

Fenomén učitelské profese v mateřské škole ve vizuálních reprezentacích (studujících) učitelek

Jana Majerčíková¹, Ivo Jirásek²

¹ Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta

² Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií

Abstrakt: Hlubší porozumění profesi učitele mateřské školy umožňuje v pedagogickém výzkumu i využití vizuální metodologie a analýzy symbolů vizuálních reprezentací. Studie usiluje o hlubší pochopení verbálně obtížně přenositelných významů prostřednictvím kvantifikace tematických motivů kreseb studentek-učitelek MŠ ($n = 76$) a podrobné kvalitativní analýzy vybraných obrazů pěti z nich, která byla založena na týmové interpretaci metodou volných asociací a jejich následné symbolické interpretaci. Ve výsledcích kvantitativní analýzy je profese učitele mateřské školy postavena na vizualizaci vztahů a interakci dospělých (zpravidla žen) a dětí, nejčastěji při volné hře či učení, s oporou o stanovený program a na pozadí pozitivně laděné situace. Interpretace výrazové symboliky pěti kreseb však nabízí i doposud nepovšimnuté protiklady nabourávající toto schéma. V nich se vynořují další aspekty profese jako přetížení, prvky nepřiměřené připoutanosti, závislosti či smutné pomíjivosti všech jejich snah a aktivit, rezonující je i oslabování významu profese na úkor vnějších tlaků.

Klíčová slova: učitelství v mateřské škole, profese, vizualizace, symbol

The Phenomenon of the Teaching Profession in Kindergarten in the Visual Representations of (Studying) Teachers

Abstract: A deeper understanding of the kindergarten teacher's profession allows for the use of visual methodology and symbol analysis of visual representations in pedagogical research. The study seeks to gain a deeper understanding of verbally difficult to convey meanings through quantification of thematic motifs of drawings by student kindergarten teachers ($n = 76$) and a detailed qualitative analysis of selected images of 5 of them, based on a team-based free association method and subsequent symbolic interpretation of the images. In the results of the quantitative analysis, the kindergarten teacher's profession is based on the visualization of the relationships and interaction between adults (usually women) and children, most often in free play or learning, with the support of a set agenda and against the background of a positively attuned situation. However, the interpretation of the expressive symbolism of the 5 drawings also offers previously unnoticed contradictions that disrupt this schema. In them, other aspects of the profession emerge, such as overload, elements of unreasonable attachment, dependence or the sad transience of all their efforts and activities, resonating also the weakening of the profession's importance at the expense of external pressures.

Keywords: preschool teaching, profession, visualization, symbol

<https://doi.org/10.14712/23363177.2022.3>

www.orbisscholae.cz

© 2021 The Authors. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>).

98 Učitel - jako jeden z činitelů integrujících nezávislé proměnné vstupující do kvality a charakteru předškolního vzdělávání - je považován za jednoho z jeho klíčových aktérů. Je reprezentantem povolání, kterému se dostává v poslední době pozornosti, což bezpochyby souvisí i s tím, že se z významňuje samotné předškolní vzdělávání. Někteří odborníci dokonce hovoří o období rychlého růstu a nových objevů v rámci předškolního vzdělávání (Sheridan et al., 2009). S přibývajícimi důkazy o pozitivních efektech předškolního vzdělávání rostou i deklarace o tom, že jejich účinnost je nutné spojovat s kvalitou předškolních vzdělávacích programů (Janta et al., 2016; Melhuish et al. 2015; Slot, 2017; Sylva et al., 2014), kontexty vzdělávacího systému a podmínkami konkrétního vzdělávacího programu (Pianta et al., 2009). Mezi strukturální indikátory kvality vzdělávání (Slot, 2017), které významně determinují jeho úroveň, patří (vedle počtu dětí ve třídě, množství a zaměření didaktických prostředků atd.) bezpochyby i učitelé a jejich kvalifikace. Dá se tedy zjednodušeně usuzovat, že to, jaký je učitel, jeho představy a přístupy k profesi, taková je i práce, kterou odvádí.

Jednou z možností, jak reflektovat předškolní vzdělávání, jsou reprezentace profese učitelství v mateřské škole (dále MŠ) učitelů samých, které v tomto textu prezentujeme a analyzujeme. S oporou o závěr, že „sektor předškolního vzdělávání je ten, o kterém víme nejméně“ (OECD, 2019, s. 3), a i v českých podmínkách je málo prozkoumán (Průcha et al., 2016), se obracíme na učitele MŠ s otázkou, jak vnímají a vizuálně reprezentují svoji profesi. Vycházíme z předpokladu, že se v jejich sděleních odráží nejenom konkrétní vzdělávací aktivity a činnosti v MŠ, ale také kontextové dění a obecnější souvislosti předškolního vzdělávání. Využíváme při tom obrazového vyjádření, kreseb učitelek MŠ představujících jejich profesi,¹ jež vnímáme jako možnost prozkoumat „svět za slovy“, a obohatit tak verbálně deklarované významy autorek. Takový přístup předpokládá snahu překročit bezprostřední latentní významovou rovinu slova i obrazu a připomenout si, že ne všechno, co děláme a říkáme, je zcela vědomé a racionální (Jung, 2004) a že některým osobnostním typům více vyhovuje vyjadřování prostřednictvím symbolů než přísně racionálních výpovědí (Jung, 2020). Interpretace obrazů profese je pro nás cestou, jak vstupovat do dialogu s významy v těchto obrazech obsaženými, a platformou pro akceptování a chápání kontextů lidské zkušenosti. Jde nám o nahlédnutí do smyslu zkušenosti s profesí učitele MŠ prostřednictvím artefaktů, v nichž participantky tuto zkušenost sdílejí.

1 Teoretický rámec: Učitelství v MŠ

Znalosti, dovednosti a postupy učitelů v předškolním vzdělávání jsou důležitými faktory při určování toho, co a jak se děti naučí a jak jsou připraveny na vstup do základní školy. Od těchto učitelů se požaduje, aby dobře rozuměli otázkám vývoje

¹ Necháváme nyní stranou diskuse týkající se toho, zda je možné vnímat učitelství jako profesi, semiprofesi, či o něm máme uvažovat pouze jako o povolání (více např. Majerčíková & Urbaníková, 2020). V textu využíváme pojem povolání a profese jako synonyma.

dítěte, byli schopni poskytovat bohaté vzdělávací zkušenosti všem dětem, včetně těch, které jsou zranitelné a znevýhodněné, disponují různými schopnostmi a původem, byli schopni se spojit s různorodými rodinami, to vše na pozadí vysokých nároků na odpovědnost a v některých případech s menším počtem zdrojů než kdy dříve (Sheridan et al., 2009). Musí být schopni s dětmi navazovat a rozvíjet pozitivní vztahy, protože ty mají dopad na vnímání a prožívání světa kolem nich, jsou předpokladem zvládnání vlastních emocí a vytváření zdravých vztahů s druhými. Vynořuje se tak profil nejednoduché profese vyžadující promyšlené postupy ve vysoce heterogenních dětských skupinách, které mají být neustále propojovány s prostředím a zázemím každého jednotlivého dítěte.

Na profesi učitele MŠ je možné nahlížet přes koncept profesních kompetencí, profesních činností nebo rolí učitele. K dispozici je několik taxonomií kompetencí, v zásadě všechny reflektují činnosti učitele a požadavky na jeho výkon. Kompetentnost učitele je zřejmá v jednotlivých vrstvách jeho činnosti (např. poradenské, metodické, přímé pedagogické aktivity) a v jednotlivých pedagogických rolích (kupř. diagnostické, konzultační, socializační; Tomková et al., 2012). Činnosti, kterými je naplněna profese učitele MŠ, se odvíjejí především od věku dětí, kurikula a cílů, které si před sebe předškolní vzdělávání staví, nezanedbatelné jsou i materiální podmínky dané MŠ či počet dětí ve třídě. Burkovičová (2012) vymezila na základě vhledů do reálného dění v MŠ prostřednictvím pozorování a písemných vyjádření učitelů dvě hlavní skupiny profesních činností, přípravné a realizační. Do přípravných zařadila sebevzdělávací, administrativní, plánovací apod. činnosti, v rámci realizačních rezonuje především přímá pedagogická činnost, profesionální péče o dítě apod.

Vytvoření modelu klíčových kompetencí učitele se stalo základem pro generování profesních standardů učitele, které mají poskytovat i jasný rámec toho, co je možné v jejich činnostech považovat za kvalitní. U nás je propracován koncept deklarovaný jako *Rámec profesních kvalit učitele* (dále *Rámec*), který je koncipován jako cíl, vize, ke které má učitel směřovat. Tím je vhodně akcentováno dynamické pojetí požadavků na učitele vyjadřující dlouhodobé směřování a přibližování se k žádoucími parametrům učiteléské profese (Tomková et al., 2012). Pro potřeby MŠ upravený *Rámec* (Syslová, 2013) obsahuje soubor kritérií a indikátorů ve vazbě na osm oblastí profesních činností učitele mateřské školy - 1) Plánování vzdělávací nabídky, 2) Prostředí pro učení, 3) Procesy učení, 4) Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, 5) Reflexe vzdělávání, 6) Rozvoj školy a spolupráce s kolegy, 7) Spolupráce s rodiči a širší veřejností a 8) Profesní rozvoj učitele.

Jinou perspektivu nabízí koncept opírající se o tři dimenze profesnosti - profesní vidění, profesní vědění a profesní jednání. S oporou o Kellyho pojednání o profesích (1995) a Sternbergův a Horvathův model (1995) je dobře objasňují Minaříková a Janík (2012). Profesní vědění je spjato s množinou poznatků, znalostí, tedy jistých teoretických prvků, podle Brommeho (1992) faktů, pravidel i teorií, rovněž zkušeností a postojů. Profesní jednání je vázáno na konkrétní postupy charakteristické pro jistou profesi, které jsou v ní etablovány a akceptovány. A nakonec je

100 tu profesní vidění, jež představuje takový vhled a úsudek představitele profese, které podmiňují jisté rozhodnutí při řešení situace, i to jak profesionál situaci vnímá a jak o ní přemýšlí, k jakým závěrům při jejím řešení dospěje (Minaříková & Janík, 2012).

Ve vnímání profese učitele MŠ se odráží zkušenosti či očekávání všech zainteresovaných, společenský konsenzus, ale i hloubka poznání vztahující se k činnostem, které musí učitel vykonávat. Podle výzkumných nálezů dnes můžeme usuzovat, že subjektivní percepce vlastní profese u učitelek MŠ je sice postavena na společenské významnosti, na straně veřejnosti a rodičů je, podle učitelek, poznamenána spíše profesní marginalizací spojenou s nedostatečným oceněním a despektem, který je zasazen do mustru dvou pracovních aktivit učitelek MŠ - hlídání dětí a hraní si s nimi (Majerčíková & Urbanecová, 2020).

2 Metodologie výzkumného šetření

2.1 Epistemologické zakotvení využití obrazu ve výzkumu

Teoretické pozadí příspěvku vychází prioritně ze tří tradic myšlení. Jednou z nich je fenomenologie, a to zejména svým důrazem na návrat „k věcem samým“, neboť obraz světa, který je poskytován vědecko-technickou redukcí reality, neodpovídá přirozenému žitému světu (Blecha, 1995; Husserl, 1968, 1970; Patočka, 1993). Vlastní zkušenost, tedy to, jak se jsoucna vyjevují, je základem pravdivějšího poznání (protože je bližší našemu autentickému prožívání, než poskytují modely přírodních věd a jejich interpretační schémata). Nejedná se však o nějakou podobu senzualismu, podstatná je vnitřní zkušenost vyjevujících se fenoménů, neboť pod povrchem smyslových počitků lze nahlédnout jejich podstatu, *eidós*. Pro náš příspěvek však nevolíme cestu ucelené fenomenologické redukce, inspiraci čerpáme zejména z kroku *epoché*, kdy se snažíme zdržet veškerých úsudků, předpokladů či předsudků, jež vědecký objektivismus klade na poznávanou realitu v podobě abstraktních konstruktů. Tak se snažíme dostat blíže k přirozenému světu a žité zkušenosti našich participantek, kterou mají propojenou s profesí učitele MŠ.

