



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Ateliér arteterapie

Bakalářská práce

# **Pojetí profese učitele mateřské školy v kolážích**

Vypracoval: Mgr. Martina Lietavcová  
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová Ph.D.

České Budějovice 2015

## **Abstrakt**

Bakalářská práce je zaměřena na profesi učitele mateřské školy. Cílem práce je sledovat pohled studentů oboru Učitelství pro mateřské školy na učitelskou profesi, jejich motivy k vybrané profesi, jejich postoje a obavy související s profesí učitele mateřské školy, přiznávání i neuvědomované. Teoretická část se zaměřuje na pojmy profese učitele mateřské školy, na otázky motivace k volbě této profese i ke studiu a obavy související s vykonáváním profese, na zastávání rolí učitele mateřské školy. Dále jsou rozebírány tematické koláže jako technika vhodná k sebereflexi učitele, jejich charakteristika, možnosti a limity jejich interpretace. V praktické části jsou zpracovávány a interpretovány koláže studentů na téma „Já jako učitel ve všech jeho pozicích a rolích“. Jsou hledány shodné momenty i rozdíly v přístupech studentů prezenční i kombinované formy studia oboru, studentů začínajících a studentů, kteří jsou již delší dobu v učitelské praxi. Hlavní akcent je kladen interpretacím profesních koláží vybraných studentů v souvislosti s jejich zkušenostmi s pedagogickou praxí. Interpretovány jsou koláže před zahájením pedagogické praxe a následující koláže vytvořené s odstupem jednoho roku praxe v mateřské škole.

## **Klíčová slova:**

Učitel, učitel mateřské školy, role předškolního pedagoga, tematické koláže

## **Abstract**

This bachelor thesis is focused on the profession of a preschool teacher. The aim is to monitor the students' opinions of the profession, their motivations for a chosen profession, attitude and worries related to the profession of preschool teachers. The theoretical part focuses on the concepts of the profession of a preschool teacher, motivation for choosing this profession and further studies, worries associated with the profession and the role of a preschool teacher. Furthermore, thematic collages are talked over as a technique suitable for teacher self-reflection, their characteristics, possibilities and limits of their interpretation. In the practical part, students' collages on the topic "I as a teacher in all his positions and roles" are processed and interpreted. The same features as well as differences in the approaches of present and distance students, students – beginners and students who have a long history in teaching practice are sought. The main emphasis is put on the interpretation of professional collages of selected students in relation to their teaching experience. The collages made prior to the teaching experience and following collages created one year experience at nursery school later are interpreted.

## **Keywords:**

Teacher, preschool teacher, the role of preschool teacher, thematic collages.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách. Souhlasím s tím, aby elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 5. ledna 2015

Martina Lietavcová

### **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí bakalářské práce nejen za čas, který mi věnovala, za podněty, připomínky a rady. Zároveň děkuji všem studentům současných 3. ročníků kombinovaného a prezenčního studia Učitelství pro MŠ za zájem a ochotu při vypracování koláží a dotazníků.

## **OBSAH**

ÚVOD	9
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	
<b>1 UČITELSKÁ PROFESE</b>	<b>11</b>
1.1 UČITEL A JEHO PROFESNÍ DRÁHA	11
1.2 SPECIFIKA PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	13
1.3 OSOBNOST UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	13
1.3.1 Typování podle předmětu zájmu	14
1.3.2 Typování podle přístupu učitele k dětem	14
1.3.3 Typování podle působnosti ve škole	14
1.3.4 Další typování	15
1.4 MOTIVACE K PROFESI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	15
1.5 ZÁTĚŽOVÁ SPECIFIKA PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	16
1.6 PROFESNÍ ROLE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	17
1.7 SEBEPOJETÍ A SEBEREFLEXE JAKO ZÁKLAD ROZVOJE OSOBNOSTI UČITELE	21
1.8 MOTIVAČNÍ SLOŽKY SEBEPOJETÍ PRO VNÍMÁNÍ SVÉ ROLE UČITELE	21
1.8.1 Identitně motivační složka sebepojetí v učitelské roli	21
1.8.2 Percepčně motivační složka sebepojetí v učitelské roli	21
1.8.3 Emocionálně motivační složka sebepojetí v učitelské roli	22
1.8.4 Kognitivně motivační složka sebepojetí v učitelské roli	22
1.8.5 Decizně motivační složka sebepojetí v učitelské roli	22
1.8.6 Sociálně motivační složka sebepojetí v učitelské roli	22
<b>2 KOLÁŽ JAKO VÝTVARNÁ TECHNIKA VHODNÁ PRO SEBEREFLEXI UČITELE MŠ</b>	<b>23</b>
2.1 TECHNIKA KOLÁŽE	23
2.2 KOLÁŽ JAKO PROJEKTIVNÍ TECHNIKA	24
2.3 VYUŽITÍ TEMATICKÝCH KOLÁŽÍ	24
<b>3 MOŽNOSTI A LIMITY INTERPRETACE VÝTVARNÉHO DÍLA</b>	<b>26</b>

3.1	VÝTVARNÉ DÍLO JAKO CELEK	26
3.2	ZNAK A SYMBOL VE VÝTVARNÉM DÍLE	27
3.3	VYJÁDŘENÍ PROSTORU	29
3.3.1	Formát a velikost	29
3.3.2	Plocha a členitost	29
3.4	VYJÁDŘENÍ ČASU	32
3.5	VYJÁDŘENÍ BAREVNOSTI	33
3.6	ZACHYCENÍ REALITY, VYJÁDŘENÍ PERSPEKTIVY A DOMINANTY	34

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

<b>4</b>	<b>CHARAKTERISTIKA, CÍL VÝZKUMNÉ STUDIE</b>	<b>35</b>
<b>5</b>	<b>METODY VÝZKUMNÉ STUDIE</b>	<b>36</b>
<b>6</b>	<b>CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU</b>	<b>37</b>
<b>7</b>	<b>PRUBĚH SBĚRU DAT</b>	<b>38</b>
7.1	INFORMACE Z DOTAZNÍKŮ	38
7.2	ZPRACOVÁNÍ KOLÁŽÍ	40
7.2.1	Zadání koláží	40
7.2.2	Sběr dat z koláží	40
7.2.3	Obsah koláží – co je znázorněno	41
7.2.4	Znázornění postav učitele a dětí	50
7.2.5	Znázornění vztahu postav učitele a dětí očním kontaktem	51
7.2.6	Znázornění barevnosti – převažující barvy v podkladu koláží	51
7.3	SEBĚREFLEXE KOLÁŽÍ VE VYTVOŘENÝCH SKUPINÁCH	51
7.4	ZPRACOVÁNÍ KOLÁŽÍ A DOTAZNÍKŮ VYBRANÉ SKUPINY RESPONDENTŮ PO ROCE	52
7.4.1	Studentka č. 1.	53
7.4.2	Studentka č. 2.	57
7.4.3	Studentka č. 3.	61
7.4.4	Studentka č. 4.	65
7.4.5	Studentka č. 5.	69
7.4.6	Shrnutí zpracování koláží a dotazníků vybrané skupiny	72

<b>8 DISKUSE</b>	<b>73</b>
ZÁVĚR	76
SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY	77
PŘÍLOHY	80

## ÚVOD

*Učitel – profese, o níž byly napsány miliony stránek nejrůznějších textů, psány divadelní hry, natáčeny filmy, profese chválená, kritizovaná i pomlouvaná.*

*(Soldán, 1999)*

O učitelské profesi se často píše a hovoří. Jsou známé teorie, poznatky, návrhy o tom, jak by měl současný učitel vypadat, jaké by měl mít vzdělání, jaké kompetence by měl naplňovat. Učitelská profese vyžaduje získání profesních dovedností spojených s metodikou činností, dovedností speciálně výchovných, diagnostických a dovedností sociálně psychologických. Zájem o studium učitelství vychází z různých motivů, důležité jsou vlastní zkušenosti, prožitky. Každý člověk se v životě setkal s učitelskou profesí alespoň v době, kdy byl sám dítětem. Má tedy utvořenou představu, jaký by měl učitel být. Každý učitelem však být nemůže.

Volbu učitelské profese ovlivňují různé faktory, uvědomované motivy, zkušenosti. Uvědomují si studenti, kteří se přihlásili ke studiu učitelství, proč si zvolili právě tento obor, tuto profesi? Co si nesou do profese z rodinného života a ze svého raného dětství? Proč se učitelé v praxi rozhodli dále studovat? Odpovědi na vědomé úrovni nebude asi pro studenty těžké zformulovat. Pro další profesní vývoj studentů je však důležité si uvědomovat i motivy podvědomé, které by se mohly ukázat v neverbální formě sdělení, tedy v této práci ve sdělení výtvarném.

Bakalářská práce se bude vztahovat k profesi učitele mateřské školy. Pojetí profese učitele bude sledováno především v kolážích studentů prezenčního i kombinovaného studia oboru Učitelství pro mateřské školy. Toto bakalářské studium má na JCU již desetiletou tradici. Proto, že jsem zde před deseti lety studium nastupovala, sama jsem prošla tvorbou profesní koláže a dnes se se studenty setkávám v rámci pedagogické praxe, výtvarných a hravých činností, chtěla bych studentům pomoci při jejich profesním a psychosociálním rozvoji. Zajímá mne pohled studentů na jejich současnou nebo budoucí profesi učitele mateřské školy. Jak je pro ně náročné přijmout svou profesní roli? Jak vnímají svou profesi studenti prezenční i kombinované formy studia oboru, jak ovlivňuje jejich pohled vzdělání a pedagogická praxe a jak jejich osobní zkušenosti? Jakým pohledem se dívají na svou budoucí profesi absolventi jiných škol než středních pedagogických, jak ji vnímají studenti bez pedagogické praxe a jak studenti, kteří již delší dobu v mateřské škole pracují? Jaký je jejich postoj a jaké mají obavy související s touto profesí? V jakých pozicích a rolích se vnímají

jako učitelé? To vše jsou otázky, na které jsem chtěla alespoň částečně nalézt odpověď. Uvědomuji si, že otázek je mnoho, ne všechny mohou být zodpovězeny.

V průběhu práce bych chtěla dále sledovat, jak budou studenti na práci s kolážemi reagovat a zda pro ně bude práce s kolážemi přínosná. Zajímá mne, jak může práce s kolážemi studenty podpořit při zamyšlení se nad tím, co je vedlo k volbě profese a zda si uvědomují i možná rizika své volby. Zajímá mne také, jak budou studenti přístupni interpretacím při hledání latentních významů ve sděleních zprostředkovaných kolážemi. Tedy především, zda lze práce s kolážemi využít i při výuce studentů. Chtěla bych získat také o hlubší vhled do práce s profesními kolážemi.

Základem bude zpracovat koláže studentů na téma „Já jako učitel ve všech jeho pozicích a rolích“, nechat díla na sebe působit, vnímat otázky, které mne budou napadat a pak postupně vyhledávat, co je na kolážích jednotlivých skupin studentů podobné, čím jsou odlišné. Budu sledovat, zda teoretické poznatky k rozboru výtvarné produkce (zpracování koláží, jejich barevnost, vyjádření prostoru a pohybu, symboliky) bude korespondovat se zjištěným.

S kolážemi bude pracováno dále při skupinové reflektivní činnosti studentů. Některé vybrané koláže pak budou podrobeny analýze a konfrontovány s kolážemi těchto studentů zpracovanými o rok později. Tuto interpretační část pokládám za stěžejní část práce. Se studenty bude proveden reflektivní rozhovor nad oběma kolážemi a sledovány změny v postojích k učitelskému povolání v souvislosti s pedagogickou praxí. Budou interpretovány i latentní, na první pohled nepřístupné významy sdělení.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 UČITELSKÁ PROFESE

Pojem profese je sociologická kategorie významná pro sociální status člověka. Častěji bývá u nás vyjadřován synonymním termínem „povolání“. Učitelská profese je profesí velmi náročnou a současně mimořádně odpovědnou. Učitelství, tedy činnost učitele, je složitý a proměnlivý proces osobního setkávání učitele a žáka prostřednictvím obsahu vzdělávání. Působnost učitele je velmi široká. Podílí se na celkovém rozvoji dětské osobnosti, na rozvíjení vývojových a individuálních potencialit dítěte. Je důležité, aby učitel dokázal analyzovat a reflektovat svou práci, prezentovat ji, ale také spolupracovat a komunikovat s kolegy, rodiči a širší veřejností.

Učitel je každý den v kontaktu s dětmi, jeho hlavní náplní je pomáhat jim při zvládnutí úkolů a proto se tato profese řadí mezi tzv. pomáhající profese. Kopřiva uvádí, že pomáhající povolání dokážou nadchnout, že je člověk vykonává se zápallem, z lásky, pro uspokojení obsažené už v činnosti samé, s menším důrazem na odměnu či jiné vnější výhody. (Kopřiva, 1997) Někdy se z tohoto důvodu hovoří spíše o poslání než povolání. Vašutová uvádí však, že „...Učitelství již nelze považovat za pouhé poslání, ale za náročnou odbornou práci....“ (Vašutová, 2007, str. 7)

### 1.1 Učitel a jeho profesní dráha

Každý učitel, jakožto „osoba podněcující a řídící učení jiných osob“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 326) se podílí na výchově a vzdělávání dětí. Je to „...jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 326)

Podle Čápa a Mareše klade v současné době učitelská profese na učitele náročné a psychologicky rozmanité požadavky. Od učitele se očekává, že bude děti v rámci edukačního procesu:

- **vzdělávat**, zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého vědního, technického, popřípadě uměleckého oboru, podle učitelovy aprobace
- **vychovávat**, rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti, charakter, a to na podkladě soustavného poznání žáků, jejich typologických i individuálních rozdílů. (Čáp, Mareš, 2007)

Učitelé jsou v současné době součástí širší profesní skupiny nazývané **pedagogičtí pracovníci**. Zákon č. 563/2005 Sb. O pedagogických pracovnících zahrnuje pod pojem pedagogičtí pracovníci kromě učitelů také vychovatele, speciální pedagogy, pedagogy volného času, psychology aj. J. Průcha vychází z tohoto zákona a považuje synonymní používání pojmu učitel a pedagogický pracovník za nesprávné. (Průcha, 2002). Budu respektovat toto vymezení a v práci dále užívat termín učitel. Co se týká pojmu učitele mateřské školy, často se v literatuře setkáváme také s pojmem předškolní pedagog, který specifikuje učitele podle vývojové období dětí se kterými pracuje.

Pro upřesnění terminologie považuji za vhodné uvést **zastoupení žen a mužů** v učitelské profesi. Zájem o učitelské povolání na základních školách, ale i na školách mateřských není jen výsadou žen. V legislativních dokumentech ČR se termín „učitelka“ v současné době zpravidla nepoužívá, i když toto jazykové rozlišení čeština umožňuje. Vašutová uvádí, že „...feminizace je ve školství považována za zcela přirozený socioprofesionální jev projevující se ve všech školských soustavách.“ (Vašutová, 2007, str. 19) Dále pak uvádí stoprocentní feminizaci mateřských škol, osmdesát procenty jsou zastoupeny ženy na základních školách, osmdesát procenty na speciálních školách a více než padesát procenty na středních školách a gymnáziích. V posledním vydání Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) je uváděno, že mezi 22 tisíci ženami, učitelkami mateřských škol je 27 mužů. Budu tedy v této práci používat pojem učitel mateřské školy, který bude zahrnovat mužskou a ženskou autoritu.

Profesionální dráha učitele je charakterizována určitými etapami. J. Průcha charakterizuje **vývoj profesní dráhy učitele** takto:

- **volba učitelské profese** a jeho motivace ke studiu učitelství
- **profesionální start a profesionální adaptace** - začínající učitel, **učitel – začátečník**, u něhož se mohou projevit rozpory mezi znalostmi a zkušenostmi, mezi osobními aspiracemi a zájmy školy, mezi aktuálním postavením a hodnocením perspektivy, která se před ním otevírá
- **profesionální stabilizace** – zkušený učitel, **učitel – expert** – učitel po pěti letech praxe
- profesionální vyhasínání (vyhoření). (Průcha, 2002)

Budoucí učitel **vrůstá do své profese** na dvou úrovních – externálně (v souvislosti s požadavky na profesní roli učitele) a internálně (subjektivní spojení s rolí). Tato self-konceptualizace je součástí profesní identity, která se vytváří z profesionální socializace. Profesionální socializace je proces sociálního učení, které zahrnuje získávání specifických znalostí

a dovedností, které jsou potřebné v profesní roli, a rozvoj nových hodnot a postojů. (Mc.Gowen, Hart, 1990)

## 1.2 Specifika profese učitele mateřské školy

Učitel mateřské školy by měl splňovat stanovené kompetence, měl by být specializován pro práci s předškolními dětmi. Po roce 1989 dostali předškolní učitelé velkou míru svobody, v roce 2004 spolu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV) pak určité mantinely, ve kterých se mohou svobodně pohybovat. Zároveň jim ale vzrostla odpovědnost, zejména odpovědnost za individuální rozvoj každého dítěte.

Učitel by měl mít výše uvedené **profesní dovednosti** spojené s obsahem a metodikou činností, speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti, ale především dovednosti sociálně psychologické. Sociálně psychologické dovednosti se prolínají všemi činnostmi učitele a jsou tak základem pro uplatňování všech jeho dalších dovedností. Patří k nim prvky vztahující se k sobě samému (např. sebereflexe, rozpoznání a přiměřené projevení emocí, autenticita) a prvky týkající se mezilidských vztahů (empatie, akceptace druhých, respekt a tolerance, otevřené vyjadřování, atd.). Kromě dovedností by měl ale mít také vhodné osobnostní charakteristiky a vlastnosti. Vlastnosti dobrého učitele (jako psychická vybavenost) jsou podle Průchy především „...zakotveny v jeho vrozených predispozicích (učitelem se člověk musí narodit), kdežto přípravné vzdělávání nemůže tento vrozený předpoklad k profesi podstatně ovlivnit.“ (Průcha, 2002, str. 72)

Učitel v mateřské škole má velký vliv na vývoj předškolních dětí, proto je důležité, aby splňoval pro výkon této profese ty správné předpoklady. Děti se poprvé v mateřské škole setkávají s cizí autoritou, opouštějí zázemí rodiny a hledají si místo ve větší skupině vrstevníků. Důležité je, aby učitel dokázal připravit dětem prostředí, ve kterém se budou cítit bezpečně, kde budou přijímány a kde budou naplněny jeho potřeby.

## 1.3 Osobnost učitele mateřské školy

Osobnost bývá vymezována jako individuální jednota v rozmanitosti duševních projevů člověka. Osobnost každého učitele je jedinečná, ale všichni učitelé by měli mít jedno společné: dostačující předpoklady pro práci s dětmi a odborné znalosti. Provázanost sociální a oborové stránky je pro učitelskou profesi důležitá. Mezi obecné požadavky na osobnost učitele patří zejména

prosociální orientace, citlivost, stabilita, odolnost, empatie, flexibilita, extroverze, optimizmus, charakter, motivovanost atd. (Gillernová, Mertin, 2010)

Je možno rozlišit velmi okrajově typy učitelů, tedy typy podle určitých znaků, což může být pomůckou k přemýšlení učitelů o sobě a druhých, cestou k domluvě, nikoliv však „klecí a škatulkováním“. Je potřeba uvést, že žádný učitel nebude pravděpodobně zcela vyhraněný typ, důležité bude, kde na škále mezi typy se bude nacházet. Zde uvádím některé z obvyklých typologií:

### **1.3.1 Typování podle předmětu zájmu**

Podle provázanosti sociální a oborové stránky dělíme:

- logotrop (zaměření na obor, chce děti co nejvíce naučit, předat informace, organizovat kroužky...)
- paidotrop (zaměření na dítě, zabývá se především dítětem, je shovívavý, vidí problémy očima dítěte...).(Čáp, 1980)

### **1.3.2 Typování podle přístupu učitele k dětem**

Podle zvláštních vlastností přístupu učitele k dětem

- autoritativní typ (řídící, mocenská pozice, nebere v úvahu zpětnou vazbu)
- demokratický typ (spolupracuje, poskytuje zpětnou vazbu)
- liberální typ (chová se přátelsky, kvalita práce je nízká, neposkytuje zpětnou vazbu)

### **1.3.3 Typování podle působnosti ve škole**

Jiří Štágl podle Slavíka ve svých úvahách o typologii učitelů uvádí třídění podle toho, jaké role si učitelé ve své práci naplňují:

- iniciátor (chrlič nápadů, tvůrčí schopnosti, nové směry, inspirace, ale potřebuje kolem sebe lidi, kteří nápady posoudí a ohlírají realizaci)
- pokračovatel (tahoun, který má cit pro nápady druhých, zabezpečuje jejich uskutečňování, pokračovatel iniciátora)
- koordinátor (sjednocuje činnosti jednotlivých členů skupiny)
- kritik (rejpal, oponent, skeptik, realista, upozorňuje na nedostatky, pochybuje, může být doplněk iniciátora)
- povzbuzovatel (motivuje a povzbuzuje druhé k činnosti)
- harmonizátor (hasič, rozpouští konflikty, zprostředkovává komunikaci, stmeluje, doplňuje kritika)

- sháněl (přináší informace zvenčí, zkoumá nové možnosti, zabraňuje stagnaci).(Slavík In Bendl, Kucharská, 2008)

#### 1.3.4 Další typování

Typování zasahuje nad rámec učitelské profesní role a vychází z lidských vlastností, temperamentu. Zde bychom mohli zařadit typologii temperamentu (sangvinik, flegmatik, choleric a melancholik), Jungovu typologii (extrovert, introvert) a z ní vycházející další typologie (např.MBTI).

