

Profese učitele mateřské školy v alternativních mateřských školách pohledem rodičů

Bc. Kateřina Raková

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Kateřina Raková
Osobní číslo:	H230427
Studijní program:	N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Profese učitele mateřské školy v alternativních mateřských školách pohledem rodičů

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se profese učitele mateřské školy.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na profesní kompetence učitele v klasických a alternativních mateřských školách z pohledu rodičů.

Příprava metodologie empirické části, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného interview s rodiči dětí předškolního věku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace doporučení pro pedagogickou praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- Hiles, E. (2018). Parent's Reasons for Sending Their Child to Montessori Schools. *Journal of Montessori Research*, 4(01), 1–13. <https://doi.org/10.17161/jomr.v4i1.6714>
- Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori Approach*. Routledge.
- Lorencová, S. (2023). The phenomenon of institutional preschool education from the parent's perspective. *Journal of Language and Cultural Education*, 11(01), 102–113. <https://doi.org/10.2478/jolace-2023-0008>
- Majerčíková, J., & Urbaniecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek. *Studia paedagogica*, 25(01), 51–77. <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-3>
- Slovacek, M., & Minova, M. (2021). Training of undergraduate preschool teachers in Montessori education in Slovakia and the Czech Republic. *Research in Pedagogy*, 11(01), 137–150. DOI:10.5937/IstrPed21011375
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Vašíková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 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;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a je zaměřena na téma vnímání profese učitelů v alternativních školách, jež je zkoumáno z pohledu rodičů předškolních dětí. Teoretická část diplomové práce se zabývá stručným představením předškolního vzdělávání s charakteristikou alternativních škol. Popisuje specifika profese předškolních učitelů a prezentuje provedená výzkumná šetření zabývající se problematikou vnímání profese učitelů mateřských škol nejen pohledem rodičů. Výzkumná část je orientována kvalitativně, přičemž za výzkumnou metodu bylo zvoleno polostrukturované interview, které bylo realizováno s rodiči, jejichž děti v současnosti dochází do mateřské školy. Cílem výzkumného šetření je odkrýt názory rodičů na profesi učitelů pracujících v alternativních mateřských školách. Výzkumné šetření ukázalo, že profese učitele v alternativní mateřské škole je považována za prestižní, přičemž dosažené vzdělání učitele nehraje ve vnímání rodičů zásadní roli.

Klíčová slova: učitel mateřské školy, alternativní mateřská škola, prestiž učitelské profese, kompetence učitele, perspektiva rodičů

ABSTRACT

The diploma thesis has theoretical-empirical character. The thesis focuses on a perception of the teaching profession in alternative schools, which is studied from the perspective of parents of preschool children. The theoretical part of the thesis deals with a brief description of preschool education with characteristics of alternative schools. It describes the specifics of profession of preschool teachers and presents the completed research investigations dealing with the issue of perception of the profession of kindergarten teachers, not only from the parent's point of view. The research part is qualitatively oriented, where semi-structured interviews were chosen as the research method, which was carried out with parents, whose children currently attend a kindergarten. The aim of the research is to uncover parents' views on the profession of preschool teachers working in alternative kindergartens. The research showed that the teaching profession in an alternative kindergarten is considered prestigious, while the teacher's educational level does not play a significant role in parent's perception.

Keywords: pre-primary teacher, alternative kindergarten, prestige of the teaching profession, teacher competences, parent's perspective

„Žádný učitel nemůže být dokonalý, ale každý učitel může být lepší.“

Maria Montessori

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé diplomové práce paní Mgr. Janě Vašíkové PhD. za její odbornou pomoc a ochotu, kterou mi během zpracování diplomové práce poskytla. Rovněž děkuji svým blízkým za projevenou podporu a trpělivost po celou dobu studia. Nesmím zapomenout ani na rodiče dětí, se kterými byly realizovány polostrukturované interview.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 SOUČASNÝ STAV PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
1.1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
1.2 MONTESSORI PEDAGOGIKA	20
2 PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	25
2.1 MOŽNOSTI PROFESNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ MATEŘSKÉ ŠKOLY	26
2.2 SPECIFIKA PROFESE PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA.....	28
3 VNÍMÁNÍ PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	36
3.1 KVALITA A PRESTIŽ PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	37
3.2 PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY POHLEDEM RODIČŮ.....	38
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	43
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A OTÁZKY VÝZKUMU	43
4.2 VOLBA VÝZKUMNÉHO PŘÍSTUPU A METODY SBĚRU VÝZKUMNÝCH DAT	44
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	45
4.4 SBĚR VÝZKUMNÝCH DAT.....	45
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	46
5 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	47
5.1 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE	48
5.2 ROZMANITOST PROFESNÍCH ČINNOSTÍ UČITELE	49
5.3 PREFERENCE OSOBNOSTI UČITELE NAD DOSAŽENÝM VZDĚLÁNÍM	51
5.4 NEDOCENĚNÍ PROFESE UČITELE MŠ	52
6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	56
6.1 DISKUZE VÝSLEDNÝCH ZJIŠTĚNÍ	57
6.2 LIMITY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	59
ZÁVĚR	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	63
SEZNAM OBRÁZKŮ	67
SEZNAM TABULEK.....	68
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	69
SEZNAM PŘÍLOH.....	70

ÚVOD

Diplomová práce se orientuje na profesi učitelů mateřských škol očima rodičů předškolních dětí. Práce se zaměřuje na alternativní předškolní vzdělávání, konkrétně montessori mateřské školy. Alternativní mateřské školy se v posledních letech těší čím dál větší oblíbenosti u rodičů, kteří si vybírají mateřskou školu pro své děti. Důvodem je určitá atraktivita a diverzita alternativních mateřských škol, jež nabízí jiný způsob předškolního vzdělávání a přístup k dětem založený na partnerském vztahu učitele k dítěti a na respektu k osobnosti a vývoji dítěte. Existuje několik druhů alternativních škol, a tak si z nabízených možností mohou rodiče vybrat pro své dítě tu, která je v jejich očích nejlepší. Volba mateřské školy souvisí s nastavením rodičů a jejich názory na předškolní vzdělávání jako takové. Především ohledně přístupu k dětem a jejich role v edukačním procesu, zahrnující i osobnost pedagoga.

Zvolené téma diplomové práce je reakcí na oblibu montessori mateřských škol v současné době. Přestože se problematika profese učitelů mateřských škol a nahlížení na ni očima různých aktérů předškolního vzdělávání zdá být dobře probádána, nelze to jistě říct o učitelích v alternativních mateřských školách se zaměřením na konkrétní typy alternativních směrů. Z toho důvodu je záměrem této diplomové práce přispět k rozšíření této oblasti poznání se zaměřením na učitele v montessori mateřských školách. Rovněž může sloužit jako inspirace pro další výzkumníky, protože alternativní školství nabízí široké pole pro budoucí výzkumné zkoumání.

Diplomová práce obsahuje dvě hlavní části. Cílem teoretické části je sumarizovat základní poznatky o předškolním vzdělávání a profesi učitele mateřské školy jako jednoho z aktérů předškolního vzdělávání. V první kapitole teoretické části je konkrétně popsáno pojetí předškolního vzdělávání v současnosti společně s jeho cíli a charakteristikou alternativních škol doplněnou o základní klasifikaci. Pro účely této práce je stěžejní montessori pedagogika, proto jsou definovány základní principy a oblasti vzdělávání, podle kterých se v montessori mateřských školách pracuje. Druhá kapitola se zaměřuje na profesi učitele mateřské školy, konkrétně na možnosti profesní přípravy a specifické charakteristiky, které se s touto profesí pojí, jako jsou profesní kompetence, profesní činnosti a feminizace profese. Třetí kapitola uzavírá celou teoretickou část problematikou prestiže profese učitele mateřské školy a kvalitního učitele, přičemž odkrývá názory nejen rodičů, ale i samotných učitelů na předškolní vzdělání a osobnost učitele.

Záměrem praktické části práce je odhalit názory rodičů na profesi učitele mateřské školy z alternativních mateřských škol z hlediska jejich odbornosti, přístupu k dětem a postavení ve společnosti. Výzkumné šetření kvalitativního charakteru bylo realizováno s rodiči, jejichž děti dochází v současné době do mateřské školy. Praktická část práce přináší detailní popis celého výzkumného šetření společně s analýzou jeho výsledků. Podstatnou kapitolou praktické části je diskuse výzkumných zjištění, které jsou dávány do souvislostí s dalšími výzkumnými šetřeními zabývajícími se stejnou problematikou. V samotném závěru nechybí ani limity výzkumu a doporučení pro oblast předškolního vzdělávání směrem k učitelům v mateřských školách.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 SOUČASNÝ STAV PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání je považováno za první stupeň organizované výuky. Podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání je předškolní vzdělávání zařazeno na úroveň ISCED 0 (Majerčíková, Kasáčová & Kočvarová, 2015). Instituce pro předškolní vzdělávání však musí splňovat určitá kritéria. Vzdělávací program neboli kurikulum vytvořené pro předškolní vzdělávání zajišťuje rovnoměrnou kvalitu předškolního vzdělávání ve všech institucích pro to zřízených, protože udává podmínky a průběh předškolního vzdělávání, předkládá hodnoty a zásady, kterými se vzdělávání v mateřských školách řídí a popisuje znalosti a dovednosti, kterých by děti v tomto cyklu vzdělávání měly dosáhnout. Proto poskytuje učitelům oporu, které se mohou držet při vzdělávání dětí, a zároveň informuje rodiče o podobě předškolního vzdělávání. Tento vzdělávací program je určený především pro děti od tří let. Předškolní vzdělávání končí v zpravidla šesti letech dítěte po absolvování posledního povinného roku v mateřské škole. Podoba navrhovaných činností a aktivit odlišuje předškolní vzdělávání od dalších stupňů vzdělávání a rodinné péče. Rovněž učitelé mateřských škol musí splňovat předepsanou kvalifikaci, kterou se budeme zabývat ve druhé kapitole teoretické části této práce (Syslová, Borkovcová & Průcha, 2014; Zákon č. 561/2004 Sb.).

Pokud předškolní vzdělávání vnímáme jako vzdělávání pro děti od narození po nástup do základní školy, existuje několik možností, jak toto vzdělávání zajistit:

- Jesle
- Mateřská škola
- Dětská skupina
- Chůva
- Péče jedním z rodičů
- Nestátní neziskové organizace

(Syslová, Borkovcová & Průcha, 2014)

V této práci budeme mluvit o předškolním vzdělávání ve smyslu mateřské školy. Mateřské školy spadají do soustavy škol, kdy jsou považovány za nejrozšířenější instituci předškolního vzdělávání zaměřeného na osvojení klíčových kompetencí pro další vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (Průcha, 2009).

Co se týká organizace mateřských škol, dělí se na třídy, do kterých může docházet maximálně 24, ve výjimečných 28 dětí. Věkové složení dětí může být v dané třídě homogenní nebo heterogenní, což záleží na rozhodnutí vedení mateřské školy. Do tříd mohou být integrovány i děti se speciálními vzdělávacími potřeby v souladu s danými podmínkami (Majerčíková, Kasáčová & Kočvarová, 2015). Předškolní výchova je orientována na osobnost dítěte, přičemž je uplatňován nedirektivní přístup s respektem ke svobodě dítěte. Dítě je aktivní a samo si konstruuje své poznání, což je umožněno vhodným vzdělávacím prostředím (Oprailová, 2016).

Cíl, úlohy a funkce mateřské školy

Cíle výchovy a vzdělávání jsou chápány jako smysl a funkce působení na dítě v rámci edukačního procesu, které vznikají jako představy naší společnosti. Popisují přínos edukace nejen na úrovni samotného dítěte, ale i celé společnosti. V minulosti byly cíle zaměřeny sociocentricky, což znamená, že preferovaly potřeby a zájmy společnosti na úkor dítěte. Naproti sociocentrickému zaměření cílů stojí zaměření pedocentrické, které bere v rámci pojetí cílů výchovy a vzdělávání v úvahu dítě a jeho individuální charakteristiky. Třetí pojetí cílů se nazývá konvergentní a bere v úvahu jak potřeby a zájmy dítěte, tak i jeho postavení ve společnosti. Cíl výchovy je přitom odrazem aktuálního vývoje dítěte. V praxi to znamená, že existují dané rámcové cíle, které učitel mateřské školy na základě svých profesních kompetencí modifikuje a specifikuje v souladu s vývojovými možnostmi dětí (Oprailová, 2016). Cílem vzdělávání na předškolní úrovni je rozvoj osobnosti dítěte z hlediska citového, rozumového, tělesného a sociálního vývoje. Dalo by se tak říci, že záměrem předškolního vzdělávání je předat dítěti předpoklady, na kterých bude stavět v dalším vzdělávání, čímž rovněž kompenzuje nerovnosti ve vývoji dětí a připravuje je tak na nástup do základní školy (Zákon č.561/2004 Sb.). Úlohy předškolního vzdělávání popisuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, ze kterého vyplývá, že hlavním úkolem je doplnit rodinnou výchovu dítěte a poskytovat rodině podporu, což vede k zajištění dostatečně podnětného prostředí pro rozvoj dítěte. I v tomto dokumentu najdeme zmínku o důležitosti předškolního vzdělávání z hlediska dalšího vzdělávání dítěte, které by mělo být podpořeno respektováním aktuálního vývoje a individualit každého jedince, což umožní jeho optimální rozvoj s ohledem na jeho možnosti. Neméně důležitý úkol je úkol diagnostický, který umožňuje rozpoznat děti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo děti nadané a poskytnout jim adekvátní podmínky pro jejich rozvoj (RVP PV, 2021).

Funkce školy se mění v závislosti na změnách společenských potřeb, přičemž vyjadřují, čím je škola jako společenská instituce pro společnost užitečná. Funkce lze chápat jako činnost, která směřuje k určitému cíli nebo účelu. Nesou v sobě zdůvodnění existence škol ve společnosti, popisují smysl jejich činnosti a určují postavení školy vůči dalším institucím (Průcha, 2009). Níže vložená tabulka prezentuje pojetí funkcí podle Syslové. V této diplomové práci bereme v úvahu pojetí Šmelové, které je podle našeho názoru adekvátní vzhledem k vymezení cíle a úkolů předškolního vzdělávání.

Tabulka 1 Funkce mateřské školy podle Syslové

Personalizační	• Rozvíjí osobnost dítěte, jeho individuality a schopnosti přebírat zodpovědnosti za sebe sama
Socializační	• Učí žít dítě ve společnosti • Budování různých vztahů a výkon sociálních rolí • Předává etické normy
Integrační	• Vytváří prostředí pro naplňování potřeb
Hodnotová	• Formuje hodnoty a postoje dítěte
Kvalifikační	• Rozvíjí kompetence dětí potřebné pro budoucnost

Syslová (2012)

Podobně vymezuje funkce mateřské školy i Šmelová. Rovněž rozlišuje funkci personalizační, socializační a integrační. Kromě nich popisuje i funkci pečovatelskou a vzdělávací. Pečovatelská funkce je zaměřena na zajištění odborné péče o děti a předávání návyků k péči o své zdraví. Podstatou vzdělávací funkce je vytvoření předpokladů pro další vzdělávání dítěte (Šmelová In Berčíková, et al., 2014).

1.1 Alternativní školy pro předškolní vzdělávání

Úvodem představíme definici alternativních škol. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2013) jsou to soukromé i veřejné školy, které se určitým způsobem liší od klasických škol v rámci vzdělávacího systému. Tyto odlišnosti se mohou objevovat v organizaci výuky, podobě vzdělávacího prostředí, způsobech hodnocení vzdělávacích výsledků nebo spolupráci mateřské školy s rodinou (Průcha, 2012; Průcha & Koťátková, 2013). U alternativních škol tedy zřizovatel ani způsob financování školy nehrají roli. Alternativní mateřské školy se dělí podle zřizovatele na státní a nestátní, přičemž zřizovatelem státní mateřské školy může být obec, krajský úřad nebo ministerstvo (Zákon č. 561/2004 Sb.). Zřizovatelem nestátních mateřských škol poté může být právnická osoba nebo církev. V České republice často dochází k chápání pojmu alternativní mateřská škola ve smyslu soukromé mateřské školy, avšak alternativní mateřská škola může být rovněž zřizována orgány státní správy, jak jsme uvedli výše. Navíc existuje třetí možnost, kdy jsou soukromé školy financovány ze státních zdrojů (Průcha, 2012; Zákon č. 561/2004 Sb.). Finance ze státního rozpočtu mohou být vypláceny všem právnickým osobám, které zřizují školu či školské zařízení zapsané do školského rejstříku. Podmínkou je i uzavření smlouvy s krajským úřadem. Udělené finance jsou určeny na výdaje související s výchovou, vzděláváním a službami, které je doplňují (Zákon č. 306/1999 Sb.).

