



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta
Ateliér arteterapie

Koláž jako prostředek k uchopení výchovných postojů
učitelek MŠ

Bakalářská práce

Vypracovala: Bc. Lenka Hobzová

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracoval(a) pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

19.4. 2023

Podpis studenta

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za cenné rady, odborné vedení a vřelý přístup při tvorbě této práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem paním učitelkám mateřských škol, které se zapojily do mého výzkumného šetření a také mému manželovi za pomoc a podporu.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá výchovnými postoji učitelek mateřských škol. Pro zachycení výchovných postojů byla zvolena technika koláže. Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké mají výchovné postoje učitelky mateřských škol prostřednictvím koláže a následného rozhovoru o vytvořené koláži. Teoretická část se zabývá osobností učitelky, výchovnými styly a postoji a také koláží jako arteterapeutické techniky.

Praktická část je zaměřena na použité metody při výzkumné studii, a to na kvalitativní výzkum, metodu rozhovoru nad koláží. Dále jsou v praktické části popsána zadání, arteterapeutická práce s osmi respondentkami, jejich kolážemi a následně také obsahy, které lze v kolážích nalézt vzhledem k tématu a cíli této bakalářské práce.

Klíčová slova: výchovný postoj, učitelka MŠ, koláž

Abstract

This bachelor's thesis deals with the educational approaches of teachers in nursery schools. The technique of collage was chosen for depicting educational attitudes. The bachelor thesis aimed to find out via the collage and the dialogue which educational approaches the teachers at nursery schools have. The theoretical part deals with the teacher's character, educational styles, and approaches and as well as the collage as the arttherapeutical techniques.

The practical part is concerned with the used methods in the research. That is the qualitative research, the dialogue method over the collage. Further, there are some assignments described, art therapy with eight responders, their collages, and as well the contents that can be found in the collages with consideration of the topic and the aim of this bachelor thesis.

Keywords: educational approach, teacher at nursery school, collage

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 OSOBNOST PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	8
1.1 <i>Vlastnosti učitele v mateřské škole</i>	8
1.2 <i>Kompetence učitele v mateřské škole</i>	9
1.2.1 Popis dovedností a schopností pedagoga v mateřské škole	10
1.2.2 Autorita pedagoga	11
1.2.3 Role pedagoga	13
1.3 <i>Profesní zátěž učitele</i>	15
2 VÝCHOVNÉ POSTOJE A PŘÍSTUPY PEDAGOGŮ, JEJICH MOŽNÉ KOŘENY ČI ZDROJE	16
2.1 <i>Výchovné styly</i>	16
2.1.1 <i>Výchovné styly dle zaměření</i>	17
2.1.2 <i>Výchovné styly dle přístupu učitele</i>	17
2.1.3 <i>Model devíti polí</i>	19
2.1.4 <i>Typologie dle přístupu vyučovacího stylu</i>	20
2.2 <i>Postoje</i>	20
2.2.1 <i>Postoje a hodnoty</i>	21
2.2.2 <i>Vlastnosti postojů</i>	21
2.2.3 <i>Vznik a variabilita postoje</i>	22
2.2.4 <i>Postoj učitele k výchově, vzdělávání a dětem v mateřské škole</i>	23
2.3 <i>Postojové orientace současné mateřské školy</i>	24
2.3.1 <i>Nedirektivní přístupy</i>	24
2.3.2 <i>Předpoklady a zřetele osobnostního pojetí dítěte</i>	25
2.4 <i>Přístupy a postoje alternativních škol</i>	26
2.4.1 <i>Montessori pedagogika</i>	27
2.4.2 <i>Waldorfská škola</i>	27
2.4.3 <i>Vzdělávací program Začít spolu</i>	28
2.4.4 <i>Lesní mateřské školy</i>	28
3 KOLÁŽ JAKO TECHNIKA PEDAGOGICKÉ REFLEXE	30
3.1 <i>Technika koláže</i>	30
3.2 <i>Koláž v arteterapii</i>	30
3.3 <i>Koláž jako nástroj profesní reflexe učitelů</i>	31
PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI	34
4.1 <i>Charakteristika výzkumného vzorku</i>	34
4.2 <i>Etické aspekty výzkumu</i>	35
4.3 <i>Metodologie výzkumu</i>	35
4.3.1 <i>Kvalitativní výzkum</i>	35
4.3.2 <i>Metoda koláže</i>	36
4.3.3 <i>Rozhovor nad koláží</i>	36
4.3.4 <i>Analýza výtvarné tvorby</i>	37

5	PŘÍPADOVÉ STUDIE	38
5.1	<i>Anna</i>	38
5.1.1	Shrnutí.....	41
5.2	<i>Irena</i>	42
5.2.1	Shrnutí.....	44
5.3	<i>Helena</i>	45
5.3.1	Shrnutí.....	47
5.4	<i>Dita</i>	48
5.4.1	Shrnutí.....	50
5.5	<i>Dominika</i>	51
5.5.1	Shrnutí.....	54
5.6	<i>Iveta</i>	55
5.6.1	Shrnutí.....	57
5.7	<i>Leona</i>	58
5.7.1	Shrnutí.....	60
5.8	<i>Klára</i>	61
5.8.1	Shrnutí.....	63
6	DISKUZE	65
	ZÁVĚR.....	68
	Seznam použité literatury	70
	Seznam obrázků	73
	Seznam tabulek.....	73

ÚVOD

„Postoj žáků k učiteli a k učení a výsledky pedagogického působení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým.“ (Čáp, 1993, s. 326)

Jako učitelka v mateřské škole neustále narážím na téma vlastního postoje k výchově dětí. Během studia jsme měli možnost poznat množství pohledů na výchovu a komunikaci s dětmi předškolního věku, ale především jsme byli vedeni k vlastní sebereflexi, kterou sama osobně považuji za vysoce důležitou. Mnohdy přemýšlím nad tím, jak jsme my, učitelé a učitelky, důležití v životech dětí. Nepředáváme jim pouze potřebné znalosti a dovednosti, ale především máme vliv na jejich výchovu, emoce, prožívání i chování. Velmi často sama v sobě řeším, co je správné a co není, určuji si priority. Čím dál více u mě nabývá na síle důležitost pohledu na výchovu dětí a přístupu k nim. Mnohdy mám možnost vidět vřelou interakci mezi učitelem a dítětem, ze které číší vysoká míra positivity, příjemné a klidné atmosféry, a tím i síla výchovného a vzdělávacího působení. Ráda se nechávám strhnout a inspirovat radami druhých kolegyň, vlastně se neustále učím, co je ve výchově správné a fér. Naopak však narážím i na nepříjemné situace, mě postojově bohužel velmi vzdálené, nerespektující citlivé dětské duše a jejich potřeb.

Hlavním podnětem pro sepsání této bakalářské práce je tedy zájem o výchovné postoje k dětem, priority a pohled na výchovu dětí. Cílem je arteterapeuticky zachytit a pochopit výchovné postoje kolegyň učitelek. Pro vyjádření učitelek k tématu mého pohledu na výchovu předškoláka jsem využila arteterapeutickou metodu koláže.

Téma se mě samozřejmě týká také osobně, protože jsem učitelkou v mateřské škole. Mateřská škola je tedy prostředím, ve kterém se dlouhodobě pohybuji a chtěla jsem svoji pozornost zaměřit na nás, dospělé, kteří doprovázíme mnoho dětí při jejich cestách během předškolních let, než vstoupí do školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Abychom mohli přistoupit ke stěžejnímu tématu této práce, tak je jistě důležité uvědomit si základní specifika učitelské profese, kým pedagog může být, jaká je struktura jeho osobnosti a jaké jsou na něj kladeny požadavky. Tato kapitola popisuje základní prvky, na kterých následně stojí také přístupy a postoje učitelů k dětem.

Obecné vymezení termínu „učitel“ nabízí Průcha et al. (2009, s. 326): „učitel je osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.“

Ministerstvo práce a sociálních věcí (2017) popisuje učitele v mateřské škole jako někoho, kdo „provádí vzdělávací a výchovnou činnost v předškolním vzdělávání dětí v mateřské škole, popřípadě ve třídách a v mateřských školách zřízených pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, v rámci školního vzdělávacího programu.“

1.1 Vlastnosti učitele v mateřské škole

Pro vykonávání učitelského povolání nejsou důležité pouze dvě základní podmínky mít všeobecné základní znalosti a dokázat je dobře vysvětlit nebo předávat, ale také to, jakými vlastnostmi svého charakteru pedagog disponuje (Holeček, 2014).

Holeček (2014) popisuje důležitost zdravého a přiměřeného sebevědomí, sebedůvěry a sebepojetí. Ve vztahu k druhým je to pak také pochopení, upřímnost a čestné jednání k dětem i kolegům nebo rodičům. Projev náklonnosti a lásky by měl umět projevovat zejména na nižších stupních škol, neboť díky jeho přístupu ovlivňuje vztah dětí ke škole i celé společnosti. Předpokládána je přátelskost, vřelost, naopak i určitý stupeň dominance. Tyto vlastnosti jsou důležité například pro řešení výchovných problémů, vedení, řízení a kontrolu výchovně-vzdělávacího procesu. Osobnost učitele nebo učitelky by se měla vyznačovat zodpovědností a svědomitým přístupem, kreativitou, tvořivostí, kladným vztahem ke spolupráci nejen s ostatními kolegy, ale také dětmi. Dalšími rysy jsou materiální a duchovní hodnoty, tedy vztah k majetku, financím,

kultuře, umění, vědě a především pravdě. Za zmínku stojí důležitost vztahu k přírodě a ekologii. Mezi žádané volní vlastnosti patří sebeovládání, trpělivost, rozhodnost, důslednost, vytrvalost nebo houževnatost. Na základě reflexe a hodnocení vlastní práce bude učitel schopen sebehodnocení a následně pak může přejít k seberealizaci – tedy k úsilí o vývoj a zdokonalení. Důležitým prvkem je integrita osobnosti a psychická odolnost. Výhodné pro osobu pedagoga je také být otevřený změnám, ochotný riskovat nebo být flexibilní (Gillernová, Hermochová & Šubrt, 1990; Pelikán, 1995, in Gillernová et al., 2012).

1.2 Kompetence učitele v mateřské škole

Slovo kompetence znamená „v pedagogickém pojetí schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejména v pracovních a jiných životních situacích.“ (Průcha et al., 2009, s. 129)

Šmelová (2006) popisuje celkem sedm kompetencí učitele v mateřské škole:

- Kompetence předmětová: Tyto kompetence zahrnují osvojené multidisciplinární a teoretické vědomosti, talentové předpoklady, ovládání praktických, tělovýchovných a hudebních činností, informační dovednosti a komunikační technologie.
- Kompetence didaktické a psychodidaktické: Obsahem těchto kompetencí je ovládání didaktických postupů v souladu s psychickými, sociálními a kauzálními hledisky procesu poznávání v předškolním věku. Dále pak zahrnuje to, že učitel dovede pracovat se vzdělávacími programy pro předškolní vzdělávání.
- Kompetence pedagogické: Učitel dovede uspokojovat potřeby dětí a ovládat procesy i podmínky předškolní výchovy. Využívá prostředky výchovy založené na aktivitě dětí, jejich prožitku a emocionálním vývoji. Dokáže vyhodnotit úroveň rozvoje dítěte při činnostech a podporovat jej. Zná práva dítěte a respektuje je. Učitel se dovede „orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje“ (Šmelová, 2006, s.129).
- Kompetence diagnostické a intervenční: Učitel zvládne používat prostředky pedagogické diagnostiky, posuzovat zdravotní stav dítěte a zajišťovat případná opatření. Dokáže se odborně vyjádřit k integraci handicapovaného dítěte a je

schopen identifikovat nadané děti, děti se specifickými poruchami učení a chování. Dokáže uzpůsobit své působení k těmto dětem. Učitel je schopen poznat sociálně patologické jevy, zná možnosti jejich prevence a nápravy. Ovládá nedirektivní styly komunikace a řešení výchovných situací i problémů. Zvládne poskytovat rady pro rodiče.

- **Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní:** Učitel vytváří podnětné prostředí, zajišťuje bezpečné prostředí a působí na rozvíjení pozitivních vztahů a socializaci dětí. Dovede se orientovat ve složitých sociálních situacích a je schopen zajištění či zprostředkování jejich řešení. Zná možnosti vlivu mimoškolního prostředí na děti a dovede je podporovat nebo eliminovat. Dokáže ovládat efektivní způsoby komunikace, spolupráce a vyzná se v problematice rodinné výchovy.
- **Kompetence manažerské a normativní:** Učitel má znalosti z legislativy a dalších norem, dokumentů vztahujících se k profesi pedagoga mateřské školy.
- **Kompetence profesně a osobnostně kultivující:** Pedagog má všeobecný rozhled, především v oblastech filozofie, kultury, politiky, ekonomiky, práva a dovede je využívat při formování postojů a hodnot dětí. Učitel vystupuje a reprezentuje svou profesi díky osvojených zásad a dokáže obhajovat své pedagogické postupy. Učitel je schopen sebereflexe, sebehodnocení, kooperace a má zájem o seberozvoj v různých oblastech své profese.

1.2.1 Popis dovedností a schopností pedagoga v mateřské škole

Dalším aspektem jsou učitelovy schopnosti a dovednosti. Podle Hartla (1993, s. 188) jsou schopnosti: „souborem předpokladů nutných k úspěšnému vykonávání určité činnosti, dovednosti; dle J.P.Guilforda vjemové: zrak, sluch aj., psychomotorické a intelektuální (poznávací); vyvíjejí se na základě vloh (viz), a to učením.“ Dovednost je „učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou; nejčastěji jsou děleny na intelektové, senzomotorické a motorické.“ (Hartl, 1993, s. 40)

Konkrétními dovednostmi, schopnosti a činnostmi, které pedagog používá a vykonává, jsou edukační činnosti. Vyžadují od pedagoga nadprůměrné intelektové

schopnosti, kognitivní předpoklady, sociální a emocionální inteligenci. Schopnosti a dovednosti jsou děleny na profesní a sociální (Gillernová, Hermochová & Šubrt, 1990; Pelikán, 1995, in Gillernová et al., 2012).

Profesními dovednostmi jsou podle Kyriacou (1996):

- Umění plánovat a připravovat se na vyučování, nastavování cílů a obsahu vzdělávání, volba metod a postupů,
- efektivní komunikace,
- řízení vyučování, sociální a společenské dovednosti,
- nastolení příjemné atmosféry ve třídě,
- vytváření a udržování pravidel během vzdělávání,
- hodnocení a evaluace vzdělávacích výsledků žáků, diagnostické dovednosti,
- reflexe a evaluace vlastní práce.

Druhou skupinou jsou sociální dovednosti, které jsou významnou proměnnou vzdělávacího a výchovného stylu učitele. Mezi sociální dovednosti učitele uvádí Gillernová a Šírová (2012) akceptování osobnosti druhých, autenticitu projevu, empatii, naslouchání, odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních, podporu sebekontroly, seberegulace, sebedůvěry a sebejistoty, porozumění neverbálního projevu, respekt a tolerance, rozvoj odpovědnosti, umění pochválit, vedení ke spolupráci, vyjadřování se ke konkrétním situacím a zvládání konfliktních situací.

1.2.2 Autorita pedagoga

Tím, že pedagog dle Šmelové (2006) dokáže ovládat procesy i podmínky předškolní výchovy, naplňuje své pedagogické kompetence. Ohlédnutím za intervenčními kompetencemi se dočteme o schopnostech nedirektivní komunikace a řešení výchovných situací a problémů. Vzhledem k sociálním, psychosociálním a komunikativním kompetencím vidíme schopnost vytvářet podnětné a bezpečné prostředí. Nyní bylo vyjmenováno několik kompetencí, jejichž společným jmenovatelem by jistě mohla být také autorita pedagoga, které se budeme věnovat v této podkapitole patřící mezi pedagogické kompetence.

Podíváme-li se na etymologii slova autorita, tak zjistíme, že se mnohé zmíněné dovednosti a role podobají mnoha nabízeným významům. Vališová (2007) uvádí latinské slovo auctoritas. Význam tohoto pojmu je podpora, jistota, záruka, spolehlivost atd. Jako příbuzný pojem lze uvést slovo auctor, jež představuje podpůrce, vzor, příklad nebo předchůdce. Základem obou popsaných slov je augó – vystihující slovesa podporovat ve vzrůstu, zvětšovat, zvelebovat, obohatit apod. Avšak postupem času se změnil obsahový význam tohoto slova a dalšími přidanými významy začíná být také vztah autority a moci, vlády nebo sociálního tlaku.

Tento pojem se může také mylně spojovat se slovem autoritářství. „Autorita není v rozporu s demokracií a demokratickými principy výchovy.“ (Vališová & Kovaříková, 2021, s. 196) O autoritářském stylu výchovy neboli autokratickému stylu bude později pojednáno v kapitole č. 2 o Výchovných stylech.