Druhým teoretickým podložím předložených úvah je hermeneutika, která neusiluje o vysvětlení, ale o porozumění (Dilthey, 1980; Gadamer, 2010). Rozumění se však nemusí vztahovat výlučně k přítomnosti, ale může zahrnovat i zpřítomnění a znovuprožívání historických událostí, a tím rozšiřovat ohraničenou životní realitu. Otevírá tím široké pole možností, které v realitě neexistují, a rozšiřuje tak sféru svobody. V hermeneutickém kruhu je zdůrazněno, že naše myšlení a poznávání se pohybují vždy v kruhu mezi jednotlivým fenoménem a celkovým horizontem jeho smyslu a že naše předporozumění je z podstaty otevřené pro neustálé prohlubování a korigování nových obsahů smyslu, jehož horizont se rozšiřuje. Právě odtud přejímáme tezi, že i prostřednictvím obrazových artefaktů můžeme zpřesnit a prohloubit naše porozumění smyslu vytčené profese.

Třetí ideovou tradicí, na niž se odkazuje náš příspěvek, je filozoficko-psychologický rozvrh předpokládající podstatný vliv individuálního i kolektivního nevědomí na prožitky a jejich porozumění (Jung, 1993, 1997; Rafailov, 2010). Významnou roli v tomto způsobu uvažování hrají symboly a symbolická interpretace (Jung, 1998, 2004; Kastová, 2000). Předpokládáme tedy, že *archetypy* jako kolektivní nevědomované obrazy psýché působí prostřednictvím svého vyjevování (např. ve snech, pohádkách, mýtech a dalších symbolických reprezentacích) na percepci ucelenějšího obrazu reality, než jak ji poskytuje pouze racionální interpretace (např. vědeckými analýzami). A tudíž, že rovněž porozumění profesi učitelství MŠ může být bohatší a hlubší, pokud se neomezí na vědomé nakládání s fakty prostřednictvím jazykových výpovědí, ale nechá promluvit i nevědomované obsahy formou jejich symbolických vizuálních reprezentací.

Z těchto tří teoretických přístupů pramení rovněž metodologické zdůvodnění předkládaného textu. V žádném případě se nechceme vymezovat negativně vůči možnostem, jež přináší obvyklá vědecká práce při převodu reality na data. Proto také pro první část sdílení výsledků využíváme kvantifikaci, která ilustruje četnost zastoupení jednotlivých zobrazených fenoménů. Pro hlubší interpretaci se však opíráme o ideu, že je možné zkoumat i oblast toho, co je nevědomé v individuálním i interpersonálním rozměru, a co přesto mocně působí a vyjevuje se prostřednictvím obrazů. Není to však jediná možnost, dalšími cestami mohou být rituály, vyznání, sebereflexe apod., využívající například pro praktickou činnost modelu Johari Window, zaměřující se primárně na interpersonální vztahy a jejich dynamiku (Bergquist, 2009). Rozpory a paradoxy, které v nevědomované sféře symbolů nevyžadují zdůvodnění, musí být v konceptuálním světě racionality odstraněny a vyřešeny - tím však ztrácejí na živosti.

Pravděpodobně nejčastěji využívanou výzkumnou metodou zakotvenou ve fenomenologii je IPA, tedy interpretativní fenomenologická analýza (Řiháček et al., 2013; Smith et al., 2009), která je spíše otevřeným konceptem kvalitativní analýzy než striktně závazným postupem. Z fenomenologie přebírá zájem o detailní zkoumání žité zkušenosti vyjadřované vlastními jazykovými výrazy, nikoli předem definovanými kategoriemi; z hermeneutiky přejímá pohyb ve spirále od jednotlivin k celku a zpět se současnou interpretací těchto vztahů; z ideografie přebírá detailní zaměření na jednotlivé případy a způsoby jejich rozumění. Na rozdíl od IPA, která obvykle analyzuje rozhovory cestou explorativního kódování k narativnímu popisu, jak účastník rozumí své zkušenosti, a k hledání souvislostí napříč tématy a případy, zůstáváme v rovině individuálních reprezentací. Tak se blížíme spíše k fenomenografii (Staudková, 2016), která se rovněž snaží o pochopení kvalitativně odlišného prožívání zkušeností, ale jejím cílem je zachytit spíše odlišnosti než společné znaky, hledá varianty způsobů porozumění vyjevovaným fenoménům.

Ve vazbě na hermeneutiku je postaven metodologický princip hloubkové hermeneutiky umožňující např. analýzu a interpretaci situací a vztahů ve škole, které mohou být učiteli prožívány jako obtížné nebo nesrozumitelné (Gripsrud et al., 2018). Na rozdíl od původní struktury analýzy realizované celou skupinou autorů (seznámení

102 s textem, prvotní reakce, pozorné čtení, vytvoření scénického porozumění) volíme upravenou sérii kroků - seznámení s obrazem, prvotní reakce, týmové interpretace, porovnání s autorskou identifikací, vytvoření hlubšího porozumění.

Čím překračujeme obvyklý rozměr IPA, fenomenografie i hloubkové hermeneutiky, to jsou data nikoli verbální, ale vizuální. Zájem o obrazová data souvisí s nabouráním osvícenské racionality, k němuž vedla počátkem 20. století jak fyzika, tak filozofie, dále pak opětovně ocenění rituálů, mýtů a umění (Gadamer, 2003), důraz na svébytnou hodnotu symbolů (Eliade, 2004), a tudíž zvýšený zájem o vizualizovanou složku informací. Vizuální metody jsou proto využívány ve výzkumu stále častěji, zejména ve společenských vědách (Müller, 2008), přičemž z hlediska výtvarného projevu je jejich rejstřík nesmírně široký. Využití grafické imaginace ve společenskovědním výzkumu umožňuje analýzy pojmových map a mentálních map (Davies, 2011), tvorbu koláží (Butler-Kisber & Poldma, 2010) či schematických náčrtů (Barry, 2017). Participativní možnosti vizuálních metodologií se prohlubují v zájmu od pouhé reflexe sociální reality k její potenciální proměně (Mitchell et al., 2017).

Důležitým metodologickým principem, který je s takto teoreticky fundovaným přístupem propojen, je akceptace „metaforické pravdivosti“,² založené na významové síti modifikovaných podobnosti výtvarných artefaktů a jimi zobrazované reality. Interpretace metaforických podobnosti „vyžaduje percepční i konceptuální citlivost, protože sdružuje objekty z původně rozdílných tříd, jejichž shodné části (vlastnosti) nemusí být na první pohled dostatečně zřejmé, přesto je možné testovat jejich správnost či pravdivost“ (Slavík et al., 2013, s. 106). Tato pravdivost však není doslovná, ale obrazná, např. tvrzení „jezero je safír“ je při doslovném chápání nepravda, avšak obrazně se jedná o pravdivou metaforu (Goodman, 1992). Jinými slovy, námi navržené interpretace mají zřetelné meze - je-li v jednom z obrazů učitelka připodobněna (díky zobrazeným osmi končetinám) chobotnici či pavoučici, není možné rozšiřovat metaforu za hranice těchto symbolů, byť by se jednalo o postavy rovněž z živočišné říše. Tím by totiž metafora přestala obrazně vyjadřovat to, co symbolicky a konceptuálně reprezentuje. Kognitivní postupy identifikace (totožnosti, ekvivalence objektů), podobnosti (průniku některých vlastností objektů) a imaginace (tvorby alternativních možností) umožňují konceptuální shodu percepčně odlišných fenoménů, vyznačující se nikoli doslovnou, ale metaforickou pravdivostí. Možnosti tvořivé imaginace tak rozšiřují kontext porozumění při sdílení kognitivního obsahu symbolických reprezentací, a to konceptovou integrací smyslové a jazykové zkušenosti, obrazů a pojmů, různých druhů reference (Slavík et al., 2013).

Využití kresby v pedagogickém výzkumu je patrné zejména u dětských respondentů, jimž chybí kognitivní možnosti abstraktního myšlení, logického uvažování a racionálního sdílení prostřednictvím verbalizace, přičemž kresba je výraznou reprezentací dětského vývoje (Cherney et al., 2006; Literat, 2013). Ponecháváme stranou specifické rozměry tohoto tématu v rámci dětského výtvarného projevu, jeho kultivace a diagnostického využití, resp. šířeji estetických a psychologických

² Za upozornění na tento pojem, stejně jako za neobvykle pečlivě a hluboce fundované připomínky vděčíme a srdečně děkujeme anonymnímu recenzentovi/recenzentce.

oborů, zde máme výlučně na mysli kresbu jako zdroj dat pro různorodá výzkumná témata. Kresba se dá bezpochyby výzkumně aplikovat i u dospělých, byť je prozatím v českém pedagogickém výzkumu její využití v roli subjektivní percepce sdílené formou výtvarných artefaktů mimořádně nízké (navíc sdílené s mezinárodní komunitou, nikoli prostřednictvím českých pedagogických periodik), např. při hlubším porozumění vlivu zimního táboření v rámci neformální edukace (Jirásek et al., 2016; Jirásek & Hanuš, 2022) či v propojení kresby s osobnostní typologií MBTI v roli specifikace studentů vybraného vysokoškolského oboru (Jirásek et al., 2021).

2.2 Výzkumný cíl, výzkumné otázky

Jak jsme již předeslali, výzkum, jehož výsledky jsou v této studii předkládány, směřuje do MŠ a má ambici zachytit i zprostředkovat subjektivní pojetí učitelek MŠ, specificky ve vazbě na jejich profesi. S ohledem na to jsme ve výzkumu stanovili hlavní cíl: Odkrýt pojetí fenoménu učiteléské profese v MŠ ve vizuálních reprezentacích (studujících) učitelek MŠ. Toto hlavní směřování jsme pak rozvinuli do dvou výzkumných otázek: Jaké klíčové významy lze identifikovat v obrazech profese učitele MŠ, co tvoří jádro této profese? Jaké neuvědomované (skryté) aspekty profese učitele MŠ je možné vidět ve vizualizovaných perspektivách učitelek?

2.3 Metody sběru a analýzy dat

Sběr dat. Pro sběr dat byla využita grafická projektivní metoda založená na kresebním vyjádření. Účastnice výzkumu měly vytvářet kresby na základě této instrukce:

Prosíme, vezměte si bílou čistou čtvrtku papíru formátu A4 a namalujte obrázek na téma Profese učitele mateřské školy. Obrázek tvořte přibližně 30-40 minut, je možné jej doplnit i několika slovy. Můžete pracovat s libovolnými výtvarnými potřebami. Pokuste se použít alespoň šest různých barev.