V návaznosti na výše uvedené vysvětlení základních charakteristik alternativních škol lze na pojem alternativní škola nahlížet z hlediska tří aspektů:

- Školsko-polický
- Ekonomický
- Pedagogicko-didaktický

Z hlediska pedagogického a didaktického můžeme vymezit 5 základních charakteristik alternativních škol. Výchova v těchto školách je zaměřena na osobnost a individualitu dítěte. Je v nich tedy uplatňován pedocentrismus. Dítě se rozvíjí komplexně po všech stránkách, přičemž ono samo je aktivním aktérem během vlastního procesu učení se. Alternativní školy se zaměřují na vzdělávání, které má přesah do každodenního života a často tak samotný proces vzdělávání probíhá mimo školu. Školy navíc mezi všemi aktéry vzdělávání vytváří komunity a budují společenství založené na partnerských vztazích (Průcha, 2012).

Historie alternativních škol

Jednou z významných změn ve školství byl vznik alternativních škol, jež se začaly rozvíjet v zahraničí na počátku 20. století. Jejich vznik je spojován se jmény významných pedagogů, již byli průkopníky reformní pedagogiky a vytvořili několik významných teorií, které se postupně dostaly do celého světa. Hlavním záměrem reformní pedagogiky byla změna v obsahu vzdělávání, ve výběru výukových metod a v přístupu k dítěti, přičemž cílem bylo vědecké zkoumání a ověření nových myšlenek (Oprailová, 2013; Průcha & Koťátková, 2013). Tyto myšlenky byly použity pro vznik pedagogických koncepcí, které jsou označovány jako alternativní. Základy pro vznik alternativních škol jsou tak postaveny na kritice tradičního způsobu vzdělávání, na rozvoji vědy, techniky a lidského poznání. V České republice došlo k rozvoji reformní pedagogiky mezi lety 1918 a 1939. Následně byly její myšlenky odmítány až do roku 1989. Mezi nejznámější představitele patří následující osobnosti:

- John Dewey
- Marie Montessori
- Peter Petersen
- Rudolf Steiner
- Helen Parkhurstová
- Václav Příhoda

(Průcha, 2012; Průcha & Koťátková, 2013)

K usnadnění orientace ve velkém množství alternativních typů škol, které v současné době existují, byla vytvořena typologie. Typologie zná 3 skupiny alternativních škol:

1. Klasické reformní školy
2. Církevní školy
3. Moderní alternativní školy

Níže uvedená tabulka slouží k ilustraci několika konkrétních příkladů alternativních škol, které spadají do dané skupiny v souladu s typologií alternativních škol.

Tabulka 2 Alternativní školy

Klasické reformní školy	Církevní školy	Moderní alternativní školy
Waldorfské	Katolické	S otevřeným vyučováním
Montessori	Protestantské	Mezinárodní
Daltonské	Židovské	Zdravé školy

(Průcha, 2012)

Funkce alternativních škol

Níže zmíněné funkce alternativních škol doplňují obecné funkce, které jsou popsány v předcházející podkapitole.

- **Kompenzační**

Jinými slovy jde o to, aby alternativní školy nahradily v určitých oblastech školy klasické, a tím tak uspokojily rozmanité potřeby společnosti, které nejsou naplněny existencí standardních škol.

- **Diverzifikační**

Existencí alternativních škol je zajištěna rozmanitost druhů škol.

- **Inovační**

Do alternativních škol jsou podle jejich typu vnášeny různorodé inovace vzdělávání. Inovace se vztahují k organizaci vzdělávacího procesu, tedy výběru výukových metod, a k obsahu vzdělávání.

(Průcha, 2012)

Pro účely této diplomové práce se blíže zaměříme pouze na montessori školy, ve kterých jsou uplatňovány principy montessori pedagogiky, kterou se budeme zabývat v následující podkapitole. Montessori mateřské školy byly vybrány z důvodu specifické komunikace a přístupu k dětem, vycházejících z principů montessori pedagogiky, které jsou uplatňovány při každodenní práci učitelů – průvodců v těchto mateřských školách. Konkrétně se montessori pedagogikou a jejími principy zabýváme v následující podkapitole.

1.2 Montessori pedagogika

Montessori školy nesou název po italské lékařce Marii Montessori (1879-1952), která se zpočátku věnovala práci s mentálně postiženými dětmi. V roce 1907 otevřela v Římě Dům dětí, kde se zabývala vytvořením originálního edukačního prostředí inspirovaného pedocentrismem. Takové prostředí umožňuje přirozený vývoj dětí. Nachází se v něm speciální pomůcky, pomocí nichž děti objevují okolní svět a pracují s nimi podle aktuální úrovně svého vývoje (Isaacs, 2018; Průcha, 2012). Za přípravu a udržování prostředí je zodpovědný učitel. Pravidelně kontroluje stav všech pomůcek a obměňuje je tak, aby o ně děti stále měly zájem a měly chuť s nimi pracovat (Montessori, 2018; Slabá, 2020). V montessori pedagogice existují tzv. senzitivní období, která představují období ve vývoji dítěte, během kterých je citlivé pro vnímání a chápání daných jevů okolního světa. Jde například o senzitivní období pro rozvoj pohybových dovedností, řeči nebo morálního citění. V montessori školách jsou ve třídách děti různého věku, jedná se tedy o věkově smíšené třídy, umožňující rozvoj vzájemného respektu a pocitu užitečnosti mezi ostatními prostřednictvím vzájemného soužití, respektu a pomoci (Poussin, 2018; Průcha, 2012).

Montessori mateřské školy navštěvují zpravidla děti od 2–3 let do 6 let věku. Tyto mateřské školy jsou většinou soukromé nebo zřízené k dobročinnému vzdělávání podle montessori pedagogiky a předávání jejich myšlenek. Všechny montessori mateřské školy mají několik totožných vlastností, jako je práce s didaktickým materiálem a pomůckami, organizace vzdělávacího prostředí a role učitele jako facilitátora, který přispívá k přirozenému učení a rozvoji dítěte (Isaacs, 2018).

Montessori pedagogika vychází z pedocentrismu, který staví na tom, že vývoj dítěte je dán vrozenými vnitřními zákonitostmi. Proto dítě stojí v centru pozornosti. Učitel zde vystupuje jako průvodce, který připravuje nabídku činností a může dítěti poskytnout pomoc. Dítě je však schopno samo rozpoznat, co ke svému rozvoji potřebuje. V praxi mateřský škol se klade důraz na přirozenost, spontánnost, volnost a svobodu dítěte. Dítě má možnost samostatně se vyjádřit a jsou mu předkládány různorodé podněty pro rozvoj schopností v souladu s jeho zájmy (Opravilová, 2016). Fakt, že dítě stojí v centru vzdělávání, neznamená, že nemá nastavené hranice a může si dělat co chce. Naopak to znamená, že je při rozvoji jedince kladen důraz na jeho individualitu a jedinečnost, čímž je vzdělávání dětí uzpůsobeno jejich potřebám. Rozvoj dítěte přitom probíhá rovnoměrně po stránce biologické, psychologické i sociální (Slabá, 2020).

Principy montessori pedagogiky

Hlavní myšlenkou montessori pedagogiky je známá věta „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ Tato myšlenka odráží základní principy, které jsou v montessori pedagogice uplatňovány průvodci v montessori třídách v rámci organizace vzdělávání. Jedná se o následující body:

- **Svoboda a zodpovědnost**

Nejdůležitějším principem v montessori pedagogice je právě svoboda. Podle Montessori má každé dítě svůj vnitřní plán, podle kterého se rozvíjí. Tento plán dítě dokáže naplnit pouze svobodnou činností, která probíhá v připraveném prostředí. Prostor je navržen tak, aby umožnilo dítěti svobodný a intuitivní pohyb a vykonávání činností podle své volby, přičemž během toho pociťuje zodpovědnost za toto prostředí. Svoboda se rovněž projevuje i tím, že dítě rozhoduje samo za sebe a za svou volbu je následně zodpovědné. Avšak svoboda neznamená bezhraničnost, ale je doprovázena pevně danými pravidly. Za svobodné dítě je považováno to dítě, které se samo rozhoduje a následně přijímá důsledky svého rozhodnutí, nikoliv dítě, které si může dělat, co chce. Svoboda se nejlépe pozoruje při práci s pomůckami, kdy má dítě možnost vybrat si jakoukoliv pomůcku a vybrat si místo, kde s ní bude pracovat. Zároveň má plnou svobodu v pohybu v daném vzdělávacím prostředí. Zodpovědnost za připravené prostředí v praxi znamená, že dítě ukládá používané předměty na své místo a je ohleduplné k ostatním dětem, přičemž respektuje jejich práci a je jim nápomocné, když to potřebují (Isaacs, 2018; Slabá, 2020).

- **Absorbující mysl**

Dítě je schopné se adaptovat na nové prostředí a jeho podmínky, k čemuž mu napomáhá jeho absorbující mysl. Absorbující mysl umožňuje dítěti učit se žít ve své společnosti a získávat zkušenosti a podněty ze svého prostředí zcela nenuceně. Sama Montessori uváděla, že absorbující mysl dítěte je jako mořská houba, která je schopná pojmout vše. Později však dodávala, že houba se může naplnit a již nadále podněty nepřijímat, ale u dítěte to neplatí. Dětská mysl je nenasycená a neustále dychtivá po nových podnětech. Absorbující mysl se kolem šestého roku věku dítěte mění na mysl zdůvodňující, kdy dítě hledá odpovědi na své otázky a snaží se porozumět zákonitostem okolních jevů (Isaacs, 2018; Slabá, 2020). Připravené prostředí a zážitky, které v něm probíhají, předávají dítěti mnoho nových zkušeností, které může nasávat (Hiles, 2018).

- **Aktivní učení**

Pojem aktivní učení odráží dítě, které se podílí na svém učení a seberozvoji, přičemž každý dítě se vyvíjí svým tempem. Dítě postupně přichází na to, že vzdělávání je nekonečné. Chápe, že jednotlivé informace mají smysl jen tehdy, kdy jsou ve vztahu s dalšími informacemi. Děti se již v mateřské škole učí pracovat s informacemi, které odpovídají jejich věku. Úkolem učitele je předat dítěti nezbytně nutné informace k jeho práci a následně nechat dítě pracovat samostatně (Slabá, 2020). Dítě tak stojí v centru vzdělávacího procesu, což znamená, že se vzdělávání soustřeďuje na jeho individuální zájmy a potřeby. Tomu je uzpůsobeno vzdělávací prostředí, které poskytuje dítěti svobodu, ale zároveň se dítě stává zodpovědné za své rozhodnutí (Isaacs, 2018). Dítě si tak samo řídí svůj proces učení a je tak posilována jeho vnitřní motivace naučit se něco nového, což souvisí i s tím, že v montessori pedagogice dochází k vyhýbání se vnější motivaci dětí. Důležitým prvkem pro aktivní učení je i respekt k dítěti a jeho vlastnímu tempu. Dítě se může plně soustředit a není během svých činností vyrušováno. To vše vede k rozvoji samostatnosti, sebedisciplíny a sebevědomí dítěte (Hiles, 2018).

- **Řád a struktura**

Jedná se o jednu ze základních lidských potřeb. Pravidelnost vnáší do života dítěte pocit bezpečí a klidu. Pomáhá dětem orientovat se v režimu dne, který jim dodává pocit jistoty. Řád představuje jedno ze senzitivních období ve vývoji dítěte. Jde o osvojení určitých činností, které vedou k psychické pohodě a schopnosti překonávat překážky. V mateřské škole se řád projevuje v režimu dne, tedy ve sledu jednotlivých denních činností. Rovněž také ve fyzickém řádu odrážejícím se v prostředí, v komunikaci, kdy je ve třídě přítomna stále stejná učitelka a také společenském řádu, který představuje daná pravidla (Slabá, 2020).

- **Skutečnost a pravdivost**

V montessori mateřských školách děti pracují s reálnými předměty a zkouší jejich účel. Dítě kolem sebe vidí různé činnosti a učí se je postupně zvládat. Je tedy schopné si například nakrájet jablko nožem. Zároveň se klade velký důraz na předávání pravdivých informací odrážejících realitu okolního světa (Slabá, 2020).

Vzdělávací oblasti v montessori pedagogice

V montessori pedagogice je pozornost upjata na vzdělávací prostředí, proto je třída rozčleněna na několik celků, které odpovídají pěti vzdělávacím oblastem. Všechny pomůcky jsou ve třídě umístěny podle toho, do které vzdělávací oblasti patří.



Obrázek 1 Vzdělávací oblasti podle montessori pedagogiky

(Slovacek & Minova, 2021)

Praktický život reprezentuje činnosti každodenního života. Tyto činnosti již dítě zná, avšak cílem pomůcek v této oblasti je jejich nácvik a zdokonalení. Cílem smyslové oblasti je rozvinout smyslové vnímání dětí, protože pomocí smyslů jsou schopné vnímat všechny podněty ze svého okolí, a tím pádem se i učit. Oblast jazyka se zaměřuje na rozvoj slovní zásoby a vyjadřovacích schopností, přičemž její velká část probíhá přirozeně během dne bez pomůcek. Pomůcky jsou navrženy tak, aby rozvíjely psaní a čtení. V matematické oblasti se děti učí poznat symbol a množství a následně obojí propojit. Kulturní oblast je zaměřena na předávání poznatků ze světa techniky, rostlin, zvířat a umění. Je důležité, aby byly děti seznamovány s povědomými a pro ně blízkými příklady. V rámci této oblasti se nabízí vyrazit s dětmi na výstavu, na koncert, do divadla nebo na procházku do lesa, a pozorovat tak okolní svět (Slabá, 2020). Práce s didaktickými materiály probíhá tak, že učitel nejprve předvede dítěti, jak s materiálem zacházet, což se může a nemusí odehrát za slovního doprovodu. Dítě to následně napodobuje a zkouší, čímž se postupně zdokonaluje (Tympa, et al., 2022).

Cílem první kapitoly bylo krátce představit předškolní vzdělávání a jeho pojetí. K tomu bylo potřeba popsat základní prvky předškolního vzdělávání, jako jsou jeho cíle, funkce a podmínky. Zmíněn byl také vzdělávací obsah pro tuto vzdělávací etapu. Dále zde bylo vymezeno pojetí alternativních škol a jejich krátká charakteristika spojená s klasifikací. Závěrem byla představena montessori pedagogika s jejími vzdělávací principy, které jsou pro tento koncept výchovy a vzdělávání stěžejní a které se rovněž stávají stěžejní pro tvorbu této diplomové práce, především její empirické části. Druhá kapitola se zabývá jedním z aktérů předškolního vzdělávání, a to přímo učiteli, kteří v mateřských školách působí.

2 PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Pojem učitel je podle Průchy, Walterové a Mareše (2013) definován jako pedagogický pracovník, který disponuje danou kvalifikací, umožňující vedení vzdělávacího procesu včetně odpovědnosti za jeho přípravu, průběh a výsledky. Zaměříme-li se na definici učitele mateřské školy, Šmelová a Nelešovská (2009) uvádí, že je to profesionál s odpovídající kvalifikací pro předškolní vzdělávání, disponující kompetencemi a osobními charakteristikami pro rozvoj dítěte a naplňování jeho potřeb s respektem k jeho individuálním zvláštěnostem. Nejen, že učitel mateřské školy rozvíjí u dětí základní dovednosti, pokládá také základy hodnotového systému, rozvíjí jejich osobnost a má vliv na jejich zájmy (Syslová, 2013). Učitelé mohou pracovat ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách, které jsou zřízeny podle školského zákona, anebo v soukromých předškolních zařízeních (Syslová, 2017).

