

# **Profesní trajektorie učitelů mateřských a základních škol**

Bc. Beáta Deutscherová, MBA

---

Diplomová práce  
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Beáta Deutscherová, MBA**  
Osobní číslo: **H17344**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Profesní trajektorie učitelů mateřských a základních škol**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše o etapizaci profesní dráhy učitele mateřské školy a učitele 1. stupně základní školy.

Vymezení teoretických východisek o vývoji profesní dráhy učitele.

Příprava metodologického postupu diplomové práce, formulace výzkumného problému, výzkumných otázek a výzkumných cílů.

Realizace kvalitativního výzkumu formou tematického psaní a prostřednictvím rozhovorů ve focusových skupinách.

Zpracování dat, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro pedeutologii a další směřování profesionalizace učitelského povolání.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Day, Ch., Calderhead, J., & Denicolo, P. (2012). *Research on teacher thinking: understanding professional development*. s. l.:Routledge.

Donnelly, J. (2002). *Career development for teachers*. 2nd ed. Stirling, VA: Stylus Publications.

O'dwer, L. M., & Bernauer, J. A. (2014). *Quantitative research for the qualitative researcher*. Los Angeles: SAGE.

Steffy, B. E. (2000). *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

Wiegerová, A. et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: UTB.

Vedoucí diplomové práce:

**doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

**11. října 2018**

Termín odevzdání diplomové práce:

**18. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 11. října 2018

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



doc. PaedDr. ~~Adriana~~ Wiegerová, PhD.  
*ředitelka 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 .....

.....

*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 nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

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

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

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

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či 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). *Opírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití 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 jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce je syntézou předchozích prací autorky a má teoreticko-empirický charakter. Cílem práce je popsat vývoj profesní trajektorie učitele mateřské a základní školy. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy a představeny modely profesních trajektorií učitelů, ze kterých autorka vychází. V empirické části je představený design a závěry kvalitativního výzkumu, který byl realizován s využitím tematického psaní textu a hloubkových interview s učiteli mateřských a základních škol. V závěru práce jsou interpretovány a analyzovány výsledky výzkumu, které vedly k vytvoření typů učitelů mateřské a základní školy.

Klíčová slova: profesní kariéra, profesní trajektorie učitele, profesní mezník

## **ABSTRACT**

The thesis is a synthesis of the author's previous works and has a theoretical-empirical character. The aim of the thesis is to describe the development of the professional trajectory of a nursery and primary school teacher. The theoretical part defines the basic concepts and introduces models of professional trajectories of teachers from which the author is based. The empirical part introduces the design and conclusions of qualitative research, which was carried out using thematic text writing and in-depth interviews with nursery and primary school teachers. In the conclusion of the thesis, the results of research leading to the creation of types of nursery and primary school teachers are interpreted and analyzed.

Keywords: professional career, teacher professional trajectory, professional milestone

### **Prohlášení**

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

## **Poděkování**

Srdečně bych poděkovala především vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Adrianě Wiegrové, Ph.D. za cenné rady, inspirativní podněty, připomínky, ochotu, obrovskou trpělivost, osobní kreativní přístup, cenné rady, energii a čas, který mi věnovala nejen při zpracování závěrečné práce, ale během celého pětiletého vysokoškolského studia.

Děkuji všem participantům výzkumu, bez kterých by tato práce nevznikla.

Je mi ctí a potěšením z celého srdce poděkovat své nejbližší rodině, která mi dokázala vytvořit příznivé a podnětné zázemí a podporovala mě během celého studia. Velmi si toho vážím.



## Obsah

ÚVOD.....	11
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>13</b>
<b>1 PROFESIONALIZACE UČITELE MATEŘSKÉ A ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....</b>	<b>14</b>
1.1 VYBRANÉ MODELY PROFESNÍCH TRAJEKTORIÍ UČITELŮ .....	15
1.2.1 PROFESNÍ IDENTITA UČITELE.....	20
<b>2 KONCEPTUALIZACE DOSAVADNÍCH VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ O PROFESNÍ KARIÉŘE UČITELE U NÁS A V ZAHRANIČÍ.....</b>	<b>23</b>
2.1 VÝZKUMY O PROFESNÍ TRAJEKTORII UČITELE.....	23
2.2 SOUHRN KAPITOLY.....	25
<b>3 DOSAVADNÍ VÝZKUMNÉ ZJIŠTĚNÍ AUTORKY .....</b>	<b>26</b>
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>30</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>31</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY .....	31
4.2 VÝZKUMNÉ METODY .....	31
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO CHARAKTERISTIKA .....	34
<b>5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>43</b>
5.1 BÝT UČITELEM.....	43
5.1.1 SPLNĚNÍ SNU .....	44
5.1.2 UČITELSTVÍ JAKO VÝCHODISKO Z NOUZE.....	44
5.1.3 RODINNÁ TRADICE .....	45
5.2 TĚŽKÝ ZAČÁTEK .....	46
5.2.1 ZODPOVĚDNOST VE STUDIU.....	46
5.2.2 ZÚROČENÍ ZKUŠENOSTÍ .....	47
5.3 JIŽ STAČÍ.....	47
5.3.1 STÁT SE MATKOU JE NEJVÍCE.....	48
5.3.2 PŘEVÁLCOVÁNÍ AMBICE.....	48
5.3.3 CESTA VZHŮRU .....	49
5.3.4 NADBYTEČNÁ .....	50
5.3.5 STUDIUM JAKO PROFESNÍ MILNÍK .....	50
5.3.6 ZMĚNA JE ŽIVOT ANEB ŘEŠENÍ ŽIVOTNÍ KRIZE.....	51
5.3.7 NUTNOST ZMĚNY .....	52
5.4 POSLEDNÍ ZÁBLESK.....	53
<b>6 ZÁVĚRY VÝZKUMU .....</b>	<b>55</b>
6.1 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU.....	66

<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>67</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>68</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>72</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>74</b>
<b>SEZNAM GRAFICKÝCH ZNÁZORNĚNÍ .....</b>	<b>75</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>76</b>
<b>SEZNAM SCHÉMAT .....</b>	<b>77</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>78</b>

## ÚVOD

Diplomová práce vznikla v poměrně dlouhém časovém období, během něhož se počet participantů výzkumu začal rozrůstat. Participantů se objevovali mimo jiné v souvislosti s mými pracovními zkušenostmi na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy v Praze a na České školní inspekci v Olomouci, které jsem v průběhu magisterského studia a souběžné odborné praxe a stáže realizovala. Tyto zkušenosti považuji za velmi přínosné, jelikož k čistě teoretickému pohledu na problematiku se připojil i pohled ovlivněný praktickými prožitky odborníků z různých již výše zmíněných institucí. Tento pohled mi umožnil sledovat téma v širších souvislostech. Moje práce vznikala tedy v různých kontextech. V důsledku toho jsem časem stále více přistupovala ke zkoumání dané problematiky s jistou „pokorou“. Musím však podotknout, že změna na zkoumanou problematiku není ovlivněna jen intuitivním a „osobním“ vhladem, ale pochopitelně souvisela s množstvím nastudovaných poznatků. Inspirací mi mimo jiné byla i přednáška českého neuropatologa, spisovatele a publicisty Františka Koukolíka, která byla věnována motivaci a plánování.

Od osobně laděné části úvodu, nyní přecházím k části věcné. Diplomová práce se primárně zaměřuje především na učitelé<sup>1</sup> samotné, než na školy, školský systém, ve kterých pracují. Autorka si uvědomuje nedostatečnost pojetí vývoje profesní trajektorie učitele zejména na poli předškolní pedagogiky, proto je snahou diplomové práce komplexnější pohled na toto téma. Diplomová práce se zabývá učiteli mateřských škol a učiteli základních škol, z důvodu odlišného koncipování pozic učitelů a ředitelů těchto stupňů vzdělávání. V diplomové práci je avizováno, že není bez problému nazírat prizmatem na kategorii učitele ekvivalentně jako na kategorii ředitele školy. Ačkoli není kontroverze, že ředitel školy nevybočuje z definice učitele, dokud alespoň segment svého pracovního času přímo participuje na přímé pedagogické činnosti (podle ukazatelů OECD nejsou započítáváni mezi učitele pouze ti ředitelé škol, kteří nemají žádný vyučovací úvazek), (Education at a Glance, 2001 in Voda, 2015).

---

<sup>1</sup> Z textu je užito obecné označení pojmu učitel, jako generických maskulin, i přes vědomí autorky, že v mateřských školách a na základních školách působí mnohem více žen, a učitelská profese je tak genderově nevyrovnaná.

Nutné je však podotknout, že ředitelé škol jsou ve funkcích rozlišováni zejména podle typu, organizace a velikosti školy.

Diplomová práce navazuje na kvalifikační práci z bakalářského studia. V diplomové práci se jedná o kvalitativní výzkum, který je přínosný v případě sledování změn týkající se jak celkového souboru, tak individuality jedince, kdy je výzkumný soubor zkoumán po určité časové období, v některých případech až po několik desetiletí. Práce se snaží zkoumat vývoj profesní trajektorie učitele jako celek, obsáhnout jediným panoramatickým pohledem všechny jeho fáze, i přestože lze zkoumat určitou fázi vývoje profesní trajektorie učitele z hlediska konkrétního, omezeného pohledu. Kdybychom se práce fokusovala pouze na určité stádium, byl by pohled na danou problematiku roztržštěný a nedokonalý s absencí vzájemných souvislostí mezi jednotlivými evolučními stádii profesní trajektorie učitele.

Závěrečná práce je pro svůj teoreticko-empirický charakter klasicky strukturována do dvou hlavních částí. Teoretická část diplomové práce má za cíl sumarizovat poznatky o profesních trajektoriích učitelů a poskytnout, tak stručný přehled významných výzkumů profesních trajektorií učitelů. Různé příspěvky prezentují odlišnou perspektivu na profesní trajektorii učitelů. V teoretické části práce jsou popsána dosavadní výzkumná zjištění autorky. Cílem empirické části je popsat vývoj profesní trajektorie učitele mateřské školy, učitele prvního stupně základní školy. V empirické části jsou uvedeny, co nejpřesnější informace o tom, jak byla výzkumná data získána a přehled fundamentálních informací o cílech, výzkumném vzorku a ostatních parametrech výzkumu. V empirické části jsou shrnuty výsledky výzkumu.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PROFESIONALIZACE UČITELE MATEŘSKÉ A ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Profesionalizace je jedním ze signifikantních témat pedagogické teorie, které je pertraktované jak v oblasti politicko-ekonomické, tak u odborné veřejnosti a je celospolečenskou záležitostí (Štech 2007; Lukášová 2003; Spilková & Wildová, 2014; Syslová & Hornáčková, 2014; Wiegerová, 2015). Proces profesionalizace učitele nabízí svoji podobu jak na poli profesních organizací jako je Česká pedagogická společnost (ČPdS) nebo Česká asociace pedagogického výzkumu (ČAPV), tak v zahraničí (Snoek, 2003 in Lukášová, Svatoš, & Majerčíková 2014; Korthagen, 2004 in Píšová, 2011), např. v rámci Evropské asociace učitelského vzdělávání (ATEE- Association for Teacher Education in Europe in Lukášová, Svatoš & Majerčíková, 2014).

Termín profesionalizace učitele vyjadřuje „proces, v němž se za výrazného přispění učitelů stává učitelství skutečnou a plně respektovanou profesí“ (Vašutová, 2004). Profesionalizace učitele prezentuje cestu od tzv. semiprofese k opravdové profesi. (Spilková & Wildová, 2014) Několik autorů definovalo znaky profese učitele (Kasáčová, 2003, Spilková, 2004, Štech, 1998, Vašutová, 2004 in Syslová & Hornáčková 2014). Autoři vycházejí z vymezení skutečných profesí (jako je lékař, právník, aj.). Definují je jako soubor profesních, expertních znalostí a dovedností, které zřetelně diferencují profesionála od laika. Jde o dlouhodobý speciální výcvik se smyslem pro službu veřejnosti; celoživotní zainteresovanost a oddanost práci a klientům; etický kodex; existence profesních komor, které udržují „stavovskou“ čest a dbají o profesní etiku; kontrola nad licenčními standardy a postuláty na výkon profese; autonomie v rozhodování a odpovědnost za výkon činnosti; vysokou úroveň důvěry, autority a sociální prestiže profese, vysoký ekonomický status. Pro všechny definice jsou stěžejní dvě složky, dlouhé přípravné vzdělávání na vysoké úrovni, jež má vliv na kvalitu práce budoucích učitelů a náročné profesní dovednosti (Syslová & Hornáčková, 2014).

Profesionalizace učitelů mateřských škol a učitelů prvního stupně základních škol se diferencuje zejména v legitimních požadavcích na univerzitní vzdělání učitelů těchto dvou stupňů škol, tedy v profesní přípravě učitelů mateřských škol a učitelů prvního stupně základních škol. Požadavky na odbornou kvalifikaci učitelů upravuje Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Zákon kodifikuje různorodé cesty k dosažení kvalifikace učitelů, což u jiných profesí v takové variantnosti neexistuje.

Různorodost možností, jak se stát kvalifikovaným učitelem, nemůže být považována za pozitivum pro budoucnost učitelské profese. Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterské studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeného na přípravu učitelů prvního stupně základní školy. Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci již absolvováním středoškolského vzdělání v oboru předškolní pedagogiky, přestože je pro většinu učitelských kategorií požadováno absolvování magisterského stupně vzdělání. Profesionalizaci učitelů tedy nelze obsáhnout plošně. Je nutné se na ni dívat se zřetelem na učitele jednotlivých druhů a stupňů škol. Aktuální tendencí se stal v majoritních státech Evropské unie požadavek vysokoškolského vzdělávání (Syslová, Borkovcová & Průcha, 2014). Vyšší kvalifikovanost učitelek vede k lepší vybavenosti profesními znalostmi než u učitelek s nižší kvalifikovaností. Výzkumy dokladují, že vyšší úroveň přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol pozitivně usměrňuje kvalitu předškolního vzdělávání a výsledky dětí (Kelley & Camilli, 2007; Oberhumer, Schreyer, & Neuman, 2010; Saracho & Spodek, 2007 in Syslová & Hornáčková, 2014). Profesionalizaci učitelství, lze chápat jako dlouhodobý proces, který lze naplnit postupnými vědomě nasměrovanými kroky směřujícími do oblasti zvyšování kvality v přípravě učitelů, až po stanovení a vzniku profesního standardu, etického kodexu, profesní komory a efektivního nastavení kariérního systému.

## 1.1 Vybrané modely profesních trajektorií učitelů

V profesní trajektorii učitele můžeme diverzifikovat určité vývojové fáze. Jejich množství i pojmenování u různých autorů fluktuuje. Jeden z nejvlivnějších gradačních modelů vývoje dle kompetentnosti sestavili Dreyfus & Dreyfus (1986). Tento model považuje za jeden z hlavních znaků úspěšného vývoje učitele narůstající flexibilitu v reakcích na různé situace, jež obnáší výchovně vzdělávací proces. Tento obecný etapový model rozpracoval Berliner 1995 in Tomková, Spilková & Pišová (2012). Berlinerův model profesionálního rozvoje zahrnuje pět stádií. První je stádium začínajícího učitele. Pro začínajícího učitele je v tomto stádiu charakteristické slabé situační vnímání, dodržování rigidních pravidel a plánů třídy, nedostatek pedagogických zkušeností, učitel se rozhoduje převážně racionálně. I ve druhém stádiu, pokročilého začátečníka je situační vnímání stále limitováno, učitel je idealistický. V tomto stádiu si učitel utužuje znalosti a dovednosti ohledně vedení třídy. Ve třetím stádiu můžeme hovořit o učitele kvalifikovaném a schopném/kompetentním. V tomto stádiu pro-

fesního rozvoje učitel nabyt dostatek sebedůvěry pro improvizaci nejrůznějších situací. Učitel je schopen strategicky a dlouhodobě plánovat, stanovuje si priority v edukačním procesu. Kompetentní učitel se doposud fokusoval především na teoretickou rovinu, nyní se začíná fokusovat na dítě a jeho potřeby. V předposledním stadiu je učitel velmi zdatný a schopný/zkušený učitel. Profesionální výkon začíná být řízen intuitivně v kontinuu s explicitními principy. Pedagogicky problémové situace řeší jako komplex. Poslední stadium, učitele experta je považováno za nejvyšší stadium profesionálního rozvoje, do této etapy „učitelského mistrovství“ může dospět učitel, mající skutečné premisy a znalosti pro excelentní zvládnutí svého oboru. Zkušený učitel expert je vizionář. Respektuje dítě se všemi jeho potřebami. V této fázi je učitel akceptován všemi aktéry školy i odbornou komunitou.

Jistou obdobu předchozího modelu lze pozorovat u periodizace profesionální trajektorie učitele Alana (1989) in Průcha (2013). První fáze tohoto modelu se označuje jako volba učitelství profesně, která se věnuje motivaci studentů ke studiu učitelství. Další etapou je profesionální start, který je v kontinuu se vstupem do zaměstnání. Zejména v prvním roce může začínajícího učitele postihnout „šok z reality“, který je příčinou diskrepance mezi realitou a jeho očekáváním. Třetí etapou je profesionální adaptace, ve které dochází k vytříbení učebních stylů učitele. Další etapou je profesionální vzestup neboli kariéra učitele, ve které se mohou objevit a projevit profesionální ambice. Po několikaletém působení v profesi následuje třetí etapa, profesionální stabilizace, ve které se učitel stává expertem. Podle Průchy (2002) je zkušený učitel ten, který pracuje individuálně, bez odborné intervence. V této etapě se učitel plně identifikuje se svou rolí učitele. Následuje poslední etapa profesionálního konzervatismu, pro kterou je typické profesionální vyhasínání (Průcha, 2013).

Životní cykly kariéry učitele dle Steffyho. Tento model popisuje vývoj učitele prostřednictvím progresivních fází. Autoři věnují pozornost procesu započatí a reflexe každé fáze, který vede k vývoji další fáze, protože vývoj nenastává automaticky. Tento model obsahuje šest fází vývoje učitele (Steffy, 2000). První fáze nováčka začíná již při studiu, když se student učitelství poprvé setká s výchovně vzdělávacím procesem. V této fázi učitel získává prvotní dovednosti potřebné pro efektivní fungování ve třídě. Většina začínajících učitelů je v této fázi nejistých, avšak jejich sebedůvěra a sebevědomí se zvyšuje, prostřednictvím sebepoznávání a získáváním praktických zkušeností. Třetí fáze učenického začíná ve chvíli, kdy jsou učitelé zodpovědní za plánování a realizaci výchovně vzdělávacího procesu. Tato fáze pokračuje, dokud nenastane integrace a syntéza znalostí a učitel nebude mít dostatek sebedůvěry. Tato fáze je typická pro druhý až třetí rok působení učitele v profesi. Učitelé jsou v této

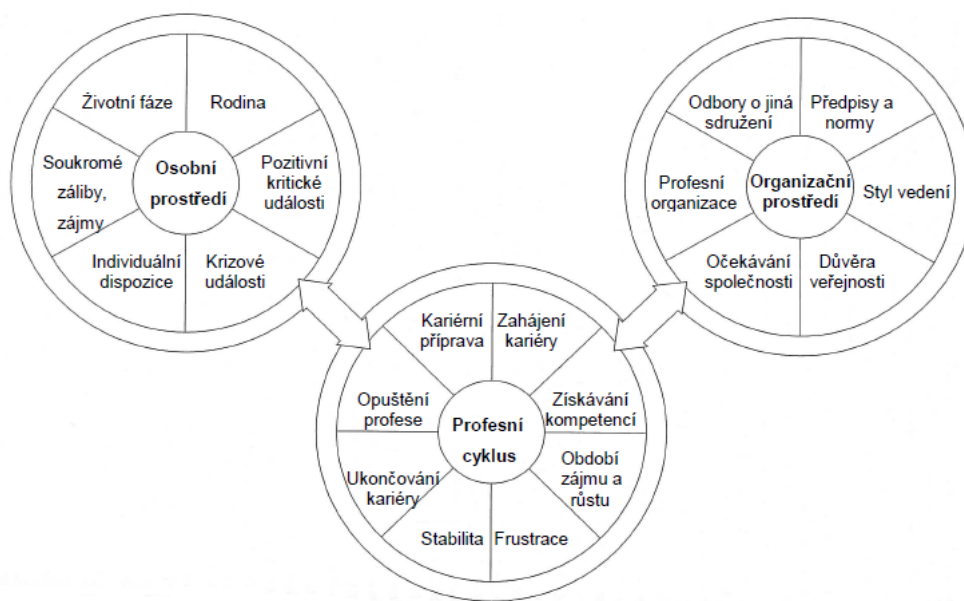


fázi idealističtí a plní energie a profesního očekávání, věří, že jsou schopni motivovat všechny děti, jsou otevřeni novým myšlenkám. V další fázi učitel získá dostatek sebevědomí a sebevědomí. Velkou roli hraje zpětná vazba aktérů výchovně vzdělávacího procesu. Osobnost učitele je vnímaná trpělivě, laskavě, s porozuměním všemi aktéry výchovně vzdělávacího procesu. V této fázi učitelé nevěnují dostatek pozornosti aktérům výchovně vzdělávacího procesu a hledají pomoc u jiných učitelů, učitelé se tak zúčastňují profesního networkingu pro podporu a poradenství učitelů. V této fázi učitelé oceňují příležitost k pozorování inovativních postupů svých kolegů. V další fázi učitele experta, učitelé reflektují jejich praxi a jsou schopni profesního růstu a změny, zajímají se o nejnovější a nejlepší ideje v této profesi. Obvykle se spojují s dalšími učiteli experty, kteří se zabývají stejnou problematikou, většinou mají vedoucí postavení v profesních sdruženích a asociacích, přičemž mají hrdost na své špičkové odborné znalosti. Do fáze uznávaného pracovníka se dostane učitel, který vyniká ve svém oboru a překračuje očekávání toho, co se od něj v dané profesi očekává. Této fáze nedosáhnou všichni učitelé. Konečná fáze emeritního učitele symbolizuje celoživotní úspěch ve vzdělávání. Pro některé učitele jejich kariéra končí, pro jiné znamená nový začátek. Emeritní učitelé mohou využít své dlouholeté bohaté zkušenosti a dovednosti k vedení nebo k vyučování začínajících učitelů (Steffy, 2000).

Model profesního vývoje od Roberta Longa. Long (1999) in Mareš (2013) diverzifikoval deset vývojových fází učitele, následně je Lukas (2011) sloučil do modelu šesti vývojových fází učitele. Mareš (2013) tento model modifikoval a charakterizuje ho následovně. První fáze začíná vstupem na školu a vyznačuje dvěma hledisky: úsilím o „přežití“, ve které se učitel vyrovnává s novou profesní rolí, vypořádává se s novými úkoly; a zkoumáním všeho nového. Za relevantní činitele, které mohou usměrnit, jak proběhne tato první etapa, autor považuje rodinné prostředí, individuální dispozice a podporu ze strany školy a širšího okolí, ve které učitel působí. Druhou fázi označuje jako stabilizační. Učitel v této fázi je určitým způsobem zblhlý ve své profesi, tudíž vystupuje s větší sebejistotou, utváří si autentický styl výuky a identifikuje se se svou profesní rolí. Pokud v této fázi nedojde k vytvoření profesní identity, dochází k ukončení učitelské profese. Ve třetí fázi dochází k experimentování a přízpůsobení dosud vytvořených postupů učitelem. Učitel disponuje upevněným sebevědomím, bohatými zkušenostmi, vysokým self-efficacy, je cílevědomější a chce být respektován ve své profesi. Čtvrtá fáze je charakteristická přehodnocováním doposud vynaloženého úsilí. Předposlední pátá fáze, se nazývá vyrovnanost a zklidnění, V této fázi se učitel vzdal svých

cílů, je odměřený jak ke svým kolegům, tak k aktérům výchovně vzdělávacího procesu. Učitelé se v této fázi neradi čemukoliv přizpůsobují. Nejméně pozornosti je věnováno poslední fázi „stahování se do ústraní a opouštění profese“ (Mareš, 2013).

