

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

ateliér arteterapie

Pohled na učitelské role prostřednictvím
tematických koláží

The view of the teachers' roles via the thematic collages

bakalářská práce

Mgr. Luboš Krninský

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Yvona Mazehóová, Ph.D.

2011

Prohlášení

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

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 a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 28. 12. 2011

.....

Poděkování

Rád bych poděkoval PhDr. Yvoně Mazehóové, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce, zejména za pomoc při interpretaci artefaktů. Dále bych rád poděkoval všem vyučujícím, které svou ochotou a vytvořením artefaktů umožnily, aby tato práce mohla vůbec vzniknout.

Anotace

Práce se věnuje motivaci a emocím v souvislosti s profesí učitele. Teoretická část přináší poznatky o různých přístupech k motivaci a emocím a o souvislostech této problematiky s učitelským povoláním. Ve vztahu k tematice emocí prožívaných vyučujícími je pojednáno též o zátěži a stresu v profesi učitele. Praktická část práce zkoumá výše uvedené u osmi vyučujících základní školy pomocí polostrukturovaného rozhovoru a tematických koláží, které se věnují profesní roli učitele.

Annotation

The work deals with motivation and emotions in connection with the teacher profession. The theoretical part provides knowledge of different approaches to motivation and emotions, and about the connection of this issue with the teacher profession. In relation to the teacher emotions there are also discussed the burden and stress in their profession. The practical part of the paper examines the above mentioned at eight elementary and lower secondary school teachers by using semi-structured interview and thematic collages, dedicated to the professional role of teachers.

Obsah

Úvod.....	7
A. Teoretická část	8
1. Motivace	8
1.1 Teorie motivace	9
1.2 Motivace v učitelské profesi	12
1.2.1 Motivace ke studiu učitelství.....	13
1.2.2 Motivace k výkonu profese	17
2. Emoce	21
2.1 Teorie emocí.....	22
2.2. Emoce v profesi učitele.....	28
2.2.1 Pracovní zátěž učitelů a její zvládání	28
2.2.1.1 Stres	29
2.2.1.2 Pracovní zátěž.....	30
2.2.1.3 Pracovní zátěž v učitelské profesi.....	31
2.2.1.4 Zvládání zátěže a její důsledky	38
B. Praktická část.....	41
1. Cíl výzkumné sondy, výzkumné otázky	41
2. Metodika šetření, výzkumný vzorek	41
3. Získané údaje a jejich interpretace.....	43
3.1 Rozhovor	43
3.1.1 Otázka č. 1	43
3.1.2 Otázka č. 2	45
3.1.3 Otázka č. 3	45
3.1.4 Otázka č. 4	46
3.1.5 Otázka č. 5	47
3.1.6 Otázka č. 6	48
3.1.7 Otázka č. 7	50
3.1.8 Otázka č. 8	52
3.1.9 Otázka č. 9	53
3.1.10 Otázka č. 10	55
4. Tematické koláže	57

4.1 Učitelka A	57
4.2 Učitelka B.....	59
4.3 Učitelka C	61
4.4 Učitelka D	63
4.5 Učitelka E.....	65
4.6 Učitelka F	66
4.7 Učitelka G	68
4.8 Učitelka H.....	70
5. Diskuze výsledků.....	71
Závěr	76
Použitá literatura.....	78
Přílohy.....	82

Úvod

Práce přináší bližší pohled na profesi učitele. Konkrétně jsem se zaměřil na emoce a motivaci, které jsou s tímto povoláním spojeny, a na jeho profesní roli. Po teoretickém výkladu zabývajícím se motivací, emocemi, jejich souvislostmi s profesí učitele a způsoby, jak se při jejím výkonu projevují, následuje praktická část práce. V té jsem se věnoval zmíněným tématům spolu s vyučujícími, které působí na základní škole. Informace jsem od nich získal zejména pomocí rozhovorů a tematických koláží, jež za tímto účelem samy zpracovaly.

K volbě tématu mě vedla má osobní zkušenost učitele na základní škole. Přestože jsem dennodenně zažíval vypjaté situace (ať už přímo ve výuce, nebo při činnostech spojených s životem školy), které byly skutečně nabitě emocionálním prožíváním všech zúčastněných, málokdy bylo možné se k nim „přiznat“, nastolit atmosféru otevřenosti, toto prožívání si plně uvědomit, popř. i pochopit, proč došlo zrovna k takovéto konkrétní pocitové reakci. Dle mé zkušenosti souvisí velmi často nemožnost upřímného vyjadřování, někdy dokonce i vědomého prožívání, emocionálních stavů učiteli s jejich profesní rolí, která na ně klade určité nároky, jež jsou nezřídka v rozporu s přirozeným fungováním organismu.

V této souvislosti mě velmi zajímalo, jak situace spojené s vypjatými emocemi souvisejícími s profesí prožívají další vyučující. Co je vede k tomu, aby se věnovali této velmi náročné práci a jak prožívají svou profesionální roli, která často nutí učitele nechovat se jako člověk z masa a kostí.

A. Teoretická část

1. Motivace

Motivace je nedílnou součástí života každého organismu. Jedná se o velmi významnou část psychických procesů a stavů všech individuí, která zásadním způsobem ovlivňuje jejich prožívání a jednání. Z tohoto důvodu je velkým tématem pro kohokoli, kdo se zabývá lidskou psychikou.

Atkinson a kol. (2003, s. 348) definují motivaci následovně: *motivace je stav, který aktivizuje chování a dává mu směr*. Nakonečný (1996) v citaci dalších autorů zmiňuje, že díky motivaci je chování jednotné a má význam. Kognitivní procesy a pohyby jsou strukturovány tak, že spoluutváří smysluplné aktivity. Závěry o motivaci jsou vyvozovány z pozorování chování, jež je zaměřeno za účelem dosažení vybraných cílů a provázeno úsilím, a z toho, že lidé prožívají touhy a chtění. Takto nazíraná motivace obsahuje následující složky: 1. *energii, vzrušení*; 2. *zaměření této energie na určitý cíl*; 3. *selektivní pozornost pro určité podněty a změněnou vnímavost pro jiné*; 4. *organizaci aktivity v integrované vzorce reakcí, resp. jejich sekvenci*; 5. *udržování zaměřené aktivity, dokud se nezmění výchozí podmínky*. (Nakonečný 1996, s. 12) Tímto způsobem lze tedy pomocí pojmu motivace vysvětlovat psychologické důvody chování, stejně jako jeho subjektivní význam. Lze díky němu osvětlovat i různost chování a orientaci rozdílných jedinců na rozdílné cíle.

Kern a kol. (1999, s. 53) za motivaci, popř. popud považují *všechno, co způsobuje nějaké chování, jednání nebo reakci, s tím, že příčiny chování jsou různé*. Smékal (2002, s. 232) mluví v této souvislosti o zaměřenosti a shrnuje výše uvedené následovně: *Obsah činnosti člověka – jak předmětné, tak sociálních styků – je determinován a regulován systémem rysů, stavů, potřeb a procesů, které bývají zařazovány pod kategorii zaměřenosti a souhrnně označovány jako motivy*. Dále vysvětluje původ slova motiv (z lat. movere – hýbat, motivus – hýbající). Tímto slovem jsou tedy označovány hnací síly lidské činnosti, jež se nacházejí uvnitř individua, zatímco incentive (pobídka k jednání) se dostavují zvenčí.

1.1 Teorie motivace

Pokud jde o základní motivace (hlad, žízeň, sex), uvádějí Atkinson a kol. (2003), že v této souvislosti byly vždy rozlišovány dva typy teorií motivace. Jednak jsou to teorie pudové, jež zdůrazňují faktory vnitřní, jednak teorie incentivní, které kladou důraz na vnější události či předměty touhy a na jejich motivační roli.

Zatímco o vnitřních pudech (např. o hladu nebo žízni) se uvažuje jako o vyjádření fyziologických potřeb, u motivací, jakými jsou sex či agrese, je takovéto nazírání zpochybňováno. Přesto jsou těmto dvěma motivacím přiznávány pudové aspekty a jejich danost vnitřními faktory.

Incentivní teorie motivace vztahují naše jednání k okolnímu prostředí, v němž se nalézají incentivy (pobídky) – např. jídlo, pití, sexuální partner, cíl útoku –, jež se stávají předmětem motivace. Mnohé incentivy fungují jako odměny, které působí slast a posilují chování, pomocí něhož jich bylo dosaženo.

Smékal (2002) uvádí čtyři základní teorie motivace. Jednak již zmíněný model homeostatický a pobídkový, jednak model kognitivní a dále model činnostní.

Principem homeostatického modelu je předpoklad, že se organismus snaží udržet rovnováhu svého vnitřního prostředí a že chování usiluje o obnovu rovnováhy, která byla nějakým způsobem narušena. Jako varianty takového vnímání motivace lze uvést model nedostatku (vakua) a model přetlaku (vybití).

Pobídkový (hédonistický) model počítá s vnějšími podněty, které mobilizují energii organismu. Nehledá v individuu potřeby, nýbrž pouze emoce, jež touží jedinec opakovat, pokud jsou příjemné, nebo se jim vyhnout, odstranit je nebo omezit v případě jejich negativního zabarvení. Jedinec tedy vyhledává to, co navozuje libé pocity, a snaží se vyhnout opačnému.

Kognitivní model považuje za základ mobilizace a řízení chování poznávací procesy. Teprve pokud jedinec dostatečně pozná své prostředí, může s ním aktivně zacházet. Podle tohoto modelu je tedy základní potřeb-

bou a silou, která jedince pohání, potřeba poznávat, potřeba redukce neurčitosti a nejednoznačnosti.

Model činnostní pak vnímá jako zdroj motivace činnost, která je sama sobě cílem, neslouží jako prostředek k dosažení cíle jiného. Tento přístup považuje činnost za podstatu života. Energie, jež je činností aktualizována, slouží k zachování a rozvíjení života. Potřebu činnosti v její čisté podobě lze nejlépe sledovat ve hře či v tvůrčí činnosti. V oblasti sociálního styku ji lze nacházet v různých způsobech prosociálního jednání, v čistě etickém činu apod.

Jak uvádějí Stuchlíková a Man (2009) zhruba do 70. let 20. st. převážoval v psychologii motivace strukturální model, jehož výsledkem byl strukturovaný výčet všech motivačních sil (potřeb, incentiv, pudů, determinujících tendencí atd.). Později se začal prosazovat procesuální přístup k motivaci spojený v americkém prostředí se zaměřením na osobní cíle a latentní psychické procesy a stavy, které jim odpovídají (teorie current concerns). V evropské psychologii motivace se v této souvislosti objevuje Heckhausenova škola a jeho model čtyř fází na cestě od přání k jednání.

Pokud jde o teorii aktuálních zájmů (current concerns theory), Klinger, Man a Stuchlíková (1997) vysvětlují, že základním předpokladem, z něhož její motivační model vychází, je skutečnost, že život živočichů (včetně člověka) se skládá z řady usilování o konkrétní cíle. Current concern (aktuální zájem) je pojem, který označuje konstrukt vztahující se k latentnímu stavu organismu, jenž nastává v době mezi okamžikem osobního zavázání se k usilování o určitý cíl a momentem dosažení cíle nebo vzdání se ho. Jde tedy o mozkový proces, který provází usilování o cíl po celou dobu jeho trvání a je tvořen zesílením emocionálních reakcí na podněty, jež souvisí s vybraným cílem.

Výše zmíněný Heckhausenův model bývá, jak uvádějí Klinger, Man a Stuchlíková (1997), často označován jako „Rubikon model“. Cestu od přání k jednání v něm autor rozdělil na čtyři fáze. První z nich je fáze předrozhodovací (motivační) – jedinec uvažuje o různých přáních a alternativách, výsledkem je záměr dosáhnout určitého cíle. Tento okamžik označil Heckhausen jako „Rubicon“, protože po plném zformování zá-

měru již není návrat snadný. Nastupuje druhá fáze (předakční), ve které jedinec čeká na vhodnou příležitost (nebo se ji snaží vyvolat), aby bylo možné začít jednáním usilovat o dosažení cíle. Třetí (akční) fázi je zjevné usilování o cíl, které končí jeho dosažením nebo vzdáním se. Ve čtvrté (postakční) fázi probíhá hodnocení úsilí zaměřeného k dosažení cíle a jeho výsledku.

Významným pro psychologii motivace je pojem motivační struktura. Je to koncept, který integruje rozdílné pojetí motivace, jakými jsou výše zmíněná teorie aktuálních zájmů a Heckhausenův Rubikon model. Stuchlíková a Man (2009, s. 163) ji definují jako *koncept označující individuální soubor cílů a způsoby, jak se k nim vztahujeme*.

Stuchlíková a Man (2009) dále uvádějí, že veškeré právě probíhající motivační procesy se do motivační struktury promítají, a proto je pro interpretaci jejího profilu, a hlavně pro její vnitřní integritu důležité rozlišovat mezi motivačními stavy a rysy, mezi implicitní a explicitní motivací a mezi motivací vnitřní a vnější.

Původně se psychologové zabývající se motivací věnovali krátkodobým motivačním stavům, které souvisely s aktualizací základních potřeb. Ovšem nedlouho poté začaly být motivační faktory konceptualizovány a měřeny jako relativně stálé rysy. Je užitečné vnímat motivaci jako přetrvávající dispozice, ale zároveň je třeba si uvědomovat, že motivované chování vždy směřuje k nějakému cíli, pro který se daný jedinec rozhodl. Toto rozhodnutí vzniklo na základě působení určitých faktorů, které je možné měnit, stejně jako rozhodnutí samotné. Z hlediska motivační struktury jsou tedy důležitější motivační stavy a podmínky vedoucí k rysům než rysy samotné. Když je možné ovlivňovat to, který cíl bude zvolen, lze ovlivňovat i motivační rysy.

Pro motivační psychologii je též významné rozlišení mezi implicitní a explicitní motivací. Motivy označované jako implicitní se utvářejí prostřednictvím emočních zkušeností v raném dětství – v předřečovém období. Jsou spojeny se silnými a živými emočními zkušenostmi a epizodickým systémem paměti. V současnosti jsou obvykle popisovány jako malý počet nevědomých motivů a jsou definovány jako opakující se a přetrvávající

zájmy o emočně sycené incentive. V paralele k velké pětce osobnostních rysů se často jádro implicitní motivace označuje jako velká trojka implicitních motivů – a) provádět činnost lépe = výkonový motiv, b) vytvořit si a udržet dobré vztahy s druhými = afilační motiv, c) mít vliv na druhé = motiv moci. Každý z motivů je vymezen jako dvojice protikladných tendencí – tendencí k přiblížení se (*approach*) a k vyhýbání se (*avoidance*), první je označována jako naděje (na úspěch, na přijetí, na získání moci), druhá jako obava (z neúspěchu, z odmítnutí, z převahy ostatních). (Stuchlíková, Man, 2009, s. 166) Vznik a zpevňování implicitních motivů probíhá prostřednictvím emočního podmiňování. Ovšem nejsou tak stabilní jako jiné osobnostní rysy.

Explicitní (sobě připisované) motivy se objevují s vývojem řeči, která zprostředkovává kognitivní struktury, a se schopností, jež nám umožňuje mentálně reprezentovat sebe samotné. Souvisí s generalizovanými autobiografickými vzpomínkami a se sebepojetím.

Významné je též dělení motivace na vnitřní (*intrinsic*) a vnější (*extrinsic*). Stuchlíková a Man (2009) vysvětlují, že obecně nelze najít shodu v tom, jaký je rozdíl mezi motivací vnitřní a vnější. Nicméně nejčastěji bývá intrinsická motivace spojována s pocitem kompetence (R. W. White) a osobní kauzace (R. deCharms). Naproti tomu za extrinsickou je motivace považována, pokud člověk své výkony připisuje vnějším příčinám, nebo pokud je jednání řízeno více vnějšími důsledky (odměny a tresty) a méně vlastní vůlí. Roli zde hraje také autonomie (vlastní volba) na jedné straně a kontrola (tlak na specifické výstupy) na straně druhé. *V pojetí motivační struktury jde o intrinsickou motivaci, když jedinec usiluje o cíl, jenž je konečnou satisfakcí; o extrinsickou motivaci jde tehdy, je-li daný cíl jen prostředníkem k jinému cíli (satisfakcí je uspokojení z postupu vpřed k jinému cíli).* (Stuchlíková, Man, 2009, s. 167)

1.2 Motivace v učitelské profesi

Na motivaci v profesi učitele lze nahlížet z mnoha úhlů pohledu. Nejčastěji se odborná literatura zabývá motivací žáků (např. Hrabal, Man a

Pavelková, 1989). Pro tuto práci je významná problematika motivace učitelů k výkonu jejich povolání.

1.2.1 Motivace ke studiu učitelství

Motivací k učitelskému povolání se zabýval např. R. Havlík (1995). Svá výzkumná zjištění získal na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Analýza dokumentů přijímacího řízení ukázala „záložní“ povahu pedagogických fakult. Počet přihlášek totiž až sedmkrát převýšil možnosti přijetí, ale přijímacího řízení se nakonec zúčastnilo jen 58 % přihlášených. Je však nutné zmínit, že mezi jednotlivými obory existovaly v počtech přihlášených zájemců o jejich studium velké rozdíly. Nejpopulárnější byly aprobace dějepis-občanská výchova, pedagogika-psychologie, dějepis-český jazyk, speciální pedagogika. U těchto oborů však byla reálná účast u přijímacího řízení těsně kolem celofakultního průměru či mírně pod ním, zatímco u oborů méně atraktivních (hlavně u kombinací s výchovami – francouzština s tělesnou výchovou, český jazyk s hudební, výtvarnou nebo rodinnou výchovou) byla účast nadprůměrná.

Havlík (1995) vysvětluje nepoměr mezi počtem přihlášených studentů a těch z nich, kteří se nakonec k přijímacímu řízení dostavili, právě preferencí jiných fakult. Tuto hypotézu dokládá i nižším počtem zapsaných studentů oproti přijatým (jako příklad uveďme atraktivní aprobace z hlediska přihlášených uchazečů: dějepis-občanská výchova – zapsalo se 63 % z přijatých studentů, biologie-chemie – 57 %). Tato data lze vysvětlit tím, že motivací ke studiu na výše uvedených pedagogických fakultách u mnohých přihlášených byl pravděpodobně spíše obor studia než zájem o pedagogickou činnost, popř. preferováním fakult s vyšší prestiží.

Dotazování uchazečů o vybrané aprobační obory (učitelství I. stupně, Bi-Ch, Čj-D, Ov-D) během přijímacího řízení ukázalo, že motiv zájmu o pedagogickou práci při rozhodování o studiu byl jasně diferencován podle oborů. Nejčastěji byl tento motiv uveden uchazeči o studium učitelství pro 1. st. ZŠ (ovšem i u nich mu 15 % přikládalo menší než průměrný význam), nejslabší byl u uchazečů aprobace Ov-D.

Perspektivně uvažovali o profesi učitele či vychovatele z dotázaných opět nejčastěji uchazeči o studium učitelství národní školy, nejméně často pak opět uchazeči o studium občanské výchovy. Orientaci na učitelskou dráhu projevovaly více dívky než chlapci a také uchazeči z menších měst a obcí než z Prahy a dalších velkých měst.

Vyjádřený zájem o učitelskou profesi souvisel u dotázaných také s tím, kdy se rozhodovali pro přihlášení se na PedF (nejméně motivovaní pro práci učitele byli ti, kteří se pro přihlášku rozhodovali na poslední chvíli), stejně tak i s předešlou zkušeností s prací s dětmi a mládeží (více motivovaní byli ti, kteří takovou zkušenost již měli), ale také s počtem podaných přihlášek na pedagogickou fakultu (více motivovaní pro tuto profesi podávali více přihlášek na PedF).

Havlík (1995) také předkládá odpovědi uchazečů na otázku týkající se hypotetického rozhodování v případě přijetí na více fakult. I zde se ukazují rozdíly mezi uchazeči podle zvolených aprobačních oborů, které v zásadě odpovídají výše uvedeným (nejčastěji by volili PedF uchazeči o studium učitelství I. stupně – 71 %).

Urbánek (2005) v souvislosti s tímto tématem vyjadřuje domněnku, že pravděpodobně není jiné přípravné studium, v jehož průběhu by studenti nebo učni již předem a tak často počítali s tím, že nenastoupí do oboru, který vystudují. Výzkumy ukazují, že značná část studentů považuje učitelství za jakési „náhradní řešení“. Je tomu tak pravděpodobně na všech pedagogických fakultách, ovšem značně odlišně u studentů různých oborů (viz např. výše uvedené výsledky Havlíkova výzkumu). Různí autoři uvádějí různý podíl takto smýšlejících studentů v průběhu či i na konci jejich studia – Urbánek (2005, s. 74) zmiňuje rozmezí mezi 12–40 %. Velkou odlišnost získaných dat pak vysvětluje rozdílností fakult, na kterých byly průzkumy realizovány, dále studijních oborů dotazovaných studentů, ale i různými fázemi jejich studia. V každém případě však existuje shoda v tom, že značná část studentů učitelství neuvažuje o nástupu na místo učitele.

Dále připojuje Urbánek (2005) výsledky vlastních šetření. Tato zjištění ukázala, že pouze tři čtvrtiny všech dotázaných studentů se na konci

svého studia vyjadřovaly pozitivně ke své učitelské profesní perspektivě. Dotazované ženy přitom vykazovaly jednak vyšší podíl takovýchto výpovědí, jednak pozitivnější strukturu výpovědí než muži. V průběhu studia se postoj k budoucí učitelské kariéře studentů různil. Zastoupení pozitivních výpovědí se od počátku studia postupně snižovalo. Zatímco po nastoupení do studia byla více než osmina studentů rozhodnuta nenastoupit na učitelské místo, v závěrečné fázi vysokoškolské přípravy uvedla toto rozhodnutí již plná čtvrtina.

Urbánek (2005, s. 75) v této souvislosti a s odkazem na výzkumná zjištění jiných autorů uvádí, že tento jev je u studentů učitelství ve srovnání se studenty jiných fakult zřejmě specifický. Jako možné vysvětlení tohoto jevu zmiňuje rozdílnost mezi charakterem studia (zaměření spíše na studium oboru než učitelství) a požadavky, jež klade na učitele školní praxe.

Z jiného úhlu pohledu se můžeme na motivaci studentů učitelství (a do velké míry tedy i budoucích učitelů) dívat prostřednictvím analýzy motivační struktury – vnitřní, vnější motivace a amotivace (Man, Prokešová a Stuchlíková, 1998), implicitní a explicitní motivy (Stuchlíková, 2006).

Pokud jde o motivaci implicitní a explicitní, Stuchlíková (2006) se jí věnuje v souvislosti s utvářením profesní identity budoucích učitelů. Uvádí, že profesní motivace (jejíž pochopení je významné pro profesní identitu) je vázána na perspektivní orientaci studenta a je (alespoň na první pohled) utvářena explicitní motivací (osobními cíli jedince). Ovšem i profesní motivace a profesní volba jsou ovlivňovány implicitními motivy. Studenti jak z lidského, tak z profesního hlediska potřebují, aby usilovali o integrované (přijaté za vlastní, autonomní) cíle, ne o cíle introjikované. Nutné je, aby explicitní cíle a implicitní motivy byly v souladu.

Implicitní motivace souvisí se základními motivačními tendencemi, které bez ohledu na to, zda si je uvědomujeme, či nikoli, ovlivňují naše chování v konkrétní situaci. Zpětně je můžeme vnímat jako sklon, touhu, chuť či odpor vůči konkrétnímu jednání. Jak již bylo zmíněno výše, domi-

nuje v současné době v oblasti vnitřní motivace pojetí tzv. velké trojky motivů (motiv výkonu, motiv afiliace a motiv moci).

Explicitní motivace souvisí s našimi konkrétními cíli, *popisuje způsob jejich volby, proces „zavázání se“ jim, usilování o ně a emoční bilanci jejich dosahování, či vzdávání se jich.* (Stuchlíková, 2006, s. 40)

Optimálním stavem jsou situace, ve kterých může konkrétní jedinec jednat převážně shodně se svými implicitními motivy. V opačném případě se totiž (nastane-li diskrepance mezi implicitními a explicitními motivy – nejednáme-li v souladu se svými vnitřními motivačními tendencemi) oslabuje naše volní úsilí a subjektivní pohoda, snižuje se naše životní spokojenost.

Studie provedená v prvních ročnících PF JU přinesla o implicitní a explicitní motivaci studentů následující informace (Stuchlíková, 2006). Při porovnání implicitních motivů u studentů učitelství pro 1. a 2. st. ZŠ se objevil signifikantní rozdíl u motivu obavy z neúspěchu (vyšší u učitelů 2. st. ZŠ, podobný, ale nesignifikantní byl patrný i u naděje na úspěch). Ve dvou zbylých motivačních tendencích se neukázal významný rozdíl. Z toho vyplývá, že studenti učitelství pro 2. st. ZŠ jsou ve srovnání se svými kolegy, budoucími učiteli 1. st. ZŠ, zřejmě více orientovaní na výkon.

Zajímavé výsledky přineslo porovnání průměrných profilů implicitních motivačních tendencí (tzv. „netto“ motivů – naděje po odečtení strachu). Ukázalo se, že ač laické představy přisuzují silnější prosociální orientaci studentům učitelství primární školy, ve skutečnosti převažuje tento motiv u budoucích učitelů 2. st. ZŠ. Studenti učitelství pro 1. st. ZŠ jsou naproti tomu mnohem častěji motivováni situacemi, jež souvisí s jejich nadějí na získání vlivu (moci).

V oblasti cílové (explicitní) motivace se ukázaly následující rozdíly. Studující učitelství primární školy průměrně uváděli více cílů souvisejících s přátelskými a kamarádkými vztahy, ovšem celkové množství interpersonálních cílů ve vzájemném porovnání vyšší nebylo. U studentů učitelství pro 1. st. ZŠ se však ve srovnání s jejich kolegy studujícími učitelství 2. st. ZŠ objevovalo více charakteristik adaptivní motivační struktury – odkazovala k většímu pozitivnímu zadostiučinění v souvislosti s dosaho-

váním osobních cílů a také k většímu zaujetí pro vlastní cíle. Tato data naznačují, že studenti učitelství 1. st. jsou pravděpodobně více zainteresováni na dosahování svých aktuálních životních cílů, což by mohlo odkazovat i k větší identifikaci s budoucí profesí.

1.2.2 Motivace k výkonu profese

M. Blahutová (2011) se ve své diplomové práci zabývala motivací stávajících a bývalých učitelů 1. st. ZŠ k tomuto povolání (informace získávala pomocí dotazníků a strukturovaných rozhovorů). Oslovení učitelé, kteří ve svém povolání setrvávají (většina – 75 % – již působí v tomto povolání déle než 10 let), velmi často připouštěli, že byli ke svému současnému povolání motivováni dlouhodobě, často již od dětství. Ne vždy se chtěli stát učiteli právě 1. st. ZŠ, k tomuto rozhodnutí u některých došlo až na střední škole nebo po ní, ale jako vyučující (často 2. st. ZŠ) působit chtěli. Pro učitelství národní školy se nakonec rozhodli hlavně kvůli dětem mladšího školního věku, protože je považují za tvárnější. Nikdo z této skupiny respondentů se nerozhodl pro dráhu učitele až po absolutoriu vysoké školy, v rodinách většiny z nich bylo možné nalézt alespoň jednoho učitele (často to byl některý z rodičů).