Zadání využilo termínu „obrázek“, nicméně porozumění tomuto pojmu mohlo vést rovněž ke konstrukci mentální mapy (Buzan, 2007), příp. dokonce pojmové mapy (Mareš, 2011). S ohledem na metodiku využívající pro analýzu mentálních map skórování, tedy kvantifikace, a to včetně využití počtu barev (D'Antoni et al., 2009), bylo zadání úkolu vedeno snahou o minimalizaci obdobných formálních rozdílů mezi respondentkami, s možností koncentrace na sémantický rozměr obrazového sdělení. Vycházeli jsme rovněž z toho, že míra barevnosti se rovněž spolupodílí na interpretaci vizuálních znaků, na jejichž základě lze činit úsudky o jejich významu (Eco, 2005). Žádost o sdělení výzkumných dat byla komunikována v březnu 2021, a to e-mailem a osobně. Do měsíce bylo získáno 132 obrazů, z nichž 76 využíváme v rámci této studie.

Analýza dat. Data byla analyzována metodami kvantitativní a kvalitativní obsahové analýzy, pro doplnění byla využita i metoda volných asociací. V rámci kvantitativní analýzy byla zjišťována četnost výskytu jednotlivých využitých prvků, například

104 předmětů, postav, zvířat či jiných motivů a témat identifikovaných v jednotlivých kresbách. Zachytili jsme 68 prvků, těm jsme přiřadili kódy, které měly funkci významové jednotky vstupní analýzy. Kódy jsme následně sdružili do jedenácti podkategorií a pěti analytických kategorií. Při kvalitativní analýze kreseb a interpretaci výrazové symboliky jsme se přiklonili k metodickým postupům, kde interpretace vizuálních dat dodržuje několik základních kritérií (Jirásek, 2015):

- Neposuzovali jsme estetickou kvalitu obrazů, zajímala nás výhradně dimenze sémantická.
- K obsahové analýze jsme využili tvarosloví symbolů, s možnou oporou o specializované publikace (slovníky symbolů, publikace z oboru arteterapie apod.);
- Vycházeli jsme z toho, že ve stati použité reprezentace (obrazové symboly i verbální pojmy) spadají, vedle denotace a exemplifikace, do oblasti tvůrčí exprese³ (Goodman, 2007).
- Proto nebylo možné je interpretovat pouze doslovně (kresba stromu denotuje strom v jeho jedinečné i zobecňující designaci), ale bylo nutné vykládat je jako metafory (strom jako metafora poznání, zakořenění, rozložitosti, síly apod.) a výklad zdůvodňovat s ohledem na nároky metaforické pravdivosti.

Interpretaci obrázků jsme otevřeli metodou volných asociací, tedy sdílením veškerých dojmů a konotací, které pohled na obrazové prvky a symboly vyvolává. Použitá metoda - volné asociace a intencionální vhlížení - pochází z psychoanalýzy a psychoterapie (Prochaska et al., 1999; Vybíral & Roubal, 2010) a může působit dojmem, že se jedná o zcela volné a jakkoli neukotvené sdílení. Výzkumník říká vše, co ho napadne, volně se vyjadřuje a neblokuje se obavou, že se jedná o trivialitu. Díky tomu mohou být významy výtvarných reprezentací verbalizovány, přičemž jak při tvorbě vizuálních reprezentací, tak při jejich analýze se mohou vynořovat nejenom vědomé, ale také neuvědomované aspekty zkoumaného fenoménu, konkrétně reprezentace profese MŠ. Jedním ze specifik našeho výzkumu byla skutečnost, že výtvarné práce byly hodnoceny skupinou čtyř odborníků (pedagogové se zaměřením na pedagogiku, psychologii, filozofii a učitel MŠ z praxe), čímž se zvýšila validita analýzy jedním ze čtyř typů triangulace (Hendl, 2008).

Odborníci byli požádáni, aby se soustředili na výtvarná díla a volně vyjadřovali vše, co je napadne: pocity, myšlenky, představy a názory, rozdíly či podobnosti vynořující se u nich v souvislosti s obrazem. Instrukce zněla: „Zaměřte svou pozornost na kresby, dobře si je prohlédněte a nechte je působit. Snažte se vidět vše, co je možné, a vyjádřit vše, co vás napadne.“ Jednotlivé artefakty byly předkládány postupně a každý člen se vyjadřoval k tomu, co obrázek znázorňuje, jaké dojmy vyvolává, čím se liší od předchozích zobrazení. Dělo se tak bez znalosti autorské sebereflexe učitelů. Potenciální významové napětí mezi autorskými deskripcemi a týmovou interpretací mělo poukázat na různé odstíny a varianty smyslu dané kresby. Interpretační schůzka byla realizována v květnu 2021 prostřednictvím MS Teams a byl z ní pořizen

³ Podrobné představení vztahů mezi tím, co je kresbou fyzicky prezentováno a předvedeno (exemplifikace), tím, k čemu dílo hypoteticky odkazuje, co označuje (denotace), a tím, jaké poznání či jakou zobecněnou zkušenost, jaký obsah dílo vyjadřuje (expresse) viz Slavík (2020).

video- i audiozáznam. Doslovný přepis (13 661 slov v českém jazyce) záznamů byl následně reformulován s cílem významuplné deskripce. Uvedený postup byl zároveň vnímán jako způsob validizace kvalitativní části výzkumu.

Informace nesená obrazem však nemůže být plně převedena do informace nesené slovem, mj. proto, že překračuje rozměr racionálního úsudku nejenom do emotivních, ale zejména symbolických rozměrů lidské existence. Narušení dříve privilegovaného postavení textu kodifikovaného tiskem tak nově zvýznamňuje nejenom hodnotu obrazu, ale obrací se rovněž k dalším nonverbálním a extralingvistickým modům komunikace (Conquergood, 2002). Symbolika obrazu se tak přibližuje k významům mýtopoetické přirozené zkušenosti, která je obtížně interpretovatelná, neboť i přes logické rozpory „odkrývá cosi hlubokého, že ukazuje souvislosti“ (Kratochvíl & Bouzek, 1994, s. 59). Právě proto zůstávají nedílnou součástí kvalitativní interpretace tohoto sdělení rovněž původní výtvarné artefakty, umožňující individuální doplnění slovní analýzy o další jemné významové nuance.

2.4 Výzkumný vzorek

Pro potřeby této studie se pracovalo s daty od 76 učitelek, které byly v čase sběru dat i studentkami kombinované formy vysokoškolského studia. Tento vzorek byl součástí širěji koncipovaného výzkumu o pojetí učiteléské profese v MŠ, kterého se ze 146 oslovených studentů bakalářského studia studijního programu Učitelství pro mateřské školy a navazujícího magisterského studia Předškolní pedagogika na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně zúčastnilo 132 studentek, výhradně žen. Z toho 56 respondentek bylo v čase sběru dat v prezenční formě studia, jejich pedagogická praxe se omezovala na zkušenosti nabyté v jeho průběhu, zbylých 76 respondentek studovalo v kombinované formě studia a většina z nich pracovala v MŠ. Proces konstrukce vzorku, který poskytl data pro kvantitativní část výzkumu, využíval aspekty dostupnosti respondentek. Výzkumný vzorek 76 respondentek pak ve své struktuře reprezentoval jen vybranou část učitelů působících v předškolním vzdělávání,⁴ podle délky jejich pedagogické praxe přibližně čtvrtinu (byly ve věku do 34 let). Z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání se poměr vysoko- a středoškolsky vzdělaných učitelů v posledních letech pomalu vyrovnává,⁵ vzorek ale stále reflektoval menší část této profesní skupiny.

Data byla analyzována kvantitativními i kvalitativními postupy. Kvantitativně bylo zpracováno 76 kreseb, pro následnou kvalitativní analýzu bylo vybráno 22 obrazů, z nich pět je využito v rámci této studie. Jejich volba byla založena na relativní specifčnosti a originalitě autorských vyjádření, a to s ohledem na zmiňovanou snahu o minimalizaci formálních rozdílů mezi vyjádřeními respondentek. Mezi obrazy jsme

⁴ Podle údajů MŠMT z roku 2019 je věková struktura učitelů MŠ rozložena relativně proporčně, když 23 % učitelů je z věkové kohorty do 34 let, 21 % učitelů je ve věku 35-44 let, 26 % učitelů spadá do skupiny 45-54letých, 28 % je ve věku 55-64 let a 2 % mají 65 let a více.

⁵ V roce 2019 jde o přibližně 58 % středo- a zhruba 40 % vysokoškolsky vzdělaných učitelů, v roce 2021 přibližně 55 % středo- a 44 % vysokoškolsky vzdělaných učitelů (MŠMT, 2022).

106 hledali diverzitu jednotlivých vizualizací, a nikoli prvoplánově zřejmou sémantiku spojenou s profesí, zajímaly nás rovněž ilustrace, ke kterým byly na vyžádání připojeny autorské popisy, v nichž slova a obraz neprezentovaly vždy tentýž latentní význam. Vybráno tak bylo 22 kreseb, u kterých přesahovala míra barevnosti (oběma směry), uplatňované symboliky a originality celkové koncepce kresby nejčastěji využívaná schémata (učitelka v interakci s dětmi, na podkladě pozitivně laděné situace a v rámci nějaké činnosti).

U vybraných pěti obrazů se jednalo o autorky, učitelky s praxí od jednoho roku do osmi let, ve dvou případech to byly studentky 1. ročníku bakalářského studia, rovněž dvě kresby vznikly v autorství studentek 2. ročníku bakalářského studia, autorkou jedné kresby byla studentka 2. ročníku magisterského studijního programu.

2.5 Etické aspekty a limity výzkumu

Při realizaci výzkumu byly akceptovány veškeré náležitosti etiky výzkumu, respektovány byly platné zásady, stanovené předpisy a mezinárodní směrnice pro výzkum zahrnující lidské účastníky. Samozřejmostí bylo dodržování pravidel dobrovolné účasti, práva na soukromí, důvěrnost informací a poskytnutí údajů získaných ve výzkumu, poctivost při analýze dat a prezentaci výsledků výzkumu. K zveřejnění produktů a výpovědí autorek kreseb byl získán jejich souhlas.

S přihlédnutím k tomu, že kvalita dat jako předpoklad jejich důvěryhodnosti je determinována způsoby, jak a od koho jsou data shromažďována, vidíme limity výzkumu právě v těchto oblastech. Závěry výzkumu jsou platné především pro prostředí, ze kterého jsme data sebrali, a to od učitelek mateřských škol v jihomoravském regionu, a s ohledem na to, že respondentky-učitelky MŠ byly zároveň studentkami univerzity. Tím, že vzorek je charakteristický v jedné ze svých dimenzí propojením s akademickým prostředím univerzity, mohlo vzniknout potenciální zkreslení právě vlivem studia. Další dysbalance je možné vnímat v subjektivnosti a možné spornosti interpretací jednotlivých kreseb, což je hlavní problém projektivních výzkumných metod. Právě týmová triangulace zvyšující validizaci v interpretacích měla toto potenciální omezení vyrovnávat.

3 Výsledky

3.1 Kvantitativní analýza obrazů

Již prvotní kvantitativní analýza dat přinesla zajímavé výsledky. V přehledu je nabízíme v tabulce 1. Do pěti kategorií a 11 podkategorií bylo uspořádáno 68 kódů, prostřednictvím kterých se vynořila architektura profese v pojetí zkoumaných učitelek-studentek oboru. Při použití několika kreslířských pomůcek (pastelky, voskovky, tužka, pero, vodové barvy, tempery, fixy) učitelky předložily nezřídka i umělecky zajímavá díla.