S ohledem na historii lze říci, že se profese učitele mateřské školy zrodila teprve nedávno. Do roku 1934 byl používán výraz pěstounka, jenž byl nahrazen právě názvem učitelka mateřské školy. Pěstounky zajišťovaly především péči a bezpečí dětí, které časem doplnilo i předávání informací a dovedností potřebných pro život i školu (Syslová, 2013). Rovněž byly zvyšovány nároky na vzdělávání učitelek. Před rokem 1946 se pěstounky vzdělávaly v ústavech docházkou na jednoletý kurz. Od roku 1946 byla zavedena povinnost vysokoškolského vzdělávání, a to v rozsahu čtyř semestrů, který se později změnil na semestry dva. Již v roce 1950 došlo k další úpravě přípravy učitelů, a to změně vysokoškolského studia na studium středoškolské. Studium probíhalo na pedagogických gymnáziích. Trvalo 3 roky, přičemž jeden rok byl určen pro pedagogickou praxi. V roce 1960 došlo ke změně těchto gymnázií na střední pedagogické školy, kde profesní příprava trvala čtyři roky a byla zakončena maturitní zkouškou. Rok 1970 přinesl pro profesní přípravu učitelek mateřské školy zásadní změnu. Byl zaveden duální systém, což znamená, že se učitelky mohly vzdělávat jak na středních pedagogických školách, tak i na vysokých školách, a to konkrétně v Olomouci a v Praze. Od roku 2000 pak došlo k značnému rozvoji vysokoškolských oborů zaměřených na profesní přípravu předškolních pedagogů v rámci celé České republiky (Šmelová & Nelešovská, 2009). V roce 1946 byla zavedena povinnost vysokoškolského vzdělání učitelek mateřské školy, avšak již v roce 1950 byla zrušena pro nedostatek personálu a snížena na vzdělání středoškolské. Možnost vysokoškolského vzdělání pro učitele mateřských škol byla obnovena v roce 1970, ale již jako nepovinná (Syslová, 2013). I přesto je v současné době vysokoškolské vzdělání v magisterském oboru

předškolní a mimoškolní pedagogiky pro výkon profese učitele mateřské školy považováno jako nejvíce žádoucí (Syslová, 2017).

2.1 Možnosti profesní přípravy učitelů mateřské školy

Mezi základní předpoklady pro výkon profese učitele mateřské školy patří svéprávnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka (Zákon č. 563/2004 Sb.). Jedním z požadavků je i odborná kvalifikace, již lze získat třemi způsoby. Kvalifikace zahrnuje dovednosti a znalosti vztahující se k oboru předškolní pedagogiky získané během studia. Profesní vzdělávání učitelů mateřských škol má za cíl připravit učitele, aby se stali odborníky a mohli tak zajistit kvalitní vzdělávání dětí (Syslová, 2017). Na kvalifikaci lze pohlížet ze dvou aspektů, a to profesní a právní. Profesní aspekt lze chápat jako kompetence, které jsou nezbytné pro výkon povolání učitele. Právní aspekt představuje zákonné požadavky na kvalifikaci učitelů v mateřských školách (Vašutová, 2001 podle Syslová, 2013).

Pro získání kvalifikace existují tři způsoby, a to středoškolské vzdělání, vyšší odborné vzdělání a vysokoškolské vzdělání. Všechny tři uvedené možnosti profesní přípravy učitelů mateřských škol jsou orientovány na studium pedagogických věd se zaměřením na předškolní vzdělávání. Střední pedagogické školy mají ve své nabídce čtyřletý program zakončený maturitní zkouškou. Standardní část přijímacích zkoušek je zde doplněna o talentovou zkoušku zahrnující hudební, tělesnou a výtvarnou oblast. Absolvent střední pedagogické školy by měl disponovat schopností připravit, realizovat a poté zhodnotit edukační činnosti. Studium na vyšší odborné škole může trvat 3-4 roky. Jedná se o jakési spojení středoškolského a vysokoškolského studia, avšak s menší dotací pro pedagogickou praxi studentů. Studium na vyšší odborné škole se ukončuje absolutoriem (Syslová, 2013). Vysokoškolské studium na bakalářské úrovni trvá tři roky, případně může být rozšířeno o další dva roky studia magisterského. Oba stupně jsou zakončeny státní závěrečnou zkouškou. Koncepce přijímacích zkoušek se liší v závislosti na preferencích dané univerzity. Většina z nich provádí písemné či ústní přijímací zkoušky, které mohou být doplněny i o talentovou část. Po ukončení studia na vysoké škole by měl mít absolvent takové znalosti a dovednosti, které mu umožní vykonávat profesi učitele mateřské školy, jako jsou vyučovací strategie, znalost kurikula, diagnostické dovednosti, reflexe, sebereflexe a další (Syslová & Chaloupková, 2015).

Učitelé mateřských škol se musí neustále vzdělávat, čímž je doplňována a obnovována jejich kvalifikace. Ředitel školy vypracovává plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, přičemž bere v potaz zájmy pedagogů a rozpočet školy. Další vzdělávání se může uskutečnit na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogů, které mají udělenou akreditaci, případně formou samostudia. Každé další absolvované vzdělávání musí být doloženo osvědčením ze strany instituce, ve které probíhalo. Každému pedagogickému pracovníkovi přísluší 12 dnů studijní volna (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Kromě získání formálního vzdělání k výkonu profese učitele mateřské školy v montessori mateřských školách je nutné projít i mezinárodním výcvikem montessori pedagogiky pro předškolní věk. Během tohoto výcviku se učitelé učí pracovat s pomůckami, cvičí pozorování, a nakonec absolvují několik hodin praxe. Jednou z institucí, která se těmto výcvikům věnuje je Mezinárodní Montessori asociace (AMI), kterou založila Marie Montessori a která tímto způsobem udržuje a rozvíjí její odkaz (Isaacs, 2018; Slabá, 2020). Marie Montessori mluví i o přípravě učitelů mateřských škol, v rámci, níž nestačí jen požadované vzdělání, laskavost a láska k dítěti. Zdůrazňuje také nezbytnost osobnostní přípravy vedoucí k vnitřní připravenosti učitele budovat pozitivní vztahy s dětmi. Učitel v montessori mateřské škole by měl v dítěti hledat pozitivní vlastnosti a ty podporovat (Montessori, 2012; Slovacek & Minova, 2021). Měl by dětem ponechat svobodu a nezávislost, ale zároveň poskytovat podporu a pomoc, pokud ji děti potřebují. Učitelé by měli děti přijímat takové jaké jsou, a to je možné pouze tehdy, pokud učitelé milují sami sebe, znají své nedokonalosti a dokážou s nimi pracovat. Montessori říká, že učitelka v mateřské škole by měla být jako anděl. Měla by být krásná, elegantní, usměvavá a hezky upravená. Měla by vystupovat klidně, plynule, používat bohatou slovní zásobu a příjemnou intonaci hlasu. Mezi důležité vlastnosti učitelů mateřských škol patří trpělivost, pokora a důstojnost. Každé dítě se vyvíjí odlišným tempem a pro vykonávání jednotlivých činností potřebuje různý čas. Učitelé mateřských škol by tak neměli na děti tlačit a popohánět je. Učitelka projevuje radost z úspěchů dětí, ale necítí se za ně odpovědná. Uvědomuje si, že všechny úspěchy jsou úspěchy dítěte, protože dítě je tvůrcem sebe sama. Je si vědoma potenciálu každého dítěte o pomáhá ho objevit a rozvinout. Učitelé mateřských škol představují pro děti vzor. Děti napodobují jejich řeč, pohyby a chování v různých situacích, které jsou pro ně neznámé a tudíž náročné. Na tomto principu nápodoby je založena práce s pomůckami a jejich prezentace. Od učitelů se rovněž očekává dodržování nastavených pravidel (Montessori, 2018; Slabá, 2020).

2.2 Specifika profese předškolního pedagoga

Mateřská škola se zpravidla pro děti stává prvním společenským prostředím, do kterého přichází z prostředí rodinného. Děti disponují rozličnými zkušenostmi, schopnostmi a chováním. Vedle toho si nesou své charakteristické vlastnosti a rysy, jež utváří jejich osobnost. Pro učitele to znamená, že s dětmi musí pracovat s ohledem na jejich věk, osobnostní zvláštnosti, potřeby a zájmy. To se promítá do všech činností, které učitelé mateřských škol při své práci provádí (Syslová, 2017).

Profesní činnosti učitele mateřské školy

Profesní činnosti učitelů v mateřských školách jsou realizovány v návaznosti na kurikulum pro předškolní vzdělávání, především na cíle tohoto vzdělávání. Rovněž se váží na konkrétní mateřskou školu, její prostředí a podmínky vzdělávání. V souladu s nimi rozvíjí dítě s ohledem na jeho individuální dispozice. Činností, které učitel mateřské školy vykonává, jsou různorodé a proměnlivé. To plyne z aktuální situace v mateřské škole, která se odvíjí od mnoha faktorů, jako například rozpoložení dětí (Syslová, 2017).

Národní soustava povolání uvádí v katalogu popisů povolání profesní činnosti typické pro výkon profese učitele mateřské školy, přičemž pro jejich realizaci je doporučeno vysokoškolské vzdělání na magisterské úrovni. Katalog vymezuje činnosti učitele mateřské školy zaměřené na přímou pedagogickou činnost s dětmi a předávání vědomostí, dovedností a sociálních návyků s cílem rozvoje jejich osobnosti ve všech oblastech. Předškolní vzdělávání je určeno pro kompenzaci možných nerovnoměrností ve vývoji dítěte ještě před nástupem do základní školy, přičemž jeho realizace probíhá v úzké spolupráci s rodinou a odbornými subjekty. Důležitou součástí práce učitele je individuální práce s dětmi a případně naplňování individuálního vzdělávacího plánu pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitel disponuje určitou svobodou ve volbě výukových metod. Kromě přímé pedagogické činnosti jsou popsány i činnosti, které s ní souvisí, mezi něž patří například tvorba třídního a školního vzdělávacího programu. (Národní soustava povolání, n.d.)

Zjednodušeně by se profesní činnosti daly rozdělit na dvě základní kategorie, a to činnosti přípravné a realizační. Pod činnosti přípravné spadá další vzdělávání učitelů, administrativa, plánování a projektování vzdělávacího procesu, jež zahrnuje přípravu na přímou vyučovací činnost. Dále také evaluační činnosti, tedy pedagogická diagnostika, vlastní sebereflexe, sebehodnocení, a nakonec podílení se na chodu školy. Do činností realizačních lze zařadit

přímou pedagogickou činnost, péči a dohled nad dětmi a jejich bezpečností a činnost poradenskou, metodickou, konzultační a organizační. Za hlavní profesní činnosti je považována výchova a vzdělávání dětí (Burkovičová, 2012 podle Burkovičová & Kropáčková, 2014).

Z profesních činností učitele mateřské školy vyplývají profesní kompetence, které napomáhají k výkonu všech činností a naplňování všech rolí v rámci jeho profese.

Profesní kompetence učitele mateřské školy

Průcha (2012) za profesní kompetence považuje soubor osobnostních a odborných předpokladů pro výkon profese učitele. Podle něj profesní kompetence zahrnují znalosti, dovednosti, tvořivost a schopnost rozpoznat potřeby dětí. Spilková (2004) definuje profesní kompetence jako „komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, které zahrnují znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky“ (s. 25). Existuje mnoho modelů profesních kompetencí v závislosti na jejich chápání jednotlivými autory. Pro účely této podkapitoly si rozebereme model od Vašutové. Vašutová (2004) formulovala sedm klíčových kompetencí učitele, jež stanovují, co by měl učitel splňovat, aby byl schopen vykonávat svou profesi. Tyto kompetence je možné nabýt a rozvíjet během celé své profesní dráhy a je na ně nahlíženo jako na soubor znalostí, dovedností, postojů a zkušeností. Jedná se o následující kompetence, které budeme využívat pro účely této diplomové práce.

Tabulka 3 Profesní kompetence podle Vašutové

Předmětová	• Má vzdělání z oboru předškolní pedagogiky, • je schopen předávat poznatky dětem formou výchovně-vzdělávacích činností, • dokáže pracovat s informacemi ze svého oboru,
Didaktická a psychodidaktická	• vychází z RVP PV, tvoří ŠVP a TVP • uplatňuje různorodé metody výuky • hodnotí děti různými nástroji,
Pedagogická	• zná procesy a podmínky výchovy a vzdělávání, • sleduje trendy vzdělávání • zaměřuje se na individuální zájmy dětí,

Diagnostická a intervenční	• provádí pedagogickou diagnostiku • umí rozpoznat vztahy ve třídě, • pozná dítě s SVP a dokáže uzpůsobit vzdělávací činnosti podle jeho možností, • umí pracovat s nadanými dětmi,
Sociální, psychosociální a komunikační	• napomáhá k příznivému klimatu ve třídě a ve škole, • podporuje socializaci dětí, • efektivně komunikuje s dětmi, • spolupracuje s rodinou dítěte.
Manažerská a normativní	• orientuje se v zákonech, • ovládá základní administrativní úkony, • dokáže organizovat nadstandardní aktivity, • je schopen týmové práce,
Profesně a osobnostně kultivující	• má všeobecné znalosti, které umí předat dětem, • má reprezentativní vystupování, • dokáže odůvodnit své pedagogické postupy, • provádí sebereflexi.

(Vašutová, 2004)

Vymezení profesních kompetencí ve formě modelů je používáno pro tvorbu profesních standardů, které popisují charakteristiky kvalitního učitele. Tyto standardy slouží především jako východisko pro vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj. V České republice byly standardy kvality práce učitelů definovány v roce 2001 a 2008, kdy vznikl dokument Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele, který byl v rámci projektu Cesta ke kvalitě rozpracován do podoby Rámce profesních kvalit učitele (Syslová, 2013; Syslová & Chaloupková, 2015). V roce 2015 vznikl Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy, který slouží jako nástroj pro evaluaci práce učitelů mateřských škol a potažmo zvyšování kvality jejich práce. Tento dokument pracuje s profesními činnostmi, ve kterých se projevují profesní kompetence učitele. Jsou vyjádřeny v podobě kritérií kvality v 8 oblastech týkajících se vzdělávací nabídky, vzdělávacího prostředí, procesů učení, hodnocení a reflexe vzdělávání, rozvoje školy, spolupráce s rodiči a veřejností, a nakonec profesního rozvoje učitele (Syslová & Chaloupková, 2015).

Povinnosti učitele mateřské školy

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021) popisuje činnosti, za které učitel zodpovídá a které ve své profesi vykonává. Učitel mateřské školy zpracovává školní, případně třídní vzdělávací program v souladu s RVP PV, tudíž jsou jeho pedagogické činnosti plánovány s jasným cílem. Pravidelně svoji činnost a průběh vzdělávání monitoruje a vyhodnocuje, přičemž s výsledky nadále pracuje. Kromě toho vykonává odborné činnosti, tedy připravuje a realizuje vzdělávací aktivity individuálně i skupinově v závislosti na analýze individuálních potřeb dětí. Všechny vzdělávací činnosti podléhají oborovým metodikám a didaktickým prvkům. V průběhu vzdělávání učitel monitoruje a hodnotí podmínky vzdělávání i své vlastní práce, přičemž hodnotí účinnost vzdělávacích činností. Rovněž se zaměřuje na rozvoj dětí a pravidelně provádí pedagogickou diagnostiku, během které zjišťuje jejich pokroky. Výsledky pedagogické diagnostiky používá k dalšímu plánování vzdělávání. Ve vztahu k rodičům poskytuje poradenskou činnost v rozsahu jeho pedagogických kompetencí. Vedle poradenské činnosti vede komunikaci s rodiči a dalšími aktéry předškolního vzdělávání, přičemž na jejich podněty adekvátně reaguje. Ve vztahu k sobě se učitel neustále vzdělává a zjišťuje aktuální informace ve svém oboru

Povinnosti pedagogických pracovníků udává i školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb.), který je popisuje ve vztahu k zásadám a cílům vzdělávání, právům a zdraví dítěte, informovanosti rodičů, mlčenlivosti a spolupodílení se na vytvoření dobrého klima.

Učitel mateřské školy má povinnost řídit se také etickými principy své profese, které zahrnují dodržování lidských práv, odmítání diskriminace a schopnost přijímat odlišnosti. Učitel se řídí platnými právními normami týkajícími se jeho oboru. Má povinnost chránit osobní údaje dětí, jejich rodin a svých kolegů. K dítěti přistupuje jako k rozvíjející se osobnosti, chová se altruisticky a předává demokratické principy jednání a soužití (Syslová & Chaloupková, 2015).