Jedním z nejoceňovanějších modelů, je systémový model učitelova profesního cyklu. (Fessler & Ingram, 2003 in Lukas, 2008).



*Schéma 1 Systémový model vývoje učitele, modifikovaně podle Fessler & Ingram (2003) in Lukas (2011)*

*Profesní cyklus učitele je rozdělen do osmi fází. 1. fáze: příprava na kariéru učitele, 2. fáze: zahájení kariéry, 3. fáze: období získávání kompetencí, 4. fáze období zájmu a rozvoje, 5. fáze období frustrace, 6. fáze překonání frustrace a stabilizace, 7. fáze ukončování kariéry, 8. fáze odchod do důchodu.*

Pro první fázi kariévní přípravy je charakteristická příprava na profesi. V další fázi zahájení kariéry probíhá socializace učitele. Ve třetí fázi získávání kompetencí dochází ke zkvalitnění práce učitele. Ve čtvrté fázi v období zájmu a růstu učitel vystupuje jako profesionál ve své profesi. Ve fázi frustrace se ztrácí profesní satisfakce. V této fázi se může u učitele vyskytnout syndrom vyhoření. Ve fázi stabilizace učitelé dosahují harmonii ve své profesi. V předposlední fázi ukončování kariéry se učitel chystá opustit profesi. V poslední fázi opouštění profese učitel odchází z opodstatněných důvodů z profese.

## Shrnutí modelů profesních trajektorií učitele

Tabulka 1 Přehled vybraných modelů profesní trajektorie učitelů

Model dle Berlinera	Model dle Alana	Životní cykly kariéry dle Steffyho	Model dle Longa	Model dle Fesslera (Fessler & Ingram, 2003)
1. stádium začínajícího učitele	1. volba učitelství (motivace ke studiu učitelství)	1. fáze: učitel novic	1. fáze: nástup na školu, počátek učitelství	1. fáze: příprava na kariéru učitele
2. stádium pokročilého začátečníka	2. profesní start (vstup do povolání)	2. fáze: začínající učitel	2. fáze: stabilizace	2. fáze: zahájení kariéry
3. stádium kompetence	3. profesní adaptace (první roky v povolání)	3. fáze: učitele profesionála	3. fáze: experimentování a modifikování dosavadních výzkumů	3. fáze období získávání kompetencí
4. stádium pokročilých dovedností	4. profesní vzestup (kariéra)	4. fáze: experta	4. fáze: přehodnocování dosavadních snah	4. fáze období zájmu a rozvoje
5. stádium experta	5. profesní stabilizace (změna učitelství)	5. fáze: výtečný/ excelentní učitel	5. fáze vyrovnanost a zklidnění	5. fáze období frustrace
	6. profesní vyhasínání (vyhoření)	6. fáze: emeritního učitele	6. fáze: stahování se do ústraní a opouštění profesí	6. fáze překonání frustrace a stabilizace
				7. fáze ukončování kariéry
				8. fáze odchod do důchodu

Z důvodu širší problematiky, která je podstatněji komplexnějším a složitějším objektem zkoumání, jsou v podkapitole deskribovány a analyzovány pouze vybrané modely profesních trajektorií učitelů, které shrnuje tabulka 1. Analýza upozornila na jistou problematičnost v předkládaných modelech profesní trajektorie učitele. Přestože modely vývojových fází, cyklů nebo úrovní se značně využívají v různých výzkumech a byly přijaty odbornou komunitou, lze poukázat na některé kritické momenty. Modely Berlinera (1995) a Steffyho (2000) nejsou v kontinuu s časem či věkem učitele, ale jsou vázány na kvalitu jeho výkonu, přičemž se nepředpokládá, že všichni učitelé projdou navrženou profesní trajektorií. Alan (1989) in Průcha (2013) zjednodušeně deskribuje profesní trajektorii učitele prostřednictvím generalizovaných a typizovaných etap, bez detailnějšího stanovení předpokladů přechodu k další etapě a respektu individuality. Model Longa nebere v úvahu sociální, ekonomický, politický, legislativní a školský kontext. Model Fesslerera & Ingrama (2003) in Lukas (2008) se diverzifikuje od ostatních lineárních modelů tím, že je vytvořen spolu se třemi subsystémy: osobní a institucionální prostředí učitele, profesní vývoj učitele. Je třeba brát na vědomí individuální diskrepance jedinců a brát v úvahu jejich specifické životní a pracovní zkušenosti. Nejprve byla pozornost věnována jednoduchým lineárním modelům, následně byla pozornost zaměřena na systémový model učitelova profesního cyklu, který respektuje osobnostní, profesní a institucionální faktory.

## 1.2 Profesionální identita učitele

Řada zahraničních i domácích výzkumníků se věnuje zkoumání identity učitele např. Beijaard, Verloop, & Vermunt; Hamman & Gosselin; Dobrow, Higginsem; Lukas; Dytrtová; Lukášová.

Podle Gayle Baugh, Dobrow & Higgins (2005) in Hába (2016) je profesionální identita člověka stálý systém vlastností, postojů, motivů a zkušeností, která jedincům zprostředkovává jejich profesní roli a umožňuje nám realizovat naše objektivní a profesní cíle. Podle Lukášové (2003) je profesionální identita učitele komplexní konstantou, která usměrňuje každodenní činnost učitele. Podle Svatoše, Majerčíkové & Lukášové (2014) je posilování profesionální identity permanentním procesem uvědomování si jádra profese a vlastní profesionality, tj. sebeuvědomování v učitelské roli, potřeba autonomie, iniciativa v přebírání odpovídající míry odpovědnosti, přiměřená potřeba sebekontroly a vysoká míra angažovanosti v jednání.

Spilková (2004) diverzifikovala tři etapy rozvoje profesní identity budoucího učitele:

- 1) Startovací identita- identifikace prekonceptů,
- 2) Proměňovaná identita- přestavba prekonceptů novou teorií,
- 3) Profesní identita- výsledná reflexe a sebereflexe.

Utváření profesní identity probíhá v jednotlivých krocích a je v kontinuitě s časem, kontextem, specifickými znalostmi a přesvědčením jedince (Dyrtová & Krhutová, 2009). Premisí jejího naplnění je poznávání sama sebe (kdo jsem) a identifikace, komparace s tím, kým chci být (Stuchlíková, 2006 in Dyrtová & Krhutová, 2009). Hledání profesní identity učitelem je dlouhodobým procesem. Tento proces nekončí absolvováním studia učitelství, ale zasahuje do vlastní učitelské praxe. V kontextu profesní trajektorie učitele je nutné podotknout, že se profesní identita výrazně modifikuje s věkem a vyvíjí se po celou dobu profesní trajektorie učitele. K transformaci v profesní identitě dochází na bázi intrinziční nespokojenosti s vlastním pojetím výchovně vzdělávacího procesu, učitel se odhodlá obvykle k transformaci, pokud se setkává s jinou alternativou, která je z jeho pohledu přínosná. Nepříznivým důsledkem neztotožnění se učitele s jeho profesní identitou může být problémem v navazování kontaktů s jinými učiteli (MacLure, 1993 in Lukas & Švaříček, 2007), což nepochybně vede k izolaci učitele (Eldar, 2003 in Lukas & Švaříček, 2007). Podle Pittardové (2003) in Švaříček (2011) může být příčinou neztotožnění se jedince s učitelskou profesí také určitým selháním během praxe v době studia jedince.

Profesní identita je konceptem blízkým konceptu profesního „já“. Přestože tyto termíny nejsou totožné, někteří odborníci je používají jako synonyma (Day, 2004 in Pravdová, 2014). Koncept Já bývá v odborné literatuře vztahován k sebepojetí. Výzkumy (Ronfeldt & Grossman, 2008; Hamman et al., 2010 in Pravdová (2015) dokladují, že teorie možných Já se může týkat i profesního sebepojetí. Kelchtermans (1993) in Pravdová (2014) diverzifikuje v učitelově profesionálním já tři dimenze: aktuální, retrospektivní, prospektivní dimenze učitelova sebepojetí. Dimenze aktuální zachycuje dynamiku profesního já v přítomnosti. Retrospektivní člení na čtyři části: deskriptivní, hodnotící, motivační a normativní. Prospektivní dimenze má podle autora jen jednu podobu, a to jsou očekávání, jež učitel vztahuje ke svému vývoji. Očekávaná Já jsou v kontinuu s konceptem self efficacy neboli vnímanou osobní zdatností (Wiegerová, 2012; Majerčíková, 2012). Jedná se o hodnocení sebe sama v konkrétním kontextu, vzhledem k určitým požadavkům úkolové situace. Jedinec uvažuje, jak je zdatný při organizování a provádění určité specifické činnosti, aby dosáhl stanoveného cíle.

Profesní identita učitele je vztahována k očekáváním všech aktérů školy. Identita učitele tak není ovlivňována pouze existujícími sociálními vztahy. Prakticky bez povšimnutí stojí zkoumání profesní identity ředitelů škol (Assor & Oplatka, 2003 in Lukas, 2011). Role ředitelů škol je do značné míry ovlivněna nejen výše zmíněnými skupinami, ale mimo jiné také zřizovatelem školy (Lukas & Švaříček, 2011). Očekávání jedince ve vztahu k možnému dosažení či nedosažení chtěného Já se odvíjejí od toho, zda dotyčný disponuje vnitřní jistotou, že zvládne předkládané úkoly a věří ve své schopnosti. Učitelovo očekávání se opírá především o rozumovou úvahu, může být přiměřené anebo nepřiměřené.

## 2 KONCEPTUALIZACE DOSAVADNÍCH VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ O PROFESNÍ KARIÉŘE UČITELE U NÁS A V ZAHRANIČÍ

V procesu profesní kariéry dochází k zdolávání výzev, zvládnutí proher, získávání zkušeností. Tento proces je ovlivněn vývojovými a společenskými faktory daného místa a času a trvá několik dekad.

Profesní kariéra učitele je utvářena jednotlivými životními etapami jedince profese učitele stejně jako jejími postupnými vývojovými fázemi. Prvotní zkušenosti v profesních začátcích jsou stěžejní ve vztahu k utváření správného postoje v dalším profesní působení (Sekot, 2009).

Jedná se o „souhru pracovních a dalších životních rolí v průběhu života člověka, včetně způsobu balancování placené a neplacené práce a zapojování se do učení a vzdělávání“ (Jackson, 2015 in Hašková, & Vaculík 2016). K zefektivnění práce učitele je nesporně důležité, abychom poznali, ve které profesní vývojové fázi se učitel momentálně nachází (Stroot, et al., 1998 in Lazarová, 2011). Z tohoto vyplývají dvě východiska. Jedná se o zkoumání vývoje učitele, které tedy není jen „výzkumem pro výzkum“, ale i přínosem učitelům pro zdokonalení výchovně vzdělávacího procesu (Lukas, 2011). Studie, které se věnují kariéře nebo řízení vlastní kariéry vycházejí převážně ze dvou tendencí:

- z psychologie organizace, personální psychologie, managementu (např. Sturges, 2008; King, 2001; Noe, 1996 in Hašková, & Vaculík 2016),
- z kariérového poradenství či kariérového vzdělávání, příp. z psychologie volby povolání nebo pedagogiky (např. Vuorinen, Watts, 2015; Thomsen, 2014; Vaughan, 2010 in Hašková & Vaculík 2016).

Sdílení a porovnávání dalšího profesního směřování je přínosné nejen při profesionalizaci učitelů, ale i k efektivní orientaci učitelů a studentů v aktuálním a dalším existování v profesi.

### 2.1 Výzkumy o profesní trajektorii učitele

Především v minulých třech dekadách se zahraniční studie zabývaly profesní trajektorií učitele. Dovolila bych si zmínit např. Goodson & Numan, dále Kelchtermans & Vandenberghe, Fessler; Hargreaves, Steffy a jiní. Podle výzkumů byly generovány modely popisující celou

profesní trajektorii učitelů (např. Berliner, 1995; Bullough, 2008 in Píšová, 2011; Huberman, 1989; 1993 in Píšová, 2011).

V této výzkumné oblasti zjistil Bullough (2008), in Píšová, (2011) s pomocí Brunera (1986) in Píšová (2011) dvě diferencovaná metodologická hlediska. Jedno z těchto hledisek se nazývá narativní a jedná se především o studie biografické, životní historie učitele či životní příběhy (Kelchtermans & Vandenberghe, 1993 in Píšová, 2011). Další hledisko je paradigmatické, aspiruje o vytváření generalizovaných výsledků, předpokladů, a je více zaměřené na sociologické a psychologické aspekty. Narativní šetření zkoumá cíle interpretativní, tzn. pochopení životních událostí a příběhů. Naopak v paradigmatickém šetření se jedná o logické objasnění a shledávání příčinných korelací mezi proměnnými. Výzkumem životního příběhu učitelky se ve slovenských podmínkách zabýval Gavora v letech 2001 a 2002. Výzkumné studie Vonka (1989), Fessler & Christensena (1992) in Píšová (2011) a Fessler (1995) in Píšová (2011) přispěly k pochopení dynamiky profesní trajektorie učitele a k experimentování na jejím utváření. Model Vonka (1989) in Píšová (2011), jež vychází jak ze synopse odborné literatury, tak z jeho vlastního bádání, obsahuje fázi pre-profesionální, prahovou fázi, dále fázi vrůstání do profese, první profesní fázi, fázi přeorientování se na sebe samého a na profesi, druhou profesní fázi a fázi ukončování. V Modelu kariérního cyklu učitele Fessler a Christensen (1992) in Píšová (2011) celkově deskribovali tyto fáze: přípravnou, fázi profesní indukce, fázi budování kompetence, fázi profesního nadšení a růstu, fázi kariérní frustrace, fázi stability, fázi utlumování/ odpoutávání a fázi odchodu z profese. V kontinuu Fessler (1995) in Píšová (2011) předložil model pro studium fází profesní trajektorie učitele (v ČR jej prezentoval Lukas, 2008). Mimořádnou publicitu získaly odborné články, který k této problematice poskytl Huberman (1989, 1993) in Píšová (2011), jež uskutečnil extenzivní dvoufázový kvalitativní výzkum fází profesní trajektorie. Výzkumný soubor tvořilo 160 učitelů ze Švýcarska, se kterými byla realizována metoda hloubkové interview. Intencí jeho zkoumání bylo deskribovat fáze profesní trajektorie učitelů z rozlehlého pohledu, obzvláště sociologické, psychologické i pedagogické činitele, které ovlivňují vývoj profesní trajektorie. Profesní trajektorii učitele monitoroval v souvislosti širších společenských transformací, zároveň bral v úvahu profesní i osobní vliv jedince. Huberman (1993) in Píšová (2011) designoval výsledný model profesní trajektorie učitele za zjednodušený a přemítavý, avšak vyjadřující hlavní dispozice v zlomových událostech profesní trajektorie a v hlavních myšlenkách, které jej vystihují. Podníceni Hubermanem (1993), Day et al.



(2007) in Píšová (2011) určili šest fází v profesním životě učitele. Každá fáze má dvě, eventuálně třemi různými jednotlivými fázemi, jež zpravidla zaznamenávají kladné nebo záporné tendence učitele v rámci dané profesní fáze. Lze kategorizovat do šesti fází:

1. oddanost – subvence a výzva (0–3 roky);
2. identita a výkonnost ve třídě (4–7 let);
3. zvládnání transformace vlastní role a identity (8–15 let);
4. tenze v pracovním životě – výzvy k incentivě a oddanosti (16–23 let);
5. výzvy k udržování incentive (24–30 let);
6. udržování/úpadek incentive, schopnost zvládat transformace, očekávání odchodu do penze (31 a více let).

Výzkumná studie Day & Gu (2010) in Píšová (2011) skýtá podrobný vhled do dílčích fází profesního života učitelů, dále poskytuje pochopení tomu, co a jak má vliv na vývoj učitelova profesní trajektorie. Modely profesních trajektorií učitelů jsou opřeny spíše o presumpční krok po profesní trajektorii, přičemž tento pokrok je charakteristicky formulován dobově a vystižen deskriptivně (viz např. Huberman, 1993; Day et al., 2007; Day & Gu, 2010 in Píšová, 2011)

## 2.2 Souhrn kapitoly

I přestože se práce učitelů dramaticky změnila, obsáhlé studie věnované kariéře učitele Sikes et al. (1985), Huberman (1993), Fessler & Christensen, (1992) in Píšová (2011) dokladují nové znalosti o tomto tématu.

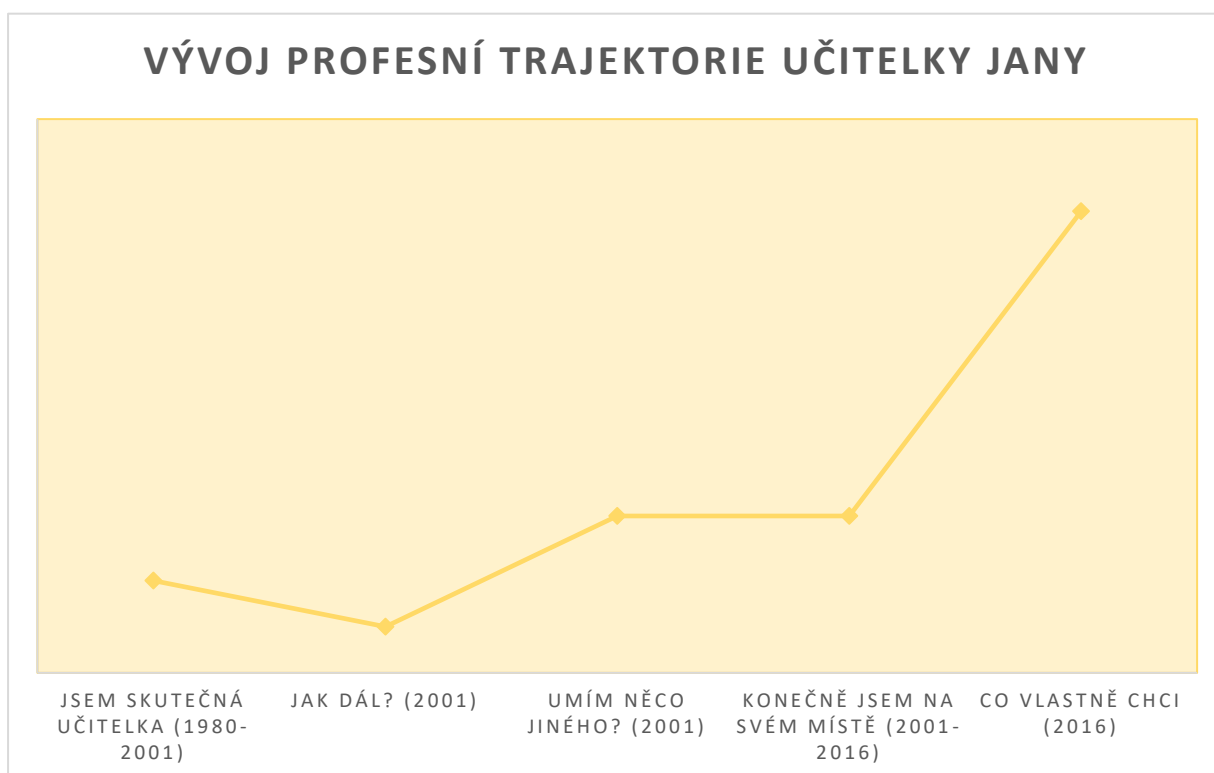
O tématu profesní trajektorie učitele mateřské a základní školy není v české, ani cizojazyčné literatuře mnoho publikováno. To může být způsobeno tím, že předprimární pedagogika je relativně mladou vědní disciplínou, která není ještě zcela upevněna. Podle Wiegerové & Gavory (2014) „do jisté míry svou negativní roli sehrává i to, že se postavení učitelky mateřské školy připisuje nižší status než jiným učitelům, a proto si údajně nezaslouží hlubší vědecké zkoumání.“

### 3 DOSAVADNÍ VÝZKUMNÉ ZJIŠTĚNÍ AUTORKY

Autorka se začala zabývat tématem již ve druhém ročníku bakalářského studia v rámci Studentské vědecké odborné činnosti. V rámci Studentské vědecké odborné činnosti byla vypracována případová studie, která byla zároveň pilotáží výzkumu bakalářské práce. Cílem případové studie bylo popsat profesní trajektorii jedné učitelky mateřské školy. Data byla získána prostřednictvím hloubkového interview. Hloubkové interview bylo realizováno s jedním participantem. Analýzou hloubkového interview bylo zjištěno pět základních kategorií:

- 1) Kategorie - Jsem skutečná učitelka?
- 2) Kategorie - Jak dál?
- 3) Kategorie - Umím něco jiného?
- 4) Kategorie - Konečně jsem na svém místě.
- 5) Kategorie - Co vlastně chci?

(Deutscherová, Wiegerová, 2016)



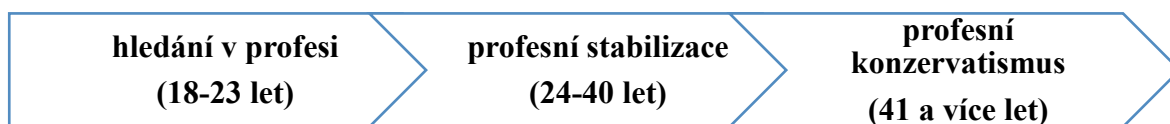
*Graf 1 Vývoj profesní trajektorie učitelky Jany (Deutscherová, Wiegerová, 2016)*

*Graf vyobrazuje vývoj profesní trajektorie učitelky Jany, třicet šest let jejího odborného působení v praxi a významné milníky v její profesní kariéře.*

První kategorie je nazvána „Jsem skutečná učitelka?“. Tato kategorie popisuje drahé období profesní trajektorie učitelky Jany, které probíhalo dvacet jedna let. Je to období, ve kterém učitelka Jana absolvovala střední školu, doplnila si pedagogické vzdělání a narodily se jí dvě děti. Kategorie dvě nese název „Jak dál?“ a vyznačuje se profesním milníkem deskribujícím profesní debakl učitelky Jany, který měl na konec kladnou konsekvenci v profesní trajektorii učitelky Jany. Následující kategorie „Umím něco jiného?“ je úsek profesní trajektorie, kdy učitelka Jana uvažovala nad tím, jak dále naloží se svým životem. Signifikantní se stala pro učitelku Janu kategorie čtvrtá „Konečně jsem na svém místě“. V tomto období se učitelka Jana dostala do pozice ředitelky mateřské školy, kterou je do současnosti. Poslední kategorie „Co vlastně chci?“. Tato profesní fáze učitelky Jany se vyznačuje tím, že učitelka Jana je v okamžiku realizace interview šťastná a saturovaná v profesní kariéře, při nahrávání interview nesděljuje další profesní směřování.

Studentská vědecká odborná činnost autorky byla publikována v rámci příspěvku na mezinárodní konferenci ve španělské Seville (Deutscherová, Wiegerová, 2016).

