita ve vztahu učitelka a dítě

Učitelky dostaly v rozhovoru otázku, jak by popsaly svůj vztah s dětmi, a to jak jednotlivci, tak celou třídou. Všechny učitelky popisovaly vztahy jako blízké až kamarádké, U1: „... máme spolu přátelský vztah, snažím se, aby mi ty děti věřily a mohly mi říct věci...“.

Učitelka je ve třídě člověk, který má k dětem blízko, je jim oporou a děti to většinou vycítí, takže si také chodí pro rady, případně prosí o pomoc. Nicméně U2 se stalo, že jeden chlapec dle slov participantky s ní „měl problém“, ale přesto jednou s něčím potřeboval pomoci a jediný, kdo mu mohl pomoc poskytnout byla právě učitelka, „jediná jsem tam byla já, takže on musel přijít a jako překousnout prostě to, že mu prostě nasedím, což je naprosto běžné že, jo a jo, tím jsme to zlomili jo, že já jsem mu pomohla a on zjistil, že jsem mu užitečná, pak už jsem s ním neměla problém jo.“ Tato učitelka věděla, že dříve nebo později chlapec bude potřebovat, aby mu pomohla. Než aby se mu snažila ukazovat a „přemlouvat“ jej, že je dobrá učitelka a jeho kamarádka, počkala až chlapec sám dozraje a zjistí, že učitelka není nikdo špatný, s kým by měl bojovat. Nabízí se otázka, proč měl chlapec tento počáteční postoj k dané učitelce. Je možné, že ji viděl se někdy nějak nepřátelsky zatvářít, když se na někoho zlobila, nebo si tuto „averzi“ mohl přinést z domu. Rodiče řeknou, že „paní učitelka si s takovým nezbedníkem jako jsi ty poradí, jen počkej!“ a už je strach v dítěti zakotvený a citlivější jedinec může mít problém toto odbourat.

Participantky, které mají ve svých třídách nejmenší děti si pochvalovaly, že režim není tak striktní jako například u předškolních dětí, které toho musejí hodně stihnout, a tak mají čas se dětem individuálně věnovat. I jiné participantky si ale uvědomují potřebu individuálně se věnovat dětem. Příkladem je U8: „...aby věděly, že o ně mám zájem o všechny, je to hrozně důležité si na to najít čas...“. Participantka U8 dále připomíná, že je důležité dítě respektovat jako individualitu. Podle učitelek je také důležité děti hodně chválit a chválit je za maličkosti, což také napomáhá k budování blízkého vztahu s dětmi. Učitelka v rozhovoru odpověděla, že jí práce naplňuje a je šťastná. Je vidět, že tato učitelka se snaží mezi dětmi nedělat rozdíly a je citelné, že svou práci dělá ráda, a že jí zajímá, co je pro děti důležité a snaží se s nimi trávit co nejvíce času.

Většina učitelek popisovala vztah k dítěti, ale ke vztahu k celé třídě se učitelky vyjadřovaly jen okrajově, což značí, že je pro ně důležité dítě jako individualita a na to kladou důraz. Ve vztahu ke kolektivu ale učitelky zdůrazňují, že se snaží být spravedlivé ke všem a nikomu nenadržovat, U9: „...*Myslím si, že ale nemám nějaké své oblíbence, nebo ty černé ovce. Nikoho nehážu do jednoho pytle...*“. Snaží se s dětmi budovat rovnocenný vztah (U5: „...*komunikuji s ním určitě rovnocenně... Takže to беру jako rovný s rovným.*“). Jedna z participantek dokonce uvádí, že vztah může být prospěšný jak pro učitelku, tak pro děti, čímž naznačila, že je důležitá rovnocennost ve vztahu.

Učitelky si nejspíše ani neuvědomují, že v budování vztahu a v celkové komunikaci s dětmi hraje velkou roli mimika. Pouze učitelka U2 toto zmínila: „...*Čím více se na ně člověk usmívá, tím ony jsou k nám blíží a když udělají něco, co není až tak jako dobré v té školce, co by mohlo zavánět nějakým úrazem nebo nějakou lumpárnou, tak stačí, když se ta učitelka zašklebí nebo zamračí a to děcko ví, že přešlo tu hranici...*“ Mimika je velice důležitý nástroj komunikace, a jak popisovala participantka U2, tak děti opravdu vycítí emoce a většinou je dokáží pojmenovat, jen z pohledu. Nejde jen o kárání, či pochvaly, ale také o celkové vystupování učitelky. Do jisté míry je učitelka herečka, která musí umět pracovat nejen s hlasem, ale také právě zmiňovanou mimikou.

Tak jako každý vztah potřebuje nějaký čas na to, aby vznikl a nějakým způsobem se prohluboval, tak také vztahy mezi učitelkou a dětmi v čase mění svůj charakter, příkladem je replika U6: „...*postupem času si budu u dětí budovat autoritu a vztah se bude postupně měnit...*“. Jiný vztah má učitelka s dětmi, když je teprve poznává na začátku školního roku. Děti jsou nesmělé, učitelka se s nimi učí komunikovat, zatím odhaduje možné reakce dětí, poznávají se navzájem. Naopak proti tomu na konci roku je učitelka s dětmi větší kamarádka, děti se jí svěřují se svými zážitky a učitelka je schopna předpovídat reakce dětí, odhaduje jejich dovednosti, časovou náročnost při aktivitách apod.

## 7.8 Přesun moci do rukou dítěte

Z části kategorií, kde je učitelka v roli vedoucího a držitele moci, se přesouváme do kategorie, kde učitelka přesouvá moc do rukou dětí.

### Přenesení rozhodování na děti

Z rozhovorů je patrné, že učitelky si uvědomují, že většinu dne řídí ony a celý režim dne spočívá víceméně na nich. Proto také čas od času dětem umožní do režimu zasáhnout

tím, že umožní dětem se rozhodnout, jakou činnost by rády dělaly, či kam by rády šly na procházku. Tímto citlivým přístupem k dětem se vyznačuje participantka U2: „...*snažím se od nich zjistit co by chtěly, s čím by si chtěly hrát, co by chtěly dělat a my jsme jim k tomu přizpůsobily i režim dne...*“. Z celkového rozhovoru této participantky lze vyčíst obrovská zkušenost s dětmi a její přístup ke každému dítěti jako individualitě. Zároveň se nad děti nepovyšuje a přesto u nich má autoritu a děti ji mají rády. Ve třídě této participantky jsem také realizovala pozorování k předešlému výzkumu, proto si z jejího rozhovoru dokážu barvitě představit její komunikaci s dětmi.

### **Volná hra dětí**

Participantky uvedly, že spontánní hra se v mateřské škole objevuje hlavně ráno, po příchodu dětí do třídy. Výběr hračky je na dítěti a pokud dítě neporušuje pravidla, tak učitelka do hry nevstupuje.