Autoritu lze také rozlišovat na různé typy a členit ji. Nyní zde uvedeme jen některá vybraná kritéria členění, která vnímáme jako důležitá pro další popis osobnosti pedagoga (Vališová, 2007):

- Kritérium genetické popisuje autoritu přirozenou a získanou. Přirozená autorita vychází z osobnostních rysů či profesních dovedností, může být umocněna i temperamentovými dispozicemi. Získaná vychází z výchovy, individuálního cílevědomého úsilí, tedy získaným v průběhu života. Získaná autorita také čerpá a staví na autoritě přirozené (upravuje ji, omezuje nebo kultivuje).
- Hledisko sociální rozděluje autoritu osobní, poziční a funkční. Osobní autoritou je přirozený vliv pramenící z individuálních vlastností, schopností a dovedností. Poziční autorita je složena z vlivu získaném díky svému postavení v systému organizace. Autorita funkční představuje vlivnost danou plněním úkolů a kvalitou výkonu.
- Dále lze dělit autoritu na formální a neformální. Formální autorita je dána mírou vlivu plynoucí z postavení a jemu odpovídající činnosti v organizační hierarchii instituce, a to bez ohledu na konkrétní osobnost

a její vlastnosti. Neformální autorita spočívá v lidských a odborných charakteristikách mající na ostatní přirozený vliv.

- Z hlediska časového vývoje lze rozlišovat typy autorit jako je autorita rodičovská, náboženská, úřední, vědecká, autorita silnějších nebo starších.

Vališová & Kovaříková (2021) dále uvažují nad tím, co autoritu může oslabovat nebo ji naopak posilovat. Autoritu mnohdy posilují a rozvíjejí tyto vlastnosti a schopnosti: profesionalita, odbornost, umění vést, komunikovat a kooperovat se skupinou, předcházet nebo řešit její problémy. Ve vztahu ke skupině je také důležité umět kombinovat velkorysost, humor, ale také důslednost a zvládání vlastních citových vazeb. Jako funkční uvádí též emoční stabilitu, přirozenost a odolnost vůči stresu. Opačné rysy mohou autoritu naopak oslabovat, stejně pak také nespravedlnost, nadměrná suverenita, nerozhodnost a nedodržování slibů.

Alternativní směry nabízí odlišné pohledy na autoritu. Jedním přístupem je odmítání autority vnímané jako symbol vojenské disciplíny a moci pedagoga. Vzdělávací alternativní přístupy vidí studenty a pedagogy jako rovnocenné partnery se stejnou zásobou moudrosti. Takový přístup popírá například to, že zkušenost poskytuje vědomosti, dovednosti nebo moudrost předávané ostatním (Vališová & Kovaříková, 2021).

Podle Kopřivy et al. (2015) je žádoucí, aby byla autorita přirozená, ve smyslu vlivu. Je důležité, aby vychovatel nevnímal autoritu ve smyslu moci, ale přistupoval k dítěti respektujícím způsobem, vážil si ho pro to, jaký je. Základem mocenského přístupu je nerovnost mezi vychovatelem a dítětem. Naopak partnerský přístup je založen na rovnocennosti a respektování důstojnosti, prostoru pro vyjádření návrhů a názorů. Přesvědčením je, že partnerský přístup k dítěti je důležitý a nutný pro to, aby z dítěte vyrostl zodpovědný a kompetentní člověk, schopen řešit problémy.

1.2.3 Role pedagoga

V předchozích kapitolách jsme pojednávali o důležitých dovednostech, schopnostech, ale i kompetencích, které učitel potřebuje při vykonávání této profese.

Mnohdy jde o popisy týkající se konkrétně pedagogických činností, ale také potřebuje mít zásobu dalších vlastností, bez kterých se neobejde. Během každodenní praxe se stává nespočet různorodých situací. Příkladem může být zranění dítěte, psaní kurikulárních dokumentů, utěšování dítěte adaptujícího se na režim mateřské školy atd. Rázem pedagog přechází do zcela jiné role, než je pouze ta pedagogická, přidává ke svým snahám něco dalšího.

Pedagog není pouze zaměstnancem školy nebo školského zařízení, ale jako každý jiný člen společnosti je nositelem dalších pozic a rolí. Učitel nebo učitelka může být otcem / matkou, synem / dcerou, manželem / manželkou, členem různých sociálních nebo zájmových skupin atd. Avšak také ve svém pracovním prostředí není učitelem pouhým přednášejícím, ale zastává různé specifické polohy. Výkon povolání ve třídě je přivádí k rolové činnosti. Vykonávají funkci vychovatele, utěšitele, terapeuta, opatrovníka, poradce, konzultanta, vypravěče, organizátora, vůdce, posuzovatele, dozorce, vyšetřovatele, soudce, umělce, krotitele apod. (Havlík & Koťa, 2011)

Šmelová (2006) zmiňuje strukturu rolí podle Hartlové a také ji aplikuje konkrétně na role pedagoga v mateřské škole. Role, které učitel v mateřské škole zastává, jsou inspirátor, facilitátor a konzultant. Učitel v roli inspirátora utváří podmínky dle potřeb a zájmů dětí. Akceptuje vývojové zvláštnosti dětí předškolního věku a podporuje jejich přirozenou zvědavost. Pedagog facilitátor podporuje individuální rozvojové možnosti. Provádí dítě na jeho cestě poznání, iniciuje vyhovující aktivity a připravuje podnětné prostředí. Role konzultanta se vyznačuje vytvářením otevřené a přátelské komunikace na základě vzájemné důvěry. Také směřuje k poradenství.

Pokud se na roli pedagoga v mateřské škole podíváme z pohledu alternativních škol, tak zjistíme, že je jeho role chápána trochu jinak. Například pod pojmem Montessori pedagog si můžeme představit dospělého, respektujícího člověka, který je pro děti v takové škole spíše průvodcem. Někým, kdo dítě doprovází během jeho poznávání světa. Připravuje prostředí, ve kterém děti jsou, ale nerozdává jim povinné úkoly během vzdělávacího obsahu. Pedagog orientovaný na waldorfskou pedagogiku se nejvíce zaměřuje na odhalování vnitřních schopností a tvořivých sil, následně pak na pomoc rozvíjet tyto možnosti konkrétních dětí. Mezi role učitele začít spolu spadá navíc důraz na roli spolupracovníka s rodiči, ale i s dalšími subjekty. Dále „Step by step“ (česky

„Začít spolu“) společně s dalšími alternativními směry využívá elementů Montessori pedagogiky (Rýdl, 2018).

1.3 Profesní zátěž učitele

Podle Štětovské (2012) profese pedagoga patří mezi povolání, která s sebou nesou určitou podobu pracovní zátěže. Na první pohled se může zdát, že má učitel více volného času a může řídit svoji práci, avšak s sebou také nese spoustu zátěžových specifíků. Ve vztahu se společností je pedagog pod tlakem okolí. V interakci se žáky řeší problémy s motivací, pozorností a kázní. Často uvažuje a pochybuje o svých postupech a efektivitě vlastní práce. Ve vztazích na pracovišti se objevují potíže s nedostatkem podpory, ocenění, porozumění, spolupráci, anebo s absencí přátelské atmosféry. Jednání s rodiči může také přinášet zátěž, a to ve formě obtížného individuálního jednání s rodiči, nezájmu rodičů, malé ochoty ke spolupráci, či nedostatku uznání až kritiky rodičů. Volný čas učitele také není tak velký, jak by se mohl zdát, protože s sebou přináší množství skryté práce, jako je administrativa, mimoškolní aktivity s žáky. Mnohdy si učitelé nosí vlastní práci také domů. Příkladem mohou být přípravy nebo neuzavřené výchovné problémy apod. Za zmínku stojí jistě i to, že „struktura stresorů nastupujícího učitele se liší od stresorů učitele po několika letech praxe, i učitele, který svou profesní dráhu a kariéru pomalu završuje.“ (Štětovská, 2012, s. 101)

2 VÝCHOVNÉ POSTOJE A PŘÍSTUPY PEDAGOGŮ, JEJICH MOŽNÉ KOŘENY ČI ZDROJE

V předchozí kapitole bylo pojednáno o osobnosti učitele. Jaké požadavky jsou kladeny na jeho osobnost, do jakých rolí je staven a tím také jakým zátěžovým faktorům je vystavován. V úvodu první kapitoly jsme se dozvěděli, že učitel zastává dvě základní činnosti své profese. Těmi jsou výchovné a vzdělávací činnosti. Druhou kapitolou se přeneseme od osobnosti pedagoga k pojmům výchova, postoje a přístupy. Tedy bude zde pojednáno především o výchovných činnostech učitelů předškolního vzdělávání s akcentem na jejich výchovné postoje a přístupy.

Zpočátku by bylo dobré si uvědomit, jaké významy může nést slovo výchova, proto jsou zde nabídnuty tři definice od různých autorů.

Výchovu lze chápat jako jeden z významných činitelů v pomoci vytvořit z každého z nás osobnost. Výchova je záměrné působení na člověka, které má svůj cíl, představu o tom, čeho chceme u vychovávaného dosáhnout (Dvořáková et al., 2015).

Pedagogický slovník popisuje výchovu jako „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“ (Průcha et al., 2009, s. 345).

Jinou definici nabízí psychologický slovník. „Výchova je záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.“ (Hartl, 1993, s. 235).

2.1 Výchovné styly

Výchovný styl je podle Průchy et al. (2009, s. 347): „souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávaném.“ „Vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně“ (Čáp & Mareš, 2007, s. 303).

Mnoho zkušeností ukazuje, že děti přijímají pochvaly, požadavky nebo napomenutí a potrestání od každého učitele v jiné formě. Od jednoho učitele je nepřijímají, od druhého je naopak přijímají, ale ke třetímu mohou přecházet do odporu. Nejen, že tato skutečnost závisí na dané situaci a jejich podmínkách, emočním klimatu, ale také na postoji učitele k dětem a postoji dětí k učiteli. Z dlouhodobého hlediska se celkový způsob výchovy jeví jako klíčový (Čáp, 1993). Výchovné styly pak můžeme dělit na různé druhy z mnoha různých hledisek a kritérií.

2.1.1 Výchovné styly dle zaměření

Podle švýcarského psychologa Ch. Caselmanna lze rozlišovat pedagogy na logotropa nebo paidotropa.

- Logotrop je učitelem zaměřeným na obor. Snaží se vzbudit zájem, chce žáky hodně naučit, pořádá kroužky, exkurze apod. Někdy však nemá pro děti porozumění, dokonce má s nimi kázeňské potíže. Je z dětí nešťastný a oni z něj.
- Učitel paidotrop je zaměřen na žáky, vidí problémy jejich očima. Někteří bohužel upadají do nemístné shovívavosti, snižují své požadavky a někdy příliš zasahují do osobního života (Čáp, 1993).

2.1.2 Výchovné styly dle přístupu učitele

Jeden z nejznámějších popisů výchovných stylů je popsán americkým psychologem německého původu Kurtem Lewinem, který vychází z experimentu se skupinami dětí během zájmových činností. Lewin přichází se třemi výchovnými typy: autoritativním, liberálním a integračním.

- Autoritativní nebo také autokratické řízení vychází z rozkazů, výhružek a trestů. Málo respektuje přání a potřeby dětí, má málo porozumění. Děti jsou determinovány zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími svého vychovatele nebo učitele, který jim poskytuje nedostatečnou samostatnost a iniciativu.
- Liberální výchova je založena na velmi malém řízení, zřídka jsou kladeny požadavky na vychovávané. Pokud je požadavek vysloven, následně není kontrolován ani není požadováno jeho důsledné plnění.

- Integrační neboli demokratické vedení se vyznačuje otevřeností směrem k dětem a vysokou mírou porozumění. Vychovatel dává dětem přehled o činnosti skupiny a jejich cílech. Dává méně příkazů, podporuje dětskou iniciativu, působí především příkladem oproti využívání trestů a zákazů. Tento styl je dětmi nejlépe hodnocen, avšak pro některé vychovatele bývá obtížný (Čáp, 1993).

Tuto trojici výchovných stylů můžeme vidět také v knize Psychologie pro učitele od Jana Čápa a Jiřího Mareše (2007), kteří ji aplikují na výchovné styly a působení učitele. Oproti dělení dle Lewina je jimi ještě dále rozvinuta. Čáp a Mareš (2007) navíc popisují dva typy liberálního stylu a rozporný autokraticko-liberální styl. Popisují tedy celkem pět základních stylů učitelova výchovného působení.

- Autokratický pedagog stále rozkazuje, zakazuje, často nepustí druhé ke slovu, vyčítá, vyhrožuje, varuje a trestá. U žáků toto chování vyvolává strach a napětí. U dětí se zajímá pouze o výkony a kázeň. Velmi málo myslí na přání a potřeby dětí, pokud je ví. Bohužel velmi často je nezná a ani se je nesnaží poznat. Autokratický učitel dává jasné pokyny a trvá na jejich přesném dodržení. Snaží-li se o legraci, tak přechází do ironie a zesměšňování.
- Liberální styl s nezájmem o dítě se vyznačuje nízkými požadavky na děti, dostatečnou kontrolou. Chování pedagoga působí lhostejně k situacím, žákům i jejich výkonům a chování. Žáci jsou pro tohoto učitele únavní a obtěžující.
- Rozporný autokraticko-liberální styl je kombinací předchozích dvou stylů, případně se střídají.
- Učitel, kterého bychom zařadili do laskavého liberálního stylu, je k žákům milý. Dětem připadá sympatický, protože rozumí jejich potřebám a problémům, ba dokonce omlouvá nedostatky, klade nízké požadavky a mnohdy nekontroluje jejich plnění.
- Pedagog s integračním stylem je klidný, snaží se porozumět a pomáhat žákům. S dětmi mluví také o věcech, které nesouvisí se školou. Klade přiměřené požadavky, postupem času své požadavky zvyšuje a kontroluje

jejich plnění. Učitel je laskavý, žáky neuráží, nezesměšňuje ani neponižuje, ale především respektuje jejich osobnost, než aby neustále přikazoval a zakazoval. Místo toho dává návrhy, podněty k zamýšlení a účasti na rozhodování.

2.1.3 Model devíti polí

Dalším a novějším pohledem a dělení výchovných stylů je tzv. model devíti polí neboli analyticko-syntetický model podle J. Čápa. Jedná se o zdokonalený model a pohled na výchovné styly vytvořený na konci dvacátého století na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. U tohoto typu dělení výchovných stylů se zjišťují jednotlivé komponenty výchovy, a to záporný či kladný komponent a komponent požadavků a volnosti. Kladný a záporný komponent vychovatele se zobecňuje do emočního vztahu vychovatele k dítěti. Z komponentů požadavků a volnosti odvozujeme výchovné řízení. Kombinováním emočního vztahu a výchovného řízení vzniká větší počet různých stylů výchovy a podle dosavadních zkušeností jsou uspořádány do devíti základních polí, viz obrázek 1. Tento model na rozdíl od ostatních zohledňuje také vztah k dítěti a rozporné výchovné řízení (Čáp, 1996).

Tabulka 1 Model devíti polí způsobu výchovy – J. Čáp, 1996

Emoční vztah	Řízení			
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1 Výchova autokratická, tradiční, patriarchální		2 Liberální výchova s nezájmem o dítě	3 Pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem
Záporněkladný	9 Výchova emočně rozporná, jeden z vychovatelů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo je s ním dítě v koalici			
Kladný	4 Výchova přísná a přitom laskavá	5 Optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 Laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 Rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
Extrémně kladný			8 Kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

2.1.4 Typologie dle přístupu vyučovacího stylu

Poslední typologie pohlíží na učitele z hlediska jeho přístupu k výuce. Posuzují se zde využívané metody, způsob vnímání dětí a žáků, jak chápe výchovné a vzdělávací cíle, jaké jsou vztahy mezi daným učitelem a dětmi (Fenstermacher & Soltis, 2008).

- Manažerský styl se vyznačuje snahou o dosahování určitých výsledků u žáků za pomoci nejlepších a dostupných technik a metod. Pro tohoto učitele jsou důležité pečlivě vypracované kurikulární dokumenty, efektivita. Svě žáky také povzbuzuje.
- Facilitátorský styl si klade jako hodnotu především to, co děti přinášejí do kolektivu třídy a školy, využití předchozích zkušeností s žáky. Pedagog s tímto přístupem je empatický, snaží se individuálně pomáhat svým žákům také v osobnostním růstu. Jde mu o to, aby dosáhli co nejvyšší úrovně seberealizace.
- Pragmatický styl je zaměřen na dosahování znalostí a daných cílů, a tedy i na jejich aplikaci. Snaží se otevírat mysl žáka, zasvěcovat ho, pomáhat mu být všestrannou, znalou a morální osobností.

2.2 Postoje

Termínem, který je stěžejní pro objasnění v této bakalářské práci, je postoj. Dle definice Čápa & Mareše (2007) je postoj „získaný motiv vyjadřující jedincův vztah k určitému objektu, k věci, lidem, činnosti, skupině, události, ideji apod.“ Každý člověk má své postoje rozdílné oproti druhým (například k přírodě, ke konkrétní kultuře nebo zemi, ke konkrétnímu druhu zábavy, sportu, umění, a tedy i k výchově předškolního dítěte atd.). Postoj je složen ze tří složek:

- poznání objektu a názory na něj,
- citové hodnocení, sympatie/antipatie, láska/nenávist nebo také lhostejnost
- pobídka k jednání či chování v souladu s názorem a emočním hodnocením, případně navyklá forma určitého chování a jednání.

Každá z uvedených složek postoje však může být obtížná v tom smyslu, že může zahrnovat několik elementárních momentů. Příkladem může být sycení emoční motivační složky konkrétního postoje několika různými potřebami, zájmy, u různých osob odlišně.

