



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Preferenční postoje dětí k vzhledu pedagoga

Vypracovala: Mgr. Jitka Šulcová

Vedoucí práce: Mgr. Jan Vaněk

České Budějovice 2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele 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, 26. 6. 2015

Jitka Šulcová

### **Poděkování**

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Janu Vaňkovi za jeho pomoc a cenné rady při vedení bakalářské práce. Dále děkuji učitelkám mateřských škol, figurantkám, za účast na výzkumu.

## **Abstrakt**

Vzhled učitele je základním stavebním kamenem pro získání důvěry dětí. Přináší první bezprostřední informaci o osobě učitele, ale sehrává významnou roli i po té, kdy se dítě seznámí s kvalitami učitelovy osobnosti. Cílem této práce bylo zjistit preferenční postoje předškolních dětí ke vzhledu pedagoga, zejména pak odhalit vzhledové kategorie, kterým děti přiřkládají důležitost (ať již v pozitivním či negativním smyslu), které ignorují a jak svůj výběr vysvětlují. Teoretická část práce charakterizuje dítě předškolního věku, zabývá se zrakovým a sociálním vnímáním, osobností člověka a sebepojetím. Metodologická část vymezuje základní pojmy, které se k dané problematice vztahují (jako je kvalitativní výzkum, zakotvená teorie, metoda rozhovoru). V praktické části provedené metodou kvalitativního výzkumu byly reprezentativní skupině dětí opakovaně předkládány sety černobílých a barevných fotografií figurantek (portréty i celé postavy potenciálních učitelek mateřských škol) a výsledky pozitivního i negativního výběru a jeho důvody byly zaznamenány a graficky zpracovány. Z analýz výpovědí vyplývá, že celkový vzhled figurantek ani barva oděvu nehraje při volbě významnou roli. V prvotní volbě respondenti přiřkládají největší pozornost vlasům figurantek. Preferují upravené blond vlasy (zejména stažené do ohonu) zatímco extravagance (atypický střih či barva) je odrazuje. Zároveň je patrné zaměření na detaily (tvar náušnic či brýlí, způsob uvázání šátku, potisk trička atd.), které značnou měrou ovlivňuje výběr.

**Klíčová slova:** předškolní věk, předškolák, zrakové vjemy, sociální vnímání, osobnost, sebepojetí, vzhled učitele

## **Abstract**

The image of a teacher is the basic element for obtaining children's confidence. It brings the first immediate information about the teacher's personality but it also plays an important role after a child has learnt about the teacher's personal qualities. The aim of this work was to find out the preschool children's preferences and attitudes to a teacher's image, especially to reveal appearance categories that children consider important (in the both positive or negative meaning) or that they ignore, and how they explain their choice. The theoretical part characterizes a preschool child; it deals with visual and social perception, human personality, and self-interpretation. The methodological part specifies basic terminology related to the research topic (such as qualitative research, grounded theory, method of interview). The method of the qualitative research was used in the practical part in which the sets of black-and-white and colour images of volunteers (portraits and figures of potential kindergarten teachers) were repeatedly presented to a representative group of children. The results of the positive and negative choices and also the reasons of the choices were recorded and obtained data were graphically analyzed. The data analysis clarifies that neither overall image of volunteers nor the colour of clothing do play an important role in the respondents' choices. In the primary decision, the respondents pay more attention to the hair style of volunteers. They prefer neat blond hair (especially in a ponytail) whereas eccentricity (atypical haircut or colour) discourages the respondents. It is also obvious that the respondents focus on details, such as shape of earrings and glasses, the way of wearing a scarf, images on the T-shirt and etc.) which influence the respondents' choice in a significant way.

**Key words:** early childhood (play age), preschool children, visual perception, social perception, human personality, self-interpretation, teacher's image

## OBSAH

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1. Charakteristika vývojového stádia předškolní dítě .....	10
1.1 Předškolní dítě a jeho prostředí.....	11
2. Vnímání jako kognitivní proces .....	12
2.1 Zraková (vizuální) percepce .....	15
2.1.1 Rozvoj barvocitu.....	16
2.3 Sociální percepce .....	17
2.4 Socializace v MŠ .....	20
3. Osobnost aneb člověk je tvůrce sebe samého .....	21
3.1 Poznávání osobnosti .....	23
3.2 Persona.....	24
3.3 Osobnost učitelky MŠ.....	25
3.4 Jáství .....	28
PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
4. Cíl práce.....	32
5. Výzkumné otázky .....	32
6. Popis výzkumného vzorku a výzkumného terénu.....	32
6.1 Výzkumný vzorek.....	32
6.2 Výzkumný terén.....	33
7. Metodologie výzkumu.....	33
7.1 Kvalitativní výzkum.....	33
7.1.1 Hlubkový rozhovor.....	34
7.1.2 Zakotvená teorie .....	36
8. Prezentace výsledků .....	39
8.1 Realizace výzkumu .....	39
8.2 Výzkumná metoda .....	40
8.3 Analýza získaných dat .....	44
8.1.1 Zdůvodnění volby .....	48

8.1.2 Analýza pozitivní volby .....	58
8.1.3 Analýza negativní volby .....	59
8.1.4 Analýza prvotní volby respondentů .....	62
8.1.5 Analýza stálosti výběru .....	66
9. Diskuse .....	67
10. Sebereflexe .....	69
ZÁVĚR .....	70
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	73
SEZNAM PŘÍLOH .....	76

## ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma preferencí dětí ve vzhledu pedagoga. Na toto téma mě přivedl náhodně objevený internetový článek, který se týkal „sexy vzhledu“ pedagožky<sup>1</sup> a také případ spolužačky, která byla kvůli svému náboženskému vyznání nucena opustit místo učitelky MŠ na maloměstě.<sup>2</sup>

Dítě vstupuje z rodinného prostředí do předškolního zařízení a zejména maminky mají obavy, jakou paní učitelku „dítě dostane“ a jak si vzájemně „sednou“. To, jaký typ učitele by si vybral rodič, jistě ovlivňuje i názor dítěte. Stejně jako nám dospělým, tak i dětem je některá osoba sympatická, jiná méně a je známo, že si u sympatické osoby všímáme spíš jejich kladných stránek. Jako jedinci vstupujeme každodenně do vztahů, učíme se rozumět projevům druhých. Už malé děti chápou, že každý je jedinečná bytost.

Učitelka je „pod dohledem“ veřejnosti, očekává se od ní určitá zdrženlivost, společností obecně nepřijímá výstřednost v učitelské profesi. O tom, že nejen starší žáci řeší vzhled a oblečení svého učitele svědčí řada internetových diskusí, kde už maminky předškoláků „probírají“ nejen pedagogické kvality, ale i přiměřenost oblečení učitelky předškolního zařízení vzhledem k tomu, že se učitelka MŠ stává po nejužší rodině dítěti nejbližším vzorem v době, kdy se formuje dětská osobnost.

Děti vyrůstají v rodinách s určitým způsobem výchovy, přebírají názory nejbližších dospělých, jejich vzory myšlení a chování. Zároveň na ně působí momentální „in“ vlivy a hodnoty, které uznává většinová společnost, jejíž součástí jsou.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> *Kvůli sexy vzhledu přišla učitelka o místo* [online]. 2005 [2014-12-10]. Dostupné z: <<http://www.novinky.cz/zena/vztahy-a-sex/64511-kvuli-sexy-vzhledu-prisla-ucitelka-o-misto.html>>

<sup>2</sup> BENEŠ, M. *Učitelka v lišovské školce nosí hidžáb, stala se muslimkou* [online]. 2013 [vid. 2014-12-10]. Dostupné z: <[http://budejovice.idnes.cz/muslimka-ve-skolce-Onb-/budejovice-zpravy.aspx?c=A130325\\_103631\\_budejovice-zpravy\\_khr](http://budejovice.idnes.cz/muslimka-ve-skolce-Onb-/budejovice-zpravy.aspx?c=A130325_103631_budejovice-zpravy_khr)>

<sup>3</sup> KUŽNÍK, J., SOBIČKA, I. *Soutěž Miss mohou skončit. Matematika nám odhalila největší krasavici* [online]. 2014 [vid. 2014-12-10]. Dostupné z: <[http://technet.idnes.cz/miss-cr-2014-c7q-/veda.aspx?c=A140307\\_121335\\_veda\\_kuz](http://technet.idnes.cz/miss-cr-2014-c7q-/veda.aspx?c=A140307_121335_veda_kuz)>



Cílem práce bylo pokusit se zjistit preferenční postoje dětí k vzhledu pedagoga. Výzkumnému vzorku dětí jsem předložila sadu fotografií věkově, typově i oděvem rozdílných figurantů, reálných učitelek mateřských škol, svých spolužaček a snažila se odpovědět na výzkumné otázky, která kategorie je dětmi preferovaná a jaké faktory hrají při jejich volbě významnou roli. S dětmi jsem nad fotografiemi vedla polostrukturovaný rozhovor, který jsem poté analyzovala a v rámci zakotvené teorie následně hledala souvislosti. Zajímala jsem se o to, jaké jevy při svém výběru uvádějí jako pozitivní a negativní a jak vlastní výběr vysvětlují.

Díky zkoumanému tématu jsem mohla hlouběji nahlédnout do problematiky percepce lidské tváře a postavy, seznámila se s řadou odborných publikací, z nichž nabyté poznatky jistě mohu využít ve vlastní praxi.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Charakteristika vývojového stádia předškolní dítě

V úvodu teoretické části nejprve stručně charakterizují vývojové stádium předškolní dítěte. VÁGNEROVÁ (2012) nazývá toto období **věkem hry a přípravy na školu**, věkem, který je charakteristický **stabilizací vlastní pozice ve světě**, vymezuje jej věkem 3 -7 let. Zdůrazňuje typické znaky dětského zpracování informací, a to intuitivní uvažování a fantazijní tendence. Myšlení předškolního dítěte lze označit jako *názorné, intuitivní, je zaměřeno na nejbližší svět a na pochopení pravidel, které v něm platí* VÁGNEROVÁ (2012, s. 177). Podle Piagetových vývojových etap zahrnuje předškolní období tři fáze, a to fázi senzomotorické inteligence, fázi symbolického a předpojmového myšlení a fázi myšlení názorného. Pohlíží na myšlení předškolního dítěte jako na názorné a intuitivní.

Shodné znaky objevující se v uvažování předškolního dítěte:

- Centrace (subjektivně podmíněná redukce informací)
- Fenomenismus (důraz na určitou, zjevnou podobu světa)<sup>4</sup>
- Prezentismus (přetrvávající vázanost na přítomnost)

---

<sup>4</sup> Svět je pro předškolní dítě takový, jak vypadá, jeho podstatu ztotožňuje s viditelnými znaky. Zakladatelem fenomenalismu byl přerovský rodák Edmund Husserl (1859-1938). Myšlenka, že vše, co poznáváme a víme, získáváme prostřednictvím zkušenosti, je základem fenomenalismu, učení o poznání. Podle tohoto učení poznáváme věci tak, jak se nám jeví, a ne tak, jaké ve skutečnosti jsou. Originální zkušenost si člověk běžně okamžitě pojmenovává a tím zařazuje do obecné kategorie (Wikipedia, [online]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Edmund\\_Husserl](http://cs.wikipedia.org/wiki/Edmund_Husserl)).

- Magičnost (tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií)
- Animismus (přičítání vlastností živých bytostí i neživým objektům)
- Artificialismus (způsob výkladu okolního světa – někdo jej udělal)
- Absolutismus (přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost)

### 1. 1. Předškolní dítě a jeho prostředí

V předškolním období je pro dítě jistě nejdůležitější prostředí rodiny, ale jak uvádí HOSKOVCOVÁ (2006, s. 31), do života většiny dětí vstoupí instituce školky, která zprostředkovává z velké části kontakt s vrstevníky, ale působí i specificky výchovně. Upozorňuje na fakt, že vstup do kolektivu není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte, základem jeho emočního vývoje a je také v úzké souvislosti s rozvojem jeho vlastního sebepojetí. Dítě se začleňuje do společnosti, navazuje vztahy s novými spolužáky, s dospělými, všímá si jejich vzájemné interakce, toho jak komunikují, řeší nejrůznější situace, sleduje jejich povahové vlastnosti.

STEINER (1993) zdůrazňuje, že v tomto období má zásadní význam pro dítě, jaký je jeho vychovatel jako člověk, jaké dojmy dítě jeho prostřednictvím dostane a zda ho může napodobovat. Vzor a napodobení jsou ve vztahu k dítěti pro STEINERA (1993, s. 22) „magická slova“. PREKOPOVÁ (2008) tento vzájemný vztah nazývá zrcadlením souhlasu nebo napomenutí. „ *Ve tvém pohledu, ve tvé reakci chci vidět, jak na tebe působím. Tyto procesy působí oboustranně, ty by sis měl v mém pohledu a na základě mé zpětné vazby všimnout, jak na mě působíš* “ PREKOPOVÁ (2008, s. 87).

*„Rané dětské zkušenosti a všechny pozdější afektivní, sensorické a motorické dojmy se nejprve ukládají v mozku bez spojení do řečového centra nebo ke kognitivním strukturám. Tato implicitní paměť je základním substrátem takzvaného nevědomí. Obsahuje nejen dojem dítěte ze sebe samého, ale i dojem z těch, s nimiž navazuje*

*vztah, a pocity, které to v něm vzbuzuje. Odpovídající vzory akčních potenciálů jsou přitom ukládány paralelně v sensorických, motorických a asociativních oblastech mozkové kůry a limbického systému. Takto vzniklé reprezentace potom během prožívání vytváří vzorce neuronálních spojů formovaných do specifické podoby. Ty ovlivňují současnou prožívanou vnitřní „skutečnost“, která neustále ovlivňuje duševní prožívání“* PREKOPOVÁ (2008, s. 84).

## **2. Vnímání jako kognitivní proces**

Termín percepce (vnímání) označuje proces poznávání objektů, vlastností a vztahů na základě našich smyslů. NAKONEČNÝ (2006) popisuje vnímání podle druhů smyslových orgánů, dále vnímání souborem více smyslů najednou a vnímání mimosmyslové (telepatie aj.). Na výběr informací, které si pro sebe vybíráme, má značnou zásluhu pozornost.

Jak jsem uvedla v předchozí kapitole, dítě vnímá okolní svět zejména prostřednictvím svých smyslů, nejprve jsou dominantní ústa, dále pak zrak, sluch a hmat. To potvrzuje i KOŤÁTKOVÁ (2014, s. 24) a cituje slova anglického filozofa Johna Locka, že není v našem vědomí to, co neprošlo našimi smysly a že historicky významná shoda v odborných názorech spočívá v tvrzení, že věk předškolního dítěte je věkem, kdy poznávání světa a rozvoj osobnosti dítěte se děje prostřednictvím jeho smyslů.

Vnímání (percepce) zachycuje to, co v daný okamžik působí na smysly, informuje o vnějším i vnitřním světě. Je subjektivním odrazem objektivní reality v našem vědomí, který se uskutečňuje prostřednictvím receptorů. Výsledkem vnímání jsou počitky a vjemy. Zákonitostmi vnímání se zabývala tzv. **tvarová psychologie (gestaltismus)**. Předmětem zájmu stoupenců tohoto pojetí bylo zejména zrakové vnímání. „*Celek vytváří tzv. Gestalt (tvar), jehož uspořádání podléhá určitým pravidlům, tzv. **Gestalt zákonům.***“

### Některé z Gestalt zákonů:

- **Zákon blízkosti (proximity)** – tendence vnímat podobné objekty jako skupiny nebo série
- **Zákon podobnosti** – smíšené skupiny podobných a odlišných objektů vidíme po skupinách
- **Zákon pokračování směru** – v obrazcích hledáme čáry s nepřerušným pokračováním
- **Zákon pregnantnosti** – tendence vidět nejjednodušší tvar
- **Zákon dobrého tvaru** – tendence doplňovat obrazce
- **Vnímání figury a pozadí** – schopnost mysli zaměřit pozornost na smysluplný tvar a ignorovat zbytek
- **Konstantnost velikosti** – schopnost vnímání perspektivy

Vnímání dětí má svá specifika, např. MÁDROVÁ (1998) upozorňuje na fakt, že způsob vnímání světa dítětem je ovlivněn jeho malou postavou, kdy dítě vidí vše pod jiným úhlem a jsou pro něj důležité jiné detaily než pro dospělého. Zmiňuje doporučení americká psycholožky a rodinné terapeutky Virginie Satirové, aby si dospělí sami sedli na zem a z této pozice, nazývá ji pozicí trpaslíka mezi obry, pozorovali okolí. MÁDROVÁ (1998, s. 16) dále uvádí, že na rozdíl od dítěte působí u dospělého zraková korekce, protože už zná předměty i z pohledu shora. Obraz otce nebo matky vidí dítě v jiné podobě, protože rodiče jsou několikanásobně vyšší než dítě, při pohledu zdola dítě jinak vnímá objem, vynikají okrajové detaily (např. břicho, brada, nos), vystupují hrany.

