

Profesionalizace studentek učitelství pro mateřské školy

Bc. Michaela Kuncová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Michaela Kuncová**

Osobní číslo: **H140251**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Profesionalizace studentek učitelství pro mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti profesionalizace učitelů mateřských škol a motivace k výběru pedagogické profese.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu s využitím interview.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BROWN, Duane. Career Choice and Development. San Francisco: John Wiley & Sons, 2002. ISBN 978-07-879-6652-2.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-731-5081-6.

SYSLOVÁ, Zora. Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7881-9.

ŠMELOVÁ, Eva. Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

WIEGEROVÁ, Adriana a kol. Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula. Zlín: Academia centrum, 2015. ISBN 978-80-7454-555-9.

WIEGEROVÁ, Adriana a kol. Self efficacy: Osobne vnímaná zdatnosť v edukačných súvislostiach. Bratislava: SPN, 2012. ISBN 978-80-10-02355-4.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

22. listopadu 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20.2.2017


.....

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 nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků 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 nahlížení 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 nezasažuje 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 vzdělávacímu 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 chybnějiho 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 přihlédá k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem profesionalizace učitelů mateřských škol. Jejím cílem bylo popsat proces profesionalizace studentů učitelství pro mateřské školy, kteří studují na UTB ve Zlíně.

Autorka teoreticky vymezuje koncept profesního rozvoje učitele se zřetelem na učitele mateřské školy. Specifickou pozornost věnuje etapě profesního startu učitele a motivaci k profesní orientaci a profesní identitě učitele. Tenhle motiv je také v centru pozornosti empirické části práce.

Klíčová slova: profesionalizace učitelů, učitel mateřské školy, profesní dráha učitele, profesní start učitele, motivy profesní orientace, profesní identita učitele

ABSTRACT

This thesis deals with professionalization of pre-school teachers. The main goal was to describe the process of professionalization of pre-school education students at Tomas Bata University in Zlín.

The author theoretically defines a concept of teacher professional development with main aim to pre-school teacher. Another part is focused on teacher professional start and also motives for professional orientation and teacher professional identity. This motive is also a focal point of the empirical part of this thesis.

Keywords: teachers professionalization, pre-school teacher, teacher professional career, teacher professional start, motives for professional orientation, teacher professional identity

Poděkování

Na tomto místě bych velice ráda poděkovala paní doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady a vstřícnost při zpracovávání mé diplomové práce. Také bych ráda poděkovala zúčastněným participantkám realizovaného výzkumu a v neposlední řadě mému manželovi a rodině za trpělivost a projevenou podporu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně, verze elektronická nahraná do IS/STAG je totožná a veškeré použité prameny jsem uvedla v seznamu literatury.

.....

Bc. Michaela Kuncová

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE	13
1.1 JAK POHLÍŽET NA PROFESIONALITU OBECNĚ	13
1.2 UČITELSKÁ PROFESE	15
1.3 DNEŠNÍ POHLED NA PROFESI UČITELE.....	17
1.4 PODPORA PROFESNÍHO ROZVOJE UČITELE V PROCESU PROFESIONALIZACE.....	18
2 PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	21
2.1 ROLE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	22
2.2 PROFESNÍ DRÁHA UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	24
3 UČITEL NA STARTU.....	27
3.1 MOTIVY PROFESNÍ ORIENTACE UČITELE	27
3.2 PROFESNÍ IDENTITA UČITELE	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	32
4.1 CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTEK VÝZKUMU	32
5 SBĚR DAT	33
6 INTERPETACE VÝSLEDKŮ	35
7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	49
7.1 VLIVY NA PROFESIONALIZACI STUDENTA	49
7.2 VIZE DO BUDOUCNA	51
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	56
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	60
SEZNAM OBRÁZKŮ	61
SEZNAM TABULEK.....	62
SEZNAM PŘÍLOH.....	63

ÚVOD

Vzdělanost je jedním z významných pilířů naší společnosti. V prvních letech života dítěte je v pozici vzdělávací instituce zpravidla rodina a následným nositelem vzdělání je učitel mateřské školy. První formální vzdělání se dítěti dostane v podmínkách mateřské školy právě od učitele v předškolním zařízení. Mateřská škola jako předškolní zařízení je prostorem pro rozvoj sociálních, kognitivních, afektivních a fyzických dovedností a učitel mateřské školy je hlavním aktérem výchovně vzdělávací činnosti.

Hlavním cílem této práce je popsat proces profesionalizace studentů učitelství pro mateřské školy. Studenti přicházejí na vysokou školu s jistými představami o dětství a dítěti, které se mohou v průběhu studia vyvíjet, případně vytvářet zcela nové. Díky studiu, praxi a zkušenostem se z ne-učitelů stávají učitelé. Tento proces by měl být v této práci zachycen a popsán.

Téma profesionalizace studentek učitelství pro mateřské školy jsem si vybrala záměrně, jelikož tematicky rozšiřuje mou bakalářskou práci, která byla zaměřena na začínajícího učitele. Začínajícím učitelem je učitel, který již vstoupil do pedagogické praxe. Diplomová práce se zabývá předchozí fází, a to jak se z ne-učitele stává učitel. Téma profesionalizace studentů pedagogických fakult je všeobecně málo popsáno a to je jeden z motivů, proč se věnovat výzkumu zaměřeného na příslušné téma. Výstupy z tohoto výzkumu mohou obohatit a zkvalitnit praxi ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku v mateřské škole.

Praktickou část tvoří kvalitativní výzkum, jenž vytváří v rámci pedagogického výzkumu velkou přidanou hodnotu a interakcí s participantem detailnější pohled na zkoumanou otázku. Výzkum byl prováděn formou rozhovorů s dvaceti studentkami třetího, tedy posledního ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Fakultě humanitních věd na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Rozhodnutí stát se učitelem je v životě člověka velkým krokem. Tento krok je předpokladem k tomu, že se ze studenta pedagogické fakulty stává učitel. K samotnému rozhodování o vstupu na pedagogickou fakultu vede dlouhá cesta, kdy uchazeč musí mít dostatečně silné motivy k tomu, aby si vybral učitelskou profesi. Nejen motivy, ale i zkušenosti a praxe s dětmi jsou činiteli výběru této profese. Následné setrvání v profesi je ovlivněno studiem na pedagogické fakultě, kdy se akademické prostředí snaží o to, aby se z onoho ne-učitele stal učitel. Aby zde získal zkušenosti a znalosti, které mu usnadní vstup

do praxe. Nedílnou součástí studia je i praxe konaná v mateřských školách a možnost setkat se s dětmi i na jiných akcích. Pokud se tedy dosud student neměl možnost s předškolními dětmi setkat v praxi, na univerzitě nastává ten čas, kdy je konfrontován s realitou a tím se začíná budovat jeho profesní identita. Začíná mít jisté představy o profesi, které se mohou lišit od očekávání. Začíná si také dělat představu o svém setrvání v učitelské profesi či o své následné budoucnosti. Studium ho také může motivovat k prohlubování vzdělání či získávání nových zkušeností.

Úkolem celé pedagogické obce je to, aby se tato profese učitele profesionalizovala, získala svoje standardy, kompetence a profesní požadavky. K tomu, aby se této změny mohlo dosáhnout, je potřeba, aby bylo důkladně prozkoumáno, jak se učitel profesionalizuje a co může učiteli pomoci k úspěšnému procesu profesionalizace.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE

Dnešní nejen česká, ale i evropská společnost klade nové požadavky na kvalitu školního vzdělávání a tím i pohled na profesi učitele. Jde o pochopitelný krok, protože hned po rodině je následnou institucí, která vychovává a vzdělává děti, mateřská škola. A osobou, která ve škole vzdělává a vychovává, je osoba učitele. Proto je kladen požadavek na profesionalizaci učitelské profese, který se nyní školství snaží naplnit.

1.1 Jak pohlížet na profesionalitu obecně

Z hlediska všeobecného pojetí profesionála neboli odborníka je všeobecně brán člověk, který je díky svému vzdělání a kvalifikaci finančně ohodnocen za práci, kterou provádí. Tyto tři základní body učitelská profese zajisté splňuje. Pokud se podíváme na všeobecnou charakteristiku profesionála, je ovšem patrné, že učitel nemůže splnit všechny body obecného pojetí profesionála, a to díky odlišnosti jeho profese. Níže je uvedena charakteristika profesionála, která by měla být platná napříč profesemi.

Základní charakteristika profesionála podle Carnegieho komise (Havlík, 1998):

1. Profesionál je na rozdíl od amatérů zaměstnán na plný úvazek v zaměstnání, které mu poskytuje i základní zdroj příjmů.
2. Profesionalita předpokládá silnou motivaci nebo vědomí poslání jako základ pro výběr profesionální dráhy; důležité je osvojení trvalého celoživotního závazku ke zvolené dráze.
3. Profesionál ovládá specializovaný soubor vědomostí a dovedností, které jsou osvojeny v průběhu prodlouženého období vzdělávání a tréninku.
4. Profesionál činí svá rozhodnutí pouze v zájmu klienta. Aplikuje je v partikulárních případech s ohledem na obecné principy, teorie, nebo propozice, což znamená, že posuzuje proměnlivé situace podle „univerzálních“ standardů.
5. Profesionál je bytostně orientován na služby, neboť užívá své expertízy pro partikulární zájmy svého klienta. Tyto služby vyžadují diagnostické dovednosti, kompetentní aplikace obecných znalostí při speciálních potřebách klienta a absenci vlastních zájmů.
6. U profesionálních služeb se předpokládá, že budou založeny na objektivních potřebách klienta a budou vykonávány nezávisle na osobních pocitech, které

profesionál může mít ve vztazích ke svým klientům. Profesionál nabízí „objektivní“ diagnózy. Klient očekává, že profesionál mu otevřeně odhalí i potencionálně nepravděpodobné věci, které se jej dotýkají; od profesionála se v rámci jeho smluvních povinností očekává nezaujatost a odmítání morálních posudků v záležitostech, které může osobně prožívat při klientových odhaleních. Lze říci, že profesionální vztahy spočívají na důvěře mezi profesionálem a klientem.

7. U profesionálů se předpokládá, že budou znát lépe potřeby svého klienta než klient sám. Platí rovněž, že profesionál vyžaduje autonomii při posouzení vlastních výkonů. Jestliže jeho klient není uspokojen, profesionál bude zásadně vyžadovat k posouzení svých výkonů pouze své kolegy.
8. Profesionálové utvářejí profesionální asociace, které definují kritéria přijetí, vzdělávací standardy, licenční nebo formálně vstupní zkoušky, formy kariéry uvnitř profese a oblast pravomocí profese. Funkcí profesionálních asociací je rovněž ochraňovat autonomii profese.
9. Profesionálové mají velkou moc a status v oblasti svých expertíz, avšak o jejich znalostech se předpokládá, že jsou specifické.
10. Profesionálové činí své služby dostupnými, ale obvykle nepřipouštějí inzerování nebo shánění klientů. Od klientů se očekává, že budou iniciovat kontakt a poté akceptují rady a služby doporučované bez odvolání k vnějším autoritám.

Pokud si za těmito body představíme například lékaře, bude splňovat všechny tyto body do jednoho. To samé platí i pro právnickou profesi.

Učitelská profese je natolik specifická, že by bylo nerozumné ji chtít „zaškatulkovat“ a snažit se ji unifikovat s ostatními profesemi. U učitelské profese hovoříme spíše o semiprofesi, což znamená, že je to částečně profese, čímž rozumíme odbornou práci a částečně umění. I přes charakteristiku učitelství jako semiprofese vzniká v posledních letech v České republice snaha profesionalizovat školství, ujasnit a sjednotit profesní kompetence a klást větší důraz na kvality učitele. Tento postup je jistě správný a přinesl by lepší pohled veřejnosti na tuto profesi.

Tab. 1 Prestiž povolání v letech 2004 – 2016 (CVVM SOÚ AV ČR, 2016)

	11/2004		6/2007		6/2011		6/2013		2/2016	
Profese	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.
Lékař	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1.	91,5	1.	90,2	1.
Vědec	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2.	77,2	2.
Zdravotní sestra					73,9	3.	74,8	3.	72,9	3.
Učitel na vysoké škole	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.	72,9	4.
Učitel na základní škole	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.	70,8	5.
Soudce	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7.	66,3	6.	64,0	6.
Projektant	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6.	62,6	8.	61,2	7.
Programátor	66,3	5.	65,7	5.	60,8	8.	59,7	9.	59,7	8.
Soukromý zemědělec	59,1	10.	59,0	8.	60,3	9.	63,9	7.	58,2	9.
Policista	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11.	55,7	10.	56,3	10.
Starosta	60,1	8.	57,4	9.	52,6	14.	53,1	13.	54,1	11.
Voják z povolání	44,8	22.	46,4	21.	48,3	17.	49,7	16.	53,6	12.
Truhlář	50,8	16.	51,4	14.	53,2	12.	55,6	11.	52,0	13.
Účetní	53,5	14.	51,3	15.	54,1	10.	52,3	14.	50,4	14.
Majitel malého obchodu	51,2	15.	50,1	16.	51,4	15.	54,8	12.	50,1	15.
Profesionální sportovec	56,1	11.	55,6	10.	51,2	16.	47,6	18.	49,3	16.
Opravář elektro	50,2	17.	49,7	18.	-	-	-	-	-	-
Soustružník	47,7	19.	49,0	19.	-	-	-	-	-	-
Manažer	59,4	9.	55,4	11.	53,0	13.	50,2	15.	48,8	17.
Ministr	53,8	13.	50,0	17.	38,0	24.	37,9	24.	46,5	18.
Stavební dělník					48,1	18.	49,3	17.	44,0	19.
Bankovní úředník	50,2	18.	48,7	20.	46,9	19.	45,7	19.	42,4	20.
Novinář	54,4	12.	53,0	12.	46,5	20.	43,8	21.	41,2	21.
Kněz	46,1	21.	43,2	22.	42,8	22.	38,0	23.	41,2	22.
Prodavač	42,8	24.	41,5	23.	43,6	21.	44,7	20.	40,3	23.
Sekretářka	43,7	23.	40,5	24.	41,4	23.	40,0	22.	37,3	24.
Poslanec	39,9	25.	36,5	25.	27,0	26.	25,1	26.	31,2	25.
Uklízečka	29,4	26.	29,0	26.	34,0	25.	34,2	25.	28,9	26.

Jak je z uvedených dat vidět, učitelská profese se sice drží v čele tabulky, ovšem s porovnáním v roce 2004 sestoupila o jednu příčku a průměrně získala méně bodů. Snahy, které vedou ke zkvalitnění a profesionalizaci profese, jsou tudíž na místě a nezbytné pro udržení prestiže této profese.