2.2.1 Postoje a hodnoty

Některé postoje se vztahují k hodnotám společnosti, co konkrétní společnost shledává jako významné, o co je zapotřebí usilovat apod. Hodnotami jsou například zdraví, životní prostředí, svoboda, spravedlnost, zájmová činnost aj. Postoje k hodnotám se nazývají také hodnotové orientace (Čáp & Mareš, 2007).

Nakonečný (1995) zmiňuje některé hodnoty rozdělené do různých kategorií: biologické (zdraví, pohodlí aj.), kulturní (zábava, estetika, práce), duchovní (poznání, morálka a jiné ideje), sociální (přátelství, láska) a další. Obsah postojů je tedy tvořen vztahem k různým hodnotám. Postoje lze také dělit z hlediska subjektivní významnosti:

- Centrální postoje: Jsou jimi významné objekty (rodiče, zaměstnání, ...), jejichž funkce je integrativní, utvrzují člověka ve vztazích, které jsou pro něj důležité.
- Okrajové postoje: Jedná se o méně významné objekty (zahraniční politika nějakého státu, ...).

2.2.2 Vlastnosti postojů

Zatím zde byly popsány základní termíny postoje, hodnoty a jejich dělení. Pro lepší pochopení této problematiky se do tohoto tématu ponoříme více, a to z pohledu vlastností postojů.

Postoje upevňují sebevědomí, mohou přispívat k sebevyjádření, sebeospravedlňování, mohou překlenout úzkost a nejistotu. Postoje s osobním významem mají dokonce vlastnost odolnosti vůči změnám. Mezi základní vlastnosti postojů patří:

- komplexnost = kognitivní, emotivní a snahové komponenty,
- konzistence = větší nebo menší soudržnost uvedených komponent, jejich vzájemná podpora,
- konsonance trsu postojů = určité kategorie/trsy vyznačující se souzněním postojů, například postoje vůči náboženství,
- rezistence postoje vůči změně,
- intenzita postoje = například extrémní postoje (Nakonečný, 1995).

Každý člověk má vlastní systém postojů, jsou různě uspořádané a mají mezi sebou určité vazby a vztahy, které jsou spíše psychologické než logické. Postoje mohou být vzájemně propojeny, tvořit určitá uskupení. Jejich uspořádání vychází ze zobecněných zkušeností, mohou být převzaty od autority nebo podpořeny emočně kognitivního zpracování. Zobecněním určitého systému postojů tak vytváří osobní ideologii neboli subjektivní pojetí, hodnocení světa, života a jeho různých hledisek, například vztahy (Nakonečný, 1995).

2.2.3 Vznik a variabilita postoje

Důležitým pohledem na postoje je skrze jejich vznik. Některé postoje mohou vznikat jako produkty učení nebo mohou být tvořeny vlivem modelů (napodobováním) a institucionálními faktory (ideje a normy), jiné mohou vznikat ve formě předsudků.

Předsudky jsou specifickým druhem postojů. Bývají převzaté, udržované tradicemi, mnohdy iracionální, a přesto podporované racionalizací. Předmětem předsudků mohou být etnické menšiny, náboženská, politická, sociální nebo jiná témata či záležitosti. Často bývají živeny neodůvodněnými, emoce podněcujícími tvrzeními. Jsou také obtížně přístupné racionální argumentaci.

Z pohledu sociální psychologie jsou postoje produkty učení, z čehož vyplývá, že zdrojem jejich vzniku jsou individuální zkušenosti, důsledky kontaktů a interakcí. Vzniklé postoje mohou být těmito kontakty a interakcemi také následně ovlivňovány. Příkladem tohoto typu postojů jsou postoje k výchově dětí.

Posledním typem jsou postoje tvořené vlivem modelů a institucionálními faktory (ideje a normy prezentované církvemi, politickými stranami, kluby atd., s nimiž se daný člověk ztotožňuje). Jako konkrétní příklad lze uvést postoj k sexu ovlivněný náboženskými normami hříšnosti a v důsledku toho je postoj jedince ovlivněn dle konkrétní normy (Nakonečný, 1995).

Gillernová (2000) a Průcha et al. (2009) uvádí, že se postoje utváří na základě individuální zkušenosti a pod vlivem kulturního a sociálního prostředí. Jsou získávány díky spontánnímu učení v rodině a dalších sociálních prostředích. Jejich změny probíhají ve směru zvýšení nebo snížení intenzity či protikladným směrem (přechod k opačnému postoji). Takové změny jsou závislé na různých činitelích, jeho vnitřní soudržnosti,

„začlenění a místu v systému postojů, návaznosti na hodnoty, nebo důvěryhodnosti přesvědčující osoby, šíři argumentů, příslušnosti k sociální skupině, některých osobnostních vlastnostech aj.“ (Gillernová, 2000, s. 42-43).

2.2.4 Postoj učitele k výchově, vzdělávání a dětem v mateřské škole

V předchozích kapitolách bylo pojednáno o postoji, jeho vlastnostech, vzniku, variabilitě nebo složkách. V této části budou některé informace aplikovány přímo na prostředí mateřské školy. Jaké pohledy mají učitelé na děti a jejich výchovu, jak je mohou vnímat nebo k nim zauímají postoj.

Postoje k výchově a vzdělávání předškolních dětí se utváří a mění postupně v několika etapách. Nejvíce se začínají měnit od začátku studia učitelství, kdy budoucí učitelé přichází s primárními představami o profesi, vytvořenými z jejich bývalých pozic žáků. Tyto představy se časem mění po setkání studenta s teorií pedagogiky a psychologie. Jeho postoje se konstruují, dochází k formování jeho pojetí výuky na základě zkušeností a vlastní reflexe svých prvních praktických pokusů. Předpokládá se, že se učitelovo pojetí modifikuje dále dle podmínek jeho pedagogické praxe nebo jiných zkušeností při výkonu své práce nebo sebereflexe vlastní činnosti.

Dle Holečka (2014) učitelé mívají tendence hodnotit děti všeobecně pozitivně nebo negativně. V jejich očích jsou děti dobré a selhání vidí jako důsledek chyb vlastního působení. Naopak někteří mají sklon vnímat horší stránky žáků. Dalším momentem je důraz na chování, snahu a výkon dětí. Někteří učitelé si všímají a oceňují tvořivost a samostatnosti dětí, avšak jiní tyto tendence nedokážou ocenit, jelikož tyto vlastnosti komplikují jejich direktivně zaměřené řízení třídy a kolektivu. Rozdíly lze pozorovat i v ohledu na výkon dětí, který může být pro pedagoga stěžejní na úkor akceptace jeho vlastností charakterově-volních nebo aktivně-motivačních. Učitelův pohled a postoj k dětem nebo konkrétnímu dítěti se dále promítá do jeho interakce s kolektivem a jednotlivými žáky.

Vališová & Kovaříková (2021) spojují výchovu s autoritou, mezi kterými je určitý vztah. Tento vztah lze členit na tři základní vzájemně se propojující úrovně.

Tři úrovně vztahů mezi edukací a autoritou:

- Makrosociální: Vztah mezi autoritou a výchovou vyplývá ze vztahů norem a hodnot školy, rodiny a společnosti v nejširším kontextu.
- Mikrosociální nebo interindividuální: Hodnoty, normy, pravidla a zásady jsou dané rodinným životem či interakčním schématem konkrétní školy (rovina každodenních aktivit mezi učiteli a dětmi).
- Intraindividuální: Zkoumá způsob učení se normám a hodnotám jednajících subjektů (dětí).

Podstatou vztahu autority a výchovy je, že hodnoty a normy společnosti jsou zakotveny v autoritě. Prostřednictvím autority jsou také prosazovány, jejich prezentace je zároveň záležitostí procesu výchovy. Ta dále souvisí na výchovných stylech, postojích, způsobech řízení a na aplikované míře emočního vztahu mezi pedagogy, rodiči a dětmi.

2.3 Postojové orientace současné mateřské školy

Současná mateřská škola se v návaznosti na společensko-politické změny po roce 1990 změnila a přeorientovala. Změnila své původní zaměření ke kolektivně stanoveným cílům orientovaných na dosažený věk a školní metody práce v jednotné mateřské škole na obrácení se k dítěti a jeho individuálním potřebám. Mateřské školy otevřely svou práci rodinám a začaly být otevřené pro alternativní směry v našem výchovně vzdělávacím působení (Koťátková, 2014).

2.3.1 Nedirektivní přístupy

V této kapitole popíšeme tři základní nedirektivní znaky vycházející z humanistické psychologie a pedagogiky. Jsou jimi akceptace, empatie a autenticita. Nedirektivní způsoby jednání jsou doporučovány učitelkám, aby je používaly ve vztahu k dětem, jejich rodičům i kolegům.

- Akceptace je přijetím člověka nebo dítěte s porozuměním a bezpodmínečně. Konkrétně jde o přijímání druhého bez předsudků a odmítání jeho odlišností. Vzájemné porozumění a akceptování je základem pro klidnou a pozitivní atmosféru.

- Empatie je vcítěním se do druhého, jeho stavu, prožitků a rozpoložení. Tento přístup není pouze o tom, zachytit aktuální prožitek druhého, ale také schopnost dokázat se k viděným prožitkům vyjádřit. Tímto člověk dá najevo, že rozumí aktuální situaci a je citově blízko druhému.
- Autenticita znamená přirozenost, opravdovost a pravdivost. Autentické chování se projevuje bez předstírání, snahy dělat ze sebe něco jiného. Tímto je pro druhé tento člověk čitelný, lze mu porozumět a sdílet jeho pocity (Koťátková, 2014).

2.3.2 Předpoklady a zřetele osobnostního pojetí dítěte

Podle Heluse (2004) je dobré zaměřit se na základní postoje orientované na to nejdůležitější, na co je zapotřebí v přístupech k dětem dbát: na jeho odkázanost, jeho vývojové směřování a potenciality.

- Člověk jakožto jedinec s minimální výbavou vrozených instinktů pro přežití se musí mnoho naučit. Toto učení je však podmíněno péčí druhé osoby, vzory, inspirováním, vyučováním apod. Dítě je tedy jednoznačně odkázané na druhé lidi. Ti uspokojují široké spektrum jeho potřeb od biologických potřeb, přes potřebu lásky, citů, důvěry, začlenění do mezilidských, sociálních vztahů po edukační potřeby a vlastní seberealizaci. Odkázanost dítěte se časem mění do různých podob v souvislosti s jeho celkovým vývojem. Dítěti může být v odkázanosti v druhých lidech dobře, cítí tak uspokojení, proto se může ve své odkázanosti „zabydlet“. Odkázanost je ale také odvahou. Dítě má potřebu něco překonat, to se může opakovaně v různých fázích objevovat (příkladem mohou být projevy vzdoru nebo vymezení se vůči vychovateli).
- Směřování je dalším nápadným znakem, vychovatel jej vnímá u dítěte v mnoha podobách. Dítě něco neustále chce, o něco usiluje, vyvíjí se a svým životem někam směřuje. Lze uvést základní tři podoby, jimiž se manifestuje. Jsou jimi směřování k dospívání a dospělosti, směřování k sebepojetí a autentickému sebevyjádření, a nakonec směřování ke svébytné nezávislosti.

- Dítě však nelze charakterizovat pouze jeho nedostatečnostmi, ale je nutné si uvědomit, že disponuje velkým množstvím a bohatstvím potencialit růstu a rozvoje. Mezi důležité úkoly edukace vzhledem k těmto potencialitám je brát za ně odpovědnost, starat se o ně a stavět se jim do služeb.

V edukačním procesu je důležité uplatňovat také zřetele podstatné pro rozvoj osobnosti. Pro uvažování o osobnosti je nutné brát zřetel k celistvosti. Osobnost jako celek se skládá z různých částí se sebou souvisejících. Osobnost je složena z vlastností, rysů, schopností, temperamentu a charakteru, na které je nutné pamatovat a brát na ně ohled. Celistvost osobnosti dále navazuje na jejího činitele a tím je zaměřenost. Každá osobnost má cíl, ke kterému směřuje. Zde mluvíme o zřeteli k zaměřenosti. Se zaměřeností se lze setkat při různých situacích, kdy „o něco jde“, během aktualizace osobnosti, nebo také při aktivizaci osobních rysů, vlastností, schopností atd. Základními složkami zaměřenosti osobnosti jsou motivy, potřeby, zájmy a hodnotové orientace. Pro osobnost dítěte, která se postupně vyvíjí a někam směřuje, jsou neodmyslitelně důležité mezilidské vztahy. Třetím bodem je tedy zřetel k mezilidským vztahům. Ty se realizují v komunikaci a interakci. Mezilidské vztahy, komunikace a interakce není jen něco, co se osobnosti týká, ale je to záležitost, jež do ní vrůstá, transformuje se do skladby osobnosti a také ji podmiňuje. Dalším hlediskem je zřetel k pohlaví/genderu. Každá osoba, muž či žena, mají nejen své fyziologické danosti, ale potřebují zvládat určité role, úkoly a problémy. Pohlaví je jednou ze základních dimenzí jedince. Odtud se posuneme k následujícímu aspektu – zřeteli k identitě. Díky identitě se jedinec stává autentickým a opravdovým, nejen pouze někým předstíraným a stylizovaným do určitých podob, aniž by se zamyslel, kým doopravdy je. Posledním hlediskem je zřetel k autoregulaci – sebeřízení, termín úzce související s identitou (Helus, 2004).

2.4 Přístupy a postoje alternativních škol

Předchozí kapitoly byly věnovány především tradičním postojům učitele nebo učitelky mateřské školy. Nyní budou popsány jednotlivé přístupy, postoje i hodnoty alternativních škol, protože ty nabízí obohacující představy o výchově předškolního

dítěte a nesou vlastní filozofii. Některé jejich prvky se objevují také v běžných mateřských školách.

2.4.1 Montessori pedagogika

Tento velmi známý alternativní přístup „vychází z empirického pozorování smyslového poznávání světa dítětem, které je podle M. Montessori individuální v čase, což se projevuje tzv. citlivými fázemi, v nichž si každé dítě naplňuje svůj zájem o určitý obsah a dovednosti v době mírně odlišné od ostatních dětí stejného věku, ale většinou stejným způsobem“ (Rýdl, 2018, s. 22). Montessori pedagog pevně respektuje osobní rozvoj dítěte. Nenarušuje dítětem zvolené a prováděné aktivity, často opakované do doby, než dojde k plnému nasycení zájmu a osvojení konkrétní dovednosti. Role dospělého spočívá v přípravě vhodného prostředí a doprovázení dětí, pokud o to mají zájem. Důležitým prvkem jsou tzv. Montessori didaktické pomůcky. Učiní-li dítě v manipulaci s takovou pomůckou chybu, pomůcka jej nepustí dále. Úkolem dítěte je chybu odhalit a napravit, poté lze v manipulaci pokračovat. Za takovou chybu dítě nemá být trestáno. Trest je něco, co je proti smyslu Montessori. Smyslem je právě poznávání světa samo s využitím vlastních schopností, možností a též možností kooperace s dalšími dětmi nebo dospělými. Vývoj dítěte není nijak brzděn. Děti nejsou v hodnocení srovnávány, nejsou jim uměle připravovány úkoly, které by musely splnit a tím prokázat vlastní schopnosti a dovednosti příslušné pro určitý věk dle určení dospělého. Je doporučováno vést o vývoji daného dítěte deník (Rýdl, 2018).

2.4.2 Waldorfská škola

Podle Steinerovy nauky o člověku, nazývané antroposofie, jsou v člověku tři světy. Těmto světům odpovídají tři druhy těla, z nichž každé má jinou funkci. Posláním vychovatele je co nejlépe poznat bytost dítěte a vést ji k poznávání nejdokonalejšího a nejvyššího těla. Mezi výchovné postupy patří citlivá vnímavost, rozvoj rytmických schopností a dovedností. Předškolní věk spadá do období, kdy se rozvíjí hlavně tělo člověka, chybí mu schopnost sebeovládání, ale dovede vnímat okolní vlivy, proto je základem učení spoluprožívání. Principem tohoto směru je nápodoba vychovatele, který zde působí bez poučování a výzev. Pedagog působí svým příkladem a neměl by využívat něco, co dítětem napodobit nelze. Častou náplní aktivit jsou domácí činnosti, námětové,

tvořivé hry, během nichž se rozvíjí vyjadřovací schopnosti. Nabídkou volné hry jsou jednoduché předměty z přírodního materiálu. Pro waldorfskou pedagogiku jsou známé také tradice, slavnosti a rituály. Rovněž nabídka výtvarné činnosti se liší oproti těm v běžné mateřské škole. Výtvarné aktivity mají probouzet smysl pro harmonii a barvu, prožívání, využití fantazie, nikoliv zobrazovat něco konkrétního. Mezi hudební a pohybové metody patří tzv. eurytmie. Je to metoda obracející se k nitru osobnosti, přináší uspokojení z přirozeného a volného pohybu. Výchovné individualizované působení má být v souladu s rodinnou výchovou (Opravilová, 2016).

2.4.3 Vzdělávací program Začít spolu

Tento program předškolní výchovy si klade za cíl rozvíjet schopnosti dítěte, a to především s využitím hry a praktických činností. Učení je na principu konstruktivismu a zahrnuje tři fáze. Během první fáze se zvolí téma a děti shrnou vše, co o tématu vědí. Dále prohlubují poznatky díky připraveným aktivitám. V poslední fázi se všechny původní i nové poznatky zopakují a zhodnotí, které z nich jsou pro další poznávání a učení významné. Činnosti navržené učitelkou se dějí v tzv. centrech aktivit. V těchto centrech děti mají k dispozici nejrůznější pomůcky a materiál. Díky těmto pracovním koutkům se u dětí rozvíjí spolupráce, kooperativní a prožitkové učení. Během vzdělávání mají přednost hlavně spontánní aktivity a témata, individuální přístup. Mezi klíčové principy patří stálá a otevřená spolupráce s rodinou. Učitel je vnímán jako citlivý a zkušený průvodce dětí, který umí naslouchat a naplňovat jejich potřeby (Opravilová, 2016).

