

Vývoj profesní kariéry učitele mateřské školy

Alžběta Bořutová, Dis.

Bakalářská práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Alžběta Bořutová, DiS.**
Osobní číslo: **H18604**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Vývoj profesní kariéry učitele mateřské školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zabývající se etapizací profesní dráhy učitele.
Vymezení teoretických východisek týkajících se problematiky vývoje profesní kariéry učitele mateřské školy.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Jones, J., Jenkin, M., & Lords, S. (2006). *Developing effective teacher performance*. London: Paul Chapman Publishing.
- Korthagen, F. A. J. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *PEDAGOGIKA.SK*, 4(2), 247-274.
- Voda, J. (2015). Nové profesní výzvy učitele po jmenování ředitelem školy. *Pedagogika*, 65(2), 177-192.
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická Orientace*, 24(4), 510-534.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Beáta Deutscherová, MBA**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter. Cílem je popsat vývoj profesní kariéry učitele mateřské školy. V teoretické části jsou sumarizovány poznatky o profesi a o vývoji profesní dráhy učitele. Druhá, empirická část je věnována kvalitativně orientovanému výzkumu a jeho interpretaci. Data byla pořízena prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami a ředitelkami mateřských škol ze Zlínského kraje. Výzkumná zjištění prezentují významové kategorie, které odkrývají jednotlivé fáze a faktory, které tyto fáze ovlivňují. Závěr výzkumu popisuje teoretický model profesní dráhy zkoumaných učitelek.

Klíčová slova: profesní kariéra, profese, učitelská profese, profesionalizace

ABSTRACT

The bachelor thesis has a theoretical-empirical character. The aim is to describe the development of the professional career of a kindergarten teacher. The theoretical part summarizes the knowledge about the teaching profession and the development of the teacher's career. In the second, empirical part, qualitatively oriented research is presented, the result of which is the analysis and interpretation of data obtained in the form of in-depth interviews. Furthermore, categories have been created that reveal the individual phases and the factors that influence these phases. The conclusion of the research describes the theoretical model of the career of the examined teachers.

Key words: professional career, profession, teaching profession, professionalization

Děkuji vedoucí práce PhDr. Beátě Deutscherové, MBA za odborné vedení, velmi cenné rady a připomínky při psaní této bakalářské práce. Dále děkuji všem participantům za ochotu a spolupráci při realizaci mého výzkumu, a především také děkuji své rodině, která mě po dobu mého studia podporovala.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PROFESNÍ KARIÉRA	12
1.1 PROFESNÍ KARIÉRA V KONTEXTU UČITELSKÉ PROFESE	13
1.2 CHARAKTERISTIKA UČITELSKÉ PROFESE	15
1.3 UČITEL V PODMÍNKÁCH MATEŘSKÉ ŠKOLY	16
1.4 SPECIFIKA PRÁCE ŘEDITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	18
2 VÝVOJ PROFESNÍ DRÁHY UČITELŮ	22
2.1 MODEL PROFESNÍ DRÁHY DLE ALANA.....	22
2.2 MODEL PROFESNÍ DRÁHY DLE LONGA.....	24
II PRAKTICKÁ ČÁST	25
3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	26
3.1 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	26
3.2 POPIS VÝZKUMNÉ METODY.....	26
3.3 VÝZKUMNÝ VZOREK A JEHO CHARAKTERISTIKA	27
4 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ	31
4.1 VOLBA UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ.....	32
4.1.1 Rodina	32
4.1.2 Osobní zájem.....	32
4.1.3 Touha po změně	33
4.2 PROFESNÍ START.....	34
4.2.1 Šok z reality.....	35
4.2.2 Podpora kolektivu	36
4.3 PROFESNÍ STABILITA	37
4.3.1 Profesní zrání	37
4.4 MILNÍKY	38
4.4.1 Mateřství	39
4.4.2 Nucený přesun.....	40
4.4.3 Pozice ředitelky.....	41
4.5 PROFESNÍ ÚSKALÍ	42
4.5.1 Stresové faktory	42
4.5.2 Novodobé pojetí výuky	44
4.5.3 Prestiž učitele	45
4.6 UČITEL PROFESIONÁL.....	46
4.6.1 Moje profesionalita	46
4.6.2 Vzdělání	48

4.6.3	Nutnost profesního rozvoje	49
4.7	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	50
ZÁVĚR	.....	55
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	.....	57
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	.....	61
SEZNAM TABULEK	.....	62
SEZNAM PŘÍLOH	.....	63

ÚVOD

V současnosti se spousta akademiků a odborníků zamýšlí nad tím, co vymezuje podstatu profesionality učitele. Učitel je ten, kdo zkvalitňuje proces výchovy a vzdělávání, což následně odráží úroveň vzdělanosti naší společnosti. Proto učitelskou profesi lze právem považovat za náročnou a současně mimořádně odpovědnou. Proměny škol a školního vzdělávání vyžadují změny v pojetí učitelské profese, učitelské role a klíčových kompetencí. S tím souvisí i otázka vzdělání. Spousta lidí dnes dosahuje vyšší kvalifikace, než ti, kteří byli kdysi jejich vzdělavateli. Proto si myslím, že učitelská profese volá po posílení autority a prestiže ve společnosti a v celkovém vzdělávacím systému.

Téma, které pojímá tato bakalářská práce, jsem si vybrala ze dvou důvodů. Jedním z nich je ovlivnění ze strany mé matky, která svůj život zasvětila předškolnímu vzdělávání dětí a tím mě vtáhla i do prostředí učitelské profese. Druhým důvodem je to, že sama v mateřské škole pracuji a téma se tedy přímo týká mé profese. Počáteční představa realizovat rozhovory s lidmi, kteří vykonávají stejnou profesi jako já, se mi zdála sympatická. Navíc si myslím, že pozornost věnována pocitům, myšlenkám, proměnám, nebo zlomům v učitelově profesní dráze je důležitá nejen pro pochopení a podporu samotných učitelů, ale společnosti může být v budoucnu velkou odměnou.

Hlavním cílem teoretické části je sumarizovat poznatky o vývoji profesní kariéry učitele mateřské školy. Teoretickou část tvoří základní východiska empirického šetření. První kapitola popisuje profesní kariéru, pohled na kariéru v pojetí učitelské profese, dále charakterizuje učitelskou profesi v širším pojetí a specifika profese učitele a ředitele mateřské školy. Ve druhé kapitole teoretické části jsou představeny modely vývoje profesní dráhy učitelů mateřských škol.

Praktická část představuje metodologii výzkumu, jeho realizaci a interpretaci. Hlavním cílem je popsat vývoj profesní kariéry učitele mateřské školy. Další snahou je zjistit, jaké jsou fáze vývoje učitele mateřské školy a co tyto fáze ovlivňuje. Výzkumné šetření je v kvalitativním provedení a je realizováno na vybraném vzorku za pomoci polostrukturovaného interview. Na základě výzkumného šetření bude vytvořen teoretický model dráhy učitele, který bude položen do komparace s modely uvedenými v teoretické části.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESNÍ KARIÉRA

Profesní kariéra, nebo jen kariéra, je autory v literatuře hodnocena na základě odlišných kritérií a lze na ni pohlížet různorodě. Obecně, v souvislosti s dalšími profesemi lze kariéru definovat takto:

Tureckiová (2004) označuje pojem kariéra za tu část v životě člověka, která je spojena s pracovní aktivitou a řadí ji do činností spojených s jednou, nebo více organizacemi. Jedinec v nich prostřednictvím osobních motivů, hodnot a schopností buduje svoji kariéru v různorodých typech profesí.

Dle Palána (2002) je kariéra profesionální životní dráhou a posloupností pracovních míst.

Nakonečný (2005) kariérou označuje vývoj zaměstnance a jeho služební postup, který si společně s organizací záměrně vytváří.

Bělohlávek (1994) popisuje kariéru jako životní dráhu, ve které má jedinec možnost rozvíjet svůj osobní potenciál. Začíná vstupem do zaměstnání, nebo do určité vzdělávací instituce a pokračuje řadou vývojových stádií. Rozhodující je aktivita, kterou jedinec ovlivňuje svým rozhodováním.

Bedrnová a kol. (2007) představují kariéru jako průběh pracovního zařazení od počátku, tedy nástupu do prvního pracovního poměru, až po jeho trvalé ukončení.

Rymeš (2003) považuje za důležité rozlišit kariéru objektivní a subjektivní. Objektivní kariéra je vázána na postup v pracovním uplatnění a jeho následném zachycení v personální dokumentaci a kariéra subjektivní zachycuje osobní ohodnocení v jednotlivých etapách kariérního postupu.

Mayerová (2000) rozlišuje kariéru a profesní kariéru. Kariéru lze chápat jako postup v pracovním zařazení, nebo jako měření pracovních úspěchů, včetně důležitosti vykonávaných funkcí a dosaženého společenského statusu. Významným článkem je cílevědomost pracovníka a snaha dosáhnout vytyčených cílů. Naproti tomu profesní kariéra je vázána na pracovní aktivitu. Zahrnuje období, kdy je člověk zařazen do pracovního procesu.

Ve vědeckém významu kariéra znamená profesní vzestup, nebo v širším pojetí profesní vývoj. Obecně se v pedagogických vědách uvádí termín profesní dráha, zaměřujeme-li se na celkový vývoj pracovního výkonu učitele (Průcha, 2017).

Dále, při popisu možností kariérního vývoje učitele budu tedy používat označení profesní dráha.

1.1 Profesní kariéra v kontextu učitelské profese

O kvalitě učitele a jeho profesionální úrovni se v současnosti diskutuje a toto téma se stává středem zájmu školské politiky. Protože profesionalizace a profese výrazně ovlivňují sociální status člověka, je tedy důležité položit si otázku, co profesí profesí utváří a zdali učitelská profese skutečně profesí je.

Profesionalizace je proces, při kterém se zvyšuje profesionální úroveň učitele a při kterém se zároveň formuje profesní standard profese obsahující baterii profesních kompetencí a požadavků na učitele (Wiegerová, 2015).

Užívání pojmu profese se ale může zdát mírně problematické. Sociologové termín profese užívají pro ta povolání, která tvoří tzv. „profesní komunity“ a disponují určitými charakteristikami, mezi něž řadí např. právníky, lékaře, nebo architekty. V české terminologii bývá pojem profese někdy nahrazován synonymem „povolání.“, který úzce souvisí s určitou kvalifikací a je vázán k odborným znalostem a dovednostem. Většinou bývá povolání vykonáváno na základě právního oprávnění (Průcha, 2017).

Syslová (2017) profesi popisuje z pedagogicko – psychologického pojetí jako jasně vymezenou pracovní roli, při nichž je kladen důraz nejen na zodpovědnost a výsledky vykonávané práce, ale také na dovednosti, znalosti a postoje, kterými nositel musí disponovat.

Vašutová (2007) a většina sociologů charakterizují profesi pěti znaky:

- *znalost teorie a praxe pro řešení společenských otázek a problémů*
- *zájem o větší prospěch společnosti*
- *autonomie v rozhodování*
- *etický kodex, dle kterého se musí příslušníci dané profese řídit a být zodpovědní*
- *existence „profesní kultury“ za účelem profesní organizace.*

Pokud se zaměříme na profesi učitelskou, mnoho autorů předkládá různá vysvětlení o tom, proč se domnívají, že učitelství profesí není. Zahraniční vědci Orsteina a Levin (1989) in Průcha (2017) popisují učitelskou profesi tak, že postrádá atributy „pravé“ profese. Z tohoto důvodu je učitelství některými považováno za „částečnou, vyvíjející se profesi“,

nebo také za semiprofesi, poloprofesi, která k charakteristikám pravé profese dospívá. Proto uvedu několik z mnoha dalších atributů, kterými by se měla vyznačovat každá profese: - *znalosti a dovednosti přesahující znalosti laické osoby*

- *celoživotní angažovanost ve službě veřejnosti*

- *aplikace teorie v praxi*

- *dlouhodobý speciální výcvik*

Také mnozí další pedagogové a sociologové přináší argumenty k tvrzení, proč se učitelství nemůže stát profesí. Tato tvrzení se týkají velkého množství žen pracujících v učitelské profesi, zavedené hierarchie podle stupňů a druhů škol, nebo tvrzení, že nízký věk snižuje prestiž.

Lukášová (2003) považuje učitelství za profesi expertní. Vychází z analýzy a průzkumů zahraničních modelů profese učitele, která definuje učitelské role a profesní dovednosti novým způsobem. Proces profesionalizace učitele nelze srovnávat s dovednostmi například v umění nebo sportu. Učitelské znalosti se rodí ze zdrojů výchovy, zkušenosti, učení a výuky a střetávají se s celou řadou teorií a vlastními prožitky z pedagogické praxe. Uvedené zdroje se postupně modifikují v učitelské znalosti, které se stávají součástí učitelského přesvědčení a expertních hodnocení.

Pokud bych se zaměřila na otázku vzdělání učitelů mateřských škol, s profesionalizací se úzce pojí také míra dosažené kvalifikace.

Česká republika nepožaduje po budoucích, nebo stávajících učitelích mateřských škol, jako jediných učitelů, vysokoškolské vzdělání. Dle výzkumů je zřejmé, že výsledky vzdělávání jsou ovlivňovány kvalifikací a úrovní profesních dovedností učitele (Wiegerová, 2015).

Kurikulární reforma požaduje zvýšení úrovně učitelské profese a tedy i nároky na učitelské vzdělávání. Učitel musí čelit mnoha novým fenoménům (měnící se populace), být dobrým diagnostikem, osvojovat si nové strategie učení, přístupy k hodnocení a v neposlední řadě přispívat k tvorbě vzdělávacího programu. Úspěšné zvládnutí popsaných úkonů vyžaduje takové znalosti a kompetence, které jej kvalifikují na profesionála (Lukášová, 2008).

V zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících sice jsou uvedeny další možnosti získání vyšší odbornosti, avšak k uzákonění tohoto požadavku pro učitele mateřských škol prozatím nedošlo (Burkovičová, 2014).

V rámci příprav projektu Implementace kariérního systému, byla vypracována studie prezentující výsledky výzkumu využití aktivit podporující profesní rozvoj učitelů. Motivací byla snaha porozumět potřebám učitelů a zjistit míru informovanosti učitelů o kariérním systému. Závěry ukázaly, že v celoevropském kontextu se volá po vytvoření efektivního systému a formách dalšího vzdělávání, které by navazovaly na pregraduální vzdělávání učitelů (MŠMT, 2016).

Z modelu rozvinutějších zemí vychází pohled Vališové (2007). Dle něj problematická není výchova budoucích generací, ale spíše výchova dospělých a práce na sobě samých. Kdo tedy není schopen následovat cestu celoživotního vzdělávání, ověřování, hledání, nebo pochybování o sobě samém a chce žít jen klidný a usazený život, neměl by na učitelskou dráhu vstupovat.

Akademičtí pracovníci se do současné doby o tom, zdali učitelství plní náležitosti profese prozatím neshodli. Domnívám se, že zkušený učitel by měl být nazýván profesionálem už z toho důvodu, že se podílí na tvorbě kurikula a k dnešnímu dni učitelé zatím splňují státem předepsané odborné vzdělání (mnozí k dalšímu vzdělávání aktivně přistupují). Zároveň je toto pojmenování tradičnější a mnoha učiteli vnímáno jako posláním. V celé práci budu tedy učitelství nazývat profesí.

1.2 Charakteristika učitelské profese

Nejprve bych ráda uvedla, co pojmy učitel a učitelská profese charakterizuje.