Tabulka 1 Motivy v kresbách - celkově (N = 132) a u učitelek - studentek (n = 76)

Kategorie	Podkategorie	Kód	N	%	n	%
Lidé	dospělí	<i>učitelka</i>	97	73,5	56	73,7
Lidé	děti	<i>divka</i>	92	69,7	55	72,4
Lidé	děti	<i>chlapeček</i>	90	68,2	54	71,1
Emoce	pozitivní	<i>radost</i>	59	44,7	32	42,1
Program	výuka	<i>umění</i>	51	38,3	30	39,5
Program	výuka	<i>čtení dětem</i>	42	32,6	23	30,1
Prostředí	interiér	<i>hračky</i>	33	25,0	20	26,3
Emoce	pozitivní	<i>srdce</i>	30	22,7	22	28,9
Program	socializace	<i>sedící/stojící v kruhu</i>	28	21,2	13	17,1
Program	výuka	<i>matematika</i>	26	19,7	15	19,7
Prostředí	exteriér	<i>příroda</i>	23	17,4	14	18,4
Prostředí	exteriér	<i>slunce</i>	22	16,7	18	23,7
Program	socializace	<i>držící se za ruce</i>	22	16,7	14	18,4
Program	výuka	<i>hry</i>	21	15,9	13	17,1
Program	socializace	<i>přátelství</i>	20	15,2	18	23,7
Program	učení	<i>přírodovědná tematika (v obsahu)</i>	19	14,4	12	15,8
Abstrakce	bez postav	<i>ostatní symboly</i>	18	13,6	14	18,4
Program	pohyb	<i>míčové aktivity</i>	17	12,9	13	17,1
Program	socializace	<i>komunikace</i>	15	11,4	11	14,5
Abstrakce	bez postav	<i>linie, kruhy, barvy</i>	14	10,6	11	14,5
Program	socializace	<i>porozumění</i>	12	9,1	7	9,2
Program	socializace	<i>empatie</i>	12	9,1	8	10,5
Prostředí	exteriér	<i>venkovní aktivity</i>	12	9,1	7	9,2
Program	učení	<i>grafomotorika</i>	11	8,3	5	6,6

Pohled učitelek na svou profesi byl téměř ve třech čtvrtinách kreseb prezentován přes postavy - učitelky a děti, přičemž jejich vztahy byly podpořeny bezmála v polovině případů pozitivně laděnými emocemi. Ty byly zobrazeny úsměvy, poskoky, přijetím, zdviženými rukama nebo v prostoru kresby umístěným srdcem jako symbolem lásky, dobra a přijetí. Téměř každá třetí kresba měla ve své kompozici srdce (různé velikosti). Tento symbol vyskytující se ve výtvarných sděleních učitelek signalizuje, že vřelost a láska tuto profesi významně provázejí a jsou projevy emocionality, která významně podbarvuje přístup k dětem v daném věku.

Výkon profese respondentky situovaly (když to bylo možné identifikovat) spíše do vnitřního prostředí (tabulka 1). V případě, že se objevil exteriér, bylo v něm zřejmé znázornění přírody, slunce či lidí ve venkovních aktivitách. Z kreseb je rovněž zřejmé, že učitelky vázaly svoji profesi na realizaci jistého programu, ve kterém se vynořuje jeho edukační a socializační rovina. Edukace je více vztahována k uměleckým a čtenářským aktivitám a k rozvoji přírodovědné gramotnosti. Socializaci jsme spatřovali v důrazu na interakci, spolupráci, porozumění a projevy přátelství a empatie.

V jednotlivých kresbách byla celkem nečekaně upozaděna dimenze spolupráce s rodiči dětí a akcentování propedeutické funkce předškolního vzdělávání ve vazbě na vstup dítěte do základní školy, která je dnes vnímána jako jeden z cílů a poslání profese na personální úrovni (Wiegerová & Gavora, 2014), rovněž i v globálním diskurzu vedeném o předškolním vzdělávání (podrobněji Kaščák, 2020). Protože se jednalo o studentky univerzitní přípravy pro práci v MŠ, očekávána byla i vazba na inovativní vzdělávací strategie uplatňované v rámci profese (např. badatelsky orientované vzdělávání). Ty ale v reprezentacích studentek také neměly významné zastoupení.

Přibližně tři z deseti kreseb postavy nevyužívaly. V nich se objevovaly abstraktní motivy s kombinací barev, tvarů, linií a předmětů. V jednotlivých obrazech lze pak najít různé kompozice jednak s aplikací zmiňovaných rozmanitých tvarů a linií, ale i s konkrétními předměty reflektujícími charakter předškolního vzdělávání, např. s knihami, pastelkami, stavebnicemi, hrami, notami, hudebními nástroji či míči. Krajní případy představuje několik výrazně symbolických kreseb, kupř. strom - v jeho koruně srdce, nabízená velká dlaň, alej stromů se zvýrazněnou cestou uvnitř, pouze barevné soustředěné kružnice nebo směs proudících linií a barev.

Ve výsledcích kvantitativní analýzy je profese učitele mateřské školy postavena na vizualizaci vztahů a interakcí dospělých a dětí, nejčastěji při volné hře či učení. Ve snaze obohatit tuto flagrantní sémantiku jsme v další části výzkumu měli ambici dostat se hlouběji do profesního světa učitelek, zachytit i skryté signály reflektující jejich zkušenosti. Chtěli jsme se pokusit identifikovat i neuvědomované, příp. další paralely, aspekty jejich profesního života. Tyto promluvy kreseb a jejich symbolů nás měly přiblížit k pochopení profese učitele mateřské školy a uvažovat o jejím smyslu v perspektivách jejich akterek.

3.2 Kvalitativní analýza vybraných obrazů

S vědomím diverzity a sémantické pestrosti profesních činností v učitelství MŠ redukuje zaměření tohoto příspěvku na takové reprezentace profese ze strany učitelek, které překračují prvoplánové významy (herní a vzdělávací činnosti, hračky a učební pomůcky, zobrazení jednotlivých edukativních obsahů vyjádřených notami, přírodninami, geometrickými tvary, pastelkami či knihami atd.) a které ve vizualizovaných datech převažovaly, a předkládáme výběr obrázků, jež naznačují širší kontexty či sdílené významy, které obvykle zůstávají stranou výzkumné pozornosti. Domníváme se, že tím můžeme jednak upozornit na takové reprezentace představitelky profese, jež mohou jinak v odborných diskusích zůstat bez povšimnutí, jednak se pokoušíme obohatit český výzkumný pedagogický prostor o upozornění na metodické přístupy a možnosti, jež nejsou u nás prozatím příliš využívané.

Pro kvalitativní analýzu jsme vybrali pět kreseb. Dále předkládáme její výsledky, a to ve trojitě struktuře, v graduálním postupu. Pod obrázkem je to nejdřív: 1) vzhled do jeho popisu ze strany autorky, pak 2) týmová interpretace (upravená autory studie) a nakonec 3) symbolická interpretace obrázku.



Obrázek 1. Učitelství v MŠ jako neustálé rozhodování v mnohosti úkolů

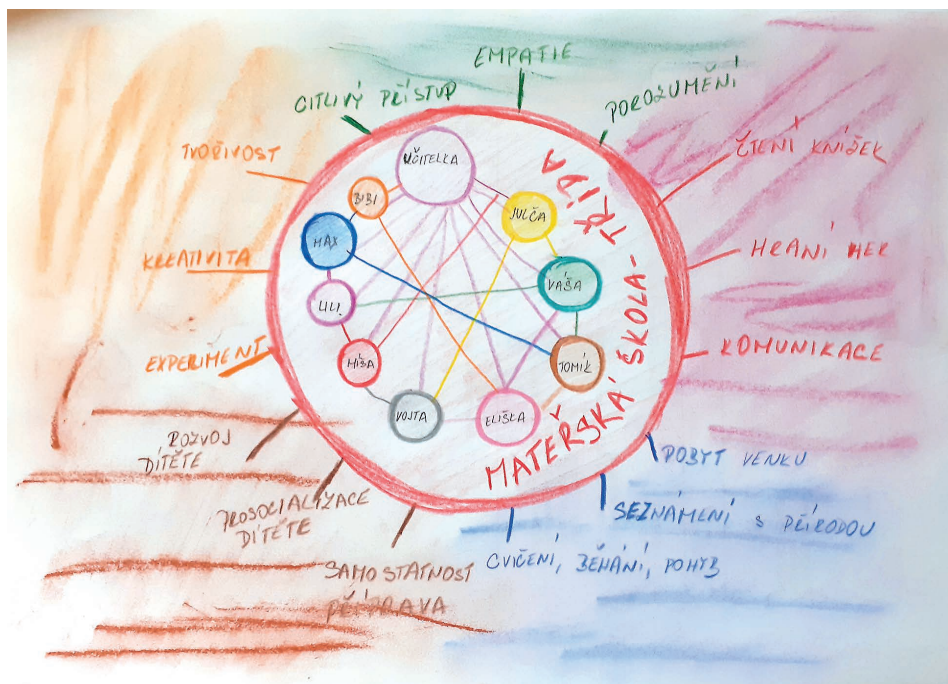
Deskripce autorky. Na svém obrázku jsem vyobrazila učitelku, která ve své práci musí zvládat mnohé. Proto má hodně očí (jelikož musí mít učitelky oči všude, aby dohlídly na děti a jejich bezpečnost, aby zachytily vše, co se mezi dětmi odehrává), pak také tři pusu (jinak musí jednat s dětmi, jinak s rodiči, jinak se svými kolegy, veřejností) a dále má také hodně rukou, jelikož musí zvládat velké množství činností. Měla by umět hrát na různé nástroje, být fyzicky zdatná, být schopná se převléct do klauna, zkrátka tolik výchov a doprovodných činností, aby pro děti připravila zajímavý a rozmanitý program. Dále se musí vypořádat s neustále se měnícími emocemi u dětí, a také mnohdy i s emocemi rodičů, ne vždy příjemnými. Děti často potřebují pomocnou ruku, mladší děti chtějí i nějaký fyzický kontakt, děti je na jednu učitelku hodně a učitelka se často musí pomalu rozkrájet. Jak se říká, učitel je jednou nohou v kriminále, a tak to cítím i já, jelikož se dětem může cokoli kdykoli stát a je to velká zodpovědnost. Dále je zde otázka papírování - třídní kniha, diagnostiky, třídní fond, zařízení a plánování výletů a různých akcí, spolupráce na tvorbě ŠVP, TVP, tvorba denních příprav, individuální práce, DVPP, samostudium, zdokonalování a rozvíjení sebe samých. Dres jako oblečení - jelikož musí dennodenně řešit konflikty druhých, ať již v rámci dětí, tak často i v rámci kolektivu spolupracovníků, protože ženské kolektivy dělají své. A nad hlavou tisíc myšlenek, jelikož mám za to, že učitelka musí myslet na vše - na počasí, na přizpůsobení příprav aktuální situaci ve třídě, na dostatečné oblečení dětí, na jejich bezpečnost, na

nemoci a alergie dětí, na jejich narozeniny a svátky, na cíle, ke kterým se chce s dětmi dopracovat, na to, co se některé děti potřebují naučit, jiné přeučit, jiné odučit, na vybavenost třídy, na důsledné vedení veškerých záznamů v rámci inventarizace a další a další úkoly/myšlenky/pravidla/možnosti/scénáře/povinnosti, o kterých bych mohla popsat několik stran.