2.4.4 Lesní mateřské školy

Vzdělávací náplň programu je především mimo uzavřené prostory, v přírodě, za každého počasí. Neexistuje špatné počasí, ale špatně vybavené a oblečené dítě. Rozvoj schopností a dovedností dětí probíhá v bezprostředním kontaktu s přírodou i jejími produkty, které jsou zároveň předměty herních aktivit a poznávání zákonitostí světa. Vzdělávací program respektuje a využívá možné a pravděpodobné situace, spontánní hry a přímé zkušenosti dětí s doprovázením dospělého. Důležitou hodnotou je šetrné chování k přírodě. Rovněž je prokázáno, že se děti v těchto školách lépe učí jemné i hrubé motorice a jsou odolnější vůči nemocem i úrazům díky jejich znalostem a dovednostem, které jim lesní mateřská škola předává (Rýdl, 2018).

V této části byly probrány základní výchovné postoje, přístupy i metody čtyř nejznámějších alternativních škol. Každá z nich má svá specifika, pro která jsou velmi zajímavá a atraktivní. Nyní bychom shrnuli jejich společné vlastnosti, odlišnosti od přístupů a postojů běžných mateřských škol. Jednou z nejdůležitějších vlastností a rolí pedagoga v alternativní škole je role průvodce dítěte, připravuje dětem prostředí a pomůcky. Dítě má během vzdělávacího procesu možnost si vybrat aktivitu, které se bude věnovat. Volí si také to, zda chce pracovat samo nebo s učitelem, dítětem či skupinou dětí. Stále však platí, že pedagog respektuje osobní rozvoj dítěte, dítě neúkoluje ani mu nepřikazuje, co má dělat, individuálně přistupuje ke všem dětem a podporuje kooperaci v kolektivu dětí.

3 KOLÁŽ JAKO TECHNIKA PEDAGOGICKÉ REFLEXE

V předchozích kapitolách bylo pojednáno o osobnosti pedagoga, jeho postojích a přístupech. Poslední kapitola teoretické části bude věnována koláži, a to proto, že jde o jednu z technik využitelných pro pedagogickou reflexi, jež byla navíc zvolena pro vypracování praktické části této bakalářské práce.

Kouřilová et al. (2021) představují tematickou koláž jako nástroj reflexe pohledů a postojů na výchovu. Tato arteterapeutická projektivní technika pomáhá učitelům dosahovat hlubšího pohledu na sebe jako učitele, je užitečná pro vlastní pedagogickou reflexi, rozvíjí sebeuvědomění a vnímání učitelské profese včetně vlastní pozice v ní.

Koláž však nenabízí pouze možnost pedagogické reflexe, ale je navíc nástrojem s interpretačním potenciálem. Nabízí tedy možnost nahlédnout nejen na vědomé prvky a současné myšlení, ba dokonce na neuvědomované a nevědomé obsahy (Kouřilová & Mazehóová, 2005).

3.1 Technika koláže

Koláž je technika, při níž autor vybírá a vystřihuje obrázky z různých zdrojů. Obrázky následně spojuje a lepí na podložku – nejčastěji z papíru. Autor tak vytváří nový celek z výstřižků, které vybírá záměrně, ale také nezáměrně nebo je veden asociací. Nejčastěji se koláž podněcuje konkrétními tématy, aby se během terapie dalo přiblížit konkrétní problematice. Samozřejmě lze nechat klienta vytvořit volnou koláž bez předem určeného tématu arteterapeutem. Pacient pak sestaví koláž dle svého aktuálního rozpoložení a možností, které nabízí materiály pro tvorbu. Nejčastějšími tématy, zadávanými pro zpracování, jsou Rodinná koláž, Matčin/Otcův svět, Studená koláž, Adam a Eva nebo různé pohádky, jako například Šípková Růženka (Lhotová & Perout, 2018).

3.2 Koláž v arteterapii

Lhotová & Perout (2018) zařazují koláž mezi ty techniky, které jsou přijímány i tím, kdo se necítí příliš osloven malováním. Cílem této techniky arteterapie je odkrytí významového rozměru koláže. Artefakty tohoto typu jsou využívány pro svůj projektivní

potenciál, díky němuž lze zachytit i nevědomé procesy. Koláž nese osobní témata života a vlastní angažovanosti v životě. Konkrétní náměty slouží k vynořování aspektů lidského vztahu ke světu tak, aby pacienti dokázali tento vztah objevit. Takový objev je zásadní pro pochopení vlastního místa mezi lidmi, objekty a přírodou. V koláži lze nalézt odkazy na vnitřní obsahy, motivy, přání, emoce, ale také hodnoty a postoje autora, aniž by mohly být racionálně korigovány. Vzhledem ke zmíněnému projektivnímu potenciálu lze koláž chápat jako projekční plátno, kdy je nevědomý materiál promítán v symbolické zakódované formě.

Kouřilová et al. (2021) zmiňují, že autor nejenže vyjadřuje vlastní myšlenky vytvořením koláže, ale i artefakt může samotného autora upozornit na některé prvky myšlenek, jež by mohly být přehlédnuty nebo by se ani nevyskytly v jeho mysli. Obsahem koláže nejsou pouze symboly s jediným významem, jemuž je autor přisuzuje, ale takové symboly mohou nést i více významů a lze je poznávat z různých úhlů pohledu. Proto může být práce s kolážemi dobrodružná, zajímavá, ale i objevná. Po vytvoření koláže tedy následuje dialog mezi arteterapeutem a klientem. Ze začátku komentuje vytvořenou koláž autor, jehož primární komentáře jsou důležité pro pozorování mnoha aspektů. Příkladem jsou postupy při popisu koláže, co je centrem autorovy pozornosti nebo naopak. Arteterapeut věnuje pozornost konkrétním aspektům, ale následně rozvíjí nejrůznější asociace.

3.3 Koláž jako nástroj profesní reflexe učitelů

Dosavadní bohaté zkušenosti ukazují, jak je metoda koláže vhodná a přijímaná pedagogy či studenty pedagogických fakult vysokých škol.

Jako první bych zmínila práci Mazehóové, Kouřilové a Stuchlíkové v roce 2008 se studenty Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Navrženou techniku koláže přijali i ti studenti, kteří neinklinují k výtvarnému projevu. Studenti přikládali velký význam zpracování koláží. Vypracování artefaktu autory dovedlo k prohloubení kontaktu s jejich zvolenou profesí, a to bez využití slov. Studenti shledávali tuto možnost jako obohacující a zároveň jako určitou formu uvolnění. Z interpretačního hlediska se výzkumná studie zabývá symbolikou učitelských rolí (Mazehóová, Kouřilová & Stuchlíková, 2008).

Podobnou zkušenost popsala také Lietavcová (2015) ve své bakalářské práci zabývající se pojetím pedagogické profese učitele v mateřské škole a rolemi pedagoga. Mezi respondenty bylo mnoho studentek Učitelství v MŠ z kombinované i prezenční formy. Zadáním bylo zpracování koláže na téma Já jako učitel ve všech jeho pozicích a rolích a vyplnění dotazníku pro bližší informace o respondentkách. Autorka této bakalářské práce vnímala obdobný zájem zpracování koláže jako popisují předchozí sdělení vybraných publikací. Respondentky vnímaly vytvoření koláže jako přínos, a to pro větší vhled do profese, uvědomění vlastních motivů i rizik spojených s profesí a prožívání své budoucí role učitelky v mateřské škole. Lietavcová ve své praktické části nastínila různé typy profesních koláží. Zajímavým poznatkem byla rozdílnost koláží mezi autorkami, které již pracovaly v mateřské škole, a těmi studentkami, které neměly tolik pedagogické praxe. Hlavním rozdílem je, že studentky s praxí měly koláže více realistické, zaplněné, kde je učitel více v kontaktu s dětmi nebo je postava učitele na identifikačním místě koláže. Dále je v této práci popsána spolupráce s vybranými studentkami bez pedagogických zkušeností a bez předchozího pedagogického studia. Tyto respondentky vytvořily koláž a po roce další koláž na zmiňované téma. Tyto koláže pak Lietavcová porovnává.

Koláže společně s využitím testu KTC (kvinternocolor) použil Krninský (2011) ve své práci s učitelkami základních škol prvního nebo druhého stupně. Bakalářská práce se týká emocí a motivací spjatých s touto profesí. Krninský ve výzkumné části využil celkem devíti otázek polostrukturovaného rozhovoru, dále popisoval a interpretoval vytvořené artefakty společně s využitím KTC. Závěrem práce popisuje výsledky svého šetření. Zmiňuje například rozdílnosti v emoční rovině autorek, a to mezi verbálním tvrzením a tím, co vypovídají jejich koláže. „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“ (Krninský, 2011, s. 73). V souvislosti s motivací k profesi zmiňuje a zamýšlí se nad tématy potřeby kontroly, moci a pozornosti uvedených respondentek. Uvádí, že učitelky dokážou s dětmi komunikovat a chtějí se dětem přiblížit. Ke konci závěrečného textu zdůvodňuje ještě skutečnost toho, jak jsou zvolené metody nejen

vhodné, ale navíc zajímavé a podnětné. Tyto vlastnosti vidí v přínosu zajímavých podnětů pro zvládnání profesní zátěže, stresu i předcházení potíží, hlavně díky možnosti reflektovat vývoj vlastní osobnosti a pracovat se současnými tématy vyžadující vědomou pozornost.

Dle předchozích průzkumů i zkušenosti Kouřilové et al. (2021) je využití této techniky velmi užitečné zejména pro reflexi vlastní profese a současně také životní situace. Učitelé prostřednictvím artefaktu vytvářejí metaforický přehled o učitelské profesi ve vztahu k sobě samým. Poznávají své vnímání a prožívání učitelství, i vlastní profesní identity, ale také je rozvíjejí a obohacují. Při práci s kolážemi získávají další inspirace, jsou iniciováni a podporováni k tomu, aby o sobě přemýšleli. Nedílnou součástí je rozpoznání vlastních omezení, předsudků, ba dokonce zpracování nepříjemných zkušeností souvisejících s dětstvím a jejich vlivem na profesi. Další hodnotou je rozvoj kreativity a schopnosti vnímat svět i jinou perspektivou než doposud. Koláž by se tak mohla stát efektivním nástrojem pro reflexi profesní identity pedagogů a přínosem vzhledem k rozvoji kompetencí spojených s emočním a sociálním učením či sebeuvědoměním.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI

Tato práce se zabývá výchovnými postoji učitelek mateřských škol, které budou zjišťovány prostřednictvím koláží na téma Můj pohled na výchovu předškoláka a rozhovoru s autorkami o vytvořených kolážích. Cílem je na základě těchto metod popsat výchovné postoje těchto učitelek. Pro dosažení naplnění tohoto cíle bude sloužit výzkumná otázka: **Jak se odrážejí výchovné postoje v kolážích?**

4.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek se skládal z osmi učitelek mateřských škol. Všechny paní učitelky pracují v běžných státních mateřských školách. Většina z nich pracuje v menších mateřských školách na vesnici. Respondentky byly různého věku od dvaceti osmi let do šedesáti dvou let s různě dlouhou pedagogickou praxí. Většinu těchto učitelek znám díky vztahům ze studia, kolegiálním vztahům v praxi nebo díky vytvořeným kontaktům z různých školení a přednášek. Většina oslovených respondentek má středoškolské pedagogické vzdělání a některé paní učitelky získaly vysokoškolský titul ze studia učitelství pro MŠ.

Tabulka 2 Identifikační údaje respondentek

Jméno učitelky	Věk	Informace o MŠ	Nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání
Anna	28 let	Malotřídní MŠ spojená se ZŠ	Bakalářské
Irena	33 let	Malotřídní MŠ spojená se ZŠ	Středoškolské s maturitou
Helena	28 let	Malotřídní MŠ spojená se ZŠ	Středoškolské s maturitou
Dita	30 let	MŠ s více třídami	Bakalářské
Dominika	62 let	Malotřídní MŠ	Středoškolské s maturitou
Iveta	49 let	Malotřídní MŠ	Středoškolské s maturitou
Leona	39 let	MŠ s více třídami	Vyšší odborné studium
Klára	47 let	Malotřídní MŠ spojená se ZŠ	Středoškolské s maturitou

4.2 Etické aspekty výzkumu

Před zahájením výzkumu byly respondentky osloveny a informovány o postupech celé studie. Všechny respondentky souhlasily se zpracováním koláže a nahráváním našich rozhovorů pro účely bakalářské práce. V celé práci jsou paní učitelky oslovovány náhodnými jmény z důvodu zachování soukromí.

4.3 Metodologie výzkumu

4.3.1 Kvalitativní výzkum

Výzkumnou metodou pro tuto práci byl zvolen kvalitativní výzkum, a to především pro svoji hlavní vlastnost podrobné analýzy ke zkoumání jevů. Naproti tomu však kvantifikace dat ustupuje do pozadí (Žumárová, 2011). Podle Hendla (2005) jsou na začátku výzkumu vybrána témata a výzkumné otázky, které se dají také během celého procesu modifikovat nebo doplňovat. Dá se tedy říci, že je kvalitativní výzkum výzkumem pružným, během něhož vznikají také nejrůznější hypotézy a rozhodnutí. Práce

kvalitativního výzkumníka je tak přirovnávána k práci detektiva. Maňák & Švec (2004) popisují tento výzkum jako takový, díky němuž získáváme hlubší vhled, porozumění a nové teorie. Při něm lze snadno vstoupit do reality, lze být v bližším kontaktu s participujícími osobami a lépe se tak do nich vcítit.

4.3.2 Metoda koláže

Jak už napovídá název této bakalářské práce, využitou technikou v praktické části bude koláž, proto dalším zastavení bude u tématu koláže jako arteterapeutické techniky.

Koláž je technika, při níž autor vybírá a vystřihuje obrázky z různých zdrojů. Obrázky následně spojuje a lepí na podložku – nejčastěji z papíru. Autor tak vytváří nový celek z výstřižků, které vybírá záměrně, ale také nezáměrně nebo je veden asociací. Nejčastěji se koláž podněcuje konkrétními tématy, aby se během terapie dalo přiblížit konkrétní problematice. Samozřejmě lze nechat klienta vytvořit volnou koláž bez předem určeného tématu arteterapeutem. Respondent pak sestaví koláž dle svého aktuálního rozpoložení a možností, které nabízí materiály pro tvorbu (Lhotová & Perout, 2018).

Zadáním pro vyhotovení koláže pro toto výzkumné šetření bylo téma Můj pohled na výchovu předškoláka. Dalšími pokyny pro vypracování byly:

- vlastní osoba učitelky na koláži,
- nevyužívání vlastních fotografií,
- snaha vyhýbat se pravoúhlým výstřižkům, obrázky lze různě obstříhávat, vytrhávat,
- různé typy a tvary podkladových papírů s rozměrem minimálně A3.

4.3.3 Rozhovor nad koláží

Po vytvoření koláže vždy probíhaly rozhovory nad koláží, kdy jsem se doptávala na to, co na koláži autorky zobrazily a jaké jsou jejich postoje k výchově. Všechny autorky souhlasily s nahráváním těchto rozhovorů, abych se k nim mohla dle potřeby vracet.

Skutil (2011) popisuje metodu rozhovoru jako proces vyznačující se vysokou interakcí mezi tazatelem a dotazovaným. Mezi výhody této metody patří přímý kontakt,

absence obtíže psaného projevu a také volnost. Volností se zde myslí prostor pro kladení dotazů, dovysvětlení různých otázek i odpovědí v průběhu rozhovoru, možnosti získání mnoho dalších ale i důvěrných informací, také může tazatel sledovat reakce dotazovaného, ať jde o ty verbální či neverbální. Jako nevýhody někdo může považovat časovou náročnost, problémy se záznamem odpovědí a dále pak vyhodnocení, malý počet respondentů, případně osobní zaujetí aj.

Mezi nejčastější dotazy patřily otázky typu: Jaké jsou Vaše postoje a pohledy na výchovu předškolních dětí, kde na koláži je Vaše osoba paní učitelky, jaké hodnoty jsou pro Vás ve výchově předškolních dětí důležité a které nepovažujete za důležité apod. Nedílnou součástí bylo také vyjádření autorky ke koláži bez dotazování. V průběhu každého rozhovoru mě také napadaly různé další individuální dotazy (ke koláži nebo v reakci na to, co autorka sama řekla).

4.3.4 Analýza výtvarné tvorby

Pro zpracování dat byla využita také metoda analýzy výtvarné tvorby. Analýza výtvarné tvorby jakožto arteterapeutická metodologie je založena na popisu, hledání důležitých a opakujících se prvků, asociaci, jejich následném dotazování, a nakonec se zaměřuje na výtvarnou řeč jako formu vyjadřované myšlenky (Lhotová & Perout, 2018).

5 PŘÍPADOVÉ STUDIE

V této kapitole se budeme věnovat především každé autorce, její koláži, našemu společnému rozhovoru a posléze také komparaci všech osmi kazuistik.