Učitel podněcuje a řídí výchovně vzdělávací proces jiné osoby. Je vzdělavatelem, aktérem výchovně vzdělávacího procesu s požadovanou kvalifikací a pedagogickým pracovníkem vykonávající učitelské povolání. Přispívá k povaze klimatu třídy, edukačního prostředí, je organizátorem, koordinátorem a hodnotitelem výchovně vzdělávacího procesu (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 326).

Učitelská profese (učitelské povolání, učitelství) je definována jako „unikátní, jedinečná činnost. Jejím základem je služba společnosti a člověku prostřednictvím vzdělávání a výchovy“ (Kolář, 2012, s. 157).

Zřejmě každý, kdo se ve svém životě vzdělával pod dohledem učitele, by byl schopen intuitivně popsat to, co je smyslem a náplní učitelství. Kontinuální proměny obsahu a výuky, ale vymezení učitelství znesnadňují. Pokud nahlížíme na učitelství

v celosvětovém kontextu, existují zcela odlišné způsoby osvojování si učiva na tisíce různorodých školách a stovkách univerzit. Je tedy velmi obtížné charakterizovat obecný popis vyjadřující nejen základ, ale i podstatu učitelství jako takového. Společnost řadí učitelství mezi tradiční a intelektualizované profese. Smyslem je předávat kulturní dědictví z generace na generaci a integrovat mladou generaci do světa dospělých. Díky různorodým ideálům, požadavkům a snaze o vyšší vzdělanost má učitelství svou vlastní pohnutou a složitou historii. Být učitelem v sobě skýtá požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se podmínkami práce a nároky kladenými na učitelství mění tak, jak se mění život společnosti (Vališová, 2007).

Donedávna byli učitelé zvyklí naplňovat předepsané obsahy a podřizovat se určeným způsobům výuky. Charakter dnešního očekávání od učitele je více zaměřen na autonomii, flexibilitu, pedagogickou a předmětově vysokou kvalifikovanost. Zmíněné atributy zahrnují také míru profesního sebevědomí, která vzniká reflexí na vzdělávací prostředí, sebereflexí a rozvinutím sociálních kompetencí. Výše popsané popisuje model profesního chování učitele. Učitel a jeho profesionalita se tedy projevují přijetím tohoto modelu (Vašutová, 2007).

Přikláním se k názoru, že výše zmíněná autonomie školy i učitele postupně vzrůstá. Příkladem může být tvorba vhodného modelu školního vzdělávacího programu s možností využití vlastních, i sdílených zkušeností, nebo aplikace vlastní, alternativní možnosti výchovy a učení.

Zpravidla učitelské povolání je učiteli pojímáno jako poslání. Poslání utváří jakýsi závazek, se kterým se učitel ztotožňuje, stává se čistě osobním a jeho prostřednictvím lze odůvodnit smysl svého bytí. I když současná doba klade na učitele vyšší požadavky z důvodu zkvalitnění přípravy budoucích učitelů, (které je nutno si průběžně doplňovat), poslání znamená být především osobností. Tomu se nelze naučit. Věrohodný učitel může být pouze ten, kdo sám sebe vychovává, kdo prožívá problematiku lidstva, nebo zda vykonává to, co požaduje po druhých (Vališová, 2007).

1.3 Učitel v podmínkách mateřské školy

Učitel mateřské školy je kvalifikovaný odborník v oblasti předškolního vzdělávání, s osobnostní vyzrálostí, schopného rozeznat potřeby dítěte s ohledem na jeho individuální zvláštnosti a navíc kompetentního převzít odpovědnost za jeho rozvoj (Šmelová, 2009, s. 12).

Označení učitel se používá teprve od roku 2016 (dříve se používal název předškolní pedagog). V porovnání s učitelem primárního stupně se řadí k poměrně mladým povoláním. Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících patří učitel mateřské školy k širší komunitě tzv. pedagogických pracovníků. Pedagogický pracovník koná přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou, nebo pedagogicko-psychologickou činnost. Působí přímo na vzdělávaného, čímž vychovává a vzdělává na základě právního předpisu (Syslová, 2017).

Syslová (2015) popisuje faktory kvality učitele úzce související se vzděláváním dětí. Vychází ze zahraničních i českých výzkumů, které požadují vyšší kvalifikaci pro výkon profese učitele mateřské školy. Důležitým předpokladem učitele jsou tedy profesní znalosti, garantovány ukončeným bakalářským programem. Základem profesní kvality učitele jsou profesní kompetence. Ty lze chápat jako soubor znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik a učitelem jsou vyjadřovány v následujících osmi oblastech:

- *plánování vzdělávací nabídky*
- *prostředí pro učení*
- *procesy učení*
- *hodnocení vzdělávacích pokroků dětí*
- *reflexe vzdělávání*
- *rozvoj školy a spolupráce s kolegy*
- *spolupráce s rodiči a širší veřejností a profesní rozvoj učitele.*

Do prostředí mateřské školy dochází velká spousta dětí s odlišnými zkušenostmi, schopnostmi i domácím, nebo kulturním zázemím. Každé dítě se vyznačuje osobnostními rysy s rozdílnými aspekty. Učitel musí respektovat tyto odlišnosti s vědomím vývojových zvláštností, které jsou pro daný věk typické. Nelze opomíjet také potřeby, temperament, schopnosti a zájem dítěte. Prostřednictvím dospělé osoby se dítě učí pochopit a rozumět světu. Proto je pro učitele v předškolním vzdělávání zcela specifická potřeba citové vazby s dítětem. Základem úspěšné interakce jsou schopnosti učitele dítěte iniciovat k dalšímu prozkoumávání světa, pocitů a myšlenek.

Učitelé na všech stupních se podílí na vytváření hodnotového systému dětí a studentů. Učitel mateřské školy však působí na děti mnohem intenzivněji, neboť předškolní věk je obdobím pro dovednostní základ trvalého charakteru (Syslová, 2017).

Mertin a Gillernová (2010) uvádí specificky přínosné aspekty učitelské profese, mezi které řadí například to, že povaha učitelské profese je nestereotypní a přispívá k udržování psychické kondice prostřednictvím výzev řešit nové a netradiční úkoly. Dále díky vlastnímu subjektivnímu vyjádření učitele, lze obohacovat pohled na svět. I bez osobní přítomnosti může být učitel důležitou osobou v řadě rodin a komunikace se pro něj může stát obohacujícím momentem. V otázce rozvoje se učitelé dostávají možnost stimulace rozvíjet své dovednosti v řadách oblastí. Možnost autonomního rozhodování o vzdělávání poskytuje příležitost ke konkrétnímu naplnění výchovných a vzdělávacích cílů. Vztahy s dětmi, míra důvěry a důvěrnosti je v interakci s odlišnými skupinami dětí unikátní.

Některé specifické oblasti mohou v učitelské profesi působit také jako zátěžové. Nároky na schopnost vyrovnat se s profesní zátěží mohou být proto vyšší. Mertin a Gillernová (2010) za konfliktní momenty považují například to, že rodiče některých dětí mohou mít dojem, že učitel je pouhým „hlídačem“. V očích veřejnosti je pravá role učitele do jisté míry zpochybněna a navíc míra ženského kolektivu může přinášet řadu nevýhod. Příkladem může být nesoulad rolí pečující ženy (učitelky) a nárokové učitelky na vzdělávání dětí, což se může promítnout do míry a intenzity vzájemné spolupráce. Dále snižování počtu dětí v rodinách, nebo jejich atomizace vede učitele k jisté formě náhrady přirozených vrstevnických kontaktů. V otázce vzdělávání mohou učitelé pociťovat jako zátěžové vzdělávání početné skupiny dětí s různou mírou dosažené školní zralosti, což vyžaduje přípravu přizpůsobenou věkovým zvláštnostem (zejména v heterogenní skupině). Při pohledu na současnou společnost je patrná stále narůstající multikulturní integrace a společně s ní také význam prostředí mateřské školy. Učitel by měl umožnit vnímat jej bez předsudků a negativ.

1.4 Specifika práce ředitele mateřské školy

Postavení a kompetence ředitele upravuje zákon č. 561/2004 Sb., § 165, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Průcha (2009) definuje osobnost ředitele školy jako statutární orgán. Je jmenován a odvoláván zřizovatelem a jeho kompetence se vztahují ke škole, obci a veřejnosti. Kompetenční rámec je velmi rozsáhlý, přičemž sahá do řízení školy, odpovídá za tvorbu školního vzdělávacího programu a jeho realizaci, za odbornost ve výchovně vzdělávací činnosti, efektivitu využívání finančních prostředků a personální záležitosti školy.

Trojanová a kol. (2011) se zabývali vymezením řídicího pracovníka ve školství a jeho postavením v současných školách. Ředitelé škol a ostatní pracovníci jsou nezastupitelné osoby v celém vzdělávacím procesu a k vytvoření pro ně odpovídajících podmínek je třeba jejich práci skutečně porozumět. Řídicí pracovníci jsou doposud málo vnímanými a oceňovanými postavami našich škol. Ředitelé jsou často obklopeni mnoha lidmi, kterým naslouchají a pomáhají, a přesto se mohou cítit často sami a toužit po radě, nebo pomoci.

Termín „osamocení“ zmiňuje Voda (2015) v souvislosti s nástupem do ředitelské funkce a adaptací na novou profesní roli. Tato fáze v kariéře je fází specifickou pro každého ředitele a zdá se, že se jedná o jistou nevyhnutelnost, typickou pro všechny vedoucí pracovníky. Pol et al. (2009) in Voda (2015) ve výsledcích výzkumného šetření poukazuje na nedostatečnou připravenost a vybavenost, týkající se podstatné části úkolů a práce. To vedlo k zamyšlení nad tím, co usnadňuje přechod řadového učitele v manažera. Problematika řízení není součástí pregraduálního studia a v jeho rámci na ni učitelé nejsou nijak připravováni. Manažerská role tak představuje zásadní výzvu. Fisher (2008) in Voda (2015) kromě základního praktického tréninku manažerských dovedností považuje za nejdůležitější získat nový ucelený pohled na manažerskou roli. Nedílnou součástí pro přispění k plynulému přechodu do manažerské pozice má být poznávání nových pravomocí, odpovědností a budování autority v kolektivu.

Pokud bychom se zaměřili na otázku odpovídajících požadavků k vykonávání ředitelské profese, dle Kickové (2012) by uchazeči, kteří zvažují účast v konkurzu zmíněné pozice, měli (mimo požadavků zákona) ideálně být výbornými učiteli, schopnými metodicky vést, motivovat a kontrolovat řadové učitelky. Zároveň by se měli sebevzdělávat, sledovat nové trendy a aktualizovat své akademické vzdělání. Ředitel by měl být „lídr, který umí vést lidi. Měl by mít svou vizi vzdělávání a rozvoje mateřské školy. Pro tuto vizi musí umět získat a přesvědčit všechny, a to jak pedagogy, tak provozní zaměstnance.“

Termín vedení (leadership) se začal objevovat ve 2. polovině 20. století. Dříve bylo vedení součástí managementu. Docházelo k postupnému osamostatňování vedení z důvodu vznikající spolupráce vedoucího pracovníka s podřízenými, což se v současnosti stává

ideálním modelem. Tureckiová (2004) tvrdí, že podstatou je změna ve způsobu práce s lidmi. Podřízení už nejsou nazýváni podřízenými, ale spolupracovníky, aktivní a motivovaní spolutvůrci cílů. Adar (2009 in Trojanová (2014) zdůrazňuje, že lídrem se člověk může stát jen tehdy, pokud ostatní uznají jeho osobnost, znalosti a dovednosti při plnění úkolů. Leadership je záležitost spojená s vizí a dle Adara je to umění. Oproti tomu stojí management, který je věda a je spjatý s přesnými propočty a metodickými pokyny. Management je proto velmi důležitý, ale leadership je nepostradatelný (Trojanová, 2014).

Pokud se zamyslíme nad funkcí a rolí ředitele, nelze tvrdit, že jde o totéž. Ve funkci ředitele jako pracovní pozici, je možné vykonávat více rolí. Role je chápána jako úloha vykonávána v rámci funkce. Kromě výše zmíněných rolí lídra a manažera vykonává dále funkci vykonavatele, což je pro něj funkce velmi specifická, jelikož se ocitá v roli řadového pracovníka a je tedy podřízen vedoucímu konkrétního vzdělávacího týmu (Trojanová, 2014).

V roli manažerské by ředitel měl disponovat manažerskou funkcí s jasnou koncepcí budoucí vize školy, školního vzdělávacího programu, provozního a organizačního zajištění, kontrolingu, hodnocení svých spolupracovníků, sebehodnocení a řízení školy. Zvládnutím této manažerské role ředitel vytváří příznivé podmínky a bezpečné pracovní prostředí. Uvedené funkce Vodáček (2013) nazývá jako „sekvenční manažerské funkce“.

Z uvedeného je zřejmé, že rámec povinností ředitelů je velmi široký. Pokud náplň pozice ředitele přirovnáme k jejímu reálnému plnění, dalo by se říct, že dle ředitelů nastavené podmínky nejsou v souladu s ideální představou.

Z ekonomických důvodů bylo rozhodnuto, že ředitelky mateřských škol budou vykonávat podstatně více administrativních úkonů, aniž by se jim alespoň nepatrně snížila přímá vyučovací povinnost. Dle zákona mají větší pravomoc a odpovědnost, avšak výše úvazku zůstala jako dřív. Šprachtová (2015) upozorňuje na rozdílné podmínky pro práci, které v mateřských školách panují oproti ostatním typům škol. Pravomoc, které se ředitelkám dostává, zajišťuje autonomii, díky které mohou jednotlivé školy realizovat individuální plány v rámci školního vzdělávacího programu, nebo rozhodovat o finančních výdajích. Jiná oblast svěřené pravomoci však sahá například do správního řízení, nebo rozhodování o výši školného, což sebou nese množství administrativy, pro kterou chybí zejména pracovní síla.

Co se týče pracovních povinností, myslím si, že šance na snížení administrativní práce a správní činnosti je v dohledné době nereálná, protože způsob financování mateřských škol zřizovateli neumožňuje zaměstnávat dalšího administrativního pracovníka. Společně s množstvím hodin strávených u dětí, mají tyto skutečnosti negativní dopad na řízení školy.

2 VÝVOJ PROFESNÍ DRÁHY UČITELŮ

V České republice i v zahraničí se mnohé teorie soustřeďují na zachycení vývoje profesní dráhy učitelů. Ohniskem zájmu dané problematiky je jednotlivé fáze popsat a analyzovat. Super (1957) in Long (1999) byl jedním z prvních, který sestavil za sebou jdoucí fáze charakterizující kariéru jednotlivců stejné profese. Výhody spatřuje ve snadnější diskuzi o nápadech, přehledech a zkušenostech jednotlivých fází. Nelze je však hodnotit jako lineární, jelikož každý učitel je na své cestě ovlivňován různorodými faktory, které se navíc vyznačují odlišnými vlastnostmi.

2.1 Model profesní dráhy dle Alana

Následující model představuje jednotlivé fáze, přičemž každá popisuje úroveň a rozdíl v kvalitě učitele. Dle ideálního postupu se učitel s každou další fází blíží profesionální úrovni (i když to není patrně časté, ale začínající učitel může rovněž dosáhnout fáze tzv. syndromu vyhoření, jenž bývá přisuzován učitelům v posledních fázích kariérního vývoje). Při představě jednotlivých fází je tedy potřebné brát v úvahu individuální, různorodé a ovlivňující faktory v životě každého učitele.

Alan (1989) in Průcha (2017) popisuje vývoj profesní dráhy a jeho vazbu na životní cyklus. Do Alanova pojetí životního cyklu přispívají názory dalších akademiků.