Někteří učitelé se vyslovili v tom smyslu, že zvolili svou profesi i kvůli stabilnímu místu ve společnosti a úctě okolí. Tito učitelé, kteří všichni působili v menších městech či obcích, však zároveň připouštěli, že tato skutečnost by nebyla naplněna, pokud by byli zaměstnáni ve větším městě. Všichni z této skupiny dotazovaných se cítili ve svém povolání spokojeni, velké potěšení prožívají, když mohou sledovat na výsledcích svých žáků své úspěšné pedagogické působení. Profese je vnitřně naplňuje a většina z nich ji vnímá jako poslání. Mladší vyučující z této skupiny doplňovali uvedený pohled též o významnost příjmů, které z jejich práce s dětmi plynou. Častěji se proto snaží postoupit na vyšší pozice (např. zástupce ředitele), či vést finančně ohodnocené kroužky a zájmové předměty.

Učitele, kteří v profesi setrvávají, neodradila ani velká psychická zátěž tohoto povolání. Přesto většina z nich má zkušenost s kolegy, již z tohoto důvodu od učení odešli. Jako skutečnosti důležité k pokračování ve své

pedagogické praxi uváděli dotázaní např. práci s dětmi nebo dostatek volného času. Dle jejich názoru se musí člověk pro profesi učitele narodit.

U bývalých učitelů se rozhodnutí pro tuto profesi zrodilo později než u výše zmíněné skupiny pedagogů. Někteří se pro ni rozhodli po ukončení střední školy, jiní až na škole vysoké, již začali studovat, protože nebyli přijati na jinou fakultu. Někteří studovali vysokou školu kvůli přání svých rodičů a jejich cílem bylo pouze získat vysokoškolský titul. Nejčastějšími důvody k odchodu z profese byly pro tyto vyučující psychická náročnost a nedostatečné finanční ohodnocení jimi odváděné práce.

Tito učitelé, již se rozhodli ukončit svou pedagogickou dráhu, často uváděli, že se pro tuto profesi nehodí a necítily se při jejím výkonu dobře. Většina z nich již v počátcích svého učitelského působení věděla, že je tato práce nenaplňuje. Pracovní zátěž považovali v porovnání s finančním ohodnocením za nadměrnou a se svým odchodem k jiné profesi jsou spokojeni. Vzpomínají na krátké pracovní dny a velké množství volného času. V současnosti mohou dle svého vyjádření trávit méně času se svou rodinou, ale lepší příjmy považují často za dostatečnou kompenzaci.

Někteří bývalí učitelé v průběhu své učitelské praxe cítili, že je výkon této profese měnící, což se nelíbilo jejich blízkému sociálnímu okolí. Jako důvody k odchodu z profese byly těmito dotázanými uváděny např. nehody na pracovišti, špatné finanční ohodnocení, psychický nápor, stereotyp, výhradně ženský kolektiv ad. O svém návratu do školství by někteří uvažovali za předpokladu, že by tato práce byla lépe placena a byl zaveden systém profesního růstu. Jiní by k takovému kroku vyžadovali pravidelnou psychologickou supervizi poskytovanou učitelům či zásadní modernizaci škol.

Motivací slovenských učitelek k výkonu jejich profese se zabývala např. S. Kariková (2005). Při porovnání motivace u studentek učitelství pro 1.–4. ročník ZŠ a učitelek z praxe došla k následujícím závěrům. Pro obě skupiny respondentek byla nejvýznamnějším motivem práce s dětmi, avšak pro učitelky z praxe byl méně významný. Naproti tomu tyto dotázané hodnotily jako významnější smysluplnost profese, stejně jako

pestrost a proměnlivost této práce. Pro učitelky bylo ve srovnání se studentkami též důležitější, že je jejich práce spojena se seberozvojem a stálým vzděláváním. Podobné to bylo s motivem všestranného využití schopností. Budoucí učitelky jej považovaly za méně významný, což autorka vysvětluje tím, že studentky mohou mít dojem, že jejich schopnosti v této profesi nebudou zcela využity.

Autorka výzkumu uvádí i další rozdíly zjištěné v motivaci dotázaných studentek a již působících učitelek. Učitelky z praxe si svou profesi zvolily také z toho důvodu, že ji považovaly za stálou a jistou. Budoucí učitelky jsou o těchto charakteristikách učitelské profese přesvědčeny podstatně méně. Pro již působící učitelky byl významným motivem k volbě povolání vzor konkrétního učitele, zatímco u studentek učitelství byla významnost tohoto motivu nižší. Statisticky významný rozdíl se objevil u motivu k volbě profese souvisejícím s přáním rodičů dotázaných – pro praktikující učitelky byl znovu významnější.

Z hlediska motivace k učitelské profesi jsou zajímavá též zjištění, která Kariková (2005) získala v souvislosti se spokojeností či nespokojeností slovenských učitelek a studentek učitelství se svou současnou či budoucí prací vyučujících. Budoucí učitelky uváděly jako příčiny možné nespokojenosti s profesí, na niž se připravují, nízké finanční ohodnocení, celkovou situaci ve školství, nedocnění učitelské profese ze strany společnosti, ale také ze strany rodičů žáků. Naproti tomu vyjádření předpokládané spokojenosti souviselo s prací s dětmi (možnost účastnit se na formování dětské osobnosti, pozorovat jejich změnu, uplatnit svou tvořivost a vědomosti).

Již působící učitelky označovaly za příčiny své nespokojenosti rovněž nízké finanční ohodnocení, ale zároveň i postavení učitele ve společnosti – nedoceňování jeho práce a stále horší vztahy s rodiči žáků. V porovnání se studentkami učitelství vnímaly kritičtěji materiální vybavenost škol, nedostatek pomůcek apod. Stejně jako budoucí učitelky vyjadřovaly i vyučující z praxe svou spokojenost s profesí hlavně ve vztahu k dětem. Autorka také upozorňuje na skutečnost, že přes veškeré učitelkami uvá-

děné nedostatky téměř třetina z nich vysloveně uvedla, že je se svou prací spokojená.

Pouze pro dokreslení lze uvést několik dat ze stejného výzkumu týkajících se profesních fluktuačních tendencí mezi respondentkami. Zatímco 66 % nyní v praxi působících dotázaných učitelek chce ve své profesi setrvat na současném místě (dalších 10 % z dotázaných chce dále působit v učitelské profesi, ale v jiné škole), pouze 44 % z dotázaných studentek učitelství se chce po ukončení studia věnovat této profesi.

Ze zahraničních výzkumů k tomuto tématu je možné uvést např. šetření S. H. Marston (2010), která zjišťovala motivaci k setrvávání v profesi učitele u vyučujících kalifornských základních, středních a vysokých škol. Všichni dotazovaní měli již nejméně 15letou praxi jako učitelé. Všechny tři skupiny respondentů považovaly za nejvýznamnější motivaci k dalšímu vykonávání svého povolání faktory profesionálního uspokojení (práce se studenty, možnost vidět je se učit, radost z výuky svého předmětu).

Žádná z dotazovaných skupin učitelů nebyla významně ovlivněna výší platu a výhodami plynoucími z výkonu své profese (praktické faktory uspokojení), přestože pro učitele základních škol byly významnější než pro vysokoškolské profesory. Ze tří dotazovaných skupin učitelů (dle stupně školy, na kterém působili) považovali vyučující vysokých škol praktické faktory uspokojení za nejméně motivující pro pokračování ve svém pedagogickém působení.

Učitelé všech stupňů škol si cenili svých vztahů s kolegy. Přestože respondenti ze všech skupin uváděli „stížnosti“ související s jejich spolupracovníky, všichni zároveň hodnotili oblast kolegiálních vztahů jako relativně významný motivační faktor pro setrvání ve své profesi. Ze získaných informací lze usuzovat, že příležitosti k profesionálnímu rozvoji, jež jsou navozovány spoluprací a interakcí s kolegy, mohou pomáhat zvyšovat uspokojení z práce, a tak přispívat k setrvávání učitelů všech stupňů škol u tohoto povolání.

Rozdíly mezi pedagogy jednotlivých stupňů škol bylo možné nalézt v hodnocení významu dobrého vedení školy pro jejich uspokojení z práce

a odhodlání vykonávat dále svou profesi. Všichni vyučující se vyjadřovali k tomu, že s určitými nadřizenými vycházejí dobře, zatímco s jinými ne, ovšem vysokoškolští profesori nepovažovali tento faktor zdaleka za tak významný jako učitelé ze základních škol.

Vzhledem k rozdílnosti školských systémů jednotlivých zemí (v tomto případě českého, slovenského¹ a amerického) i k odlišné struktuře uvedených výzkumných šetření je velmi složité srovnávat jednotlivé motivační faktory vedoucí učitele zmíněných států k volbě jejich profese a setrvávání v ní. Není však možné přehlédnout, že u českých i slovenských učitelů a učitelek hraje významnější roli finanční ohodnocení a prestiž jejich povolání, přičemž na nedostatečnou míru obojího si stěžují.

Na druhou stranu ze zmíněných výzkumů vyplývá, že pro všechny učitele bez ohledu na zemi, v níž žijí, a často i stupeň a druh školy, na nichž působí, patří mezi zásadní faktory explicitní motivace možnost pracovat s dětmi, dospívajícími, popř. mladými dospělými, pomáhat jim v jejich rozvoji a ten i sledovat.

2. Emoce

Emoce, jak uvádí Atkinson a kol. (2003), jsou úzce provázány s motivy. Spolu s nimi vytvářejí množinu našich nejzákladnějších pocitů. Emoce se mohou podílet na aktivizaci a zaměřování našeho chování, stejně jako mohou doprovázet naše motivované chování. Rozdíl mezi emocemi a motivy můžeme najít např. ve skutečnosti, že emoce jsou většinou aktivovány zevnějšku, kdežto motivy jsou obvykle spouštěny zevnitř. Zatímco za vyvoláním motivu lze obvykle nalézt určitou potřebu, emoce může být navozena různými podněty.

Emoce je komplexní stav vznikající v reakci na určité afektivně zabarvené zážitky. (Atkinson a kol., 2003, s. 389) U intenzivních emocí je možné

¹ S ohledem na dlouholetou existenci společného státu, obdobné kulturní i ekonomické podmínky považujeme český a slovenský školský systém přes určité odlišnosti za téměř totožný.

rozlišit šest složek. Atkinson a kol. (2003) předkládají jejich výčet. Jedná se o

- a) subjektivní prožitek emoce (afektivní stav, pocity spojené s emocemi),
- b) tělesnou reakci (zejména se jedná o ty reakce, jichž se účastní autonomní nervový systém),
- c) soubor myšlenek a přesvědčení, které emoci doprovázejí (hodnocení či přesvědčení, že probíhající událost je pozitivní či negativní),
- d) výraz obličeje,
- e) globální reakce na prožitek (pokud např. zažíváme negativní emoce, svět se nám jeví jako nevlídné místo),
- f) tendence jednání spojené s emocemi (vzorové chování, které lidé uplatňují, pokud prožívají určitou emoci – např. vztek obvykle následuje agrese).

V současnosti jsou emoce pojímány systémově, je na ně pohlíženo jako na interakční procesy, jež se vzájemně ovlivňují. Žádná z výše uvedených složek totiž není sama o sobě emocí, protože ty vznikají společným působením všech těchto složek dohromady. Zároveň se tyto součásti mohou vzájemně ovlivňovat. Naše kognitivní hodnocení situace může například ovlivnit vznik určité reakce. Budeme-li se domnívat, že jsme podváděni, vyvolá v nás taková situace pravděpodobně vztek. A naopak přihodí-li se nám, že již rozezlení si budeme moci vysvětlit nějakou událost jako podvod vůči nám, budeme mít nejspíše mnohem intenzivnější tendence vysvětlovat si situaci jako namířenou proti nám.

2.1 Teorie emocí

Vzhledem ke komplexnosti emocí a jejich propojenosti s dalšími psychologickými fenomény je problematika emocí velmi složitá, což dalo prostor ke vzniku mnohých teorií, jež je popisují a vysvětlují. Jednoduché třídění teorií emoce nabízí např. Meyer, Schützwohl a Reisenzein (1997; in Nakonečný, 2000, s. 198):

1. *Behaviorální teorie: ztotožňují emoce s pozorovatelným chováním nebo také dispozicemi k tomuto chování určitého druhu.*
2. *Mentalistické teorie: ztotožňují emoce s určitými mentálními (psychickými) stavy.*
3. *Syndromové teorie: jistým způsobem spojují obě předtím uvedené teorie v tom smyslu, že emoce identifikují se syndromem, sestávajícím z mentálních, behaviorálních a fyziologických reakcí.*

Sám Nakonečný (2000) dělí teorie emocí na fyziologickou (Lange-James, Cannon-Bard), evolucionistickou (McDougall, Plutchik), behaviorální (Watson), kognitivistickou (Schachter-Singer; Simonov) a sociologickou (Vester). Jako dílčí teorie emocí (velmi tematicky zúžené) označuje teorii atribucionální (Weiner), psychoanalytickou (Freud) a fenomenologickou (např. Bollnow, Plessner).

Stuchlíková (2007) popisuje tradiční přístupy k emocím (přístupy zaměřené na emocionální prožívání, přístupy zaměřené na fyziologický aspekt a přístupy zaměřené na výraz a projevy chování), které se postupně staly východisky pro přístupy soudobé. Přístup zaměřený na emocionální prožívání zastávají psychodynamické teorie, klasickou psychoanalýzu nevyjímaje. Pro Sigmunda Freuda byly emoce těsně spjaté s instinkty (pudy, primárními motivy). V tomto vnímání jsou emocionální hnuty pouze odrazem instinktivních popudů a vnitřních konfliktů. Ovšem důležité je, že jde o odraz překroucený a vybledlý. Podle klasické psychoanalytické teorie jsme si totiž vědomě schopni připustit pouze tolik z našich nevědomých procesů, kolik jsme schopni zvládnout. K tomuto účelu využíváme obranné mechanismy, které mají za úkol zkreslit, či zcela potlačit informaci, jež je pro nás neúnosně emocionálně bolestivá.

I moderní psychodynamické vnímání emocí klade důraz na roli kontroly emocí, která umožňuje zvládat vnitřní konflikty. Z myšlenek psychodynamických přístupů vychází rovněž teorie raného citového přilnutí (attachement), která se zabývá připoutáním mezi kojencem a matkou, jež má významný vliv na emocionálně-sociální vývoj jedince a předznamenává též budoucí blízké vztahy.

Fyziologické přístupy k emocím se snažily odpovědět na velmi starou otázku, zda se objevuje jako první prožitek emoce, či fyziologické vzrušení. Zatímco původním názorem, dle „zdravého rozumu“, bylo přesvědčení, že to, jak vnímáme situaci, aktivuje naše emoce, jimiž jsme následně motivováni jednat, Jamesova-Langeova teorie tvrdí opak. Co cítíme, víme podle ní díky tomu, že sledujeme signály našeho těla. Tělesné změny jsou následkem vnímání vzrušující situace a emoci prožíváme tehdy, když tyto změny pociťujeme. Jamesova-Langeova teorie se ukazuje jako velmi vhodná v případě silných emocí (strach, vztek).

Kritice tento přístup podrobila Cannonova-Bardova teorie, jejíž představitelé se při zkoumání emocí zaměřili na fungování mozku. Cannon se domníval, že emocionální chování kontroluje sám mozek (nikoli vnitřní orgány), konkrétně talamus. Předpokládal, že teprve jeho aktivace je následována jak prožitkem emoce, tak i somatickými změnami s ním spojenými.

Pozdější výzkumy ukázaly, že James i Cannon měli zčásti pravdu. Současní autoři souhlasí s Cannonem v tom, že činnost jednotlivých mozkových struktur je pro průběh emocionálních procesů velmi významná. Z Jamesových názorů pak uznávají zvláště skutečnost, že si lidé své emoce, minimálně částečně, uvědomují díky zaznamenávání tělesných změn.

Mezi přístupy k emocím, které se zaměřují na výraz a projevy chování, řadí Stuchlíková (2007) evoluční přístupy a přístupy behaviorální. Evoluční nazírání emocí počíná již samotným Ch. Darwinem. Teoretikové, kteří jsou takto orientováni (např. R. Plutchik, C. E. Izard aj.), považují emoce a emocionální chování za adaptivní. Tím je míněno, že jsou tyto stavy a procesy významné pro zvyšování pravděpodobnosti přežití a další reprodukce.

Pro přístupy zaměřené behaviorálně je zásadní studium procesů emocionálního učení. Za účelem porozumění emocím je dle zastánců tohoto pohledu nutné zaměřit se na emocionální chování. J. B. Watson se domníval, že v raném věku disponuje člověk třemi vrozenými emocemi, které přibližně odpovídají strachu, zuřivosti a potěšení. Ty se podle něj aktivují několika stimuly a projevují specifickými emocionálními odpo-

vědmi. Vše ostatní, co můžeme u lidí v pozdějším věku sledovat v souvislosti s emocemi, je naučené.

Skinner definoval emoci jako predispozici určité osoby chovat se určitým způsobem v určitém čase. (Stuchlíková, 2007, s. 41) Rozlišoval dva druhy emocionálních odpovědí. Dle jeho názoru jde buď o jednoduché reflexy, které jsou vrozené nebo naučené (pláč při bolesti), nebo o tzv. operanty, což je komplexní naučené chování (pokusy uklidnit někoho rozčileného, na němž nám záleží).

Zastánci behaviorálního přístupu se zabývají také kontrolou emocí. Např. Millenson popisuje tři způsoby, pomocí nichž lidé dosahují tohoto cíle. Jedná se o habituaci (na mnohonásobně opakovaný podnět jedinec postupně přestane reagovat), překrytí (emoce je zamaskována chováním, které odpovídá odlišnému pocitu) a vyhýbání se (vyvarování se takových situací, které nežádoucí emoce vyvolávají).

Stuchlíková (2007) dále popisuje současné přístupy k emocím, které z výše uvedených tradičních přístupů vycházejí. Mezi významná témata psychologie emocí patří problematika rozdělení emocí na primární a sekundární. Dle Damasia (2000, in Stuchlíková, 2007, s. 48) lze říci, že *primární emoce představují určitým způsobem naprogramované reakce na určité charakteristické podněty vnějšího nebo vnitřního světa, například na typ pohybu (u plazů) nebo na určité zvuky (např. hlasitý hluk, vrčení).* Lidé si navíc uvědomují emoci v souvislosti s objektem, který byl příčinou vzrušení, a spojují tento objekt s vytvořeným emočním stavem.

Mechanismus sekundárních emocí navazuje na proces emocí primárních. Ke vzniku sekundárních emocí dochází spojením kategorií objektů a situací s primárními emocemi. Výčet základních emocí uvádí např. psychoevoluční teorie emocí R. Plutchika. Emoce jsou podle něj vyvolávány událostmi, jež jedinec hodnotí jako významné pro svou pohodu nebo integritu s tím, že většina kritérií tohoto hodnocení není dostupná našemu vědomí. Uvádí osm základních emocí, jež tvoří čtyři bipolární páry a mohou dosahovat různé intenzity. Jejich míšením pak vznikají emoce odvozené.

Další v současnosti uznávanou teorií, jež přináší výčet primárních emocí, je teorie diskretních emocí C. E. Izarda, který vychází z předpokladu, že jednotlivé emoce se vyvinuly jako adaptační mechanismy ke zvládnutí rozdílných situací „přežití“. Diskretní (jednotlivé) emoce rozdílně organizují vnímání, kognici a jednání tak, aby došlo k adaptaci na nároky prostředí (např. radost signalizuje dobrou pohodu a možnost přátelské interakce, zatímco smutek zpomaluje mentální i motorickou aktivitu a umožňuje tak lepší adaptaci poskytnutím prostoru pro rozbor sebe sama i okolností, které zapříčinily ztrátu, jež smutek způsobila). Z toho vyplývá, že emoční systém je pro Izarda základním motivačním systémem lidského chování.

K otázce, které emoce jsou primární, přinášejí zajímavé poznatky výzkumy zabývající se obličejovým výrazem, jenž emoce doprovází. Skutečnost, že tento výraz je univerzální napříč různými kulturami, je vnímána jako jedna z typických charakteristik primárních emocí. Dále se ukazuje, že emoční výraz hraje významnou roli v emočním prožívání, protože ovlivňuje jeho intenzitu a do určité míry i autonomní aktivaci.

Významné poznatky přinášejí psychologii emocí neuropsychologické nálezy. Míra kontroly nad situací je ústředním pojmem pro neuroendokrinní teorii emocí J. P. Henryho. Jednoduše lze shrnout, že v situaci, v níž vnímáme ohrožení jako zvládnutelné, prožíváme hněv, který je doprovázen produkcí zejména noradrenalinu. Pokud ohrožující situaci kontrolovat či zvládnout nemůžeme, dostavuje se pocit strachu, úzkosti. Z hlediska endokrinního systému souvisí tento prožitek s převahou adrenalinu. V okamžiku, ve kterém úzkost přeroste díky nedostatku kontroly v bezmocnost, narůstá produkce stresového hormonu adrenokortikotropinu (ACTH). Mimořádně silný pocit ztráty kontroly může být doprovázen depresí.

V protikladu k těmto prožitkům stojí stavy plné kontroly situace. Pokud jsou při nich současně zcela uspokojeny naše potřeby, dostavují se emoce pozitivní – povznesená nálada, nebo klid a uvolnění (zásadně klesá produkce adrenalinu i noradrenalinu).

Z neuropsychologických přístupů uvádí Stuchlíková (2007) ještě teorii J. E. LeDoux, která vyzdvihuje význam dvou fyziologických systémů (periferní a centrální nervový systém), jež se účastní na vzniku a průběhu emocionálního prožívání, a výzkumy, které se zabývají aktivitou (konkrétně její asymetrií) jednotlivých mozkových hemisfér při prožívání odlišných emocí.

Poslední skupinou současných teorií emocí, jež popisuje Stuchlíková (2007), jsou přístupy, které se věnují kognitivní interpretaci v souvislosti s emocionálními stavy a procesy. Skutečnost, na které se všechny tyto přístupy shodnou, je přesvědčení, že kognice (poznání a poznávání) je zásadní jak pro vznik, tak pro udržování emočních stavů.

Prvním významným tématem těchto přístupů je snaha nalézt kognitivní procesy, které hrají roli prostředníka mezi vnějšími událostmi a emoční odpovědí jedince. Za konstrukty, jež zprostředkovávají toto spojení, jsou považovány jednak atribuce (připisování příčin, vysvětlování něčím), jednak zhodnocení (angl. appraisal). Zatímco atribuce připojují k zažívané situaci tzv. studené kognice (odpovědi na otázky kdo, co, kde, kdy, jak a proč), teprve zhodnocení připojuje osobní význam k těmto faktům, upozorňuje na vznik osobních zisků či ztrát (tzv. teplé kognice) a tím umožňuje vznik emocí.

Druhým stěžejním námětem pro výzkumy kognitivních přístupů k emocím je otázka, zda kognice emocím předcházejí, a jsou tudíž předpokladem jejich vzniku, či zda tomu tak není. Názor, že kognitivní zhodnocení je nezbytné jak pro vznik emocí, tak pro jejich průběh, zastával R. Lazarus. Podle něj dochází u lidí k trojímu hodnocení. Nejprve posuzují, jak může ovlivnit událost, kterou prožívají, jejich osobní pohodu. Poté hodnotí, co s nastalou situací udělat, a nakonec posuzují reakci okolí, kterou svou aktivitou vyvolali. Tato zhodnocení rozhodují o tom, jaké emoce lidé prožívají a jaká je jejich intenzita.

Opačný názor, totiž že emoce předcházejí kognitivnímu zhodnocení, zastával R. B. Zajonc. *Afektivní reakce se podle něj mohou objevit bez rozsáhlého zaměřeného vnímání nebo kognitivního kódování, probíhají s větší jistotou než kognitivní posuzování a mohou proběhnout rychleji.* (Stuchlíková, 2007, s. 76)

Pod vlivem následujících výzkumů se však prosadil sjednocující názor, že průběh emocí a kognitivní procesy jsou úzce provázány a dochází mezi nimi k vzájemnému ovlivňování.

Další významný představitel kognitivního přístupu, S. Schachter, se zabýval fyziologickou aktivací v průběhu emocionálního prožívání a jejím kognitivním hodnocením. Dle jeho názoru je pro skutečnou emoci nezbytné fyziologické vzrušení i vhodné kognitivní zhodnocení. Zatímco kognitivní faktory rozhodují o tom, kterou emoci lidé prožívají, míra aktivity autonomního nervového systému určuje její intenzitu.

2.2. Emoce v profesi učitele

Bez ohledu na to, jakým způsobem jsou popisovány a vysvětlovány vznik a průběh emocí, je nesporné, že tyto duševní stavy a procesy hrají v našem životě zásadní roli. Např. Stuchlíková (2007) zmiňuje Zajoncův názor, že v podstatě nelze nalézt žádný sociální jev, který by neobsahoval výměnu emocí, ať už v jakékoli podobě. To přirozeně platí i pro edukační proces, a to bez ohledu na druh a stupeň školy, na kterých probíhá.

Emoce ve školním prostředí samozřejmě prožívají všechny zúčastněné subjekty – od žáků, přes učitele, až po nepedagogický personál školy. Pro tuto práci je (stejně jako u motivace) zásadní to, jakou roli emoce hrají v prožívání a chování učitelů.

Emocionální stavy, které jsou pedagogy hodnoceny kladně, se rozhodující měrou podílejí na motivaci učitelů k výkonu jejich profese (blíže viz kap. 1.2.2). Negativní emoce, jejichž působení jsou vyučující na svém pracovišti vystavováni, se naopak významně podílejí na jejich nespokojenosti s vykonávaným zaměstnáním a tvoří zásadní část jejich pracovní zátěže.

2.2.1 Pracovní zátěž učitelů a její zvládání

Pracovní zátěž učitelské profese patří v současné době k významným tématům pedagogického i pedagogickopsychologického výzkumu. Toto téma získává na významu také díky neustále se zvyšujícím nárokům kladeným v současnosti na pedagogy při výkonu jejich povolání. Výzku-

mníci se většinou věnují učitelské zátěži obecně, hledají příčiny stresu, zkoumají způsoby reagování na něj a jeho zvládání. Mnohé studie přináší poznatky o důsledcích těchto složek učitelské profese na prožívání, chování i zdraví pedagogů. Pro tuto práci je zásadní vnímání pracovní zátěže a stresu u učitelů jako zdrojů jejich negativních emocí.

