



Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
Pedagogická
fakulta

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Učitel mateřské školy z pohledu generací

Vypracovala: Simona Křížová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítečková Ph.D.

České Budějovice, 2024

Prohlašuji,

že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 10. dubna 2024

Simona Křížová

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala své vedoucí bakalářské práce doc. PhDr. Miluši Vítečkové Ph.D., za její ochotu, profesionální přístup, cenné rady a čas věnovaný této práci. Chtěla bych také poděkovat všem respondentům za jejich ochotu spolupracovat při sběru dat, a především mé rodině za podporu a trpělivost, kterou mi při studiu projevovali.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zaměřuje na problematiku osobnosti učitele v kontextu mateřských škol, s důrazem na jeho profesní kvalifikaci, kompetence a prestiž profese. Teoretická část práce zkoumá různé aspekty učitelské profese, včetně historie učitelství, feminizace učitelského povolání, role učitele v kontextu změn a jeho časovou náročnost. Zabývá se také vymezením pojmu kompetence a profesními dovednostmi potřebnými pro efektivní výkon učitelské práce. Dále je v práci analyzována problematika plánování vzdělávacího procesu, včetně tvorby školního a třídního vzdělávacího programu. Praktická část práce se zaměřuje na cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky a metodiku použitou k získání relevantních dat. Dále jsou prezentovány a diskutovány výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno formou dotazníku.

Klíčová slova: učitel, učitelská profese, kompetence, typologie, plánování vzdělávacího procesu, mateřská škola

Abstract

This bachelor thesis focuses on the issue of teacher personality in the context of preschool education, with an emphasis on their professional qualification, competencies, and the prestige of the profession. The theoretical part of the thesis examines various aspects of the teaching profession, including the history of teaching, the feminization of the teaching profession, the role of the teacher in the context of change, and the time demands of teaching. It also addresses the definition of competence and the professional skills necessary for effective teaching. Furthermore, the thesis analyzes the issue of planning the educational process, including the creation of school and classroom educational programs. The practical part of the work focuses on the objectives of the research study, research questions, and the methodology used to obtain relevant data. Furthermore, the results of the research study, which was conducted through a questionnaire, are presented and discussed.

Keywords: teacher, teaching profession, competence, typology, educational process planning, preschool education

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 VŠEOBECNÉ POJETÍ UČITELE	9
1.1 Osobnost učitele	9
1.2 Učitel	10
1.2.1 Charakteristika ideálního učitele	11
1.2.2 Začínající učitel	12
1.3 Učitelská profese	12
1.4 Prestiž profese	13
1.5 Kvalifikace učitele mateřské školy	14
1.5.1 Profesionalita učitele MŠ	15
1.6 Role učitele v kontextu změn a přípravy učitelů	15
1.7 Časová náročnost učitelské práce a její ohodnocení	16
2 FEMINIZACE VE ŠKOLSTVÍ	17
2.1 Když je pedagogem mateřské školy muž	17
2.1.1 Muž jako pečovatel?	18
2.1.2 V čem může být muž přínosný pro předškolní děti?	18
3 KOMPETENCE	20
3.1 Vymezení pojmu kompetence	20
3.2 Kompetence učitele mateřské školy	21
4 PROSEFNÍ DOVEDNOSTI	23
4.1 Přehled hlavních skupin profesních dovedností	23
4.2 Základní pedagogické dovednosti:	23
4.2.1 Požadavky na mluvený projev učitele	24
4.3 Pedagogická praxe jako prostředí reflexe formování profesní identity	24
4.4 Profesní vztahy v mateřské škole	25
5 TYPOLOGIE UČITELE	26
5.1 Vyučovací styl v kontextu typologie	26

5.2 Typologie osobnosti učitele	28
6 HISTORIE UČITELSTVÍ MŠ	29
PRAKTICKÁ ČÁST	31
7 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	31
7.1 Cíl výzkumného šetření.....	31
7.2 Výzkumné otázky	31
8 METODIKA.....	32
8.1 Dotazníkové šetření	32
8.2 Výzkumný soubor	32
9 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	33
10 DISKUZE.....	52
ZÁVĚR.....	55
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	56
SEZNAM PŘÍLOH	58

ÚVOD

Bakalářská práce se věnuje tématu učitele v mateřské škole z pohledu generací. Toto téma mě velmi oslovilo v průběhu mého vzdělávání, protože jsem se často setkávala s negativními názory, především ze strany starších generací na vykonávání učitelské profese.