1.2 Učitelská profese

Učitelské povolání známe už od antických časů a za tuto dobu se měnilo a transformovalo až do dnešní podoby. Učitel byl vždy nositelem moudrosti a vědomostí, které předával dále svým posluchačům a později žákům. Dnešní učitel nepředává jen moudrost a vědomosti, dnešní učitel vychovává, pečuje, motivuje, organizuje, společensky se angažuje, prování administrativní činnosti a dělá mnoho věcí nad rámec původního předávání informací a

znalostí. Dnešní pojetí učitele není definitivní ani konečné, ale je to jistá forma, která vyhovuje současným podmínkám a možnostem naší kultury a společnosti.

V České republice je učitel již nějakou dobu definován následujícími způsoby:

- „Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích.“ (Průcha, 2013, s. 396)
- „Oborem práce učitelů a ostatních pedagogických pracovníků jsou činnosti, kterými se uskutečňuje péče, výchova a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých. Tyto pedagogické činnosti vykonávají v rámci stanoveného pedagogického úvazku, a to buď ve vyučování ve škole nebo ve výchovných a vzdělávacích programech uskutečňovaných nad rámec vyučování ve škole nebo školském zařízení. Rozsah a specifika činností se váží ke společenským cílům výchovy a vzdělávání a k úkolům institucí ve vzdělávacím systému. Dále se diferencují vzhledem k věkovým, kulturním, etnickým, zdravotním a sociálním zvláštnostem jedinců.“ (Vašutová, 2004, s. 35)
- „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče.“ (Sbírka zákonů, 2012)

Učitel je nedílnou a nepostradatelnou součástí výchovně vzdělávacího procesu a spolu s žáky a studenty tvoří tento vzdělávací proces. Učitel by měl nejen předávat informace, ale také vytvářet podnětné prostředí a motivovat žáky či studenty k výkonu a prohlubovat jejich znalosti a zájem o věc. Učitel by měl být ochotný k dalšímu vzdělávání a tím si rozšiřovat své znalosti a dovednosti.

Pokud se jedinec rozhodne zvolit si za svoji profesní dráhu učitelství, je nutné, aby počítal s tím, že přebírá zodpovědnost za mnoho věcí, které se týkají dětí, žáků a studentů, kteří jsou mu svěřováni. Učitel by neměl být jen vstřícný, empatický, psychicky odolný,

společenský, kreativní, morální a v tomto výčtu bychom mohli pokračovat dál a dál. Jedná se jen o malý výčet požadavků na osobnost učitele, které si přináší již před zahájením studia učitelství. Proto je učitelská profese tolik odlišná od jiných. Učitel musí zvládat nejrůznější situace a nikdy neví, co ho v daný den v pedagogické realitě potká. Proto je potřeba, aby jeho pregraduální příprava byla teoretická, praktická a hlavně kvalitní. Musí ho připravit na možnosti, se kterými se může v praxi potkat.

1.3 Dnešní pohled na profesi učitele

Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům a studentům. Dnes vidíme roli učitele poněkud odlišně, spíše zdůrazňujeme jeho subjektivně-objektivní roli v interakci se žáky a studenty, v kolektivu jiných učitelů, ve spolupráci s rodiči a angažovanosti v místní komunitě.

„Prostředí mateřské školy už není primárně prostorem mateřské a ochranné péče o dítě, ale tento prostor je obsazovaný edukačními trendy, klade na pedagoga této instituce přirozeně jiné nároky. Na druhé straně, pokud je mateřská škola součástí školských institucí, na její pedagogy se začíná nahlížet jako na plnohodnotné členy učitelské komunity se všemi jejími strastmi.“ (Wiegerová, 2015, s. 12)

Současní autoři (Kasper a Pánková 2015; Vašutová 2004; Lukášová 2015; Spilková 2010) hovoří o pedagogické profesi jako o semiprofesi či požadavcích na doprofesionalizování nebo o dnešní deprofesionalizaci učitelství. Urbánek (2005) uvádí rozpor mezi učitelstvím jako profesí, posláním a povoláním. K tomuto označení vede autory fakt, že profese jako taková by měla mít svou profesní komoru, profesní standart a etický kodex. U mnoha profesí (lékaři, právníci, notáři, architekti atd.) jsou vytvořeny komory, které dbají na to, aby zde její členové vykonávali profesi odborně a v rámci etického kodexu. U učitelství tyto požadavky prozatím chybějí.

Kasper (2015) uvádí, že pokud v kontextu evropském i republikovém nebude tato situace řešena, hrozí zde riziko, že z pohledu veřejnosti i z pohledu státu klesne prestiž učitelství profese, což povede ke ztížené situaci učitelů ve společnosti.

Tuto skutečnost jsme již uvedli v tabulce č. 1, kde je patrné, že veřejnost má mírně zhoršené vidění učitelství profese.

Etzioni (1969) již v 60. letech 20. století označil učitelství za semiprofesi a uvádí tři kritéria, která učitelství brání v tom, aby se začlenilo k uznávaným profesím:

- je vykonáváno ve velkých hierarchických byrokratických organizacích, kde vládne princip administrativní autority a ne autority profesní
- učitelů vykonávajících povolání je příliš mnoho
- mezi učiteli je příliš velký počet žen (z hlediska sociálního uznání profese platí, že práce žen je do značné míry stále ještě vnímána jako komplement k roli mateřské a rodinné)

Tato tři kritéria byla popsána v roce 1969, a jak můžeme vidět v dnešní době je situace prakticky stejná a tato kritéria jsou po více než padesáti letech stále platná.

Ovšem na české pedagogické scéně se již několik let tato situace řeší v teoretické rovině a v posledních letech se přešlo i do řešení v rovině praktické. Kroky, které již byly podniknuty k cíli profesionalizovat české školství, jsou popsány níže.

1.4 Podpora profesního rozvoje učitele v procesu profesionalizace

V posledních letech se česká pedagogická obec snaží o docílení profesionalizace školství. Jsou pořádány konference, na kterých se debatuje o možnostech, jak profesionalizace dosáhnout. Změna kurikula je jedním z kroků k naplnění daného cíle. K tomuto naplnění je potřeba odstranit či alespoň zmírnit některé problémy, které tuto profesi provázejí.

Odborná veřejnost se shoduje v následujících problematických oblastech (Průcha, 2002):

- nedokonalý výběr uchazečů o studium učitelství, upřednostňující vědomosti a opomíjející zejména pedagogickou talentovanost a hodnotovou orientaci
- vysoká teoretičnost ve smyslu tradičních vědních disciplín s nízkým aplikačním potenciálem v praxi
- nedostatečný kontakt studenta s reálným prostředím školní praxe
- nedostatečná didaktická vybavenost studentů jdoucích do praxe
- nedostatečná příprava na řešení problémových situací v terénu

Nejen tyto faktory vedou k diskuzi v rámci odborné veřejnosti i diskuzi v rovině politické. Také se na základě těchto diskuzí snaží dojít ke konsensu, který by vedl ke zdárné praxi. Změna, která povede k profesionalizaci školství, musí nastat nejprve na úrovni národní, protože pokud změny vedoucí k profesionalizaci nebudou zakotveny v dokumentu

sepsaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, nebude možné dohlížet na jeho dodržování. V minulosti již MŠMT podniklo kroky k definování kvality práce učitele. V letech 2000 – 2001 byl schválen projekt Podpora práce učitelů, jehož výstupem se staly profesní standardy. Ty byly uvedeny v podobě klíčových kompetencí.

V roce 2008 MŠMT ustanovila skupinu k tvorbě profesních standardů. Ten samý rok byly zástupci akademické sféry předloženy Standarty kvality profese učitele. Tyto dokumenty se staly výstupem k projektu Cesta ke kvalitě. Dalším projektem o pojmenování kvality práce učitele je Kariérní systém, který umožňuje celoživotně zvyšovat kvalitu práce učitelů.

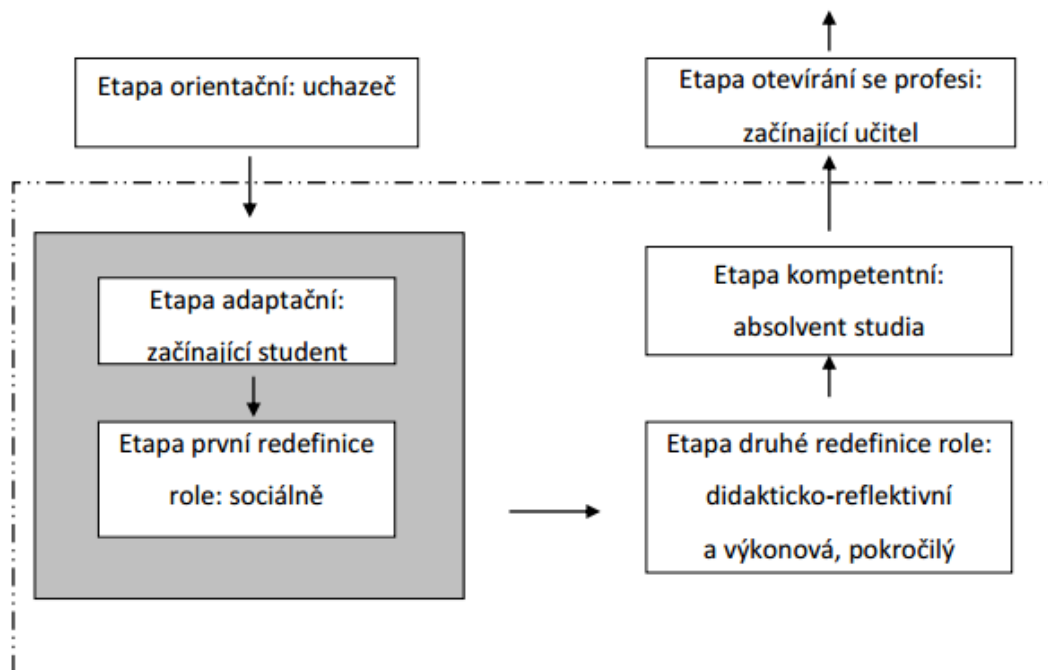
(Syslová, 2015, s. 7)

Dle Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 je jednou z hlavních priorit zvyšování profesionality a zlepšování pracovních podmínek pedagogických pracovníků. Je nutné, aby učitelství mělo vypracované svoje standardy, profesní kompetence a profesní požadavky na učitele.

Pro zvyšování profesionality je nutné znát fáze, ve kterých se nachází jedinec na začátku své profesní kariéry. Tyto fáze by měly být podnětné hlavně pro pregraduální přípravu - studium na vysoké škole. Znalost těchto etap může ovlivnit rozvržení studia a reorganizaci předmětů v tomto oboru.

Svatoš (2013) definoval profesní učení a představu o profesionalizaci v rámci pregraduálního studia následně:

1. Etapa adaptační: začínající studenti učitelství
2. Etapa první redefinice role: sociálně-osobnostní
3. Etapa druhá redefinice role: didakticko-reflektivní a výkonová
4. Etapa kompetentní: absolvent studia



Obr. 1 Etapy profesionalizace učitele v průběhu studia (Svatoš, 2013)

Pochopení profesního rozvoje je nutné pro kvalitní a systematickou přípravu k profesi a profesnímu rozvoji ve vzdělávací instituci.

Za posledních několik let se MŠMT pokusilo o kroky k profesionalizaci učitelství a tyto kroky se jistě budou odrážet v koncepci přípravy studentů na profesi učitelů. To bude klást požadavky na změnu podoby dosavadní výuky na vysokých školách. Procesu k naplnění cíle o profesionalizaci školství není jistě konec a jenom čas ukáže, jakým směrem se nakonec bude učitelství ubírat.

Dobrým krokem v rámci předškolního vzdělávání je, že učitelství pro mateřské školy nezůstalo pouze v rovině středních škol, ale přešlo i do úrovně studia na vysokých školách. V rámci toho se stále zvyšuje jednak počet uchazečů o studium a také otevírání nových fakult zaměřených na tento obor studia. Uchazeči, kteří na tyto fakulty přicházejí, očekávají množství teoretických informací o oboru a nepochybně i jistou praxi v rámci studia. Již při studiu se naplňují požadavky na kvalitu studenta a začíná dlouhodobý proces profesionalizace.

2 PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Úkolem učitele mateřské školy je pečovat o svěřené děti předškolního věku, zajišťovat jejich bezpečnost a rozvíjet jejich osobnost, zájmy a schopnosti. Také má doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a díky tomu snižovat nerovnosti ve výsledcích vzdělávání. Také má dítěti přinášet podnětné prostředí pro jeho optimální rozvoj.

„Pro život dítěte má předškolní vzdělávání dalekosáhlý význam, neboť poznatky lékařů, psychologů a učitelů dokazují, že většina toho, co dítě prožije v prvních letech života a co z podnětů okolního prostředí přijme, má trvalou hodnotu. Rané zkušenosti, které dítě získává svým životem v rodinném i mimorodinném prostředí, se v jeho životě – třeba i daleko později – zhodnotí a najdou své uplatnění.“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2016, s. 7)

Šmelová (2006) ve své publikaci popisuje učitele mateřské školy jako kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.

Pro vývoj profese učitele v mateřské škole považuje Syslová (2013) za nutné, aby nejdříve vznikl pojem předškolní pedagogika. Z pěstounek v prvních opatrovnách a v prvních mateřských školách se díky výnosu Ministerstva školství a národní osvěty staly dne 30. května 1934 „učitelky“. Oproti pěstounkám, které se staraly především o zdravotní a bezpečnostní aspekt svěřených dětí, se učitelky staraly o přípravu dětí na školu a na život.

Učitel mateřské školy musí být kvalifikovaným odborníkem, jak zmiňuje i UNESCO, a v dnešní době se učitelem stává již absolvent střední školy zaměřené na přípravu učitelů v mateřské škole.

Následující tabulka ukazuje, z jakého stupně vzdělání přicházejí učitelé do mateřských škol.

Tab. 2 Procentuální zastoupení učitelů MŠ dle nejvyššího dosaženého vzdělání
(databáze MŠMT, ČSÚ, 2015)

Nejvyšší dosažené vzdělání	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Učitelé (bez ředitelů a zástupců ředitele/řídících pracovníků)¹⁾									
Sřední a střední vzdělání s výučním listem	1,4%	1,4%	1,4%	1,4%	1,5%	1,5%	1,4%	1,4%	1,3%
Sřední vzdělání s maturitní zkouškou	93,6%	92,7%	91,3%	89,7%	87,0%	85,1%	83,2%	81,4%	78,4%
Vyšší odborné vzdělání	1,5%	1,5%	1,9%	2,1%	2,4%	2,6%	3,0%	3,2%	4,1%
Vysokoškolské vzdělání	3,5%	4,4%	5,4%	6,8%	9,0%	10,8%	12,4%	14,0%	16,2%

Komentáře:

Zdroj: databáze MŠMT

¹⁾ Údaje o učitelích jsou uvedeny pouze za školy zřizované MŠMT, obcemi a kraji. Vzhledem k zavedení klasifikace CZ-ISCO od roku 2011 byla data za předchozí roky

Větší počet pedagogických fakult a fakult zaměřených na vzdělávání učitelů pro mateřské školy vede k tomu, že stoupá procento vysokoškolsky vzdělaných učitelů v praxi. Ovšem stále největší procento přichází do praxe ze středních škol. Pokud se trend zvyšování vzdělání a tím i kvalifikace udrží, je možné, že za několik let bude procento středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelů v mateřských školách stejný.