2.2.1.1 Stres

Při pokusu o definici pojmu stres je možné narazit na určitou terminologickou nejednotnost. Např. Schreiber (1992) upozorňuje, že přesná vědecká definice tohoto pojmu stále chybí, a nabízí jich proto hned několik – původní Selyeho: *Stres je nespecifická (tj. nastávající po nejrozličnějších zátěžích stereotypně) fyziologická reakce organismu na jakýkoliv nárok na organismus kladený.* (Schreiber, 1992, s. 11) Dále definici Lazarusovu: *Stres je nárok na jednotlivce, který přesahuje jeho schopnost se s nárokem vyrovnat.* (Schreiber tamtéž) A fyziologickou Ganongovu definici: *Stres je takový vliv na člověka, který vede k prodloužené hormonální reakci kůry nadledvin.* (Schreiber tamtéž) Tyto definice doplňuje ještě vlastní formulací pojmu: *Stres je jakýkoli vliv životního prostředí (fyzikální, chemický, sociální, politický), který ohrožuje zdraví některých – „citlivých“ jedinců.* (Schreiber, 1992, s. 12)

Stresory, tedy události vyvolávající stres, dle Atkinsonové (2003, s. 487) spadají do jedné nebo více následujících kategorií: *traumatické události mimo oblast běžné lidské zkušenosti, neovlivnitelné události, nepředvídatelné události, události představující výzvu pro hranice našich schopností a našeho sebepojetí nebo vnitřní konflikty.*

Dle Paulíka (1994, s. 81-82) můžeme shrnout: *Stres nastává, když v interakci osobnosti s prostředím je skutečně nebo domněle ohrožen člověk a jeho hodnoty v důsledku ztráty kontroly nad situací, v níž je jeho kapacita a) přetížena nadměrnými požadavky, b) nevyužita nedostatečnými stimuly a požadavky, případně se různé tendence zaměřené k znovuzískání kontroly a zvládnutí situace dostávají do vzájemného konfliktu.*

Paulík (1994) dále vysvětluje, že v případě vlivů prostředí na osobnost přicházejících zvenčí je stres pojímán jako síla, jež podněcuje v systému, který je zatěžován, námahu (strain) spojenou s adaptací na něj.

Lze rozlišit dvě různé fyziologické reakce na stres, podle toho, ve které fázi zátěže se organismus nachází, resp. jak danou zátěž vnímá. Jedná se o reakci založenou na činnosti systému hypotalamus – sympatikus – dřeň nadledvin proti systému hypotalamus – hypofýza – kůra nadledvin (blíže např. viz Atkinson a kol., 2003, s. 497-498; Míček a Zeman, 1997, s. 15; Schreiber, 1992, s. 19-23; Joshi, 2007, s. 26-37; Paulík, 1994, s. 80).

2.2.1.2 Pracovní zátěž

Pojem pracovní zátěž lze např. dle Paulíka (1994, s. 85) definovat jako *souhrn požadavků na pracovníka plynoucí z interakce s pracovním prostředím*. Pokud dojde k situaci, že tyto požadavky pracovníka přetěžují nebo naopak nedostatečně stimulují, mohou působit jako stresory, a vyvolávat tudíž pracovní stres.

Hladký a kol. (1993) přináší v citaci dalších autorů několik teorií, které vysvětlují faktory ovlivňující pracovní stres. Důležité jsou poznatky o tom, že možnost kontroly nad situací stres omezuje, zatímco nedostatek kontroly lze spojovat s různými poruchami zdraví.

Paulík (1994) shrnuje významné prvky, které jsou zkoumány v souvislosti s pracovní zátěží a stresem. Pracovní zátěž je ta část životní zátěže, jež je tvořena nároky povolání. Pro jedince je natolik významná, nakolik se pracovní činnosti podílejí na jeho běžných životních aktivitách.

Pracovní stres je způsobován tím, že nároky na jedince jsou ve srovnání s jeho možnostmi příliš vysoké, či naopak nedostatečně podnětné. Reakce na pracovní stres obsahuje složku somatickou, emocionální i behaviorálně-neurohumorální. Mohou se objevit pocity diskomfortu, emocionální rozlady, únava, lokální obtíže, pocit vyhasnutí, zkratkovité jednání ad. Při intenzivním a náhlém působení pracovního stresu může dojít k ohrožení zdraví i psychickému zhroucení a poškození organismu.

Pokud je pracovník vystaven intenzivním či dlouhodobým rušivým podnětům, mohou se u něj projevit přetrvávající dopady v podobě „profesionální deformace“ nebo choroby z povolání. Jaké důsledky budou mít pracovní požadavky na jedince, je ovlivňováno dalšími faktory (např. osobnostní, sociální). Za rizikové činitele pro vznik negativní pracovní

zátěže jsou považovány situace, jež kladou nadměrné nároky v souvislosti s možnostmi jejich zvládnutí, ale i takové, které pracovníka nedostatečně stimulují.

2.2.1.3 Pracovní zátěž v učitelské profesi

Téma pracovní zátěže v učitelském povolání je v naší i zahraniční odborné literatuře zastoupeno poměrně často. V souhlasu s výše uvedenými definicemi pracovní zátěže a pracovního stresu je zřejmé, že lze tyto dva fenomény těžko oddělovat, i když jsou jimi myšleny různé kvality pracovníkova prožívání. Učitelský stres definuje např. Paulík (1994, s. 87) v citaci Kyriacoua jako *emočně negativní stav plynoucí z práce učitele (při nesouladu nároků a osobnostních předpokladů a přesvědčení, že osobní selhání přináší negativní důsledky a je nežádoucí)*.

Pokud jde o pracovní zátěž učitelů, dělí ji Řehulka a Řehulková (1998) na fyzickou a psychickou, ovšem zároveň upozorňují, že je možné o tomto dělení diskutovat. Pokud jde o zátěž fyzickou, autoři uvádějí, že učitelé sami svou práci za nadměrně náročnou nepovažují. Po vyučování se cítí být středně fyzicky unaveni, často si stěžují na bolesti nohou. Mnozí učitelé mají však potíže s hlasem. Ze strany lékařů bývá učitelům vytýkána špatná hlasová hygiena a nesprávné hospodaření s hlasem. Autoři však upozorňují na vysoké nároky, které klade školní prostředí na hlasové výkony učitelů.

Psychické zátěži v učitelském povolání je věnováno mnohem více pozornosti než fyzické. Řehulka a Řehulková (1998) doporučují psychickou zátěž dělit na senzorickou, mentální a emoční. Senzorickou zátěž učitelů považují za poměrně značnou. Učitelé svou práci vykonávají při plném až vyostřeném vědomí, vysoké nároky jsou kladeny zejména na zrak a sluch.

Mentální zátěž, tedy *požadavky na zpracování informací, kladoucích nároky na psychické procesy, zvláště na pozornost, paměť, představivost, myšlení a rozhodování* (Hladký a kol., 1993; in Řehulka a Řehulková, 1998, s. 101), podle autorů mnoho učitelů neprožívá a ani nevykazuje. Řehulka a Řehulková jako vysvětlení nabízejí skutečnost, že učitelé často provádějí

intelektuální úkony tykající se výuky jako rutinu (jednou zpracované přípravy bez nutnosti obnovy didaktické činnosti či změn učiva). V tomto ohledu se lze domnívat, že v současnosti bude tato složka pracovního zatížení vzhledem k zavádění školních vzdělávacích programů zvýšena, protože učitelé jsou nejen jejich realizátory, ale současně i tvůrci a mnohé z nich potřebují neustálé úpravy a změny (je pravděpodobné, že je budou vyžadovat dlouhodobě). Součástí mentální zátěže jsou však vedle předmětových nároků týkajících se aprobační specializace a obsahu učiva i psychologické otázky, které musí učitel řešit v souvislosti s prací s žáky, s kolektivem třídy (jeho vedení, řízení), ale i ve vztahu k problematice poznávání a formování osobností žáků a k psychologickým aspektům edukace vůbec.

Mentální zátěž je úzce provázána se zátěží emocionální, která je, jak uvádějí Řehulka a Řehulková (1998), u učitelů základních škol velká, a to jak sledovaná objektivně, tak subjektivně prožívaná. Z výše uvedené a rozdělené psychické zátěže je emocionální rozhodně nejvýraznější. Jedná se o afektivní reagování na veškerou práci pedagoga. Tato složka zátěže je zásadně ovlivněna osobnostními vlastnostmi učitele i žáka. Učitel se obvykle intenzivně účastní na sociálních vztazích, které při výkonu jeho profese vznikají, a tato angažovanost s sebou přináší silné emoce. Pozitivní z těchto emocí se často významně podílí na pracovním uspokojení učitelů. Negativní emoce vyvolané u učitelů v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu však tvoří nejvýznamnější část učitelského stresu. Je způsoben konfliktními, nestabilními a nevyrovanými vztahy mezi učiteli a žáky, narůstáním zodpovědnosti učitelů za žáky, jednáním a rozhodováním vyučujících v situacích, kdy není k dispozici dostatek informací, a samozřejmě i neuspokojivé vztahy mezi učiteli samotnými a mezi učiteli a vedením školy.

V této souvislosti je možné zmínit i dílčí předvýzkum, který realizoval V. Indra (1994) a jenž se zabýval činiteli, které ovlivňují psychickou vyrovnanost učitelů. Autor se v něm věnoval pracovní zátěži učitelů, jejich odolnosti (hardiness), sociální podpoře, kterou učitelé využívali, jednotlivým zátěžovým situacím, jež pedagogové prožívali, a sociální atmosféře

škol, na kterých dotázaní vyučovali. Výsledky předvýzkumu ukázaly, že respondenti prožívali učitelskou profesi jako psychicky zatěžující a že při výzkumu této problematiky je nutné se zabývat mnohými dílčími aspekty, např. rozbořením pracovní nespokojenosti učitelů, organizačním stresem ve vztahu k typu a stupni školy, aplikací principů duševní hygieny u vyučujících, stejně jako příčinami jejich nezdravého životního stylu, sociálně-psychologické problematice učitelských sborů, rodinným zázemím pedagogů a sociální podpoře rodiny a přátel.

Teoretický model psychické zátěže učitelů propracoval Z. Mlčák (2000). Vyčerpávajícím způsobem shrnul přístupy k této problematice objevující se v mnohých tuzemských i zahraničních publikacích. Jeho koncepci lze považovat i za integraci v této práci výše uvedených pohledů na toto téma.

Ve svém článku uvádí primární zdroje učitelského stresu, jež dělí dle šesti základních interakčních činnostních oblastí učitele: interakce učitel-učivo, učitel-žáci, učitel-pedagogický sbor, učitel-škola, učitel-rodiče a učitel-instituce. Na základě svých výzkumů upozorňuje, že nejvýznamnějšími oblastmi jsou oblast učitel-žáci a učitel-škola. Jako sekundární zdroje zátěže zmiňuje faktory, které vyplývají *na jedné straně z celkové úrovně edukačního systému a jeho základních ekonomických, politologických, sociologických a psychologických parametrů a na druhé straně ze základního pojetí sociální role učitele ve společnosti.* (Mlčák, 2000, s. 14-15)

Dále upozorňuje na významnost kognitivního hodnocení zátěžových situací, jež je mnohými autory považováno za základní stránku stresu, a člení jej na primární, které souvisí s rozlišením zdrojů zátěže, a sekundární, jež má souvislost se strategiemi jejich zvládnutí. Dalším aspektem zátěže učitelů jsou jejich reakce na vnímaný stresor. Mlčák (2000) je v souladu s dalšími autory dělí na nespecifické – fyziologické (endokrinní, kardiovaskulární, respirační, metabolické, imunitní změny) a psychologické (změny v kognitivních, emocionálních a behaviorálních procesech – zejména souvisí s prožíváním velkého množství emocí, na něž se váží mnohé další projevy v uvedených oblastech) a specifické – obranné mechanismy (probíhají na nevědomé úrovni, slouží spíše k pasivnímu vy-

hýbání se zátěžovým situacím a pro duševní zdraví se mohou stát rizikovými činiteli) a copingové strategie (jsou vědomé, orientují se na aktivní zvládnutí zátěže a působí spíše jako ochrana duševního zdraví).

Autor také uvádí důsledky, které mohou vyplynout ze zátěžových situací, a to jak bezprostřední, tak i v čase oddálené, a další modifikující faktory psychické zátěže učitelů, mezi něž patří zejména mnoho osobnostních a situačních charakteristik (podrobněji viz Mlčák, 2000, s. 18-19).

Citované přístupy k teoretickému pojetí pracovní zátěže v povolání učitele shrnují různé možnosti vnímání tématu a upozorňují na komplikovanost a komplexnost celé problematiky.

Výše uvedené teoretické pojetí pracovní zátěže vyskytující se v učitelské profesi lze doložit například následujícími vybranými výzkumy na toto téma.

Např. Z. Mlčák (1994) za účelem analýzy zdrojů psychické zátěže v profesi učitele zkoumal vzorek 369 severomoravských učitelů. Pro výzkum bylo použito osm faktorů, které identifikovali Furnham a Payne (1987; in Mlčák, 1994) jako složky struktury zdrojů psychické zátěže v učitelské profesi (viz níže). Autor je vztáhl k typu školy, délce praxe a pohlaví dotazovaných. Z této trojice mělo průkazný statistický efekt pouze pohlaví. U žen byla prokázána vyšší úroveň psychické zátěže u faktoru zvládání času, chování žáků a vztahy mezi spolupracovníky. Při posouzení významu zaujalo všech osm faktorů u skupiny zkoumaných učitelů následující pořadí – pracovní podmínky, chování žáků, byrokratické překážky, zvládání času, vztahy mezi spolupracovníky, profesionalita, struktura autority a jako poslední faktor způsobilost, jistota.

Jako zajímavou ilustraci problému zátěže učitelů lze uvést jejich stížnosti na jednotlivé potíže, se kterými se musejí vypořádávat v rámci svého povolání (dle Mlčáka, 1994) – např. 75 % učitelů si stěžovalo na neodpovídající plat, 75 % učitelů vadily špatné postoje žáků k práci, 52 % učitelů vnímalo množství času pro osobní odpočinek, relaxaci a rekreační zájmy jako nedostatečný, 43 % mělo potíže s dosahováním a dodržováním minimálních standardů v chování žáků.

Dalšími zjištěními tohoto výzkumu byly např. údaje o tom, že učitelé na 2. st. ZŠ vykazují statisticky průkazně vyšší úroveň celkové psychické zátěže než učitelé 1. st. ZŠ, dále také zjištění, že stres je hodnocen jako velmi slabý 26 % učitelů, jako slabý 44 %, jako silný 28 % a jako velmi silný 2 % a že učitelé působící ve velkých městských školách zažívají vyšší celkovou psychickou zátěž než učitelé z menších venkovských škol.

V jednom ze svých dalších výzkumů, ve kterém se Mlčák (1998) zajímal o celkovou psychickou zátěž učitelů v porovnání s jednotlivými zátěžovými faktory a o úroveň sociální podpory u učitelů, kteří působí ve velkoměstských a venkovských školách, získal následující výsledky. Učitelé velkoměstských škol zažívají ve srovnání s pedagogy škol venkovských vyšší úroveň stresu a zároveň nižší úroveň sociální podpory. Při bližším pohledu na jednotlivé zátěžové faktory výzkum ukázal, že velkoměstští učitelé prožívají vyšší úroveň zátěže ve faktorech souvisejících se strukturou autority, se vztahy mezi spolupracovníky a pracovními podmínkami. Pokud jde o subjektivní vnímání a kognitivní hodnocení zátěže, data ukázala, že zatímco venkovští učitelé hodnotili svůj stres jako silný až velmi silný v 21,2 %, u učitelů z velkých měst tomu tak bylo ve 38 % případů. Mezi učiteli 1. a 2. stupně ZŠ nebyl zjištěn rozdíl v celkové úrovni stresu, ovšem ve struktuře zátěžových faktorů ano. Pedagogové působící na 2. stupni ZŠ vykazovali větší psychické zatížení v oblasti chování žáků, pracovních podmínek i vztahů mezi spolupracovníky. Zároveň učitelé 2. stupně prožívali svou profesi jako více stresující (za silně stresující ji označilo 36,9 % z dotázaných) než učitelé působící na 1. stupni ZŠ (jako silně stresující ji vnímalo 23,5 % probandů).

Zjištění Židkové a Martinkové (2003), které podrobily výzkumu psychické zátěže 142 učitelů základních škol, umožnila vyvodit následující závěry: u učitelů je zvýšena úroveň stresu, dle měření Meistersovým dotazníkem jde o stupeň 2 psychické zátěže, u níž může být ovlivněna výkonnost a dojít ke zvýšené únavě – kritické hodnoty byly překročeny u časové tísně a dlouhodobé únosnosti práce. Výrazná byla hladina neuroticismu, jeho úroveň měřená u celého souboru spadala do oblasti silných potíží, 10 % osob z výzkumného vzorku mělo problémy s vyhořením.

Nejvýznamnějšími stresory byly nespokojenost s postavením učitele a problémy s žáky (uvedené 2/3 souboru) následované obavami o bezpečnost žáků a psychickou náročností profese.

Paulík a Valoušek (1999) podrobili výzkumu prožívání pracovní zátěže u učitelů se záměrem zjistit, zda ji prožívají intenzivněji než pracovníci jiných profesí, konkrétně zaměstnanci magistrátu. Získaná data přinesla následující poznatky. Zkoumaní učitelé prožívali svou profesi jako více zatěžující, přičemž toto zvýšené prožívání není dáno jejich osobnostními charakteristikami, protože zátěž běžného života takto intenzivně neprožívali. Zaměstnanci prožívali zátěž své profese obdobně jako zátěž v běžném životě. Prožívání každodenní zátěže u učitelů bylo na obdobné úrovni jako u zaměstnanců. Autoři dále potvrzují názor, že prožívání zátěže učitelů v jejich profesi je dáno spíše situačně než osobnostně, skutečností, že se učitelé vyslovili v hodnotách nadprůměru k otázce spokojenosti ve své profesi. Lze říci, že se oslovení učitelé cítili být relativně spokojeni se svým zaměstnáním, i když významně méně než zaměstnanci.

Vlivu časového stresu na zatížení učitelů se ve svém výzkumu věnovali Blahutková, Vacková a Cacek (2002). Autoři se dotazovali 137 učitelů základních škol, z nichž 84 působilo na prvním stupni a 53 na druhém. Vyhodnocení získaných dat přineslo následující zjištění. Největším stresorem (vyslovilo se tak 62 % dotázaných) byla pro oslovené vyučující časová tíseň způsobovaná nedostatkem osobního volna potřebného k přípravě na následnou školní činnost. Za velmi závažný stresor (55 % oslovených) považovali učitelé zvládání kázně ve třídě, zvláště učitelé z druhého stupně. Dalšími uvedenými stresory byly malá spolupráce s kolegy (nedostatek komunikace s nimi, nedostatek sociální opory, nedostatečná podpora u vedení školy) – 37 %, nedostatek času na další vzdělávání a pocity nízké profesionální úrovně (24 %) a nedostatečná spolupráce s rodiči (22 %).

Při subjektivním hodnocení uvedli všichni pedagogové, že stres při výkonu svého povolání prožívají. Jako mírný ho odhadlo 66 % z nich, za vysoký jej považovalo 21 % dotázaných a pro 3 % byl mírný stres, který

zažívali, příjemný a pomáhal jim v naladění pro další pracovní činnosti (autoři tyto pocity označují jako pedagogické vzrušení).

Podle zjištění získaných z dotazníků řešili zmínění učitelé stresové stavy rozhovory s okolím, hlavně s rodinou (což často přinášelo konfliktní situace), užíváním návykových látek (cigarety, alkohol) a jen malé množství z nich prostřednictvím pohybové aktivity.

Zahraniční výzkumy přinášejí obdobná zjištění jako výzkumy tuzemské. Např. Becker (2006) výzkumně dokládá, že učitelé (dotazováni byli němečtí učitelé různých stupňů škol) trpí v porovnání s běžnou populací větší stresovou zátěží, cítí se přetížení svou prací a vysokými požadavky v sociální oblasti. Lze u nich pozorovat ve zvýšené míře dopady této zátěže na zdraví, na schopnost soustředit se a rozhodovat, v porovnání s běžnou populací se u nich častěji objevuje depresivita a úzkost.

Výzkum Abela a Sewellové (1999) přináší informace o tom, že učitelé státních městských škol ze států Georgia a Severní Karolína trpí oproti svým kolegům ze škol venkovských prokazatelně vyšší mírou stresu, jenž je způsoben špatnými pracovními podmínkami a nevyhovujícími vztahy s kolegy. U obou skupin byla zjištěna vyšší úroveň stresu, který byl způsoben nevhodným chováním žáků a časovým tlakem, než stresu, který byl zapříčiněn neadekvátními pracovními podmínkami a vztahy s kolegy. Výsledky těchto zjištění jsou v zásadě totožné s poznatky, k nimž došel ve srovnatelných kategoriích na základě svého výzkumu Z. Mlčák (1998, viz výše).

Podle Chaplainových (2008) zjištění téměř polovina (46 %) dotazovaných britských studentů učitelství (již realizujících praxi v rámci svého studia) pro základní školu považovala profesi učitele za velmi nebo extrémně stresující, zatímco jen 38 % z nich označilo za takto stresující svou současnou praxi. Ve shodě s některými tuzemskými výzkumy² udává autor, že ženy vnímají zaměstnání učitele jako více stresující než muži.

² Viz výše citovaný Mlčákov výzkum zdrojů psychické zátěže u učitelů (1994).

2.2.1.4 Zvládání zátěže a její důsledky

Pro praktický výkon učitelské profese je velmi důležitým tématem problematika zvládání pracovní zátěže a stresu, který z ní vyplývá, stejně jako důsledky, které tyto součásti jejich povolání učitelům přinášejí. Vzhledem k rozsahu tohoto problému se mu zde však budu věnovat pouze velmi stručně.

Zvládání (coping) je proces, kterým se člověk snaží vyrovnat se stresovými situacemi. (Atkinson a kol., 2003, s. 509-510). Atkinson a kol. (2003) dále uvádí základní dělení copingových strategií na ty, jež jsou zaměřené na problém, a na další, které jsou zaměřené na emoce. Fontana (1997) v této souvislosti uvádí výzkumy, které dokazují, že lidé, kteří se při zvládání stresu zaměřují na problém, prožívají po takovéto náročné situaci nižší míru deprese, zatímco ti, již se ve stresu věnují spíše rozboru vlastních citů než problému (zaměřují se na emoce), nejsou obvykle tak úspěšní při jeho zvládnutí.

Jak už bylo zmíněno výše, v případě copingových strategií se jedná o vědomou snahu zvládnout stresovou situaci. Dalšími postupy, kterými se lidé mohou snažit vyrovnat s emocemi provázejícími vypjaté životní situace, jsou obranné mechanismy. Tyto procesy, jež původně pojmenoval S. Freud, však probíhají převážně na nevědomé úrovni a jejich cílem je vyrovnání se s úzkostí (blíže např. viz Atkinson a kol., 2003, s. 513-516).

Zvládáním zátěžových situací u učitelek se výzkumně zabývali např. Řehulková a Řehulka (1998). Zjistili, že 79 % jimi dotazovaných učitelek (jednalo se o 220 učitelek základních škol) užívalo léky „na uklidnění“ nebo „proti bolestem hlavy“ (24 % po poradě s lékařem). Z výzkumného vzorku uvedlo 49 % učitelek, že si při mimořádné zátěžové situaci zapálí cigaretu, přičemž jen 43 % ze všech dotázaných se považuje za kuřáčky. Jednorázové požití alkoholu pro zvládnutí stresové situace používalo 19 % dotázaných, ale za vhodný přístup jej označilo 70 % z celého vzorku. Zájmové aktivity (ruční práce, zahrádkaření, četba, poslech hudby, malování atp.) používalo pro zvládnutí dopadů stresu 36 % respondentek,

sportovní aktivity 21 %. Optimalizaci v režimu spánku a odpočinku použilo 74 % dotázaných učitelek. Uplatňování vlastních (implicitních) psychologických postupů pro zvládnutí nadměrné zátěže (meditace, denní snění, jednoduché relaxace atd.) uvedlo 74 % respondentek. Informaci o používání explicitních psychologických postupů získaných pod vedením psychologa nebo jiného odborníka získali výzkumníci od pouhých 5 % dotázaných. Postupy využívající sociální podpory (rozmluvy a porady s blízkými přáteli, kolegy nebo rodinou) realizovalo dle svého vyjádření 84 % učitelek z výzkumného vzorku. Návštěvu lékaře či psychologa za účelem zvládnutí silných zátěžových situací uvedlo 10 % respondentek, právní konzultaci k tomuto účelu využilo 6 % z nich.

Důsledky, které mohou mít profesní zátěž a stres na učitele, shrnuje např. Paulík (1994). Kromě zdravotních změn mohou vést k momentálním i dlouhodobým změnám v chování, k únavě a k pracovní nespokojenosti. Změny v chování se týkají nejčastěji ztráty kontroly nad situací, z níž mohou vyplynout i různé chyby. Pro trvalejší změny chování jsou typické ztráta zájmu až apatie, zvýšená citlivost, podrážděnost, agresivní chování, únikové tendence apod. Únava učitelů se pravděpodobně v průběhu školního roku zvyšuje, přičemž výsledkem její intenzivní podoby může být až vyčerpání. Tento pocit označovaný jako burnout (vyhoření) doprovází ztráta zájmu, snížení aktivity, úzkost, poraženectví, emociální odloučení od práce ad. Konkrétně u učitelů se tento stav může projevovat negativními až cynickými postoji k žákům, negativním sebehodnocením, pocitem, že jejich pracovní výsledky jsou nedostatečné, a celkovým zklamáním ze sociálně-psychologických podmínek v práci.

Pokud jde o zdraví pedagogů, došel např. Vašina (1997) při svém zkoumání subjektivního hodnocení zdraví u učitelů k obdobným výsledkům jako zahraniční výzkumy, na něž odkazuje (viz Vašina, 1997, s. 107). U pedagogů zjistil signifikantně horší subjektivně posuzovaný zdravotní stav ve srovnání s ostatním ekonomicky činným obyvatelstvem.

Pomocí výzkumných dat dále dokládá rozdíly mezi jednotlivými druhy a stupni škol – učitelé působící v oblasti středního vzdělávání udá-

vali prokazatelně méně zdravotních stesků než pedagogové dalších stupňů škol. Zajímavé je, že mezi učiteli vyučujícími na středních školách na tom byli z hlediska subjektivně hodnoceného zdraví nejlépe pedagogové odborných učilišť, již vykazovali signifikantně méně psychických stesků ve srovnání s učiteli z gymnázií a středních odborných škol.