Interpretace týmu. Mnoho očí na hlavě, mnoho úst, mnoho končetin představují diverzitu toho, co vše musí učitelka udělat, mnoho vrstev toho, co musí zvládat. Všechno vidí a zároveň všechno musí sdílet. Paní učitelka jako pavoučice (nebo chobotnice), která musí pokrýt vše a řešit velmi mnoho věcí: sociální vztahy, vzdělávání, vztahy s rodiči nebo s dospělými, kteří se okolo vzdělávání pohybují. Úsměvy, neutrální výrazy i zamračení, přítomna je emocionální variabilita. Pokud jsou to rodiče, tak jeden je našťvaný, jeden usměvavý, další to neakceptuje, typově jsou rozdílní, každý rodič je jiný, ale patrná je nutnost spolupráce. A navíc štos papírů, šanony, kelímeček s psacími potřebami, byrokratická a administrativní zátěž je obrovská. Oblečení rozhodčího s červenou a žlutou kartou v kapse naznačuje, že se musí rozhodnout mezi tím vším: kniha, zábava, noty a kytara, klaun (dramatická výchova či dobrá nálada), švédská koza jako výraz pohybových aktivit (byť se v MŠ nepoužívá - možná má symbolizovat překonávání překážek), lidé a komunikace, děti a tíha odpovědnosti. Celá profese je založená na rozhodování, přepínání. Zajímavá je i mřížka dole symbolizující, že paní učitelka je pořád jednou nohou ve vězení. Na jedné noze tíha odpovědnosti, na druhé noze kriminál. Jestliže chlapec v zeleném tričku a dívka v růžových šatech jsou samostatní, byť vyžadují nějakou péči a kontakt, tak malé dítě v modrých dupáčkách je - zjednodušeně - přísáté jako klíště, potřebuje neustále plnou pozornost, což bezpochyby zatěžuje. Tři páry končetin jakoby naznačují tři linie: vzdělávání, sociální vazby a organizace a emoční vztah s dětmi. A nahoře série koleček či bublin, které připomínají myšlenky, přičemž tři tečky symbolizují, že jsou vždycky nedokončené. A někam dále pokračují, nicméně končí vždy otazníkem, ani jeden vykřičník, tzn. je zde vždy víc nedokončených idejí, není zde nic jistého. Pokud je některá bublina větší, jako kdyby se k něčemu dospělo, tak z ní vylézají další samostatné linie, takže to je opravdu nekonečné. Není to síť, která se propojuje a dává nějaký jasný názor, ale větví se do čím dál větší složitosti, která nemá konce.

Symbolická interpretace. Jestliže autorka sama kreslí „hodně rukou, jelikož musí zvládat velké množství činností“ a týmová interpretace registruje tuto diverzitu jako obraz pavoučice nebo chobotnice (symbolismus obou je propojen i se symbolem draka a spirály), můžeme nesený význam ještě prohloubit. Osm bezprstých končetin, které na obrázku vidíme, se podobá osmi chapadlům chobotnice, symbolizujícím ďábelského ducha a peklo obecně (Becker, 2002), resp. je spojováno s neblahým vchodem do podzemí (Cooperová, 1999). Jeden z aspektů profese, zesílený i mříží se zámkem, tak odkazuje k negativním konotacím, ke komplikacím, problémům a zátěži, s uvědomovanou vysokou mírou odpovědnosti. Bytost učitelky MŠ je však současně vyobrazena s množstvím očí („jelikož musí mít učitelky oči všude“). Součástí profese je tak nutnost zesíleného vidění, přičemž prvotní asociace, stooký

vševidoucí pastýř Argos (Hall, 1991), může být rozšířena za sféru senzuačního vidění. Protože oko souvisí nejenom se světlem, sluncem a vědomím, ale také s duchovním a intuitivním zřením a vševědoucností (Cooperová, 1999), jak naznačuje symbol oka v křesťanském zobrazení Boha Otce či v hinduismu a buddhismu třetí oko značící probuzení sedmé čakry (Becker, 2002). Astrální symbolika vidí v množství očí nebo plně hvězd, psychologická symbolika pak vnímá oko nejenom jako okno do světa, ale zároveň jako zrcadlo duše, okem lze proniknout do nitra člověka (Lurker, 1999, 2005). Stejně tak znásobení úst neznačí pouze odlišné módy komunikace („s dětmi, jinak s rodiči, jinak se svými kolegy, veřejností“), ale také moc ducha a tvůrčí síly, schopnost „vdechnout“ duši nebo život. Ústa tak jsou symbolem navázání kontaktu, lásky a něžnosti, jejichž absence při zobrazení svědčí na neschopnost navázat sociální kontakty (Lurker, 2005). Naopak jako orgán přijímání potravy značí proměnu úst v tlamu a pekelný chřtán, symbol pohlcení, zničení a smrti (Becker, 2002), příp. vstup do podsvětí (Cooperová, 1999).



Obrázek 2. Učitelství v MŠ jako podpora rozvoje a pozitivních vztahů

Deskripce autorky. Obrázkem jsem chtěla vyjádřit propojení mezi učitelkou a dětmi i dětmi mezi sebou navzájem. Pozice učitelky je součástí kruhu z toho důvodu, aby se co nejvíce přiblížila dětem a byla součástí tohoto společenství. Učitelka by neměla působit nadřazeně jen proto, že je dospělá. Vnímám to tak, že pokud se k dětem nepřiblíží, těžce si bude budovat jejich důvěru. A v prostředí, kde není důvěra, se děti nemohou

dostatečně uvolnit a začít se učit a rozvíjet. Nápisů okolo kruhu znamenají jednak to, co by mělo být předmětem učení a jaké vlastnosti by měla učitelka přirozeným nenásilným způsobem děti učit, a jednak to, jaká atmosféra by měla v ideálním prostředí ve třídě panovat pro vytváření pozitivního klimatu. Barvy jsou tam zkrátka proto, že se jedná o prostředí dětí.

Interpretace týmu. Obrázek připomíná spíše pojmovou mapu, neobsahuje žádné symboly, pouze verbální vyjádření s barevným doprovodem. Hlavní je sociální vazba mezi dětmi navzájem a učitelkou. Učitelka má vztah ke všem (resp. všechny děti k učitelce), ale u dětí je to vlastně sociogram, pouze někteří jsou ve vazbě s některými. Barva naznačuje směr (modrý Max jde k Tomíkovi, žlutá Julča k Vojtovi). Všechny děti jsou však propojené v kruhu, ve vztahové síti. Oddělující červený kruh je velmi silně zvýrazněn, jedná se o silnou hranici. Uvnitř jde jen a pouze o vztahy, to je nejdůležitější, vše ostatní (cíle, činnosti, různé aspekty apod.) je venku, kde každá z pěti barev specifikuje vymezenou oblast. Základem je to, co se děje mezi lidmi uvnitř, zatímco to, co se děje na platformě experimentů, rozvoje kreativity, komunikace, vzdělávacích obsahů apod., je za silnou hranici vně. Přestože jsou tyto aspekty nutně provázány s vnitřkem (týkají se činností a vztahů osob uvnitř), tak zůstávají na vnější hraně, neproniknou dovnitř, nepřetáhnou bariéru a zůstávají pouze v kontaktu s vnější hranicí. Otázkou však zůstává, zda to, co je mimo kruh (empatie, citlivý přístup, porozumění), míří z vnějšku do MŠ, anebo zda se to děti naučí a budou vyzařovat ven. Anebo jestli se nejedná spíše o hranici, která spojuje, vymezuje, ale neomezuje. Kruh se tak může točit a promíchat vše ve funkční celek. Učitelka je zřejmě nejdůležitější, když má největší kroužek. Pokud bychom se podívali optikou symboliky středověkého výtvarného umění, tak nejenom to, co je větší, ale také to, co je nahoře nebo ve středu kompozice je důležitější. A tady je to vše dohromady, tedy vše podstatné, co se zde děje, se děje díky paní učitelce. Z použitých pojmů je zřejmé, že přesně ví, co s dětmi a ve vztahu k nim má dělat, jsou jasné kurikulum, obsah, didaktický postup, jsou přítomny i interpersonální dovednosti.

Symbolická interpretace. Zřetelně zde vystupuje do popředí obraz sítě („propojení mezi učitelkou a dětmi i dětmi mezi sebou navzájem“). Jedná se o mnohovýznamovou ambivalentní symboliku, zejména spojení, spletené souvztažnosti, ale také sbírání, lapení a zaplétání, ochranu a spoutanost s osudem, i podřízenost a otroctví. Síť je atributem všech bohů, kteří svazují a poutají, přičemž svazování a rozvazování znamenají moc a přeměnu chaosu v kosmos, konfliktu v právo a řád (Cooperová, 1999). Ve starověku byla síť mocnou zbraní, zatímco v novozákonním křesťanském kontextu se záračný rybolov vyjevuje obrazem dějin spásy (Lurker, 1999), království nebeské je srovnáváno se sítí (Lurker, 2005) a z apoštolů se stávají „rybáři lidí“ (Becker, 2002). V profesi učitelství MŠ se tak vyjevuje síla vztahu a propojení, stejně jako nebezpečí připoutanosti a závislosti.

Deskripce autorky. V kresbě jsem znázornila učitelku mateřské školy a děti předškolního věku jednotlivých věkových kategorií. Málokdo si uvědomuje, že učitelka mateřské školy tráví s dětmi skoro více času než rodiče, a nabízí se otázka, zda je to povolá-



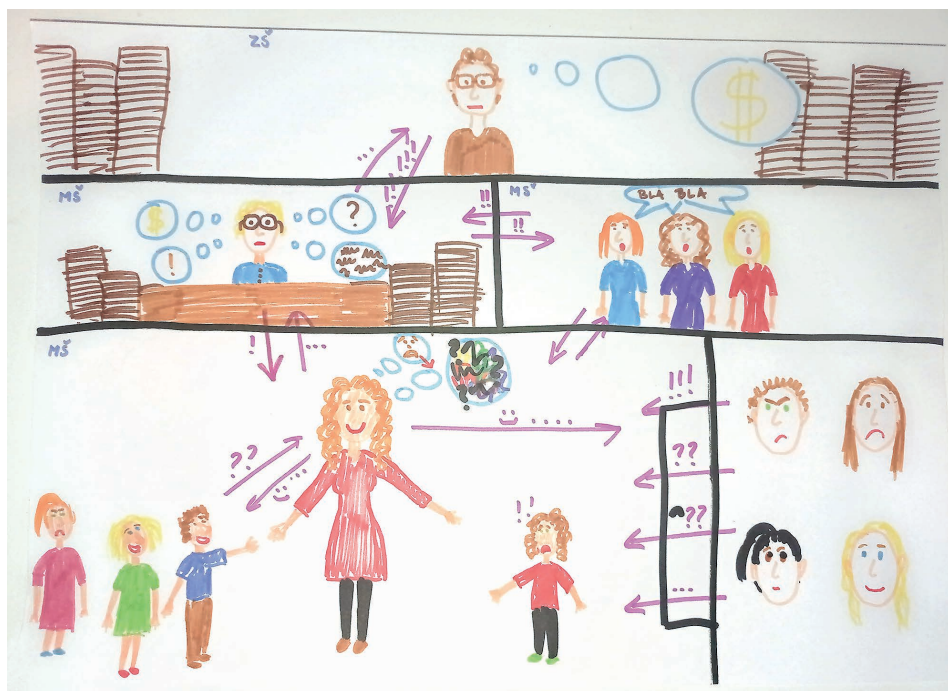
Obrázek 3. Učitelství v MŠ jako kultivace poznání a vztahů (lásky)

ní, nebo poslání? V mém případě je to poslání, předat dětem zkušenosti, vědomosti, vychovat z nich slušné a šťastné děti, doplňovat rodinnou výchovu. V kresbě je znázorněno, že už od malinka dítěti předáváme kus sebe, předáváme mu čím dál více vědomostí, zkušeností, ale také lásku a porozumění, které postupem věku sílí a gradují, a je nutné o ně pečovat (to je právě znázorněno srdíčkem) ... a tyto získané vlastnosti je potřeba „zalévat“, aby rostly a sílily. Vidíme děti vyrůstat i odcházet do další životní etapy, kterou je nástup do základní školy, kde počítáme s tím, že zde uplatní získané vědomosti. Nejkrásnější je, že přicházejí další děti, a toto poslání začíná nanovo... a my můžeme jen doufat, že si odnesou i kousek nás a budou vzpomínat na mateřskou školu a své paní učitelky.