Volba učitelské profese – kvalita edukačního procesu je podmíněna především tím, jací jsou lidé, kteří se ucházejí o studium pedagogických oborů. Dle výzkumných zjištění je zájem o učitelské obory v České republice enormně vysoký. Dlouhodobě je středem zájmu zjistit, kdo jsou ti, již tento zájem chovají.

Koncept učitelství se vytváří již v dětství. Tím, jak dítě vnímá a interpretuje vzdělávací obsah, postupně v sobě buduje identitu učitele, která se stává součástí jeho Já. Žádný z učitelů neprožívá totožné situace jako jiný učitel, nesetkává se během života se stejnými učiteli, nebo nemá totožnou rodinu. Tímto lze odůvodnit, proč je každý učitel unikátní (Wiegerová & Gavora, 2014).

Profesní start – tato etapa je v literatuře prezentována spoustou poznatků a autorem je vsazena do prvního roku učitelské praxe. Představuje zaučování do profese a postupné přijetí plné odpovědnosti za svůj pracovní výkon. Vstupem do povolání pracovník otevírá bránu experimentům s řadou možných úskalí. Alan je charakterizuje jako rozpory mezi:

znalostmi a zkušenostmi pracovníka, mezi osobními aspiracemi pracovníka a zájmy organizace a dále mezi postavením pracovníka a hodnocením budoucí perspektivy.

Korthagen (2011) popisuje první rok v učitelství jako šok z přechodu do praxe, kdy se postoje začínajících učitelů proměňují a přizpůsobují stávajícím praktikám ve škole.

Mareš a kol. (1991) in Průcha (2017) popisují učitele při jeho profesním startu jako „osamělého běžce.“ V období adaptace se začínající učitel dostává do stresových situací. Dochází ke konfliktům mezi fakultami připravujícími učitele a praktickou stránkou pregraduální přípravy. Začínající učitel je pak nucen získávat zkušenosti metodou „pokusu a omylu.“

Podle Hubermana et al. (1989) in Průcha (2017) probíhá adaptační období učitelů ve dvou dimenzích. Huberman ji nazývá „přežití“. V té se jedinec setkává se zmíněným šokem z reality a z pohledu profesionalizace je spíše negativním fenoménem. Druhou dimenzí je tzv. „objevování“, na které lze nazírat jako na pozitivní fenomén, kdy je jedinec hrdý a nadšený z výkonu učitelství. Obě tyto dimenze působí na konkrétního jedince v rozdílné míře. Silné působení „šoku z reality“ může dokonce zapříčinit přestup z učitelství k jinému povolání.

Fáze, jež autor pojmenoval **Profesní adaptace** a **Profesního vzestup**, charakterizují postupné budování profesní identity učitele tím, že hledá styl, jakým chce učit a shledává vhodné cesty k uspokojivému naplnění své profesní touhy.

Profesní stabilizace - pracovník se stává zkušeným učitelem, kterého již není nutné uvádět do praxe. Dle některých autorů trvá délka období od počátku k dosažení expertních zkušeností pět a více let. V této fázi mají být zaváděny formy dalšího vzdělávání.

Profesní vyhasínání – je pokládáno za konečnou etapu učitelství a přímé poznatky této fáze jsou spíše sporadické. Sesbíraná data nacházejí oporu spíše v běžné empirii než ve výsledcích výzkumných analýz. Střetávají se zde názory, že učitel po 25 až 30 letech profesního výkonu je sice nejzkušenější, ale na druhé straně u některých učitelů nastávají negativní jevy, které se mohou promítat do kvality profesní činnosti. Dle Alana učitelé orientují hodnoty spíše na výdělek (ve vztahu k budoucímu důchodu), na pracovní podmínky (k naplnění životní pohody) a na kvalitu interpersonálních vztahů.

2.2 Model profesní dráhy dle Longa

Tento zahraniční autor dělí vývojovou dráhu učitele na šest etap, které popisuje takto:

Počátek kariéry – fáze je charakterizována termíny „přežití“, nadšení z objevování a konfliktem s realitou. Z původních představ o učení se vykresluje každodenní realita procesu výuky a začínající učitel se tento rozdíl snaží pochopit objevováním nového, čímž se často dostává do konfliktu s realitou. Velkou roli na počátku kariéry učitele hraje vliv rodinného prostředí, osobnostních předpokladů a podpora školy.

Fáze stabilizační - je popisována jako „pedagogické zvládnutí“. Učitel nachází pohodlí při hledání vlastního osobního stylu práce, které vychází ze subjektivní teorie výuky, volí si dlouhodobější cíle a s rolí učitele se začíná zžívat. Nezdary v těchto prioritách mohou učitele tlačit k opuštění profese. Naopak zdařilá stabilizace v učitelské roli poskytuje smysl v profesi pokračovat.

Fáze experimentování a diverzifikace – existence důvěry učitele ve své schopnosti otevírá možnosti k inovaci učebního materiálu a stylu výuky. Dostatečná motivace a ocenění práce učitele bývají rozhodujícími aspekty při rozhodnutích týkajících se života a kariéry. Naopak slabá odezva a nenaplnění profesních ambic může vyústit ve fázi Přehodnocování. Učitel je rozčarován z výsledků určitých inovací. Může vyvolat negativní pocity, kdy se učitel ocitá na rozhraní mezi touhami a požadavky. Nedostatek mobility, změny, izolace, nebo nebavení se ve výuce patří mezi nejčastější příčiny přehodnocování kariéry.

Zklidnění učitele a vyrovnanost - Učitelovy dřívější ambice klesají, pocity důvěry a vyrovnanosti sílí. Fázi charakterizuje smíření se s realitou. Klíčový vliv zde hraje motivace a pozitivní, nebo obranný postoj učitele. Motivovanější učitel bývá otevřenější novým zkušenostem, méně motivovaný učitel se inovacím brání.

Fáze stahování se – učitel ukončuje kariéru z různých důvodů. V této fázi je učitel často ovlivňován rodinou, koníčky, individuálními dispozicemi, životními etapami, nebo krizemi ze svého osobního prostředí. V rámci této fáze jsou velké rozdíly mezi individuálními projevy.

Odlišnost Longova modelu je spatřována v respektování individuálního tempa pohybu. Jednotlivé fáze profesní dráhy Long neohraničuje přesným časovým zadáním a jeho úzce pojatý vývoj je obohacen o osobnostní a situační aspekty.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Záměrem praktické části výzkumu bylo sledovat profesní dráhy učitelů mateřských škol. Všechna data byla sesbírána pomocí interview a předkládá interpretace pedagogické reality vývoje profesní dráhy učitele mateřské školy.

3.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je popsat vývoj profesní kariéry učitele mateřské školy.

Hlavní výzkumná otázka

- Jaký je vývoj profesní kariéry učitele mateřské školy?

Dílčí výzkumné cíle

V rámci výzkumu jsou stanoveny dílčí cíle, které vychází z hlavního výzkumného cíle:

- Odkrýt jednotlivé fáze v profesní kariéře učitele mateřské školy.
- Zjistit, jaké faktory ovlivňují profesní kariéru učitele mateřské školy.

Výzkumné otázky

Jak jsou jednotlivé fáze v profesní kariéře učitele mateřské školy?

Jaké faktory ovlivňují profesní kariéru učitele mateřské školy?

3.2 Popis výzkumné metody

Pro výzkum bakalářské práce byl použit kvalitativní typ výzkumu a zvolila jsem metodu polostrukturovaného hloubkového interview. Informace byly sesbírány od pěti učitelek a tří ředitelek mateřských škol ve Zlínském kraji. S každým participantem bylo vedeno jedno interview, které jsem nahrávala na diktafon v mobilním telefonu.

Hloubkové interview (*in – depth interview*) je pro kvalitativní výzkum nejčastěji volenou metodou. Může mít podobu jak polostrukturovanou, tak i nestrukturovanou. Podle Švaříčka jej můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednotlivých participantů výzkumu výzkumníkem několika otevřenými otázkami. Touto metodou lze získat detailní popis žitého světa v jeho přirozené podobě. Před samotným zahájením interview výzkumník prochází určitou procedurou, která zahrnuje přípravu rozhovoru. Výzkumník by měl být o zkoumaném prostředí dostatečně teoreticky vybaven a schéma

volených témat by mělo vycházet z výzkumné otázky. Otázky směřující k tématu životní dráhy jedince bývají řazeny v chronologickém pořadí. Kvalitativní výzkumník poskytuje participantovi prostor, ve kterém má možnost vyjádřit svůj pohled.

Následovala fáze vyhotovení transkriptu (psaná podoba nahrávky) a metoda otevřeného kódování. Již v průběhu doby uskutečňovaných rozhovorů jsem nahrávky přehrávala do počítače a přepisovala velkým písmem, aby bylo pro mě snadnější zvýrazňovat důležitá místa, vpisovat komentáře, vyznačovat kódy a pak je následně dohledat. Po označení několika sekvencí jsem vytvořila několik kategorií, které jsem pak pro větší srozumitelnost dále rozdělila do subkategorií.

Strauss a Corbinová (1999) popisují otevřené kódování jako techniku, která je díky své jednoduchosti a účinnosti hojně využívána v široké škále kvalitativních projektů. Její podstatou je vytvořit novou teorii umožňující překonat stávající předsudky a domněnky a dát vznik teorii zobrazující skutečnou realitu.

Podle Švaříčka (2007) jsou získané informace pomocí kódování rozebrány a následně složeny novým způsobem. Výzkumník postupuje tak, že text rozdělí na jednotky. Jednotkou je významový celek různé velikosti (slovo, věta, odstavec). Ty jsou následně výzkumníkem pojmenovány a s takto novými jmény potom výzkumník dále pracuje.

3.3 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Výzkumný vzorek tvoří celkem 5 učitelek a 3 ředitelky mateřských škol ze Zlínského kraje. Učitelé disponují délkou praxe 20 let. Jedna z učitelek však působí ve funkci vedoucí učitelky 5 let.

Všechny učitelky byly kontaktovány telefonicky. Před uskutečněním rozhovoru bylo všem vysvětleno, jak bude rozhovor probíhat a že následně vzniklá nahrávka bude použita výhradně pro účel výzkumu této bakalářské práce. Participantkám byl předložen informovaný souhlas s účastí na výzkumu, který byl stvrzen podpisem. Pro zachování anonymity ve výzkumu nejsou označována žádná vlastní jména, ani místa pracovišť participantek. Jména participantek jsou tedy nahrazena fiktivními jmény a zkratkami. Například učitelka Ina je vypsána zkratkou UI.

Učitelky mateřských škol

Ina

Ina ve školství působí 40 let a nyní je již v důchodě. Na cestě k tomu, aby se stala učitelkou, ji ovlivnil dětský domov, kde vyrůstala. Spoustu času v dětství strávila s dětmi z tohoto domova a ty menší, předškolní děti často opatrovala. Po ukončení studií na gymnáziu v tomto domově začala pracovat a zároveň distančně studovat obor Učitelství pro mateřské školy. Ina se potom s rodinou přestěhovala do jiného města, kde započala její profesní dráha v mateřské škole. Z hlediska náročnosti dělí své celoživotní působení na dobu před a po roce 1989. Protože mateřská škola byla školou firmy XY, ve třídách byl vysoký počet dětí a příprava k jednotlivým činnostem byla někdy velmi zdoluhavá. Po revoluci se početní stavy dětí snížily, prestiž učitele začala upadat a začalo přibývat administrativy. Celkově své povolání hodnotí jako smysluplné a naplňující. V současné době zastupuje učitelky v různých mateřských školách, navštěvuje doplňující vzdělávací kurzy, aby ještě přispěla své kvalifikaci učitelky mateřské školy.

Laura

Učitelka Laura se v oblasti pedagogiky pohybuje přes 40 let. Jako malá vyrůstala na vesnici a již v té době inklinovala k malým dětem. V okolí domu chodívala hlídat a vozit v kočárku děti sousedům. Vystudovala střední pedagogickou školu v Kroměříži a v osmnácti letech začala pracovat jako vedoucí na pionýrském táboře. Po mateřské dovolené nastoupila do mateřské školy, kde své působení popisuje jako celkově spokojené, se vstřícným kolektivem. Jako příjemnou vlastnost této práce Laura uvádí to, že není rutinní a každodenní utváření různorodých vztahů je na práci zajímavé. Laura je již v důchodovém věku a v současné době pracuje jako zástup za učitelku v pracovní neschopnosti. Do budoucna uvažuje o práci asistenta a o doplnění k němu příslušejícímu vzdělání.

Eva

Eva pochází z rodiny, ve které maminka pracovala rovněž jako učitelka. Vystudovala gymnázium a po ukončení nastoupila do mateřské školy ve městě X. Zároveň započala dvouleté kombinované studium v oboru Učitelství pro mateřské školy. Z důvodu uzavírání

mateřských škol vystřídala několik pracovišť ve Zlínském kraji. Do nynějška působí v pedagogické praxi 39. rokem. Podle Evi je klíčové pro tuto profesi: „*Vytváření přátelského prostředí, pohody, klidu a skutečné prožívání radosti je to, co je v této profesi opravdu to největší umění*“. Profesním úspěchem je pro ni nalezení cesty k jednotlivým dětem a tou přispět k pokroku v jejich vývoji.

Dita

Dita působí v oboru předškolní pedagogiky 40 let. Pochází z učitelké rodiny, což se pro ni stalo motivací, stát se učitelkou mateřské školy. Po ukončení střední pedagogické školy, v roce 1981, započala svou profesní dráhu. V současné době Dita doposud získané zkušenosti uplatňuje jako učitel i jako asistent pedagoga. Za velmi cennou zkušenost považuje, když má někdo možnost vystřídat více pracovišť. Dita tu možnost měla a stojí si za tím, že sesbírané poznatky a možnosti srovnání různých pracovišť, jsou pro ni nedocenitelné příspěvky v jejím životě, a to nejen profesním. Kvalitní vedení Dita považuje za základ k vytvoření pozitivního klimatu a dobrý chod celého systému mateřské školy. „Pokud je učitelka lidská a empatická, děti jsou jako zrcadlo, ozvěna.“

Sofie

Sofie již v útlém věku měla hru „na učitelku“ jako oblíbenou. Obliba tohoto povolání jí vydržela až do doby, kdy se měla rozhodovat o svém budoucím povolání. Volba pro ni byla tedy jasná. Vystudovala střední pedagogickou školu a následně vystudovala magisterské studium v Brně. Po dvou letech práce učitelky převzala funkci vedoucí učitelky, kterou nyní zastává třetím rokem. V této pozici je velmi spokojená a užívá si každého dne, kdy v této funkci může být.

Ředitelky mateřských škol

Klára

Povolání učitele je v její rodině tradicí. Pracuje jako ředitelka ve Zlínském kraji a na této pozici působí téměř 30 let. Velmi ji ovlivnila maminka, která pracovala jako učitelka a rovněž jako ředitelka. Jako malá měla neustále možnost sledovat její práci a to byl impuls, který si s sebou nesla až do okamžiku, kdy přišel čas rozhodnout se pro volbu

budoucího povolání. Po neúspěšném pokusu dostat se na střední pedagogickou školu, nakonec vystudovala gymnázium. Ani dostudované čtyři roky nezměnily její rozhodnutí a po ukončení začala studovat nástavbu oboru Učitelství pro mateřské školy. Po pěti letech působení v učitelské praxi nastoupila do nynější funkce ředitelky. Klára se ve své praxi léta zaměřuje na pracovní a výtvarné činnosti, ale z důvodu velkého množství administrativního zatížení nemá možnost svůj potenciál více rozvíjet. Těší se, až se po předání funkce ředitelky opět bude moci věnovat učitelké profesi naplno.