Feminizace učitelské profese

Ve skupině učitelů mateřských škol se objevuje jev, který se označuje jako feminizace, což znamená výrazný nepoměr z hlediska pohlaví, přičemž ženy dominují. (Bendl, 2002). Genderové složení učitelů mateřské školy ovlivňuje vnímání této profese veřejností. Jak vyplývá již z názvu mateřská škola, společnost očekává, že zde bude dětem věnována odpovídající péče a výchova. Proto je profese učitele v mateřské škole tradičně vnímána jako ženská. To je také důvodem, proč se s muži jako učiteli v mateřských školách nesetkáváme příliš často (Svobodová & Vítečková, 2017). S tím souvisí i pojem genderové stereotypy, jež jsou popisy toho, jak by měl vypadat maskulinní muž a femininní žena. Takové rozlišování probíhá v rámci celé společnosti, kdy jsou jednotlivcům připisovány vlastnosti, způsoby chování a formy komunikace podle pohlaví. Genderová role poté znamená očekávané chování členů společnosti v závislosti na pohlaví (Renzetti, 2005).

Mezi hlavní příčiny feminizace v učitelské profesi patří dělba práce mezi muži a ženami, což má návaznost na výše vysvětlené pojmy genderová role a genderové stereotypy. Ve společnosti tak dochází k rozlišování typicky mužských a ženských profesí. Dalším důvodem je nízké finanční ohodnocení, jelikož obvyklý plat učitele mateřské školy nemusí být pro muže finančně zabezpečujícího rodinu dostatečný. Roli hraje také prestiž učitelské profese, jelikož společnost tuto profesi hodnotí podle významnosti, důležitosti, potřebného vzdělání, zodpovědnosti, finančního ohodnocení a vlivu na celou naši společnost (Průcha, 2013). Naproti tomu Seebauer (2014) říká, že důvodem feminizace nejsou finanční podmínky, ale sociální a psychologické konflikty. Svou roli hraje i možnost osamocení muže v jinak ženském kolektivu. Nastává zde také konflikt, kdy muži jsou považováni za žádoucí model mužského pohlaví, ale zároveň vykonávají profesi, která je vnímána jako ženská. Pokud muži neusilují o vedoucí pozice, mají ve školství omezené kariérní možnosti, což snižuje atraktivitu této profese. Nelson (2004) udává konkrétní stereotypy, které se pojí s problematikou feminizace předškolního vzdělávání z hlediska učitelů —mužů, které mohou ovlivnit jejich setrvání v této profesi:

- Nízké platy – možný odchod ze své pozice
- Nízký věk dětí v předškolním vzdělávání
- Osobnost učitele – nejsou dostatečně pečující a trpělí jako ženy
- Možnost sexuálního obtěžování
- Muži jako učitelé v mateřské škole jsou homosexuálové

- Vzor muže není v MŠ potřeba

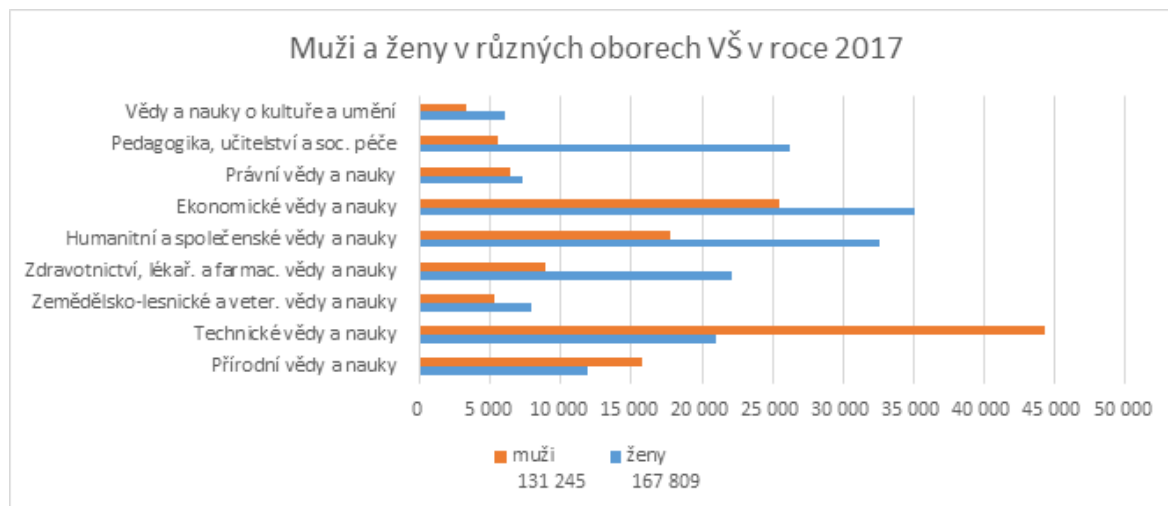
Statistické údaje ukazují, že v akademickém roce 2023/2024 bylo v mateřských školách zaměstnáno celkem 37 084 učitelů v rámci celé České republiky, z toho pouze 271 mužů. Z toho vyplývá, že v předškolním vzdělávání na pozici učitele pracuje pouze 0,7 % mužů. Níže přiložená tabulka zobrazuje situaci ve vybraných krajích České republiky v letech 2023/2024. Nejméně mužů jako učitelů v mateřské škole pracovalo v Karlovarském kraji (3). Naopak nejvíce z nich pracovalo v Hlavním městě Praha (61).

Tabulka 4 Počet učitelů mužského pohlaví v MŠ

Akademický rok 2023/2024				
Kraj	Celkem	Z toho ženy	Z toho muži	%
Hlavní město Praha	4313	4252	61	1,4 %
Moravskoslezský kraj	3924	3893	31	0,8 %
Jihomoravský kraj	4252	4228	24	0,6 %
Olomoucký kraj	2331	2312	19	0,8 %
Zlínský kraj	1929	1918	11	0,6 %

(StatIS, 2024)

Převaha žen v profesi učitele mateřské školy je dána tím, že pracovní trh je strukturován podle pohlaví a společnost tak rozlišuje profese jako typicky mužské a typicky ženské. To se promítá i do volby studia, kdy se pro profesi učitele v mateřské škole rozhoduje velmi malý počet mužů. Taková volba poté vytváří segregaci, která může být horizontální i vertikální. Horizontální segregace znamená nerovnoměrné zastoupení obou pohlaví v dané profesi, přičemž povolání s vyšším zastoupením žen jsou považována za méně prestižní a jsou hůře finančně ohodnocena. Pojem vertikální segregace se používá pro jev, kdy se na vedoucích pozicích vyskytuje menší počet žen. Níže vložený obrázek zobrazuje počet mužů a žen v různých oborech, pro které se rozhodli v rámci svého vysokoškolského studia. Lze tak jasně vidět rozdíly ve volbě studijního oboru z hlediska pohlaví (MŠMT, n.d.).



Obrázek 2 Volba studijního oboru podle pohlaví

(MŠMT, n.d.)

Důvodů, proč by měli v mateřských školách učit muži, je mnoho. Prvním z nich je potřeba mužského vzoru, kdy děti vidí chování obou pohlaví jednotlivě i ve vzájemných interakcích a se vzájemným respektem. Pokud by děti trávily čas pouze se ženami, mohou se u nich začít tvořit stereotypy v chápání mužských a ženských rolí, které poté mohou ovlivňovat jejich mezilidské vztahy. Genderová rovnováha má vliv na postoje a hodnoty dětí, které formují jejich osobnost (Piburn, Nelson & Carlson, 2011; Svobodová & Vítěčková, 2017). Vedle toho jsou muži v mateřských školách vnímáni jako přínos, jelikož do procesu vnášejí něco nového a obohacujícího. Muži mají mnohdy více smyslu pro dobrodružství, rozvoj fantazie a tělesných schopností dětí (Fárová, 2015).

Působení mužů v předškolním vzdělávání přináší celou řadu pozitiv. Mnohdy jsou však zastíněny určitými stereotypy, které v naší společnosti panují. I tak je však v posledních letech patrný jistý nárůst mužů jako učitelů v předškolním vzdělávání. Nesmíme však zapomínat na to, že muži budou vstupovat do profese učitele mateřské školy tehdy, pokud budou cítit důvěru, podporu a budou akceptováni společností. S nízkým počtem mužů v této profesi je zcela jistě spojeno finanční ohodnocení, které zapříčiňuje nejen neochotu mužů stát se učiteli mateřských škol, ale i snižování prestiže profese učitele mateřské školy.

Platové podmínky

Výše platu učitelů mateřských škol se řídí podle nařízení vlády č. 341/2017 Sb. Toto nařízení popisuje zařazení zaměstnance – učitele do platové třídy a platového stupně. Do platové třídy se zařazuje podle náplně práce, přičemž důležitou roli hraje nejnáročnější práce, kterou by měl učitel vykonávat. Platový stupeň poté odráží délku pedagogické praxe. Dále toto nařízení rozlišuje několik stupnic platových tarifů, které jsou určeny pro různá povolání. Pro pedagogické pracovníky je určena níže uvedená stupnice, která zobrazuje odpovídající výši platu v závislosti na délce pedagogické praxe a náplni práce učitele (Nařízení vlády č. 341/2017 Sb.).

Platový stupeň	Počet let započitatelné praxe	Platová třída												
		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15*	16
1	do 2 let	15540	16860	18230	19750	25040	31290	31550	32120	32820	33600	34860	37480*	40380
2	do 6 let	16110	17460	18990	20560	25760	31560	31850	32690	33500	34620	36490	40100*	43350
3	do 12 let	17120	18620	20200	22000	26430	31930	32330	33100	34850	36070	38450	42270*	46400
4	do 19 let	18300	19870	21600	23380	27650	32590	33330	34340	36300	38720	41640	45670*	49960
5	do 27 let	19470	21170	23000	25020	28870	33600	34380	35780	38560	41700	45750	49520*	53640
6	do 32 let	21130	22980	24890	27050	30920	35330	36290	37770	41780	45140	49450	52120*	55600
7	nad 32 let	21720	23580	25590	27810	31800	36130	37060	38790	42780	46260	50630	54000*	57670

Obrázek 3 Stupnice platových tarifů podle platových tříd a stupňů

(Nařízení vlády č. 341/2017 Sb.)

Platy učitelů v mateřských školách se zvyšují v závislosti na letech, které stráví ve své profesi, tedy na délce pedagogické praxe. Pohled do nedaleké historie naznačuje, že v roce 2006 byl průměrný plat 17 116 Kč. Za důležitý mezník se považuje rok 2011, kdy vešla v platnost strategie vlády na navýšení platů pedagogů. V roce 2014 tak průměrný plat učitelů v mateřské škole činil 22 757 Kč. V rámci našeho státu se setkáváme s rozdíly v platech předškolních pedagogů, jež jsou zapříčiněny různorodostí zřizovatelů mateřských škol (Majerčíková, Kasáčová & Kočvarová, 2015).

Druhá kapitola byla věnována učitelům mateřských škol z hlediska jejich profesní přípravy a specifík, kterými se tato profese vyznačuje. Profese učitele mateřské školy je velmi různorodá nejen z hlediska činností, které vykonává, ale i z hlediska rolí, které během svého výkonu zastává. S tím se pojí profesní kompetence, které jsou pro výkon profese učitele v mateřské škole zásadní. Nechybí ani zmínka o feminizaci a platových podmínkách, jež charakteristiku této profese dokresluje i z jiného hlediska.

3 VNÍMÁNÍ PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Profese učitele mateřské školy bývá označována jako semiprofese. Jinými slovy nesplňuje všechna kritéria, která jsou na profesi kladena. Mezi tato kritéria patří odbornost, které dosahují pouze členové dané profese. Členové disponují vzděláním, které je na tuto profesi připravuje, daná profese má vlastní etiku, existuje komunita všech členů, jednotlivci se cítí být její součástí a členové dané profese mají při jejím výkonu určitou volnost a autonomii. Z těchto požadavků vyplývá pro profesi i určitá prestiž a postavení ve společnosti (Štech, 1944 podle Wiegerová, et al, 2015).

Profesionalita učitele se vyznačuje dvěma základními znaky, a to vysoce postaveným přípravným vzděláváním a nutností disponovat profesními dovednostmi. Profesionalizace tak představuje proces cesty k získání profesionality, tedy odbornosti členů profese. V případě profese učitele mateřské školy není vyžadováno vysokoškolské vzdělání, což představuje problematiku, která je často v odborných kruzích diskutována. Existuje totiž jistý předpoklad, že vyšší vzdělání umožňuje rozvinutí vyšší úrovně profesních dovedností, což vede k vyšší odbornosti učitelů. Vyšší vzdělání s sebou přináší efektivnější schopnost sebereflexe, argumentace pro zvolené výukové metody a činnosti v souladu se vzdělávacími programy a schopnost zaměřit se na sofistikovanější výukové cíle (Wiegerová, et al., 2015).

V praxi jsou učitelé považováni za odborníky, pokud rozhodují o pedagogických záležitostech v rámci jejich profesních kompetencí. Mezi hlavní znaky odbornosti učitelské profese patří zodpovědnost, vliv učitelů a efektivita jejich práce. Odpovědnost je pojímána ve vztahu k učení, rozvoji a celkové pohodě dětí. Co se týká vlivu učitelů na děti, mluvíme především o inspiraci, rozvoji kritického myšlení a vzájemné spolupráce. Efektivita práce se promítá do odborných znalostí učitele, kdy učitel poskytuje adekvátní úroveň vzdělávání. Pokud je toto vzdělávání účinné, odráží se ve vzdělávacích výsledcích dítěte. Efektivita práce se váže i na profesionalitu, protože ovlivňuje vnímání veřejnosti a projevy úcty směrem k učitelům (Addi-Raccah & Grinshtain, 2022). Názory veřejnosti na profesi učitele mateřské školy ovlivňuje i genderové složení učitelských sborů, jež je v předškolním vzdělávání vysoce feminizováno. Převaha žen je tak jednou z příčin nízké prestiže a zhoršování podmínek pro výkon této profese, včetně finančního ohodnocení (Pavlík, et al., 2004).

3.1 Kvalita a prestiž profese učitele mateřské školy

Kvalita vzdělávání je v dnešní době hojně diskutované téma po celém světě a je spojována s kvalitou práce učitelů, kteří vzdělávání zajišťují. K dosažení kvalitní práce učitelů je potřebná dobrá úroveň jejich přípravného vzdělávání a další profesní rozvoj. Právě vyšší dosažené vzdělání má přímou spojitost s vyšší kvalitou předškolního vzdělávání, avšak nejedná se o jediný faktor, který ji ovlivňuje (Syslová & Chaloupková, 2015). Faktory působící na práci učitele a její kvalitu můžeme rozdělit na endogenní a exogenní. Za exogenní faktor vystupuje zázemí rodin, celkový kulturní kontext a vzdělávací politika. Mezi významné faktory ovlivňující kvalitu práce učitele patří pracovní podmínky, které mají vliv na spokojenost a motivaci učitelů, v konečném důsledku i na kvalitu celkového předškolního vzdělávání. Vedle finančních podmínek je to i počet dětí ve třídě na jednoho pedagoga, přičemž menší počet zkvalitňuje vzájemnou interakci mezi učitelem a dětmi a zvyšuje jejich motivaci k učení. Dalším významným prvkem je osobnost ředitele. Zejména jeho odborná podpora učitelů formou pravidelných porad a finanční podpora jejich dalšího vzdělávání. Mezi endogenní faktory patří osobnost učitele a jeho motivace k výkonu profese, která úzce souvisí právě s pracovními podmínkami učitelů (Syslová, 2017).

Problematikou kvality profese učitelů mateřských škol se zabývala Syslová a Chaloupková (2015), které vytvořily Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy. Tento dokument představuje nástroj ke zvýšení odbornosti učitelů mateřských škol a slouží k rozvoji jejich profesních kompetencí se zaměřením na dovednosti sloužící k hodnocení vlastní práce. Jeho prostřednictvím mohou učitelé evaluovat a hodnotit nejen svou práci, ale i průběh předškolního vzdělávání, jelikož popisuje, jak by měl vypadat kvalitní učitel. Hodnocení vlastních zkušeností a jejich následná reflexe je považována za klíčovou pro profesní rozvoj, přičemž se jedná o propojování vlastní činnosti s teoretickými východisky.

Ve spojitosti s kvalitou práce učitele dochází k definování určitých kritérií v podobě profesních standardů, které popisují profesní kompetence nebo hlavní profesní činnosti. Cílem profesních standardů je definovat učitele, který naplnil všechny požadavky na svou profesi, a je tak vnímán jako učitel profesionál (Syslová & Chaloupková, 2015). Švaříček a Šedřová (2014) vnímají učitele profesionála jako osobu, která je kvalifikovaná, zkušená a vykonává svoji práci kvalitně, přičemž je pro okolí vnímána jako profesní autorita. Kvalita jeho práce se promítá v jeho vysoce kvalifikovaných výkonech a znalostech, které zahrnují dvě zásadní složky: didaktické znalosti a dovednosti pro řízení a vedení třídy.