Interpretace týmu. Hezký symbol růstu je v sytých barvách zobrazen zasazením srdíčka, z něhož vyroste a vykvete květ. Kdo sází lásku a zalévá ji láskou, umožňuje veselý, radostný a přirozený růst a rozkvétání dětí. Paní učitelka tak nenásilně formuje děti k obrazu svému (větší holčička je již skoro stejná jako ona). Rozvoj, růst, rozkvétání, radost, láska - to vše je zde vyjádřeno bez zbytečných rekvizit, bez zpodobení kurikula. Růst v MŠ je předpokladem pokračování růstu i v ZŠ.

Symbolická interpretace. Radostná ilustrace několikrát opakuje symbol srdce, životně důležitého orgánu člověka, značícího na rozdíl od vnější osoby celého vnitřního člověka (Lurker, 1999). Nese s sebou význam středu a centra životní síly, sídlo duše a odvahy (Lurker, 2005), střed bytí, moudrost citu a intuice, soucitu, porozu-

114 mění a dobročinnosti, zejména však lásky (Cooperová, 1999). V křesťanském umění v souvislosti s mystikou vrcholného středověku se symbolika srdce velmi rozvinula do podoby srdce planoucího, protknutého atd. (Becker, 2002), přičemž srdce v plamenech značí nejzazší horoucnost (Hall, 1991). Na zobrazení ze zasazeného zářícího srdce vyrůstá žluté poupě, ztělesňující všechny možnosti rozvoje i křehkost dětství, v rozvíjení se ze středu ven se stává obrazem postupného vyjevování (Cooperová, 1999). Světlu se otevírající květ je spojován se sluncem a vesmírem (Lurker, 2005), je obrazem nejenom naděje na budoucí ovoce, ale také koruny a ukončení, toho podstatného, přičemž žluté květy souvisí se sluncem, zlaté květy v taoismu jsou symbolem nejvyššího duchovního života (Becker, 2002). Protože rychle odkvete, je květ zároveň symbolem nestálosti a pomíjivosti všeho živého a pozemského (Lurker, 1999), prchavosti lidského života (Hall, 1991).



Obrázek 4. Učitelství v MŠ jako práce v nastaveném administrativním systému

Deskripce autorky. Kresba zachycuje pět částí našeho systému⁶ - ředitelka ZŠ, vedoucí MŠ, kolegyně, naše třída a rodiče. Mezi všemi těmito částmi probíhá interakce, založená buď na prosté komunikaci bez vysvětlování (přátelská komunikace, „drbání“ atd.), nebo vysvětlování, příkazy, výtky, připomínky (čím víc, tím naléhavější a větší množství), dotazy, nepochopení (čím víc, tím naléhavější), důležitá je nutnost přívětivé emoce během komunikace. Vše je hierarchizované s vrchem, kde je nakreslená ředitelka

⁶ Jednalo se o spojenou ZŠ s MŠ.

ZŠ - jejíž pokyny jsou vždy pouze vykřičníky. Níže sídlí vedoucí učitelka MŠ a kolegyně, pak děti. Co dítě, to různý názor a různá potřeba. Nikdy nelze uspokojit všechny, vždy se někomu bude něco přičít, vždy bude někdo uražen, že nemá dostatek pozornosti. Roztaženýma rukama naznačují, že bych ráda „obsloužila“ všechny, ale hlavu mohu mít stejně natočenou pouze k někomu. Ačkoli moje konverzace je se smajlíkem, v hlavě mám stejně zlý pocit, že je zde pořád jedno dítě za mnou. Velká bublina značí množství informací, které se učitelce denně dostane do mysli. Dobré myšlenky, špatné myšlenky, myšlenky ke splnění cílů, zajímavých činností, zvenčí rozkazy, přání dětí, drby, výtky, názory, žádosti a podobně. Nastejno se třídou jsou rodiče. Ti přichází do školky s různou náladou a dožadují se - pohádat se, ukonejšit, vysvětlit, popovídat si. Snažím se mluvit přívětivě a hodně vysvětlovat. Jestli jsem ale v konverzaci uspěla, už nevím, protože za rodiči se zavírají dveře a odchází. Obrázek nemá být negativně laděn, stále mám nakreslený úsměv na tváři, protože tuto rozmanitou práci s dětmi mám moc ráda!

Interpretace týmu. Vidíme tady zobrazený ucelený administrativní systém. Na-
hoře je jakoby „královna“ v ZŠ, jíž se musí všichni v MŠ klanět, protože pro ni připravují děti, které musí MŠ projít, aby to na ZŠ zvládaly. A možná je ZŠ ještě výše, nad černou hranou a horní postava je zřizovatel, zabývající se pouze o peníze a administrativu. Což je i jeden z úkolů ředitelky MŠ ve středním patře. „Bla, bla, bla“ jsou kolegyně, vpravo rodiče, zamračení a nespokojení, tážající se a požadující. A zatímco seshora přicházejí pouze příkazy (vykřičníky) a od ředitelky MŠ nahoru pouze oznamované informace (tři tečky), tak dole se ještě děti zvědavě ptají, ještě je to zajímá. Stejně tak od ředitelky MŠ jde vykřičníkem příkaz učitelce, která poskytuje ředitelce odpovědi (tři tečky), ale dětem věnuje optimistického smajlíka. Zatímco tedy nadřízení jsou neosobní příkazci, pouze učitelka je hodná, ke všem vstřícná a usměvavá. Tuto učitelku asi všechno - kromě kontaktu s dětmi - dost tlačí, černé negativní myšlenkové mraky by mohly naznačovat fázi před vyhořením: těžké zklamání z profese, kde ředitelka nadává a nevěnuje dostatečnou pozornost, navíc ji štvou kolegyně. Barevný svět je překrytý černotou. Chtěla by žít barevný život, ale moc jí to nejde, je v područí ředitele, rodičů a kolegyně. Je možné, že vstupovala do profese učitelky s nadšením, elánem a ideály (k dětem se usmívá, je milá a vstřícná), ale v reálném světě jsou učitelky naštvané, ředitelé neradostní, rodiče zamračení, celkové klima negativní.

Symbolická interpretace. Přes svoji hierarchickou uspořádanost a systematickosti vykazuje obrázek jisté znaky přehlčení různorodými vlivy. Stohy papírů v sobě nesou zřetelnou administrativní zátěž, nicméně v symbolické rovině jen obtížně můžeme hledat paralely a hlubší souvislosti. Význam „papírování“ je zřejmý a názorný i bez hlubších konotací. Jisté souvislosti snad můžeme spatřovat v tom, že písmo samotné je něco mocného a nadpřirozeného svojí schopností vyjadřovat myšlenky, takže u písma i knih je prezentován jejich božský původ (Lurker, 1999). V nebeských deskách jsou zapsány osudy smrtelníků a vyvolení jsou zapsáni v knize života, a také symbol dolaru jako zástupného znaku peněz reprezentujících bohatství, blahobyt a štěstí (Lurker, 2005), tedy souvisejících s hospodářskými statky a obecně s hodnotou (Becker, 2002), může poukazovat spíše na vnější vlivy, které razantním způsobem ovlivňují výchovné ideje, činnosti a úsilí.



Obrázek 5. Učitelství v MŠ jako průnik setkání tří světů

Deskripce autorky. Prvotní myšlenka po zadání byla, ukázat, že profese učitele v MŠ není jen dohlížet na děti, když si hrají, jak si hodně rodičů, lidí myslí. Bylo to myšleno tak, že učitelka musí zde být pro děti, aby se s ní cítily dobře a v bezpečí, znala je a věnovala se jim. Na druhou stranu musí umět komunikovat s rodiči, vytvářet propojení a vztah mezi rodinou a MŠ, také se musí neustále vzdělávat, chystat adekvátní činnosti a výukové pomůcky pro děti. Proto ty tři trojúhelníky a hlava na tři směry.

Interpretace týmu. Učitelka - jediná kromě slunce barevná - je v důležitém postavení středu, rozprostírající se do tří stran: děti, rodiče (nebo inspekce či zástupce zřizovatele?) a to, co se v MŠ děje. Oddělení zřetelnou čarou symbolizuje tři tváře hledící do tří samostatných, radikálně oddělených světů. Je zajímavé, že nejsou propojené, protože děti by si měly hrát a učit se prostřednictvím a pomocí zobrazených věcí, ale to je jiný svět, přičemž slunce svítí jenom dětem, další oblasti nejsou zřejmě tolik emotivní. Otázkou je, proč oblasti nejsou vybarvené: nestihla to autorka, nechtěla, nemohla, nebo to má nějaký skrytý význam? Prostor pro rodiče je pouze v šatně, kde ještě dětem pomáhají s převlečením a přezutím, a právě zde se učitelka setkává s rodiči, mluví s nimi ve dveřích mezi šatnou a třídou. Ale svět herny je radikálně oddělen. Je však možná rovněž jiná interpretace, totiž že modrá čára vymezuje tři světy nebo tři prostředí, ale ty nemusí být tak radikálně odlišné. Můžeme si představit, že je to šatna, kde se setkávám s vnějším světem, kde rodiče opouštějí děti, zatímco prostředkem a vnitřním prostorem je herna a ten třetí vlevo

je venkovní, proto slunce. Opět by to dávalo logiku celku. Je zde sice jasné vymezení, ale spíše řádem, že venku se dělá něco jiného než uvnitř. Zajímavé je i zpodobení učitelky, je to trojhlavá „saň“ a každý svět má vlastní hlavu, vlastní přístup: zcela jinak je to s rodiči, jinak s dětmi. A největší radost číší z tváře vyobrazené z ánfasu. Zatímco tváře říkající něco dětem a rodičům mají poněkud zlostný výraz, výraz obrácený k aktivitám působí jinak, optimisticky a radostně. Jako kdyby příprava činností, srovnané tužky a třídní kniha byly radostnější než přímá interakce. Na profesi tak působí kontrastně, jako kdyby stála pevnými nohama v přípravě, mimo lidi, ukotvená ve světě bez lidí. Seřazené usmívající se děti připomínají jak od Pink Floyd další cihlu ve zdi, jak tam pochodují a mlýnek je mele... Snad je to vyjádření pevné struktury oddělených světů, potřeby srovnat děti do linie, potřeba jasného vědomí, ve kterém světě se nachází, co je tady povolené a možné, a co už možné není. Učitelka má zvednuté ruce a působí jako dirigentka, která vše svojí taktovkou řídí, vše má ve své moci, určuje rytmus a řád. Proto se v ní spojují všechny tři světy - ona je klíčem, ona může vše určovat a tahat za nitky dění ve všech třech sférách.