Mechanismus vnímání dítěte popisuje PREKOPOVÁ (2008): „*Všechno, co dosud dítě vnímalo a dozvíдалo se o sobě, o svém těle a o vnějším světě, se v podobě působení určitého vzorce akčního potenciálu mezi nervovými buňkami zakotvuje v jeho mozku jako vnitřní obraz, jako vnitřní reprezentace; často již před samotným narozením, každý nový vjem, tedy nová vůně, nový dotyk, nový zvuk nebo nový smyslový vjem v mozku*

vytváří odpovídající akční potenciál „vnímaný obraz“. Dítě se nyní pokouší napojit tento nový vjem na něco již známého, tedy na „zapamatovaný obraz“. Ten se musí nějakým způsobem hodit k akčnímu potenciálu vzniklému novým vjemem. Dítě bez problému rozpozná, pokud se nový obraz alespoň trochu shoduje s již zapamatovaným vjemem. Nejnapínavější je to vždy, když se k něčemu již známému přidá něco, co je rozšířením již známého. To se pak nové připojí ke starému a uloží se jako vnitřní zapamatovaný obraz, který bude možné vyvolávat pro další vjemy jako základ. Nejen jako dítě, ale i jako dospělý nevnímá člověk všechno, co se děje, ale jen to, co se nějakým způsobem hodí k již známým představám a očekáváním, tedy k dosavadním zkušenostem“ (PREKOPOVÁ (2008, s. 25).

Sociální psycholog MILES HEWSTON (2006) uvádí čtyři stádia kognitivních procesů, a to **kódování**, **organizaci**, **vybavení** a **hodnocení**. Podnětnou událost nejprve vnímáme, pak ji potřebujeme kódovat a interpretovat. Kódovaný vjem je uložen do paměti a je možné, že ovlivní hodnocení budoucích událostí. Nově kódovaná informace a staré znalosti v paměti se pak stanou základem pro další zpracování, které povede k závěrům a úsudkům. „Zpracování nových informací je od počátku ovlivňováno a omezováno starými poznatky, které člověk o sociálním a fyzickém světě získal“ (HEWSTON (2006, s. 157). PREKOPOVÁ (2008, s. 91) předkládá i výčet podmínek, které brání vytvoření komplexních synapsí v dětském mozku:

- když děti vyrůstají ve světě, kde osvojování vědění a vzdělání nemá žádnou hodnotu (zábavní společnost),
- když děti nedostanou šanci se aktivně podílet na vytváření světa (pasivní konzum médií),
- když děti nemohou nalézt žádný volný prostor, aby mohly hravě objevovat svou kreativitu (předráždění, přesycení),
- když je dětem bráněno v tom, aby si při zvládání potíží a problémů učinily vlastní zkušenost (rozmazlenost),
- když děti nedostávají žádné podněty a nejsou brány v potaz se svými specifickými potřebami a přáními (zanedbávání),
- když se děti ve svém sociálním prostředí necítí v bezpečí a milované.

## 2. 1 Zraková (vizuální) percepce

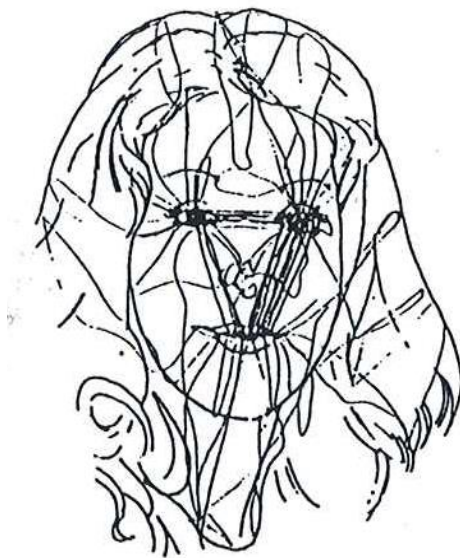
Protože oči jsou dominantním smyslovým orgánem člověka a pro předškolní dítě je vnímání prostřednictvím vidění prvotním v objevování okolního světa, pojednám v následující kapitole o zrakovém vnímání.

STEINER (1993) vidí dítě jako smyslovou bytost nejvyššího stupně, jako smyslový orgán a téměř poeticky popisuje: *„Celým organismem se řine to, co přichází z okolí jako dojmy, zvučí a doznívá to, neboť dítě není ještě tak niterně spojeno s celým svým tělem jako člověk později, neboť žije ve svém okolí svým volnějším duchovnem a duševnem“* STEINER (1993, s. 62).

Dominanci zrakového vnímání vysvětluje LEWIS (1989) tím, že oční nervy obsahují osmnáctkrát více neuronů než nervy sluchové, což svědčí o tom, že vedou asi osmnáctkrát více informací. Sítnici nazývá světlocitlivým očním pozadím, které je předsunutou hlídkou mozku. *„Během jedné náhodné konverzace, intimního setkání, důležitého pracovního pohovoru nebo delikátní a rozhodující jednání, více než polovina vyslaných a přijatých informací bude spíše v oblasti zrakové než slovní“* LEWIS (1989, s. 18). VÁGNEROVÁ (2012) popisuje vývoj zrakových schopností: *„Nejprve se rozvíjí tzv. Parvo systém, který slouží k rozlišování objektů v prostoru, jako celek odpovídá na otázku „co?“ (tj. tvarů předmětů a jejich prostorové umístění). Teprve později dozrává tzv. Magno systém, který zajišťuje rychlé rozlišování a postřehování a odpovídá na otázku „kde?“ se co děje, tj. na změny v bezprostředním okolí“* VÁGNEROVÁ (2012, s. 75).

Pokud uvidíme člověka poprvé, naše oči nepátrají v jeho rysech nahodile, ale podle systematického vzoru, prohlížejí obličej druhého v sérii trojúhelníkových pohybů, pohled se nejprve pohybuje od jednoho oka k druhému a potom teprve sestupuje dolů k ústům (Obr. 1). Průměrně zkoumáme obličej neznámého člověka při počáteční fázi setkání okolo tří sekund. LEWIS (1989) *„Přibližně 75 procent času je věnováno na průzkum trojúhelníku tvořeného očima a ústy. 10 procent čelu a vlasům, 5 procent bradě a posledních 10 procent je věnováno zbývajícím částem“* (LEWIS, 1989, s. 74).

Obr. 1: Pohyby očí



Zdroj: LEWIS (1989)

LEWIS (1989) upozorňuje na výzkumy Dr. Darleen Kennedy v Pensylvánii, jimiž bylo prokázáno, že lidé při získávání informací pomocí zraku více zaměřují svoji pozornost na pravou část zorného pole. LEWIS (1989) si ve svých výzkumech všímá i směru odvrácení pohledu při ukončení zrakového kontaktu. Doložil, že preferovaný směr ukončení zrakového kontaktu odvrácením pohledu není nahodilý, že odráží způsob, kterým pracuje mozek, a tím je i projevem typu osobnosti. Extroverti podle něj mají sklon odvracet pohled doleva, introverti doprava.

### **2. 1. 1 Rozvoj barvocitu**

Děti rozlišují zelenou a červenou barvu již od narození. Ve druhém měsíci dovedou diferencovat základní barvy, dávají přednost červené a modré před zelenou a žlutou. Protože se tato preference vyskytuje u lidí různého věku, předpokládá se, že je částečně vrozená VÁGNEROVÁ (2012).



KOŤÁTKOVÁ (2014) upozorňuje na skutečnost, že dospělí vnímají barevnost jako samozřejmost a zdůrazňuje fakt, že děti upoutává vše barevné a již od útlého věku se na základě posilovaných a opravovaných zkušeností s barvami, se kterými se setkají, orientují v okolním světě.

## 2. 3 Sociální percepce

Naše představa o druhých lidech určuje naše chování ve vztahu k nim. Čím více získáme informací o druhém člověku, tím je naše představa o něm přesnější. *„Jednotlivci si v průběhu života vytvářejí svá vlastní interpretační schémata“* BLAŽEK, TRNKA (2008, s. 143), své osobní teorie o druhých, **konstrukty**, které jsou vytvářeny na základě zkušeností. HAYESOVÁ (1998) uvádí poznatek, že většina lidí při utváření dojmů o druhých používá šest až osm základních konstruktů. *„Posuzování ostatních na základě kategorie, do níž si je řadíme, nám může značně usnadnit život. Silná citlivost na určité znaky, může vést k nepřiměřené **generalizaci**, kdy např. přisuzujeme vyšší inteligenci nadprůměrně atraktivním lidem“* BLAŽEK, TRNKA (2008, s. 223). BLAŽEK a TRNKA (2008) také upozorňují, že schopnost porozumět emočním stavům našich partnerů ovlivňuje kvalitu našich sociálních interakcí.

Při utváření prvního dojmu si často domýšlíme věci, pro které nemáme přímé důkazy, vytváříme si **stereotypy**, kdy na základě pohlaví nebo příslušnosti k etnické skupině přisoudíme neznámému určité vlastnosti. Negativní první dojem lze jen těžko změnit. KOŤÁTKOVÁ (2014, s. 116) míní, že jsme pro partnera nejvíce *„čitelní“* přes svoji neverbální komunikaci a že je optimální, aby neverbální a verbální složka naší komunikace byly v rovnováze.

Subjektivní reakce, které probíhají ať je objekt vnímání člověk, věc nebo situace, nazývá JUNG (1993) **subjektivními komponentami** a doplňuje vysvětlením: *„Když například potkáte člověka, kterého jste nikdy předtím neviděli, přirozeně si o něm něco myslíte. Nemyslíte si vždy věci, které byste byli ochotni mu okamžitě říci“* JUNG (1993, s. 32).

Informace o druhém čerpáme tedy z verbální i neverbální komunikace, z jeho chování a jednání, ale i z celkových souvislostí dané komunikační situace.

Při kontaktu s druhou osobou se zaměříme zejména na:

- tvář
- oblečení
- tělesné proporce
- gestikulaci
- řeč
- pach
- vzájemnou vzdálenost

KOŤÁTKOVÁ (2014, s. 116) uvádí, že na neverbální komunikaci jsou děti velmi citlivé.

Můžeme ji odečítat z projevů:

- přiblížení a oddálení - míra přijatelné vzdálenosti mezi komunikujícími je individuální a je nutné ji respektovat také u dětí
- gest
- mimiky - úsměvy, smích, výrazy úst, čela a svalů kolem očí ukazují na naše citové rozpoložení, únavu apod.
- očních kontaktů- jejich vytrvalost, přiměřenost, absence a velké možnosti ve výrazu očí jsou velmi intenzivně druhým člověkem vnímány.
- intonační roviny hlasu
- dotyků - jejich význam posiluje ostatní formy sdělování.

SMEJKAL (2011) zmiňuje klasifikaci neverbálních projevů podle Křivohlavého, který zahrnuje do výčtu těchto projevů ještě vzhled a úpravu a také pohyby hlavy - kývání.

LEWIS (1989) zdůrazňuje, že mnohá sdělení v řeči těla probíhají mimo naši normální úroveň vnímání, **působí v podvědomí** a uplatňují silný vliv na to, jak myslíme, jaké máme pocity a jak se chováme a my si často ani nejsme vědomi, co je příčinou našich reakcí.

### **Sociální schéma**

*„Sociální vědomosti jsou uchovány v pružných rámcích, které řídí chování. Sociální schéma neboli scénář představuje jeden druh **rámců**, používáme je k regulaci svého chování“* HAYESOVÁ (1998, s. 12).

Rozlišujeme 3 typy sociálních schémat:

1. schéma rolí (rámce, které užíváme při jednání s ostatními v souvislostech společenského vztahu)
2. schéma osoby (naše chápání daného člověka)
3. sebeschéma (představa, kterou máme o sobě)

Chyby v interpersonální percepci:

- haló efekt – jedna vlastnost zastíní ostatní, necháváme se unést nápadným rysem
- efekt mírnosti – posuzujeme člověka v jeho projevech mírněji proto, že je nám sympatický
- soukromá teorie osobnosti – má-li někdo vlastnost X, musí mít i Y
- projekce – tendence posuzovat druhé podle sebe
- figura x pozadí – přisuzování vlastností skupiny, ve které žijeme, pozorovanému člověku

- efekt sociálního postavení – vlastnosti skupiny (např. lékaři) přisuzujeme jednotlivci
- efekt prvního dojmu (primarity)
- logická chyba – domníváme se, že některé vlastnosti spolu logicky souvisejí
- předsudky a stereotypy – bez ohledu na individualitu jsme příslušníkovi skupiny přisoudili její časté rysy

HEWSTON (2006) uvádí závěry výzkumu kanadské vědkyně Francis Aboud, která dospěla k závěru, že děti si ve čtyřech či pěti letech tvoří silnější předsudky (tj. fixované, předem zformované postoje k nějakému objektu projevující se bez ohledu na individualitu nebo povahu tohoto objektu) než dospělí. Protože se děti setkávají s hodnocením druhých podle vnějších znaků od nejranějšího dětství, jedná se podle ní o projev sociálně kognitivní závislosti na posuzování lidí dle vnějších znaků (barva pleti, oblečení, jazyk).

## 2. 4 Socializace v MŠ

Základ sociálních vztahů v mateřské škole tvoří interakce učitelky a dětí. Zvládnutí velkého počtu dětí klade na učitelky vysoké nároky osobnostní i profesní. Učitelky i děti se liší nejen svými osobnostními rysy, ale i rozdílnými sociokulturními a ekonomickými podmínkami.

Základ prosociálního chování u dětí je podle KOŤÁTKOVÉ (2014) vytvářen ze tří zdrojů:

- **Z citlivosti** a vhodného chování vůči dítěti. Dítě získává zkušenost a prožitky s ohleduplným chováním vůči své osobě- zažívá trpělivost, přirozenou pomoc, porozumění, uznání.

- **Z nápodoby chování**, kterou pozoruje ve svém okolí. Dítě nepřetržitě pozoruje blízké osoby, zaznamenává jejich reagování a s ním se postupně ztotožňuje.
- **Z podpory empatických projevů**, jež jsou v chování dítěte okolím zaznamenávány. Jde o citlivé jednání, porozumění a pomoc druhým dětem nebo lidem, ale i směrem ke zvířátkům, rostlinkám a hračkám s lidským výrazem. „ *Vzhledem k tomu, že je čím dál tím méně dětí, které mohou ve své rodině nalézt nezbytné kultivační základy v podobě modelů, jež by jim umožnily výstavbu celého souboru znalostí, schopností a kompetencí, měla by dnešní mateřská škola poskytovat dětem stále víc. Stává se místem socializace a kultivace, rozvoje kompetencí, explorace a učení ve skupinové situaci, místem organizovaného pohybového rozptýlení i odpočinku a do jisté míry i místem bezpečného uložení, jakéhosi hlídaného parkoviště po dobu, kdy sama rodina nemůže fungovat* “ OPRAVILOVÁ in SPILKOVÁ, VAŠUTOVÁ (2002, s. 220) HEWSTONE, STROEBE (2006) zmiňují změnu pohledu na proces socializace Schaffera. Ten ho nazývá **model vzájemného ovlivňování** (mutuality model), kdy pečující osoba a dítě vzájemně působí na chování druhého a dítě je bráno jako: „**aktivní podílník na vlastním sociálním vývoji**“ HEWSTONE, STROEBE (2006, s. 80).

### 3. Osobnost aneb člověk je tvůrce sebe samého

„*Lidé jsou jedineční od okamžiku svého početí a nevznikají jako stejnorodé kusy kamene, které jsou životem modelovány do jednotlivců. Všichni na svět přicházíme jako určití jedinci, celý zbytek svého života trávíme hledáním, co jsme vlastně zač* “ HAMER (2003, s. 28).

Podle ŘÍČANA (1990) byla historicky dlouho spojována osobnost s lidským obličejem a tuto spojitost dokládá lingvistickou příbuzností slova personalita (osobnost) a persona (maska používaná herci ve starověkém Řecku).

Definici, kterou používá HAMER (2003, s. 12), vysvětluje osobnost jako „*souhrn duševních, emočních, sociálních a fyzických znaků jedince; osobnost určuje jeho adaptaci na prostředí a jeho charakteristické způsoby chování a prožívání.*“ Osobnost určuje, jak se chováme k ostatním lidem, jak komunikujeme, jak myslíme a jak vyjadřujeme své emoce. Jsou to vnější projevy základních znaků, které určují naši osobnost na celý život. JUNG (1995) pohlíží na osobnost jako na „*klíčící zárodek, který se vyvíjí jen skrze život a v životě*“. Podle jeho názoru se osobnost neprojeví bez tří vlastností, kterými jsou určitost, celost a zrání a uvádí, že: „*nemají být dítěti vlastní, neboť by je oloupily o dětství*“ JUNG (1995, s. 231).

Psychologové obvykle rozdělují osobnost na vrozený temperament, s biologickým základem a na charakter, který se dotváří v interakci se světem. Podle HAMERA (2003) se charakter v průběhu života vyvíjí, od amorálního vývoje u kojence, přes prospěšný v raném dětství, konformní v pozdějším dětství, uvědomovaný v adolescenci až k altruistickému u zralých dospělých. Lidé se učí zkušeností, od rodičů, od kamarádů.