Odlišné názory vyjadřovali mladší generace, které pozitivně popisovali a oceňovali učitelské zaměstnání. Rozhodla jsem se tedy zaměřit výzkumné šetření na to, jak je profese vnímána a jaký je obecný pohled široké veřejnosti na učitele mateřské školy.

V teoretické části práce jsou popsány všeobecné pojmy učitele, včetně jeho osobnosti, role v profesním životě a prestiže profese. Dále je zde uveden pohled na feminizaci učitelství a výzvy spojené s tímto trendem. Kompetence, profesní dovednosti a typologie učitele mateřské školy jsou další klíčové oblasti, které jsou zkoumány v této práci.

Praktická část obsahuje výsledky výzkumného šetření zaměřeného na role učitele v mateřské škole z pohledu různých generací, které bylo realizováno prostřednictvím dotazníkového šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VŠEOBECNÉ POJETÍ UČITELE

1.1 Osobnost učitele

Podle Holečka (2014) je nezbytné zhodnotit vlastnosti, dovednosti a předpoklady učitele. Osobnost učitele se rozvíjí v průběhu jeho profesní dráhy a získaných zkušeností. Učitel má značný vliv na své žáky, neboť svou osobností působí jako vzor. Tento vliv se netýká pouze výuky, ale také životního stylu, hodnot a názorů, které žáci často přejímají. Z toho vyplývá, že osobnost učitele musí být v souladu s pedagogickými principy a sloužit jako inspirace.

Lze ji popsat několika klíčovými oblastmi: motivací k učitelské profesi, charakterovými vlastnostmi, seberegulací, dynamikou a temperamentem, výkonovými aspekty, specifickými dovednostmi a schopnostmi. Mezi charakterovými vlastnostmi učitele patří zdravá sebedůvěra a respekt k sobě samému. Na začátku kariéry může učitel trpět nedostatkem sebejistoty, a proto je podpora ze strany okolí klíčová. Důležitý je rovněž vztah k ostatním lidem, včetně žáků, kolegů, ředitelů a rodičů, který by měl být založen na empatii, přátelství a respektu k profesionálním hranicím. Kromě toho je nezbytné vykazovat sebeovládání, trpělivost, rozhodnost, důslednost a vytrvalost. (Holeček, 2014)

Dytrtová a Krhutová (2009) popisují osobnost učitele jako obecný model lidské osobnosti, který je ovlivněn psychickou determinací. Osobnost je chápána jako dynamický interakční systém, otevřený regulačnímu procesu a determinován dynamickými vztahy mezi vnitřními predispozicemi a vnějšími podmínkami.

Sledování formování osobnosti učitele je velmi komplexní, neboť individuální rozmanitost psychických vlastností je obtížně uchopitelná. Největší komplikací je spojení mezi strukturou a dynamikou osobnosti a vztah mezi nomotetickým a idiografickým přístupem k poznání osobnosti. (Dytrtová & Krhutová, 2009)

1.2 Učitel

Průcha (2002) poukazuje na rozsáhlé množství studií a odborných prací týkajících se učitelské profese jak v České republice, tak v mezinárodním měřítku. Zároveň upozorňuje na problematiku nejasné definice termínu "učitel", kterému často chybí konkrétní vymezení a je vnímán spíše jako automatická představa. Autor zdůrazňuje, že učitel je rozhodujícím činitelem v procesu vzdělávání a je odborníkem s profesionální kvalifikací, charakterizovaný asertivitou, profesionalitou a znalostmi vzdělávacích programů. Jeho autorita je odvozena z renomé, charakteru a schopnosti vést. Učitelé mají významný vliv na vytváření vzdělávacího prostředí a interakci s žáky a dalšími partnery. Jejich osobní příklad a osobnost hrají zásadní roli při formování pozitivního přístupu žáků. Učitelé jsou iniciátory a organizátory výchovně vzdělávacího procesu, přičemž nesou zodpovědnost za efektivitu výuky, volbu metod, hodnocení výsledků a individuální přístup k žákům. Pedagogická teorie zdůrazňuje rozmanitost pedagogických osobností a jejich přístupů k výchově a vzdělávání, kde autorita a láska k žákům hrají významnou roli.