### 1.4 Motivace k profesi učitele mateřské školy

Pokud zaměříme pozornost na otázky motivace k profesi učitele mateřské školy, použijeme některou z mnoha definic, např.: „Motivace (z latinského movere – hýbati, pohybovati) znamená souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti.“ (Čáp, 1980, str. 66) Mešková doplňuje, že: „... Je to psychologický proces, který dává lidskému chování účel a směr. Je to hnací síla, která žene k uspokojení nenaplněných potřeb a vede k dosažení osobních a organizačních cílů.“ (Mešková, 2012, str. 93)

Motiv může být aktualizovaný (právě teď) nebo potenciální, jedná se o osobní příčiny určitého chování (subjektivní smysl), zaměření na cíl. Motivem vnitřního stavu jedince jsou potřeby, motivem vnějšího stavu jsou pobídky, stimuly, popudy, incentivy. Podstata motivace spočívá ve spojení vnitřního motivu s vnějším podnětem, aby to vedlo k žádoucímu chování zaměřenému k určitému cíli.

„Osobní vlastnosti, které se souhrnně označují jako vztah k lidem a zvláště k žákům, představují složitý komplex psychických jevů. Mohou v něm působit takové motivy, jako je třeba porozumění, potřeba pomáhat druhým, uspokojení z toho, když jsem získal uznání druhých za pomoc a jiné navyklé způsoby uspokojování potřeb, zformované často již v dětských letech...“ (Čáp, 1980, str. 306)

**Tři roviny motivace k povolání učitele:**

- rovina explicitního sdělení – jak zdůvodňujeme své pohnutky, motivy vztahu ke své profesi jiným osobám, nemusí odpovídat realitě
- rovina vnitřní formulace motivu – jak si vysvětlujeme své motivy pro sebe, jak si je interpretujeme

- rovina skutečné motivace – nejhlubší rovina, která může být potlačována, skrytá v podvědomí, může se objevit při psychologických testech, projektivních technikách

### **Motivace k profesi učitele mateřské školy**

Budoucí učitelé mateřské školy jsou motivováni pro studium. Na počátku studia jsou v úvodní etapě vedeni k poznání své profesní motivace. Tuto etapu nazýváme jako etapu tzv. startovací identity. Vycházejí ze svých zkušeností, prekonceptů, na které je navazováno. Hledání profesní identity je ale dlouhodobým procesem, který nekončí po absolvování studia, ale formuje se i v průběhu vlastní učitelé praxe.

Co může motivovat ke studiu i profesi a jaké jsou specifické přínosy profese učitele mateřské školy

- kontakt s lidmi (kontakt s lidmi je obohacujícím momentem, může obohacovat vlastní subjektivní úhel pohledu na svět)
- vztahy s dětmi (důvěra a důvěrnost vztahů mezi dětmi a učitelkami a zpětná vazba dětí, mateřský pud)
- nestereotypní práce (uplatnění tvořivosti, každý okamžik může být výzvou k novému a netradičnímu řešení úkolů)
- stimulace vlastní všestrannosti (v mateřské škole jsou na učitele kladeny poměrně vysoké nároky v různých oblastech, například v oblasti umělecké, může tak stimulovat to část osobnosti, která je u jiných dospělých v pozadí, všestranné zájmy dětí mohou vést i dospělého ke komplexnějšímu pohledu na svět)
- ovlivňování budoucnosti (odpovědnost má svůj protipól v možnosti ovlivňovat budoucí generaci a do jisté míry i budoucí společnost)
- vliv na konkrétní obsah vlastní práce (učitel má poměrně velkou svobodu a volnost při práci, kterou s sebou přinesl RVP PV)

### **1.5 Zátěžová specifika profese učitele mateřské školy**

Učiteléská profese je náročná pro multifaktorialitu zátěže, která nejvíce působí na oblast emoční. Některá specifika, která mohou osobnost učitele zatěžovat:

- práce s velmi početnou skupinou různě zralých dětí

- zacházení s problémovými jevy (integrace, děti s poruchami, často pozornosti a aktivity, poruchy příjmu potravy, adaptace, období dětského vzdoru, agrese...)
- multikulturní integrace (práce s dětmi s jinakostí jazyka, vzhledu, mentality, zvyků aj. může být přínosem, ale stejně tak pro učitelku zátěží)
- komunikace s rodiči (závislá na prestiži povolání ve společnosti, někdy práci učitele podceňují, jindy vyžadují péči neúměrně)
- specifická zátěž ženského kolektivu (vztahy se při výraznějším nesouladu mohou promítat do vzájemné spolupráce)
- náhrada vrstevnických kontaktů (snižuje se počet dětí v jedné rodině, ubývá přirozených vrstevnických kontaktů)

Pracovní zátěž učitelů je ovlivňována konfliktností a nejistotou role, jak je doloženo výzkumem B.Vešiny z roku 1999, jehož výsledky dokázaly, že nejvyšší úroveň **role nejistoty** je spojena právě s profesí učitele. Konfliktnost role v učitelské profesi je dána tím, že jsou na učitele kladeny protichůdné požadavky – učitel má být přítelem a rádcem, ale naopak zajišťovat kázeň. To může vést k úzkosti, napětí, nespokojenosti. (Průcha, 2002)

## 1.6 Profesní role učitele mateřské školy

Profesní role vyplývá z určité role sociální. Sociální role definuje Janoušek jako „...komplexy očekávaného chování, zaměřené na jedince v různých pozicích...“ (Janoušek, 1988, str. 66) Vágnerová vnímá sociální roli jako „...soubor normativně vymezeného, v této pozici očekávaného, dovoleného i vyžadovaného chování... Role vyplývají z určité sociální pozice, kterou jedinec za různých okolností získá. Obsah každé role je podmíněn i sociokulturně.“ (Vágnerová, 2003, str. 197). Za sociální roli je považováno takové chování, které je od jedince očekáváno společností na základě jeho věku, pohlaví, společenskému postavení atd.

Role odrážejí, ale i trvale formují osobnost. Během života plníme více sociálních rolí. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Také S. Stryker vytvořil koncepci identity a uvádí, že člověk v životě není pouze v jediné roli. Podle této teorie existují významné vazby mezi self, rolí a společností. Self charakterizuje Stryker jako „hierarchickou soustavu internalizovaných (zvnitřněných) rolí, které označuje jako identity. Self je tedy podle něho mnohovýstředným a mnohoaspektovým uspořádáním identit. Tyto identity jsou zařazovány podle výraznosti identit a jejich významnosti.“ (Pelikán, 2002, str. 69) Výraznost, tedy salience identity se projevuje v tom, jaká je pravděpodobnost jejich výskytu

i v situacích, kdy se to jeví jako nepřiměřené. Významnost identity jedince, tedy prominence, označuje rozsah, v němž obraz sebe sama spojený s rolovou identitou odpovídá ideálnímu já. Pro upřesnění příklad v oblasti učitelských rolí. Salience znamená, že např. učitel nepřiměřeně setrvává v roli učitele i v situaci, kdy je jednání nepřiměřené (poučuje nejen děti, žáky, ale i dospělé v situacích mimo školu). Prominence například vyjadřuje situaci, kdy učitel považuje roli učitele za velmi významnou pro svoji osobu a v případě, že by někdo chtěl zpochybnit jeho roli dobrého učitele, reaguje až emocionálně vypjatě.

## Členění rolí

Role je možné členit podle způsobu získávání, podle míry vymezení jejich obsahu a vzniku, podle obsažnosti a obecné sociální pozice (Vágnerová, 2003, Říčan, 1972). Role mohou být také:

- vzájemně se doplňující (např. role matky a učitelky umožní matce-učitelce využívání zkušeností z obou rolí)
- role působící paralelně vedle sebe (např. role učitele a zákazníka při nákupu zboží)
- kompenzující role, které nahrazují deficit jinou rolí (např. neuspokojení z role pracovníka v oblasti, která nedává příliš možností pro práci s lidmi, může vést k hledání nové role dalším studiem aj.)
- neslučitelné role objektivně či subjektivně (pro někoho by mohla být hůře slučitelná role učitele v mateřské škole u nejmladších dětí)
- v nejrůznějších rolích se opakují základní role, pokaždé trochu v jiné kombinaci (např. v roli ředitele se uplatňuje role otce, reprezentanta, spolupracovníka).

Různé osobnosti vykonávají různé role různě. „Čím silnější osobnost kdo je, tím více dokáže svou roli modifikovat tak, aby mu vyhovovala, aby se v ní mohl realizovat.“ (Říčan, 1970, str. 248) Například učitel může svou roli modifikovat, může se „sladovat“ se žákem v mezích akceptace a disciplíny (demokratického a autorativního typu) atd. (Mešková, 2012)

## Profesní role učitele mateřské školy

Pokud vyjdeme z definice sociální role tak od učitele žáci, rodiče, kolegové a celá společnost očekává určité chování vyplývající z jeho společenské pozice.

Na základě základního členění rolí by učitelská role byla rolí volitelnou, formální, nadřazenou a komplexní. K otázce nadřazenosti a komplexnosti: Bereme-li na vědomí pouze **základní roli učitele a roli dítěte** (žáka), byly tyto role ovlivněny měnícími se podmínkami vzdělávání. Tradiční profesní pojetí role učitele mateřské školy jako laskavé, vstřícné osoby, která

v zastoupení matky zajišťuje nutnou péči a zároveň předává určitou míru poučení o slušném chování a světě kolem sebe, se v důsledku zvýšeného zájmu o dítě a rozvoje poznatků o něm v průběhu 20. století měnilo. Od převládající pečovatelské role přes akcentovaný školský přístup až k celkově osobnostnímu sociálnímu rozvoji. Došlo ke změně vztahů a rolí učitele a dítěte v edukačním procesu, dítě přechází z objektu na subjekt edukačního procesu a učitel z dominantní role k roli partnerské. Z učitelky se stává partner, poradce, terapeut. Porevoluční distancování od učebně disciplinárního modelu vedlo k potřebě zvýšit a prohloubit roli diagnostika, klinika, manažera.

Postoj k vlastní profesi ovlivňuje vývojové období, v němž se člověk právě nachází. Začínající učitel přijímá profesní roli a ta pro něj „...představuje relativně definitivní řešení této oblasti identity.“ (Vágnerová, 2000, str. 295) Zvládnutí profesní role závisí na mnoha okolnostech. V dnešní době větší míra nezaměstnanosti mladých absolventů může navozovat nejistotu, ale může ji zvyšovat také nedostatečné sebepojetí a sebereflexe začínajících studentů. Postupně funguje profesní role jako další sociální zhodnocení, potvrzení kompetencí učitele. V době, kdy se přibližuje poslední etapa vývoje profesní kariéry, mění se vztah k roli. Vágnerová uvádí

- akcentovaný postoj k profesní roli projevovaný nadměrným úsilím
- vyzrálý postoj k profesní roli, který se projevuje nadhledem, omezení ambicí a klidem
- vyhořením (často v pomáhajících profesích). (Vágnerová, 2000)

Někteří autoři (Vašutová, 2007, Dyrťová, Krhutová, 2009) upozorňují na měnící se role učitelů v kurikulární reformě, které jsou formální a jsou determinovány definovanými funkcemi školy. **Roli učitele mateřské školy** můžeme vnímat komplexně, jak bylo výše uvedeno, jako **souhrn subrolí**, které různí autoři vymezují a kategorizují různým způsobem. Například Šmelová zdůrazňuje, že učitel mateřské školy plní různé role, s nimiž by měl být ztotožněn, má-li být jeho práce smysluplná (Šmelová, 2006). „Role je potřeba vnímat jako proměnné, jimiž učitel reaguje ve své práci na měnící se celospolečenské požadavky a s tím související vzdělávací politiku a funkci mateřské školy (Šmelová, 2006, str. 96). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání staví současného učitele mateřské školy podle Šmelové do následujících rolí:

- **role ochránce a poskytovatele odborné péče**

Učitel v roli ochránce zajišťuje odbornou péči a vytváří dětem zázemí, v němž děti zažívají pocity bezpečí, lásky, porozumění, štěstí a pohody.

- **role zprostředkovatele poznatků a zkušeností**

Učitel jako zprostředkovatel poznatků má snahu o implementaci poznatků do kurikula mateřské školy a strategii předškolního vzdělávání, vytváří situace, jejichž prostřednictvím dětem zprostředkovává zkušenosti. Zde bychom zahrnují i roli učitele jako průvodce v cestě za novými poznatky.

- **role poradce a iniciátora**

Učitele můžeme nazvat jako poradce pro řešení různých situací, s nimiž se dítě v běžném životě setkává.

- **role manažera**

Učitel je rovněž manažer edukačního procesu, chápe podstatu práce s RVP PV, podílí se na tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů. Reaguje na inovace ve vzdělávání.

- **role diagnostika a klinika**

Učitel by měl umět diagnostikovat zájmy a potřeby dětí, s nimiž pracuje, identifikovat případné potíže a umět komunikovat s kolegy, rodiči, partnery školy.

D. Fontana uvádí, že role učitele obsahuje řadu **subrolí**, které mohou být někdy v ostrém **konfliktu** (např. role poradenská, řídicí, role autority). Učitelé nemohou od sebe očekávat, že budou všechny role plnit stejně dobře. Každý má určitou hierarchii rolí a bude se pravděpodobně snažit vykonávat pro něj role důležité na úkor nedůležitých. Preference bude pravděpodobně ovlivněna výše uvedenými vlastnostmi osobnosti, schopnostmi, dovednostmi, vědomostmi i postoji. Důležité je, aby učitelé zůstávali ve všech rolích v zásadě soudržní a aby převažoval zájem o dobro dětí ve všech rolích. (Fontana, 2003)

Rozptýlenost v rolích by mohla vést k určité dezintegraci člověka. J. Pelikán vymezuje, že nejvýraznější z rolí, která by přispěla znovu k integraci osobnosti, by měla být „...**především role člověka**. Ať děláme cokoli, ať vstupujeme do jakékoliv jiné role, neměli bychom opouštět hlavní ze všech rolí, totiž právě roli člověka vnímajícího potřeby světa, svého okolí i ostatních lidí. Takto pojímaná role člověka by měla být natolik významnou, ale i výraznou, že by měla prostupovat všemi ostatními rolemi. To platí i pro roli učitele, role člověka může vytvořit základní platformu pro vzájemné porozumění mezi lidmi, platformu pro empatické spolubytí učitele a žáka.“ (Pelikán, 2002, str. 77)

## 1.7 Sebepojetí a sebereflexe jako základ rozvoje osobnosti učitele

*„Čím dříve si uvědomíme, že se o našem osudu rozhoduje v našem vlastním nitru a nikoli mezi hvězdami, tím lépe pro nás.“ (Axel Munthe)*

Sebepojetí je představa jedince o svém já, vyvíjí se ve vztahu k okolnímu světu, je sociálním světem ovlivňována. „Psychologie ho chápe jako kognitivní strukturu uloženou do jedincovy paměti, která zahrnuje vědomou sebereflexi.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 259).

Sebereflektivní dovednosti jsou v současné době považovány za základní dovednosti každého učitele, které mu umožňují odborný růst, ale také přijetí vlastní odpovědnosti za kvalitu vzdělání a přístupu k dětem.

Sebereflexe je vědomé sebepoznávání, sebeomezování a sebehodnocení, jedinec se zamýšlí nad sebou, nad svou prací, postojí, obrací se do vlastního vědomí a prožívání, rekapituluje. „Sebereflexe vzniká na základě subjektivního zobecnění poznatků o sobě, které každý člověk získá především z interakce s okolním světem. Z ní pak vychází sebepojetí jako obraz sebe sama.“ (Pelikán, 2002, str. 88) Byl prokázán i vztah mezi sebereflexí a osobnostními charakteristikami jedince. Adekvátní sebereflexe byla častěji zjištěna u jedinců citlivějších, senzitivnějších, často s kritickým vztahem k sobě samým, někdy naplněné nejistotou, vnitřní tenzí. (Pelikán, 2002)

## 1.8 Motivační složky sebepojetí pro vnímání své role učitele

*„Každý je sám sobě světem, vně tedy nehledej sebe“ (Komenský)*

H. Kantorková vymezuje motivační složky, které se podílí při vytváření sebepojetí učiteléské role a mohou pomoci vést k sebereflexi:

### 1.8.1 Identitně motivační složka sebepojetí v učiteléské roli

Otázky poznání vlastní cesty k učiteléské profesi, motivace ke studiu i povolání: Jak identita profesní souvisí s lidskou? Mám dobrý příklad v rodičích, učitelích? Nebo jsem si zvolil profesi právě proto nebo přestože mám zkušenosti špatné?

### 1.8.2 Percepčně motivační složka sebepojetí v učiteléské roli

Otázky zpětné vazby okolí při vytváření sebeobrazu: Jaké jsem dostávala a dostávám informace o různých stereotypch v oblasti autopercepce a percepce? Jsem já jako úspěšný, neúspěšný? Dalo mi to okolí nějakým způsobem najevo?

### **1.8.3 Emocionálně motivační složka sebepojetí v učitelské roli**

Otázky související s dovedností ovlivňovat vlastní emociální hnutí: Jak ráda pracuji s dětmi? Mohou se sympatie, ale i nevědomě prožívané antipatie promítat do vztahu k dětem? Dokážu k dětem přistupovat empaticky, na základě vcítění a porozumění dětem?

### **1.8.4 Kognitivně motivační složka sebepojetí v učitelské roli**

Otázky hledající kauzalitu, hledání a přisuzování příčin: uvnitř sebe: Chci být nebo jsem učitel, protože chci dětem něco předávat, chci je učit? Co je příčinou nestandardního chování dítěte, mohu to nějak ovlivňovat? vně sebe: Chci být nebo jsem učitel, protože si to přáli rodiče, protože má toto povolání určité výhody? Proč pořád zlobí a neposlouchá? Mohu to ovlivňovat?

### **1.8.5 Decizně motivační složka sebepojetí v učitelské roli**

Slovo „decizní“ pochází z anglického slova „decision“ a překládá se jako „rozhodnutí“ nebo ve spojení s podstatným jménem jako „rozhodovací“. Decizní složka sebepojetí je tedy složkou zaměřenou na rozhodování. Otázky související s uvědoměním si vlastního vnitřního stanoviska k výchovně-vzdělávacímu prostoru. Jak rád rozhoduji o jiných? Jak rád rozhoduji o něčem spolu s někým? Já jsem ten, kdo rozhoduje o dětech, pro ně a spolu s nimi?

### **1.8.6 Sociálně motivační složka sebepojetí v učitelské roli**

Otázky k porozumění vlastní cesty socializace tak, aby nebyly brzdou k učitelské roli: Jak je pro mne důležité uvádět děti do společnosti, zprostředkovávat jim první zkušenost s prostředím mimo rodinu? Jak dokážu propojit individuální zkušenost s postoji profesně kompetentními? (Kantorková, 2000)

## 2 KOLÁŽ JAKO VÝTVARNÁ TECHNIKA VHODNÁ PRO SEBEREFLEXI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

### 2.1 Technika koláže

Koláž je jedním z nejpozoruhodnějších a také nejtypičtějších technických a výrazových prostředků, které se objevily na umělecké scéně 20. století. Užívá sestřihu a spojení různých částí do nového celku. Můžeme mluvit o koláži v hudbě, literatuře, filmu, reklamě a nás zajímá nejvíce koláž ve výtvarném umění.