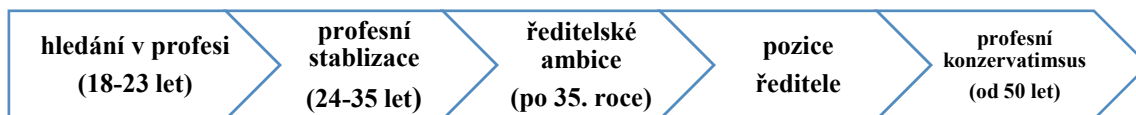
První fáze hledání v profesi začíná po absolvování střední školy, následuje fáze profesní stabilizace, ve které se stává zkušený učitel expertem, nastává poslední fáze profesního konzervatismu, ve které si učitel rekapituluje svůj osobní a profesní růst.



*Grafické znázornění 1 Model vývoje profesní trajektorie učitele mateřské školy (Deutscherová, 2017)*

### **Model vývoje profesní trajektorie ředitele mateřské školy bez studia na VŠ**

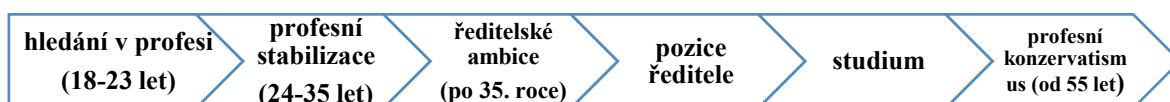
První fáze hledání v profesi, je identická s vývojovou fází učitele mateřské školy (viz předchozí model). Po druhé fázi profesní stabilizace se začíná manifestovat u učitele profesní ctižádost, protože zde dochází k rekapitulaci předešlých rozhodnutí a následně ke kariérnímu postupu na pozici ředitele. V konečné fázi dochází ke snížení osobní energie a k chystání se na ukončení dosavadní kariéry.



*Grafické znázornění 2 Model vývoje profesní trajektorie ředitele mateřské školy bez studia na VŠ (Deutscherová, 2017)*

### **Model vývoje profesní trajektorie ředitele mateřské školy s bakalářským stupněm vzdělání**

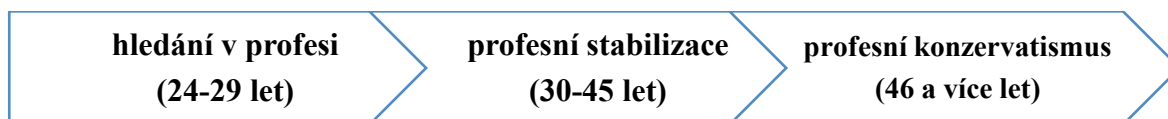
Tento model vývoje profesní trajektorie ředitele mateřské školy je jedinečný a charakteristický pouze pro jednoho participanta výzkumu. Ředitelka Radka jako jediný participant ze skupiny ředitelů mateřských škol absolvovala bakalářské studium. Zvláštností je to, že ředitelka Radka si doplňovala vysokoškolské studium až po několika desítkách let působení v praxi. Obdivuhodné je to, že i přesto, že má Radka padesát devět let a půjde za pár let do důchodu, tak stále studuje na vysoké škole navazující studium v oblasti, ve které stále působí.



*Grafické znázornění 3 Model vývoje profesní trajektorie ředitele mateřské školy s bakalářským stupněm vzdělání (Deutscherová, 2017)*

### **Model vývoje profesní trajektorie učitele prvního stupně základní školy**

Tento model je typický pro učitele prvního stupně základní školy. První fázi hledání v profesi začíná po ukončení pětiletého magisterského stupně studia na vysoké škole, které je vyžadováno ze zákona. Následuje fáze profesní stabilizace, která plynule přechází do fáze profesního konzervatismu.

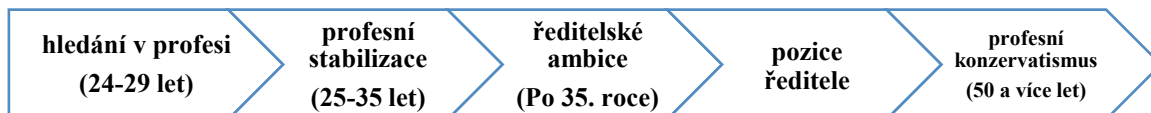


*Grafické znázornění 4 Model vývoje profesní trajektorie učitele prvního stupně základní školy (Deutscherová, 2017)*

### **Model vývoje profesní trajektorie ředitele základní školy**

První fáze profesní trajektorie ředitele základní školy je totožná s fází profesní trajektorie učitele prvního stupně (viz profesní trajektorie učitele prvního stupně základní školy). Ve druhé fázi se u učitele začínají krystalizovat profesní plány a následně objevovat ambice,

učitel se tak přihlásí do konkurzního řízení na pracovní pozici ředitele školy. V případě, že je učitel úspěšný nastoupí do funkce. Do poslední fáze profesního konzervatismu se ředitel dostává přibližně po patnácti letech působení v pozici ředitele.



*Grafické znázornění 5 Model vývoje profesní trajektorie ředitele základní školy (Deutscherová, 2017)*

Závěrem lze říci, že učitel, který ukončil své vzdělání maturitní zkouškou, vstupuje do praxe o pět let dříve, než učitel který absolvoval vysokou školu. Tato skutečnost se promítá až do poslední fáze profesní trajektorie učitele. Poslední fáze profesního konzervatismu je u učitele s vysokoškolským vzděláním odhalena o pět let později než u učitele se středoškolským vzděláním. Tato skutečnost se jeví velice signifikantní.

Modely profesních trajektorií učitelů mateřských škol a učitelů prvního stupně základních škol se jeví jako značně odlišné, zejména v rámci začátku profesního startu, který je podmíněn délkou studia (většinou učitel mateřské školy absolvuje pouze čtyři roky studia na střední pedagogické škole, zatímco učitel prvního stupně základní školy musí ze zákona absolvovat pětileté vysokoškolské studium), konsekvencí této skutečnosti je, že učitelé mateřských škol začínají profesní start o pět let dříve než učitelé prvního stupně základních škol, přičemž poslední fáze profesní trajektorie učitelů prvního stupně základních škol se vyznačují přibližně o pět let posunutým nástupem profesního konzervatismu popř. syndromem vyhoření. Tento jev je považovaný za velice významný (Deutscherová, 2017).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum diplomové práce je založen na kvalitativním designu. Kvalitativní design výzkumu byl zvolen vzhledem k dané problematice a snaze proniknout do hloubky tématu. Pro kvalitativní design je význačné dlouhodobé anebo intenzivní zkoumání malého výzkumného souboru a partnerský vztah mezi výzkumníkem a zkoumanou osobou. Kvalitativní výzkum je charakterizován důkladnou, podrobnou deskripcí, a celostní snahou o komplexní zachycení reality v souvislostech.

### 4.1 Výzkumné cíle a otázky

Cílem výzkumu je popsat vývoj profesní trajektorie učitelů mateřských škol a učitelů prvního stupně základních škol.

#### Hlavní výzkumná otázka

- Jaký je vývoj profesní trajektorie učitele mateřské školy a učitele prvního stupně základní školy?

#### Dílčí výzkumné cíle

Před realizací samotného výzkumu byly stanoveny dílčí cíle:

- Odkrýt jednotlivé vývojové fáze v profesní trajektorii učitele mateřské školy.
- Odkrýt jednotlivé vývojové fáze učitele prvního stupně základní školy.
- Analyzovat profesní milníky ve vývoji profesní trajektorie učitele mateřské školy a učitele prvního stupně základní školy.

#### Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházejí z výše uvedených dílčích cílů:

- Jak se vyvíjí profesní trajektorie učitele mateřské školy?
- Jak se vyvíjí profesní trajektorii učitele prvního stupně základní školy?
- Jaké jsou přelomové milníky v profesních trajektorii učitele mateřské školy a učitele prvního stupně základní školy?

### 4.2 Výzkumné metody

Ve výzkumu diplomové práce byla použita metoda tematického psaní textu. Původně bylo další výzkumnou metodou interview ve focusových skupinách, protože participanti nebyli

otevření ke sdílení svých osobních profesních zkušeností před skupinou ostatních participantů výzkumu, tak byla zvolena metoda hloubkové interview.

### **Metoda tematického psaní textu**

Metoda tematického psaní navázala na sběr dat hloubkovými interview, které byly realizovány v rámci bakalářské práce. Metoda motivačního psaní textu byla realizována s participanty, kteří již byli zapojeni v předchozím výzkumu bakalářské práce autorky. Výsledky bakalářské práce byly jedním ze vstupů do této metody.

Metoda tematického psaní textu je způsob volného autorského psaní, při němž je vytvářen text na předem stanovené téma. Psaní je volné, tj. neřízené výzkumníkem – tok psaní jím není přerušovaný nebo jinak determinovaný. Výzkumník interesuje participanty do přemítání o sobě. Text, jenž tvoří, je konstitucí jejich vlastní subjektivity. Za negativum může být považována strojenost této metody. Participantům byla explikována intence výzkumu, následně byli participanti obeznámeni s pokyny, jež souvisely s obsahem tematického psaní. Tematické psaní textu obsahovalo tyto okruhy: důvody proč se učitel chtěl stát učitelem v daném typu školy a které okolnosti přispěly k tomuto rozhodnutí; profesní začátky učitele; přelomový moment v profesi učitele; důvody proč se stal ředitel ředitelem školy a okolnosti, které přispěly k tomuto rozhodnutí. Tematické psaní bylo zadáno ve výzkumném šetření jednou. Záměrem analýzy bylo odhalovat odpovědi na výzkumné otázky. Textový žánr tematického psaní byla písemná sebereflexe. Psaní bylo volné, nijak omezené. Účast participantů ve výzkumu byla dobrovolná, stvrzena podpisem informovaného souhlasu. Tematické psaní textu bylo anonymní. Některé texty byly kratší, nepřekročily 300 slov, některé texty byly objemnější, počet slov byl 1845. Kratší rozsah textů byl udivující. Byla předpokládána rozsáhlejší a detailnější reflexe. Důvodem mohla být slabá motivace participantů podat o své profesní trajektorii písemnou zprávu anebo v nízké textové dovednosti uchopení tématu. Při čtení textu bylo využito otevřeného kódování. Cílem simultánního kódování bylo sladit způsob práce a vytvořit simultánní hledisko na kódované části textů a inventář kódů. Následně byly kódy integrovány do sémantických skupin, které byly pojmenovány. Takto byla vytvořena témata (Wiegerová, Gavora, 2014).



### **Metoda hloubkové interview**

Metoda hloubkového interview byla realizována se šesti participanty, konkrétně se čtyřmi participanty z České školní inspekce a dalšími dvěma participanty z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. S každým participantem bylo realizováno jedno hloubkové interview. Odpovědi participantů byly výzkumníkem nahrávány na diktafon a následně byly zpracovány výzkumníkem do písemné podoby tzv. transkriptu. Poté byl transkript analyzován z referenční pozice dané výzkumnými otázkami, na něž byly hledány odpovědi. Při analýze dat byl využit princip indukce. Následovalo redundantním pročitáním textu, jehož záměrem bylo „ponoření se“ do myšlenek a názorů zkoumaných osob. Poté byly hledány prostě se vyskytující úseky textu, které představovaly eminentní jevy v odpovědích participantů a byly označovány kódy.

Další úrovní analýzy bylo vytváření kategorií. Pokud vykazovaly kódy jednotného jmenovatele, byly seskupeny podle podobnosti do vyšších celků, interpretačních kategorií, následně byly vyhledávány korelace a společné znaky. Zpočátku měly kategorie název prozatímní. Pokud byly kategorie saturovány, byly pokládány jako konečné. Kategorie byly abstraktnější a vystihovaly určitý pojmový rozsah, aby bylo explicitní, které kódy nebo jejich skupiny pod danou kategorií náleží. V procesu sběru dat a čtení textu byly vypracovávány glosy, které byly nápomocny při interpretaci dat (Gavora, 2001).

### 4.3 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Výzkumný soubor tvoří celkem devatenáct participantů z vybraných krajů České republiky. Výzkumný soubor participantů byl záměrně zvolen s ohledem na počet předem stanovených kritérií. Předně byli vybíráni ředitelé mateřských a základních škol, jež měli nejméně 10 let praxi ve funkci ředitele školy, přičemž většina ředitelů působila na pozici ředitele výrazně déle. Stejně tak byli vybíráni učitelé mateřských a základních škol, jejichž délka práce musela být nejméně dvacet let.

Na základě předcházející spolupráce na výzkumném šetření mé bakalářské práce bylo osloveno dvacet participantů pro realizaci metody tematického psaní textu. Z dvaceti oslovených participantů, kteří se podíleli na výzkumu bakalářské práce, šest participantů nepokračovalo ve výzkumu diplomové práce. Důvody participantů byly následující: nedostatek času, nová funkce ředitele a vážné zdravotní problémy. Participantům bylo však vždy zdůrazněno, že účast na výzkumu je dobrovolná. Tabulka č. 2 prezentuje participanty, kteří souhlasili s pokračováním ve výzkumu diplomové práce a s nimiž byla realizována metoda tematického psaní textu.

*Tabulka 2 Přehled participantů výzkumu, metoda tematického psaní textu*

<b>Původní počet participantů bakalářské práce</b>	<b>Počet participantů, který nepokračoval ve výzkumu z BP</b>	<b>Současní participanté diplomové práce</b>
<b>5 učitelů MŠ</b>	1 učitel MŠ	4 učitelé MŠ
<b>5 ředitelů MŠ</b>	2 ředitelé MŠ	3 ředitelé MŠ
<b>5 učitelů ZŠ</b>	1 učitel ZŠ	4 učitelé ZŠ
<b>5 ředitelů ZŠ</b>	3 ředitelé ZŠ	2 ředitelé ZŠ

Z důvodu nízkého počtu výzkumného souboru s nimiž byla realizována metoda tematického psaní textu, byl výzkumný soubor rozšířen o školní inspektory z České školní inspekce a ministerské rady z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. S každým z těchto participantů výzkumu bylo realizováno jedno interview vždy na konci odborné praxe či souvislé stáže, a to po měsíčním působení v každé ze zmíněných institucí. Tabulka č. 3 vypovídá o původní a současné pracovní pozici participantů.

Tabulka 3 Přehled participantů výzkumu, metoda hloubkové interview

Původní pracovní pozice	Pracovní postup	Současná pracovní pozice	Současná pracovní pozice
2 učitelé MŠ	→	3 školní inspektoři ČŠI	1 ministerský rada MŠMT
2 učitelé ZŠ			
1 ředitel MŠ	→	1 školní inspektor ČŠI	1 ministerský rada MŠMT
1 ředitel ZŠ	→		

Všichni participanté byli středního a staršího věku. Kritériem pro výběr participantů bylo, že participant setrval v učitelské profesi většinu svého profesního života na základní nebo mateřské škole v pozici učitele nebo ředitele školy.

Výzkumného šetření se zúčastnilo osmnáct žen a jeden muž. I přestože je české školství známé svou početní převahou žen, tak je početní zastoupení v předkládaném vzorku na základě pohlaví pro učitelkou populaci vyhovující. S participanty byl navázán kontakt buď individuálně, emailovou zprávou nebo telefonním hovorem. Hloubková interview byla realizována a nahrávána v kancelářích participantů v jejich pracovní době. Motivační psaní participanté vypracovali v jejich domácím prostředí ve svém volném čase. V kvalitativním výzkumu jde o osobní údaje účastníků, které by mohla odkrýt jejich identitu a soukromí.

Učitelé škol, s nimiž byly vedeny hloubkové interview a byla s nimi realizována metoda tematického psaní textu, jsou v textu označeni fiktivními jmény. V textu jsou použity zkratky například UY, UX, která označují učitelku Ylonu, učitelku Xenii, atd. Jména jsou zvolena tak, aby se při použití zkratky (UA, UC) nepřekrývaly. V textu nejsou označeny místa, ve kterých učitelé, školní inspektoři České školní inspekce a ministerští radové z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy bydleli a byli zaměstnáni. Informovaný souhlas byl participantům prezentován před realizací výzkumné metody a je součástí přílohy č. II. Participanté výzkumu podepsali informovaný souhlas a tím schválili svoji participaci ve výzkumu.

## Ředitelé mateřských škol

### Adéla

Ředitelka Adéla má padesát sedm let, ve školství působí přes třicet pět let. Adéla je v pozici ředitelky mateřské školy již sedmnáctým rokem. Působí jako kvalifikovaná, zkušená a sebejistá učitelka, která svoji profesi vykonává zodpovědně. Vyrůstala v muzikální a literární rodině. Volba stát se učitelkou se jí nabídla sama po maturitě na gymnáziu. Vzhledem ke svému věku má velmi bohaté zkušenosti v oboru předškolní pedagogiky v práci s dětmi. Práce s dětmi ji naplňuje a baví. Zároveň při práci zahájila dálkové studium na střední pedagogické škole, obor učitelství pro mateřské školy. Po ukončení studia Adéla nastoupila na mateřskou dovolenou a pečovala o dvě dcery. Po jednadvaceti letech působení v jedné mateřské škole změnila působiště a nastoupila na jinou mateřskou školu na vesnici. Následně byla na základě konkurzního řízení jmenována ředitelkou školy.

### Dita

Dita je v současnosti ve starobním důchodu. V době, kdy dovršila pracovní léta, skončila ve funkci ředitelky mateřské školy na vesnici, i přesto, že obec měla zájem, aby dále pracovala. Tuto nabídku nepřijala z rodinných důvodů a pracovních okolností. Kolegyně, se kterou pracovala sedm let, odcházela do starobního důchodu a chtěly skončit společně. Stát se učitelkou v mateřské škole byl její sen. Po absolvování střední pedagogické školy nastoupila do mateřské školy ve městě X v okrese Přerov, kde působila pět let. Souhrou okolností získala pracovní místo na vesnici v Olomouckém kraji, kde působila až do důchodu. Od roku 2016 sleduje vývoj mateřské školy, ve které dlouhá léta působila pouze zpozvzdálí, v roli babičky, která zde vodí své vnuče.

### Blanka

Učitelka Blanka vystudovala střední pedagogickou školu a vykonává funkci ředitelky již více jak 17 let. Blanka absolvovala kurz účetnictví, který následně zúročila především ve funkci ředitelky. Následně Blanka vystudovala bakalářský obor Management ve školství a nyní je studentkou již druhého navazujícího ročníku dálkového studia v oboru pedagogiky. Studium na vysoké škole se Blance otevřel jiný svět např. tím, že vyměnila oblíbenou literaturu za odbornou četbu o vzdělávání, právních normách a managementu. Blanka přistupuje ke studiu s jistou pokorou.

## Učitelé mateřských škol

### Radka

Učitelka Radka působí na půdě pedagogiky přes třicet let. Mezi její záliby ve školním věku patřily zejména zájmové kroužky výtvarné výchovy a keramiky a také různé druhy sportů, jako je plavání, turistika, lyžování a bruslení. Učitelka Radka úspěšně absolvovala Střední pedagogickou školu v Přerově, obor Vychovatelství. Po ukončení studia pracovala jako vedoucí oddělení tělovýchovy a sportu v Domě dětí a mládeže v městě XY. Během působení v domě dětí a mládeže se přihlásila na doplňkové studium pro učitele mateřských škol, které bylo ukončeno maturitou. Po mateřské dovolené byla přijata do mateřské školy na vesnici, kde působila dvacet sedm let. Následně byla nucena z důvodu výpovědi změnit pracovní místo, a tak působí již osmým rokem v mateřské škole v jiné vesnici. Práce s dětmi ji velmi naplňuje a žádnou jinou profesi by dělat nechtěla. Učitelka Radka bude tento školní rok žádat o starobní důchod.

### Gabriela

Gabriela má padesát sedm let. Stát se učitelkou mateřské školy byl její sen od dětství. Absolvovala střední pedagogickou školu v kraji, jehož statutárním městem je Zlín. Vystudovala obor Učitelství pro mateřské školy. V oblasti pedagogiky se pohybuje přes třicet pět let. Gabriela je u posledního zaměstnavatele dvacátým třetím rokem, před tím vystřídal čtyřikrát zaměstnavatele. Gabriela působila za svůj profesní život na různých pozicích například jako vychovatelka školní družiny, učitelka praktických činností a výchov na prvním a druhém stupni základní školy. Gabriela absolvovala v rámci celoživotního vzdělávání obor Vychovatel a pedagog volného času. Gabriela působí ve stejné mateřské škole, na stejné pozici v porovnání s výzkumem bakalářské práce před dvěma lety. V současné době by se Gabriela chtěla zaměřit na vzdělávací kurzy zabývající se syndromem vyhoření.

### Iva

Učitelka Iva má padesát čtyři let, na poli předškolní pedagogiky působí přes třicet let. Od útlého dětství měla ráda ve škole předměty jako je tělocvik, výtvarná výchova a hrála na housle. Vystudovala Střední pedagogickou školu v Přerově. Začátky profesní kariéry pro ni byly těžké, pracovala pod velmi přísnou ředitelkou. Její práci ovlivnily kolegyně, na které měla štěstí. Za svoji pedagogickou praxi vystřídal čtyři mateřské školy, ve kterých působila. Práce s dětmi ji naplňuje a baví.

### **Jana**

Učitelka Jana je již od roku 2018 ve starobním důchodu. Má za sebou třicet devět let pedagogické praxe. Vyrůstala v rodině se čtyřmi sourozenci. V dětství se zapojovala do různých kroužků. Po gymnáziu vystudovala pedagogické nástavbové studium, obor Učitelství pro mateřské školy. Ve 21 letech začala učit v mateřské škole. V průběhu sedmnácti let působila asi na čtyřech mateřských školách, hlavně na vesnicích. Většinou zastupovala za mateřskou dovolenou, nebo bylo zrušeno oddělení, jednou dokonce byla zrušena celá mateřská škola. Během těchto let si často zvykala na nové děti, jejich rodiče, učitelský kolektiv i na různý způsob práce. Nezůstávala u stejných stereotypů. Následně začala pracovat jako učitelka v jednotřídní mateřské škole na vesnici, kde působila dvacet dva let.

### **Ředitelé základních škol**

#### **Kateřina**

Kateřina se pohybuje v oboru primární a preprimární pedagogiky přes třicet let. Vzhledem ke svému věku má širokou paletu zkušeností v práci s dětmi a žáky. Kateřina působí na vesnici, kde je škola malou komunitou. V této škole vládnou úzké kontakty a každý se s každým má. Vystudovala gymnázium a následně absolvovala Pedagogickou fakultu v Ostravě, to byla její druhá možnost, kde se však dostala na odvolání. Po absolvování Pedagogické fakulty v Ostravě nastoupila do základní školy ve městě X, kde působila jeden školní rok. Potom byla přijata na místo učitelky prvního stupně na vesnici, kde působí dodnes. Od roku 2003 působí v pozici ředitelky, do této funkce se dostala na základě úspěšného absolvování konkurzního řízení. Ve funkci ředitelky je již šestnáct let.

#### **Luboš**

Ředitel Luboš se rozhodl vystudovat učitelství na matematicko-fyzikální fakultě. Nic ho nezrazovalo od toho, aby po absolvování vysoké školy nastoupil na svoji první štaci. Ze dvou nabídek si vybral vesnici, ve které setrval pět let. Následně odešel učit na střední školu, kde působil rok. Vybraný ředitel je ve funkci více jak deset let, má již praktickou zkušenost ve své činnosti. Jeho věk je padesát čtyři let. Škola, kterou řídí, má počet žáků, který se pohybuje v rozmezí od pěti set padesáti do šesti set žáků. Patnáct let, během kterých řediteloval na vesnici X, cítil, že potřebuje změnu a přihlásil se do výběrového řízení na ředitele ve městě Y, které pro něj bylo výzvou. Vybraný ředitel se jeví jako erudovaný a schopný pracovník v řízení školy jako právního subjektu. Podle Luboše je jeho nejlepší zkušeností účast školy a sboru v projektu manželů Kellnerových Pomáháme školám k úspěchu.