Signifikantní rozdíly v úrovni zdravotních stesků lze nalézt i v porovnání učitelů a učitelek, u nichž jsou vyšší, a to jak v celkových, tak i psychických a fyzických stescích. Srovnání s jinými náročnými profesemi ukázalo, že pracovníci věnující se takovému povolání vykazují (až na ojedinělé výjimky) lepší subjektivně hodnocené zdraví než učitelé.

Rozsáhlý výzkum zabývající se zdravím učitelů v souvislosti s jejich pracovní zátěží realizovali Vašina s Valoškovou (1998) na vzorku větším než 2 400 učitelů a učitelek základních a středních škol. Výsledky ve shodě s obdobnými zahraničními výzkumy ukázaly, že učitelé subjektivně hodnotí své zdraví hůře než běžná populace ekonomicky činného obyvatelstva. Data získaná z výzkumu ukázala, že povolání učitele lze řadit k profesím s poměrně vysokou pracovní zátěží, což potvrdilo i srovnání s jinými náročnými profesemi, a že mezi zdravím a pracovní zátěží existuje souvislost.

Výše uvedená teorie podložená zmíněnými výzkumnými zjištěními dokládá mimořádnou významnost emočních stavů a procesů v povolání učitele a také to, jak významně jsou tyto ovlivňovány pracovní zátěží a stresem. Protože učitelství patří mezi pomáhající profese, je emoční prožívání učitelů zcela zásadní pro jejich profesionální působení, tedy pro přímou práci s žáky. Z tohoto důvodu lze téma pracovní zátěže učitelů považovat za velmi významné, s čímž souvisí i potřeba získávání dalších výzkumných dat vztahujících se k této problematice.

B. Praktická část

1. Cíl výzkumné sondy, výzkumné otázky

Cílem výzkumné sondy realizované pro tuto práci bylo získat bližší informace o motivaci vyučujících základní školy týkající se zejména jejich profese a o emocích, které při výkonu svého povolání prožívají.

Jejím záměrem bylo pokusit se porovnat uvedenou motivaci a emoční prožívání, které si učitelé uvědomují a které je možné odhalit pomocí symbolické interpretace v jejich tematické tvorbě – které jsou tedy z velké části neuvědomované. Zároveň bylo cílem sondy nalezení případných shod a rozdílů v těchto sledovaných skutečnostech mezi pedagogy působícími na 1. a na 2. st. ZŠ.

Za tímto účelem byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Které cíle stanovené v souvislosti s profesí jsou pro vyučující motivací?
2. Jaká je dle názoru jednotlivých pedagogů skladba jejich implicitní motivace?
3. Jak vnímají intrinsickou a extrinsickou motivaci ve svém životě?
4. Jaké emoce zažívají při výkonu své profese?
5. Jaká byla jejich motivace pro volbu povolání učitele?
6. Jaká je jejich motivace k výkonu tohoto povolání v současnosti?
7. Kterým stresorům ve škole čelí?
8. Které součásti (symbolické „podrole“) své profesionální role vnímají?
9. Lze u výše zmíněných témat nalézt shody či rozdíly mezi pedagogy 1. a 2. st. ZŠ?

2. Metodika šetření, výzkumný vzorek

K získání dat pro výzkumnou sondu byla použita jednak metoda polostrukturovaného rozhovoru (blíže viz např. Švaříček a Šedřová, 2007), jednak metoda symbolické interpretace artefaktů, které vytvořily oslovené vyučující.

Polostrukturované rozhovory vedené s pedagožkami vycházely z deseti předem připravených otázek³, z nichž tři byly uzavřené (2, 3, 4) a sedm otevřených. Cílem rozhovorů bylo dozvědět se, jakým způsobem jednotlivé učitelky explicitně vnímají problematiku své motivace v profesi, jíž se věnují, a emocí, které v souvislosti s ní prožívají. Při rozhovorech, které probíhaly v září a říjnu 2011, byl se svolením dotazovaných vytvářen zvukový záznam.

Oslovené učitelky byly požádány o vytvoření koláže na téma Já jako učitel ve všech jeho pozicích a rolích⁴ (blíže viz např. Mazehóová a Kouřilová, 2008) a série KTC (kvinternocolor). Koláže vznikaly většinou v letních měsících roku 2009, stejně jako většina KTC. Některé z vyučujících byly ochotny vytvořit ještě jednu koláž na stejné téma v létě 2011. Od všech oslovených byly v září, nebo říjnu 2011 získány ještě další KTC.

Protože se jedná o téma, které je pro učitele velmi citlivé, a zpracování artefaktů znamenalo pro vyučující většinou poměrně značnou časovou investici, byly k oslovení ochotných respondentů využity autorovy kontakty na bývalé kolegy – pedagogy ZŠ. Nakonec se podařilo získat ke spolupráci 8 vyučujících, a to 4 z prvního a 4 z druhého stupně, ve věkovém rozmezí od 28 do 50 let s 3 až 26 roky praxe.

Nejedná se tedy o náhodně zvolený, reprezentativní vzorek učitelské populace, což dokládá i skutečnost, že mezi spolupracujícími nebyl žádný muž. Všechny učitelky pracují na stejné základní škole. Jde o běžnou ZŠ umístěnou na sídlišti jihočeského města, v němž žije necelých 14 tisíc obyvatel. Školu v současnosti navštěvuje celkem 384 žáků, kteří jsou rozděleni do 18 tříd.

³ Viz přílohu č. 1.

⁴ Zadání viz přílohu č. 2.

3. Získané údaje a jejich interpretace

3.1 Rozhovor

3.1.1 Otázka č. 1

V odpovědích na první otázku rozhovoru zmiňovaly vyučující různé cíle, které je motivují v souvislosti s jejich profesí. Objevily se následující varianty (kvůli větší přehlednosti jsme některé promluvy parafrázovali, popř. zkrátili tak, abychom zároveň zachovali významový obsah sdělení):

„...aby děti chápaly a uměly to, co je naučím, pak mě motivuje pokrok, když je vidět na těch dětech, že něco vodu mě si pamatují, že něco vodu mě umí, pak mě i motivuje, když třeba mi řeknou něco, co si myslím, třeba rodičům neřeknou, ... nebo že se nebojí přede mnou o něčem mluvit nebo se na něco zeptat, ... motivuje mě to, že třeba i u těch malejších dětí, ... že se těší do školy, že jim to člověk nezprotiví, ... a nebo když třeba něco, ... třeba v přírodovědě se jim to snažím podat co nejžaludnějc, nebo aby je to co nejvíc těšilo, tak když řeknou, že by chtěli být přírodovědec třeba, že je navnadím pro ten předmět, ... a vůbec to, že jako neberou školu, jako že je to špatně strávenej čas...“ (učitelka A),

„...z těch dětí dostat to nejlepší, co jakoby můžou vůbec oni sami dosáhnout, a ten cíl je v podstatě ten rozvrh toho roku, kdy si přečtu učivo, podívám se, co je mám naučit a ten výsledek je vlastně vzdělání těch dětí...“ (učitelka B),

„...aby byly spokojený děti, aby byli spokojený rodiče a abych já byla spokojená, aby se mi tam učilo dobře a aby jako sem měla nákou kladnou odezvu, že jako takovou trochu zpětnou vazbu, ...že sou ty děti spokojený, no že se jim v té třídě líbí, že tam choděj rádi...“ (učitelka C),

„...jakoby jsem přemejšlela, jestli mym cílem je spíš vzdělání těch dětí, ... a nebo ta výchovná stránka a pro mě třeba je větším cílem ta výchovná stránka, ...s tím kolektivem nějak jako chci pracovat, chci je někam směřovat, ...tohle mě hrozně jakoby bavilo, vždycky jim ukázat i třeba svůj nějaký pohled, ...učit je jakoby vztahům mezi sebou v kolektivu, spolupracovat spolu, umět se domluvit, umět si pomáhat, jako pozorovat ty děti

po stránce jakoby toho chování, než toho vzdělání, to vzdělání samozřejmě, ano, je taky tím cílem, abych je nějak na ten druhý stupeň přivedla a něco uměly, to je jako jasný, ale když jsem nad tím fakt přemejšlela, tak spíš mě víc motivovalo tokový to okolo, rozhovory s dětma nad nějakým problémem, nebo když jsem s nima někam vyjížděla ven, tak spíš dělat s nima takový činnosti, při kterých se projevíly jako lidi, než jako chtít po nich jenom to, co si pamatovaly ze školy, tohle ... jako cíl pro mě jako pro učitelku byl mnohem stěžejnější, než to vzdělání..." (učitelka D);

„...chtěla bych, aby si mě děti pamatovaly, aby odcházely z hodiny spokojený, ne vystresovaný a aby si něco z té hodiny zapamatovaly, aby toho nemusely tolik dělat doma..." (učitelka E),

„...něco děti naučit, bejt s nima..." (učitelka F),

„...nikdy jsem si v životě cílevědomě nestanovovala, kam chci směřovat, kam směřuju, ...motivuje mě strašně moc věcí, jednak moje zarputilá povaha – k usilovnosti a práci, touha si něco dokázat, jestli jsem schopná to zvládnout, je tu i zpětná vazba od dětí, něco mi vracejí zpátky, i když v poslední době už to není tolik, co to bývalo, ...hlavně ... když se mi něco podaří, tak mě to motivuje k další práci, ... motivuje mě vždycky výzva nějaká, ať už ze strany dětí, nebo ze strany rodiny, nebo ze strany kolegů, nebo školního prostředí, pak jsem schopná jet na tisíc procent, ale potřebuju tu výzvu..." (učitelka G),

„...něco děti naučit, aby je to bavilo a aby to bavilo i mě..." (učitelka H).

Autorky prvních čtyř promluv vyučují na 1. stupni, druhá čtveřice působí na stupni 2.⁵ Při celkovém pohledu se ukazuje, že učitelky velmi motivuje to, že mohou v rámci své práce trávit čas s dětmi. U učitelek z druhého stupně se častěji objevuje odkaz na učivo (vzdělávání), pedagožky z 1. stupně častěji zmiňovaly působení na děti ve výchovném smyslu.

⁵ Pro bližší informace o jednotlivých vyučujících viz kapitolu 4.

3.1.2 Otázka č. 2

V druhé otázce měly dotazované seřadit tzv. velkou trojku implicitních motivů tak, jak se domnívají, že je u nich zastoupena. Nejedná se samozřejmě o skutečné zjišťování struktury implicitní motivace, ale pouze o názor vyučujících získaný na základě introspekce.

Až na jednu vyučující označily všechny dotázané jako pro ně nejvýznamnější motiv vztahu s druhými. Tři učitelky z druhého stupně a dvě z prvního celkově seřadily základní implicitní motivy takto:

1. motiv vztahu s druhými, 2. motiv výkonu, 3. motiv vlivu.

Jedna vyučující z druhého stupně jako druhý v pořadí označila motiv vlivu, ale zdůrazňovala pozitivní konotace („...napomocť jim v něčem, ...ukázat jim, jakým směrem třeba můžou jít, nebo co by pro ně mohlo být správného, nebo zajímavého...“).

Stejně pořadí uvedla i jedna učitelka z 1. st., která rozlišila přímé působení ve třídě (právě při něm uvedla na druhém místě motiv vlivu) a celkovou pracovní činnost, při které je pro ni významnější výkon než vliv.

Jedna z vyučujících, která působí na 1. st., uvedla za nejvýznamnější z nabídnutých motivů motiv vlivu (následovaný motivem vztahu s druhými a motivem výkonu), ovšem se zdůrazněním, že toto pořadí platí pouze pro práci. V běžném životě považuje za nejvýznamnější motiv vztahu s druhými.

Tab. č. 1 – Pořadí implicitních motivů

Vyučující 1. st. ZŠ	2x b, a, c; 1x b, c, a; 1x c, b, a
Vyučující 2. st. ZŠ	3x b, a, c; 1x b, c, a

3.1.3 Otázka č. 3

V této otázce se měly dotázané pokusit odhadnout poměr své vnitřní (intrinsické) a vnější (extrinsické) motivace, a to souhrnně v profesním i běžném životě. Všechny učitelky uvedly, že u nich převažují vnitřní motivy nad vnějšími.

Některé upozorňovaly na rozdílnost mezi pracovní a soukromou oblastí s tím, že v životě mimo práci se snaží vyhýbat cílům, se kterými nejsou ztotožněny. Jedna vyučující např. uvedla, že v pracovní oblasti je více usměrňována školským systémem (požadavky vedení školy, dalších nadřízených orgánů apod.), ale také rolí učitele.

Dvě vyučující uvedly, že je pro ně nezbytné, aby se mohly se svými cíly ztotožnit, protože jinak nejsou schopny je naplňovat, nebo s tím mají přinejmenším obrovské problémy (a to jak v profesním, tak i v soukromém životě). Jedna z nich se spokojila s vymezením, že její vnitřní motivy převažují, a procentuální poměr nestanovovala.

Tab. č. 2 – Vnitřní a vnější motivace

	poměr mezi vnitřní a vnější motivací v %
Vyučující 1. st. ZŠ	60:40, 70:30, 70:30, 80:20
Vyučující 2. st. ZŠ	75:25, 75–80:25–20, 60:40

3.1.4 Otázka č. 4

V odpovědích na otázku č. 4 se měly dotazované vyučující zamyslet nad poměrem mezi pozitivními a negativními emocemi, které zažívají při výkonu své profese. Tato vyjádření byla velmi odlišná. Většina učitelů se shodla na tom, že je to pro ně otázka velmi náročná, a musely pouhé vymezení procentuálního poměru doplňovat dalšími informacemi.

Jedna z vyučujících uvedla, že pozitivní emoce zásadně převažují, a to i přes skutečnost, že dochází k neustálým výkyvům (jsou například dny, které jsou skutečně nepříjemné) – procentuální poměr nestanovovala. Dvě pedagožky z 1. st. se nezávisle na sobě shodly, že pozitiva převažují, protože souvisejí s prací s dětmi, kdežto negativa souvisejí s dalšími skutečnostmi – s vedením školy, školským systémem, a zejména s rodiči žáků.

Dvě učitelky z 2. st. zmínily, že v jejich emočním prožívání dochází k velkým výkyvům v závislosti na průběhu školního roku. Dále viděly souvislost i s konkrétními třídami, nebo problémy (popř. jejich frekvencí), které je právě potřeba řešit. Jedna z vyučujících 2. st. v této souvislosti

rozlišila mnoho oblastí (děti, kolegové, vedení školy), k nimž se vztahují různě zabarvené emoce. V současnosti však u ní převládají emoce negativní.

Tab. č. 3 – Pozitivní a negativní emoce

	poměr mezi pozitivními a negativními emocemi v %
Vyučující 1. st. ZŠ	70:30, 50:50, 80:20
Vyučující 2. st. ZŠ	80:20, 65:35, 30:70, 90:10

3.1.5 Otázka č. 5

V otázce č. 5 měly pedagožky uvést pozitivní emoce, které zažívají v souvislosti se svou prací. Z konkrétních pojmenování kladně zabarvených emocionálních stavů se objevily: radost, spokojenost, zadostiučinění, (vnitřní) uspokojení, dobrý pocit, úspěch, klid.

Pokud jde o zdroje těchto pocitů, zmiňovaly vyučující následující prožitky a situace:

veselá rána, když děti přicházejí do školy (nejsou skleslé);

když „vyjde“ hodina podle představ, nebo „vyjde“ lépe, než byla připravena;

když všichni něco pochopí a mají z toho radost, když se vyučující setká s dětmi mimo školu a ony se k ní hlásí;

když se něco podaří;

když je den v klidu („šlape to“; „člověk nemusí číhat, co kde čeká“), je to adekvátní tomu, co tomu člověk věnoval;

vztah lidí na pracovišti („tady ve škole když prostě někoho potkám a tak, tak se těším na ty lidi“);

když se něco podaří žákům, ať už bez úsilí vynaloženého vyučující, nebo s její pomocí;

když se něco povede a bylo to dobře připraveno;

když něco spontánně vyplyne;

když se projeví výsledky dlouhé práce („něco se naučily, ...když dopadne dobře písemka“);

když jsou děti bezprostřední, upřímné, optimistické;

když má někdo z dětí radost;

když se někde ukáže energie, která byla věnována přípravě;

když přijde ocenění ze strany rodičů (z vnějšku);

když děti vyučující pochválí, zmíní se, že se jim výuka líbila;

„...když odcházím ze třídy, kde si myslím, že ta hodina se povedla a kde sme se při té hodině zasmáli...“;

když děti přijdou a začnou vyprávět, co se dělo doma, nebo co pěkného zažily;

když může vyučující dětem pomoci, když jim může být k dispozici;

„...když se mnou i při těch hodinách třeba diskutují na nějaký téma, kdy prostě to, co já do nich vložím, oni mi zase vrátí v tom, že já vidím, že je to baví, že se o to zajímají a že chtějí vědět i třeba víc...“;

když děti reagují, když něco umí;

když reagují ať už na obsah vyučování, nebo i na vyučující;

když vyučující vychází dobře s kolegy;

„...uspokojení, ...že jakoby odvádím dobrou práci a že mě ta práce baví a že je (děti) to taky nějakým způsobem baví...“

Z výše uvedeného vyplývá, že pro učitelky, se kterými byly vedeny rozhovory, jsou z hlediska pozitivních emocí zažívaných v souvislosti s jejich profesí důležitými zdroji jak vztahy s žáky, popř. s kolegy, či žáků mezi sebou, tak dobře odvedená práce pedagožky, a to jak v oblasti výchovné, tak i vzdělávací. Zajímavé je, že učitelky působící na 1. stupni se v tomto smyslu nevyjadřovaly zásadně odlišně od učitelek z 2. stupně.

3.1.6 Otázka č. 6

Učitelky se v odpovědích na tuto otázku vyjadřovaly k problematice negativních emocí, jež zažívají v souvislosti se svou prací. Přímě pojmenovaly následující emocionální prožitky: úzkost, vztek, zlost, lítost, pocit křivdy,

nepochopení, pocit nezvládnutí, nestíhání, vyčerpání, pocit zbytečně vynaloženého úsilí, bezmoc, smutek, rozladěnost.

Uvedené prožitky jsou u dotázaných vyvolávány následujícími situacemi a událostmi:

nevěda, nepochopení ze strany rodičů žáků, jejich předsudky vůči učitelům, škole („.....v uvozovkách chytrý rodiče, který začnou zase něco vysílat, co se týká práce školy, práce učitele, prostě, že si neuvědomují, že vlastně my sme tady pro ně a že jim chceme pomáhat s těma dětma stejně jako voni...“);

nesoulad s názory rodičů žáků, jejich nepochopení určitých pedagogických postupů;

když rodiče nadměrně telefonují, až obtěžují;

když se dětem při hodinách nedaří zvládnout nějaké učivo přes veškerou snahu vyučující;

když se nedaří stihnout to podstatné (např. kvalitní přípravu na hodinu) kvůli jiným pracovním povinnostem; přetížení v souvislosti s časovým harmonogramem;

když nějakí další lidé potřebují, aby vyučující něco udělala, stihla, ale ona to nemůže ovlivnit, nemůže se tomu věnovat;

výchovné problémy dětí („...občas se to stane, že sem z těch dětí taková smutná, když vidím, co sou schopní oni udělat...“) a s nimi související potíže s jejich řešením („...člověk ... (je) takový smutný, že ani neví, jak jim pomoci, nebo co s tím...“, „...někdy nevim si rady třeba s někým, když prostě tam začne ňák jako vyvádět, nebo něco, začne se ňák chovat, ňák reagovat, tak jsem bezmocná, že nevim, jak to vyřešit dobře a správně...“);

vztahy mezi žáky navzájem, mezi žáky a učiteli („...když ty děti sou vulgární vůči sobě, a nebo i třeba drzý a vulgární na některý učitele, když pomlouvaj ty učitele, ...když sou na sebe děti hnusný, když se pomlouvaj navzájem, když nejsou schopný si podat pomocnou ruku, vyjít si nějak vstříc...“);

stereotyp výchovné práce („...vzteklá jsem, když něco trubicim pořád dokolečka a ty děti to nějak jako nezachytí a nereagujou na nějaký povely...“);

nekázeň žáků („...když je to nezajímá, když po mně hází pubertácký ksichty, když mi odsekávají, když mě neberou jako tu učitelku, která má náskou autoritu, když tady maj blbý vtípky po chodbách, ...takový ty silácký řeči, když zkouší tě, kam je pustíš...“);

požadavky vedení školy, s nimiž vyučující nesouhlasí, ale musí je plnit; určité prvky školského systému, se kterými se nemůže ztotožnit, ale musí je respektovat;

něco se nepodaří, vyučující se připravovala a tato práce přijde vniveč;

nějaký člověk, nebo událost překazí dobrou atmosféru ve třídě při výuce.

U negativních emocí se, stejně jako u výše popsanych emocí pozitivních, objevuje celá škála příčin, které stojí u jejich vzniku – od kázeňských problémů, přes komunikaci a vztahy s rodiči žáků a vedením školy až po to, zda se žákům daří, či nedaří zvládat učivo. I zde se v případě námi dotazovaných vyučujících ukazuje, že důvody k negativnímu prožívání určitých situací, či událostí, souvisejí spíše s osobností jednotlivých učitelů a jejich zaměřením na konkrétní oblast výchovně-vzdělávacího procesu než s tím, na kterém stupni ZŠ vyučují.

3.1.7 Otázka č. 7

Když odpovídaly dotazované na sedmou otázku, uváděly, co je vedlo k tomu, aby se staly učitelkami. Pokud jde o dobu, ve které se ke svému budoucímu povolání rozhodovaly, 2 učitelky z 1. st. a 2 z 2. st. uvedly, že se pro tuto práci rozhodly již na ZŠ, či že k ní směřovaly od útlého dětství („od malička“). Naproti tomu 2 vyučující z 1. st. se pro svou současnou profesi rozhodly na konci SŠ, když si podávaly přihlášky na VŠ, a u 2 pedagožek z 2. st. padlo toto rozhodnutí až v průběhu povinné pedagogické praxe v závěru vysokoškolského studia.

Jak se rozhodnutí „rodila“ dokládají následující „příběhy“ – vyučující 1. st.:

- 1) chtěla být učitelkou od základní školy, líbila se jí práce s lidmi/děťmi, vyhovuje jí všeobecné zaměření 1. st. ZŠ a s tím sou-

visející všeobecné vzdělání k tomu vyžadované, líbí se jí i to, že se jedná o aktivní a tvůrčí práci, při které je učitel do velké míry svým pánem (učitelka A);

- 2) při podávání přihlášek na VŠ si nechala poradit od kamarádky, na co by se podle jejího názoru nejlépe hodila, do té doby o učitelství nikdy nepřemýšlela, přestože byla přijata i na jinou VŠ (kterou si vybrala sama), zvolila PF, při studiu se definitivně rozhodla pro učitelství – vyhovovala jí všeobecnost vzdělání i spolužačky – studium ji bavilo (učitelka B);
- 3) na střední pedagogické škole (zaměření na MŠ) zjistila, že práce s malými dětmi ji skutečně baví, protože se po maturitě spolužačky hlásily na PF, zkusila to také, původně o tom však neuvažovala (učitelka C);
- 4) od prvního stupně ZŠ věděla, že bude učitelka (vliv měla i maminka, která pracuje jako vychovatelka), původně chtěla působit v MŠ (maturovala proto na střední pedagogické škole), na PF si podala přihlášku, protože v té době nebyla místa pro učitelky v MŠ a protože ji přesvědčila její třídní učitelka (kvůli dobrému prospěchu) – volba padla na 1. st., protože se stále jedná o práci s malými dětmi (učitelka D);

vyučující 2. st.:

- 1) ovlivnily ji hlavně dvě skutečnosti – maminka, která působila jako učitelka na 1. st. ZŠ (chodila jí o prázdninách pomáhat s přípravou na školní rok – to se jí líbilo), a pak její učitelka tělesné výchovy na 2. st. ZŠ (učitelka E);
- 2) chtěla studovat angličtinu, ale nechtěla daleko od domova (podle jejích vlastních slov jí vlastně nic jiného nezbylo), o učitelství nikdy neuvažovala, nicméně v průběhu praxe na PF zjistila, že tato práce ji baví, a rozhodla se pro ni (učitelka F);
- 3) ráda komunikuje s lidmi, v určitém období se dostavila potřeba něco předávat – chce dětem něco předávat, bavit se s nimi o určitých problémech, ale i z nich čerpat energii; uči-

telství považuje za osvěžující povolání – líbí se jí porovnávat svůj pohled na věci s pohledem jiné generace, přináší jí to spoustu informací; pro tuto profesi se rozhodla již na základní škole – chtěla se věnovat hudbě, něčemu uměleckému a postupně dozrála k učitelství (učitelka G);

- 4) na PF se ocitla, dle svých slov, v podstatě náhodou – jediné, co uměla, byl jazyk (nechtěla studovat obor s matematikou, např. ekonomický), proto ho šla studovat, nepočítala s tím, že se stane učitelkou, ale při praxi v závěru studia si uvědomila, že ji vyučovat baví, proto se rozhodla, že se tomuto povolání bude věnovat (učitelka H).

3.1.8 Otázka č. 8

V odpovědích na tuto otázku zmiňovaly vyučující důvody, které je v současnosti vedou k tomu, aby se věnovaly povolání učitelky. V rozhovorech s pedagožkami 1. st. ZŠ se objevily následující výpovědi:

zatím ji neopustilo nadšení (po 4 letech praxe); domnívá se, že má pro tuto práci vlohy; líbí se jí, že může někomu něco předat, někoho ovlivnit („něco v něm nastartovat“) – (učitelka A);

práce ji baví, nachází v ní smysl; nemyslí si, že by se hodila pro nějakou jinou práci, má pocit, že je na správném místě; smysl jí dává výkon žáků, ale např. i to, že se jim podaří začlenit se do kolektivu; vidí smysl ve vzdělání, v možnosti poskytovat ho dalším lidem – zadosti- učinění, že může dětem něco dát – např. je učí číst a pak vidí, jak čtou; baví ji sledovat, jak se žáci vyvíjejí, jak se posouvají dál (učitelka B);

děti ji dokáží potěšit, překvapit (v pozitivním slova smyslu); vyhovuje jí pocit, že je tady pro ně, že ji mají rády, že za ní chodí rády do školy, že se na ni těší, že ji dokáží potěšit; líbí se jí optimismus, který jí dávají, vztah, který s nimi má; nemohla by se věnovat práci, která by byla jasně daná (učitelka C);

prostě ji to baví (vztahy s dětmi, ale i výuka jako taková), rozčilují ji věci okolo, ale stále převažuje práce s dětmi; v určitých obdobích uvažo-

vala o jiném zaměstnání, ale došla k závěru, že asi umí jen učit, nepřišla na nic jiného, co by ji jako povolání bavilo (učitelka D).