Každý člověk je výlučná a jedinečná osobnost s nekonečně mnoha podobami fyzického vzhledu. „*Osobnost určuje nejen to, jací jsme, ale také to, jak se chováme. Ovlivňuje náš vztah k jídlu, pití, kouření i spaní. Určuje, zda jsme průbojní, nebo stydliví, aktivní nebo spíše pasivní, ke komu nás to přitahuje a co rádi podnikáme, je silou, která nás nutí k určitému jednání. Má vliv i na míru prožitého stresu, na fyzické zdraví, na to, zda nás život těší, nebo ne, zda žijeme v jakémsi ospalém oparu, nebo překypujeme životním elánem*“ HAMER (2003, s. 13).

Poznatky z oblasti genetiky, molekulární biologie a neurověd dokazují, že s velkou částí základních charakteristik osobnosti se člověk už narodí a že mnoho odlišností v osobnosti jedinců je dáno odlišností genů, které jsme zdělili po rodičích. „*Jako si nemůžeme vybrat svoji osobnost, nemůžeme si sami určit tvar svého nosu nebo velikost chodidla. Je to vrozená dimenze osobnosti*“ HAMER (2003, s. 13).

### 3. 1 Poznávání osobnosti

VÁGNEROVÁ (2012) připomíná Jungovo volnější pojetí osobnostního vývoje a upozorňuje na fakt, že jej Jung nerozděluje do specifických vývojových fází. Jung považuje základ osobnosti, který se v průběhu života rozvíjí, za vrozený, nevědomý a univerzální. Z hlediska vývoje je primární nevědomí, vědomí se rozvíjí postupně a jeho podobu ovlivňují i podněty přicházející z nevědomí. V oblasti nevědomí, na rozdíl od Freuda, rozlišuje jeho kolektivní a individuální složku. Kolektivní nevědomí je všem lidem společné a je v něm obsažena veškerá zkušenost lidstva, která je uložena ve formě archetypů. Individuální nevědomí zahrnuje osobní zkušenost jedince. Dětství je podle Junga fází fragmentárnosti a dezintegrace, ovládané instinkty a ovlivňované vnějšími, především sociálními vlivy. V první polovině života převažuje tendence rozvíjet vědomé ego. Na konci batolecího věku si dítě uvědomí sebe sama, začne své pocity a chování chápat jako součást vlastní bytosti. Psychický vývoj v dětství je zaměřen na dosažení dobré pozice ve společnosti, směřuje k rozvinutí persony, tj. způsobu, jakým se jedinec prezentuje navenek, aby vyhověl požadavkům společnosti a zároveň si uchoval svou individualitu.

Převaha percepce způsobuje, že dokážeme být fotograficky přesnými pozorovateli vnějších projevů osobnosti a situací, a pokud jsme vhodně vycvičeni, dovedeme podávat i přesné popisy vnějšího obrazu osobnosti. V charakterizaci osobnosti upřednostňujeme popisné pojmy a v zacházení s lidmi se orientujeme na jejich chování a jeho ovlivňování.

Převládá-li intuice, máme smysl pro vnitřní svět druhého člověka, dovedeme vystihnout, jaké jsou jeho prožitky a jaké psychické stavy se podílejí na determinaci chování.

Pokud jsme orientováni myšlenkově, převažuje v našem poznávání osobnosti racionální konstrukce spíše než odrážení stavu, jaký je. Patříme-li k citovému (hodnotícímu) typu poznávání, neobejdeme se bez různých referenčních vzorů, s nimiž danou osobnost srovnáváme. SMÉKAL (2012)

### 3. 2 Persona

V následující kapitole pojednám o pojmu **persona**, který je v širším významu chápán jako osobnost, původně však tento termín označoval masku, kterou si nasazovali herci antického divadla. Význam slova se měnil a rozšířil i na vnější výraz člověka a postupně dále také na jeho povahu. SMÉKAL (2012)

Jako masku ve svém díle pojímá personu i JUNG (1995). Masku má na jedné straně dělat na ostatní lidi určitý dojem a na druhé straně zakrýt pravou povahu jedince, pohlíží na ni jako na komplikovaný systém vztahů mezi individuálním vědomím a společností. *„S nadsázkou lze říci, že „persona“ je to, čím člověk vlastně není, ale o čem si on a ostatní lidé myslí, že je“* JUNG (1995, s. 179). Personu můžeme v jeho pojetí chápat jako způsob, kterým se jedinec ukazuje navenek a zároveň se prezentuje jako individuum. *„ Společnost očekává, a dokonce musí od každého jedince očekávat, že roli, která je mu určena, zahraje co nejdokonaleji; že ten, kdo je knězem, svou úřední funkci nejen objektivně vykonává, ale že roli kněze hraje bezvadně i jinak, v každé době a za všech okolností. Společnost se toho dožaduje jako určité jistoty; každý musí stát na svém místě, jeden je ševcem a druhý básníkem“* JUNG (1995, s. 179).

*„Pro druhé nejsme sebou, ale účinkujícími obsazenými v jejich životech do role, o které ani nevíme, že ji hrajeme“* LEWIS (1989, s. 69) a i v Gffmanově pojetí *„jednotlivec ztělesňuje na scéně svou postavu“* GOFFMAN (1999, s. 24).

*„Když analyzujeme personu, rozpouštíme masku a objevujeme, že to, co se zdálo individuální, je v podstatě kolektivní, že jinými slovy byla jen maskou kolektivní psyché. V podstatě není persona nic „skutečného“. Je kompromisem mezi individuem a společností v tom, „jako co se člověk jeví“. Přijímá jméno, získává titul, představuje úřad a je to či ono“* JUNG (1998, s. 50).

*„Nároky postavení a dobrých mravů dotvoří vše ostatní, co je potřeba k odůvodnění prospěšné masky. Za maskou pak vzniká to, čemu se říká „soukromý život“* JUNG (1998, s. 95).



Také ONDRÁČEK (2003) zmiňuje pojem maska, a to ve spojení s opravdovostí projevů (kongruencí), projevů učitelů vůči žákům. Uvádí spojitost s výsledky žáků a souladem s jejich učiteli. *„Žáci těch učitelů, kteří jsou ve svých projevech opravdoví, tj. bez masky a v souznění se svými postoji i rolí, dosahují nejlepších výsledků“* ONDRÁČEK (2003, s. 52).

*„Není asi náhoda, že ze slova “persona“ pocházejí naše moderní pojmy, například osobní a osobnost. Pokud mohu o svém já tvrdit, že je osobní nebo osobnost, mohu stejně tak říci o své personě, že je to osobnost, s níž se více či méně identifikuji“* JUNG (1998, s. 99).

### 3.3 Osobnost učitelky MŠ

Učitelka MŠ je pro dítě vzor, už Komenský v Informatoriu školy mateřské označoval děti jako *opíčata*, která napodobují dospělé. *„V celkové péči o děti ve výchovně-vzdělávacím procesu je silně přítomen osobní vklad učitelek“* KOŤÁTKOVÁ (2014, s. 148).

PREKOPOVÁ (1994) hovoří o dospělých vzorech jako o *místrech*, kteří mají šanci utvářet dětské síly. *„Dítěte se ujímají, jsou mu k dispozici radou i činem, aby mohlo dokončit své dílo a vidět, že je to dobré, radují se s dítětem z jeho činnosti. Vzor má ve všech oblastech dětských prožitků utvářející význam: jak člověk jedná s přáteli, jak pomáhá potřebným, jak ochraňuje zvířata, jak se chová u stolu atd.“* PREKOPOVÁ (1994, s. 45). Na to, že dítě velmi ovlivní negativní působení jeho vzoru, upozorňuje JUNG (1995) slovy: *„Náš problém výchovy je všeobecně zatížen jednostranným poukazováním na dítě, které se má vychovávat. Stejně tak trpí tím, že se jednostranně neklade důraz na nevychovanost dospělých vychovatelů“* JUNG (1995, s. 102). Souhlasím s Goffmanovým názorem, že člověku nestačí být jen vlastníkem příslušných znaků (pohlaví, území, třídní status), ale je žádoucí také udržovat normy chování a vzhledu, které jej se společenskou skupinou spojují. GOFFMAN (1999). Na odpovědnost pedagoga vůči společnosti ve smyslu utváření postojů a hodnotové orientace v předškolním období poukazuje i SVOBODOVÁ a ŠVEJDOVÁ (2011).

Osobnostní znaky pedagoga jak je uvádí Opravilová (OPRAVILOVÁ in SPILKOVÁ, VAŠUTOVÁ, 2002, s. 107):

- věk
- délka praxe
- pohlaví
- sociální příslušnost
- kvalifikace
- vzhled
- míra naplnění příslušných kompetencí
- charakterové vlastnosti

V dnešní době mnohé děti hledají v osobě učitelky náhradu za nefungujícího rodiče. PREKOPOVÁ (1994) tento vztah nazývá „*první záchranou*“ a doplňuje, že nejde o nový jev, že takové děti existovaly vždy: „*Dítě hledá ve svém učiteli osobnost, která je posiluje i v hodinách malomyslnosti. Dítě by v učiteli tak rádo našlo přítele, kterého by mohlo navštěvovat také doma a který by přišel na návštěvu domů i k dítěti*“ PREKOPOVÁ (1994, s. 138).

SPILKOVÁ, VAŠUTOVÁ (2002) připomínají výčet požadavků na učitelku mateřské školy, jak je zdůraznila už Opravilová. K těmto požadavkům patří: laskavost, vstřícnost k dětem, schopnost vytváření dobré atmosféry, schopnost vedení ke slušnému chování a schopnost naučit děti něco užitečného pro budoucí život. Osobnost učitelky je tedy jistě pro dítě důležitá a často ji samo staví hned za své rodiče. KUNZE (2011) shrnuje, že není ze strany rodičů důvod k obavám: „*Vychovatelka není vaše konkurentka, ale skutečné obohacení pro vaše dítě*“ KUNZE (2011, s. 76).

KRAUS, POLÁČKOVÁ upozorňuje na složitost role toho, kdo vychovává, zejména na *konfliktotvornost*, která vyplývá z rozdílných očekávání. „*Jiná očekávání mají nadřízení, jiná rodiče, jiná žáci. Nesplnění těchto očekávání, byť třeba jen z jedné strany, je pokládáno za selhání*“ KRAUS, POLÁČKOVÁ (2001, s. 89).

KOŤÁTKOVÁ (2014) poukazuje na souběžné působení většího počtu dospělých v institucích předškolního vzdělávání, kteří mají rozdílné povahové vlastnosti a vztahy mezi sebou. Dospělé, kteří dítě v institucích obklopují, nazývá jako nové dospělé a poukazuje na fakt, jak citlivě dítě vnímá jejich komunikaci a způsoby řešení situací, které v každodennosti přicházejí. Hledá citovou oporu nutnou pro ochotu přizpůsobit se a něčemu se učit. Osobnostní vlastnosti učitelů jsou pro kvalitní klima velmi důležité, ale nejdůležitějším vkladem pro práci s nejmenšími dětmi je podle autorky především komunikace se samotnými dětmi, schopnost mít děti rád a citově se angažovat. Dospělé, kteří obklopují dítě, považují za jeho jednoznačný model a vzor také MERTIN a GILLNEROVÁ (2003).

V současnosti je patrná proměna role učitelky mateřské školy, kdy učitelka není pro dítě pouze zprostředkovatel vědomostí s jediným cílem něco děti naučit, ale má umožnit dítěti i aktivně se podílet na vlastním vývoji. OPRAVILOVÁ nazývá takový přístup jako interaktivní a konstruktivní a vnímá posun v roli učitelky od didaktického zaměření k roli *odborníka v oblasti sociální*, kdy se „*z tradiční role paní učitelky stává poradce, partner, terapeut*“ SPILKOVÁ, VAŠUTOVÁ (2002, s. 222). Také TRAINOVI (2001, s. 53) se laskavý, ale zásadový učitel jeví jako *vnímavý trenér*, jehož žáci se budou vyznačovat vyšší ochotou si vzájemně pomáhat. Nad postavením učitele ve společnosti se zamýšlejí také KRAUS a POLÁČKOVÁ (2001 s. 88) a poukazují na posun z tradičního autoritativního postavení učitele a žáka do roviny *partnerského vztahu*, užívají také termín *terapeut*, ale dále jej rozšiřují o adjektivum *intuitivní*.

### 3. 4 Jáství

V souvislosti s vnímáním osoby je třeba objasnit pojem jáství (také sebepojetí, sebejá), který zahrnuje několik oblastí: uvědomování si rysů své osobnosti (**sebeobraz**, tj. self-image), toho, jak se člověk sám hodnotí (**sebeúcta**, tj. self-esteem), jak je zdatný (**vlastní schopnosti**, tj. self-efficacy) a kam směřuje. SMÉKAL (2012) zdůrazňuje vzájemnou spjitost všech oblastí. *„Ve skutečnosti se tyto složky navzájem pronikají a proplétají, takže se v nich odráží nejen to, jak si člověk sebe sama uvědomuje, ale tyto aspekty sebeuvědomování zároveň determinují prožívání a jednání “* SMÉKAL (2012, s. 103). Ideální já se formuje už v dětství na základě toho, jak je dítě vnímáno a přijímáno svými rodiči, co může a nemůže a na základě jejich nápodoby. Rodiče přijímají dítě většinou pozitivně bez ohledu na to, co dělá (bezpodmínečné přijetí). Jak o nás smýšlejí druzí, je základem smýšlení o sobě. *„Čím přesněji vím, jak mne vidí, tím účinněji mohu působit“* KRAUS, POLÁČKOVÁ (2001, s. 148). Schopnost sebekritiky je předpokladem odpovídajícího vnímání vlastní osoby.

HAYESOVÁ (1998) píše, že se srovnáváme s těmi lidmi, kteří nám připadají podobní, nebo ve kterých vidíme zosobnění cílů, kterých bychom chtěli dosáhnout.

V GOFFMANOVĚ (1999) pojetí je já sérií rolí, které umožňují interakci s druhými. Průběh utváření celkového dojmu popisuje tak, že se jednotlivec snaží přimět ostatní, aby celkový dojem ztotožňovali s ním. *„Celkový dojem se sice týká jednotlivce tak, že ono já je mu připisováno, ale toto já samotné není vyvozováno ze svého nositele, ale z celé scény jeho působení, jelikož je vytvářeno těmi prvky místních událostí, které je činí pro svědky neproniknutelným. Bezchybně inscenovaný a provedený výstup vede obecenstvo k tomu, že předváděné postavě připisuje její vlastní já, ale toto připisování - toto vlastní já - je produktem výstupu, jeho výsledkem, a nikoli jeho příčinou “* GOFFMAN (1999, s. 24).

SMÉKAL (2012) člení **sebeobrazy** na následující kategorie:

- **reálné já** - je reprezentací obsahu a struktury sebepojetí

- **vnímané já** - obsahuje pocity sebe sama v daném okamžiku, je souhrnem toho, jak se vidíme v kontextu dané situace
- **ideální já** - vyjadřuje představu ideálního obrazu sebe samého
- **prezentované já** – jsou to charakteristiky, které jedinec ostatním ukazuje, jedná tak, jak by se chtěl druhým jevit

Setkáme se i s jiným dělením kategorií jáství:

1. ekologické já (umožňuje zpracovat informace týkající se zevního prostředí)
2. interpersonální já (sociální vztahy a interakce)
3. rozšířené já (umožňuje uvažovat o sobě samém v průběhu delší doby)
4. soukromé já (vlastní pocity, myšlenky, záměry, úvahy...)
5. symbolické (pojmové) já (jsou to moje ruce, nohy, oči...)

LEWIS (1989) spojuje zdravou sebe prezentaci s pocity sebedůvěry, schopnosti a vlastní ceny a dává vše do souvislosti s vytvářením pozitivního dojmu na druhé. Sebe prezentaci úzce váže k tělu jako k nejviditelnější stránce naší bytosti, protože: „*Lidé reagují nejen na to, co říkáme a děláme, ale také na náš celkový zjev - oblečení, upravenost, tělesné vlastnosti*“ LEWIS (1989, s. 69). GOFFMAN (1999, s. 30) užívá termínu „*osobní fasáda*“, do kterého zahrnuje odznaky úřadu či hodnosti, oblečení, pohlaví, věk a rasu, velikost a vzhled, držení těla, způsob mluvy, výraz obličeje, gestikulaci.

Dojmovými vlastnostmi jsou podle SMÉKALA (2012) síla a kouzlo osobnosti, které chápeme jako zvláštní kultivovanost osobnosti a soulad jejích jednotek. Tyto dojmové vlastnosti nedokážeme objektivně zjišťovat, ale cítíme, že se v nich lidé liší.

### **3. 5 Teorie vysvětlující chování**

K dokreslení jevů zmíněných v předchozí kapitole nyní stručně představím několik teorií vysvětlujících chování jedince, jak je uvádí HAYESOVÁ (1998).