Dle výsledků analýzy Majerčíkové, Kasáčové, Kočvářové (2015) je za zlomový rok ve vývoji předškolní pedagogiky považován rok 2010, kdy dochází k několika zlomovým změnám. Výrazně roste počet mateřských škol (soukromých a církevních), školy se z hlediska počtu dětí zvětšují a roste zastoupení tříd s celodenním provozem. Z personálního hlediska vidíme změnu v rapidním nárůstu počtu učitelek a v jejich věkovém zastoupení (nově přichází učitelky byly ve věku do 35 let) a tyto učitelky měly vyšší dosažené vzdělání.

2.1 Role učitele mateřské školy

Být učitelem neznamena být jenom jedinec, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Dobrý učitel musí být připraven zvládat mnoho jiných povinností, než jen samotnou edukaci. Jak jsme již zmínili dříve, je nutné, aby uchazeč o studium učitelství přicházel již s jistými vlastnostmi, které nelze naučit studiem, ale musí je mít tak říkajíc „v sobě“.

Dle Vašutové (2004) je dobrý pedagog také dobrým:

- Poskytovatel poznatků a zkušeností
- Poradce a podporovatel
- Projektant a tvůrce
- Diagnostik a klinik
- Reflektivní hodnotitel

- Třídní a školní manažer
- Socializační a kultivační vzor

V tomto členění je mnoho důležitých věcí, bez kterých si nedovedeme učitelskou profesi představit. Nám zde chybí zmínka o empatii, improvizaci či trpělivosti atd. I to jsou totiž nezbytné požadavky k výkonu učitelské profese. A v prostředí mateřské školy jsou to nepostradatelné vlastnosti, bez kterých by se zde učitel neobešel.

Vašutová (2002) také uvádí, že učitel zastává mimo jiné funkce doplňkové, které jsou nezbytné pro jeho kvalitní práci:

- Konzultační činnosti – setkává se a komunikuje s rodiči a dětmi, v prostředí mateřské školy je tato činnost prováděna denně.
- Konceptní činnosti – vytváří inovační metody, podílí se na dobré image školy a zkvalitňuje svoji práci.
- Administrativní činnost – vedení docházky, záznamy o dětech, korespondence, vypracovávání podkladů pro vedení školy a pro kontrolní orgány.
- Operační činnost – jde o organizační činnost, v mateřské škole se jedná o kontrolu v šatnách i na toaletách a účast na mimoškolních aktivitách (škola v přírodě, vystoupení atd.).
- Styk s veřejností – tradiční role učitele, kdy se učitel zapojuje do veřejného života obce, pořádání společenských akcí a vystoupení v rámci prezentace školy, je kladným vzorem pro občany.
- Sebevzdělávání – jedná se o celoživotně rozvíjející činnost, která vede ke zvyšování pedagogických kompetencí a kde učitel prohlubuje své znalosti a schopnosti v rámci své profese.

Tyto doplňkové funkce jsou v prostředí mateřské školy více patrné než na jiných stupních vzdělání. Každodenní komunikace s dětmi a rodiči, vytváření vlastních metodických postupů a pomůcek, vyplňování docházky dětí a pravidelný záznam do diagnostických listů, dohled nad všemi činnostmi dětí a sebevzdělávání, to jsou jen základní výčty činností, které musí učitel mateřské školy denně podstupovat.

Další možný pohled na role učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu nabízí Kotrub (2003), kdy vidí učitele ve třech hlavních rolích:

- Pedagog jako inspirátor – dokáže děti motivovat a poskytuje jim množství podnětů pro jejich svobodný rozvoj. Dokáže dítě ocenit a dát mu možnost samostatnosti. V prostředí mateřské školy je k této roli velké množství příležitostí.
- Pedagog jako facilitátor – neboli ulehčovatel, dává dítěti množství podnětů a stimulů k samostatnému myšlení dítěte.
- Pedagog jako konzultant – odpovídá dětem na otázky, je neustále připraven naslouchat, akceptuje jejich realizovatelné nápady a konzultuje a radí se s dětmi na postupech, které děti mohou ovlivnit.

I tento pohled na roli učitele se dá velmi snadno vztáhnout na učitele mateřské školy. Zde více než kde jinde musí učitel děti inspirovat, podněcovat, zaujmout a odpovídat na nepřeborné množství kladených otázek.

Množství rolí, které musí učitel zastávat, může způsobit velký tlak a konflikt těchto rolí a proto je velmi důležité, aby byl učitel dobře připraven na vstup do pedagogické reality. Učitel v mateřské škole je ten, který dokáže děti ovlivnit nejsilněji ze všech stupňů vzdělávacího systému. Je také pravdou, že za celou existenci předškolní pedagogiky nebyl na učitele vyvíjen takový profesní tlak jako nyní. O tom svědčí i množství otevřených oborů pro předškolní pedagogiku na vysokých školách jako bakalářský i magisterský stupeň. Odborná veřejnost i sami učitelé cítí vzrůstající nároky na jejich profesi a s tím spojenou potřebu dalšího vzdělávání.

2.2 Profesní dráha učitele v mateřské škole

Profesní dráha učitele mateřské školy je totožná s profesní dráhou učitelů na dalších stupních vzdělávání. V české literatuře bývá nejčastěji používán popis fází, který rozpracoval Alan (in Průcha, 2005). Jedná se o fáze učitelské profese od samotných počátků, kdy učitel ještě není učitel, ale jeho volba k učitelské profesi směřuje:

- volba učitelské profese
- profesní start (nástup do profese)
- profesní adaptace (první roky v kariéře)

- profesní vzestup (existence učitelské kariéry)
- profesní stabilizace (profesní migrace)
- profesní vyhasínání (profesní konzervatismus)

Z daného výčtu 6 fází Průcha (2005) definuje především 4 stěžení fáze vývoje učitele:

Volba učitelské profese – fáze, kdy žák či student rozhoduje o své budoucí profesi. Toto rozhodnutí vede ke vstupu na střední školu či fakultu zaměřenou na vzdělávání budoucích pedagogů.

Profesní start – tato fáze je velmi významná pro vstup mladého člověka do pedagogické reality. Nastupuje zde se statutem začínajícího učitele a dostává k sobě mentora, který by ho měl zasvětit do provozních záležitostí školy a měl by mu pomáhat úspěšně zvládnout první roky v pedagogické profesi.

Zkušený učitel – vyznačuje se pedagogickými kompetencemi a učitelskou způsobilostí, ke které patří:

- dosažení odborné připravenosti
- úspěšné absolvování nástupní praxe
- osobnostní předpoklady

Konzervativní učitel – poslední etapou je etapa před nástupem do důchodu, v sociologické literatuře uváděná jako „předdůchodová fáze“. Bývá definována ztrátou zájmu o profesi, nechutí být ve styku s dětmi, fyzickým a psychickým vyčerpáním a někdy také syndromem vyhoření.

Pro srovnání zde uvádíme i další možné dělení, které nabízí Dreyfuse (2012):

- Učitel novic (Novice)
- Učitel – pokročilý začátečník (Advanced beginner)
- Kompetentní učitel (Competent)
- Zkušený/zdatný učitel (Proficient)
- Učitel expert (Expert)



Obr. 2 Vývoj od fáze učitele novice po experta (Dreyfus, 2004)

Učitel novic je učitel na startu, který potřebuje pomoc svých kolegů, prozatím se řídí pouze svojí zkušeností a napodobuje ostatní učitele. Učitel se snaží držet svého plánu a své přípravy.

Pokročilý začátečník si již automatizuje některé činnosti a začíná si tvořit svoje postupy výchovně-vzdělávacího procesu.

Kompetentní učitel je již autonomní učitel, který se nebojí improvizovat a nebojí se také zkusit s dětmi stále náročnější činnosti.

Zkušený či zdatný učitel se dokáže více soustředit na děti než na samotný výchovně-vzdělávací proces. Tento zkušený učitel také dokáže bez problémů řešit problémové situace.

Učitel expert je již kompletní učitel, který je schopný nejen autonomně vést třídu a řešit všechny nastalé situace, ale také dokáže předávat své zkušenosti a znalosti učitelům na nižším stupni těchto etap.

Toto členění je použito i v evaluačním nástroji Rámcem profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch (Tomková, 2012), který byl vytvořen k podpoře profesního rozvoje učitelů. Zde je tento obecný etapový model označen jako nejvlivnější a proto z něj publikace vychází.

3 UČITEL NA STARTU

Volba profese patří k nejvýznamnějším mezníkům života mladého člověka. V průběhu procesu volby profese je nutné brát v potaz objektivní i subjektivní pohled na schopnosti mladého člověka. Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (1998), velký vliv je kladen na výběr profese po dokončení základní školy. Tady je adolescent prozatím odkázán pouze na představu, co by chtěl v životě dělat. Adolescent přichází do kontaktu s lidmi, kteří vykonávají určitou činnost a tím si tvoří vzory své budoucí profese. K dispozici má také pohled svých rodičů a odborných poradců pro budoucí profesi.

Po dokončení střední školy nastupuje jedinec již do pracovního procesu, nebo stojí na počátku rozhodování o jeho dalším studiu. V mnoha případech navazuje na již započaté středoškolské studium, ovšem ne vždy je tomu právě tak. Studenti gymnázií jsou teprve na startu volby své budoucí profese. I jedinci, kteří již nechtějí pokračovat v započatém středoškolském studiu nebo jedinci, kteří si po dostudování uvědomili, že by se chtěli ubírat jiným směrem.

3.1 Motivy profesní orientace učitele

Profesní orientace je komplexní proces, který by měl vyústit v uvědomělou volbu povolání. Jde o konfrontaci jedincových profesních předpokladů i jeho přání. Velký vliv na toto rozhodování hraje i rodina a její nároky na jedince. Vágnerová (2000) udává tři hlavní vnější činitele volby profese, kterými jsou rodina, škola a vrstevníci a vrstevnické skupiny.

Hřebíček (1987) uvádí, že přesvědčení mladých lidí o tom, že profese, kterou se rozhodnou studovat, musí být v souladu s jejich přesvědčením o osobních schopnostech a nadání. To je motiv, který přímo souvisí s jeho mírou sebepoznání a sebehodnocení a také s následnou volbou profese.

„Stát se učitelem je personální a sociální proces. Volba studia učitelství je produktem minulých individuálních zkušeností osoby, jejích mezilidských interakcí a jednání v konkrétním sociálním a kulturním prostředí a opírá se o individuálně konstruovaný koncept učitelství. Neexistuje předem daný vrozený koncept učitelství. Tento koncept si lidé postupně vytvářejí. Konstruování je na jedné straně sociálním procesem (probíhá v rámci mezilidských interakcí a pozorování sociálních modelů a rolí), na druhé straně je to proces osobní (vnitřní interpretace prožitých zkušeností a významů).“ (Wiegerová a Gavora, 2014, s. 511)

Dle Hřebíčka (1987) máme dvě kategorie motivů profesní orientace:

1. Primární, společensky vysoce hodnotné motivy
 - Zajímavý obsah povolání
 - Společenský význam dané profese
 - Profese odpovídá osobním předpokladům a schopnostem
 - Povolání umožňuje další vzdělávání a zvyšování kvalifikace

2. Sekundární motivy
 - V daném oboru pracuje jeden z rodičů nebo známých
 - Profese je spojena s prestiží, dobrým společenským postavením a úspěchem
 - Na povolání je možné se bez potíží připravit studiem
 - Možnost studovat a později pracovat v místě bydliště rodiny
 - Možnost nenáročné práce v dobrém pracovním prostředí
 - Dobré finanční ohodnocení
 - Nebyla jiná možnost vzhledem ke slabému prospěchu a chování
 - Nutnost podřídit se přání rodičů

Profesní orientace je dlouhodobý proces, jehož výsledkem je zvolené povolání. Jde také o velmi důležité rozhodnutí, jelikož z něj bude vycházet sociální pozice jedince a jeho společenské postavení

3.2 Profesní identita učitele

Naše povolání je pro naše životy zcela zásadní, jelikož může ovlivnit celý náš život, nebo alespoň jeho významnou část. Nejen proto, že v práci trávíme hodně času a vyděláváme si tak peníze, ale také proto, že práce dává našim životům smysl a utváří naši identitu. Povolání má tedy vedle různých funkcí ještě přidanou hodnotu v posilování a podpoře zmíněné identity a našem osobním rozvoji. Jedinec, který se již rozhodl pro svoji profesní orientaci, se také musí ztotožnit s vybranou profesí. Profesní identita je prakticky nikdy nekončící proces, ve kterém se jedinec přetváří a utváří.

Profesní identitu můžeme charakterizovat více způsoby. Dle Dytrichové (2009) se při dlouhodobém procesu, kdy se z člověka stává učitel, vyvíjí i jeho profesní identita.

Lukášová (2003) uvádí, že profesní identita je proměnnou, která ovlivňuje každodenní činnost učitele, ale také se v ní může ovlivňovat i učitel.

Profesní identitu je možno chápat:

- jako míru ztotožnění se s expertními požadavky profese (což má blízko normativnímu pohledu na tuto problematiku)
- jako vnímání sebe sama v roli a činnosti učitele
- jako prožívání sama sebe v roli a činnosti učitele
- jako poznání sama, přemýšlení o sobě v učitelské roli a činnosti ve výuce
- jako rozhodování o sobě v učitelské roli a výukové činnosti
- jaké sociální podmínky vytvářím pro učební činnosti žáků?

Autorka také uvádí dimenze podle Mareše (1996, 2013 in Lukášová 2015), který se věnuje otázce učitelova porozumění sám sebe a navrhuje tři dimenze učitelova profesního Já:

1. Retrospektivní dimenze profesionálního Já je vnitřně členěna na:
 - sebeobraz
 - sebeúcta, sebeoceňování
 - profesní motivace
 - vnímání úkolu
2. Aktuální Já, které má stejné dimenze jako retrospektivní já uvedené v přítomnosti
3. Prospektivní dimenze profesionálního Já je chápána jako profesní perspektiva:
 - mé profesní dráhy
 - dráhy mých žáků
 - perspektiva naší školy

Profesní identita se vyvíjí a proto je potřeba na ni nahlížet jako na něco, co se neustále transformuje. Tato proměna je zásadní pro další posun jedince.