Vyučující z 2. st. ZŠ zmiňovaly následující důvody:

jednak ji tato práce baví, jednak má pocit, že nic jiného neumí; netroufla by si někam odejít a začít dělat něco jiného, asi by to ani nedokázala, protože se domnívá, že to opravdu neumí; její práce se jí líbí, vyhovuje jí a baví ji (učitelka E);

práce ji baví („svým způsobem docela asi dost bych řekla“); líbí se jí, že jsou děti spontánní, že je možné s nimi mluvit (učitelka F);

domnívá se, že už by ji nikdo na jiné než učitelské místo nepřijal; nedokáže si představit, které jiné profesi by se mohla věnovat; když děti neodcházel na víceleté gymnázium, neměla se svým povoláním problém, děti ji nabíjely, třída velmi dobře pracovala, ale teď je tato práce vyčerpávající, vnímá obrovský propad; toto jí velmi chybí – sebelépe připravená hodina nemá efekt, který by si představovala, její práce jí proto někdy připadá zbytečná (učitelka G);

baví ji to (praxe s dětmi – ráda chodí do třídy, je tam nadšená, užívá si to; zároveň je ráda s kolegy) – ráda chodí do práce, rychle jí to tam uteče, každý den je jiný; vydělává docela slušné peníze, na to si nemůže stěžovat; ve škole se realizuje, nechtěla by dělat nic jiného, alespoň zatím – uvidí se, jak to bude dál, jak bude svou práci snášet, ale teď je opravdu spokojená (učitelka H).

V souhrnu lze k této otázce říci, že pro mnohé vyučující z našeho vzorku je důležité, že svou práci mohou považovat za smysluplnou, že se cítí být na „svém místě“ a že je jejich práce baví. Jasně z výše uvedeného též vyplývá, že je pro oslovené učitelky velmi důležitý vztah k jejich žákům a kontakt s nimi, a to bez ohledu na stupeň školy, na němž vyučují.

3.1.9 Otázka č. 9

U otázky č. 9 se měly dotazované zamyslet nad hypotetickými důvody, které by je mohly přimět k tomu, aby opustily svou současnou profesi a zvolily jinou. Uvedly následující:

z finančních důvodů – kdyby to rodina nezvládala a přišla by lepší nabídka (muselo by se však něco změnit); kvůli rodičům žáků, kdyby nějaké problémy s nimi byly dlouhodobé (učitelka A);

kdyby zjistila, že svou práci dělá špatně; kdyby něco vážného zavinila ona; nedovede si představit, co by s ní udělalo, kdyby se jí vážně zranilo některé z dětí; možná pokud by jí někdo nabídl méně náročnou, lépe placenou práci, asi by nabídku využila, aby si odpočinula od zátěže učitelské profese – pravděpodobně by se ale za nějakou dobu vrátila k učení; kvůli špatnému kolektivu kolegů, by asi změnila školu, ale ne profesi; nevyklučuje možnost, že by na nějakou dobu odjela do zahraničí (učitelka B);

nedávno zažila krizi, při které uvažovala o změně profese – práce ji „vysávala“, ničila, měla i časté zdravotní potíže, byla nešťastná, doma brečela, už nemohla dál – dokáže si představit, že by takováto situace člověka přiměla ke změně profese, pokud by se ji dlouhodobě nedařilo řešit (učitelka C);

důvodem ke změně školy by pro ni byla skutečnost, že by neměla prostor pro to, v čem je přesvědčená, že dělá svou práci dobře – nedokázala by učit na škole, ve které by jí ředitel zakazoval něco, co jí velmi v práci pomáhá, kdyby ji nemohla dělat podle svého přesvědčení; důvodem k odchodu z profese by pro ni mohl být vážný úraz některého z jejích žáků (učitelka D);

o vážném úrazu žáka při tělocviku se v této souvislosti zmiňovala i další vyučující, uvedla, že po takové zkušenosti by asi již vyučovat nechtěla (učitelka E);

jedna z vyučujících na 2. st. v současnosti neví, co by se muselo stát, aby změnila svou profesi (učitelka F);

další vyučující uvedla zdravotní důvody; ale také situaci, že by si věřila, že zvládne nějakou jinou profesi, kdyby uměla něco jiného, pak by asi vyučovat přestala (učitelka G);

poslední oslovená vyučující uvedla, že by změnila školu, na které by chtěla působit, v případě, že by vedení školy začalo zavádět opatření, která by jí nevyhovovala; profesi by opustila, kdyby se stal nějaký velký „průšvih“, např. vážné zranění dítěte na výletě; nebo kdyby zažila něco

traumatizujícího, např. dítě by ji napadlo, nadávalo by jí apod. (učitelka H).

3.1.10 Otázka č. 10

V této otázce se oslovené pedagožky měly nejprve vyslovit v tom smyslu, zda považují svou práci za stresující, či nikoliv. Všech 8 oslovených svou práci za stresující považuje. Když měly poté uvést konkrétní situace či skutečnosti, které je nejvíce stresují, zmiňovaly následující:

zodpovědnost za děti, obavy z toho, co by se mohlo stát; nedorozumění s rodiči (to považuje za velmi intenzivní zátěž – na rozdíl od problémů s dětmi, které nejsou tak zatěžující, i když častější); porady; papírování (zvláště na začátku a konci školního roku) – (učitelka A);

požadavky vedení školy, které nelze splnit (není schopná to stihnout, nebo to závisí na dětech); když jsou v nepořádku vztahy mezi kolegy (nemožnost mluvit na rovinu, pomluvy apod.); potíže s dětmi, když nestíhá to, co by měla, nebo když někdo z žáků „otravuje“ a ona neví, jak reagovat; když se jí něco osobně dotkne (v něčem je osobně angažovaná a děti to nedokáží ocenit) – (učitelka B);

když se jeden konkrétní žák začne chovat nezvladatelně, neví, co s tím (cítí bezmoc – velmi ji to stresuje, „svazuje“, unavuje, „otravuje“) – zabírá to mnoho času, musí se to řešit stále znovu – informování matky pravděpodobně přinese další konflikt s ní; za stresující považuje i rodičovské schůzky – vždy se najdou jeden nebo dva rodiče, kteří jsou nepříjemní, a v jejich očích zastíní všechny ostatní – prožívá kvůli tomu intenzivní stres; za stresující považuje i administrativní záležitosti provázející chod školy (např. správně vyplněná třídnice); nároky vedení školy, se kterými se nezotožňuje, ale i špatné vztahy s kolegy – nepříjemná atmosféra v kolektivu vyučujících (učitelka C);

první školní den u prvňáků (rodiče, kamery atd.); rodičovské schůzky („než se člověk rozpovídá“); neustálá kontrola a dohled ze strany rodičů, vedení školy, školní inspekce; výlety a podobné akce s dětmi (obava, aby se někomu něco nestalo, „aby to klaplo“) – (učitelka D).

Vyučující z 2. st. uvedly následující stresující situace a skutečnosti:

děti jí připadají čím dál horší – jednak je více vrozených vad a poruch (dříve se např. nesetkala s Aspergerovým syndromem), jednak neberou učitele jako autoritu – neuznávají ho; jsou agresivní vůči sobě navzájem; stresující je také kontakt s rodiči, kteří si na učitele dovolují, nerespektují ho; malé děti (2. třída) nedodržují základní požadavky – na tělocviku se chovají nebezpečně; když se jim něco nelíbí, začnou se hádat, prát mezi sebou, nadávat si, brečet (učitelka E);

stresující je to, když je nutné něco stále znovu vysvětlovat, protože děti nedávají pozor – řekne něco popáté a hned na to se někdo zeptá na tutéž věc; utiší třídu, aby mohla něco vysvětlit, a někdo do toho začne mluvit; když se velký počet dětí (např. deset) omlouvá, že něco nemá; když musí v pátek po své výuce po celém týdnu držet půl hodiny dozor v jídelně (musí usměrňovat děti, strpět hluk, hlad...) – (učitelka F);

považuje profesi učitelky za velmi stresující, domnívá se, že není tolik takto stresujících povolání; stresující momenty nenachází ani tak ve výuce ale spíše v doprovodných problémech – přístup vedení k vyučujícím pro ni představuje daleko větší stresory než děti – když se jí např. nedostává svobody k samostatným rozhodnutím v určitých záležitostech, prožívá takovou situaci jako jednu z věcí, která ji „totálně rozkládá“; vypjaté situace v kontaktu s dětmi považuje za rutinní záležitosti, které nelze srovnávat se situací, když je špatná atmosféra ve škole, kterou vytváří vedení školy; tlak ze strany dětí je velký, a pokud je zároveň ze strany vedení („arogance moci“), je to už příliš (učitelka G);

poslední z oslovených učitelek vnímá jako stresující situace, kdy ji „rozhodí“ děti ve třídě – některý žák např. začne říkat, že ho to nebaví, začne třískat věcmi apod. – to jsou však extrémní případy; většinou nemá problémy s disciplínou, ale stane se, že některé děti mají „své dny“ a dokáží jí výuku zprotivit – to je pro ni také stresující; stejně jako situace, kdy ji někdo „vytočí“, nedokáže to rychle „rozdejchat“ a potom se to odrazí ve výuce – snaží se to neřešit před třídou, ale někdy to nejde; jako stresující vnímá i chování některých rodičů – např. nespolupracují, řeší hlouposti, telefonují odpoledne apod.; jako nepříjemný stresor vyvolávající úzkost vnímá situaci, kdy začínají žáci reagovat jako skupina v opozici

vůči ní („když dou do mě jako skupina ... že proti nim vlastně stojíš sám) – (učitelka H).

Ve výpovědích dotázaných pedagožek se ukazuje několik základních zdrojů stresu souvisejících s jejich profesí. Jednak je to nekázeň (nepozornost, nevychovanost apod.) žáků – častěji ji uváděly vyučující z 2. stupně, jednak přístup a požadavky vedení školy, zodpovědnost za žáky, administrativa, ale i atmosféra v kolektivu pedagogů. Často zmiňovanými stresory se také ukázaly ty, jež souvisí s přístupem rodičů žáků.

U informací získaných z rozhovorů je nutné znovu upozornit na fakt, že všechny vyučující se k otázkám vyslovovaly na začátku školního roku (konec září, začátek října). Některé z nich na tuto skutečnost upozorňovaly jako na faktor významně ovlivňující míru jimi prožívané pracovní zátěže i negativních emocí. Po dovolené se cítí být odpočaté a uvědomují si, že jejich únava se v průběhu školního roku významně zvyšuje, což má negativní vliv na zvládání zátěže a intenzitu prožívání negativních emocí.

4. Tematické koláže

V úvodu k této kapitole je nutné poznamenat, že vzhledem k množství nasbíraného materiálu a k rozsahu práce není možné se rozboru artefaktů věnovat vyčerpávajícím způsobem. Proto budou u každé vyučující probírána pouze základní témata.

4.1 Učitelka A

Jedná se o 29letou vyučující, která zatím v praxi působila 4 roky na prvním stupni ZŠ. První koláž a 3 KTC⁶ byly vytvořeny v průběhu léta 2009 (tzn. po dvou letech autorčiny praxe), druhá koláž a 1 KTC⁷ v říjnu 2011. Na první pohled jsou obě koláže zahlcené různými obsahy, významy – jsou „upovídané“. V tomto smyslu lze nalézt souvislost i s KTC – zejména

⁶ Viz přílohu č. 3 a 4.

⁷ Viz přílohu č. 5 a 6.

posledním. Na první koláži se na identifikačním místě nachází chlapec, jehož výraz neodpovídá jeho věku – zdá se, že předstírá lhostejnost, ale ve skutečnosti si užívá to, že je obletován dívkami za ním. Zde by bylo možné nalézt určitou paralelu mezi postojem tohoto chlapce a pozicí vyučující na 1. st., která může prožívat podobné situace, kdy je obdivována, možná někdy až zbožňována, svými žáky. Autorka sama tuto roli označila jako „manipulátorku“ a dala ji do souvislosti s tím, že učitel ovlivňuje vztahy ve třídě – jak se kdo ke komu chová, kdo s kým kamarádí.

Ve středu koláže se nachází žena s dítětem, kterou označila autorka jako „já“. Žena je s dítětem vystavena – dává jej i sebe na odív – není mezi nimi oční kontakt, žena se zubí. Je otázkou, jaký měla autorka v této době k dětem vztah, je možné, že si obdobnou otázku podvědomě sama kladla.

Dva obrázky muže se šedými vlasy na levé straně koláže autorka označila jako „učence, vědce“ s tím, že „učitelka musí mít znalosti, být dobrá v oboru“. V této souvislosti je možné si klást otázku, jaký vztah má autorka k autoritě, jaká je (byla v době vzniku koláže) její sebedůvěra ve vztahu k profesi. Mužsky dominantní ženská postava (autorka ji sama označila jako „muže“, protože „učitelka se musí trochu pochlapit“ – projevovat vlastnosti, které jsou obecně spíše spojovány s mužskou rolí – „nebýt ufňukaná, jednat rázně, spravedlivě, neemotivně...“) stojící na useknuté vyděšené hlavě mladého muže (autorkou pojmenovaného jako „obavy“ – zda svou práci vykonává dobře) by mohla odkazovat k totožné problematice.

Obavy, možná až úzkost související s profesí je možné spojovat také s motivy v levém dolním i horním rohu. Autorka sama výjev z kina pojmenovala jako „sledovanou osobu“. Levý horní roh pojmenovaný jako „kolektiv, kolegyně“ by mohl také odkazovat na pocity nejistoty, kontroly ze strany zkušenějších učitelek. Vzhledem k opakovaně použitému stejnému motivu je možné uvažovat dokonce až o seriálově se opakujících úzkostných prožitcích.

Dirigent (autorka jej pojmenovala stejně – „učitelka řídí třídu“) by možná mohl odkazovat ke skrytému přání ovládnout/zvládnout stavy úzkosti, resp. jejich příčiny.

Druhá koláž obsahuje mnoho odkazů na právě prožívané hlavní téma – těhotenství. Autorka sama vysvětlovala, že ač se snažila dodržet zadání koláže, měla neustále neodbytný pocit, že jde spíše o téma v současnosti prožívaného „jiného stavu“. Přesto se na identifikačním místě nachází muž, který pravděpodobně s autoritou nemá problémy (herec na obrázku dokázal zvládnout problémy s alkoholem a v současnosti úspěšně abstinguje; často představuje role výrazných mužských autorit, které dokáží prosadit svou vůli) – autorka sama se k tomuto obrázku přímo nevy-slovila, ale obrázky vlevo od něj označila jako rodiče s dětmi, nad nimiž je jedna z profesionálních rolí – „jednatel, prostředník“ (muž v kostkované košili), který ovšem působí dojmem, že si příliš neví rady – možná se ženami (ženskou rolí?) po své levé i pravé straně a nad sebou – ženy unavené, rozčilené, hysterické, v zajetí zvěrokruhu/cyklu (rozumově = „mužsky“ neuchopitelné).

Sošku spravedlnosti na levé straně koláže označila autorka jako „rozhodčího, soudce“, protože je to častá úloha učitelky (musí činit mnoho rozhodnutí, která mají velkou váhu). Otázkou je, zda se v tomto případě nejedná o rozhodování o autorce – vlastnosti, schopnosti, úspěšnost a další charakteristiky a výkony učitele posuzují druzí – hlavně děti (jsou okolo sošky s váhami).

Pokud jde o KTC, lze se domnívat, že je autorka komunikativní, dokáže se přizpůsobit věku dětí, s nimiž pracuje. Připustila i potíže v oblasti příjmu potravy. Je otázkou, do jaké míry „stojí nohama na zemi“. První série je velmi „originální“. U posledního KTC se objevuje perspektivní tenze (je to pochopitelné vzhledem k rizikovému těhotenství). Objevuje se i odkaz na snahu mít věci pod kontrolou.

4.2 Učitelka B

Tato 29letá vyučující působí již 5 let na 1. st. ZŠ. První koláž z léta 2009 pojala originálně – vybočila z žádaného formátu a sestavila ji do podoby

knihy⁸. Přesto jsem se pokusil s koláží pracovat obdobným způsobem jako s ostatními. Už samo pojetí odkazuje na originalitu, tvořivost, ale nedodržení formátu, což platí i pro první 3 KTC⁹ (formát A4), zároveň asociuje otázky související s dodržováním stanoveného rámce, možná i některých pravidel. Autorka toto pojetí sama komentovala tak, že „nic není jen tak!“ Učitel je „tvořivec, stále vymýšlí, jak udělat věci zábavnou formou“. V této souvislosti lze uvažovat také o potřebě upoutat pozornost, dát o sobě vědět, vybočit z průměru. Tvořivost je pravděpodobně významným tématem, odkaz na něj nacházíme uprostřed druhé koláže¹⁰ (náčiní na kreslení a malování doprovázené hodinami – existuje tu tlak na to být tvořivý?).

V pravém dolním rohu posledního obrazu první koláže nacházíme dle autorčina vyjádření „frontu na oběd (čekání na klid)“. Autorka tuto roli označila jako „čekající“. Vlevo se nachází „popelka“, nad ní „přesčas“ a „účetní“, vlevo nahoře „únava, vyčerpání“. Tento obraz jako by „přiznával“ negativní obraz profese – nekonečnou práci doplněnou problematickým ohodnocením (pokud se „uzavře účet“) – jak finančním, tak ostatním. Otázkou zůstává, na co se čeká? Nad frontou se nachází „podřízený“, který však sám převáží „davý“. Motivy by mohly odkazovat na potřebu vybočit z davu, kterou se však asi nedaří naplnit.

Koláž je promyšlená, precizně vybudovaná. Snaží se postihnout profesi v celku. Autorka má koláž pevně v rukou – pod kontrolou, nenabízí příliš prostoru pro interpretaci. Je otázkou, nakolik je tato skutečnost skrytým přáním týkajícím se profese.

I na druhé koláži se objevuje téma čekání. Židle v pravém dolním rohu autorka označila jako roli „čekatele (křesílka před ředitelnu)“. Protože však zároveň připomínají sklenky s vínem, pozadí odkazuje k halucinacím a i Obelix na obrázku vlevo se jeví jako duchem nepřítomný, nabízí se otázka, jakým způsobem autorka prožívá realitu.

⁸ Viz přílohu č. 7.

⁹ Viz přílohu č. 8.

¹⁰ Viz přílohu č. 9.

Zelený automobil označila autorka jako symbol pro roli „spolujezdce“ (dojíždí do práce). Mohl by také odkazovat na její pocit ohledně toho, kdo „řídí“ její (pracovní) život. Auto jede do košíku s květinami (role: „aranžér“) – nemůže si situaci zaranžovat, jak by sama chtěla? Boty v levém dolním rohu (opakují se i u Obelixe) – „podřízený, zaměstnanec“ – komu/čemu je třeba se podřídit? Je třeba se postavit nohama na zem?

Objevují se i motivy odpočinku, uvolnění, fyzického vybití – levý horní roh (bruslařka) – „sportovec“ – autorčina záliba; „instruktor“ – lyžař – zařizování lyžařského výcviku pro žáky, ale i „pohoda při jízdě“; „běžec“ – vpravo dole od hodin – „útěk, výkřik, uvolnění napětí“ – rozráží (?) pastelky a voskovky, utíká (?) před hodinami („dozor, začátek vyučování, přestávky, rozvrh; hlídač času“).

KTC¹¹ ukazují, že autorka se pravděpodobně dokáže přiblížit dětem, se kterými ve škole pracuje. Otázkou je, jak se jí v současnosti osvědčují postupy, které byla zvyklá používat dříve (v ranějším věku). Je možné, že dává přednost spíš svému okolí (ostatním) před svými zájmy, možná i potřebami. Má dostatek dobré vůle, ale je otázkou, zda nedává ostatním až příliš prostoru. Potřeba emocionálního odstupu v ní možná vzbuzuje určité napětí, ale může se ho tak i snažit zvládnout.

4.3 Učitelka C

Jedná se o 31letou vyučující působící na 1. stupni základní školy již 8 let. V létě 2009 vytvořila 1. koláž a sérii KTC, druhá koláž a další 3 KTC jsou z léta a podzimu 2011¹². První koláž je oproti druhé přeplněná, jako by toho autorka potřebovala velmi mnoho říct, možná tím ale také něco zakrýt. Druhá koláž je již uspořádanější, pravá strana je oproti levé téměř prázdná. Mohlo by se jednat o určitý přechod. Minulost je významnější (plnější), do budoucna se očekává zklidnění?

¹¹ Viz přílohu č. 8 a 10.

¹² Viz přílohu č. 11, 12, 13 a 14.

Na identifikačním místě první koláže se nachází autorčin „synovec“, kterého nalezneme i na 2. koláži tentokrát s dalšími dvěma chlapci bok po boku (na levé straně – také v tričku s červenými pruhy). Autorka se o něm vyslovila v tom smyslu, že ji velmi rozčiluje jeho chování – provokuje, zkouší, co ostatní vydrží, často „vítězí“ a doprovází to povýšeným výrazem jako na druhé koláži. Na první koláži je dominantní, strhává na sebe pozornost, na druhé koláži stojí vůči autorce v opozici (pozice soupeře?). V obou případech nacházíme v jeho „stínu“ malou holčičku. Je otázkou, co z jeho vlastností by se autorce hodilo, popř. líbilo, mít, nebo umět uplatnit.

Téma pozornosti věnované druhými by mohlo být pro autorku důležité. Na druhé koláži se v centru nalézají skupinové foto, v jehož změti se jednotlivci ztrácí. Na první koláži naproti tomu nacházíme zhruba ve stejné oblasti vedle čokoládových bonbónů (zdroj energie, který by mohl sloužit jako náhražka emocionálního prožívání/přijetí druhými), více, zejména mužských, postav s akcentovanými očima (muž s pistolí, orangutan, veverka, kašpárek a Mr. Bean).

Druhá koláž, jak již bylo zmíněno výše, je rozdělena na dvě části (pravou a levou), na dva světy. Levá část je plná lidí a hlavně úsměvů, často s vyceňenými zuby. Je možné se ptát, do jaké míry jsou tyto úsměvy upřímné a do jaké vynucené. Autorka připustila, že by mohlo jít o svět práce (školy), který je plný lidí, vztahů, ale kde je nezbytné zastávat, hrát svou roli – maňasci, panenka, klaun. Dokonce i káva se „směje“ (autorka uvedla, že káva je nezbytná součást dne – ovšem pouze odpolední v klidu a tichu domova).

V pravé části koláže se nachází pouze dvě postavy, obě směřují pryč od témat nacházejících se vlevo (míří do budoucnosti?, k lepšímu výhledu?). Jde o dvě sportovkyně (autorka se v době vzniku koláže ve svém volném čase poměrně intenzivně věnovala běhu i cyklistice), které jsou v těsnějším kontaktu se svým tělem (při sportu si jej mnohem více uvědomují), se svou přirozeností. Nacházejí se v přírodě (ať už reálné, či fantazijní), která je doplněna domestikovanými zvířaty, jež si můžeme spojit s přirozenými instinkty. „Strom života“ je zespodu obklopen (jsou

pro něj živnou půdou) děvčátky (dětská přirozenost ženského rodu) a koťátky (přirozená hravost, radost mláďat; kterou v tomto případě také můžeme spojit s ženským rodem).

KTC této autorky jsou velmi různorodé. V souvislosti s druhou koláží je možné se domnívat, že u ní došlo či dochází k určitým změnám, možná k nějakému přerodu. Dle prvního KTC lze usuzovat na velké energetické vypětí doprovázené racionální kontrolou (tato skutečnost by mohla souviset s koncem školního roku). Na všech KTC je patrná potřeba kontroly, zdá se, že se autorka postupně začala více stahovat do sebe. Průběžně se také ukazovalo téma vzteku, až revolty. Častým motivem je také potřeba emocionálního odstupu a mužských strategií („svalů, ramen“).

4.4 Učitelka D

Jedná se o 36letou vyučující působící na 1. stupni ZŠ. Do mateřské dovolené vyučovala 12 let. V současnosti považuje pedagogickou praxi za velmi vzdálenou svému běžnému životu. Proto již nezpracovala druhou koláž.

Její koláž¹³, která vznikla v létě 2009, naznačuje, že byla možná tématem neurotizována (celá koláž je záramována). Sama autorka se k tomuto motivu vyslovila v tom smyslu, že je to odkaz k „herectví, mimice“, protože učitel musí upoutávat pozornost, motivovat. Zdá se ale, že by se spíše mohlo jednat o náznak seriálového zážitku, který vyvolává v autorce opakovaně stavy úzkosti.

Koláž je pásem tanečníků (pro autorku představují „pohyb, dynamiku“ učitelské profese) rozdělena na horní „mužskou“ a dolní „ženskou“ část. Hlavní tančící postava je oblečená v bílé sukni, díky níž se její dolní polovina téměř ztrácí. Je třeba ovládnout emoce? Veškerá energie tanečníků zaniká v dominantním modrém pozadí, takže z nich zůstávají pouze černé stíny. Vlevo od této scény se nachází série úst, která autorka popsala jako „jeden z ‚nástrojů‘ učitele“, a zároveň jako „úsměv“, který souvisí

¹³ Viz přílohu č. 15.

s pohodou ve třídě. Ústa jsou ale zavřená, nebo „ozubená“, jedna jsou do O. Jedná se o nebezpečnou oblast (komunikace, potrava, ale možná i oblast intimní)? Skrývá nějaké tajemství, o kterém je třeba mlčet (pššššš)? Ústa jsou i součástí rámu okolo koláže.

Všichni neanonymní muži jsou umělci (architekt, malíř, herec, dramatik a hudebník). Jedná se zároveň o významné autority, často o přední reprezentanty svého oboru. Kromě Kaplického jde v podstatě jen o busty či hlavy. V souvislosti s tímto tématem bychom se mohli autorky tázat na výskyt výkyvů v náladě. Sama autorka popsala zmíněné muže jako reprezentanty tvořivosti, chytrosti, legrace, ale i spolupráce s kolegy.

Nad muži se nachází množství očí, které autorka spojila s očním kontaktem se žáky, s upoutáváním pozornosti v profesi učitele. Každý vyučující je rozhodně středem pozornosti, je neustále sledován, a to zdaleka ne pouze při výuce. Mnozí pedagogové si tuto vlastnost učitelské profese uvědomují a upozorňují na ni.

Ženy v dolní části koláže odkazují dle autorky na lásku k dětem (žena s knihou a dětmi), na lásku k přírodě a výlety s dětmi (cyklistka a zahrádnicí) a na schopnost „odpočívat, přemýšlet o nápadech“ (žena s kávou, žena s nohama nahoře). Zajímavá je žena v pravém dolním rohu, která vyjadřuje ne zcela čitelnou emoci. Jedná se o utrpení, obavy, strach, úzkost? Možná také odkazuje k tématu, které je koláží ztvárněno.

První série KTC¹⁴ obsahuje velmi drobné „puntíky“. Důležitým tématem je zřejmě emocionalita, možná její kontrola. Často se objevuje potřeba dobré vůle. Významnou oblast pro autorku představuje svět snů a fantazie. Repertoár řešení náročných situací je pestrý – od rozumového hodnocení, přes zvládání pomocí dobré vůle až po osvědčené postupy z mladšího věku. Častý je odstup od protějšku – možná snaha řešit skutečnosti samostatně, možná potřeba uzavřít se do sebe?