#### **Atribuční teorie**

Rakouský psycholog Fritz Heider Heider (1896 - 1988) přišel s teorií, že lidé shromažďují informace, na jejichž základě formulují teorie o jejich možných příčinách. Základní atribuční chyba je, že lidé mají tendenci u druhých usuzovat na dispoziční příčiny, ale vlastní chování přičítají situačním příčinám.

#### **Teorie odpovídajících záměrů**

Američtí psychologové Jones a Davis ve své teorii zdůrazňují jako nejdůležitější moment při vytváření úsudku o druhých lidech hodnocení jejich úmyslu. Jones definoval způsoby, jakými se lidé snaží zalíbit těm, o jejichž přízeň či zájem jim jde. Jsou to např. převzetí názorů, sebepodceňování, kterým umožní druhému se vidět hodnotnější a uvádění sebe sama do souvislosti se slavnými a významnými lidmi (name-dropping).

#### **Teorie kovariance**

Americký psycholog Kelley (1921-2003) sledoval okolnosti, kdy a jak často dochází k podobným událostem. Kovariance má tři dimenze: konzistentnost (stálost jednání určité osoby, kterou vyvodíme z jejího jednání při předchozích příležitostech), konsenzus (týká se toho, jestli se druzí chovají podobně), charakteričnost (týká se toho, na koho je jednání zaměřeno).

#### **Teorie sociálních reprezentací**

Rumunsko-francouzský psycholog Moscovici (1925-2014) se zabýval přijetím obecně sdílených vysvětlení velkými skupinami. Některá vysvětlení společnost přijímá častěji než jiné.

## **Konformita**

Konformita je změna v názorech nebo chování člověka, jako důsledek reálného nebo domnělého tlaku osoby nebo skupiny osob. Ve dvojznačné situaci lidé přejímají názor většiny. Ti, kteří se odmítají přizpůsobit většinovému názoru, mají většinou i vysokou sebeúctu. K sociální konformitě mohou přispívat:

- **vyhovění** (jdeme s davem a neměníme názory)
- **internalizace** (souhlasíme s tím, že názor většiny je správnější)
- **identifikace** (změníme názory, abychom se podobali respektované osobě)

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4. Cíl práce**

Výzkumným cílem práce je zmapovat preference předškolních dětí, zejména toho, jakých významných znaků si budou prvotně všímat při výběru neznámé osoby, jaké jsou preference při jejich výběru potenciální učitelky, jak svůj výběr hodnotí a komentují.

### **5. Výzkumné otázky**

Ve výzkumu byla formulována hlavní otázka:

#### **1. Jaké významné znaky děti při výběru zaujaly?**

Ta byla následně rozpracována do 3 specifických otázek:

#### **1. Jakou věkovou skupinu učitelek děti preferují?**

#### **2. Jaký typ učitelky preferují?**

#### **3. Ovlivňuje barva oblečení respondentův výběr?**

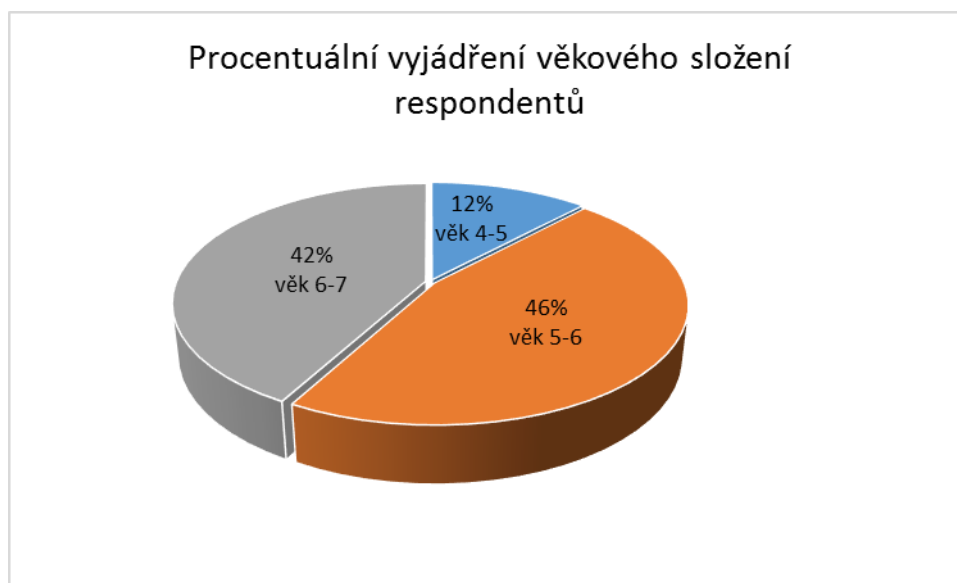
### **6. Popis výzkumného vzorku a výzkumného terénu**

#### **6.1 Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek zahrnuje heterogenní skupinu 50 předškolních dětí ve věku 4–7 let. Respondenti byli vybráni náhodně. Ve výzkumném vzorku je zastoupeno 26 chlapců a 24 dívek, věkové složení respondentů viz Grafické znázornění 1. Respondenti jsou označeni R 1 až R 50.



Grafické znázornění 1: Věkové složení respondentů



Zdroj: autor

## 6.2 Výzkumný terén

Rozhovory a pozorování byly prováděny v období měsíce května 2015 v jedné dvoutřídní pražské mateřské škole.

## 7. Metodologie výzkumu

### 7. 1 Kvalitativní výzkum

Protože jsem ve své práci použila metody kvalitativního výzkumu, a to metodu rozhovoru, pozorování a testu volby, stručně v následující kapitole představím nejprve samu metodu kvalitativního výzkumu, přiblížím metodu rozhovoru, uvedu principy a fáze zakotvené teorie, objasním proces kódování a poznámkování.

*„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (ŠVAŘÍČEK, 2007, s. 17).*

V kvalitativním výzkumu se používají obvykle tři typy dat:

1. data z rozhovorů
2. data z pozorování
3. data z dokumentů

ŠVAŘÍČEK a ŠEĐOVÁ (2007) upozorňují na to, že výzkumník sice zná téma výzkumu, hlavní i specifické výzkumné otázky i počet účastníků, ale nezná odpovědi, na ty přijde až během výzkumu. Zdůrazňují, že takový postup může být pro některé začínající badatele těžko uchopitelný, protože vychází od obecnějšího vymezení zkoumaného tématu. Nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt nezávisí na již existující teorii: *„Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech. Výstupem je formulování nové hypotézy či teorie“* ŠVAŘÍČEK (2007, s. 24).

### **7. 1. 1 Hlubkový rozhovor**

*„Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hlubkový rozhovor, jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“* ŠVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ (2007, s. 159). Jeho

prostřednictvím jsou zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jejich jednání.

Rozlišujeme dva typy hloubkového rozhovoru:

- **polostrukturovaný rozhovor** (vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek). Používá se v případové studii a zakotvené teorii
- **nestrukturovaný neboli narativní rozhovor** (může být založen jen na jediné předem připravené otázce a dále se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem), používá v biografickém designu

ŠVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ (2007) zmiňují názor výzkumnice Ederové a Fingerstonové, že metoda hloubkového rozhovoru je metoda, která se dá použít již u dětí předškolního věku. Uvádějí následující strukturu této metody:

1. **Představení výzkumu** účastníkovi.
2. **Úvodní otázky** mají navodit spontánní vyprávění účastníka rozhovoru, mají být jednoduché, dávat účastníkovi najevo empatii.
3. **Hlavní otázky** překládají témata z vědeckého jazyka do běžné řeči, nesmějí omezovat nebo předurčovat odpovědi. *“Cílem je povzbudit jedince, aby hovořili o svých zážitcích, dojmech a přesvědčeních“* ŠVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ (2007, s. 164).
4. **Navazující otázky** jsou zaměřeny na specifická témata a myšlenky, jsou zásadní pro získání hloubky, detailu a jemných rozdílů.
5. **Ukončovací otázky** slouží k uzavření rozhovoru, což by nemělo probíhat ve spěchu. Úspěšnost rozhovoru výzkumník pozná při analýze a interpretaci dat.

### **Rámcové uspořádání kvalitativního výzkumu**

Podle rámcového uspořádání (plánu) kvalitativního výzkumu rozeznáváme několik tzv. *designů*, pro které se užívají ustálená označení. ŠVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ (2007) uvádějí následující **druhy designů**:

1. etnografie
2. biografie
3. zakotvená teorie
4. akční výzkum
5. případová studie
6. evaluační studie
7. vlastní výzkumný design

### **7. 1. 2 Zakotvená teorie (grounded theory)**

Byla vyvinuta v 60. letech 20. stol. jako „nejpropracovanější kvalitativní design“ ŠVARŤÍČEK, ŠEĎOVÁ (2007, s. 91). Jak autoři uvádějí, tvůrci zakotvené teorie jsou Barney Glaser a Anselm Strauss.<sup>5</sup> Uvedu zde jejich základní principy:

1. Cílem výzkumu je generovat novou teorii zakotvenou v datech. Výzkumník přistupuje k datovému materiálu s maximální nepředpojatostí, předem definuje pole svého zájmu, ne proměnné, které v něm hrají svou roli.
2. Cílem zakotvené teorie není hustý popis jako například u etnografie, ale konceptuální schéma postihující vztahy mezi proměnnými. Výsledná teorie je sadou tvrzení o vztazích mezi těmito proměnnými.
3. Vytvářená teorie se soustředí především na sociální procesy, které formují lidskou interakci. Jde o dynamický popis dění. Zakotvená teorie ukazuje, jak změny podmínek ovlivňující jednání nebo interakci vedou ke změnám reakcí aktérů.
4. Práce s odbornou literaturou nepodléhá zažitým vědeckým pravidlům. Literatura neslouží k definování toho, na co se ve výzkumu soustředit. Přehled literatury je prováděn ve chvíli, kdy výzkumníci hledají vysvětlení pro své nálezy a chtějí je porovnat s nálezy jiných výzkumníků.

---

<sup>5</sup> Společné zakladatelské dílo *The Discovery of Grounded Theory* vydali v roce 1967.

5. Ambicí zakotvené teorie je dostát požadavkům na validitu, na soulad mezi teorií a pozorováním, na zobecnitelnost, reprodukovatelnost, přesnost, kritičnost a ověřitelnost.
6. Podle principu konstantní komparace jsou datové úryvky porovnávány mezi sebou, dále jsou porovnávány s koncepty, jež jsou nadřazené a tyto nadřazené koncepty jsou neustále komparovány jeden s druhým. Cílem je odhalit společný základ jednotlivých skupin jevů a naopak ukázat, co je odlišuje od jiných skupin.

Jak uvádí ŠVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ (2007, s. 87) lze zakotvenou teorii rozčlenit na stadia, která se vzájemně překrývají.

**1. Fáze sběru dat** s těmito znaky:

- není předem dáno množství dat
- nejsou předem stanoveny zdroje dat
- sběr dat je postupný
- sběr a analýza dat nepředstavují oddělené fáze
- sběr dat je ukončen, pokud se negenerují nové informace (teoretická nasycenost)

**2. Fáze kódování (analýza):** zakotvená teorie se vyznačuje existencí specifických procesů kódování. Kódování může začít, pokud máme nasbírané určité množství dat. Na základě prvního srovnání vybíráme důležité kódy, píšeme si k nim poznámky. Jde o „*systematické nenumeratické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy*“ SKUTIL (2011, s. 213).

**3. Fáze teoretického vzorkování:** pokračujeme v analýze a hledáme další relevantní data, která by mohla pomoci rozvinout zárodečnou teorii. Hlavním účelem teoretického vzorkování je přitom rozpracovat a nasytit kategorie, které jsou součástí vznikající teorie.

**4. Fáze ukončení:** pokud případy zahrnuté do analýzy přestávají přinášet nové informace, považujeme vzorek za teoreticky nasycený a vzorkování

ukončujeme. Nejde o to postihnout ve vzorku charakteristiky určité populace, nýbrž charakteristiky problému, který jsme se rozhodli studovat.

## Kódování

SKUTIL (2011) nazývá kódování **jádrem analytické práce**. Proces kódování začíná tím, že si označíme jednotlivé získané segmenty symbolem, **kódem**. „*Jako kódy je možné používat běžná slova, odborné termíny anebo tzv. vivo kódy, což jsou citace z výpovědí samotných respondentů, které vystihují smysl daného úseku*“ SKUTIL (2011, s. 219). Nejpodrobnějším způsobem je **kódování řádku za řádkem**, kdy se zabýváme jednotlivými větami. V první fázi kódování si výzkumník systematicky pročítá text, porovnává jednotlivé úseky (segmenty) a klade si otázky typu: O co tu jde? Co to znamená? Tyto otázky pomohou opatřit vyčleněné (segmentované) jednotky označením, kódem. Kód by měl být abstraktnější než to, co označuje. Výsledkem kódování jsou **záznamy**.

Následuje fáze **kategorizace**, kdy řadíme jednotlivé kódy označené segmenty do souvislostí (vytváříme pojmenování pro jejich skupiny), které se stanou základem vznikající teorie. „*Nově vzniklá seskupení kódů, kategorie, by měla sdružovat pojmy, které se vztahují ke stejnému jevu*“ SKUTIL (2011, s. 224).

Techniky doporučované pro zvyšování teoretické citlivosti:

- **Kladení analytických otázek** pomáhá rozkrýt data při úvaze o kategoriích, jejich vlastnostech a rozměrech. V kvalitativní analýze je uváděna skupina otázek, která podněcuje k dalším nápadům a rozvoji kategorií: *Kdo?, Kdy?, Kde?, Co? Jak?, Kolik?, Proč?*
- **Práce s krátkými úseky**, kdy si vybereme slovo či úsek, který nám připadá důležitý. Nemusí se vždy jednat o slovo, které je na první pohled zvláštní.
- **Porovnávání** je prováděno při jakémkoli kódování. Můžeme pracovat technikou protikladů nebo porovnání jevů s blízkými či naopak vzdálenými.

- „**Mávání červeným praporkem**“ je technika zvyšující citlivost pro některá běžně používaná klišé a fráze jako: *nikdy, vždycky, jak je obecně známo, o tom není třeba diskutovat*. Při jejich objevení je lze považovat za signál k tomu, aby jejich souvislosti byly prozkoumány podrobněji.

## Poznámkování

Jako klíčovou techniku v zakotvené teorii uvádí **poznámkování** (memo-writing), neboli zapisování analytických nápadů a předběžných hypotéz ŠVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ (2007). Ten upozorňuje na fakt, že k tomu, abychom vytvořili konzistentní teorii je potřeba nalézt centrální kategorii, k níž jsou potom ostatní vztaženy. Výsledná teorie bývá jednak vyložena slovně, jednak bývá zobrazena v podobě schémat či diagramů. Rozlišuje se přitom mezi **teorií substantivní**, vázanou na konkrétní podmínky, v nichž byla data sbírána, a **teorií formální**, která vypovídá o obecněji definovaném jevu.

SKUTIL (2011) uvádí, že vedle záznamů kódování by měl výzkumník průběžně dokumentovat celý výzkumný proces a způsob, jakým o něm uvažuje. V poznámkovém aparátu se dále rozlišují **teoretické poznámky**, obsahující např. úvahy o kategoriích, jejich vlastnostech a vztazích, a **poznámky pracovní**, vztahující se zejména k myšlenkám týkajícím se rozšiřování datového souboru či dalším plánům na praktickou realizaci některých fází analýzy. Cílem záznamů není dodávat nová data, ale ujasňovat si vztahy mezi existujícími kategoriemi.

## 8. Prezentace výsledků

### 8.1 Realizace výzkumu

S každým dítětem byl veden nad předloženým fotografiemi individuální rozhovor v prostorách mateřské školky. Zaznamenávala jsem si volby a zapisovala komentáře každého z respondentů. Výzkum probíhal v prostředí MŠ, dětem známém.

## 8. 2 Výzkumná metoda

K zodpovězení výzkumných otázek jsem zvolila kvalitativní výzkumnou metodu.

V práci jsem použila tyto metody:

- rozhovoru
- pozorování
- test volby

Kvalitativní výzkum jsem prováděla podle principů zakotvené teorie, analyzovala jsem výpovědi a projevy jednotlivých respondentů, hledala souvislosti a uvažovala o možných příčinách reakcí dětí. Sesbíraná data jsem třídila do určitých kategorií a snažila se nalézt a pochopit souvislosti mezi nimi, tak abych mohla konstruovat novou teorii.

Výzkum jsem prováděla na základě analýzy výpovědí respondentů z polostrukturovaných rozhovorů a zúčastněného, přímého pozorování dětí při výběru figurantů ze souboru předložených fotografií. V rámci metody polostrukturovaného rozhovoru jsem si vytyčila několik otevřených otázek, které jsem stejným způsobem pokládala postupně všem respondentům. Všechny rozhovory s náhodně vybranými respondenty proběhly po osobní domluvě s ředitelkou zařízení. Dětem jsem objasnila důvod výzkumu. Základní otázky jsem podle odpovědí respondentů rozšiřovala o detailnější a snažila se upřesnit respondentovu volbu. Výzkum byl proveden s 50 dětmi v dvojtřídní pražské mateřské škole. Jednalo se o děti ve věkovém rozmezí 4-7 let, byl uskutečněn v období května 2015. K výzkumu byly děti zvány náhodně.