Co se týká etymologie slova, slovo koláž odvozuje svůj původ z francouzského „collage“ znamenající lepení, které by tedy mělo být určujícím znakem. Většina definic, které je možné ve slovnících a encyklopediích nalézt, se příliš neliší významem od stručnější verze, která je uvedena v Encyklopedii Universum, a sice, že koláž je:

a) technika tvoření obrazů lepením, nalepováním nebo vlepováním papírových výstřížků (např. z novin), zlomků (částí) reprodukcí apod.

b) výtvarné dílo takto vzniklé (Univerzum: všeobecná encyklopedie. 2 díl, G-L, 2002)

Technika koláže se poprvé objevila ve výtvarném umění, když umělci začali do obrazu vlepovat různé druhy papíru, reprodukce, ústřížky novin. Byli to G. Braque a P. Picasso, kteří vytvářeli papier collés (fr. k sobě slepovaný papír, jde o ploché části, které jsou objekty samy o sobě) a první koláže, které byly doplněny malbou nebo kresbou (vkládáním částí je teprve tvořen celek). Picasso směřoval „...v údobí mezi analytickým a syntetickým kubismem k jakési orchestraci obrazové plochy, ale nechtěl být jen jejím uklidňujícím, dekorativním řešením, a stále by si rád něco ponechal z napětí mezi uměleckou iluzí a materiální skutečností...“ (Uždil, 1988, str. 382). Později tito umělci využili reliéfnost složeného papíru a také jiných materiálů (dřeva, plechu...). Postupy koláže pak přijali kubisté a dále futuristé, dadaisté (M. Ernst, K. Schwitters), konstruktivisté, surrealisté, koláž se dále uplatnila např. v pop-artu atd.

Eva Petrová v katalogu k výstavě Česká koláž uvádí příklad, kdy Max Ernst, který je považován za zakladatele koláže, tvrdí, že „jestliže péra činí opeření, není to kliš, který dělá koláž“. Tento výrok nám naznačuje, že pouhým lepením, či stříháním koláž popíšeme stěží. Dnes se koláží

nazývá všechno, kde je užito lepení. Není to přesné, ale praktické, neboť pojem je stručný a všeobecně srozumitelný. (Česká Koláž, Národní Galerie, Gallery, 1997)

## **2.2 Koláž jako projektivní technika**

Projektivní techniky (hra, kresba, malba, ale i koláž) pomáhají k poznání osobnosti autora, jeho vztahů, přání, prožitků, ale i k jeho vlastnímu sebepoznávání. Rozšiřují oblast informací o autorovi o dynamické charakteristiky osobnosti (potřeby, zájmy, postoje, názory, problémy, konflikty, interpersonální vztahy aj.). Autor prostřednictvím sestavených a nalepených ústřížků a obrázků, jejich kompozice a barevnosti promítá do svého díla, koláže, své vnitřní pohnutky, motivy, představy, přání, emoce, tedy vědomý, ale i nevědomý materiál v jeho symbolické podobě.

Autor vytváří výtvarné dílo, které odráží jeho pohled na svět, v případě profesní koláže pohled na své budoucí povolání učitele. Již při samotném vytváření koláže dochází k uvědomění si vlastních motivů, postojů, příčin konfliktů své stávající situace. Při interpretaci se pak mohou projevit souvislosti ze zkušenosti s vlastním dětstvím na vědomé či nevědomé úrovni. Na základě interpretace můžeme tento nevědomý materiál posunout na předvědomou úroveň (může být tedy verbalizovatelný). Při interpretaci autor sděluje, co jednotlivé prvky a uspořádání znamenají, kam směřují. Pomocí interpretace je pak možné pomoci propojit vytvořené dílo se symbolickými obsahy, které mohou být cestou k hlubším vrstvám osobnosti, mohou pomoci pochopit a reflektovat vlastní motivy, chování, jednání autora.

Vyhodnocení a interpretace projektivních technik a z nich vycházejících postupů je tvořivý proces, pracuje se s náznaky, které získávají informační hodnotu teprve při správném pochopení a zasazení do vzájemných souvislostí a kontextu. Nemají vypovídající hodnotu samy o sobě.

## **2.3 Využití tematických koláží**

Pro vytvoření koláže je potřeba, aby autor vybral jednotlivé části, obrázky, z nichž je koláž sestavována. Již samotná volba materiálu, ale i způsob přípravy materiálu (vystřihávání, vytrhávání obrázků, nápisů) a způsob vytváření (způsob nalepování, pečlivost nebo naopak chaotičnost) jsou charakteristikami autorovy osobnosti a jeho přístupu k činnosti. Důležité je i zvládnutí zachycení reality, proporcí atd.

Pro potřeby arteterapie můžeme využívat různého výtvarného materiál. Při zvolení techniky koláže nemusí mít autor obavy z výtvarné nezdatnosti, neboť obrázky nalézá v různých časopisech a novinách, vystřihuje je, vytrhává a sestavuje. U koláží není autor blokován neschopností malovat a tím se možnost využití této techniky zvyšuje. Toto potvrzuje i dlouholetá zkušenost s prací se studentskými kolážemi na PF Jihočeské univerzity, která ukázala, že „ ... techniku koláže tak vesměs s chutí přijímají jak studenti, kteří jinak nejsou ochotni k jiné výtvarné produkci.“ (Mazehóová, Kouřilová, Stuchlíková, 2008, str. 84)

Koláže mohou být tematicky různorodé, nás v této práci zajímají koláže profesní, vyjadřující vztah studenta ke svému budoucímu povolání. Hattingová využívala techniky koláže v rámci pregraduální přípravy učitelů pro doplnění rolí v budoucí učitelské profesi. Sledovala postupné zrání studentů. (Hattingh, 2003) Zkušenosti s kolážemi na PF Jihočeské univerzity ukazuje, že již zpracování koláží má pro studenty a jejich vztah k pedagogické profesi velký význam. Studenti učitelství pro 2. stupeň ZŠ s různými aprobacemi na PF JU často uvádějí, že „... již samotné zpracování tématu (které často studentům zabere několik hodin – zvláště pokud k práci přistoupí dostatečně zainteresovaně) vede k prohloubení jejich kontaktu s budoucí profesí a v jistém smyslu též ke katarzi. Studenti často hodnotí práci na koláži jako velmi příjemný zážitek, který jim umožnil pohled na svou budoucí profesi jinak než prostřednictvím slov.“ (Mazehóová, Kouřilová, Stuchlíková, 2008, str. 84, 85) Tato výzkumná studie ukazuje symboliku v kolážích, která je spojená s učitelskými rolemi, jak je role verbalizována a jakým vizuálním prostředkem je vyjádřena. Byly také naznačeny některé typy pojetí studentských koláží – koláže naivní, s roztříštěnými prvky, umělecky stylizované, přeplněné, „antropomorfní“, složené výhradně s lidských postav, sjednocené určitým tématem, s velkou mírou komiksové stylizace a koláže využívající efektu „ožehnutí“ ohněm.

### 3 MOŽNOSTI A LIMITY INTERPRETACE VÝTVARNÉHO DÍLA

*„Každé naše pochopení druhého má svoje varianty.“ (Řezníček)*

Vytváření a rozbor výtvarných děl je klíčovou součástí arteterapie, přístupy se však „...vzájemně odlišují a jsou založeny na mnoha různých pohledech, od psychoanalytického až po názor, že význam terapie spočívá v samotné tvořivé činnosti.“ (Campellová, 1998, str. 14) Pomocí psychoanalytické interpretace můžeme rozkrývat nevědomé obsahy, které se do díla promítají, neboť vytvářená výtvarná díla jsou považována za odraz psychických procesů v naší mysli.

Interpretace je slovo s poměrně širokým významem, při setkání s výtvarným dílem znamená výklad, porozumění výtvarnému dílu. Cílem interpretace výtvarného díla může být zmapovat obsah, vývoj a funkci vnitřního života a hledat vztah mezi nevědomím a reálnou vědomou lidskou zkušeností a chováním.

Slavík tvrdí, že interpretace výtvarného projevu je založena na předpokladu, že kresba, malba nebo i koláž nejsou jen samy sebou, ale že něco znamenají. Obsahují latentní, na první pohled nepřístupné významy. Při interpretaci jde o přiřazení srozumitelných významů k určitému prvku nebo souboru prvků. Existují tzv. všeobecné symboly. Jejich podstata je odvozená z antropologických, tzn. všeobecných zákonitostí lidského vnímání a ze životních zkušeností. Slavík hovoří o tzv. konceptech, které jsou nevědomým významovým jádrem symbolických manifestací. (Slavík, 2000)

Interpretace artefaktu (v našem případě koláží) je orientovaná na obsah sdělení, tedy na zobrazenou myšlenku. Je důležité, aby vedla k autorově sebereflexi a náhledu (intelektuálního i emočního – pojmenování ohrožujících aspektů i zakoušení konfliktu se střetem s těmito aspekty).

#### 3.1 Výtvarné dílo jako celek

Pokud chceme výtvarné dílo interpretovat, je potřeba **subjektivně vnímat jeho vyzařování** a počítat s ním, ať jde o vyzařování pozitivní či negativní. To je důležité i proto, abychom od něj mohli získat odstup. Může se také jednat o náš odpor a tak dílo můžeme přijmout jako výzvu. (Riedel, 2002)

Výtvarné dílo je výtvar, který „vyjadřuje symbolizující výrazový potenciál naší psyché“. (Riedel, 2002, str. 15) Na výtvarné dílo se můžeme tedy dívat jako na symboly, kombinace symbolů

a jako takové je můžeme interpretovat. Výtvarné dílo přenáší zkušenost bezpečí či opuštěnosti z minulosti do přítomnosti a spojuje se s budoucím aspektem.

### 3.2 Znak a symbol ve výtvarném díle

Symbols a znaky jsou podle Slavíka kritickými články řetězu mezi světem reality a lidským chováním, myšlením a fantazií, článkem mezi subjektem a objektovou realitou. (Slavík, 1997) Různí autoři používají termíny znak a symbol v kontextu svého teoretického systému, přičemž každá teorie si vytváří přesnou definici symbolu a znaku. O symbolu a znaku tedy lze jen stěží mluvit obecně, ale je důležité vytyčit si teoretická a pojmová východiska pro terminologickou jasnost.

Znak bývá obvykle definován jako smyslově vnímatelný předmět nebo jev, který zastupuje, reprezentuje či označuje jiné předměty či jevy, popř. jejich soubory. Znak není přirozenou vlastností dané věci, ale je jejím reprezentantem. Znakem se nezobrazuje nic skrytého, jedná se o prostou zástupnou funkci, k něčemu se odkazuje. Jsme obklopeni a denně používáme množství znaků. Každý znak je součástí nějakého konkrétního systému. Je potřeba, aby znak mohl být snadno přijímán a rozlišován svými příjemci. Užívání znaku umožňuje komunikaci bez přítomnosti jejího objektu, umožňuje promyšlení abstraktních idejí, imaginárních, budoucích nebo minulých dějů apod., což dává lidské mysli nekonečné možnosti.

Symbol pochází z řeckého slova symbolon, původně označující předmět rozdělený na dvě poloviny, jež potom sloužil jako poznávací znamení. Symbols by neměly být ztotožňovány se znaky, protože nejsou rozumové, ale zapojují představivost. Symbol a to, co reprezentuje, spolu tedy nějak vnitřně souvisí, nelze je od sebe oddělit. Právě tím se symbol liší od znaku. Symbol představuje v podstatě užší pojetí znaku. Symbol vede k vhledu a porozumění. (Babyrádová, 1999)

Pokud máme na mysli obrazový symbol, bývá vytvořen tak, že se k tvaru váže jiný obsah, než zobrazuje. Obrazný symbol označuje zobrazení, které můžeme vnímat a které evokuje nějaký objekt. „Beres zdůrazňuje, že používání symbolů znamená víc, než jen okamžitou odezvu na podnět.... Je to obrazný objekt, jehož představa může být vyvolána bez přítomnosti okamžitého vnějšího stimulu.“ (Beres In Rubinová, 2008, str. 77) Schopnost „číst“ symbols umožňuje společenská dohoda, domluva, konvence. Porozumění symbolům je tedy vymezeno společensko-kulturním kontextem, takže nemusí být srozumitelné napříč kulturami.

Kastová o symbolu hovoří jako o viditelném znamení nějaké neviditelné skutečnosti: „Pokud jde o symbol, musíme vždy vzít na vědomí dvě roviny: ve vnějším se může projevat cosi vnitřního, ve viditelném cosi neviditelného, v tělesném duchovní aspekt, ve zvláštním obecné. Při interpretaci pátráme vždy po neviditelné realitě, která je za viditelnou realitou, a hledáme mezi nimi spojení. Symbol se vždy vyznačuje přebytkem významů, přičemž tuto významovou bohatost nemůžeme nikdy zcela vyčerpát.“ (Kastová, 2000, str. 23) „Symbolem se může stát zcela běžný předmět, který sice lze vnímat smysly, který však zároveň poukazuje na něco v pozadí...“ (Kast In Wollschlager, 2002, str.23). Symbolem se tak může stát všechno, co souvisí s lidskými emocemi. (Wollschlager, 2002). Fromm rozlišoval symboly „náhodné“ a „univerzální“, společné všem lidem na základě stejných zkušeností. Univerzální symboly však mají pro každého jedince individuální význam. (Fromm In Wollschlager, 2002)

Procesem transformace od znaku k symbolu mohou procházet také jednotlivé komponenty koláží. Obrázek jako znak může informovat svou velikostí, barevností, dynamikou, ale může se stát i symbolem např. temperamentu, vyrovnanosti, spontaneity, integrity autora. Lze tedy říci, že výtvarný projev je vždy znakem a symbolem zároveň, že je výsledkem symbolické činnosti a obsahuje určité symboly. Arnheim chápe obraz, symbol a znak jako funkce zobrazování v nejširším slova smyslu. Zobrazované obsahuje zpravidla všechny funkce najednou, např. trojúhelník může znamenat nebezpečí, představovat horu nebo hierarchii (Arnheim In Babyrádová, 1999)

Při interpretaci koláží je tedy důležité si všimnout následujících proměnných, které budou označovány jako znaky, resp. symboly psychických charakteristik:

- vyjádření prostoru
- formát a velikost
- plocha a členitost
- vyjádření času
- vyjádření barevnosti
- zachycení reality, vyjádření perspektivy a dominanty

### 3.3 Vyjádření prostoru

#### 3.3.1 Formát a velikost

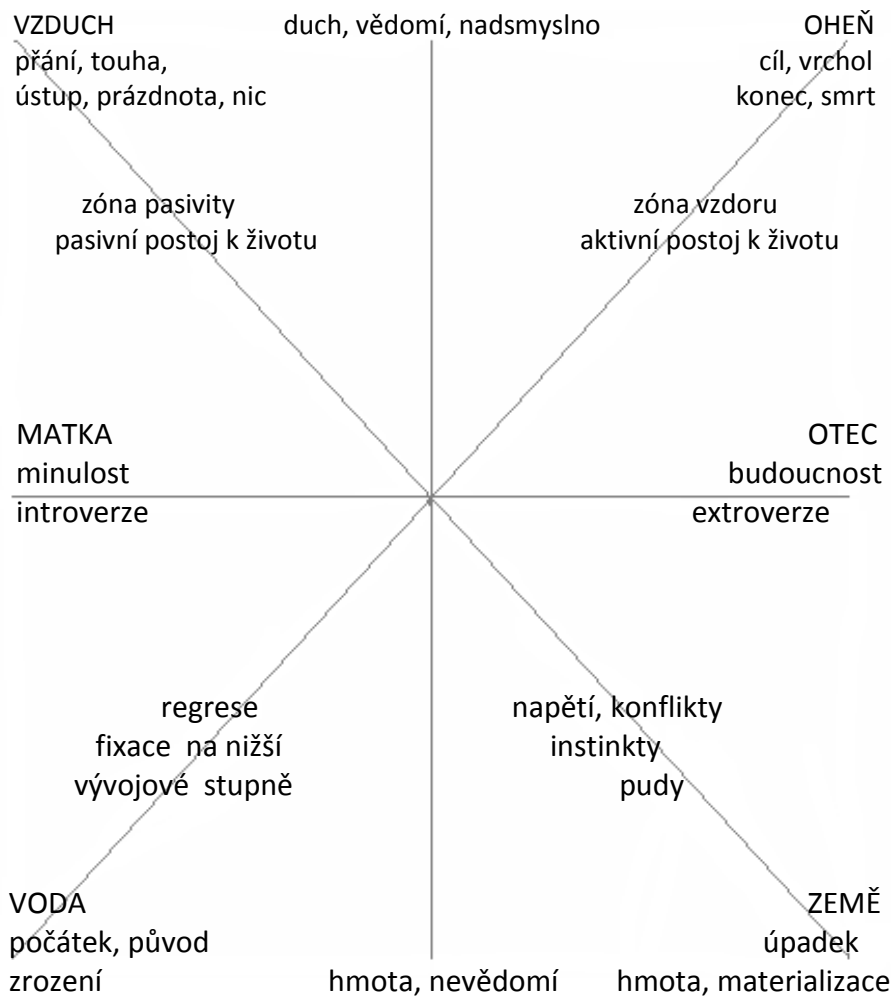
Dílo a jeho prostorová dimenze, tedy formát a velikost díla a jeho výběr autorem je významnou indicií při charakteristice osobnosti autora výtvarného díla. Velikost prostoru a rozvržení, zaplněnost vyjadřuje to, jak si volí člověk svůj životní prostor a jak jej využívá, jak dává najevo svou velikost a nároky a symbolizuje jeho chování v životě.

Volba umístění formátu na výšku a na šířku může poukazovat na to, jak je člověk aktuálně nebo v tématu díla stabilní a jistý, zda řeší situace více v sobě nebo v koalici s druhými. Obdélníkový formát je nesen horizontálou, představuje napětí mezi horní a dolní polovinou a pravou a levou stranou obrazu. Čtvercový formát toto napětí vyrovnává, je tedy vyvážený. Pro řadu obrazů se čtvercový formát volí většinou tehdy, chceme-li... „vytvořit kvalifikované autozobrazení, více koncentrované na sebe sama, nebo dokonce celostní symbolický obraz.“ (Riedel, 2002, str. 64) Je potřeba posuzovat rámcově a s přihlédnutím k významnosti a četnosti výskytu volby formátu i velikosti.

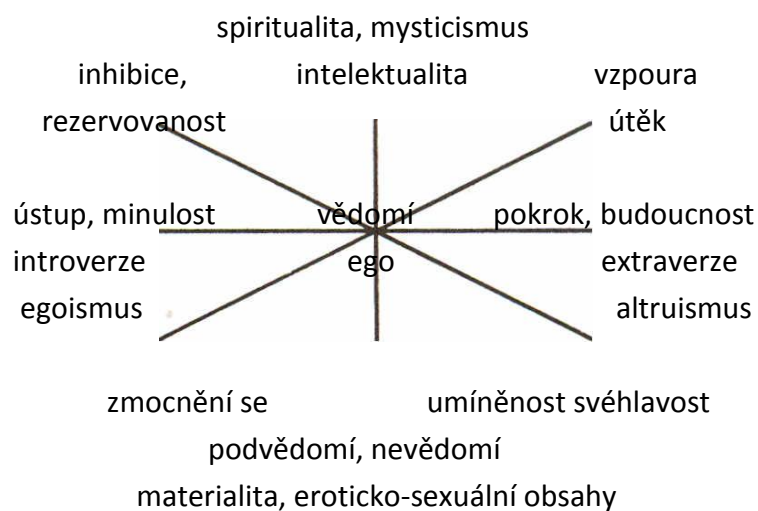
#### 3.3.2 Plocha a členitost

Plocha obrazu, koláže je projekční rovinou zobrazeného. Riedelová si všímá obecné tendence znázorňování životního prostoru ve čtyřúhelníkové (čtvercové nebo obdélníkové) formě. Čtyřúhelníkovou kompozici vysvětluje jako základní orientaci lidského těla a vědomí – nahoře a dole, napravo a nalevo. Symbolický model prostoru promítaný na obrazové ploše se jeví jako topografie psyché a její místo v životě člověka. Grünwald odvodil velmi podrobné prostorové schéma studiem výtvarného umění a chápe plochu jako silové pole, jako percepci prostorového schématu, jako výraz dynamiky „odkud a kam“ – tedy jako procesuální koncepci lidského kosmu, empiricky odvozenou. Plocha obrazu se tak stává projekční plochou určité vývojové linie. (Riedel, 2002)

K vytvoření představy symboliky prostoru pomocí čtyř žvlů je uvedeno schéma symboliky, rozšířené pojetí R. Grünwalda (viz. obr. 1). Za povšimnutí stojí také prostorové schéma symboliky plochy Maxe Pulvera, který používá osový kříž jako prostorové schéma a vytváří teorii zón (viz. obr. 2).



Obr. č. 1: Schéma symboliky prostoru pomocí čtyř živlů podle R. Grünwalda (In Riedel, 2002)



Obr. č. 2: Schéma symboliky plochy (Pulver, 1934, také In Altman, 2002, Riedel, 2002)

Obě uvedená schémata lze využít i při interpretaci výtvarného díla. Podle **umístění na ploše** nebo **zdůraznění určitého směru** (převaha jedné strany nad druhou, naklonění apod.) můžeme přisuzovat celé kresbě nebo jejím částem daný symbolický význam.

Horní, střední a spodní zóna obrazu symbolizují určité obsahy vědomí. Horní zóna značí intelektuální, duchovní a eticko-náboženské obsahy a zároveň jim odpovídající pocity. Střed kresby ztělesňuje vlastní já, vědomý život. Pokud je prázdný, lze se ptát, proč tomu tak je. Spodní zóna symbolizuje zónu hmoty, pudů, instinktů, materiální oblasti. Představuje tělesné i eroticko-sexuální obsahy a kolektivní symboly vystupující z nevědomí.