Spontánní hry u nejmenších dětí, které učí U2 probíhaly jiným způsobem a to určitým zásahem do spontánních her. Jelikož u dvouletých dětí funguje ještě stále ve většině případů paralelní hra, učitelky jim postupně pomáhaly zapojovat se do hry s ostatními dětmi a učily je tak společné hře, „...*takže je pomalu učíme hrát ve dvojicích, ve trojicích a tím pádem nějakým způsobem drobným vstupujeme do té spontánní hry.*“. Spontánní hra je o tom, že si děti hrají samy, učitelka nezasahuje a vývoj her nechává na nich samotných. Nicméně si myslím, že postup participantky U2 byl dobře zvolený a odpovídající stáří těchto dětí.

### **Vedení dětí k samostatnosti**

Nejen že učitelky v mateřské škole učí různými dovednostmi, ale vedou je také k samostatnosti a schopnosti sebeobsluhy například při obědě, U3: „*Máme takový rituál před obědem, kdy si děti nachystají pití a lžičku a příbor a zpíváme písničku...*“. Samostatnost je do jisté míry u dítěte v mateřské škole důležitá, dítě se tak připravuje na přestup do základní školy, s čímž souvisí zodpovědnost za své činy. Z rozhovorů je patrné, že učitelky se také snaží na děti přenášet jistou dávku zodpovědnosti a zároveň vedou děti formou otázek také k sebereflexi, U8: „...*aby se také samy naučily zhodnotit, jak se chovají...*“. Participantka U8 dále také uvádí, že je velice důležité s dětmi komunikovat, aby si uvědomily dobré a špatné chování. Formou otázek učitelky děti aktivizují k přemýšlení a uvědomění si chování svého, či jiných.



### Aktivizace dětí učitelkou

Někdy se stane, že dítě nenapadá s čím by si mohlo hrát nebo je hraček a podnětů tolik, že samo neví, co si vybrat. Také proto je zde učitelka, která mu pomůže a například mu nabídne činnosti, o kterých ví, že budou dané dítě bavit, U7: „...*Aktivizuju děčka, které postávají, navrhnou aktivitu...*“.

Participantky si také všímají, jakým způsobem se vyvíjejí hry, které děti provozují. Pokud hra nějakým způsobem degraduje, tak učitelka čas od času do hry sama vstoupí, zapojí se do ní a nabídne tak dětem širší možnosti hry, U7: „...*hrajou s nimi deskovou či jinou hru. Někdy se zapojím do námětové hry, abych dětem pomohla ji rozvinout.*“, U9: „... *takže musím jít a nějakým způsobem je zapojit a třeba si s nimi chvíli i hrát nebo něco tvořit.*“. Myslím, že také tím učitelka získá přízeň dětí, protože děti najednou vidí, že to není jen ta „paní“, co jim něco říká a napomíná je, ale že je to „kamarádka“, se kterou si můžou hrát. Učitelka tak také prohlubuje důvěru dětí v jí samotnou a její schopnosti. Je zde však, že děti začnou zkoušet jejich hranice, například se rozdovádí nebo nechtějí učitelku poslouchat, smějí se jí a v tu chvíli je na každé učitelce, jak se zachová a jak dokáže udržet svou autoritu a zároveň nebýt povýšená, „mocná“.

### 7.9 Získání moci dětmi

Kategorie moc dětí je protipólem moci učitelek. Myslím, že moc dětí je stejně důležitá jako moc učitelek. Někdo může namítat, že pokud děti mají ve třídě moc, tak dochází k naprosté neposlušnosti, ale i přesto existuje „cirkularita moci“ (Šedřová, 2011).

#### Převaha dětí

Teorie je jedna věc, realita druhá a učitelky si uvědomují, že děti mají početní převahu, (U9: „...*děti mají nad námi převahu –početní (úsměv) Když začnou někdy křičet, tak s tím nezmůžete nic.*“), která jim sama o sobě moc dává, čímž také učitelky přiznávají a chápou, že děti mocí disponují, U9: „...*jakmile děti vycítí, že se jich moc ptáte a dáváte jim moc volnosti, tak vás pak „sežerou“*“, jiným příkladem je U2: „...*děti mají velkou moc.*“. Participantka U9 upozornila na dva extrémy. Pokud se děti cítí přehlčeny (neuvědomují si to) otázkami, úkoly, tak se změní jejich chování. Začnou být nervózní, nechce se jim nic dělat, nebaví je dané činnosti, přestanou učitelku poslouchat. Naopak, pokud je činností málo, nebo jsou pro ně příliš snadné, nezáživné, tak nastává ta samá situace. Děti zkrátka

přestanou učitelku poslouchat. Je tedy na učitelce, aby děti poznala, zjistila, co které potřebuje, jaké má schopnosti a podle toho dávkovala režim dne.

Nicméně děti se snaží moc získat i jinými způsoby. Lehce se stane, že děti mají převahu v komunikaci. U4 se stalo, že dítě ji nerespektovalo („... *jsem mu řekla, ať jde za mnou a on mi na drzo řekl, že nepůjde...*“) a v tu chvíli si uvědomila, že její moc je omezená. Stejně tak si ztrátu moci uvědomuje i U9, ale její reakce na omezení se projevuje naštváním: „...*protože opravdu někdy vystartuju tak, že si to vezmou k srdci.*“.

### Oslabení moci učitelky

V teoretické části jsou popsány „*mocenské konstelace*“ Šed'ové (2011), ze kterých vyplývá, že jak učitelky, tak také děti mohou mít převahu. I z rozhovorů je znát, že učitelky si uvědomují převahu dětí, která se dle nich projevuje hlavně počtem dětí ve třídě a jinými způsoby omezování moci učitelky. Příkladem je nerespektování učitele, či odmlouvají. Děti se také snaží moc učitelky zeslabit tím, že s učitelkou neustále diskutují, jak popisuje U6: „...*v průběhu jídla za mnou chodí děti žadonit, aby už mohly to či ono odnést a podobně...*“. Participantka U7 zažila silnější reakci na zeslabení moci: „*zuřil vztekal se dupal křičel...*“ Velkou roli hraje také to, jak se děti snaží zeslabovat moc rodičů. Podobné situace mohou nastat i s učitelkou v mateřské škole a děti zkoušejí, jestli na ni bude platit, to co doma. Zde je na místě, pokud učitelka spolupracuje s rodiči a vzájemně si předávají zkušenosti s dítětem. To může být totiž velice nápomocno, pokud dítě odmítá poslouchat nebo má nepřiměřené reakce na dané situace. Nicméně, ne vždy to znamená, že je dítě neposlušné. Dítě může mít nějaký problém, který není schopno vyjádřit verbálně a projevuje se tak v jeho chování.

Moc dětí, zejména starších si uvědomuje U2: „...*nejtěžší je to podle mě u těch předškoláků, protože oni už nejsou hloupí, oni nejdou opít rohlíkem...*“.