Andrea

Andrea se jako dítě setkala v mateřské škole s učitelkou, na kterou nemá dobré vzpomínky a která v ní zanechala negativní pocity. Následně v dětských letech Andrea zažila zcela opačnou zkušenost při působení následující učitelky, která jí ukázala, že učit lze lépe a jinak. Andrea se potom proto rozhodla, že se stane učitelkou, ale půjde tou „lepší“ cestou. Vystudovala střední pedagogickou školu a v devatenácti letech začala svou profesní dráhu učitele. Velkou profesní změnou byl pro ni přechod z profese učitelky mateřské školy do profese ředitelky mateřské školy. Ve 38 letech začala studovat bakalářské studium oboru Management a následně potom studium magisterského oboru Specializace v pedagogice. V oblasti školství působí 41 let a zároveň počátkem tohoto roku započala lektorskou činnost na Univerzitě X ve městě X. Těší ji, že své bohatě nabitě zkušenosti a znalosti může předávat dalším generacím pedagogů.

Tamara

Tamara původně vystudovala obor Sociální pedagogika v Kroměříži a následně pracovala jako sociální pracovnice. Po čase dostala nabídku práce v mateřské škole a této nabídce využila. Výhodou pro ni bylo to, že hrála na několik hudebních nástrojů a hlavně měla zkušenost práce s lidmi. Následně si vzdělání v oboru doplnila o obor Předškolní a mimoškolní pedagogika a potom také o obor Speciální pedagogika, který vystudovala v Praze. Tamara tvrdí, že je velkou nutností učitele neustále pracovat na vztazích s dětmi, rodiči a kolegy a v neposlední řadě také na vlastním sebevzdělávání. Bez toho se žádný pedagog neobejde.

4 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Ze získaných dat a jejich následné analýzy bylo vytvořeno 6 kategorií. Pro větší srozumitelnost byla každé kategorii přiřazena subkategorie.

Kategorie	Subkategorie
1. Volba učitelského povolání	Rodina Osobní zájem Touha po změně
2. Profesní start	Šok z reality Podpora kolektivu
3. Vývoj profesní stability	Profesní zrání
4. Milníky	Mateřství Nucený přesun Pozice ředitelky
5. Profesní úskalí	Stresové faktory Novodobé pojetí výuky Prestiž učitele
6. Učitel profesionál	Moje profesionalita Vzdělání Nutnost profesního rozvoje

Tabulka 1 Přehled kategorií a subkategorií

Zdroj: vlastní zpracování

Dále je každá kategorie blíže popsána a ke všem subkategoriím byl přiřazen kód a příklad kódu.

4.1 Volba učitelského povolání

V rámci této kategorie participantky popisovaly svůj pohled na volbu učitelské profese. Z výzkumu vyplývá, že důvody k tomu zvolit si právě tuto profesi jsou velmi různorodé. Roli hraje vliv ostatních lidí, vnitřní, altruistická a vnější motivace.

4.1.1 Rodina

Kód	Příklad kódu
Maminka učitelka	ŘK: „ <i>Tak já myslím, že jsem k tady tomuto povolání inklinovala už od těch dětských let, pocházím z učitelké rodiny, všichni kolem byli učitelé sice ne přímo z mateřské školy, maminka dělala učitelku a i ředitelku mateřské školy, takže já jsem vlastně od toho mala se pohybovala v tomto prostředí a asi už od té 5. třídy jsem věděla, že bych chtěla dělat v té mateřské škole.</i> “
Rodinná tradice	UE: „ <i>No takže, moje maminka je učitelka a mám ráda děti. Je to pěkná práce, prostě rodinná tradice.</i> “
Učitelská rodina	UD: „ <i>...pocházím z učitelké rodiny.</i> “

Tabulka 2 Významová kategorie Volba učitelského povolání

Zdroj: vlastní zpracování

Výzkumný program v Queenslandu (2016) se zaměřil na faktory, které ovlivňují volbu učitelské profese jako první kariéry. Předmětem byly výzkumné publikace vydané v letech 2005 až 2015 a interpretuje šest studií z různých koutů světa. Výsledným zjištěním bylo, že rodina, přátelé a inspirativní vzory mají enormní vliv na volbu učitelské profese. Příkladem jedné z výše uvedených je z roku 2007, prováděna na Novém Zélandu s 57 učiteli, kteří identifikovali rodinu a přátele jako klíčové ovlivnění. Mnozí měli členy rodiny, nebo blízké příbuzné, kteří byli učiteli a důvodem, proč vykonávají učitelkou profesi, jsou právě oni (Gore a kol., 2016).

4.1.2 Osobní zájem

Kód	Příklad kódu
Péče o děti v dětství	UL: „ <i>V celé dědině jsem chodila vozit ty děcka malé a v</i>

<p>Oblíbená hra na učitelku</p> <p>Pracovní nabídka</p>	<p><i>osmnácti letech jsem začala být vedoucí pionýrského oddílu, no a nastoupila jsem na střední pedagogickou školu a udělala jsem si maturitu a po mateřské jsem nastoupila do mateřské školky. No a to byl ten impuls ten pionýrský oddíl.“</i></p> <p><i>UI: „... já jsem bydlela na Mokré a tam byly dva dětské domovy. Od toho děcka já jsem byla s těma děckama pořád, vždycky jsem nějaké opatrovala a tím pádem to pro mě bylo vlastně od toho dětství, že jsem se aji na to potom dala v životě.“</i></p> <p><i>US: „...takže já už jsem plyšáky řadila do lavic a psala jsem jim poznámky.“</i></p> <p><i>ŘT: „Dostala jsem nabídku jít pracovat do mateřské školy, tak jsem ji využila.“</i></p>
---	--

Tabulka 3 Významová kategorie Volba učitelského povolání

Zdroj: vlastní zpracování

Z výpovědí vyplývá, že vodítkem k této profesi byl osobní zájem o to pracovat s dětmi. Tento zájem pramení z minulé zkušenosti. Některé výpovědi popisují čas trávený s dětmi, když byly sami děti.

Wiegerová a Gavora (2014) se zabývali výzkumem motivů, které vedly studenty k volbě studia učitelství. Vzorek byl sestaven z 29 studentek bakalářského studia učitelství pro mateřské školy. Popisují vývoj utvářející vztah k učitelskému povolání včetně sociálních a osobnostních determinant, které v průběhu života jedince ovlivňují. Počátek této cesty začíná v dětství, kde významnou roli hraje prostředí rodiny a jeho rolové modely.

4.1.3 Touha po změně

Kód	Příklad kódu
Touha změnit negativní setkání	<p><i>ŘA: „Impulsem pro mě, možná to byla negativní zkušenost, ne tak jak každý říká, že měl milou paní učitelku, tak já jsem měla paní učitelku nemilou, která se k nám nechovala pěkně, ne, že by byla přísná, ale dělala věci, které už by v dnešním vzdělávacím systému neprošly, tzn., že nás krmila,</i></p>

dávala nám při spaní ručníky na oči, nutila nás dělat věci, které nám jako dětem byly nepříjemné, a které mi jako dítěti vadily. A tenkrát jsem se rozhodla už jako dítě, když jsem vyšla ze školky, že budu paní učitelkou, protože po tom po ní přišla opravdu ta hodná paní učitelka a že budu paní učitelkou a že nebudu dělat takové věci.“

Tabulka 4 Významová kategorie Volba učitelského povolání

Zdroj: vlastní zpracování

Pro učitelku Andreu byla impulsem pro rozhodnutí stát se učitelkou v mateřské škole negativní zkušenost s učitelkou v mateřské škole. Po ní však přišla zkušenost pozitivní, milá, která jí ukázala, že učit lze lépe a jinak.

Každý jedinec uvažující o volbě učitelského povolání si z vlastní zkušenosti z průběhu školní docházky vytvořil určitou představu o tom, co bude náplní práce a jaké bude pracovní prostředí. O této volbě se proto říká, že je „volbou na jistotu.“ Vnitřní důvody mohou být různé. Může ji ovlivnit například výborný učitel, který byl v průběhu školní docházky pro jedince vzorem. Volba se také může odvíjet od možnosti ovlivňovat druhé a potřeby působit na jinou lidskou bytost (Vališová, 2011).

4.2 Profesní start

V rámci této kategorie participantky vypověděly o době začátků jejich karierního vývoje. Tuto kategorii jsem rozdělila do dvou subkategorií nazvané „Šok z reality“ a „Podpora kolektivu“, které jsou z velké části propojeny. Učitelky totiž disponují negativní i pozitivní zkušeností. Výpovědi se shodují v tom, že na pracovišti se jim dostalo podpory od ostatních spolupracovníků, ať už kolegyň učitelek, nebo ředitelky. Hovoří ale také o „těžkých začátcích“, které byly způsobeny hlavně vysokými počty dětí ve třídách, častými přesčasů kvůli výrobě pomůcek pro výuku a jedna participantka popisuje náročné začátky z důvodu dokončujícího studia.

4.2.1 Šok z reality

Kód	Příklad kódu
Vysoké počty dětí	<p><i>UL: „Počty dětí ale byly vysoké, my jsme měly pět a třicet děček ve třídě. Chápete tolik děček, těch menších, zvládla jsem to jako, ale když si to porovnáám teď a předtím, tak asi si myslím, že učený z nebe nespádl a že to, praxe tě naučí.“</i></p> <p><i>UI: „A to už tak bylo, že když někdo měl jít na mateřskou, my jsme měli to děcko ve školce a oni už nám dali za ňu další a ona ještě na tu mateřskou neodešla, takže my jsme měli jednu dobu dokonce těch děček třicet sedm.“</i></p>
Výroba pomůcek	<p><i>ŘA: „Prostě nastupovaly jsme do mateřské školy, která byla nově otevřená, takže délka pracovní doby nebyla jenom podle toho, jak dlouho jsme byly u dětí, ale chodily jsme tam i v sobotu v neděli, dělaly jsme pomůcky, malovaly jsme obrázky a dělaly jsme věci, kterými jsme si chtěli nejenom zlepšit prostředí, ale které jsme chtěli udělat pro ty děti.“</i></p> <p><i>UE: „Tak museli jsme si všechno sami vytvářet pro ty děti. Bývali dvě zaměstnání každý den jo, děcka se musely převlíkat do cvičebních úborů, to taky trvalo moc času, takže měli jsme co dělat. Třicet pět děček když přišlo ráno, to byla plemenářská školka a ono se to sváželo.“</i></p>
Studium	<p><i>US: „Tak ty začátky byly takové náročné, ale bylo to skrz studium.“</i></p>

Tabulka 5 Významová kategorie Profesní start

Zdroj: vlastní zpracování

Výpovědi popisují dobu před rokem 1989. Počty ve třídách byly vyšší a nepřítomnost techniky se velmi promítala do náplně práce a pracovní doby pedagogů ve srovnání s dobou současnou. Z uvedeného můžeme soudit, že na počátku profesní dráhy předcházely tzv. „šok z reality.“

Čím je tedy šok z reality způsobován? Podle Průchy (2017) existují tři příčiny, které proces profesních začátků ovlivňují: Příčiny spjaté s osobností učitele, které v sobě nesou psychickou vybavenost. Příkladem může být obtížné zvládnutí nedisciplinovanosti žáků, ale také stres s osamocení. Učitel mnohdy opouští své bydliště a s ním i rodinu a příbuzné.

Další příčina v sobě nese profesní kompetence učitele. Často začínající učitel zjišťuje, že mu vzdělání neposkytlo dostatečnou vybavenost k tomu zvládnout běžné činnosti, které jsou každodenní náplní práce. Příkladem je obstarávání administrativní práce, korespondence s úřady, nebo spolupráce s rodiči. Třetí příčina souvisí se situací ve škole, ve které může být ovlivněním příliš autoritativní a byrokratické vedení, nebo nedostatečná materiální vybavenost.

4.2.2 Podpora kolektivu

Kód	Příklad kódu
Přísná ředitelka	<i>UD: „Převážnou dobu jsem dělala teda s paní ředitelkou, přísná, a takže jsem se od ní hodně naučila.“</i>
Vedoucí učitelka	<i>UL: „Tak měla jsem teda výbornou vedoucí učitelku a myslím si, že já jako začínající pedagog asi nic moc.“</i>
Uvádějící učitelka	<i>ŘA: „Měla jsem velmi velké štěstí, že jsem měla vynikající uvádějící učitelku, která mě naučila učit. Což si myslím, že je nejdůležitější, protože mě naučila přístupu k dětem, naučila mě chápat ty děti, protože začínající učitelka vždy potřebuje nějakého takového kouče, který stojí za ní a který dostává jistotu. Na své začátky vzpomínám tak, že práce pro mě byla zábavou.“</i>
Kolektiv	<i>ŘK: „...nemůžu si stěžovat ty první roky, prostě tam opravdu ta podpora od těch kolegyně byla.“</i>

Tabulka 6 Významová kategorie Profesionální start

Zdroj: vlastní zpracování

V průběhu nástupu na učitelkou dráhu se participantky setkaly s velkou pomocí a podporou od svých kolegyně i nadřízených, což pokládají za velmi důležitý a pozitivní zásah do začínající etapy v celém procesu vývoje kariéry.

Učitelka Andrea uvádí, že v období začátků její profese ji velmi ovlivnila uvádějící učitelka. Podle Syslové (2015) se tento pojem v českých školách objevoval spíše v minulosti. Uvádějící učitel je zkušený učitel s letitou praxí, je dobře obeznámen se školou, ve které působí a je kolegy uznávanou autoritou. Zdá se, že uvedený popis se váže

na „mentora“. Pravdou ale je, že zapracování nového kolegy je jen část mentorské činnosti. Mentor může provázet kolegu po celou dobu jeho profesní dráhy.

Podle Cunninghama (2012) je mentoring obchod mezi dvěma zkušenými pracovníky, přičemž každý z nich vyniká v jiném sektoru a jsou si proto vzájemně užiteční. Cílem této výměny je tedy posílení dovedností k tomu podat kvalitnější výkon.

Lazarová (2011) vnímá důležitost mentora jak v rámci podpory začínajících učitelů, tak pro podporu kolegiální, která může protínat několik generací a stát se celoživotní profesní součástí. Tímto kolegiálním učením se otevírá možnost měnit zažitá stereotypy a na základě vzájemné důvěry a spolupráce mají učitelé možnost se kontinuálně rozvíjet.

4.3 Profesní stabilita

Na otázku, která byla zaměřena na období stability a přítomnost jistého pocitu v učitelské profesi, participantky spatřovaly v různorodých časových dimenzích. Ze získaných dat je zřejmé, že každá z učitelek vnímá tuto fázi vývoje zcela subjektivně a zdá se, že pro některé stále trvá, i když jsou, nebo brzy budou v důchodovém věku. „Profesní zrání“ učitelek bylo tedy koncipováno do tří časových rozmezí: stabilní v práci do pěti let (dle Alana ukončení fáze profesní vzestup a profesní adaptace), po druhém mateřství a období získávání stability po dobu celé profesní dráhy.

Dle Allena (2005) in Lukas (2008) je vývoj identity učitele obecně formován mnoha faktory, mezi které lze řadit interakce s okolím, dřívější zkušenosti s učením, životní zkušenosti, osobnostní předpoklady včetně sebereflexe, možnosti instituce, nebo limity vývoje.