Významnou výpovědní hodnotu má podle mnoha autorů rovněž osová symbolika - umístění na ploše v rámci kvadrantů. (viz. obr. 3)

Se symbolikou kvadrantů pracuje mimo jiné Test stromu, ve kterém jsou jednotlivým kvadrantům přiřazeny specifické významy. Kresba posunutá do kvadrantu 1 vypovídá o opatrném stažení se do pozice pasivního pozorovatele, projevech nejistoty, staženosti. Podle Altmana lze usuzovat také na konzumní až parazitický přístup k životu. Posun do kvadrantu 2 charakterizuje Altman jako přehnanou aktivitu, překompenzované pocity méněcennosti, až nutkavou potřebu prosadit se. Kresba v kvadrantu 3 vypovídá o projevech regrese, tendenci vyhnout se. V posledním kvadrantu 4 usuzujeme na zvýšenou závislost na pudech a instinktech, nevyzrálou, primitivní snahu po prosazení se. (Altman, 2002)

Bachová symboliku kvadrantů doplňuje: objekty objevující se v pravém horním kvadrantu (2) lze přiřadit pocitu „zde“ a „nyní“. Předměty nacházející se naopak v levém dolním kvadrantu (3), nebo se vzdalují levým směrem, mají vždy spojitost se sestupným vývojem. (Bach In Riedel, 2002)

Objekty nacházející se ve středu nebo v jeho blízkosti mají často také ústřední význam. Je-li naproti tomu střed obrazu ponechán volný, lze se ptát na úkor čeho se tak děje vzhledem k celkové kompozici, rovnováze a vyváženosti dalších motivů. Davidová tvrdí, že vyplnění nebo nevyplnění plochy papíru vypovídá o úzkosti nebo o intelektuální chudobě. (Davidová, 2001)

<b>1</b>	nejistota staženost pozorovatel	aktivita prosazení	<b>2</b>
<b>3</b>	regrese vyhnutí se	závislost na pudech snaha prosadit se	<b>4</b>

Obr. č. 3: Schéma symboliky plochy v rámci kvadrantů

Levá strana vypovídá o vztahu k sobě samému, o introverzi, subjektivismu, přemýšlivosti, až určitým odstupu od reality, zaměření na minulost apod. Je zde také situován počátek děje, příčiny a západ. Podle Bachové objekty příklánějící se doleva naznačují směřování do neznáma, nevědomí, k čemusi pochybnému, v němž je zahrnuta i zkušenost něčeho neznámého a nového. Pravá strana vypovídá o vztahu k druhým, k vnějšímu světu, o extraverzi, směřování kupředu, k budoucnosti, potřebě naplnění, touze po novém, ale i povrchnosti, menší spolehlivosti apod. Podle Bachové navozuje souvislost s východem slunce a doprovázející symbolikou. (Bach In Riedel, 2002)

Obecně vzato je plocha členěna do čtyř základních směrových dimenzí. Směr zleva doprava symbolizuje tok času.

**Význam diagonál a směrovosti podle Altmana:**

↖ nahoru doleva - obrácení pozornosti do vlastního nitra, stažení se do sebe, zábrany, obavy z kontaktu;

↗ nahoru doprava - preference aktivity, ctižádost, prosazování se;

↙ dolů doleva - naivně do sebe obrácený, obavy, nejistota, zablokovanost, zabržděnost;

↘ dolů doleva – naivní extraverze, hledání kontaktů. (Altman, 2002)

### 3.4 Vyjádření času

Čas znázorníme v obraze pohybem. Pohyb a rytmus jsou základem kompozice a formální jednoty celého obrazu. Základy kompozičního smyslu jsou podle Uždila vrozeny, mají svůj počátek ve fyziologických faktech (rytmus tepu a dechu, symetrie lidské postavy apod.) a jejich přítomnost v obraze naznačuje, jak přirozeně probíhá ve výtvarné činnosti integrace tělesných a duševních složek. (Uždil, 2002)

Horizontální linie je výrazem klidu, pasivního ženského principu, bývá na ní znázorněn čas. Může být kompozičním předělem, který odděluje pozemský svět od světa nebeského nebo naopak od podzemí. Vertikální linie je výrazem vzruchu, spojována s mužským principem, který představuje aktivní přístup k životu. (Babyrádová, 1999)

**Čas může být znázorněn** různým způsobem:

- pohybem čar
- pohybem tvarů
- pohybem barev a jejich vzájemného spojování a stupni intenzity
- směrovými tahy obrazových prvků a objektů vůči sobě navzájem
- pohyblivými obrazovými motivy jako vítr, voda, vodopád (Riedel, 2002)

Uvedené prvky ve výtvarném projevu nelze analyzovat izolovaně, nýbrž je lépe je sledovat ve společných kombinacích a s dalšími znaky.

### 3.5 Vyjádření barevnosti

*„Barva je něčím víc než jen zbarvením světa kolem nás a v nás.“ (Baleka)*

Kvalitativními interpretacemi barvy se zabývalo mnoho autorů, např. Lüscher (1999), Davido (2001), Šicková – Fabrici (2002), Slavík (2000), Kyzour (1967), rámcově také Uždil (2002). Ne všichni se shodují na stejném významu barev, nicméně všichni shodně soudí, že barva symbolizuje pocity, náladu, představuje intenzitu a stav emočního života. Nepřítomnost barvy v celé kresbě nebo pouze při zpracování určitých témat může prozrazovat citovou prázdnotu, příp. asociální tendence (Davido, 2001).

V kontextu arteterapie je potřebné znát zákonitosti vnímání barev, zákonitosti psychologického působení barev, ale i vlastnosti barev. Rozlišujeme základní a komplementární barvy, teplé a studené barvy, světlé a tmavé barvy. Pokud si arteterapeut je vědom komplementarity barev, jeho schopnost diagnostikovat přes barevný výtvarný produkt se zvyšuje. (Šicková-Fabrici, 2002)

### 3.6 Zachycení reality, vyjádření perspektivy a dominanty

Budování prostoru a času ve výtvarném díle nám ukazuje vnímání reality autora. Ateliér arteterapie při JCU (tzv. „rožnovská arteterapie“), předpokládá vedení klientů k°realistickému znázorňování. Abychom se mohli vztahovat k realitě světa, musíme ji mít v sobě a dokázat ji znázornit také v díle. Člověk, který má problém s vybudováním reality v obraze, pravděpodobně může mít i problém s přijímáním reality v životě (popř. přijetím reality v danému tématu díla). Prostor je budován třemi plány. Pokud převažuje první plán (postavy a předměty umístěné co nejbližší pozorovateli), může jít o autorovo prvoplánové vnímání tématu, bez kontextu, který dotváří právě druhý a třetí plán. Pokud naopak první plán chybí, může se autor trochu ztrácet v rovině „tady a teď“, v rovině „provozního fungování“, které může předpokládat také horší orientaci v mezilidských vztazích.

Kompozice, perspektiva vypovídá o stabilitě člověka, je závislá na divákově úhlu pohledu. Pohled diváka může být přímý, z nadhledu, podhledu, z různých úhlů pohledu najednou, z „ptačí perspektivy“. Perspektiva může být také významová, autor postavy a předměty zvětšuje podle jejich významu pro něj (odpovídá vývojově předškolnímu období). Perspektiva středová, centrální může poukazovat na centrální zaměření, ale i aktuální problém. U výtvarných děl si můžeme dále všimnout perspektivy vzdušné (ubírání barevné sytosti směrem do dálky ke třetímu plánu).

Při pohledu na výtvarné dílo nás zajímá také jeho dominanta, zda obrázek dominantu má nebo ne, zda je roztříštěný, prázdný nebo přeplněný. Objekty nacházející se ve středu nebo v jeho blízkosti mají často ústřední význam. Je-li naproti tomu střed obrazu ponechán volný, lze se ptát na úkor čeho se tak děje vzhledem k celkové kompozici, rovnováze a vyváženosti dalších motivů. Vyplnění nebo nevyplnění plochy papíru vypovídá o úzkosti nebo o intelektuální chudobě. (Davidová, 2001) Pokud dominantu v obrázku chybí, může být pak tou dominantou autor sám.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 CHARAKTERISTIKA, CÍL VÝZKUMNÉ STUDIE

Praktická část prezentuje výzkumnou studii, jejíž cílem je sledovat a analyzovat pohled studentů oboru Učitelství pro mateřské školy na učitelskou profesi, jejich motivy a vztahy, postoje a obavy související s profesí pedagoga. Výzkumným problémem je Profese učitele mateřské školy v kolážích. Sledován je pohled studentů znázorněný neverbálními výtvarnými prostředky v korespondenci s písemným vyjádřením v dotaznících. Uvědomuji si, že záběr práce je velmi široký, ale jde mi o získání zkušeností s technikou profesních koláží a její využití při práci se studenty oboru Učitelství pro mateřské školy. Tedy o využití arteterapie při práci se studenty, při jejich začleňování se do učitelské profese, uvědomění si rizik, které tato profese přináší, sebereflektování vlastních motivů a postojů.

Nejprve je provedena analýza vyhotovených koláží na téma „Já jako učitel ve všech jeho pozicích a rolích“ a dotazníkových informací. Jsou hledány shodné momenty i rozdíly v přístupech čtyř skupin studentů. Skupiny jsou dány pedagogickou praxí i studiem odborné pedagogické školy, tedy i formou současného studia oboru (prezenčního a kombinovaného). Vyhodnocování této části je prováděno pouze na základě dotazníků a koláží bez kontaktu se studenty.

Se všemi kolážemi je také následně pracováno při skupinové činnosti studentů pro jejich sebereflexi. Koláže některých studentů jedné skupiny jsou pak interpretovány, podrobeny vybrané kvalitativní arteterapeutické analýze a konfrontovány s kolážemi těchto studentů zpracovanými o rok později. Koláže byly vybrány podle samotného zájmu studentů. Se studenty je proveden reflektivní rozhovor nad oběma kolážemi a sledovány změny v postojích k učitelskému povolání v souvislosti s probíhající praxí.

Otázky, které stály u zrodu studie:

- Jaký je pohled současných studentů na jejich současnou nebo budoucí profesi učitele mateřské školy?
- Jak vnímají svou profesi studenti prezenční i kombinované formy studia oboru, jak ovlivňuje pohled jejich vzdělání a pedagogická praxe?

- Jakým pohledem se dívají na svou budoucí profesi absolventi jiných škol než středních pedagogických, jak ji vnímají studenti bez pedagogické praxe a jak studenti, kteří již delší dobu v mateřské škole pracují?
- Jaký je postoj studentů a jaké mají obavy související s touto profesí?
- V jakých pozicích a rolích se vnímají jako učitelé?
- Korespondují verbálně a písemné výpovědi studentů s jejich výtvarným vyjádřením?

## 5 METODY VÝZKUMNÉ STUDIE

Pro svou práci jsem volila kombinaci metod kvantitativních a kvalitativních. První část studie má spíše kvantitativní charakter, jednotlivá fakta získaná z dotazníků a koláží jsou kvantifikována. To umožňuje zobecnění výsledků, potvrzení teoretických poznatků.

Mým záměrem bylo však uskutečnit hlubší sondu v oblasti profesních koláží, přičemž samotná interpretace, analýza koláží je již metodou kvalitativní. Kvalitativním výzkumem rozumíme dle Strausse a Corbinové „jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 10) Švaříček vymezuje kvalitativní přístup podle použité metody sběru dat, podle metody usuzování, podle typů dat a podle způsobu analýzy dat. Kvalitativní přístup je zkoumání dat s cílem získat hlubší data provázený specifickým vztahem mezi badatelem a účastníky výzkumu. (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 13-17) Získané kvalitativní údaje je pak možné použít pro ověřování kvantitativních závěrů a naopak. Při kvalitativním přístupu je dle Švaříčka subjektivita badatele vnímaná jako přínos pro pochopení skutečnosti. (Švaříček, Šedřová, 2007)

Metodu dotazníku jsem použila pro sběr bližších informací o studentkách, respondentech a jejich pohledu na učitelské povolání. Zvolila jsem dotazník, který je tvořen jak strukturovanou (uzavřenou) i nestrukturovanou (otevřenou) škálou položek (otázek). Hlavní metodou je však analýza spontánních produktů – koláží. V první části jsou koláže analyzovány bez účasti respondentů, v druhé části jsou pak koláže vybraných respondentů interpretovány.

## 6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

### Kvantitativní metody

Výzkumné studie se zúčastnili studenti 1. ročníku Učitelství pro MŠ, a to

- 41 respondentů prezenční formy studia
- 52 respondentů kombinované formy studia.

Z počtu 41 respondentů prezenční formy bylo čtyřicet žen a jeden muž. Ze vzorku respondentů kombinované formy studia byly účastny pouze ženy.

K prezenční formě studia jsou přijímáni především studenti po ukončení střední nebo vyšší odborné školy nebo jiné střední školy bez pedagogického zaměření (tedy bez zkušenosti práce v mateřské škole). Na kombinovanou formu studia se hlásí nejen učitelé mateřských škol s různě dlouhou praxí, ale také zaměstnanci různých nepedagogických profesí, kteří si plní přání pracovat v mateřské škole. Předpokládám, že tyto pozice hrají významnou roli při pohledu studentu na učitelskou profesi. Z tohoto důvodu byli respondenti rozděleni do čtyř skupin. Do studie byli zařazeni respondenti, kteří splnili obě podmínky – zpracování koláže a vyplnění dotazníku. Při nesplnění podmínek studenti zařazeni nebyli.

### Dělení na skupiny:

**Skupina A** - studenti prezenčního studia, bez odborného pedagogického středoškolského nebo vyššího odborného vzdělání, začínající učitelé do 5 let praxe

**Skupina B** - studenti prezenčního studia po dokončení střední nebo vyšší odborné pedagogické školy, začínající učitelé do 5 let praxe

**Skupina C** - studenti kombinovaného studia, bez odborného pedagogického středoškolského nebo vyššího odborného vzdělání, začínající učitelé do 5 let praxe

**Skupina D** - studenti kombinovaného studia po dokončení střední nebo vyšší odborné pedagogické školy, učitelé experti nad 5 let praxe

Skupiny A a B jsou tedy tvořeny studenty prezenčního studia, skupiny C a D studenty studia kombinovaného. Skupiny A, B a C jsou tvořeny učiteli začátečníky a pouze skupina D jsou učitelé –

experti (viz. Průcha). Skupiny A a C jsou tvořeny studenty bez odborného středoškolského vzdělání a skupiny B a D pak jsou absolventy střední nebo vyšší odborné pedagogické školy a tudíž mají praxi, pedagogickou zkušenost v mateřské škole.

### **Kvalitativní metody**

Kvalitativní interpretace koláží se zúčastnilo pět studentek prezenční formy studia bez odborného pedagogického středoškolského vzdělání. Tyto studentky projevily samy zájem se další práce s kolážemi zúčastnit, což by mohl být faktor, který by mohl interpretaci ovlivnit.

## **7 PRUBĚH SBĚRU DAT**

### **7.1 Informace z dotazníků**

Informace byly shromažďovány z odpovědí v dotaznících (viz. příloha č. 1). V úvodní části respondenti vybrali z možností údaje **v položkách 1-3** týkající se formy studia, předcházejícího studia a praxe a údaje týkající se rodinného života (ty nebyly dále zpracovávány, sloužily jen pro případné doplnění informací).

Další **položky 4 a 5** se týkaly otázky motivace ke studiu a povolání. Někteří respondenti uvedli pouze jeden důvod, někteří uváděli i více důvodů. Výsledek má tedy ukázat, v jaké míře byly odpovědi zastoupeny v jednotlivých motivačních složkách sebepojetí respondentů.

#### **Motivace k povolání:**

Největší zastoupení představovala emocionálně motivační složka sebepojetí v učitelské roli, kdy 44 odpovědí směřovalo k tomu, že respondenty baví práce s dětmi, mají rádi děti a práci s nimi. Významně zastoupena byla 27 odpověďmi kognitivně motivační složka sebepojetí v učitelské roli, kdy respondenti chtějí děti něco naučit, předávat jim informace. Identitně motivační složka sebepojetí v učitelské roli byla zastoupena 6 odpověďmi, kdy respondenti byli ovlivněni pozitivním či negativním vzorem v dětství. Percepčně motivační složka sebepojetí v učitelské roli byla zastoupena 5 odpověďmi, kdy byly respondenti pozitivně ovlivněny svou zkušeností s dětmi (sourozenci, kroužky). Podrobnější informace jsou uvedeny v tabulce (viz. příloha č. 2).

### **Motivace ke studiu:**

Dá se říci, že motivace ke studiu byla závislá na skupině respondentů, do které byli zařazeni. Největší zastoupení měly opět odpovědi: „**Baví mne práce s dětmi**“ a to především u studentů prezenčního studia. U studentů navazující na střední pedagogickou školu je důležitou motivací pokračování ve studiu. U studentů kombinovaného studia bez praxe a odborného vzdělání touha po práci s dětmi a u poslední skupiny pedagogů expertů především dozvědět se novinky, rozšířit si kvalifikaci. (viz. příloha č. 3)

**Položky číslo 6 až 10** se týkaly především rolí. Respondenti měli popsat, jaké role na své koláži znázornili, která role je jim nejbližší, která je baví a která je pro ně nejtěžší. Byl zde dát také prostor pro doplnění rolí, které nebyly znázorněny a respondenti by je chtěli doplnit. Při třídění rolí uváděných v dotaznících jsem vycházela ze třídění rolí dle Šmelové, které odráží současné pojetí učitele mateřské školy dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Pro nás je nejzajímavější výčet pořadí zastoupení jednotlivých rolí (viz. příloha č. 4). Nejvíce respondenti uváděli **rolí ochránce, pak roli zprostředkovatele poznatků, roli umělce a roli partnera** na čtvrtém místě. V dotazníku respondenti uváděli kvadrant, kde je určitá role znázorněna. Dále byly uváděny role: baviče, poradce, diagnostika, sportovce, manipulátora, spolupracovníka, ekologa, vypravěče, dítěte. Ojedinele se objevily role jako odvážlivec, spojovatel, sběratelka, čtenář, hráč, přírodovědec, kouzelník, student, opravář, objevitel, kuchařka, hasič dětských konfliktů, diplomat, informátor, prostředník rodiče a dítěte, zahradník, ošetřovatel, Všudybyl, dárce dobré nálady, zprostředkovatelka krásy, uklízečka....

**Doplňování nedokončených vět** mělo vést k zamyšlení respondentů ohledně vlastní zkušenosti s profesí učitelky v mateřské škole, kterou jako děti navštěvovaly. Respondenti doplňovali, co jim vadilo a co měli rádi v mateřské škole v souvislosti s osobností učitelky.

Poslední položka se týkala toho, **co respondenty nejvíce bavilo při tvoření koláže**. Dle výsledku se při vytváření koláže respondenti nejvíce zaměřovali a **užívali si výtvarného zpracování a možnost tvořivé realizace**. Vytvářet obsah, role nebylo tím, co studenty bavilo nejvíce. Touto skutečností by mohly být ovlivněny výsledky, důležitější než obsah a reflexe respondentů byla otázka tvořivé realizace. Nechyběl také prostor pro další neuvedené možnosti a varianta: „Práce mne vůbec nebavila, jen jsem plnil/a úkol.“ Tuto možnost nikdo nezaškrtl. I přes instrukci k zaškrtnutí jedné varianty se objevilo mnoho respondentů, kteří tuto instrukci nesplnili, především ve skupinách prezenčního studia. (viz. příloha č. 5)

## 7.2 Zpracování koláží

### 7.2.1 Zadání koláží

Studenti měli vytvořit koláž na téma JÁ JAKO PEDAGOG VE VŠECH JEHO PODOBÁCH A ROLÍCH. Poskytnuté instrukce:

- tématická koláž
- velikost A3, podkladem může být rozložený arch novinového papíru
- možno využít časopisy, obrázky, reklamní materiály, ne fotky
- možno domalovat, dokreslit, obrázky různými způsoby zvýraznit, doplnit nápisy či jinak dotvořit
- veškerý materiál, kterým je koláž tvořena, by měl zobrazovat pohled studenta na učitelskou profesi – v tomto zobrazení se mohou prolínat různé pohledy na dané téma (jak viděl dříve, jaký je pohled do budoucna)
- možno vyjádřit emoce spojené s učitelskou profesí, obavy, motivace k učitelskému povolání

### 7.2.2 Sběr dat z koláží

Po shromáždění všech koláží byla bez předchozího stanovení proměnných a konkrétních hypotéz sbírána data. Předpokládala jsem, že koláže studentů, kteří pracují s dětmi, se budou lišit od koláží studentů, kteří zatím s dětmi nepracují. Dále, že znázornění učitelky i dětí se bude také u těchto skupin odlišovat.