Rozhovory byly zaznamenány, kódovány a na základě kódů byly vytvořeny kategorie, které odpovídají na výše uvedené výzkumné otázky.

Účastníci výzkumu byli konfrontováni se sadou fotografií šestnácti figurantek. Na fotografiích jsou zachyceny figurantky ve dvou variantách, přímo ánfas a zobrazení celé postavy (viz Příloha). Na fotografování nebyly figurantky předem připravené, jsou tedy zachyceny skutečně tak, jak chodí upravené a oblečené v každodenní realitě. Aby respondenti nebyli prvotně ovlivněni případnými detaily v pozadí, byly fotografie



pořízeny s neutrálním, nerušivým pozadím. Abych také vyloučila, že je respondentova volba prvotně zaměřena na barvu, předložila jsem k volbě nejprve černobílou fotografii a teprve s týdenním odstupem také fotografie barevné. Mohla jsem tím posoudit i stálost respondentovy volby.

Všechny figurantky na fotografiích jsou reálné učitelky MŠ, ochotné se výzkumu účastnit. Osobní údaje a místa jejich pracovišť z etického hlediska nezveřejňuji, ve výzkumu figurantky uvádím pod abecedními písmeny A až P. Řazení figuranek na společné fotografii předkládané respondentům k výběru je náhodné. Aby byly dobře patrné detaily, byla společná fotografie předkládaná ve velikosti A 3. Fotografie v příloze jsou upraveny tak, aby byla zachována anonymita figuranek.

#### **Charakteristika figuranek:**

- A Krátké vysoko vyčesané dvoubarevné vlasy, brýle s výraznými tmavými obroučkami, kolem krku šedočervený šátek s motivem hvězdiček, bílý top s motivem hvězdiček navrstvený přes červené triko, černý kabátek vojenského typu s výraznými kovovými knoflíky, černé legíny, hnědé nízké kozačky, červené náušnice, prstýnek, štíhlá postava, výrazný typ
- B Dlouhé tmavé vlasy sepnuté do culíku, visací náušnice, pruhované triko s límečkem a dlouhým rukávem, na triku je výrazný potisk číslic a písmen, brýle s červenými obroučkami, visací náušnice, kalhoty bordové barvy, výrazný hráškově zelený opasek, štíhlá postava.
- C Polodlouhé světlé vlasy, jemná řetízek s přívěskem na krku, propínací svetřík reflexní barvy, bílé tričko, kalhoty oranžové barvy, šněrovací kotníčkové boty, štíhlá postava.
- D Krátké hnědé vlasy, hnědá delší vesta na zip, béžové triko s dlouhým rukávem, jemný řetízek na krku, tmavé kalhoty, kovové náramky, hodinky, prstýnek, štíhlá postava.
- E Světlé polodlouhé vlasy, rovně střižená ofina, brýle s kovovými obroučkami zvýrazňující horní linii, drobný přívěsek na krku jing jang, krátká háčkovaná bílá

vesta, červené kárované kraťasy, černé punčocháče, černé kozačky, hodinky, štíhlá postava.

- F Dlouhé tmavé vlasy, červený nákrčník, dlouhé hnědé triko s velkým výstřihem a výrazným bílým potiskem s motivem ptáčka, modré džíny, nízké kozačky s kožíškem, štíhlá postava.
- G Dlouhé tmavé vlasy volně splývající, drobné náušnice, šedý svetřík s výstřihem do v, džíny modré barvy, černé boty, plnější postava.
- H Polodlouhé tmavé vlasy sepnuté po stranách sponkami, výrazný kovový náhrdelník, šedé tričko s krátkým rukávem a s kovovou aplikací, hodinky, tmavé džíny, černé kozačky, štíhlá postava.
- I Polodlouhé melírované vlasy, błýskavý šátek s třásněmi omotaný těsně kolem krku, tričko s krátkým rukávem výrazně růžové barvy s velkým výstřihem, hodinky s výrazným ciferníkem, prstýnky, červeně nalakované nehty, černé kalhoty, černé polobotky, plnější postava.
- J Polodlouhé tmavé vlasy, brýle se stříbrnými kovovými obroučkami, náušnice, proužkovaná jemná šála uvázaná těsně kolem krku, tmavý svetřík navrstvený přes černobílé pruhované tričko, tmavé kalhoty a boty, červené korálky, červené visací korálkové náušnice, zeleně zvýrazněné oči, prstýnek, hodinky plnější postava.
- K Polodlouhé tmavé vlasy, visací náušnice s krystalem, pletený svetřík světle růžové barvy s kulatým výstřihem, malá kovová brož čtvercového tvaru, černé kalhoty, kozačky s nýty, prstýnek, štíhlá postava.
- L Krátké vlasy, krátce zastřižená ofina, brýle s kovovými obroučkami zvýrazňující horní linii, drobné náušnice, šedý svetřík ke krku s blyštivou aplikací, hodinky, světle modré džíny, černé boty, štíhlá postava.
- M Krátké vlasy, krátce zastřižená ofina, bílé perlové náušnice, jednobarevné černé triko s dlouhým rukávem a kulatým výstřihem, černé kalhoty, boty, štíhlá postava.
- N Krátké tmavé vlasy, tmavě modrý nákrčník se vzorem, černé triko, modré džíny, šněrovací polobotky.

- O Světlé polodlouhé vlasy pevně utažené do culíku, volně splývající květovaný šál kolem krku, tyrkysové tričko navrstvené přes bílé triko s dlouhým rukávem, modré džíny, semišové černé nízké kozačky, štíhlá postava.
- P Světlé dlouhé vlasy, oči zvýrazněné linkami, výrazné obočí, náušnice, šátek s ozdobným střípatým lemem pevně omotaný kolem krku, černé dlouhé úpletové triko s tříčtvrtečními rukávy, triko je ve spodní části děrované a přepásané černým páskem s kovovou sponou, modré džíny, černé kozačky, štíhlá postava.

Během výzkumu plnili respondenti nejprve tyto dva úkoly:

1. **Vyber si z černobílých fotografií jednu učitelku, kterou bys chtěl, aby tě ve školce učila.** (Respondentům byly předloženy černobílé fotografie obličejů figurantek. Fotografii vybrané figurantky jsem před respondentem po zdůvodnění výběru neponechávala, předložila jsem mu dále fotografie celkové postavy figurantek.)
2. **Vyber si z černobílých fotografií jednu učitelku, kterou bys nechtěl, aby tě ve školce učila.** (Respondentům byly předloženy černobílé fotografie obličejů a postav figurantek.)

S týdenním odstupem plnili respondenti další dva úkoly:

3. **Vyber si z barevných fotografií jednu učitelku, kterou bys chtěl, aby tě ve školce učila.** (Respondentům byly předloženy barevné fotografie obličejů figurantek. Fotografii vybrané figurantky jsem před respondentem po zdůvodnění výběru neponechávala, předložila jsem mu dále fotografie celkové postavy figurantek.)
4. **Vyber si z barevných fotografií jednu učitelku, kterou bys nechtěl, aby tě ve školce učila.** (Respondentům byly předloženy barevné fotografie portrétů a postav figurantek).

Děti jsem po splnění jednotlivých úkolů požádala, aby svou volbu zpřesnily vysvětlením. Každému jsem položila doplňující otázku tak, aby zpřesnil, zdůvodnil svůj

výběr: „Co se ti líbí na paní učitelce, kterou sis vybral?“ Protože jsem předpokládala, že děti bude obtížné takzvaně rozpovídat, jak na tento fakt upozorňuje ŠVAŘÍČEK, ŠEĎOVÁ (2007)<sup>6</sup>, použila jsem, jako zástupnou techniku pro navození přirozené atmosféry, PC hru *Obleč si svého učitele*, kterou jsem objevila během zpracovávání podkladů k bakalářské práci.<sup>7</sup> V této jednoduché hře si hráč může zvolit postavu učitele nebo učitelky, kterou si následně může dotvořit podle svých představ vhodným výběrem účesu, jednotlivých částí oděvu a doplňků. Hru si vyzkoušeli všichni respondenti, ukázky jejich voleb předkládám v Příloze č. 4–7.

### 8. 3 Analýza získaných dat

Volby respondentů byly zpracovány a zaznamenány v Tabulce 1. Nejprve je zaznamenána jejich volba figurantek z černobílých fotografií na otázku: „Jakou učitelku by sis vybral?“ jako *Volba 1*. Jako *Volba 2* jsou zpracovány negativní volby, tedy odpověď na otázku: „Jakou učitelku bys nechtěl?“ Stejně otázky byly respondentům položeny s týdenní prodlevou, tentokrát však prováděli volbu z fotografií barevných. Tyto kladné volby (*Volba 3*) a negativní volby (*Volba 4*) jsou v tabulce zaznamenány také. Zároveň je jako *Shoda 1–3* matematickými symboly vyjádřena shoda či neshoda mezi *Volbou 1* a *Volbou 3* a jako *Shoda 2–4* vyjádřena také shoda či neshoda respondentovy *Volby 2* a *Volby 4*, tedy jeho negativní volby.

#### Tabulka 1: Záznam volby respondentů

Jako *Pohlaví* je symboly vyjádřeno ženské nebo mužské pohlaví respondentů.

---

<sup>6</sup> Doporučují použít například projektivní techniku kresby s dotazováním se žáka na interpretaci obrazu, i když cílem výzkumu není primárně interpretovat nakreslené obrázky ŠVAŘÍČEK, ŠEĎOVÁ (2007).

<sup>7</sup> *Makeover a Teacher* [online]. 2011 [vid. 2014-12-10]. Dostupné z: <<http://oblekaci-makeover.funtomas.cz/hra-makeover-a-teacher.html>>

Respondent	Pohlaví	Volba 1	Volba 2	Volba 3	Volba 4	Shoda 1-3	Shoda 2-4
R 1	♂	J	N	A	N	-	+
R 2	♂	D	A	D	I	+	-
R 3	♀	P	J	P	N	+	-
R 4	♀	O	M	O	A	+	-
R 5	♀	F	N	F	N	+	+
R 6	♀	P	A	P	F	+	-
R 7	♀	O	D	O	D	+	+
R 8	♂	P	N	P	F	+	-
R 9	♂	O	J	O	F	+	-
R 10	♂	E	J	E	J	+	+
R 11	♂	J	P	J	P	+	+
R 12	♂	L	F	L	F	+	+
R 13	♂	L	D	L	D	+	+
R 14	♂	K	O	K	D	+	-
R 15	♀	B	J	P	B	-	-
R 16	♀	H	A	H	A	+	+
R 17	♂	O	E	E	F	-	-
R 18	♂	A	P	A	P	+	+
R 19	♀	E	N	E	C	+	-
R 20	♀	K	A	K	F	+	-
R 21	♀	G	M	K	J	-	-
R 22	♂	K	B	K	A	+	-
R 23	♀	O	D	O	D	+	+
R 24	♀	O	A	O	A	+	+
R 25	♀	O	A	K	L	-	-

R 26	♂	P	B	P	B	+	+
R 27	♀	B	E	B	E	+	-
R 28	♀	O	A	O	A	+	+
R 29	♀	P	O	E	B	+	-
R 30	♂	O	J	O	J	+	+
R 31	♂	E	H	E	H	+	+
R 32	♂	M	J	L	J	-	+
R 33	♀	F	A	F	A	+	+
R 34	♂	P	E	P	A	+	-
R 35	♂	P	K	J	D	-	-
R 36	♂	G	P	A	H	-	-
R 37	♂	O	P	O	P	+	+
R 38	♀	P	D	P	D	+	+
R 39	♂	J	A	J	A	+	+
R 40	♂	J	K	J	F	+	-
R 41	♂	J	D	J	C	+	-
R 42	♀	K	D	P	E	-	-
R 43	♀	F	E	P	N	-	-
R 44	♀	F	E	P	K	-	-
R 45	♀	P	L	E	L	-	+
R 46	♂	J	L	J	H	+	-
R 47	♂	G	P	O	K	-	-
R 48	♂	H	N	H	N	+	+
R 49	♀	P	A	P	O	+	-
R 50	♀	H	E	B	E	-	+

Zdroj: autor

Všech 16 figurantek označených písmeny abecedy **A** až **P** jsem dále číselně porovnávala podle výskytu četnosti jejich označení ve všech 4 volbách. Výsledek shrnuje Tabulka 2. Všechny volby provádělo vždy všech 50 respondentů.

Tabulka 2: Četnost volby jednotlivých figurantek

Figurantka	Černobílé foto-pozitivní volba	Barevné foto-pozitivní volba	Černobílé foto-negativní volba	Barevné foto-negativní volba
A	1	3	10	8
B	2	2	2	3
C	0	0	0	2
D	1	1	6	6
E	3	6	6	3
F	4	2	1	7
G	3	0	0	0
H	3	2	1	3
I	0	0	0	1
J	6	6	6	4
K	4	5	2	2
L	2	3	2	2
M	1	0	2	0
N	0	0	5	5
O	10	9	2	1
P	10	11	5	3

Zdroj: autor

### 8. 3. 1 Zdůvodnění volby

Uvádím autentické výpovědi respondentů, tak jak postupně plnili jednotlivé úkoly a zdůvodňovali své volby.

Zdůvodnění pozitivní volby respondentů při jejich výběru z černobílých fotografií figurantek (Úkol č. 1)

R 1: „Má hezký brýle.“

R 2: „Líbí se mi vlasy, že jsou kudrnatý.“

R 3: „Dlouhé vlasy, obličej, oči.“

R 4: „Protože se mi líbí obličej, oči, pusa, náušničky, šátek.“

R 5: „Svetr, ten ptáček, vlasy.“

R 6: „Protože má blondřaté vlasy, šátek, náušnice.“

R 7: „Protože má ten šátek, náušnice.“

R 8: „Mě se na ní líbí ten náhrdelník (myšleno šátek). Také takhle to černé tričko.“

R 9: „Všechno se mi líbí, oči.“

R 10: „To černé, tohleto (ukazuje na černé tričko) i přívěsek, brýle, líbí se mi takovéhle zuby.“

R 11: „Protože má brýle, protože má brejle prostě.“

R 12: „To tričko.“

R 13: „Že má krátké vlasy jako kluci, že má brýle, že bysme jí s klukama mohli otravovat, že bysme jí mohli schovávat brýle.“

R 14: „Oblečení, zuby.“

R 15: „Protože má hezké tričko, ty písmena, ty brýle, celá se mi líbí, ty vlasy i náušnice.“

R 16: „Protože má ty vlasy hezký.“



- R 17: „Ten šátek se mi líbí.“
- R 18: „Ty brýle, ty hvězdičky (ukazuje na tričko a šálu), ty barevný vlasy.“
- R 19: „Protože se mi líbí ty vlasy a ještě ty brýle, že to mají okolo černé.“
- R 20: „Má ten přívěšek, ty náušničky a ty dlouhý vlasy.“
- R 21: „Ty náušnice, má hezké vlasy.“
- R 22: „Ty vlasy.“
- R 23: „Vlasy, líbí se mi, že je má sepnutý, protože má tu šálu jako moje máma, ta jí taky nosí.“
- R 24: „Je hezká, má úsměv, je hubená.“
- R 25: „Líbí se mi úsměv.“
- R 26: „Obličej, vlasy.“
- R 27: „Úsměv, vlasy.“
- R 28: „Hlavní jako, jak vypadá, jaký má ty oči a tak.“
- R 29: „Tohle (ukazuje šátek), má hezké oči.“
- R 30: „Má hezkou šálu.“
- R 31: „Dlouhé vlasy, bílý svetr.“
- R 32: „To tričko, náušnice.“
- R 33: „Ten ptáček, to celý tričko.“
- R 34: „Náramek teda náhrdelník (ukazuje na šátek), ty vlasy, že jsou dlouhé a blondaté.“
- R 35: „Má hezký vlasy, oči, jak jsou zvýrazněný.“
- R 36: „Ty vlasy.“
- R 37: „To tričko, šála, prostě celá se mi líbí.“

- R 38: „*Vlázky, šála.*“
- R 39: „*Brýle, korálky.*“
- R 40: „*Má hezký brejle.*“
- R 41: „*Vlasy, oči.*“
- R 42: „*Ty náušnice a jak má ty hebký oči, ještě ty vlasy, jak jsou černý.*“
- R 43: „*Líbí se mi ten ptáček, dál už nevím.*“
- R 44: „*Líbí se mi její mikina, ptáček a vlázky, protože jsou černý.*“
- R 45: „*Protože má hezké dlouhé vlasy.*“
- R 46: „*Ty brýle, ty boky brýlí a ten šátek.*“
- R 47: „*Vlasy.*“
- R 48: „*Jen ty dírky (cvočky).*“
- R 49: „*Má hezké vlasy, dlouhé, ten šátek.*“
- R 50: „*Výraz v tváři, obličej. Určitě mi připadá, že je to báječná učitelka.*“