Symbolická interpretace. Čistý řez, který člení prostor do tří zřetelně odlišených a oddělených částí, odkazuje na číslo tři, základ číselných systémů a idejí řádu, vyskytující se v mnoha podobách trinitárního světa symbolů. Patrné je u božské trojice (v řecké mytologii tři bohyně osudu a tři Grácie, v hinduismu *trimúrty* Bráhma, Višnu, Šiva, v křesťanství trojjediný Bůh), kosmologické trojice (nebe, země, podsvětí), chronologie (minulost, přítomnost, budoucnost), antropologie (tělo, duše, duch), základních ctností (láska, víra, naděje), stejně jako se trojiční členění vyjevuje v pohádkách (tři úkoly, tři zkoušky, tři přání apod.; Becker, 2002; Lurker, 2005). V našem případě se jedná o rozčlenění prostoru obrazu do tří samostatných dimenzí (děti, rodiče, činnosti), zesílené třemi obličejí učitelky. Zobrazení připomíná hlavu římského boha Januse s dvěma tvářemi (mladistvou a vousatou), vidící současně oběma směry, symbol minulosti a budoucnosti (Hall, 1991), bůh počátků, přechodů a průchodu (Lurker, 2005), symbol začátků a konců, přeměny z jednoho stavu do druhého. Ještě více je však hlava učitelky podobná *trimúrty*, již zmíněné hinduistické trojici aspektu stvořitele, udržovatele a ničitele (Cooperová, 1999).

4 Diskuse a závěry

V rámci kvantitativního zpracování dat jsme realizovali prvotní významovou deskripci znaků ve vizuálních reprezentacích učitelek. Hledali jsme odpověď na výzkumnou otázku, jaké klíčové významy lze identifikovat v obrazech profese učitele MŠ, v čem spočívá jádro této profese.

Kvantifikace znaků ukázala, že nejčastěji využívaným motivem bylo zobrazení dítěte, v nějakém kontextu se objevilo na sedmi z deseti kreseb. Tato preference bezpochyby není neočekávaným výsledkem, spíše může vyvolávat další otázky a výzvy. Například v souvislosti s australskými výzkumnými zjištěními, že učitelé překvapivě netráví většinu času s dětmi a jejich hodiny jsou typické vysokou úrovní

118 přepínání úkolů a multitaskingu (Press et al., 2020). V našem výzkumu se potvrdilo, že učitelky MŠ jsou s dětmi ve velmi úzkých vazbách a jejich pozorování a sdílení, reflektováno do samotných kreseb, je cenné pro identifikování důležitých témat, jimž by měla být v souvislosti s předškolním vzděláváním věnována pozornost a která se mohou stát také východiskem pro případná výzkumná šetření (Simonová et al., 2017). Tyto výsledky musíme reflektovat s ohledem na omezení výzkumného vzorku, který se naklání spíše k profesně mladším a kvalifikaci si zvyšujícím učitelkám MŠ. Ty jsou v rámci studia vedeny k zvýznamňování pozice dítěte jako aktéra vlastního vzdělávání a k využívání jeho potencialit v poznávání.

V kresbách studujících učitelek byly vyobrazené osoby ve vzájemných interakcích, které byly ztvárněny jednak jako organizovaná výuka, v několika případech jako jasně vizualizovaná hra. Jednak volná (chlapec hrající si s autíčkem), ale i jako jeden z prvků strategie realizace vzdělávacího programu (učitelka v rámci dětské hry jim něco sděluje, ukazuje). Hra je i v diskurzu o předškolním vzdělávání považována za nejdůležitější aktivitu pro děti předškolního věku, díky níž se baví i učí (Stephen, 2012). Z vizualizovaných interakcí učitelka-dítě bylo zřejmé pozitivní emocionální ladění, které se pro děti v předškolním věku jeví jako nevyhnutelné. Pozitivní vazby učitel-dítě jsou zásadní pro budoucí učení a pohodu dítěte a jeho sociálně-emocionální fungování, považovány jsou dokonce za nejdůležitější prvek kvality předškolního vzdělávání (Blewitt et al., 2020), přispívají rovněž k rozvoji prosociálních dovedností dětí, které se promítají do úrovně těchto dovedností v adolescenci a dospělosti (Jones et al., 2015). Z tohoto pohledu jsou motivy lásky, přijetí a radosti v obrazech zkoumaných učitelek očekávanými, ale stejně i důležitými aspekty této profese. Jádrem učitelství v MŠ je tedy vystavěno na interakci, propojení a sdílení učitele a dětí reflektujících stanovený program vzdělávání. To vše na podkladě pozitivních emocí, vzájemné akceptace a přízně.

Při shrnutí a diskusi k výsledkům kvalitativní analýzy si připomínáme, že na rozdíl od ambicí pozitivismu není cílem fenomenologie a hermeneutiky objektivní měření reality, nýbrž odhalování a porozumění dílčím výsekům subjektivně vnímané reality. V našem případě se snažíme nastínit možné hlubší chápání toho, jak učitelky MŠ a současně studentky kombinovaného studia prožívají a vnímají svoji profesi. Tato snaha našla svá vymezení v další výzkumné otázce zaměřené na odkrývání neuvědomovaných skrytých aspektů profese učitele MŠ, které kresby nabízely.

Vizuální reprezentace profese učitelství MŠ upozorňují na jevovou bohatost a významovou mnohoznačnost, která v teoretických popisech učitelek absentuje. Jestliže kompetenční model profese poukazuje na poradenské, metodické, přímé pedagogické a další činnosti v pedagogických rolích diagnostické, konzultační či socializační (Tomková et al., 2012), jestliže mezi hlavní činnosti patří sebevzdělávací, administrativní, plánovací a dále přímá pedagogická činnost, profesionální péče o dítě atd. (Burkovičová, 2012), pak předložené artefakty mohou prodchnout obdobná racionální schémata a deskripce hloubkou reálných prožitků. Nedejme se mýlit, že se tak musí jednat pouze o emotivní rozměr obrazů. Vizuální reprezentace v sobě nesou bohatou symboliku, a přestože téměř polovina námi analyzovaných artefaktů

vyjadřuje různým způsobem pozitivní emoce, radost, úsměv či dominující symbol srdce, s možnou interpretací takto chápané profesí v modu radostného očekávání a posilující motivace vykonávat toto povolání (zcela přesvědčivě obrázek 3), opakovaně nám před očima defilují obtíže a překážky, které v nastíněné odborné literatuře nejsou příliš patrné. Například nezbytnost neustálé orientace v příliš mnoha jevech, a to s výraznou trestněprávní odpovědností (obrázek 1), realita byrokracie a financí, razantně ovlivňující všechny procesy předškolního vzdělávání (obrázek 4), mnohoznačnost vztahů, do nichž učitelka vstupuje jako integrační faktor (obrázek 2).

Flagrantním příkladem naznačeného oddělení i prolínání kompetencí, rolí, činností provázejících učitelkou profesí v MŠ je obrázek 5. Obrazy tak nabízejí možnost podpořit znalosti o specializované povaze vzdělávání dětí v předškolním věku v interpretacích studujících učitelů a jdou proti mylným představám, které nedávno sumarizovaly Pressová s kolegyněmi (2020). Autorky píšou o zmatení vycházejícím ze tří populárních mylných představ: za první, pracovat s malými dětmi je pro svou povahu pro ženy instinktivní a vyžaduje pouze pečující dispozice; za druhé, protože hra je přirozeně blízká dětem, je založeno na hře i zprostředkování vzdělávacího obsahu, je společné pro celé trvání předškolního vzdělávání a jeho naplňování vyžaduje pouze dohled; a konečně za třetí, že učení dětí je zcela řízené učitelem (Press et al., 2020). Druhým dechem dodávají, že takovéto mylné představy bohužel zakrývají dovednosti a znalosti učitelů potřebné pro vzdělávání a přístup k dětem v raném dětství. V analyzovaných kresbách se vynořuje perspektiva nezřídka skryté povahy práce učitele v MŠ, protože právě sofistikovaná příprava, interakce v síti vztahů aktérů vzdělávání, nevyhnutelná administrativa, nebo dokonce uvědomění a připomenutí si obrovské odpovědnosti za dítě vyvracejí skutečnost, že by mělo jít pouze o dohled nebo o jednoduchou, na intuici založenou péči o dítě. Oberhumerová (2008) v tomto kontextu zdůrazňuje, že profesionální vztahy s dětmi, rodiči, zřizovatelem, kolegy a členy komunity tvoří silné základy znalostí i praktických dovedností učitelů, jsou složitější a vícerozměrnější než seznam standardů týkajících se vzdělávání dětí.

I při interpretaci vizuálních dat máme na paměti, že ve vědě jsou očekávány téměř bezrozporné deskripce a rezultáty. Tady můžeme konstatovat, že podle našich výsledků je profesí učitele MŠ prezentována učitelkou, ženou, která je, má být vždy, za každých okolností, pozitivně naladěna (bezvýhradně zobrazovaný úsměv na tváři), v pevném vztahu s dítětem. V kontrastu s tím se ale vynořují symboly, které nabízejí jisté protiklady, paradoxy a poukazují na možnosti překračování hranic těchto závěrů. Na obrázku 1 je to symbol pavoučice, chobotnice, kde požadavek na nezbytně mnoho činností, které je navíc potřeba sladit, může přerůst do zátěže v podobě „pekla“ s hrozbou vyhoření. Obrázek 2 prezentuje učitelství v síti založené na souvztažnosti, propojení, umocněné symbolikou „lovení ryb“, které však současně indikuje vznik až nebezpečí připoutanosti a závislosti. V radostně zobrazeném učitelství na obrázku 3, kde dominuje nejenom symbol srdce, ale i květu, je možné zachytit moment smutku nad pomíjivostí všech snah provázejících profesí. Obrázek 4 nám přes symboliku množství popsaných papírů a dolaru evokuje úvahy nad tím, že i profesí učitele MŠ je prostoupena „božskou mocí psaného slova“, vnějšími tlaky

120 a předpisy, které mohou upozadovat její význam a poslání. Nakonec nás obrázek 5, přes svou symboliku, která je založena na sakrálním významu čísla tři, nutí přemýšlet nad spirituálním a metafyzickým rozměrem této profese, nad prolínáním začátků a konců, souvislostmi tvoření, udržování a ničení.

5 Závěr

Každá kresba vypovídá o osobnosti jejího tvůrce, považujeme ji i za reflexi profese, zkušenosti s ní a uvědomění si možnosti profesního rozvoje. Campbell-Barrová (2018) vnímá profesionalitu učitele jako mnohostranný koncept, který je podmíněn kulturně, organizačně a komunitně, stejně jako individuálně a ve kterém jsou intrapersonální zážitky propojené s interpersonálními zkušenostmi v rámci komunity. To jistě spolupůsobí na to, jak se učitelé vnímají jako pedagogičtí profesionálové. Kresby rovněž naznačují, že každá učitelka má nejenom svoje představy a názory, ale i odlišná porozumění a v profesi a její každodenní rutině i preferované významy. Ty jsou základem jejich implicitních teorií (Stephen, 2012), které v diverzifikované podobě mohou vykazovat jiné vzdělávací výsledky a dopady.

Pohled na profesi je v předkládaném výzkumu postaven na analýze obrazu, který měl reflektovat subjektivní reprezentaci autorek. Využili jsme možnost, že v obrazech lze prostřednictvím asociací odhalovat projektovaný smysl a význam, který může i v autorské sebereflexi zůstat nepovšimnut. V našem přístupu jsme usilovali o porozumění autorskému dílu, nikoliv o jeho hodnocení. Vycházeli jsme při tom z toho, že důležitost porozumění pojetím učitelek MŠ je jedním z předpokladů rozvíjení optimálního vzdělávání a rozvoje dětí předškolního věku. Tento záměr byl umocněn diskusí potvrzující - zejména v poslední době - rostoucí význam této profese, odrážející se v celosvětovém trendu, kdy se předškolní vzdělávání stává významnou platformou pro vládní hospodářskou a sociální politiku a přebírá stále formativnější roli ve způsobu, jakým lze dnes pojmát dítě a rodinu (Farquhar & White, 2014), a to nejenom v národním, ale i v nadnárodním kontextu.