5.1 Anna

Obrázek 1 Koláž paní učitelky Anny



Paní učitelka Anna je v praxi pět let, je jí dvacet osm let. Zatím nemá vlastní děti. Mateřská škola, v níž pracuje, je spojena se základní školou.

Z autorčina popisu jsem se dozvěděla, že její osobu zastupuje sova, i když je nucena být drakem. Pravý horní kvadrant zastupuje kolektiv dětí s příjemnou atmosférou. Byly zmíněny dětské hračky, využití technologií, jež lze na koláži vidět po levé straně. Levá strana zastupuje především rodinu a pravá prostředí a výchovu MŠ. Plíce po pravé straně znamenají vedení dětí k přírodě a ekologii.

Autorka umístila na koláž různé nápisy, prohlášení bez prožitkového obsahu (slova místo emocí, prožitku) a vizuálního odkazu. Co si pod nimi paní učitelka představuje? Dle

odpovědi jsou vysvětlením toho, co chtěla sdělit nalepenými objekty. Například vlevo nahoře jsou různé technologické pomůcky, u toho je nalepené slovo „bezpečný“, tím chtěla říct, že podporuje techniku v MŠ, ale musí to být bezpečné. Nebo jde spíše o tendenci hodnotit, posuzovat oproti prožívání nebo vnímání věcí v kontextu a souvislostech?

Struktura koláže je rozvrstvena na jednotliviny. Vnitřní souvislost mezi výstřižky není. Vzpomněla jsem si na komentář k nalepené dřevěné dráze společně s hračkami a s dalšími předměty spadající pod polytechnickou výchovu: *„To už je tam jen tak, hračky k dětem patří, je to o školce, tak jsem je tam nalepila.“* Jednou z hodnot ve výchově tedy vnímám snahu zpestřovat a obohacovat dny strávené v mateřské škole například i využitím technologií. Mobilní telefony, televize, notebook směřují k významům komunikace, kontaktu, média. Co pro autorku znamená „být v kontaktu“? Přály by si být s někým v kontaktu víc, než aktuálně je? Potřebuje být v obraze?

Autorku zastupuje sova po pravé straně dole, někdy prý musí být drakem (vlevo hned vedle sovy). Jde o dichotomii nebo oscilaci autorky mezi dvěma póly? *„Tu sovu jsem nalepila, protože taková bych chtěla být, ale musím být drak. Vedení po nás pořád chce, abysme byli přísnější, prej jsme na ty děti moc hodný.“* Při otázce, kde se respondentka na koláži nachází, nakonec ukázala na sovu. Mohlo by jít ještě o vnímání „černobílosti“ světa a jeho hodnocení? Podívám-li se však na draka, říkám si, zda tento drak vzbuzuje přísnost. Na předškolní děti by mohl působit legračně. Symbol sovy připomíná moudrost, z této konkrétní však moudrost nečiší. Paní učitelka chtěla vyjádřit, čím je. Opravdu je tomu tak? Kým by chtěla být? Je pro ni těžké pohybovat se mezi dvěma póly? Identifikační místo obsazené květinami ve tvaru plic zastupuje důležitost přírody a ekologie. Výstřižek jistě odkazuje ještě na další významy, například na nějaké somatické potíže? Mohou souviset s dechem? Autorka místo popisovala slovy: *„Těma kytka jsem chtěla říct, že mám ráda přírodu, mám vztah k ekologii.“* Nebo by mohlo jít ještě o odkaz na alergie, třeba na nějaké kytky? Plíce, jakožto párový orgán, mohou být spjaty s párovou nebo partnerskou problematikou. Jak je pro ni důležité být v páru? Co to pro ni znamená „být v páru“? Může jít o odkaz směřující k partnerovi? Jaký má vztah s kolegyní ve třídě? V čem si jsou podobné, v čem se liší? Respondentka má mladší sestru. Jak vnímá sesterský vztah? Co to pro ni znamená? Je pro ni důležité mít

s protějškem podobné vlastnosti a názory? Také zde může být symbolika neuvědomovaných procesů souvisejících s dechem, s nedýchatelností vyskytující se na této koláži, která se kumuluje hlavně na pravé straně společně s útliskem spousty výstřižků a nápisů. Jak se jí v mateřské škole dýchá, jak se tam cítí? Může jít ještě o téma masky, „načančání“, brání na sebe nějaké podoby.

Mezi středové objekty patří křižovatka. Odkazuje křižovatka na nejistotu ve smyslu „být na křižovatce“? Další úvahou je, že Anna má více cest či možností ve výchově předškolních dětí, na křižovatku se může kdykoliv vrátit a vybírat si dle vlastního uvážení. Nemusí vidět pouze jeden správný směr, kterého by se držela. Aktuální téma však ukazuje na nejistotu a výchovná dilemata.

Koláž je vertikálně rozpuřena dřevěnou dráhou na dvě poloviny – dva světy, což se potvrdilo během rozhovoru: „*No, na jedné straně (pozn.: levé) se to vztahuje hlavně k rodině těch dětí a na druhé (pozn.: pravé) ke školce.*“ Dva světy lze vnímat jako odlišná prostředí, kde panují různá pravidla, vzorce chování, přístupy ale i vztahy. Podobný princip, kdy respondentka rozděluje své pohledy, se ukazuje v dalších momentech, jako například skleníky. K tomu se pojí slova jako skleníkový efekt, teplo, ochrana, hranice, ohraničení. Anna o místu se skleníkem říká, jak rodiče chrání děti jako kytky ve skleníku. Myšlenku jsem při hovoru rozvedla a zeptala se, jaký na to má pohled ona. Autorka dala najevo, že to není takhle dobře, avšak ona k dětem taková je. Nechce, aby se dětem něco stalo, je za ně zodpovědná. Dalšími místy, kde se téma hranic a pravidel objevuje, je téměř ve středu koláže, kde lze vidět pohled na nějakou oblast, zemi, (každá země má své hranice) ohraničenou nápisy a dráhou. Uvnitř vzniklého prostoru je navíc nápis pravidla. Slova pravidla, hranice, mantinely a bezpečí budou jedním z důležitých pohledů na výchovu předškolních dětí.

Směrem nahoru, ale také dolů, kde jsou nalepená slovní spojení „Školka není náhrada rodiny“ a nahoře „Láska, pohodlí, péče, rodina.“ Rodiče si podle autorky často mylně myslí, že je mateřská škola náhradou rodiny, paní učitelky děti naučí úplně všechno. Jde opět o téma a pohled dvou světů a jejich vlastností: „Co by mělo být záležitostí rodiny a co mateřské školy?“

Většina vrchní poloviny je myšlena jako důležitost dobré atmosféry ve třídě a kolektivu. Nejen, že toto sdělila autorka, navíc je tato oblast poměrně velká se zástupem

vystřižků spokojeně vypadajících dětí. Nachází se nahoře – místě, běžně popisovaným jako přání, co bychom chtěli, „co je na obzoru.“ Tyto uvedené důvody mě utvrzují v tom, že hodnotou a přáním ve výchově bude příjemná atmosféra kolektivu.

Na koláži nelze přehlédnout používání dalších párových objektů. Příkladem může být obrázek s děvčaty, dvě panenky a mnohé další. Tyto oblasti směřují k symbolice páru – číslu dvě. Becker (2007) číslo popisuje jako základní mateřskou a ženskou číslovku, zdvojení, oddělení, protiklad, konflikt či rovnováhu. Z pohledu dualistického vidění světa jde o fenomény protikladu, prvky mužské/ženské, dobro/zlo aj. Mohlo by jít o konflikt, protiklad, příp. oddělení mezi těmito oblastmi? Opět lze vnímat opakující se témata hodnocení, oddělování, vnímání věcí v kontextu, souvislostech, samozřejmě i zmíněná témata partnerství.

Dále slovo „vývoj“ by zde mohlo mít své zastoupení. Levá strana (rodina) zastupující minulost a pravá strana (mateřská škola) zastupující budoucnost. Úplně vpravo je chlapec prohlížející si učebnici, nepůjde o obrázkovou knihu z prostředí mateřské školy. Na to nasedají významy přechodu od rodiny do školy, socializace a sekundární socializace. Mateřská škola pokračuje vedením dětí k sebeobsluze, samostatnosti, povinnosti apod. Jsou to cíle, vlastnosti, potřebné na základní škole. *„Samozřejmě dbám na pozitivní atmosféru, učím děti základním požadavkům: například sebeobsluha, umět říct si o něco, vnímat povinnosti a pravidla.“* Touží po zábavné formě vzdělávání, ale na to prý není čas.

5.1.1 Shrnutí

Závěrem bych chtěla shrnout výchovné postoje vyplývající z artefaktu a našeho rozhovoru. Jde o důležitost hranic, pravidel. Její přístup k dětem je hodnotící, zaměřuje se na posuzování oproti prožívání, vnímání kontextu a souvislosti. Dochází k rozdělení výchovy – co dělá rodina a co škola. Zmínila bych zde například téma bezpečnosti. Hodnotami ve výchově jsou herní, vzdělávací nabídka, příjemná atmosféra nebo vzdělávání hrou. Příjemná atmosféra a hra ve vzdělávání je dle mého posouzení aktuálně nenaplněným přáním, což vyplývá i z rozhovoru. Zařadila bych toto téma jako aktuální dilema.

na cestu, pravděpodobně se srazí s jedoucím chlapcem na motorce a s kolem. Spíše se předvádí, ukazuje se. Nevnímá tolik děti, jako to, aby budila zájem a vypadala u toho dobře. Irena může obezřetnost vnímat jako pohled na výchovu, ale opravdu je ve svém výchovném působení obezřetná a pozorná? Ke konci rozhovoru mi paní učitelka sdělila, že jsou důležitá pravidla a důslednost, avšak ve své praxi je prý v některých momentech velmi shovívavá, až na to začíná doplácet. Celková atmosféra koláže a vše, co se na ní děje, mi napovídá, že autorka bude mít pružnější a širší pravidla, která by měla být dětmi dodržována.

Důležitost kreativity by se dala zahlédnout vpravo dole u dívky se zdviženými rukama od barev, možná s nimi tato dívka už udělala i zmíněné červené otisky prstů do tvaru srdce? Již zmíněné zaujetí nebo umění navnadit lze potvrdit využitými výstřížky. Například jde o paní pod červenou nazdobenou kabelkou, která je v úžasu z toho, jaké lákadlo dětem ukazuje. Lákadlem může být také houpačka z takové kabelky. Třetím místem je ruka podávající květinu, kterou potvrdila ještě Irena. Dle výpovědi má výstřížek symbolizovat podávání květiny dítěti, které nechce do mateřské školy, bojí se a zvyká si na mateřskou školu apod. Květina je tedy zástupcem daru pro dítě. Bílá květina zve, působí kultivovanou dominancí. Na tuto květinu se zaujatě dívá paní s holčičkou na růžovém pozadí.

Ve stejném kvadrantu je vesmír, tím paní učitelka myslela hodnotu objevování nových věcí, doprovázení a ukazování nového dětem. Astronaut zastupuje učitele provázejícího děti těmito končinami, míří ke hvězdám, tedy za poznáním. Chce být pro děti průvodkyní? Nebo někým výjimečným, hrdinou, tím, kdo překonává překážky?

Zajímavým místem je křičící blondýnka vpravo nahoře. Autorka ženu okomentovala slovy: „*Tím jsem chtěla vyjádřit takovou tu radost jako: jooo, super, wow. Ona prožívá věci naplno, je nabitá, je toho plná. Nechává se strhnout davem, vyjadřuje ty skvělé emoce.*“ Když se na tuto dámu podívám, tak bych její emoce a chování popsala slovy: křik, napětí a vzdor. Je možné, že téma vzdoru bude jedním z témat, protože pod blondýnkou je nalepené děvče s černými vlasy, které dle výpovědi zastupuje právě to vzdorovité dítě, co zrovna nechce něco dělat. Jsou to situace, které respondentka nerada vidí a zažívá, protože si s nimi neví rady? Negativní emoce dětí a reagování učitelky na takové případy budou pravděpodobně výchovným dilematem.

Děvče v bílé kombinéze s bílou chlupatou čepicí a se ženou houpající se na kabelce jsou představením důležitosti pobytu venku, aby si děti venku vyzkoušeli různé činnosti, hry nebo prvky, průlezků na hřišti apod. Během našeho rozhovoru jsem dále zjistila, že paní učitelka podporuje technologie a zajímavé dětské hračky, proto se na koláži vyskytlo letadlo, roboti a Barbie panenky. Tedy jde o to, aby bylo dětem co nabídnout.

Bílo – černý výstřižek na spodní linii mi říká, že Irena pravděpodobně udržuje s dětmi blízký a vřelý kontakt, děti za ní mohou kdykoliv přijít, zároveň samozřejmě nejde o vztahy, které by byly až takto vztahově nabitě, jak na první pohled výstřižek vyjadřuje. V tomto výstřižku je s největší pravděpodobností matka s dcerou. K tomu se mi vybavila vzpomínka, kdy mi Irena říkala, jak by měla ráda někdy v budoucnu dceru. Nalepený obrázek může být jistě vyjádřením osobního tématu.

O emocích v koláži jsem již psala, ale vrátím se k nim, a to z pohledu celkového dojmu. Pokud projdu využití výstřižky, tak zaznamenávám určitou škálu emocí a prožitků. Lze vidět radost, zaujetí, milé úsměvy, klid, obdiv, uspokojení, euforii, zamyšlenost, zlost, negaci, nakonec i smutek. Je zřejmé, že je autorka citově zaměřenou osobností. Porozumění a reagování na negativní projevy emocí se však zdají být obtížné.

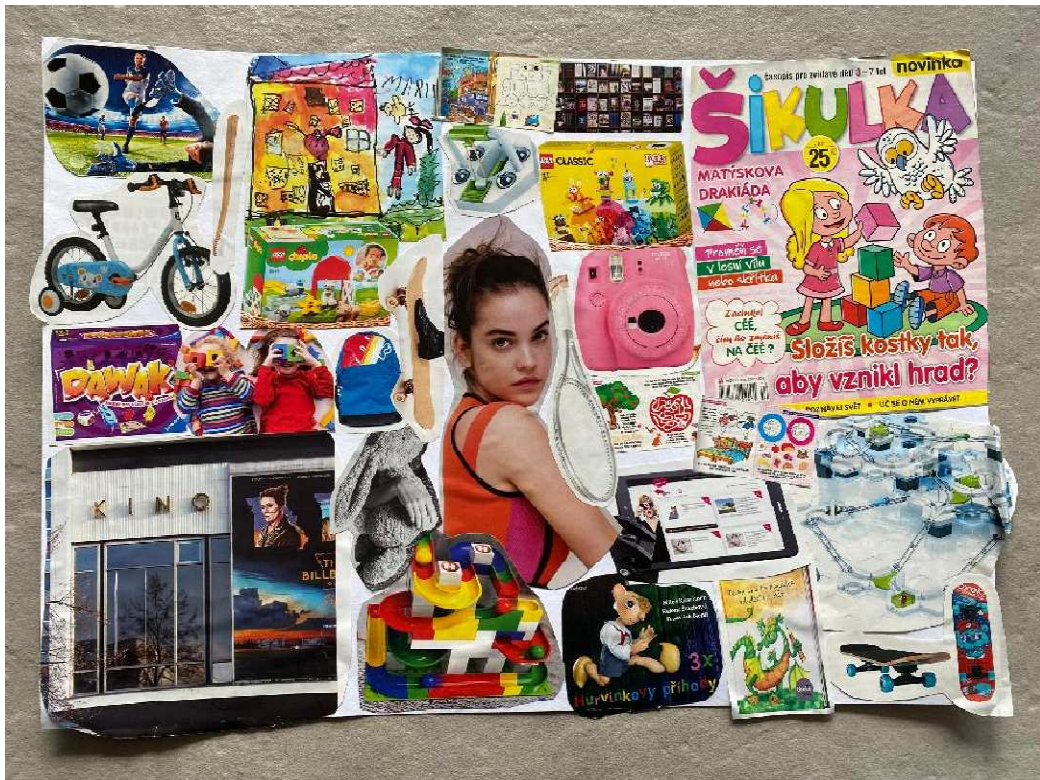
5.2.1 Shrnutí

Z uvedené interpretace této koláže a rozhovoru lze vnímat, že je paní učitelka otevřená novým věcem, objevování (herní nabídka, nabízené činnosti a zajímavé pomůcky), kreativité, zpestření, ale i širším, volnějším hranicím a pravidlům ve výchově. Zmiňuje obezřetnost, i když zde vnímám určitý rozpor mezi jejím výkladem a zobrazením na koláži. Jistě lze mezi výchovné hodnoty zařadit důležitost příjemné atmosféry, pohody, klidu, ale i odpočinku. Svěřené děti chce zřejmě navnadit k aktivitám. V tomto směru lze mluvit v jisté míře o manipulaci, kterou ale nevidím tak kriticky, jak by mohl pojem vyjadřovat. Spíše jí jde o zaujetí a vzbuzení zájmu dětí o navržené aktivity. Na obzoru se rýsuje také být učitelkou provázející světem kolem dětí, hrdinkou, kterou budou děti následovat. Významný je blízký, vřelý kontakt s vlídností a otevřeností učitelky mateřské školy. Aktuální téma k řešení je hledání přístupů k dětem (možná

i k někomu jinému) prožívající vzdor. Paní učitelka se umí nadchnout, pokud s ní ostatní sdílí. Pokud tomu tak není, může to být pro paní učitelku problematické.