Pro Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy jsou zásadní profesní činnosti, ve kterých se promítají profesní kompetence a znalosti učitele. Jsou vyjádřeny v podobě kritérií v celkem 8 oblastech, a to plánování vzdělávací nabídky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, reflexe vzdělávání, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností a profesní rozvoj učitele (Syslová & Chaloupková, 2015).

Prestiž se pojí s úctou a důležitostí, která je jedinci připisována společností. Do vnímání prestiže dané profese spadá stupeň vzdělání, výška platového ohodnocení, odpovědnost v této profesi a osobnostní charakteristiky členů dané profese. Prestiž profese úzce souvisí se sociálním statutem, což je vyjádření pozice jednotlivce ve společnosti, které může být objektivní i subjektivní. Subjektivní vnímání odráží pocity samotných učitelů, přičemž mezi nimi dochází k negativnímu hodnocení svého statusu, což následně vede i k nižší prestiži profese v očích veřejnosti (Wiegerová, et al., 2015). Většina učitelek mateřských škol se domnívá, že postavení jejich profese je veřejností vnímáno jako nízké. Argumentovaly tím, že jsou považovány za chůvy, které pouze hlídají děti a hrají s nimi. Vedle toho popislaly problematiku nízkého platového ohodnocení, potřebné kvalifikace, feminizace profese, délku prázdnin a nároky ze strany rodičů, jež jsou mnohdy vysoké. Podle jejich názoru plyne negativní vnímání jejich profese z domněnky veřejnosti, že v mateřských školách neprobíhá vzdělávací proces. V pozitivně laděných odpovědích dominovala argumentace důležitosti předškolního vzdělávání pro další rozvoj a vzdělávání dítěte a doplnění rodičovské výchovy v době nepřítomnosti rodičů. (Majerčíková & Urbaniecová, 2020)

3.2 Profese učitele mateřské školy pohledem rodičů

Profese učitele mateřské školy je specifická v mnoha ohledech. Jedná se o stupeň vzdělávání, ve kterém děti poprvé přichází do kontaktu se svými vrstevníky a poznávají strukturu vztahů. Z toho důvodu rodiče stojí o to být informováni o vývoji svého dítěte a chodu mateřské školy. Na základě takto intenzivního kontaktu mají učitelé možnost prostřednictvím odborné komunikace podporovat profesionalitu své práce v očích rodičů (Wiegerová, et al., 2015). Dle zjištěné Lorencové (2023) rodiče považují učitele mateřských škol za profesionály, kteří znají dětské potřeby a jsou schopni dítě připravit na vstup do základní školy. Rovněž se ukázalo, že vnímání učitelů coby profesionálů nastává v okamžiku, kdy rodiče vědí, co se během dne v mateřské škole odehrává a jaké profesní činnosti učitelé vykonávají

(Addi-Raccah & Grinshtain, 2022). Za důležitější rodiče považují přístup učitele k dětem, nikoliv dosažené vzdělání. Oceňují především laskavý a vřelý přístup s přirozenou autoritou a pomoc při řešení vzájemných konfliktů mezi dětmi. Podstatné je v jejich očích také to, zda učitelé berou v úvahu rodinnou situaci dítěte a přizpůsobují jí svůj přístup k němu (Lorencová, 2023).

Majerčíková & Rebendová (2017) provedly výzkumné šetření s rodiči předškolních dětí, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání. Zaměřily se na problematiku významnosti předškolní edukace z pohledu rodičů. Z výsledků je patrné, že vysokoškolští rodiče důvěřují učitelům mateřských škol a jejich profesním kompetencím. Pozitivně hodnotí jejich přístup k dětem a jsou si vědomi náročnosti této profese. To zapříčiňuje úspěšnou spolupráci mezi rodiči a učiteli. Tito rodiče jsou velmi aktivní ve spolupráci s mateřskou školou a zajímají se o dění uvnitř. Navíc jsou natolik sebevědomí, že dokážou asertivně vyjádřit své potřeby a očekávání ze strany mateřské školy, potažmo učitelů. Důležitost spatřují především v odbornosti předškolního vzdělávání, které je jejich dětem poskytováno, jehož výsledkem je připravenost dítěte na vstup do základní školy.

Svobodová & Vítěčková (2017) se zabývaly očekáváním, které rodiče zaujímají směrem k učitelům mateřských škol. Hledaly odpovědi na otázku, co je pro rodiče předškolních dětí rozhodující ve vztahu k učiteli v jejich mateřské škole. Odpovědi byly rozděleny do sedmi kategorií. První kategorií je vztah učitele k dítěti, přičemž rodiče považují za důležité, aby chápali individuální vývoj dětí a byly schopni poskytnout jim pomoc v závislosti na jejich vývojových specifikách. Další kategorií jsou diagnostické dovednosti. Učitelé by podle rodičů měli znát dítě z hlediska jeho vývoje tak, aby dokázali odhalit případné nedostatky a uměli dítěti pomoci z hlediska nápravy a prevence. Rovněž se vyjadřovali k didaktickým dovednostem učitelů. Podle jejich názoru by měli učitelé zajistit bezpečí a zdraví jejich dítěte, vytvořit dobré klima ve třídě, předat dítěti základní vzorce mezilidského chování a umět jej zaujmout a motivovat. Pokud se podíváme na to, jací by učitelé v mateřských školách měli být, tedy na jejich vlastnosti, pokládají rodiče za nejdůležitější upřímnost, toleranci, porozumění, trpělivost, vstřícnost, podporu, kreativitu, vhodnou komunikaci, individuální přístup, spravedlivost a optimismus. Co se týká vztahu učitelů k nim samotným, oceňují upřímnost, konkrétnost a jasnost celé komunikace. Zároveň říkají, že učitelé by měli mít rádi své povolání, měli by provádět sebereflexi své práce, a tím se dále zdokonalovat.

Výběr mateřské školy pohledem rodičů

Jak ukázal výzkum Šmelové (2005), při volbě mateřské školy hraje roli kvalita pedagogického sboru a přístup učitelů k dětem, který by podle rodičů měl být co nejvíce individuální. Většina rodičů zastává názor, že dosažené vzdělání učitele je pro výkon jeho profese důležité, kdy 35% rodičů uvádí, že učitel mateřské školy by měl disponovat vysokoškolským vzděláním a 58% rodičů je pro vzdělání středoškolské nebo vyšší odborné. Naopak velmi malé procento rodičů uvedlo, že dosažené vzdělání učitelů pro ně není významné a mnohem více oceňují laskavý přístup k dítěti. Z toho vyplývá, že vysokoškolské vzdělání učitelů není rodičovskou veřejností zcela doceněno, avšak je nutné si uvědomit, že se jedná o několik let starý výzkum, jehož výsledky nemusí být v současnosti aktuální.

Lorencová (2023) udává další tři kritéria, podle kterých si rodiče volí mateřskou školu: dostupnost, vlastní zkušenosti a vnímání veřejností. Z hlediska dostupnosti je pro rodiče zásadní, aby mohli jednoduše skloubit cestu do mateřské školy a jejich pracovní povinnosti. Roli zde hraje také dostupnost finanční. Z hlediska názorů veřejnosti jsou pro ně podstatné pozitivní ohlasy na mateřskou školu. Do zkušeností rodičů často spadá situace, kdy do dané mateřské školy dochází nebo docházel starší sourozenec a rodiče tak mateřskou školu a její personál již znají a pocítují k ní důvěru.

Výzkumné šetření, které bylo zaměřeno na zjišťování důvodů rodičů pro výběr alternativní mateřské školy, ukázal, že rodiče tak volí především kvůli respektujícímu přístupu, který je v nich uplatňován a ze kterého vychází vzájemný vztah mezi dítětem a učitelem, kdy je dítě v centru pozornosti a učitel se stává průvodcem. Prioritou rodičů je totiž pocit pohody dítěte, jehož dosáhne během pobytu v mateřské škole. Vedle toho argumentují vznikem komunity rodičů, ve které si navzájem pomáhají a podporují se. Oceňují také důraz na pobyt venku a venkovní aktivity. Rovněž je pro ně důležité pedagogické postoje učitelů, protože věří, že mají vliv na vzdělávací program, který v mateřské škole probíhá. Do výzkumu byli zahrnuti rodiče jak z klasických mateřských škol, tak z alternativních, konkrétně Montessori, Waldorf a lesních (Kampichler, Dvořáčková & Jarkovská, 2018). Jak popisuje Hiles (2018) důvodem pro volbu montessori školy může být atraktivita principů, kterou rodiče spatřují u této pedagogické metody. Rodiče se zároveň domnívají, že učitelé v montessori školách jsou většími odborníky, protože lépe rozumí vývoji dítěte a mají lepší didaktické dovednosti. Za hlavní přínos učitelů montessori mateřských škol považují rodiče respekt k dítěti, který spočívá v respektování vlastního učeného tempa dítěte a výběru činností dle jejich zájmu a možností.

Rodiče z montessori mateřských škol v Řecku vnímají, že důraz je kladen na rozvíjení sociálních dovedností, přičemž jsou děti podporovány k přebírání iniciativy a svobodnému rozhodování. Oceňují, že se díky tomu děti stávají sebevědomými bytostmi a jsou schopné vyjádřit své pocity, názory a potřeby. Líbí se jim také role učitele, který se stává partnerem dětí a jejich vztah je založen na vzájemném respektu a spolupráci (Tympa, et al., 2022).

Třetí kapitola vymezuje problematiku prestiže a kvality profese učitelů mateřských škol z pohledu rodičů předškolních dětí. V úvodu byla popsána základní teoretická východiska, která byla následně doplněna o několik realizovaných výzkumů z praxe mateřských škol, v rámci kterých byly zjišťovány názory rodičů na významnost předškolního vzdělávání a především na osobnost a odbornost učitelů mateřských škol. Hlavním tématem byla problematika semiprofese učitelství, které nesplňuje všechna kritéria pro zařazení k profesím, v návaznosti na kvalitu a prestiž profese učitelů mateřských škol. Tato kapitola tak pomyslně uzavírá celou teoretickou, jejímž cílem bylo představit dílčí témata, která se přímo týkají hlavního tématu práce. Jednalo se tedy představení předškolního vzdělávání jako takového, charakteristiku alternativních škol a jejich základní členění, specifika profese učitelů v mateřských školách a možnosti jejich přípravného vzdělávání, a nakonec prestiž a kvalitu této profese pohledem rodičů předškolních dětí. Všechna uvedená teoretická východiska mají spojitost s empirickou částí práce a jsou zohledňována při realizaci výzkumného šetření, které předkládáme v následující kapitole.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumná část diplomové práce je zaměřena na samotné provedení výzkumného šetření v souladu s tématem práce a uvedenými teoretickými východisky. Tato kapitola obsahuje popis výzkumného problému, jenž se stal základem pro formulaci výzkumných cílů a otázek. V souvislosti s tím je zde popsán druh výzkumného šetření s odpovídající metodou sběru dat, způsob sběru a vyhodnocení dat a v neposlední řadě je také charakterizován výzkumný soubor. Další kapitoly se zabývají zpracováním a interpretací získaných dat, diskusí výsledných zjištění, limity výzkumu a doporučením pro praxi.

4.1 Výzkumný problém, cíle a otázky výzkumu

Výzkumný problém je zaměřen na pochopení názorů rodičů předškolních dětí na odbornost a významnost profese učitelů mateřských škol v kontextu alternativních mateřských škol, konkrétně montessori. Pozornost je zaměřena nejen na profesní odbornost, ale i osobnostní charakteristiky učitelů mateřských škol a postavení jejich profese ve společnosti s odkazem na vysokou feminizaci a platové podmínky.

Výzkumné otázky byly stanoveny na základě vybraných výzkumných cílů, přičemž korespondují se zvoleným tématem a výše specifikovaným výzkumným problémem.

Hlavní výzkumný cíl:

1. Zjistit, jak rodiče předškolních dětí nahlíží na vybraná specifika profese učitele v alternativních mateřských školách.

Dílčí výzkumné cíle:

2. Popsat, jakými profesními kompetencemi by měli podle rodičů předškolních dětí disponovat učitelé v alternativních mateřských školách.
3. Porozumět představám rodičů předškolních dětí o náplni práce učitele v alternativní mateřské škole.
4. Zjistit, jakým vlastnostem učitelů alternativních mateřských škol přikládají rodiče předškolních dětí nejvyšší váhu.
5. Popsat, jak rodiče předškolních dětí vnímají postavení učitelů alternativních mateřských škol ve společnosti.

Hlavní výzkumná otázka:

1. Jaké je vnímání vybraných specifík profese učitele v alternativních mateřských školách očima rodičů dětí předškolního věku?

Dílčí výzkumné otázky:

2. Jaké profesní kompetence by měli mít učitelé v alternativních mateřských školách podle rodičů předškolních dětí?
3. Jaké jsou představy rodičů předškolních dětí o náplni práce učitele v alternativní mateřské škole?
4. Jaké vlastnosti učitele v alternativní mateřské škole považují rodiče předškolních dětí za nejdůležitější?
5. Jak rodiče předškolních dětí nahlíží na postavení učitelů z alternativních škol ve společnosti?

4.2 Volba výzkumného přístupu a metody sběru výzkumných dat

Pro realizaci výzkumu byl zvolen kvalitativní design výzkumu, jenž představuje proces získávání hloubkových dat v autentickém prostředí a jejich zkoumání. Kvalitativní výzkum je založen na práci s daty slovního charakteru. Jedná se tedy o nenumernická data. Analýza kvalitativních dat představuje proces, během kterého jsou nalézány vztahy mezi daty a ty jsou spojovány do logických celků. Výsledky kvalitativního výzkumu nelze vztáhnout na celou populaci, protože cílem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je pochopit a prezentovat názory lidí na prožívání dané sociální reality. Mezi metody sběru kvalitativních dat patří například rozhovor, ohniskové skupiny, skupinové rozhovory nebo pozorování (Švaříček & Šed'ová, 2014). Jako metoda sběru výzkumných dat bylo použito polostrukturované interview, které je nejpoužívanější kvalitativní metodou sběru dat. Realizuje se zpravidla jako dotazování jednoho účastníka výzkumu prostřednictvím několika otevřených otázek. Otevřené otázky slouží k pochopení názorů respondentů bez zasahování a zkreslování výzkumníkem. Existují dva typy hloubkového rozhovoru, a to nestrukturovaný a polostrukturovaný (Švaříček & Šed'ová, 2014). Pro účely výzkumného šetření této diplomové práce bylo použito polostrukturované interview, které obsahovalo 8 připravených otázek. Během rozhovorů byly v závislosti na jejich průběhu zařazeny další doplňující otázky, jež odkryly další významná výzkumná data.

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Základní výzkumný soubor tvoří rodiče dětí v předškolním věku, které dochází do mateřské školy. Výběrový soubor je složený z rodičů, kteří si zvolili pro předškolní vzdělávání svého dítěte mateřskou školu alternativní. Výzkumu se účastnilo celkem 8 rodičů, jejichž děti v současné době dochází do montessori mateřské školy. Mezi respondenty převažují ženy. Z hlediska věku se pohybují v rozmezí od 24 do 40 let. Konkrétnější charakteristiku všech respondentů zobrazuje následující tabulka, v níž jsou popsány demografické údaje o respondentech a druh mateřské školy, kterou si zvolili pro předškolní vzdělávání svého dítěte či dětí.