Zdůvodnění negativní volby respondentů při jejich výběru z černobílých fotografií figurantek (Úkol č. 2)

- R 1: „*Šátek, ty vlasy, že jsou hrozně černé.*“
- R 2: „*Nelíbí, protože má ty vlasy ošklivý.*“
- R 3: „*Protože má brýle. Kdyby je měla sundané, to by se mi líbila.*“
- R 4: „*Nelíbí se mi vlasy, pusa, obličej.*“
- R 5: „*Ty vlasy, že jsou krátký.*“
- R 6: „*Protože se mi na ní nelíbí ty brýle a ty vlasy, tím oblečením.*“

- R 7: „Ty vlasy, protože je má hodně krátký.“
- R 8: „Nelíbí se mi to černé, jak má takhle ten černej šátek a ty vlasy se mi nelíbí jak má černý.“
- R 9: „Nelíbej se mi ty brýle, ta šála. Brýle, že jsou škaredý.“
- R 10: „To nevím, asi, že ji neznám, nelíbí se mi na ní šála, protože mě ta šála škrtí a nemám jí rád. Nelíbí se mi kvůli tý šále.“
- R 11: „Nelíbej se mi ty oči, že má takovýchle oči (ukazuje na oční linky).“
- R 12: „Ty oči se mi nelíbí.“
- R 13: „Protože se mi nelíbí ten její úsměv a ty její vlasy, protože jsou rozčuchaný.“
- R 14: „Má takovýchle oblečení, ty vlasy.“
- R 15: „Nelíbí se mi, protože má ošklivou šálu, ty brýle.“
- R 16: „Protože má nahoře vlasy a má hvězdičky. Protože se mi nelíbí ta šála, která má hvězdičky.“
- R 17: „Ty brýle mi vadí.“
- R 18: „Protože nemá hvězdičky a nemá barevný vlasy.“
- R 19: „Jak má ty vlasy, jak je má ostříhaný, ty oči se mi nelíbí.“
- R 20: „Má ošklivej tenhle ten culík, ty brejle a ještě ten kabát.“
- R 21: „Ty její náušnice, protože to nemá tyčku (myšleno, že to nejsou visací náušnice).“
- R 22: „To triko se mi nelíbí.“
- R 23: „Má krátké vlasy.“
- R 24: „Účes.“
- R 25: „Těma brýlema.“
- R 26: „Obličej, brýle.“

- R 27: „*Nelíbí se mi, že má takhle vlasy až sem (ukazuje na zarovnanou ofinu).*“
- R 28: „*Ty vlasy a brýle.*“
- R 29: „*Protože, protože (výběr nezdůvodní).*“
- R 30: „*Má ošklivou šálu, má ji blbě uvázanou.*“
- R 31: „*Že má černý vlasy.*“
- R 32: „*Nemá krásnou tuhle šálu. Ta černá barva.*“
- R 33: „*Tyhlety vlasy, ta bílá.*“
- R 34: „*Zuby, ty brýle, ne ty vlasy, to čelo, má tady to bílý (ukazuje na čelo).*“
- R 35: „*Nemá hezký vlasy.*“
- R 36: „*Ty oči a trošku ty vlasy.*“
- R 37: „*Celá se mi nelíbí, to černé tričko, vlasy.*“
- R 38: „*Ta vesta a vlasy, že je má krátký.*“
- R 39: „*Ty knoflíky na kabátu, vlasy, že má takhle vyčesaný.*“
- R 40: „*Nelíbí se mi těma zubama.*“
- R 41: „*Má vestu, má moc vidět zuby.*“
- R 42: „*Má krátký vlasy.*“
- R 43: „*To tričko, nelíbí se mi to černý a ten náhrdelník.*“
- R 44: „*Má brýle, ten řetízek se mi nelíbí.*“
- R 45: „*Protože má krátké vlasy a brýle.*“
- R 46: „*Protože má ozdobu na svetru, který se mi nelíbí, vlasy a náušnice.*“
- R 47: „*Ten šátek, to černé tričko a ty oči se mi nelíbí.*“
- R 48: „*Protože má černé tričko, že je to černý.*“

R 49: „*Mě se nelíbí ten účes, ty brýle.*“

R 50: „*Připadá mi, že se moc usmívá. (svůj výběr doplňuje slovy, že doufá, že z výběru nebude označená figurantka smutná).*“

Zdůvodnění pozitivní volby respondentů při jejich výběru z barevných fotografií figurantek (Úkol č. 3)

R 1: „*Má hezké hvězdičky na šátku a na tom svetru.*“

R 2: „*Vlasy, oči.*“

R 3: „*Líbí se mi vlasy, obličej, ten šátek, ten náhrdelník u šátku (myšleno třásně).*“

R 4: „*Protože má hezkej šátek a to tričko, jako barva.*“

R 5: „*Protože má ten červený šátek. Ta červená barva (se mi líbí).*“

R 6: „*Líbí se mi na ní ten šátek, ty šaty.*“

R 7: „*Ten šátek a to tričko. Ty kytičky (na šátku).*“

R 8: „*Líbí se mi ty boty, kalhoty, šátek.*“

R 9: „*Ta šála, protože je hezká, oči.*“

R 10: „*No prostě se mi líbí, ty brýle, ten přívěšek.*“

R 11: „*Protože má brýle, že jsou takhle obdélníkový.*“

R 12: „*Svetr.*“

R 13: „*Kvůli tomu, že má šedou a že má divný hodinky.*“

R 14: „*To oblečení, barvy a taky ještě ty vlasy.*“

R 15: „*Má hezké vlasy, šálu.*“

- R 16: „Že má hezké tričko jako moje máma.“
- R 17: „Je hezká ta vesta, vlasy, brýle.“
- R 18: „Že ta šála, brýle, vlasy.“
- R 19: „Že ty brýle, jak to má černý.“
- R 20: „Nechám si jí i to její oblečení.“
- R 21: „Protože má hezké náušnice a náhrdelník.“
- R 22: „Má hezké vlasy.“
- R 23: „Vyberu si zase tu. Má ten hezkej účes, že ty vlasy má všechny spojený do culíku, prostě úsměv, šála, ten svetr, teda tričko (barva).“
- R 24: „Má hezký úsměv a náušnice.“
- R 25: „Líbí se mi barva. Růžové tričko by taky mohla mít.“
- R 26: „Obličej, postava.“
- R 27: „Úsměv, vlasy.“
- R 28: „Pořád stejnou, ty oči, vlasy.“
- R 29: „Má hezké triko, vlasy.“
- R 30: „Má hezkou šálu.“
- R 31: „Že má bílej svetr, ještě ty vlasy.“
- R 32: „Tyhle krásný brejle, má krásný tričko.“
- R 33: „Má toho ptáčka, triko se mi líbí a ten šátek.“
- R 34: „Už jsem to říkal přece. Ta šála, ty oči i ty vlasy jak jsou dlouhý a světlý.“
- R 35: „Hezký vlasy, šál.“
- R 36: „Protože má ty hezký vlasy, jak má tu tašku, to hnědý a to stříbrný.“

R 37: „*Líbí se mi všechno. (Co nejvíc?) Ta šála.*“

R 38: „*Nechávám si tu, co jsem chtěla*“ (rozhoduje se mezi dvěma figurantkami).  
*Má dlouhé blondřaté vlasy.*“

R 39: „*Že má tu šálu, ty korále.*“

R 40: „*Má tu šálu.*“

R 41: „*Vlasy, proto.*“

R 42: „*Má hezký vlasy, krásně bělavý, má šátek.*“

R 43: „*Ty oči, ty zelený (barva očí), ten nos.*“

R 44: „*Protože se mi líbí její vlásy, její botičky.*“

R 45: „*Má hezkej řetízek, hezkou sukýnku (kraťasy).*“

R 46: „*Má tu šálu, brýle, jsou stříbrný.*“

R 47: „*Ten šátek, to růžový na něm.*“

R 48: „*Ty tečky na tričku.*“

R 49: „*Že má hezkej ten šátek, ty vlasy.*“

R 50: „*Jako že je hezká. Hezký brejle, mikina, hezký úsměv, ta tvář.*“

Zdůvodnění negativní volby respondentů při jejich výběru z barevných fotografií  
figurantek (Úkol č. 4)

R 1: „*Protože to není vidět, to černý oblečení.*“

R 2: „*Šátek, nelíbí se mi prostě.*“

R 3: „*Má krátké vlasy, ten šátek je černej.*“

- R 4: „Protože nemá hezkej šátek a brýle.“
- R 5: „Protože má ten šátek, ty krátký vlasy. Protože jsou krátký.“
- R 6: „Jak má ty vyceněný zuby.“
- R 7: „Ten kabátek (vesta), ty kalhoty černý.“
- R 8: „Ty kalhoty, jsou to takové kalhoty, tu barvu, jsou ošklivý, ty boty, ty kožíšky.“
- R 9: „Ta šála se mi nelíbí, je celá červená, nelíbí se mi červená.“
- R 10: „Ta šála.“
- R 11: „Protože má brýle, že jsou takhle obdélníkový.“
- R 12: „Ty zuby.“
- R 13: „Protože je to ta samá, co se mi nelíbila, že má tohleto (ukazuje na vestu), tenhle svetr, její obličej, že má dvě hodinky.“
- R 14: „To oblečení, že má tu barvu vesty.“
- R 15: „Nemá hezké tričko, nelíbí se mi tohle (ukazuje potisk).“
- R 16: „Protože má nahoře vlasy, nelíbí se mi, jak hvězdičky a jak brýle.“
- R 17: „Ten červený šál, ta červená barva.“
- R 18: „Vlasy.“
- R 19: „Jak má ty vlasy ostříhaný nakrátko.“
- R 20: „Nelíbí se mi na ní ta šála. Červenou nemám moc ráda.“
- R 21: „Protože se mi nelíběj ty vlasy, jsou trochu hnědý.“
- R 22: „Protože má ošklivý vlasy.“
- R 23: „Protože má ten úsměv, zuby.“
- R 24: „Má krátké vlasy.“



- R 25: „Úsměv, brýle, má hnusný černý brýle.“
- R 26: „Obličej, ty brýle.“
- R 27: „Ta ofina.“
- R 28: „Pořád ty vlasy, brejle, ale jinak se mi líbí nějaký s brejlema.“
- R 29: „Protože má číslice (potisk na triku), vlasy, má je chlupatý.“
- R 30: „Nemá uvázanou hezky tu šálu a ještě nemá hezký ty brejle. Protože má na očích tu modrou.“
- R 31: „Ty vlasy, černý kalhoty.“
- R 32: „Nemá krásný tohleto černý, tu šálu.“
- R 33: „Ty brýle, vadí mi ta černá.“
- R 34: „Tohleto, ty vlasy.“ (Rozpočítává si fotografie, rozhoduje se mezi dvěma figurantkami)
- R 35: „Nemá hezký vlasy, protože je má takový kratší.“
- R 36: „Ty vlasy a ten obličej trošku, ty vlasy mi tam vaděj.“
- R 37: „Tohleto (ukazuje na šátek), ty boty.“
- R 38: „Že má krátké vlasy.“
- R 39: „Tohleto (ukazuje na vlasy), ty knoflíky.“
- R 40: „Že se zubí.“
- R 41: „Vlasy.“
- R 42: „Ty brejle jak má, že nejsou kulaté.“
- R 43: „Mě se tam nelíbí ten šál, vadí mi ty tečky.“
- R 44: „Protože mě se nelíbí její zuby, protože je moc nemá čistý.“
- R 45: „Má krátký vlasy, má to (lesklou aplikaci) na svetru.“

R 46: „*Nelíbí se mi ten náhrdelník.*“

R 47: volbu nezdůvodnil, jen mlčky ukazoval na fotografii

R 48: „*Že je černá (barva oblečení).*“

R 49: „*Že má ten šátek. Má ho růžovej a mě se růžová nelíbí.*“

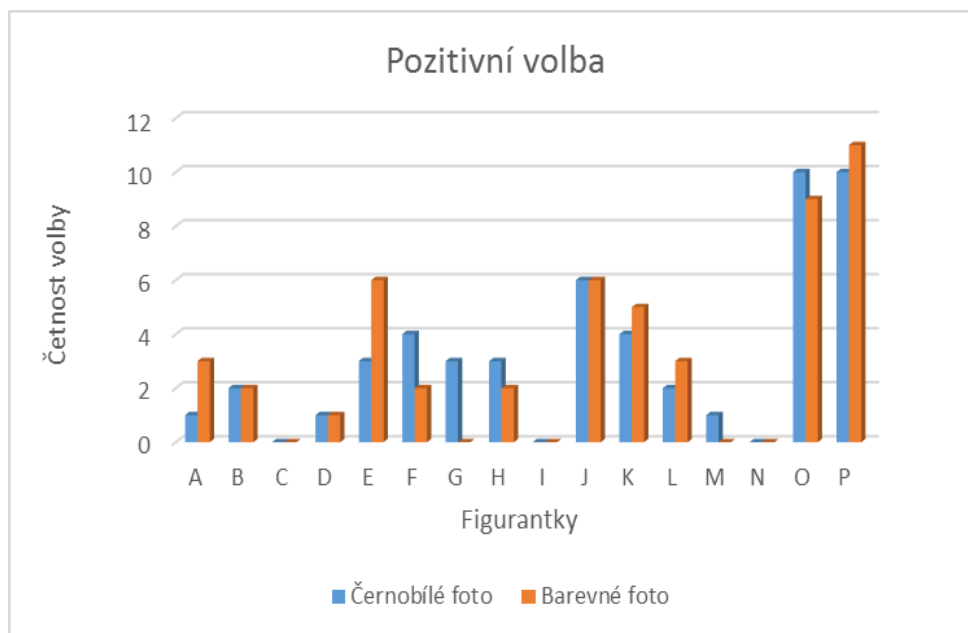
R 50: „*Ta samá (jako černobílý výběr), že se moc jako usmívá.*“

### **8. 3. 2 Analýza pozitivní volby**

Na základě porovnání hodnot četnosti pozitivních voleb při výběru z černobílých a barevných fotografií (viz Grafické znázornění 2) vyplývá, že respondenti nejčastěji vybírali figurantky v pořadí: **P**, **O**, **J**, a to jak v případě volby z černobílých, tak barevných fotografií.

Jako nejčastější důvod pozitivních voleb uváděli respondenti u figurantky **P**: vlasy (důraz na délku vlasů), šátek, u figurantky **O**: šátek, úsměv, vlasy, oči, u figurantky **J**: brýle, šálu.

Grafické znázornění 2: Porovnání pozitivní volby



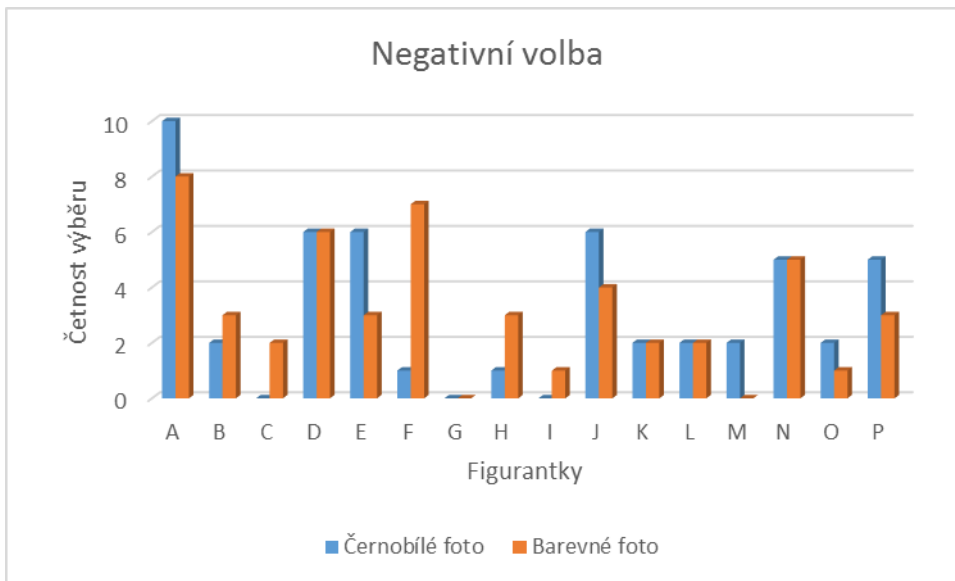
Zdroj: autor

### 8. 3. 3 Analýza negativní volby

Na základě porovnání hodnot četnosti negativních voleb při výběru z černobílých a barevných fotografií (viz Grafické znázornění 3), je patrné, že si respondenti nejčastěji volili v případě výběru z černobílých fotografií figurantky v pořadí: **A**, **D**, **J**. Jako nejčastější důvod negativních voleb uváděli respondenti u figurantky **A**: účes (střih), brýle, **D**: vlasy (délka), **J**: šála, brýle.