Učitelka U8 zmínila zajímavou zkušenost, kdy dochází k zeslabování moci U jakoby postupně mezi dětmi: „...*jsem zažila učitelku, která si myslím, že měla převahu, byla ve třídě předškoláků, nějakému děvčeti hrozně nadala a křičela na něj, podle mě kvůli hlouposti. Druhé děvče ji pak chytlo za ruku a řeklo jí, ať si z toho nic nedělá a utěšovala ji.*“ Taková situace může vygradovat tím, že děti uvidí, že učitelka se zlobila například neoprávněně, nebo její reakce byla přehnaná, a proto jí u dětí začne klesat autorita.

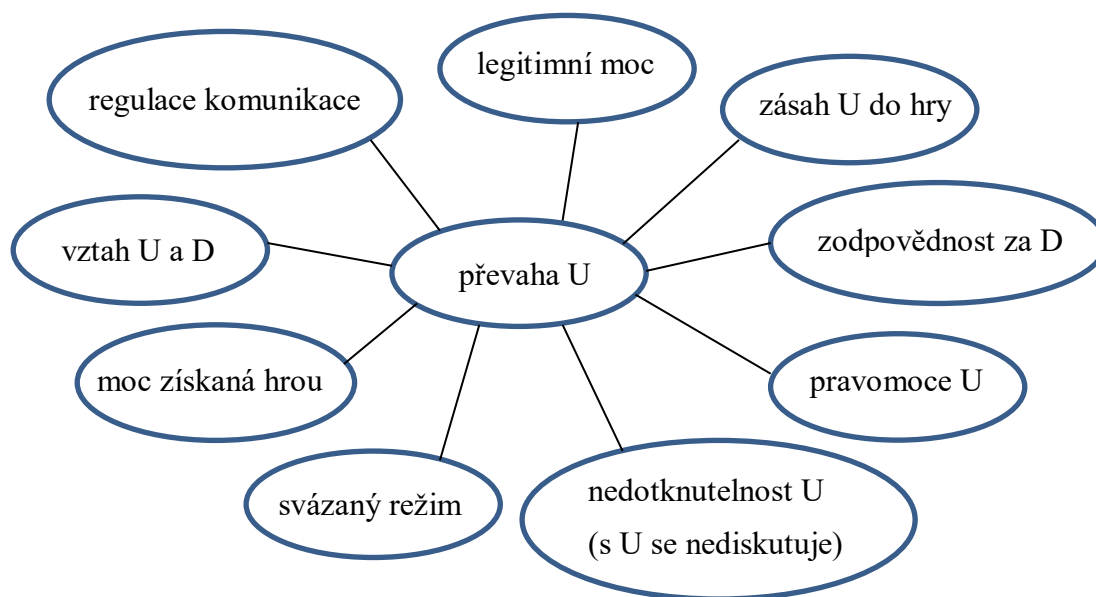
Je jasné, že moc učitelky je v mateřské škole stále v popředí a myslím, že tomu nemůže být jinak, protože učitelka bude vždy ta, která disponuje mocí již z toho postu, že je starší a konstitučně větší, což také zmiňovaly participantky.

## 8 SHRNUTÍ VÝZKUMU

Pro výzkum byly stanoveny čtyři výzkumné otázky, jejichž odpovědi zaznívaly v rozhovorech s participantkami. Níže v této kapitole také představím grafy, které schematicky doplní odpovědi na výzkumné otázky.

Cílem celého výzkumu bylo popsat, jak učitelky chápou fenomén moci. Výzkumný problém bylo však potřeba analyzovat a odkrýt projevy převahy učitelek nad dětmi, upevnování jejich postavení, jakým způsobem popisují svou moc a jak vůbec tento pojem chápou a jakým způsobem jej dávají do souvislostí s fenoménem autority.

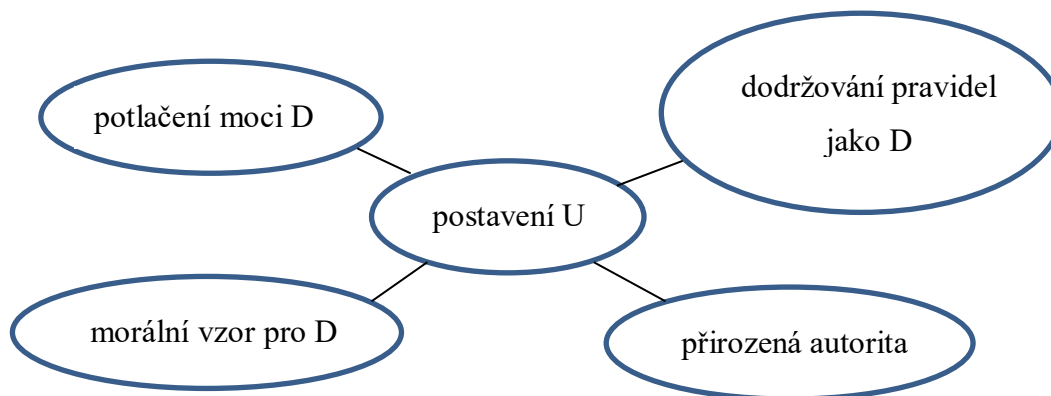
Participantky odpovídaly, jak vnímají svou **převahu nad dětmi**. Většina z nich uvedla, že převaha se projevuje tím, že jsou starší a fyzicky větší. Ano, převaha je v této situaci udávána vztahem dospělého a dítěte. Menší část z nich poté zmiňovala, že převaha je způsobena také z postu legitimní moci, kterou jim propůjčuje právě instituce mateřské školy. Ačkoliv se participantky z většiny shodly, že nemají potřebu „být nad dětmi“ mít nad dětmi převahu, z hlubší analýzy rozhovorů vyplynulo, že potřeba převahy se projevuje zejména tím, že děti jsou v početní nadvládě, což znamená, že učitelky mají za děti zodpovědnost, a proto potřebují mít nad nimi převahu, potřebují je mít pod kontrolou, jednoduše uhlídat všechny najednou a zároveň jim předat znalosti a způsoby správného chování. Participantky často zmiňovaly hlasovou převahu. Tím, že učitelka řídí celý den v mateřské škole a téměř všechny činnosti, tak převahu dle slov respondentek potřebuje. Komunikace probíhá mezi učitelkou a dětmi neustále, ať ta verbální, či neverbální. Komunikace je zároveň hlavní složkou, ve které má učitelka převahu nad dětmi. Skrze komunikaci se odvíjí téměř veškerá převaha, kterou učitelka nad dětmi má. Děti mají v mateřské škole mnohem menší pravomoce než učitelky, které si toho jsou vědomy. Učitelka má ve své kompetenci také přístup do různých prostor mateřské školy, kam děti nemohou. Už myšlenka, že učitelka může a dítě ne, dává učitelce velkou převahu nad dítětem. Převaha z postu legitimní moci dává učitelce také moc zasahovat do spontánní hry a nějakým způsobem ji regulovat. Režim dne závisí z velké části na učitelce, a také proto se v něm promítá její převaha a do jisté míry také nedotknutelnost učitelky v tom smyslu, že pokud děti vyjadřují nesouhlas, tak některé učitelky mají tendenci názor dítěte přehlížet a být v té dominantní pozici staršího člověka, který má pravdu.