Spilková (2004) uvádí členění rozvoje profesní identity následně:

1. Startovací identita (identifikace prekonceptí)
2. Proměňovaná identita (přestavba prekonceptí novou teorií)
3. Profesní identita (výsledná reflexe a sebereflexe)

Učitel si od počátku studia klade otázku, čím pro něj studium vlastně je. Díky těmto otázkám je možné, aby dospěl ke svému sebepojetí či ke svému profesnímu sebepojetí. Toto sebepojetí je sice stálé, ale v průběhu života může docházet k jeho proměnám.

Lukášová (2003, s. 93) definuje sebepojetí učitele jako „komplexní vnitřní proměnnou, která ovlivňuje každodenní vyučovací činnost učitele, ale zároveň se v ní může i proměňovat“.

Identita lze tedy popsat jako vnitřní stav jedince, který se vyvíjí díky přejímání společenských rolí a členství v různých společenských skupinách. Identita je tedy také pojem, který trvá v čase, ale zároveň se v průběhu celého života neustále vyvíjí a mění.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Prováděný výzkum byl kvalitativního charakteru a byl zvolen ve vztahu k tématu příslušné práce.

4.1 Charakteristika participantek výzkumu

Participantkami výzkumu byly studentky prezenčního bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy z Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tyto studentky byly ve třetím a tudíž posledním ročníku tohoto studia.

Výzkumu se zúčastnilo 20 z celkového počtu 23 studentek, kdy 3 studentky nebyly v době probíhajícího výzkumu přítomny.

Studentky byly ženy ve věku 18 – 22 let, které přicházely na studium daného oboru jak ze středních pedagogických škol, tak z jiných odborných škol či gymnázií.

V rámci tříletého bakalářského studia měly studentky možnost zavítat do mateřských škol v rámci svojí průběžné i souvislé praxe. V prvním ročníku studia proběhly náslechy a průběžná praxe v partnerských mateřských školách ve Zlíně a okolí. Ve druhém ročníku proběhla další průběžná praxe a ve třetím ročníku se studentky v rámci jejich výběru dostaly na praxe souvislé. Tyto praxe přispěly k tomu, aby studentky nahlédly do pedagogické reality a mohly se střetnout s běžným chodem mateřské školy. Zde si také mohly vyzkoušet svoje vedení řízených činností a jiných aktivit.

V rámci studia měly možnost pořádat divadelní představení pro mateřské školy v okolí Zlína a také se zapojit do tvorby a realizace některých projektů Fakulty humanitních studií. Jednalo se například o akce v rámci Dětského filmového festivalu či pořádání Junior Univerzity, která je formou příměstského tábora.

Některé studentky se v rámci svého volného času aktivně věnovaly vedení zájmových kroužků pro děti či vedly dětské tábory v průběhu letních prázdnin. Na všech těchto akcích se studentky setkávaly s dětmi předškolního věku.

5 SBĚR DAT

Pro výzkum byla použita metoda hloubkového rozhovoru. Rozhovor byl veden v soukromí a nahráván na digitální médium (diktafon) a následně byl doslovně přepsán.

V první fázi rozhovoru byly participantky seznámeny s cílem rozhovoru, byly ujistěny o anonymitě a požádány o souhlas k rozhovoru a jeho nahrávání na digitální médium.

Otázky byly sestaveny tak, aby bylo možné získat od respondentů široké spektrum informací o daném tématu. Hlavní otázky byly někdy doplněny o navazující otázky, které měly dále specifikovat dané téma.

Délka rozhovoru závisela čistě na dané studentce. Délka samotného rozhovoru se pohybovala od 10 minut do 32 minut.

Následně byla vyhotovena transkripce bez jakýchkoliv gramatických či stylistických úprav.

Po transkripci bylo zahájeno otevřené kódování, které bylo provedeno tzv. metodou papír a tužka - jde o tzv. kódování v ruce. (Šed'ová, Švaříček, 2007, s. 213)

Při kódování bylo možné se k textům vracet a revidovala je. Kódy jsem následně dle podobnosti sloučila a na jejich základě vytvořila kategorie a k nim přidružené podkategorie odpovídající mému zájmu zkoumání.

„Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211)

Kódováním bylo dospěno k následujícím kategoriím a subkategoriím:

- 1) Učitelka přináší dítěti
 - a) Doplnění výchovy v rodině
 - b) Pomoc při vstupu do ZŠ
- 2) Kdo je lepší - učitelka nebo učitel?
 - a) Kamarád
 - b) Mužský vzor
- 3) Učitel/ka je...

- a) Máma
 - b) Improvizátor
 - c) Vzor
- 4) Když budu učitelka
- a) podpora vědění
 - b) získávání zkušeností
 - c) neztratit motivaci
- 5) Vím, co chci
- a) učitelka MŠ
 - b) na mateřské dovolené
 - c) ředitelka MŠ
 - d) pracovat na univerzitě
 - e) cestovat
 - f) mít vlastní MŠ

6 INTERPETACE VÝSLEDKŮ

Primární interpretace jsme provedli v rámci samotného kódování a následně jsme zpracovali sekundární interpretaci, která je předložena níže. Sekundární interpretace má za cíl převádět analyzovaná data do závěrů.

1) CO UČITELKA MATEŘSKÉ ŠKOLY PŘINÁŠÍ DÍTĚTI

Ne vždy je rodina funkčním místem pro rozvoj dítěte. Neúplná rodina, rodina dysfunkční či rodina, ve které se objevuje nějaký druh závislosti. To vše jsou případy, kdy se dítěti ze strany rodiny nemusí dostávat dostatečné množství podnětů a příležitostí pro rozvoj.

Nejen tento typ rodin, ale i rodiny funkční mohou pozapomenout na některé oblasti vývoje dítěte, které jsou v daném věku potřeba rozvíjet.

Učitelka v mateřské škole je hned po rodině ta, která s dítětem tráví nejvíce času, a proto by mělo být jejím posláním doplňovat rodinnou výchovu. „Školu lze pojímat i jako místo konfrontace hodnotového systému rodiny a školy. Postoje ke škole vycházejí ze stylu života a hodnot rodiny. Dítěti jsou automaticky tímto způsobem předávány a nezávisí významně na verbální proklamaci důležitosti vzdělání (pokud tomu neodpovídá každodenní zkušenost dítěte). Jestliže školní úspěšnost nemá pro rodinu význam, nemá smysl ani pro identitu dítěte, které v ní žije.“ (Vágnerová, 1997, s. 22)

a) doplnění výchovy v rodině

...v té mateřské asi nějak doplňovat výchovu v rodině...(P1)

...ta MŠ tu rodinnou výchovu doplňuje...případně nějak nahradit...(P4)

...aby vyrostli slušní lidé...(P9)

Jedním z hlavních cílů předškolního vzdělávání je příprava na vstup do základní školy.

Všechny činnosti, které v mateřské škole probíhají, mají dítěti pomáhat rozvíjet se a stimulovat jeho potřeby. Nejen v rámci řízených činností jsou děti připravovány na činnosti, které je budou čekat na základní škole.

Mateřská škola dítě připravuje sociálně, což znamená, že mají ve svém životě novou autoritu v podobě učitelky, nový kolektiv dětí, ve kterém dochází k novým přátelstvím i konfliktům.

Dítě je připravováno také po stránce motorické. Rozvíjena je jak hrubá, tak jemná motorika.

Důležitou činností učitelky je také diagnostika, která určuje posun dítěte a v důsledku může rozhodnout, zda je dítě na vstup do základní školy připraveno či nikoli.

b) pomoc při vstupu do ZŠ

...připravit dítě na další život a další studium, takže především na to, aby nastoupilo do základní školy a tak dál...(P2)

...Hlavně je asi připravit na ten svět co je čeká a na nástup do základní školy a naučit je nějaké základní dovednosti, které jsou potřebné při tom nástupu do základní školy...(P5)

...určitě připravit dítě do školy, zajistit jeho všestranný rozvoj a zabývat se jeho individualitou...(P14)

...poznamená ho to na celý život, jak se ta učitelka k němu chová, jaké tam má vztahy a jestli ho dokáže připravit na vstup do základní školy...(P20)

Rodina, která dítě do mateřské školy dává, by si měla uvědomit, že dnes mateřské školy nefungují jako „hlídání dětí“. Jde o instituci, která má děti připravit na další vzdělávání a poskytnout dětem stimuly, které v běžné rodině nemůže dostat – novou autoritu, kolektiv dětí, speciální didaktické pomůcky a seznámení se s předškolním prostředím.

Na učitele mateřské školy to tedy klade značné nároky a získávají důvěru rodičů, že jejich dítě na vstup do základní školy připraví.

2) KDO JE LEPŠÍ - UČITELKA NEBO UČITEL?

Feminizace školství jako sociální jev se v našich zemích začala projevovat v druhé polovině 19. století a přetrvává dodnes. V minulosti byla učitelská profese pouze otázkou mužského pohlaví, kde ženám nebylo umožněno vzdělávat se a své vědomosti předávat dále. První zlom přišel v roce 1897, kdy ministerský výnos dovolil ženám oficiálně se vzdělávat na univerzitách. Tyto ženy pak učily na dívčích školách.

Feminizace neboli ovládnutí něčeho ženami je v českých podmínkách běžně zavedený pojem. Pedagogický slovník tento pojem vymezuje jako „početní převahu žen zaměstnaných ve školství v učitelských profesích. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 77)

A také dodává, že „feminizace školství má některé negativní důsledky pro charakter edukačního prostředí školy, avšak není k dispozici výzkum, který by to potvrdil“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 77).

Pojem feminizace učitelství nebo učitelské profese tedy udává, že mezi počtem mužů a žen, existuje disproporční vztah.

Již v následující tabulce je patné, že pokud hovoříme o předškolním vzdělávání, je procento mužů v mateřských školách opravdu zanedbatelné. Dle výpočtů Ministerstva školství a tělovýchovy bylo mezi léty 2012 – 2015 v mateřských školách zaměstnáno pouze 0,4 % mužů. Tudíž ze všech stupňů vzdělávání je rozdíl mezi počtem žen a mužů nejmarkantnější.

Tab. 3 Podíly mužů z celkového počtu zaměstnanců regionálního školství v 1. pololetí 2012-2015 (MŠMT, 2015)

Podíly mužů z celkového počtu zaměstnanců regionálního školství v 1. pololetí 2012-2015				
Zřizovatelé: MŠMT, obec, kraj Zákon č. 262/2006, § 109 odst. 3	Podíl mužů z celkového počtu			
	1. pololetí 2012	1. pololetí 2013	1. pololetí 2014	1. pololetí 2015
Celkem zaměstnanci	18,4%	18,0%	17,6%	17,3%
Celkem učitelé MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ, konzervatoří a škol pro žáky se SVP	20,7%	19,9%	19,2%	18,9%
Učitelé mateřských škol	0,3%	0,4%	0,4%	0,4%
Učitelé základních škol	15,2%	14,9%	14,5%	14,3%
Učitelé středních škol, VOŠ a konzervatoří	35,8%	35,3%	34,9%	34,9%
Učitelé škol určených pro žáky se SVP	18,3%	16,4%	15,0%	14,4%
Učitelé odborného výcviku	66,3%	66,8%	66,0%	66,0%
Celkem řídicí pracovníci	31,2%	31,0%	30,6%	30,3%
Řídicí pracovníci mateřských škol	1,5%	1,0%	0,9%	1,2%
Řídicí pracovníci základních škol	35,5%	35,0%	34,6%	34,2%
Řídicí pracovníci středních škol, VOŠ a konzervatoří	57,1%	58,1%	57,2%	57,5%
Řídicí pracovníci škol určených pro žáky se SVP	13,4%	12,4%	12,9%	12,9%
Řídicí pracovníci na ostatních školách	35,9%	41,1%	41,6%	41,9%

Zdroj: Vlastní výpočty MŠMT na základě dat ISP

Z mnohých popisů učitele – kamaráda se může zdát, že se ženy vyjadřovaly spíše negativně: „šašek“, „malé dítě“. Ovšem další kategorie – mužský vzor ukazuje, že si ženy cenní postavení muže v prostředí, kde se mužský element často nevyskytuje.

a) kamarád

...pan učitel...jako takový kamarád, takový šašek, který děti rozdovádí...(P1)

...učitel děti více baví...on je tam takový taťka na hraní...(P4)

...muž...si raději hraje...v každém muži je malé dítě...(P5)

...tak učitele neberou tolik jako autoritu, ale spíše jako kamaráda...(P8)

...na praxi jsem zažila jednoho učitele a ten mi přišel takový víc kamarád...(P13)

Vzhledem k tomu, že všechny participantky byly ženy, máme na tuto kategorii pouze jednostranný pohled. Což ale nic nemění na faktu, že ženy samy postrádají v mateřských školách mužský vzor. Děti se v prostředí mateřské školy mohou s mužem potkat většinou jenom sporadicky, např. když přijde opravář, kontrolní orgán (a to pouze za předpokladu, že je zde zastoupen muž) či když do mateřské školy přijede divadlo, hudebník nebo přednášející (myslivec, zoolog, hasič, policista...).

b) mužský vzor

...ony potřebují i ten mužský vzor trochu...něco jako druhý tatínek...(P3)

...tak že ten chlap je pro ně něco nového, zajímavá osobnost a pro kluky je to určitě velký vzor...(P7)

...nemusí se tak snažit, aby měl tu autoritu než žena...(P9)

...a ten mužskej vzor jim chybí, takže si myslím, že ten učitel má svý místo...(P16)

...mně se líbí, když je učitel ve školce, protože aspoň mají chlapani takový ten vzor a ne jenom děvčata...(P17)

Z výpovědí vyplývá, že ženy zde vidí muže na pozici učitele jako potřebný mužský vzor, který dětem v předškolním vzdělávání chybí a zároveň jako kamaráda, který si s dětmi hraje jiným způsobem, než to dokážou ženy.

3) UČITEL/KA JE...

Nejeden autor popisuje, jak zásadní je pro učitelku role, do které se dostává v interakci s dětmi v mateřské škole. „Učitel mateřské školy plní různé role, s nimiž by měl být ztotožněn, má-li být jeho práce smysluplná. Pojem „role“ můžeme použít ve smyslu poslání, úloha nebo jako předpokládané způsoby chování a jednání.“ (Šmelová, 2006, s. 120).

Role matky nebo pečovatelky je v prostředí mateřské školy velmi významná. Zvláště velmi malé děti, které přijdou do nového prostředí, vyžadují jiné nároky než děti před nástupem do základní školy. „Problematické rodinné zázemí dítěte může vtahovat citlivé učitelky s méně pevnými hranicemi do pokušení suplovat dítěti matku. Může být těžké odlišit, kdy jsme již vtahováni do této pasti, a kdy ještě jsme podporující, pečující, ale stále profesionálové.“ (Svobodová, 2012).