¹⁴ Viz přílohu č. 16 a 17.

4.5 Učitelka E

V tomto případě jde o 42letou učitelku s 15letou praxí na 2. stupni základní školy. V létě 2009 vytvořila tematickou koláž a sérii KTC¹⁵, v létě 2011 druhou koláž a jeden KTC¹⁶.

Celkově jsou obě koláže přeplněné mnohými objekty (informacemi, výpověďmi). Pravděpodobně je potřeba toho hodně sdělit. Otázkou však zůstává proč. Je nutné něco vysvětlit, z něčeho „se vypovídat“, nebo něco zamluvit, zakrýt?

Ústředním tématem první koláže je telefonující žena pracující na notebooku. Autorka tuto roli označila jako „supermanku“ („zvládnout víc věcí najednou“). Žena na obrázku nejenže zvládá více věcí najednou, ale zároveň se usmívá. Zkřížené nohy odkazují na blok v této oblasti, žena není umístěna do konkrétního prostoru – je vytržena z reality (?) (odkaz k této skutečnosti lze hledat i na KTC) – plně oddaná své (pracovní) činnosti?

Souvislost je možné v tomto případě nalézt i na identifikačním místě – autorka k této postavě přidala komentář: „A dost! – Někdy je toho opravdu už moc, jsme smutní, unavení, táhneme na zádech problémy jiných“. Nabízí se nám tu postava starého, unaveného herce – v podstatě pouze hlavy, která je navíc „odříznuta“ červeným šálem. Mohla se autorka cítit unaveně, bez sil, zbavená své funkce? Zároveň však vstupuje do hry problematika mužské role – není pro citlivou, emocionální ženu vyčerpávající být Jamesem Bondem?

Levá strana koláže nám ukazuje zajímavé role. Autorka několik z nich popsala – „boxer (k prosazení svých názorů, požadavků potřebuji tvrdé lokty, pevné ruce, nervy; zakřičet si“); učitelka s holčičkou pod boxerem – „po dobrém, nebo po zlém – respektovat individualitu žáků, s každým jednat jinak, podle toho, co na něj platí; běžkyně na lyžích – „vítěz – když se něco povede, cítím se jak vítězka.“ V této části koláže by se mohlo jednat o směr toho, jak působí na autorku protějšek (pravděpodobně žáci)

¹⁵ Viz přílohy č. 21 a 22.

¹⁶ Viz přílohy č. 23 a 24.

– lenost, naštvanost, chuť si užívat, nespolupracovat – nevidět a neslyšet, a toho, jak je autorka nucena na něj reagovat (boxer, Igor Hnízdo, vítězka, ale i žena s ucpanýma ušima – tu autorka popsala jako: „Už toho mám dost – někdy je toho na nás moc a chceme jen ticho a klid.“).

Druhá koláž se zdá ještě přeplněnější než první. Z toho důvodu je i problematičtěji „čitelná“. Tématem se zdá být dítě – „andílek“, který je obkroužen různými postavami – možná směsí situací, se kterými se autorka musí vypořádávat (rozličné role dětí), a vlastních přístupů, které za tímto účelem využívá (promující žena, argumentující žena, maminka, kterou objímá chlapec, a „léčitelka“, jak označila autorka ženu sedící u dítěte ležícího pod dekou a doplnila pojmenování komentářem – „nejen učení, ale i duchovní stránka každého z nás je důležitá“).

I na této koláži se objevují superhrdinové (superman a spiderman), již by mohli odkazovat na náročnost profese a velké množství síly a energie, kterou musí autorka disponovat. Zajímavým momentem je i žena s cigaretou v levém horním rohu koláže. Mohlo by jít o přání, tvář, která by měla být viděna z venku – nadhled, zkušenost, neotřesitelnost, za kterou se však skrývá mnohá nejistota, úzkost, spoutanost, napětí a zranitelnost (pravá strana koláže, zejména její dolní roh).

I KTC odkazují k pečlivosti až perfekcionismu, snaze mít věci pod kontrolou. Otázkou zůstává, co je třeba si hlídat, co by nemělo být vysloveno, od čeho je třeba si držet emocionální odstup.

4.6 Učitelka F

Tato 28letá vyučující, která působí na 2. st. ZŠ, má v současnosti 3letou praxi. Protože se součástí výzkumného vzorku stala až později, vytvářela pouze jednu koláž, a to v říjnu 2011. Ovšem nedopatřením nalepila nejprve koláž na téma, které bylo zpětně pojmenováno jako „Co se mi líbí“¹⁷, a teprve podruhé vytvořila koláž dle zadání¹⁸.

¹⁷ Viz přílohu č. 18.

¹⁸ Viz přílohu č. 19.

Na první koláži autorka s rolemi učitelky spojila pouze černobílý obrázek dívky s brýlemi – „zvědavá učitelka“ a oranžového skákajícího panáčka na levé straně – „radost z úspěchu“. Zajímavá je rozhodně zlatá maska lva v pravém dolním rohu, která odkazuje na lva uprostřed profesní koláže, kterého bychom asi mohli považovat za jednu z autorčiných projekcí sebe sama. První koláž je velmi přeplněná a podstatně méně přehledná než koláž profesní, pravděpodobně více než k povolání odkazuje k partnerským vztahům, možná k sourozenecké tematice – dvě volavky na levé straně koláže (autorka má dva starší bratry).

Ústředním tématem profesní koláže je beze sporu scéna se lvem. Autorka sama k této své roli uvedla – „lev = bojovník, král, který vše řídí (třeba třídu) a který musí dětem občas pohrozit, zařvat na ně, ale ty si ho stejně osedlají...“ Autorka pěkně vystihuje scénu, kterou můžeme sledovat na koláži. V souvislosti s první koláží je otázkou, jak se tato role objevuje i v autorčině běžném životě. Zmiňované hlavní téma dokresluje i „boxerka“ na identifikačním místě koláže (vypadá vyčerpaná intenzivní zátěží). Autorka k ní uvedla, že si tak občas připadá, „že musí bojovat nejen proti dětem, ... ale i proti rodičům, ... vedení, společnosti ...“

Často můžeme nalézt motiv brýlí, popř. zvětšovacího skla (lupa, dalekohled). Je otázkou, zda potřebuje autorka něco prohlédnout, či zda se ona sama nachází pod drobnohledem (dívka s brýlemi a mikroskopem na levé straně koláže) – každý učitel je intenzivně sledován svým okolím, jde o to, zda tato situace autorce „nerezonuje“ s nějakým osobním prožitkem (možná z dětství).

Vícekrát se objevují také motivy ovládání a boje. Již zmiňovaný lev, boxerka, ale také „panenka, hračka, se kterou všichni mávají, jak se jim zrovna zachce“ (možná loutka řízená mužem s notebookem) – (dole uprostřed), hra (moc?) osudu (kostky jsou vrženy), žena s pepřovým sprejem („bránící se oběť“).

V protikladu k této dolní části (zrcadlící realitu?) můžeme nalézt nahoře možná vysněný svět – žena v bílém (nebo šedém/stříbrném), dle autorky „kouzelnice“, namalovaná žena s brýlemi („klasický prototyp typické učitelky, nebo úspěšné ženy či kariéristky“), obličej s růžovými

brýlemi (autorka tento motiv popsala jako ztrátu růžových brýlí, která je rok od roku patrnější) a žena s knihou v ruce (v levém horním rohu) – pro autorku symbol radosti, elánu, energie, protože ji práce přes to všechno stále moc baví. Můžeme se dohadovat, zda nejde o touhu ovládnout situaci („kouzelnice“ namířená do budoucnosti směrem k vyděšené křičící holčičce hrající si s panenkami); o ideál učitelky; o touhu přeci jen si ještě chvilku užít růžové brýle (bez intelektuální zátěže), nebo naopak prokouknout situaci – zbavit se iluzí; o přání, aby to dětem konečně došlo (aby se chytily za hlavu); ale i o touhu povznést se nad situaci (balóny) a vrátit se k možné dříve prožívané (dětské) radosti (žena v oranžovém s knihou na prsou), kdy si člověk mohl užívat, nemusel přemýšlet.

Dle autorčiných KTC¹⁹ lze usuzovat na potřebu kontroly. Na nejasnost protějšku reaguje možná racionálním přístupem, pokud se má vypořádat s jeho nezralostí, opírá se o řád. Z hlediska zaměření osobnosti vendovnitř by mohla být disponována ambivertně. Autorka začíná pravděpodobně u sebe, ale protějšek je pro ni také důležitý, při řešení problému se spoléhá i na něj.

4.7 Učitelka G

V současnosti padesátiletá vyučující, která má již 26letou praxi na 2. stupni ZŠ. Pro tuto výzkumnou sondu vytvořila v roce 2009 koláž a sérii KTC²⁰ (konec r. 2009 a začátek r. 2010). Poslední KTC²¹ jsou z října 2011.

Koláž této autorky je velmi zajímavě výtvarně zpracována a stylizována. Propracované kompozici odpovídá i promyšlený popis koláže, který autorka poskytla. Z důvodu jeho ucelenosti jej doslovně cituji: „Čelenka, kterou mám na hlavě, má šest peříček a zároveň šest rolí. První peříčko zleva jsem já jako učitel – profesionál (studnice vědění), vedle jsem jako učitel – „oplodnitel“, vedle jako učitel – řešitel problémů a hlavo- lamů, pak jako učitel – ochránce, který ví, že život není peříčko a není

¹⁹ Viz přílohu č. 20.

²⁰ Viz přílohu č. 25 a 26.

²¹ Viz přílohu č. 27.

černo-bílý, učitel – puberťák (dospívající dítě), hodiny – „nikdy se nevrátí, pohádka mládí“, ovoce (náušnice) – každý učitel by rád viděl své žáky, jak jsou v životě úspěšní – to jsou sladké plody (jahoda a jablko), krk tvoří učitel – který hází občas své problémy za hlavu, i když mu lezou krkem, postava ženy, která poukazuje na dvě protikladné životní role učitele, a to učitel mladý, který by měl více naslouchat a mít více pokory, proto ústa, která jsou zavřená, a naopak úcta ke stáří, ta stará babička je role učitele, který se nebojí říct svůj názor, stojí si za ním a díky své zkušenosti a životní moudrosti je vážený.“

Přestože si uvědomuji, že černobílé provedení je záměrnou a esteticky zajímavou stylizací, koláž navzdory tomu působí „unaveným“ dojmem. Je to podpořeno zejména výrazem ústřední postavy, která vše nese ve své hlavě. Jediné barevné objekty jsou plody „stromu učitelství“, které autorka spojuje se svými žáky. Jakoby se veškerá energie soustředila do těchto plodů, přičemž otázkou zůstává, kolik jí je k dispozici samotné vyučující. Čas totiž běží. Stále nabízet plody své práce druhým, pečovat o život v jeho počátku, rozmotávat cizí problémy, zachovat si své tajemství, ale zároveň dokázat ostatní upoutat a občas jim i zahrát divadlo stojí jistě mnoho sil.

Koláž se možná stala prostorem pro určité bilancování profesionální role, popř. obecně profese (váhající černá postava dole uprostřed). Postavy (resp. hlavy) v dolní části, které dle autorky představují mladého a starého (zkušeného) učitele, by mohly na toto téma odkazovat. Zajímavé je, že jsou prohozeny oproti obvyklému plynutí času na koláži. Mohli bychom se domnívat, že mladistvé, přesto již zralé (klasy obilí) vnímání u autorky stále převládá, ale role staršího již „natahuje ruku“.

První série KTC je nabitá energií, přesto je stažená a doprovázená potřebou zvládnutí, která autorku možná nutila používat „mužské svaly“, což ji mohlo vyčerpávat a přimět využívat svět fantazie. Autorka je rozhodně komunikativní, otázkou zůstává problematika stravy (příjem a možná i trávení).

Poslední KTC odkazuje k potřebě mít věci pod kontrolou. Od protějšku mohla být v době jeho vzniku vyžadována dobrá vůle (možná si ji ale na-

opak vynucoval od autorky). Mohlo být potřeba něco „spolknout“ – výkyvy nálad a nezralost protějšku?

4.8 Učitelka H

Tato vyučující působí ve svých 31 letech již 7 let na druhém stupni ZŠ. Pro náš výzkum vytvořila koláž a sérii KTC v létě 2009²² a druhou koláž a jeden KTC v říjnu 2011²³.

První koláž je vybudována na větším formátu, než byl doporučen, přesto však není příliš zaplněná. Objekty jsou většinou samostatně „vyjmenovány“ bez větších vztahů, což zdůrazňuje i skutečnost, že většina z nich je vystřižením zarámována – výrazně oddělena od svého okolí. Ústředním tématem této koláže je postava řídící diskuzi. Autorka sama tuto roli okomentovala tím, že se o to často při své práci pokouší. Moderátor ukazuje na pravou stranu koláže, která je napojením druhé čtvrtky oddělena a na níž se nachází většinou motivy dominance, nadvlády. Sama autorka se k těmto obrázkům vyslovovala v tomto smyslu – „Igor Hnízdo – líbil se mi jako učitel, přísný (možná až moc), ale spravedlivý a do výuky dával srdce; někdy si připadám jako lokomotiva, která táhne vagóny; ptáci na hlavě – občas mi přijde, že mi takhle (děti) skáčou po hlavě; pes s ženou – já a žák, který si jde úplně jiným směrem, než já potřebuji; armádní velitel – tak si bohužel taky někdy připadám.“ Marioneta a žena, na níž někdo křičí megafonem, doplňují tyto motivy a společně odkazují k obrovskému tlaku, který autorka v souvislosti se svou profesí prožívá. Otázkou je, kdo jsou ti, kteří rozhodují, kteří skutečně řídí situaci (děti?, společnost?, autorčiny vnitřní impulsy?).

Ptát se také můžeme na to, co autorka očekává od protějšku. Zdá se, že u něj hledá oporu – potřeba porozumění (žena s papouškem – autorka k tomuto obrázku uvedla, že „občas děti mluví řečí, které já nerozumím, ale snažím se do ní proniknout“), dorozumění se, sdílení, ale možná i opory, péče. Toto téma nalézáme i na KTC, stejně jako důležitost snového,

²² Viz přílohu č. 28 a 29.

²³ Viz přílohu č. 30 a 31.

fantazijního světa, možná touhu vidět do budoucnosti, splnit si vysněné (na koláži žena s dalekohledem a druhá s křišťálovou koulí – autorka tyto motivy doprovodila komentářem, že „musí předvídat budoucnost“).

Druhé koláži výrazně dominuje zrzavý chlapec uprostřed, který veškerý její další obsah „vytlačil“ na okraj. Jedná se o konkrétního žáka, kterého autorka vyučuje (uvedla, že se s ním neustále potýká, ale že se to celkem daří). Tento žák představuje pro autorku pravděpodobně velký „oříšek“ (je s ním spojena několikanásobná bariéra – nachází se uprostřed kříže (spojení čtvrtek), sedí za stolem navýšeným o „zed“ knih a brání se i vlastníma rukama s vystrčenými lokty. Nad ním skáčou děti králíkoví po hlavě (autorka sama uvedla, že se takto někdy cítí), naproti tomu pod ním se nachází muž v zoufalé pozici. Vzdává se stejně jako žena vedle něj?

Dalšími tématy, která se nabízejí (autorka se s nimi pravděpodobně snaží vypořádat), je možná „černobílé“ vidění světa (snad souboj dvou extrémů – ženy v pravém dolním rohu) a problematika ženské role, na niž lze nalézt odkaz i na KTC (levá, ale i pravá strana koláže – obě části doprovázeny pózou Jana Saudka – muž zesměšňující situaci, ale zároveň obdivovaný, protože dle autorky zde vyjadřuje nutnost povznést se nad některé situace).

Dle KTC je možné doplnit, že autorce nedělá problémy ani práce s mladšími dětmi (z prvního stupně). Častým tématem k řešení je pravděpodobně dobrá vůle, která je někdy vyžadována i od protějšku. Tématem mohou být i způsoby řešení situací, které se osvědčily v ranějším věku, avšak v současnosti se již nemusí vyplácet.

5. Diskuze výsledků

Domnívám se, že výsledky získané provedenou výzkumnou sondou v mnohém odpovídají výzkumným zjištěním citovaným v teoretické části práce. Za zvláště zajímavé považuji obdržené informace týkající se prožívaných emocí u vyučujících a přímo jimi pojmenovaných zdrojů zátěže, stresu, negativních, ale i pozitivních emocí.

Výzkumné otázky 1.–7. byly zodpovězeny v závěrech shrnujících informace z odpovědí vyučujících na jednotlivé otázky polostrukturovaných rozhovorů. Výzkumná otázka č. 8. byla zodpovězena u rozboru tematických koláží. Vyučující na ni v podstatě odpovídaly přímo svými kolážemi. Do určité míry lze „podrole“ profesní role učitele objevivší se na artefaktech vyučujících shrnout do několika obecných skupin. Je možné najít role dominantní (dirigent, policista, rozhodčí, různí superhrdinové apod.), ale i role podřízené (např. loutka, postava, již někdo „skáče po hlavě“), často se objevily role vyjadřující vztah (mamika/tatínek a dítě, skupinky dětí či dospělých), vícekrát se také objevují role odkazující na boj (např. boxer) a téměř všechny vyučující v nějaké podobě zmínily roli klauna/komika.

Výzkumná otázka č. 9. byla zčásti hodnocena ve shrnutích odpovědí na jednotlivé otázky z rozhovorů. Pokud jde o data získaná pomocí tematických koláží a KTC, domnívám se, že u nich není možné nalézt zásadnější rozdíl mezi vyučujícími z 1. a 2. st. ZŠ, jako se to ukázalo u odpovědí na některé otázky položené při rozhovoru. Tuto skutečnost si vysvětluji tím, že jsem měl k dispozici příliš malý vzorek vyučujících, které navíc působí na stejné škole, a jsou tudíž ovlivněny jejím klimatem. I ochota dobrovolně spolupracovat, vytvořit opakovaně koláže a KTC mohla nechtěně vést k samovolnému výběru obdobných typů osobnosti učitelek, nebo alespoň takových, které mají podobné některé výrazné osobnostní dispozice.

Nezdá se však, že by na základě získaných údajů bylo možné mluvit o jediném typu osobnosti oslovených vyučujících. Informace získané pomocí projektivních metod spíše ukazují na pestrost a jedinečnost osobností jednotlivých účastníků výzkumu. Naproti tomu však např. problematika motivace k profesi odkazuje na určité společné rysy, které by pravděpodobně bylo možné nalézt u většiny pedagogů, kteří se tomuto povolání dlouhodobě věnují a setrvávají u něj (smysluplnost práce, pocit, že jsou „na svém místě“, vztah k dětem ad.).

Při porovnání výsledků získaných pomocí rozhovoru a prostřednictvím použitých projektivních metod lze dojít k závěru, že metoda

tematické profesní koláže, podpořená údaji z KTC, odhalila mnohé nevědomé obsahy, které vyučující přes velkou upřímnost projevenou v rozhovorech buď sdělit nechtěly, nebo i díky nevědomým obranným mechanismům sdělit nemohly. Nejpatrnější je tento rozdíl u učitelky H, která v rozhovoru sice zmínila, že ji někdy obtěžují žáci svou nekázní, ale zároveň uvedla, že s tím nemá velké problémy. Na své druhé koláži však do centra umístila žáka, který jí svým chováním působí velké potíže a jehož zvládnutí je pro ni v současnosti velkým tématem.

Vědomý náhled vyučujících je zcela logicky mnohem více pozitivně zabarven, než je tomu u nevědomých obsahů. Ty, jak se alespoň domnívám (blíže viz Rubinová, 2008, s. 137–157), mají kompenzační funkci směrem k vědomému postoji a upozorňují na neuvědomované, nezpracované skutečnosti. V neuvědomované části osobnosti totiž pravděpodobně existuje potřeba se s takovými skutečnostmi vypořádávat, a to za účelem harmonizace osobnosti jako celku.

Zdá se, že nevědomé obsahy, které dostanou díky projektivním technikám prostor ke svému projevení, této možnosti využívají a samy přinášejí nejaktuálnější témata, jimiž by bylo vhodné, aby se autorky koláží v současnosti zabývaly. Tak je možné vysvětlit onu pestrost a nepředvídatelnost motivů, které je možné na kolážích pozorovat.

Pokud jde o naplnění cíle, který byl pro realizovanou výzkumnou sondu definován, domnívám se, že ho bylo dosaženo. Podařilo se získat zajímavé informace jednak o motivaci vyučujících související s jejich profesí, jednak o jejich emocionálním prožívání v kontextu jejich povolání.

Co se týče rozdílu mezi uvědomovanými a neuvědomovanými psychickými obsahy podařilo se získat poznatky o jejich rozdílnosti u vyučujících, a to zejména v rovině emocionálního prožívání (jak již bylo popsáno výše).

Rozdíly v uvědomované a neuvědomované motivaci jsou sice částečně také patrné, avšak dle mého názoru ne tolik zřejmé. Ze získaných materiálů lze velmi těžko posuzovat, zda jsou některé vyučující motivovány ke své profesi také kvůli potřebě mít věci (možná i lidi) pod kontrolou, či zda je tato skutečnost vynucována charakterem jejich profese. Koneckonců

některé vyučující si tuto složku motivace u sebe uvědomují a považují ji pro své povolání za nezbytnou. V této souvislosti se domnívám, že zásadní roli hraje skutečnost, zda si jednotlivé vyučující svou potřebu „moci“ připouštějí, či nikoli. Nepovažuji totiž za nevhodné, pokud je pro učitele tato složka motivace osobně důležitá. Zásadní je, dle mého mínění, skutečnost, zda si vyučující tuto svou potřebu uvědomuje a dokáže s ní vědomě pracovat tak, aby moc, která je mu v roli učitele svěřena, dokázal zodpovědně využít ve prospěch jím vychovávaných a vyučovaných žáků a nikoli ve prospěch svůj.

V souvislosti s motivací však artefakty přinesly kromě odkazů na potřebu kontroly a možná i moci také poznatky o tom, že dotazované dokáží komunikovat s dětmi, dokáží se jim přiblížit a mají tuto potřebu, z čehož logicky vyplývá volba profese učitele. U některých vyučujících je možné nalézt také odkazy na potřebu pozornosti, u jiných se však skutečnost, že jsou středem pozornosti, zdá být prožívána spíše negativně.

Z výše popsaného vyplývá, že tematické koláže spolu s KTC mohou zásadním způsobem doplnit vědomý pohled učitele na jeho profesi, obohatit jej o jinak těžko přístupné nevědomé obsahy jeho psychiky. Z tohoto důvodu považuji tyto metody za použitelné pro hlubší reflexi toho, jak učitelé prožívají svou práci. Zejména jim mohou přinést cenné poznatky o roli učitele (jejích jednotlivých složkách), o emocích, jež v rámci svého povolání prožívají, ale i o hlubších souvislostech v otázkách jejich profesní motivace.

Domnívám se, že pravidelné využívání těchto metod pro získání informací o prožívání učitelů na hlubších úrovních osobnosti by společně s dalšími postupy mohlo přinést zajímavé podněty pro zvládání pracovní zátěže učitelů a jejich stresu, a tím pro předcházení potíží, které z jeho dlouhodobého působení vyplývají (zdravotní a psychické problémy, např. syndrom vyhoření). A to hlavně díky tomu, že by vyučujícím umožňovalo reflektovat vývoj své osobnosti a pracovat s aktuálními tématy, jež se v nich rodí a vyžadují si vědomou pozornost.

V každém případě si uvědomuji, že tyto metody jsou stejně jako další projektivní techniky náročné na zpracování a interpretaci, vyžadují mnoho zkušeností a citlivý přístup.

Závěr

V této práci jsem se pokusil nahlédnout na profesi učitele optikou kvalitativního přístupu (rozhovory, koláže a KTC). Zajímaly mě zejména motivace a emoce, které se k ní pojí, ale také profesní role, jež jsou učitelé nuceni zastávat. Jak rozhovory, tak koláže mi umožnily poodhalit vnitřní život vyučujících a poukázaly na potíže, ale i radosti, které se s tímto náročným povoláním pojí. Domnívám se, že poznatky, které jsem získal, bude možné využít i pro další spolupráci s oslovenými vyučujícími (některé z nich o ni již projevily zájem). Tyto informace by jim mohly pomoci v rozšíření náhledu na svou osobnost, profesi a na vztahy mezi nimi.

Osobně pro mě byla tato práce velkým přínosem. Pomohla mi reflektovat mnou donedávna vykonávanou profesi učitele základní školy. Bylo zajímavé se dozvídat, že pocity (často nepříjemné), které jsem jako učitel zažíval, prožívají i mnozí ostatní. To, co jsem u některých pouze tušil (s několika vyučujícími jsem již za svého působení v roli učitele sdílel obdobné prožitky), jsem se díky své výzkumné sondě dozvěděl přímo.

Tyto skutečnosti, stejně jako zvědavost dotazovaných na výsledky, které práce přinese, mě utvrzují v názoru, že učitelům na našich školách v současnosti intenzivně chybí pravidelná a cílená supervize, kterou si nyní poskytují pouze improvizovaně (nikoli však zcela neúčinně) sami navzájem.

Myslím, že mnozí učitelé zažívají obdobné pocity, které jsem poznal i já. Prožitek vyučujícího je zcela specifický, těžko sdělitelný, pro ostatní někdy až nepochopitelný. Zdá se, že kvůli velké náročnosti profese je téměř nemyslitelné, aby učitelé zůstávali se svými prožitky sami a zároveň si udrželi tělesné a duševní zdraví. Považuji za nezbytné emoce vyvo-

lábané vypjatými situacemi, které přináší pedagogická praxe, ale i příjemné zážitky s ní související s někým zasvěceným sdílet. A právě metody použité pro tuto práci se zdají být vhodné k využití k tomuto účelu.