4.3.1 Profesní zrání

Kód	Příklad kódu
Do pěti let	<i>UI: „No určitě po tom domově. V tom domově mě nepřekvapilo teda nic. Ale ve školce já myslím, že po roce už jsem to celkem zvládala.“</i>

	<p>ŘK: „Jsem to řekla vlastně teď ty dva až tři roky.“</p>
Mateřství	<p>US: „...ten minulý rok, myslím, že to jsem, to byla taková fáze, kdy jsem si řekla, že to už je, to už je to správné už se cítím jako jistá v kramflecích. Po čtyřech.“</p>
Praxe	<p>UL: „Já si myslím, že až po tom druhém mateřství.“</p> <p>UE: „Ale jistější až k té padesátce, to je dvacet roků aji víc.“</p> <p>UD: „No já si myslím, že ta stabilita a jistota přichází opravdu až na konci. Jednak má člověk životní zkušenosti se svými dětmi a vnoučaty a s kolegyněmi a už je ta jistota tedy až na konci. Já si myslím, že to, co jsem říkala, že ten přístup k dětem přichází fakt s těmi léty.“</p> <p>ŘT: „Tak, jak člověk získává praxi, získává i jistotu. Ale myslím, že člověk si nemůže být jistý ani po letech. Tím, jak se mění pojetí výuky. Praxe jistotu a stabilitu samozřejmě poskytuje.“</p> <p>ŘA: „Já si myslím, že jak učitelka mateřské školy, tak i ředitelka se nikdy necítí stabilně ve své práci, protože všechno má vývoj.“</p>

Tabulka 7 Významová kategorie Profesní stabilita

Zdroj: vlastní zpracování

4.4 Milníky

Z analýzy výpovědí týkajících se zlomových událostí, které se udály v průběhu profesní dráhy, byly vytvořeny 3 subkategorie s názvy Mateřství, Nucený přesun a Pozice ředitelky.

Dle Švaříčka (2011) zlomová událost nese toto pojmenování proto, že dopadá na chování jedince. Síla ovlivnění se může lišit, a proto ji můžeme označit za zlomovou až zpětně. Nelze ji tedy identifikovat dopředu.

4.4.1 Mateřství

Čtyři učitelky označily mateřství jako událost, která výrazně ovlivnila náhled na jejich profesi. Konkrétní ovlivnění se týkají profesní činnosti, kdy se učitelka Laura cítila „více nad věcí“ ve společné práci s dětmi i v komunikaci s rodiči. Ředitelka Andrea popisuje rodičovskou roli jako možnost, která jí umožnila nahlížet na mateřskou školu ze strany rodiče, což také přispělo k ovlivnění profesního postoje. Ředitelka Klára ze zkušenosti mateřství získala větší náhled do dětské psychiky, což ji přivedlo na cestu většího pochopení dětí a vzájemného sblížení. Ostatní učitelky, které děti mají, se v rozhovorech o specifickém ovlivnění mateřstvím nezmínily.

Kód	Příklad kódu
Víc nad věcí	<p><i>UL: „Už jsem si uměla s těma děckama víc poradit a víc se vžít do těch dětských situací, protože jsem měla dvě malé děti doma. Tak už jsem byla víc nad věcí ...dá se říct, třeba v komunikaci s rodičema a už mě tak nic nezaskočilo.“</i></p>
Pohled z druhé strany	<p><i>ŘA: „Myslím si, že možná takovým milníkem bylo narození vlastních dětí, kdy člověk si to zkusí sám na sobě, že ta výchova je jiná v mateřské škole a dostává se do jiné role, nastupuje role rodiče, čili pohled z druhé strany na vzdělávací instituci.“</i></p>
Větší pochopení rodičů i dětí	<p><i>ŘK: „Určitě po té mateřské už člověk jinak nahlíží, když má to vlastní dítě. Ty děti jsou najednou takové bližší a víc vidí do té dětské psychiky víc, než viděl jako student po absolvování střední školy. Takže ta životní zkušenost vychovat to vlastní dítě a člověk už víc chápal ty rodiče a víc viděl do té psychiky těch dětí.“</i></p> <p><i>ŘT: „V profesi tedy učitelské bylo pro mě velkou změnou určitě narození vlastních dětí.“</i></p>

Tabulka 8 Významová kategorie Milníky

Zdroj: vlastní zpracování

4.4.2 Nucený přesun

Učitelky Eva a Dita v průběhu své profesní dráhy vystřídaly více pracovišť. Z příkladných kódů lze vyvodit, že při zpětném pohledu na tyto události je učitelky hodnotí jako přínosné, i když v době, kdy k těmto změnám docházelo, učitelky toto období spatřovaly jako nelehké.

Sikesová (1985) in Lukas (2008) se zabývá způsobem, jakým dochází k posunu učitele do jiné vývojové fáze. Za přínosnou považuje myšlenku kritických fází a událostí, které v učitelově vnímání jeho kariéry a obecně i v životě, hrají ústřední roli. Na základě výzkumu autorka identifikovala šest kritických fází, které se jevily jaké závažné pro většinu učitelů: rozhodnutí pro to stát se učitelem, první zkušenosti s vyučováním, prvních osmnáct měsíců v praxi, třetí rok v praxi, změna pracovního místa a povýšení a období před ukončením profesní kariéry.

Kód	Příklad kódu
Zkušenosti odjinud	<p><i>UE: „Ale spíš bych řekla, že po revoluci jsem to měla dost těžké, protože se zavírali školky a já jsem zavřela tři školky. Ale já jsem se té práce pořád držela, pořád jsme chodila na zástupy, takže jsem chodila, říkám já bych mohla dělat inspektorku, takže na druhou stranu zas poznáš ty různé kolektivy, poznáš jiné děcka, že to taky je přínosem víš aji pro tu učitelku, víš jakože nezůstat trčet na jednom místě, na jedné té budově celý život, třeba třicet roků, že jak to projdeš, tak zas to bereš trošku ty problémy těch co sou furt na jednom místě, tak už to ty bereš trochu víc s nadhledem.“</i></p> <p><i>UD: „Není fakt v zájmu věci, aby někdo byl třicet let na jedné školce. Není. Tam se naučím to, tam vidím to, tam je jiný systém, tam je něco dobrého, tam je něco špatného, ááá takto to dělat nechcu, toto jo, to je super.“</i></p>

Tabulka 9 Významová kategorie Milníky

Zdroj: vlastní zpracování

4.4.3 Pozice ředitelky

Následující subkategorie popisuje průběh změny profesní pozice ředitelek. Je zřejmé, že charakter práce ředitele se velmi odlišuje od té předešlé. Profesní výzvy jsou blíže popsány v kategorii Profesní úskalí, která popisuje, co vnímají učitelky ve své profesi jako zátěžové.

Ve funkci ředitele se překrývají dva odlišné typy odborných směrů. Prvním je výchova a vzdělávání. V tomto kontextu je ředitel pedagogický pracovník, tudíž musí naplňovat standard profesních kvalit učitele. Druhým směrem je management, jehož základem je řízení školy a tvorba rozvojové strategie. Nová pozice proměňuje charakter dřívějších vztahů s dřívějšími kolegy, rodiči i žáky. Tato změna může přinášet aspekty osamocení a izolace vyžadující jistou odolnost vypořádat se s vnitřním napětím a řadou dalších okolností (Voda, 2015).

Kód	Příklad kódu
Profesní změna	<p>ŘA: „...určitě velkou změnou profesní byl přechod z profese učitelky mateřské školy do profese ředitelky mateřské školy.“</p> <p>ŘK: „...šest let jsem učila jako učitelka, no a potom (smích), sem byla vmanipulována, já jsem nechtěla dělat paní ředitelku to v žádném případě, to v žádném případě ne, protože jsem věděla, že ta mamka má fůru práce, no ale pak se to nějak semlelo, že jsem přebrala v těch sedm a dvaceti to ředitelování a od té doby jsem tady.“</p> <p>ŘT: „To tenkrát mě vybrali, protože nikdo to nechtěl dělat a já jsem vždycky byla taková aktivní učitelka, tak mě vybrali.“</p>

Tabulka 10 Významová kategorie Milníky
Zdroj: vlastní zpracování

4.5 Profesní úskalí

Kategorie profesní úskalí učitelů popisuje, co vnímají učitelky ve své profesi jako zátěžové. Jsou zde zahrnuty také pohledy na přítomnost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, dvouleté děti, asistenty a chůvy. Dvě učitelky zmínily prestiž učitelské profese v souvislosti s obdobím covidové pandemie v loňském roce.

4.5.1 Stresové faktory

Jako zátěžové situace, či činnosti učitelky označily velké množství administrativy, vysoký počet dětí ve třídách, problémovou komunikaci se zákonnými zástupci dětí a odcizení rodičů ve vztahu k mateřským školám. Zmíněné faktory mohou na psychiku učitelů působit v různé míře a také je na nich samotných, jaký způsob zvolí k tomu, danou činnost, či situaci vyřešit. Ředitelky, které se zúčastnily výzkumného šetření, uvedly jako velkou zátěž množství administrativy.

Dle výroční zprávy České školní inspekce (2019) je důvodem skutečnost, že přestože se mírně snížila míra jejich přímé pedagogické činnosti, nemají na rozdíl od ředitelů základních škol k dispozici sekretářku či administrativní pracovníci. V přímé úměře na výše uvedené vnímají ředitelé jako nejčastější interní překážku ve výkonu funkce vysokou míru odpovědnosti, časovou náročnost jednotlivých činností a psychickou náročnost povolání. Ve školním roce 2018/2019 bylo vyhlášeno 385 konkurzů na ředitele mateřských škol. Nejčastějším důvodem k jejich vyhlášení bylo ukončení pracovního poměru na straně ředitele či jeho rezignace a konec řádného funkčního období ředitele školy.

Kód	Příklad kódu
Zatížení administrativou	<p><i>UE: „Zbytečná administrativa, zbytečné psaní, to je základ.“</i></p> <p><i>ŘK: „...výkazů je hodně i té dokumentace, tak je to opravdu náročné a to tady těch deset hodin denně jakože sedím, a to se dá říct, že to člověk stihá jako tak s odřenýma ušima když to tak řeknu.“</i></p> <p><i>ŘA: „Chtěla bych zmínit ale to, aby školský systém dovoval, že by měla ředitelka placenou zástupkyni, která by byla pro tyto, řekla bych personální záležitosti, kdyby tato zástupkyně nebyla učitelkou, ale byla v podstatě</i></p>

	<p><i>provozním zaměstnancem mateřské školy a řídila by tuto práci, co se týče jednání s úřady, veškerou administrativu a všechno tak, aby se ta ředitelka mohla věnovat přímé pedagogické činnosti s dětmi a vlastně kontrolingu práce ostatních lidí.“</i></p> <p><i>ŘT: „Z pozice ředitelky to určitě bude méně administrativy.“</i></p>
Počet dětí	<p><i>US: „Takže určitě bych chtěla, aby se snížil počet dětí ve třídě a nebo zvýšil počet pedagogického personálu.“</i></p> <p><i>ŘT: „A pak taky nižší počet dětí ve třídách, pokud se jedná o větší školky.“</i></p>
Cesty k efektivní spolupráci	<p><i>UD: „...já jsem jim dala nějaké úkoly jako domů, na druhý den jsem se po něm pídila a ona říkala, že ho nemá. A já říkám a kde ho máte, a maminka říká, on to někde hodil. Jo? ...záleží, koho člověk dostane, jaké je to postižení, jaká je rodina.“</i></p>
Odcizení	<p><i>UI: „Oni normálně aji já nevím, když jsme dělaly ty táboračky, tak dřív to bylo aji takové, že oni nám pomáhali ten táborák chystat. Teďka to chystá zahradník nebo někdo...“ „Přístup rodičů býval daleko takový bližší, dneska už je to takové, že každý má moc práce a jenom si tam zavede děcko, vezme si ho zpátky a už nechce nic dělat.“</i></p>

Tabulka 11 Významová kategorie Profesionální úskalí učitelů

Zdroj: vlastní zpracování

Svou povahou je učitelství stresovým zaměstnáním. Lidský stres je v podstatě zvýšený nárok na přizpůsobivé schopnosti mysli a těla. Stres je sám o sobě ovlivňován intenzitou stresoru a velikostí naší psychofyzické zdatnosti (Fontana, 2010).

Na učitele je kladeno mnoho nároků, mezi něž patří i výše uvedené, avšak má-li se s nimi učitel úspěšně vyrovnávat, je důležité je v časném stadiu rozpoznat.

4.5.2 Novodobé pojetí výuky

V současnosti učitelé ovlivňují kurikulární změny, které vnáší do pojetí vzdělávání různorodé pohledy. Je zřejmé, že jednotlivá vyjádření participantek jsou ovlivněny individuální zkušeností. Výzkumný vzorek učitelů působí v heterogenních i homogenních třídách, což dle příkladného kódu hraje velkou roli ve vzdělávání dvouletých dětí. Přítomnost chův a asistentů je mnohými učitelkami ceněna z důvodu větší bezpečnosti a snazší organizace vysokého počtu dětí.

Kód	Příklad kódu
Integrace	<p><i>UE: „Já si myslím, že asi to narušuje té učitelce ve škole. Ve školce se to dejme tomu ještě snese, ale v té škole si myslím, že to může narušovat. Podle mě to je rušivý element.“</i></p> <p><i>ŘA: „Myslím si, že ředitelky mateřských škol, které se vyhýbají integraci dětí ochuzují mateřské školy o možnost rozvoje...Mrzí mě, že se uvažuje o zrušení asistentů v mateřské škole a v každém případě je to nejenom dobré pro děti, ale určitě obohacením opět pro nejen učitelky, ale i pro celý personál mateřské školy a toto nejen v rovině dalšího vzdělávání, získávání dalších poznatků, ale je to i v rovině lidské... podpůrná opatření 4. a 5. stupně jsou problematické u vzdělávání v mateřské škole, tak všechny ostatní děti by měli mít možnost vzdělávat se v klasické mateřské škole.“</i></p> <p><i>ŘT: „...děti se 4. a 5. podpůrným opatřením už by dle mého ani z té školky nic neměli. Pro tyto děti si myslím, že jsou vhodná stávající zařízení, které v dnešní době běží.“</i></p>
Dvouleté děti	<p><i>UI: „...tam je školák sedmiletý a je vedle něho ta malá dvouletá tož to je katastrofa. Musí být některé třeba opravdu velice šikovné, ale aji takové, ale vidíš, že to děcko to nebaví, nesoustředí se tak dlouho, nebo něco aji třeba, takže opravdu to je takové, že ono to kazí.“</i></p> <p><i>ŘT: „...dvouleté děti ano, ale pouze pokud už dosáhly té vývojové fáze, která jim dovoluje takovou velkou změnu. Nemělo by to být nucené.“</i></p>
Docenění asistentů a chův	<p><i>US: „...když je schopný asistent, dobrý asistent, tak to jenom pomůže té třídě. Ted' když je ta možnost, tak si myslím, že z vlastní zkušenosti, kdy mám ve třídě asistenta, kdybychom tam byly pouze dvě učitelky, z toho jedna je vedoucí, která má poloviční úvazek u</i></p>

děti, tak si myslím, že by to prostě nebyla schopná zvládnout ta druhá učitelka. Takže za mě docenění.“

UL: „Protože tak byl stres veliký, například já jsem měla mockrát maloše, jenomže pořád musíš s něma chodit na záchod a nevíš, co se děje ve třídě. A máš nervy, jestli se tam někdo nežduchne, tak je tam vlastně pěstounka, ted' se neříká pěstounka. Ted' se říká chůva. Takže už je to úplně supr.“

ŘT: „Asistenti a chůvy určitě myslím jsou přínosem pro ty školky, myslím zvládnout vše organizačně i pro tu učitelku, není jednoduché být s dvaceti osmi dětmi ve třídě a mít oči všude když to tak řeknu.“

Tabulka 12 Významová kategorie Profesní úskalí učitelů

Zdroj: vlastní zpracování

Pojetí inkluzivního vzdělávání se různí a její uskutečňování na školách se liší. Je však výzvou pro stávající vzdělávací systém, tradiční formy výuky a dále pak pro učitele a jejich psychologickou a pedagogickou připravenost. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož formy, metody a obsah odpovídají jejich vzdělávacím možnostem a potřebám. Součástí je vytvoření vhodných podmínek, které toto vzdělávání umožňují, poradenská pomoc školy a poradenských zařízení. Ředitel školy proto může se souhlasem krajského úřadu zřídit funkci asistenta pedagoga pro tyto děti (Bartoňová, 2010).