Jak matka, tak i učitelka by se měly umět do „svých“ dětí vcítit a ochraňovat je. Tento fakt participantky cítily, co je prokazatelné z hojných zmínek o důležitosti empatie v prostředí mateřské školy.

a) máma

...tak určitě by to měla být empatie...(P2)

...já se do těch dětí dokážu vcítit...tak určitě empatie vůči těm dětem...(P4)

...potom doufám, že i nějaká empatie u mě funguje...(P7)

...učitelka měla být schopná právě empaticky se vcítit do těch dětí...(P9)

...co mě napadá, tak empatie, dokážu se vžít do té situace...(P15)

...myslím, že se dokážu vcítit do těch dětí...(P17)

...vím, že jsem schopná vcítit se do těch dět...k nějaké takové jako empatii, už jsem jako taky došla praxí...(P18)

Nezbytnou „výbavou“ každého učitele v mateřské škole je schopnost rychle improvizovat. Schopnost improvizace je nejvíce patrná právě v prostředí mateřské školy. Na základní, střední a vysoké škole jsou žáci a studenti disciplinovanější a samotná vyučovací hodina jim klade jisté mantinely, ve kterých poslouchají vyučujícího. Mateřská škola je místo, kde se děti mohou volně ptát a jistá neposkvrněnost jim dovoluje se volně projevat. Tím ovšem nastávají situace, kdy i do předem připraveného programu vnesou nový prvek a učitelka na něj musí pohotově reagovat. Pro děti v předškolním věku není nic tabu a tak i jedna nepatrná poznámka může zcela „narušit“ připravené téma. To je opět chvíle, kdy by měl učitel improvizovat.

b) improvizátor

...schopnost improvizace, to je hodně dobrá vlastnost...umím vlastně improvizovat...ale že prostě i no může improvizovat...(P1)

...že dokázaly naprosto úžasně improvizovat...(P5)

...tak to dokáže tak zahrát, aby to prostě nikdo nepoznal...(P6)

...jakože improvizovat, to mi docela jde...(P16)

...na té praxi, tak jak to cítím a prostě nedělám, nemám to všechno nalajnované dopředu a prostě tak, jak to přijde, tak to dělám...(P19)

Normy chování jsou dítěti vštěpovány již od útlého dětství. Učitel svým chováním dává dítěti vzor toho, jak by se mělo chovat.

Dítě se může s postavou a chováním identifikovat, protože s ním v mateřské škole tráví značnou část dne. Proto je velmi důležité, aby se učitel choval vždy tak, jak by sám chtěl, aby se v budoucnu chovaly děti, které vzdělává a vychovává. V případě, že dítě přichází z nefunkční rodiny, je mnohdy učitel jediným člověkem v okolí dítěte, se kterým se může identifikovat a přejímat od něj správné vzory chování. Pojem „být dobrý vzor“, který se ve výpovědích často objevuje, je subjektivní a je na učiteli, aby sám věděl, co „dobrý vzor“ znamená. Na situaci, kdy bude příkladem morálního chování pro dítě, je kontinuálně připravován po dobu studia na vysoké škole.

c) vzor

...vlastně jim pro ně byla vzorem...(P11)

...a byla jim učitelka vzorem...(P12)

...aby ta učitelka předala i svoje morální hodnoty...(P15)

...tak i ta učitelka by se měla chovat tak, jak by se měly chovat ty děti...(P16)

...být dobrým vzorem pro děti...(P17)

...ale hlavně být příkladem pro ty děti, být jim vzorem...(P18)

Matka, improvizátor, vzor, to jsou pro naše participantky 3 hlavní role učitelky v mateřské škole. Všechny tyto požadavky by měl učitel při nástupu do praxe splňovat, protože empatie, pohotovost a morálka jsou hlavnímu předpoklady pro dlouhodobé vykonávání pozice učitele. Dle výzkumu Pravdové (2014 in Lukášová 2015) se v otázce na chápání učitelství projevila odpověď, že učitelství je umění, ke kterému je nezbytné umělecký výkon, včetně klíčových komponent jako jsou empatie, intuice a improvizace.

4) KDYŽ BUDU UČITELKA

Jedním ze základních požadavků na učitele je, aby podporoval děti ke vzdělání a ke zvědavosti. Předpokladem pro naplnění tohoto nelehkého úkolu je to, aby sám učitel věděl, jak děti zaujmout a připravil pro ně podnětné prostředí. Jak je vidět z výpovědí participantek, je toto i pro ně velmi důležitým cílem a uvědomují si váhu vědění.

Jako pomoc v dnešní digitální době jim mohou sloužit různé interaktivní pomůcky např.: interaktivní tabule, interaktivní hračky i klasické digitální přístroje, jako třeba fotoaparát či kamera. To všechno klade na učitele požadavek znalosti těchto pomůcek.

Nejenom pomůcky, ale i „obyčejný“ rozhovor může děti podněcovat. Dobrý nápad, který se dá dále rozvíjet, je mnohdy podnětější než digitální média. Kreativita učitelek je podněcována po celou dobu studia a z jejich výpovědí je patrné, že kreativitu a inovace budou chtít používat i při vstupu do mateřské školy.

Dle zprávy OECD (2015) bylo zjištěno, že děti, které navštěvovaly mateřskou školu více než rok, měly například v matematice lepší výsledky než děti, které mateřskou školu nenavštěvovaly vůbec. Zpráva z roku dále uvádí, že vysoce kvalitní vzdělávání v raném dětství také poskytuje dětem příležitost rozvíjet sociální a emocionální dovednosti.

a) podpora vědění

...doufám, že se budu pořád nějak vzdělávat, protože si myslím, že je to důležité, jako a že budu schopna, protože ty děti se pořád mění, tak že to budu schopna být tam pro ně, aby i oni z toho něco měli...(P6)

... A chtěla bych prostě vždycky vědět, že to dítě je každé jiné, chtěla bych se o ty děti zajímat, zlepšovat se a myslím si, že je nespočet různých školení pro ty učitelky a měly by to i ty ředitelky podporovat, aby ty učitelky mohly na to jezdit a nějak se inovovat v nějakých věcech různých...(P20)

...doufám, že se budu pořád nějakým způsobem rozvíjet a zlepšovat, takže doufám, že budu jenom lepší...(P18)

...No jako chtěla bych být co nejlepší. Abych mohla těm dětem nabídnout co nejvíc ze sebe...(P13)

Získávání zkušeností, to je něco, co by měla každá učitelka či učitel požadovat a mít za svůj cíl neustále. Jak se mění společnost, tak se mění i děti, které přicházejí. Když už má učitel jistou praxi, není to znamení, že by neměl získávat další zkušenosti. Děti sledují nové trendy, pohádkové postavy a vždy se může ve třídě objevit dítě s poruchou či nemocí, kterou učitel dosud v praxi nepoznal. Zkušenost s tímto dítětem ho opět posune dál.

I možnost dalšího vzdělávání je důležitá, nová informační média i školení zaměřená na trendy, které ovlivňují děti v moderní době a jsou přínosné a umožní učiteli, aby se orientoval v jeho době.

b) získávání zkušeností

... budu jenom v praxi s děckama a budu doufám, čím dál lepší, protože mi budou přibývat zkušenosti. Ale zároveň bych nechtěla zakrňt a chtěla bych se dále vzdělávat...(P8)

... doufám, že už budu plná zkušeností a že už budu taková...ehm...jakoby připravená na veškeré situace, které můžou nastat a hlavně už budu mít víc zkušeností s dětmi...(P11)

Nemalá pracovní zátěž, může být jednou z věcí, která by mohla vést ke ztrátě motivace.

Jak už jsme zmínili dříve, na učitele jsou kladeny velké nároky a pokud chce v mateřské škole vykonávat svoji práci dobře, neméně významné jsou i nároky časové.

Nejenom psaní příprav, ale i příprava pomůcek, vymýšlení akcí nad rámec běžného programu školy. Je jisté, že pokud učitel za tuto námahu není správně ohodnocen, může ztratit motivaci. Tímto ohodnocením se nemyslí jen finanční aspekt, ale i pochvala ředitele či kolegů. Důležitá je i podpora ze strany školy k tomu, aby se učitel mohl realizovat a rozvíjet svoje nápady. Jak zmiňují participantky, ztráta motivace je „strašák“, kterého se bojí.

c) neztratit motivaci

... hlavní je neztratit tu motivaci...ten potenciál nebo tu touhu, kvůli které jsem to povolání chtěla dělat...(P4)

... no to těžko říct, doufám, že ne zdeptaná a unavená životem...(smích) já doufám, že budu tak jako nějak mít ten nadhled a že pořád budu chtít s dětma dělat nové aktivity a zjišťovat co nového se dá dělat no...(P7)

... No jako chtěla bych být co nejlepší. Abych mohla těm dětem nabídnout co nejvíc ze sebe...(P14)

... nechtěla bych být jako ta vyhořelá učitelka, jak na té praxi...(P19)

... No já doufám, že během těch 10 let nespadnu do nějakého takového...jak ta učitelka, že spoustu věcí neřeší a tak...(P18)

... že budu pořád plná energie, takový ten sen každého, že budu se strašně těšit až mi v září přiběhnou zas děti do třídy a budu...ehm taková...a že budu vymýšlet pořád nové věci a neustrnu v takových těch zaběhnutých kolejkách...(P1)

... že na to budu mít náladu a chuť hledat ty nové věci pořád, že budu a hlavně, že budu mít nervy na děti...(P7)

...doufám, že mi neodpadne ten optimismus v té práci, budu se snažit pořád jakoby...přistupovat individuálně k těm dětem, snažit se respektovat jejich potřeby...(P10)

...No chtěla bych být pořád jako nadšená z té práce z dětmi a doufám, že budu pořád příjemná a že nabudu taková ta typická uječená učitelka, která má prostě nervy už na všechno, co jí ty děti řeknou...(P15)

Motivovanost k dalšímu rozvoji a podpora ze strany vedení školy a kolegů k dalšímu vzdělávání jsou fenomény, které považují participantky za důležité ve chvíli, kdy budou v pozici učitelek již delší dobu.

Nejenom učitelé, ředitelé škol, ale i čeští zákonodárci si uvědomují nezbytnost dalšího studia formou doplnění formálního vzdělání nebo formou samostudia. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je zakotveno i v zákoně o pedagogických pracovnících v §24. To je velmi důležité, protože je zde vidět jistá podpora státu k dalšímu vzdělávání učitelů.

5) VÍM, CO CHCI

Participantky uvedly, že v horizontu následujících 10 let by chtěly vykonávat pozici učitelky v mateřské škole. Tento krok se zdá logický, protože předpokládáme, že participantky úspěšně ukončí bakalářské studium a budou se chtít věnovat vystudované profesi.

a) učitelka MŠ

...No tady tohle, co bych chtěla dělat, učitelka v MŠ...(P1)

...zřejmě budu ta učitelka v MŠ...(P2)

...Já bych chtěla být učitelkou v MŠ...(P4)

...Tak doufám, že bych učila ve školce...(P7)

...Určitě bych chtěla dělat v MŠ...(P8)

...směřuji k tomu, abych pracovala v té MŠ...(P10)

...chtěla bych být tou učitelkou v té MŠ...(P19)

...No já bych osobně chtěla jít pracovat do jeslí...(P12)

...chtěla bych mít už někde stálý místo a přesně daná ty svoje pravidla a tu svoji třídu a všechny věci a všechno už bych chtěla mít nastřádány...(P16)

Participantky dále uvedly, že do 10 let by chtěly založit rodinu a být na mateřské dovolené. Mateřská dovolená nastává 6 – 8 týdnů před plánovaným termínem porodu a při jednom dítěti trvá 28 týdnů, resp. 37 týdnů, pokud žena čeká dvě a více dětí.

Po mateřské dovolené následuje rodičovská dovolená. Rodičovská dovolená je spjata s rodičovským příspěvkem, který v celkovém součtu činí 220.000 Kč a tento příspěvek je možno vyčerpat v rozmezí 19 měsíců nebo maximálně do 4 let dítěte. „Ženě většinou vzniká nárok na rodičovský příspěvek po ukončení nároku na peněžitou pomoc v mateřství nebo nemocenské v souvislosti s porodem. Pokud na dávky nemocenského pojištění nárok nemá, náleží jí rodičovský příspěvek již od měsíce, kdy se dítě narodilo“ (Fryjaufová, 2007, s. 36).

V běžné populaci se pojem rodičovská dovolená často nepoužívá a jedná se pouze o pojmenování peněžitých příspěvků. Po dobu 28 týdnů (v případě dvou a více dětí 37týdnů) se pobírá peněžitá pomoc v mateřství a následně se začne čerpat rodičovský příspěvek.

Proto předpokládáme, že participantky měly pod pojmem mateřská dovolená na mysli mateřskou i rodičovskou dovolenou zároveň.

b) na mateřské dovolené

...doufám, že budu mít rodinu...(P1)

...chtěla bych mít rodinu...(P6)

...za 5 let bych se mohla vdát...za 10 let budeme mít asi dvě děti...(P8)

...Tak doufám, že vdaná a budu na mateřské...(P11)

...no představa je taková, že budu asi na mateřské...(P15)

...doma na mateřské...(P20)

Dle zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů 563/2004 Sb § 5 určuje, jak lze docílit ředitelské pozice.

Předpoklady pro výkon funkce ředitele školy:

(1) Ředitelem školy může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro

kteřou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce

- a) 3 roky pro ředitele mateřské školy,
- b) 4 roky pro ředitele základní školy, základní umělecké školy a školských zařízení s výjimkou školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči,
- c) 5 let pro ředitele střední školy, jazykové školy, konzervatoře, vyšší odborné školy a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči.

(2) Ředitelem školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen "ministerstvo"), krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství (dále jen "svazek obcí"), může být jen ten, kdo vedle předpokladů uvedených v odstavci 1 získal nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat funkci ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24 odst. 4 písm. a).

(3) Povinnost absolvovat studium pro ředitele školy zřizované ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí se nevztahuje na ředitele, který znalosti v oblasti řízení školství získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu⁵ školský management, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školství.

(Sbírka zákonů, 2012)

Pokud by studentka po dostudování bakalářského studia nastoupila na pozici učitelky v mateřské škole, kde by na této pozici 3 roky setrvala, mohla by následně absolvovat studium pro ředitele škol a školských zařízení. Toto studium probíhá v rozsahu 100 hodin přímé výuky a 20 hodin odborné stáže.

c) *ředitelka MŠ*

...časem třeba už i ředitelka...(P8)

...že třeba budu možnost stát se i ředitelkou do těch 10ti let...(P16)

...že bych se mohla stát tou ředitelkou té MŠ a chtěla bych mít svoji vlastní MŠ...(P18)

Práce na pedagogické fakultě s sebou nese mnohá specifika a po studentovi jsou vyžadovány jisté předpoklady.