Použitá literatura:

- Abel, M. H. a Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.
- Atkinson, R. L. a kol. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
- Becker, P. (2006). Die Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften und chronischem Stress aufgrund eines Mangels an Bedürfnisbefriedigung für gesundheitliche Beeinträchtigungen von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53(2), 81-96.
- Blahutková, M., Vacková, H. a Cacek, J. (2002). Vliv časového stresu na zatížení učitelů. In: Řehulka, E. a Řehulková, O. (Ed.), *Učitelé a zdraví*. Č. 4. (s. 75-79). Brno: Psychologický ústav AV ČR. ISBN 80-902653-9-4.
- Blahutová, M. (2011). *Profesní motivace učitelů*. Diplomová práce. Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
- Havlík, R. (1995). Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, 45(2), 154–163.
- Hladký, A. a kol. (1993). *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. Praha: FF UK. ISBN 80-7066-784-2.
- Hrabal, V., Man, F. a Pavelková, I. (1989). Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: SPN. ISBN 80-04-23487-9.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209.
- Indra, V. (1994): Činitelé ovlivňující psychickou vyrovnanost učitelů (dílčí předvýzkum). In. Záškodná, H. (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty*

- Ostravské univerzity. *Psychologie, filozofie, sociologie*. Č. 1. (s 33-44). Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-409-5.
- Joshi, V. (2007). *Stres a zdraví*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-211-9.
- Kariková, S. (2005). Motivácia a fluktuácia v učiteľskej profesii. *Pedagogická revue*, 57(3), 284–293.
- Kern, H. a kol. (2000). *Přehled psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-425-5.
- Klinger, E., Man, F. a Stuchlíková, I. (1997). Současné vybrané teorie motivace. *Československá psychologie*, 41(5), 415–428.
- Man, F., Prokešová, L. a Stuchlíková, I. (1998). Motivace studentů učitelství na pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích. In Švejda, G. (Ed.), *VI. konference České asociace pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků z konference* (s. 260–264). České Budějovice: JU v ČB, PF, katedra pedagogiky. ISBN 80-7040-324-1.
- Marston, S. H. (2010). Why Do They Teach. A Comparison of Elementary, High School, and College Teachers. *Education*, 131(2), 437–454.
- Mazehová, Y. a Kouřilová, J. (2008). Využití tvorby a interpretace koláží v pregraduální přípravě budoucích učitelů. In Geringová, J. (Ed.), *Zážitek a jeho funkce ve vzdělávání pedagogů. Sborník z elektronické konference*. Ústí nad Labem: PF UJEP. ISBN 978-80-7414-101-0. Získáno 6. října 2011 z http://pf.ujep.cz/kvkweb/sekcce/uplatneni/mazehoova_yvona.pdf.
- Míček, L. a Zeman, V. (1997). *Učitel a stres*. Opava: Vade Mecum. ISBN 80-86041-25-5.
- Mlčák, Z. (1994). Analýza zdrojů psychické zátěže v profesi učitele. In Záškodná, H. (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie*. Č. 1. (s 5-15). Ostrava, Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-409-5.
- Mlčák, Z. (1998). K problematice psychické zátěže učitelů základních škol. In: Kramoliš, O. (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Filozofie, sociologie, psychologie*. Č. 4. (s. 127-136) Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-512-1.
- Mlčák, Z. (2000). K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů. *Pedagogická orientace*, 10(3), 12–24.

- Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0763-6.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.
- Paulík, K. (1994). Pracovní zátěž učitelů a některé její zdravotní souvislosti. In: Zášková, H. (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie*. Č. 1. (s. 79-91). Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-409-5.
- Paulík, K a Valoušek, Ch. (1999). Prožívají učitelé zátěž svého povolání jako intenzivnější než pracovníci v jiných profesích? In: Paulík, K. (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie*. Č. 5. (s 77-81). Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-544-X.
- Rubínová, J. A. (Ed.) (2008). *Přístupy v arteterapii. Teorie & technika*. Praha: Triton.
- Řehulka, E. a Řehulková, O. (1998). Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In: Řehulka, E. a Řehulková, O. (Ed.), *Učitelé a zdraví*. Č. 1. (s 99-104). Brno: Psychologický ústav AV ČR. ISBN 80-902653-0-8.
- Řehulková, O. a Řehulka, E. (1998). Zvládání zátěžových situací a některé jejich důsledky u učitelek. In: Řehulka, E. a Řehulková, O. (Ed.), *Učitelé a zdraví*. Č. 1. (s. 105-111). Brno: Psychologický ústav AV ČR. ISBN 80-902653-0-8.
- Schreiber, V. (1992). *Lidský stres*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0458-0.
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister&Principal. ISBN 80-85947-80-3.
- Stuchlíková, I. (2006). Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika*, 56(1), 31—44.
- Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-282-9.
- Stuchlíková, I. a Man, F. (2009). Motivační struktura – integrující koncept psychologie motivace. *Československá psychologie*, 53(2), 158—171.
- Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-942-2.
- Vašina, B. (1997). Učitel, jeho pracovní zátěž a zdraví. In: Záškodná (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie*. Č. 3. (s. 105-110). Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-469-9.
- Vašina, B. a Valošková, M. (1998). Učitel – pracovní zátěž – zdraví. In: Řehulka, E. – Řehulková, O. (Ed.), *Učitelé a zdraví*. Č. 1. (s. 7-25). Brno: Psychologický ústav AV ČR. ISBN 80-902653-0-8.
- Židková, Z. a Martinková, J. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, 4(3), 6–10.

Přílohy

Příloha č. 1 – Otázky pro polostrukturovaný rozhovor

Otázky

- 1) Pokud byste měla uvést **své cíle v souvislosti se svou profesí**, které Vás motivují. Které by to byly?
- 2) Když se zamyslíte nad třemi hlavními druhy motivů:
 - a) motiv výkonu (**provádět činnost lépe**),
 - b) motiv vztahu s druhými (**vytvořit si a udržet dobré vztahy s druhými**),
 - c) motiv vlivu (**mít vliv na druhé**),jak byste **je seřadila podle jejich významnosti pro Vaše chování** v běžném životě i v práci?
- 3) Pokud se zamyslíte nad **cíli, kterých chcete dosáhnout** (v práci i v běžném životě), jaký **poměr v procentech** by byl mezi těmi, které považujete za „**své**“ (sama se pro ně rozhodujete/rozhodla jste se), a těmi cíli, které byly určeny spíš „**zvenku**“ (výkon při jejich naplňování závisí spíše na vnějších příčinách a okolnostech – odměny a tresty)?
- 4) Jaký **procentuální poměr** byste stanovila **mezi pozitivními a negativními emocemi**, které zažíváte **v souvislosti se svou profesí**?
- 5) Které **pozitivní emoce** zažíváte **v souvislosti se svou prací**?
- 6) Které **negativní emoce** zažíváte **v souvislosti se svou prací**?
- 7) Co Vás **vedlo** k volbě **profese učitelky**?
- 8) Z jakých **důvodů** se věnujete své profesi **v současnosti**?
- 9) Z jakých **důvodů** byste se této profesi **přestala věnovat** a zvolila profesi jinou?
- 10) Považujete svou profesi za stresující?
Pokud ano: Co Vás při jejím výkonu **nejvíce stresuje**? Uveďte konkrétní skutečnosti/situace.

Zadání tematické koláže pro učitele ZŠ

Vytvořte koláž na téma: **Já jako učitel ve všech jeho pozicích a rolích**

- formát minimálně A2,
- nezáleží na tvaru, ani na podkladu,
- pro získání obrázků k nalepení použijte různé barevné, obrázkové časopisy,
- na koláži musíte být i vy (nezapomeňte na sebe), ale ne vlastní fotografie,
- měly by se objevit vaše původní, současné i budoucí představy, vnímání role učitele (ty mohou být rozmanité – policista, šašek, maminka...),
- mohou se objevit i atributy učitelství,
- pro koláž není závazný čas (mohou se prolínat např. různá roční období apod.) ani prostor (může se zároveň objevit např. interiér a exteriér apod.)