Dle Bazalové (2006) v otázce inkluzivního procesu nalézáme úskalí, týkající se především nedostatku zkušeností a znalostí (důvodem je nedostatek informovanosti na téma inkluze), financování a materiálního vybavení (zastaralé vybavení a pomůcky). Za velkou překážku Bazalová považuje celkovou připravenost učitelů k práci se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Zavádění nových přístupů a postojů do výuky, může v souvislosti s nedostatečnými informacemi a zkušenostmi ovlivnit celkový postoj k inkluzi.

4.5.3 Prestiž učitele

Názory na prestiž učitelů vyslovily dvě učitelky. Z výpovědi lze konstatovat, že se domnívají, že obecně je společenská prestiž učitelů na nízké úrovni. Po znovuotevření mateřských škol v covidové době měly ale pocit, že rodiče práci učitelů oceňují.

Kód	Příklad kódu
Uzavření mateřských škol	<i>UE: „Ale teď, jak byl ten Covid, tak si myslím, že to učitelům na prestiži přidalo.“</i>
Covid 19	<i>UL: „... jak byl Covid-19, jak měli děcka doma a co člověk slyší, že se z těch dětí mohou doma zbláznit.“</i>

Tabulka 13 Významová kategorie Profesní úskalí učitelů

Zdroj: vlastní zpracování

Hayl (2001) in Majerčíková (2020) uvádí, že prestiž určité profese je veřejností vnímána jako postavení ve společnosti. Odráží úctu, které se jí veřejností dostává, jejímž základem jsou osobní vlastnosti vykonavatelů dané profese. Část prestiže a statusové pozice je založena na subjektivním vnímání jednotlivců, kteří zhodnocují pocity a mentální zdraví.

Dle výzkumu, ve kterém se zúčastnilo 635 učitelů z celé České republiky, 88 % z nich vidí toto povolání jako společností nerespektované a nedocené (ve výzkumu byly často opakované výrazy jako „hlídačky“, hlídání, hra, pečovatelka, teta, prázdniny a další). 8 % učitelů se vyjádřilo tak, že mají pocit, že veřejnost si jejich práce cení, a cítí, že pro rodiče i děti jsou autoritou. 4 % učitelů měli nevyhraněný názor (Majerčíková, 2020).

4.6 Učitel profesionál

Interpretace sesbíraných dat týkajících se tématu profesionality učitele a názorů na vzdělání učitelů vznikla kategorie s názvem Učitel profesionál. Pojednává o subjektivním popisu toho, co pro participantky profesionalita znamená. Pohledy se různí, a proto byly vytvořeny tři subkategorie s názvy Moje profesionalita, Vzdělání a s tím související Nutnost profesního rozvoje.

4.6.1 Moje profesionalita

Kód	Příklad kódu
Empatie	<i>UE: „Opravdu ta empatie že je, aji vůči rodičům, aji vůči dětem i kolegyním, tak to si myslím, že je základ všeho, jak práce, tak v celém životě.“</i> <i>UD: „Učitelka musí být co nejvíc lidská a empatická a</i>

Jednání s rodiči dětí	<p><i>potom ty děcka jsou jak zrcadlo, ozvěna. Protože když já jsem v pohodě, oni jsou taky.“</i></p> <p><i>ŘA: „...a za vrchol profesionality považuji jednání s rodiči dětí, kdy učitel může profesionálně v podstatě komunikovat s rodiči o edukaci jejich dětí, o edukačních potřebách jejich dítěte tak, že je odborně dokáže zdůvodnit, že odborně dokáže hledat prostě cesty jak vzdělávat dítě, které má nějaké problémy a jak k tomu profesionálně přistupovat a v podstatě nehodnotí dítě negativně, ale motivovat rodiče k tomu, aby spolupracovali s učitelem profesionálem a aby nastoupili tu cestu, kterou mu doporučí učitel profesionál.“</i></p> <p><i>UE: „...umět se vcítit do těch rodičů, umět jim to správně podat tu informaci, i minusovou, to je taky že z profesionálního hlediska že, to je důležité, tak to je podle mě veliké umění a to každý i na sklonku kariéry nedokáže.“</i></p> <p><i>ŘT: „Profesionál by měl být schopen jednat s rodiči tak, aby rodič měl pocit, že učitel je odborník na to co dělá. A to nejen pro někoho být odborník, ale také pro sebe. Aby mohl žít s klidným svědomím, že ví, co dělá, a že to dělá správně.“</i></p>
-----------------------	--

Tabulka 14 Významová kategorie Učitel profesionál

Zdroj: vlastní zpracování

Model postihující jádro učitelovy profesionality představuje Korthagen (2004) in Píšová (2011) ve svém cibulovém modelu. Vnitřní vrstvy označují složky, které determinují způsob učitelova jednání. Vnější vrstvou je jednání samotné. Autor jej nazývá *mise* a znamená pro něj *„vědomí vlastní existence, a role, kterou pro sebe vidíme ve vztazích k našim bližním.“* Oblast etická a morální zde tedy hraje velkou roli. Identita obsahuje komponenty zahrnující sebeobraz, sebeúctu, profesní motivaci, subjektivní pojetí výuky, vnímání požadavků a také jak učitel vnímá svou vlastní zdatnost. Přesvědčení je odrazem učitelovy víry odrážející pozici praktických znalostí. Pro učitele není snadné tyto „moudrosti praxe“ slovně vyjádřit, jelikož mají neuvědomělý charakter.

4.6.2 Vzdělání

„Myslíte si, že učitel v mateřské škole by měl být vysokoškolsky vzdělaný?“ Charakter otázky reflektuje pohled participantek na úroveň kvalifikace v souvislosti s odbornou činností učitele mateřské školy. Sesbíraná data popisují názor na to, co dle zúčastněných dělá učitele dobrým učitelem.

Častým tématem, které se dotýká pouze profese učitele mateřské školy, je sledování rozdílů mezi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanými učiteli. Studie Mischa a kol. (2014) in Syslová (2017) uvádí, že vysokoškolské vzdělání má vliv na vývoj osobních epistemologií, což znamená, že vysokoškolští studenti mají více rozvinuté tzv. objektivní teorie než studenti se středoškolským vzděláním a v praxi dokážou lépe svá tvrzení opírat o teoretické znalosti (Syslová, 2017).

Kód	Příklad kódu
Vysoká škola	<p>ŘA: „<i>Tak určitě proto, protože i když jsou různé školení při dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, tak není zaručená kvalita tohoto vzdělávání, kdežto vysoká škola dle mého garantuje kvalitu a odbornost tady tohoto vzdělávání učitele pro mateřské školy.</i>“</p> <p>UD: „<i>No já znám, měla jsem na praxi holky, které měly už bc, a nestálo to za nic. No a pak jsem viděla lidi, kteří měli pouze nastavbu pedagogickou, třeba v Kroměříži. Takže ve vzdělání to asi nebude.</i>“</p> <p>ŘT: „<i>Nemůžu přijmout tvrzení, že vysokoškolsky vzdělaný učitel vyniká nad středoškolsky vzdělaným učitelem. Odbornost ano, ale to v této profesi zdaleka není všechno.</i>“</p>
Odbornost je nutná	<p>US: „<i>...pokud tam nejsou ty odborné znalosti, tak vám praxe moc ani nepomůže.</i>“</p> <p>ŘA: „<i>Nepomůže učitelce dlouhodobá praxe, když se nadále nevzdělává a její odbornost tedy skončí někde před několika lety.</i>“</p>
Každá škola obohatí	<p>UL: „<i>Každá škola vás obohatí. Máte větší nadhled a všechno.</i>“</p>
Nahrazení dlouhodobou	<p>ŘK: „<i>...ale myslím si, že to vysokoškolské vzdělání nahrazuje</i></p>

praxí	<i>ta dlouhodobá praxe.“</i>
Vrozené dispozice	<i>UL: „...ale pokud ten učitel nemá k těm děčkám vztah, může studovat, jak chce, tak stejně dobrým učitelem nebude.“</i> <i>ŘT: „O tom, že učitelé musí mít vztah k dětem o tom se nemusíme ani bavit.“</i>

Tabulka 15 Významová kategorie Učitel profesionál

Zdroj: vlastní zpracování

Názory učitelek na dosažené vzdělání se různí. Pokud bychom zasadili míru zájmu o vyšší pedagogické vzdělání do demografického rozložení, v České republice dle České školní inspekce (2019) si stabilně nejvyšší kvalifikovanost pedagogů, již čtyři roky udržuje Zlínský kraj, Vysočina a Liberecký kraj. Naopak nejnižší počet kvalifikovaných učitelů vykazuje dlouhodobě Praha, Středočeský a Plzeňský kraj.

Jedním z opatření v oblasti předškolního vzdělávání, uvedeném v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020, bylo zahájit diskusi o obsahu vzdělávání učitelů mateřských škol a o možném požadavku na jejich vyšší kvalifikaci. Podíl vzdělávacích systémů vyžadujících, aby odborníci, kteří vzdělávají děti v předškolním vzdělávání, měli bakalářský nebo vyšší titul, zejména ti, kteří pracují s dětmi staršími tří let, narůstá. Tři čtvrtiny zemí Evropské unie takový požadavek mají, v 29 z nich je požadován bakalářský titul, ve čtyřech magisterský titul (Francie, Itálie, Portugalsko, Island). Česká republika se spolu s dalšími sedmi zeměmi (Irsko, Lotyšsko, Malta, Rakousko, Rumunsko, Slovensko a Spojené království – Skotsko) řadí k těmto několika málo zemím, ve kterých postačuje vzdělání středoškolské (ČŠI, 2019).

4.6.3 Nutnost profesního rozvoje

Subkategorie Nutnost profesního rozvoje byla vytvořena z dat pořízených dotazováním se učitelek na profesní stabilitu ve své profesi. Každá z učitelek sice uvedla konkrétní časové rozmezí, ale ředitelky Andrea, Tamara a učitelky Dita a Eva pokládaly pocit profesní stability do souvislosti s profesním rozvojem. Tato subkategorie byla zařazena do kategorie Učitel profesionál, jelikož se domnívám, že vlastní postoj k rozvoji, jakožto celoživotnímu vzdělávání patří k profesionálnímu smýšlení učitele mateřské školy. Reakce učitelů doplňujícím se vzděláním (v různých formách) na neustálý vývoj společnosti je dnes již

zcela známou potřebou a nutností. Dle Palána (1997) je v oblasti školského systému další vzdělávání součástí profesního vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života po ukončení odborné přípravy na povolání. Jeho podstatou je rozvíjení postojů, znalostí a schopností a stálé přizpůsobování kvalifikace.

Kód	Příklad kódu
Sebevzdělávání	<p><i>ŘA: „...aby vlastně pořád studovala a vzdělávala se, aby v podstatě mohla měnit tu svou práci tak, aby to bylo ke spokojenosti dětí a ke spokojenosti učitelky.“</i></p> <p><i>UD: „Já si myslím, že bych si neměla nikdy myslet, že už všechno vím a všechno znám, že mě ještě nemůže nic překvapit.“</i></p> <p><i>UE: „...pořád je něco nového, pořád se musíš něco učit, nikdy nevíš, co tě potká, takže pořád se člověk učí.“</i></p> <p><i>ŘT: „Takže abych tak nějak řekla, stabilita v práci ano, ale ne ve smyslu už jsem odučila roky, tak už jsem hotový učitel, co se vědomostí týče. Tam je třeba se sebevzdělávat neustále.“</i></p>

Tabulka 16 Významová kategorie Učitel profesionál
Zdroj: vlastní zpracování

4.7 Shrnutí výsledků výzkumu

Cílem tohoto výzkumu bylo popsat, jaký je vývoj profesní kariéry učitele mateřské školy. Výsledkem výzkumu bylo identifikování kategorií, které byly sestaveny z dat pořízených z uskutečněných interview, které vedly k vyvození teorie hlavní výzkumné otázky.

Na počátku učitelské cesty stojí bezpochyby rozhodnutí pro to, stát se učitelem. Proto výzkumná otázka zjišťující, jaké jsou jednotlivé fáze učitelovy kariéry, směřuje k **volbě učitelské profese** (kategorie Volba učitelského povolání). Ze získaných dat byly vytvořeny pod touto kategorií subkategorie Rodina, Osobní zájem a Touha po změně. Z výpovědí jednoznačně vyplynulo, že motivace pro tuto volbu se v učitelkách budovala již od dětského věku. Ředitelka Tamara sice nevolila učitelství v mateřské škole jako první zaměstnání, ale využila nabídky práce v mateřské škole až po čase. Sociální prostředí a interakce jedince s ním má na toto rozhodnutí enormní vliv.

Longův popis fáze počáteční kariéry a zmíněné termíny „přežití“, „objevování“ a „konflikt s realitou“ koresponduje s vnímáním učitelek ve fázi **Profesního startu** (kategorie Profesní start). Vyjímaje jedné učitelky, jsou vzpomínky na tuto dobu vázány na dobu před rokem 1989, která ve srovnání se současností byla na odlišné technologické úrovni. V souvislosti s přípravami na výuku dětí, shledaly tyto činnosti jako psychicky zátěžové a se zmiňovanými počty dětí ve třídách (někdy i 35 dětí) také mnohokrát přesahující rámec pracovní doby. Povaha výpovědí ve vztahu podpory kolektivu byla u všech učitelek kladná. Prožité zkušenosti s podporou těchto „nápomocných“ kolegyně poukazuje na to, jak je přítomnost zavádějících učitelů, mentorů důležitá, zdaleka ne pouze pro učitele mateřských škol. Jedna z učitelek, působící na pracovišti pátým rokem popsala začátek své profesní dráhy, jako náročný z důvodu ukončujícího magisterského studia. Charakter této kategorie byl proto rozdělen do subkategorií Šok z reality a Podpora kolektivu.

Z dat týkajících se **profesní stability a jistoty**, byla extrahována kategorie s názvem Profesní stabilita a z té vycházející subkategorie Profesní zrání. Charakter sesbíraných dat měl zcela z časového hlediska různorodý charakter. Pokud tato data seřadím vzestupně, jedná se o rozmezí od jednoho roku působení v praxi až po dobu současnou. Lze tedy shrnout, že mezi faktory, které ovlivňují pocit stability v profesi učitelek, byly počáteční roky, milník mateřství, mnoholetá praxe a neustálé získávání stability jako reakce na vývoj společnosti. Přes všechna vyjádření v souvislosti s touto otázkou se participantky dotýkaly tématu potřeby vlastního sebevzdělávání, které jsou dále zmíněny v poslední kategorii práce Učitel profesionál, která popisuje subjektivní vyjádření participantek o jejich postoji k profesionalitě v učitelské profesi.