Aby studentka bakalářského oboru mohla učit na univerzitě, má před sebou dlouhou cestu, která začíná tím, že úspěšně splní státní závěrečnou zkoušku. Dále musí úspěšně absolvovat magisterské studium a projít přijímacím pohovorem na doktorandské studium. Pokud by se studentka rozhodla k doktorandskému studiu na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, obor Pedagogika, čelila by následujícím požadavkům:

- úspěšné ukončení magisterského studia
- publikační nebo jiná odborná činnost v oblasti pedagogiky
- předložení projektu disertační práce
- úspěšné absolvování přijímacích zkoušek

d) pracovat na univerzitě

...jako paní doktorky a paní docentka, připravovat budoucí učitelky na vzdělávání...(P2)

Dnešní doba přináší takřka bezmezné možnosti a jednou z nich je i možnost cestovat do všech koutů světa. I bez finančních prostředků se dá vycestovat v rámci různých neziskových organizací a tak zlepšit své jazykové dovednosti a osamostatnit se. Získání pracovních zkušeností v cizí zemi, zdokonalení jazyka a případná dobrovolnická činnost, to vše jsou zkušenosti, které jsou na dnešním trhu práce žádané a přínosné.

Při dnešní velmi nízké míře nezaměstnanosti (dle statistiky Ministerstva práce a sociálních věcí 5,1 % k 1/2017) a tedy při relativně nízkém počtu uchazečů o pracovní místa se nemusí zdát až tak důležité maximalizovat svou konkurenceschopnost v několika parametrech (vzdělání, praktické zkušenosti, úroveň cizích jazyků atd.), v dnešním globalizovaném světě však tlak zaměstnavatelů právě na zahraniční zkušenosti výrazně roste.

e) cestovat

...že bych třeba časem mohla ještě odcestovat...(P8)

...chci pracovat v cizině, třeba v Rakousku nebo v Německu ...(P6)

Zřízení soukromé mateřské školy přináší řadu právních úkonů, znalost zákonů a dostatek odhodlání. K tomu, aby se mateřská škola mohla úspěšně vybudovat a provozovat, je nutno znát a dodržovat množství zákonů pracovně právních, hygienických a technických.

Mít vlastní mateřskou školu je možné pod volnou živností Mimoškolní výchova a vzdělávání, pořádání kurzů, školení, včetně lektorské činnosti. Obsahem živnosti je výchova dětí nad tři roky věku v předškolních zařízeních.

Dle OECD (2015) navštěvuje v rámci České republiky mateřské školy soukromého sektoru pouze 4 % dětí (95 % státní MŠ, 1 % církevní MŠ).

V příloze PII je souhrn zákonů nutných ke zřízení soukromé mateřské školy.

f) mít vlastní MŠ

...možná bych chtěla i vlastnit školu, určitě bych chtěla vlastní školku...(P9)

Na otázku: „Čím budete za 5 – 10 let?“, se participantky v podstatě shodovaly v pěti variantách odpovědí. Nejvíce jich chtělo pracovat v mateřské škole v České republice a jedna participantka by chtěla pracovat v mateřské škole v zahraničí. To klade otázku, zda chce pouze vycestovat nebo není spokojená s dnešním konceptem předškolní výchovy v České republice.

Vzhledem k věku participantek je pochopitelné, že některé odpověděly, že by chtěly být na mateřské dovolené. Profese učitele v mateřské škole je spojena se znalostí informací o těhotenství v pozdějším věku a tato znalost vede některé ženy k založení rodiny hned po ukončení studia.

Jak jsme již popsaly výše, myšlenka, že by participantky docílily jejich vize a staly se ředitelkami v mateřské škole, není od věci. Pokud jim to okolnosti dovolí a splní všechny podmínky, je možné, že se na pozici ředitelky mohou vypracovat.

Jedna z dalších odpovědí je možnost práce na univerzitě, která klade na participantky nemalé nároky a jenom malé množství se na pozici doktoranda dostane a ještě méně jich studium dokončí.

Vize cestování závisí pouze na odhodlání, odvaze a možnostech dané osoby. Cestování se dá spojit i se vzděláváním, výdělkem či studiem jazykům.

Poslední subkategorií je vize, že budou mít participantky vlastní mateřskou školu. V dnešní době, kdy míst v mateřské škole není stále dostatek, je zřízení soukromé mateřské školy, hlídacího koutku či dětské skupiny jistě dobrou vizí. Současné legislativní a finanční podmínky jsou této vizi nakloněny, ale opět je vyžadován aktivní přístup od člověka, který chce zřídit instituci pro vzdělávání předškolních dětí.

Tato kategorie ukázala, že po dostudování oboru Učitelství pro mateřské školy není jenom jedna cesta (stát se učitelkou v mateřské škole), ale dveře do jiných sfér jsou stále otevřené.

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Z rozhovorů a velkého množství dat bylo kódováním rozhovorů vymezeno pět kategorií, které doplňovaly subkategorie. Z těchto kategorií lze dále vyvodit následující teoretické modely.

7.1 Vlivy na profesionalizaci studenta



Obr. 3 Schéma vlivů ovlivňujících profesionalizaci studenta (vlastní zpracování)

Ze získaných dat je patrné, že studenta neprofesionalizuje pouze samotné absolvování vysoké školy, ale že v tomto procesu hrají roli i faktory, které si student přináší či získává buď přímo na vysoké škole či paralelně s vysokoškolským studiem, ale v jiném prostředí, než je to akademické.

Motivace je základní předpoklad pro to, aby se student na učitelskou dráhu vydal a následně se na ní udržel. Je to něco, co pohání studenta k tomu, aby studium dokončil a následně pokračoval ve zvolené profesi. Pomoc a podpora dětí pro naše participantky byla nezbytnou součástí učitelské profese, ať už to byla pomoc při nástupu do základní školy či podpora ve chvíli, kdy rodina nemohla dítěti dopřát dostatečné podněty. U našich

participantek bylo patrné, že tuto motivaci měly a mají, protože většina z nich chce zůstat v pedagogické praxi i nadále. Více je toto téma rozpracováno níže.

Získávání zkušeností je aspekt, kterého může učitel dosahovat hlavně odbornou praxí a prací s dětmi. Nové zkušenosti s netradičními situacemi učitele obohatí a zvláště pro učitele na startu je jakákoli zkušenost neocenitelná pro další práci. Z pozitivní zkušenosti se může radovat a z negativní poučit, aby situaci příště zvládl lépe. Tímto procesem se učitel sám učí a časem ho již tolik situací nepřekvapí. Jistá zkušenost z odborných praxí je jistě tím, proč participantky uvedly jako důležité získávání zkušeností, protože jenom v praxi si člověk může ověřit, jak bude skutečně reagovat. Jisté negativní okamžiky je vedly k tomu, že chtějí mít více zkušeností, aby mohl samy reagovat v dalších nastalých situacích jinak nebo lépe.

Další vzdělávání je nezbytné pro proces z toho důvodu, že by učitel nikdy neměl polevit v tom, co dělá, a s příchodem nových a nových dětí by se měl udržovat v obraze ohledně aktuálních trendů a metod. Získávání nových zkušeností je pro učitele výzvou, aby nezůstal se svými znalostmi na jednom místě, zdokonaloval je a prohluboval. K tomu by participantky chtěly využívat kurzy, které by rozšiřovaly jejich znalosti z oblasti, která je zajímavá více a při studiu na ni neměly dostatek času či energie.

Osobní přesvědčení, jedna z nejdůležitějších částí tohoto procesu. Pokud člověk vnitřně necítí, že je schopen pracovat s lidmi a zvláště s dětmi, na tuto profesi se zřejmě ani nebude hlásit. Pokud to tedy není volba z nutnosti. Z výzkumu vyplývá, že naše participantky, které došly až do posledního ročníku studia, toto přesvědčení měly, protože úspěšně splnily státní závěrečné zkoušky a tím jsou formálně připraveny vstoupit do praxe.

Pregraduální přípravou se chápe studium na vysoké škole. Ke zdárnému začátku procesu profesionalizace je potřeba, aby jedinec úspěšně dokončil studium na vysoké škole. Po dobu studia má student povinné předměty, bez kterých by se v praxi neobešel, a také má na výběr předměty, které se může zvolit a tím se zaměřovat na oblasti, které ho zajímají více a kterým by se chtěl v budoucnu věnovat. Také má možnost účastnit se nepovinných akcí v rámci studia, které ho připravují na praxi díky většímu kontaktu s dětmi. Pregraduální příprava je tedy stěžejním prvkem v procesu profesionalizace.

7.2 Vize do budoucna



Obr. 4 Schéma znázorňující vize studenta do budoucna (vlastní zpracování)

Proces profesionalizace je dlouhodobou záležitostí a tudíž je nezbytné, aby učitel měl představu, kam by se chtěl ve své profesi dostat. Tvrzení našich participantek se většinou větvila dvěma směry, kterými by se chtěly ubírat. Jednak směr pedagogický, kde participantky zůstávají v pedagogické sféře, a směr nepedagogický, kdy se participantky prozatím rozhodly z pedagogické sféry vystoupit.

Větší část participantek se shodla na tom, že chtějí zůstat v pedagogické sféře, ale jejich cíl se značně lišil. Nejvíce jich chtělo přejít přímo do praxe a stát se **učitelkami v mateřské škole**, jiné měly v úmyslu nastoupit jako učitelky v mateřské škole, ale v budoucnu by se chtěly stát **ředitelkami** těchto **mateřských škol**. V dnešní době, kdy je v mateřských školách nedostatek míst, je pochopitelné, že se objevilo i přání **mít svoji mateřskou školu**.

A poslední z pedagogické větve je volba **pracovat na univerzitě**, kdy by participantky chtěly pokračovat na magisterské studium a následně na studium doktorandské.

Žádná z těchto variant není nereálná, a pokud participantkám jejich přesvědčení vydrží, je pravděpodobné, že mohou své cíle dovést do zdárného konce.

Druhá větev je tedy větev nepedagogická, kterou ovšem nechápeme jako definitivní, protože žádná z participantek neprohlásila, že by se k učitelství nechtěla vrátit či se učitelství věnovat a následně plnit své cíle. Z rozhovorů je patrné, že participantky jsou již ve věku, kdy uvažují o svatbě a založení rodiny, proto je logické, že mnohé z nich odpovídaly na svoji vizi do budoucna s myšlenkou na příchod potomka. Žádná z nich ovšem nezmínila, že by hned po dokončení studia odcházela na **mateřskou dovolenou** a tudíž je pravděpodobné, že se budou věnovat profesi, kterou vystudovaly a na mateřskou dovolenou odejdou až za nějaký čas. Také je ale patrné, že pro ně bylo v odpovědi důležité toto zmínit a buď tuto skutečnost berou jako prioritní, anebo předpokládaly své setrvání v profesi za samozřejmé a proto tuto možnost ani nezmínily.

Jako poslední zde máme výrok, že by participantka chtěla odejít do ciziny. Tento krok se zdá pochopitelný, a pokud má odvalu, tak také logický s ohledem na budoucnost.

Prohloubení jazykových znalostí a poznávání nových kultur člověka obohacuje a kdy jindy je příležitost vydat se do světa než právě po ukončení studia. Je to čas, kdy člověk ještě nemá závazky vůči práci a v případě našich participantek ani závazky vůči vlastní rodině (dětem). A jak jsme již zmínili u odchodu na mateřskou dovolenou, ani participantka (s odpovědí ke vztahu k cestování) nevyloučila, že by se do profese nechtěla po návratu opět věnovat vystudované profesi.

Díky všem získaným datům je patrné, že na pohled profesionalizace studentů je nutné pohlížet z velmi širokého úhlu pohledu. Tento proces neprobíhá pouze lineárně, ale je obklopen všemi možnými jevy, které mohou hrát v tomto procesu roli. Z pohledu profesionalizace je z našeho pohledu začátek profesionalizace nejtěžší částí, protože zde může dojít k selhání některých jmenovaných složek tohoto procesu. Pokud dojde k tomuto selhání, je možné, že se student rozhodne ukončit studium a tím i přerušit proces profesionalizace. Participantky, které se tohoto výzkumu zúčastnily, následně zdárně splnily státní závěrečné zkoušky a tím i ukončili první etapu. Ne všechny se ovšem chystají

v procesu pokračovat. Některé se rozhodly cestovat, jiné jít na mateřskou dovolenou, ale to neznamená, že se k tomuto procesu nemohou po čase vrátit.

ZÁVĚR

Moderní společnost klade na učitele v dnešní době čím dál vyšší nároky. Těm se musí tento učitel přizpůsobovat a neustále se zdokonalovat v tom, co dělá. Tyto osobní snahy nemá ovšem každý učitel a proto je nutné, aby odborná veřejnost spolu se zákonodárci navrhla systém změn a řešení. Učitelská práce je velmi náročná a tak by si zasloužila zařazení mezi profese, které jsou označovány jako profesionální a vykazují znaky profesionality.

Česká republika při srovnání v evropském měřítku patří mezi země, kde předškolní zařízení navštěvuje velké množství dětí. Tudíž si uvědomujeme důležitost a přínos předškolního vzdělávání pro budoucí rozvoj dítěte.

Z výsledku výzkumu vyplývá, že participantky si tuto skutečnost taktéž uvědomují a jejich cílem v praxi je podporovat výchovu v rodině, pomoci dětem při vstupu do základní školy a podporovat jejich vědění. Také z výsledků vyplývá, že nejen předávání vědomostí, ale i emoční povaha mateřské školy je důležitá. Být pro děti „mámou“ a vzorem je důležitý prvek pro správný vývoj dítěte.

Profesionalizace jako proces přeměny studenta učitelství do role učitele experta je dlouhotrvající a ne vždy přímočarý. Z výzkumu je patrné, že participantky tuto skutečnost vnímají a jejich cílem v pozici učitelky v mateřské škole je získávání nových zkušeností a rovněž víra, že neztratí motivaci k dalšímu vzdělávání a profesi obecně.

Participantky našeho výzkumu se nacházely na počátku jejich profesní kariéry a o svém životě za 5 – 10 let měly jistou představu. Nejvíce z nich se vidělo na pozici učitelky v mateřské škole, jiné jako jejich ředitelky a další by chtěly mít svoji vlastní soukromou mateřskou školu. Některé si chtěly rozšířit vzdělání a předávat své zkušenosti jako doktorandky na vysoké škole. Nemalá část viděla svoje působení mimo profesní dráhu a to v roli matky na mateřské dovolené, což ale neznamená, že by před nástupem na mateřskou dovolenou nechtěly pracovat ve školství. Posledním cílem participantek bylo cestování a získávání jazykových dovedností.

Feminizace je jistým fenoménem v pedagogice a v předškolní pedagogice obzvláště. V kategorii zabývající se pojetím učitele v mateřské škole zaznívala jasná shoda v tom, že učitel je spíše kamarád a chybí mu potřebná autorita, kterou ženy jako učitelky mají. Na druhou stranu panovala shoda v tom, že v dnešním prostředí mateřských škol chybí

mužský vzor a pokud by bylo mužů na pozici učitele mateřské školy více, bylo by to pro děti jenom přínosné.