Tabulka 5 Charakteristika výzkumného souboru

Charakteristika výzkumného souboru			
R1A	Žena, 32 let, vysokoškolské vzdělání na magisterské úrovni Soukromá, Montessori MŠ	R5A	Žena, 31 let, vysokoškolské vzdělání na magisterské úrovni Soukromá, Montessori MŠ
R2A	Žena, 35 let, vysokoškolské vzdělání na magisterské úrovni Soukromá, Montessori MŠ	R6A	Žena, 38 let, vysokoškolské vzdělání na magisterské úrovni Soukromá, Montessori MŠ
R3A	Žena, 40 let, středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou Soukromá, Montessori MŠ	R7A	Žena, 35 let, vysokoškolské vzdělání na magisterské úrovni Soukromá, Montessori MŠ
R4A	Muž, 37 let, vysokoškolské vzdělání na magisterské úrovni Soukromá, Montessori MŠ	R8A	Muž, 32 let, vysokoškolské vzdělání na bakalářské úrovni Soukromá, Montessori MŠ

(zdroj: vlastní)

4.4 Sběr výzkumných dat

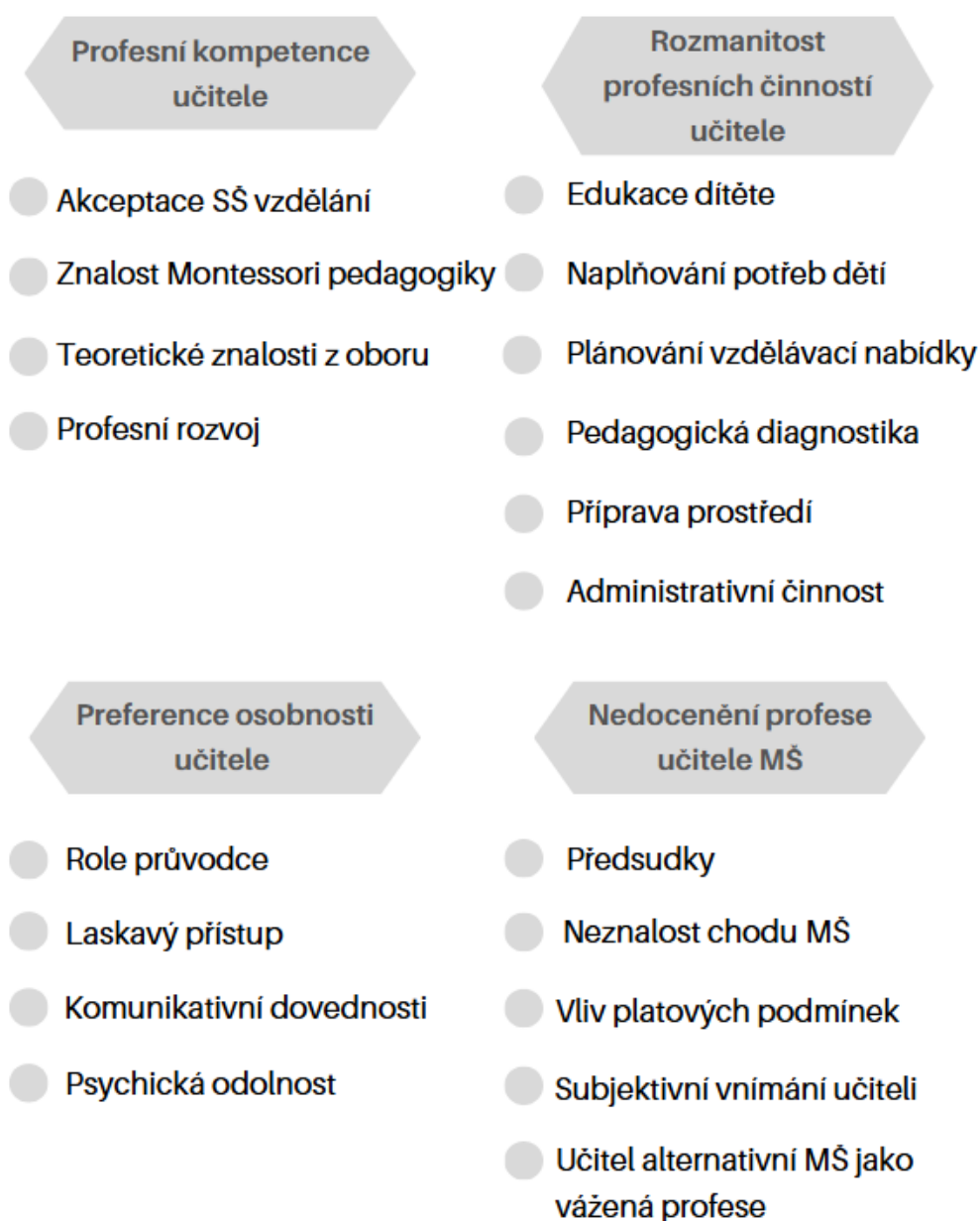
Polostrukturovaná interview byla realizována v rámci osobního kontaktu s rodiči předškolních dětí od listopadu 2024 do února 2025. Co se týká výběru výzkumného souboru, zpočátku probíhal výběr respondentů záměrně. To se však po absolvování několika polostrukturovaných interview změnilo na metodu sněhové koule, kdy první respondenti odkazovali na další potenciální respondenty, kteří by se mohli do výzkumného šetření zapojit. Z toho důvodu byli rovněž osloveni a s některými z nich sběr výzkumných dat následně proběhl. Pro sběr výzkumných dat bylo použito polostrukturované interview.

4.5 Způsob zpracování dat

Průběh všech realizovaných polostrukturovaných interview byl v souladu s informovaným souhlasem nahráván a následně byl proveden jeho transkript do psané podoby, během kterého byly všechny osobní údaje anonymizovány. Dalším krokem bylo důsledné procházení transkriptů, které vedlo ke kódování textu prostřednictvím metody tužka a papír. Následně byly z jednotlivých kódů vytvořeny kategorie, které jsou blíže rozpracovány a popsány v následující kapitole. Zpracování dat bylo provedeno prostřednictvím techniky otevřeného kódování. Otevřené kódování je technikou, která umožňuje v získaných datech vyhledat významové jednotky, které jsou označeny kódy a ty jsou dále členěny do kategorií. Tvorba kategorií má za cíl učinit všechny kódy přehlednější pro následné hledání vztahů mezi nimi (Mišovič, 2019).

5 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

V dalším kroku byla zpracována data vyplývající z realizovaných polostrukturovaných rozhovorů prostřednictvím kódování. Výsledné kategorie dat byly rozříděny v návaznosti na zvolené výzkumné otázky do čtyř skupin. Tyto kategorie jsou prezentovány v níže přiložené grafické podobě metodou vyložení karet a dále podrobněji rozpracovány.



Obrázek 4 Výsledné kategorie

(zdroj: vlastní)

5.1 Profesní kompetence učitele

První kategorie se týká odbornosti učitelů mateřských škol. Z hlediska dosaženého vzdělání je pro rodiče dostačující vzdělání středoškolské. Vysokoškolské vzdělání by bylo výhodou, avšak je to podle nich individuální volba každého učitele.

Rodič 1A: „...bakalář by byl lepší vzhledem k tomu, co se od těch učitelů mateřských škol očekává. ...Mají zároveň předškoláky, kteří to mají povinný a ta práce je vlastně podobná jako na základce. ...Ale znám spoustu dobrých učitelů, kteří mají jen maturitu, tak jako nechci to úplně hanit tu maturitu no.”

V souvislosti s montessori pedagogikou však hovoří o potřebě znalosti principů, na kterých tato pedagogika stojí.

Rodič 6A: „Tak určitě vzdělání v Montessori, a teda i pedagogické...ono je taky vzdělání a vzdělání, kdy to není jen o vysokých školách, ale i o těch kurzech.”

Z rozhovorů vyplývá, že učitel by měl mít základní teoretické znalosti ze svého oboru zahrnující především vývojovou psychologii, pedagogiku a jednotlivé didaktiky, ale i znalosti z oblasti anatomie. To vše proto, aby mohl vytvářet pro děti vzdělávací nabídku uzpůsobenou jejich vývojovým možnostem a modifikovat ji individuálně pro každé dítě.

Rodič 4A: „Tak určitě by měl znát vývojovou psychologii tak, aby věděl, jak s dětmi v daném věku pracovat, aby to nebylo založeno jenom na jeho osobních zkušenostech, ale aby vlastně mohl uplatňovat i nějaké poznatky v praxi.”

Rodič 8A: „...pedagogické znalosti, vývojovou psychologii...no a taky jako možnosti těch dětí z hlediska toho fyzického vývoje, jakože vědět na co se u toho dítěte zaměřit, protože v každém tom věku je důležité něco jiného.”

Pro rodiče je důležité, aby učitel dokázal reagovat na aktuální trendy v předškolním vzdělávání. Objevila se i zmínka o znalosti cizího jazyka, který by učitelé měli předávat dětem již v předškolním věku.

V návaznosti na to je zmiňován také profesní rozvoj učitele. Učitel by měl být schopen sebereflexe, tedy jakéhosi hodnocení vlastního výkonu v určitých oblastech své práce. Případné nedostatky by pak měl korigovat v rámci dalšího vzdělávání.

Rodič 2A: „Všeobecně člověk by se měl pořád někam posouvat, že by neměl ustrnout po tom co dodělá školu. Všechno se pořád mění, a i vzdělávání bych řekla, že je ten přístup k dětem úplně jiný. ... každý si musí načítat, jak to vnímá sám a jestli se chce někam posouvat. Možná i třeba ho to donutí a pak si řekne, co by těm dětem ještě mohl víc nabídnout.”

Pro rodiče není vzdělání učitele nejdůležitější aspekt, prostřednictvím jehož nahlíží na jeho odbornost. Je pro ně dostačující i nejnižší možné vzdělání, ovšem za předpokladu, že učitel zná základní teoretické znalosti ze svého oboru, především poznatky z vývojové psychologie. Kromě pedagogického vzdělání je pro rodiče stěžejní i vzdělání týkající se montessori pedagogiky a principů, na kterých staví. Z toho důvodu by měl učitel absolvovat některý z možných kurzů, zabývajících se montessori pedagogikou a jejím uplatňování v praxi. Učitelé by měli být schopni nabyté znalosti uplatnit ve své praxi a dále se profesně vzdělávat, což jim umožní orientovat se v nových trendech předškolní výchovy.

5.2 Rozmanitost profesních činností učitele

Představy rodičů o náplni práce učitelů mateřských škol jsou poměrně jasné a zahrnují několik bodů, které reflektují různorodost a rozmanitost profesních činností učitelů v mateřské škole. Prvním z nich je edukace dítěte. Rodiče si uvědomují, že hlavní složkou práce učitele je předat dětem nějaké znalosti a rozvíjet jejich dovednosti, včetně samostatnosti v sebeobsluze. Kromě toho by měli být průvodci dětských vztahů, napomáhat dětem navazovat kontakt a fungovat v kolektivu třídy.

Rodič 1A: „...pečujete o ty děti tak, aby jako jste je vedly k nějakému vzdělání a sebeobsluze, aby se začaly rozvíjet.“

Rodič 2A: „Taková jako řekla bych obecně být průvodkyně takovým tím dětským světem, aby ty děti se naučily pracovat v kolektivu, aby se naučily osvojit takové ty základní dovednosti jako třeba i základní hygienické návyky.“

Rodič 8A: „řekl bych, že prostřednictvím těch aktivit a pomůcek se děti učí, aby zvládly takovou tu každodenní sebeobsluhu, a měly i nějaký základ znalostí a dovedností, které potom ve škole budou potřebovat.“

Ruku v ruce s edukací dochází v mateřské škole také k naplňování potřeb dětí. Tento názor se prolíná myšlenkami rodičů, jež péči o dítě berou v podstatě jako automatickou součást činnosti učitelů. Rodiče očekávají, že dítěti během pobytu v mateřské škole nebude nic chybět a bude moci v učiteli najít další blízkou osobu, se kterou se bude cítit bezpečně.

Rodič 4A: „Domnívám se, že se převážně věnuje péči o děti, respektive dohlížení na to, že nic zásadního při pobytu v mateřské škole neschází.“

Rodič 3A: „Tak primárně ty děti vlastně uvést do širšího světa, než je rodina, tak jako hlavně v bezpečí. ... Budovat v nich důvěru pro ten okolní svět.“

Proces edukace se pojí se vzdělávací nabídkou, která by měla být bohatá a zaměřená na vývojová specifika dané věkové kategorie dětí. Vzdělávací nabídka by měla podle rodičů vycházet jak z poznatků vývojové psychologie dítěte, tak i z jeho zájmů. Tyto skutečnosti mohou učitelé zjistit pozorováním dětí při pobytu v mateřské škole, jež pro ně představuje důležitý nástroj právě pro modifikaci vzdělávacích aktivit individuálně pro každé dítě.

Rodič 5A: „Řekla bych, že je důležité ty děti i hodně pozorovat, protože na základě toho potom můžou připravit pro ty děti ty aktivity, které jim sednou a z nějakého vývojového hlediska jsou vhodné.“

Kromě znalosti vývojové psychologie by měli učitelé dokázat identifikovat silné stránky každého dítěte, čímž lze zajistit, že vzdělávací nabídka bude uzpůsobena jejich zájmům. Tím je podporována motivace dítěte k učení a v konečném důsledku vede je také posilování jeho sebevědomí.

Rodič 7A: „Zjistit potenciál, co ty děti mají, a ten rozvíjet...a ty zájmy toho dítěte by se měly podporovat a motivovat...mělo by rozvíjet sebevědomí toho dítěte.“

Rodič 8A: „...taková ta volnost pro ty děti, kdy si mohou vybírat co je baví, a učitelky je k tomu vlastně vedou a motivují je.“

Dalším bodem, který rodiče zmiňují je příprava podnětného prostředí, které je pro montessori pedagogiku typické a je na něj kladen velký důraz. Podněty a pomůcky by měly být různorodé a měl by jich být dostatek. Hovoří také o tom, že by učitel měl dětem pomůcky představit a ukazovat jim, jak s nimi pracovat, a to až do doby, než jsou schopny s nimi pracovat samostatně.

Rodič 1A: „...všechny ty pomůcky a všechno to jako promyslet a nachystat. Mít nějaký plán, co chci stihnout. ...A ještě mít zázemí, kde se to dítě prostě může rozvíjet, takže nějaká příprava prostředí bych řekla.“

Rodič 3A: „Potom určitě starání se o třídu ve smyslu chystání různých pomůcek a podnětů, které těm dětem chtějí nabídnout.“

Kromě výše uvedených bodů se dále jedná o administrativní činnost, jako například zapisování do třídní knihy, a komunikaci s rodiči, která představuje velkou část práce učitele a pro rodiče je velmi důležitá.

Rodič 7A: „z mých zkušeností i ten vztah s učiteli a rodiči je důležitý...líbí se mi, jak probíhá komunikace s rodiči, konzultace o těch dětech, jak se tady chová a co se tady děje.“

Rodiče v rozhovoru zmínili všechny hlavní body pracovní náplně učitelů mateřských škol a zřejmě si tak plně uvědomují jejich role v předškolním vzdělávání. Vnímají to, že práce učitele v mateřské škole neobnáší pouze přímou práci s dětmi, ale její značná část stojí i mimo ni. Příkladem může být zmiňovaná příprava na přímou pedagogickou činnost, administrativní činnost, komunikace s rodiči a odborníky stojícími mimo mateřskou školu. Všimají si, že učitelé pečují o vzdělávací prostředí, tedy třídu mateřské školy, a připravují různorodé materiály a pomůcky k rozvoji dětí, které jsou díky pedagogické diagnostice zaměřeny na individuální potřeby a možnosti jednotlivých dětí a třídy jako celku.

5.3 Preference osobnosti učitele nad dosaženým vzděláním

Rodiče kladou mnohem větší důraz na osobnostní charakteristiky učitele než na dosažený stupeň vzdělání. Přesto však uvádí, že by učitelé měli disponovat určitými odbornými dovednostmi, jež pro ně představují základ pro výkon profese učitele mateřské školy.

Rodič 8A: „Nějaké odborné znalosti by měli ti učitelé znát, ale u těch malých dětí je podle mě stěžejní ta osobnost.“

Co se týče přístupu učitelů k dětem, učitel by měl vystupovat jako průvodce dětí, který jim nedirektivním způsobem předává znalost základních pravidel slušného chování a nastavuje jejich chování hranice, založené jak na pravidlech mateřské školy, tak i celé společnosti.

Rodič 6A: „Beru to tak, že provází ty děti vším... V Montessori jsou ty hranice a pravidla velmi důsledně dodržovány. Ale takovým tím pěkným způsobem a ty průvodkyně na to dohlíží a spíš asi zajišťují, aby ty pravidla jako fungovaly.“

Pro rodiče je velmi důležité, jak se učitel chová k dětem a jaký k nim má vztah. Učitel v mateřské škole by měl mít děti rád a jeho profese by jej měla naplňovat. Zároveň by se měl stát pro dítě blízkou osobou a vybudovat si s ním vztah založený na důvěře. Výčet žádoucích vlastností učitele můžeme shrnout slovy laskavý přístup, který zahrnuje lásku k dětem, trpělivost, nadhled a empatii ve spojení s individuálním přístupem ke každému dítěti.