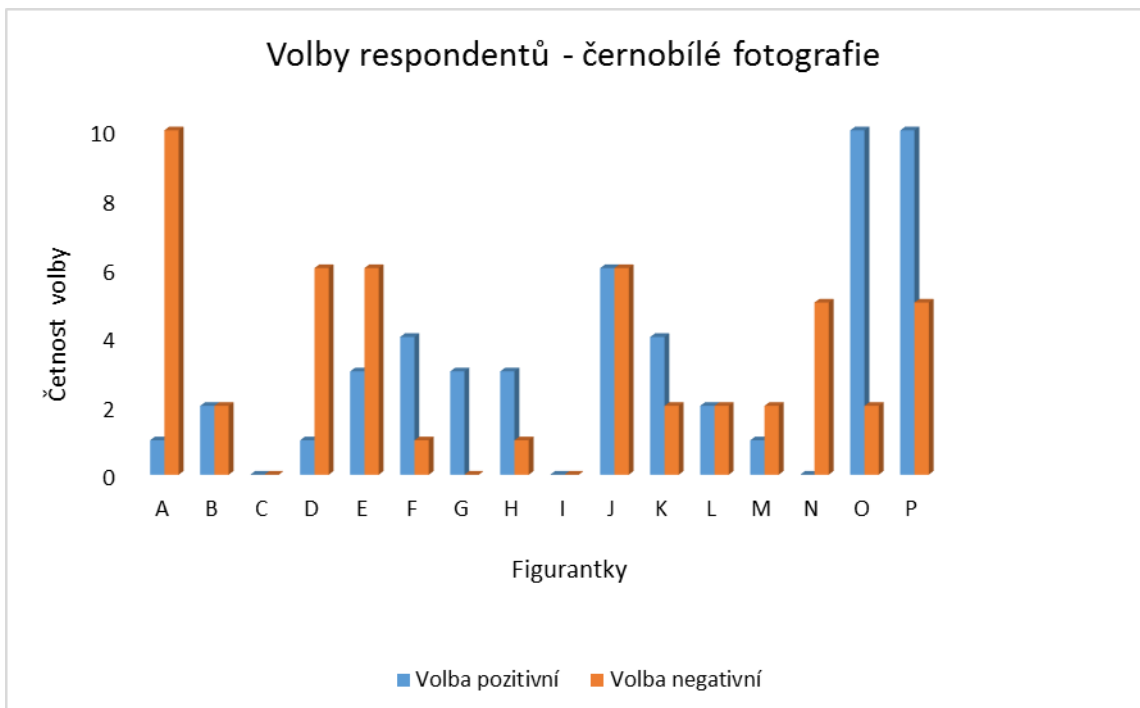
V případě volby z barevných fotografií volili respondenti figurantky v pořadí: **A**, **F**, **D**. Jako nejčastější důvod negativních voleb uváděli respondenti u figurantky **A**: vlasy (střih – R 16: „Protože má nahoře vlasy, nelíbí se mi, jak hvězdičky a jak brýle.“), **F**: zuby, šála (barva), **D**: vesta (barva).

Grafické znázornění 3: Porovnání negativní volby



Zdroj: autor

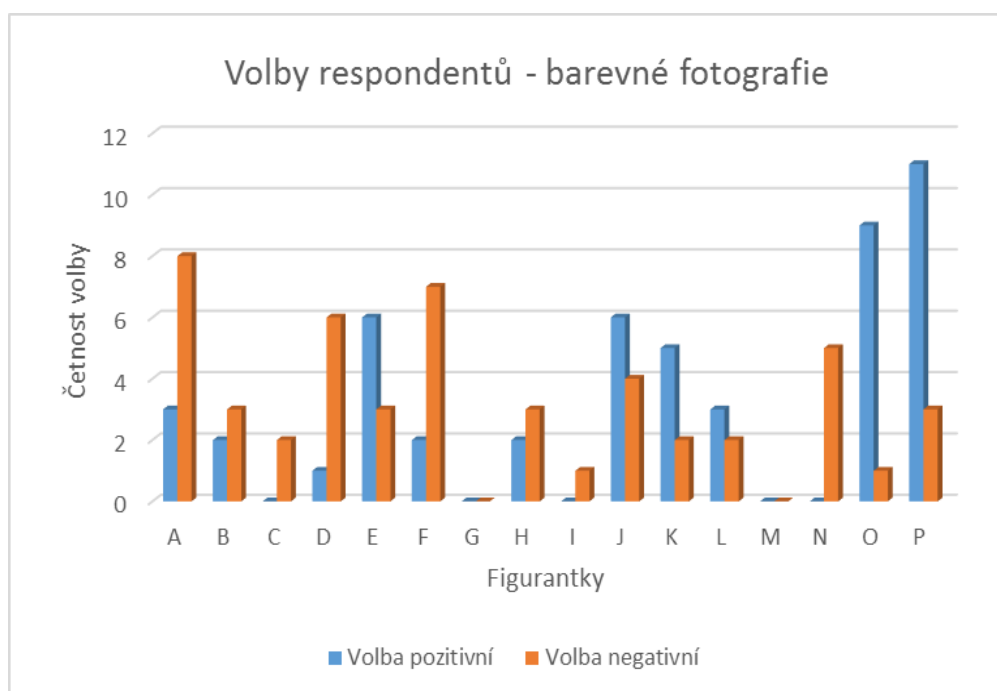
Grafické znázornění 4: Porovnání pozitivní a negativní volby – výběr z černobílých fotografií



Zdroj: autor

Grafické znázornění 4 porovnává pozitivní a negativní volbu respondentů při výběru figurantů z černobílých fotografií. Jak je z grafu viditelné, některé figurantky nebyly respondenty vůbec voleny, a to: **C a I**. Porovnáním voleb je také patrný výrazný rozdíl voleb pozitivních a negativních u figurantky **A, N, D**, kdy negativní volba výrazně převyšuje volbu pozitivní. Opak lze vidět ve volbě **O, F, G**, kdy výrazně převládá volba pozitivní.

Grafické znázornění 5: Porovnání pozitivní a negativní volby – výběr z barevných fotografií



Zdroj: autor

Z Grafického znázornění 5 vyplývá, že některé figurantky, které byly označeny pozitivní nebo negativní volbou z černobílých fotografií, nebyly respondenty vůbec voleny v případě výběru z fotografií barevných. Jedná se o figurantky **M, G**.

Jen minimální pozitivní volbu získaly figurantky **C, I, N**. Jako důvod výrazně negativní volby uvádějí respondenti u figurantky **N** tmavé barvy, jak oblečení, tak šátku (R 1: „Protože to není vidět, to černý oblečení.“, R 3: „Má krátké vlasy, ten šátek je černej.“ R 48: „Že je černá.“).

### 8. 3. 4 Analýza prvotní volby respondentů

Na základě prvotní volby respondentů jsem si vymezila výrazné znaky figurantek jak v pozitivních, tak negativních volbách. Analyzovala jsem výpovědi respondentů (viz Zdůvodnění volby) a na základě jevů, které respondenti uváděli jako prvotní, jsem si vymezila kategorie. Shrnutí přinášejí Tabulky 3 a 4, kdy *Volba 1* představuje četnost zastoupení jevu uvedeného při výběru z černobílé varianty figurantek na prvním místě a *Volba 2* představuje četnost zastoupení jevu uvedeného při výběru z barevné varianty figurantek na prvním místě.

Tabulky 5 až 8 přinášejí přehled pořadí nejdůležitějších kategorií, které respondenti ve svých volbách označovali.

Jak dokládá Tabulka 4, respondenti si v případě negativní volby jak z černobílých, tak z barevných fotografií nejvíc všímali u figurantek vlasů, jako negativní označovali zejména délku („*Protože jsou krátký.*“, „*Jak má vlasy ostříhaný nakrátko.*“ „*Nelíběj se mi ty vlasy, jsou trochu hnědý.*“, „*Má ošklivý vlasy.*“ „*Nemá hezký vlasy, protože je má takový kratší.*“, „*Ty vlasy mi tam vaděj.*“). Jeden z respondentů (R 47) výběr z barevných fotografií nezdůvodnil.

Výběrovost vnímání respondentů byla zaměřená na zajímavé detaily. Jako důležité ve svých výběrech označili např.: puntíky na šátku, knoflíčky, způsob uvázání šátku, třásně u šátku (evokovaly náhrdelník), detail potisku trička (ptáček), nýty na tričku, detaily brýlových obrouček (bočnice, tvar, horní linie), líčení očí (zelená barva, výrazné oční linky), drobná brož.

Z Tabulky 3 i 4 je vidět převaha volby doplňku - šátku (šálu) zejména ve volbě z barevných fotografií. Šátek pevně uvázaný kolem krku označovali respondenti obvykle jako negativní („*Protože mě ta šála škrtí a nemám jí rád*“, „*Nemá uvázanou hezky tu šálu*“, „*Nelíbí se mi, protože má ošklivou šálu*“), šál volně přehozený kolem ramen figurantky **O** volili v pozitivní volbě zejména pro barvu jeho potisku - květy

růžové barvy („Ten šátek, to růžový na něm“, „Protože má tu šálu jako moje máma, ta jí taky nosí“).

Tabulka 3: Vymezení kategorií a četnost prvotní volby respondentů – pozitivní volba

Kategorie	Volba 1	Volba 2
vlasy (střih, barva, délka)	15	11
obličej	3	1
oči	3	2
úsměv	3	2
oděv (barva, detaily)	11	11
doplňky: brýle	6	5
doplňky: šál	6	15
doplňky: náušnice, přívěšek, brož	3	2
ostatní: boty	0	1

Zdroj: autor

Tabulka 4: Vymezení kategorií a četnost prvotní volby respondentů – negativní volba

Kategorie	Volba 1	Volba 2
vlasý (střih, barva, délka)	17	17
obličej	1	1
oči	3	0
úsměv (zahrnuje i volbu zuby)	4	7
oděv (barva, detaily)	10	8
doplňky: brýle	6	3
doplňky: šál	7	12
doplňky: náušnice, přívěšek, brož	1	1

Zdroj: autor

Tabulka 5: Pořadí faktorů pozitivní volby z černobílých fotografií

Pořadí	Kategorie
1	<b>vlasý</b>
2	<b>oděv</b>
3	<b>doplňky: brýle</b>
3	<b>doplňky: šál</b>

Zdroj: autor



Tabulka 6: Pořadí faktorů pozitivní volby z barevných fotografií

Pořadí	Kategorie
1	doplňky: šál
2	vlasy
2	oděv
3	doplňky: brýle

Zdroj: autor

Tabulka 7: Pořadí faktorů negativní volby z černobílých fotografií

Pořadí	Kategorie
1	vlasy
2	oděv
3	doplňky: šál
4	doplňky: brýle

Zdroj: autor

Tabulka 8: Pořadí faktorů negativní volby z barevných fotografií

Pořadí	Kategorie
1	vlasy
2	doplňky: šál
3	oděv
4	úsměv

Zdroj: autor

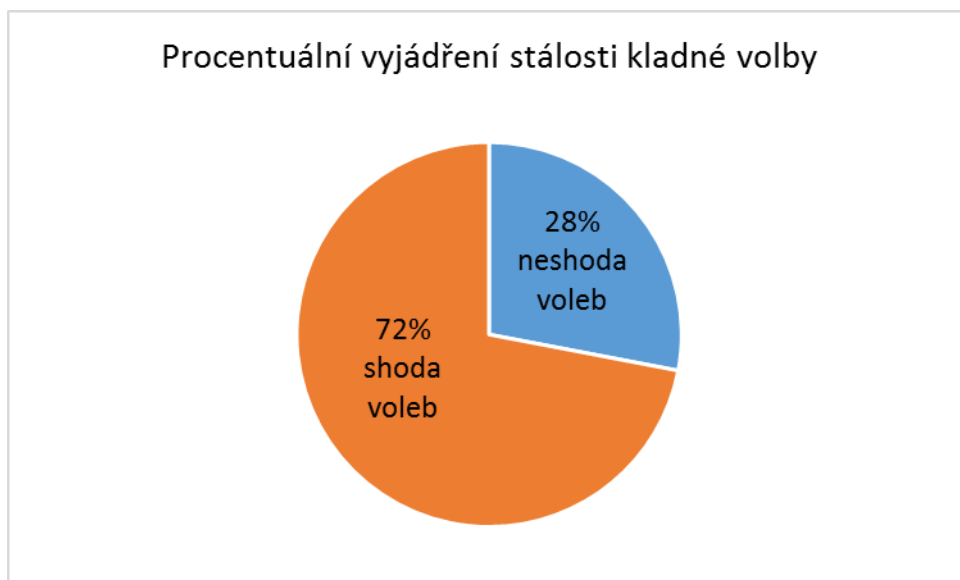
### 8. 3. 5 Analýza stálosti výběru

Vzhledem k tomu, že jsem respondentům při výzkumu předložila k volbě fotografie figurantek jak v černobílém, tak s týdenním odstupem i v barevném provedení, mohla jsem analyzovat volby i z hlediska jejich stálosti.

Grafické znázornění 6 ukazuje ve výzkumném vzorku procentuální převahu těch respondentů, kteří v pozitivních volbách označili stejné figurantky. Je to 72 %. Pokud respondent ve volbě z černobílých fotografií označil určitou figurantku, shodnou volbu provedl obvykle i při výběru z fotografií barevných.

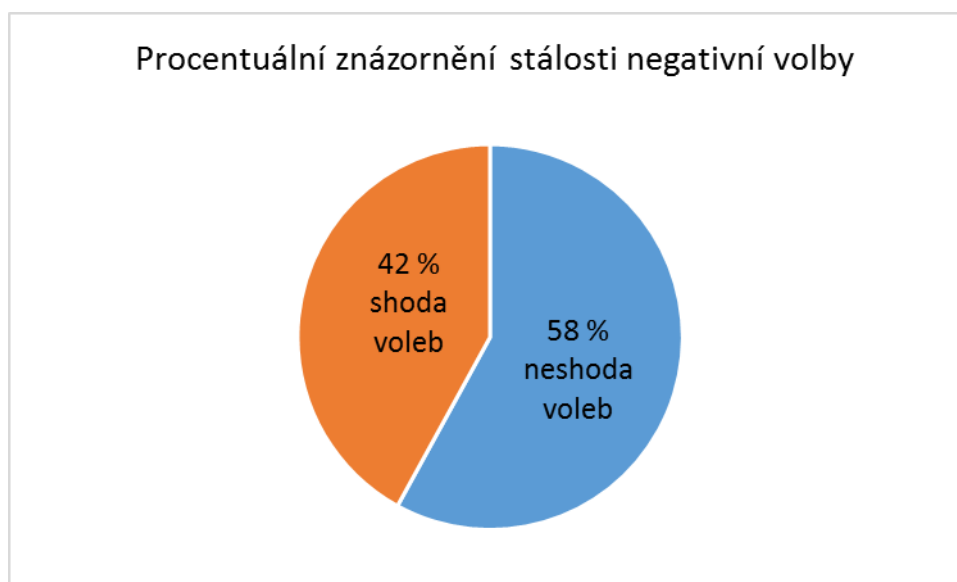
Srovnáme-li volby respondentů, je v negativních volbách (viz Grafické znázornění 7) patrná nestabilita volby. Dosažená shoda je pouze 42%.

Grafické znázornění 6: Procentuální vyjádření stálosti kladné volby



Zdroj: autor

## Grafické znázornění 7: Procentuální vyjádření stálosti negativní volby



Zdroj: autor

## 9. Diskuse

Výzkum českých autorů na dané téma jsem neobjevila. Seriózní výzkum v oblasti vnímání lidské tváře probíhá na Přírodovědecké fakultě UK<sup>8</sup>, kde se mimo jiné také zabývají problematikou metodiky pořizování fotografií obličejů a postav, které slouží k výzkumům percepce. Upozorňují na důležitost dodržení stejné ohniskové vzdálenosti nastavení fotoaparátu a scény. Tématem vizuálních preferencí se zabývá studie Lenky Šrámkové z roku 2011. Autorka přináší výsledky výzkumu na téma atraktivita a důvěryhodnost<sup>9</sup>, uvádí poznatek ze svého výzkumu, že lidé už při otázce na vzhled připisují druhým hned nějakou vlastnost. Upozorňuje i na fakt, že na respondenta může působit kvalita fotografie jako např. rozdíly v ostrosti, osvětlení a že usmívající se člověk vypadá pozitivněji a tím lépe působí na okolí. V cizojazyčných

---

<sup>8</sup> *Etologie člověka* [online]. 2015 [vid. 2015-04-20]. Dostupné z: <<http://web.natur.cuni.cz/etologiecloveka/index.php/cz/n%C3%A1%C5%A1-v%C3%BDzkum>>

<sup>9</sup> ŠRÁMKOVÁ, L. *Atraktivita a důvěryhodnost* [online]. 2011 [vid. 2015-05-03]. Dostupné z: <<http://e-psycholog.eu/pdf/sramkova.pdf>>

textech se občas příbuzné téma objeví, předmětem výzkumu je však jiná cílová skupina než předškoláci.<sup>10</sup>

Bylo by zajímavé předložit shodné sady figurantek k volbě dospělým respondentům a sledovat, jaké kategorie by v jejich volbách byly na prvním místě. Dokážu si představit, že by můj prvotní výzkum mohl pokračovat i tím, že bych předkládala fotografie reálných učitelek dané školky dětem hned např. při zápisu do MŠ, ještě před prvním osobním kontaktem s učitelkou a následně výběr konfrontovala s pozdější zkušeností s konkrétní třídní učitelkou. Výzkum by tak mohl posuzovat i jiné jevy v mechanismu utváření prvního dojmu, než pouze vizuální kontakt.