5.3 Helena

Obrázek 3 Koláž paní učitelky Heleny



Helena je paní učitelka v malotřídní mateřské škole zároveň spojené se základní školou. Je jí dvacet osm let, nemá děti a učí celkem tři roky.

Respondentka zvládla vyhotovit koláž poměrně rychle oproti ostatním autorkám. Svou osobu umístila na střed koláže. Na identifikačním místě vidíme dva skateboardy, celkově je na koláži více prvků spadajících pod sport a pohyb. Tím chtěla autorka zdůraznit důležitost pohybu a vedení dětí ke sportu. Též lze vidět na koláži knihy nebo časopisy, jde tedy o vyjádření hodnoty literatury a pohádek ve výchově předškolních dětí. Častým zastoupením jsou hračky, které k dětem neodmyslitelně patří: „Každé dítě je má, každé dítě má nějakého plyšáka...“ – viz plyšový zajíc. V levém dolním kvadrantu je kino jakožto zástupce vedení dětí ke kultuře: „Děti to baví, měly by třeba chodit do kina nebo divadla.“ Artefakt obsahuje ještě pár výstřižků s pracovními listy. Podle

respondentky to není tak důležité, ještě ke všemu, když má ve své třídě děti ve věku od dvou do čtyř let, ale vedení školy je k tomu dost tlačí. Fotoaparát a tablet odkazují k využití technologií v mateřské škole.

Struktura koláže se zdá být poměrně roztržitá, obsahuje jednotliviny, mezi nimiž není souvislost a propojení. Jak propojuje a dává do souvislosti záležitosti týkající se výchovy předškolních dětí? Autorka možná chtěla vyhovět zadání, ale zároveň to třeba chtěla mít co nejdříve vyhotovené. Na artefaktu je pár zástupců náčiní, jež se úplně v mateřské škole nenajde nebo najde v jiné formě provedení vhodné pro děti (skateboard nebo tenisová páčka), avšak úmyslem vyjádření je hodnota vedení dětí k pohybu a sportu. Již z popisu koláže je jasné, že další hodnotou budou knihy a pohádky, ty lze vidět třeba na spodní linii nebo v pravém horním kvadrantu, kde je vystřižený celý časopis zabírající celou tuto oblast. Hurvínek autorce připomněl její dětství, kdy se na Hurvínka dost často dívala, měla ho moc ráda, zkrátka bylo vidět, že vzpomínka byla pro autorku velmi hřejivá. Příběhy s Hurvínkem pouští dětem dost často, přijdou jí tyto pohádky legrační a všeobecně *„je dobré dětem číst pohádky, rodiče by měly číst dětem pohádky, navíc to rozšiřuje slovní zásobu.“* Vedle humorných příběhů s Hurvínkem mi toto místo nabízí symboliku loutky. Podobnou symboliku mohou nést ještě obě kuličkové dráhy. Kulička musí jít určitou cestou vytvořenou svým autorem. Navíc se na artefaktu nachází spousta bílých míst. Do jaké míry musí děti plnit úkoly a pokyny paní učitelky? Je v tomto ohledu důsledná? Jak reaguje na plnění ale i neplnění toho, co dětem řekne?

Zajímavým momentem jsou pracovní listy usazené na katapultu (vršek koláže). Přeje si paní učitelka odpálit pracovní listy pryč? *„Pracovní listy by děti měly dělat, by řekly holky z horní třídy.“* Je možné, že je někdo odpaluje i tenisovou páčkou téměř ve středu koláže? Dále jsem si všimla, že většinu hraček zahrnují zástupci z polytechnické výchovy (LEGO stavebnice, kuličkové dráhy, dřevěné kostky, s nimiž si hrají děti po levé straně, a nakonec ještě malovaný obrázek na časopise). Jde o konstruktivní hry a činnosti, na konci nichž se očekává nějaký výsledek, jako vidíme na koláži, povětšinou vidíme materiál sestavený nebo vidíme děti při hře. Z toho usuzuji, že pro respondentku je důležitý nejen výsledek, ale i jeho průběh s akcentem na hodnocení: *„Určitě by se měly chválit za něco, když udělají něco správně a samozřejmě když něco udělají špatně, tak by*

na to měly být upozorněny a nést za to následky, měly by si být vědomy, když něco udělají špatně, ale taky člověk by neměl zapomenout ocenit, když něco udělají správně.“

Zpestření během strávených dnů v mateřské škole lze zajistit například návštěvou kina, divadla nebo ještě výlety (batoh). Pro uchování vzpomínek na prožitky tu zřejmě Helena nalepila i růžový fotoaparát. Nebo jde o naznačení touhy po pozornosti, potřeby být obdivovaná? Levý horní kvadrant, kromě pohybu, ukazuje ještě zubní kartáček. Zřejmě půjde o to, aby děti zvládaly sebeobslužné činnosti a hygienické návyky.

Autorky jsem se zeptala na ženu uprostřed koláže. Dle výpovědi je to její osoba učitelky, která je našťvaná na to, co se děje v MŠ, na učitelky v této MŠ. Já vidím ženu ve sportovním tílku, nedává na sobě znát moc emocí, působí vážně, s trochou vyčítavého pohledu. Celkově mi připadá koláž bez emocí. Jak sama sebe vnímá v prostředí mateřské školy a své třídy? Jaké kvality ona sama má, jak se dají využít? Mohou být tyto kvality nosnější než aktivity předkládané dětem? V čem se ještě hledá?

Na identifikačním místě i vedle její postavy jsou skateboardy, batoh a tenisová páčka. Jako by odtud chtěla na skateboardu odjet a tenisovou páčkou od sebe odhánět předměty na koláži. Cítí se být zahlcená? Co se s tím dá dělat? Chtěla by odtud odjet pryč?

Projdu-li postupně výstřižky na koláži, tak mě ještě napadají vysoké nároky a očekávání vzhledem k věku předškolních dětí, protože pár objektů by se dalo řadit spíše pod jinou věkovou kategorii, než je předškolní věk. Také jsem si všimla, že na koláži není mnoho osob, především dětí. Je tam pouze paní učitelka, dvě děti a fotbalisti po levé straně. Koláž je obklopena samými předměty. Jde opět o odkaz na důležitost nabízených aktivit. Co pro autorku znamenají děti v předškolním vzdělávání? Jak vnímá děti? Jaké s nimi má vztahy? Jsou pro ni vztahy s dětmi důležité?

5.3.1 Shrnutí

Pro tuto paní učitelku je důležité, aby se dítě něco naučilo, rozvíjelo v různých oblastech (především řeč, hygiena, sebeobsluha, a motorika). Toto učení je dobré jim zpestřit i nevšedními zážitky a legrací během strávených dnů v mateřské škole. Svoji roli zde hrají nároky, hodnocení dětí, a to nejen v případě dětské hry, zadaných úkolů,

ale i v chování, umět si o něco říct, „naučit se základním věcem.“ Artefakt je plný hodnot a cílů předškolního vzdělávání, hlubší prostoupení do problematiky výchovy není znát. Jako by záleželo hlavně na předávání znalostí, nabízení aktivit než na ní jako člověku. Přístup k výchově předškolních dětí je vlašný, s manipulativním potenciálem, jde po povrchu. Cílem je děti především rozvinout podle nastavených hodnot a očekávání. Helena během rozhovoru zmínila důležitost pravidel a slušného chování ve třídě: „Důležité je, aby výchova obou učitelek byla stejně nastavená.“ Posledními otázkami jsou její očekávání, jak jí v tom všem je a zda jsou naplněny její potřeby. Co se děje, když její potřeby naplněny nejsou? Jak to prožívá? Prožívá nějaké emoce?

5.4 Dita

Obrázek 4 Koláž paní učitelky Dity



Paní učitelce Dítě je třicet let, je bezdětná, v praxi je sedm let, pracovala v lesní mateřské škole, aktuálně učí v běžné MŠ.

Spodní strana koláže zastupuje rodinné zázemí, rodinnou výchovu, „domovinu“, pečující objetí a přijetí. Paní učitelka zprvu nedokázala obsadit svoji postavu na koláži. Může to být paní, která čte dětem knihu, pan Uhlíř hrající na klavír, žena držící dítě nebo paní pomalovaná hnědou barvou. Koláž obsahuje spoustu možností ve smyslu

nabízených aktivit. Výstřižky symbolizují ještě podporu kreativity, svobody (prasátka po pravé straně), ale i jistění dítěte při jeho rozvoji, možnosti rozvíjet se podle svého tempa (dítě na lezecké stěně). Autorka zmínila potřebu klidu a odpočinku, což lze, dle její výpovědi, vidět v levém horním kvadrantu a opici zacpávající si uši *„Nejzajímavějším místem na koláži je ta kniha uprostřed v krajině, která je ještě nepopsaná, už nějaký příběh v sobě nese, ten třeba úplně nevidíme.“* Prostor pro fantazii je věnován místu, kde jsou knihy, pohádkové postavy. Společenství lidí na vrchu zastupují komunitu dětí a jejich rodiny.

Na první pohled na mě koláž působí vyrovnaně a klidně. Vnímám snahu, aby měly jednotlivé výstřižky mezi sebou souvislost a navazovaly na sebe. Na koláži se nachází různé dílčí oblasti (například rodina, potřeby dětí, nabídka aktivit atd.). Jde vidět, že autorka nad tvorbou koláže přemýšlela, snažila se vybírat výstřižky vyjadřující některé své pohledy a rozvrhovat výstřižky tak, aby vznikl prostor, což se částečně daří.

Základní stavební kameny v předškolní výchově znamenají pro autorku především výchova rodiny, zázemí a péče dítěte. To bylo první popisované téma vybrané respondentkou. Ze spodní linie číší mateřskost, péče rodičů, ale i prarodičů. *„To je nejdůležitější. To, co jim dáme my, to už je druhotné.“* Jde vidět, že téma mateřství je aktuální téma nejen vzhledem k výchově dětí ve škole, ale prostupuje do osobního života. Tlačí ji čas? Přála by si mít více času? Co se nestihá? Prý ji nevadí, když začne program o pět minut dřív či později, ale v aktuální MŠ je časté, že se nic nestihá, jak by mělo dle nastaveného ŠVP PV. Jsou tam vysoké nároky a je jich moc. *„To RVP je takový svazující, jsou důležitější věci. Dítě ten potřebný rozvoj obsáhne samo, když je zdravé. Mnohem víc důležitý je podporovat tu jejich zvědavost a tu kreativitu, abychom ji neutlumili. Ta zvědavost a kreativita se jim bude do těch dalších let hodit víc, než jestli mám splněný RVPéčko.“* Druhou hodnotou je budování vztahu mezi dítětem a vychovatelem: *„Dítě potřebuje cítit, že ho má vychovatel rád, že to s ním myslí dobře.“*

Po levé straně se ukazuje téma pravidel a hranic: „Desatero“, kniha, bludiště, žena, která čte dítěti z knihy. Kniha je z podobného materiálu jako velká kniha „Desatera“ pod nimi. Paní si zřejmě s dítětem nastavuje pravidla a vysvětlují si je: *„Je důležitý, aby se domluvily pravidla s dětmi, aby je znaly a chápaly.“*

Pro témata řádu a kreativity to může znamenat i střet obou vlastností. Zajímavým jevem je hnědě pomalovaná blond paní po pravé straně. Na první pohled je volnomyšlenkářská, kreativní, nicméně na sebe bere normy. Řád a normy nezápasí jen s kreativitou, svobodou, ale dochází i ke střetu poslušnosti a revolty, řád proti rebelství. Šlape do něčeho děvče na spodní linii? Dívka něco drží v ruce, vypadá to jako deštník. Ještě chlapec otočený zády má v ruce deštník. Chrání, izoluje se chlapec a děvče před vlivem okolí? „*Když nejsou pravidla, to jim spíš může uškodit. Jsem důsledná, ale nejsem tady bachař.*“ Rozhovor se dále ubíral k tomu, jak je důležité, aby byl pedagog autentický.

„*Aby se mohlo dítě rozvíjet, potřebuje být nejen zdravé, ale také vyžaduje mít naplněné potřeby.*“ Jednou z nich je soubor fyziologických potřeb. Například jde o vyváženou stravu (roh vlevo dole) a odpočinek (opice vpravo, levý horní kvadrant). Toto potřebuje dítě i sám pedagog: „*Já taky potřebuju odpočinek, abych se pak o ty děti mohla starat.*“ Nejde jen o spánek, ale ještě o klid, vlastní prostor ba dokonce o možnost izolace. Výstřižek opice s cyklem dalších výstřižků nabízí ještě další interpretační možnosti. Čeho už je dost? Je potřeba do něčeho říznout, učinit proměnu? Má paní učitelka naplněnou potřebu klidu? Mohlo by jít také o reakci na hluk ve třídě? Co autorka nechce slyšet?

Rovina přání by mohla vypovídat o nějaké touze po výjimečnosti, vyniknout, ocenit. Nebo jde o spor pocitů výjimečnosti s chytrostí malujícího prasete oproti nerozumnosti, hlouposti osla?

Střed knihy má zřejmě vyjadřovat téma koláže Můj pohled na výchovu předškolního dítěte. Otevřená nepopsaná kniha by se dala interpretovat významem otevřené budoucnosti, není nic pevně dané. Nemá pevně stanovený pohled na výchovu předškoláka? Je k dětem otevřená? Je otevřená možnostem, respektuje rozvoj a individualitu dítěte, jeho volby? Jak se u ní vlastnost „být otevřená“ projevuje?

5.4.1 Shrnutí

Pro tuto paní učitelku je podstatná rodinná výchova, její zázemí a následně společenství lidí okolo dítěte. Odtud lze poukázat na významnost autenticity, vztahu, jeho budování mezi dítětem a učitelem. Zásadní je jištění, bezpečnost, na to navazující

potřeba nastavení pravidel a jejich chápání. Zároveň paní učitelka nechce být přehnaně přísná a chladná. Důležitou vlastností je být přizpůsobivý nejrůznějším situacím, být empatický. „*Těžko tady můžu plnit nějaký cíle, když někomu není dobře nebo je unavený a tak.*“ Pro rozvoj jsou důležité fyziologické potřeby, klid, prostor a respekt k osobnímu rozvoji. Další hodnotou je připravovat dětem v mateřské škole různorodou nabídku aktivit (pravá strana koláže), podporovat je v jejich zvědavosti, kreativitě, dopřát jim volbu a otevřenost. Nabídka takových činností může sestávat například z výtvarné výchovy, péče o zvířata, vaření, zahradnické práce, vedení k pohybu, sportu, hudbě, pohádkám (levá strana), tradicím aj.

5.5 Dominika

Obrázek 5 Koláž paní učitelky Dominiky



Paní učitelka Dominika je současně ředitelkou na vesnické mateřské škole. Je jí šedesát dva let, v praxi je čtyřicet dva let. Respondentka má již dospělou dceru. Měla ještě dospělého syna, ale před rokem zemřel v důsledku nádoru na mozku. Tuto informaci vidím symbolicky po levé straně více nahoře v šedém výstřižku, na kterém lze vidět letící míč v blízkosti hlavy. Syn byl fotbalista. Na míči lze zahlédnout křížek.

Jako první byly zmíněny knihy vpravo nahoře. Jsou důležité kvůli informacím v nich, malé děti si mohou knihy prohlížet, někdo jim přečte obsah. Jsou v nich i pohádky, které by měly být dětem čteny (především klasické pohádky jako ukazuje výstřižek s dětmi a převlečenými vodníky po levé straně dole). Na koláži jsou didaktické pomůcky, hračky pro rozvoj motoriky. Mnohokrát byla zmíněna spolupráce dětí, hry ve skupinách a vzájemné učení dětí mezi sebou. To je vidět ve vrchní polovině, kde jsou dva výstřižky se skupinami spolupracujících dětí. Autorka řekla, že vede děti k přírodě, ekologii a úklidu, to znázornila koši a včelou napravo. Ovoce a zelenina představuje zdravou stravu. Společně s traktorem ještě značí vedení k činnostem na zahradě, aby si děti vážily jídla a neplýtvaly jím. Koše na tříděný odpad s čistícím prostředkem jsou o ekologii, čistém, uklizeném prostředí. Pes po levé straně značí vytváření kladného vztahu ke zvířatům a péči o ně. Pán s dětmi dělající pokus znamená objevování, pokusy a pozorování. Na spodní linii jsou rodiče s dcerou, tady jde o důležitost rodiny a rodinných vztahů. Autorka je ve výstřižku uprostřed nalevo – žena v černém oblečení s dětmi na zahradě.

Koláž je provedena na výšku. Autorka využila výstřižky tak, aby zastoupily vše, co spadá pod výchovu předškolních dětí. Jsou to jednotliviny, není mezi nimi souvislost. Přemýšlím však, zda se na artefaktu nevytváří hrouda různých věcí, osob. Vypadá to, že hromada vcelku nevydrží, něco spadne. To jsou odkazy nižší stability, na druhou stranu může jít o nastavení ke změně. Chtěla by paní učitelka něco změnit? Je něco, co se řeší? Jaký je její vztah k dětem? Jak děti v mateřské škole vnímá?