Příloha č. 3 – učitelka A, 1. koláž



Příloha č. 4 – učitelka A, 1. KTC

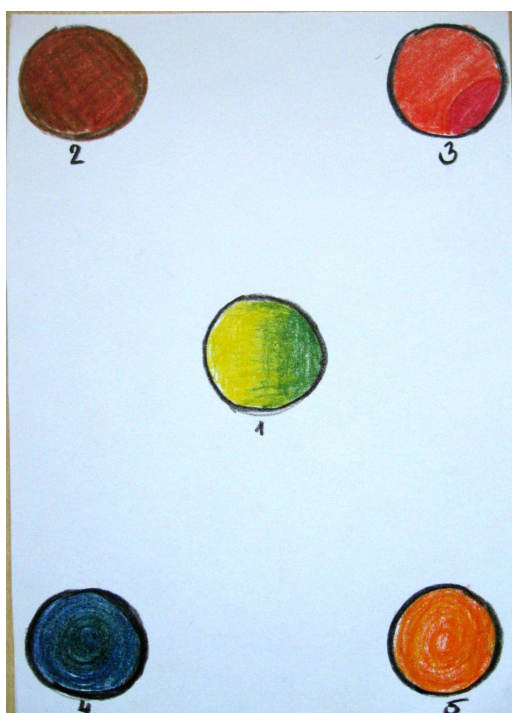
4. 7. 2009



3. 8. 2009



27. 8. 2009



Příloha č. 5 – učitelka A, 2. koláž



Příloha č. 6 – učitelka A, 2. KTC

14. 10. 2011



Příloha č. 7 – učitelka B, 1. koláž



Příloha č. 8 – učitelka B, 1. KTC

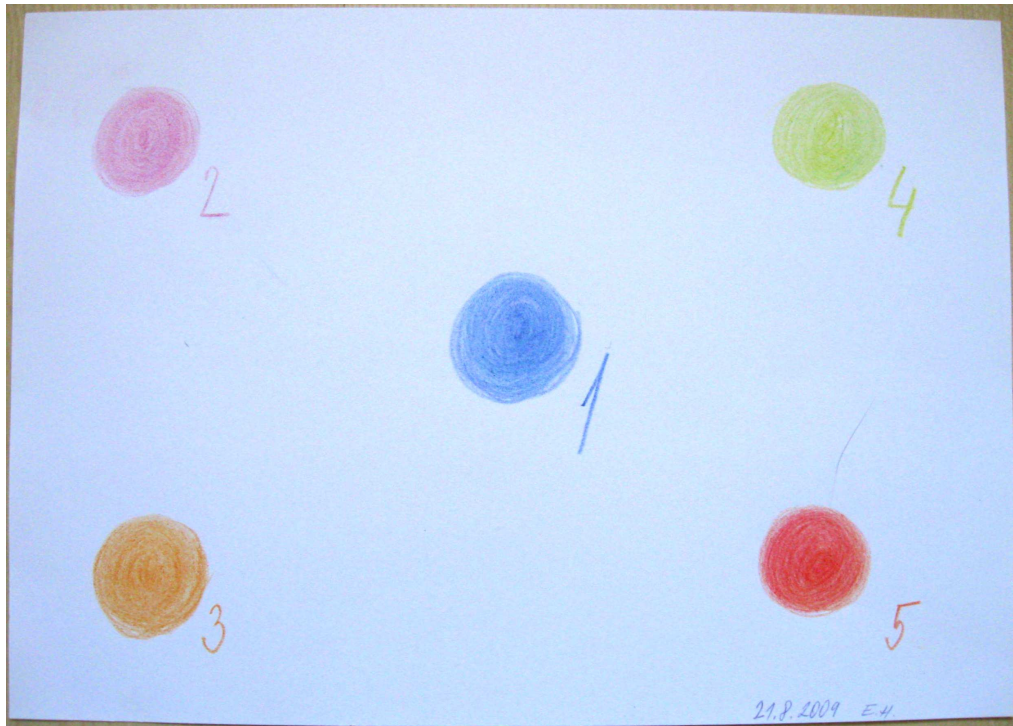
29. 7. 2009



17. 8. 2009

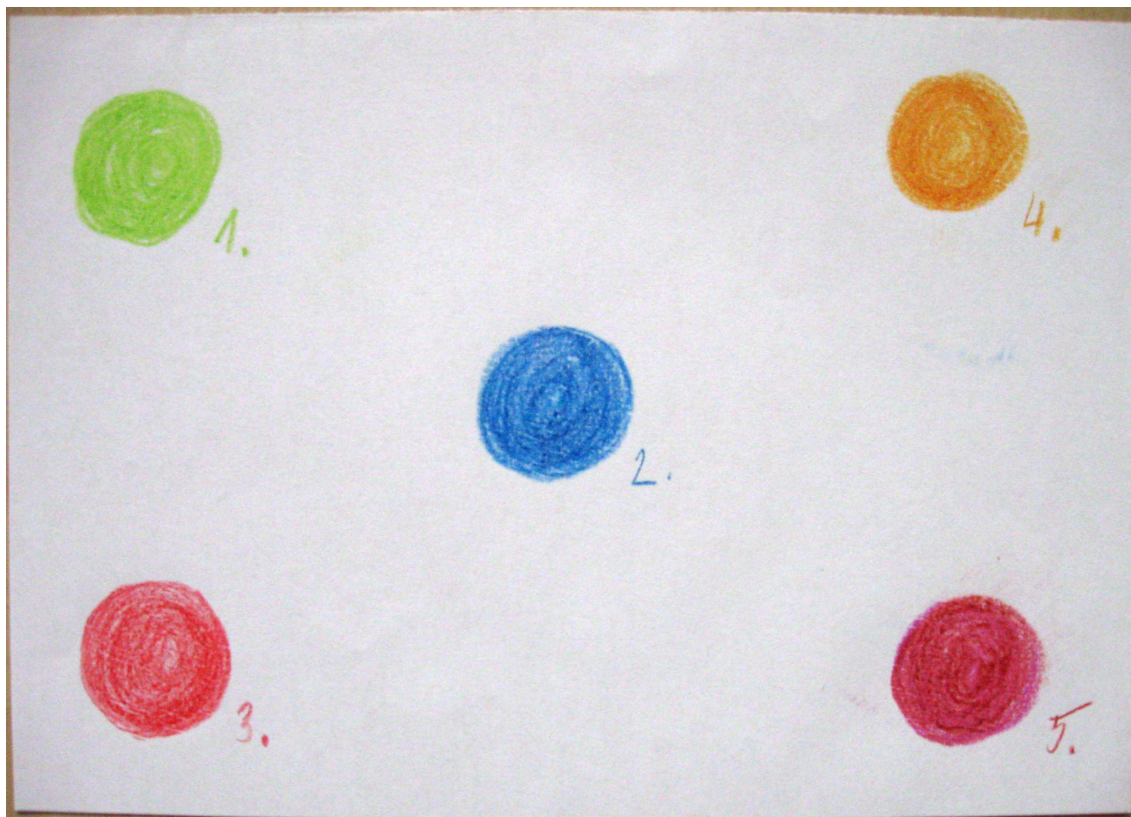


21. 8. 2009



Příloha č. 10 – učitelka B, 2. KTC

14. 10. 2011

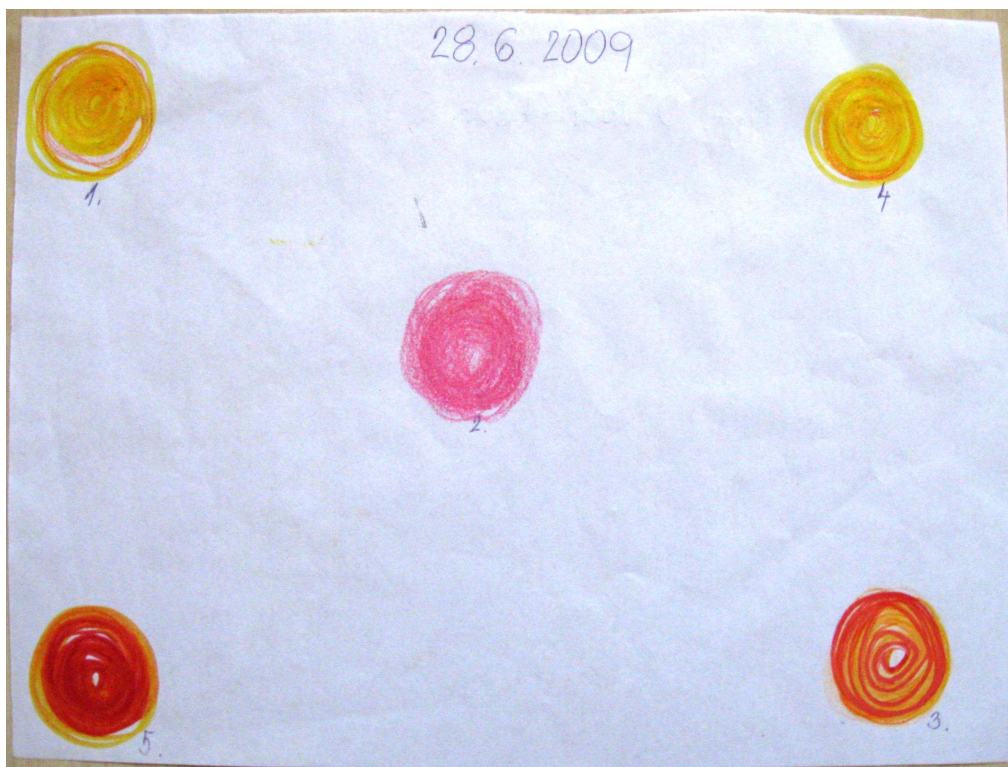


Příloha č. 11 – učitelka C, 1. koláž



Příloha č. 12 – učitelka C, 1. KTC

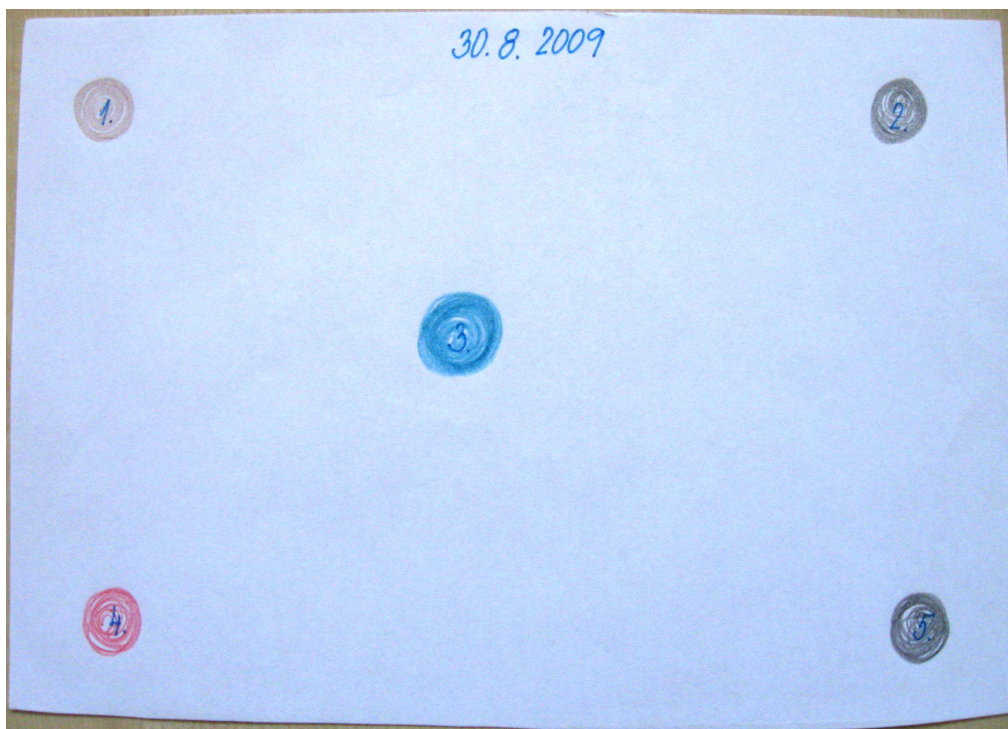
28. 6. 2009



18. 8. 2009



30. 8. 2009

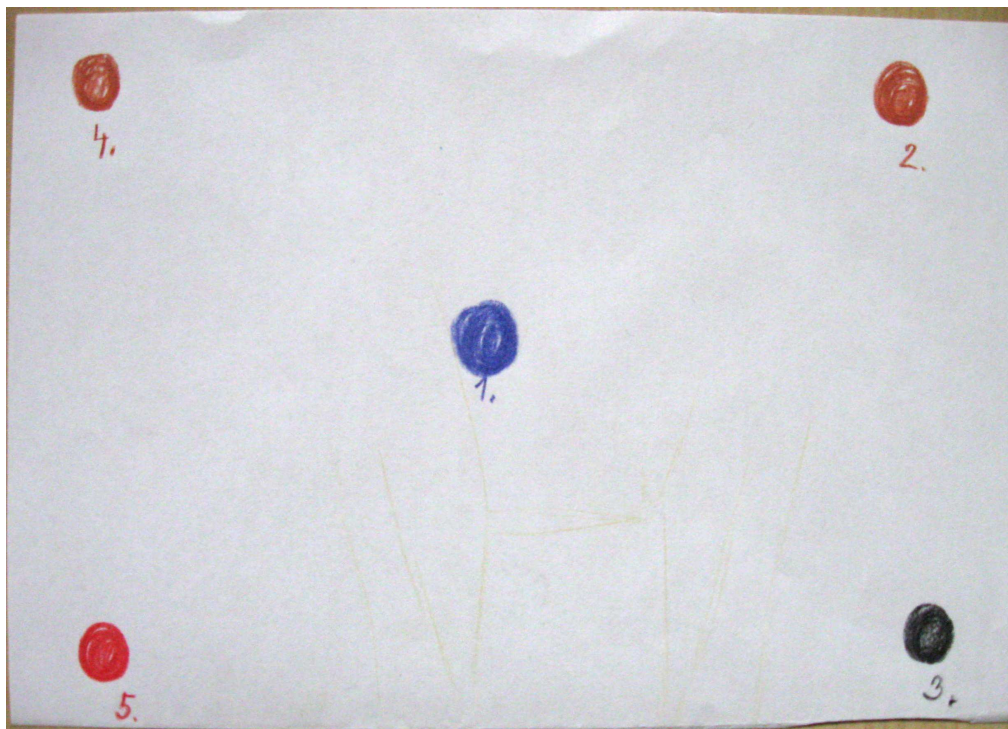


Příloha č. 13 – učitelka C, 2. koláž

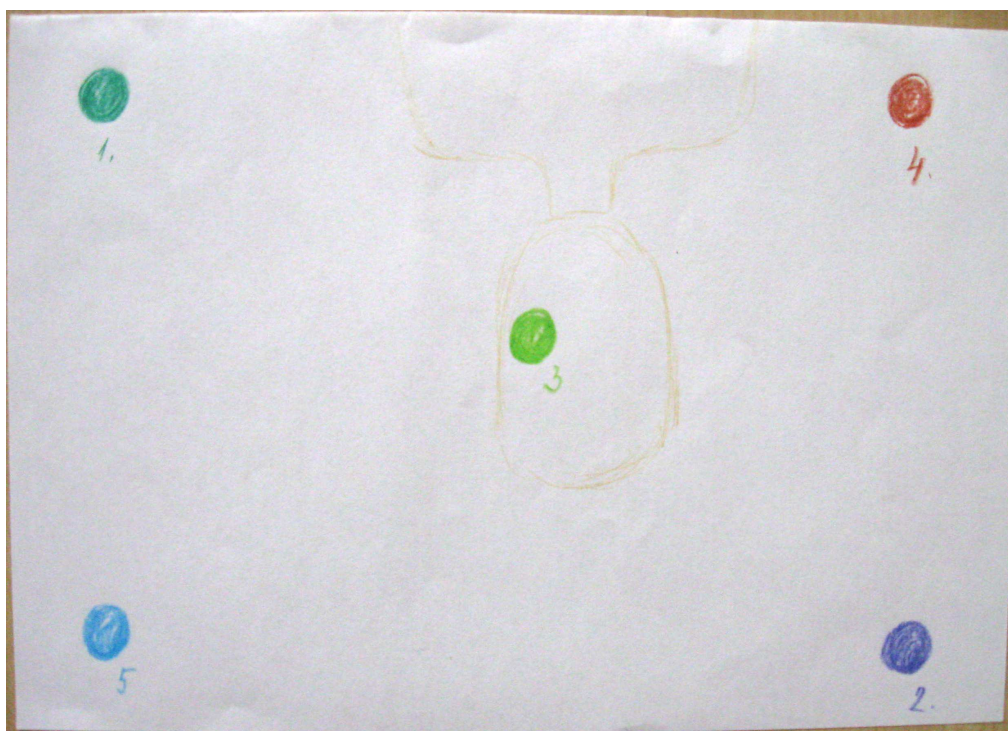


Příloha č. 14 – učitelka C, 2. KTC

5. 8. 2011



10. 8. 2011



14. 10. 2011

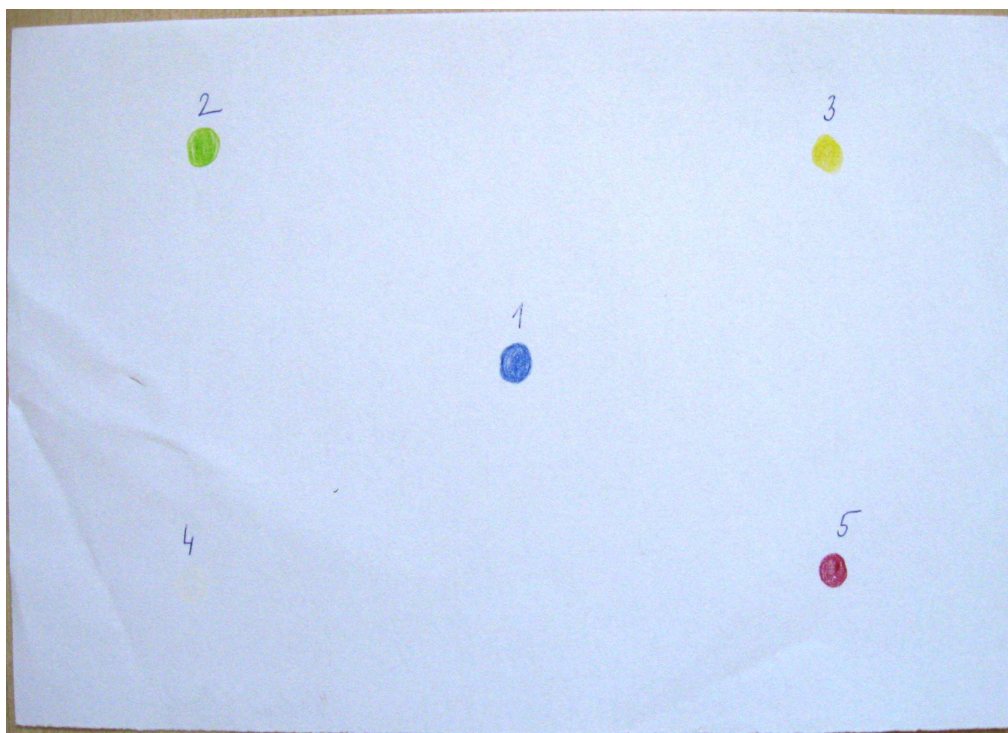


Příloha č. 15 – učitelka D, 1. koláž

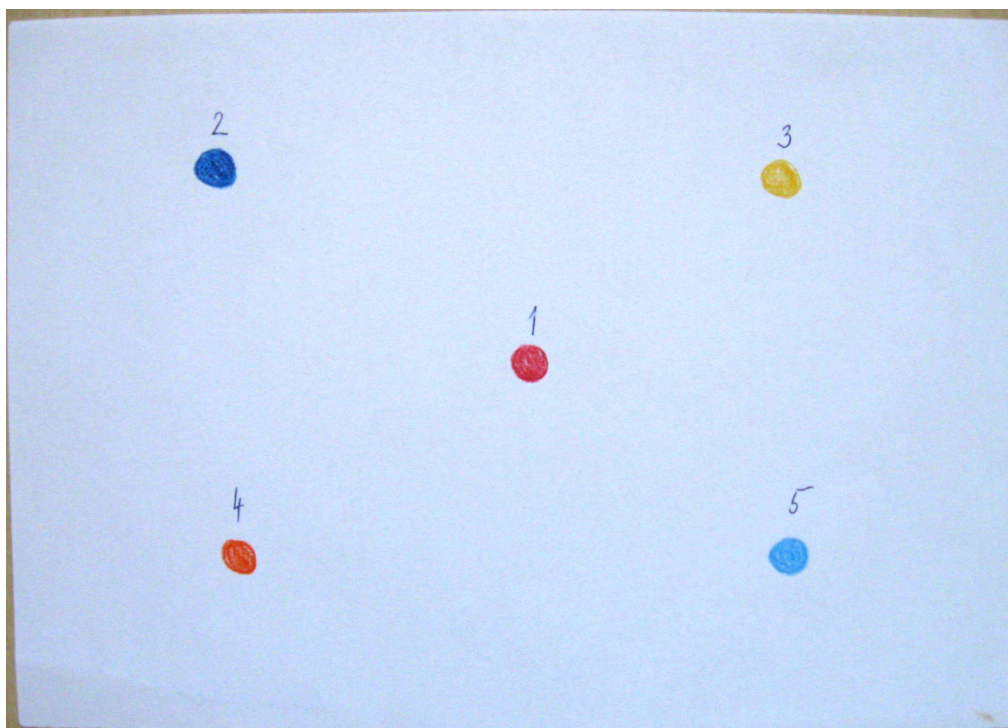


Příloha č. 16 – učitelka D, 1. KTC

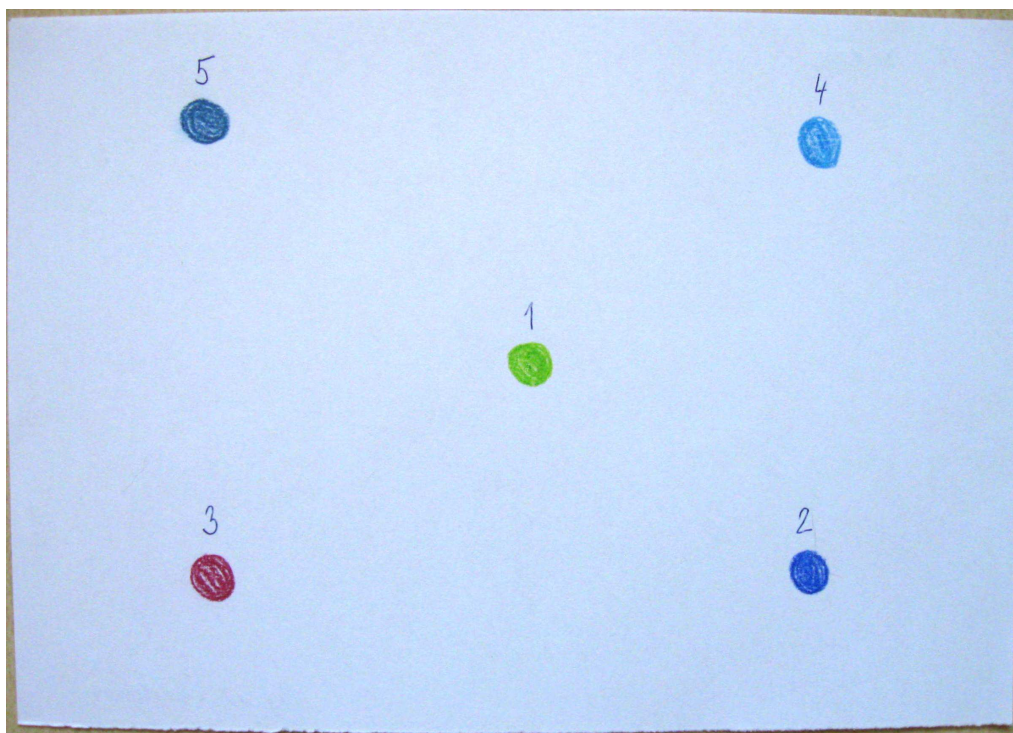
30. 7. 2009



13. 8. 2009

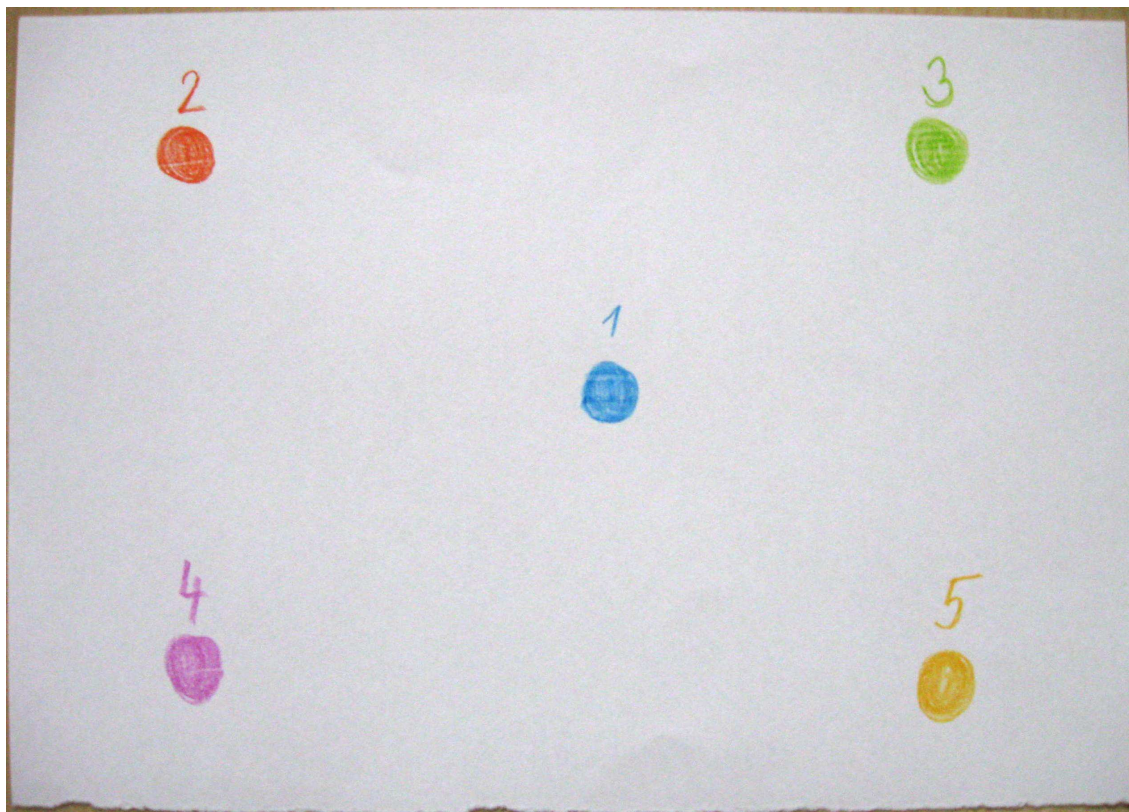


24. 11. 2009



Příloha č. 17 – učitelka D, 2. KTC

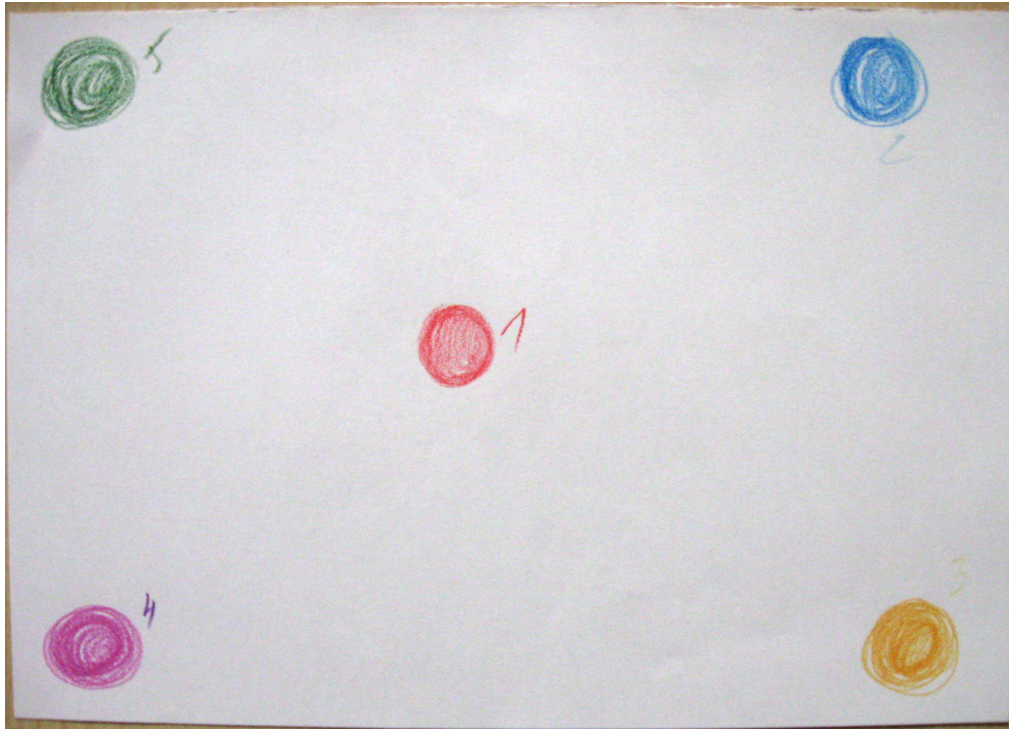
13. 10. 2011



[illegible]

Příloha č. 20 – učitelka F, KTC

14. 10. 2011



18. 10. 2011

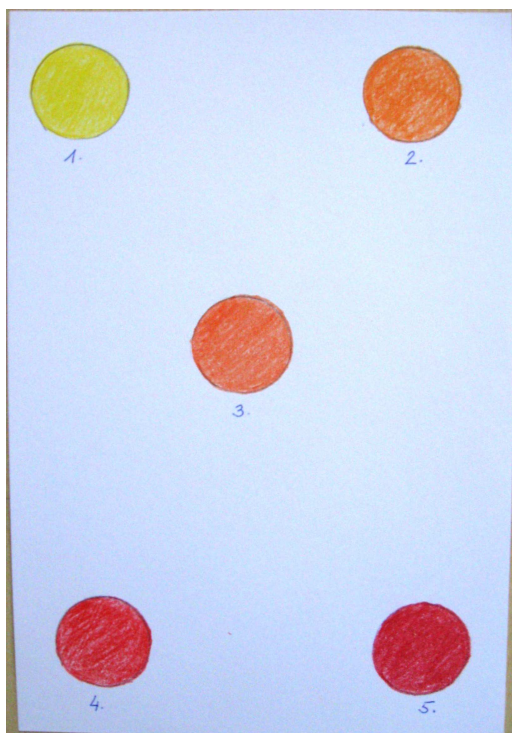


Příloha č. 21 – učitelka E, 1. koláž

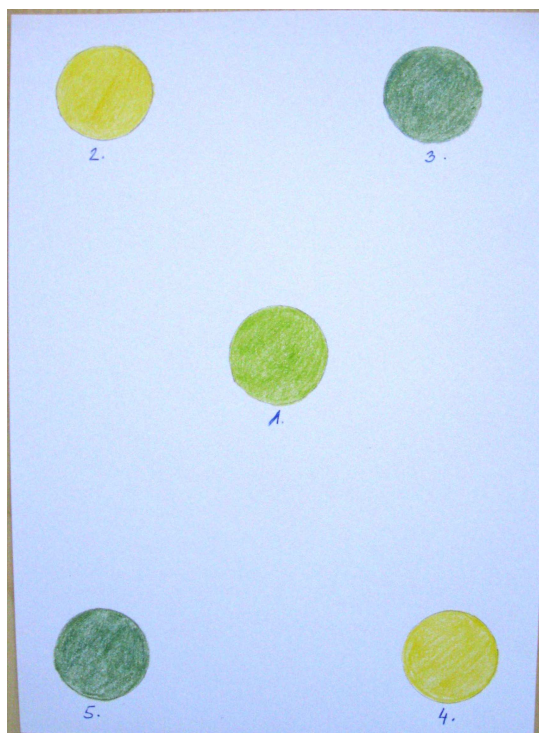


Příloha č. 22 – učitelka E, 1. KTC

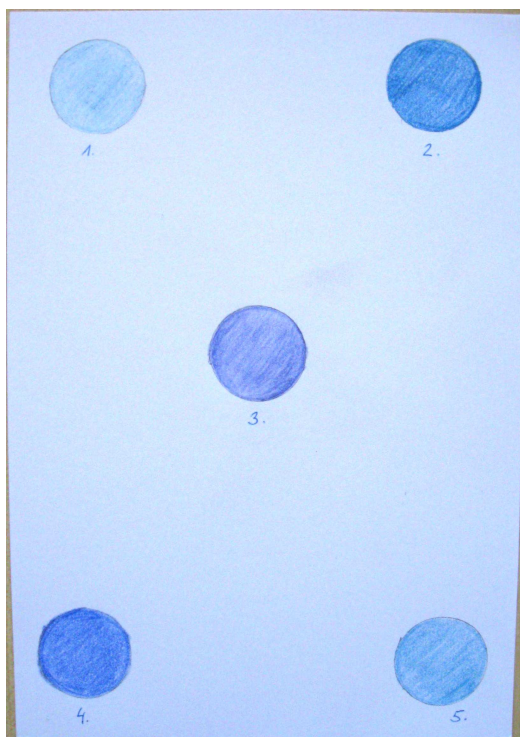
29. 6. 2009



1. 8. 2009



20. 8. 2009

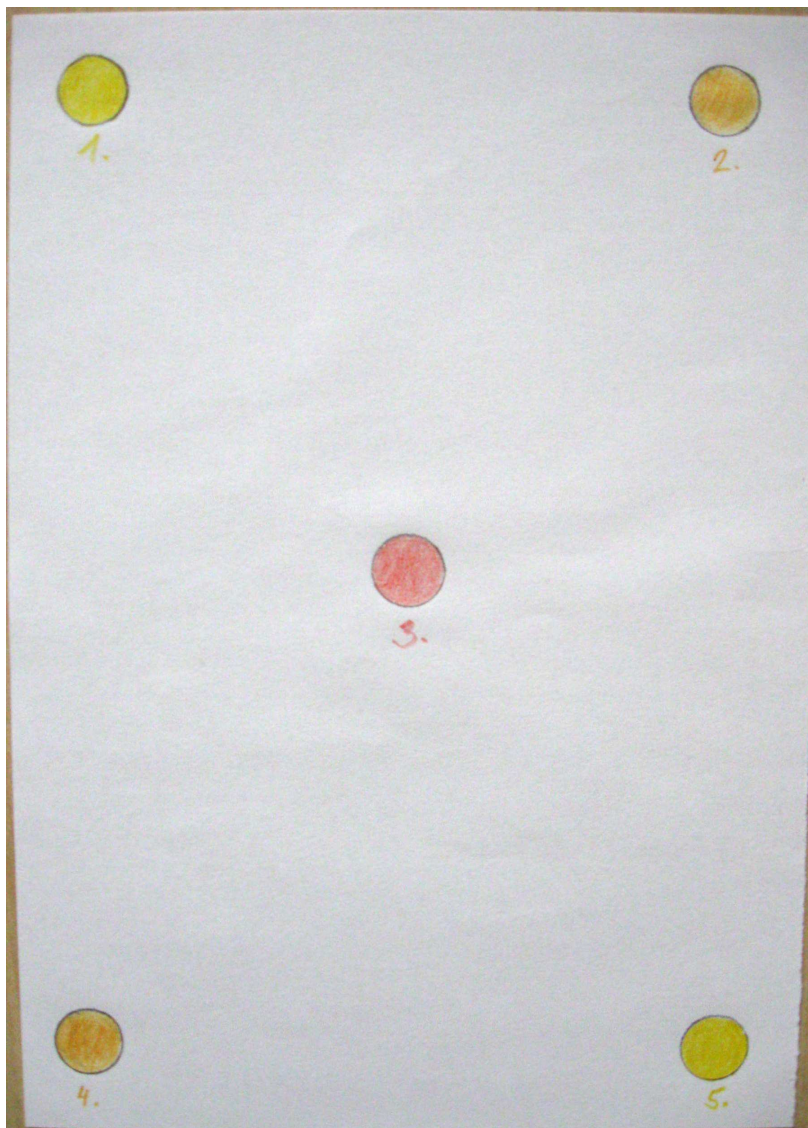


Příloha č. 23 – učitelka E, 2. koláž



Příloha č. 24 – učitelka E, 2. KTC

14. 10. 2011

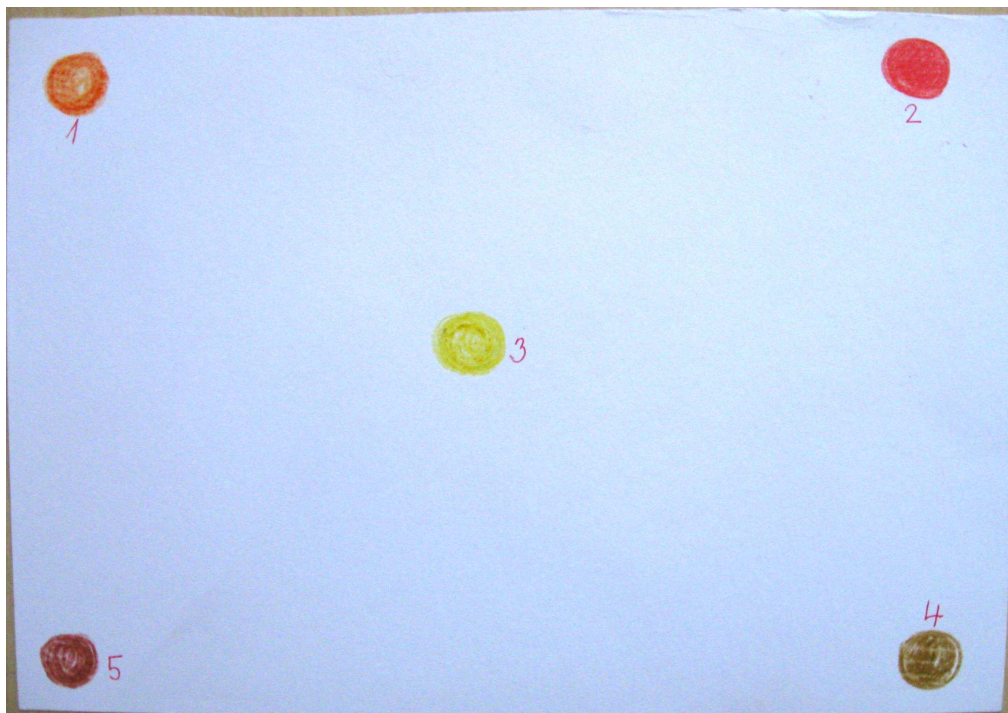


Příloha č. 25 – učitelka G, koláž

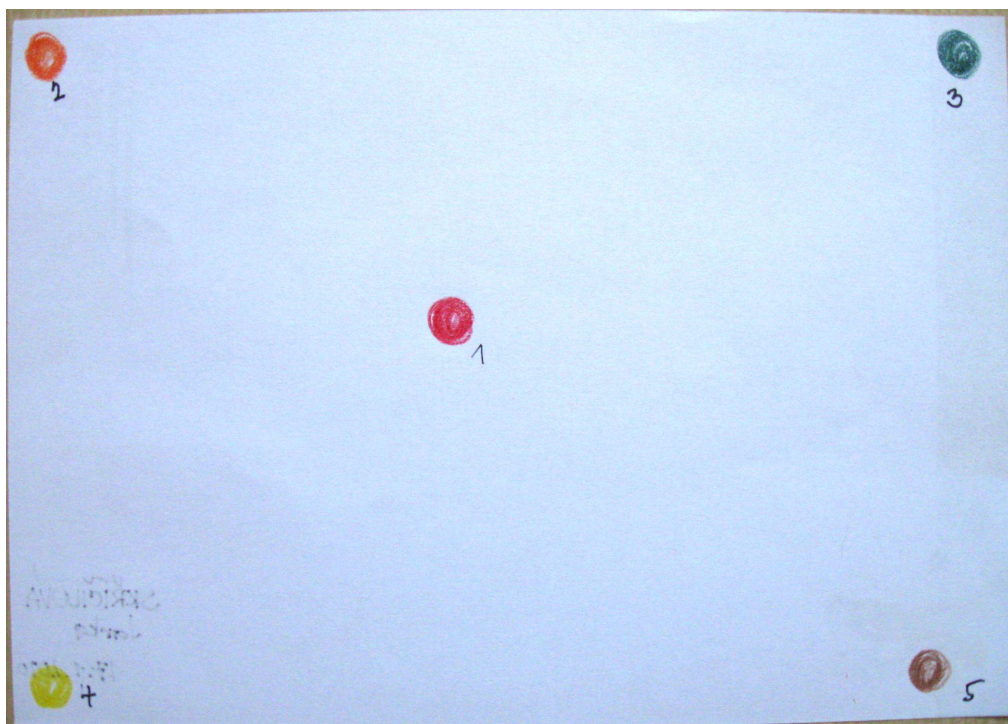


Příloha č. 26 – učitelka G, 1. KTC

22. 12. 2009



17. 1. 2010

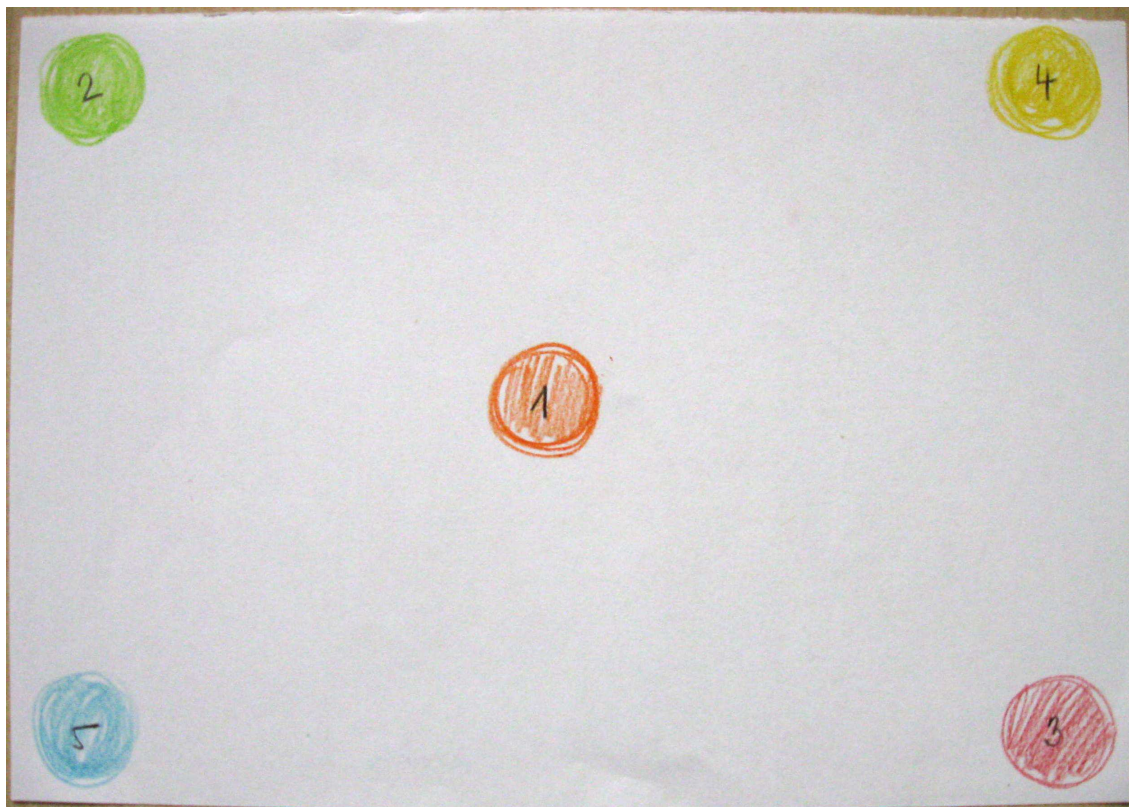


24. 1. 2010



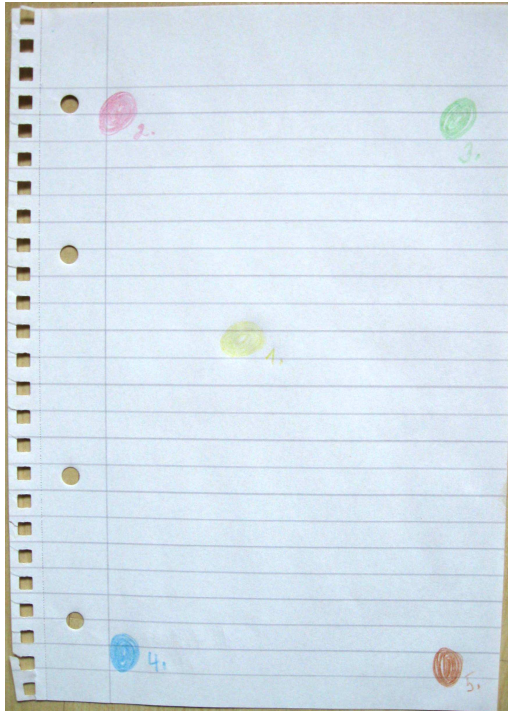
Příloha č. 27 – učitelka G, 2. KTC

14. 10. 2011



Příloha č. 29 – učitelka H, 1. KTC

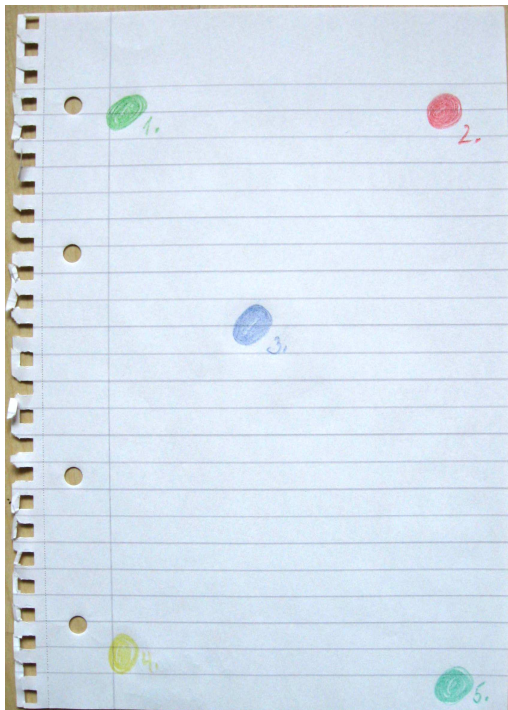
14. 7. 2009



12. 8 2009



27. 8. 2009



[illegible]

Příloha č. 31 – učitelka H, 2. KTC

17. 10. 2011