Tato práce potvrzuje, že kvalitní pregraduální vzdělávání může osobnost budoucích učitelů formovat a navádět je na cestu, kdy si budou uvědomovat profesionalizaci jejich oboru. Dosažení dalšího vzdělávání, prohlubování znalostí a množství zkušeností zkvalitní jejich práci a tímlepší i pohled veřejnosti na profesi učitele v mateřské škole.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, *Učitel. Příprava na profesi*. Praha : Grada Publishing, 2009, ISBN 978-80-247-2863-6.

ETZIONI, Amitai. *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*. New York: Free Press, 1969.

FRYJAUFOVÁ, E. *Mateřská a rodičovská dovolená v otázkách a odpovědích*. Brno: Computer Press, a.s., 2007, ISBN 978-80-251-1454-4.

HAVLÍK, R. et al. *Učitelství povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. ISBN 80-86039-72-2.

HŘEBÍČEK, L. 1987. *Výchova a profesionální orientace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

KASPER, Tomáš a Markéta PÁNKOVÁ. *Učitel ve středí a jihovýchodní Evropě: Profesionalizace učitelství: historické a systematické aspekty*. Praha: Academia, 2015. ISBN 979- 80-200-2473-2

KOTRUB, D. *Pedagog – klíčový faktor v procese učení sa a rozvoja dieťaťa/žiaka v škole*. *Pedagogické rozhľady*, 2003, č. 2, s. 1-4. ISSN 1335-0404.

LANGMEIER, Josef a Dana Krejčířová. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing. 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

LOCKHEED, M., T. PROKIC-BREUER a A. SHARDOVA. *The Experience of Middle-Income Countries Participating in PISA 2000-2015*. Paris: OECD Publishing, 2015. ISBN 978-92-64-24618-8.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelství sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-552-8.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelství profesie v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teaching profession in primary teacher education and training : (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-704-2272-6.

MAJERČÍKOVÁ, J., B. KASÁČOVÁ a I. KOČVAROVÁ. *Předškolní edukace a dítě*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-554-2-

PRŮCHA, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-731-5081-6.
- SPIPKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2010, ISBN 978-80-7290-496-9.
- SVATOŠ, Tomáš. *Student na cestě k učitelství – inspirace z výzkumné praxe*. Pedagogická orientace, 2013. roč. 23, č. 6, s. 786–809. ISSN 1211-4669.
- SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.
- SYSLOVÁ, Zora. *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978 -80 -210 -7881 -9.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1373-6.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0.
- TOMKOVÁ, Anna a kol. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-64-4.
- UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, *International Standard Classification of education: ISCED 2011*. Montreal: UNESCO-UIS, 2012. ISBN 978-92-9189-123-8.
- URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: Aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-942-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Karlova Univerzita, 2002. ISBN 80-7290-077-3.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

WIEGEROVÁ, Adriana a kol. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-555-9.

Internetové zdroje:

ČESKO, MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. MPSV: *Statistiky nezaměstnanosti - Měsíční statistika nezaměstnanosti*) [online]. MPSV, ©2017 [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: <http://portal.mpsv.cz/sz/stat/nz/mes>

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. MŠMT, ©2017 [cit. 2017-01-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online]. MŠMT, ©2017 [cit. 2017-01-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. MŠMT, ©2017 [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/35181_1_1

DREYFUS, Stuart. *The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition*. Bulletin of Science, Technology & Society [online]. ©2012, roč. 24, č. 3. [cit. 2017-02-09]. Dostupné z: <http://www.bumc.bu.edu/facdev-medicine/files/2012/03/Dreyfus-skill-level.pdf>

SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR, *Prestiž povolání – únor 2016* [online]. Centrum pro výzkum veřejného mínění SÚ AV ČR, ©2017 [cit. 2017-02-28]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7519/f3/eu160309.pdf

SVOBODOVÁ, Renata. *Role učitele, limity role, míchání rolí*. Metodický portál inspirace a zkušeností učitelů [online]. ©2013, [cit. 2017-01-27]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/17781/ROLE-UCITELE-LIMITY-ROLE-MICHANIROLI.html/>

WIEGEROVÁ, Adriana a Peter GAVORA. *Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole*. Pedagogická orientace [online]. ©2014, roč. 24, č. 4. [cit. 2017-01-27]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1873/1496>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AV	Akademie věd
CVVM	Centrum pro výzkum veřejného mínění
ČSÚ	Český statistický úřad
ISCED	International Standard Classification of Education
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
RVP	Rámcový vzdělávací program
SOÚ	Sociologický ústav
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1 Etapy profesionalizace učitele v průběhu studia (Svatoš, 2013).....</i>	<i>20</i>
<i>Obr. 2 Vývoj od fáze učitele novice po experta (Dreyfus, 2004)</i>	<i>26</i>
<i>Obr. 3 Schéma vlivů ovlivňujících profesionalizaci studenta (vlastní zpracování).....</i>	<i>49</i>
<i>Obr. 4 Schéma znázorňující vize studenta do budoucna (vlastní zpracování)</i>	<i>51</i>

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1 Prestiž povolání v letech 2004 – 2016 (CVVM SOÚ AV ČR, 2016)</i>	15
<i>Tab. 2 Procentuální zastoupení učitelů MŠ dle nejvyššího dosaženého vzdělání (databáze MŠMT, ČSÚ, 2015)</i>	22
<i>Tab. 3 Podíly mužů z celkového počtu zaměstnanců regionálního školství v 1. pololetí 2012-2015 (MŠMT, 2015)</i>	37

SEZNAM PŘÍLOH

PI Rozhovor s participantem

PII Zákony nutné ke zřízení soukromé mateřské školy

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S PARTICIPANTEM

Co je podle Vás dominantním posláním učitelky v mateřské škole? Hlavním posláním

Hlavní, dominantní...(velice dlouhé ticho 15 sekund) no asi aby správně pracovala a dětmi...a dělala tu práci s dětmi, takže na to asi musí mít dobré vzdělání...aby hlavně děti vedla ke správnému rozvoji, aby se děti účastnila v té mateřské škole a by hlavně nedělala chyba a věci v té praxi dělala dobře.

Čím se liší mateřská škola od základní školy?

Čím? No asi hodně se liší a hlavně tím, že mateřská škola je postavená vzhledem k vývoji dítěte trochu jinak než ta základní. V mateřské škole se učí zejména hrou, děti ani nevnímají, že se učí, pro ně je celá mateřská škola taková hra a zábava a vlastně učitelé se je snaží učit pomocí různých zábavných aktivit, aby děti hlavně zaujaly, aby je to bavilo. A základní škola už je o level výš. Už začíná tím, že když dítě z mateřské školy na základní přechází, tak už musím 45 minut sedět v lavici, nemůže jen tak odcházet, nemůže si dělat, co chce, nemůže říct, že to dělat nebude a už, když to tak řeknu, paní učitelka do něho něco hustí. Sice v těch prvních třídách se snaží přizpůsobit, že to učivo jakože prolínají různými zábavnými věcmi, jakože v matice nebo v češtině. Zaspívají si nebo vstanou a jdou si zacvičit a potom se k té matice, češtině či prvouce vrátí, ale tam je to hlavně o tom učení a učitelé se do nich snaží pořád něco hus...vysvětlovat, aby se učili.

Mají děti chodit do mateřské školy? Proč ano proč ne.

Tak já si myslím, že by měli, protože si myslím, že ti co nechodí, pak mají problém v té základní škole, protože tím že dítě když ve třech letech nastoupí do té mateřské školy, tak se seznamuje a poznává nejen vlastně dospělého člověka nejen rodiče, ale i učitele a s autoritou, s čím tomto může mít problém na té základní škole a zároveň taky poznává ty svoje vrstevníky, se kterými se učí komunikovat, následně taky půjčovat hračky. Což dítě, které je jenom doma a setkává se jenom s rodiči a možná se sourozenci možná ani ne. Tak má pak problém s navazováním vztahů na základní škole, s respektováním učitele, autority. Může mít i velký problém, že ho děti můžou být i šikanovány, může být ten outsider té třídy, protože neví jak se má do té třídy zapojit.

V čem je výhoda koordinovaných aktivit oproti spontánním?

Jako myslíte řízených jo? (můj souhlas) Výhoda? (můj souhlas)
Jako výhoda těch řízených oproti těm spontánním? No tak tím, že učitel se pro ně snaží připravit aktivity, co těm dětem jde málo. Při těch spontánních se spíše účastní nebo si vybírají aktivity, kterým spíš rozumí nebo se kterými se umí poprat, že se asi nepustí do ničeho nového. Tak ty řízené jsou lepší v tom, že když dětem něco nejde nebo učitel to vidí, tak může do těch her nebo jiných činností zábavných...ehm připravit to dítě, aby se zlepšovalo postupně.

Proč existuje režim dne v mateřské škole?

Režim den? (smích) no asi aby si děti zvykly na to, jak to jde všechno za sebou..., že u někteří rodiče se snaží o ten režim i doma a ve školce, aby děti věděly co po čem přijde, že ty děti nemají ještě orientaci v tom čase ani prostě, když přijde to tříleté dítě, tak neví co je za den, kolik je hodin a podobně, tak aby prostě věděly, že si budou hrát, že pak bude snídaňka, aby prostě věděly, co pak po čem přijde. Je to pro ně taková orientace toho času, že ví, co se čeká a nemusí se bát ničeho neznámého.

V jakých situacích byste umožnila dětem v činnostech v mateřské škole použít vlastní nápady a zkušenosti?

To si...ještě jednou (zopakováno) no já si myslím, že je fajn, když ty možnosti mají skoro všude. Jak při řízených činnostech, při řešení různých situací, problémů, když dětem řekne různé problémy, co se řeší...ted' mě zrovna nic nenapadá..., že když třeba potká cizího člověka, že když jim řeknete: no nebavte se s ním a podobně, když jim tu situaci nadhodíte, tak oni sami nad tím umí přemýšlet a je fajn, když oni nad tím přemýšlí a když přijdou na to, jak to mají udělat a ne že jim učitelka řekne, že nemají to, to, to dělat a spíš že je fajn, když ty děti nabídnou své nápady. A to nejen v těch problémech, ale když jsou různé komunitní kruhy, výtvarné, pracovní, když z ničeho nic ty děti na něco narazí nebo je něco napadne, že něco dělaly doma s rodiči, že by to děti zajímalo, třeba jim ty možnosti dát. Nebo i v komunitním kruhu, když je třeba i když mají nějaké to téma a nějaké dítě se začne bavit úplně o něčem jiném, tak je fajn, když učitelka dává možnost všem a nesnaží se přeorientovat dítě zpátky.

V jakých situacích a činnostech v mateřské škole má dítě šanci projevit se?

(ticho) no dítě v mateřské škole se projevuje asi ve všem, jakože je to malé dítě a ono se ještě neumí ovládat, že...nemá svoje emoce pod kontrolou. Pak třeba jdete na procházku, tak svoje emoce projeví, že jdete přes přechod a lehne si na zem, takže určitě se může projevovat kdykoli bez zábrany. Jak při ranních činnostech, když se spustí pláč, když opouští maminku a nechce ji nechat odejít nebo při snídani, kdy nechce něco, kdy nechce jíst snídani. Při spontánních činnostech, když nechce půjčit hračku nebo někdo ho bouchne nebo nějaký afekt, že nechce něco. Takže si myslím, že se děti spontánně děti projevují kdekoliv a kdykoliv a je jim jedno, jestli se na ně někdo kouká nebo jestli vlastně to může být kdekoliv.

Co byste dělala, kdyby Vám nikdo nediktoval žádný režim v mateřské škole?

Jako kdybych vůbec nevěděla, co se v té školce děje jo?

Ano, kdybyste neměla žádný režim, kdyby Vám někdo řekl, že máte volné pole působnosti.

No stejně bych jela asi podle toho, jak jsem zvyklá. Ale pokud bych měla příležitost to úplně změnit, tak bych asi možná...z počátku jela možná tak a...nějak bych se snažila najít v tom zajímavosti...hledat co děti zajímá...možná bych dala víc volnost, aby si mohli z činností vybírat sami a já bych jim

nediktovala, co mají dělat, když to tak jako řeknu...a spíš bych dávala šanci dětem...co budou dělat

Jaká pravidla nastavuje učitelka mateřské školy v práci se skupinou dětí?

Pravidla? Jako když jako při frontální, když jdou někam?

Kdykoliv, v jakékoliv situaci.

(Nádech a dlouhé ticho) no asi když jsou všichni...tak třeba při komunitním kruhu se třeba nepřekřikují, že třeba když je to v mateřské školce tak tam ještě bychom neměli k tomu ještě směřovat, ale když se snažíme přiblížit té základce, tak že se nemají překřikovat...nemají si ubližovat, půjčovat hračky mezi sebou by si měly...neubližovat si navzájem a s tím překřikování souvisí i to, že počkáme, až to druhé dítě domluví a potom promluví někdo jiný. Dáváme si hračky na své místa...hm...jako určitě je jich ještě další, ale...(ticho)

Já myslím, že stačí. Děkuji.

Stalo se Vám někdy na praxi, že jste si nevěděla rady?

Pokud ano, tak proč tomu tak bylo.

Zatím (zaklepala na stůl) zatím asi mám si myslím, že jsem měla štěstí na děti, že jsem se nesečkala, jak mám spolužačky ve školách, tak fakt i s tím, jak jsem říkala, že si dítě lehlo na přechod a jelo auto a začalo se vztekat. Takže já jsem žádnou afektivní situaci neměla, že jsem si vždycky s děckama uměla poradit, vyšla jsem jim vstříc a nikdy se mi to nijak nespustilo,

že by mi skákali po hlavě nebo podobně. Zatím jsem se s tím nesečkala a se situacemi jsem si zatím vždy poradila i na té souvislé (praxi) tečkem. Ale myslím, že to souvisí i s těmi dětmi, že rok od roku jsou horší a dneska prostě, jak říkám, prostě když se sejde dobrá třída, tak je to fajn.

A viděla jste někdy, že by si paní učitelka v nějaké situaci nevěděla rady?

(ticho)...no... to asi ne...ale teď si vzpomínám na střední pedagogickou školu, tak jsem teda...jestli se můžu vrátit k té předchozí otázce...(moje přikývnutí)...tak tam jsem teda neměla úplně nejlepší třídu a...i...spíš...asi, že ty děti tu paní učitelku moc neposlouchaly. Nevím, jestli to bylo tím, že si neuměla nastolit ticho, že vyloženě fakt na ně člověk musel křičet, aby byl v té třídě klid. Ale jinak jako, že ty děti byly hodně takové, že na to, že šly do základní školy, tak nebyly schopné respektovat žádný příkaz, zákaz a tu autoritu nebraly a ta paní učitelka si s tím moc nevěděla rady, i když teda už měla dlouho praxi. A když jsem tam nastoupila jako praktikantka, když jsem viděla na pozorování, že ty děti neposlouchají jí, tak co tam s nima budu dělat já. Tak jakože dá se říct, že jsem zvládla, ale po této praxi jsem si myslela, že ve školce učit nebudu, protože jsem na ty děti hodně křičela, u nich to nešlo ani po dobrém, ani po zlém. Měli jsme tam dokonce jednoho chlapečka, že který on byl trošku ze sociálně slabší rodiny, že ho vychovávaly prarodiče a vím, že ubližoval, tak těm dětem a dokonce házel po paní učitelce tam ty kostky, ty dřevěné a dost vulgárně jí nadávat a i ty děti to viděly a i ta učitelka se snažila, že už jako i když měla tolik let praxe, že to trochu nezvládala a neuměla se s tím poprat. Takže asi tak.