Informace byly sbírány na základě analýzy koláží, sběru informací z výtvarného zpracování a hledání pravidelností v kolážích. Vycházela jsem z metody zakotvené teorie.

Při pozorování koláží jsem si kladla tyto otázky:

- „Jak na mne koláž působí? Co mne upoutalo?“
- **„Co a kdo je na koláži?“**
- „Jakou roli hraje v koláži dokreslování a nápisy?“
- „Jaká je velikost a barevnost koláže?“
- „Jak jsou vyjádřené popsané role učitelky?“

Z těchto otázek mne nejvíce zajímalo, co a především kdo je zobrazen na koláži (z tohoto důvodu je zvýrazněno) a jestli je postava učitelky zobrazena. Připouštím, že tento zájem může být

ovlivněn vlastním pohledem a tím, že bych učitelku v koláži očekávala. Vnímám tedy tento výběr jako subjektivní.

Dostala jsem se tedy k **postavě učitelky** a k otázkám:

- „Je v koláži nebo není?“
- „Jaká je frekvence výskytu?“
- „Kolik prostoru zabírá?“
- „Jakou má převažující barevnost?“
- „Je učitelka v kontaktu s dětmi?“
- „Jestliže je učitelka na koláži, je aktivní nebo pasivní (čeho může být aktivita či pasivita důsledkem, k čemu může být dobrá.....)?“
- „Jestliže na koláži není, tak proč? Co může být podmínkou nezobrazení? Neztotožnění se s rolí?“
- „Co brání respondentovi ztotožnit se s rolí?“
- „Čím to může být ovlivněno?“ – praxe, zkušenosti, osobní charakteristiky
- „Co může být zdrojem obav a nejistoty?“

Vnímání samotné učitelské role je ovlivňováno také pozicí této profese ve společnosti, ale myslím si, že je především ovlivňována zkušeností s prací s dětmi. A práce s dětmi předpokládá, že je učitelka s dětmi v bezprostředním tělesném i očním kontaktu. I když svou roli sehrávají i další proměnné, např. osobní charakteristiky, myslím si, že zobrazení postavy učitelky, vyjádření vzájemného kontaktu mezi postavami, může poukázat na ztotožnění se se svou profesní rolí. Opět vnímám, že tento pohled je subjektivní.

### **7.2.3 Obsah koláží – co je znázorněno**

Koláže jsem rozdělila podle obsahu znázorněného s akcentem na postavu učitele. Na základě toho jsem vytvořila nejprve dvanáct skupin a koláže do těchto skupin rozdělila. Poté jsem ještě některé skupiny sloučila a v konečné fázi jsem pracovala s osmi skupinami. V některých případech nebylo rozdělení jednoznačné, koláž bylo možné přiřadit i k více skupinám. V těchto případech jsem jednala intuitivně a spolehla se na první subjektivní pocit, který mi pomohl koláž zařadit. Každá koláž navíc nese i své individuální rysy, které odpovídají jejímu autorovi, jeho vývoji, jeho osobnosti. Ty v tuto chvíli nebylo možné oddělit.

Vytvořila jsem skupiny koláží, které znázorňovaly pouze děti nebo jednu učitelku a děti, ty, které znázorňovaly více učitelek a děti nebo především dospělé v partnerském vztahu, koláže preferující písmo, koláže prázdné a naopak přeplněné, koláže tvořené částmi těl.

Největší mírou byla zastoupena skupina Učitelka a děti a to 24,7%. Následovala skupina koláží s prázdnější plochou, ve které se postavy ztrácejí, která byla zastoupena 19,4%. Třetí významnou skupinou byla skupina znázorňující více učitelek a dětí 18,4%. U studentů skupiny A (studentů bez odborného vzdělání prezenčního studia) byly nejvýrazněji zastoupeny koláže, v nichž převažuje písmo. Podrobně je znázorněno v procentech i graficky v příloze (viz. příloha č. 6).

### **Popis jednotlivých skupin koláží:**

Každá skupina koláží by byla charakterizována určitými pozitivními rysy vzhledem k učitelské profesi, ale také možnými riziky. Pokusím se je nastínit a jednotlivé skupiny blíže popsat.

#### **Koláž zobrazující pouze děti**

Na kolážích některých respondentů se objevily pouze děti bez postavy učitele (viz. obr. č. 4). Bylo to především u skupin respondentů bez odborného vzdělání (tedy bez praxe v MŠ). Tito respondenti přicházejí ke studiu z jiného zaměstnání nebo ze střední školy jiného zaměření. To by tedy mohlo ovlivnit výběr postav pro koláž. Respondenti ještě nemusí být ztotožněni s rolí učitele, ještě si sami nevyzkoušeli praxi v mateřské škole. Lze tedy předpokládat velkou míru idealizace učitelské profese, naivní pohled na profesi. Idealismus je doložen také barevností. U respondentů skupin, které se s prací s dětmi setkaly v rámci praxe na střední pedagogické škole a nebo s dětmi pracují se tento typ koláže nevyskytl ani v jednom případě. Je to pravděpodobně ovlivněno tím, že realitu v učitelské roli již zažili nebo zažívají. Vzhledem k typování by mezi autory mohli být především ti, kteří jsou zaměřeni na dítě, tedy podle provázanosti sociální a oborové stránky typ paidotropa.

Obrázky postav nebo hlav dětí byly také občas doplňovány písmem, nápisy, zabarvením plochy pastelkami nebo barvami. Písmo se v kolážích moc nevyskytovalo. Obrázky nebyly vzájemně propojené.

Na kolážích byly znázorňovány děti, které byly většinou v předškolním věku, někdy ale i děti mladší, ve věku batolecím. To by mohlo souviset s mateřskou rolí, která se do profesní koláže promítá. Domnívám se, že tvůrci tohoto typu koláží chtějí poukázat na svůj vztah k dětem. To vyplývá také z výpovědí z dotazníků. Jejich motivací k profesi i studiu byl především zájem o děti,



U této skupiny koláží se velmi často vyskytovaly další charakteristiky, které se v ostatních skupinách tak často neobjevily. Některé z těchto typů koláží byly autory vytvářeny tematicky, v nějakém kontextu. Občas se objevilo i vyjádření prostoru pomocí tří plánů. Občas do tvorby koláží zapojili učitelé také děti a koláže doplnili jejich výtvary. Koláž pojali jako společnou činnost s dětmi. V několika případech se učitel dokreslil k obrázkům dětí sám nebo se nechal nakreslit dětmi. Mohli bychom říci, že tito učitelé kladli důraz na tvořivé zpracování, využívali různé materiály a dokázali profesi vidět většinou v širších souvislostech, zasazenou více do reality.



Obr. č. 5: Koláž jako klasický školský model

### **Koláž mateřská**

Na některých kolážích se objevily děti a větší množství postav „učitelů“ (viz. obr. č. 6). Větším počtem učitelů byly většinou znázorňovány a popisovány jednotlivé role učitele. Taktéž v dotaznících studenti role více a konkrétněji popisovali. Autoři těchto koláží si pravděpodobně více uvědomují různorodost rolí učitele, možná i komplikovanost propojení všech rolí. Tento typ koláží byl také ve výrazném zastoupení.

V některých případech děti nad učiteli převažovaly, ale někdy bylo znázorněno více učitelů. To především u studentů prezenčního studia. Převaha učitelů nad dětmi není v mateřských školách

reálnou situací. Proto si autoři mohou tuto profesi idealizovat, možná se obávají vysokého počtu dětí ve třídě.

Koláže nazývané jako mateřské nebyly nikdy prázdné, byly zaplněné postavami i předměty, ale nebyly přeplněné. Byly také často dostatečně barevné. Písmo se na kolážích vyskytovalo ojediněle a spíše se v ploše ztrácelo.

I do tohoto typu koláží často vstupovaly postavy dospělého s dětmi, které spíše připomínaly rodiče. Vysvětlovala bych si toto opět vstupem mateřské role do profesní koláže. Nevnímám to jako problém, ale spíše jako pozitivní prolínání rolí a možný vliv aktuální situace respondentů. I přesto se však při prvním pohledu na koláž jednalo o prostředí, které by mohlo charakterizovat prostředí mateřské školy. V kolážích převažovaly role profesní a možné situace v mateřské škole (na rozdíl od další skupiny).



Obr. č. 6: Koláž mateřská

### **Koláž partnerská**

Někteří autoři znázornili na kolážích především dospělé, často to byli dospělí v partnerském vztahu (viz. obr. č. 7). Děti se objevovaly minimálně a byly většinou znázorňovány v 1. kvadrantu. Prostředí koláže, oproti předchozí skupině, nenaznačovalo prostředí mateřské školy. Tyto koláže se

objevovaly především u studentů prezenčního studia, tedy u mladých autorů ve věku kolem dvaceti let. Mohlo by to poukazovat na skutečnost, že partnerská role byla při znázornění autory preferována a byla v aktuálním zájmu respondentů. Ztotožnění se s učitelskou rolí bylo minimální. I když verbálně popisovali autoři roli učitelskou, se znázorněným to nekorespondovalo. Manifestní význam sdělení, který popisovali respondenti v dotaznících, neodpovídal latentnímu významu.

Na kolážích často převažovaly barvy černá a bílá, koláže nebyly tak barevné. Písmo se v kolážích vyskytovalo často.

S těmito respondenty byl rozhovor dále zaměřován na perspektivu vlastní učitelské profese. Často pak hovořili o tom, že si nejsou svou další učitelskou perspektivou jisti, ale většinou chtějí dále studovat.



Obr. č. 7: Koláž partnerská

#### Koláž schematická

Koláže začleněné do této skupiny byly koláže bez znázornění lidských postav, jež obsahovaly pouze nápisy s lehce vybarveným pozadím, nebo byly vytvořené jedním schématem – např. tvarem puzzle, obličejem a doplněny nápisy (viz. obr. č. 8). Nápisy, písmo bylo tedy hlavní náplní koláží. Často byly tyto koláže vytvářeny s podkladem novinového papíru. Písmo a nápisy, které ve znění



Volba barvy pozadí by mohla poukazovat na tendence manipulovat, vytvářet si vlastní scénáře a různou formou (i demokraticky) pro ně získávat i okolí. Určitá míra manipulace je však v učitelské roli potřebná.

Prázdnotu bychom mohli vnímat jako neuchopitelnost rolí, bezradnost v učitelském povolání. Možná by mohla souviset také s profesním vyhořením. Ale volná místa by mohla mít v učitelské profesi a vztahu k dětem i pozitivní konotaci. Volná místa by mohla ukazovat na poskytování prostoru. Mohla by představovat vzduch, možnost volně dýchat, podporování tvořivosti, nápadů dětí. Tento prostor děti ke zdravému rozvoji potřebují stejně tak jako vedení. Učitelé, kteří dokáží poskytovat dětem dostatek prostoru, nebudou asi pravděpodobně vyvíjet nadměrný tlak na děti a jejich výkony. Na základě přístupu učitele k dětem bychom zde pravděpodobně mohli zařadit typy demokratické až liberální. Měli by si dát ale pozor na to, aby prostor nepřevážil nad vedením, aby byla jasná pravidla a režim.



Obr. č. 9: Koláž prázdná

### **Koláž chaotická**

Tato skupina koláží představovala nepřehledné, přeplněné koláže (viz. obr. č. 10), jejichž počet převažoval u skupiny studentů prezenčního studia. Koláže byly roztříštěné, zmatené, s množstvím postav a předmětů, které se překrývaly. Chyběla dominantna, nedalo se mluvit

o kompozici. V koláži nebylo nic, co by předměty nějakým způsobem sjednotilo. Objevuje se tendence zaplnit prostor, nenechat prostor pro jiné.

Co se týká autorek v souvislosti s povoláním učitelky mateřské školy, měly by se zamyslet nad tím, jak budou děti podněcovat. Zda nemají tendence děti v dobré víře zahlcovat, zda jim dokáží ponechat také prostor. Respondenti by si měli uvědomit, jakou mají tendenci vyvíjet na děti tlak. U těchto respondentů by bylo vhodné se zamyslet, odkud se bere jejich potřeba tímto způsobem zahlcovat. Jedná se o nějakou obranu, nejistotu? Mají v životě jasné preference, dominanty? Jak se jim v životě dýchá a jak by se dýchalo dětem pod tímto vedením?

Učitelům, tvůrcům těchto typů koláží nebude pravděpodobně chybět mnoho nápadů, aktivita, možná i tvořivost. Z hlediska působnosti ve škole bychom do této skupiny mohli zařadit učitelé iniciátory (chrliče nápadů, s tvůrčími schopnostmi). Jak uvedla jedna autorka „...dala bych tam toho ještě více, třeba i do několika vrstev....“ Více však nemusí být lépe.



Obr. č. 10: Koláž chaotická

### **Koláž tvořena z částí těl**

Mezi kolážemi se objevily i tyto specifické koláže, které by se sice daly zařadit i do ostatních skupin, ale zdály se mi svým provedením tak zvláštní, že jsem vytvořila samostatnou skupinu. Tyto koláže byly tvořené částmi lidských těl - rty, očima, dlaněmi atd. (viz. obr. č. 11) I barevnost byla

často tělová. Tento typ koláží se objevil především u studentů prezenčního studia bez odborného vzdělání a u učitelů expertů.

Předpokládám, že tito studenti budou zaměřeni hapticky, budou využívat kontaktu, dotyku, budou se opírat o smysly. Také ve verbálních výpovědích respondenti akcentovali především smyslové vnímání. Pokud se objevují v kolážích oči, mohly by představovat preferující roli pozorovatele nebo obavy z pozorování okolí.

Otiskování rukou je v mateřské škole činnost často prováděná. Skrývá v sobě i symbolický význam, vliv učitelky se také určitým způsobem otiskuje až „vpečeťuje“ do dalšího vývoje dětí. Nechává za sebou stopy.



Obr. č. 11: Koláž tvořena z části těl

#### 7.2.4 Znázornění postav učitele a dětí

Důležité bylo také umístění postavy učitele a popisu umístění role v dotazníku. Vycházela jsem z vnímání koláže jako prostoru pro aktuální sebereflexi autora, jeho identifikačních a kompozičních priorit, jeho vztahu k minulosti a budoucnosti, jeho směřování. Postavy učitele byly nejvíce zastoupeny ve skupině učitelů-expertů a to především ve 4. kvadrantu (tedy na místě identifikačním) a ve středu koláže (mohou být vnímány jako aktuální problém). U skupiny respondentů bez zkušeností s prací s dětmi získané v rámci praxe na střední pedagogické škole

a v rámci praxe v mateřské škole, se na identifikačním místě neobjevila učitelka ani jednou. (viz. příloha č. 7)

### **7.2.5 Znázornění vztahu postav učitele a dětí očním kontaktem**

Vzájemný oční kontakt a vztah mezi postavami byl vyjádřen nejvíce u respondentů s odborným vzděláním, nejvíce pak u expertů. U skupiny D byl vztah a kontakt na kolážích znázorněn v 65,5%, V ostatních skupinách pak výrazně méně, u studentů, kteří mají zkušenost s praxí s dětmi v rámci praxe 45,5% a u skupin A a C pak 31,6% a 34,8%. (viz. příloha č. 8)

### **7.2.6 Znázornění barevnosti – převažující barvy v podkladu koláží**

Převládající barevnost podkladu byla bílá, profese učitele v sobě skrývá určitou míru manipulace. Na dalších kolážích se také často objevovaly barevné podklady tvořené červenou, žlutou, modrou, zelenou, růžovou a oranžovou barvou. Většinou nebyla barva jednolitá, ale bylo využíváno více barev.

**Koláže studentů, kteří pracují s dětmi, se liší od koláží studentů, kteří zatím s dětmi nepracují. Koláže respondentů, kteří pracují s dětmi, znázorňovaly prostor koláže realističtěji, jejich prostor byl více zaplněn. Tito respondenti učitelku znázornili ve větší míře v kontaktu s dětmi, učitelka se častěji objevuje ve čtvrtém kvadrantu na identifikačním místě, také v dolní polovině plochy, která se více týká reality.**

## **7.3 Sebereflexe koláží ve vytvořených skupinách**

Přemýšlela jsem, jak využít při sebepoznávání studentů také skupinovou dynamiku, poznávání studentů navzájem. Zařadila jsem tedy společnou činnost ve skupinách a pak s celým kolektivem. U studentů prezenčního studia nebyl problém s individuálními konzultacemi, ale u studentů kombinovaného studia k interpretacím prostor nebyl.

Před skupinovou činností se studenti se rozdělili tedy do dvanácti skupin dle prvního třídění koláží podle obsahu. V úvodu studenti neznali klíč, podle kterého jsem koláže do skupin roztřídila, znali jen číslo skupiny. Za úkol měli navázat ve skupinách dialog a hledat nad svými kolážemi shodné momenty v souvislosti se svou učitelskou profesí. Společně formulované závěry si skupiny sepisovaly na listy papíru a pak je vzájemně prezentovaly. Často našli shodné okolnosti, situace v profesním i osobním životě. V některých případech byla skupina vytvořena dle výpovědi tak, jak by se nikdy dohromady nedala a přitom dokázala najít něco společného. Navázali tak komunikaci

i jednotlivci, kteří by nikdy skupinu dle vlastní volby nevytvořili, a měli tak možnost více se poznat. Některé skupiny přišly i na klíč dělení koláží.

Se studenty prezenčního studia jsem také prováděla individuální konzultace nad kolážemi, o které měli zájem. Často zpětně hodnotili práci při vytváření koláží za přínosnou, bavilo je hledat obrázky v časopisech, ale především je bavilo tvořivě zpracovávat téma. V průběhu zpracování se nad svou profesí a rolami zamýšleli, vyhodnocovali a reflektovali. Popisovali tedy nejen konečný výtvar, ale i přínos celého procesu tvorby.

Pro respondenty nebylo zcela snadné pracovat se sebereflexí oproštěné od hodnocení. Pro některé bylo obtížné zabývat se svým vztahem k dítěti, emocemi, reflektovat prožitkovou náročnost své role, u učitelů expertů také zabývat se souvislostmi své aktuální situace nebo životních zkušeností a dění ve skupině, se kterou pracují.

#### **7.4 Zpracování koláží a dotazníků vybrané skupiny respondentů po roce**

Pro tuto část práce byly zvoleny koláže studentů skupiny A, studentů, kteří nastoupili studium po absolvování jiné střední školy než pedagogické, tedy studentů bez jakékoliv praxe v mateřské škole. Dalo by se tedy předpokládat, že v souvislosti s pedagogickou praxí budou patrné nejvýraznější změny v postojích a tedy i ve výtvarné produkci.

Zájem v seberefektivní práci pokračovat mělo více studentů, ale aktivně se zapojilo pět studentů. Pokračováním bylo vytvoření nových profesních koláží po uplynutí doby jednoho roku. První koláže neměli studenti k dispozici. Zadání koláže bylo stejné. Po dokončení koláží vyplnili respondenti stejný dotazník. Následně pak dostali k dispozici své původní koláže a dotazníky a měli se nad nimi zamyslet a písemně doplnit odpovědi k těmto bodům:

- porovnání koláží - formát, technika, barvy
- současný pohled na svůj vztah k budoucí profesi po roční praxi - nové pozitivní zkušenosti, ale i současné obavy, dříve neuvědomované
- další profesní výhled – přetrvává zájem o profesi, zvýšil se, snížil a proč, jsou nyní obavy vzhledem k profesi

### 7.4.1 Studentka č. 1.

První studentka si zvolila své budoucí povolání proto, že pochází z učitelské rodiny, babička pracuje jako vedoucí mateřské školy (identitně motivační složka sebepojetí). Je svobodná, studovala střední školu nepedagogického zaměření, ale děti jí dodávají radost a energii, ráda se o ně stará, pomáhá druhým (emocionálně motivační složka sebepojetí). Při vyplňování dotazníků měla problém formulovat role, až při vrácení druhého dotazníku popsala jako nejbližší svou roli, roli pozorovatele, pomocníka a kamaráda. Nejtěžší je pro ni být autoritou, poradcem. Zadáni studentka moc nerespektovala, místo odpovědí jednou variantou (jak bylo zadáno) odpověděla třemi, také formát koláže neodpovídal zadání. Poprvé byla koláž oproti zadání menší, podruhé větší. Role uvedla studentka až po vrácení dotazníku k doplnění (i když bylo vysvětleno).

#### Porovnání koláží:

Koláže byly vytvářeny především kresbou, linkou, dívka tedy bude patřit spíše k vizuálním grafickým typům. Koláže jsem zařadila ke skupině Učitel a děti. Figury dětí na obou kolážích proporčně odpovídají biologickému věku dětí v mateřské škole. Figury jsou propojeny určitým tématem, ale bez perspektivy, jsou spíše volně rozprostřeny po prostoru. U první koláže (viz. obr. č. 12) je prostor dělen na tři části, u druhé (viz. obr. č. 13) je celistvější. Perspektiva je spíše významová, velikost postav a předmětů odpovídá přisuzovanému významu. Znárodnění je spíše prvoplánové až komiksové, jež umocňují také bubliny nad učitelkou.