Obrázek 1 Schéma potřeby převahy učitelek MŠ

S převahou souvisí také **postavení učitelky**. Nyní mám na mysli postavení učitelky ve třídě mateřské školy. K tomu, aby učitelka měla nad dětmi nadvládu, musí nějakým způsobem své postavení upevňovat. Nabízí se otázka, jakým způsobem učitelky upevňují svůj status a zejména, co je k tomu vede. Tato potřeba se projevovává zejména v nastavování a následném dodržování pravidel. Participantky odpovídaly, že je pro ně důležité, aby děti ve třídě dodržovaly nastavená pravidla. Nejenže tím docílí, že děti se k sobě chovají slušně, ale docílí také toho, že děti vědí, že musí učitelku poslouchat a pokud ne, tak následují sankce či tresty. To učitelku posouvá na vysokou příčku v očích dětí. Některé participantky uvedly, že učitelka se prostě poslouchat musí a hotovo, což je dle mého názoru velice vyhraněný názor, který nedává dětem prostor svého vlastního vyjádření. Starostlivostí o velký počet dětí jsou učitelky vystavovány stresu, což může být také důvod, který vede učitelky k tomuto názoru a potlačování moci dětí. Je zajímavé, že všechny učitelky uvedly potřebu dodržování pravidel, ale ne všechny se snaží tyto pravidla dodržovat spolu s dětmi. Ty, které zachovávají stejná pravidla spolu s dětmi to označovaly jako pokus o nastolení rovnocennosti ve vztahu k dětem a posílení svého postavení. Myslím si, že právě tímto snižují snahu dětí o zeslabení moci učitelky a zároveň se pro ně stávají vzorem. Velkou roli pro participantky hraje přirozenost a důvěra dětí v učitelku. Tyto dvě věci dle učitelek představují velkou roli při postavení učitelky. Status učitelky není jen o tom, že děti musejí poslouchat učitelku v každém ohledu, jak by se mohlo na první pohled zdát, ale učitelky se snaží, aby dětem něco předaly,

nejen vědomostně, ale zejména do života. Aby věděly, jak se mají chovat ke druhému člověku, jak řešit problémy, být schopny sebereflektovat své činy a chování. To je tedy hlavním důvodem, proč mají učitelky potřebu upevňovat své postavení. Dávají tím budoucí generaci najevo, jakým způsobem by se měl člověk chovat, vzdělávat a starat nejen sám o sebe. Na toto by se dalo navázat zajímavým výzkumem zkoumání osobnosti učitelek a jejich schopnosti sebereflexe.

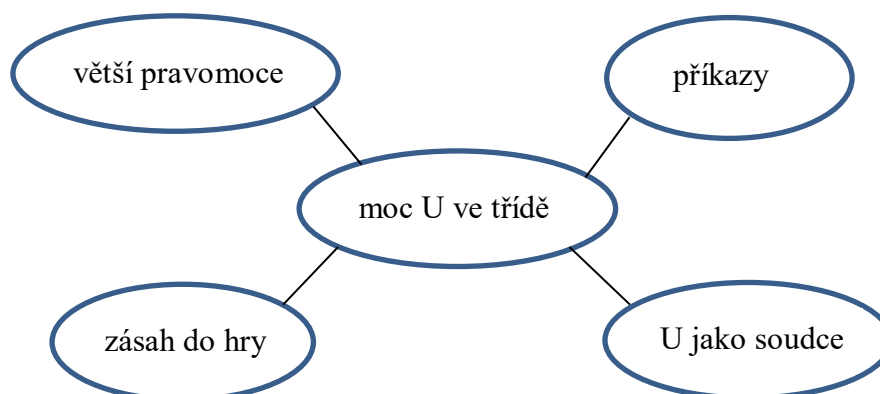


Obrázek 2 Schéma potřeby upevňování postavení učitelek MŠ

Učitelky svou **moc ve třídě** popisovaly jak na vědomé úrovni, tak také převážně na té nevědomé. Když jsem se učitelek zeptala napřímo, co si představí pod pojmem moc, tak jak jsem uváděla výše, spousta z nich si představí moc jako něco tvrdého, povýšeneckého až destruktivního. Když se ale ponoříme hlouběji do výpovědi participantek, zjistíme, že moc učitelky se projevuje v běžném konání učitelky. Například obyčejná činnost jako je stolování u oběda odkázala na moc učitelky. Na jednu stranu se učíme, že stolování je společenská činnost, při které se lidé sejdou a mají si povykládat zážitky, na druhou stranu učitelky po dětech vyžadují, aby bylo (ve většině případů) naprosté ticho u oběda. Samozřejmě učitelky dětem vysvětlují, že s plnou pusou se nemluví. Avšak mám za to, že tímto striktním přístupem se vzdalujeme od hlavní myšlenky společného stolování. Moc učitelek spočívá také v jejich roli soudce při řešení konfliktů. Zde však se svou mocností musejí být ostražitě, což si participantky uvědomují a samy uváděly, že vždy si ověřují, jakou roli kdo v konfliktu sehrál a co se vlastně mezi dětmi stalo. Dalším aspektem moci byly příkazy, které učitelky dávají dětem. Buď plynou z pravidla, které děti porušily nebo si jej žádá zkrátka situace.

Učitelky moc nespojily jen se vztahem k dětem, ale také pro ně moc znamená, že mají větší pole působnosti, co se týká přístupu k různým věcem a místům v mateřské škole. Spontánní hry jsou samostatnou kapitolou v otázce moci učitelky. Do tohoto typu dětské hry

by učitelka neměla zasahovat, nicméně v mateřské škole se s takovým modelem setkáme opravdu zřídka. Všechny participantky uváděly, že do spontánních her zasahují v případě nějakého konfliktu mezi dětmi, který vygraduje v porušování pravidel. Participantky také řekly, že spontánní hry někdy rozdělují na kluky a holky, či vymezují prostor, tzn. buď si děti mohou hrát jen ve třídě (kde jsou židličky), či jen v herně (většinou prostor s kobercem). Učitelky si uvědomují, že vnímají sílu jejich moci, což souvisí s další výzkumnou otázkou.