## Učitelé základních škol

### Sabina

Učitelka Sabina má padesát dva let. V oboru primární pedagogiky se pohybuje přes dvacet pět let, přesto že učitelkou se stát nechtěla. Vystudovala učitelství odborných předmětů na středních školách se zdravotním, sociálním a pedagogickým zaměřením, v tomto oboru působila sedm let. Po mateřské dovolené nesehnala pracovní místo ve své aprobaci, a protože měla pedagogické vzdělání, byl pro třetí stupeň, přijali mne na malotřídní základní školu, kde působí do současnosti. Místo, kolektiv, styl práce ji natolik oslovil, že zde zůstala.

### Šárka

Učitelka Šárka má padesát jedná let. V dětství si hrávala na učitelku a nutila svého mladšího bratra, aby jí dělal žáka. Chtěla původně studovat češtinu, která ji velmi bavila, v kombinaci s nějakým předmětem a učit na druhém stupni. Z možných kombinací čeština a jiný předmět, které se v té době mohly studovat, si však nevybrala. Teprve na přelomu třetího a čtvrtého ročníku gymnázia, kdy už “šlo do tuhého” si podle svých dvou spolužaček, které se hlásily ke studiu učitelství prvního stupně v Olomouci, zvolila stejný obor ve stejném městě. Šárka učí na jedné základní škole po celou dobu svého pedagogického působení v praxi ve městě v Olomouckém kraji.

### Zora

Učitelka Zora má přes šedesát let. Zora si již v dětství hrála se svými kamarádkami na školu a vždy si přála pracovat s dětmi. Proto Zora vystudovala gymnázium a následně studijní obor Učitelství pro první stupeň základních škol. Ze začátku kariéry se Zora přiklání k alternativní výuce. Práce s dětmi ji stále baví, i po třiceti pěti letech praxe. Učitelka Zora sama tvrdí „tady na vesnické škole je daleko více možností a moc mě baví, že mám možnost s dětmi vše sdílet“. Zora učí ve škole na vesnici v Olomouckém kraji.

### Tereza

Tereza si přála již od dětství pracovat s dětmi buď v mateřské škole, nebo v základní škole. Vystudovala gymnázium a následně úspěšně pokračovala ve vysokoškolském studiu oboru Učitelství pro první stupeň základní školy. Začátek její učitelské praxe byl na základní škole, ve které sama strávila osm let jako žákyně. Na své profesní začátky Tereza velmi ráda vzpomíná. Po třech letech učitelování učitelkou praxi přerušila a odjela pracovat na dva roky do zahraničí. Následně Tereza cestovala po světě, aby poznala způsob života v jiných zemích

a ověřila si své schopnosti. Po návratu do České republiky znovu nastoupila na stejnou školu, ve které působila rok. Poté následoval rok cestování po “světě”. Následně si Tereza vyzkoušela práci, tehdy ještě na zvláštní škole. Po desetileté mateřské dovolené Tereza nastoupila na zkrácený úvazek na malotřídní školu, ve které působí do dnešního dne.

### **Školní inspektoři ČŠI**

Výzkumný soubor se rozšířil o školní inspektory ČŠI. Školní inspektoři dříve působili na pozici učitele mateřské nebo základní školy. Tento specifický výzkumný soubor byl zvolen z důvodu absolutního využití příležitosti odborné praxe autorky a souvislosti jejího využití, dále z důvodu doplnění výzkumných dat a rozšíření počtu účastníků.

### **Čestislava**

Inspektorka Čestislava se primárně nechtěla stát učitelkou. Po základní škole vystudovala gymnázium. Následně se hlásila na Učitelství pro první stupeň, ale nebyla přijata, ač přijímací zkoušky vykonala. Dostala nabídku pracovat v dětském domově, kterou přijala. Okolnosti přispěly k tomu, že se rozhodla pro dálkové studium speciální pedagogiky na vysoké škole v Olomouci. Během studia se vdala, vychovávala syna a vedla rodinný život. Po mateřské dovolené nastoupila jako učitelka na prvním stupni, tehdy ještě nazývané zvláštní školy. V roce 2009 dostala nabídku vykonávat zástupkyni ředitelky školy, kterou po dlouhém zvažování přijala. Na pozici setrvala šest let. Během této doby měla potřebu seberealizace v oblasti managementu řízení a v předávání kompetencí, a proto se přihlásila na studium pro vedoucí pedagogické pracovníky na pedagogické fakultě v Olomouci.

### **Olina**

Již v dětství hrála na klavír, recitovala, zpívala v dětském pěveckém sboru. O jiné profesi nikdy neuvažovala, rozhodnutí přihlásit se na střední pedagogickou školu považovala v osmé třídě základní školy za samozřejmost. V průběhu studia začala pracovat na speciální mateřské a základní škole. Navzdory mateřské dovolené studium nepřerušila a dokončila ho v běžném termínu. Po magisterském studiu ještě studovala rozšiřující studium speciální pedagogiky, specifické poruchy učení. Nejvíce ji ovlivnila praxe na základní škole pro žáky se specifickými poruchami učení a mateřské škole logopedické. Olina je neustále nucena rozvíjet své znalosti ve školské legislativě. Má možnost se dále vzdělávat, zabývat se strategickými dokumenty, připomínkovat dokumenty, jež se týkají inkluzivního vzdělávání.



### **Žaneta**

Inspektorka Žaneta pochází z učitelské rodiny. Je jedináček. Již v dětství hrála na kytaru, na klavír, chodila do výtvarky, navštěvovala dramatický kroužek. Vystudovala Střední pedagogickou školu v Přerově. Následně začala pracovat v mateřské škole jako učitelka. Po třech letech změnila zaměstnavatele a nastoupila do jiné mateřské školy, kde působila pět let. Po osmi letech vyučování se jí narodilo první a zároveň jediné dítě. Po mateřské dovolené nastoupila v mateřské škole XYZ v Olomouci. V této mateřské škole působila čtyři a půl roku, než byla mateřská škola z důvodu nadbytečnosti zrušena. Po několika letech působení v praxi přestoupila na další školu, kde dělala po roce působení zástupkyni ředitele mateřské školy. O několik let později se přihlásila do konkurzního řízení, ve kterém nebyla úspěšná. Po neúspěšném výběrovém řízení na ředitele školy ji oslovil inspektor z ČŠI a nabídl jí pracovní pozici školní inspektorky na ČŠI. Žaneta tuto pracovní nabídku přijala a v instituci působí dodnes.

### **Františka**

Na poli pedagogiky působí již více než třicet pět let. Je velmi aktivní člověk a ráda posunuje věci vpřed, hledá cesty a zdolává překážky, má vize, jak by mohlo to, či ono fungovat a ráda je realizuje. Již v patnácti letech vedla kroužky menších dětí a jezdila na tábory jako instruktorka, což ji velice bavilo. Inspektorka Františka pochází z výrazně učitelského prostředí, má ráda lidovou muziku a folklór. Práce na inspektorátu je pro ni velmi náročná, jak časově, tak psychicky a organizačně. Její práce obnáší časté cestování, služební cesty mimo domov i na více dní, komunikaci s lidmi různých povah, postojů, ladění. Často se setkává se spoustou zajímavých lidí, kteří ji obohacují, ale i vyčerpávají. Inspektorka by se potřebovala naučit kvalitně odpočívat.

### **Ministerští radové z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy**

Výzkumný soubor se rozšířil o ministerské rady Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Ministerští radové dříve působili na pozici učitele nebo ředitele mateřské školy. Tento specifický výzkumný soubor byl zvolen z důvodu absolutního využití příležitosti odborné stáže autorky a souvislostí jejího využití, dále z důvodu doplnění výzkumných dat a rozšíření počtu participantů.

#### **Yveta**

Yveta má čtyřicet osm let. Vystudovala střední pedagogickou školu. V průběhu dalších let v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků absolvovala semináře a kurzy týkající se všech oblastí potřebných k práci učitelky mateřské školy. Vystudovala bakalářské studium, obor Školský management a následně navazující magisterské studium, obor Management ve vzdělávání na Univerzitě Karlově v Praze. Za svůj profesní život působila v jedné mateřské škole, ve které ukončila pracovní poměr před osmnácti měsíci kvůli úspěšnému vykonání výběrového řízení na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy.

#### **Xenie**

Má padesát šest let. Vystudovala Gymnázium. Stát se učitelkou mateřské školy byl její sen. Xenie pochází z učitelké rodiny. Xenie absolvovala gymnázium. Po složení maturitní zkoušky nastoupila Xenie do mateřské školy na plný pracovní poměr a dálkově si dodělávala kvalifikaci na střední pedagogické škole. Po patnácti letech působení v praxi si Xenie dodělala vysokoškolské vzdělání na Univerzitě Karlově v Praze, kde se třikrát úspěšně zúčastnila státní závěrečné zkoušky. Xenie si vyzkoušela různé pracovní pozice za dobu působení ve své profesi. Sama říká „...ráda bych se ještě někam posunula, uvidím, jestli to bude tady na ministerstvu, nebo přijde nějaká jiná příležitost nebo výzva...“.

## 5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole jsou interpretována výzkumná data, která byla získána prostřednictvím realizace hloubkových interview a tematického psaní textu. Na základě analýzy získaných dat obou výzkumných metod byly vytvořeny významové kategorie a subkategorie. Tyto kategorie a subkategorie se jevíly velmi významově podobné. Proto byla výzkumná data segmentována do čtyř společných kategorií:

- Být učitelem
- Těžký začátek
- Již stačí
- Poslední záblesk

Výzkumná data jsou deskribována v následujících podkapitolách.

### 5.1 Být učitelem

Volba povolání patří k nejvýznamnějším rozhodnutím v životě člověka, jež pramení z motivace jedince. Motivace je definovaná jako proces, který iniciuje, vede a udržuje cílově-orientované chování jedince. Přesněji řečeno, jde o psychosomatický proces, který vede člověka k určitému způsobu chování, který mu pomáhá nasytit své nenaplněné potřeby (Latham, 2011 in Wiegerová, 2016). Skládá se z interních a externích faktorů, které aktivují nebo udržují chování jedince (Shafritz, Knoeppe, & Soper, 1998 in Wiegerová, 2016). V určitém období může být motivace stabilní, zatímco v jiné době se může měnit v závislostech na okolnostech. Tato kategorie je focusována na motivy, které vedly participanty k volbě učitelské profese. Motivы jsou zde chápány, jako impulsy o nichž se participanti výzkumu domnívají, že přispěly k rozhodnutí stát se učitelem.

Obecně je motivace ovlivněna dvěma základními faktory:

- a) Makrosociálními – např. trhu práce, sociální klima.
- b) Mikrosociálními- např. osobní přesvědčení a zraní jedince, zkušenosti získané studiem.

Motivy pro volbu k učitelské profesi jsou dva, a každý z nich je rozdělený do submotivů:

- 1) Vnitřní motivy
  - a) touha stát se učitelem
  - c) východisko řešení, jak získat vysokoškolský diplom

## 2) Vnější motivy

### a) následování vzoru

Rozhodnutí stát se učitelem mateřské nebo základní školy je obvykle založeno na vnitřní motivaci (Kosová, 2013; Lukášová, 2015, Wiegerová & Gavora, 2014), (Wiegerová, 2016).

Touha k volbě učitelské profese je u participantů tohoto výzkumu založena na obou typech motivů. Podle Zelinkové (2014) se může jevit poznání motivu volby k učitelskému povolání banálně, ačkoliv může hrát významnou roli v učitelské profesi.

Výsledky výzkumu ukazují, že pro participanty výzkumu byla volba učitelské profese A) splnění snu; B) učitelství jako východisko z nouze; C) rodinná tradice.

### 5.1.1 Splnění snu

Tito participanté měli určité přání, představu o svém budoucím povolání, která byla jasná a pevná. Touha a motivace jsou úzce spojeny s uspokojováním osobních potřeb. Jejich volba k povolání nebyla pod vlivem žádného tlaku okolí. Podle Koti (2011) in Vališová & Kasíková (2011) se mohou při volbě profese uplatňovat sklony k idealismu. Tito participanté zůstali věrni svému snu i v období, kdy jedinec porovnává individuální přání a sny s realitou.

*„...učitelské povolání jsem chtěla dělat takzvaně odjakživa...“ (UG)*

*„...přála jsem si vždy pracovat s malými dětmi v jeslích nebo v mateřské škole...“ (UZ)*

*„...asi jsem se s tímto přáním již narodila. Nepamatuji se ani já ani moji rodiče, že bych kdy chtěla být něčím jiným. Nechtěla jsem být ani zpěvačkou či princeznou, jak už to tak v raném dětském věku bývá. Většina učitelek na tuto otázku odpovídá: „ Protože mám ráda děti.“ Ano, mám ráda děti, stejně tak jako ostatní lidi, zvířata, rostliny, kameny, barvy, smích... Prostě jsem to chtěla a šla jsem za tímto svým snem ...“ (UY)*

U těchto participantů se tvořilo rozhodnutí pro učitelskou profesi již v dětství. Tento jev může být způsoben skutečností, že učitelská profese je většinou jednou z prvních profesí, se kterou se dítě ve svém životě setkává.

### 5.1.2 Učitelství jako východisko z nouze

V některých případech nacházejí participanté potřebnou motivaci k rozhodnutí stát se učitelem až po absolvování vysokoškolského studia. Jedná se o participanty, jejichž primární vol-

bou nebylo studium na pedagogické fakultě. Tato skutečnost mohla být u participantů způsobena např. krátkodobou profesní orientací, nedostatečným stupněm sebepoznání svých schopností, nadání, způsobilostí, fyzických a psychických předpokladů, malou informovaností o učitelském povolání a o požadovaných znalostech, dovednostech či nevyhraněným obrazem o sobě. Participantů měli jiné ambice, než se v budoucnu věnovat učitelské profesi a neplánovali stát se učiteli. Volba učitelské profese tak pro tyto participanty byla náhradním řešením.

*„...stát se učitelkou pramenilo z pragmatických okolností a z okolností vyplývajících z dané situace. Primárně, že bych se chtěla stát učitelkou, takto jsem k tomu nepřistupovala...“ (UČ)*

*„...neměla jsem v plánu studovat pedagogiku. Rozhodla jsem se až poté, kdy jsem zjistila, že nemám šanci udělat přijímačky z chemie na zemědělskou školu...“ (UK)*

U tohoto participanta byla volba učitelské profese motivována spíše účelově pouze s cílem získání vysokoškolského diplomu.

### 5.1.3 Rodinná tradice

Rodina může hrát důležitou roli při ovlivňování kariérního rozhodování dospívajících jedinců. Motivaci k volbě učitelské profese nacházeli participantů výzkumu prostřednictvím rodinné tradice. Rodinnou tradici můžeme vnímat jako přesah rituálů do další generace (Smit, 2011; Sobotková, 2017 in Holanová 2018). Rodinná tradice zahrnuje mnoho fenoménů, které mohou reprezentovat myšlenkové konstrukty, vzorce chování, světské i duchovní ideje a mnoho dalšího. Prostřednictvím tradice mohou její členové projevovat, jak své vlastní přesvědčení, tak vyjadřovat svoji profesní identitu.

Participantů, kteří pocházejí z učitelské rodiny, získali obraz o této profesi nejen ve škole ale i vlastní rodině skrze interakci s rodinnými příslušníky. V žádných případech výpovědí participantů nebyly zaznamenány negativní postoje sdílení zkušeností s rodinnými příslušníky spojených s učitelskou profesí. Někteří participantů dokonce ve výpovědi vyjmenovali všechny své rodinné příslušníky, kteří se oddali učitelské profesi:

*„...pocházím z učitelské rodiny, maminka učila celý život na prvním stupni, tatínek byl středoškolský profesor a ještě i v rodině, mamincina sestra byla středoškolská profesorka a i dál v příbuzenstvu bylo hodně lidí, kteří se věnovali pedagogice, takže ta volba byla docela snadná...“ (UŽ)*

*„...jsem z kantorské rodiny, tatínek byl ředitel základní školy, maminka byla učitelka na prvním stupni, sestra byla zástupkyně ředitele školy, teta byla ředitelka dětského domova, manžel učitel na prvním stupni základní školy, nemohlo to být jinak...“ (UF)*

Tito participanti následují profesní kroky svých rodinných předchůdců. Jako významná se jeví skutečnost, že subkategorie rodinná tradice se vyskytuje pouze u participantů, s nimiž bylo realizováno hloubkové interview.

Volba učitelské profese může být ovlivněna různými potřebami, faktory a může mít rozmanitý, individuálně specifický význam.

## 5.2 Těžký začátek

Profesní start začíná po absolvování pregraduální přípravy jedince, který bývá označován také jako vstup do zaměstnání. Tato fáze ve vývoji profesní trajektorie učitele je importentní nejen z psychologického, ale i sociologického hlediska, je signifikantní událostí v profesní trajektorii učitele. Podstatně se transformuje role studenta na role učitele. Jedním z přístupů, jak usnadnit začínajícím učitelům vstup do profese je rozvoj způsobilostí studentů učitelství s propojením a posílením přípravy na fakultě vysoké školy a ve spolupráci s cvičnými učiteli ve fakultní mateřské anebo základní škole (Kasáčová, 2004). Začínající učitel může v praxi narazit na několik rozporů, kterými jsou: rozpor mezi teorií a praxí; rozpor mezi profesním očekáváním a očekáváním organizace, rozpor mezi aktuální pracovní pozicí a vyhlídkou do budoucnosti, která ho čeká; rozpor mezi touhou pracovat v oblasti školství a reálnou možností najít pracovní pozici v této pracovní oblasti. V profesním startu učitele může působit fenomén, který bývá nazýván šok z přechodu do praxe (Hinsch, 1979; Dann, Müller-Fohrbordt, & Cloetta, 1981 in Slavík; Janík, Najvar & Píšová, 2012).

V rámci této kategorie byly identifikovány následující subkategorie: A) zodpovědnost ve studiu; B) zúročení zkušeností.

### 5.2.1 Zodpovědnost ve studiu

Příprava učitele na výchovně vzdělávací proces je považována za jednu z profesionálních činností učitele mateřské a základní školy. Vyžaduje tak zodpovědnost učitele pro nalézání efektivnější cest, jak pro přípravu tak realizaci výchovně vzdělávacího procesu. Princip zodpovědnosti nejen za sebe, ale i za svěřené činnosti, věci, jedince si musí učitel zvnitřňovat a akceptovat jako samozřejmý již v profesním začátku, zejména proto, aby se na učitele

všichni aktéři školy mohli spoléhat. Zodpovědnost je hledána jak v řídicích, tak podřízených funkcích učitelské profese.

*„...já jsem byla první tři roky strašný nadšenec, hrozně mě ta práce v tom přípravném ročníku bavila. Pořád jsem si chystala strašně moc pomůcek...myslím, že jsem tomu dávala hodně jako energie a pořád jsem tak nějak bažila po nějakých nových poznatcích a tak, že jako, byla jsem taková aktivní, do všeho se vrhající po hlavě a do toho jsem teda studovala, že, takže to bylo náročné...“ (UO)*

Tento participant přikládal ve svém profesním začátku učitelské přípravě velkou důležitost. Přípravě na výchovně vzdělávací proces věnoval značnou pozornost.

### 5.2.2 Zúročení zkušeností

Pedagogické znalosti se u začínajícího učitele zexplicitňují v pedagogických situacích a stávají se tak zjevnými a pozorovatelnými. V propojení teorie a praxe se projevuje značná složitost a vzájemná provázanost (Maňák, 2011).

*„...okamžitě jsem aplikovala ty nabyté vědomosti a poznatky v praxi...“ (UČ)*

U tohoto participanta je patrné nadšení z praxe. Jako čerstvý absolvent vysoké školy si tento participant chtěl vyzkoušet a ověřit, zda to, co se doposud teoreticky naučil, funguje v praxi. Participant si tak vytvořil individuální koncepci výchovně vzdělávacího procesu při využití vědomostí a ověření didaktických znalostí.

### 5.3 Již stačí

Pro profesní mezník je charakteristická intenzivní vzpomínka jedince v kontinuu s určitým časem a místem, kterou jedinec prožil. Profesní mezník je většinou nepředvídatelná, neplánovaná a nekontrolovatelná, váží se na ni významná životní rozhodnutí jedince, jež jsou v souladu s jeho chováním a prožíváním. Jedinec může profesnímu milníku prisuzovat buď pozitivní anebo negativní konotaci, který se odráží od jeho subjektivního vnímání profesního milníku. Sikes (1985) in Švaříček (2011) vymezuje zlomové události jedince jako „klíčové události v životě jedince a jeho okolí týkající se obratu v rozhodnutí. Vedou jedince k volbě určitého jednání, které vede k určitým cílům“. Profesní milníky v profesním životě jedince mohou být symbolem pracovního růstu či sesazení z pracovní pozice, syndromu vyhoření, rozvodu, narození dítěte, profesní neúspěch atd. Podle Gavory (2002) jsou zlomové události zvraty, které jsou silně emocionálně nasycené a přivodí v jedinci principální změnu.

Participantů výzkumu uvedli ve výpovědích několik typů profesních milníků, jež byly ovlivněny jak jejich osobními, tak vnějšími vlivy. Profesní milníky participantů byly rozčleněny do následujících subkategorií: a) stát se matkou je nejvíce; b) převálcování ambice; c) cesta vzhůru; d) nadbytečná; e) studium jako profesní milník; f) změna je život, aneb řešení životní krize; g) nutnost změny.

### 5.3.1 Stát se matkou je nejvíce

Kariéra žen je významně ovlivňována jejich rodinnými mateřskými povinnostmi. Pracovní kariéra žen bývá zpravidla přerušována těhotenstvím nebo porodem dítěte a následnou péčí o dítě (Farková, 2009). Některé ženy mohou považovat rodičovskou dovolenou za únik ze zaměstnání, avšak dlouhé setrvání na rodičovské dovolené je považováno za nežádoucí a může mít negativní vliv na pracovní kompetence, na ztrátu zajímavých pracovních příležitostí, které se pojí s problémy návratu matky na trh práce a s její konkurenceschopností v porovnání s ostatními. Počátek mateřství bývá spojen s poklesem významu všech variant seberealizace, ale i obecně profese.

*„...narození mých dětí...díky nim jsem v podstatě odbourala trému při veřejných vystoupeních mateřské školy...“ (UY)*

Participant považuje narození svých dětí za profesní milník v jeho profesním životě, která měla pozitivní vliv na odbourání jeho trémy při veřejných vystoupeních.

### 5.3.2 Převálcování ambice

Rozhodnutí se o kariérové změně stát se ředitelem školy, představuje zásadní profesní milník v kariéře učitele. Vzestup na kariéřním žebříčku v rámci školského systému, tak představuje migraci učitele (Rozkovcová & Urbánek, 2017). Učitel, který se chce stát ředitelem školy, by měl mít nejen osobní ambice, ale i určité, především vůdcovské, premisy. Ředitel je ten, kdo zajišťuje výchovně vzdělávací proces a celý chod školy, umí řídit, delegovat, vést a motivovat všechny zúčastněné aktéry vzdělávacího procesu, má jasnou vizi o koncepci rozvoje školy.

Kariérový postup z nižší pozice na vyšší není jen jednorázový pracovní právní akt, který se odehraje v okamžiku jmenování. V procesu stávání se ředitelem školy je důležité získávání informací, budování zkušeností a můžeme zmínit i nápodobu vzorů. Ředitelé musí přijmout své ryze technické a manažerské dovednosti jako je řízení finančních zdrojů, správa rozpočtu



školy, školské právo apod., ale také měkké dovednosti jako je komunikace, sebeřízení, manažerské dovednosti (Voda, 2015).