Pokud se podíváme na obě koláže, mění se velikost, formát i barevnost. Shodné je pak progresivní směřování, do 2. kvadrantu. Směr je vyjádřen cestou a umístěním dveří. Cílevědomost je patrná také z barevnosti. Od bezstarostné modré (ochota vyhovět), přes středovou žlutou (je potřeba projít racionální fázi, vzdělání, důležitou roli má rozum, kontrola, zaměření na budoucnost) má autorka v první koláži dojít k zelené (vznikne z modré a žluté, houževnatost, vytrvalost, sebeprosazení, touha po uznání druhých, ale i kontrola). Ve druhé koláži je pozadí modré, autorka jej chtěla mít světlejší, použila sůl, ale s výsledkem nebyla spokojena. Tedy ochota pomoci, vyhovět, ochota ke změně a dobrá vůle autorce nechybí. Co se týká barevnosti, na obou kolážích chybí sytá červená jako zdroj aktivity, energie.

Na kolážích se mění zobrazení učitelky. Učitelka sice stále není zobrazena jako celá postava, ale je spíše jen busta. Dostává se však z prostoru představ do reality, na druhé koláži tvoří výraznou dominantu, pohled nám směřuje přímo k obličejí učitelky a jejím otevřeným výrazným očím. Na první koláži má oči zavřené. Postavy dětí jsou znázorněny poprvé zády k divákům a vzhlížející ke

své učitelce, bez kontaktu. Na druhé koláži je již vztah realističtější, figury se dotýkají, je mezi nimi vztah, kontakt oční i tělesný (děti se drží za ruce). Přesto je má tendenci autorka držet pod kontrolou v bublinách. Změnou prošla i busta J.A.Komenského. Z dominantní hlavy na první koláži ozářené korunkou a zlatou aurou se na druhé koláži objevuje také s korunkou, zarámována, nejvýše postavena, ale velikost je výrazně menší. Není dominantou koláže, ale bezpochyby hraje pro autorku stále významnou roli.

Ze symbolických předmětů upoutá jejich ochranná funkce – duha, obláček, bublinky. Knihy jsou symbolem vzdělání, moudrosti, vědění, zavřené knihy pak ukazují na dosud neuskutečněné možnosti. Na druhé koláži je jedna kniha již otevřená. Výrazné místo zaujímají v kolážích koruny jako symbol autority, moci, postavení. Koruna má symbolický význam povyšující osobu nositele. Koruny představují ne zcela partnerský vztah autority, možná spíše mocenský vztah. Na profesní koláži vztah jde tedy o vztah učitelky a dětí.

#### **V kontextu s výpovědí autorky:**

Autorka je při konečném porovnávání koláží překvapena jejich podobností, rok první koláž neviděla. Sama se cítí v kontaktu s dětmi a práci s nimi jistější a zkušenější, aktuálně má po týdenní praxi, kterou zvládla, jak si přála. Problematické situace vyřešila tak, že byla spokojená, jak popsala. Největší obavy má aktuálně ohledně zodpovědnosti za zdraví dětí. Popisuje, že je nutné mít nad všemi neustále kontrolu. Dále se obává možné reakce rodičů, aby s nimi byla rozumná domluva a aby se na ni nekoukalo jako na „nezkušenou“.

#### **Další profesní výhled:**

Autorka je vzhledem ke své budoucí profesi cílevědomá, ctížádostivá a ví, kam směřuje. Celkově od první koláže, velmi idealistického a naivního pojetí, kdy děti sedí na koberečku a vzhlížejí k paní učitelce, se přece jen autorka přibližuje realitě. Určitá míra naivity je charakteristikou, která může napomáhat při komunikaci s dětmi, nemusí být však zcela vhodná při komunikaci s dospělými, rodiči. A to je právě to, čeho se autorka obává. Prostor je více reálný, není již rozdělen na minulost, současnost a budoucnost, ale je vnímán jako současnost. Pořád je sice učitelka znázorněna „na měkce ustlaném obláčku“, ale dívá se „otevřenými očima“ a dětem již poskytuje nějaký prostor ke kontaktu, k vzájemným vztahům (i když jsou stále v omezeném prostoru – bublinách). Dostává se z prostoru představ do reality.

U autorky je učitelská profese pojímána jako vysněné povolání. I přes realističtější pohled na profesi zůstává otázkou, zda bude studentka dostatečně připravena na realitu v mateřské škole. Významnou roli pro ni hrají autority a přejímání vzorů, a přitom, a nebo právě proto, je pro ni náročné autoritou být. Možná i proto, že současný školský model preferuje partnerský vztah učitele s dítětem. Autorita je u autorky korunována výkonem, proto studentka klade akcent na vědomosti, vzdělání, je závislá na výkonu, který v její mysli ovlivňuje její přijetí autoritami. Touha ovládat může být nevědomým, ale častým motivem k budování autority, k volbě učitelské profese. Může odkazovat k přijetí rodičů (resp. otce). Touha ovládat nemusí být vnímaná jen negativně, ale je dobré o ni vědět. Některým dětem může naopak takový vztah poskytovat pocit jistoty. Otázkou je, jak se tato touha může podílet na toleranci a respektu autorky ke všem dětem, které přesahují představy autorky o „hodném“ dítěti (včetně dětí s problémy chování, problémy s pozorností aj.)



Obr. č. 12: Studentka č. 1., koláž č. 1.



Obr. č. 13: Studentka č. 1., koláž č. 2.

### 7.4.2 Studentka č. 2.

Druhá studentka si zvolila studium i své budoucí povolání proto, že má ráda děti (emocionálně motivační složka sebepojetí). Chtěla jít studovat již střední pedagogickou školu, ale kvůli matce absolvovala obchodní akademii. Je svobodná. Období v mateřské škole dle vlastní výpovědi vytěsnila, starala se o dvě mladší sestry. Při vyplňování dotazníků charakterizovala vlastnosti, role pak doplnila. Jako nejbližší popsala roli přítele, rodiče, ochránce, kamaráda, průvodce a jako nejtěžší roli experimentátora, bojí se výsledku.

#### Porovnání koláží:

Při porovnání obou koláží došlo ke změně techniky, formátu a zobrazení postav. Při vytváření první koláže (viz. obr. č. 14) převládala kresba doplněná mozaikou z barevného papíru, u druhé koláže (viz. obr. č. 15) studentka využila obrázky k nalepování osob, pozadí pak domalovala. Na kolážích je patrná pečlivá práce studentky. U druhé koláže si chtěla autorka vytvořit koláž podle sebe a tak vytvořila dvě, jednu ke splnění úkolu, druhou pro sebe (ta zde uvedena není). Pro první formát koláže zvolila studentka formát na výšku a druhý pak na šířku. U postav není znázorněno celé tělo, u první koláže to byla jen busta učitelky a hlavy dětí, na druhé koláži jsou pak znázorněny postavy i s částí těla. Nějakou důležitou roli hrají pro autorku ruce, které jsou oddělené v obou kolážích od těla, u většiny postav chybí.

Barevnost je v obou kolážích podobná, provedení spíše prvoplánové, plakátové, bez kontextu. Co se týká pohybu, je první provedení velmi strnulé (kromě modré barvy, kde je naznačen pohyb v tazích štětce a v písmu), ale v druhém je liniemi stromu naznačen pohyb výrazněji a směřuje do 2. kvadrantu.

První i druhá koláž je určitým způsobem rozštěpena na dvě poloviny. U první koláže se nad autorkou, která zavírá oči, dělí svět na svět klučičí a dynamičtější holčičí. U druhé koláže je dynamičtější také pravá část. Poloviny jsou odděleny svisle vedenou červenou barvou, tedy také dynamičtějším principem.

Postavy se sice usmívají, ale těm úsměvům zcela nevěřím, jsou tak trochu „filmové“. Jsou otočeny k divákovi, nekomunikují, fyzický kontakt mají. Pravá strana druhé koláže je tvořena stromem. Pokud bychom jej využili metaforicky, svědčil by o nezakořeněnosti, ale pevnosti osobnosti autorky. Svědčil by o osobnosti dynamické, vázané v minulosti, která ji zasahuje a překrývá i budoucnost, ale vtahované do přítomnosti (kmen i konce větví jsou směřovány do

budoucná, ale střed větví vyrovnává ten tah a vrací jej zpět do minulosti). Kmen je od větví mírně oddělen.

Barvy užívá studentka syté, v obou kolážích využívá červenou, především ve 2. kvadrantu. Další použitou barvou je světle zelená, která se dostává kromě červené z levé strany na první koláži na pravou stranu plochy. Velmi uklidňujícím dojmem působí modrá barva oděvu autorky, připomíná tok vody zleva doprava, který by mohl splňovat očistnou funkci, odplavovat, uklidňovat vše, co se děje v hlavě. Sytější barvy jsou využívány v horní polovině koláže, tedy v prostoru představ.

Ze symbolických předmětů na první koláži upoutají na první koláži diváka oranžové korále na krku autorky. Písmo v kolážích nekoresponduje s kresbou – vlastnosti popisují, ale neodpovídají obličejí – úsměvnost, ale učitelka se nesměje, je smutná. Ze symbolických předmětů na levé polovině druhé koláže upoutá pozornost sova, symbol moudrosti, ale také pták mrtvých, symbol hrozivého znamení nebo předzvěst nebezpečí. Dále upoutá výrazně červené srdce (které mimochodem barevně doplňuje červené pozadí) jako střed, centrum, z kterého všechno vychází.

#### **V kontextu s výpovědí autorky:**

Autorka při konečném porovnávání koláží vysvětluje s důrazem, proč udělala ještě dvě koláže. První plnila úkol (připomíná koláž rodinnou), druhou koláž chtěla udělat podle sebe (tou je zapouzdřená mandala). V projevu je autorka spíše extrovertní, velmi komunikativní. Barevnost koláží je dle autorky stejná, miluje barvy. V koláži se stromem chtěla srdcem vyjádřit, že do práce chce dát celé srdce, žít pro ni, že práce je její hobby. Dále popisuje, že v druhé koláži znázornila obavy z rizik, které vyplývají z profese – starost o děti, opatrnost. Oproti období, kdy vytvářela první koláž, autorka dle výpovědi více ví, co práce obnáší. Práce je náročnější, než si představovala, ale chce ji dělat. Bojí se o bezpečnost dětí, učitelka je „jednou nohou v kriminále“.

Autorka popisuje postavy u poslední koláže – chtěla by být matkou. Podle mého se jedná o zobrazení rodiny. Chci obsadit mužskou postavu, která ji podporuje na cestě k povolání, ukazuje, že to zvládne. Dopracovaly jsme se k otci, který umřel, když byla v předškolním věku. Na smrt otce odkazuje jeho umístění i symbol sovy. Říká, že asi proto vše vytěsnila. Pak se starala o dvě mladší sestry jako druhý rodič. Vliv této skutečnosti na své budoucí povolání nevnímá. Matce dávala vinu za smrt otce.

### **Další profesní výhled:**

Studentka ukazuje i v kolážích na energii pro budoucí profesi. Má tolik energie, že je pro ni náročné kontrolovat své pudy, emoce, aktivitu, která je především v jejich představách, obavách. To by mohlo korespondovat i s uváděnou obávající se rolí experimentátora, jež se bojí výsledku, bojí se uvolnit se a využívá silné kontrolní mechanismy. K tomu odkazují i vlasy vytvořené pečlivě mozaikou na první koláži (kontrolované, promyšlené, precizní, které poukazují na zvýšenou míru regulace), ale i vlasy svázané do copů (které nejsou však ještě u dívky zcela utažené).

Autorka může vnímat své jednání jako méně zralé, aktuálně ji to trochu svazuje na cestě k budoucnosti.

Autorka je hodně vázaná v minulosti, v rodině (smrt otce, starost o sestry, v podstatě i vina matky). Sourozenecká, resp. sesterská problematika se projevuje výrazně, sestry uvázané na krku mohou ovlivňovat pohled na děvčata v mateřské škole. Dalo by se vyvozovat, že dívky jsou pro autorku neklidnější, energičtější, možná i agresivnější, stejně tak, jak vnímala ve svém věku své sestry. Projevují se i problémy s komunikací a jídlem. Doporučuji studentce malovat si a výtvarně tvořit, sublimovat energii, emoce do výtvarné podoby. Předpokládám, že jakákoli výtvarná tvorba může být pro autorku katarzí. Doporučuji zkusit si vytvořit rodinnou koláž s celými postavami a reálným prostředím. Nabízím interpretaci této koláže, pokud bude mít studentka zájem.



Obr. č. 14: Studentka č. 2., koláž č. 1.



Obr. č. 15: Studentka č. 2., koláž č.2.

### 7.4.3 Studentka č. 3.

Studentka č. 3. popisuje motivaci ke studiu i povolání velmi obsírně, od snahy „reformovat odvětví“, k touze pracovat s dětmi, předávat zkušenosti až k touze dospět. Autorka spíše používá fráze, vypadá to, že motivace nemá zcela ujasněné. Inspirovala ji také učitelka literárně dramatického oboru, která byla původně učitelkou v mateřské škole a je pro studentku vzorem. Autorka je svobodná, studovala střední školu cestovního ruchu. Při vyplňování dotazníků charakterizovala jako nejbližší roli kamaráda.

#### Porovnání koláží:

Při porovnávání obou koláží si můžeme všimnout, že formáty jsou shodné, umístěné na šířku, velikost koláže respektuje zadání. Na rozdíl od první koláže (viz. obr. č. 16), která je pokryta vystřiženými obrázky, byly tyto zaměněny za nápisy. Druhá koláž (viz. obr. č. 17) je prázdnější, bez postav, důležitější roli zde hraje barva pozadí, která je sytější. Obrázky i nápisy byly pečlivě vystříhány a obtaženy, u první koláže armovány ochrannou vrstvou šedé barvy (připomínající barvu kamene). U druhé koláže pak jsou nápisy obtaženy černou barvou zleva i zprava. V obou kolážích není patrný pohyb, jsou strnulejší, jen v některých obrázcích první koláže pohyb patrný je. Obrázky jsou jen volně nalepeny vedle sebe v prostoru. Barevnost je spíše redukovaná, nevýrazná. Některé obrázky jsou jen černobílé. U druhé koláže je barevnost výraznější, dominuje srdce, které má spíše oranžovou než červenou barvu. Pozadí má barvu neurčitou, jakoby „zahnívající“.

S vymezením dominanty studentka nemá problém. Dominantou první koláže je oko v klíčové dírci a černá postava s klíčem, u druhé koláže tvoří dominantu srdce ve středu koláže. Postavy ve druhé koláži zcela chybí. V první koláži postavy nejsou výrazné, ale dotýkají se, mají mezi sebou většinou kontakt, některé i oční.

Co je patrné na obou kolážích, je rozdělení plochy na dvě poloviny. U první koláže je levá polovina zastřena spíše negativní konotací, obrázky jsou často černobílé, pravá strana se jeví optimističtější, postavy mají barevnější šaty, usmívají se. Tedy budoucnost a perspektiva tady je. Mezi pravou a levou stranou je patrná disharmonie v barevnosti i v obrázcích (např. ohňostroj a ledovec). Naopak u druhé koláže je negativně pojatá pravá strana – obavy autorky jsou vyjádřeny nápisy. Na levou stranu jsou pak soustředěny nápisy pozitivní. Tedy výhled k učitelské profesi je spíše negativní. Druhá koláž na mne působí prázdně a spíše jako by byla odbytá, jako by nezabrala autorce mnoho času.

Autorka využila v první koláži větší množství symbolických předmětů. Diváka upoutá na první koláži postava s klíčem klíčová dírka, jejichž symbolický význam se vztahuje k přístupu k tajemství, můžeme ji vnímat jako erotický symbol. Také ohňostroj se může vztahovat k tomuto tématu. Stín postavy je možno vnímat jako vytěsňovaný obsah. Přes černé brýle není vidět, máma to vidět nemusí... Ústa mohou odkazovat na orální období. Objevují se kruhové tvary – padák, koruna stromu, křídla, zapouzdřování, ochrana. Na druhé koláži pak srdce, ústa. Srdce pak autorka vystavuje, nabízí, může být tak ale zranitelnější.

### **V kontextu s výpovědí autorky:**

Autorka v odpovědích sděluje, že zvolila stejný formát koláží, ale nepoužívala konkrétní postavy, jen nápisy, více si dle vlastní výpovědi „hrála s barvou“.

S tímto koresponduje fakt, že momentálně si je autorka jista tím, že v mateřské škole při 28 dětech pracovat nechce, protože je nereálné dát jim vše, co by jako pedagog chtěla. Bojí se toho, že nedokáže vyslechnout všechny děti a dát jim dostatek lásky. Bojí se potenciální kolegyně a nastolení systému. V budoucnu chce pracovat s dětmi, ale se zaměřením na divadlo. Nyní dělala autorka přijímací zkoušky na JAMU, výchovnou dramatikou. Dokázala by učit jen na vesnici, tak deset dětí. Dle vlastní výpovědi má tendenci se zaměřit vždy na nejslabší článek – děti s postižením...(jsou také zranitelnější jako autorka sama)

Má otázka směřuje k druhé koláži, kolik času strávila autorka prací na druhé koláži, neboť na mne působí odbytě. Opak je podle autorky pravdou, strávila nad ní daleko více času než nad první. Prohlížela časopisy a co jí bilo do očí, to postupně shromažďovala. Ptám se na to, jak jí záleží na ocenění její snahy, proč chce, aby si ostatní mysleli, že práci odbyla? Nemá ráda ocenění, neumí ocenění přijmout, nepotřebuje, aby lidi věděli, kolik jí to stálo úsilí. Ptám se na rodiče, matku. Na koláži je matka v prvním kvadrantu, vypadá jako mužská postava s nápisem „Máma o tom vědět nemusí“. Rodiče jsou starší, matce je 60 let a otci 70, autorka má tři starší sourozence. V 15 letech odešla od rodičů a bydlela sama. V této souvislosti se ptám ještě na děti ve 3. kvadrantu, rozstřižené v pase s dokreslením střední části těla – prodloužením. Vysvětlení autorky bylo směrem k rodičům, kteří chtěli, aby byla brzy dospělá.

### **Další profesní výhled:**

V kolážích je patrný regres vzhledem k budoucí učitelské profesi. Štěpí se pohled na minulost a budoucnost, prokazuje se snaha autorky tyto pohledy oddělit, což není zcela možné.

Regres je vyjádřen využitím písma a znázorněním negativních obsahů na pravé straně koláže představující budoucnost. Černá barva ve 4. kvadrantu i v lemování by mohla představovat určitý vzdor, nástup vlastní cesty.

Autorka se sama vnímá jako zranitelná a v jejím zájmu je také péče a starost o zranitelné, postižené. Autorka má určitě spoustu otázek, tajemství, o kterých nyní ale mluvit nechce. Je vázaná v minulosti, především v období dospívání, se kterým by mohly souviset obrázky postavy (stínu) s klíčem, klíčové dírky, ohňostroje, černých brýlí, dokreslovaných postav a v podstatě celé levé strany první koláže. Dívka je celkově nejistá, což souvisí s nedostatečným přijetím a s obavami ze zpětné vazby rodičů. To ji velmi ovlivňuje v dalším profesním směřování. Doporučuji zpracovat rodinnou koláž, popřípadě pokračovat v individuální interpretaci.



#### 7.4.4 Studentka č. 4.

Další studentka ke své motivaci k profesi i dalšímu studiu uvádí především emocionálně motivační složku sebepojetí, má ráda děti a práci s dětmi, ráda podává „pomocnou ruku“. Absolvovala střední školu sociální, chtěla pracovat buď se seniory nebo předškoláky. Byla přijata na obě VŠ, vybrala si pak obor Učitelství MŠ. Autorka je svobodná, má o tři roky starší sestru, která je učitelkou v mateřské škole. Vzor sestry jako motivaci autorka neuvádí. Role učitele popisuje v dotaznících obou koláží velmi podobně, zdůrazňuje roli pomocníka, pečovatele, poradce, rádce. U první koláže uvádí respondentka obavy z role, kterou nazvala jako „mít spoustu tváří“, na koláži znázorněna uprostřed koláže nahoře. U druhé koláže již role nejsou tak aktivní, autorka uvádí kromě pomocníka a poradce především roli partnera, čekatele, pozorovatele, naslouchače. Role, kterou studentka uvedla jako problematickou je řešitel konfliktů mimo třídu, s rodiči, role je dle autorky znázorněna ve 2. kvadrantu. Při vytváření koláží autorka mnoho přemýšlela, jak uspořádá obrázky a co jimi chce říct. Studentka si podruhé zvolila formát A3 a myslela, že i poprvé respektovala zadání. Byla překvapena, že byl formát poprvé větší. Vytvořila koláže na šířku, s vysvětlením, že se jí to více líbí a že se tam toho více vejde. Dále autorka uvedla, že poprvé chtěla „mít přehled“, podruhé je koláž o možnostech a o tom, co může pro děti udělat. Je dle autorky barevná, více akčnější, v pohybu a není tak „sladká“ jako první. Je v ní více otevřených dveří. Dále autorka uvádí, že je toho v koláži hodně a mohlo by toho být ještě víc, klidně i ve vrstvách na sobě. Do koláže na závěr umístila motýlky, aby vystupovali do prostoru.