Tuto myšlenku dále rozvíjí Podlahová a kol. (2007), kteří zmiňují, že učitel není pouze hlavním subjektem výuky, který předává znalosti, ale je také klíčovým aktérem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jeho role zahrnuje komunikaci s kolegy, rodiči a veřejností, spolupráci na tvorbě podpůrného prostředí pro vzdělávání, organizaci činností žáků a hodnocení výsledků učení.

Šmelová a Nelešovská (2009) uvádí, že učitel mateřské školy by měl být kvalifikovaným odborníkem, který je schopen respektovat individuální potřeby každého dítěte. Tyto definice zdůrazňují střední roli učitele ve vzdělávacím procesu a kladou důraz na jeho odbornou přípravu a kompetence.

Průcha a kol. (2013) považují učitele za jedince, který podněcuje a usměrňuje učení jiných jedinců, tedy je vzdělavatelem, jehož sociální status je ovlivněn významem a hodnotou, které jsou vzdělávání přisuzovány ve společnosti. Moderní pojetí učitelství zdůrazňuje jejich širší roli v interakci se žáky a vytváření edukačního prostředí. Existují různé kategorie učitelů podle stupně a typu školy, vyžadující specifickou odbornou kvalifikaci.

Podle Vašutové (2007) není učitelství již jen posláním, ale náročnou odbornou prací, která nese zodpovědnost za vzdělání mladé generace a přípravu na budoucnost. Být kvalitním pedagogem vyžaduje schopnost strategického vyučování, odolnost vůči stresu, schopnost řešit výchovné situace a efektivní komunikaci s rodiči.

Jůva a kol. (2001) zdůrazňují, že učitel má vzdělávacím procesem zásadní vliv na formování charakteru jednotlivců. Kvalita jeho osobnosti a odborných dovedností ovlivňuje průběh i výsledek vzdělávání.

J. Mareš (2013) poukazuje na nezbytnost odborných znalostí a dovedností učitele, které lze objektivně posoudit. Avšak, stejně důležitá je i subjektivní stránka učitelské profese, tedy jak se učitel vnímá sám sebe, jak hodnotí své schopnosti, jaké postoje a hodnoty zastává.

1.2.1 Charakteristika ideálního učitele

V každém historickém období společnost definuje specifické charakteristiky, které by měli učitelé mít, a pedagogové tyto představy konkretizují do souboru požadovaných vlastností. V současnosti jsou tyto požadavky formulovány jako standardy pro profesionální výkon, na které by se měla orientovat příprava učitelů na vysokých školách. Z výzkumu vyplývá portrét ideálního nebo úspěšného učitele z perspektivy žáků. Takový učitel by se měl projevovat vstřícně, být vždy spravedlivý, schopen vyučovat, respektovat každého, nedopouštět se podvádění a vytvářet příjemné prostředí. Jsou stanoveny normy pro úspěšného učitele, které definují určité charakteristiky, aby byl učitel považován za úspěšného z pohledu svých žáků. Děti preferují učitele, kteří jsou přísnější a konzistentní, ale zároveň i ty, kteří projevují empatii a zájem. Zajímavá výuka je klíčovým faktorem pro udržení disciplíny ve třídě. Učitelův smysl pro humor a sebejisté chování jsou rovněž důležité pro vytvoření důvěrné atmosféry a snížení strachu žáků. (Průcha, 2002)

1.2.2 Začínající učitel

Začínající učitel by měl:

- být řádně připraven v plánování a organizaci výuky,
- mít pevné odborné znalosti a dovednosti a umět je efektivně využívat k podpoře učení žáků,
- ovládat různé metody hodnocení a vhodné strategie pro řízení žáků během výuky,
- umět vytvořit inspirativní sociální prostředí a účinně komunikovat se všemi členy školní komunity,
- udržovat si profesionální pověst, pravidelně se rozvíjet a jednat v souladu s profesními standardy,
- být otevřený sebereflexi a přijímat zpětnou vazbu od ostatních, včetně kolegů pedagogů. (Dyrtová & Krhutová, 2009)

1.3 Učitelská profese

Průcha (2002) zkoumá a uvádí úvahy o definici pojmu "učitel" a jeho vymezení v rámci učitelské profese. Autoři se zaměřují na identifikaci osob, které by měly být zařazeny do této kategorie a snaží se o přesnější definici této role. Zatímco v běžném kontextu je pojem "učitel" spojen s osobou, která vyučuje ve školním prostředí, pro akademické a odborné účely není tato definice zcela jednoznačná. Diskutuje se o tom, zda různé profese, jako je například péče o děti v mateřské škole nebo instruktor v cvičebním kurzu, spadají do kategorie učitelů.

Autor se pokouší o přesnější definici pojmu "učitel" s ohledem na sociální a právní aspekty tohoto povolání. V rámci sociologického pohledu na společnost je pojem profese důležitým prvkem sociální stratifikace, který označuje povolání vyžadující určitou kvalifikaci nebo odborné znalosti a dovednosti, obvykle regulované právními normami. Existují různé přístupy k definici učitelské profese, včetně zkoumání specifických činností vykonávaných učiteli. Kvůli rozmanitosti edukačních institucí, ve kterých působí, je však užitečné použít typologii učitelských rolí. Učitelé mohou být také kategorizováni podle různých funkcí, které ve školách plní. Je důležité zkoumat

objektivní determinanty ovlivňující učitelskou profesi, jako jsou mzdy, prestiž a charakter společnosti. Profese učitele má různé etapy, a je třeba zkoumat charakteristiky učitelů na začátku jejich kariéry i zkušených profesionálů. Kvalitní příprava je klíčová pro úspěšné vykonávání učitelské profese, a proto je důležité zkoumat proces této přípravy a s ním související požadavky. (Průcha, 2002)

1.4 Prestiž profese

“Prestiž je vážnost, již se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují.” (Průcha, 2002, s. 154)

Dle škály prestiže povolání, která umožňuje respondentům přidělovat bodové hodnocení podle vnímané důležitosti jednotlivých povolání ve společnosti, je učitelská profese obvykle hodnocena jako vysoce prestižní. Široká veřejnost typicky přikládá učitelům vysokou hodnotu a vnímá jejich práci jako klíčovou a respektovanou. Sami učitelé, ale mohou být kritičtější při hodnocení svého povolání. Existuje několik faktorů ovlivňujících vnímanou prestiž a sebehodnocení učitelů, včetně nízkého finančního ohodnocení, zdánlivě snadnějšího studijního procesu pro učitelství a osobních zkušeností s interakcemi mezi učiteli a rodiči. Důležité je si uvědomit, že diskutujeme o celkové prestiži učitelů jako profesní skupiny, přestože individuální prestiž každého učitele se může výrazně lišit v závislosti na jeho specifických charakteristikách, účasti na veřejném životě, životním stylu a dalších faktorech. (Průcha, 2002)

Průcha (2009) upozorňuje, že hodnocení prestiže učitelské profese nepřihlíží k pohlaví učitele, což naznačuje, že vysoká míra feminizace ve školství nemá negativní dopad na vnímání prestiže tohoto povolání. Poté cituje Vacka (in Průcha, 2002, s. 30), který tvrdí, že “Muž-učitel se k této profesi přiznává poněkud ostýchavě až provinile a zpravidla bývá politován ve vztahu k finančnímu ocenění. Žena-učitelka mívá potřebu preventivně upozornit, že navzdory profesi je docela normální.”

Podle Smetáčkové a Jarkovské (2006) je učitelské povolání vnímáno veřejností jako služba veřejnosti, spojovaná také se slovem poslání. To zdůrazňuje důležitost role učitelů ve společnosti a jejich morální závazek vůči vzdělání a formování mladých lidí. Tato spojitost s posláním ovlivňuje hodnocení prestiže učitelské profese.

1.5 Kvalifikace učitele mateřské školy

Horká a Syslová (2011) podotýkají, že pojem učitel označuje profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který sdílí odpovědnost za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Důraz je kladen na pedagogickou způsobilost, která je vnímána jako nezbytný požadavek na znalosti a dovednosti nabyté v přípravném vzdělávání.

Kvalifikace učitele mateřské školy se skládá z profesního a právního aspektu. Profesionální aspekt se zaměřuje na nezbytné kompetence pro úspěšné vykonávání práce, zatímco právní aspekt definuje legislativní požadavky na kvalifikaci. Získání této kvalifikace může probíhat různými cestami, včetně středních pedagogických škol či bakalářského studia. Diskutuje se také o roli vysokoškolského vzdělání, zejména v kontextu nových výzev v pedagogické praxi. Vedle formální kvalifikace je klíčová i osobnostní stránka učitele, avšak bez širokého spektra znalostí a dovedností to nestačí. (Horká & Syslová, 2011)

Urbánek (2005) uvádí, že požadavek na odbornost učitelů je vyšší než u mnoha jiných profesí, neboť vyžaduje dosažení vysokoškolského vzdělání a následně se stát odborníky ve vyučování. Tento požadavek na odbornost je dokonce stanoven i zákonem o pedagogických pracovnících.

1.5.1 Profesionalita učitele MŠ

Horká a Syslová (2011) poukazují na to, že v rámci kurikulární reformy dochází k významnému přehodnocení učitelské profese a transformaci chápání činností učitele.

Podle Spilkové a Vašutové (2008) je v České republice pozorován trend směrem k oslabení učitelského povolání, což naznačuje, že se stále více zbavuje prvků, které by učitelskou profesi učinili plnohodnotnou profesí. Tento trend se odlišuje od situace v západoevropských zemích, kde dochází k posílení reálné profesionalizace učitelského povolání.

Vzdělání je stále více vnímáno jako klíčový faktor pro formování kvalitní pracovní síly a pro konkurenceschopnost společnosti. Tento trend reflektuje nový pohled na roli učitelů, který je ovlivněn proměnou cílů a obsahu vzdělávání dětí v mateřských školách. Společnost se stále častěji označuje jako “společnost vědění” či “znalostní společnost”, kde se vzdělání považuje za klíčový nástroj pro adaptaci na změny a uspokojení potřeb lidí. Zvyšování kvality vzdělávání je prioritou mnoha zemí a s tím souvisí také snaha o zlepšení kvality učitelů. Mezinárodní dokumenty, jako je dokument UNESCO či OECD, zdůrazňují tento trend a poukazují na potřebu stanovit profesní standardy pro učitele. Charakteristické znaky učitelské profese, jako je profesní autonomie, služba veřejnosti, odbornost, reflexe a adaptabilita, zůstávají klíčové pro úspěšné vykonávání tohoto povolání. (Horká & Syslová, 2011)

1.6 Role učitele v kontextu změn a přípravy učitelů

Studium osobnosti učitelů se zaměřuje na pedagogické role, které učitelé ve své profesi přijímají. Model struktury těchto rolí představuje Vašutová (2004, in Dytrtová & Krhutová, 2009), která tento model vytvořila na základě zahraničních přístupů, jež vycházely z preferencí učitelů. Každá role má svůj specifický charakter, který nelze oddělit, neboť učitel je naplňuje všechny během interakce se žáky v třídě. Patří mezi ně role poskytovatele poznatků, poradce a podporovatele, projektanta a tvůrce, a také diagnostika a klinik. Tyto role učitelé přebírají v rámci své profesní činnosti, přičemž každá z nich přispívá k efektivnímu a podpůrnému vzdělávání žáků. Učitel se také stává reflektivním hodnotitelem, kdy se pravidelně zamýšlí nad svou vlastní výukou, hodnotí své metody a hledá způsoby, jak se neustále zlepšovat.

Zároveň zastává roli třídního a školního manažera, kdy organizuje a spravuje vzdělávací proces ve třídě či škole, zajišťuje klidné a efektivní prostředí pro učení. A nakonec plní i roli socializačního a kultivačního vzoru, kdy vytváří a podporuje pozitivní sociální klima ve třídě, přispívá k rozvoji žáků jako osobností a k jejich integrování do společnosti. (Dytrtová & Krhutová, 2009)

1.7 Časová náročnost učitelské práce a její ohodnocení

Urbánek (2005) uvádí, že veřejnost má zkreslený pohled na časovou zátěž učitelské profese, a tudíž nadměrná celková časová zátěž způsobuje nárůst stresogenních faktorů a neúměrnou profesní zátěž.

Práce učitele vyžaduje mnohem více času, než kolik odpovídá jeho hodinovému úvazku. Příprava na každý den, včetně přípravy pomůcek a dalších materiálů, zabere nemalé množství času. K tomu ještě přibývají organizační úkoly v rámci třídy i mimo ni, účast na mimoškolních aktivitách, vlastní profesní studium, účast na poradách a schůzích, a často i zaskakování za nepřítomné kolegy. Učitel často zůstává ve škole mnohem déle než pouze v době výuky a část práce si s sebou nese i domů. (Podlahová, 2004)

Podle Podlahové (2004) plat učitelů není pevně stanovenou částkou, ale skládá se ze dvou částí: tarifní složky a složky pohyblivé. Ta druhá zahrnuje ocenění a uznání za zásluhy, píli, aktivitu a výsledky, které přiděluje ředitel školy. Pro nové učitele je typické nižší osobní ohodnocení, což může být náročné, zejména pro ty, kteří se musí spoléhat pouze na svůj plat. Přesto není známo, že by učitelé mohli zbohatnout jen díky svému platu, ani že by po ukončení kariéry museli hledat pomoc ve formě almužny. Je také zdůrazněno, že učitelská profese nabízí i jiné benefity, jako je možnost osobního rozvoje a radost z práce s dětmi. Učitelé by měli soustředit své úsilí na zvyšování kvalifikace a kvality výuky, což by mohlo v budoucnu vést ke zlepšení jejich osobního ohodnocení.

2 FEMINIZACE VE ŠKOLSTVÍ

Fenomén feminizace ve školství, jak popisuje Vašutová (2007), představuje významný ukazatel struktury učitelského sboru i samotné profesní oblasti. Tento jev je vnímán jako přirozený a projevuje se v rámci všech úrovní školství. Podíl žen v učitelských týmech se liší podle typu školy, přičemž mateřské školy jsou téměř zcela feminizované, s více než 80 % žen v jejich sborech. Již od přípravy na učitelskou dráhu se projevuje vyšší zájem žen o studium pedagogiky a tento trend pokračuje i po absolvování studia, nedostatečný počet mužů vstupuje do učitelské profese, část z nich opouští školní prostředí brzy po nástupu. Mezi příčiny tohoto jevu patří několik faktorů. Muži se často neorientují k profesi, která má nižší společenský status nebo je vnímána jako typicky ženská. Mnozí mají zájmy mimo školství a učitelství, což je často bráno jako samozřejmé pro ženy v této profesi. Navíc učitelské platy nejsou pro muže často dostatečné k zajištění rodiny. (Průcha, 2009)

Naopak, Vašutová (2007) poznamenává, že ženy nalézají učitelskou profesi atraktivní z hlediska pracovní jistoty a možnosti slučování práce a rodiny. Dlouhé prázdniny jsou vnímány jako výhoda, zejména pro matky, které mohou věnovat čas svým dětem. Některé ženy také volí učitelskou profesi z lásky k dětem, což často spojují s mateřskými emocemi. Feminizace má významný vliv na charakter učitelské profese, což se projevuje v pedagogickém rozhodování, jednání a chování učitelek, kde dominují ženské rysy. Někteří odborníci však uvádějí, že posílení mužského prvku by mohlo prospět učitelské profesi, zejména co se týče interpersonálních vztahů a školní atmosféry.

2.1 Když je pedagogem mateřské školy muž

V Českých mateřských školách je stále vzácné setkat se s mužskými učiteli, což vyvolává otázku, zda je přijatelné, aby muž pracoval v tomto prostředí. Toto povolání je tradičně vnímáno jako převážně ženské, jak naznačuje i samotný název "mateřská škola". To ovlivňuje veřejné mínění a klade na muže, kteří se pro tuto profesi rozhodnou, určité otázky ohledně kompatibility s jejich mužskou identitou a tradičními genderovými rolami. (Svobodová, 2017)

2.1.1 Muž jako pečovatel?

Je důležité uvědomit si, že muži a ženy mohou mít odlišné fyziologické a psychologické vlastnosti, které mohou ovlivňovat jejich schopnost pracovat s předškolními dětmi. Z fylogenetického hlediska má muž historickou roli lovce a ochránce, zatímco žena byla tradičně vnímána jako živitelka, sběračka a matka. Tato historická role může mít dopad na fyziologii muže a ženy, včetně zrakového a sluchového vnímání. Ženy jsou obecně nadány schopnostmi, které jsou důležité pro práci s předškolními dětmi. Mají lepší schopnost vnímat detaily a mohou být citlivější k verbálním a neverbálním sdělením dětí. Jsou také často emotivnější a mají tendenci lépe porozumět emocím dětí. Muži mohou mít fyziologické rozdíly, které ovlivňují jejich vnímání a reakce. Například mají tendenci mít menší zorné pole, což bylo historicky užitečné pro roli lovců. Mohou být méně emotivní než ženy, což může ovlivnit jejich schopnost porozumět emocím dětí. Je důležité zdůraznit, že tyto rozdíly jsou průměrné a mohou se mezi jednotlivci lišit. Existují muži, kteří mají fyziologické a psychologické vlastnosti, které jsou vhodné pro práci s předškolními dětmi, a ženy, které mají vlastnosti, které jsou tradičně spojovány s muži. Celkově lze říci, že ambice stát se pečovatelem o děti předškolního věku mohou být u žen výraznější, ale to neznamená, že muži nemohou být úspěšní ve stejném povolání. Důležité je posuzovat každého jednotlivce na základě jeho schopností, dovedností a osobních vlastností, nikoli pouze na základě pohlaví. (Svobodová, 2017)

2.1.2 V čem může být muž přínosný pro předškolní děti?

Muži jsou podle výzkumů často více polytechnicky zruční, otevření novým myšlenkám a nebojí se projevit svou fantazii. Častěji vyhledávají vzrušení a dobrodružství a inklinují k tělesným a sportovním aktivitám. Jsou agresivnější a asertivnější, bojují s překážkami a nebojí se výzev, které jim život přináší. Mají vyhraněnější smysl pro humor a sice jsou méně hovorní než ženy, jejich řečové sdělení je často stručné, faktické a zaměřené na sdělení informací. Muži mohou mít v mateřské škole dětem mnoho co nabídnout. Jejich přínos spočívá především v poskytování mužského vzoru a podporování vlastností, které jsou jim vlastní. Neměli by se snažit předstírat, že jsou něčím, čím nejsou, ale zaměřit se na to, čím jsou geneticky vybaveni. Mohou vést děti k odvaze, podporovat fantazii, rozvíjet jejich tělesnou zdatnost a zručnost a učit

je jasně formulovat myšlenky a sdělovat informace. Můžou také podněcovat nové myšlenky a objevy a ukázat dětem krásu vyváženého vztahu mezi mužem a ženou. Jejich úlohou je názorně předvádět vzory vzájemné úcty, spolupráce, pochopení a respektu, a tak vytvářet prostředí, kde se děti mohou rozvíjet a růst harmonicky. (Svobodová, 2017)

3 KOMPETENCE

3.1 Vymezení pojmu kompetence

Pojem kompetence získává v posledních letech stále větší pozornost, a to zejména v kontextu profesního rozvoje a přípravy. Různí autoři a odborníci definují tento pojem různě, ale obecně se soustředí na schopnosti, dovednosti a dispozice potřebné pro efektivní výkon určité profese nebo činnosti. (Dytrtová & Krhutová, 2009)

Dytrtová a Krhutová (2009) definují kompetence jako strukturovaný soubor znalostí, dovedností a schopností nezbytných pro danou profesi. Kompetence tak představují obsahové rámce popisující profesní oblasti.