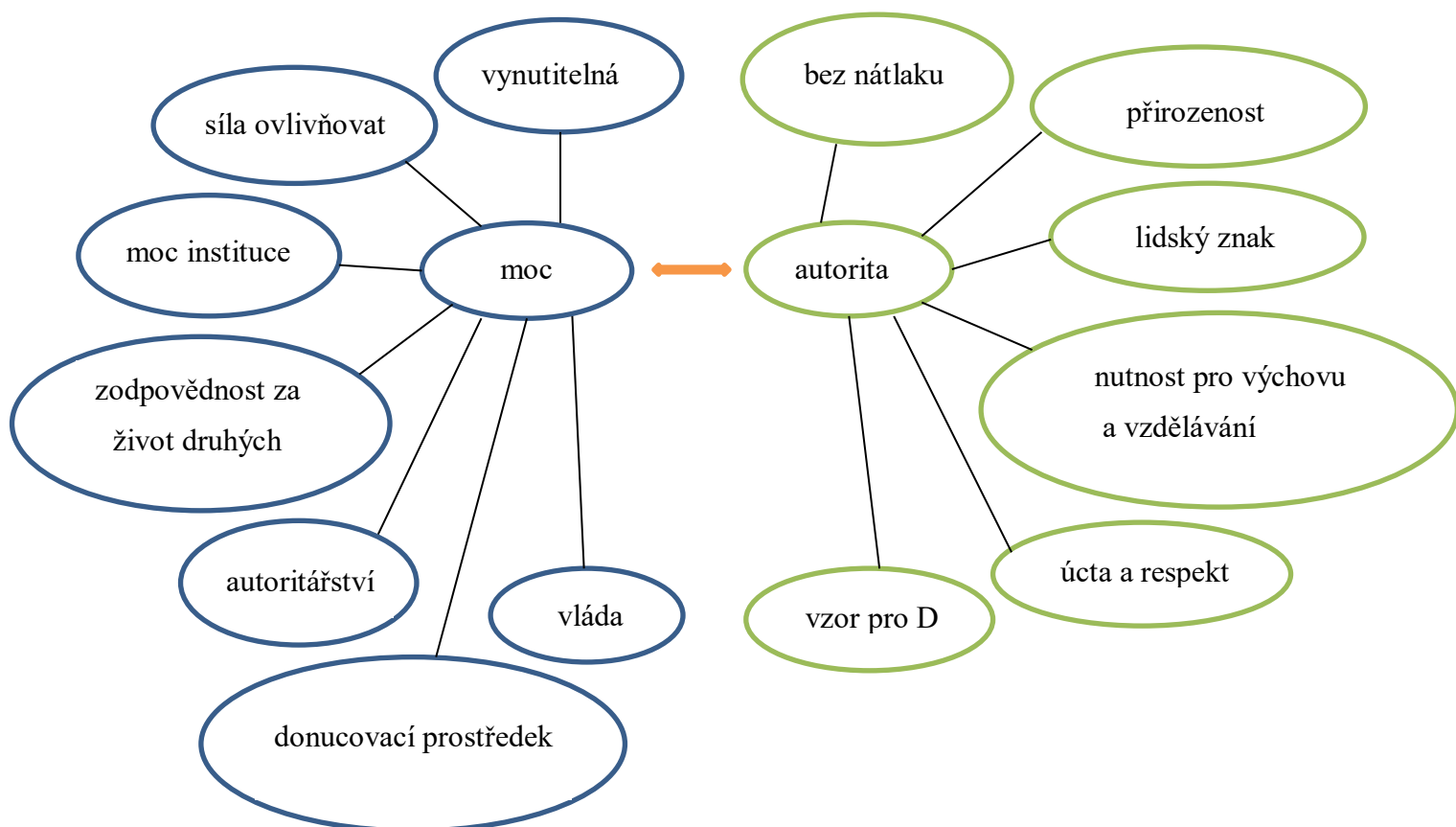


Obrázek 3 Schéma uplatňování moci ve třídě

Poslední výzkumná otázka se zabývala tím, jaká je **percepce autority a moci** učitelkami mateřských škol. Pojdme tedy zaostřit nejprve na pojem moc. Participantky vnímají moc jako jakousi sílu. Sílu ovlivňovat životy druhých, působit na děti. Vnímají ji jako obrovskou zodpovědnost za život druhého člověka s možností jej ovlivnit jak pozitivně, tak negativně v jeho vývoji. Na druhé straně je pro ně moc příliš silné slovo, participantky z něj cítí autoritářství, moc vládnout, rozkazovat, kárat a lze si ji na rozdíl od autority vynutit. Dostáváme se k pojmu autority, kterou učitelky přijímají v mateřské škole s daleko větším respektem. Většinou si pod pojmem autorita představily samy sebe ve vztahu k dětem. Zároveň vyzdvihují nutnost autority a s ní souvisejícími pravidly v mateřské škole. participantky mluvily o vrozené, či přirozené autoritě, zároveň však naznačily, že ne všechny učitelky autoritou oplývají hned na začátku své praxe. Avšak dle učitelek autorita v mateřské škole je přirozená, má zde své místo a bez ní by učitelka nemohla vychovávat a vzdělávat. Autorita je učitelkami chápána jako úcta a respekt k dospělé osobě a na oplátku by se také učitelka měla chovat s úctou a respektem k dětem, i přesto, že jsou mladší. V autoritu jako osobu učitelky, by děti měly mít důvěru a učitelka by k nim měla i z postu autority být laskavá a nenásilně je vést. Tímto některé učitelky dedukovaly, že v mateřské škole není potřeba uplatňovat moc.

Poslední část této výzkumné otázky tvoří rozdíl v chápání těchto dvou fenoménů, tedy moci a autority. Většina učitelek vysvětlila jak chápe moc, ale neztotožňovaly se s názorem, že by moc patřila do mateřské školy, případně uvedly, že tyto dva fenomény se vzájemně nevylučují, tím, že autorita dává učitelkám moc ovlivňovat děti. Participantky chápaly moc jako vydobytnou, vynucenou. Vysvětlovaly, že pokud učitelka nemá autoritu, tak si ji musí vynucovat mocí. Učitelky popisovaly, že pokud učitelka využívá svou moc negativně, tak dítě může pociťovat strach a moc učitelky jej potrestat, kdežto, pokud má učitelka vrozenou autoritu a působí tak také na dítě, tak i když dítě potrestá, tak tím, že je pro něj autorita, která nemá potřebu dítě ovládat, samo vnitřně souhlasí s normami, které učitelka nastavuje.

Neklasifikovala jsem odpovědi na správné a špatné. To ani nejde. Tento výzkum se zabýval chápáním fenoménu moci. Proces vnímání je u každého člověka jiný, tudíž nemůžu hodnotit, která s participantek má pravdu, nebo která svou moc využívá „dobře“. Je na každé učitelce, jakým způsobem se svou mocí nakládá, jak ji vnímá a jak se o ni dokáže dělit (viz. cirkularita moci). Je jasné, že je rozdíl v chápání mezi těmito dvěma fenomény a myslím, že u některých participantek byl citelný, což hodnotím kladně, protože učitelky se zamyslely nad sebou a nad svým postojem k výchově a vzdělávání dětí předškolního věku.