Považujeme za důležité obohacovat empirická zjištění o sice nepřímém, ale relevantním vlivu profesního pojetí a rozvoje učitelů na vzdělávací výsledky dětí a jejich rodiny (Sheridan et al., 2009). Strategie a očekávané výsledky předškolního vzdělávání jsou definovány jednak v národních kurikulárních dokumentech nebo v převládajících diskurzivních formacích dokumentů nadnárodních organizací typu OECD či EU (Kaščák, 2020), jednak v myslích - a srdcích - učitelů. A právě do těchto dosud skrytých oblastí jsme se pokoušeli nahlédnout.

Poděkování

Děkujeme Mgr. Magdě Zycháčkové, Mgr. lic. Renátě Matušů, Ph.D., a Kláře Křivánkové za pomoc při zpracování a analýze dat.

Literatura

- Barry, K. (2017). Diagramming: A creative methodology for tourist studies. *Tourist Studies*, 17(3), 328-346. <https://doi.org/10.1177/1468797616680852>
- Becker, U. (2002). *Slovník symbolů* (P. Patočka, překl.). Portál.
- Bergquist, W. (2009). The new Johari Window: Exploring the unconscious processes of interpersonal relationships and the coaching engagement. *International Journal of Coaching in Organizations*, 7(3), 73-97.
- Blecha, I. (1995). *Jan Patočka a ohlas fenomenologie v české filosofii*. Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Blewitt, C., Morris, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2020). Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: A conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers. *Early Child Development and Care*, 190(7), 991-1004. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1507028>
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber.
- Burkovičová, R. (2012). *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostravská univerzita.
- Butler-Kisber, L., & Poldma, T. (2010). The power of visual approaches in qualitative inquiry: The use of collage making and concept mapping in experiential research. *Journal of Research Practice*, 6(2), 1-16.
- Buzan, T. (2007). *Mentální mapování*. Portál.
- Campbell-Barr, V. (2018). The silencing of the knowledge-base in early childhood education and care professionalism. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 75-89. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1414689>
- Conquergood, D. (2002). Performance studies: Interventions and radical research. *TDR: The Drama Review - A Journal of Performance Studies*, 46(2), 145-156. <https://doi.org/10.1162/105420402320980550>
- Cooperová, J. C. (1999). *Ilustrovaná encyklopedie tradičních symbolů* (A. Plzák, překl.). Mladá fronta.
- D'Antoni, A. V., Zipp, G. P., & Olson, V. G. (2009). Interrater reliability of the mind map assessment rubric in a cohort of medical students. *BMC Medical Education*, 19(9), 1-18. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-9-19>
- Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: What are the differences and do they matter? *Higher Education*, 62(3), 279-301. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9387-6>
- Dilthey, W. (1980). *Život a dejinné vedomie*. Pravda.
- Eco, U. (2005). *Meze interpretace* (L. Nagy, překl.). Karolinum.
- Eliade, M. (2004). *Obrazy a symboly: Esej o magicko-náboženských symbolech* (B. Antonová, překl.). Computer Press.
- Farquhar, S., & White E. J. (2014). Philosophy and pedagogy of early childhood. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 821-832. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.783964>
- Gadamer, H.-G. (2003). *Aktualita krásného: Umění jako hra, symbol a slavnost* (D. Filip, překl.). Triáda.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Pravda a metoda I: Nárys filozofické hermeneutiky* (D. Mik, překl.). Triáda.
- Goodman, N. (1992). Contraverting a contradiction: A note on metaphor and simile, reply to Tomas Kulka. *Poetics Today*, 13(4), 807-808.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění: Nástin teorie symbolů* (T. Kulka, překl.). Academia.
- Gripsrud, B. H., Ramvi, E., & Mellon, K. (2018). Depth-hermeneutics: A psychosocial approach to facilitate teachers' reflective practice? *Reflective Practice*, 19(5), 638-652. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1538955>
- Hall, J. (1991). *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění* (A. Plzák, překl.). Mladá fronta.

- 122 Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Husserl, E. (1968). *Karteziánské meditace*. Svoboda.
- Husserl, E. (1970). *Přednášky k fenomenologii vnitřního časového vědomí* (V. Špalek & W. Hansel, překl.). Státní pedagogické nakladatelství.
- Cherney, I. D., Seiwert, C. S., Dickey, T. M., & Flichtbeil, J. D. (2006). Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology, 26*(1), 127-142.
- Janta, B., Janna van, B., & Stewart, K. (2016). *Quality and impact of centre-based early childhood education and care* (1st ed.). RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1670.html
- Jirásek, I. (2015). Využití mentálních map v pedagogickém výzkumu: Metodologické souvislosti. *Pedagogika, 65*(1), 57-74.
- Jirásek, I., & Hanuš, M. (2022). „General frost“: A nature-based solution and adventure tourism: A case study of snowshoeing in Siberia. *Journal of Hospitality & Tourism Research, 46*(3), 490-517. <https://doi.org/10.1177/1096348020934530>
- Jirásek, I., Janošíková, T., Sochor, F., & Češka, D. (2021). Some specifics of Czech recreation and leisure studies' students: Personality types based on MBTI. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 29*(3), 100315. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100315>
- Jirásek, I., Plevová, I., Jirásková, M., & Dvořáčková, A. (2016). Experiential and outdoor education: The participant experience shared through mind maps. *Studies in Continuing Education, 38*(3), 334-354. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1141762>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jung, C. G. (1993). *Analytická psychologie: její teorie a praxe - tavistocké přednášky* (K. Lukášová-Černá & K. Plocek, překl.). Academia.
- Jung, C. G. (1997). *Archetypy a nevědomí* (E. Bosáková, K. Černá, & J. Černý, překl. Vol. II). Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Jung, C. G. (1998). *Mandalý: Obrazy z nevědomí*. Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Jung, C. G. (2004). *Symbol a libido (Symboly proměny I)* (E. Richtrová & P. Patočka, překl. Vol. VII). Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Jung, C. G. (2020). *Psychologické typy* (K. Plocek & P. Babka, překl.). Portál.
- Kastová, V. (2000). *Dynamika symbolů: Základy jungovské psychoterapie*. Portál.
- Kaščák, O. (2020). Vývoj globálneho diskurzu vzdelávacej politiky a nové sociálne funkcie predškolského vzdelávania. *Orbis scholae, 14*(3), 9-31. <https://doi.org/10.14712/23363177.2021.1>
- Kelly, P. P. (1995). Teaching as a profession? In E. Minaříková & T. Janík (2012). Profesní vidění učitelů: Od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace, 22*(2), 181-204. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-2-181>
- Kratochvíl, Z., & Bouzek, J. (1994). *Od mýtu k logu*. Herrmann.
- Literat, I. (2013). „A pencil for your thoughts“: Participatory drawing as a visual research method with children and youth. *International Journal of Qualitative Methods, 12*(1), 84-98. <https://doi.org/10.1177/160940691301200143>
- Lurker, M. (1999). *Slovník biblických obrazů a symbolů* (R. Dostálová, J. A. Dus, H. Friedrichová, J. Hoblík, R. Hošek, & J. Slabý, překl.). Vyšehrad.
- Lurker, M. (2005). *Slovník symbolů* (A. Bakešová, I. Šnebergová, O. Vochoč, & P. Dvořáček, překl.). Euromedia Group - Knižní klub.
- Majerčíková, J., & Urbanecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek. *Studia Paedagogica, 25*(1), 51-77. <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-3>
- Mareš, J. (2011). Učení a subjektivní mapy pojmů. *Pedagogika, 61*(3), 215-247.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petroglannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leseman, P. (2015). *CARE - curriculum quality analysis*

- and impact review of European early childhood education and care (ECEC). A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon child development. ECEC-CARE. <https://www.researchgate.net/publication/291970194>
- Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesionální vidění učitelů: Od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181-204. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-2-181>
- Mitchell, C., De Lange, N., & Moletsane, R. (2017). *Participatory visual methodologies: Social change, community and policy*. SAGE Publications.
- MŠMT ČR (2022). *Genderová problematika zaměstnanců ve školství*. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
- Müller, M. G. (2008). Visual competence: A new paradigm for studying visuals in the social sciences? *Visual Studies*, 23(2), 101-112. <https://doi.org/10.1080/14725860802276248>
- Oberhuemer, P. (2008). Who is an early years professional? Reflections on policy diversity in Europe. In L. Miller & C. Cable (Eds.), *Professionalism in the early years* (s. 131-141). Hodder.
- OECD (2019). *Providing quality early childhood education and care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. TALIS, OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/sites/301005d1-en/1/1/1/index.html?itemId=/content/publication/301005d1-en&_csp_=d5ed60fb5c4d257bbb6358fc7741a521&itemI=oeed&itemContentType=book#foreword-d1e17
- Patočka, J. (1993). Úvod do fenomenologické filosofie. Oikúmené.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 10(2), 49-88. <https://doi.org/10.1177/1529100610381908>
- Press, F., Harrison, L., Wong, S., Gibson, M., Cumming, T., & Ryan, S. (2020). The hidden complexity of early childhood educators' work: The exemplary early childhood educators at work study. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(2), 172-175. <https://doi.org/10.1177/1463949120931986>
- Prochaska, J. O., Štěpó, J., & Norcross, J. C. (1999). *Psychoterapeutické systémy: Průřez teoriemi*. Grada Publishing.
- Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita, M., Paloncyová, J., & Syslová, Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Wolters Kluwer.
- Rafailov, B. (2010). *C. G. Jung v zrcadle filosofie: Hermeneutická interpretace filosofických aspektů Jungova díla*. Emytos.
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R., et al. (2013). *Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy*. Masarykova univerzita.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, Ch. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401. <https://doi.org/10.1080/10409280802582795>
- Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání - postoje a názory ředitelů mateřských škol. *Orbis scholae*, 11(1), 71-91. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.18>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.
- Slavík, J. (2020). Přínosnost umění pro společné vzdělávání: Důvody, podmínky, okolnosti. In L. Kružíková (Ed.), *Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání* (s. 11-53). Univerzita Palackého. <https://doi.org/10.5507/pdf.20.24456652>
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S., et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Karolinum.
- Slot, P. (2017). *Literature review on early childhood education and CARE quality: Relations between structural characteristics at different levels and process quality*. OECD.
- Staudková, H. (2016). Uplatnění fenomenografického přístupu na příkladu výzkumu využívání digitálních technologií ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 26(3), 442-456. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-442>

- 124 Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X024006009>
- Stephen, C. (2012). Looking for theory in preschool education. *Studies in Philosophy and Education*, 31(3), 227-238. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9288-5>
- Sylva, K., Melhuist, E., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B., Smess, R., Toth, K., & Hollingworth, K. (2014). *Students' educational and developmental outcomes at age 16: Effective pre-school, primary and secondary education (EPPSE 3-16) project*. Institute of Education and Department for Education. <https://www.researchgate.net/publication/266373223>
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
- Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele*. NÚV.
- Vybíral, Z., & Roubal, J. (2010). *Současná psychoterapie*. Portál.
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510-534. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-510>

doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD., Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita
Priemysel'ná 4, 918 43 Trnava, Slovensko
jana.majercikova@truni.sk

prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D., Ústav školní pedagogiky
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati
Štefánikova 5670, 760 01 Zlín
jirasek@utb.cz