Rodič 4A: „Na prvním místě je to samozřejmě láska k dětem, protože měl by tu práci dělat člověk, která ho opravdu naplňuje a dělá ji rád.“

Rodič 5A: „A nějakým způsobem být empatický k těm dětem, umět jim naslouchat s tím, že vím, že prostě to dítě nemusí mít vždycky svůj den...“

Dalším významným bodem jsou podle rodičů komunikativní dovednosti učitele nejen směrem k dítěti, ale i k rodičům. V rámci komunikace s dítětem je pro rodiče důležité, jak se učitel k dítěti chová a jakým způsobem s ním interaguje.

Rodič 2A: „Prostě maminka, když není se svým dítětem, tak přirozeně potřebuje o něm vědět, co se dělo za celé dopoledne ...abych věděla, že to dítě je v bezpečí, že je v dobrých rukou a když se něco stane, tak o tom budu vědět.“

Ohledně komunikace směrem k rodičům se objevil názor, že rodiče, kteří mají dítě v soukromých předškolních zařízeních, vyžadují větší kontakt, a především informovanost ze strany učitele.

Rodič 5A: „... velkou a důležitou součástí je komunikace s námi, rodiči, a řekla bych, že právě v těch soukromých školkách se ta komunikace s rodiči hodně očekává.“

Jako poslední bod rodiče zmiňují psychickou odolnost učitele, tedy schopnost zachovat si vnitřní klid a nadhled nad různými situacemi, které se v mateřské škole odehrávají a které mohou být mnohdy psychicky náročné. Mluví dokonce i o smyslu pro humor a schopnosti nebrat se tak úplně vážně.

Rodič 3A: „Nějaká jako vnitřní disciplína ... jako umět nahlížet na ty věci jakoby z výšky a umět si propojit co v té situaci třeba jako může přijít ...aby nejednal třeba jako impulzivně. Ještě smysl pro humor a aby se nebral úplně vážně. A nějaký takový jako vnitřní klid.“

Osobnost učitele bezesporu představuje důležitý faktor celého předškolního vzdělávání, protože na něm závisí to, jak bude k dětem přistupovat a jak se k nim bude chovat. I přes to, že je na osobnostní charakteristiky učitele kladen velký důraz, měl by disponovat i základními znalostmi ze svého oboru. Podle rodičů by měl být učitelem v mateřské škole někdo, kdo má rád děti, umí zachovat v náročných situacích klid, je empatický, trpělivý a dokáže efektivně komunikovat nejen s dětmi, ale i s rodiči.

5.4 Nedocení profesí učitele MŠ

Rodiče se shodují na tom, že profese učitele mateřské školy má ve společnosti nízké postavení a je lidmi spíše podceňována. To je podle nich dáno tím, že lidé mají určité předsudky, jako například to, že učitelé v mateřských školách vystupují jako chůvy, které hlídají děti a hrají si s nimi. Z toho důvodu je tato práce společností vnímána jako jednoduchá.

Rodič 8A: „Myslím, že jsou málo oceňováni, třeba v porovnání se základní školou. Hodně lidí je vnímá jako chůvy nebo takové tety na hlídání, které si s dětmi vlastně hrají. Taky si všímám, že to finanční ohodnocení není takové, jaké by mělo být.

Nízké postavení učitelů mateřských škol se tedy podle rodičů pojí také s tím, že lidé neví, jaká je skutečná pracovní náplň dne učitele mateřské školy a za co všechno má zodpovědnost. Chybějící informace nebo mylné představy o tom, co se děje v mateřských školách, tak vedou k nízkému hodnocení postavení učitelů mateřských škol ve společnosti.

Rodič 5A: „Myslím si, že je to dané tak nějak společensky a řekněme, že možná ti rodiče úplně neví, co se tam děje a co všechno s těmi dětmi dělají. Že možná, kdyby to věděli, tak by to pochopení bylo lepší.”

Z výpovědí rodičů vyplývá další významný faktor, který ovlivňuje postavení učitelů mateřských škol ve společnosti, a tím jsou platové podmínky. Ty jsou podle rodičů nedostatečné a nereflektují náročnost této profese.

Rodič 7A: „...je to udělané tím finančním ohodnocením a tím, že to hodnotí i lidi, kteří nemají děti a s tím systémem se nikdy nesetkali a nemají přímou vazbu.”

Prostřednictvím platových podmínek nahlíží rodiče i na vysokou feminizaci. Platové podmínky podle nich mají vliv na převahu žen v profesi učitele mateřské školy, a v konečném důsledku tak ovlivňují i vnímání této profese ve společnosti.

Rodič 7A: „Podle mě je to faktor těch peněz, protože kdyby to bylo postavené jinak i finančně, tak by do toho ti chlapi šli.”

Rodiče se současně zamýšleli nad tím, do jaké míry je profese učitele mateřské školy atraktivní pro muže. Tuto otázku spojují se skutečností, že je tato práce pro ženy přirozenější, a proto mnoho mužů neoslovuje. Přesto se však shodují na tom, že by mohlo v mateřských školách pracovat více mužů než doposud. Celkově by tak muže v mateřských školách uvítali. Ve svých názorech naráží i na další důležitý faktor, kterým je odbornost učitele.

Rodič 4A: „...při splnění všech nároků na osobu učitele pro mě otázka pohlaví není rozhodující.”

Podíváme-li se blíže na konkrétní důvody, proč by si rodiče přáli více mužů v mateřských školách, zjistíme, že si uvědomují především problematiku mužského vzoru pro děti, který v dnešní době v některých rodinách chybí.

Rodič 7A: „Tak je spousta rozvedených rodin, často ti tatínci prostě nefungují a není tam ten chlap jako vzor...a možná je to větší vzor i pro ty holky, že přece jenom ty holky inklinují víc k těm chlapům.“

Kromě důležitosti přítomnosti obou vzorů, ženského i mužského, rodiče uvádějí, v jakých dalších věcech mohou být muži v mateřských školách pro děti přínosem.

Rodič 1A: „Většinou s nimi víc blbnou mi přijde ... ale když už se to rozjízdí, tak mi přijde, že ti chlapi to pak umí zastavit asi jako nějakou přirozenější autoritou. A spíš je to pro ně netradiční a vždycky taková netradiční změna je k dobru.“

Rodič 3A: „No, že dodávají víc té mužské energie, té pevnosti ...pro muže je to určitě přirozenější. A ty děti potom můžou jako čerpat z obou těch možností nebo jako cítí tam obě ty energie.“

K nízkému sociálnímu statusu učitelů mateřských škol přispívá i to, že oni sami hodnotí svoji profesi spíše na nižší úrovni, což zaznamenali i dotazovaní rodiče mezi svými známými. Podle nich, pokud sami učitelé mateřských škol nechápou smysl své práce a nejsou schopni ji na veřejnosti sebevědomě obhájit, bude na jejich profesi společnost nahlížet spíše negativně. Respondenti se dokonce setkali i s jakýmsi studem učitelů z mateřských škol spojených s jejich profesí.

Rodič 3A: „S některými učitelkami se znám nebo jako vím, jak ony sami se vnímají, tak se obávám, že to není na takové úrovni, jak by mělo být. Ale to si myslím, že si to dělají sami. Že pokud já sama nepovažuji tu práci za důležitou, tak ani ostatní, ani ti rodiče, si nebudou myslet, že ta práce je důležitá. ... Prostě když ta učitelka bude sebevědomá, tak i ti rodiče to tak budou vnímat a cítit.“

Přestože si rodiče myslí, že společnost nepřipisuje učitelům mateřským škol příliš velkou váženost, oni sami tento názor nesdílí. Vzhledem k tomu, že si uvědomují význam předškolního vzdělávání pro další rozvoj svých dětí, připisují důležitost i profesi učitelů mateřských škol, kteří jsou zodpovědní za průběh předškolního vzdělávání a jeho výsledky. Dokonce vnímají určité rozdíly mezi učiteli klasických a alternativních či soukromých škol. Rodiče dětí v soukromých mateřských školách podle nich tvoří komunitu, která si učitelů váží a chápe význam této profese. V alternativních mateřských školách poté vnímají práci učitele jako prestižní a společností uznávanou.

Rodič 5A: „Vnímám to i tak, že v té naší sociální skupině mezi námi rodiči, tak to vnímáme asi jinak. Přijde mi, že je to pro nás důležitá profese a nemáme to jako úplně na nějaké nižší úrovni než třeba ve škole ... ale myslím si, že v tom hraje roli ta soukromá školka.“

Rodič 3A: „Myslím, že když to jsou učitelky právě třeba z montessori školek, což si myslím, že je považováno jako za docela prestižní v dnešní době, tak si myslím, že na ně je nahlíženo spíš jako pozitivně než negativně.“

Postavení učitelů mateřských škol ve společnosti není podle rodičů na takové úrovni, na jaké by mělo být. Spatřují však určité rozdíly mezi klasickými a soukromými či alternativními mateřskými školami, kde komunity rodičů dětí vnímají profesi učitele v mateřské škole jako váženou, a dokonce i prestižní. Uvědomují si, že stát se učitelkou v alternativních mateřských školách není zcela jednoduchý proces a mohou zde být vyšší požadavky než v mateřských školách státních. Nízké postavení je spojováno především s finančními podmínkami, které mají vliv i na vysokou feminizaci profese učitelů mateřských škol. Postoj rodičů k otázce mužů pracujících v mateřských školách je pozitivní. Vnímají totiž určité rozdíly mezi ženami a muži a tím, jak se muži chovají k dětem a jakým způsobem s nimi komunikují. Z těchto důvodů spatřují v přítomnosti muže v mateřských školách důležitost a byli by otevřeni tomu, aby jich do této profese vstoupilo více, zastávají však názor, že kvůli platovému ohodnocení není tato profese pro muže atraktivní.

Následující kapitola se věnuje shrnutí stěžejních výsledků výzkumného šetření, jehož poznatky byly prezentovány v této kapitole. Její součástí je také diskuse výzkumných zjištění, limity výzkumu a doporučení pro praxi předškolního vzdělávání.

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato kapitola se zaměřuje na celkové shrnutí výsledků výzkumného šetření vzhledem ke zvoleným výzkumným otázkám. První výzkumná otázka se týkala profesních kompetencí učitelů. Jak plyne z výzkumných dat, učitel mateřské školy by měl disponovat základními znalostmi z oboru, pro jejichž nabytí je dle rodičů adekvátní absolvování středoškolského studia. Rodiče však přikládají důležitost dalšímu profesnímu růstu učitelů v souladu s aktuálními trendy předškolního vzdělávání a znalosti pedagogiky daného alternativního směru, jež je podle jejich názorů předpokladem pro kvalitní práci učitelů v souladu s principy daného směru.

Druhá výzkumná otázka se zabývala představami rodičů o náplni práce učitelů mateřských škol. Od učitelů očekávají především edukaci dítěte v souladu s naplňováním jeho potřeb. Kromě toho si uvědomují, že součástí jejich práce je kromě přímé pedagogické činnosti i nepřímá pedagogická činnost zahrnující především přípravu vzdělávací nabídky v návaznosti na pedagogickou diagnostiku dětí, přípravu vzdělávacího prostředí a administrativní činnost, která zahrnuje i spolupráci s rodiči ve formě pravidelné komunikace ohledně pokroků a chování dítěte, která ze strany rodičů výrazně očekávána.

Třetí výzkumná otázka byla zvolena ke zjištění názorů rodičů na osobnostní charakteristiky učitele. Z rozhovorů vyplynulo, že pro rodiče je stěžejní osobnost učitele. Za zcela automatický považují kladný vztah ke své profesi a k dětem, projevující se laskavým přístupem. S tím souvisí i jejich výběr mateřské školy. I přes to rodiče vnímají důležitost základních znalostí pedagogiky. Očekávají totiž, že učitelé budou k dětem přistupovat v rámci montessori principů, projevujících se v chování učitelů směrem k dítěti.

Poslední výzkumná otázka se soustředila na postavení profese učitelů v alternativních mateřských školách pohledem rodičů. Dotazovaní rodiče na ni nahlíží kladně. Podle nich však existují aspekty, které toto vnímání ve společnosti snižují. Přesto vnímají profesi učitele v alternativních mateřských školách jako prestižní, zejména v souvislosti s rostoucí oblibou těchto mateřských škol a nároky, které bývají na tyto pozice kladeny. Co se týká vysoké feminizace učitelské profese v předškolním vzdělávání, shodují se na tom, že muž pracující v mateřské škole je pro děti přínosem. Uvědomují si však, že pro muže může tato profese vzhledem k platovým podmínkám a dalším faktorům postrádat atraktivitu.

Závěrem tak můžeme soudit, že celkové vnímání profese učitelů v alternativních mateřských školách je kladné. Rodiče vidí učitele mateřských škol jako významné osoby pro rozvoj jejich dětí, přičemž si představují jejich vzájemný vztah jako rovnocenný, kdy učitelé vystupují jako partneři či průvodci dítěte ve vzdělávacím procesu. Učitelů svých dětí si váží, uvědomují si náročnost této profese a rozmanitost profesních činností učitele. V předškolním vzdělávání pro ně hraje klíčovou roli osobnost učitele. Vzdělání učitele není v očích rodičů tolik zásadní a mělo by být volbou každého učitele, v závislosti na jeho motivaci profesně růst. Za důležité však považují absolvování příslušných kurzů v rámci daného alternativního směru, v tomto případě Montessori diplomových kurzů, které zaručují výbornou znalost montessori pedagogiky, jež je předstupněm pro její aplikaci v praxi. S těmito požadavky se pojí i vnímání společenského postavení učitelů rodiči. Na učitele v Montessori mateřských školách nahlíží jako na prestižní povolání. Montessori mateřské školy se tak těší velké oblibě mezi rodiči, přičemž právě učitelé, jejich profesní kompetence a přístup k dětem zde hrají zásadní roli. Právě vzdělání učitelé mateřských škol chápající smysl své profese představují předpoklad pro vybudování kvalitní a vyhledávané mateřské školy.

6.1 Diskuze výsledných zjištění

Z našich výsledků vyplývá, že učitelé v mateřských školách jsou podle rodičů ve společnosti nedoceny a společnost vnímá mateřskou školu jako místo pro hlídání dětí. Oni sami však na tuto profesi nahlíží s úctou a uvědomují si její náročnost. O to více jsou učitelé vnímáni jako prestižní profese, pokud se jedná o alternativní mateřskou školu. Samy učitelky mateřské školy, které se zapojily do výzkumného šetření Majerčíkové & Urbanecové (2020), vnímají, že je jejich profese ve společnosti nedoceny. Podle nich na ně veřejnost nahlíží jako na hlídačky, které si s dětmi hrají, mají dlouhé prázdniny a jsou vysoce finančně ohodnoceny. Důvodem pro podceňování jejich profese je podle nich neznalost chodu mateřské školy a edukačního procesu, který zde probíhá. Tady lze vidět podobnost s naším výzkumem, jelikož podobné úvahy vyjadřují rodiče směrem k postavení učitelů ve společnosti. Dochází tak k zajímavému jevu, kdy sami rodiče hodnotí profesi učitele mateřské školy jako uznávanou, ale uvědomují si, že někteří lidé opravdu nenahlíží na tuto profesi kladně. Přitom také zmiňují určité předsudky lidí o délce dovolené učitelů, o jednoduchosti jejich práce a hraní si s dětmi. Podobná zjištění lze nalézt i ve srovnání s výzkumným šetřením Majerčíkové a Rebendové (2017), které se zaměřily na rodiče s vysokoškolským vzděláním. Rodiče z jejich i našeho výzkumného šetření vnímají profesi

učitele v mateřské škole jako náročnou a uvědomují si zodpovědnost, kterou učitelé nesou. Zároveň se shodují v názorech ohledně spolupráce školy. Rodiče z našeho výzkumného šetření očekávají intenzivní komunikaci, což se shoduje s druhou skupinou rodičů, kteří taktéž projevují zájem o dění v mateřské škole. Naopak z našeho výzkumného šetření nelze vyvodit, že jsou s těmito názory ztotožnění pouze vysokoškolsky vzdělaní rodiče. Nelze tak obecně konstatovat, že dosažené vzdělání rodičů má vliv na jejich vnímání profese učitele mateřské školy.