Koše po pravé straně zaujímají docela velký prostor, odkazují na vedení k úklidu a ekologii, ale jejich vzhled vykazuje navíc významy řádu, pořádku. Jsou srovnané, do každého patří jiný druh odpadků, má to svá pravidla. Včela na to dohlíží, kontroluje, organizuje. Sama je vlastně představitelkou řádu. Umí píchnout, když se jí něco nelíbí, je pilná a pracovitá. Jasný řád a pravidla jdou vidět na Lego stavebnicích pod koši, jsou tam

hotové výtvary dle předloh na krabicích. Měly by se děti držet daných postupů a předloh? „*To by se měly naučit sestavovat podle předlohy, kam mají dát jakou kostku, aby to postavili, hlavně ty starší děti.*“

V levém dolním rohu je obraz se zimní krajinou malovaný hlavně studenými barvami. Nad obrazem jsou děti s dospělými převlečenými za vodníky. Barevnost výstřižku je také laděná do studena. Dalším výstřižkem je obrázek panáčka na posedu (lesní dřevěné stavbě). Je otázkou, jak moc je posed stabilní, zda je bezpečný. Nad tímto je krb se dřevem a rozpáleným ohněm. Zřejmě jde o vztah a přístup paní učitelky k dětem. Balancuje mezi chladným a hřejivým přístupem. Mohlo by jít ještě o výchovnou metodu cukru a biče. Panáček rozpůlený na dvě poloviny tomu odpovídá, je ambivalentní.

Místo s pánem, dětmi v bílých pláštích a čistícím prostředkem mi dává významy sterility, emočního odstupu, odbornosti a role experta. Respondentka je v roli paní ředitelky s dlouholetou praxí, sama sebe zřejmě považuje za odborníka, což lze na koláži vidět.

Nad popsanými místy se nachází pásový traktor se zapřaženým kultivátorem. Obdělává, „zkulturňuje“ půdu. Ty půdu kypří, provzdušňují a vytahují plevel. To zní jako metafora pro kultivaci, zdokonalování osobnosti.

Od tohoto se přesunu výše k ženě zastupující autorku. Žena je celá v černém, má v ruce velké nůžky. Prý koordinuje úklid na zahradě, jde o téma spolupráce s rodinou. Obecně se černá barva vyznačuje negací, odmítáním emoční exprese nebo protestem. Takové velké nůžky jsou dobré na stříhání větvíček keře, úpravu keře. Odkaz jen potvrzuje zmíněná témata o dohlížení, kontrole, organizaci, ale i kultivace dítěte, jeho osobnosti, dovedností a chování.

Koho by mohla zastupovat žena v levém horním rohu? „*To je moje bývalá kolegyně. Moc jsem si s ní rozuměla. Byla to super spolupráce, byla bezva k dětem, zaujmout děti uměla. Taky velká výtvarnice to byla, děcka se za ní táhly, taky příjemná, spravedlivá. To, co bylo nutný, hned napsala, čtvrtletní hodnocení psala... Ona byla klidná, nic ju nerozházelo.*“ Dominika se při popisu dřívější kolegyně velmi rozpovídala, cítila jsem, jak na spolupráci s ní ráda vzpomíná. Chtěla by některé vlastnosti a

dovednosti, kterými oplývá tato žena? Vršek koláže nese téma touhy po klidu a odpočinku. Říká to něco o paní ředitelce?

5.5.1 Shrnutí

Výchovnými postoji autorky lze vnímat především organizování, kontrolu, dohled nad dodržováním pravidel, řádu i pořádku, úklidu. Výchovným přístupem je „metoda cukru a biče“. Jde buďto o odměnu nebo trest, něco je špatně anebo dobře. Respondentka má poměrně hodnotící přístup k dětem, často spíše černobílé myšlení. Paní ředitelka inklinuje spíše ke sterilnímu až chladnému vztahu a emočnímu odstupu k dětem, to ale neznamená, že neumí být k dětem vřelá, s vroucím citem. Důležitý je tah na cíl, provedení dle předlohy, a to i ve smyslu kultivace osobnosti. Hodnotami ve vzdělávání je herní, vzdělávací nabídka, vedení dětí ke vzájemné kooperaci. Své zastoupení má také vedení k pohybu, sportu a pracovním činnostem.

5.6 Iveta

Obrázek 6 Koláž paní učitelky Ivety



Šestá paní učitelka je z malotřídní mateřské školy ve věku čtyřicet devět let, má dvě dospělé děti (starší dceru, mladší je syn). Je také babičkou dvou vnuků ve věku jeden a tři roky. Iveta je po celou svou dvacetiletou praxi v této jedné mateřské škole.

Z popisu koláže jsem se dozvěděla, že vršek zastupuje především rodinu dítěte, její zázemí a vztahy. Psi mají značit vedení dětí k péči o zvířata. Pohled do třídy (po levé straně) ukazuje socializaci a kolektiv dětí. Technické vymoženosti (počítač, mobilní telefon atd.) představují povinnost zařazovat tyto věci do výuky. Paní učitelce se to nelíbí, nesouhlasí s tím: „*Myslím, že toho doma maj dost.*“ Příšery na spodní linii ukazují dnešní moderní pohádky, ve kterých se autorka nevyzná, ani jí nepřipadají vhodné, preferuje klasické pohádky. Skoro uprostřed jsou nalepené různé značky, protože děti

mezi sebou běžné řeší, jaké značkové oblečení nosí. Autorka je na koláži dospělou blondýnkou vlevo nahoře společně s rodinou.

I tato koláž je sestavena z jednotlivin bez nějakého propojení. Je horizontálně rozpuřena. Vrchní polovina se týká rodiny a spodní mateřské školy. Zároveň mě napadají i další možná rozdělení. Vršek jako by symbolizoval to, jak by to mělo být a spodní polovina zastupuje realitu. Vrchní část je různě barevná a spodní je spíše tmavší a chladnější. Je v očích paní učitelky mateřská škola, v níž pracuje, chladným prostředím? Jak se ona sama v mateřské škole cítí? Chtěla by něco změnit, jaká jsou její přání? Aby byla mateřská škola jako rodina? „*Jako máma bych řešila něco jinak, ale tady to nejde.*“ Zároveň vrchní polovinou prostupují osobní témata. Vzhledem k věku jejich dětí a výstřižkům v levém horním rohu, mě napadá věta „Uteklo to jako voda.“ Prázdná mísa uprostřed koláže by mohla být zástupným předmětem pro hnízdo. Zřejmě jde o aktuální téma týkající se osamostatnění jejich dětí, „prázdného hnízda“. Prázdná mísa u pána ve spojení s malovanými vejci ve velikonoční vánoce napovídají další osobní téma spojené s manželstvím. Celá část připomíná reklamu na šťastnou rodinu. Respondentka potvrdila, že se oblast týká rodiny dětí. Téma je v celé polovině koláže, velká část o rodině byla věnována i v rozhovoru. Často na moje otázky o výchově dětí odpovídala z pozice matky než z pozice paní učitelky. Překlápěla téma na rodinnou výchovu. Rodina, čas věnovaný dětem, je něčím, co má vysokou hodnotu.

Na identifikačním místě je auto na dálkové ovládání. Jde vidět, že jej někdo ovládá. Jde o odkaz k ovládání toho, co se bude dít, toho, co budou děti vykonávat? Dostávají nějaké úkoly, které by měli plnit? Probíhá během plnění úkolů pozorování a dohled? V mateřské škole se snaží aplikovat prvky programu Step by step a „*mezi prvky patří zvládnout něco sám nebo ve spolupráci s dětmi, zeptej se nás, ale i dětí.*“ Během tématu autorka přemýšlela, jak to má nastavené ona sama. Postupně měnila názor: „*Snažím se prvně pozorovat... Zbytečně do toho nezasahuju, ale kdyby se něco dělo, tak to samozřejmě musím...Každý úkol má cíl, sleduju, zda to chápe.*“ Následně sdělila, že zasahuje do aktivity víc ona, než že by čekala na výzvu od dítěte. Nakonec prý určitě zasahuje: „*Určitě já, vidím to, radši se nabídnu já, než přijde to dítě, a když vidím, že to dělá špatně.*“ K tématu ovládání paní učitelka řekla, že jde o regulaci chování dětí ve smyslu dodržování pravidel, což lze pozorovat na výstřižku se dvěma psy v horní

polovině. Daná pravidla trochu rozšiřuje, když je potřeba (například pro menší děti). Toto autorka zmínila vícekrát během rozhovoru. V míse, na středu koláže, je cedník. Cedník něco pustí, něco zůstane v něm. Lze tedy uvažovat o metafoře něco pustit, nechat, dovolit prostoupit skrz sítko.

Výstřižek se značkami, logy nebo také nálepkami bude značit nálepkování ve výchově. O čem přemýšlí dvě paní nalevo u monitoru? „*No to místo je jen o tý elektronice, kterou my teda moc nemusíme.*“ Elektronické vymoženosti jsou paní učitelkou odmítány. Paní u monitoru asi přemýšlí nad rozdělením a hodnocením, „nálepkami“, jaké děti dostanou. Hodně výstřižků je navíc pravouhlých, jsou to taková políčka, koláž je rozdělena. Zřejmě je při ní důležitý určitý řád.

Vršek koláže je o veselé, příjemné atmosféře. Spodní část je chladná. Tedy aktuální přístup je sice chladnější, ale představy o výchově jsou jiné. Je pro autorku atmosféra ve třídě důležitá? Načež mi odpověděla souhlasně a přidala ještě, že si ze sebe umí udělat legraci před dětmi. Je pro ni důležité, aby se jí děti nebály, byla svá. Nechce si na nic hrát.

5.6.1 Shrnutí

Hlavní hodnotou pro tuto respondentku je rodina a vztahy v ní. Výchovnými postoji šesté respondentky jsou hodnocení a nálepkování. Paní učitelka dbá na plnění zadaných úkolů, dodržování pravidel s možností „něco dovolit, něco projde“. Na druhé straně vnímám různá přání: možnost udělat si různorodé zkušenosti, leccos zažít, pohodově prožítý čas v MŠ, větší kooperace mezi dětmi. Jako výchovné dilema lze vidět v řešení různých situací. Paní učitelka by řešila některé situace jinak, než řeší, ale nejde to, protože je prý ve třídě vysoký počet dětí, je málo času a další problémy.

5.7 Leona

Obrázek 7 Koláž paní učitelky Leony



Paní učitelce Leoně je třicet devět let, nemá děti a je v praxi celkem deset let. Prošla dvěma mateřskými školami, mezi nimiž měla dvouletou pauzu pro odpočinek.

Koláž je rozdělena na čtyři roční období: jaro (pravý horní kvadrant), pod ním léto, vedle podzim (levý dolní kvadrant) a zbývající zima. Koláž je obklopena přírodou, která je velmi důležitá. Na koláži jde o kontakt s přírodou, reálnými věcmi, emocemi a magickým myšlením dětí tohoto věku. Autorka se nachází úplně vpravo dole.

U této koláže je vidět, že si na ní paní učitelka Leona dala záležet. Je složena z mnoha precizně vystřižených výstřižků, mezi nimiž je souvislost, dá se pozorovat snaha o vytvoření prostoru. Artefakt je záměrně rozdělen do čtyř ročních dob. Čtyři roční období se vztahují k přírodě a tomu, co v dané době nabízí. Jde o metaforu proměny i v životě a profesi? Autorka prý pracovala v první MŠ sedm let, poté si dala dva roky pauzu, následně nastoupila do jiné MŠ. Během některých let žádala o zkrácený úvazek, aby práci zvládala. K tomu mě ještě napadá význam růstu, kdy jaro představuje začátek,

léto vrchol a aktivitu, podzim zrání/sklizeň, zima by mohla představovat útlum a klid. Tím, jak jsou období proměnlivá, nestálá, od sebe se navzájem liší, tak i přístup k profesi má svá období, jsou proměnlivá. Zároveň je na koláži ukrytá „úniková cesta“ schovaná za jeřabinami vlevo, která se ubírá k oblasti zimy.

Děti si jdou na koláži dost po svém. Kdo na ně dohlíží? Ve středu se nachází dům, který nechá chlapec odpálit. Vpravo nahoře hoří, za chvíli budou hořet domy. U ohně se směje děvče a zdvihá oba palce. Evidentně z toho má velkou radost. Vedle jede děvče, které se však bojí, chce odjet pryč od ohně. Batman pasivně postává, pozoruje dva chlapce čtoucí knihu. Paní učitelka vpravo je v jiné situaci, neví o požáru ani o brzkém výbuchu. Vypadá to, že paní učitelka nechává děti „žít“, dělat si co chtějí. Jaké má výchovné postoje? V odpovědi zazněly hodnoty jako porozumění tomuto světu, přírodě, doprovázení dětí při seznamování se se světem, spoluprožívání života, prožívání emocí, zanechávání vlastních stop využitelných v pozdějším věku. Snaží se být důsledná, a to hlavně ze začátku školního roku, kdy si „připadá jako hlídací pes“. Život na koláži vypovídá o volnosti v rozhodování, až je to nebezpečné. Dále lze vnímat respektování přání a potřeb dětí.

Identifikační místo je o individuálním přístupu k dětem a zároveň bude vypovídat o hranicích (vytvořené okolo paní učitelky a děvčete). Jaké jsou její hranice? *„Ještě hledám, ale asi už jsem to našla, jak moc se těm dětem dávat, nedávat, aby mě to nevyštavilo.“* Další otázkou je: *„Co znamená individuální přístup?“* *„Učitelka by se u každého dítěte měla minimálně jednou za den zastavit, věnovat mu čas, aby dítě vědělo, že o něj má pedagog zájem. Důležité je znát vývojovou psychologii, zároveň pamatovat a vnímat každé dítě individuálně, nemít v hlavě tabulky, co kdy má umět.“*

Zajímavým místem jsou barevně seřazené kousky plastelíny vypadající jako barevné polštáře. Jde o řád, pořádek a kontrolu emocí? *„S emocemi je potřeba pracovat... Taky je potřeba, aby o tom děti uměly mluvit, aby uměly poděkovat, říct: Mně se to nelíbí.“* Úplně vpravo je ustrašený chlapec, prý ho svírá nějaké strašidlo. Říká to něco autorce? *„Jde o odprožívání si toho příběhu, strachu. Děti v tomto období mají hodně to magický myšlení.“*

Na koho je rozzlobená dívka s korunkou na hlavě? *„No asi na nás. Žárlí... O tom je dobré vědět, všimnout si toho.“* Důležité jsou především vztahy, důvěra, naslouchání

dětem. Respondentka zmínila, že moc nevyužívá didaktické pomůcky, ty jsou pro ni až na „druhé metě“. Proto by nechala mateřskou školu, vypadající jako vězení, vybuchnout?

5.7.1 Shrnutí

Pro tuto respondentku je hodnotou ve výchově příroda a emoce. Paní učitelce jde o to, aby je děti obojí uměly poznávat, porozumět tomu, pokud jde o emoce, aby uměly prožívat a spoluprožívat. Přístup k dětem je liberální, zdá se být i pasivní (především vůči negativním emocím a situacím). Respondentce jde především o svobodu rozhodování, respektování dětí, jejich osobnosti, potřeb. Důležitý je individuální přístup společně s přiměřenými nároky. Koláž i rozhovor vypovídá o odmítání tradičního pojetí mateřské školy, například jde o odmítání didaktických pomůcek. Přístup k dětem paní učitelky má určitá pravidla a hranice toho, „jak moc se dětem dát“. Dále mi připadá, že respondentka v tématu ještě bloudí. Bylo tomu tak v rozhovoru, koláž připomíná nepřehlednou oblast plnou kytek, kde se hraje na schovávanou. V čem může autorka ještě bloudit, v čem se hledá? Třeba v tom, zda je toto „její profese“? Během poslechu našeho hovoru jsem zaznamenala větu: „*Necítím úplně, že je tohle moje profese.*“ Mohlo by jít tedy o kompenzaci toho, že děti nemá?

5.8 Klára

Obrázek 8 Koláž paní učitelky Kláry



Poslední respondentkou je paní učitelka Klára, které je čtyřicet sedm let, má pět dětí ve věku šest až dvacet jedna let. Jako učitelka je v praxi tři roky a šest let dělala chůvu v jiné mateřské škole.

Autorka zmínila, že základem je rodina, její zázemí i vztahy. To lze vidět v levém horním kvadrantu. Levý dolní kvadrant zastupuje nejrůznější dětské aktivity. Pravý dolní kvadrant znázorňuje kolektiv dětí, spolupráci mezi nimi a přípravu na školní docházku. Ve zbývajícím horním kvadrantu jsou vidět vztahy mezi personálem mateřské školy, rozvíjení se, směřování k úspěchům nejen u dětí, ale také u dospělých. Ve středu je akvarelem namalovaný obličej předškolního dítěte. Autorka se nachází úplně nahoře, pod nadpisem „Rodina je základ“.

Koláž má modrý podklad malovaný akvarelem, také obličej dítěte téměř ve středu je namalovaný. Výstřižky jsou převážně černobílé a jsou z novin. Když jsem toto zmínila, bylo mi řečeno, že jiné časopisy na čerpání výstřižků neměla (všem respondentkám jsem nabízela vlastní zásobu časopisů). Respondentka se mnohdy odvracela od tématu kladených otázek. Jako by se obhajovala, racionalizovala, vysvětlovala. Vše (i na koláži)

mi připadá, že prochází kontrolou. Artefakt je plný nápisů, prohlášení bez emočního prožitku (společně s černobílými výstřižky). Na koláži je nedýchatelno, nedá se na ní hýbat, je rigidní. Jde o trvání na principech, které se nemění? Proč se nemění? Zřejmě je autorka konzervativní povahy. Jaké jsou její výchovné názory? Ve spojení se stromečkem, s postavenou ohrádkou napravo, si říkám, zda dokáže respektovat názory druhých. Na kolik je dokáže respektovat? Ohrádka kolem stromu určuje, jak by měl strom růst, nemá moc možností.