#### Porovnání koláží:

Koláže mají mnoho společného. Perspektiva na kolážích není znázorněná, také dominanta se hůře hledá. Spíše upoutají nápisy, je jim na první pohled lépe rozumět. K tomu by odkazovalo i to, že autorka velmi podrobně popisuje, vysvětluje své záměry, má potřebu vše doplnit výkladem. První dojem z koláží je chaos, zmatek, tedy zařadila bych je do této skupiny koláží. Tu první jsem však při prvním třídění zařadila do koláží stvořené částmi těl, především částmi obličeje.

V obou kolážích je mnoho částí postav, předmětů i nápisů. Přesto jsou v kolážích i odlišnosti. První koláž je volnějš, ale více „rozsekaná“ (viz. obr. č. 18) Jsou zde nalepeny oči, ústa, části obličejů, srdce, nápisy aj. Pozornost upoutá hlava kočky, nebo spíše kocoura, do které je vložena polovina ženského obličeje. Celé postavy jsou znázorněny v první koláží pouze na kopci na sněhu, prostředí by mohlo připomínat prostředí mateřské školy. Druhá koláž je celistvějš a objevují se v ní obličeje i částečné lidské figury (viz. obr. č. 19). Celá postava učitelky je pouze na identifikačním místě ve 4. kvadrantu. Na první koláží je na identifikačním místě černobílá, emočně odumřelá, se

zavřenýma očima, která je na druhé koláži nahrazena usmívající se postavou, jež se už těší (jak je připsáno). Autorka se znázornila na peříčku, dívá se na holčičku ve středu koláže, která klečí a v sepnutých rukách má kopretiny.

Tato i ostatní figury dětských postav odpovídají biologickému věku předškolních dětí, ale objevují ale zde i novorozenci. Mezi postavami je vyjádřen oční i tělesný kontakt.

Části obrázků jsou na obou kolážích vystříhány, ale je částečně ponecháno pozadí, nejsou přesně vystřiženy podle tvaru předmětů a postav. Vzniká tak kolem postav jakýsi ochranný prostor. Pozadí je u první koláže dokreslené růžovou a oranžovou pastelkou, ve druhé žádné místo mezi obrázky nezůstalo. Je patrné, že růžová a oranžová barva přetrvala na druhé koláži. Můžeme si půjčit přiložené brýle.

Ze symbolů na první koláži upoutají pozornost kruhové tvary kolem dětí ve 3. kvadrantu (hamburger, jablko, perník, globus, balonky) a srdce ve 4. kvadrantu. Na druhé koláži jsou to pak motýli (symbol ženy, duše, spjatý s bohem lásky, nesmrtelnost, v psychoanalytickém výkladu snů jako symbol osvobození a nový začátek), opět kruhové tvary (kiwi), srdce se zámkem. Kopretiny, které drží dívka, odkazují na perly, prolité slzy, utrpení.

Druhá koláž odkazuje na mateřství a mateřskou roli, která je pravděpodobně pro autorku aktuálně důležitá. K tomu mne vedou také tři novorozeňata, z nichž jedno je téměř překryto motýlem. Postavy dětí jsou ve tvaru těhotenského břicha.

#### **V kontextu s výpovědí autorky:**

Autorka vnímá první koláž jako nedodělanou, se druhou je spokojenější. Kromě podrobného popisu, jak koláž tvořila, popsala i svůj vztah ke své budoucí profesi. O obavách vzhledem ke své autoritě ve třídě věděla, ale myslela si, že praxe bude snazší. Nyní si není jista, jestli tuto profesi chce dělat celý život. Aktuálně je spíše rozhodnuta studovat dále a pak se uvidí „kam ji vítr zavane“. Pokud by nastoupila do profese nyní, měla by obavy z odpovědnosti za tolik dětí.

Při popisu koláže se ptám na dvojčata, trojčata v rodině. Autorka potvrzuje, že v rodině mají dvojčata a ona sama i sestra mají z vícečetného těhotenství obavy. Ptám se, proč by mělo být srdce zamknuto na zámek. Autorka vysvětluje, aby rodiče děti „neopečovávali“. Péče jí vždy vadila, chtěla se rozhodovat sama.

### **Další profesní výhled:**

Autorka je schopna pravděpodobně aktuálně více odhadnout své možnosti než před rokem. Proto má také větší obavy z budoucí profese (i když nejistota se projevovala u studentky i dříve). Na kolážích vnímám, že, autorka vidí profesi celistvěji, ne tak agresivně, ale stále neuchopitelně. Neví, o co se opřít. Přesto má tendenci vidět ji „růžověji“.

Do druhé koláže se více dostávají otázky těhotenství a mateřská role, které jsou pro autorku aktuálně nejdůležitější a autorka se na ně pravděpodobně těší.

Na profesní koláži se objevuje vliv sourozenecké, resp. sesterské problematiky. Autorka je pravděpodobně ovlivňována starší sestrou, učitelkou mateřské školy, i když nejde o motiv uvědomovaný. Starší sestra jako vzor, ke kterému se autorka vztahuje, ztotožňuje se s ní. Jedná se o podvědomé, neverbalizované motivy. Do určité míry můžeme vnímat naivnější pohled autorky, možná vinu (barva, dítě ve středu koláže). Koláže poukazují na emoční nevyrovnanost (aprilová povaha), aktuálně až na depresivní tendence, otázkou je, zda jen vzhledem k učitelské profesi.

Obavy vzhledem k profesi jsou zakotveny v rodinných vztazích. Autorka má potřebu být „opečováána“. Tato péče ji na rodičích vadila, ale stále tuto péči a ochranu od okolí očekává. Otázkou zůstává, jak dokáže autorka pečovat o děti, když sama péči potřebuje. Co si autorka pod péčí představuje? Péče neznamená děti zahltit, i když je to v dobrém úmyslu. Pokud autorka nastoupí do učitelské profese, měla by se nad tímto zamýšlet. Bylo by vhodné hledat důležité záchytné body, dominanty, aby se neztratila ve spoustě věcí, i když jsou bezpochyby potřebné.



Obr. č. 18: Studentka č. 4., koláž č. 1.



Obr. č. 19: Studentka č. 4., koláž č. 2.

#### 7.4.5 Studentka č. 5.

Poslední studentka si zvolila studium proto, že dostávala pozitivní impulzy od dětí i kamarádů při práci ve skautském oddílu. Naopak negativně ji ovlivnila učitelka v mateřské škole, která byla přísná, „dala jí na zadek“. Proto pak mateřskou školu „nesnášela“, nechtěla tam chodit. Chtěla by to změnit (percepčně a identitně motivační složka sebepojetí). Motivace studentky k profesi je především děti něco naučit, připravit je na školu (kognitivně motivační složka sebepojetí). Studentka je svobodná, absolvovala gymnázium. Role popsala autorka podrobně, pečlivě, s přesným vymezením umístění, znázornila je nápisy nebo symboly (např. role kamaráda, ochránce, průvodce, učitele, podporovatele, utěšitele, spojovatele, pomocníka, hudebníka, výtvarníka atd.). Jako nejbližší roli uvádí roli kamaráda v obou kolážích umístěné na levé straně koláže, jako roli nejvíce problematickou pak uvádí autoritu ve 3. kvadrantu.

#### Porovnání koláží:

Obě koláže jsou při porovnání velmi podobné, převažuje písmo a nápisy, které jsou nejen vystřihovány, ale často i vytvářeny velmi pečlivě. Některá písmena jsou tvořena různými výtvarnými technikami. Nápisy převažují a koláže jsou tímto tzv. „ukecané“, podstata sdělení je uložena za slovy. Autorka potřebuje obrázky doplnit výkladem, má pravděpodobně obavy, aby obrázkům bylo správně rozuměno. Na koláži se nápisy, předměty ani postavy nepřekrývají, jsou kladeny vedle sebe. Na ploše je znázorněna spousta drobností, pokud můžeme mluvit o dominantě, tak je to prohlášení Já pedagog. Může jít o tendenci zahltnout diváka verbalizací, který vyplývá z bezradnosti v budoucím povolání.

Celková barevnost koláží je nevýrazná, spíše pastelová. U první koláže (viz. obr. č. 20) jsou barvy pozadí ostře oddělené. U druhé koláže (viz. obr. č. 21) působí barva jako duhová a jsou pak promíchané a odráží se v postavách i v panence oka (bledě modrá, žlutá s světle zelená). Bledě modrá jako předpoklad dobré vůle a ochoty a světle zelená barva představuje nezralost, ale i růst, zrání. Postavy znázornila autorka podobně jako pozadí, v pozadí se ztrácejí, splývají s pozadím. Postavy jsou si velmi podobné, ve druhé koláži jsou stejné, spíše schematicky naznačeny. Odlíšeny jsou pouze vlasy. U druhé koláže přibyly u postav dětí detaily v obličejích a také přibyly obrázky dětí na pravé straně koláže. Děti jsou znázorněny ve dvojicích, párech. U figur učitelky i dětí chybí dlaně i prsty (mohlo by odkazovat na kontakt). Dá se říci, že autorka věnovala větší pozornost nápisům než postavám. Druhá koláž nemá tak ostré barevné hranice, je celistvější, schéma koláže je organičtější. Autorka poprvé použila hotové barevné papíry, které pak nahrazuje namícháním vlastní „duhové barvy“

### **V kontextu s výpovědí autorky:**

Autorka sama vnímá podobnost koláží. U první koláže použila barevné papíry, u druhé pak malbu pozadí. Poprvé zvolila čtveřku a podruhé dva měkčí papíry slepené k sobě. Formát druhé koláže je větší a je na výšku. U první koláže se autorka obsazuje jako učitelka ve 3. kvadrantu, u druhé koláže představuje dle autorky bezpečnost. Při verbálním projevu používá studentka často spojku „jako“. Co se týká praxe v mateřské škole, reflektuje studentka její vliv pozitivně. Dříve neměla s mateřskou školou žádnou zkušenost a praxe ji utvrdila v tom, že jí práce baví a chce ji dělat. Obavy má také z komunikace s rodiči a z bezpečnosti (hodně dětí na jednu učitelku).

### **Další profesní výhled:**

Autorka pravděpodobně nebude výrazná, prosazující se osobnost, mohla by mít s komunikací s rodiči (především ráznějšími) problém. Emoce vyjadřuje spíše opatrněji, má tendenci verbalizovat. Verbalizuje proto, aby zdůvodnila, proč co dělá z obavy nepochopení okolí. Verbalizuje na úrovni prohlášení, hlásání (jakoby prvomájového). Toto zahlcování okolí může vyplývat z bezradnosti v budoucím povolání. Tendence k zahlcování diváka zdůvodňováním může vycházet právě z nejistoty a profesní bezradnosti. Přes verbalizaci však hůře dochází k sebereflexi.

Ale i přesto je patrné profesní dozrání autorky. Na profesi se dívá celistvěji a se svým osobním vkladem. Myslím si, že i když je studentka citlivá bytost, citlivý přístup k dětem jí chybět nebude, ale nemusí být pro ni úplně snadné rozlišovat a vnímat individualitu dětí.



Obr. č. 20: Studentka č. 5., koláž č. 1.



Obr. č. 21: Studentka č. 5., koláž č. 2.

#### 7.4.6 Shrnutí zpracování koláží a dotazníků vybrané skupiny

Autorky koláží zpracovávaly svá díla se zájmem. Už samotné zpracování jim dle výpovědí přinášelo větší vhled do profese, uvědomování si vlastních motivů i rizik vzhledem k profesi a prožívání budoucích rolí. Práci s kolážemi se tak může zvyšovat kontakt studentů se svou budoucí rolí učitele, ať je vnímána s větší či menší mírou nejistoty a obav.

Vybrané koláže zastupovaly některé zobecněné skupiny a bylo možné porovnat jejich zpracování a změny v nich po roce pedagogické praxe. Koláže se většinou od dané skupiny odchylovaly jen mírně, tedy zařazení do skupin bude pravděpodobně ovlivněno osobností autora celkově. Přesto však změny byly v kolážích patrné. Pro ověření změn byly koláže konfrontovány s písemnou výpovědí respondentek a s verbálními informacemi při interpretaci koláží.

Respondentky a autorky dvojic koláží byly aktuálně ve věku kolem 20 let. Věk byl tedy u všech autorek téměř identický, společné bylo také, že studentky nastoupily studium bez pedagogické praxe v mateřské škole. Bylo sledováno, jak se první zkušenosti s prací studentek promítnou do koláží a zda bude toto zjištění korespondovat s verbální výpovědí autorek. Vzhledem k věku této skupiny studentek do profesní koláže často zasahovaly role partnerské, ale především představa, očekávání role mateřské (studentka č. 4). Téměř vždy se do koláží promítaly vlastní zkušenosti z rodinného prostředí, rodinná problematika (studentka č. 2 a 3), sourozenecká problematika (studentka č. 2 a 4). Někdy velmi výrazně zasahovala minulost a řešení náročné rodinné situace a vztahů do profesního výhledu autorek (studentky č. 2 a 3). Ale právě tyto zkušenosti by mohly být podvědomým motivem volby povolání.

Samotné dvojice koláží vykazovaly známky směřování autorek vzhledem k učitelské profesi. Některé měly spíše progresivní tendence (studentka č. 1, 2, 5), které se projeví v zobrazení postav učitelky i dětí (počet postav přibývá, postavy jsou doplněny detaily, mají otevřené oči) a jejich vzájemného kontaktu, propojenosti, barevnosti i směřování do budoucna (směr ke 2. kvadrantu). V dalších dvojicích se projevil spíše regres, přechod od reálných postav k nápisům, přibývání volných míst nebo naopak zahlcenost (studentka č. 2 a 3). To koresponduje i s dodatečnou výpovědí respondentek, zda po roční praxi chtějí ve studiu ale i v budoucím povolání pokračovat. Některé studentky měly tendenci hodně verbalizovat, vysvětlovat, racionalizovat, někdy měly zábrany přistoupit na metaforickou interpretaci koláže. Některé hůře připouštěly, že koláž může nést i obsahy, které by mohly samy ovlivňovat, kontrolovat a cenzurovat. Ale i přesto je potřeba ocenit, že respondentky byly vlastní reflexi přístupny a ve svých verbálních odpovědích otevřené, dokázaly sdělit i své současné výhledy vzhledem k profesi.

## 8 DISKUSE

Původním záměrem mé bakalářské práce bylo zaměřit se na profesi učitele mateřské školy, na motivy, vztahy, postoje a obavy související s profesí, a to nejen ve verbálních sděleních, ale především ve sděleních neverbálních, odrážejících se v kolážích. Při zpracování bakalářské práce jsem se opírala o teoretické poznatky z publikací vztahující se k tématice učitelského povolání (včetně tematiky začínajícího učitele), k motivaci k budoucí učitelské profesi, k učitelským rolím i k tématice symboliky a interpretace výtvarného díla. Z nich jsem také vycházela při rozboru koláží.

Při interpretaci koláží bylo možno sledovat, že (jak je uvedeno v teoretické části práce) existuje v rámci motivace rovina explicitního sdělení (verbálně popsané motivy) a rovina sdělení implicitního (často motivace podvědomá, projevující se např. právě ve výtvarné produkci, znázorněná symboly), která je skutečným životním hybatelem, i když si ji respondenti neuvědomují. Projevila se symbolika „náhodná“, ale i „univerzální“ (Fromm In Wollschlager, 2002), společná všem lidem na základě stejných zkušeností, v našem případě z pedagogické praxe. Ale i přesto měly tyto univerzální symboly pro každého jedince individuální význam. Pro výklad znázornění prostoru, času, barevnosti i zobrazených postav i předmětů jsem vycházela z teoretických poznatků – viz. přednášky v rámci studia Ateliéru arteterapie na JCU, publikace - Kyzour (1967), Lüscher (1999), Babyrádová, 1999, Slavík (2000), Kastová, 2000, Davido, 2001, Altman, 2002, Wollschlager, 2002, Riedel, 2002, Uždil, 2002, Šicková – Fabrici (2002).

V kolážích i výpovědích autorů dominovala nejistota začínajících učitelů, na kterou poukazuje již výzkum B. Vešiny z roku 1999. Často respondenti uváděli obavy z učitelské role, které jsou podmíněny tlakem a protichůdnými požadavky na učitelkou profesí. Učitel má být přítelem, ochráncem, ale také zajišťovat kázeň, něco děti naučit. Většinou se naznačované obavy vztahovaly k práci s velkým kolektivem dětí, ale i ke komunikaci s kolegy a především ke komunikaci s rodiči.

Také uváděné typologie učitelů byly využity při rozboru a charakteristice koláží (Čáp, 1980, Slavík In Bendl, Kucharská, 2008). Při rozboru koláží jsem využila i další pojetí rolí (Vágnerová, 2003, Říčan, 1972), např. role vzájemně se doplňující a ovlivňující, kdy role rodičovská, partnerská nebo mateřská často zasahovala do skutečné podvědomé motivace studentů. Dále jsem využila informaci, že se základní role mohou objevovat i v jiné kombinaci, například, že v roli autority (např. znázorněné korunou...) se může objevovat role otce aj.

Role partnera, která ve výzkumu koláží studentů učitelství 2. stupně ZŠ dominovala (Mazehóová, Kouřilová, Stuchlíková, 2008), v rámci rolí budoucích předškolních pedagogů uváděna

nebyla (Šmelová, 2006). V mnou předložené studii role partnera uváděna byla, ale až na čtvrtém místě. Nejvýraznější zastoupení u respondentů měla v této studii i dle Šmelové role ochránce a role zprostředkovatele poznatků. (Šmelová, 2006) Z koláží i verbálních výpovědí bylo patrné, že současné pojetí osobnostního modelu ve vzdělávání, kdy učitel je pro žáky partnerem, ovlivňuje uváděné motivace k povolání, ale i uváděné role učitele. Studenti vycházejí z těch rolí, které jsou pro společnost žádoucí.

Studenti uváděli v dotaznících uvědomované motivy, které byly zastoupeny především emocionálními impulzy, vztahem k dětem, méně pak kognitivními, něco děti naučit. Tyto motivy jsou ovlivňovány vnější situací a společenskými vlivy.

Uvědomění si nevědomých motivů, které se mohou projevit v necenzurovaném výtvarném díle, může mít však pro studenty daleko hlubší význam než motivy vědomé. Mezi ty nevědomé motivy patřily pozitivní i negativní zkušenosti studentů z dětství (v některých případech si je dokázali studenti uvědomit), rodinná a sourozenecká problematika, touha po mateřské či partnerské roli, ale zároveň i obava z ní, touha po moci, touha manipulovat a řídit.

Jsem si vědoma, že můj záměr byl velmi široký a že jsem se zpočátku zaměřovala spíše ke kvantitativnímu zpracování dotazníkových informací i informací z koláží. Domnívám se, že to bylo způsobeno tím, že jsem v interpretačních postupech sama necítila jistotu. Možná i právě proto jsem intuitivně směřovala k otázkám jistoty a obav studentek v jejich budoucí profesi a jejich budoucích rolích. Práce tak měla pro mne osobní význam z hlediska mé profesní role arteterapeuta. Nejen, že jsem si mohla více propojit teoretické poznatky s praktickými, ale především jsem se hlouběji seznámila s tematikou profesních koláží a jejich interpretací a sama reflektovala vlastní profesní roli. Bylo pro mne těžké oddělovat roli terapeuta od role učitele, neboť jsem sama jako učitelka mateřské školy dvacet let pracovala. Důležité pro mne a pro práci se studenty bylo navázání bezpečného vztahu a prostoru pro komunikaci. Jen tak pak mohl být proces přínosný pro obě strany. Ze zpětné reflexe studentů bylo patrné, že i pro studenty mělo vytváření a rozbor koláží význam. Do tvorby koláží se studenti, i když byly dobrovolné, se zájmem v plném počtu zapojili.

V první části práce se podařilo shromáždit množství údajů téměř stovky studentů o motivech, rolích a obavách studentů vzhledem k jejich budoucímu povolání a porovnat nashromážděné informace s výzkumy, které byly prováděny.

Práce s kolážemi je skutečně vhodná technika pro studenty oboru Učitelství pro mateřské školy, pro jejich sebereflexi směrem k dalšímu profesnímu vývoji. Samotné zpracování koláží,

skupinová reflektivní činnost i některé individuální interpretace nebyly zbytečně stráveným časem. Neuspokojivě však vnímám nedostatečný časový prostor pro „dotažení“ interpretací všech studentů, kteří o ně projevili zájem.

## ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo sledovat pohled studentů oboru Učitelství pro mateřské školy na učitelskou profesi, jejich motivy a vztahy, postoje a obavy související s profesí pedagoga, přiznávané i neuvědomované. Záměrem bylo porovnat explicitní a implicitní motivy respondentů, tyto poznatky propojit s kolážemi a jejich interpretacemi. Pro vysvětlení některých zobrazených jevů jsem se ve své studii držela teoretických poznatků, ale uplatňovala také vlastní myšlenky. Uvědomuji si, že kategorizace koláží i jejich interpretace byla ovlivněna mým osobním pohledem, že jsem stěží oddělovala mou roli arteterapeuta od role učitele, ale pokusila jsem se o vlastní přesah a náhled.

Pokud bych se zamýšlela nad záběrem práce, byl pojat velmi zešíroka. Mnoho informací a dat, které byly získány, byly nad rámec této práce. Bylo by možné je podrobněji publikovat jako samostatný příspěvek.

Pokud by na tuto práci navazovaly další studie, bylo by možné je zaměřit na ostatní skupiny oboru Učitelství pro mateřské školy, tedy na skupiny B, C, D, na jejich profesní koláže jejich podrobnější rozbor a porovnání se skupinou A. Zajímavé by bylo zopakování tvorby koláží u stejných respondentů před nástupem do praxe.

## SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY

- Babyrádová, H.: Symbol v dětském výtvarném projevu. PF Masarykova univerzita, Brno 1999.
- Becker, U.: Slovník symbolů. Portál, Praha 2002.
- Bečvářová, Z.: Současná mateřská škola a její řízení. Portál, Praha 2003.
- Bendl, S., Kucharská, A.: Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie. PF UK, Praha 2008.
- Campbelová, J.: Techniky arteterapie. Portál. Praha 1998.
- Čáp J., Mareš J.: Psychologie pro učitele. Portál, Praha 2007.
- Dyrtová, R., Krhutová, M.: Učitel. Příprava na profesi. Grada, Praha 2009.
- Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. Portál, Praha 1997.
- Gilernová I., Mertin V.: Psychologie pro učitelky mateřské školy. Portál, Praha 2010.
- Hattingh, A.: Monitoring pre-service teachers perceptions about teacher roles through a practicebased education programme. Paper presented at 10th Biennial Conference EARLI, Padova, Italy, 26 - 30 August Padova: CLEUP, 505.
- Horká, H., Syslová, Z.: Studie k předškolní pedagogice. PF MU, Brno 2011.
- Janoušek, J.: Sociální psychologie. SPN, Praha 1988.
- Kantorková, H.: Pedagogická tvořivost studentů učitelství. Spis OU, Ostrava 2000.
- Kastová, V.: Dynamika symbolů. Portál, Praha 2000.
- Kolektiv autorů: Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů. Paido, Brno 2008.
- Kolláriková, Z., Pupala, B.: Předškolní a primární pedagogika. Portál, Praha 2001.
- Kopřiva K., Lidský vztah jako součást profese. Portál, Praha 2000.
- Kopřiva P., Nováčková J., Nevolová D., Kopřivová T.: Respektovat a být respektován. Spirála, Kroměříž 2005.
- Strauss, A., Corbinová, J.: Základy kvalitativního výzkumu. Nakladatelství Albert, Boskovice 1999.
- Kolektiv autorů: Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů. Paido, Brno 2008.
- Kyzour, M.: O krizových jevech v dětské malbě a kresbě. Estetická výchova, 4, 35–42, 1967.
- Langmaier, J., Krejčířová, D.: Vývojová psychologie. Grada, Praha 2006.
- Lüscher, M.: Lüscherova klinická diagnostika. Úprava J. Dan. Psychodiagnostika, Brno 1999.

- Mazehóová, Y., Kouřilová, J.: Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání. JCU, České Budějovice 2005.
- Mešková, M.: Motivace žáků efektivní komunikací. Portál, Praha 2012.
- Miovský, M.: Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Grada, Praha 2009.
- Petrová, E.: Česká koláž (katalog k výstavě). Národní Galerie / Gallery, Praha 1997. Pelikán, J.: Pomáhat být. Karolinum, Praha 2002.
- Průcha, J.: Moderní pedagogika. Portál, Praha 1997.
- Průcha, J.: Učitel. Současné poznatky o profesi. Portál, Praha 2002.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 2009.
- Riedel, I.: Obrazy v terapii, umění a náboženství: interpretace obrazů z pohledu hlubinné psychologie. Portál, Praha 2002.
- Rubinová, J., A.: Přístupy v arteterapii. Triton, Praha 2008.
- Říčan, P.: Psychologie osobnosti. Orbis, Grada, Praha 1972, 2007.
- Slavík, J.: Utváření a interpretování symbolu v arteterapii. Praha 2000.
- Slavík, J.: Znak, symbol a výraz – stavební kameny řeči o výtvarné výchově. Výtvarná výchova, mimořádné číslo, 44, 10-16. Praha 2004.
- Současná arteterapie v České republice a v zahraničí. I., 72-92. UK, Praha 2000.
- Stuchlíková, I.: Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání. JCU, České Budějovice 2005.
- Šmelová, E.: Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Teorie a praxe II. UP, Olomouc 2006.
- Švaříček, R., Šedřová, K.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, Praha 2007.
- Šicková – Fabrici, J.: Základy arteterapie. Portál, Praha 2002.
- Švec, V.: Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy inspirace. Paido, Brno 1999.
- Švec, V. a kol.: Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností. Paido, Brno 2002.
- Univerzum: Všeobecná encyklopedie, 2. Díl. Odeon, Praha 2002.
- Uždil, J.: Výtvarný projev a výchova. SPN, Praha 1979.
- Uždil, J.: Mezi uměním a výchovou. SPN, Praha 1988.
- Uždil, J.: Čáry, klikyháky, paňáci, auta. Portál, Praha 2002.
- Valenta, J.: Učíme (se) komunikovat. Aisis, Kladno 2005.

Valenta, J.: Kapitoly z teorie dramatické výchovy. Hraní rolí ve výchově a vyučování. Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí. ISV, Praha 1995.

Vališová, A., Kasíková, H. a kolektiv: Pedagogika pro učitele. Grada, Praha 2007.

Vašutová, J.: Být učitelem. UK Pedagogická fakulta, Praha 2007.

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Portál, Praha 2000.

Vágnerová, M.: Úvod do psychologie. UK Karolinum, Praha 2003.

Wollschlagerová, M., Wollschlager, G.: Symbol v diagnostice a psychoterapii. Portál, Praha 2002.

# PŘÍLOHY

## Příloha č. 1.

### DOTAZNÍK KE KOLÁŽÍM

#### Doplnění ke kolážím na téma „Já jako pedagog ve všech jeho podobách a rolích“

Koláže byly vypracovány studenty 1. ročníku studia oboru Učitelství pro MŠ pro získání informací k tématu Profese učitele/ky mateřské školy v kolážích.

#### 1. Forma studia (hodící se podtrhněte, zaškrtněte)

- presenční
- kombinovaná

#### 2. Předcházející studium a praxe

- absolvent střední nebo vyšší odborné pedagogické školy
  - bez praxe v MŠ
  - s praxí v MŠ do 10 let
  - s praxí v MŠ nad 10 let
  - s praxí v MŠ nad 20 let
- absolvent jiné střední školy
  - bez praxe v MŠ
  - s praxí v MŠ do 10 let
  - s praxí v MŠ nad 10 let
  - s praxí v MŠ nad 20 let

#### 3. Rodinný život, který je ovlivňován mým studiem

- jsem svobodná/ý
- mám rodinu a .....děti
- .....(jiná varianta – uveďte)

0

10

(uveďte na škále čísla 0-10 míru vlivu studia na rodinný život)

#### 4. Motivace ke studiu (co bylo příčinou k přihlášení ke studiu na VŠ)

.....

#### 5. Motivace k povolání (proč bych chtěl/a být nebo jsem učitelkou v mateřské škole)

.....

#### 6. Role učitele MŠ, které jsem na kolážích znázornil/a (výčet podstatnými jmény s upřesněním umístění – vpravo nahoře, uprostřed...)

**7. Role ze znázorněných, která je mi nejbližší,** nebo která si myslíte, že Vám bude v praxi nejbližší (upřesnění umístění)

.....

**8. Role ze znázorněných, která mne baví a uspokojuje,** nebo která si myslíte, že Vás bude bavit uspokojovat (upřesnění umístění)

.....

**9. Role ze znázorněných, která je pro mne nejtěžší, nejvíce problematická, hůře se s ní ztotožňuji,** nebo která si myslíte, že pro Vás bude nejtěžší a nejproblematictější (upřesnění umístění)

.....

**10. Vzpomněl /a jsem si ještě na nějakou roli, kterou jsem neznázornil /a na koláži a chtěl/a bych ještě doplnit**

.....

Doplňte nedokončené věty:

Když jsem já sama (sám) chodil/a do mateřské školy, nejvíce jsem měla ráda (bavilo mne), když učitelka

.....

Když jsem já sama (sám) chodil/a do mateřské školy, nejvíce mi vadilo, když učitelka

.....

Při vytváření koláže jsem si nejvíce užil /a (zaškrtněte jednu variantu)

- plánování práce a obsahu
- příprava a hledání materiálu
- výtvarné zpracování a možnost tvořivé realizace
- vytvářet obsah – jaké role znázorňuji a proč
- konzultovat a povídat si o práci s ostatními
- pozorovat práce ostatních
- prezentovat svou práci před ostatními
- další, uveďte:

.....

.....

.....

.....

- práce mne vůbec nebavila, jen jsem plnila úkol

## Příloha č. 2.

### MOTIVACE K PROFESI

#### Identitně motivační složka sebepojetí v učitelské roli:

skupiny	A	B	C	D
pozitivní vzor –matka učitelka MŠ	1		1	1
negativní vzor –v dětství, zkušenosti s učitelkami	1			2
	<b>2</b>		<b>1</b>	<b>3</b>

6 odpovědí

#### Percepčně motivační složka sebepojetí v učitelské roli:

skupiny	A	B	C	D
děti dobře reagovaly na mou péči, byly vděčné	2	1		1
rozuměla jsem si s malým bratrem	1			
	<b>3</b>	<b>1</b>		<b>1</b>

5 odpovědí

#### Emocionálně motivační složka sebepojetí v učitelské roli:

skupiny	A	B	C	D
přináší mi to radost				5
ráda pracuji s dětmi, mám ráda práci s dětmi, svou práci s dětmi	1	1		2
ráda si hraji a nabízím nové možnosti	1			
mám ráda děti	3	3		1
líbí se mi práce s dětmi	1			
baví mě práce s dětmi	2		8	7
naplňuje mne práce s dětmi			2	1
uspokojuje mě práce s dětmi		1		
vztah k dětem mě naplňuje radostí		1		
líbí se mi pozorovat pokroky dětí		1		
baví mě věnovat se dětem		1		
baví mě dozvídat se něco o dětech		1		
mám kladný vztah k dětem		1		
	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>16</b>

44 odpovědí

#### Kognitivně motivační složka sebepojetí v učitelské roli:

skupiny	A	B	C	D
myslím si, že si s dětmi rozumím	1			
chci pomáhat dětem k hledání vlastní cesty				1
spoluúčastnit se na objevování světa			2	1
mohu mnoho nabídnout okouzlujícím způsobem				1

chci ovlivňovat myšlení a postoj dětí ke světu a lidem				1
chci dělat práci, která má smysl				1
práce je pestrá				1
péče o děti				2
chci utvářet a rozvíjet dětskou osobnost			2	
chci částečně nahradit práci rodičů, kteří nemají čas na své děti			1	
chci předávat informace dětem	1			
chci děti něco naučit	1			
chci předávat dětem to nejlepší		1		
chci naučit děti něco nového		4		
chci posouvat děti určitým směrem		2		
chci pomoci dětem		1	1	
chci ovlivňovat děti			2	
	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>

**27 odpovědí**

**Decizně motivační složka sebepojetí v učitelské roli:**

skupiny	A	B	C	D
chci reformovat některé postupy	1			
mohu něco změnit		1		
chci vychovávat a formovat děti	1			
	<b>2</b>	<b>1</b>		

**3 odpovědi**

**Sociálně motivační složka sebepojetí v učitelské roli:**

skupiny	A	B	C	D
chci děti zapojit je do kolektivu	1			
naučit děti chování a vztahům		1		
cítím se dobře v dětském světě			2	
	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	

**4 odpovědi**

### Příloha č. 3.

#### MOTIVACE KE STUDIU

skupiny	A	B	C	D
baví mě práce s dětmi	8	7		
práce ve skautingu, stacionáři	3			
zájem o obor	2			
mám ráda děti	1			
dětský svět mě naplňuje	1			
kamarádky, které studovaly obor	1			
kladný vztah k lidem	1			
posílení mužů v řadách učitelů	1			
dodělat Bc titul, vyšší vzdělání		7		
pokračovat po studiu na SPgŠ		4		
dále se věnovat výchově a vzdělávání dětí		1		
starost o děti		1		
touha po práci s dětmi		1	4	
dovednostní předpoklady (zpěv, kytara..)		1		
zájem o práci s dětmi		1		
chtěla bych pracovat v MŠ			9	
vysněné povolání			3	
získání kvalifikace			2	
jak s dětmi pracovat			1	
nabídka práce v MŠ			1	
změna zaměstnání			1	
obohacení rodiny (péče o syny)			1	
prostředí MŠ mé starší dcery			1	
dozvědět se novinky, nové obzory				10
doplnění vzdělání, rozšíření kvalifikace				9
momentální nápad				1
změna životního stylu				1
snaha o stálé vzdělávání				1
dokázat, že v 50 dokážu víc než čekat na důchod				1
pokus o zvládnutí studia				2
návrat ke své původní profesi				1
vnitřní motivace, splnění cíle				1
nové inspirace, nalezení nové cesty				2

Příloha č. 4.

**ROLE ZNÁZORNĚNÉ V KOLÁŽÍCH A POPSANÉ V DOTAZNÍCÍCH**

41

23

29

skupiny	A, B	C	D	CELKEM
R ochránce	12 29,3%	10 45,4%	<b>17 58,6%</b>	<b>38 1</b>
R zprostř.poznatků	5 12,2%	5 21,7%	<b>11 39,3%</b>	<b>21 2</b>
R poradce	5 12,2%	<b>4 17,3%</b>	2 7,1%	11
R diagnostika	5 12,2%	1 4,8%	<b>4 14,3%</b>	10
R partnera	7 17%	2 8,7%	<b>7 25%</b>	<b>16 4</b>
R manipulátora	2 4,9%	2 8,7%	<b>3 10,7%</b>	7
R umělce	4 9,8%	1 4,3%	<b>14 29,4%</b>	<b>19 3</b>
R baviče	4 9,8%	3 13%	<b>4 14,3%</b>	11
R sportovce	2 4,9%	2 8,7%	<b>5 9,8%</b>	9
R ekologa		<b>4 17,3%</b>	1 3,6%	5
R vypravěče			<b>4 14,3%</b>	4
R spolupracovníka		2 8,7%	<b>4 14,3%</b>	6
R dítěte	3 10,7%			3

Příloha č. 5.

**PŘÍSTUP KE ZPRACOVÁNÍ KOLÁŽÍ**

Při vytváření koláže jsem si nejvíce užil /a (zaškrtněte jednu variantu)

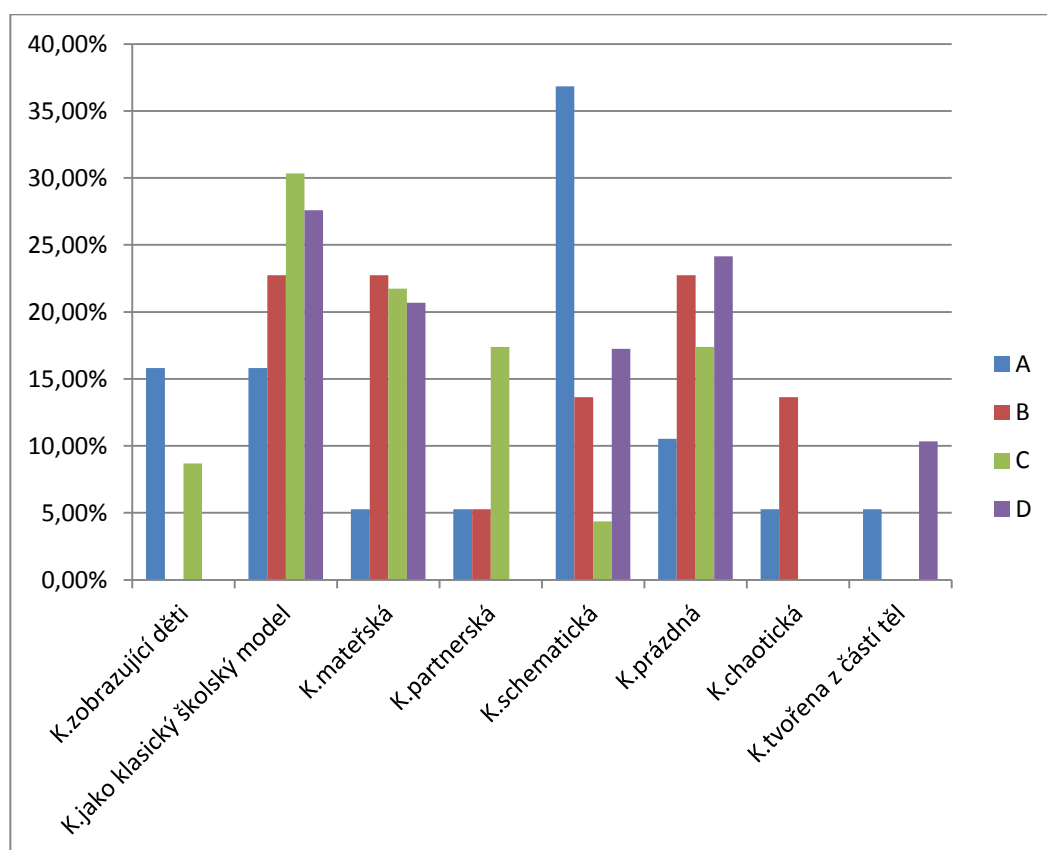
skupiny	A	B	C	D
plánování práce a obsahu	2		1	3
příprava a hledání materiálu	2	3	5	2
<b>výtvarné zpracování a možnost tvořivé realizace</b>	<b>4 (+5)</b>	<b>7 (+5)</b>	<b>11</b>	<b>15</b>
<b>vytvářet obsah – jaké role znázorňuji a proč</b>	<b>1 (+4)</b>	<b>1 (+2)</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
konzultovat a povídat si o práci s ostatními	1	1		
pozorovat práce ostatních	1	3	1	
prezentovat svou práci před ostatními				
více možností	8	7	2	4

V závorce je součet odpovědí, které jsou zahrnuty do...více možností.

**Příloha č. 6.**

**SKUPINY KOLÁŽÍ PODLE OBSAHU**

SKUPINY	19		22		23		29		CELKEM	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
K.ZOBRAZUJÍCÍ DĚTI	3	15,8%	0		2	8,7%	0		5	5,4%
K. JAKO. KLASIC. ŠKOLS. MODEL	3	15,8%	5	22,7%	7	30,5%	8	27,5%	23	24,7%
K.MATEŘSKÁ	1	5,3%	5	22,7%	5	21,8%	6	20,6%	17	18,4%
K.PARTNERSKÁ	1	5,3%	1	4,6%	4	17,4%	0		6	6,5%
K.SCHEMATICKÁ	7	36,8%	3	13,6%	1	4,4%	5	17,2%	16	17,3%
K.PRÁZDNÁ	2	10,5%	5	22,7%	4	17,4%	7	24,2%	18	19,4%
K.CHAOTICKÁ	1	5,3%	3	13,6%	0		0		4	4,3%
K.TVOŘENA Z ČÁSTI TĚL	1	5,3%	0		0		3	10,3%	4	4,3%



**Příloha č.7.**

**ZNÁZORNĚNÍ POSTAV UČITELE A DĚTÍ**

	19	22	23	29
SKUPINY	A	B	C	D
1. LN	8 D 1 UČ	12 D 3 UČ	7 D	10 D 2 UČ
2. PN	6 D 2 UČ	8 D	11 D 1 UČ	8 D 4 UČ
3. LD	8 D 1 UČ	11 D 3 UČ	9 D 1 UČ	11 D 3 UČ
4. PD	11 D	8 D 3 UČ	5 D	10 D 6 UČ
S	..4 D 2 UČ	6 D 1 UČ	6 D 6 UČ	5 D 6 UČ

**Příloha č.8.**

**ZNÁZORNĚNÍ VZTAHU POSTAV UČITELE A DĚTÍ OČNÍM KONTAKTEM**

	19	22	23	29
SKUPINY	A	B	C	D
BEZ VZTAHU	13 68,4 %	12 54,5%	15 65,2%	10 34,5%
KONTAKT	6 31,6%	10 45,5%	8 34,8%	19 65,5%