---

<sup>10</sup> MERCER, S., DEROSIER, M. *A PROSPECTIVE INVESTIGATION OF TEACHER PREFERENCE AND CHILDREN'S PERCEPTIONS OF THE STUDENTS* [online]. 2010, [vid. 3. 05. 2015] Dostupné z: <[http://www.readcube.com/articles/10.1002%2Fpits.20463?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_checkout=1&purchase\\_referrer=searchatlas.centrum.cz&purchase\\_site\\_license=LICENSE\\_DENIED\\_NO\\_CUSTOMER](http://www.readcube.com/articles/10.1002%2Fpits.20463?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=searchatlas.centrum.cz&purchase_site_license=LICENSE_DENIED_NO_CUSTOMER)>

## 10. Sebereflexe

V rámci této bakalářské práce jsem získala novou zkušenost, a to jak je náročná systematická práce výzkumníka. Když jsem si volila téma, očekávala jsem, že děti budou bezprostředně komunikativní, předpokládala jsem, že vlastní výzkum bude probíhat rychleji, bohužel střídavé absence dětí a plánované aktivity školky zpomalovaly sběr dat. Jen jediná z respondentek projevila empatickou reakci při negativní volbě, kdy doplnila svou volbu slovy: „*Doufám, že z výběru nebude (myšleno označená figurantka) smutná.*“ Cení si toho, že děti prováděly volby zodpovědně a z oslovených pouze jedno odmítlo účast na výzkumu.

Obávala jsem se, aby děti k výzkumu nepřístupovaly stylem: „Rychle označím jednu fotografii, ať mám klid“, ale volbu zvažovaly, prováděly ji zodpovědně a já jsem během výzkumu mohla blíže poznat i děti z jiné třídy, než ve které jako učitelka sama působím.

Jsem si vědoma limitů výzkumu, zejména toho, že výsledky nemohu zobecnit a zbudovaná teorie neposuzuje jevy výběru v souvislosti s přesným věkovým rozvrstvením respondentů ani s jejich pohlavím, zaměřuje se pouze na vizuální vnímání.

Velmi si cením svých kolegyň, spolužaček, které se nebály mých výzkumů účastnit a byly ochotné se bez přípravy vyfotografovat. Diskuse, kterou jsem na téma image pedagoga MŠ s kolegyněmi vedla, dokonce odhalila problematiku „neoficiálních uniforem“ pedagogů (např. červené tepláky, bílé tričko) vyžadovaných vedením některých školek a etického kodexu učitele, který některé MŠ mají vytvořen a kde jako jeden z bodů figuruje i péče učitele o svůj zevnějšek.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> *Etický kodex pedagogů ZŠ a MŠ Nebušice, Praha-Nebušice* [online]. 2013, [vid. 2015-04-20]. Dostupné z: <<http://zs.zsnebusice.cz/cms.frontend/view-article/?articleId=358&categoryId=21>>

## ZÁVĚR

Cílem práce bylo zjistit preferenční postoje předškolních dětí ke vzhledu neznámé osoby, nové potenciální učitelky. Pokusila jsem se rozkrýt mechanismus utváření prvního dojmu. Použila jsem 3 výzkumné metody: metodu rozhovoru, pozorování a test volby. Výzkum se uskutečnil v dvojtřídní mateřské škole s 50 respondenty předškolního věku. Hledala jsem, zda se dají vysledovat souvislosti ve volbách respondentů. Na základě kvalitativního výzkumu jsem odpověděla na vytyčené otázky:

### 1. „Jakou věkovou skupinu učitelek děti preferují?“

Děti neuváděly při zdůvodnění voleb ve svých výpovědích věk, což může znamenat jednak to, že věk nehraje v předškolákových preferenčních postojích až tak velkou roli a jednak v předkládaném vzorku figurantek chybí hraniční typy (typ zcela mladistvý a naopak typ učitelky důchodového věku). U figurantek, které jsem k výzkumu získala, není věkový rozdíl ve vzhledu nápadně patrný, přestože jejich věkové rozpětí činí 25 let.

### 2. „Jaký typ učitelky děti preferují?“

Ve volbách respondentů dosáhla nejvíce pozitivních voleb figurantka **P**. Na základě jejich osobnostních rysů a výpovědí respondentů lze soudit, že děti ve svých volbách preferovaly učitelku typu štíhlá postava, úzké boky, dlouhé světlé vlasy, drobný obličej. Preferenci tohoto typu potvrdil i výběr figurantky **O** jako druhé v pořadí. Ve volbách respondentů je zřejmý vliv soudobého ideálu ženské krásy.<sup>12</sup> Důvod preferované volby objasňují slova psychiatryně Jarmily Klímové: „*Vpodstatě každý máme tendenci se identifikovat s tím, co je společensky, sociálně, kulturně i generačně vnímané jako krásné. Krásné rovná se oficiální a lidé mají tendenci vzývat to, co je oficiální*“ (FAJTLOVÁ, 2013, s. 46).

---

<sup>12</sup> *Tvář Megan Fox, ruce Pitta: Anketa ukázala, jak vypadá ideál krásy* [online]. 2014, [vid. 2015-05-03]. Dostupné z: <<http://www.marieclaire.cz/zivotni-styl/tvar-megan-fox-ruce-pitta-anketa-ukazala-jak-vypada-ideal-krasy>>

Překvapila mě volba figurantky **A** jako negativní, očekávala jsem, že se dětem naopak bude líbit její atraktivita, zejména netradiční účes. U figurantky **F** byl výběr podmíněn barvou šály, jejíž červenou barvu respondenti shodně označovali jako nepříjemnou (R 9: „*Ta šála se mi nelíbí, je celá červená, nelíbí se mi červená.*“, R 17: „*Ten červený šál, ta červená barva.*“, R 20: „*Nelíbí se mi na ní ta šála. Červenou nemám moc ráda.*“).

Celkový vzhled postavy nehrál ve výběru podstatnou roli. Očekávala jsem, že se při výběru figurantek děti budou více zaměřovat a hodnotit jejich celkovou postavu, ale výzkum ukázal, že tomu tak není. Pokud označil respondent portrét figurantky kladnou nebo zápornou volbou, neměnil svoji volbu ani poté, co byl konfrontován s fotografiemi celkových postav figurantek. Zaznamenala jsem pouze 2 změny ve výběru z počtu 50 respondentů (R 34 a R 38 v případě volby z barevných fotografií, respondent R 34 se při konečné volbě řídil rozpočítávadlem).

### **3. „Ovlivňuje barva oblečení respondentův výběr?“**

Pomocí výzkumu jsem zjistila, že barva oblečení neovlivňuje výběr v takové míře, jak bych předpokládala. Mínila bych, že si respondenti budou při volbě z barevných fotografií vybírat figurantky oblečené v pestrých barvách, což se nepotvrdilo. Figurantka **I** oblečená do trička výrazné růžové barvy byla ve všech volbách označena pouze jedním respondentem, a to v negativní volbě z barevných fotografií (R 2: „*Šátek, nelíbí se mi prostě.*“). Ukázalo se, že v prvotní volbě hrají větší roli vlasy (ať jde o jejich délku nebo úpravu) a doplněk.

Pokusila jsem se zjistit i souvislosti ve stálosti respondentovy volby tím, že jsem zhruba po týdnu předložila respondentům stejnou sadu fotografií. Přestože je pro předškolní dítě typické, že výběr provádí intuitivně, podle momentálních pocitů, překvapila mě stálost volby pozitivního výběru. Pokud si dítě zvolilo nejoblíbenější figurantku z předložených černobílých fotografií, zpravidla při výběru z barevných fotografií svou volbu neměnilo. Někteří respondenti se dokonce podívovali nad tím, proč je opět žádám, aby si znovu vybírali z barevných fotografií, když výběr už provedli z černobílých („*Nechávám si tu, co jsem chtěla*“, „*Ta samá.*“ „*Protože je to ta samá, co se mi nelíbila.*“ „*Už jsem to říkal přece.*“).

Jak uvádí Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013 údaj z databáze MŠMT, pracovalo ve školním roce 2013/14 v mateřských školách 28 583 učitelů, tedy zejména žen.<sup>13</sup> I od nich přebírají děti sociální vzorce, které budou jednou samy dál předávat a souhlasím s názorem PREKOPOVÉ (2008), že náš mozek je ostatními lidmi a vším, co od nich přebíráme, strukturován v mnohem větší míře, než jsme doposud věřili.

Během psaní bakalářské práce jsem mohla hlouběji nahlédnout na problematiku vizuálního vnímání a díky prostudované odborné literatuře se seznámit s poznatky výzkumů v oblasti percepce lidské tváře. Každý jedinec má odlišné zkušenosti a fyziologické předpoklady při zpracování vjemů. Musíme si uvědomit také fakt, že stejně jako prvním dojmem působí učitelka na dítě, působí i dítě na pedagoga,<sup>14</sup> že každý z nás je individualita, která může svobodně projevit své zvláštnosti a jedinečnost.

Domnívám se, že se mi podařilo naplnit výzkumné cíle bakalářské práce a může tak posloužit jako námět pro hlubší rozpracování této zajímavé a rozsáhlé problematiky.

---

<sup>13</sup> [online]. 2014, [vid. 2015-04-20]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocnizpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1>>

<sup>14</sup> Tímto se zabýval výzkum Clifford Margaret a Walster Elaine, který zkoumal jaký vliv má atraktivita dítěte na očekávání učitele. *The Effect of Physical Attractiveness on Teacher Expectations*, [online]. 2005, [vid. 2015-05-03]. Dostupné z: <<http://math.coe.uga.edu/PRIME/Methods/Expectations.pdf>>



## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BLAŽEK, V., TRNKA, R. *Lidský obličej. Vnímání tváře z pohledu kognitivních, behaviorálních a sociálních věd*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1556-1.
2. FAJTLOVÁ, M. *Jaké vlastnosti spojujeme s krásou? Moje psychologie*, Praha: Mladá fronta, 2013, VIII., č. 6, ISSN 1802-2073.
3. GOFFMAN, E. *Všichni hrajeme divadlo*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. ISBN 80-902482-4-1.
4. HAYES, N. *Základy sociální psychologie*. [online], [vid. 2015-03-15]. Dostupné z: <[http://www.gjar-po.sk/~gajdos/psychologia/KNIHY/HAYESOVA\\_N.---Zaklady\\_socialni\\_psychologie.pdf](http://www.gjar-po.sk/~gajdos/psychologia/KNIHY/HAYESOVA_N.---Zaklady_socialni_psychologie.pdf)>
5. HAMER, D., COPELAND, P. *Geny a osobnost*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-779-5.
6. HEWSTONE, M., STROEBE, W. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.
7. HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.
8. JUNG, C. G. *Analytická psychologie – její teorie a praxe*. 2. vyd. Praha: Academia, 1993. ISBN 80-200-0480-7.
9. JUNG, C. G. *Výbor z díla III. Osobnost a přenos*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1998. ISBN 80-85880-18-0.
10. JUNG, C. G. *Člověk a duše*. Praha: Academia 1995. ISBN 80-200-0543-9.
11. KOMÁREK, S. *Mimikry, aposematismus a příbuzné jevy*. Praha: Dokořán, 2004. ISBN 80-86569-72-1.

12. KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
13. KOUKOLÍK, F. *Před úsvitem, po ránu – eseje o dětech a rodičích*. Praha: Karolinum, 2008 ISBN 978-80-246-1496-0.
14. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk- prostředí-výchova*. Brno: Paido, 2001, ISBN 80-7315-004-2.
15. KUNZE, P., SALAMANDER C. *Malé děti potřebují rituály*. Praha: C Press, 2011. ISBN 987-80-251-3405-4.
16. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0098-7.
17. LEWIS, D. *Tajná řeč těla*. Praha: Evropský vzdělávací program - III. Milénium, 1989. ISBN 80-7219-004-0.
18. MÁDROVÁ, E. *Zkuste být dítětem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-229-7.
19. MERTIN V., GILLNEROVÁ I. et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
20. PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, CH. *Neklidné dítě*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-019-7.
21. PREKOP, J., HÜTHER, G. *Odhalte poklad u svého dítěte. Kniha pro zvědavé rodiče*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2070-8.
22. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0.
23. SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko - psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
24. SMEJKAL, V., SCHELOVÁ BACHRACHOVÁ, H. *Velký lexikon společenského chování*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3650-1.
25. SMÉKAL. V., *Pozvání do psychologie osobnosti, Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 3. vyd. Brno: Barrister a Principal, 2012. ISBN 978-80-87029-62-6.

26. SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: UK - Praha, 2002. ISBN 80-7290-090-0.
27. STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3.
28. SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.
29. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEDOVI, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
30. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Portrétní foto figurantek

Příloha č. 2: Foto postav figurantek

Příloha č. 3: Fotografie jednotlivých figurantek

Příloha č. 4: PC hra Obleč si svého učitele – výchozí obrázky

Příloha č. 5: Ideální učitel a učitelka dle nejčtenější volby respondentů

Příloha č. 6: Ukázka záznamu volby respondentů – figura učitelky

Příloha č. 7: Ukázka záznamu volby respondentů – figura učitele

Příloha č. 8: Ideál české krásy

Příloha č. 1: Portrétní foto figurantek



Zdroj: autor



Zdroj: autor

Příloha č. 2: Foto postav figurantek



Zdroj: autor

Příloha č. 3: Fotografie jednotlivých figurantek



















Zdroj: autor

Příloha č. 4 : Výchozí obrázek učitelky a učitele z počítačové hry:



Příloha č. 5: Ideální učitel a učitelka dle nejčtenější volby respondentů:






Příloha č. 6: Ukázka záznamu volby respondentů – figura učitelky


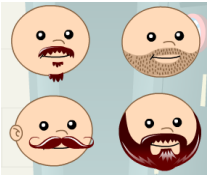
Možnosti výběru (učitelka)		Respondenti									
		R 3	R 4	R 5	R 6	R 7	R 9	R 10	R 15	R 16	R 18
vlasy: 	blond		x	x			x			x	
	hnědé krátké										
	černé							x			
	hnědé dlouhé	x				x					x
	růžový drdol				x				x		
horní část oděvu: 	kabátek						x				x
	sportovní triko							x			
	halenka	x	x	x	x	x			x	x	
	košile a sako										
	žlutá košile										
spodní část oděvu:	legíny se vzorem	x		x						x	
	zelené kalhoty							x			
	modré kalhoty						x				

	sukně dlouhá										
	sukně krátká		x		x	x			x		x
boty:	pantofle			x	x	x			x		x
	lodičky na platformě										
	kozačky	x	x				x			x	
	tenisky							x			
	dřeváky										
doplňky:	růžové boa			x					x		
	zelený šátek		x			x		x			
	spona do vlasů			x	x	x	x		x	x	x
	náramky a obojek	x			x						

Zdroj: autor

Příloha č. 7: Ukázka záznamu volby respondentů – figura učitele

Možnosti výběru (učitel)		Respondenti										
		R 1	R 2	R 8	R 11	R 12	R 13	R 14	R 17	R 26	R 35	R 37
vlasy: 	dredy			x								
	světlehnědé polodlouhé											
	ježaté hnědé	x						x	x			
	černé krátké		x		x	x	x				x	
	hnědé polodlouhé									x		x
horní část oděvu: 	zelená košile	x				x						
	svetr s košilí											
	sportovní triko			x	x		x	x	x	x	x	x
	hnědé sako		x									
	růžové triko											
spodní část oděvu: 	hnědé kalhoty									x		
	černé kalhoty	x				x	x		x		x	
	modré kalhoty			x								
	maskáčové kalhoty				x			x				x
	světlé kalhoty											
boty:	černé	x	x		x				x	x		

	polobotky											
	sandály											
	kotníčkové boty							x				x
	tenisky			x		x	x				x	
	hnědé polobotky											
obličej: 	knír a bradka		x									
	strniště			x	x					x		
	knír	x				x	x	x			x	x
	plnovous											
	bez vousů										x	

Zdroj: autor

Příloha č. 8: Ideál české krásy (vychází z obličejů vítězek devíti ročníků soutěže Česká Miss na základě výpočtů geometrické morfometrie)<sup>15</sup>



Zdroj: Žádná věda

---

<sup>15</sup> KUŽNÍK J., SOBIČKA I. *Soutěže Miss mohou končit. Matematika nám odhalila největší krasavici.* [online]. 2014, [vid. 2015-04-20]. Dostupné z: <[http://technet.idnes.cz/miss-cr-2014-c7q-/veda.aspx?c=A140307\\_121335\\_veda\\_kuz](http://technet.idnes.cz/miss-cr-2014-c7q-/veda.aspx?c=A140307_121335_veda_kuz)>