Co se týče vnímání odbornosti učitele, rodiče z našeho výzkumného šetření nepovažují dosažený stupeň vzdělání za příliš stěžejní oblast. Stejně jako ve výzkumném šetření Lorencové (2023) je pro ně mnohem důležitější osobnost učitele a jeho laskavý přístup k dětem. Výzkumné šetření Hiles (2015) se zabývá vnímáním a porozuměním principů montessori pedagogiky ze strany rodičů, přičemž zohledňuje i roli učitele ve třídě. Rodiče dětí vyžadují od učitelů v montessori školách respekt, což v praxi znamená, že děti jsou samostatné, mohou samy rozhodovat a řešit problémy po svém. Avšak názory na to, do jaké míry by měli učitelé zasahovat do procesu učení, nebyly zcela jasné. Určitá část rodičů vítá, pokud dítě může být aktérem svého učení, další část je pro řízení učení učitelem. Poslední, poměrně malá část rodičů, oceňuje přístup zahrnující obojí, tedy částečnou nezávislost dítěte na učiteli, který ale zprostředkovává část výuky. V souvislosti s tím hovoří i o motivaci dítěte, kdy rodiče od učitelů očekávají vytyčení určitých cílů, které by děti motivovaly k práci. To se ale neslučuje s montessori pedagogikou, která je orientována na vnitřní motivaci dítěte. Zároveň si však přejí, aby učitelé dětem představili, jak pracovat s pomůckami ve třídě a zaznamenávali jejich pokroky během práce s nimi. To vše uzavírají názorem, že jsou učitelé zodpovědní za přípravu vzdělávacího prostředí. V některých oblastech našeho výzkumného šetření můžeme najít shody. Rodiče rovněž oceňují vedení dítěte k samostatnosti. Přesto, že rodiče v našem výzkumném prostředí nehovoří o motivaci dítěte, očekávají, že bude mít k dispozici dostatek podnětů podle svých zájmů, což může evokovat určitou spojitost právě s vnitřní motivací dítěte, která je tímto podporována. Shoda panuje také v zodpovědnosti učitele za přípravu prostředí, které by mělo nabízet dostatek podnětů pro děti, a v zaznamenávání pokroků jednotlivých dětí v jejich práci. Vzhledem k podobnostem vnímání profesních kompetencí, lze říci, že rodiče oceňují roli učitele jako průvodce, vedoucího děti k samostatnosti a podporujícího jejich vnitřní motivaci.

6.2 Limity výzkumu a doporučení pro praxi předškolního vzdělávání

Během zpracování diplomové práce jsme zaznamenali několik limitů. Do výzkumného šetření bylo zapojeno deset respondentů, přičemž výzkumný vzorek byl složen převážně z žen, zatímco participantů mužského pohlaví byly pouze dva. Mohli bychom se tedy domnívat, že vyšší zastoupení mužů ve výzkumném souboru respondentů by mohlo přinést odlišné výsledky. Do výběru výzkumného souboru se promítla motivace jednotlivých respondentů k zapojení do výzkumu a ke sdílení svých názorů. V návaznosti na výpovědi jednotlivých respondentů, je možné, že mohlo dojít k nepřesnému pochopení, a tím pádem mylné interpretaci dat výzkumníkem, i když během průběhu interview byly pokládány doplňující otázky. Za další limit lze považovat málo probádanou problematiku profese učitelů z alternativních mateřských škol a tomu odpovídající množství výzkumných šetření. Přesto, že existují výzkumy zabývající se učiteli mateřských škol, většinou se jedná o školy tradiční. Zde proto vnímáme jakousi mezeru ve výzkumném bádání. Posledním limitem výzkumu byla odborná terminologie spojená s teoretickými východisky práce. Během sbírání dat bylo nutné vhodně formulovat otázku tak, aby byla pochopitelná i pro respondenty z laické veřejnosti. V případě potřeby respondenta došlo ze strany výzkumníka k dovysvětlení konkrétní skutečnosti.

Zaměříme-li se na doporučení pro praxi v mateřských školách, chtěli bychom upozornit na subjektivní vnímání vlastní profese ze strany učitelů. V návaznosti na zjištění, že rodiče vnímají mateřskou školu jako službu hlídání dětí, je nezbytné zajistit, aby sami učitelé chápali význam a důležitost své profese a ve stejném duchu se stali jejími reprezentanty. Dokud společnost nepozná náročnost práce v mateřské škole, míru zodpovědnosti a psychické vypětí, které se s ní pojí, nebude profesi učitele mateřské školy považovat za prestižní. Z našeho pohledu je proto důležité vytvořit povědomí u veřejnosti o vzdělávání dětí, jejich přípravě na základní školu a všech edukačních činnostech, které probíhají v mateřské škole.

Problematika učitelů alternativních mateřských škol by podle našeho názoru neměla zůstat v ústranní vědeckého bádání. V současnosti je v naší republice alternativní školství rozšířené a tróufáme si říct, že i vyhledávané. Z tohoto důvodu by se i tomuto odvětví profese učitele v mateřské škole měla dopřát dostatečná pozornost. Snahou této práce bylo popsat základní aspekty problematiky učitelské profese v kontextu alternativních mateřských škol, což může být inspirací pro další výzkumná šetření.

ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na problematiku profese učitelů mateřských škol, na kterou bylo nahlíženo z pohledu rodičů dětí navštěvujících alternativní mateřskou školu. Konkrétně se do výzkumného šetření zapojili rodiče, kteří si pro své děti vybrali montessori mateřskou školu a jejich dítě do ní v současné době dochází. Jejich motivem byla především odlišnost v přístupu k dětem, než jaký zažili oni sami ve svém dětství. Dalo by se říci, že alternativní směry v předškolním vzdělávání jsou tak pro rodiče dětí atraktivní, a proto jsou mezi nimi i čím dál více oblíbené a rozšířené.

Cílem teoretické části práce bylo vymezit základní teoretická východiska v souvislosti s tématem práce, proto je zde popsáno předškolní vzdělávání z hlediska předškolních institucí se zaměřením na alternativní mateřské školy. Dále teoretická část obsahuje vymezení profese učitele mateřské školy, možnosti profesní přípravy, profesní kompetence, profesní činnosti a feminizaci této profese s odkazem na platové podmínky. Následující kapitola se zabývala prestiží a kvalitou učitelů mateřské školy, které byly doplněny o stávající výzkumná šetření vztahující se k této problematice a tématu diplomové práce.

Cílem praktické části práce bylo odkrýt názory rodičů na profesi učitele mateřské školy, a to v kontextu alternativního školství. Pro jejich zjištění bylo zvoleno kvalitativně orientované výzkumné šetření. Jako metoda sběru dat proto bylo použito polostrukturované interview s několika předem připravenými otázkami. Během realizace rozhovorů byly kladeny doplňující otázky za účelem lepšího pochopení výpovědí respondentů. Výzkumný soubor tvořili rodiče předškolních dětí navštěvujících montessori mateřskou školu. V průběhu sběru a zpracování výzkumných dat došlo k naplnění vytyčených výzkumných cílů. Zpracování získaných dat proběhlo prostřednictvím kódování.

Závěrem lze konstatovat, že vnímání profese učitele mateřské školy je ze strany rodičů předškolních dětí kladné. Profese učitele v alternativních mateřských školách je v očích rodičů hodnocena jako prestižní a vážená, v souvislosti s požadavky, které jsou na učitele v těchto mateřských školách kladeny. Přesto si však rodiče uvědomují pohled společnosti na práci učitele v mateřské škole, který podle nich není ideální a práce učitelů tak není doceněna. Vnímání postavení učitelů mateřské školy ve společnosti hodnotí rodiče optikou finančního ohodnocení, jež je podle nich jedním z důvodů nízkého postavení této profese ve společnosti. Rovněž zastávají názor, že platové podmínky mají vliv na feminizaci této profese. Z hlediska odbornosti by dle jejich názoru učitelé měli disponovat základními

teoretickými znalostmi ze svého oboru, které by měli dále rozvíjet formou dalšího vzdělávání, avšak vysokoškolské vzdělání není považováno za nutné. Mnohem větší důležitost připisují rodiče osobnostním charakteristikám učitelů projevujícím se v jejich chování a komunikaci s dítětem.

V návaznosti na výzkumná zjištění můžeme konstatovat, že by bylo žádoucí prezentovat práci učitelů mateřských škol ve větší míře i pro širokou veřejnost. A to z toho důvodu, že lidé, kteří nemají s předškolním vzděláváním vlastní zkušenost, mnohdy neví, co se za zdmi mateřských škol odehrává, a jak ve skutečnosti předškolní vzdělávání probíhá. Nevědomost poté vede ke zkresleným představám či určitým předsudkům vůči náplni práce učitelů mateřských škol, což vede k nízkému hodnocení v rámci společenského uplatnění a významnosti této profese. Realizovaným výzkumným šetření bychom rádi přispěli k šíření nových poznatků a rozšíření problematiky týkající se alternativního školství s důrazem na učitele jako aktéra předškolního vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Addi-Raccah, A., & Grinshtain, Y. (2022). Teacher's professionalism and relations with parents: teacher's and parent's views. *Research Papers in Education*, 37(06), 1142-1164. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931949>.
- Bendl, S. (2002). *Feminizace školství a její pedagogické konsekvence*. Brno: Česká pedagogická společnost.
- Berčíková, A., Šmelová, E., Stolinská D., a kol. (2014). *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(04), 562-582. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-562>.
- Fárová, N. (2015). Muži učitelé v mateřských školách: konstrukce maskulinity ve feminizovaném prostředí. *Gender a výzkum*, 16(01), 46-56. <http://dx.doi.org/10.13060/12130028.2015.16.1.166>.
- Hiles, E. (2015). Measuring Parent Perception and Understanding of Montessori Education in three Massachusetts Montessori Schools (Disertační práce, Pepperdine University, Kalifornie). Dostupné z <https://digitalcommons.pepperdine.edu/etd/644/>.
- Hiles, E. (2018). Parent's Reasons for Sending Their Child to Montessori Schools. *Journal of Montessori Research*, 4(01), 1-13. <https://doi.org/10.17161/jomr.v4i1.6714>.
- Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori Approach*. Routledge.
- Kampichler, M., Dvořáčková, J., & Jarkovská L. (2018). Choosing the right kindergarten: Parent's reasoning about their ECEC choices in the context of the diversification of ECEC programs. *Journal of Pedagogy*, 9(02), 9-32. <http://dx.doi.org/10.2478/jped-2018-0009>.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada.
- Lorencová, S. (2023). The phenomenon of institutional preschool education from the parent's perspective. *Journal of Language and Cultural Education*, 11(01), 102-113. <https://doi.org/10.2478/jolace-2023-0008>.

Majerčíková, J., & Rebendová, A. (2017). Edukace v mateřské škole v perspektivě rodičů vysokoškoláků. *E-Pedagogium*, 17(03), 65-77. DOI: 10.5507/epd.2017.037.

Majerčíková, J., & Urbaniecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek. *Studia paedagogica*, 25(01), 51-77. <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-3>.

Majerčíková, J., Kasáčová, B., & Kočvarová, I. (2015). *Předškolní edukace a dítě*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (n.d.). Gender a vzdělávání. *MŠMT*. <https://www.msmt.cz/ministerstvo/proc-je-dulezite-se-zabyvat-genderovou-rovnosti-v-kontextu>.

Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Sociologické nakladatelství.

Montessori, M. (2012). *Tajuplné dětství*. Triton.

Montessori, M. (2018). *Absorbující mysl*. Portál.

Národní soustava povolání. (n.d.). Učitel mateřské školy. Ministerstvo práce a sociálních věcí. Dostupné z <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-materske-skoly>.

Nářízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. (2017). *Zákonyprolidi.cz*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-341>.

Nelson, B. (2004). Myths About Men Who Work With Young Children. *Exchange*, 160, 16-18. https://www.bgnelson.com/articles/CCIE_Myths_Nelson.pdf.

Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.

Pavlík, P., Boučková, P., Linková, M., Marksová-Tominová, M., Susová, I., Simerská, L., & Smetáčková, I. (2004). *Stínová zpráva v oblasti rovného zacházení a rovných příležitostí žen a mužů*. Gender Studies, o.p.s.

Piburn, D., E., Nelson, B, G., & Carlson, F., M. (2011). Men in teaching: Gender Equality through the Promise of Gender Balance. *Young Children*, 66(05), 64-66. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/men-teaching-gender-equality-through-promise/docview/896479096/se-2?accountid=15518>.

Poussin, Ch. (2018). *Nauč mě, jak to mám udělat sám*. Svojtka&Co.

- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.
- Průcha, J., & Kotátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). MŠMT. <https://msmt.gov.cz/file/56051/>.
- Renzetti, M. C. (2005). *Ženy, muži a společnost*. Nakladatelství Karolinum.
- Seebauer, R. (2014). „Učitelky“: jejich dlouhá cesta k rovnoprávnosti a uznání se zaměřením na feminizaci a její důsledky. *Pedagogická orientace*, 24(05), 699-720. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-5-699>.
- Slabá, H. (2020). *Montessori školka. Jak to v ní chodí?* Portál.
- Slovacek, M., & Minova, M. (2021). Training of undergraduate preschool teachers in Montessori education in Slovakia and the Czech Republic. *Research in Pedagogy*, 11(01), 137-150. 10.5937/IstrPed2101137S.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.
- Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (2024). *Mateřské školy – učitelé, z toho ženy – podle území*. MŠMT. <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.
- Svobodová, E., Vítečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga*. Portál.
- Syslová, Z. (2012). *Autoevaluace v mateřské škole*. Portál.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku*. Wolters Kluwer.
- Šmelová, E. (2005). Předškolní vzdělávání očima rodičovské veřejnosti. *Pedagogická orientace*, 15(01), 52-57. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1391>.

Šmelová, E., & Nelešovská, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Tympa, E., Karavida, V., Charissi, A., & Siaviki, A. (2022). Parental views of the Montessori approach in a public Greek Early years setting. *Education*, 50(02), 281-287. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1849344>.

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

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

Zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením. (1999). <https://msmt.gov.cz/dokumenty-3/zakon-c-306-1999-sb-o-poskytovani-dotaci-soukromym-skolam>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (2025). <https://msmt.gov.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2025). https://ppropo.mpsv.cz/zakon_563_2004.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Vzdělávací oblasti podle montessori pedagogiky	23
Obrázek 2 Volba studijního oboru podle pohlaví	34
Obrázek 3 Stupnice platových tarifů podle platových tříd a stupňů	35
Obrázek 4 Výsledné kategorie	47

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Funkce mateřské školy podle Syslové	16
Tabulka 2 Alternativní školy.....	19
Tabulka 3 Profesní kompetence podle Vašutové	29
Tabulka 4 Počet učitelů mužského pohlaví v MŠ	33
Tabulka 5 Charakteristika výzkumného souboru.....	45

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
N.D.	No date
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SŠ	Střední škola
StatIS	Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Polostrukturované interview

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas

Já, níže podepsaný/á, souhlasím s účastí na výzkumu, který se dotýká tematiky názorů rodičů dětí předškolního věku na profesi učitele mateřské školy v klasických a alternativních mateřských školách.

Jsem obeznámen/a, že tento výzkum bude realizován v rámci diplomové práce. Současně jsem byla informován/a o tom, že má pravá identita bude anonymizována, stejně jako budou plně respektovány má individuální přání a potřeby. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit.

Souhlasím s nahráváním rozhovoru. Záznam nebude poskytnut třetím stranám a ihned po přepsání bude smazán.

Ano

Ne

Svým podpisem rovněž stvrzuji, že jsem informován/a o tom, že všechny získané údaje budou použity pouze pro účely diplomové práce.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu:

V, dne

PŘÍLOHA P II: POLOSTRUKTUROVANÉ INTERVIEW

1. Do jaké mateřské školy dochází Vaše dítě či děti a z jakého důvodu jste si ji zvolili?
2. Jakými odbornými dovednostmi a znalostmi by podle Vás měl učitel mateřské školy disponovat?
3. Jsou pro vás důležitější didaktické dovednosti nebo osobnost pedagoga?
4. Jaké vlastnosti jsou podle Vás u učitele MŠ nejdůležitější?
5. Jaká je podle Vás náplň práce učitele mateřské školy?
6. Jak vnímáte postavení učitelů mateřských škol ve společnosti?
7. Myslíte si, že vysoká feminizace může mít vliv na vnímání postavení profese učitele mateřské školy ve společnosti?
8. Jaký je Váš názor na muže, kteří pracují v mateřských školách?