Obrázek 4 Schéma konceptualizace moci a autority učitelkami MŠ



Výzkumy, které se zabývají zkoumáním moci učitelů v českém prostředí jsou zaměřovány především na učitelé základních a středních škol. Mateřské školy se v tomto směru z výzkumu vytrácejí. I přesto však můžeme spoustu poznatků ze základní školy aplikovat i na mateřskou školu. V České republice se výzkumem moci zabývá hlavně autorka Šedřová, která v roce 2015 realizovala výzkum, který zkoumal „*moc učitelů v dialogickém vyučování*“. Z názvu výzkumu vypovídá, že se nejedná o to, jak vnímají koncept moci učitelky, proto myslím, že výsledky mého zkoumání by mohly doplňovat poznatky Šedřové. Ve své studii mluví o současném trendu „*decentralizace moci učitelů*“ (Šedřová, 2015), která může být produktivní a zjistila, že většina učitelů se snaží o reciprocitu moci, nicméně využívá i jiné druhy „*mocenských konstelací*“ (Šedřová, 2011). V mém výzkumu participantky vyjadřovaly snahu o rovnocenný vztah mezi nimi a dětmi, nicméně při popisu konkrétních situací docházelo téměř vždy k nějakému zásahu, kdy byla moc učitelky dominantnější, což je stejný jev učitelů ve výzkumu Šedřové (2015). Téma těchto dvou výzkumů se zabývá pouze učitelskou rovinou, ale nezahrnuje důraz na žáky, či děti, což by mohlo být téma k dalšímu výzkumu. U dětí předškolního věku bychom mohli zkoumat reakce na učitelku nebo s nimi dělat rozhovory, což by bylo jistě zajímavé díky autentičnosti dětského projevu.

## ZÁVĚR

Percepce fenoménu moci je z velké části subjektivní věc, která je založena jednak na osobních zkušenostech, ale také na míře odborného vzdělání učitelek. Do značné míry je třeba nad mocí přemýšlet z hlediska vlastní sebereflexe učitelky, která si klade otázky a tímto způsobem dosáhne jisté koncepce svého chápání moci, či rozdílu mezi mocí a autoritou. K tomu je však potřeba základní znalost problematiky a povědomí o daném jevu.

Moc učitelek je obecně v celku nový fenomén, který není zkoumán dlouho a ještě stále je zaměňován za autoritu. Cílem práce tedy bylo také vyvrátit zaměnitelnost těchto pojmů, definovat je a objasnit rozdíly mezi autoritou a mocí.

Cílem výzkumu bylo popsat, jakým způsobem chápou učitelky fenomén moci a jak tuto moc využívají ve třídě mateřské školy. Z rozhovorů, které byly zpracovány otevřeným kódováním a následnou tvorbou kategorií, jsem zjistila, že učitelky chápou moc ve většině případů rozdílně a nemají potřebu moc ve třídě uplatňovat. Naopak se přiklánějí k užívání autority, která je pro ně v mateřské škole přirozená. Nicméně z analýzy je patrné, že i když moci učitelky nepřikládají v mateřské škole (ve většině případů respondentek) důraz, tak se přece jen objevuje a učitelky ji využívají, aniž by o ní věděly, nebo ji uměly v dané situaci pojmenovat.

Na jednu stranu je moc respondentkami vnímána jako vynutitelná a autoritářská, je spojována s válkou a násilím a na druhé straně vidí moc v instituci školy, v zodpovědnosti za život dítěte a sílu ovlivňovat dítě v jeho rozvoji.

Na začátku výzkumu jsem předpokládala, že učitelky nebudou moci v mateřské škole přikládat velký důraz. Má hypotéza se z části potvrdila, nicméně po položení přímých otázek o moci a autoritě se učitelky zamyslely nad tím, jak moc vlastně chápou a jaký vnímají rozdíl mezi mocí a autoritou.

Z rozhovorů bylo patrné, že respondentky se stále přiklánějí k tradičnímu modelu školy, kde učitelka je ta, která má mít autoritu, musí se poslouchat a má moc děti potrestat. O tomto modelu psal také Kaščák (2008), který se snažil dát do popředí právě produktivní chápání moci. Bylo až zarážející, jakým způsobem je v některých učitelkách ukotveno chápání moci, ačkoliv se jednalo o učitelky středního věku. Myslím, že by bylo zajímavé zkoumat rozdíly chápání moci mezi učitelkami s dlouholetou praxí a učitelkami jež se připravují na výkon svého povolání.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Auger, M. T. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál.
- [2] Bakalář, E. (1991). *Úvahy o motivu moci*. Chrudim: MACH.
- [3] Bedrnová, E., & Nový, I. (2001). *Moc, vliv, autorita*. Praha: Management Press.
- [4] Beránková, P.E. (2016). Mocenské hry mezi výzkumníkem a informantem: Konceptualizace moci v analýze výzkumného rozhovoru. *Antropowebzin*, (3-4), 53-66).
- [5] Buzzelli, C., & Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 873–884.
- [6] Cangelosi, J. (2006). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- [7] Cook, K. S. & Emerson, R. M. (1978). Power, Equity and Commitment in Exchange Networks. *American Sociological Review*, 43(5), 721.
- [8] Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
- [9] Foucault, M. (2000). *Moc, subjekt a sexualita: Články a rozhovory*. Bratislava: Kalligram.
- [10] French, J. R. P., & Raven, B. (1959). *The bases of social power*. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Group dynamics* (s. 259–269). New York: Harper & Row.
- [11] Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- [12] Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern, Pedagogika (Grada).
- [13] Jacobs, G., E. (2012). Models of power and the deletion of participation in a classroom literacy event. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 353-371.
- [14] Kašćák, O. (2008). O moci školy a bezmocnosti dětí. *Studia paedagogica*, 13, 127-139.
- [15] Kolář, Z. & Šikulová, R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada.
- [16] Kolář, Z. & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
- [17] Kollárik, T. (2014). *Základy sociálnej psychologie: učebnica pre vysoké školy*. Žilina: EuroKódex.
- [18] Lojdová, K. & Lukas, J. (2015). Scénáře donucovací moci u studentů učitelství na praxi: studentka Alice. *Studia paedagogica*, 20(3), 113-130.
- [19] Mareš, J. (2013). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia paedagogica*, 18(1), 7-36.