*„...no tak motivovaly mě asi moje schopnosti, které jsem cítila, prostě v té práci další posun v mé kariéře, a proto jsem se rozhodla k tomu stát se ředitelkou...“ (UX)*

*„...měla jsem dobré vzory nejen v rodině, ale i v práci, jsem aktivní člověk a ráda posunuji věci vpřed, ráda hledám cesty a zdolávám překážky, mám vize, jak by mohlo to či ono fungovat a ráda je realizuji ...po deseti letech učitelování jsem šla do tří konkurzů na ředitelku, na pozici ředitelky mateřské školy jsem strávila dvacet pět let... považuji za důležité, neustnout na vavřínech, mít stále nějaký profesní cíl a jít za ním...“ (UF)*

Učitelé, kteří rozvinuli své profesní ambice v rámci managementu školy, se stali řediteli školy. Výpovědi participantů obsahují i faktory, které hrály při rozhodování stát se ředitelem významnou roli. Jedná se především o ambice v kontinuu s možností kariérního postupu, ověřením vlastních schopností a dovedností k řízení a vedení školy, snahou naplnit anebo nezklamát především externí očekávání svých kolegů. Motivy vztahující se ke zdokonalení nebo změně ve škole se u participantů nevyskytovaly.

### 5.3.3 Cesta vzhůru

Profesní úspěšnost je jednou z významných oblastí, která potvrzuje osobní kvality, kompetentnost a autoritu každého jedince a přináší s sebou signifikantní osobní rozhodnutí a dilemata. Pracovní postup bývá většinou v kontinuitě s větší pracovní zátěží, s častým cestováním, s možným přesídlením, se snížením času pro rodinu.

U těchto participantů může být zpozorována jistá ctižádost, která je projevem touhy a snahy o výkony, jež jsou jinými oceňovány a uznávány. Jejich cílem bylo získat dobré profesní postavení a potvrdit tak své schopnosti, dosáhnout postavení autority, která není jen formální, ale vyplývá z reálných kompetencí, jež se projevují dobrým profesním postavením.

*„...nějak jsem měla pocit, že už jako ředitelka nemám tomu tolik co dát, jako jít někam jinam prostě, takže jsem se rozhodla jít touto cestou do vlastně státní správy...“ (UX)*

*„...opět jsem pocítila potřebu se někam posunout, něco si dokázat, zúročit své studium i poznatky získané dlouhodobou praxí... Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy na svých stránkách vyhlásilo konkurs na místo ministerského rady pro předškolní vzdělávání a požadavky, které byly uvedeny, jsem splňovala ...“ (UY)*

Participantů chtěli dosáhnout významného společenského postavení, na které bývá často poučena pozornost nejen v rámci odborné, ale i laické veřejnosti. Participanty momentálně uspokojuje působit v politické aréně, protože mají dojem, že jsou v centru dění.

#### 5.3.4 Nadbytečná

Náhlá neočekávaná ztráta zaměstnání je pro jedince vyššího věku ohrožující a představuje značnou především psychickou a finanční zátěž, u někoho může vyvolat traumatizující existenciální zážitek. U lidí vyššího věku lze očekávat menší přizpůsobivost, klesající flexibilitu i výkonnost, ochotu se v profesní pozici angažovat. Naproti tomu tito jedinci mohou mít i pozitivní vlastnosti, protože jsou zkušenější, jsou méně asertivní a tudíž ochotnější ke spolupráci a podpoře kolegů, většinou umí senzitivně jednat s lidmi, bývají trpělivější, pečlivější a spolehlivější. Adaptace na náhlé vyloučení z profesní pozice, na něž nebyl člověk připraven, bývá náročná a vyžaduje delší dobu. U jedince tak může docházet k ztrátě sebeúcty a pracovních návyků, izolovanosti, uzavíráním se do sebe a úbytkem sociálních kontaktů, zklamání, hněvu, zlosti, pocitům méněcennosti a úbytku sebedůvěry, úzkosti a strachu z budoucnosti. Hledání práce u této věkové kategorie jedinců bývá rovněž velmi těžké. Jedinec se v této situaci dostává znovu k uvědomění svého postavení na trhu práce a posouzení své konkurenceschopnosti na trhu práce.

*„...porada učitelek, kde jsem dostala výpověď pro nadbytečnost. Věděla jsem, že stavy dětí klesají a bude se to řešit uzavřením oddělení, ale protože jiné kolegyně nastoupily později, tak mě to velmi překvapilo a trvalo to dost dlouho, než jsem se s tímto faktem vyrovnala...“*  
(UR)

Participant nepředpokládal v budoucnu pracovní změny. Participant prožíval pocit bezradnosti spojený se strachem, psychickou tenzí, nejistotu, postupnou ztrátou sebedůvěry. Tento pocit byl vnímán participantem negativně díky rozporu mezi očekáváním a vzniklou skutečností. Podle Štikara (2009) je „prožívání situace ztráty zaměstnání zpravidla velmi intenzivní a to i za situace, kdy je pracovník o této skutečnosti dávno předem informován.“ Být odmítnut neznamena pouze ztrátu zajímavého zaměstnání, současně to může znamenat příležitost k seberealizaci a získání nových kontaktů v rámci nového zaměstnání.

#### 5.3.5 Studium jako profesní milník

Vysokoškolské studium poskytuje jedinečné získání potřebných znalostí; spolupráci se špičkovými vědeckými pracovníky; zvýšení možnosti uplatnění na pracovním trhu; kultivování

osobnosti; získání nových přátelství a kontaktů; nabídku řady příležitostí; je to přelomová životní etapa každého jedince, který zakusil studia. Podle Novotného (2009) je motivace jedince k účasti na vzdělávání dospělých v kontinuu s vizí pracovního uplatnění, s kariérním růstem či udržením stávající pracovní pozice. U dospělého jedince se motivy ke vzdělávání zřetelně diferencují především v závislosti na věku, pohlaví, dosaženém vzdělání, socioekonomickém statusu, životní fázi, rodinném stavu, počtu dětí, místu bydliště. Vzdělání může hrát významnou roli ve zvýšení konkurenční schopnosti jedince, neboť je v kontinuu se zvýšením pracovní výkonnosti, zodpovědnosti a samostatnosti v jednání jedince. Silná touha po vysokoškolském studiu se objevila v pozdějším věku po dlouhodobém působení v praxi u některých participantů tohoto výzkumu.

*„...moment, který mě přiměl k dalšímu studiu. Nebyl to nijak významný den či událost, ale pamatuji si ten okamžik do dnešního dne. Okamžik, kdy celá má rodina spokojeně seděla večer u televize a já si položila otázku, jestli mi stačí mimo pracovní náplň vařit, prát, žehlit, uklízet...? Zjistila jsem, že chci něco víc, někam se posunout, něco nového se naučit, zvednout si sebevědomí a že tím moje rodina vlastně taky může jen získat...“ (UY)*

Přestože byl participant zaměstnán na plný úvazek, dokázal vystudovat vysokou školu. Získání vysokoškolského vzdělání pomohlo participantovi k úspěšnému nastartování jeho další kariéry na MŠMT a vzdělávání tak pro něj nepředstavovalo pouze efektivní trávení volného času. U tohoto participanta to nebyly požadavky zaměstnavatele, které by ho motivovaly k dalšímu studiu. Poté, co participant získal vysokoškolský diplom, zvýšil si svoji odbornost, rozhodl se práci změnit a nastoupit na MŠMT, kde pracuje doposud.

### **5.3.6 Změna je život aneb řešení životní krize**

Krizi zpravidla chápeme jako velký dramatický milník, která nutí jedince k rozhodnutí. Krize může být vyvolána jedinečnou dramatickou příhodou či menšími událostmi, které se hromadí delší dobu. Pokud se objeví v jedné z životních oblastí, tato skutečnost zasáhne každou ze zmíněných oblastí. Změna a krize patří k životu Day (2009).

Učitelé prožívají v průběhu svého života celou řadu změn, na které se nelze vždy předem připravit. Není vždy jednoduché tyto změny akceptovat. U některých změn mohou mít učitelé pocit, že jdou spíše k horšímu, u jiných k lepšímu, některé změny se mohou v životě jedince opakovat.

*„...ta životní situace, kdy jsem se odstěhovala z místa původního pracoviště do místa jaksi působiště XY...“ (UČ)*

Participantovi vyššího věku, přineslo relativní osamostatnění od rodiny více možností profesionálně se angažovat a umožnilo mu tak věnovat pozornost vlastnímu profesionálnímu rozvoji. Změna bydliště byla řešením životní situace participanta. Když děti dospěly, situace se participantovi změnila. Participant tak začal uspokojovat své kariérní potřeby, které dříve odkládal. Participant, tak nehledal smysluplné využití volného času, ale chtěl se naplno věnovat své profesi.

*„...když jsem z důvodu životní situace odešla z města X, po sedmnácti letech praxe na speciální škole do města Y na základě výběrového řízení do XY ...“ (UO)*

Participant se oprostil od minulosti tím, že se přestěhoval kvůli řešení životní situace do jiného města, což se pozitivně odrazilo v jeho kariéře a také pracovní spokojenosti, protože vzhledem široké nabídce pracovních míst, přešel do lépe placeného, zajímavějšího a uspokojujícího zaměstnání. Krize tak urychlila osobní profesní růst participantů.

### 5.3.7 Nutnost změny

Učitelské povolání je velmi náročné a vyčerpávají a ne všichni učitelé se zvládnou s požadavky profesní činnosti úspěšně vyrovnávat zejména pokud jsou ve své profesi vystaveni napětí delší dobu. Vyčerpanost a vyhoření se může především u starších učitelů projevit v rámci celkového úbytku sil, proměn hodnotové orientace, ztrátou důvěry ve vlastní schopnosti i ztrátou smyslu vlastní práce, může vést k lhostejnosti a ke vzniku nechuti k další práci. Podle Vágnerové (2007) syndrom vyhoření postihuje především ty jedince, kteří do své pracovní činnosti vložili velmi mnoho úsilí a zároveň měli vysoké cíle.

*„...zlom nastal, když se změnilo vedení školy. Téměř všechny aktivity byly po zásluze „odměněny“, podpora od vedení byla téměř nulová a to mi pomalu ale jistě ubíralo elán do práce. Zpočátku jsem s tím bojovala, přesvědčovala, navrhovala, ale téměř všechny mé aktivity byly potlačeny. Možná všechny tyto situace jsou příčinou mého částečného vyhoření. Po nějakém čase přišly i zdravotní problémy... do práce již nechodím s takovým zápalem, ubývá nápadů, inspirací. Tak, jak jsem zpočátku, ale i později hořela, nyní pomalu vyhasínám. Nemám ale odvahu vystoupit z toho dojíždějícího vlaku a přestoupit do jiného rozjíždějícího. Myslím si, že tento stav není dobrý pro mou práci, ale ani pro mě...“ (UG)*

Gabriela z počátku nadšeně vykonávala pedagogickou činnost, „hořela“ touhou něčeho v učitelské profesi dosáhnout, postupem času začala pociťovat, že dosažené výsledky neodpovídají jejímu pracovnímu nasazení, že všechna její snaha je bezvýsledná a že je zbytečné v této činnosti se jakkoliv realizovat. Gabriela vynaložila mnoho úsilí ve své činnosti a nevidí pozitivní důsledky ze strany vedení školy, srovnává své pracovní nasazení ve vztahu k ocenění práce. Pokud jde o fyzické a psychické zdraví, Gabriela ve výpovědi zmiňuje jak psychickou únavu, tak přiznává přílišné vyčerpání a zdravotní problémy. Tato subkategorie se neobjevuje u žádných jiných participantů.

#### 5.4 Poslední záblesk

V době, kdy se učitel přibližuje konci profesní kariéry, který je v kontinuu s odchodem do penze, se obvykle mění i vztah k profesi a jeho subjektivní význam. I přestože se učitel snaží zůstat produktivní, musí se v této fázi vyrovnat s negativními dopady vyššího věku na pracovní výkon. Někteří učitelé se mohou dostat do postavení, že se připravují do role lídra organizace na seniorské či vrcholové pozice, jiní učitelé se musí vyrovnat s faktem, že profesní kariéra nenaplnila jejich očekávání a ani v budoucnosti to už nelze očekávat. V této profesní fázi jedinci často nemyslí na to, jak daleko jsou od fáze vstupu do profese, ale spíše na to, kolik jim zbývá do konce. Podle Burkhardové (2010) mohou jedinci v této fázi pocítit prázdnotu, kterou by měli naplnit, jinak mohou propadnout depresím nebo alkoholismu. Jedinci tak musí akceptovat atributy nastalé fáze profesní trajektorie.

*„...tak já jsem téměř na konci svého profesního života, ale přesto cítím, že bych se ráda ještě někam posunula, už uvidím, jestli to bude tady na ministerstvu, nebo přijde nějaká jiná příležitost nebo výzva...“ (UX)*

I přestože participant sestoupil v hierarchii pracovních pozic v organizaci, přizpůsobil se této realitě a udržel si pozitivní myšlení orientované do budoucnosti a chce zůstat stále produktivní. Přestože lidé vyššího věku uznávají především skutečné hodnoty, i u tohoto participanta se objevují další ambice. Participant poukazuje na zvýšenou motivaci. Jeho psychická energie je i v tomto věku stále vysoká.

*„...nemyslím si, že moje profesní dráha se blíží ke konci. Mohu dnes v mateřské škole spolupracovat se studenty, něco jim předat a také se naučit ledacos od nich...“ (UB)*

U učitele vyššího věku se projevuje předávání zkušeností na další generaci. Učitel v této fázi profesní trajektorie potřebuje, aby jeho zkušenosti byly akceptovány, tímto si zvyšuje pocit hodnoty a potvrzuje si tímto svůj význam pro budoucnost. Člověk tak završuje svůj profesní

úkol a končí tak profesní trajektorie učitele. Pokud je tento profesní úkol splněn, není racionální důvod ke smutku a zklamání učitele, lze hledat smysl dalšího směřování i v jiných než profesních oblastech, život nekončí.

## 6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Výzkumu diplomové práce se zúčastnilo devatenáct participantů. V tomto výzkumu byly použity dvě výzkumné metody, z jejichž analýzy se vynořily čtyři významové kategorie. Vývoj profesní trajektorie učitele mateřské a základní školy lze rozčlenit na čtyři identické fáze, jež charakterizují kategorie, které byly vytvořeny na základě analýzy a následné komparace výzkumných dat. Tyto fáze znázorňuje následující schéma č. 2. Fáze se mohou vzájemně prostupovat.



*Schéma 2 Model profesní trajektorie učitele mateřské a základní školy*

První kategorie Být učitelem vypovídá o motivu k volbě učitelské profese. Motivy pro volbu profese, které participanté považovali za signifikantní, se jeví jako zajímavé pro kontext vývoje profesní trajektorie učitele mateřské a základní školy. Motivy k volbě učitelské profese, zjištěné ve výpovědích participantů, lze klasifikovat následovně: a) splnění snu, b) učitelství jako východisko z nouze, c) rodinná tradice. Druhá kategorie vypovídá o profesním začátku začínajícího učitele, ve které participanté akcentovali zejména a) zodpovědnost ve studiu, b) zúročení zkušeností. Třetí kategorie je charakteristická pro profesní milníky v profesní trajektorii učitele mateřské a základní školy, které popisují jednotlivé subkategorie: a) stát se matkou je nejvíce; b) převálcování ambice; c) cesta vzhůru; d) nadbytečná; e) studium jako profesní milník; f) změna je život, aneb řešení životní krize; g) nutnost změny. Čtvrtá kategorie je charakteristická pro poslední fázi profesní trajektorie učitelů mateřských a základních škol.

Na základě analýzy výpovědí lze potvrdit, které bylo zjištěno v rámci bakalářské práce a to, že učitelé mateřských škol se středoškolským vzděláním se dostávají do poslední fáze profesního konzervatismu o 4 roky dříve než učitelé s ukončeným vysokoškolským vzděláním.

Není pochyb o tom, že znalost pojetí vývoje profesní trajektorie jednotlivých učitelů má svůj smysl, který je signifikantní nejenom pro samotného aktéra jeho profesní trajektorie, ale má i svůj teoretický význam. Může pomoci pochopit, jak určitého jedince ovlivnily různé situace a jak se vyrovnal s různými problémy a vnitřními krizemi. Výsledky výzkumu přinesly mnoho obecně významných poznatků, které přispějí k porozumění a proměnám vývoje profesní trajektorie učitele. Je třeba respektovat, že profesní trajektorie každého jedince je unikátní a přestože se odvíjí od mnoha skutečností, jako jsou povahové rysy, profesní schopnosti, expertní dovednosti, zkušenosti, okolnosti, finanční a materiální zajištění jedince, tak v ní byly identifikovány společné znaky.

### **Grafy znázorňující profesní trajektorie školních inspektorů ČŠI a ministerských radů MŠMT**

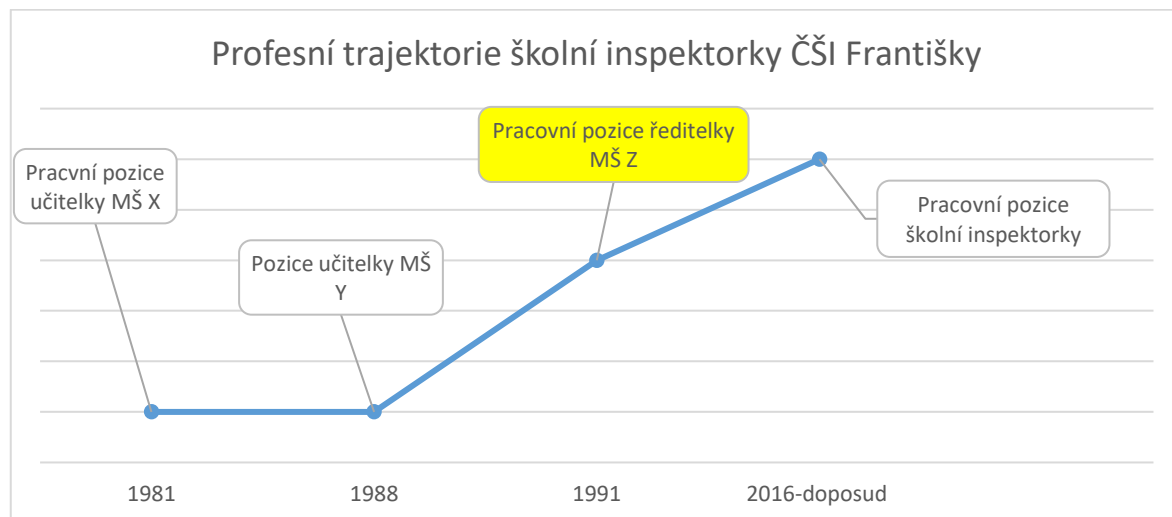
Výzkumný soubor se rozšířil o školní inspektory ČŠI a ministerské rady MŠMT, kteří dříve působili na pozici učitele buď mateřské, nebo základní školy. Tohle se stalo z důvodu, že u těchto bývalých učitelů byl zjištěn výrazný profesní milník, tímto profesním milníkem byla pozice školního inspektora ČŠI nebo ministerského rady MŠMT. V souvislosti s bakalářskou prací autorky (Deutscherová, 2017) došlo ke značnému posunu jejího výzkumu. Výzkumná data ukázala, že výzkum profesní trajektorie školního inspektora ČŠI a ministerského rady MŠMT může významně posunout výsledky výzkumu.

V rámci zpracování výzkumných dat byly vytvořeny grafy znázorňující profesní trajektorie inspektorů a ministerských radů MŠMT. Níže jsou vyobrazeny grafy, které znázorňují vývoj profesní trajektorie jednotlivých školních inspektorů ČŠI a ministerských radů MŠMT, tzn. participantů, se kterými bylo provedeno hloubkové interview. Grafy profesních trajektorií ostatních participantů výzkumu jsou uvedeny v bakalářské práci autorky. Vodorovná osa znázorňuje časové pásmo. Svislá osa zobrazuje milníky školních inspektorů a ministerských radů, čím blíže se křivka přibližuje základní přímce, ze které vychází profesní trajektorie, tím je milník percipovaný v době kdy se odehrála záporně, v opačném případě, čím výše křivka stoupá, tím je milník percipovaný kladně v čase, kdy se přihodil. Žlutou barvou jsou vyznačeny profesní milníky školních inspektorů ČŠI a ministerských radů MŠMT.



## Profesní trajektorie školní inspektorky ČŠI Františky

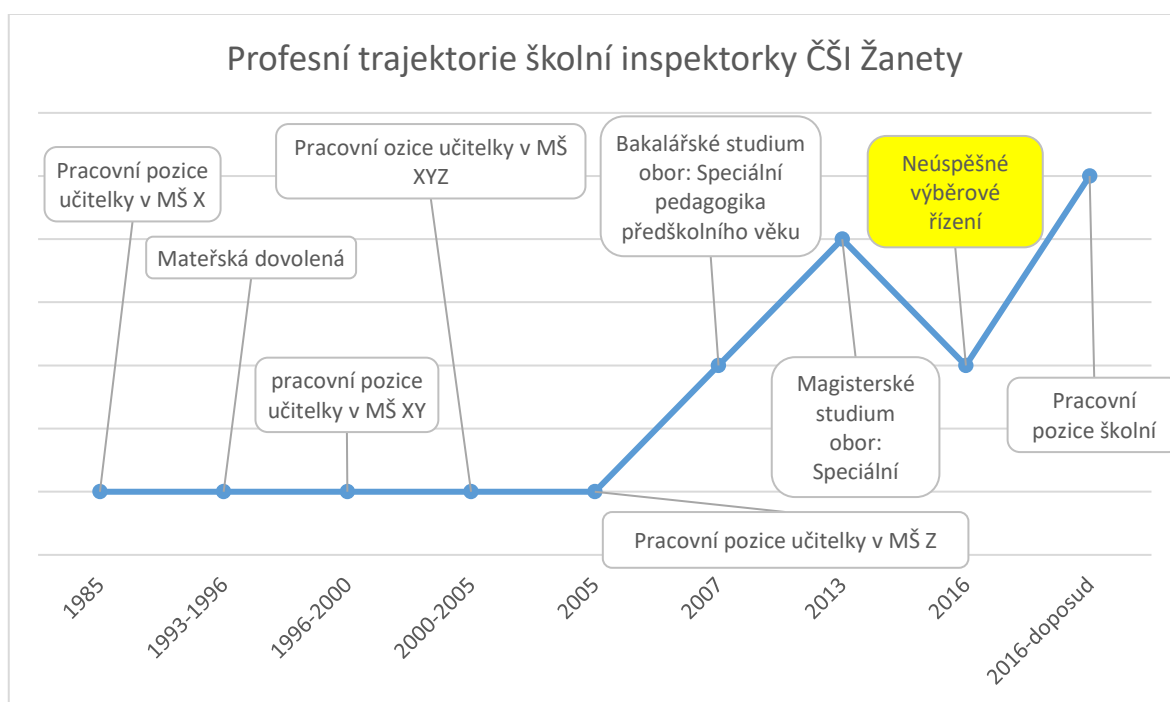
Františka se stala inspektorkou po celkem dlouhém působení v jedné organizaci, ve které vykonávala funkci ředitelky. Pro změnu zaměstnání se rozhodla z důvodu pocitu stagnace a potřeby profesně se posunout.



Graf 2 Profesní trajektorie školní inspektorky ČŠI Františky

### Profesní trajektorie školní inspektorky ČŠI Žanety

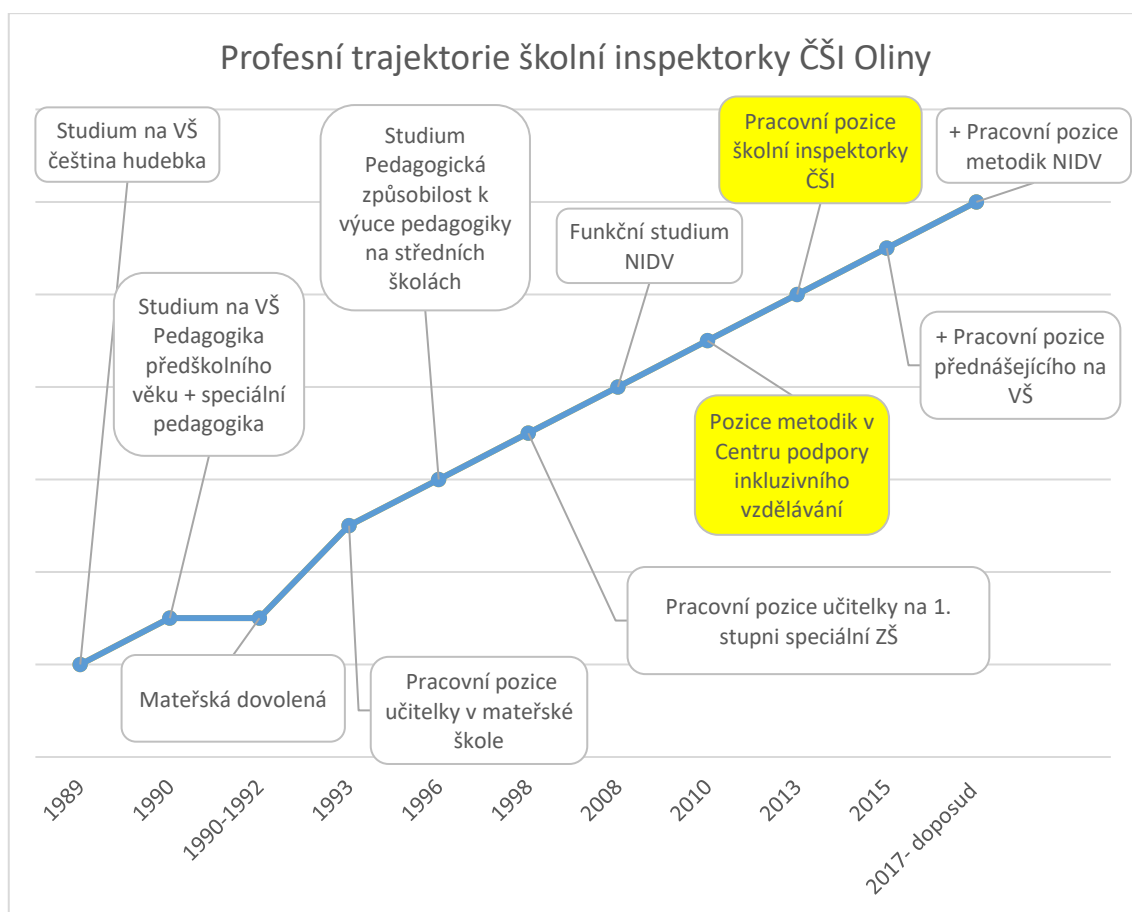
Žaneta začínala na pozici učitelky, ve které působila přes třicet let. K vysokoškolskému studiu ji motivovala její tehdejší nadřízená. Absolvování vysokoškolského studia přineslo Žanetě možnost většího uplatnění na trhu práce. Po úspěšném skočení vysokoškolského studia se Žaneta přihlásila do konkurzního řízení na ředitele mateřské školy. Vykonáním neúspěšného výběrového řízení na ředitele mateřské školy se Žanetě naskytla nečekaná mnohoslibná nabídka práce na České školní inspekci. Žaneta se tak vzdala svého pracovního místa, ačkoliv ji taková změna ještě nedávno ani nepřišla na mysl a přihlásila se do konkurzního řízení na pozici školní inspektorky ČŠI, při kterém byla úspěšná. Na pozici školního inspektora působí do současnosti.



Graf 3 Profesní trajektorie školní inspektorky ČŠI Žanety

### Vývoj profesní trajektorie školní inspektorky ČŠI Oliny

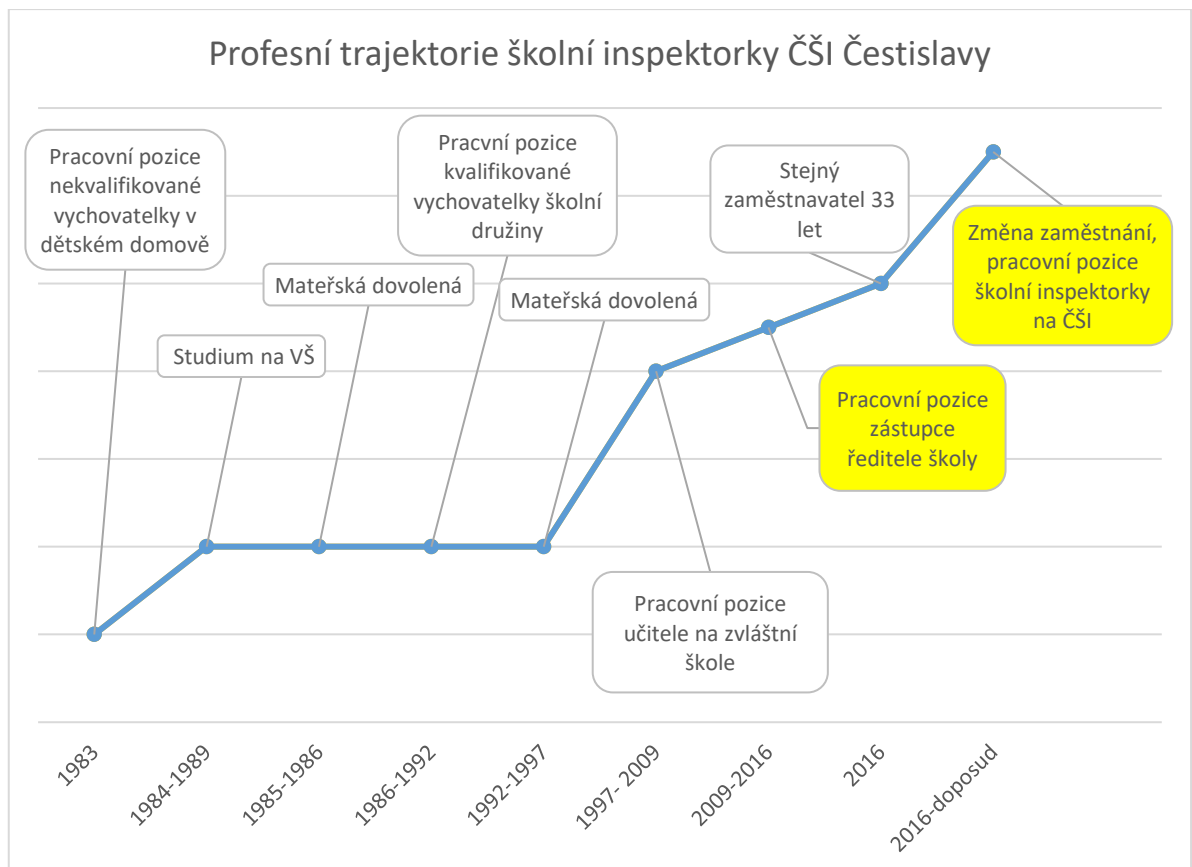
Olině se po nedlouhém působení v zaměstnání narodilo první dítě. Olina se po absolvování magisterského studia rozhodla ještě pro rozšiřující studium speciální pedagogiky. Olina působila sedmnáct let na základní škole pro žáky se specifickými poruchami učení a mateřské škole logopedické. Rozhodnutí k podání přihlášky k výběrovému řízení na místo speciálního pedagoga do Centra podpory inkluzivního vzdělávání, které bylo v projektu MŠMT a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství, souviselo s jejími zásadními změnami v osobním životě, kdy se přestěhovala do jiného města. Na konci projektu Olina uvažovala co dál a přihlásila se do výběrového řízení na Českou školní inspekci, kde na práci Centra podpory inkluzivního vzdělávání navázala a v jiných směrech rozšířila své profesní dovednosti.



Graf 4 Profesní trajektorie školní inspektorky ČŠI Oliny

### Vývoj profesní trajektorie školní inspektorky ČŠI Čestislavy

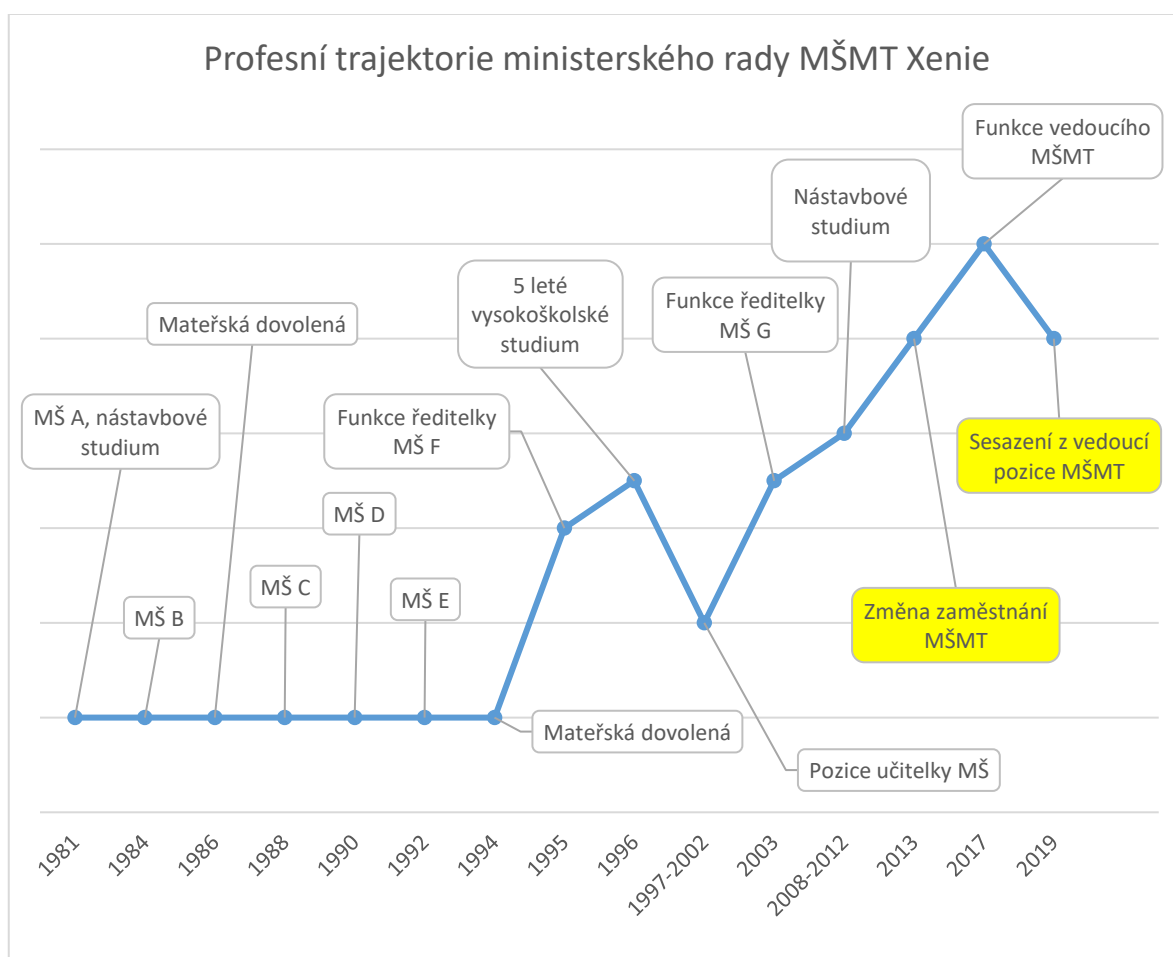
Čestislava působila mnoho let v jedné organizaci, ve které si vyzkoušela ne jednu, pracovní pozici. Čestislava začínala na pozici nekvalifikované vychovatelky v dětském domově, vyzkoušela si práci vychovatelky ve školní družině, následně mnoho let působila v pozici učitelky a poté obsadila funkci zástupkyně ředitelky. Životní situace Čestislavy přispěla k tomu, že nyní působí ve funkci školní inspektorky ČŠI.



Graf 5 Profesní trajektorie školní inspektorky ČŠI Čestislavy

### Profesní trajektorie ministerského rady MŠMT Xenie

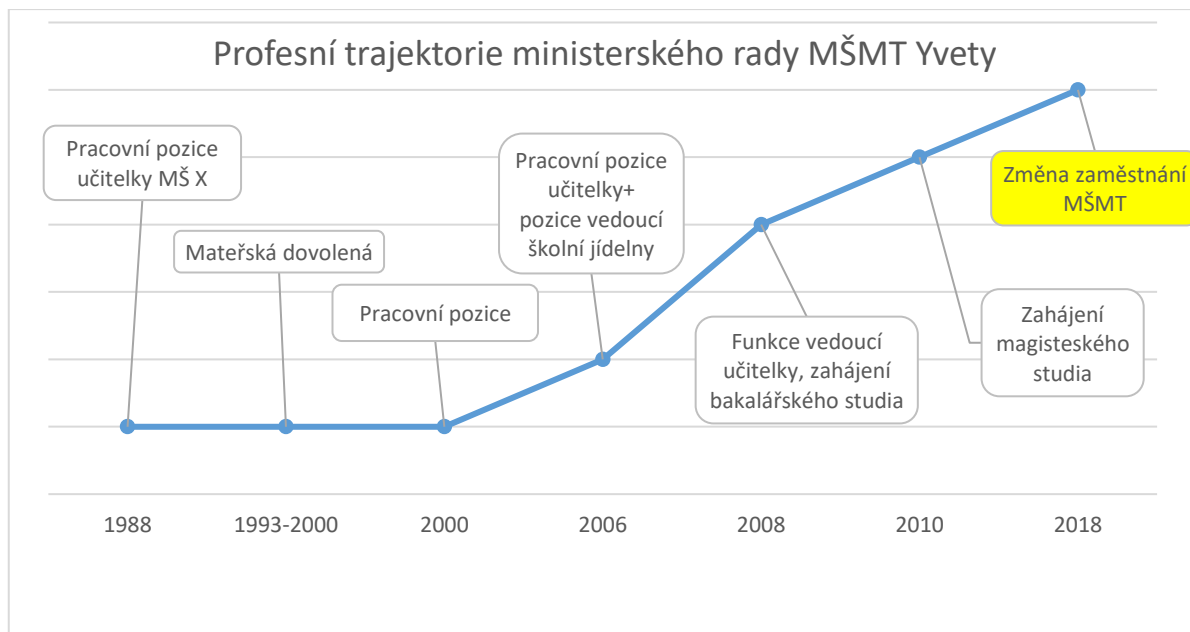
Xenie začínala za pozici učitelky mateřské školy, za své profesní působení si několikrát vyzkoušela i pozici ředitelky mateřské školy, následně se rozhodla pro podání přihlášky k výběrovému řízení na MŠMT na pozici ministerského rady, u kterého byla úspěšná. Pro Xenii je typické časté střídání zaměstnání. Xenie však důvody fluktuace neuvádí. Můžeme snad jen polemizovat, že to mohlo být zapříčiněno např. nevyjasněnými profesními hodnotami, potřebami, zájmy, Xenie mohla cítit osobní izolaci nebo jen povrchní vztahy, zažívat nadměrný stres v práci, vyjasňovala si a utvářela si profesní identitu apod. Xenie považuje za svůj největší úspěch funkci vedoucího oddělení na MŠMT, ale v této funkci již nepůsobí a to je pro ni velkým zklamáním v její profesní kariéře.



Graf 6 Profesní trajektorie ministerského rady MŠMT Xenie

### Profesní trajektorie ministerského rady MŠMT Yvety

Yveta působila ve stejném pracovním zařízení po většinu své profesní trajektorie ve kterém si vyzkoušela, jak funkci vedoucí školní jídelny, tak funkci vedoucí učitelky mateřské školy. Yveta se rozhodla po dlouhodobém působení v praxi pro studium vysokoškolského studia, které ji následně otevřelo dveře do politické sféry. A za svůj největší úspěch považuje současnou pozici na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy.



Graf 7 Profesní trajektorie ministerského rady MŠMT Yvety

Aspirací při vzniku těchto grafických znázornění profesních trajektorií školních inspektorů ČŠI a ministerských radů MŠMT, byla elementární reflexe dosažených výsledků hlubokého interview.

### Typy učitele mateřské školy

Na základě výzkumných zjištění byly vytvořeny typy učitele mateřské a základní školy. Účelem těchto typů je schematizování osobností učitelů, jejich shod a odlišností, které slouží k hlubšímu porozumění individuálních rozdílů ve vývoji profesní trajektorie učitele mateřské a základní školy. Socioprofesionální skupina učitelů je vnitřně velmi diferenciována, proto byly typy učitelů rozděleny podle toho, na kterém druhu a stupni školy učitelé pracují. Typy učitelů mateřských a základních škol jsou použitelné s určitou mírou rezervovanosti a kritičnosti. Typy učitele mateřské a základní školy byly vytvořeny v kontextu výzkumu diplomové práce, a jsou postavená na charakteristikách učitelů a vybraných aspektech učitelovy profese.



*Schéma 3 Typy učitelů mateřských škol*

#### **Učitel typu:**

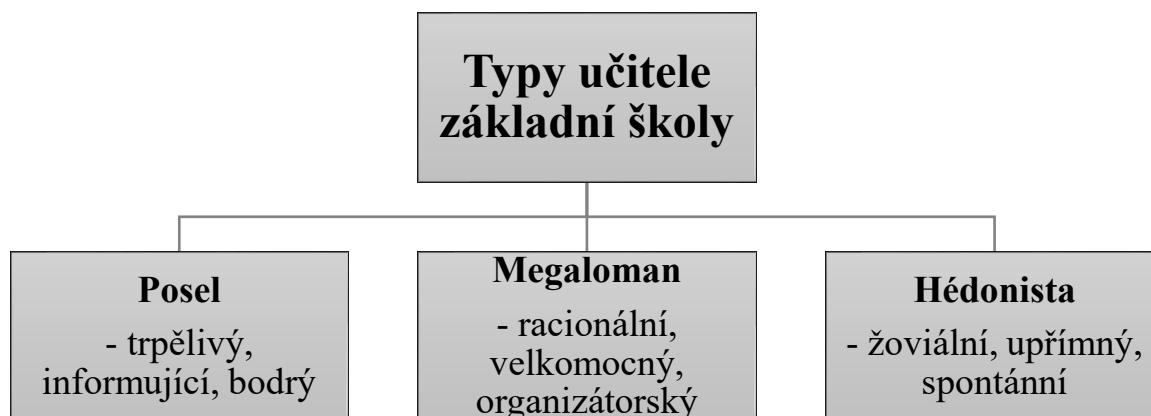
**Nezdolná údernice** - překračuje stanovené výkonnostní normy a chce dosáhnout svého. Je pro ni charakteristické přísloví „štěstí přeje připraveným“. Neustále se vzdělává a zdokonaňuje. Je schopná efektivní komunikace i s partnery školy. Je správným vzorem pro ostatní kolegy. Stále správně rozvíjí nejlepší pedagogické myšlenky. Působí přesvědčivě. Je pro ni charakteristické osobní nadšení a radost z práce. Má smysl pro spravedlnost. Dokáže vnímat potřeby a zájmy aktérů školy. Je důsledná při plnění povinností. Předává přehledně, promyšleně a systematicky informace všem aktérům školy. Je kolegiální. Vytváří příjemnou atmosféru školy. Dokáže se vyrovnat s nároky své učitelské profese.

**Služebnice** - učitel, který pracuje a podřizuje se dítěti, žákovi, rodiči, nadřízenému bez toho aniž by se mu snažil odporovat a cokoliv mu namítat. Je empatický, projevu je se láskou k dětem. Je schopen vytvořit tvořivou sociální atmosféru. Je pro něj charakteristická učitelská rutina, nedokáže dostatečně motivovat sám sebe k dalšímu seberozvoji.

**Dravá sokyně** - může být nazvána také jako rivalka, protivnice, soupeřka či konkurentka, dokonce někdy může být označována jako zákeřná nepřítelkyně. Pro úspěch je schopna udělat cokoliv. Je silná a tvořivá, samostatná, soutěživá, cílevědomá a ctižádostivá, je si vědoma svých kvalit. Dokáže argumentovat své vlastní názory a obhájit myšlenky, se kterými se

ztotožňuje. Její postoje mohou být někdy pro ostatní nepříjemné a stresující. Je schopna pohotové reakce. Je psychicky odolná. Může se jevit suverénně. Je odolná proti zátěži. Nezůstává stát a jde ochotně vstříc nejistým horizontům profesního směřování.

### Typy učitele prvního stupně základní školy



*Schéma 4 Typy učitelů základních škol*

#### Učitel typu:

**Megaloman** - často působí v roli generála, стратега, taktika a vůdce. Je silný a nebojácný, přemýšlivý, zodpovědný, řídicí, úspěšný, chce být obdivován, dokáže samostatně kriticky hodnotit. Tento typ učitele je přesvědčený o své mimořádnosti, přeceňuje svoji vlastní významnost pro ostatní. Disponuje alternativním řešením situací. Je schopen účinně regulovat své vnitřní i vnější chování. Má smysl pro realitu. Není snadné ho vyvést z míry. Přemýšlí racionálně.

**Hédonista** - má smysl pro humor, neskrývá úsměv. Je společenský, spontánní, prožitkářský, nápaditý, upřímný, zábavný, má rád tradice, nerad mění osvědčené postupy. Není podezřívavý. Není lehké ho rozčítit. Nikdy se nechová povýšeně. Je chápající a pomáhající k aktérům školy. Jeho chování je podmíněno sebeúctou. Nemá rád řešení konfliktních situací. Zná metodiku povzbuzování a trestání a umí ji správně aplikovat ve třídě.

**Posel** - je tolerantní, vychází vstříc potřebám a zvláštnostem dětem a žákům, kterým poskytuje poutavě správné poznatky a zkušenosti, je emočně vyrovnaný, potřebuje mít stanovený



výsledek jeho práce. Je orientovaný na žáka. Používá vhodné strategie při vedení dětí a žáků. Nerad se vzdává svých osvědčených postupů. Je nositelem informací, je podřízený a vstřícný.

## 6.1 Diskuze a limity výzkumu

Je zjevné, že vývoj profesní trajektorie učitele je obtížně postižitelný a problematicky kategorizovaný fenomén. Některé aspekty jsou zjevné jako změny priorit v průběhu kariéry učitele a přesvědčení, o které se změna kariéry opírá. Jiné aspekty byly dosud jen zřídka pojmenovány. Lze konstatovat, že výsledky výzkumu signalizují diskrepance v profesních trajektoriích učitelů mateřských a základních škol. Přesto, výzkumy na tomto poli ukazují logiku vývoje profesní trajektorie učitele (např. Alan 1989; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Long, 1999). Ve směru deskribce profesní trajektorie učitele mateřské a základní školy a zaznamenávání kontinuity a diskontinuity vývoje profesní trajektorie učitelů mateřských a základních škol jde i zde o předložený výzkum. Na základě analýzy dat byly identifikovány čtyři kategorie. Vývoj tohoto členění má jemné nuance a problematické momenty. Kromě přínosu výzkumných zjištění si ovšem diskuzi zaslouží i limity zde prezentovaného výzkumu.

Je třeba zdůraznit, že vývoj profesní trajektorie učitele je individuální. Skutečnost, že ne všichni učitelé prožívají zde popsané fáze v plné intenzitě, že ne každý dospívá k identickým profesním milníkům, že ne každý učitel prochází fázemi se stejnou rychlostí, nepopírá zjištění o fázích vývoje profesní trajektorie učitelů. Výzkum sledoval linie profesních trajektorií učitelů mateřských a základních škol a soustředil se na příběhy o vývoji profesní trajektorie učitelů dvou stupňů škol, které nabídly přehled o všech postupných fázích vývoje profesní trajektorie učitelů mateřských a základních škol.

Za limit výzkumu je považována genderová nevyváženost a roztržitost specifických skupin výzkumného souboru, z důvodu rozšíření výzkumného souboru o učitele, kteří v současnosti působí na pozici školního inspektora České školní inspekce a ministerského rady na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy. Výzkumná data ukázala, že výzkum kariéry školního inspektora ČŠI a ministerského rady MŠMT může významně obohatit výzkum, proto autorka doporučuje pro další výzkum sjednotit výzkumný soubor, zaměřit se pouze na jednu cílovou skupinu participantů výzkumu a rozšířit tak počet výzkumného souboru. Stejně tak autorka doporučuje pro další výzkum zaměřit se na jednu fázi vývoje profesní trajektorie a ponořit se do její hloubky. Je třeba zdůraznit, že vytvoření typů učitelů mateřských a základních škol nebylo primárním záměrem výzkumu. Je tedy možné uvažovat o tom, že jednotlivé typy učitelů mateřských a základních škol by se mohly ještě rozvíjet.

## ZÁVĚR

Diplomová práce seznamuje čtenáře s vývojem profesní trajektorie učitele mateřské a základní školy. Hlavním cílem práce bylo popsat profesní trajektorii učitele mateřské a základní školy. Teoretická část diplomové práce se věnuje profesní trajektorii učitele a jejím modelům. Pozornost teoretické části práce je zaměřena na profesionalizaci učitelů mateřských a základních škol. Dále se teoretická část práce zabývá dosavadním výzkumným zjištěním, na které autorka v práci navazuje.

V empirické části diplomové práce byl prezentován kvalitativní typ výzkumu, který byl realizovaný prostřednictvím dvou výzkumných metod. Jednalo se o metodu hloubkového interview a metodu tematického psaní textu. Kontextově provázaný individuálně-subjektivní pohled učitele zachycený hloubkovým interview a motivačním psaním umožnil zachytit jak hlavní fáze profesní trajektorie učitele, tak její profesní milníky, v nichž se zrcadlí učitelovo profesní „já“, subjektivně vnímané významy a preference profesních vzorů, očekávání a ambice, které v interpretacích nabyly hlubších významů. Výzkumný soubor se skládal z devatenácti participantů. V rámci diplomové práce bylo osloveno dvacet participantů, se kterými autorka navázala spolupráci v rámci výzkumu bakalářské práce. Z toho pokračovalo ve spolupráci na výzkumu diplomové práce třináct učitelů mateřských a základních škol. S těmito participanty byla realizována metoda tematického psaní textu. Šest participantů bylo osloveno v souvislosti s pracovními zkušenostmi a studijními povinnostmi autorky na České školní inspekci a Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy. S těmito participanty bylo realizováno hloubkové interview. Všichni participanté potvrdili svůj souhlas s účastí na výzkumu diplomové práce podpisem Informovaného souhlasu s účastí na výzkumu. Každá z výzkumných metod byla s participanty výzkumu realizována jedenkrát. Analýzou a následnou komparací získaných dat vznikly čtyři významové kategorie, které prezentují jednotlivé fáze vývoje profesní trajektorie učitele mateřské a základní školy. Výzkum diplomové práce potvrdil výzkumné zjištění bakalářské práce. Důležitými faktory, které ovlivňují vývoj profesní trajektorie učitele mateřské a základní školy jsou profesní milníky v profesní trajektorii učitele, které zachytil retrospektivní pohled učitelů dvou stupňů škol při realizaci výzkumu. V práci jsou předloženy typy učitele mateřské a základní školy, které byly extrahovány z výzkumných dat, jejich souvislostí a kontextu výzkumu. Uvedené typy učitelů mateřských a základních škol nejsou zcela komplexní a dále budou zkoumány a rozpracovány v rámci dalšího výzkumu autorky.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] Burkhard, G. (2010). *Vzít život do vlastních rukou: práce na vlastní biografii*. Praha: Malvern.
- [2] Day, C., Calderhead, J., & Denicolo, P. (2012). *Research on teacher thinking: understanding professional development*. London: Routledge, Taylor & Francis Group
- [3] Day, L. (2009). *Vítejte v krizi!: jak využít síly krize a vytvořit si život, po jakém toužíme*. Praha: Eminent.
- [4] Deutscherová, B. & Wiegerová, A. (2016). Professionalization of teachers of pre-schools. In *9th International Conference of Education, Research and Innovation* (p. 1575-1580). Sevilla: ICERI
- [5] Deutscherová, B. (2017). *Profesní dráhy učitelů mateřských a základních škol* (Bakalářská práce) [Online]. Zlín. Retrieved from <http://digilib.k.utb.cz/handle/10563/39582>
- [6] Donnelly, J. (2002). *Career development for teachers*. (2nd ed). Stirling, VA: Stylus Publications.
- [7] Dytrtová, R. & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- [8] Farková, M. (2009). *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada.
- [9] Gavora, P. (2001). Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová [Online]. *Pedagogika*, 51(3), 352-368. Retrieved from [http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=2188&edmc=2188](http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2188&edmc=2188)
- [10] Gavora, P. (2002). Rozhodnutie stať sa učiteľom. Pohľad kvalitatívneho výskumu [Online]. *Pedagogická Revue*, 54(3), 240-256. Retrieved from <http://ics.upjs.sk/~andrej-kova/vyucba/RSI2/Gavora.pdf>
- [11] Hába, D. (2016). *Vývoj profesní identity učitelů* (Bakalářská práce). Zlín.
- [12] Hašková, K., & Vaculík, M. (2016). Kariérní kompetence a možnosti jejich využití v kariérovém poradenství v České republice [Online]. *Lifelong Learning - Celoživotní Vzdelávání*, 6(3), 81-101. Retrieved from <http://lifelonglearning.mendelu.cz/wcd/w-rek-lifelong/111603/lifele2016060381.pdf>
- [13] Kasáčová, B. (2004). *Učiteľská profesia v trendoch a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.
- [14] Lazarová, B. (2011). *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido.
- [15] Lukas, J. & Švaříček, R. (2007). Reflexe problematiky zkoumání identity učitele. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu - XV. konference*

České asociace pedagogického výzkumu s mezinárodní účastí pořádaná katedrou pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty JU.

- [16] Lukas, J. (2008). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část) [Online]. *Pedagogika*, 58(1), 36–49. Retrieved from [http://jluukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj\\_ucitele\\_prehled\\_2.pdf](http://jluukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_2.pdf)
- [17] Lukas, J. (2011). *Učitel - jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole* (Disertační práce). Brno.
- [18] Lukášová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum, praxe) = Teaching profession in primary teacher education and training : (theory, research, practice)*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- [19] Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- [20] Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [21] Majerčíková, J. (2012). *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. V Bratislave: Univerzita Komenského v Bratislave. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10563/27482>
- [22] Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice [Online]. *Pedagogická Orientace*, 21(3), 257-271. Retrieved from <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1240>
- [23] Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- [24] Novotný, P. (2009). *Učení pro pracoviště. Prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita.
- [25] Pišová, M. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- [26] Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2009). Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol [Online]. *Studia Paedagogica*, 14(1), 110-126. Retrieved from <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/74>
- [27] Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.

- [28] Pravdová, B. (2015). Chtěná a nechtěná profesní Já studentů 2. ročníku pedagogické fakulty [Online]. *Pedagogika*, 65(2), 163-176. Retrieved from <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11208&lang=cs>
- [29] Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- [30] Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika* (5., aktualiz. a dopl. vyd). Praha: Portál.
- [31] Rozkocová, A., & Urbánek, P. (2017). Fluktuace učitelů: vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy [Online]. *Studia Paedagogica*, 22(3), 25-40. Retrieved from <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1655/1891>
- [32] Sekot, A. (2009). K povaze profesní kariéry učitele [Online]. *Universitas*, 42(4), 7-13. Retrieved from <https://journals.muni.cz/universitas/article/view/674>
- [33] Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Píšová, M. (2012). Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: na okraj českého překladu knihy F. A. Korthagena et al. [Online]. *Pedagogická Orientace*, 22(3), 367-386. Retrieved from <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/744>
- [34] Spilková, V., & Wildová, R. (2014). Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele? [Online]. *Pedagogická Orientace*, 24(3), 423-432. Retrieved from <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1693>
- [35] Steffy, B. E. (c2000). *Life cycle of the career teacher*. Indianapolis, Ind.: Kappa Delta Pi. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0656/99046010-d.html>
- [36] Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol [Online]. *Pedagogická Orientace*, 24(4), 535-561. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-535>
- [37] Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání v raném věku. Komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- [38] Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství [Online]. *Pedagogika*, 57(4), 326-337. Retrieved from <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1270&lang=cs>
- [39] Štikar, J. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum.
- [40] Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele [Online]. *Pedagogika.sk*, 2(4), 247-274. Retrieved from <http://www.casopispedagogika.sk/studie/svaricek-roman-zlomove-udalosti-pri-vytvareni-profesni-identity-ucitele.html>
- [41] Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., & Kostková, K. (2012). Rámec profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch [Online]. In *Národní ústav odborného vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Retrieved from

<http://www.nuov.cz/uplo->

[ads/AE/evaluacni\\_nastroje/08\\_Ramec\\_profesnich\\_kvalit\\_ucitele.pdf](ads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf)

[42] Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.

[43] Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2. vydání). Praha: Grada.

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

[45] Voda, J. (2015). Nové profesní výzvy učitele po jmenování ředitelem školy [Online]. *Pedagogika*, 65(2), 177-192. Retrieved from <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=11206&lang=cs>

[46] Wiegerová, A. (2012). *Self-efficacy v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN - Mladé letá. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10563/18673>

[47] Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

[48] Wiegerová, A. (2016). *The careers of young Czech university teachers: in the field of pedagogy*. In Zlín: Tomas Bata University.

[49] Wiegerová, A., & Deutscherová, B. (2018). A Comparison of Professional Careers of Early Childhood Teachers: A Qualitative Investigation [Online]. *E-Pedagogium*, 2018(4), 16-26. Retrieved from [https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/ePedagogium/e-Pedagogium\\_4-2018online.pdf](https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/ePedagogium/e-Pedagogium_4-2018online.pdf)

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

[51] Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, (2004). In: *Sbírka zákonů České republiky*. Retrieved from <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

[52] Zelinková, A. (2014). Motivace studentů pedagogických fakult k volbě učitelské profese [Online]. *Aula: Revue Pro Vysokoškolskou A Vědní Politiku*, 22(2), 3-24. Retrieved from [ftp://193.87.31.84/0204696/AULA\\_02\\_2014\\_%20ZE\\_3\\_24.pdf](ftp://193.87.31.84/0204696/AULA_02_2014_%20ZE_3_24.pdf)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

UA	Učitelka MŠ Adéla.
UČ	Školní inspektorka ČŠI Čestislava.
UD	Ředitelka MŠ Dita.
UF	Školní inspektorka ČŠI Františka.
UG	Učitelka MŠ Gabriela.
UI	Učitelka MŠ Iva.
UJ	Učitelka MŠ Jana.
UK	Ředitelka ZŠ Kateřina.
UL	Ředitel ZŠ Luboš.
UO	Školní inspektorka ČŠI Olina.
UR	Učitelka MŠ Radka.
US	Učitelka ZŠ Sabina.
UŠ	Učitelka ZŠ Šárka.
UX	Ministerský rada MŠMT Xenie.
UY	Ministerský rada MŠMT Yveta.
UZ	Školní inspektorka Olina.
UŽ	Školní inspektorka Žaneta.
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
ČŠI	Česká školní inspekce.
MŠ	Mateřská škola.
ZŠ	Základní škola.
Viz	Odkaz na další zdroje
Tzn.	To znamená
Apod.	A podobně



Např.      Například

Tj.         To je

Popř.      Po případě

**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf 1 Vývoj profesní trajektorie učitelky Jany (Deutscherová, Wiegerová, 2016)...</i>	26
<i>Graf 2 Profesní trajektorie školní inspektorky ČŠI Františky .....</i>	57
<i>Graf 3 Profesní trajektorie školní inspektorky ČŠI Žanety .....</i>	58
<i>Graf 4 Profesní trajektorie školní inspektorky ČŠI Oliny .....</i>	59
<i>Graf 5 Profesní trajektorie školní inspektorky ČŠI Čestislavy .....</i>	60
<i>Graf 6 Profesní trajektorie ministerského rady MŠMT Xenie .....</i>	61
<i>Graf 7 Profesní trajektorie ministerského rady MŠMT Yvety.....</i>	62

**SEZNAM GRAFICKÝCH ZNÁZORNĚNÍ**

<i>Grafické znázornění 1 Model vývoje profesní trajektorie učitele mateřské školy (Deutscherová, 2017) .....</i>	<i>27</i>
<i>Grafické znázornění 2 Model vývoje profesní trajektorie ředitele mateřské školy bez studia na VŠ (Deutscherová, 2017) .....</i>	<i>28</i>
<i>Grafické znázornění 3 Model vývoje profesní trajektorie ředitele mateřské školy s bakalářským stupněm vzdělání (Deutscherová, 2017) .....</i>	<i>28</i>
<i>Grafické znázornění 4 Model vývoje profesní trajektorie učitele prvního stupně základní školy (Deutscherová, 2017) .....</i>	<i>28</i>
<i>Grafické znázornění 5 Model vývoje profesní trajektorie ředitele základní školy (Deutscherová, 2017) .....</i>	<i>29</i>

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1 Přehled vybraných modelů profesní trajektorie učitelů .....</i>	<i>19</i>
<i>Tabulka 2 Přehled participantů výzkumu, metoda tematické psaní textu.....</i>	<i>34</i>
<i>Tabulka 3 Přehled participantů výzkumu, metoda hloubkové interview .....</i>	<i>35</i>

**SEZNAM SCHÉMÁT**

<i>Schéma 1 Systémový model vývoje učitele, modifikovaně podle Fessler &amp; Ingram (2003) in Lukas (2011)</i> .....	18
<i>Schéma 2 Model profesní trajektorie učitele mateřské a základní školy</i> .....	55
<i>Schéma 3 Typy učitelů mateřských škol</i> .....	63
<i>Schéma 4 Typy učitelů základních škol</i> .....	64

## SEZNAM PŘÍLOH

- I. Průvodní dopis
- II. Informovaný souhlas s účastí na výzkumu
- III. Ukázka hloubkového interview
- IV. Ukázka tematického psaní textu

## PŘÍLOHA P I: PRŮVODNÍ DOPIS



Zlín, listopad 2018

**Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,**

dovoluji si Vás oslovit na základě předcházející spolupráce na mém výzkumném šetření bakalářské práce na téma Profesní dráhy učitelů mateřských škol a učitelů prvního stupně základních škol. Obracím se na Vás s laskavou prosbou o účast na mém výzkumném šetření mé diplomové práce s názvem Profesní trajektorie učitelů mateřských škol a prvního stupně základních škol. Ve výzkumném šetření bude použita metoda tematického psaní textu. Je to způsob volného autorského psaní, při níž je vytvářen text na zadané téma: Jak prožívám do současnosti své učitelské povolání. Psaní je volné, nijak omezované. Obsah psaní je daný těmito okruhy: důvody proč jste se chtěla/chtěl stát učitelkou v mateřské škol a které okolnosti přispěly k vašemu rozhodnutí. Jaké byly vaše profesní začátky. Jaký je milník ve vaší profesi. Jak jste se dostala do funkce ředitele. Textový žánr je písemná sebereflexe. Vaše účast na výzkumu je dobrovolná. Přílohou tohoto dopisu je souhlas o účasti na výzkumném šetření. Považuji za samozřejmé poskytnout Vám výsledky celého výzkumného šetření. Výsledky mého výzkumu budou sloužit pro moji diplomovou práci.

Děkuji Vám již nyní za ochotu, spolupráci, čas strávený tematickým psaním a za zaslání psaní v příložené obálce zpět (prosím Vás, co nejdříve).

**S poděkováním a srdečným pozdravem**

**Bc. Beáta Deutscherová, MBA**  
Univerzita Tomáše Bati  
Fakulta humanitních studií

## **PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMU**

„Profesní trajektorie učitele mateřské a základní školy“

Dne ..... jsem poskytl/a tematické psaní Bc. Beátě Deutscherové, MBA v rámci výzkumného šetření, jež je součástí její diplomové práce „Profesní trajektorie učitele mateřské a základní školy“ Tento výzkum realizuje Bc. Beáta Deutscherová, MBA autorka diplomové práce, studentka Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati, pod vedením doc. PaedDr. Adriany Wiegerové, Ph.D.

Souhlasím s tím, že má účast ve výzkumu je dobrovolná, mám možnost kdykoli z něj vystoupit a veškeré údaje, které v rámci výzkumu autorce poskytnu, budou zpracovány pouze pro účely tohoto výzkumu a nebudou předány třetí straně. Dále souhlasím s tím, že během výzkumu budou dodrženy principy Listiny základních práv a svobod, zejména ochrana osobnosti, soukromí, jména, dobré pověsti, osobních údajů a osobních písemností, ochrana autorství a svoboda vědeckého bádání, a že tematické psaní a mé osobní údaje budou zpracovány dle zákona č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů.

Na základě tohoto souhlasu smí být mé jméno, adresa a osobní údaje obsažené v tomto tematickém psaní nejdéle 30 let. Pokud k tomu byl dán souhlas, smí poté být využívány podle zákona č. 343/1992 Sb. o archivnictví. V opačném případě musí být tematické psaní textu anonymizováno.

Svou účastí ve výzkumu stvrzuji, že jste se seznámil/a a souhlasím s obsahem tohoto textu.

.....  
Jméno Podpis

Autorka výzkumu: Bc. Beáta Deutscherová, MBA



### PŘÍLOHA III: UKÁZKA TRANSKRIPTU

T: Dobrý den, můžu se vás zeptat, proč jste se rozhodla být učitelkou?

P: Dobrý den, mým rozhodnutím, proč se stát učitelkou pramenilo z pragmatických okolností a z okolností vyplývající z dané situace. Primárně, že bych se chtěla stát učitelkou, takto jsem k tomu nepřistupovala. Po základní škole jsem šla studovat na gymnázium, kdy vlastně tuto dobu jsem vnímala, že využiji k rozmyšlení co dál. Po maturitě jsem se hlásila na učitelství pro první stupeň. Jelikož jsem nebyla přijata, ač jsem přijímací zkoušky vykonala, dostala jsem nabídku pracovat v dětském domově, v místě tedy bydliště dalo by se říct nebo, kde jsem studovala gymnázium a tam se nás sešlo celkem čtyři studentky, které takto jaksi neuspěly nebo neměly tu šanci, nebo nedostaly se na vysokou školu, po roce této praxe jsme trochu nahlédly, co praxe obnáší v tomto odvětví dětského domova čili speciální pedagogiky. Tyto okolnosti přispěly k tomu, že jsem se rozhodla pro studium speciální pedagogiky na vysoké škole v Olomouci. Ovšem zvolila jsem si typ studia dálkového. V průběhu toho jsem se vdala, vychovávala jsem syna a vedla jsem rodinný život s manželem. Po skončení studia kdy jsem tedy plánovala jaksi pokračovat v zakládání rodiny, takže jsem do té doby souběžně studovala, souběžně jsem pracovala a pracovala jsem totiž jako nekvalifikovaná vychovatelka v dětském domově a potom následně ve školní družině. Do praxe učitelské jsem nechtěla hned nastoupit, protože ani nebyla jaksi možnost z personálních důvodů. Následně po mateřské, v roce devadesát sedm, jsem nastoupila jako učitelka na prvním stupni, tehdy zvláštní školy v rámci legislativních změn docházelo i ke změně názvu, nicméně toto zařízení, kde jsem nastoupila po maturitě od roku 1983, tohle to zařízení jsem opouštěla v roce dva tisíce šestnáct. Jinak jsem setrvala u této instituce po celou dobu a na pozici učitelky od roku devadesát sedm učitelky zvláštní školy dále se měnil, nejprve to byla zvláštní škola internátní vlastně, takže zahrnovala i ten dětský domov a školní družinu posléze se dětský domov oddělil, takže zůstala zvláštní škola, pomocná škola samozřejmě s tou družinou no a svoji praxi jsem vykonávala na zvláštní škole na prvním i na druhém stupni, to znamená, že základní úvazek jsem měla prvním stupni a dobírala jsem hodiny protože pokud jsem učila první třídu, tak jsem dobírala hodiny, které byly potřeba na tom druhém stupni. Na druhém stupni se většinou jednalo o výchovy, takže vlastně na doplnění toho rozvrhu. Do roku dva tisíce devět, kdy vlastně se i škola přestěhovala jinam, čili změnila se adresa, ale stále to byla stejná instituce, tak jsem dostala nabídku, protože se změnilo vedení školy vykonávat pozici zástupkyně ředitelky, po jaksi dlouhém zvažování jsem tuto nabídku přijala. Na této pozici jsem setrvala šest let, během této doby jsem se dostala v rámci

samostudia nebo i kvalifikačního studia pro vedoucí pedagogické pracovníky a zase k jiným možnostem a zase jsem se snažila o svůj osobnostní rozvoj, protože jsem hodlala setrvat nejenom na pozici zástupkyně školy ale jaksí s cílem posunout se profesně dál a zkusit i sama řídit vlastně, když jsem byla sama součástí řízení větší školy, která měla více součástí jak školy při nemocnici, tak školy i při zdravotnickém zařízení. Tam jsem se vlastně také jaksí nahlédla, protože jsem byla koordinátorkou školních vzdělávacích programů, jak pro základní školu, tak i pro mateřskou školu, takže ta práce mě bavila. Ale spíš se negativně odrážela kázeň žáků na zvláštní škole na mé práci a tudíž jsem jaksí hodlala buď úplně změnit profesi odejít ze školství a nebo řídit školu dle svých vizí nebo představ, nicméně i pro tuto pozici zástupkyně jsem jaksí vnímala že potřebuji se dovzdělávat v oblasti managementu řízení v předávání kompetencí a proto jsem se přihlásila na studium pro vedoucí pedagogické pracovníky ale nebylo to studium šestiměsíční, které nabízí institut pro další vzdělávání ale přihlásila jsem se na pedagogickou fakultu bylo to tří semestrální studium takže tam vlastně po už si nevzpomínám přesně ten objem, tu časovou dotaci hodin, ale vlastně získala jsem tuhle tu kvalifikaci v akreditovaném vzdělávacím programu pro vedoucí pedagogické pracovníky. Mohu říct, že tohle studium mě hodně oslovilo, nahlédla jsem do té školské problematiky z jiného úhlu a pochopila jsem řadu věcí, kterou jsem do teď třeba dělala né úplně správně nebo intuitivně, takže už jsem získala jakýsi přehled a čím dál více mě to jaksí posouvalo nebo ta myšlenka opravdu ve mně sílela, že se přihlásím do konkurzního řízení a buď jsem ještě zvažovala další možnost, že založím sama soukromou školu anebo tedy pokusím své štěstí v konkurzním řízení. Takže potud asi bych jaksí řekla co bylo, co mě vedlo k tomu jednak stát se učitelkou a kam mě ta učitelská profese jaksí posunula dál, ještě v průběhu té pozice dva devět jsem se přihlásila na lektorské studium, které také bylo, bylo to u soukromé společnosti, takže vlastně mám osvědčení byl to také akreditovaný program na lektorskou činnost, že jsem vnímala, že mám co těm školám nabídnout, už jsem vnímala to, co, kde po metodické stránce školám chybí, takže i jsem zvažovala že si vytvořím svůj program, nechám si ho akreditovat a budu působit na tom lektorském poli nebo v té lektorské branži a zase bych možná jaksí působila tady.