V čem si myslíte, že jste lepší učitelka než vaše spolužačky?

V čem jsem lepší než...(zamyšlení)...no...myslím si, že si umím poradit s..., že umím vybruslit z každé situace, že jsem možná kreativní, ale to by měla být každá mateřská školka, každá učitelka v mateřské školce. Ale každá jsem svým způsobem vlastně originální, takže vždycky tam bude něco jiného. Možná mám trochu... vím jim nabídnout v té tělesné stránce, že mám takové myšlení v té pohybové oblasti. Dneska ten pohyb děti potřebují, protože ho mají málo, tak si myslím, že mojí předností je, že bych tady ty potřeby dětí uspokojila hodně, že bych se jim snažila nabídnout hodně věcí a je by to bavilo. A čím bych ještě zaujala? No komunikativní taky jsem, možná...nevím...

Třeba se to dozvíme v další otázce. Ta zní.

Jaké jsou Vaše nejlepší vlastnosti v pozici učitelky?

Největší, nejlepší vlastnosti?... Hm...(ticho) no myslím si, že když se stane něco špatného, že dokážu zachovat hladnou hlavu a poradit si s tím. To si myslím, že je do školky jako potřeba, že když se tam něco stane, tak jakože se nerozklepat. Ale jako jsem spíš nervózní typ, ale spíš z maličností, ale když se opravdu jedná o nějakou vážnou situaci, tak se s tím umím postavit s chladnou hlavou, tak to si myslím, že je fajn, když to ta učitelka jako umí a to teda si myslím, že mám taky. Ehm...jinak...jinak další vlastnosti komunikativní jsem, tvořivá, jak už jsem říkala asi taky trochu...ehm...a s děckama si jako myslím, že umím vybudovat pěkný vztah, i mě děti umí brát i si umím vybudovat už teďka celkem tu autoritu. Některé ty učitelky můžou mít

problém, že sis s něma děckama dělají, co chtějí a myslím, že to umím, že si umím u dětí udělat respekt a aby mě poslouchaly.

A v čem si myslíte, že jste jako učitelka jedinečná?

V čem jsem jedinečná? (ticho)...ehm...(ticho)...to je těžké říct, když víme kolik lidí je, co umím všechno líp. Jak říkám, myslí si, že jsem jedinečná navrch od ostatních spolužaček, jak už jsem se zmínila o tom tělocviku, myslím, že mám dětem hodně, co nabídnou a že mám výhodu z té střední školy, což si myslím, že ostatní spolužačky v tomto mají velké nedostatky a jinak...co bych...zvládání těch těžkých stresových situací...to zvládám, jakože dobře...na rozdíl od jiných...někteří by utekli...jiní by se sesypali, ale já bych se tomu postavila čelem. Jinak mám kladný vztah k dětem, ale to má nebo by měla mít každá učitelka. Takže asi tak.

V čem byste se chtěla zlepšit jako učitelka? A proč?

V čem bych se chtěla, zlepšit?... No asi bych chtěla pořád mít, stále dobré nápady, aby mi nedocházely, takže abych je pořád měla ...ehm..., ale přímo konkrétně...možná, abych víc četla knížky a měla dobrou slovní zásobu a nezapomínala a měla pořád co říct.

Jak byste toho chtěla dosáhnout toho zlepšení?

Jak bych tím chtěla dosáhnout?... No nad tím přemýšlím asi tak..., že až dokončím tuto školu, že bych si dodělala různé kurzy další, jako nejen k tomu tělocviku, třeba častěji hrát,

vytvářet si třeba i nějaké písničky dětské nebo melodie. Chtěla bych číst knížky a jezdit na různé semináře, doufám, že mi to i práce dovolí a tak jako mít čas na věci, které jsem při škole neměla. Víc číst, víc se věnovat prostě různým tady tak jako zkoumat třeba projekty pro děti, že se je časem třeba naučím dělat, abych... nevím, jestli jsou na to nějaké kurzy...abych v mateřské školce, ve které budu pracovat, vytvořila třeba nějaký projekt se zaměřením, na co já vím...na...jsem teďkom viděla...na zlepšení jazyka a komunikace, kde děti mají dneska problémy s mluvením, že šišljají a asi tak.

Jaká budete učitelka za 10 let?

Za 10 let?(úsměv) no budu o 10 let starší a asi už nebudu asi tolik, no těžko říct...asi to pro mě bude taková ta denní rutina té práce, už to nebude asi tak, že teď to té práce těším, že už budu mít 10 let za sebou a budu tu práci asi vnímat jinak než teď. Doufám, že budu mít daleko víc zkušeností, že si budu umět líp poradit s různými situacemi, že budu umět líp komunikovat s rodiči, budu o něco chytřejší při práci s dětmi, budu vědět už víc, co děti zajímá, co je baví, takže jim můžu předkládat a podřizovat to jejich potřebám a zájmům. Možná za těch 10 let si dodělám toho magistra, tak třeba budu mít i vyšší vzdělání. Tak asi ještě žádnou ředitelkou bych to neviděla, takže budu jenom v praxi s děckama a budu doufám, čím dál lepší, protože mi budou přibývat zkušenosti. Ale zároveň bych nechtěla zakrnět a chtěla bych se dále vzdělávat. Nejenom na vysoké škole, ale pomocí různých seminářů a tak prostě jít s dobou.

Čím se liší učitelka do učitele v mateřské škole?

No vzhledem k tomu, že jsem teď byla na praxi a byl tam pan učitel. No muž jako pan učitel je originalita sama o sobě. Určitě má jiné přednosti než mi a děti toho chlapa prostě moc nevidí, protože jsou tam většinou jenom samé učitelky, ale ten přístup, že je taky jiný. Co jsem viděla tak, není učitelka jako učitel, protože si myslím, že děti toho učitele...teď mluvím podle zkušenosti, jak jsem to viděla...toho učitele neberou tolik jako autoritu, ale spíše jako kamaráda, kdy když jsem to srovnala, co si děti dovolí na paní učitelku a co si dovolí na pana učitele...když jim on řekne už toho nechte a oni po něm furt lezou a něco a že i ty příkazy od něj tolik neberou, jak když přijde ta paní učitelka a řekne dost, tak na poprvé toho nechají a pan učitel je přemlouvá, aby toho nechaly. Ale je fajn, že je to trochu jiný vztah mezi těmi dětmi, že je takový kamarádský...což nechci říct, že je to úplně špatně...to ne, ale je to prostě jiné i na pohled. Když vidíte, jak s těma dětma komunikuje, že opravdu...ehm...ho berou spíš jako kamaráda než jako autoritu. Ale myslím, že pro ty holky třeba, že je to muž, tak se na něho věšely, chodily za ním si popovídat, tak je to pro ně něco jiného než ta učitelka...jinak...asi...je fajn, když ten učitel umí hrát na hudební nástroj, což jsem teda neviděla. Že musí být fajn, že když jim pan učitel zahraje na klavír a ještě jim k tomu zazpívá, tak myslím, že všichni musí být úplně unesené a že pro něho pak udělají úplně cokoliv jako. Takže si myslím, že viděla chlapa zpívat u dětí a ještě hrát na nějaký nástroj je úplně bomba.

Jak zjistíte, že se dítě něco naučilo?

Jako v MŠ? No když jsme s dětmi každý den a dáváme jim různé činnosti, tak určitě to nepoznám ze dne na den, ale za nějakých pár měsíců, když ty činnosti dáváme, tak uvidíme to zlepšení. Třeba v té kresbě, že líp kreslí tu postavu...nebo ne...takže myslím, že to jako poznám...nebo jak...no já si myslím, že to poznáme...horší je, když tam ten posun není. Když učitelka si myslím, že se ho snaží rozvíjet a to dítě se nijak nevidí to zlepšení a myslím, že po nějaké době, když ta učitelka vede děti správným směrem, tak určitě je ten posun a to zlepšení uvidí... po nějaké době.

Co je znakem toho, že „dítě to ví“? Že něco ví, že se naučilo?

(ticho)...Jak to učitelka pozná jo?...no že je v tom jako lepší no...

Jak se dítě učí?

Jako v mateřské školce?...Hm..no...ehm...v mateřské školce se učí hlavně prostřednictvím různých zábavných her a činností a asi ve všech oblastech...dítě ještě nemá tolik zkušeností, vědomostí a schopností, takže pro něho i v dítě v mateřské škole je novinka, že kreslí třeba nebo maluje vodovými barvami. Takže si myslím, že v mateřské škole co dělá je pro něj nového. Třeba né úplně nového, ale dělá to jinak a tím se i učí. A že mu do té hlavičky něco nového přibude.

Jaká situace v mateřské škole na Vás udělala nějaký silný dojem? A proč tomu tak bylo?

Silný dojem?... Který si pomatuju do teď?...no, no, no...No nevím, jestli jsem se s takovou emocionální situací setkala, takže zatím nebyla. Když jste to řekla, žádná se mi nevybavila, takže zatím takovou nemám si myslím.

Jaká je výhoda a jaká je nevýhoda RVP?

Výhoda a nevýhoda? ...no výhoda je, že je fajn, že něco takového máme, že kdyby to nebylo, asi by v těch školách bylo nějak jinak, ale takže by v těch státních mateřských školách, které podle nich jedou, tak by se v těch školách mělo dít něco podobného s cílem, že aby dítě bylo připraveno na vstup do základní školy. A nevýhodou je, že je značně omezující pro ty učitelky, že by třeba možná tam daly, ale nevím, zda to je v souladu tady s tím RVP a záleží asi na ní či na ředitelce, jestli by jí to dopustila nebo si myslím, že je to nad rámec. Takže bych to viděla spíš, že může být trochu omezující pro ty mateřské školy, když by chtěla něco nějak dále směřovat více té základní škole, že by tam chtěli dát náročnější činnosti, které nejsou v souladu v rvp a může je to třeba omezovat.

Jakou činnost byste nejméně dělala v mateřské škole a proč?

Nejméně? (smích)no tak já teďkom mám bakalářku na (participantka mě po skončení rozhovoru požádala, abych název vymazala, aby nikdo nevěděl, kdo tento rozhovor namluvil)

takže když budu vycházet tady z tohoto, tak děti mají nejradyji to když se můžou vydovádet a mají možnosti se projevovat a dáme jim možnost se prostě projevit. Takže bych asi méně zařazovala tady ty grafomotorické, pracovní listy i když zároveň by tam občas měly být, protože by měly připravit na tu základní školu, ale děti v té mateřské školce to ještě nijak neberou, spíš to berou jako nutnost, že to musí udělat, nevěnují tomu tolik času, často to odfláknou, takže spíš to udělají hrozně rychle, rychle, aby si mohly jít hrát, takže tím pádem ty grafické listy a tady ty pracovní listy ztrácí svůj smysl, protože děti jim nevěnují tu maximální soustředěnost. Takže bych je asi zařazovala trochu míň a u těch malých jako vůbec ne, jako u těch předškoláků bych jako je dávala, protože je jako musím nějak připravit na tu základní školu, ale u těch malých určitě ne, to bych možná skoro vůbec tam nedávala a spíše se zaměřila na ty pohybové činnosti...výtvarku, ale spíše už bych se zaměřila na nějaké zajímavější techniky, jak bych je zaujala...

To je přesně další otázka. Jaké činnosti byste nejradyji dělala v mateřské škole a proč?

Dobře, tak asi ty různé výtvarné techniky, jak různé pomůcky, třeba s odpadovým materiálem. Ne jenom různé...prostě techniky, které asi ani neznám, ale prostě aby děti zaujaly, aby to pro ně nebyla jenom kresba tužkou...no tužkou asi ne...pastelkama a vodovými barvama...třeba trochu to bude spadat do různých experimentů, aby prostě ty děti viděly, co se bude dít. Aby měly možnost poznat něco jiného, co se bude dít a bylo to pro ně zajímavější.

A tady od té činnosti, co by Vás odradilo?

Odradilo? No u těch výtvarných je asi někdy často náročná příprava a u těch experimentů zase organizace, takže možná je těžké to vymyslet pro ty menší děti, kteří nezvládají, to přizpůsobit tomu věku...aby to připravila tak, aby o něco zas nebyly ošizeny, ale aby prostě tu výtvarnou techniku si využily v celé šíři, takže možná ty výtvarné činnosti jsou náročné na přípravu, takže učitelka si to musí přemýšlet...promyslet a pokud by chtěla, aby to spadalo trochu do těch experimentů různých, tak možná opět na to organizaci, aby prostě aby to byl správný experiment, tak by děti neměly být jenom pozorovateli, ale měly by se aktivně toho účastnit, což z 28 děckama je to ve školce náročné. Takže bych musela vymyslet takovou organizaci, aby se všechny děti zapojily a něco z toho měly.

Čím budete za 5 – 10 let? Vy osobně, kde budete, čím budete.

Za 5 – 10 let? Jako co...že...jako celkově?

Ano celkově s Vámi.

5 -10 let, no tak do těch 5 let bych se mohla vdát a určitě bych chtěla učit v mateřské školce, vdát se a ...vybudovat si vlastní byt, vybavit si ho, vzdělávat se a třeba trochu cestovat a třeba se zlepšit v jazykových dovednostech, jako třeba v angličtině, že bych třeba časem mohla ještě odcestovat a za 10 let budeme mít už asi 2 děti a zase budu pracovat ve školce a už možná časem třeba už i ředitelka...no nevím..(smích)

PŘÍLOHA PII: ZÁKONY NUTNÉ KE ZŘÍZENÍ SOUKROMÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, mj.:

- § 8 – zřizování

Právnícká osoba a organizační složka státu nebo její součást může vykonávat činnost školy nebo školského zařízení, školy a školského zařízení, nebo i více škol nebo školských zařízení.

(Sbírka zákonů, 2004)

- § 124 a násl. - Školská právnická osoba
- § 142 a násl. - Rejstřík škol a školských zařízení

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých

Vyhláška č. 137/2004 Sb., o hygienických požadavcích na stravovací služby a o zásadách osobní a provozní hygieny při činnostech epidemiologicky závažných, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 268/2009 Sb., o technických požadavcích na stavby

Zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů