

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2019

Bc. Zuzana Krausová

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

Profesní příprava pedagogů mateřských škol nad 50 let

Diplomová práce

Autor: Krausová Zuzana, Bc.
Studijní program: N7531 / Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: 7501T010 / Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: Michek Stanislav, Ing. et Bc. Ph.D.
Oponent práce: Košek Bartošová Iva, Mgr. Ph.D.

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Zuzana Krausová
Studijní program:	N7531 / Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	7501T010 / Pedagogika předškolního věku
Název závěrečné práce:	Profesní příprava pedagogů mateřských škol nad 50 let
Název závěrečné práce AJ:	Professional training of teachers of nurse schools older than 50 years

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je zjistit, jak probíhala profesní příprava učitelek mateřských škol nad 50 let. Vzhledem k jejich věku se budeme věnovat úskalím tehdejšího politického režimu, který jim pedagogické vzdělávání ne/umožňoval. Teoretická část práce charakterizuje osobnost pedagoga mateřské školy, jeho profesní přípravu z hlediska historického vývoje a nynější možnosti přípravy kvalifikovaných předškolních pedagogů. V empirické části bude pro výzkumné šetření použit polostrukturovaný rozhovor s několika respondenty z mateřských škol v Jablonci nad Nisou. Cílem empirické části práce je zjistit, jak oslovení pedagogové vnímali průběh a výsledky svého dosaženého vzdělávání, a jak se chtějí dále věnovat svému profesnímu rozvoji.

Literatura:

1. Burkovičová, Radmila Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol : (vybraná problematika) /Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 80-7368-239-7,
2. Spilková Vladimíra, Hejlová Helena Příprava učitelů pro primární a preprimární

vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy / Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-486-0

3. Svobodová, Eva, Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0

4. Syslová, Zora, Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi Brno: Masarykova univerzita, 2017. (Pedagogický výzkum v teorii a praxi; svazek 43) ISBN 978-80-210-8475-9.

Garantující pracoviště: Katedra primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí diplomové práce: Michek Stanislav, Ing. et Bc. Ph.D.

Oponent: Košek Bartošová Iva, Mgr. Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31. 5. 2017

Datum odevzdání závěrečné práce: 19. 6. 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne.....

.....

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Ing. et Bc. Stanislavu Michkovi Ph. D. za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé práce. Rovněž bych chtěla poděkovat účastníkům mého výzkumu za vstřícnost, ochotu a čas, který mi věnovali při dotazníkovém šetření a rozhovorech. Děkuji také svému manželovi za podporu, kterou mi věnoval během celého studia.

Anotace

KRAUSOVÁ, Zuzana. *Profesní příprava pedagogů mateřských škol nad 50 let*. Hradec Králové. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019, 94 s. Diplomová práce.

Diplomová práce pojednává o profesní přípravě pedagogů mateřských škol nad 50 let. Teoretická část se zabývá osobností učitele mateřské školy. Dále je zaměřena na profesní vývoj učitele mateřské školy a provede nás historií vzdělání a kvalifikace učitelů mateřských škol od 30. let 19. století až po současnost, včetně dalších možností profesního rozvoje. Empirická část přináší výsledky smíšeného výzkumu, jehož cílem bylo (na základě dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů) zjistit, jak oslovené učitelky nad 50 let v Jablonci nad Nisou, vnímají své pracovní sebepojetí, průběh a výsledky svého dosaženého vzdělání a co pro ně bylo motivací pro volbu povolání.

Klíčová slova:

učitel, osobnost, mateřská škola, kvalifikace, vzdělání

Annotation

KRAUSOVÁ, Zuzana. *Professional training of teachers of nursery schools over 50 years*. Hradec Králové. Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019, 94 pp. Diploma Thesis.

This diploma thesis is dealing with the topic about professional preparation of kindergarten teachers who are older than 50 years. The theoretical part is about a personality of a kindergarten teacher. Thesis is also focused on the professional development of a kindergarten teacher and guides us through the history of education and qualifications of kindergarten teachers from the 1930s to the present and also other options of career development opportunities. The empirical part brings us the results of mixed research. Main goal of this research was to find out (based on a questionnaire survey and semi-structured interviews) how teachers with age over 50 years perceive their working self-concept. What are the results of their achieved education and what was their motivation to choose the career of being a kindergarten teacher in Jablonec nad Nisou.

Keywords:

teacher, personality, kindergarten, qualification, education

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017
(Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními,
habilitačními pracemi na UHK.)

Datum:.....

Podpis studenta.....

Obsah

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	11
ÚVOD.....	12
1 OSOBNOST UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	14
1.1. Být učitelem mateřské školy.....	14
1.2 Profesní kompetence učitele mateřské školy	15
1.3 Náplň práce a prestiž pedagogické profese.....	18
2 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	24
2.1 Motivace pro povolání.....	26
2.2 Profesní vývoj učitele.....	27
3 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	32
3.1 Vzdělání a kvalifikace učitelek mateřských škol před rokem 1989	32
3.2 Vzdělání a kvalifikace mateřských škol po roce 1989	35
3.3 Vzdělávání učitelů v současnosti.....	37
3.4 Další možnosti profesního rozvoje	40
4 METODIKA	44
4.1 Cíl šetření a hypotézy	44
4.2 Shrnutí teoretické části a vymezení dílčích témat.....	44
4.3 Zvolená metodologie.....	46
4.4 Sestavení dotazníku, výběr respondentů, vstup do terénu a sběr dat.....	46
4.5 Analýza dat	49
5 VÝSLEDKY	51
5.1 Výsledky na základě dotazníkového šetření	51
5.2 Výsledky na základě rozhovorů.....	67
6 DISKUZE	71
ZÁVĚR.....	74
PŘEHLED POUŽITÉ LITERATURY.....	77
SEZNAM PŘÍLOH.....	81

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
AV ČR	Akademie věd České republiky
CVLK	Centrum vzdělanosti Libereckého kraje
č.	číslo
ČŠI	Česká školní inspekce
a kol. (et al.)	a kolektiv (latinsky)
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
hod.	hodin
kap.	kapitola
KSČ	Komunistická strana Československa
např.	například
odst.	odstavec
ot.	otázka
prof.	profesor
roč.	ročník
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
s.	strana
Sb.	sbírka
str.	strana
SPgŠ	střední pedagogická škola
SYPO	Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů
tj.	to jest
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaný
VOŠ	vyšší odborná škola
VŠ	vysoká škola
ZŠ	základní škola

ÚVOD

Téma profesní přípravy pedagogů mateřských škol starších 50 let, mě zajímá především z osobních důvodů. Jakožto nejmladší učitelka v mateřské škole, jsem mohla za deset let své praxe pozorovat a porovnávat chování svých kolegyň, které jsou všechny již ve „zralém věku“. Některé mě motivovaly, učily, vychovávaly, poučovaly, ochraňovaly a byly mi přítelkyněmi. Když si je představím, tak to jsou všechno velmi silné ženy, které to neměly v životě lehké. Přes každodenní stres, shon, hluk, nečekané události, neuvěřitelnou zodpovědnost, známky vyčerpání, únavy, přicházející bolesti, značné opotřebovanosti, občasné pocity vyhoření, bojují dál. Jdou za svým snem a dělají dál to, pro co se před více jak 30 lety rozhodly. Svoji práci vykonávají se ctí, láskyplně a obětavě. Profesi učitelky v mateřské škole vnímají jako poslání, splněný sen a nikdy nekončící práci. Tyto ženy už snad nepotřebují další vzdělání, samy by mohly lektorovat kurzy. Mají tolik bohatých zkušeností, které by neměly zůstat bez povšimnutí. Jak uvádí docentka Bohumila Lazarová (2011) ve své publikaci *Pozdní sběr - O práci zkušených učitelů*, tak výsledky jejího dotazníkového šetření dokazují, že i přes velké pracovní vytížení a zdravotní opotřebení, má zájem více jak 50 % oslovených učitelů ve své profesi zůstat klidně i v důchodovém věku. Mě tato profese také velmi naplňuje a jsem přesvědčená, že u ní zůstanu, stejně jako moje kolegyně či další učitelé ze zmíněného výzkumu, až do „zralého, pozdního věku“.

Cílem diplomové práce je charakterizovat osobnost učitele mateřské školy, seznámit se samotným průběhem profesního rozvoje učitele mateřské školy včetně jeho motivů k přípravě na povolání a jednotlivých etap profesního vývoje. Poslední kapitola teoretické části nám má nastínit problematiku profesní přípravy z hlediska historického vývoje od minulosti po současnost a seznámit čtenáře se současnými požadavky kladenými na nutné vzdělání učitelů z hlediska legislativy, či se současným systémem vysokých škol připravující budoucí pedagogy včetně jejich aktuálních možností dalšího vzdělávání.

Praktická část je tvořena kombinací přístupů kvantitativní a kvalitativní metody navazující na předchozí témata teoretické části. Tento smíšený design práce, nám pomůže nalézt odpověď na naši hlavní výzkumnou otázku: „*Jak oslovené učitelky nad 50 let v Jablonci nad Nisou, vnímají své pracovní sebepojetí, průběh a výsledky svého dosaženého vzdělání a co pro ně bylo motivací pro volbu povolání?*“

Naše diplomová práce se inspiruje publikací od Bohumíry Lazarové a kol. – *Pozdní sběr, O práci zkušených učitelů.* (2011) Brno: Paido ISBN 978-80-7315-206-2. Výzkum započala v roce 2008. Využila kombinace kvantitativních a kvalitativních metod, dotazníky a případové studie. Respondenty byli učitelé druhého stupně základních škol ve věku nad 50 let a ředitelé škol. Do výzkumu zařadila 53 škol. Pro případovou studii využila polostrukturované rozhovory, díky kterým nahlédla do pracovního života dvou učitelů z jedné základní školy v Brně. Záměrně si vybrala „dobrou školu“, neproblémovou a aktivní, co se týče projektů, spoluprací se zahraničím a inovací ve výuce.

Díky ochotě paní Lazarové, jsme se mohli inspirovat jejími dotazníky v počátcích našeho výzkumného šetření. Využili jsme tři dílčí témata, která jsme více rozpracovali pro náš výzkum – Pracovní sebepojetí, Profesní příprava a osobní život, Motivace a spokojenost.

V teoretické části práce byly použity metody analytické a syntetické, založené zejména na studiu odborné tuzemské, ale i zahraniční literatury, o analýzy a komparace, respektive reinterpretace primárních i sekundárních pramenů. Praktickou část naší práce jsme započali dotazníkovým šetřením, kterým chceme proniknout hlouběji mezi učitelky všech mateřských škol v Jablonci nad Nisou ve věku nad 50 let. Dále pomocí rozhovorů budeme sledovat vývoj profesní identity učitelek v mateřských školách a změny jejich emocionálních stavů. Zajímají nás aktuální i předchozí zkušenosti učitelek, také jejich tehdejší očekávání od budoucnosti v povolání, na které je připravil tehdejší režim. Jak moc se toho za ty roky podle nich změnilo a co přinesla „nová doba“. Jak nyní tyto ženy vnímají dnešní profesní přípravu mladých učitelek mateřských škol. Odhalíme, jak probíhala jejich příprava na povolání, jaké školy studovaly, jakými kurzy a školeními si za svoji kariéru prošly, jaké situace musely řešit, aby mohly studovat a poté pracovat tam, kde chtěly. Jak vnímají historické změny týkající se forem a metod výchovně - vzdělávací práce dětí v mateřské škole, zda se jim lépe učilo v dřívějších dobách politického režimu nebo dnes v uvolněnější době a jestli mají chuť se i nadále vzdělávat.

1 OSOBNOST UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Být učitelem, znamená být v první řadě osobností. Tomu se však nelze vyučit, ani naučit. Osobností se člověk stává, formuje se po celý život. Od narození nás ovlivňuje prostředí, ve kterém vyrůstáme a styl výchovy, který na nás působí. Dalšími činiteli, podílejícími se na formování osobnosti učitele, jsou jeho rodina, přátelé, společnost a studium od základní školy po vysokou. Zde si člověk utváří vztah k práci a především pozitivní vztah k lidem. Na osobnost učitele má ovšem nejsilnější vliv jeho samotná pedagogická činnost. Výchovně - vzdělávací proces je obousměrný (od učitele k žákovi, od žáka k učiteli) a odehrává se v různorodém pracovním prostředí. Osobnost učitele rovněž utváří reakce žáků, pedagogický sbor, vlastní sebehodnocení, sebevzdělávání apod. Dát se na učitelskou dráhu, znamená být ochoten jít dlouhou cestou celoživotního sebevzdělávání, vyhledávání a ověřování důvodů a argumentů, sledování vývoje svého oboru, kultivování svého životního obzoru a chuť prožít vzrušující a aktivní život. (Vališová, Kasíková, 2011)

1.1. Být učitelem mateřské školy

Žena nebo muž, učitelka nebo učitel v mateřské škole, mluvíme zde především o člověku, který je považován za všestranně zaměřeného. Od ručních prací, přes hru na hudební nástroj až po namalování obrazu. Má znalosti o potřebách, zájmech a vývojových zvláštnotech dítěte předškolního věku. Učitelky mateřské školy by měly být vybaveny ale také dalšími profesními kompetencemi (viz 1.2 Profesní kompetence učitele mateřské školy). Ve svém pedagogickém působení uplatňuje k dítěti své osobnostní rysy, „...*oblast svědomí, profesionality, morálních kvalit a znalosti sebe sama, která může upozornit na některá rizika ohrožující respektující přístup k dítěti.*“ (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 14). Dítě v mateřské škole učitel vychovává k samostatnosti, jak v sebeobsluze, tak i v rozhodování a odpovědnosti za své činy. „...*dítě ovšem nezbytně potřebuje vychovatele, který tomuto tíhnutí rozumí, vážně se jím zaobírá, napomáhá mu vhodným způsobem, je oporou a rádcem.*“ (Helus, 2009, s. 260) Učitel u dítěte respektuje aktivní snahu ve směřování stále kupředu, samostatnému učení a seberozvíjení se. Rozvoj dítěte je díky této aktivitě učitele komplexní. Každé dítě je samo o sobě radostné, přesvědčené, že vše bude umět a vše se naučí. Učitel mu k tomu dává možnosti, věří v jeho schopnosti, povzbuzuje ho

a oceňuje nejen úspěchy, ale také snahu o provedení. Dítě je tak dál motivováno k dalšímu pokusu a věří si. Být učitelem mateřské školy, znamená být představitelem hodnot lidskosti a demokracie. Každý učitel by měl dobře rozumět sociálnímu vývoji předškolního věku. V tomto období je nejvhodnější chvíle pro rozvíjení a podporu empatie, pomoci druhým a spolupráci, která děti baví a naplňuje. (Svobodová, Vítečková, 2017)

Učitel mateřské školy musí mít odborné vzdělání. Podle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, § 6 odst., odbornou kvalifikaci získá vyšším odborným nebo středním vzděláním se zaměřením na přípravu učitelů předškolního vzdělávání. Další možností, jak získat odbornou způsobilost, je vysokoškolské studium v bakalářském či magisterském programu zaměřené na pedagogiku předškolního věku. Učitelé prvního stupně základní školy, kteří jsou již kvalifikovaní a absolventi některých bakalářských programů se zaměřením na pedagogiku nebo vychovatelství, si v programu celoživotního vzdělávání na vysokých školách, zaměřeného na přípravu učitelů mateřských škol mohou svoji odbornou kvalifikaci také rozšířit. Učitel, který pracuje ve třídě pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získá odbornou kvalifikaci studiem speciálně pedagogického programu na bakalářském, magisterském stupni nebo v programu celoživotního vzdělávání. (Více viz 3.3 Vzdělání učitelů v současnosti) O dalším vzdělávání pedagogických pracovníků pojednává vyhláška č. 317/2005 Sb. (Více viz 3.4 Další možnosti profesního rozvoje) Každý učitel má povinnost se dále vzdělávat, obnovovat a doplňovat si kvalifikaci. Učitel si „... *analyzuje vlastní vzdělávací potřeby a naplňuje je sebezvědomovacími činnostmi.*“ (RVP PV, 2018, s. 45)

Na řediteli mateřské školy je rozhodnutí, kdy si může učitel vyčerpat 12 pracovních dnů studijního volna. Je pravda, že učitelé ve svém dalším vzdělávání nemusí získávat žádné hodnocení např. v podobě kreditů a vzdělávají se a studují proto pouze z vlastního přesvědčení.

1.2 Profesionální kompetence učitele mateřské školy

Profesionálně kompetentní učitel je člověk, který má jisté dovednosti, schopnosti, postoje a vlastnosti, díky kterým úspěšně vykonává své povolání, tzn. vzdělává předškolní děti. Zora Syslová přirovnává profesionální kompetence učitele mateřské školy ke kuchařské

činnosti v naleštěné nerezové kuchyni, připraveným surovinám v biokvalitě a obrázkové kuchařce napsané přitažlivým profesionálem. Pokud nevíme - jak suroviny využít, jak číst v kuchařce, jak postupovat v popisu přípravy, co dělat, když nevěříme receptu, jak postupovat, když náš pokrm dopadl jinak, než bylo v kuchařce popsáno, tak se nutričně vyváženého pokrmu bez kvalitní lidské práce zkrátka nedočkáme. (Syslová, Chaloupková, 2015) „V našem pojetí chápeme profesi jako poměrně jasně vymezenou pracovní roli, ve které je důraz kladen na zodpovědnost a výsledky, které produkuje, ale také na dovednosti, znalosti a postoje, které její nositel musí mít.“ (Syslová, 2017, s. 23)

V knize Současné proměny vzdělávání učitelů Vladimíra Spilková a kol., píše: „Profesní kompetence je chápána jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky.“ (Spilková a kol., 2004, s. 25)

Vysvětlení tohoto pojmu, se kterým se v různých publikacích můžeme setkat, nás vede k zamyšlení. V RVP PV, jsou formulované tzv. *klíčové kompetence*, ovšem ve vztahu k ideální vybavenosti dítěte ukončující předškolní vzdělávání. „...k němuž většina dětí nedospěje a dospět nemůže. To ani není smyslem jejich formulování. Soubor klíčových kompetencí nabízí učitelům poměrně jasnou představu, kam směřovat, oč usilovat. Slouží především k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření.“ (RVP PV, 2018, str. 13)

Vznikla řada definic a různých struktur předpokladů profesních kompetencí. Uvedme si např. pro srovnání s dalšími autory pět oblastí kompetenční výbavy učitele podle Zdeňka Heluse.

Tabulka 1. Oblasti kompetenční výbavy učitele

Helus, 2009				
1. Oblast zabezpečování efektivní výuky	2. Oblast rozvoje školy jakožto místa zabezpečení výuky	3. Oblast vztahů	4. Oblast širšího společensko-politického kontextu	5. Oblast vztahu učitele k sobě samému
<ul style="list-style-type: none"> • prolnutí účinného učitelova vyučování a žákova úspěšného učení • jednota vzdělávání a výchovy • součinnost učitele a 	<ul style="list-style-type: none"> • náležitě podmínky • místo • vzájemná kooperace mezi žákem 	<ul style="list-style-type: none"> • s rodinami žáků • s nadřízenými školskými orgány • orgány školní inspekce • s perspektivními zaměstnavateli 	<ul style="list-style-type: none"> (podílí se na tvorbě podmínek efektivní edukace) 	<ul style="list-style-type: none"> sebereflexe

žáka při realizaci společných cílů	a učitelem žáci nacházejí modelové situace života ve společnosti	absolventů školního vzdělání		
Mertin a Gillernová, 2010, In Svobodová, Vítečková, 2017				
<ul style="list-style-type: none"> • profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku • metodické profesní dovednosti • speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti 		<ul style="list-style-type: none"> • sociálně-psychologické profesní dovednosti 		
Nezvalová, 2003a, In Syslová 2013				
1. Kompetence odborné <ul style="list-style-type: none"> • ovládat předměty své aprobace • disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru • vytvářet hodnotový systém 		2. Kompetence řídicí <ul style="list-style-type: none"> • plánovat výuku • realizovat výuku • monitorovat a hodnotit výuku 		3. Kompetence sebeřídicí <ul style="list-style-type: none"> • rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality vlastní práce • pracovat v týmu
Švec, 1998b, c In Kalhous, Obst a kol. 2002				
<ul style="list-style-type: none"> • diagnostická • psychopedagogická • odpovědnost učitele za pedagogická rozhodnutí 	<ul style="list-style-type: none"> • adaptivita 	<ul style="list-style-type: none"> • komunikativní 	<ul style="list-style-type: none"> • informační • výzkumné 	<ul style="list-style-type: none"> • autenticita • akceptování sebe i druhých • sebereflektivní • autoreglativní
Vašutová, 2007, In Svobodová, Vítečková, 2017				
<ul style="list-style-type: none"> • předmětové • didaktické a psychodidaktické 	<ul style="list-style-type: none"> • manažerské a normativní 	<ul style="list-style-type: none"> • sociální, psychosociální a 		<ul style="list-style-type: none"> • profesně a osobnostně kultivující

<ul style="list-style-type: none"> • pedagogické • diagnostické a intervenční 		komunikativní		
---	--	---------------	--	--

Každý učitel by se měl dokázat zamyslet nad tím, jaké další vzdělávání by pro něj bylo vhodné a tím i další prohloubení jeho profesních kompetencí. (Svobodová, Vítečková, 2017, s. 36)

1.3 Náplň práce a prestiž pedagogické profese

Náplň práce učitelů

Často se setkáváme s mylnými představami jak o pracovní době učitelů, tak i o jejich náplni práce a povinnostech, které ke své profesi mají. Činností učitele není pouze přímé vyučování ve třídě. Je to bezpochyby náročné povolání, na které je zapotřebí se každý den připravit. Naplánovat a promyslet si činnosti, které nás čekají a po skončení je jak s dětmi, tak i u sebe sama zhodnotit, vzít si ponaučení a vyvodit závěry. Mnohý učitel si jistě své „starosti“ přináší z práce i domů.

Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti jsou upraveny:

- zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů
- zákonem č. 262/2006 Sb., zákoník práce
- nařízením vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně-pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů
- vyhláškou č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí (dále jen „pracovní řád“)

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, § 22a nás seznamuje s rozdělením pracovní doby pedagogických pracovníků na:

- a) přímou pedagogickou činnost
- b) práce související s přímou pedagogickou činností

Pracovní řád, je právní norma závazná pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. Pracovní řád užívá pojem „pedagogický pracovník“.

V § 3 Pracovní doba pedagogických pracovníků (odstavec 1), vymezuje výkon práce následovně:

- a) přímá pedagogická činnost
- b) další práce související s přímou pedagogickou činností dohodnuté s pedagogickým pracovníkem
 - příprava na přímou pedagogickou činnost
 - příprava učebních pomůcek
 - hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků
 - dohled nad dětmi a nezletilými žáky (dále jen „žáci“) ve škole a při akcích organizovaných školou
 - spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, s výchovným poradcem, se školním metodikem prevence, s metodikem informačních a komunikačních technologií
 - spolupráce se zákonnými zástupci žáků
 - odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání
 - výkon prací spojených s funkcí třídního učitele a výchovného poradce
 - účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy nebo školského zařízení
 - studium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

Dále pak v § 3 (odstavec 2) se uvádí: „*Nejde-li o výkon přímé pedagogické činnosti, může pedagogický pracovník vykonávat práci i na jiném s ním dohodnutém místě.*“

Učitel se může připravovat na vyučování v domácím nebo jiném prostředí. (např. učitelka mateřské školy doma na zahradě nabírá hlínu, v sýpce obilí a připravuje se na pěstitelské práce k tématu Velikonoce).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy připravilo pro ředitele a další zástupce škol metodická doporučení k reformě financování regionálního školství - publikovaný materiál Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti z 14. září 2018.

Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti:

1. Mateřská škola (dále je zde odstavec 2. Školní družina a 3. Asistent pedagoga)

- týdenní rozsah hodin přímé práce učitelky mateřské školy při plném úvazku 1,0 (40 hodin týdně) je 31 hodin
- na práce související s přímou pedagogickou činností případně 9 hodin
- veškerá práce učitelů mateřských škol s dětmi (včetně dohledu nad dětmi) je přímou pedagogickou činností
- nepřímou pracovní činnost nemusí učitelka mateřské školy vykonávat pouze na pracovišti
- pokud ji vykonává v době provozu MŠ přímo na pracovišti, a v této době nemá rozvrženou přímou pracovní činnost, může vykonávat související činnosti uvedené níže (např.):
 - příprava na přímou pedagogickou činnost, např. příprava pomůcek, materiálu, apod.
 - příprava výchovně vzdělávacích akcí (výlety, kulturní akce, školy v přírodě...)
 - účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy
 - spolupráce se zákonnými zástupci dětí
 - spolupráce s pedagogy ZŠ (příprava na vstup do 1. roč., reflexe na vstup dětí, které již do 1. třídy nastoupily)
 - spolupráce s ostatními pedagogy školy a nepedagogickými pracovníky
 - spolupráce s ostatními MŠ a sdílení praxe
 - spolupráce se školským poradenským zařízením případně pediatrem
 - studium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

- vedení dokumentace třídy (třídní kniha, plánování přímé pedagogické činnosti, vedení diagnostiky dětí, tvorba plánů pedagogické podpory, individuálních vzdělávacích plánů, hodnocení pedagogického procesu...)
- veřejné akce prezentující školu a příprava na tyto akce (vystoupení, dny otevřených dveří...) (MŠMT: Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti, 2018)

O povinnostech učitele mateřské školy; za co odpovídá, jaké odborné činnosti vykonává, jak vede vzdělávání a co podniká směrem ve vztahu k rodičům, pojednává také RVP PV (2018) v kap. 14 Povinnosti učitele mateřské školy.

Každý učitel by měl mít na mysli, že *„mateřská škola je prvním a velmi důležitým společenským prostředím, se kterým se dítě setkává mimo nejbližší rodinu. Děti si do něj přináší své osobní charakteristické rysy a rozdílné aspekty v chování, které si osvojily doma. Často zakouší první sociální a emoční těžkosti, při kterých potřebují účinnou podporu učitele.“* (Campbella, Ewing, 1990; Patterson at al, 1998; Rutter et al, 1975 In Syslová, 2017, str. 76) Většina mateřských škol má otevírací dobu až 10hod. denně, což pro některé děti představuje většinu jejich aktivního dne. Učitelka se tak stává pro předškolní dítě vedle výchovně-vzdělávacího činitele, také nejbližší osobou, která mu doplňuje rodinnou výchovu. Měla by mu být oporou, zdrojem motivace, rádcem, přítelem, její přítomnost by měla být pro dítě pocitem bezpečí a jistoty.

Prestiž pedagogické profese

„Prestiž je vážnost, již se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují.“ (Průcha, 2002, s. 29-30).

Doby, kdy byl učitel vážený, oceňovaný a uznávaný, jak rodiči, tak i dětmi, jsou poněkud vzdálené. Dle našeho provedeného dotazníkového šetření v Jablonci nad Nisou, se o prestiži pedagogické profese zmínilo 10 % učitelek z 45ti dotazovaných. Z odpovědí je zřejmé, že dotazované učitelky nad 50 let se nad problematikou prestiže učitelů zamýšlí, mají pocit, že má klesající tendenci a byly by rády, kdyby se prestiž opět zlepšila. Přesto všechny odpověděly, že svoji práci vykonávají velmi rády a tuto profesi by si klidně vybraly znovu.

Dále se jejich zájem prestiž promítl v odpovědích na ot. č. 34: Kdybyste mohla ovlivnit změnu v českém školství a udělat něco pro učitele Vašeho věku, co by to bylo? (Oblast Motivace, spokojenost)

- „ocenit kvalitu práce, aby byla opět větší autorita učitelů“
- „zlepšit prestiž pedagogů předškolního vzdělávání“
- „pohled veřejnosti na naši profesní činnost“
- „udělat něco pro změnu přístupu rodičů k učitelům nejen mého věku“
- „docenění práce učitelky, nejen finančně“
- „vrátit všem učitelům uznání široké veřejnosti“

Mezi faktory, které ovlivňují posuzování prestiže a sebehodnocení učitelů patří především nízké platové ohodnocení, v porovnání s méně náročnými profesemi vyžadujícími vysokoškolskou kvalifikaci. Dále snazší studium učitelství a vysoký až převažující stupeň feminizace učitelských sborů. Tím, že také neexistují objektivní kritéria pro posuzování efektivitu práce učitelů a často se objevují nekvalifikovaná hodnocení neodborné veřejnosti (rodiče, média aj.), setkáváme se stále častěji s nižším sebevědomím učitelů. (Havlík, 2000, In Sochorová, 2014)

Prestiží povolání se zabývá Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, který realizoval výzkumy v letech 2004, 2007, 2011, 2013 a 2016. Posledního výzkumu z roku 2016 se zúčastnilo 1080 dotazovaných, zjišťující prestiž 26 různých profesí. Metodou sběru dat byl osobní rozhovor a výzkum zpracoval Milan Tuček. Instrukce byly následující: „Na seznamu jsou uvedena některá povolání. Vyberte povolání, jehož si vážíte nejvíce, a dejte mu 99 bodů. Pak vyberte takové, jehož si vážíte nejméně, a obodujte jej číslem 01. Poté postupujte odshora dolů a všem zbývajícím přiřaďte body od 02 do 98 podle osobního uvážení.“ (Tuček, 2016, s. 1 – 2.)

Tabulka 2: Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004-2016

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

Zdroj: CVVM SOÚ AV ČR, v.v.i., Naše společnost 8. – 15. 2. 2016, 1080 respondentů starších 15 let, osobní rozhovor.

Z výzkumu vyplývá, že společnost považuje učitelkou profesí za prestižní, ovšem profese učitele mateřské školy zde přímo zmíněna není. Ze všeobecného hlediska, se učitelka profesí pohybuje na žebříčku v první pětici nejprestižnějších profesí. Pro doplnění informací - z našeho dotazníkového šetření vyplývá, že učitelky mateřských škol nad 50 let v Jablonci nad Nisou, vnímají svoji práci za méně prestižní než dříve a chtěly by její „vážnost“ opět navrátit.

2 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Školská politika České republiky se zabývá jak profesním rozvojem, tak i definováním kvality práce učitelů. V letech 2000-2001 se staly výstupem projektu *Podpora práce učitelů*, profesní standardy v podobě klíčových kompetencí učitele. (Vašutová, 2004, In Syslová, 2015)

V roce 2008 MŠMT stanovilo skupinu zástupců akademické sféry a školní praxe, k tvorbě profesního standardu učitele. Vznikl rámcový dokument *Standart kvality profese učitele*, který byl dopracován až později. Je jedním z výstupů projektu *Cesta ke kvalitě* a slouží jako autoevaluační nástroj pro hodnocení práce učitele. (Tomková et al., 2012, In Syslová, 2015)

Zora Syslová tento rámcový dokument v roce 2013 upravila a ověřila na několika mateřských školách. Nyní je známý pod názvem *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. (Syslová, 2013, In Syslová, 2014) Tento dokument slouží k rozvoji profesních i mentorských dovedností. Je stěžejním dokumentem v představovaném projektu *Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání*.

Jednou z priorit MŠMT se stalo zvyšování profesionality a zlepšování pracovních podmínek pedagogických pracovníků. Vznikla tak *Strategie vzdělávání 2020*. Je to klíčový dokument a zároveň podmínka pro čerpání prostředků z Evropské unie. Dokument obsahuje tři klíčové priority.

1. snižování nerovnosti ve vzdělávání
2. podpora kvalitní výuky učitele, s čímž souvisí dokončení a zavedení kariérního systému či posílení kvalitní výuky budoucích pedagogů na vysokých školách
3. odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému (MŠMT, 2019)

S končící účinností *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020* je nutné připravit nový kontinuálně navazující dokument, který bude definovat priority, cíle a opatření vzdělávací politiky a vzdělávacího systému v dalším období. Proto MŠMT na konci roku 2018 zahájilo přípravu nové Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+ . (MŠMT, 2019)

Profesní rozvoj

Vysvětlením tohoto pojmu je např. „*Soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výsledků učení žáků.*“ (Starý et al, 2012, In Syslová, 2015, s. 8) Patří sem také další vzdělávání učitelů, samostudium a sdílení odborných poznatků mezi pedagogy. K profesnímu rozvoji je zapotřebí využívat široké spektrum vzdělávacích stylů a strategií, které podporují rozmanité styly učení všech dětí. Jde o nalezení příčinných vztahů mezi činnostmi učitele – např. komunikací s dětmi, organizací vzdělávání a výsledky vzdělávání – tj. chování dětí, co se naučily, jaké kompetence se u nich rozvíjejí. Profesní rozvoj je spojen jak s vnitřní motivací učitele, jeho ochotou na „sobě pracovat“, tak také s účastí a podporou od vedení a kolegů. (Syslová, 2015)

Větší sebevědomí učitelů, jistotu a pozitivní pohled na sebe sama, také pomoci překonat prvotní ostych, možnou nedůvěru ve vlastní schopnosti a negativní zkušenosti s hodnocením vlastní práce v minulých letech, přináší podpora vedení školy v podobě otevřeného vyjadřování názorů a jejich respektování. Studie ukazují, že na některých mateřských školách, kde se zabývají systematickou podporou profesního rozvoje, hraje klíčovou roli v podpoře profesního růstu učitelů ředitel, který svými požadavky a způsobem komunikace motivuje učitele. Učitelé využívají videonahrávky k lepšímu a objektivnějšímu posouzení vlastní práce. (Vašátková et al., 2012., Syslová, 2013, In Syslová, 2015) Přitom u většiny škol ČŠI poukazuje na nedostatky v hodnocení procesů i výsledků vzdělávání, které bývá velmi formální. Jsou to popisy a pozitivní hodnocení. Ředitelům a učitelům škol se nedaří „...identifikovat slabé stránky vzdělávacího procesu a systematicky s hodnocením dále pracovat.“ (ČŠI, 2014, str. 15, In Syslová, 2015, s. 8)

Hustler (2004, In Lazarová 2011) uvádí některá data z výsledků svého rozsáhlého výzkumu ve Velké Británii, které se vztahují k starším učitelům nad 55 let. Tito učitelé si stěžují na nedostatek času k dalšímu vzdělávání z důvodu jejich profesní zátěže. Oproti svým mladším kolegům však mají větší přehled o možnostech DVPP, bohužel uvádějí, že jim další vzdělávání bývá především „vnucováno shora“, aby se naplnily především potřeby jejich školy, kde působí. Také potřebují více času, k zavedení nových poznatků a teorií ve své výuce. Ze závěru výzkumu vyplývá, že starší učitelé mají zájem o další profesní rozvoj a snaží se být stále angažovaní.

Více jak 80 % žen pracuje v základním školství a oproti mužům se ve svém životě musí vyrovnávat se změnami v roli ženy, manželky, matky, babičky. Ovšem ve středním

a starším věku 50+ , se stávají samostatnějšími a nezávislejšími, protože jejich vlastní děti již odrostly. Tyto učitelky, pak mají čas zaměřit se více na sebe, na svůj další profesní rozvoj a sebevzdělání. (Lazarová, 2011)

2.1 Motivace pro povolání

*„Termín motivace je odvozen z latinského *movere – hýbati, pohybovati.*“ Je to „...souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval...“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 92) V motivaci působí vnější a vnitřní pobídky, které jsou těsně spjaty. Několik lidí může vykonávat stejnou činnost, ale každý z jiných motivů, z čehož vyplývá, že je motivace individuálně odlišná. V různých obdobích života člověka, se mohou objevit odlišné motivy k téže činnosti, např. práci. (Čáp, Mareš, 2007)*

Motivací a motivy k volbě povolání učitele mateřské školy, se zabývaly např. Šmelová a Nelešovská (2009), Burkovičová (2004), Wiegerová a Gavora (2014). V těchto výzkumech byly předními motivy láska k dětem, touha dítě chránit a vzdělávat ho. Často prvotní motivace k volbě povolání učitelské profese vznikla již na základní škole. Od zapojení do aktivit s dětmi, jako je vedení kroužků, organizování táborů a dalších akcí pro děti, přes vzory v rodině či okolí uchazeček až k touze získat bakalářský titul – podle zjištění Šmelové a Nelešovské (2009). Dalšími nejčastějšími motivy byla užitečnost, pomoc dětem. Práce s dětmi se jeví jako smysluplná náplň života. Motívem se dále ukázala i snaha změnit situaci k lepšímu, ovlivněna vlastní špatnou zkušeností z mateřské školy. Další uváděnou motivací byla radost z práce s dětmi, jejich zpětná vazba a spokojenost. Objevily se také motivy jako doplnění či rozšíření kvalifikace, kariérní postup nebo nespokojenost s dosavadní prací. (Svobodová, Vítečková a kol., 2017)

Na základě našeho výzkumu, musíme potvrdit, že i naše čtyři vybrané respondentky, se kterými jsme prováděli osobní rozhovory, uvedly vcelku podobné motivy, pro volbu povolání učitelky mateřské školy, jako byly popsány ve zjištěních autory v předešlé publikaci. Dotazovali jsme se jich na prvotní impulz, vydat se touto cestou a kdo je nejvíce motivoval v životě být učitelkou mateřské školy. Kromě odpovědí, které se

téměř shodují s odpověďmi ve zjištěních predešlých autorů, se u nás navíc objevila odpověď: „...až pak na střední škole naše profesorka docentka Jana Uhlířová“. (Více viz 5.2 Výsledky na základě rozhovorů)

Motivace v dospělosti

Motivací pro dospělé zejména v začátku jejich procesu učení, jsou praktické motivy. Potřeba získat osvědčení, diplom, licenci, tedy zvýšit si svoje profesní postavení. Zvýšení kvalifikace vede nejenom k profesnímu růstu, ale rovněž k zlepšení materiální situace. Změny ve společnosti a pokrok ve vědě a technologiích jsou také silným motivem k dokončení vzdělání. Z hlediska efektivnosti vzdělávání dospělých je rozhodujícím faktorem úspěch. Jak vyplývá z výzkumu Hubáčkové a Semrádové, jedním z nejsilnějších motivačních faktorů dospělých je udělení titulu, tedy získání kvalifikace. Zajímavé je, že motiv finančního ocenění se dostává až na poslední místa. (Hubáčková, Semrádová, 2014)

2.2 Profesionální vývoj učitele

Díky adekvátnímu vývoji učitelů, kteří ovlivňují podobu výuky na škole, úspěšnost a prožitky žáků a vztahy školy s okolím, bude škola efektivně fungovat. Pokud porozumíme profesionálnímu vývojovému fázi učitele, můžeme tak přispět k jeho zefektivnění práce. Vývoj učitele je neutrální termín. Obsahuje pozitivní i negativní změny, kterými učitel v průběhu kariéry prochází. Jedná se např. o „...přibývání nebo ubývání určitých schopností nebo třeba, v souvislosti s učitelským prožíváním jeho pracovního i osobního života, určité subjektivní vnímání významu různých událostí, které jsou však vždy součástí jeho vývoje jako takového.“ (Lazarová a kol., 2011, s. 59)

Existuje několik hlavních přístupů, které z různých hledisek popisují kariéru nebo vývoj učitele. Vývoj učitele je přínosné rozlišovat mezi užším nebo širším pojetím vývoje. **Užší pojetí** se zaměřuje na profesionální vývoj – jeho schopnosti, znalosti, dovednosti a psychologicky orientovaná pojetí. **Širší pojetí**, jsou modely profesionálních a životních fází ve vývoji učitele, které souvisejí s širší komunitou školy, politickou situací a osobností učitele. Zde není kladen důraz pouze na vývoj učitele, jakožto profesionála, ale i učitele,

jakožto člověka. Zohledňuje se učitelův osobní život, vliv sociálních skupin a společnosti. (Lazarová a kol., 2011)

Model vývoje učitele od Fullerové, zahrnuje vedle užšího pojetí i období přípravy k učitelství. V tomto modelu by měl učitel dospět od soustředění se na sebe sama a svého zvládnání vyučování zaměřit na žáky a jejich zvládnání učení se.

1. „*preservice phase*“ - „*konzervační fáze*“ - V tomto období se studenti učitelství ještě nesoustředí na vyučování, ale na svůj vlastní vývoj.
2. „*survival concerns phase*“ – „*fáze přežití*“ – Začínající učitel se koncentruje na to, jak se zhostí nové role, aby v ní „přežil“ a stal se učitelem.
3. „*task concerns phase*“ - „*úkolová fáze*“ – Učitel se soustředí na úkoly a fáze spojené s vyučováním.
4. „*impact concerns phase*“ – „*dopadová fáze*“ – Učitel se dokáže soustředit na žáky, smysluplně ovlivňuje jejich učení i jejich vývoj a bere ohledy na jejich potřeby. (Lazarová a kol., 2011)

Například Průcha (2002) popisuje, jak může nastat u **začínajícího učitele** – **začátečníka**, tzv. *šok z reality*. Zmiňuje činitele, kteří způsobují disharmonii v prvních letech učitelovy práce, kdy se utvářejí jeho profesní dovednosti, adaptuje se na úkoly, povinnosti a podmínky: *nástupní podmínky, kultura a klima školy, udržení kázně, pozornosti žáků a práce s neprospívajícími či výchovně problematickými žáky*. Šimoník (1995) nás upozorňuje, že „čerstvý“ učitel, není „hotovým“ učitelem, přestože vykonává stejnou činnost ve škole, jako jeho starší kolegové.

Pojem **uvádějící učitel**, se začal používat v 70. letech vyhláškou č. 79/1977 Sb. Ministerstva školství České socialistické republiky o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků. Cílem uvádění bylo pomoci začínajícímu učiteli překonávat počáteční těžkosti v práci a tvořivě uplatňovat osvojené vědomosti ze základní přípravy v praxi. Především po metodické stránce. Uvádění se uskutečňovalo v prvním roce po nástupu učitele do pracovního poměru a trvalo jeden školní rok, v případě potřeby se tato doba prodloužila. Dnes již tato funkce uvádějícího učitele bohužel není zákonem podložena. Záleží pouze na škole, zda se o začínající učitele dobře postará.

MŠMT v tiskových zprávách nedávno uvedlo výsledky šetření, které organizoval tým projektu SYPO, které se uskutečnilo mezi začínajícími a uvádějícími učiteli a řediteli vybraných škol v květnu a červnu 2018. Do šetření se zapojili učitelé či ředitelé ze 727 škol. Praha, 21. března 2019 - Přibližně 80 % začínajících učitelů se může při zahájení praxe spolehnout na pomoc uvádějícího učitele. Začínající učitelé nejčastěji potřebují poradit s kázeňskými problémy (53,5 %), s vedením školní dokumentace (52,8 %) nebo s hodnocením žáků (40,1 %). (MŠMT, 2019)

Zkušeným učitelem nebo také „učitel expertem“ je ten, který úspěšně absolvuje nástupní praxi, dosáhne odborné připravenosti a osobních předpokladů pro výkon učitelské profese. Toto období nastává po 3-5 letech učitelské praxe. (Průcha, 2009) Učitel se stává zkušeným v době, kdy nepotřebuje soustavnou odbornou pomoc a postupuje do vyššího platového stupně. Léta praxe však neznamenají automatické utvoření učitele – experta. Důležité je rozvíjení a zvnitřnění učitelských kompetencí, dovedností a pedagogické způsobilosti. Pokud člověk ustrne a dále se nerozvíjí, tak se z něj nemůže stát „mistr“. Po 25ti-30ti letech praxe, již hovoříme o **konzervativním („vyhasínajícím“) učiteli**. Svoji profesí se živí stále, propracoval se až do etapy, která není přesně pojmenována. Bývá označována jako „*předdůchodová fáze*“. Předpokládá, že tito učitelé budou nejzkušenější. Ovšem s přibývajícím věkem i s léty praxe se objevují u učitelů negativní jevy: konzervativní postoje, strnulost a dogmatismus, opatrnost či rezignace ke změnám, nostalgie po minulosti. Tito učitelé chtějí svou kariéru dokončit „v klidu“. Zda se z člověka stane ve starším věku konzervativní učitel, nebo bude stále angažovaný, záleží i na osobnosti jedince. (Průcha, 2005)

Nejen konzervativní učitel, ale také začínající učitel, může mít někdy pocit fyzického a emočního vyčerpání, kdy se sám nedokáže efektivně vypořádat s pracovními požadavky. To vede ke zvýšení hladiny stresu, kterou navíc umocňuje nízké finanční ohodnocení a také nízká subjektivně prožívaná prestiž. Jedná se o tzv. „syndromu vyhoření“, který se může objevit u všech pomáhajících profesí, kde člověk téměř permanentně pečuje o klienty či pacienty. V našem případě, kdy hovoříme o učitelské profesi, je učitelské vyhoření „... považováno za vysoce rizikové, protože se promítá do kvality výuky a celkově do vztahu se žáky/němi. V důsledku vyhoření mají vyučující k dětem lhostejný až negativní přístup, takže je nedostatečně stimulují a nevhodně reagují na jejich potřeby.“ (Greenglass, Fiksenbaum, & Burke, 1996; Yong & Yue, 2007; Yu, 2005, In Smetáčková, Vondrová, Topková, 2017, s. 60)

Na základě porovnání mezinárodního výzkumu zdrojů učitelského stresu z roku 2010 a českého základního školství z roku 2001, bychom se měli naučit pracovat s těmito nejčastějšími skupinami stresorů:

1. vztahy s dětmi, rodiči a kolegy (nezájem žáků, kázeňské problémy)
2. konkrétní pracovní podmínky (časový tlak, zvýšená hluchost, omezený prostor pro krátkodobý odpočinek)
3. postavení učitelské profese ve společnosti (nízká prestiž učitelství, mediální kritika školství)

Podle českých výzkumů trpí 10 % učitelů syndromem vyhoření. Z mezinárodního výzkumu vyplývá, že za syndrom vyhoření může především zvýšená hladina stresu, kterou po ztrátě původního nadšení a ideálů, trpí především mladší učitelé, kteří jsou v praxi třetí až pátý rok. (Smetáčková, Vondrová, Topková, 2017)

První studie v České republice, která zmapovala projevy syndromu vyhoření, depresivity a životního stylu u 2394 učitelů základních škol z roku 2017 ukazuje na relativně vysoký výskyt projevů syndromu vyhoření mezi českými učiteli. S tím souvisí i vnímaná nepohoda, neschopnost dodržovat zdravý životní styl a dokázat oddělit pracovní a volný čas. Mělo by být proto ve vlastním zájmu škol, aby se zvýšila míra duševní pohody jejich učitelů a byl zaveden například systém průběžného sledování únavy a spokojenosti. Také by bylo jistě na místě více vzdělávat učitele v oblasti psychohygieny, zdravého životního stylu a snažit se působit preventivně v negativních důsledcích dlouhodobého stresu. Je samozřejmé, že řadu dopadů stresu spojeného s výkonem ve své profesi mohou učitelé dokázat ovlivnit sami. Ovšem měli bychom si uvědomit, že vyhořelý učitel představuje riziko jak sám pro sebe, tak zároveň i pro své žáky a celý školský systém vůbec. (Ptáček, Vňuková, Raboch, Smetáčková, Harsa, Švandová, 2018).

Pro porovnání: na konci školního roku 201/2018, proběhl výzkum přímo v mateřských školách a jeho cílem bylo zjistit aktuální míru projevů syndromu vyhoření a faktorů, které se na jeho vzniku nejvíce podílejí. Dotazník o 14 položkách vyplnilo celkem 867 učitelů z mateřských škol celé České republiky. Mezi nimi bylo pouze 6 mužů. Výzkum ukázal, že 79 % učitelů trpí projevy vyhoření, nejčastěji ve fyzické oblasti, emocionální oblast se projevila na dobré úrovni, což je důležité ve vztahu k dětem, rodičům i kolegům. Nejčastějšími faktory, které přispívají ke zvýšení rizika syndromu vyhoření,

patří především dlouhodobě nezvládnutý stres, což se dá prostřednictvím kurzů nácvikového charakteru jistě zvrátit. Určitě i dobře fungující pedagogický tým, ve kterém panuje rovnováha oproti rivalitě a vzájemná opora, přispívá ke spokojenosti v zaměstnání a tím nás účinně chrání před vznikem syndromu vyhoření. (Smetáčková, 2019).

3 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Pokud nás zajímá současnost, je pro nás také důležitá minulost. Jakým vývojem si prošlo označení profese od pěstounky (Oprailová, 2007, In Burkovičová, Kropáčková, 2014), přes učitelku mateřské školy (rok 1934), předškolního pedagoga (RVP PV, 2004) až zpět k učiteli mateřské školy? (RVP PV, 2018)

3.1 Vzdělání a kvalifikace učitelek mateřských škol před rokem 1989

Na počátku třicátých let 19. století se v historii Čech, Moravy a Slezska objevují první veřejné předškolní instituce - opatrovny, útulky, dětince, dětské školy a dětské zahrádky, které byly určeny dvou až tříletým dětem, pracujících matek. Příprava kvalifikovaných předškolních pedagogů v historii začínala nenáročnými formami kurzů, pokračovala obdobím na středních pedagogických školách a posunula se až k vyššímu stupni i obsahu vzdělávání. (Kovaříček, 1972, In Burkovičová, 2008)

Do tohoto období spadá průkopnická činnost profesně připraveného učitele elementaristy Jana Vlastimíra Svobody, který preferoval vzdělání nad pečovatelskou funkcí a stál v čele při založení mateřské školy „Na Hrádku“. Zde byly děti svěřovány odbornému učiteli a opatrovnici. Od roku 1868 až do roku 1919 mohla ve veřejné předškolní instituci pracovat pouze neprovdaná žena. (Oprailová, 2007, In Burkovičová, Kropáčková, 2014)

Kvalifikací, která byla přesně vymezena ve stanovách, především byla:

- osobní a mravní zachoalost
- vědecké i praktické vzdělání v pedagogickém oboru
- perfektní znalost německého a českého jazyka. (Spilková a kol., 2004)

Tato vzorná pražská opatrovna patřila především mezi místa, kde probíhala hospitační činnost. Právě zde po tři měsíce hospitovaly Barbora Ledvinková a Marie Müllerová (absolventky německého učitelského ústavu), které vyslala Marie Riegrová-Palacká roku 1868 do Paříže, kde shlédly dětské dobročinné asyly a absolvovaly kurz pro vychovatelky pořádaný Mde Marií Pape – Serpentierovou. (Kropáčková, 2004, In Burkovičová, 2008; Oprailová, Gebhartová, 2003) Zde prošly speciální profesní přípravou, jejich vysvědčení mělo univerzitní pečeť. (Jedličková, 2007,

In Burkovičová, 2008). Opatrovna „Na Hrádku“ tedy sloužila jako přípravná pro budoucí pedagogy.

Od roku 1872 byla profesní příprava učitelek mateřských škol realizována v rámci jednoročních kurzů při ženských učitelských ústavech. Jednoroční kurz profesní přípravy pro pedagogickou činnost v předškolních zařízeních v Praze od roku 1873 vedla Barbora Ledvinková. (Podhájecká, 2003a, In Burkovičová, 2008). V letech 1914 až 1945 byly tyto kurzy již dvouleté. Ministerstvo školství a národní osvěty roku 1934 zavedlo užívání jednotných názvů: mateřská škola a učitelka mateřské školy, což nahradilo dosavadní označení pěstounka. Těchto kurzů bylo však otevíráno málo.

Na tzv. Sjezdu pěstounek roku 1908 byl vznesen požadavek na zřízení doplňujících kurzů pro učitelky a to v pedagogickém semináři na univerzitě. V období 1914-1945 se pěstounky vzdělávaly v „*Ústavech ku vzdělání pěstounek pro školy mateřské*“. Kurzy probíhaly každý druhý rok a byly dvouleté, pro dívky ve věku od 14 ti let.

Na 1. sjezdu českého a slovenského učitelstva v roce 1920, byl předložen návrh vysokoškolského vzdělání učitelek mateřských škol. Byl zahrnut do návrhu školského zákona, ale po desetiletém projednávání však návrh nebyl přijat. Učitelky měly snahu svépomocně organizovat sebevzdělávací aktivity. Svaz československých učitelek mateřských škol realizoval několik vysokoškolských kurzů v Praze, Brně (1927) a Plzni (1928). Vítanou možností se stalo studium dvouletých kurzů při „*Škole vysokých studií pedagogických*“, která vznikla roku 1932 v Praze. V roce 1933 vznikla „*Studovna učitelek mateřských škol*“, kterou založily učitelky Mateřské školy v Pštrossově ulici v Praze. Studovna plnila funkci metodického a informačního centra. (Burkovičová, 2008,; Spilková a kol., 2004)

Zákon z 9. dubna 1946 umožňoval učitelkám mateřských škol vzdělávat se na pedagogických fakultách, které jim zajistily vysokoškolské vzdělání. (Vališová, Kasíková, 2001) V roce 1950 bylo pro nedostatek učitelek vysokoškolské vzdělání zrušeno a převedeno na úroveň odborné střední školy v podobě čtyřletého pedagogického gymnázia.

Zde si učitelky rozšiřovaly znalosti v oblastech:

- přírodovědné
- kulturní

- technické
- politické
- sociální

Cílem těchto pedagogických gymnázií bylo vychovat všestranně vzdělaného učitele, s hrdým vlasteneckým cítěním, který bude schopen vychovávat děti tak, aby z nich vyrostli nadšení budovatelé vlasti. Byl zde kladen důraz na ideově-politickou výchovu. Pro již pracující učitelky bylo téhož roku zřízeno dálkové studium. (Rýdl, Šmelová, 2012)

Školský zákon roku 1953 uzákonil přípravu učitelek mateřských škol na pedagogických školách, které vznikly z pedagogických gymnázií. Studium trvalo tři roky a čtvrtý rok probíhal již po maturitě ve formě roční praxe pod vedením zkušené učitelky. Po absolvování pedagogické školy, úspěšném složení maturitní zkoušky a absolvování roční praxe byla učitelka plně kvalifikovaná. Od roku 1960 jsou střední pedagogické školy čtyřleté - měly charakter denní, dálkové, večerní či externí formy studia.

Studentky musely absolvovat kurzy:

- plavání
- táboření
- lyžování
- turistiky

Do studia se integrovaly průběžné a souvislé praxe. S drobnými obměnami obsahu střední pedagogické školy takto fungují dodnes. Od roku 1965 v souvislosti s novým Maturitním řádem pro pedagogické školy, byla maturitní zkouška ústní, písemná a z odborné práce. (Rýdl, Šmelová, 2012)

„Avšak již od roku 1970 probíhala profesní příprava učitelek mateřských jednak na úplných středních školách s maturitou a jednak na opět vysokoškolské úrovni, kterou poskytovaly pedagogické fakulty v Praze a Olomouci ve studijním programu magisterského stupně (v dnešním označení), a to formou jak dálkového tak denního studia.“ (Burkovičová, 2008, s. 21)

Spilková a Hejlová (2010) uvádějí bližší informace k tehdejšímu studiu:

- příprava budoucích odborných a řídicích pracovníků
- orientace na problematiku přípravy dítěte k nástupu do povinné školní docházky

- studium pro učitelky, které čeká práce v náročnějších podmínkách
- zaměření na speciální didaktiky
- možnost věnovat se pedagogické teorii
- předškolní pedagogika
- příbuzné psychologické disciplíny
- důraz na specifické otázky předškolního vzdělávání
- oborové metodiky
- speciální pedagogika
- praxe

V Olomouci toto studium skončilo rokem 1975. V Praze probíhalo nepřetržitě až do roku 2007, ovšem od roku 1975 pouze ve formě dálkového studia.

Za zmínku jistě stojí jedna z nejvýraznějších osobností současné předškolní výchovy, díky níž se vrátil v roce 1970 obor Učitelství pro mateřské školy na Pedagogickou fakultu Karlovy Univerzity, kde byl předtím jen krátce v roce 1946, a tak díky ní až dodnes mohou učitelky mateřských škol získávat vysokoškolské vzdělání. Jak ji nazvala Zora Syslová, je to první dáma předškolní pedagogiky – Eva Opravilová, která v roce 2009 získala Medaili MŠMT I. stupně za dlouhodobou vynikající pedagogickou, výzkumnou a publikační činnost a celoživotní popularizaci předškolní pedagogiky. (Štefflová, Učitelské noviny, 2013)

3.2 Vzdělání a kvalifikace mateřských škol po roce 1989

17. listopad 1989 představuje důležitý mezník v dějinách naší země. Hlavní změnou bylo nahrazení totalitního režimu KSČ režimem demokratickým. (Dobeš, 2011)

„ Z hlediska vnitrostátní politiky znamenal konec totality základní podmínku pro zánik státní služebnosti, uzavřenosti a strnulosti. Ve vzdělávacím systému učitelství pro mateřské školy byla zahájena cesta k otevírání se světu, demokratizaci a pluralitě.“
(Spilková, Hejlová, 2010, s. 39)

90. léta přinášejí vznik nového studijního oboru Předškolní a mimoškolní pedagogiky. Tento obor vznikl z důvodů poklesu porodnosti, uzavírání mateřských škol a tím pádem i nižší zaměstnanosti a uplatnění absolventů. Nyní mohou být absolventi připraveni jak

na práci učitele mateřské školy, tak i na práci vychovatele apod. Studium, které trvalo čtyři roky, bylo ukončeno maturitní zkouškou a následně mohli absolventi pokračovat ve studiu na vyšších odborných pedagogických školách nebo na pedagogických fakultách vysokých škol. (Rýdl, Šmelová, 2012)

Přijímací zkoušky na střední pedagogické školy (dále jen SPgŠ) se skládaly z českého jazyka, testu obecných studijních předpokladů a talentových zkoušek – hudební, tělesné a jazykové výchovy. Na některých byl součástí i ústní pohovor. Posuzoval se i prospěch uchazeče, předpokladem byl pozitivní vztah k dětem, dobré společenskovední, verbální a jazykové vědomosti a dobrý zdravotní stav. Studium trvalo čtyři roky, zakončené bylo maturitní zkouškou.

Studium na SPgŠ bylo členěno do třech oblastí:

1. oblast všeobecně vzdělávací
2. oblast základního odborného vzdělávání – pedagogika, psychologie, speciální a sociální pedagogika, výtvarná, hudební a tělesná výchova, hra na hudební nástroj, dramatická výchova, pedagogická praxe
3. oblast profilující vzdělávání (Rýdl, Šmelová, 2012)

Obor Předškolní a mimoškolní pedagogiky, vydán roku 1993, účinný od roku 1998/1999, stanovoval čtyři skupiny předmětů:

1. všeobecně vzdělávací
2. odborné
3. volitelné
4. nepovinné

Součástí studia byla také povinná pedagogická praxe a absolvování kurzů – plavecký, lyžařský a turistický. (Rýdl, Šmelová, 2012)

Rok 1991 přinesl do vzdělávací soustavy další možnost profesní přípravy učitelů mateřských škol a to v podobě vyšších odborných škol pedagogických (dále jen VOŠ). Přijímací zkoušky se skládaly z testu z cizího jazyka, osobnostního psychologického testu, talentových zkoušek a ústního pohovoru. Podmínkou pro přijetí byl také dobrý zdravotní stav, podložen lékařským potvrzením, bezchybná výslovnost, doložena potvrzením od logopeda. Forma studia byla denní i dálková. Denní forma trvala včetně odborné praxe tři roky. Titul DiS. – Diplomovaný specialista získal ten, kdo úspěšně

složil ústní zkoušku z cizího jazyka, oborových předmětů a z obhajoby absolventské práce. (Rýdl, Šmelová, 2012)

Učitelka mateřské školy je dle českého přístupu odborníkem na péči a vzdělávání dětí ve věku od 3-6 let. V tomto smyslu vznikl roku 1993 nový model vysokoškolské přípravy učitelství pro mateřské školy bakalářského stupně. „...odpovídal tehdejšímu otvírání se vzdělávacího systému i předpokládané pluralitě a alternativám v předškolním a počátečním vzdělávání.“ (Spilková, Hejlová, 2010, s. 41)

K vývoji tohoto nového modelu přispěly přednášky z 90. let, pořádané na pražské Pedagogické fakultě, jejichž témata byla:

- teorie a praxe předškolní výchovy v zahraničí
- alternativní pedagogické systémy
- zahraniční literatura z předškolní pedagogiky a psychologie

Za zmínku jistě stojí, že v tuto dobu roku 1993 vzniká tzv. „*Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy*“ u jehož zrodu stojí prof. Zdeněk Matějček a prof. Zdeněk Helus. Také byla při Výzkumném ústavu pedagogickém zahájena práce na první verzi Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. (Spilková, Hejlová, 2010)

Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha, přinesla v roce 2001 návrh pro obnovení vysokoškolského vzdělání pro učitelky mateřské školy. Bílá kniha pojednává o nutnosti změn v pojetí učitelské profese a v kompetencích učitele. Vznikly tak studijní programy bakalářského stupně, prezenční i kombinované formy studia. Nadále také probíhá profesní příprava na středních a vyšších odborných pedagogických školách. Tyto bakalářské studijní programy však prozatím nemají navazující magisterský nebo doktorský stupeň vzdělávání. Výjimkou je Univerzita Karlova v Praze, která nabízí studium magisterského stupně, jehož absolventi budou namísto učitelů v mateřské škole označováni jako předškolní pedagogové. (Burkovičová, 2008)

3.3 Vzdělávání učitelů v současnosti

Ve snaze poskytovat kvalitní předškolní vzdělávání politici stále více vyžadují, aby státní učitelé dětí předškolního věku měli alespoň bakalářský titul, nejlépe v oboru

předškolního vzdělávání. K předvídání kvality výuky ve třídách a akademických výsledků dětí z dosaženého vzdělání a většiny učitelů čtyřletých dětí bylo použito sedm hlavních studií předškolní péče a vzdělávání. Jejich závěry ukazují převážně nulové nebo naopak protichůdné asociace, což znamená, že politika zaměřená výhradně na zvyšování vzdělání učitelů nestačí ke zlepšení kvality ve třídě nebo k maximalizaci akademického vzdělání dětí. Zvýšení účinnosti vzdělávání v raném dětství bude pravděpodobně vyžadovat širokou škálu činností a podpory zaměřené na interakce učitelů s dětmi. (Early, D., Maxwell, K., Burchinal, M. et al, 2007)

Zákon 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, účinný od 1. 1. 2005 nám v § 6 přesně vymezuje „Získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků – Učitel mateřské školy“ např. takto:

- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy

Učitel mateřské školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo vzděláním stanoveným pro učitele mateřské školy (viz výše) a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

Zora Syslová (2017, s. 3) cituje požadavek, který byl vytyčen z hlavních cílů pro předškolní vzdělávání, roku 2001 v Bílé knize: „...vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání.“ Tím, že Evropská unie obecně zvyšuje požadavky na vyšší úroveň vzdělanosti učitelů, byl na všech devíti pedagogických fakultách v České republice a fakultě humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, otevřen bakalářský studijní program v oboru Učitelství pro mateřské školy. Na pěti z nich dokonce v programu magisterském. (Syslová, 2017)

Obor učitelství pro mateřské školy (původně obor předškolní pedagogika), se postupně rozšířil na všechny pedagogické fakulty:

- 1998 Západočeská univerzita v Plzni
- 2001 Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
- 2002 Ostravská univerzita v Ostravě
- 2003 Univerzita Hradec Králové
- 2004 Univerzita Palackého v Olomouci
- 2004 Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
- 2008 Masarykova univerzita v Brně
- 2009 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně (Syslová, 2013)

„Modely studia učitelství pro mateřské školy, které na pedagogických fakultách postupně vznikaly, jsou si v zásadním přístupu obsahově i organizačně blízké. Neliší se v hlavním záměru, rozdílů působí spíše profesní preference na pracovištích, jejich momentální personální profilace a zřetel k regionálním specifikům.“ (Spilková, Hejlová, 2010, s. 46)

Společné rysy programů:

- důraz na pojetí mateřské školy jako místa, kde se rozvíjejí a kultivují především sociální vztahy
- důraz na osobnostní rozvoj dítěte a individualizaci jeho vzdělávání
- důraz na autonomii učitelky v přípravě projektů a kurikula
- důraz na vlastní osobnostní a sociální rozvoj a profesní kompetence

Poměr složek současných bakalářských programů: 30 % pedagogicko-psychologická příprava, 20 % sociální a zdravotní vědy, 40 % mateřský jazyk a esteticko-výchovné předměty, dramaturgie, environmentální a inter-kulturní výchova a kurikulární projekty a 10 % rozvoj komunikace, školská organizace a management. (Spilková, Hejlová, 2010)

Například Univerzita Hradec Králové nabízí navazující magisterský studijní obor Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami, který lze studovat ve formě prezenční nebo kombinované a za dva roky absolventi po úspěšné obhajobě diplomové práce a složení státních závěrečných zkoušek získají titul magistr.

Profil absolventa:

- Učitel/ka mateřské školy, učitel/ka MŠ zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona (speciální MŠ)
- vedoucí učitel/ka, ředitel/ka předškolního zařízení
- inspektor/ka
- metodický poradce, pedagog pro činnost ve sféře státní správy, případně vědecký pracovník oboru předškolní pedagogiky. (Univerzita Hradec Králové, 2019)

„Posledních dvacet let vývoje a transformační kroky, učiněné na jednotlivých přípravách, vytvořily příznivé podmínky nejen pro proces profesní přípravy, ale i pro tvořivý a svobodný rozvoj předškolní pedagogiky jako vědy. Další vývoj ukáže, jak se nám podaří tuto možnost využít.“ (Spilková, Hejlová, 2010, s. 48)

3.4 Další možnosti profesního rozvoje

Další možností profesního rozvoje si každý z nás jistě představí nějaké samostudium, sebevzdělávání, zvyšování profesní zdatnosti a zdokonalování svých znalostí a dovedností. Učitel, který dokončil své střední, vyšší nebo vysoké vzdělání v daném oboru, je jistě kvalifikovaný pro výkon svého povolání, ovšem Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v § 24 jasně hovoří o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP):

- Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.

- Pedagogičtí pracovníci se mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního právního předpisu rozumí též její získání nebo rozšíření.
- DVPP se uskutečňuje na vysokých školách, ve vzdělávacích institucích na základě akreditace udělené ministerstvem a samostudiem.
- Dokladem o absolvování DVPP je osvědčení vydané vzdělávací institucí, která další vzdělávání uskutečňovala.
- K DVPP pedagogickým pracovníkům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, nebrání-li tomu vážné provozní důvody nebo účast pedagogického pracovníka na dalším vzdělávání podle odstavce 1 nebo 2; dobu čerpání volna určuje ředitel školy. Za dobu čerpání tohoto volna přísluší náhrada platu, která se rovná výši ušlého platu. Nevyčerpané volno či jeho poměrná část bez dalších nároků zaniká.

DVPP je systematický a koordinovaný proces a v České republice je součástí celoživotního vzdělávání a také těžištěm profesního rozvoje pedagogů. DVPP plní dvě hlavní funkce: standardizační, pro udržení kvality a úrovně stávajícího vzdělávacího systému a rozvojovou, jakožto nástroj, který podporuje jeho rozvoj a inovace. Pedagog má současně právo i povinnost se ho zúčastnit.

Oblast DVPP upravují tyto právní normy:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - § 7, 115, 160, 164, 169
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů - Hlava IV, § 24, 25, 26, 27, 28, 29
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

Zákon stanoví, že ředitel školy organizuje další vzdělávání podle plánu, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu DVPP musí ředitel brát v úvahu nejen zájmy pedagogických pracovníků, ale také potřeby a možnosti školy. Jednotlivé druhy dalšího vzdělávání vymezuje vyhláška o dalším vzdělávání.

Jsou jimi:

1. studium ke splnění kvalifikačních předpokladů,
2. studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů
3. studium k prohlubování odborné kvalifikace

DVPP se může uskutečňovat pouze prostřednictvím akreditovaných vzdělávacích programů v akreditovaných vzdělávacích institucích. MŠMT také za tímto účelem akredituje jednotlivé vzdělávací instituce. (Rozcestník pro pedagogické pracovníky)

RVP PV (2018) zmiňuje, že plně vyhovující personální a pedagogické podmínky vzdělávání, jsou pouze za předpokladu, pokud ředitel podporuje profesionalizaci pracovního týmu, sleduje udržení a další růst profesních kompetencí všech pedagogů, včetně své osoby a vytváří podmínky pro jejich další systematické vzdělávání. Povinností každého učitele je analyzovat vlastní vzdělávací potřeby a naplňovat je sebevzdělávacími činnostmi.

Soňa Kořátková v časopisu Informatorium v článku Sebevzdělávání je základem kvalitní práce (2010), popisuje výsledky výzkumu, který probíhal roku 2010 na Pedagogické fakultě v Praze. Dotazovány byly učitelky mateřských škol, které zde prošly DVPP a odpovídaly na to, co by na sobě potřebovaly profesně zlepšit, v jakých oblastech nejvíce spatřují své nedostatky (výsledky jsou seřazeny podle četnosti uvedení):

1. hudební dovednosti
2. využívání dramatické výchovy
3. zvládání administrativy
4. speciálně-pedagogické poznatky
5. vyhledávání nových námětů a postupů
6. celkově ve svém vzdělání
7. efektivní komunikace s rodiči
8. individualizace práce při počtu 28 dětí ve třídě
9. řešení konfliktů
10. hodnocení dětí a sebehodnocení vlastní práce
11. zvyšování sebevědomí

Je zapotřebí zmínit, že za sebevzdělávání nemají učitelky mateřské školy platový ani kariérní postup, přesto jsou nejčastějšími uchazečkami o DVPP. Učitelky mateřských škol, které denně ze sebe něco dávají, také najednou dostávají. Jsou to především náměty k uvažování a hledání souvislostí. Vždyť „...jedna škola (střední nebo vysoká) nám nemůže profesně ani lidsky vystačit na celý život. Doplnovat odborné kompetence (tzn. pedagogické, psychologické, esteticko-výchovných disciplín), během profesního života je u učitelek mateřských škol, dalo by se říci, samozřejmostí.“ (Kořátková, 2010, s.12)

4 METODIKA

4.1 Cíl šetření a hypotézy

Cílem diplomové práce je zjistit (na základě dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů), jak oslovené učitelky nad 50 let v Jablonci nad Nisou, vnímají své pracovní sebepojetí, průběh a výsledky svého dosaženého vzdělání a co pro ně bylo motivací pro volbu povolání. Aby výzkum neprobíhal v obecné rovině a neodbíhalo se od vytyčeného cíle, stanovili jsme si tři hypotézy, které oblasti výzkumu konkretizují. Popřením či potvrzením daných hypotéz bude možné vytvořit závěr výzkumu.

Hypotéza H1:

Profesní příprava učitelů mateřských škol byla v dřívější době (20-30 let) obsáhlejší, ale méně dostupná, neumožněna každému.

Hypotéza H2:

Dnešní doba umožňuje vzdělání v každém věku, je dostupné všem, ale zájem ze strany „zralých“ učitelů nestoupá.

Hypotéza H3:

Učitelé mateřských škol postrádají motivaci k dalšímu vzdělávání, které je ze zákona povinné.

4.2 Shrnutí teoretické části a vymezení dílčích témat

V úvodu teoretické části práce jsme charakterizovali osobnost učitele mateřské školy. Čtenářům jsme přiblížili, jaké to je být učitelem mateřské školy, že nestačí pouze odborné vzdělání, ale je nutné být také všestranně zaměřený, mít jisté znalosti, dovednosti, vlastnosti a postoje, které učitele dělají profesně kompetentního. Široká veřejnost má často zkreslené představy o práci učitelů a učitelek mateřských škol, proto jsme ze zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů vypsali hlavní body náplně práce pedagogických pracovníků, která se vedle přímé pedagogické činnosti skládá také z práce související

s přímou pedagogickou činností, kterou učitel může vykonávat i na jiném dohodnutém místě než je jeho pracoviště. Dále jsme čtenářům ujasnili pozici prestiže učitelské profese, která se více jak 10 let drží stále mezi prvními pěti nejprestižnějšími profesemi.

V další kapitole jsme se věnovali samotnému průběhu profesního rozvoje učitele mateřské školy včetně jeho motivů k přípravě na povolání v mládí i v dospělosti. Charakterizovali jsme jednotlivé etapy profesního vývoje učitele z hlediska užšího a širšího vývoje. Do užšího vývoje lze zahrnout schopnosti, znalosti, dovednosti a psychologicky orientovaná pojetí. Do širšího vývoje, pak modely profesních a životních fází ve vývoji učitele. Od začínajícího učitele začátečníka, kterého může potkat tzv. „šok z reality“, přes uvádějícího učitele, který bere pod svá „ochranná křídla“ ty co teprve začínají, k učiteli expertovi, jenž je po 5ti letech jich dostatečně zaučený až ke konzervativnímu, vyhasínajícímu učiteli, kterého může potkat tzv. syndrom vyhoření.

Poslední kapitola teoretické nám má nastínit problematiku profesní přípravy z hlediska historie vzdělávání učitelů, od počátku 30. let 19. století, kdy se začali objevovat první veřejné předškolní instituce - opatrovny, útulky, dětince, dětské školy a dětské zahrádky, kde se o děti od dvou let staraly pověřené opatrovnice, pěstounky. V roce 1934 zavedlo Ministerstvo školství a národní osvěty jednotný název mateřská škola a pěstounky byly přeznačeny na učitelky mateřské školy. Rok 1989 představuje velké změny jak v dějinách naší země, tak také v našem školství. V 90. letech vzniká nový studijní obor Předškolní a mimoškolní pedagogika, který má za úkol zvýšit uplatnění absolventů. V roce 1991 vznikají VOŠ, které vnesly opět další možnosti profesní přípravy učitelům mateřských škol. Roku 1993 vzniká „Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy“ u jehož zrodu stojí prof. Zdeněk Matějček a prof. Zdeněk Helus. Rok 2001 přináší tzv. Bílou knihu – Národní program pro rozvoj vzdělávání, která pojednává o nutnosti změn v pojetí učitelské profese a v kompetencích učitele, proto z tohoto důvodu vznikají další bakalářské a magisterské programy na vysokých školách. Od roku 2004 se používá označení předškolní pedagog, které roku 2018 vrací zpět na učitele mateřské školy. Jelikož každý učitel má povinnost dalšího vzdělávání, aby si obnovil, udržel a doplnil svoji kvalifikaci, vytyčujeme v naší práci i právní normy, které o DVPP hovoří. Na základě výzkumu, který popisuje Soňa Kořátková, zmiňujeme výsledné oblasti, které učitelky mateřských škol samy uvedly, jako nejpotřebnější k dalšímu prohloubení či zlepšení.

Na základě poznatků nastudovaných pro teoretickou část a poznatků z publikace od paní docentky Bohumily Lazarové „*Pozdní sběr – O práci zkušených pedagogů*“ a jejího provedeného výzkumu „*Učitelé v pozdní fázi kariéry*“, jsme pro naši diplomovou práci vymezili tři dílčí výzkumná témata, která se budou prolínat jak dotazníkovým šetřením, tak následnými rozhovory, provedenými učitelkami mateřských škol ve věku 50+ v Jablonci nad Nisou, které nám pomohou vyvodit závěry našich předem stanovených hypotéz:

1. pracovní sebepojetí – současný stav i změny ve vybraných faktorech: pocit radosti, užitečnost a spokojenost, vztah k dětem, ke kolegům a k rodičům;
2. oblast profesní přípravy a osobní život – další vzdělávání, náročnost povolání;
3. motivace a spokojenost v práci – motivy v povolání, motivace k dalšímu vzdělávání se, co by chtěli udělat pro ostatní učitele či změnit v průběhu své kariéry

4.3 Zvolená metodologie

V diplomové práci *Profesní příprava pedagogů mateřských škol nad 50 let*, bylo využito kombinace přístupů kvantitativní metody – dotazníků a kvalitativní metody - polostrukturovaného rozhovoru. Dotazníky byly vytisknuty, osobně rozdány a opět sebrány ve všech mateřských školách v Jablonci nad Nisou. Rozhovory byly vedeny se čtyřmi učitelkami mateřských škol ve věku na 50 let, které byly vybrány na základě daných kritérií.

4.4 Sestavení dotazníku, výběr respondentů, vstup do terénu a sběr dat

Dotazníky

Dotazník patří mezi nejčastěji volené zjišťovací metody, je méně časově náročný než rozhovor. Formou písemného kladení otázek se získávají písemné odpovědi (způsob psaného řízeného rozhovoru). Jelikož se jedná o předem připravený sled otázek, který nás vede ke konkrétnímu cíli, musí mít promyšlenou strukturu. Při sestavování dotazníku můžeme využít různé typy otázek – otevřené, polootevřené, uzavřené nebo škálovité. (Kohoutek, 2010)

Pro svou práci Profesní příprava učitelů mateřských škol nad 50 let, jsme vytvořili „Dotazník pro učitele mateřské školy, ve věku 50+“, který je vytvořen z 38 otázek všech výše uvedených typů (otevřené, polootevřené, uzavřené nebo škálovité). Dotazník je inspirován již uskutečněným výzkumem docentky Bohumily Lazarové a naše vymezené tři oblasti a některé položky dotazníku přímo korespondují s otázkami uvedenými v dotazníku již uskutečněného výzkumu. Paní docentka nám svůj dotazník poskytla v elektronické verzi a umožnila nám tak navázat na její výzkumnou práci, která se ovšem týkala učitelů základních škol.

Dotazník je po úvodní obecné části rozdělen na tři oblasti: 1. Pracovní sebepojetí, 2. Profesní příprava a osobní život a 3. Motivace a spokojenost.

V obecné úvodní části, která nám podává informace o respondentech, jejich délce praxe, velikosti mateřské školy, pracovní pozici, případné změny pracoviště, se vyskytuje polootevřená otázka č. 1; otevřené otázky č. 2. a 3., a 6. a uzavřené otázky 4. a 5.

V oblasti Pracovní sebepojetí, se dozvídáme, zda respondenti pociťují radost z práce, kdy se cítili v zaměstnání užitečně či spokojeně v průběhu své kariéry a jaké spatřují silné a slabé stránky starších učitelů/učitelek. Byly zde použity škálovité otázky č. 7, 8, 9, 10, 12, 13; otevřené otázky č. 11, 14, 15 a polootevřené otázky č. 16 a 17.

Oblast Profesní přípravy a osobní život, vypovídá o vlastním hodnocení jejich profesní přípravy a dalšího vzdělávání, včetně možných úskalí souvisejících s politickým režimem tehdejší doby a vlivu profese učitele na jejich osobní život. Použity zde byly otázky polootevřené č. 18, 21, 24, 26; otevřená otázka č. 23 a škálovité otázky č. 20, 22, 25, 27, 28.

Poslední oblast Motivace a spokojenost nám zobrazuje, co učitele motivuje udržet se co nejdéle ve své profesi, zda mají chuť se vzdělávat, co by je především ke studiu motivovalo a či podporu potřebují. V posledních otázkách jsme jim umožnili představit si a popsat co by bylo, kdyby - mohli ovlivnit změnu v českém školství, něco změnit v průběhu své kariéry nebo si vybrat jinou profesi. Otázka č. 29 byla škálovitá, otázky č. 30, 32 a 33 polootevřené, otevřené otázky měly č. 31, 34, 35, 36 a 37 a poslední otázka č. 38 byla uzavřená a byl zde prostor pro uvedení emailové adresy v případě zájmu o další spolupráci v podobě osobního rozhovoru. Ukázka dotazníku, viz příloha 1.

Pro náš výzkum jsme vybrali učitelky mateřských škol v Jablonci nad Nisou, kde jsem sama působila 10 let jako učitelka v mateřské škole. Jedná se o mateřské školy, které zřizuje město. Výběr osob byl záměrný. Hledali jsme učitelky ve věku nad 50 let, kterých se výzkum týká.

Jako první jsme museli zjistit počet potenciálních respondentů. Osloveny byly všechny učitelky či ředitelky mateřských škol v Jablonci nad Nisou ve věku nad 50 let, jejichž přibližný počet jsme zjistili díky kombinaci dat z MŠMT „Vývojové ročenky školství 2007/08- 2017/18“ – Předškolní vzdělávání, vývoj mateřských škol, kde jsou v listu B3.13 uvedeni učitelé mateřské školy podle věku. Zde vychází 44,1 % učitelů mateřských škol nad 50 let v celé ČR. Tento výsledek jsme zkombinovali s tabulkou „Statistické ročenky školství“, kde jsme vyhledali tabulku pro Liberecký kraj a školní rok 2017/2018, a dozvěděli jsme se, že v mateřských školách Libereckého kraje pracuje 1320 učitelů. Kombinací získaných informací jsme dospěli k číslu 581 učitelek mateřských škol starších 50 let v celém Libereckém kraji. Díky paní z magistrátu v Jablonci nad Nisou jsme se dopátrali max. počtu 164 učitelek mateřských škol v Jablonci nad Nisou, a pokud tedy odhadem vycházíme z procent „Vývojové ročenky školství“, došli jsme ke konečnému číslu 72 učitelek nad 50 let v Jablonci nad Nisou, tedy 72 možných respondentů pro naše dotazníkové šetření.

Mateřské školy, jejich adresy a telefonní kontakty, lze snadno zjistit z webových stránek města Jablonce nad Nisou. Nejdříve jsme je obvolali a seznámili paní ředitelky s naším záměrem, domluvili jsme termín distribuce a sběru dotazníků. Některé paní ředitelky si rovnou řekli o konkrétní počet dotazníků, které jsou ochotny učitelkám předat, tím se nám počet možných respondentů zúžil na 55 v 15 ti mateřských školách, protože 3 mateřské školy již po telefonické komunikaci spolupráci ohledně dotazníkového šetření odmítly. Učitelky mateřských škol dostaly dotazníky ve vytištěné podobě v zalepených obálkách, čímž jsme zajišťovali anonymitu. Doba pro vyplnění dotazníků byl 1 týden.

Do výzkumu se zapojilo 15 mateřských škol z Jablonce nad Nisou. Bylo předáno celkem 55 dotazníků, návratnost byla 82 %, získali jsme odpovědi od učitelek, které byly otevřené a vstřícné. I když, jsme se snažili učitelkám vysvětlit cíle našeho šetření, přesto dotazník (byť jen ojedinele) vykazoval odpovědi „náhodné loterie“ bez větší snahy věnovat se tomuto tématu. Získali jsme zpět dotazníky z 15 mateřských škol od 45 učitelek nad 50 let. Z počtu 45 vrácených dotazníků, byl u 10 projeven zájem o další

možnou spolupráci (á 23 %) a poskytnut emailový kontakt od těchto učitelek pro případné domluvení schůzky pro následný rozhovor, čímž tedy samy souhlasily a odhalily svoji anonymitu, ovšem pouze pro dokončení naší práce, kde jejich jména budou zakódovány.

Rozhovory

Polostrukturované rozhovory, nám umožnily hlouběji nahlédnout do pracovního života čtyř vybraných učitelek mateřských škol ve věku nad 50 let. Hlavním kritériem jejich výběru byla ochota spolupracovat, poskytnutí kontaktu na jejich osobu, věk nad 50 let a působení v mateřské škole v Jablonci nad Nisou. Záměrně jsme vybrali učitelky podle odpovědí na ot. č. 2 a 14. Vybrány tedy byly učitelky s různou délkou praxe v mateřské škole a to - 9, 25, 30 a 37 let a podle uvedené doby, kdy byly ve své kariéře nejspokojenější – stále, posledních 10 let a v současnosti.

Rozhovory navazovaly na předchozí dotazníkové šetření. Zájem o rozhovor projevilo 12 učitelek, oslovila jsem 4 vybrané (kritéria pro výběr viz výše), ostatní zájemkyně jsem také kontaktovala a za projevený zájem poděkovala. Paní ředitelky mateřských škol již o prováděném výzkumu tedy věděly dopředu a proběhla tedy komunikace už pouze s vybranými učitelkami po emailu a telefonním rozhovoru. Schůzky pro rozhovor se vždy konaly po vzájemné domluvě na půdě mateřské školy, kde respondentky pracovaly. Rozhovory probíhaly v soukromí, bez přítomnosti dalších osob. Před započatím rozhovoru jsem vždy požádala o souhlas s nahráváním rozhovoru na záznamník v mobilním telefonu. Všechny čtyři učitelky souhlasily. Jednotlivé rozhovory trvaly přibližně 20 minut a to v době poledního odpočinku dětí, kdy měly paní učitelky možnost se u dětí prostřídat a zároveň se i uvolnila třída pro daný rozhovor.

4.5 Analýza dat

Dotazníky

Po osobním sběru dotazníků na jednotlivých mateřských školách, jsme vytvořili datovou matici, do které jsme postupně zaznamenávaly jednotlivé položky dotazníku

a následné odpovědi všech 45 respondentů. Jelikož byly použity mimo jiné i typy otázek – otevřené a polootevřené, tak jsme již při zaznamenávání odpovědí do datové matice využili techniku otevřeného kódování, která je „...*poměrně univerzální a velmi efektivní způsob, jak nastartovat analýzu dat.*“ (Švaříček R., Šedřová K., 2014, s. 211). Jednotlivé odpovědi v otázkách tohoto typu byly rozebrány na jednotky různých velikostí, které se svým způsobem shodují. Data byla buď procentuálně nebo v absolutní hodnotě dle počtu odpovídajících respondentů vyhodnocována do grafů a ty byly následně popsány slovně. Záleželo především na typu otázky, protože některá data mi mohla být velice zkreslena, pokud by byla znázorněna v procentech, v tomto případě jsme raději zvolili znázornění v absolutní hodnotě.

Rozhovory

Data byla nahrávána na záznamník v mobilním telefonu a následně přepsána (viz příloha) a analyzována. K analýze získaných dat byla použita stejně jako u dotazníkového šetření technika otevřeného kódování. Celé rozhovory byly rozebrány na jednotky různých velikostí – slovo, sekvence slov, věta, odstavec. Hranice jednotky volíme dle významu. Následujícím krokem bylo těmto jednotkám přidělit nějaký kód. Jedná se vystihnoutí této jednotky slovy, slovními spojeními, odbornými termíny, ale i výrazy, které používají respondenti přímo ve svých vyjádřeních. Lze kódovat i to, co není řečeno, ale vyplývá z odpovědí. Po vytvoření kódů dochází ke kategorizaci. Jedná se o vytřídění kódů do kategorií dle jejich významu.

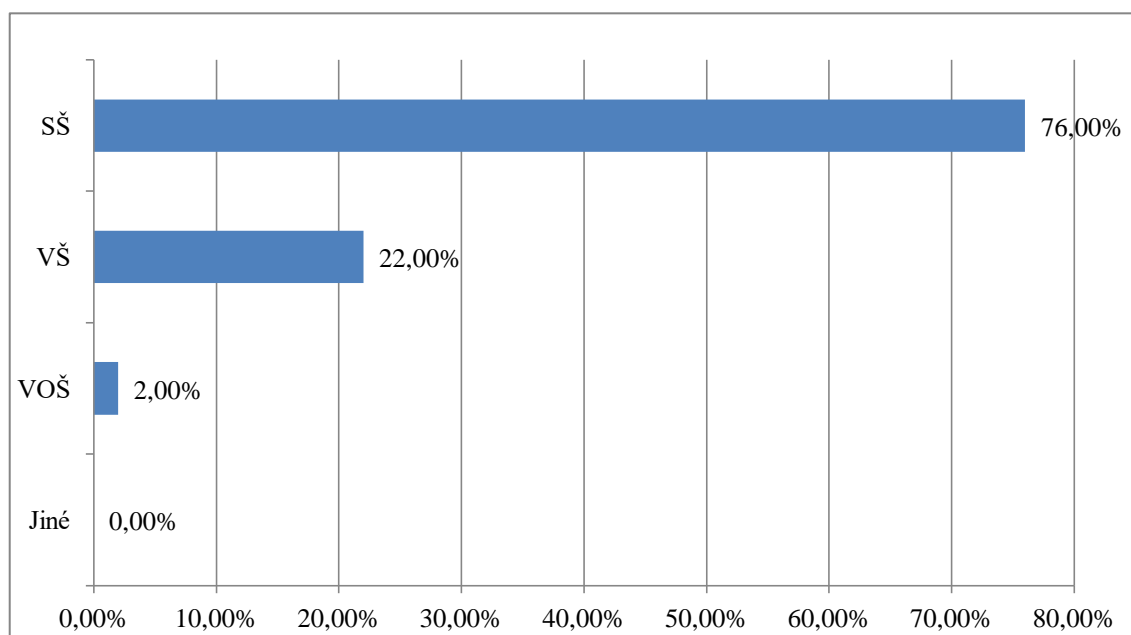
Jako strategii kvalitativní analýzy jsme zvolili Techniku „vyložení karet“. Jak uvádějí Švaříček a Šedřová (2014, s. 226), „...*výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto upořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií.*“

5 VÝSLEDKY

5.1 Výsledky na základě dotazníkového šetření

Výsledky jsme zpracovali do kruhových a pruhových grafů, které znázorňují odpovědi buď v % nebo podle počtu odpovídajících respondentů. V polootevřených a otevřených otázkách bylo pro vyhodnocení výsledků použito otevřeného kódování. Návratnost dotazníků byla vysoká. Pomocí dotazníků bylo osloveno 55 respondentů, z toho se vrátilo 45 dotazníků od učitelek či ředitelek mateřských škol ve věku nad 50 let. Návratnost je tedy 82 %. Ne všechny otázky ve všech dotaznících byly zodpovězeny. Z celkového počtu vrácených dotazníků byl u 12 z nich, tedy 27 % projeven zájem o další spolupráci.

1. Jaké je Vaše vzdělání?



Graf 1 Jaké je Vaše vzdělání?

Mezi dotazovanými respondentkami byly převážně učitelky se středoškolským pedagogickým vzděláním, jedná se o 76 %. Zbýlých 24 % učitelek má vysokoškolské nebo vyšší odborné vzdělání.

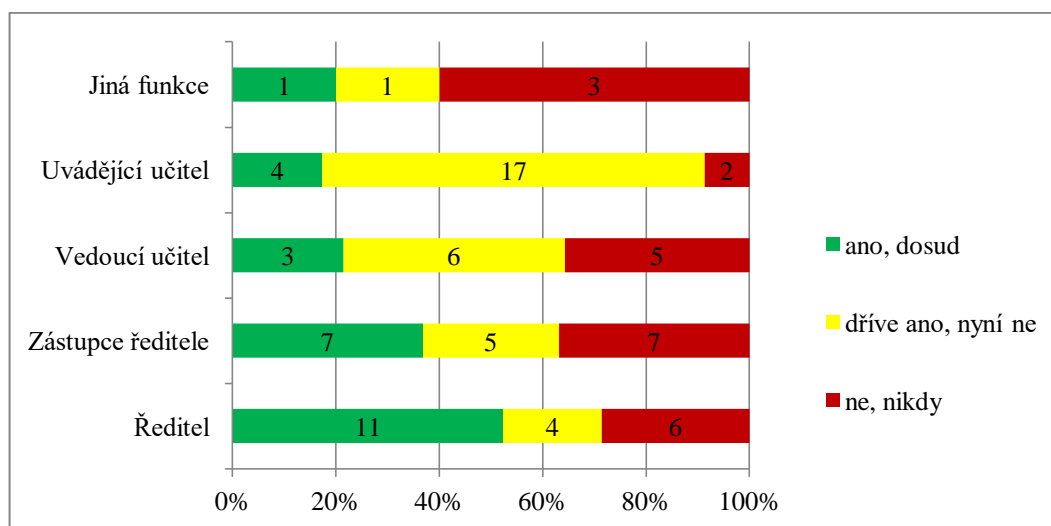
2. Praxe v mateřské škole

Průměrná délka praxe učitelek v mateřské škole je 33 let.

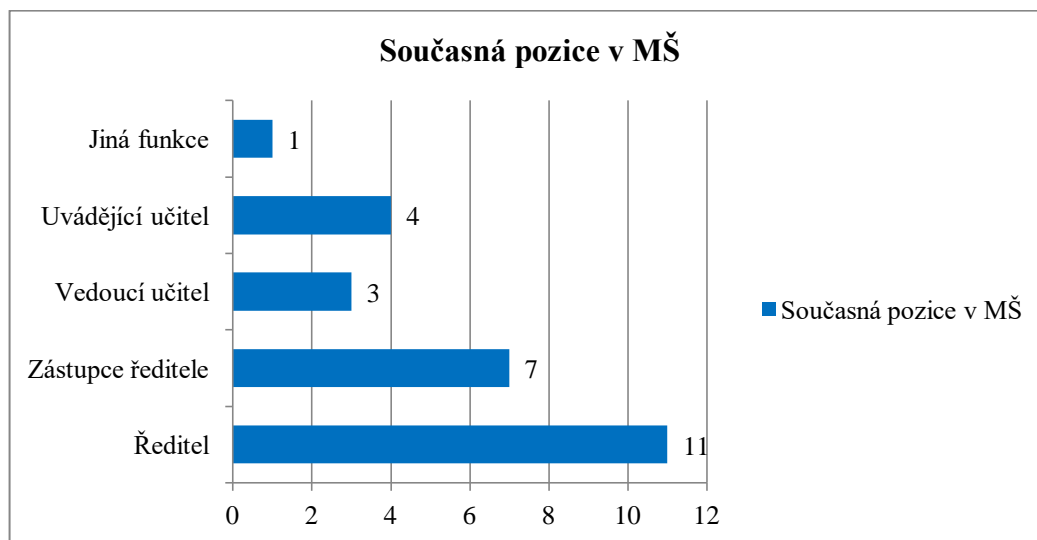
3. Velikost mateřské školy (počet učitelů)

Průměrný počet učitelů v mateřských školách, kde vyučují naše respondentky je 7.

4. Zastáváte/zastával(a) jste v mateřské škole funkci (zatrhněte):



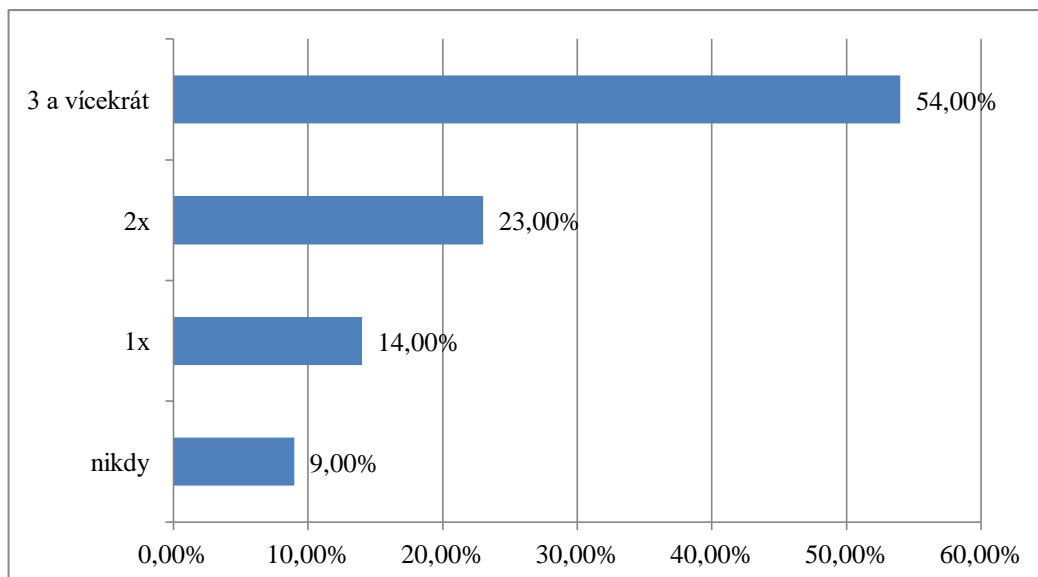
Graf 2 Zastáváte/zastával(a) jste v mateřské škole funkci?



Graf 3 Současná pozice v MŠ

V současnosti zastává nejvíce respondentek funkci ředitelky v mateřské škole, také funkci zástupce ředitele. Dříve byla nejvíce obsazena pozice uvádějícího učitele a vedoucího učitele v mateřské škole. Na tuto otázku neodpověděly všechny respondentky.

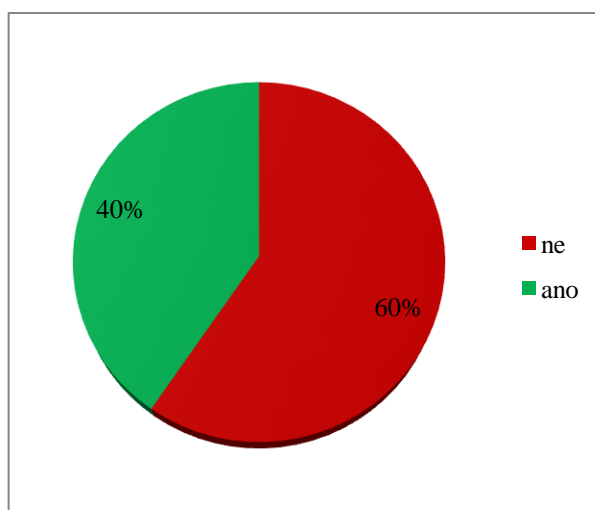
5. V průběhu kariéry jste změnil/a pracoviště (zakroužkujte)



Graf 4 V průběhu kariéry jste změnil/a pracoviště?

Pouze 9 % učitelek pracuje celý svůj život ve stejné mateřské škole. Více jak polovina respondentek změnila pracoviště 3 a vícekrát. Zbýlých 37 % respondentek změnilo svoje pracoviště pak alespoň jednou za celou dobu svojí kariéry.

6. Pracoval/a jste i mimo resort školství?



Graf 5 Pracoval/a jste i mimo resort školství?

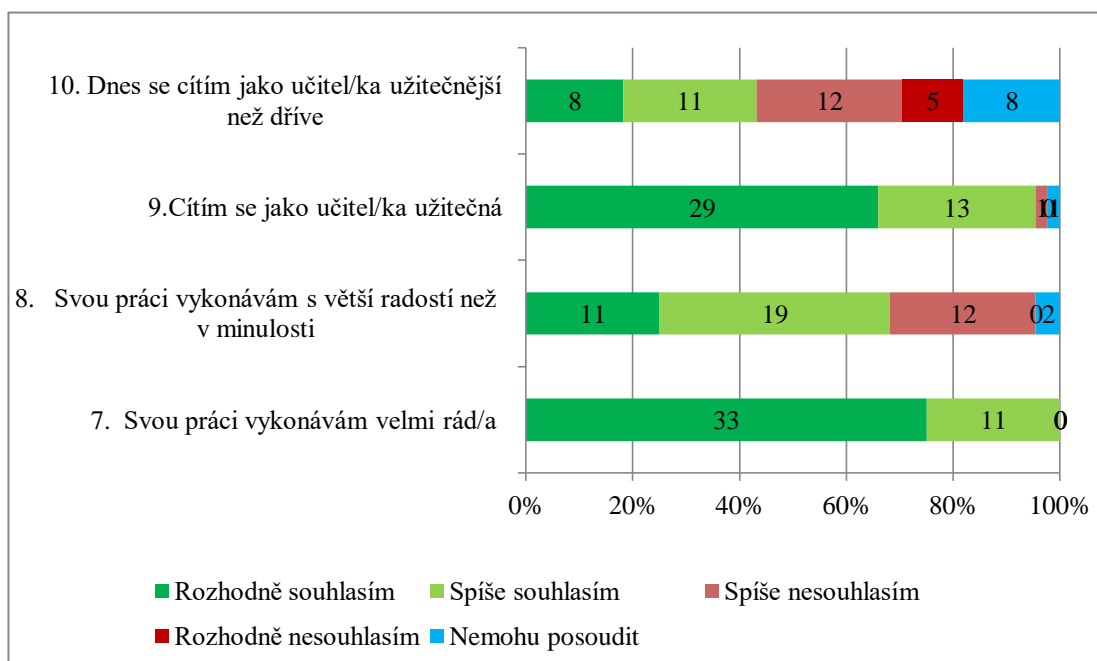
Většina respondentek, tj. 60 %, mimo školství nikdy nepracovala. Ty, které pracovaly mimo resort školství, uvedly např. jako: „Navlíkačka“, „Vychovatelka v dětské ozdravovně“, „Vedoucí prodejny“ nebo „Referentka bankovníctví“.

7. Svou práci vykonávám velmi rád/a

8. Svou práci vykonávám s větší radostí než v minulosti

9. Cítím se jako učitel/ka užitečná

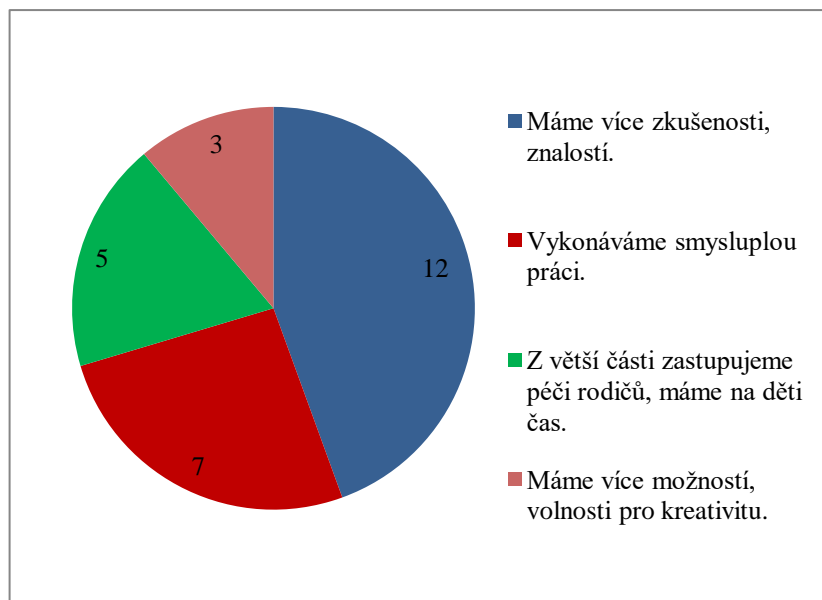
10. Dnes se cítím jako učitel/ka užitečnější než dříve



Graf 6 k ot. č. 7-10, Pocity užitečnosti a radosti z práce

Z grafu je jasně patrné, že učitelky mateřských škol nad 50 let převážně vykonávají svoji práci velmi rády, nyní s větší radostí než v minulosti (před 25-30 lety) a cítí se být jako učitelky užitečné. 19 repondentek uvedlo, že se dříve cítily jako učitelky užitečnější a 17 respondentek se zase cítí užitečněji dnes. Pocit užitečnosti je patrně těžký posoudit. Na tyto otázky neodpověděly všechny respondentky.

11. V čem zejména (4 nejčastější odpovědi)?

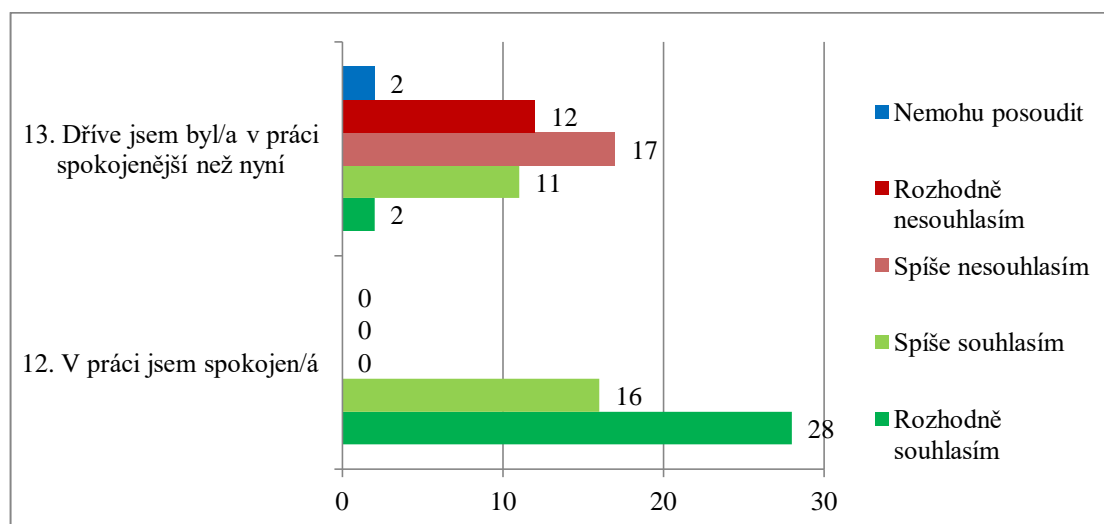


Graf 7 V čem zejména se dnes cítíte užitečnější než dříve? - 4 nejčastější odpovědi

Tato otázka navazuje na již znázorněnou 10 otázku. Dnes se cítí většina dotazovaných, tj. 12 respondentek užitečnějších než dříve zejména proto, že: „*Máme více zkušenosti, znalostí.*“

12. V práci jsem spokojen/á

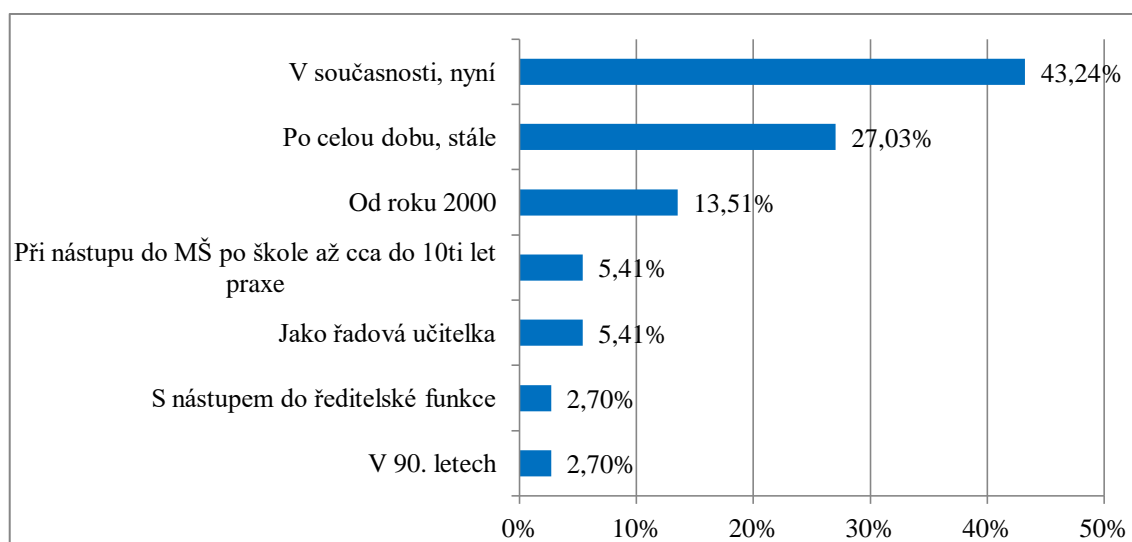
13. Dříve jsem byl/a v práci spokojenější než nyní



Graf 8 k ot. č. 12, 13. Spokojenost v práci

Většina našich respondentek, tj. 28 ze všech uvedlo, že jsou rozhodně spokojeny ve své práci a však nesouhlasí s tím, že by dříve (před 25-30 lety) byly spokojenější než nyní. Celkově jsou učitelky ve své práci spokojené.

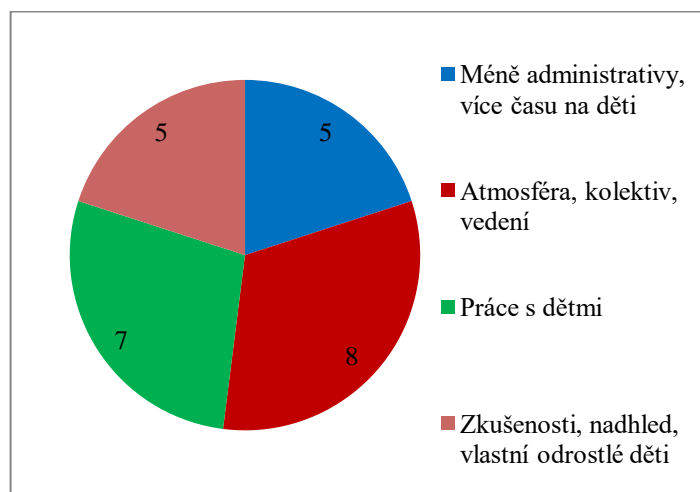
14. Ve své kariéře jsem byl/a nejspokojenější?



Graf 9 Ve své kariéře jsem byl/a nejspokojenější?

Na tuto otázku odpovědělo pouze 37 respondentek. Z toho 43 % z nich je nejspokojenějších ve své kariéře nyní a 27 % jich je spokojených po celou dobu, stále.

15. Pokud ano, v čem zejména?



Graf 10 Pokud ano, v čem zejména?

Graf znázorňuje 4 nejčastější odpovědi. Učitelky jsou dnes nejspokojenější proto, že mají na pracovišti „příjemnou atmosféru, dobrý kolektiv a vedení“.

16. V čem si myslíte, že jsou silné stránky starších učitelů/učitelek? (uved'te 3 podle důležitosti).

1. místo	2. místo	3. místo
zkušenosti, praxe	trpělivost, rozvážnost, empatie	zodpovědnost
jiné	spolehlivost, důslednost, profesionalita	empatie, chápání dětské duše
	nasbírané poznatky, vědomosti	moudrost, ponaučení z chyb
	nadhled	přístup k rodičům
	více času na práci	vlastní děti odrostlé
	komunikace s rodiči	jiné

Tabulka 3 Silné stránky starších učitelů/učitelek – 3 nejsilnější

Odpovědi respondentek se různě prolínaly. Po shrnutí všech odpovědí jsou nejsilnějšími stránkami starších učitelů na 1. místě zkušenosti a praxe, 2. místě je trpělivost, rozvážnost a empatie a 3. místo pak zaujímá zodpovědnost.

17. V čem si myslíte, že jsou slabé stránky starších učitelů/učitelek? (uved'te 3 podle důležitosti)

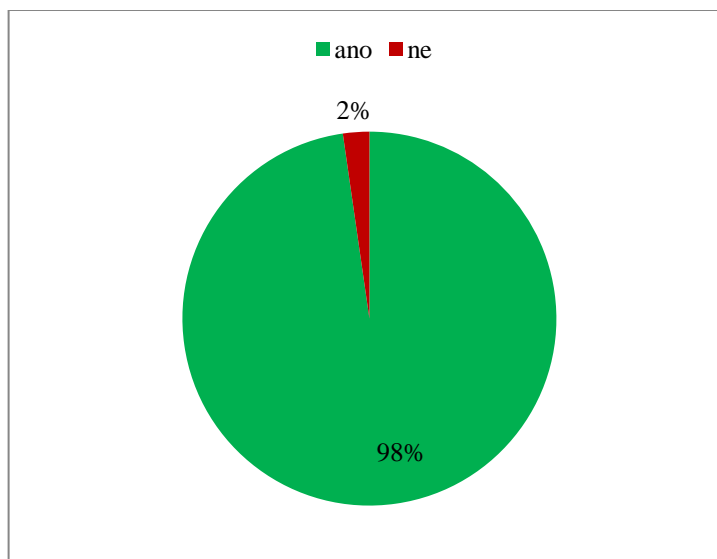
1. místo	2. místo	3. místo
únava	neochota k změnám, flexibilitě, zažité stereotypy	psychická nepohoda - změny nálad, nervozita
neochota k změnám, flexibilitě, zažité stereotypy	jiné	neochota k změnám, flexibilitě, zažité stereotypy
ztráta fyzické kondice, opotřebovanost, pohybová omezení	únava	problémy s technikou IT
problémy s technikou IT	problémy s technikou IT	
jiné	pocit vyhoření	jiné
psychická nepohoda - změny nálad, nervozita		přepracovanost, únava
věk		
více si připouští zodpovědnost		

Tabulka 4 Slabé stránky starších učitelů/učitelek – 3 nejslabší

Odpovědi respondentek se opět různě prolínaly, byli různorodé. Nejslabší stránku starších učitelů na 1. místě zaujímá únava, na 2. místě je neochota ke změnám, flexibilitě a zažité stereotypy a na 3. místo naše respondentky uvedly psychickou

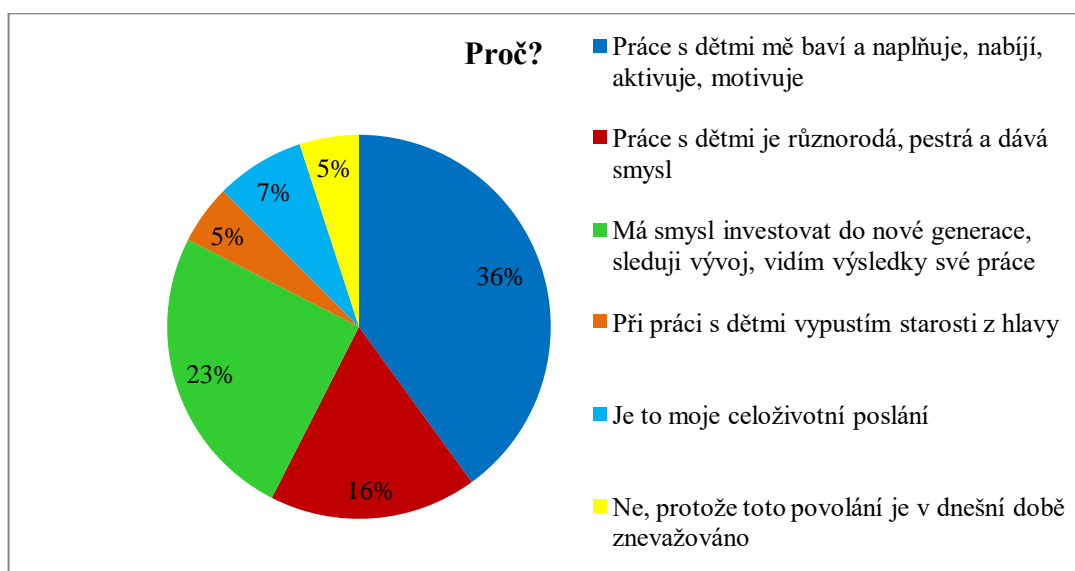
nepohodu, jako jsou změny nálad a nervozita, což samozřejmě může souviset s jejich věkem.

18. Jste spokojený/á s povoláním učitele v mateřské škole?



Graf 11 Jste spokojený/á s povoláním učitele v mateřské škole?

98 %, tj. 43 učitelek v mateřských školách nad 50 let je se svojí volbou povolání spokojeno. Pouze 1 respondentka odpověděla, že spokojena není.



Graf 12 Proč jste spokojená/ý s povoláním učitele mateřské školy?

Z velké většiny jsme se setkali s kladnými odpověďmi. 36 % našich respondentek práce s dětmi baví a naplňuje, nabíjí, aktivuje a motivuje. Oproti tomu pouze 1, která je ve

svém povolání nespokojená tvrdí, že povolání učitelů je dnes znevažováno a dříve bylo více v úctě.

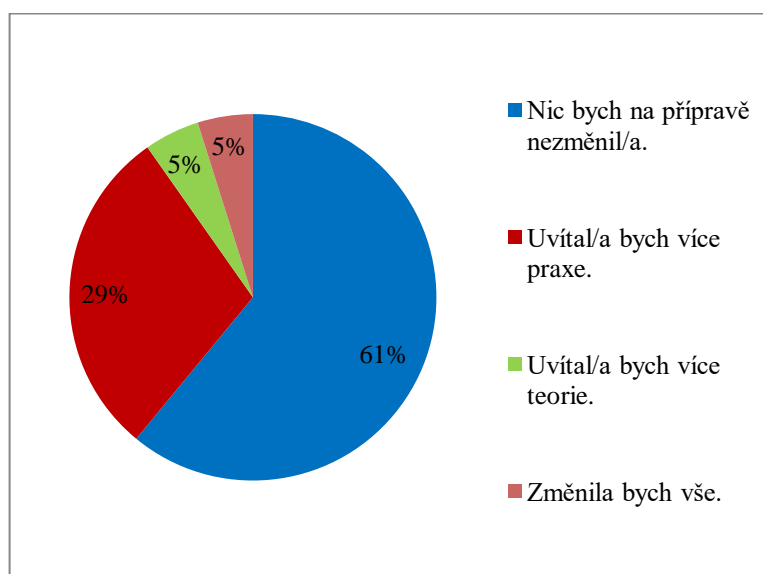
19. Kdybyste měl/a možnost, změnil/a byste povolání za jiné?

Na tuto otázku odpověděly všechny respondentky a zajímavé je, že i když jsou převážně všechny se svým povoláním spokojené, tak 12 % respondentek by své povolání v případě možnosti změnilo.

20. Považujete svoji dosavadní profesní přípravu za dostačující?

Všechny respondentky považují svoji dosavadní přípravu za dostačující. 49 % jich rozhodně souhlasí a 49 % jich spíše souhlasí. Pouze 1 respondentka uvedla, že nemůže posoudit a 2 respondentky na otázku neodpověděly.

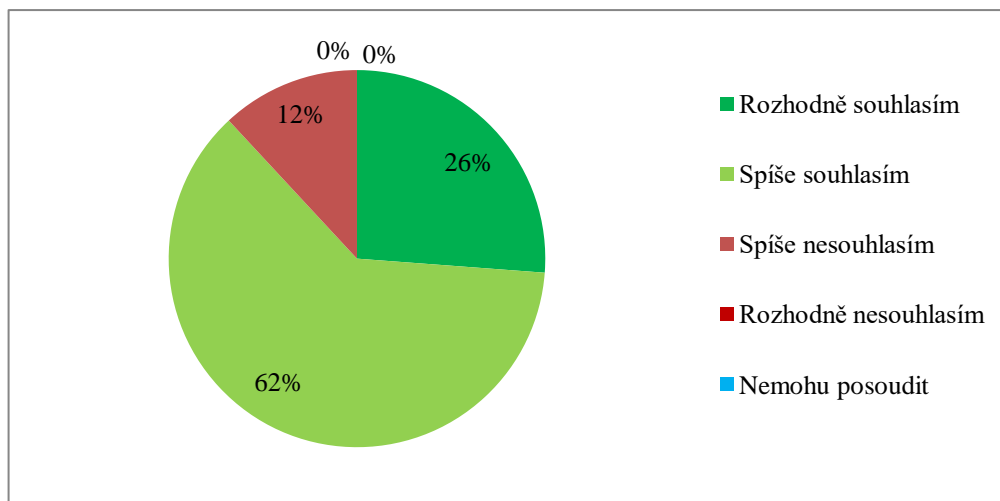
21. Po nástupu do práce a po určité praxi: změnil/a byste něco ve svém přípravném odborném vzdělání?



Graf 13 Po nástupu do práce a po určité praxi: změnil/a byste něco ve svém přípravném odborném vzdělání?

Více jak polovina respondentek, tj. 61 %, které prošly profesní přípravou v tehdejší politickém režimu, před rokem 1989, by na své profesní přípravě nic neměnila. Celých 29 % by uvítalo více praxe.

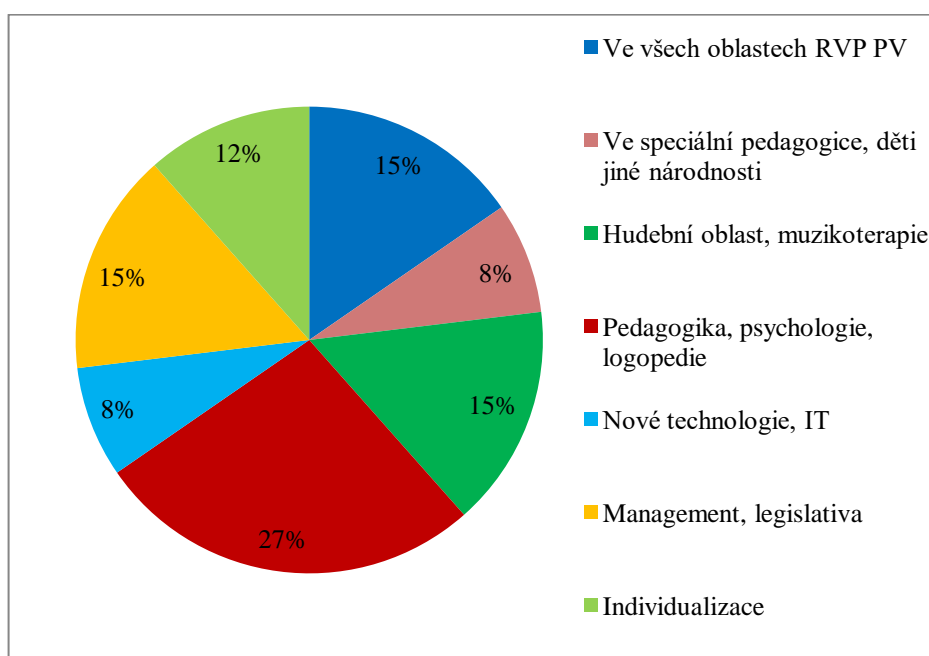
22. Považujete kurzy a školení, které absolvujete během školního roku za dostatečné prohloubení Vašich dosavadních znalostí?



Graf 14 Považujete kurzy a školení, které absolvujete během školního roku za dostatečné prohloubení Vašich dosavadních znalostí?

DVPP, které navštěvují naše respondentky je z velké většiny, tj. 88 % považováno za dostačující, 12 % respondentek by pravděpodobně uvítalo větší rozsah kurzů nebo jiné zaměření či další studium.

23. V jaké oblasti byste měl/a zájem se dále vzdělávat, rozvíjet?



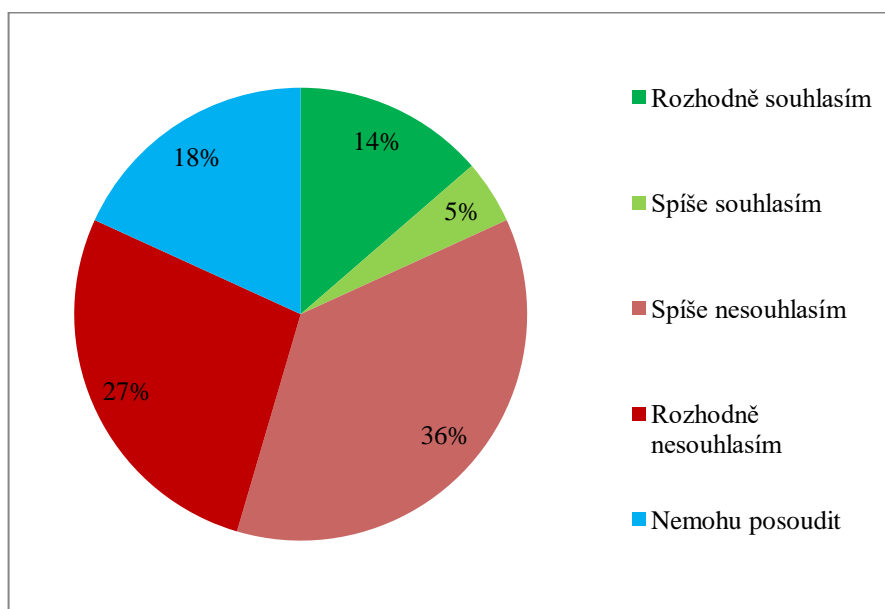
Graf 15 V jaké oblasti byste měl/a zájem se dále vzdělávat, rozvíjet?

Největší zájem projevily respondentky o rozšíření znalostí v oblasti pedagogiky, psychologie a logopedie, tuto oblast by si vybralo 27 % respondentek.

24. Setkal/a jste se dříve během přípravy na Vaši profesi s nějakým úskalím souvisejícím s tehdejším politickým režimem?

Více jak polovina dotazovaných respondentek, tj. 64 %, nebyla tehdejším politickým režimem nijak omezována či ovlivňována, ale 36 % dalších respondentek má bohužel opačnou zkušenost.

25. Domníváte se, že je dnešní příprava na profesi učitele v mateřské škole náročnější nebo obsáhlejší než dříve?

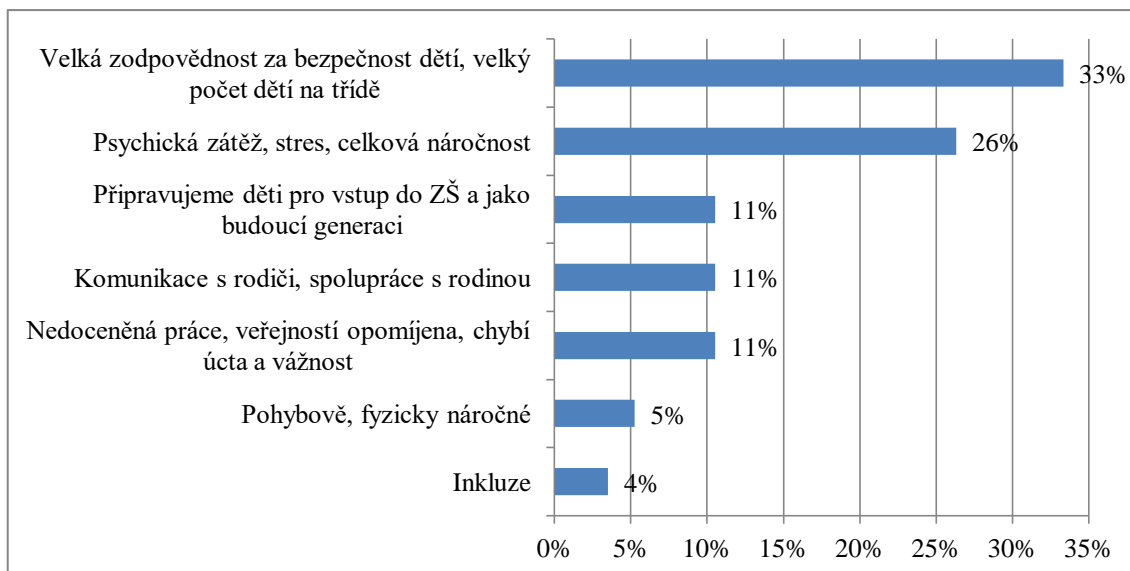


Graf 16 Domníváte se, že je dnešní příprava na profesi učitele v mateřské škole náročnější nebo obsáhlejší než dříve?

Odpověď na tuto otázku naše respondentky posuzovaly především na základě znalostí a dovedností svých praktikantek, 63 % respondentek pak nesouhlasí s tím, že by dnes byla příprava na profesi náročnější nebo obsáhlejší než za dob jejich studií (před 25-30 lety).

26. Považujete Vaše povolání za náročné? Proč?

Na tuto otázku odpovědělo 43 respondentek a všechny jednohlasně odpověděly, že ano.

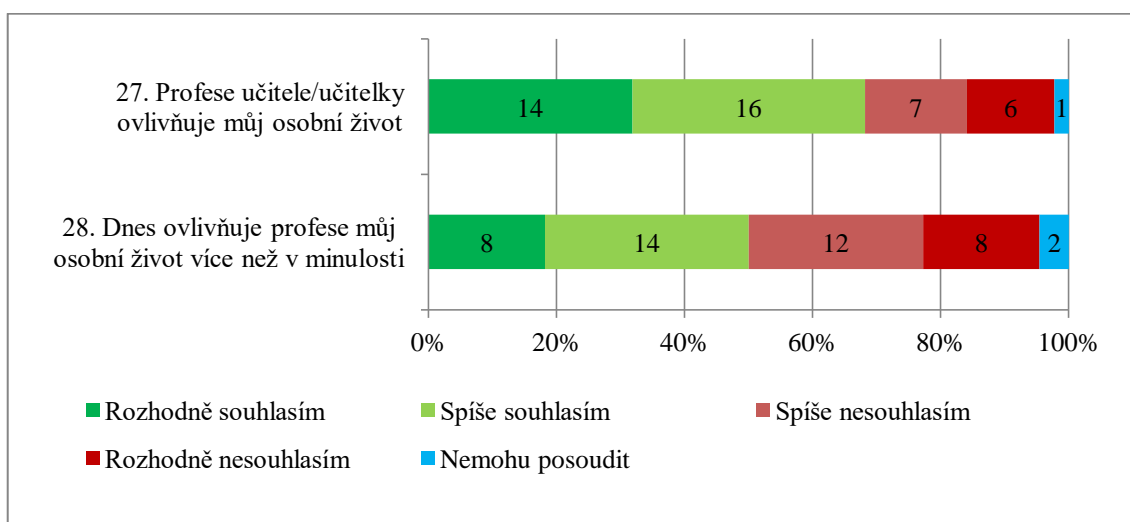


Graf 17 Proč považujete Vaše povolání za náročné?

Některé respondentky uvedly více odpovědí, proto máme znázorněno 57 hlasů. 33 % dotazovaných učitelek nad 50 let spatřuje náročnost svého povolání ve velké zodpovědnosti za bezpečnost svěřených dětí při tak velkém počtu na třídě. Dalších 26 % jich uvedlo jako zdůvodnění psychickou zátěž, stres a celkovou náročnost.

27. Profese učitele/učitelky ovlivňuje můj osobní život

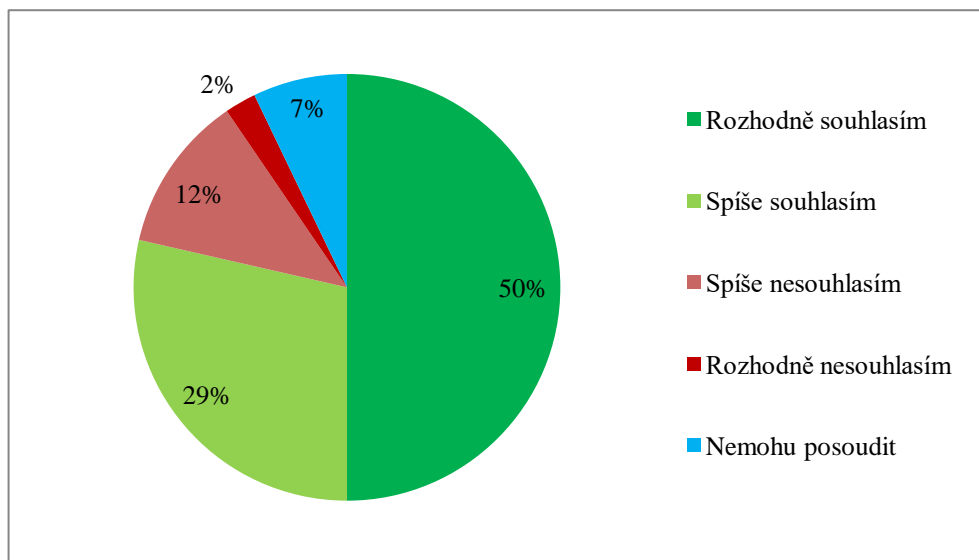
28. Dnes ovlivňuje profese můj osobní život více než v minulosti



Graf 18 Profese ovlivňuje můj život

Většině respondentkám, tj. 30ti, ovlivňuje profese učitelky v mateřské škole jejich osobní život. 22 jich potom uvedlo, že dnes tomu tak je více než v minulosti (před 25-30 lety).

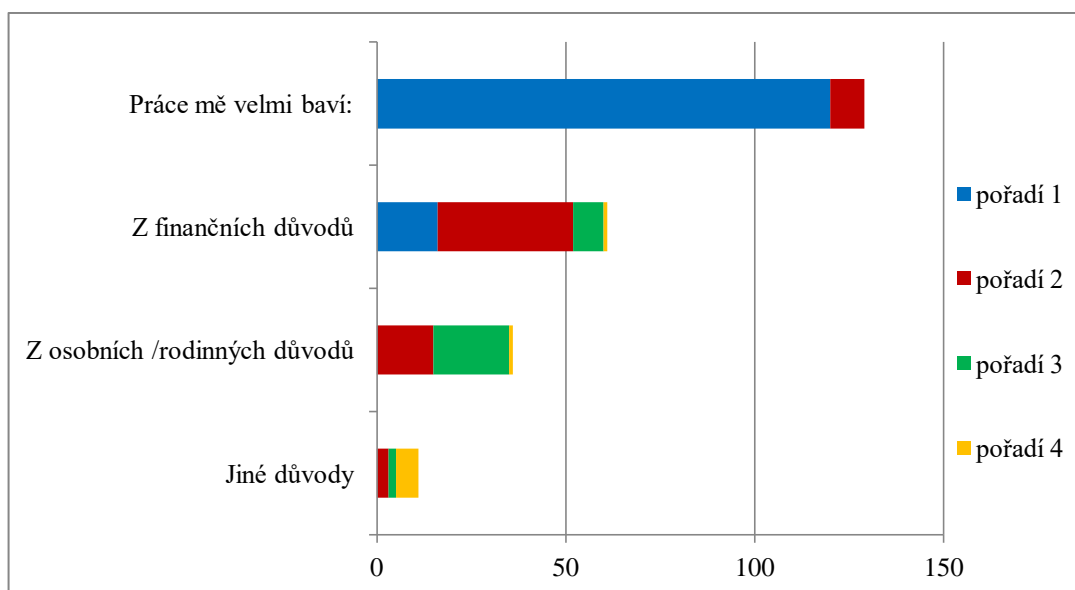
29. V profesi učitele chci zůstat, jak nejdéle to půjde



Graf 19 V profesi učitele chci zůstat, jak nejdéle to půjde

Pouze 1 respondentka rozhodně nesouhlasí a nechce zůstat ve své profesi, dokud to půjde. 79 % učitelek by zůstalo ve své profesi klidně i v době důchodu.

30. Pokud ano, jaký je motiv?



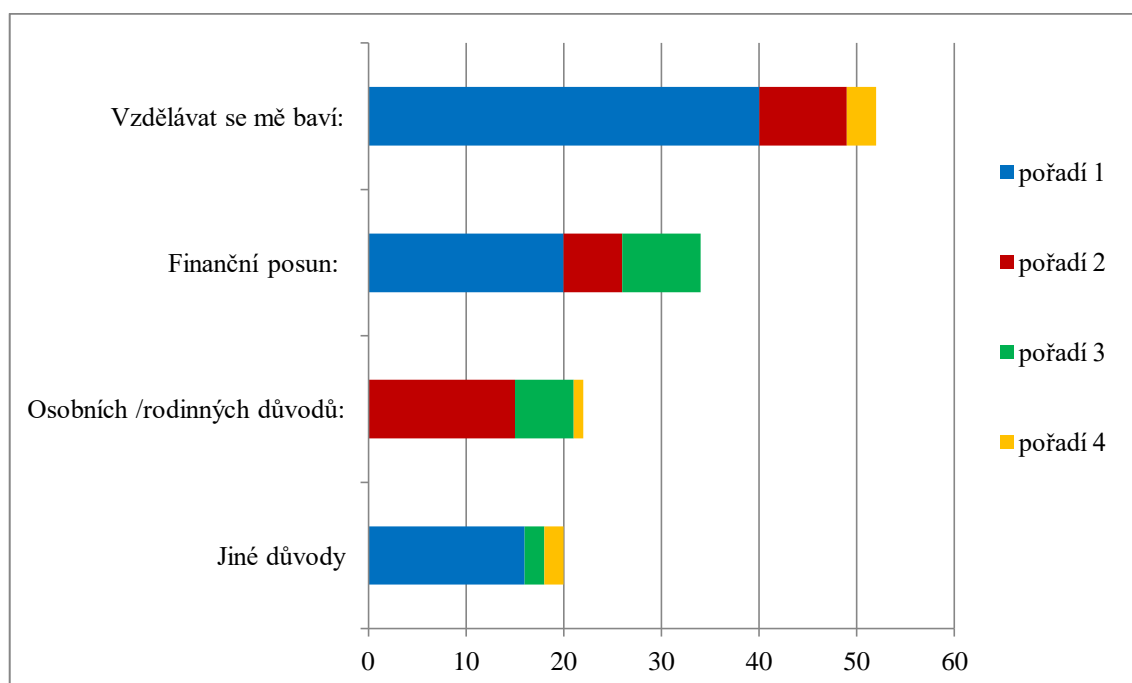
Graf 20 Pokud ano, jaký je motiv? - 4 nejdůležitější

K vyhodnocení otázky a ke grafickému znázornění bylo zapotřebí přidělit jednotlivým odpovědím bodové ohodnocení (1. místo - 4 body, 2. místo - 3 body, 3. místo - 2 body a 4. místo - 1 bod) Z grafu tedy vyplývá, že ve své profesi naše respondentky chtějí zůstat co nejdéle, protože za 1. je práce velmi baví, za 2. z finančních důvodů, za 3. z osobních /rodinných důvodů a za 4. např., protože: „*Nic jiného neumím.*“ „*Chci být užitečná.*“ „*Mám strach, že bych na trhu práce nenašla nic jiného.*“

31. Měl/a byste chuť se dále vzdělávat?

Odpověď na tuto otázku je téměř nerozhodná, pouze s 52 % vede odpověď ne, nemám zájem o další vzdělání. Jsem ale velmi potěšena, že učitelky nad 50 let se stále chtějí dál vzdělávat. Na doplňující otázku k odpovědi ANO - Kde? Byla nejčastější odpověď: „*Semináře, kurzy, NIDV, DVPP.*“ Na doplňující otázku k odpovědi NE – Protože? Uvedly respondentky: „*Časové důvody.*“ „*Mám dost zkušeností.*“ „*V mém věku je to zbytečné.*“

32. Pokud ano, co by bylo především Vaší motivací ke studiu?(uved'te do pořadí 1-4, kde 1 je nejdůležitější motiv)

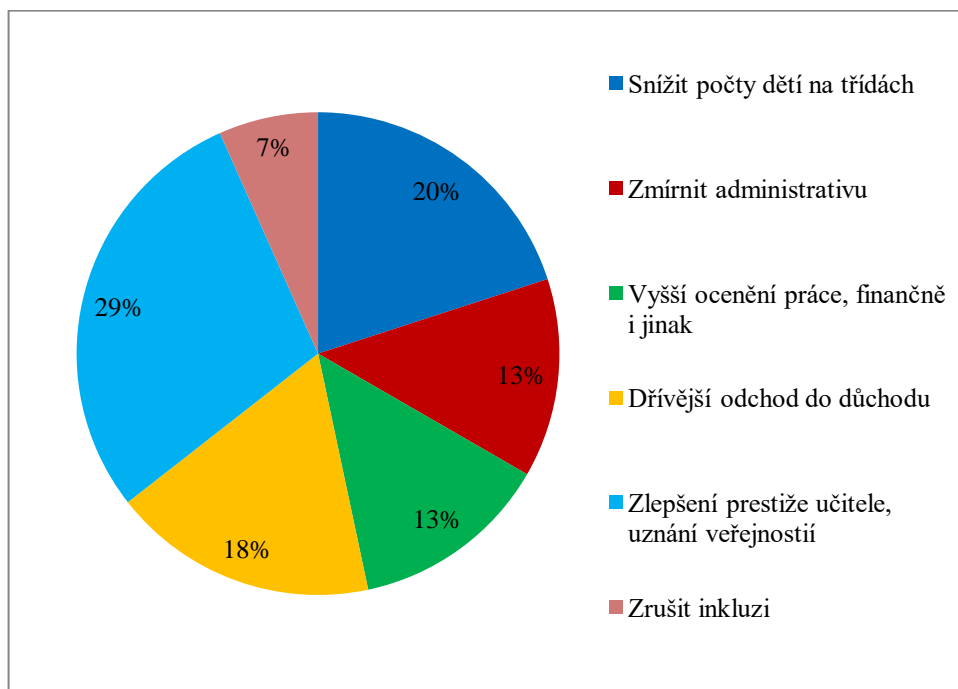


Graf 21 Vaše motivace k případnému studiu? – 4 nejdůležitější

K vyhodnocení otázky a ke grafickému znázornění bylo zapotřebí přidělit jednotlivým odpovědím bodové ohodnocení stejně jako u ot. č. 30. (1. místo - 4 body, 2. místo - 3

body, 3. místo - 2 body a 4. místo - 1 bod) Pro většinu respondentek je na 1. místě vlastní zájem o studium, protože vzdělávat se je baví, až na 2. místě je finanční posun, na 3. místě naše respondentky uváděly jiné důvody, jako např.: „*Na doporučení paní ředitelky.*“ a až na 4. místě se umístili osobní či rodinné důvody.

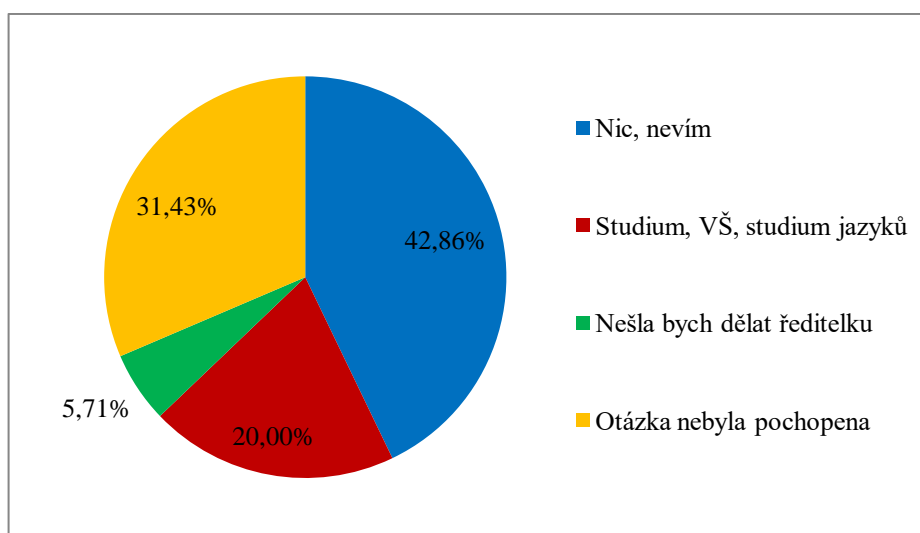
34. Kdybyste mohla ovlivnit změnu v českém školství a udělat něco pro učitele Vašeho věku, co by to bylo?



Graf 22 Kdybyste mohla ovlivnit změnu v českém školství a udělat něco pro učitele Vašeho věku, co by to bylo? – nejčastější odpovědi

Na tuto otázku otevřeně odpověděly všechny respondentky. Graf znázorňuje skutečně nejčastější témata a problematiku řešenou v českém školství. Dle našich 29 % respondentek je prestiž učitelů v dnešní době nízká a přály by si ji zlepšit a vrátit uznání veřejnosti, za zmíňku jistě stojí 20 % učitelek, které by si přály snížit počty dětí na třídách. Vedle graficky znázorněných odpovědí se dále vyskytly odpovědi např.: „*Po 5 letech 1/2 - 1 rok přestávka x nárok na ozdravný pobyt - 1 měsíc v roce.*“ „*Spolupracovat s mladou kolegyní.*“ „*Osnovy pro MŠ, metodické plány pro všechny MŠ, koncepce ve školství.*“

35. Kdybyste mohl/a dnes něco v průběhu Vaší kariéry změnit, co by to bylo?



Graf 23 Kdybyste mohl/a dnes něco v průběhu Vaší kariéry změnit, co by to bylo?

Na tuto otázku v 74 % odpověděly respondentky stejně jako na předchozí, takže byla převážně špatně pochopena nebo nevěděly, co napsat. 20 % respondentek odpovědělo, že je škoda, že dříve nezačaly studovat jazyky nebo vysokou školu a 2 paní ředitelky litují svého povýšení a raději by se vrátily mezi řadové učitelky.

36. Kdybyste měl/a znovu volit mezi profesí učitele/učitelky a jinou profesí, šel/šla byste do toho znovu?

Valná většina respondentek, celých 40, tj. 95 % nelituje a znovu by si vybrala profesní dráhu učitelky mateřské školy. Pouze 2 respondentky (5 %) by svůj výběr změnily a 3 respondentky na otázku neodpověděly vůbec.

37. Určitě jsem zapoměla na celou řadu důležitých věcí, které se týkají tématu „Profesní příprava pedagogů mateřských škol nad 50 let“. Co byste ještě k tomuto tématu dodal/a?

Na tuto otázku se většina respondentek široce rozepsala, proto jsme vybrali 2 nejzajímavější citace a ostatní odpovědi jsme vyhodnotili pomocí otevřeného kódování:

- dřívější odchod do důchodu
- inkluze je velkou přítěží pro učitele
- přeplněné třídy

„Většina pedagogů nad 50let je profesně dobře připravena. Problém vidím, že nepřicházejí mladé učitelky, nebo jsou nepoužitelné. Neumí hrát na žádný nástroj, neumí zaujmout děti, zabavit je. Šikovnou praktikantku jsem neměla už roky.“

„Dělat tuto práci hlavně srdcem a využívat zkušenosti z dlouholeté praxe.“

38. Byl/a byste ochoten/ochotna se mnou dále spolupracovat na mém výzkumu v podobě osobního rozhovoru k danému tématu?

Zájem o další spolupráci byl vcelku vysoký, emailový kontakt mi poskytlo 12 respondentek, tj. 27 %, z nichž byly potom vybrány pouze 4 pro osobní rozhovory.

5.2 Výsledky na základě rozhovorů

Rozhovory byly vyhodnoceny prostřednictvím otevřeného kódování. Kódy byly následně kategorizovány a další strategií analýzy byla Technika „vyložení karet“, která nám umožnila uspořádané kategorie sestavit v text a převyprávět již v předem rozmyšlené struktuře dle dílčích výzkumných témat.

V seznamu příloh je k nahlédnutí struktura rozhovoru i doslovný přepis jednoho rozhovoru.

Pracovní sebepojetí

Jako první oblast k rozhovoru jsme zvolili Pracovní sebepojetí. Co znamená pro naše informanty být učitelem, jakým způsobem dokážou děti zaujmout, vést je ke zlepšení a podporovat je, když se jim něco nedaří.

Z odpovědí informantek lze vyvodit, že učitelky mateřských škol vnímají svoji profesi velice pozitivně a i v jejich „zralém“ věku, ji berou vážně. Při práci s dětmi čerpají jistě z dlouholetých zkušeností a ani chvíli nepochybují o dětech v tom, že by něco nemohly dokázat.

Být učitelkou v mateřské škole je pro ně:

„...povolání, můj koníček, takže to nejlepší, co mě potkalo.“

Děti se snaží motivovat (přesvědčit) děti, že to zvládnou (mohou mít dobré výsledky), když se jim něco nedaří:

„Pochvalou, povzbuzováním a vždycky se to povede.“ až po „Pošlu nějakého kamaráda, který je sebevědomější, zkušenější a on mu pomůže.“

Motivovat (přesvědčit) děti, které nemají zájem o činnosti v MŠ, se snaží prostřednictvím:

„Najdeme společnou cestu, je zapotřebí zpestřit mu nabídku.“ či „Legrací, hrou.“

Profesní příprava a osobní život

V druhé oblasti, která se týkala Profesní přípravy a osobního života učitelek, jsme zjišťovali, zda „zralé“ učitelky mají přehled o nynějších možnostech přípravy a co dalšího doporučují začínajícím učitelkám. Umožnili jsme jim zavzpomínat na vlastní přípravu na profesi učitelky v mateřské škole, zajímali jsme se o jejich zkušenosti s minulým politickým režimem. Nechali jsme je porovnat úroveň tehdejší a nynější profesní přípravy a popsat, jak tráví svůj volný čas, který je udržuje v optimistické náladě.

Z uvedených odpovědí vyplynulo, že učitelky mateřských škol nad 50 let mají představu o nynějších možnostech profesní přípravy i dalších možnostech vzdělávání, které všechny využívají a mají představu, v čem se chtějí dále profesně zlepšovat. Vyzdvihují praxi nad teorií, která by podle nich měla během studií převládat a určitě doporučují využívat vlastní „selský“ rozum. Dozvěděli jsme se, že podporovány ve vzdělávání byly především děti z rodin s politickou příslušností a naopak se objevily možné náznaky šikany či zesměšňování v rodinách bez politické příslušnosti. Ve svém věku všechny informantky aktivně tráví svůj volný čas a tím se tak odreagovávají od psychicky náročné práce.

Příprava na profesi učitelky mateřské školy proběhne tak, že je zapotřebí:

„... vystudovat daný obor a pak i trošičku tvořivost, ta fantazie umět se vtělit do těch dětských představ a zájmů.“

Vlastní přípravou pro jejich profesi jim bylo:

„Dvouleté akreditované dálkové studium v Mladé Boleslavi.“ až některé „Dodělávala jsem si rozdílovou maturitu na obor Vychovatelství. Dříve byly tyto obory odděleně...“

Vliv politické příslušnosti vnímaly tak, že:

„Přihlíželo se na rodiče, kteří byli ve straně. ...některé děti třeba i zesměšňovali...“ a dokonce: *„Cítila jsem se ponížene.“*, *„Moji známí, třeba vůbec nemohli jít studovat tu školu, co chtěli.“*

Profesní příprava v porovnání dříve a dnes je pro ně rozdílná zejména:

„Praxe mají málo.“ „... praktikantka, která jezdí na tábory s dětmi, i když staršími, ale její přístup k práci s dětmi byl jiný než těch, které chodí pouze na povinnou praxi ze školy.“ a označují přístup mladých praktikantek jako *„...zkostnatělý, ...obecně se těch dětí bojí, to je v té práci brzdi.“* a přiznávají: *„Ono to chce taky trošičku, aby to v tom člověku bylo, ...člověk musí mít takovéto cítění.“*

A svojí přípravu si zpětně uvědomují tak, že: *„My jsme měli dost praxe, takže to bylo velké plus.“* a *„Myslím si, že jsme si víc vážili toho, že můžeme studovat takovouhle školu.“* Oblasti ke zlepšení uvedly:

„Speciální pedagogiku nebo psychologii.“ *„Oblast poruch učení, psychických poruch.“* *„Oblast počítače... „* nebo také *„Jazyky.“*

Mladším učitelkám doporučují a vzkazují: *„...dětem chybí přímý kontakt s dospělým“* měly by především *„...používat selský rozum, nepoužívat vždycky jenom návody, každé to dítě je solitér a potřebuje něco jiného.“*

Jako způsoby svojí regenerace a odpočinku uvádějí: *„Hodně volný čas trávím se svou vnučkou...“* jsou to pro mě *„Zahrada, sport, ruční práce.“* nebo také *„Na chaloupce a především v keramické dílně...“* či *„Četbou, chodím na výlety do přírody a cvičím Tai Chi.“*

Motivace, spokojenost

Ve třetí oblasti Motivace a spokojenosti, nám informantky prozradily, kde se dozvěděly o učitelském povolání, jaké byly jejich impulzy věnovat se této profesi, kdo pro ně byl hlavní klíčovou osobou, která jim otevřela dveře do profese a všechny projevíly zájem sdělit to, co v našem rozhovoru nezaznělo.

Motivace pro volbu povolání klíčí často již v dětství a prvotním impulzem může být jak kolektiv dětí v domě, radost z prožité hry, společně vymyšlené aktivity nebo až nabídka ve sborníku na střední škole. Dozvěděli jsme se, že klíčová osoba, která někomu otevře dveře do učitelské profese, může být maminka ze sousedství, tak také profesorka ze střední školy. V závěru našeho rozhovoru, jsme pobídlí informantky

k doplnění našeho rozhovoru a z odpovědí je patrné, že učitelky mateřských škol nad 50 let, trápí především pozdější odchod do důchodu, protože již teď začínají pociťovat příznaky vyhoření a přiznávají, že se nemohou rovnat mladším kolegyním. Přes to, se nechtějí nechat odradit od své oblíbené práce a odměnu spatřují v kooperaci s dětmi i rodiči.

O možnosti povolání učitelky mateřské školy se dozvěděly:

„Ze sborníku středních škol.“ ale některé již *„Od malinka jsem hlídala děti sousedům.“* a *„Aniž bych ještě studovala, tak jsem chodila vypomáhat do různých rodin nebo si s dětmi hrát.“*

Motivace pro volbu této profese pro ně bylo to, že:

„Práce s dětmi, je různorodá.“ a také *„V domě bylo hodně dětí a mě bavilo si pro ně vymýšlet různé bojové hry a hry a zjistila jsem, že ty děti na mě reagují.“* a především to *„Že mě dokonce i vyhledávaly.“*

Klíčovými osobami k volbě povolání jim byly:

„...jedna maminka kamarádek, protože ta maminka se nám věnovala úplně jinak než ty ostatní maminky.“ nebo přímo *„Moje maminka pracovala v dětském domově, takže jsem šla podobným směrem, pak starší kolegyně, které mi ukázaly, jak je to krásná práce.“* až dokonce *„Na střední škole naše profesorka Jana Uhlířová.“*

Další podněty pro naši diplomovou práci:

„Nenechat se odradit od téhle práce, je to krásná práce a odměnou Vám je, když spolupracují děti, ale hlavně i jejich rodiče.“

6 DISKUZE

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jak oslovené učitelky nad 50 let, vnímají své pracovní sebepojetí, průběh a výsledky svého dosaženého vzdělání a co pro ně bylo motivací pro volbu povolání. K provedení dotazníkového šetření a následně i rozhovorů jsme vybrali město Jablonec nad Nisou.

Ke zjištění cílů nám slouží tři hypotézy, které nám provedený výzkum měl potvrdit či vyvrátit:

Hypotéza H1:

Profesní příprava učitelů mateřských škol byla v dřívější době (20-30 let) obsáhlejší, ale méně dostupná, neumožněna každému.

Z výzkumu na základě rozhovorů vyplynulo, že v dřívější době byla příprava na profesi učitele mateřské školy stejně obsáhlá nebo dokonce obsáhlejší než v dnešní době a to především v rozsahu praxe, které dříve měly studentky mnohem více. Naše informantky se shodly, že praxe je nedostatečná a dnešním studentkám chybí vlastní „selský rozum“, více chuti a energie do práce s dětmi. V dotazníkovém šetření se 16 respondentů (36 %) setkalo s úskalím tehdejšího politického režimu a 1 informantka těžkost doby zažila osobně, kdy nebyla podporovaná ze strany učitelů jít studovat, protože její rodiče nebyli v komunistické straně, další 2 informantky tato úskalí tehdejšího politického režimu poznala přes své známé nebo příbuzné v rodině.

Jak např. uvádějí Rýdl a Šmelová (2012), tak cílem tehdejších pedagogických gymnázií, od roku 1950, bylo vychovat všestranně vzdělaného učitele, s hrdým vlasteneckým cítěním, byl zde velice kladen důraz na ideově-politickou výchovu. Také se zmiňují o roční praxi pod vedením zkušené učitelky, která následovala již po ukončení čtyřletého studia a složení maturitní zkoušky. Studentky, které tuto roční praxi úspěšně absolvovaly, byly prohlášeny za plně kvalifikované.

Hypotéza o tom, že profesní příprava učitelů mateřských škol byla v dřívější době (20-30 let) obsáhlejší, ale méně dostupná, neumožněna každému, se nám tedy potvrdila.

Hypotéza H2:

Dnešní doba umožňuje vzdělání v každém věku, je dostupné všem, ale zájem ze strany „zralých“ učitelů nestoupá.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že 26 respondentek (62 %) považuje kurzy a školení, které absolvují během školního roku za dostačující prohloubení dosavadních znalostí, možná právě proto se 22 (52 %) dále vzdělávat již nechce, a když tak už jenom pouze formou kurzů a školení - převládá u nich zájem o DVPP v pedagogice, psychologii a logopedii. Z rozhovorů jsme zjistili, že 3 informantky mají zájem o kurzy a školení nabízené ve svém okolí a 1 by lákalo studium na Univerzitě třetího věku, kde by se mohla zajímat o oblast, kterou teď nevyužívá, nestuduje – přírodu či lékařství.

Radmila Burkovičová ve své práci *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol* (2008) uvádí informace z Bílé knihy, která v roce 2001 přinesla návrh pro obnovení vysokoškolského vzdělání pro učitelky mateřské školy. Burkovičová zde zmiňuje studijní programy bakalářského stupně, prezenční i kombinované formy studia, dokonce také studium magisterského stupně Univerzity Karlovy v Praze, které svým absolventům přinese označení jako předškolní pedagogové. V dnešní době studijní programy navazujícího magisterského stupně nabízí i některé další univerzity včetně Univerzity v Hradci Králové a to také v kombinované formě, takže studovat a stát se učitelkou mateřské školy můžou i zaměstnaní učitelé, kteří nemají dostatečnou kvalifikaci nebo si ji chtějí ještě zvýšit. Univerzity také často nabízejí studijní programy celoživotního vzdělávání nebo Univerzitu středního věku a pro kvalifikované učitele je velmi pestrá nabídka DVPP.

Část hypotézy, že dnešní doba umožňuje vzdělání v každém věku, je dostupné všem, se potvrdila, především na základě prostudované literatury k tématu, ale tvrzení, že zájem ze strany „zralých“ učitelů nestoupá, se nepotvrdilo, díky našemu výzkumu.

Hypotéza H3:

Učitelé mateřských škol postrádají motivaci k dalšímu vzdělávání, které je ze zákona povinné.

Jak z předchozí hypotézy vyplynulo, tak 20 respondentů (48 %) má stále chuť se dále vzdělávat. Motivem by pro ně při dalším studiu bylo na 1. místě to, že vzdělávat se je

baví a až na 2. místě se objevil motiv finanční posunu. Přitom z šetření dále vyplývá, že by pro ně při studiu byla nejdůležitější podpora ze strany rodiny a také že podporu nepotřebují a vzdělávali by se pro sebe. Informantky v rozhovorech uvedly, že o další vzdělávání zájem mají a chtějí se dále profesně zlepšovat. Motivace ke studiu a profesní přípravě u nich klíčí již od dětství.

Hubáčková a Semrádová (2014) uvádějí poznatky ze svého výzkumu, kde nejsilnějšími motivačními faktory dospělých ke studiu, je udělení titulu, tedy získání kvalifikace. Dle Syslové (2015), je profesní rozvoj spojen, jak s vnitřní motivací učitele, jeho ochotou na „sobě pracovat“, tak také s účastí a podporou od vedení a kolegů.

Hypotéza, že učitelé mateřských škol postrádají motivaci k dalšímu vzdělávání, které je ze zákona povinné, se nepotvrdila.

Na závěr tohoto shrnutí výsledků výzkumu je nutno zmínit, že je možné, že tyto výsledky jsou dány limity, které výzkum měl. Ve výsledcích dotazníkového šetření je těmito limity například myšleno to, že všech 45 respondentek nezodpovědělo všechny položky dotazníku. Některé otázky nebyly pochopeny správně a odpovědi pro náš výzkum byly tudíž bezvýznamné. Naopak na některé položky uvedly respondenty více odpovědí, než bylo požadováno a tím mohlo dojít ke zkreslení výsledků šetření. Ale i přes tato omezení může být tento výzkum díky jeho novým výstupům a zjištěním brán jako přínos pro tuto práci.

ZÁVĚR

Na závěr bychom chtěli shrnout přínos práce a splnění cíle diplomové práce.

Získali jsme mnoho informací v oblasti osobnosti učitele mateřské školy, která se týkala především profesních kompetencí a náplně práce učitelů mateřských škol. Zajímavé také bylo vysledovat úroveň prestiže pedagogické profese, která se již více jak deset let drží v první pětici na žebříčku nejprestižnějších profesí.

Oblast profesního rozvoje učitele mateřské školy nás seznámila s různými motivy k volbě povolání, objevujícími se jak v mládí, tak i v dospělosti. Také zjištění, že si každý učitel prochází určitými fázemi vývoje své „adaptace“ na nové povolání, přitom nejobtížnější je právě fáze začínajícího učitele a je zajisté velká škoda, že dnes již není zákonem podložena funkce uvádějícího učitele, která by mnohým začínajícím učitelům jistě pomohla v náročných začátcích. Záleží pak pouze na konkrétní škole, zda se o začínající učitele dobře postará. Já osobně jsem uvádějícího učitele měla a byla to opravdu velká podpora v začátcích mé kariéry a pevně věřím, že za 20 let budu stále angažovanou učitelkou v mateřské škole oproti svým nynějším konzervativním kolegyním.

V diplomové práci jsme charakterizovali historii vzdělání a kvalifikaci učitelů mateřských škol od 30. let 19. století až po současnost, včetně dalších možností profesního rozvoje. Bylo pro nás velice přínosné projít si historii a připomenou si jména známých osobností, které např. stáli v čele při založení první mateřské školy (Jan Vlastimír Svoboda), jako první absolvovali kurz pro vychovatelky v Paříži (Barbora Ledvinková a Marie Müllerová) nebo stáli u zrodu Osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy (Zdeněk Matějček a Zdeněk Helus), který se ujal a vyučuje se dodnes. Velice nás překvapilo zjištění, že už roku 1920 žádaly učitelky mateřských škol, aby byl otevřen obor pro jejich profesní přípravu na vysoké škole, ovšem jejich návrh po desetiletém projednávání přijat nebyl.

V praktické části byly prezentovány výsledky kombinace přístupů kvantitativní metody, polostrukturovaných dotazníků a kvalitativní metody – rozhovoru. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak oslovené učitelky nad 50 let v Jablonci nad Nisou, vnímají své pracovní sebepojetí, průběh a výsledky svého dosaženého vzdělání a co pro ně bylo motivací pro volbu povolání. Tato tři dílčí výzkumná témata navazují a vycházejí z provedeného

výzkumu v Brně, který roku 2008 započala paní docentka Bohumila Lazarová a publikovala ho roku 2011 v knize *Pozdní sběr, O práci zkušených učitelů*.

Cílem naší diplomové práce bylo charakterizovat osobnost učitele mateřské školy, seznámit se samotným průběhem profesního rozvoje učitele mateřské školy včetně jeho motivů k přípravě na povolání a jednotlivých etap profesního vývoje. Cíl práce byl naplněn, zároveň jsme dospěli k závěrům ve všech třech hypotézách. Na základě našeho výzkumu jsme došli také k několika zajímavým skutečnostem.

V dnešní době nemají studenti předškolní pedagogiky ať středních či vysokých škol dostatek praxe, což se dle tvrzení našich respondentek projevuje především ve strnulosti jejich projevu k dětem, nesmělosti a postrádají hravý potenciál, přirozenou autoritu či selský rozum. Potvrdila se má domněnka o tehdejší politickém režimu, který neumožnil všem žákům jít studovat školu, jakou si přáli a tak je dost možné, že jsme přišli o spoustu skvělých učitelů. Jen někteří se vydali delší cestou a až v dospělosti si potřebné vzdělání pro svoji profesi doplnili, stejně jako jedna z našich informantek.

V současné době existuje řada možností, jak se profesně připravit pro povolání učitele v mateřské škole. Ať už to jsou střední pedagogické školy, vysoké školy nebo vyšší odborné školy. Pro rozšíření znalostí také stojí za zmínku Univerzita třetího věku, která nabízí roční či víceleté programy pro seniory se středoškolským vzděláním. Pro učitele nejen mateřských škol jsou různé kurzy či semináře, které prohloubí jejich znalosti ve všech oblastech předškolní výchovy. Nabídka je opravdu široká, učitelky mateřských škol v Jablonci nad Nisou mohou např. využívat Centrum vzdělanosti Libereckého kraje - zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. V dnešní době může opravdu studovat každý. Na základě našeho výzkumu jsme zjistili, že učitelky mateřských škol v Jablonci nad Nisou o další vzdělávání zájem mají, většinou formou kurzů či seminářů.

Zajímavé zjištění se týkalo naší třetí hypotézy, kdy pro naše respondentky není na 1. místě motivací k dalšímu vzdělávání např. finanční posun, ale především vlastní zájem, protože vzdělávat se je baví. Podporu, kterou potřebují při dalším vzdělávání nebo studiu vyhledávají především u své rodiny a některé učitelky jsou tak silné osobnosti, které uvedly, že podporu nepotřebují a rády se budou vzdělávat samy pro sebe. Což musím říct, že skutečně oceňuji. Já sama podporu rodiny potřebuji a bez ní bych studovat nešla. Stejně tak, jako u mě, informantky v rozhovorech uvedly, že motivace

ke studiu a profesní přípravě pro povolání učitelky mateřské školy u nich klíčí již od dětství.

Pro další výzkumná šetření či zpracovávání závěrečných prací s podobnou tematikou, které by byly většího rozsahu, např. okres nebo kraj, by jistě byla užitečná jiná distribuce dotazníků, jejich sběr a následné vyhodnocování získaných dat. Pomocí online ankety, dotazníku či telefonického průzkumu, by se mohl zmírnit počet chybně vyplněných dotazníků a tak by nedocházelo k příliš zkresleným výsledkům šetření.

PŘEHLED POUŽITÉ LITERATURY

Zákony a vyhlášky

- Zákon č. 262/2006 Sb. Zákon zákoník práce
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně-pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů
- Vyhláška č. 79/1977 Sb. Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků
- Vyhláška č. 263/2007 Sb. Vyhláška, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí
- Vyhláška č. 317/2005 Sb. Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

Monografie

- BURKOVIČOVÁ R.: *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol : (vybraná problematika)*, Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. 196 s. 1. dotisk ISBN 80-7368-239-7
- ČÁP J., MAREŠ J., *Psychologie pro učitele*, Praha: Portál, 2007, 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7
- HELUS Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, Praha: Portál, 2009, 288 s. ISBN 978-80-27367-628-5
- KALHOUS Z., OBST O. a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X
- KOŤÁTKOVÁ, S.: Sebevzdělávání je základem kvalitní práce In : *Informatorium* 3-8. - ISSN 1210-7506. - Roč. 17, č. 5 (2010), s. 12-13

- LAZAROVÁ, B. a kol.: *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů*, Brno: Paido, 2011, 158s. ISBN 978-80-7315-206-2
- OPRAVILOVÁ E., GEBHARTOVÁ V.: *Rok v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 496 s. ISBN 80-7178-847-3
- PRŮCHA, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-579-2
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X
- PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2
- PTÁČEK R., VŇUKOVÁ M., RABOCH J., SMETÁČKOVÁ I., HARSA P., ŠVANDOVÁ L.: Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol, 2018 In: *Česká a slovenská psychiatrie*, Roč. 114, č. 5: s. 199–204, ISSN 1212-0383
- RÝDL, K., ŠMELOVÁ E.: *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011): současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 222 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-244-3033-1
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. Rok vydání: 2006, 48 s. ISBN 80-87000-00-5
- SMETÁČKOVÁ I., VONDROVÁ E., TOPKOVÁ P. : Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. In: *E-pedagogium*, Roč. 2017, č. I, s. 59-75. ISSN 1213-7499
- SPILKOVÁ, V., HEJLOVÁ, H.: *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku. Vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 392 s. ISBN 978-80-7290-486-0
- SPILKOVÁ, V. a kol.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- SVOBODOVÁ E., VÍTEČKOVÁ M. a kol., *Osobnost předškolního pedagoga*, Praha: Portál, 2017, 200 s. ISBN 978-80-262-1243-0
- SYSLOVÁ, Z. ed., *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*, Brno: Masarykova univerzita, 2015, 132 str. ISBN 978-80-210-7881-9

- SYSLOVÁ Z., *Učitel v přípravném vzdělávání a jeho příprava na profesi*, Brno: Masarykova univerzita, 2017, 253 s. ISBN 978-80-2108976-6
- SYSLOVÁ Z., CHALOUPKOVÁ L., *Rámcem profesních kvalit učitele mateřské školy*, Brno: Masarykova univerzita, 2015, 77 s. ISBN 978-80-210-7885-7
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. 1. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 101 s. ISBN 80-210-0944-6.
- VALÍŠOVÁ A., KASÍKOVÁ H., *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9

Internetové zdroje

- DOBEŠ J., (2011) Dnes si připomínáme výročí dvou listopadů, které se staly klíčovými momenty našich dějin. Symbolika jednoho dala sílu druhému [online]. *MŠMT* [cit. 2011-11-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/dnes-si-pripominame-vyroci-dvou-listopadu-ktere-se-staly?highlightWords=jak+bylo+listopadu+1989>
- EARLY, D., MAXWELL, K., BURCHINAL, M., BENDER, R., EBANKS, C., & HENRY, G., et al. (2007) Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs, [online]. *Child Development*, Chapel Hill: University of North Carolina, svazek 78, č.2, s. 558–580. cit. [cit. 2007 -03-27]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>
- HUBÁČKOVÁ, Š., SEMRÁDOVÁ I.: Research Study on Motivation in Adult Education. In: *ScienceDirect* [online]. Amsterdam: Elsevier, 2014. svazek 159, s. 396-400. cit. [cit. 2014-12-23]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814065252#aep-article-footnote-id2>
- KOHOUTEK, R.: Dotazník. [online]. [cit. 2012-10-20]. Dostupné z: <http://www.ssvp.wz.cz/Texty/dotaznik.html>
- MŠMT: Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti. In: *pedagogicke.info* [online]. [cit. 2018-09-15]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2018/09/msmt-pracovni-doba-pedagogickych.html>

- RVP PV: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018. 50 s. [cit. 2017-12-22]. Dostupné z: < <http://www.msmt.cz/file/45304/> >.
- NIDV: Další vzdělávání pedagogických pracovníků. Informace o DVPP. In: *Rozcestník pro pedagogické pracovníky*. [online]. Dostupné z : http://rozcestnik.nidv.cz/front/sekce/96?idCategory=96&_fid=518e
- SMETÁČKOVÁ I. Zpráva z dotazníkové šetření „Syndrom vyhoření mezi učitelkami a učiteli mateřských škol“ . In: *Edukační laboratoř* [online]. Dostupné z: <https://www.edukacnilaborator.cz/vyhoreni>
- SOCHOROVÁ L. Prestiž učitelské profese pohledem studentů učitelských oborů a pedagogů. *Teoretické reflexe hudební výchovy* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2014, roč. 10, č. 1. ISSN 1803-1331. Dostupné z www: http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/teoreticke_reflexe_hv_10_1/sochorova.pdf
- SYSLOVÁ, Z. (2017). Kvalita versus kvalifikace: Jaké by mělo být přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol? *Online Journal of Primary and Preschool Education* [online]. Brno: Masarykova univerzita, svazek 1, č. 1 [cit. 01.02.2017]. ISSN 2533-7106. Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/epedagogium_01_2013.pdf/
- ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. První dáma předškolní pedagogiky In: *Učitelské noviny* [online] Praha: Gnosis, spol. s r.o., 2013, č. 23. 32s. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7365>
- TUČEK, M.: Prestiž povolání. *Centrum pro výzkum veřejného mínění* [online]. 2016, s. 1 – 2. [cit. 2016-09-3]. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ekonomicke/prace-prijmy-zivotni-uroven/2013-prestiz-povolani-unor-2016>
- UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ Studijní obory. *Pedagogická fakulta* [online]. 2019 [cit. 01.04.2019]. Dostupné z: <https://www19.uhk.cz/cs-CZ/PDF/Studium/Studijni-obory.aspx>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele

Příloha č. 2: Struktura rozhovoru

Příloha č. 3: Ukázka rozhovoru

Příloha č. 4: Ukázka kódů a kategorií kódů