- [20] Matějček, Z. (1993). *Po dobrém, nebo po zlém?*. Praha: Portál.
- [21] McCroskey, J., C. & Richmond, V., P. (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>
- [22] McCroskey, J., C., & Richmond V., P., & McCroskey L. (2006). *An introduction to communication in the classroom: the role of communication in teaching and training*. Boston: Allyn.
- [23] Mešková, M., & Šikulová, R. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, Pedagogika (Grada).
- [24] Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, Pedagogika.
- [25] Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- [26] Pol, M. (2007). *Škola v proměnách: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Brno: Masarykova univerzita.
- [27] Průcha, J., & Walterová, E., & Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [28] Puchmertl, J. (2008). *Michel Foucault: fatální nedocení významu konformity*. Praha: Triton.
- [29] Richmond, V., P., & McCroskey J., C. (1992). *Power in the classroom: communication, control, and concern*. Hillsdale, Communication (Hillsdale, N.J.).
- [30] Russell, B. (2004). *Power: A new social analysis*. New York: Routledge.
- [31] Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- [32] Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- [33] Šalamounová, Z., & Bradová, J., & Lojdová, K. (2014). Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. *Pedagogická orientace*, 24(3), 375-393.
- [34] Šedřová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 90-118.
- [35] Šedřová, K. (2015). Moc v dialogickém vyučování. *Pedagogická orientace*, 25(1), 32-62.

- [36] Štech, D. (2016). Moc a autorita jako dva prameny politického řádu: Hannah Arendtová o revoluci. *Filosofie dnes*, 2016(1), 96-113.
- [37] Vališová, A., & Šubrt, R. (2004). *Jak získat a neztratit autoritu, aneb, Proč má maminka vždycky pravdu*. Praha: ISV, Psychologie.
- [38] Vlčková, K., & Lojdová, K., & Lukas, J., & Mareš, J., & Šalamounová, Z., & Kohoutek, T., & Bradová, J., & Ježek, S. (2015). *Z posluchárny za katedru: mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- [39] Weber, M., & Havelka, M. (1998). *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenh, Knihovna novověké tradice a současnosti.
- [40] Ylitapio-Mantyla., O. (2013). Reflecting caring and power in early childhood education: Recalling memories of educational practices. *Scandinavian Journal of educational research*, 57(3), 263-276.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ     mateřská škola

U       učitelka

D       dítě, děti

P       participantka

V       výzkumník

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Schéma potřeby převahy učitelek MŠ .....	60
Obrázek 2 Schéma potřeby upevňování postavení učitelek MŠ .....	61
Obrázek 3 Schéma uplatňování moci ve třídě .....	62
Obrázek 4 Schéma konceptualizace moci a autority učitelkami MŠ .....	63

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Formy a zdroje moci (Beránková, 2016, s. 58) .....	33
Tabulka 2 Charakteristika výzkumného vzorku .....	37



## SEZNAM PŘÍLOH

PI: Seznam kódů

PII: Rozhovor s U5

## PŘÍLOHA P I: SEZNAM KÓDŮ

1. Ranní hry
2. Výběr hračky na dítěti
3. Vstup U do hry při degradaci hry
4. Vstup U do hry při hlučnosti D
5. Hlasitost jako převaha U
6. Výhružka U o ukončení hry
7. Sebeobsluha D
8. Rozkaz ticha
9. Opakování pravidel
10. Snaha o zeslabení moci U
11. Snaha o zeslabení moci (nepřímá)
12. Napomenutí za nedodržení pravidla
13. Vysvětlení pravidla
14. Přenesení zodpovědnosti na D
15. Přenesení rozhodování na D
16. U jako soudce
17. Skrytý trest
18. Převaha U v K
19. Přirozená autorita
20. Přirozená autorita bez nutnosti upevňování
21. Věk, konstituce jako převaha U
22. Blízký vztah
23. Důvěra ve vztahu D k U
24. Nutnost (dodržování) pravidel
25. Rovnocenný vztah
26. Rozkaz plynoucí z pravidla
27. Společné určení pravidel
28. Dramatizace pravidel
29. Aktivizace děti formou otázek
30. Kárání jako obava o zdraví dětí
31. Uvědomění převahy nad D
32. Ztotožnění autority a moci
33. U učí D společné hře
34. Rituál ke ztišení
35. Regulace hluku U
36. Pochvala D za dodržení slibu
37. Pochvala za dobře splněný úkol
38. Vysvětlení nesouhlasu
39. Umožnění volby D
40. Řízená hra
41. Blízký vztah U k D
42. Čas na individuální přístup k D
43. Utajený příkaz
44. Svázaný režim (předškoláků)
45. Mimika jako budování vztahu
46. Mimika regulátor chování
47. Pravidla s piktogramy
48. Režim bez pravidel
49. Pravidla jako dobré rady

50. Vysvětlení pravidla
51. Nepojmenované pravidlo
52. Pozitivní pokárání
53. Individuální přístup při kárání D
54. Uznání moci D
55. Převaha D nad U
56. Odmítání moci????
57. Vrozená schopnost autority
58. Nemožnost uplatnit lest u předškoláků
59. Uposlechnutí rozkazu U
60. Pomoc U→D
61. Nenásilné působení U
62. U jako opora D v MŠ
63. Moc získaná zajímavou hrou
64. Autorita efektivnější než moc
65. Moc jako šok pro předškolní děti
66. Bezkonfliktní řešení problémů
67. Zásah U až když konflikt začne kulminovat
68. Pozorování situace U
69. Spravedlivost ke všem
70. Činnost k upevnění pravidla
71. Převaha pochvaly
72. Moc jako donucovací prostředek
73. Dobré vychování
74. Přehled U
75. Zpěv, básničky jako rozptýlení
76. Převaha z postu U
77. Projev moci D
78. Opakování rozkazu
79. Moc instituce
80. Postavení U
81. Využití dětského strachu
82. Výhružka U
83. Převaha z postu U
84. U jako vzor pro D
85. Slovní pokárání
86. Nerespektování U
87. Autoritativní vztah U a třídy
88. Moc jako nadvláda
89. Autorita jako úcta a respekt
90. Autorita jako lidský znak
91. Rozdělení podle pohlaví jako předejít neshodám mezi D
92. Trest D
93. Změna charakteru vztahu v čase
94. Chování vynucené pravidly
95. Vymezení prostoru na hru
96. Aktivizace D ke hře
97. Návrh řešení situace při konfliktu
98. U jako kamarádka
99. Respektování
100. Odmítání rovnocenného vztahu

101. Oboustranně prospěšný vztah
102. Budování respektu
103. Důslednost k upevnění postavení
104. Potlačení agresivity
105. Moc jako trestání a rozkazování
106. Autorita jako laskavost bez nátlaku
107. Moc jako ego
108. Pravidla bezpečnosti
109. Pravidlo ticha při obědě
110. Pocit štěstí ve vztahu k D
111. Respekt D a jeho individuality
112. Usměrnování chování
113. Vedení D k sebereflexi
114. Moc jako vliv na lidi
115. Moc jako zodpovědnost za osobu
116. Zapojení U do hry
117. Rozkaz
118. Touha po fyzickém trestu
119. Uvědomění omezení moci U
120. Početní převaha D
121. Trest za špatný úklid hraček
122. Pochvala za maličkosti
123. Kárání jedince před třídou
124. Kárání z vážného důvodu
125. Využití moci k nastolení režimu
126. Moc jako schopnost sebeprosazování
127. Budování autority v čase

## **PŘÍLOHA P II: ROZHOVOR S U5**

Označení: U5

Délka praxe: 5 let

Dosažené vzdělání: Bc. Předškolní pedagogika

V: výzkumník

P: participantka

### **1) Jak u vás ve třídě probíhají spontánní hry?**

P: U nás probíhají spontánní hry hlavně ráno a odpoledne, a to většinou tak, že si děti vezmou s čím si prostě chtějí hrát.