T: a které okolnosti přispěly k vašemu rozhodnutí být na české školní inspekci?

P: proč jsem se ocitla na české školní inspekci, co mě k tomu vedlo, tak v první řadě, protože bydlím v místě, kde působí česká školní inspekce, tak a zase k tomu přispěla, jak jsem zmiňovala ta okolnost, že jsem dojížděla do zaměstnání, protože se mi samozřejmě změnila nějaká životní situace a ve vlaku jsem se potkala s paní inspektorkou a tak jako při běžném

neformálním rozhovoru jsem jaksí začala také o tomto uvažovat, samozřejmě najela jsem na stránky české školní inspekce na kariéru a tam zrovna jaksí probíhala jaksí ta nabídka na tuto pozici. Jednalo se o pozici speciálního pedagoga, učitele prvostupňáře, takže jsem podala přihlášku, vyplnila jsem náležitosti, které k tomu byly potřeba, a vlastně zúčastnila jsem se konkurzního řízení v Praze.

T: jaký je váš přelomový moment ve vaší profesi? Vnímáte nějaký?

P: tak přelomový moment byl asi zřejmě ten, ta životní situace, kdy jsem se odstěhovala z místa původního pracoviště do místa jaksí působiště české školní inspekce olomouckého inspektorátu, čili tady tyto okolnosti také přispěly ale i obsahová náplň nebo poslání české školní inspekce, které má to znamená je to kontrolní činnost, hodnotící ale vlastně můžeme i metodicky působit, takže já jsem vlastně najednou, to co jsem vnímala po celou dobu, kde bych mohla působit, co by mě i obohacovalo, tak vlastně teď jsem získala tím, že jsem se ocitla na české školní inspekci a vlastně zase ještě okolnosti přispěly k tomu, že od začátku až do této doby jsem inspektorkou pro předškolní vzdělávání, takže jsem se musela dovzdělat, prostě byla jsem nechci říct přeškolená na inspektorku pro mateřské školy pro předškolní vzdělávání, nicméně od nového roku už zase jaksí se mi nastiňuje to že budu pokračovat v té pozici základních škol, takže to byla prostě vnímám to přechodná doba, protože zase z personálních důvodů sem vykonávala tuto pozici té inspektorky pro předškolní vzdělávání.

T: jak chcete dále pokračovat ve vaší profesi?

P: no vzhledem k tomu že jsem jaksí uspokojena tím, tou prací, tím obsahem co dělám, že mohu něco nabídnout, že můžu školy někam posunout, dokáží identifikovat určité nedostatky, rozdíly, a být opravdu metodickou oporou těm školám, tak ta práce mě uspokojuje po této stránce a hodlám v ní pokračovat, takže neumím předvídat, co nebo které okolnosti přispějí k tomu, že bych se rozhodla jinak. Takže zatím mě práce baví, naplňuje a snažím se ji vykonávat co jaksí nejlépe.

T: a cítíte se jako profesionál ve své profesi po tolika letech působení v praxi?

P: ano, ale samozřejmě není to samo sebou, myslím si, že to co jsem v průběhu nastudovala a není to jenom studium od roku dva devět, ale jako začínající nekvalifikovaná vychovatelka, kdy jsem vlastně souběžně studovala, tak jsme musely nevím, zda to bylo dáno zákonem, ale z nařízení ředitele školy, ale nekvalifikovaná vychovatelka musela splnit dvacet hodin hospitační činnosti za rok, takže co půl roku jsme předkládali řediteli ke kontrole takže do

roku osmdesát devět, jsem vlastně za těch pět let studia, protože dálkové studium trvalo pět let, takže vlastně jsem vykonala sto hospitací, ať už v dětském domově, ve školní družině, ale stěžejně prioritně, protože jsme jako vychovatelky tehdy zastupovaly za nepřítomné učitele, takže jsem jaksí asi osmdesát procent všech těch hospitací se odvíjelo v té tehdy zvláštní škole, dnes základní škole speciální. Takže to byl takový docela, mě to velmi pomohlo, protože jsem mohla skloubit tu praxi přímo stou teorií, kterou jsem vlastně studovala na vysoké škole, takže to byl velký přínos, kdy jsem okamžitě aplikovala ty nabyté vědomosti a poznatky v praxi.

T: vnímáte nějaké změny na poli pedagogiky?

P: v současné době?

T: ano.

P: no tak určitě, no tak odehrála se spousta legislativních změn. A mnohdy se zase veškeré změny dějí, jak se říká za pochodu, takže zase je to o tom, o té profesionalitě, o té tvořivosti a šikovnosti toho učitele, aby dokázal tady tyto záležitosti aplikovat v praxi ale nejen od učitele ale především od ředitelů škol, kdy je na ředitele škol velmi vyvíjen vysoké nároky, k tomu, aby zvládaly řídit školu v souladu s legislativními změnami a požadavky na současné vzdělávání, ať je to v oblasti metod a forem inovativních přístupů vzdělávání dětí i žáků se speciálními potřebami a opravdu je potřeba, aby osobnosti ředitelů byly patřičně profesně i lidsky na úrovni, protože to je velmi obtížná a náročná úloha a je to opravdu poslání těch ředitelů a všech pedagogů, kteří to, se školstvím myslí dobře a kteří té práci odevzdávají co mohou a není jich málo.

T: ještě něco co byste chtěla doplnit?

P: jestli se mohu zmínit k úrovni mateřských škol, které jsem měla za dobu tří letého působení u české školní inspekce poznat, tak opravdu v mateřských školách, nezaznamenala jsem hrubé nedostatky, kdy by nebyly splněny základní zákonné podmínky, takže tam si myslím že máme mladou generaci tu nastupující generaci, která nám nastupuje do základních škol, velmi dobře jejich osobnost je velmi dobře rozvinuta díky tomu, že učitelé v mateřských školách odvádějí opravdu profesionální práci a k dětem přistupují velmi lidsky a opravdu mají zájem na tom, aby šly do školy připravené a aby měly základní poznatky, aby samozřejmě naplňovaly a zformovaly základní klíčové kompetence a očekávané výstupy, které jsou dány v jejich školních vzdělávacích programech, které jsou v souladu vypracovány s rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

T: a jak to vypadá na úrovni základních škol?

P: základní školy samozřejmě praktické, které vzdělávají žáky podle dobíhajícího vzdělávacího programu, který je zpracovaný podle přílohy LMP a samozřejmě mají zpracovány minimálně očekávané výstupy, tak tam ta situace je složitá v tom, že zase ne všichni ředitelé vědí jak tohle legislativně uchopit. Ředitelé, kteří působí na základních školách speciálních a jsou to speciální pedagogové, tak si vědí rady s doporučeními, vědí si rady s metodami, formami, tam bych neviděla v tom problém. Problém je na základních školách, kdy do teď nevzdělávaly žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a mnohdy nevědí, jak uchopit, jak pracovat s asistentem, jaká je role, vůbec asistenta pedagoga v té třídě. Neříkám že je to všude, opravdu jsou rozdíly a nemohu říct, jestli se jedná o malé jednotřídní školy nebo o velké školy, ty rozdíly se odvíjí od osobnosti ředitele a od osobností jeho pedagogického sboru, takže jsou nedostatky a je potřeba, aby ředitelé měli dostatek informací, jak tuto problematiku uchopit, jak pracovat a jak zabezpečit podpůrná opatření v celé té šíři zda mít asistenta ve třídě zda pořídit školního asistenta, těch možností je mnoho, mnohdy nevědí, že se mohou obrátit na školská poradenská zařízení, kde vlastně v doporučení je, jejich konzultant, kterého mohou kontaktovat, i elektronicky není potřeba vždy si domlouvat návštěvu, je to všechno časově náročné i školská poradenská zařízení mají spoustu jaksi práce s těmi novými jak bych to řekla legislativními změnami, přístupy, celý ten systém se měnil za pochodu takže bylo to náročné, jak pro školská poradenská zařízení, tak i pro školy, které doposud nevzdělávaly děti, ale řekla bych že doposud neexistuje škola kde by nevzdělávaly nebo neuměly to určitě nechci říct, spíš zaznamenávají ty těžkosti a opravdu sami se s tím snaží nějak popasovat, takže zase vnímám, že chybí metodická podpora, jak jednotlivým učitelům a rozlišit to na malotřídní školy, na velké škole kde mají výchovné poradce, mají tam vybudovanou nebo zajištěnou pozici speciálního pedagoga, která na menších školách zase nefunguje, takže možná by bylo vhodné propojit metodicky tady tato zařízení nebo nějakým nedokážu si to představit, teď mě to nenapadá, nějaké aktivity, nebo semináře kde by vždycky odborník se školského poradenského zařízení tu problematiku těm učitelům tu problematiku těm pedagogům trošku osvětlil buď formou proškolení sborovny.

T: ještě něco, co byste mi chtěla říct?

P: takže mé rozhodnutí změnit svoji profesi, ale ne diametrálně, ale pouze co se týká, jiného odvětví, tak jsem spíš pro to, proto jsem si vytvořila ten lektorský kurz, že bych působila pouze metodicky, nebo v rámci školských poradenských zařízení jako konzultant, který by podporoval školy, aby se dokázaly orientovat v té legislativní oblasti a v oblasti řešení

problému, které s sebou ta legislativní změna se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a zavádění podpůrných opatření, aby jaksi měli metodickou podporu, tak jsem zvažovala protože působení jednak v jedné instituci také určitě nese sebou, to že člověk ustrne a nevnímala jsem tam nějakou příležitost k dalšímu rozvoji a navíc psychická náročnost povolání ve zvláštní škole, kdy opravdu začaly narůstat kázeňské problémy, mnohdy nesnesitelné situace při řešení jednak se zákonnými zástupci a narážení na legislativní řešení těch problémů, opravdu tu práci stěžovaly a po třiceti letech praxe, člověk už není, tak psychicky odolný, aby mohl zvládat tyto zátěžové situace, takže jsem zvažovala i to, změnit své dosavadní působení v této instituci.

T: a uvažovala jsem úplně odejít z tohoto oboru?

P: uvažovala jsem úplně odejít ze školství vůbec, ale zase jsem si zhodnotila tu situaci, co by člověk, musel znovu nastudovat a vzhledem k pokročilému věku, už jsem si na to netroufla, protože přece jenom, mladší člověk je pružný i když se snažím být pružná, jednak reagovat na změny, které jsou, tak začínat úplně v jiném odvětví, nevím zda by to byla správná volba, takže to jsem si nedokázala úplně přesně vyhodnotit neumím takto předvídat, ale spíš pramenily ty obavy z problému, které by mohly nastat a proto jsem tu odvahu úplně odejít ze školství a začít někde na odpovídající úrovni a abych měla jaksi uspokojení z toho, že kvalitně pracuji tak mě k tomu chyběla odvaha, no.

### **PŘÍLOHA III: UKÁZKA TEMATICKÉHO PSANÍ TEXTU**

Moje rozhodnutí stát se učitelkou snad začalo podvědomě už nástupem do mateřské školy. Kupodivu mě k němu nevedla první zkušenost se „skvělou učitelkou“, která směřovala mé kroky k učitelské profesi. Moje vzpomínky jsou zcela jiné. Jsou to vzpomínky na paní učitelku, které byla nepříjemná, nás neposedné děti neměla ráda, a neustále nás trestala. Krmila nás jídlem a od té doby nesnáším špenát. Při spaní nám zakrývala oči ručníkem se zdůvodněním, aby se nám lépe spalo. Nechtěla jsem tam být, a když paní učitelka při odpočinku dětí v křesle usnula, obula jsem si papuče a v pyžamu utekla se školky. Naštěstí jsme bydleli hned vedle školky. Po třetím útěku z mateřské školy jsem byla přesvědčená, že do školky už nikdy nevkročím. Ale rodiče museli do práce a já opět do školky. Ovšem školství mi přivedlo do cesty, paní učitelku Boženku, která byla opakem té první. Milá, laskavá, měla pro nás vždy čas a trpělivost nám naslouchat. Prostě už v šedesátých letech se objevoval ideál učitelky MŠ. A díky této paní učitelce jsem začala ráda chodit do školky, ba naopak, nechtěla jsem chodit domů.

Vstupem na základní školu jsem se setkala opět se skvělou paní učitelkou. Protože jsem před vstupem do základní školy uměla číst, mohla jsem sedět v první lavici a když děti slabikovaly Slabikář, já jsem si už četla knihy. Milovala jsem knihy a zamilovala jsem si školu. Tyto dvě lásky, kromě jiných, mi zůstaly dodnes.

Ale tak, jak je život občas jako na houpačce, tak to přináší naše školství. Od třetí třídy jsme měli pana učitele. Snad můj učitel byl předlohou filmového učitele Hnízda z českého filmu Obecná škola. Místo rákosky používal pravítko a jediné tresty, které existovaly, byly tělesné. Byl nervózní, hrubý a neměli jsme ho rádi. Snad zase zamyšlení, že kromě tělesných trestů (doufám), působí v našem školství i takoví učitelé a učitelky (ala Hnízdo) dodnes.

Ale mě držela láska ke knize, ráda jsem si hrála na školu, kamarádky musely být žákyně a já jim do deníčků rozdávala razítka a známky. Ale já si tenkrát hrála na tu „ideální školu“.

Snad tyto zkušenosti být jiná učitelka a moci mnoho věcí změnit, ale také něco děti naučit, mě dovedla ke studiu na Střední pedagogické škole. Během studia se prohloubila další moje láska. Nejen k učiteli hudby a sbormistrovi (taková studentská platonická), ale hlavně k hudbě, ke které mě maminka vedla od malička. S pěveckým sborem jsme procestovaly celou republiku a staly se vítěžkami celostátní soutěže pěveckých sborů pedagogických škol.

V roce 1979 musely všechny maturantky nastoupit do mateřských škol, neboť to byla doba nedostatku učitelek MŠ. Jako jedné z nejlepších maturantek mi bylo vedením pedagogické školy nabídnuto doporučení ke studiu na VŠ.

Odmítla jsem, protože vysokoškolské studium pro učitelky mateřských škol neexistovalo a já nechtěla studovat učitelství ZŠ.

A tak začala moje vysněná dráha učitelky. V úplně nově otevřené školce s počtem dětí 37 ve třídě. Moje uvádějící učitelka měla stejné jméno, jako moje oblíbená učitelka ze školky - Boženka.

Snad „dělá vu“ v mém životě. Uvádějící učitelka byla nejen skvělý člověk, ale i vynikající učitelka, a dodnes je mojí nejlepší kamarádkou, i když dnes pracujeme každá jinde.

Chodily jsme do práce „od rána do večera“. Neexistovaly pro nás nějaké ranní a odpolední směny, byly jsme spolu 10 hodin v práci. Myslím, že to byl ten správný start do učitelského povolání. Kdo ví, kde bych dnes byla, kdybych se setkala při nástupu do práce s „tou druhou zlou“ ze školky. Především díky mé uvádějící učitelce jsem se naučila, jak zvládnout tolik dětí, jak se vyrovnat s organizací dne, jak slevit ze svých ideálů o uvedení znalostí, naučených ve škole, do praxe učitele. Musím říci, že počátky učitelství byly náročné a jen správným vedením uvádějící učitelky jsem se dokázala ustát „šok z reality“ při nástupu do školky.

A jaká byla osmdesátá léta ve školství. Samozřejmě osnovy nám udávaly učit děti i o VŘSR a o Leninovi. Ale správný učitel si tu svobodu v povolání vždy najde. S dětmi jsem nacvičovala písně do dětského sboru a jednou týdně jezdila městskou dopravou na zkoušky pěveckého sboru dětí všech mateřských škol našeho města. Dny jsem trávila ve školce a noci výrobou pomůcek do školky, protože tenkrát jich mnoho nebylo, vše se vyrábělo „na koleni“.

A pak přišel rok 1989. A ve školkách nastaly změny. Všechny pracovnice musely vyjádřit „důvěru nebo nedůvěru“ své ředitelce. Z mého subjektivního pohledu nastal boj o místa ředitelk. Nevím jak v jiných školách, ale v případě naší školky ředitelka radši odešla a do konkurzu se hlásily mnohdy takové učitelky, pro které byla vidina ředitelování nebýt pořád u dětí, ale „ředitelovat“ na své židli a v horších případech už tehdy docházelo k bossingu.



Zažila jsem to sama na vlastní kůži, kdy na nátlak kolegyně jsem se rozhodla neucházet se o místo ředitelky školy a „postoupit“ místo v konkurzu zkušenější kolegyni. Nikdy se nepřenesla přes to, že jsem chtěla jít do konkurzu s ní a velmi neprofesionálně se chovala ke mně a mým kolegyním, které mě podporovaly.

Přesto mě tato situace ve školství nezlomila a já zůstávala dál. Se šrámem na duši. K mému dobru ředitelka v pozici dlouho nezůstala, protože to nebylo „ono“ co si představovala pod pojmem ředitelka.

Ale osud mě nešetřil a nechal mě s mými malými syny samotnou. A tak jsem přes den byla učitelkou ve školce, protože své milované povolání jsem přes všechno nechtěla opustit. Udělala jsem si kurz účetnictví a po nocích dělala účetnictví firmám.

Přesto sen, být ředitelkou mě neopustil. Pořád jsem snila o tom, co všechno mohu změnit, jak vylepšit podmínky ve školce nejen pro děti, ale i pro učitelky. Vymýšlet nové projekty a prostě „posunout to dál“. Prošla jsem ještě jedním konkurzem pro mě opět neúspěšným.

Až doba před 17 lety byla zlomová. Zkusila jsem svůj poslední konkurz, tentokrát na ředitelku šesti spojených mateřských škol. Nevím, čím jsem komisi tenkrát přesvědčila, ale snad na otázku, jak zvládnou tolik mateřských škol, jsem odpověděla: „Já? Já zvládnou všechno“.

A začala moje etapa ředitelky mateřské školy, tedy vlastně šesti mateřských škol. Brzy jsem pochopila, že s tím „zvládnutím“ všeho to bude náročné. Do práce jsem chodila o půl páté ráno a odcházela po desáté večer. Přes den jsem pracovala s dětmi a zbytek dne administrativa.

Mojí velkou výhodou byla znalost účetnictví a rozpočtování. A tak jsem se stala managerem. Jednotlivá zařízení jsem rozdělila na střediska, jmenovala vedoucí a řídila velkou mateřskou školu. Dnes je již úsměvné, že první léta jsem objížděla „mé“ školky v cyklistickém dresu na kole.

Ovšem můj zřizovatel, v tomto případě město byl a je skvělý, jako obrovskou výhodu dodnes vnímá, že nejedná se šesti ředitelkami, ale pouze s jednou, která vstupuje v jednání s ním.

Tak jsem si postupně budovala svoji pozici, získávala důvěru okolo, že to „zvládnou“. Oblíbenou literaturu jsem vyměnila za literaturu odbornou o vzdělávání, právních normách a managementu. Přesto má touha, posunout se dál mě přivedla k bakalářskému studiu v oboru Management ve školství. Snad jedna myšlenka, která mě napadá, proč jsem začala studovat management až po pěti letech ve funkci ředitelky. Měla jsem to udělat dávno. Ale tenkrát

jsem měla pocit, že to sice bude pro mě přínosem, ale už jsem na studia stará. Nebyla jsem, což jsem pochopila nyní. V současné době jsem stále ředitelkou a zároveň studentkou magisterského studia v oboru Pedagogika předškolní výchovy. Otázka zní: Proč? Proč se někdo několik let před odchodem do důchodu rozhodne studovat? Protože jsem pochopila, že vše, do čeho se zapojím, mě profesně posune dál. Nejen v profesi ředitelky, ale také učitelky, kdy dnes mohu dělat tu uvádějící učitelku studentkám vysokých a středních škol, které v naší mateřské škole absolvují praxi. Otevřel se mi jiný svět. Spojím si moji dlouholetou praxi s teorií, poznám ty „slavné“ autory odborných knih, které jsem znala jen podle jména na obálce knihy. Přistupuji s pokorou ke studiu i k odborníkům, u kterých mohu studovat.

Nemyslím si, že moje profesní dráha se blíží ke konci. Mohu dnes v mateřské škole spolupracovat se studenty, něco jim předat a také se naučit ledacos od nich. A totéž mohou udělat učitelky mateřské školy, kterou řídím. Víím, že mnoho z nich sdílí mé nadšení posunout „naši školku“ opět o něco dál. A tyto učitelky tvoří tým a podílí se na vedení MŠ, a jako já taky studují VŠ, nebo již mají dostudováno.

Možná zamyšlení na závěr. V současném školství se objevuje mnoho názorů. Některé učitelky s dlouholetou praxí mají pocit, že praxe je nade vše a nemusí se stále vzdělávat. Naštěstí v naší mateřské škole už jich je minimum. Potom jsou studentky, které mají znalosti, ale mnohdy je neumí použít v praxi. Co je tedy důležité pro profesní růst? Nejen studovat a číst literaturu a nejen pracovat s dětmi. Propojení studia a praxe je to, co povede učitele, ale i ředitele k profesnímu růstu. A taky pokora. S pokorou přijímat přicházející studentky do MŠ a obráceně jako student s pokorou přijímat zkušenosti učitelek, ke kterým přicházím do školky.

Je potřeba spolu pracovat, komunikovat, být týmem ve školách a potom jsme schopni stále profesně růst.

A změny od roku 2017?

Já osobně jsem v roce 2017 nastoupila magisterské studium v oboru Pedagogika mateřské školy. V roce 2018 jsem vypracovala koncepci mateřské školy, ve které jsem ředitelkou, a tuto koncepci jsem prezentovala před zřizovatelem, který mě podle zákona potvrdil ve funkci ředitelky na dalších šest let. V současné době studuje vysokou školu sedm učitelek v mateřské škole, ve které jsem ředitelkou, neboť toto studium u učitelek podporuji. Paní učitelky se velmi aktivně zapojují do Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

a účastní se zejména kurzů odborných, např. logopedická asistentka. Jako ředitelce se mi podařilo získat projekt. V roce 2018 u nás provádělo praxi 80 studentek.

A ve školství jako takovém? Školství nemá dlouhodobou strategii (i když strategické dokumenty o ní mluví), střídáním se ministrů je vždy něco nového začato a nedodělané, v roce 2019 přechází školství na nový systém rozpočtování (PH Max), kterému mnoho ředitelů nerozumí. Vše je doprovázeno stále novými statistickými výkazy. Jako posun vpřed kvituji možnost zaměstnat asistenty pedagoga, kteří pracují s dětmi s různými stupni podpůrných opatření a také možnost zaměstnat speciálního pedagoga (ze šablon) v mateřské škole. Neboť speciální pedagog je dle mého názoru v MŠ nutný, V případě spojených MŠ je to ideální řešení, u samostatných MŠ by mohlo docházet k jeho sdílení.

A administrativa? Není menší, člověk se jí nevyhne, je potřeba využít techniku, která nám pomůže, je potřeba přistupovat i k administrativě s novátorským myšlením. Nenadávat, že se to musí. Překlopit své myšlení do roviny, že je potřeba to udělat a snažit se to udělat tak, aby to bylo smysluplné, nevytvářely se „papíry pro papíry“, což se mnohde děje a aby učitelé měli svoji práci pořad rádi tak jako já a měli pocit, že se vše dá posunout ještě dál.