Další interpretace výpovědí vykreslila kategorii zvanou **Milníky**, které se týkaly všech učitelů. Životní milník, nebo také zlomová událost nese toto pojmenování proto, že dopadá na chování jedince. Síla ovlivnění se může lišit, a proto ji můžeme označit za zlomovou až zpětně. Nelze ji tedy identifikovat dopředu. Učitelky, které děti mají, zmínily milník mateřství, který jim umožnil nahlížet na vzdělávací instituci očima rodiče a tudíž i do vzájemné komunikace vnesl větší pochopení. Role rodiče také přispěla k bližšímu pochopení dětské psychiky. Dvě učitelky popsaly jako velkou životní změnu přechody mezi pracovišti, z nichž jedna výhodu spatřuje v sesbíraných profesních zkušenostech a druhá v občasné obměně kolektivu. Jako velkou profesní změnu vnímaly ředitelky změnu pozice. Subkategorie byly pojmenovány podle zlomových událostí, které participantky v interview zmínily, tedy Mateřství, Nucený přesun a Pozice ředitelky.

Během interview byla učitelkám položena otázka týkající se změn, které mohou v učitelské profesi působit jako problémové. Společně s následující otázkou odrážející téma novodobých změn ve vzdělávání (integrace dětí a s ní spojeno vnímání odlišného způsobu výuky, přítomnost asistentů a chův ve třídách) byla vytvořena kategorie týkající se možných **úskalí**, které mohou učitele provázet. Jako faktory působící nejvíce zátěžově, spatřují učitelky v množství administrativy a vysokém počtu dětí ve třídách. Jedna učitelka popsala, že najít cestu k efektivní spolupráci s rodiči není snadné, což se váže k výpovědi učitelky, která vidí problém v odcizení rodičů ve vztahu k mateřské škole ve srovnání s minulými léty. Rozšíření institucionální péče o děti mladší tří let a integrovaných dětí přináší do prostředí školní třídy přítomnost asistentů a chův. Učitelky, které mají zkušenost s další dospělou osobou ve třídě, jejich přítomnost velmi doceňují a to z důvodu snadnější organizace a z důvodu bezpečnosti. Dvě učitelky popsaly období po návratu dětí do mateřských škol po jejich uzavření z důvodu covidové pandemie. Rodiče dávali učitelkám najevo, že si práce učitelů váží, takže učitelky mají pocit, že míra prestiže učitelů mírně stoupla, i když si myslí, že v obecném měřítku je míra prestiže učitelů na nízké úrovni. Ke kategorii Profesní úskalí učitelů byly proto vytvořeny subkategorie s názvy Stresové faktory, Novodobé pojetí výuky a Prestiž učitele.

Poslední kapitola nese název **Učitel profesionál**. Na otázku týkající se profesionality byly vytvořeny tři subkategorie. První byla pojmenována Moje profesionalita, která popisuje interpretace toho, co pro některé učitelky být profesionál ve skutečnosti znamená. Další dvě subkategorie Vzdělání a Nutnost profesního rozvoje odrážejí témata týkající se vzdělání a vlastního sebevzdělávání, což se dotýká tématu profesionalizace učitelské profese. Jedna z ředitelky popsala, že vysokoškolské vzdělání nahradí dlouhodobá praxe. Ostatní učitelky a ředitelky považují odbornost a další vzdělávání za nutnost. Odlišnosti jsou patrné, ale ve formě vzdělávání. Je zde protichůdnost názorů na vysokoškolské vzdělání, kdy některé učitelky vidí terciální stupeň vzdělání jako záruku kvality a odbornosti. Další učitelky považují jiné způsoby vzdělávání za dostačující a navíc v souvislosti s ním, přirovnávaly faktor osobních dispozic. Velkou roli v otázce dosaženého stupně vzdělání sehrála možnost srovnání různých učitelů s různým stupněm vzdělání, kdy spatřovaly kvalitu práce mnohdy na lepší úrovni u učitelky středoškolsky vzdělaných, než u učitelky s vysokoškolským vzděláním.

Pět učitelky a tři ředitelky, které se na výzkumu podílely, společně se mnou zrekapitulovaly cestu své profesní dráhy od úplného počátku, až po úvahu o tom, jak dál

pokračovat v budoucnu. Ve srovnání s uvedenými modely dle Longa a Alana v teoretické části, profesní dráhy zmíněných učitelek do značné míry se zmíněnými modely korespondují.

V tomto bodě uvedu srovnání zúčastněných učitelek a ředitelek podle výše zmíněných modelů s doplněnou citací vyjadřující budoucí pohled ve vztahu ke kariéře:

Sofie pracuje jako učitelka pět let z toho jeden rok ve vedoucí pozici.

US: „Já jsem naprosto spokojená momentálně tam, kde jsem, vyhovuje mi tahle pozice a zatím teda nemám žádné vyšší ambice, užívám si každého dne, kdy tady můžu být ve vedoucí funkci, a takže já jsem tam, kde jsem spokojená.“

Učitelky Ina, Laura a Dita jsou již v důchodu a v současné době pracují, jako zástup.

UI: „Tak já budu pokračovat, když budou potřebovat, abych šla na zástup.“

UL: „Teď jsu na zaskoku, ale možná bych šla časem dělat asistentku nějakému děťátku.“

UD: „Tak já jsem tady jako asistent i učitel, takže u mě je to jasné. Pokračuju dál, dokud budou děti a dokud bude zájem a dokud nám to teda dovolí vláda.“

Učitelka Eva působí v nynější pedagogické praxi 39 let.

UE: „Práce mě zatím baví, to je opravdu práce, která mi dává radost. Každý den je jinačí, nespadneš do toho stereotypu.“

Profesní kariéra ředitelek Kláry, Tamary a Andrei sčítá každé z nich dohromady s pozicí učitelky přes 40 let pedagogického působení.

ŘK: „Já jsem takový akčnější člověk, takže potom v důchodě aspoň na ten zkrácený úvazek. takže zatím pokračovat určitě jo, máme nějaký projekty nastavené, takže bych to chtěla nějakým způsobem dokončit všechno. A potom se opravdu věnovat té čisté práci s dětma a opravdu s čistou hlavou...“

ŘT: „Co nejvíce se věnovat dětem, aby je pobyt ve školce těšil. Pracovat na vztazích s dětmi, rodiči a kolegy je nutno neustále. A v neposlední řadě na vlastním sebevzdělávání. Bez toho se žádný pedagog neobejde.“

ŘA: „Protože pracuji v mateřské škole čtyřicet jedna let a devatenáct let ve funkci ředitelky

mateřské školy X, tak jsem cítila potřebu předávat tyto zkušenosti své dál, takže, chtěla bych pokračovat dál v lektorské činnosti, nejenom v řízení mateřské školy...“

Dílčí cíle a výzkumné otázky: „*Jaké jsou jednotlivé fáze profesní kariéry učitele mateřské školy? Jaké faktory ovlivňují profesní kariéru mateřské školy?*“ mi pomohly naplnit hlavní výzkumný cíl: „*Popsat vývoj profesní kariéry učitele mateřské školy.*“

Z uvedených citací lze usoudit, že až na učitelku Sofii (která je dle Alana pojmenování ve fázi stabilizace), jsou všechny učitelky i ředitelky nakloněny myšlence pokračovat v učitelské kariéře. Osobně spatřuji, že učitelky i ředitelky svou profesi prozatím nechtějí opustit a dle Longovy teorie bych zúčastněné výzkumu řadila do fáze zklidnění a vyrovnanosti s otevřenými postoji k novým zkušenostem. Fázi profesní vyhasínání, ani fázi stahování se, bych do přirovnání zatím nezařadila.

ZÁVĚR

Cílem výzkumu bylo popsat vývoj profesní kariéry učitelů mateřských škol. Cílem bylo dále odkrýt jednotlivé fáze profesní dráhy učitelů. Jelikož každá profesní dráha se odehrává v konkrétním životním kontextu, byly zároveň zkoumány faktory, které jednotlivé profesní dráhy vybraného vzorku doposud ovlivnily.

První, teoretická část popisuje profesní kariéru a její zasazení do kontextu učitelství a zároveň objasňuje pozici učitelství. Pro plnou návaznost byly představeny obecně přijímané modely profesní dráhy učitelů vázané na životní cyklus.

Empirická část představuje interpretaci hloubkových interview uskutečněných s pěti učitelkami a třemi ředitelkami mateřských škol. Získaná data reflektují subjektivní chápání rolí, vlastností a životních situací, což považuji za velkou výhodu této metody. Účastnice výzkumu si společně se mnou zrekapitulovaly svou profesní cestu počínaje impulsem, který je k profesi učitele přivedl, až po zamyšlení se nad budoucí cestou. Zpětná reflexe mi poskytla pohled na jednotlivé situace, ovlivnění, potřeby, lidské vztahy, zlomové okamžiky a mnoho dalších faktorů, které modifikovaly to, jakými učiteli jsou dnes. Vyjímaje jedné účastnice, všechny disponují délkou pedagogické praxe nejméně 39 let. V porovnání s ideálními modely se profesní dráhy neshodují v konečné fázi. Zatímco v modelech prezentovaných v teoretické části práce se učitel dostává do fáze vyhasínání a stahování se, postoj účastnic ve výzkumu je stále otevřený a připravený na nové výzvy a to i ve vztahu k otázce dalšího vzdělávání.

Myslím si, že je na místě věnovat pozornost protagonistům profesí, kteří garantují intelektuální rozvoj a připravují na výzvy budoucnosti naše děti. Učitelství se v současnosti nachází v kritické fázi a odborná pedagogická veřejnost stále diskutuje nad tím, zda učitelství je, nebo není profesí. I když se zdá, že cesta k definitivnímu určení vědci bude ještě dlouhá, analýza profesních drah učitelů může být jednou z cest, jak učitelství profesí vyzdvihnout na vyšší úroveň.

Domnívám se, že tak jako mě, mohou jak začínajícím, tak i zkušeným učitelům zjištěná fakta poskytnout inspiraci pro svá další rozhodnutí. Výzkum byl limitován výběrem malého vzorku populace učitelů mateřských škol a jeho realizace byla uskutečněna pouze ve Zlínském kraji, proto je nutné jej posuzovat s opatrností. Na základě interpretace výpovědí, bych k doporučením pro budoucí praxi na závěr zmínila, jak enormně je důležitá podpora uvádějícími učiteli a mentory v období profesního startu začínajících učitelů.

Z hlediska posílení kvality výuky by bylo ku prospěchu všem stranám vzdělávacího procesu, snížit počet dětí ve třídách, nebo navýšit pedagogický personál a přítomnost asistentů a chův ve školách i nadále podporovat. V rámci řízení škol by ředitelé přivítali navýšení personální podpory, aby se procentuálně snížily počty rezignací a opouštění ředitelských pozic, a tím se zvýšila kvalita vedení škol a v konečném důsledku i úroveň vzdělávání.

Cíl stanovený v úvodu bakalářské práce byl splněn.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2010). *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bazalová, B. (2006). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bedrnová, E., & Nový, I. (2002). *Psychologie a sociologie řízení* (Vyd. 2., rozš.). Praha: Management Press.
- Bedrnová, E., Jarošová, E., & Nový, I. (2012). *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha: Management Press.
- Bělohlávek, F. (1994). *Osobní kariéra*. Praha: Grada.
- Bělohlávek, F. (1996). *Organizační chování: jak se každý den chovají spolupracovníci, nadřízení, podřízení, obchodní partneři či zákazníci*. Olomouc: Rubico.
- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582. doi:<https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-562>
- Cunningham, B. (2012). *Mentoring Teachers in Post Compulsory Education: A Guide to effective Practice*. Routledge.
- Česká školní inspekce. (2019). *Kvalita efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019*. Praha: Česká školní inspekce
- Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (Vyd. 3, přeložil Karel BALCAR). Praha: Portál
- Gore, J., Smith, M., Holmes, K., & Fray, L. (2016). *Investigating the factors that influence the choice of teaching as a first career: A Report commissioned by the Queensland College of Teachers*. Queensland College of Teachers.
- Kicková, P. (2005). Ředitelka mateřské školy je profese, ne funkce. *Učitelství noviny*, 2012(05), 1.
- Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.

Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 60(3-4), 254-264.

Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. (1. Část). *Pedagogika*, 57(4), 364-379.

Lukas, J. (2008). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část) [On line]. *Pedagogika*, 58(1), 36-49.
Retrieved from http://jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_2.pdf

Long, R. (1999). *Hindsight: Trachet Change and Advice*. The Internet TESL Journal. [Online]. Dostupné z: <http://iteslj.org/Articles/LongTeacherChange.html>

Lukášová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum, praxe) = Teaching profession in primary teacher education and training : (theory, research, practice)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Lukášová, H., & Seberová, A. (Eds.). (2008). *Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání: sborník referátů z odborného semináře "Profesionalizace učitelského vzdělávání"*, 23.-24. ledna 2008. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Majerčíková, J., & Urbanecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek. *Studia Paedagogica*, 25(1), 51-77.
doi:<http://dx.doi.org/10.5817/SP2020-1-3>

Mayerová, M., & Růžička, J. (2000). *Moderní personální management*. Jinočany: H & H.
Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2., rozš. a přeprac. vyd). Praha: Portál

Nakonečný, M. (2005). *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada.

Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia.

Palán, Z. (1997). *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Olomouc: DAHA.

Píšová, M. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šesté, aktualizované a doplněné vydání). Praha: Portál.

- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi* (I. vydání). Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z. (Ed.). (2015). *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Škarková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šmelová, E., & Nelešovská, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Šprachotvá, L. (2005). Pedagog, personalist, mzdová účetní. *Učitelství noviny*, 2005(19), 8-9.
- Štikar, J. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum.
- Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele [Online]. *Pedagogika.sk*, 2(4), 247-274. Retrieved from <http://www.casopispedagogika.sk/studie/svaricek-roman-zlomove-udalosti-pri-vytvareni-profesni-identity-ucitele.html>
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Trojanová, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer.
- Trojanová, I. (2014). *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer.
- Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada.

Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2007). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.

Vašutová, J (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi* (2., přeprac. vyd). Praha: Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta.

Voda, J. (2015). Nové profesní výzvy učitele po jmenování ředitelem školy. *Pedagogika*, 65(2), 177-192.

Vodáček, L., & Vodáčková, O. (2013). *Moderní management v teorii a praxi* (3., rozš. vyd). Praha: Management Press.

Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu [Online]. *Pedagogická Orientace*, 24(4), 510-534. Retrieved from <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1873>

Internetové zdroje:

Profesní rozvoj pedagogů v zrcadle evropských zkušeností. MŠMT [online]. [cit. 2016-12-05]. Dostupné z WWW: <<https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/profesni-rozvoj-pedagogu-v-zrcadle-evropskych-zkusenosti?highlightWords=profese+u%C4%8Ditele>>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

UI - učitelka Ina

UL – učitelka Laura

UE – učitelka Eva

UD – učitelka Dita

US – učitelka Sofie

ŘK – ředitelka Klára

ŘA – ředitelka Andrea

ŘT – ředitelka Tamara

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled kategorií a subkategorií	32
Tabulka 2 Významová kategorie Volba učitelského povolání	33
Tabulka 3 Významová kategorie Volba učitelského povolání	34
Tabulka 4 Významová kategorie Volba učitelského povolání	35
Tabulka 5 Významová kategorie Profesní start	36
Tabulka 6 Významová kategorie Profesní start	37
Tabulka 7 Významová kategorie Profesní stabilita	39
Tabulka 8 Významová kategorie Milníky	40
Tabulka 9 Významová kategorie Milníky	41
Tabulka 10 Významová kategorie Milníky	42
Tabulka 11 Významová kategorie Profesní úskalí učitelů	43
Tabulka 12 Významová kategorie Profesní úskalí učitelů	45
Tabulka 13 Významová kategorie Profesní úskalí učitelů	46
Tabulka 14 Významová kategorie Učitel profesionál	47
Tabulka 15 Významová kategorie Učitel profesionál	49
Tabulka 16 Významová kategorie Učitel profesionál	51

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Otázky k rozhovoru

Příloha P III: Ukázkový rozhovor

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Svým podpisem potvrzuji, že jsem se dobrovolně rozhodla účastnit výzkumu v rámci bakalářské práce s názvem „**Vývoj profesní kariéry učitele mateřské školy**“ realizovaným Alžbětou Bořutovou.

Byla jsem obeznámena s účelem výzkumu a beru na vědomí, že v rámci výzkumného šetření se mnou bude veden rozhovor, který bude nahráván, a informace, které zde poskytnu, nebudou zneužity. Nahrávka rozhovoru bude vyhodnocena v rámci výzkumu a následně smazána.

Zároveň beru na vědomí, že je mi zaručena anonymita a mám právo kdykoli z výzkumu vystoupit.

Podpis:

Dne:

Budete –li mít v souvislosti s touto výzkumnou studií jakýkoli dotaz, kontaktujte mne:

Kontaktní adresa:

Mobilní telefon:

Email:

PŘÍLOHA P II: OTÁZKY K ROZHOVORU

Co pro Vás bylo impulsem stát se učitelkou v mateřské škole?

Můžete popsat Vaše začátky?

Kdy jste se ve své profesi začala cítit jistá a stabilní?

Co byla ve Vaší profesi zásadní změna? Myslím události, které například ovlivnily Váš přístup k dětem.

Cítila jste se někdy tak, že jste chtěla skončit s touto profesí?

Kdy si myslíte, že je učitel skutečně profesionál?

Myslíte si, že učitel v mateřské škole by měl být vysokoškolsky vzdělaný?

V současné době proniká do vzdělávacího systému mateřských škol mnoho změn. Myslím tím např. integrace dětí, vzdělávání dvouletých dětí, přítomnost asistenta ve třídě atd. Jak tyto změny ovlivňují Vaše působení v mateřské škole?

Je něco, co byste ve školní legislativě změnila? Co si myslíte, že by Vaši profesní dráhu usnadnilo?

Jak chcete ve Vaší profesi dále pokračovat?

PŘÍLOHA P III: UKÁZKOVÝ PŘEPIS ROZHOVORU

Rozhovor s ředitelkou Andreou, 61 let, přes 40let praxe

1 Co pro Vás bylo impulsem, abyste se stala učitelkou v mateřské škole?

2

3 Impulsem pro mě, možná to byla negativní zkušenost, ne tak jak každý říká, že měl milou
4 paní učitelku, tak já jsem měla paní učitelku nemilou, která se k nám nechovala pěkně, ne,
5 že by byla přísná, ale dělala věci, které už by v dnešním vzdělávacím systému neprošly,
6 tzn., že nás krmila, dávala nám při spaní ručníky na oči, nutila nás dělat věci, které nám
7 jako dětem byly nepříjemné, a které mi jako dítěti vadily.

8 A tenkrát jsem se rozhodla už jako dítě, když jsem vyšla ze školky, že budu paní učitelkou,
9 protože po tom po ní přišla opravdu ta hodná paní učitelka a že budu paní učitelkou a že
10 nebudu dělat takové věci, které dělala ta paní učitelka které se mě nelíbily. Takže vlastně
11 impulsem bylo negativní setkání s učitelkou a touha to změnit a změnit ty věci, které byly
12 ve školství, a myslím, že ta touha věci změnit mi vydržela dodnes a pokračuju v tom pořád.

13

14 Hm...ano.

15

16 *Můžete popsat Vaše začátky?*

17

18 Na začátku to bylo opravdu, jak je to teď, šok z reality, tak jak je to teď, když jsem přišla,
19 jako učitelka v devatenácti letech po střední pedagogické škole, kdy jsem nastupovala do
20 třídy kde bylo 37 dětí. Měla jsem velmi velké štěstí, že jsem měla vynikající uvádějící
21 učitelku, která mě naučila učit. Což si myslím, že je nejdůležitější, protože mě naučila
22 přístupu k dětem, naučila mě chápat ty děti, protože začínající učitelka vždy potřebuje
23 nějakého takového kouče, který stojí za ní a který dostává jistotu. A byl to pro mě takový
24 velký zážitek v těch začátcích, že uvádějící paní učitelka je dodnes mojí nejlepší
25 kamarádkou. Na své začátky vzpomínám tak, že práce pro mě byla zábavou. Prostě
26 nastupovaly jsme do mateřské školy, která byla nově otevřená, takže délka pracovní doby
27 nebyla jenom podle toho, jak dlouho jsme byly u dětí, ale chodily jsme tam i v sobotu
28 v neděli, dělaly jsme pomůcky, malovaly jsme obrázky a dělaly jsme věci, kterými jsme si
29 chtěly nejenom zlepšit prostředí, ale které jsme chtěli udělat pro ty děti, protože v době
30 mých začátků nebyly takové pomůcky jaké jsou dneska, takže většinou všechny pomůcky
31 se vyráběli, pracovní listy se dělaly z tiskátek a malovaly se obrázky, takže jak dnes jsou
32 třeba obrázky k pohádkám, tak se malovaly obrázky k pohádkám, takže já na své začátky
33 vzpomínám velmi ráda, protože byly pro mě velmi příjemné a myslím, že to ovlivnilo
34 celou moji profesní dráhu učitelky, ale i ředitelky mateřské školy.

35

36 *Kdy jste se ve své profesi začala cítit jistá, stabilní?*

37

38 Já si myslím, že jak učitelka mateřské školy, tak i ředitelka se nikdy necítí stabilně ve své
39 práci, protože všechno má vývoj, nemění se děti, jak někdo říká, že dnes jsou děti jiné.

40 Mění se celá společnost, mění se děti, mění se rodiče, mění se společenské hodnoty, mění

41 se legislativa a mění se v podstatě vědecké poznatky o edukaci dětí v předškolním věku.
42 Takže, myslím si, že každá dobrá učitelka by si neměla být úplně jistá, vždycky musí mít
43 pochybnosti o tom, jak má vzdělávat a to ji žene k tomu, aby v podstatě neustále studovala
44 a hledala nové poznatky, novou literaturu, nové vědecké výzkumy a aby vlastně pořád
45 studovala a vzdělávala se, aby v podstatě mohla měnit tu svou práci tak, aby to bylo ke
46 spokojenosti dětí a ke spokojenosti učitelky.

47

48 *Co byla ve Vaší profesi zásadní změna. Myslím události, které například ovlivnily Váš*
49 *přístup k dětem. Jsou ve Vašem životě nějaké takové milníky?*

50

51 Myslím si, že možná takovým milníkem bylo narození vlastních dětí, kdy člověk si to
52 zkusí sám na sobě, že ta výchova je jiná v mateřské škole a dostává se do jiné role,
53 nastupuje role rodiče, čili pohled z druhé strany na vzdělávací instituci, takže nastupuje
54 hodnocení vzdělávání z druhé strany, takže si myslím, že to byl můj milník a zásadní
55 změna. Druhou změnou bylo určitě ukončení bakalářského studia management ve školství
56 a následně potom magisterského, vlastně specializace v pedagogice, protože to byly zase
57 moje profesní milníky, kdy člověk si rozšíří obzory a vlastně začne zase jinak přistupovat
58 k tomu, k té práci, no a určitě velkou změnou profesní byl přechod z profese učitelky
59 mateřské školy do profese ředitelky mateřské školy.

60

61 *Cítila jste se někdy tak, že jste chtěla skončit s touto profesí?*

62

63 Řekla jste si někdy: „A dost!“

64 Ani bych se nedopočítala, kdybych měla počítat svoje a dost. Je to vždy tehdy, kdy člověk
65 ztrácí motivaci, je to většinou u těch věcí, kdy člověk ztrácí motivaci změnami, které jsou
66 zbytečné a vymyšlené lidmi, kteří neznají praxi mateřské školy, kdy je potřeba plnit úkoly
67 většinou, které souvisí s edukací, které souvisí i s řízením mateřské školy, které jsou velmi
68 náročné, nemůžu říct, že jsou zbytečné, ale jsou velmi náročné časově a potom člověk,
69 když pracuje neustále víc jak 8 hodin denně, si řekne, a dost. Ale potom přijde profesní,
70 edukační věc, kdy člověk se vrátí zpátky k dětem a zpátky ke svým kolegyním, které jsou
71 dobré a které ho namotivují a které přijdou s dalším nápadem, jak to udělat lepší a člověk
72 zas si řekne, tak ještě dál. (úsměv)

73

74 *Kdy si myslíte, že je učitel skutečně profesionál?*

75

76 Já si myslím, že učitel by měl být určitě profesionál. Je několik věcí, o kterých si myslím,
77 že kdy začíná být učitel profesionálem a je to tehdy, kdy přechází učitel z pohledu člověka
78 nastupujícího do školství, mění se statut profesionála, v čemž považuju profesionální
79 jednání se všemi dětmi stejně. V tom vidím profesionalitu, že učitel nesmí mít své
80 oblíbence, jak mezi kolegy a za vrchol profesionality považuju jednání s rodiči dětí, kdy
81 učitel může profesionálně v podstatě komunikovat s rodiči o edukaci jejich dětí, o
82 edukačních potřebách jejich dítěte tak, že je odborně dokáže zdůvodnit, že odborně dokáže
83 hledat prostě cesty jak vzdělávat dítě, které má nějaké problémy a jak k tomu profesionálně
84 přistupovat a v podstatě nehodnotí dítě negativně, ale motivovat rodiče k tomu, aby

85 spolupracovali s učitelem profesionálem a aby nastoupili tu cestu, kterou mu doporučí
86 učitel profesionál.

87

88 Hm, a na to navážu...

89

90 *Myslíte si, že učitel v mateřské škole by měl být vysokoškolsky vzdělaný?*

91

92 Určitě. V každém případě mrzí mě, že toto vypadlo ze strategie 2020 a ve strategii
93 vzdělávání 2030 už není obsažené, ale myslím si, že učitel mateřské školy by měl být
94 vzdělaný. Ano, vedou se dlouhodobé diskuze, že je důležitá dlouhodobá praxe. Nepomůže
95 učitelce dlouhodobá praxe, když se nadále nevzdělává a její odbornost tedy skončí někde
96 před několika lety a ona v podstatě zůstane ve vývoji na určitém bodu a pokud se
97 nevzdělává, tak ta učitelka se neposune dál. A proč vysokoškolsky vzdělaný? Tak určitě
98 proto, protože i když jsou různé školení při dalším vzdělávání pedagogických pracovníků,
99 tak není zaručená kvalita tohoto vzdělávání, kdežto vysoká škola dle mého garantuje
100 kvalitu a odbornost tady tohoto vzdělávání učitele pro mateřské školy.

101

102 *V současné době proniká do vzdělávacího systému mateřských škol mnoho změn. Myslím*
103 *např. integrace dětí, vzdělávání dvouletých, přítomnost asistenta ve třídě atd. Jak tyto*
104 *změny ovlivňují Vaše působení v mateřské škole?*

105

106 Tyto změny, nebo každá změna legislativní změny jsou přínosem pro mateřské školy.
107 Myslím si, že ředitelky mateřských škol, které se vyhýbají integraci dětí ochuzují
108 mateřskou školu o možnost rozvoje, vlastně práce s těmito dětmi. Já osobně si myslím, že
109 práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami by měla v mateřské škole i
110 samozřejmě pokud to dítě nezvládá, ale to jsou většinou mentální postižení a podpůrná
111 opatření 4. a 5. stupně jsou problematické u vzdělávání v mateřské škole, tak všechny
112 ostatní děti by měli mít možnost vzdělávat se v klasické mateřské škole. Dnes už není
113 problémem zajistit asistenta pedagoga pro toto dítě. Dnes je možnost různých projektů,
114 většinou šablon, kdy je možnost získat speciálního pedagoga, chůvy pro děti. Takže
115 v tomto případě záleží na vedení mateřské školy, jak se k tomu postaví a jak chtějí vlastně
116 jít do toho a jak chtějí vlastně, jak jsou motivováni tady tyto děti vzdělávat. V každém
117 případě si myslím, že pokud jsou nastavené podmínky pro tyto děti jak se speciálními
118 vzdělávacími potřebami, tak dvouleté, tak je to přínosem. Dvouleté děti jsou náročné, měla
119 by tam být vždy personální podpora, aby tam učitelka nebyla sama a byl tam další
120 pracovník, buď chůva, nebo zdravotní sestra, je škoda, že toto bylo zrušeno ve vyhlášce
121 o předškolním vzdělávání, protože původně tam tato povinnost mít další personální
122 podporu byla. Takže pro mě tyto změny jsou dobré. Mrzí mě, že se uvažuje o zrušení
123 asistentů v mateřských školách a v každém případě je to nejenom dobré pro děti, ale určitě
124 obohacením opět pro nejen učitelky, ale i pro celý personál mateřské školy a toto nejen
125 v rovině dalšího vzdělávání, získávání dalších poznatků, ale je to i v rovině lidské. Protože
126 v dnešní době, kdy se začíná propagovat v mnoha rodinách taková výchova spíš na výkon,
127 tak v dnešní době toto východisko je důležité, abychom se naučili žít nejenom vedle sebe,

128 ale abychom se naučili žít spolu, a myslím si, že vzdělávání těchto dětí, které jsou tady
129 uvedené určitě k tomu přispívá a vychovává, nejen učitelky, ale i ty správní zaměstnanci.

130

131 Ano, ... moc pěkně řečeno.

132

133 *Je něco, co byste ve školní legislativě změnila? Co si myslíte, že by Vaši profesní dráhu*
134 *usnadnilo?*

135

136 Jak bych si usnadnila já práci, spíš, jak bych ji změnila. No, trošku bych zasáhla do
137 managementu toho řízení mateřské školy, dnes se samozřejmě objevuje, že ředitelky
138 mateřských škol jsou zatíženy administrativou a všemi. Já tvrdím, že správná ředitelka
139 mateřské školy musí být manažer, ne jak říkávají některé ředitelky: „ Já jsem tady pouze na
140 výchovně vzdělávací práci.“ Není to možné, protože správný manažer musí vědět nejen jak
141 má vzdělávat, ale i jak to má udělat a získat finance a musí mít samozřejmě základy
142 legislativy. Chtěla bych zmínit ale to, aby školský systém dovozoval, že by měla ředitelka
143 placenou zástupkyni, která by byla pro tyto, řekla bych personální záležitosti, kdyby tato
144 zástupkyně nebyla učitelkou, ale byla v podstatě provozním zaměstnancem mateřské školy
145 a řídila by tuto práci co se týče jednání s úřady, veškerou administrativu a všechno tak, aby
146 se ta ředitelka mohla věnovat přímé pedagogické činnosti s dětmi a vlastně kontrolovat
147 práce ostatních lidí, jak práce výchovně vzdělávací, tak této práci provozní, aby v podstatě
148 byla ředitelka v roli top manažera, který to řídí a ne, který je zavalený starostmi a neříká si
149 potom to: „A dost a už tady nebudu!!“

150

151 *Jak chcete ve Vaší profesi dále pokračovat?*

152

153 Protože pracuji v mateřské škole 41 let a 19 let ve funkci ředitelky mateřské školy X, tak
154 jsem cítila potřebu předávat tyto zkušenosti své dál, takže, chtěla bych pokračovat dál
155 v lektorské činnosti, nejenom v řízení mateřské školy, ale v lektorské činnosti, kterou už
156 dneska vykonávám, takže vidím to, že bych mohla přinést svými zkušenostmi a svými
157 znalostmi něco pro další generaci pedagogů a učitelů mateřských škol a předat jim svoje
158 zkušenosti.

159 Děkuji