*V: mhh..Vstupujete dětem do jejich spontánních her?*

P: no snažím se nevstupovat vůbec...Spíše pozoruji, jak jsou děti kreativní, jak se dokážou domluvit s kamarádem a podobně. Vstupuji pouze tehdy, poruší-li děti pravidla – třeba když moc křičí nebo tak, ale jinak moc nevstupuju.

### **2) Popsala byste mi, jak ve vaší třídě typicky probíhá oběd?**

P: takže obědváme společně po tom, co si popřejeme dobrou chuť... a myslím si, že to probíhá standartně všude stejně...prostě mají polívku, potom si jdou pro druhé k vozíku.

*V: probíhá při obědě nějaká komunikace? Mezi dětmi nebo mezi vámi a dětmi?*

P: no oni během oběda spolu nehlučně komunikují mezi sebou a když třeba... nebo pokud chce dítě nedojedené jídlo odnést, tak se mě nebo kolegyně zeptá, jestli to může odnést...(pauza) to oni se ptát musí abysme měli přehled, kolik toho sní.

*V: mhh*

### **3) Vzpomenete si na nějaký konflikt vás samotné a dítěte?**

P: (pauza) No určitě bych tady zařadila odmlouvání učitelce... Mám ve třídě takového chlapečka, který nám to často dělal.

*V: vzpomenete si, jak konkrétně odmlouval a jak jste na to reagovala?*

P: hmmm asi si teď tak rychle nevzpomenu, ale vím, že to bylo vždycky třeba, když jsme ho za něco napomenuli, že to nemá dělat, nebo mu řekli, že má něco právě udělat, tak řekl že ne...(pauza)

*V: a jak jste to odmlouvání řešili?*

P: Řešili jsme to i s rodiči, pak to ustalo, ale bylo důležité na to vždy hned reagovat a podporovat kolegyni v situaci, kdy se to stalo... Museli jsme mu vždycky vysvětlit, že takhle se to nedělá a řekli jsme mu, jak to má správně vypadat.

*V: mhh. (úsměv)*

**4) Mohla byste uvést průběh nějaké reálné situace konfliktu mezi dětmi?**

P: hmm konfliktů je ve třídě spousta každý den. Vždycky se zeptám těch dětí na jejich náhled na situaci a pak je dobré přeptat se i ostatních dětí, abych měla jistotu, že rozhodnu spravedlivě...(pauza) Snažím se ale, aby se děti naučily řešit si konflikty samy.

*V: jakým způsobem se o to snažíte?*

P: no, tak já je třeba posílám zpátky, aby třeba nežalovali, ale vyřešili si to sami spolu...většinou je pak pozoruju, jak ten konflikt řeší.

*V: mhh (úsměv)*

**5) Jak myslíte, že se projevuje převaha učitelky nad dětmi ve třídě?**

P: Hmm. Tak mám aspoň nějakou páku na děti, když zlobí nebo porušují nějaké pravidlo (pauza) Nejčastěji je to zákaz herny. Jinak to moc nevnímám (pauza)

*V: mhh.*

**6) Jak byste popsala svůj vztah s dětmi jako třídou i jednotlivci?**

P: (pauza, přemýšlí) hmmm myslím, že ve vztahu se třídou se beru víc jako autorita (pauza) alee hmmv ve vztahu k dítěti je to jiné, komunikuji s ním určitě rovnocenně... Takže to beru jako rovný s rovným.

*V: mhh*

**7) Měly by se, podle Vás, děti vždy podřizovat (přijímat rozkazy, dodržovat pravidla) učitelce nebo může vzniknout vztah, kde si bude učitelka s dětmi rovna a budou se vzájemně doplňovat, obohacovat?**

P: no tak určitě je přínosný ten rovnocenný přístup, ale na druhou stranu si myslím, že je pro děti důležité vědět, kde jsou hranice, a proto bychom měli dbát na dodržování určitých pravidel. Všeho s mírou (úsměv)

*V: mhh. Jojo (úsměv)*

**8) Jakým způsobem si na začátku roku upevňujete své postavení ve třídě?**

P: hmm (přemýšlí) asi nijak nevím.. takhle o tom nepřemýšlím.. Spíš se snažím dětem se vším pomáhat, pokud o to požádají.. radím jim, pokud to potřebují a snažím se, aby věděli, že v určitých situacích by se měly ztišit a poslouchat paní učitelku.. třeba v komunitním kruhu (pauza)

*V: mhh.*

**9) Jak prosazujete dodržování pravidel ve třídě?**

P: tak většinou z kraje roku dovedu dítě k piktogramu s daným pravidlem a později už jen zopakuju dané pravidlo.

**10) Když se zamyslíte nad tím, jak s dětmi komunikujete a vybavíte si nějaké situace. Myslíte, že děti častěji chválíte nebo káráte?**

P: Asi půl na půl (pauza)

*V: mhh*

**11) Stalo se vám někdy, že za vámi přišlo dítě s nějakým osobním problémem?**

P: (pauza) řekla bych, že děti dost často mluví o osobních věcech, ale spíše v tom pozitivním smyslu. (pauza) Na žádný vyloženě problém si teď ale asi nevzpomenou...(pauza)

*V: mhh.*

**12) Co si představíte pod pojmem moc? Jak ji vnímáte v mateřské škole?**

P: Hmmm moc je pro mě nadvláda, ale u nás ve třídě ji vůbec nevnímám. (pauza)

*V: mhh*

**13) Co si představíte pod pojmem autorita? Jak ji vnímáte v mateřské škole?**

P: (pauza, přemýšlí) myslím, že autorita podle mě do mateřské školy patří... beru to jako úctu k dospělé osobě, kterou by děti měly učitelce prokázat...(pauza) nemyslím nějak přehnaně, ale stačí, když děti budou učitelku respektovat

*V: mhh.*

**14) Jaký vnímáte rozdíl mezi mocí a autoritou?**

P: Moc si může učitelka vydobýt křikem, ale přirozenou autoritu si u dětí získá jinak (pauza) měla by být pro děti vzorem.. měla by dětem ukázat, že něco umí, měla by být spravedlivá.. hmmm děti by ji měly svým způsobem obdivovat a taaak. (pauza)

V: mhh. To je všechno, děkuji za rozhovor (úsměv)

P: (úsměv)