Často se objevují párové objekty. Mnohdy jde o postavy lidí s podobnými vlastnostmi. Tento jev přisuzuji významům partnerství, kamarádství. Jak je to pro autorku důležité? Je pro ni důležité, aby měli oba stejné, podobné názory? Třeba hranice prý mají být stejně nastavené. *„Nemělo by se stávat, aby jedna učitelka něco zakázala, druhá povolila. Hranice a pravidla by měly být platné pro všechny. Na hodně věcech by se měly kolegyně domlouvat, aby tomu děti rozuměly.“*

Koláž jako celek mi připomíná reklamu, reklamní letáček. Jde o reklamu na vlastní rodinu? Nebo jde o reklamu na její výchovné přístupy, poselství? Dalšími vlastnostmi jsou klid, opakující se loajalita, ale i emoční odstup. Zajímavým prvkem jsou nalepená semínka. Má zaseto (nalepená semínka u miminka a nápisu „Naše děti“), avšak nenese to hluboké prožitky: *„Budu s dětmi chodit do přírody, bude mít rádo přírodu.“*

Velký důraz, prostoupený koláží, je kladen na výraznou potřebu manifestovat pozitivno. Zřejmě je paní učitelka zaměřena na chválu, pozitivní hodnocení. Vnímání a vyhledávání toho dobrého, pozitivního a optimistického. Paní učitelka mi dokonce ještě po našem rozhovoru zaslala SMS zprávu: *„Měla by být v MŠ legrace, učitelka by měla být založením veselá, pozitivní osoba.“* Koláž je takovými nápisy přeplněná. Půjde o hledání pozitivních vlastností a věcí. Koncentruje se na artefaktu. Aby se překonala negativní a problematická situace? Mohlo by jít o ignorování, minimalizování problémů nebo nešťastných situací? Jak je důležité znát a přijímat celou řadu emocí a prožitků, které jsou součástí lidského života?

Dolní levý roh je místem, které je z celé koláže nejbarevnější. Jde o oblast dětí, jejich aktivit. Zřejmě děti vnímá jako partnery. Ve spojení se symbolikou psa navíc vnímám jistou míru přátelství, ale také oddanosti, loajality dětí. Téma loajality se opakuje.

Hned vedle je dítě se sněhulákem bez vyjádřené emoce. Chlapec se usmívá, ale je to křečovitý úsměv. Musí být všichni stále „v pohodě“? Musí být věci tak, jak se řeknou? Jak vnímá emoce dětí? Symbol sněhuláka mi nabízí význam různorodosti, protože každý sněhulák je jiný, je sestaven ze tří jinak velkých koulí. Říká to něco autorce? *„Každý je jiný, každý je na něco. Někdo je spíš na výtvarku šikovný. Taky je několik typů inteligence... Kdyby všichni hezky malovali, tak by to byla nuda.“* Dále bych nabídla symbol pospolitosti, kooperace, protože je sněhulák většinou vytvářen více lidmi/děťmi. Přejdu-li po spodní linii doprava, tak vidím výstřižky, kde jsou děti společně, společně si hrají, spolupracují, pomáhají si. Jde o hodnoty, které jsou důležité.

Identifikační místo zřejmě zahrnuje identifikaci s dětmi, kolektivem dětí, ale stále s emočním odstupem. Mohlo by jít ještě o profesní, profesionální přístup pedagoga. Nebo jde o vnímání vlastní moci nad dětmi, možná i povyšování se? Nasvědčují tomu použitá slova v pravém dolním rohu, větší tvář učitelky vpravo nad fotkou dětí a možná i namalovaná tvář ve středu.

Výstřižky vpravo nahoře, kde jsou myslivci hrající na dechové nástroje a dívka, která je ve výskoku, jsou metaforou „Skáče, jak oni pískají.“ Je to přání, aby někdo dělal to, co se řekne?

Další výstřižky v tomto místě ukazují fotbalisty, pár sportovců a nápisy: „pro radost, do týmu, snů, největší bohatství“. Má paní učitelka aktuálně tým snů? Načež mi souhlasně odpověděla, a to jak ve vztahu k dětem, tak i s kolegyněmi a kolegy.

5.8.1 Shrnutí

Jako výchovné postoje a pohledy u poslední paní učitelky vidím v zaměřenosti na pozitivismus, chválu, pozitivní hodnocení, optimismus, a naopak v minimalizaci problémů, negativních aspektů a situací. Vnímám, že je pro paní učitelku důležité partnerství, přátelství, pospolitost, kooperace, pomáhání si navzájem, dále pak i loajalita s oddaností. Přičemž by se dalo k tomuto ještě hovořit o důslednosti, trvání si na svém. Připadá mi, že je ve svých názorech, nastavení pravidel a hranic pevná, rigidní a konzervativní. Vlastní postoje a pohledy velmi obhajuje. Přemýšlím nad otázkou, nakolik mají postoje paní učitelky charakter prohlášení. Mají pro ni nějaký obsah nebo je pouze důležité je říkat? Mohlo by jít o obavy, že by nebyla přesně pochopena? S dětmi

se určitým způsobem identifikuje, ale drží si od nich emoční odstup. Hledá v dětech to dobré, jejich schopnosti nemusí splňovat určené normy: „*Každý je šikovný na něco jiného.*“ Nakonec bych ještě dodala, že je respondentka křesťanka, mnohdy se odkazovala na prohlášení různých zástupců z tohoto náboženství, což se odráží i v jejich přístupech.

6 DISKUZE

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit a popsat výchovné postoje učitelek mateřských škol prostřednictvím koláže. K výzkumnému šetření byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, protože lze díky ní přistoupit k hlubší, podrobnější analýze a zkoumání pohledu na výchovu jednotlivých učitelek. Během výzkumného šetření bylo zjištěno, že paní učitelky mají méně podobných tendencí nebo výchovných dilemat. Z rozhovorů bylo často znát, že nad vlastními přístupy a výchovnými postoji vědomě ve svém čase neuvažují, ale proces tvorby v autorkách často probouzel zájem o úvaze nad tím, jak to mají nastavené nebo na čem by případně chtěli do budoucna pracovat. Z této zkušenosti lze vyvodit, že je koláž přijatelnou a bezpečnou formou vlastní pedagogické reflexe a tím ještě prostorem pro osobnostní a profesní růst. Podobnou zkušenost mají například Kouřilová et al. (2021) a ve svých bakalářských pracích Krninský (2011) a Lietavcová (2015). Například Lietavcová (2015) se zabývala rolí předškolního pedagoga, pracovala především se studentkami oboru Učitelství v MŠ. Krninský (2011) využil navíc ještě test Kvinternocolor a jeho práce se týkala pedagogů na ZŠ.

Koláže jsou vytvořeny z množství výstřížků především dětských hraček, osob, technologických vymožeností atd. Ve většině artefaktů jsou výstřížky kladeny různě, jako jednotliviny bez propojení a souvislosti. Říkám si, že taková struktura bude dána prvním setkáním s vytvářením koláže. Výjimkou je paní učitelka Leona, která zkušenosti s kolážemi má, což se v jejím artefaktu odrazilo. Autorky na začátku rozhovoru popisovaly své koláže, co jakými místy chtěly vyjádřit. Jejich popis je vždy uveden na začátku každé případové studie. Dále byly zkoumány konkrétní místa na koláži, autorkám byly kladeny dotazy. Některé jejich odpovědi jsou zahrnuty v textu společně s vlastními myšlenkami a interpretacemi koláží. Během rozhovorů zazněly nejen dotazy ke kolážím, ale i obecnější otázky směřující k výchově. Přišlo mi, že takové dotazy jsou pro některé autorky složité na uchopení. Jako by byla výchova abstraktním pojmem, takže se respondentky často vracely spíše k těm povrchovým záležitostem jako vybavení MŠ, rozvoj dítěte dle ŠVP PV. Musím uznat, že také pro mě bylo složitější pochopit některá sdělení vyskytující se na koláži tak, abych hlouběji prostoupila do výchovných přístupů každé autorky. V kazuistikách jsou zmíněny důležitost herní nabídky, zpestřování vzdělávání dětí jednotlivými učitelkami. Samozřejmě jde o neodmyslitelnou

součástí předškolního vzdělávání, nicméně se domnívám, že jsem je popisovala i z důvodu pocitu nejistoty v interpretačních dovednostech (především u prvních koláží). Postupem času jsem u sebe pociťovala, že ke mně koláže více promlouvají, začala jsem v nich vidět více než pouze to, co prvoplánově nabízí. Na první pohled šlo o objekty z prostředí mateřské školy, ale na symbolické rovině se odkrývaly a daly zachytit konkrétní pohledy pedagoga na výchovu předškolního dítěte.

Výzkumnou otázkou mého šetření je: **„Jak se odrážejí výchovné postoje v kolážích?“** Z osmi popsaných kazuistik vnímám, že jedním z nejčastěji vyskytujících témat koláží jsou pravidla a jejich dodržování. Příkladem je paní učitelka Dita, která dbá na pravidla, je důsledná, ale navíc je pro ni důležité společné stanovení a chápání pravidel dětmi. Dalším častým tématem je zachytit potřebu hodnotit děti. Paní učitelka Klára například v hodnocení směřuje především k pozitivnímu hodnocení. Jiný přístup v hodnocení má třeba paní učitelka Anna a Dominika. Zmíněné respondentky mají tendenci vnímat projevy dětí černobíle, buďto je něco špatně nebo dobře, na základě čehož k dětem přistupují odměnou nebo trestem. Vyskytující se nárokem předškolní výchovy a vzdělávání je tah na konkrétní cíl, splnění stanovené normy, co by mělo dítě umět před nástupem do ZŠ. Dalším častým poznatkem je, že některé paní učitelky spíše zadávají dětem úkoly, ovládají čas strávený v MŠ. Často se drží vlastních norem a norem stanovených vedením mateřské školy a ŠVP PV. Naopak některé paní učitelky vidí hodnotu ve svobodné volbě dítěte a vzájemném respektu. Je nutné říct, že se přístupy vybraných učitelek poměrně lišily. Každá respondentka řeší odlišná výchovná dilemata.

Využití arteterapeutické metody koláže je vhodným nástrojem pro analýzu, což jsem si mohla vyzkoušet. Nejen že byla výzva s kolážemi mile přijata, ale také vnímám, že si mnohdy paní učitelky daly na koláži záležet a uvažovaly nad jejím vypracováním. Díky této metodě lze mapovat výchovné postoje učitelek. Koláže skutečně odkrývají tendence a dilemata jednotlivých respondentek, jež jsou uvedeny v každé případové studii.

Další možností, kam směřovat téma mé bakalářské práce, by zřejmě bylo využití arteterapie s respondentkami v delším časovém úseku a pozorovat, jak se proměňuje jejich tvorba a výchovný přístup k dětem. Věřím, že by celá práce byla přínosem na obou stranách. Nejen, že by autor takové práce poznal, jak pracovat na osobnostním

a profesním rozvoji s pedagogy, ale i učitel zapojený do takového projektu by tak získal určité benefity. Pro učitele by tím mohla být zajímavá zkušenost, vyzkoušet si něco nového, zvědomování si osobních skrytých témat a uvědomování si toho, kam by chtěl dotyčný sám u sebe směřovat, nacházet opravdové hodnoty.

ZÁVĚR

Záměrem práce bylo vystopovat výchovné postoje učitelek z mateřských škol za využití tematické koláže Můj pohled na výchovu předškoláka a rozhovoru s respondentkami nad jejich artefakty.

V teoretické části se bakalářská práce věnuje osobnosti pedagoga v mateřské škole, jeho vlastnostem, kompetencím, dovednostem, schopnostem, autoritě, rolím a jeho profesní zátěži. Dále jsou popsány postoje na obecné rovině, postoje k výchově, vzdělávání a dětem. Nastínila jsem postojové orientace současné MŠ s přístupy alternativních škol. Poslední kapitola byla věnována koláži, její technice a jejím přínosům v profesní reflexi učitelů.

Praktická část je zaměřena na interpretaci artefaktů a rozhovorů, které vybrané respondentky poskytly. Na základě těchto metod je poskytnuta sonda do tématu výchovných postojů učitelek mateřských škol. K dispozici bylo celkem osm učitelek různého věku. Všechny paní učitelky dostaly stejné pokyny pro vyhotovení. Také byla respondentkám nabídnuta velká zásoba časopisů. Některé z nich tuto nabídku přijaly, protože shledaly, že by jejich zásoba nebyla dostačující. Jakmile respondentka vyhotovila svoji koláž, tak po domluvě proběhl rozhovor nad koláží. Každý rozhovor byl veden individuálně. Veškeré poskytnuté informace a vlastní poznatky z koláže jsou propojeny do jednotlivých případových studií. Každá taková kapitola zahrnuje vyfocenou koláž, základní informace o autorce, její popis koláže, následně rozbor vnímaných výchovných postojů. Na konci všech kazuistik je shrnutí, aby bylo poznat, jaké jsou výchovné postoje každé paní učitelky. Nakonec bylo zjišťováno, zda se dají nalézt nějaké shody mezi autorkami, jaká témata lze vnímat jako společná.

Zpracování této bakalářské práce přineslo především cennou zkušenost s arteterapeutickou činností, vzhled do toho, jak paní učitelky vnímají výchovu předškolních dětí. Práci s respondentkami lze shledávat jako přínosnou pro obě strany, k zadání přistupovaly velice zodpovědně, spolehlivě a bez obtíží. S jistotou lze říci, že se během rozhovoru nad kolážemi podařila vést klidná a upřímná rozprava. Bylo vidět, že se paní učitelky snaží nad položenými otázkami přemýšlet, i když některé z dotazů byly zřejmě složité na uchopení. Nicméně mě velmi potěšilo, když jsem se od některých

respondentek dozvěděla, že téma, kterého se týká celá tato práce a metoda koláže, bylo podnětem pro konverzaci s dalšími kolegyněmi v mateřských školách nebo později i se mnou, pokud jsme měly možnost se potkat.

Seznam použité literatury

- Becker, U. (2007). *Slovník symbolů*. Portál.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Univerzita Karlova.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Institut sociálních věcí.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzová, I., & Váňová, R. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Grada.
- Fenstermacher, G., D., & Soltis, J., F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Portál.
- Gillernová, I., Bahbouh, R., Mertin, V., Rymeš, M., Slaměník, I., & Šípek, J. (2000). *Slovník základních pojmů z psychologie*. Fortuna Praha.
- Gillernová, I., Krejčová, L., Horáková Hoskovcová, S., Šírová, E. & Štětovská, I. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.
- Hartl, P. (1993). *Psychologický slovník*. Česká Typografie a. s.
- Havlík, R., & Koťa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Portál.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Portál.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D. & Kopřivová, T. (2015). *Respektovat a být respektován*. Spirála.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Grada.
- Kouřilová, J., & Mazehóová, Y. (2005). *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Kouřilová, J., Mazehóová, Y., & Krninský, L.: The art-therapy collage technique as a tool for teachers' professional reflection. In Talvio, M., & Lonka, K. (2021). *International Approaches to Promoting Social and Emotional Learning in Schools*. Routledge.

- Krninský, L. (2011). *Pohled na učitelské role prostřednictvím tematických koláží*. Nepublikovaná bakalářská práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Portál.
- Lhotová, M., & Perout, E. (2018). *Arteterapie v souvislostech*. Portál.
- Lietavcová, M. (2015). *Pojetí profese učitele mateřské školy v kolážích*. Nepublikovaná bakalářská práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Maňák, J., & Švec, V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Paido.
- Mazehóová, Y., Kouřilová, J. & Stuchlíková, I. Výtvarná projekce jako projev psychosomatické kondice - práce s kolážemi při pregraduální přípravě budoucích učitelů. In *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: Východiska a první zkušenosti*. (2008). Kolektiv autorů. Brno: Paido.
- Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Academia.
- Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Rýdl, K. (2018). Vývoj alternativní didaktiky v českých zemích. In Šmelová, E., & Prášilová, M. (ed.). (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál.
- Skutil, M. (2011). Interview/rozhovor. In Skutil, M. (Ed.), *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- Šmelová, E. (2006). *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn – Teorie a praxe II*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
- Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika*. Grada.
- Žumárová, M. (2011). Kvalitativní výzkum. In Skutil, M. (Ed.), *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

Internetové zdroje

Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. (2017, 22.listopadu). *Národní soustava povolání.*

<https://nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-materske-skoly>.

Seznam obrázků

Obrázek 1 Koláž paní učitelky Anny.....	38
Obrázek 2 Koláž paní učitelky Ireny.....	42
Obrázek 3 Koláž paní učitelky Heleny.....	45
Obrázek 4 Koláž paní učitelky Dity	48
Obrázek 5 Koláž paní učitelky Dominiky.....	51
Obrázek 6 Koláž paní učitelky Ivety	55
Obrázek 7 Koláž paní učitelky Leony	58
Obrázek 8 Koláž paní učitelky Kláry.....	61

Seznam tabulek

Tabulka 1 Model devíti polí způsobu výchovy – J. Čáp, 1996	19
Tabulka 2 Identifikační údaje respondentek	35