Podle definice v Pedagogickém slovníku můžeme kompetenci chápat jako "soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.". Tedy kompetence učitele zahrnují jak konkrétní dovednosti a znalosti nabyté během učitelské přípravy, tak i jeho osobní dispozice a schopnosti, které mu umožňují úspěšně vykonávat svou práci. (Průcha et al., 2013, s. 130)

Vašutová (2007) definuje kompetence jako receptivní pojem, který zahrnuje širokou škálu schopností včetně znalostí, dovedností, postojů a zkušeností. Tyto schopnosti jsou klíčovými aspekty profese učitele v kontextu měnící se školy. Jsou rozvojové, variabilní a flexibilní, a slouží jako cílové kategorie, jež učitel má mít.

Naopak V. Švec (1999, in Šmelová, Nelešovská, 2009) ve svém modelu rozlišuje několik skupin kompetencí učitele, které chápe jako soubor schopností nezbytných pro efektivní vyučování, výchovu a zdokonalování pedagogické práce. Tyto kompetence by měly být vyvíjeny a kultivovány u studentů studujících učitelství. Autor stanovuje tři základní skupiny kompetencí: kompetence k výchově a vzdělávání osobnosti, kompetence rozvíjející a kompetence vyučovací.

Helus (2015, s. 48) chápe kompetenci jako dispozice vyjadřující „základní smysl a cíl učitelovy profese, smysl a cíl vtiskující této profesi charakter povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku.“

3.2 Kompetence učitele mateřské školy

Mertin a Gillernová (2003) zdůrazňují význam mateřské školy jako zásadní instituce pro výchovu a vzdělávání předškolních dětí. Práce učitelek v této instituci je spojena s definovanými cíli a úkoly, které jsou ovlivněny dynamikou společnosti a vztahy mezi lidmi. Učitelé mají ve výuce určitou volnost, ale zároveň nesou zvýšenou odpovědnost za vývoj dětí. Různé činnosti v mateřské škole lze zkoumat z pedagogicko-psychologického a sociálně-psychologického hlediska, což přispívá k lepšímu porozumění vlivu mateřské školy na rozvoj dětí. Profesionální rozvoj učitelů je formován odbornými, metodickými a sociálně-psychologickými dovednostmi nezbytnými pro úspěšnou práci ve školním prostředí.

Horká a Syslová (2011) zmiňují proměny v úloze učitele mateřské školy v důsledku změn v prostředí školy. Zatímco dříve byl primárně zodpovědný za řízení činností dětí a předávání informací, dnes se očekává, že se stane spíše manažerem práce ve třídě a facilitátorem, který podporuje spontánní aktivity dětí a poskytuje jim průvodcovskou podporu při objevování. Důležitým prvkem nového vzdělávacího přístupu je zaměření na osobnostní rozvoj dítěte. Horká a Syslová (2011) se inspirojí teoretiky, jako je Rogers, který zdůrazňoval význam akceptace, empatie a autenticity ve vztahu k dítěti. Akceptace představuje schopnost bezpodmínečně přijímat druhého, empatie umožňuje vcítění se do pocitů druhého a autenticita znamená chovat se pravdivě a přirozeně, bez skrývání vlastních emocí. Jedná se o projevení vlastní identity a hodnot bez přetvářky či maskování. V rámci kompetencí učitele se diskutuje o potřebě rozvíjet specifické dovednosti v oblastech komunikace, psycho-pedagogiky a manažerských schopností. Tyto dovednosti jsou klíčové pro efektivní vedení výuky a podporu rozvoje žáků. Důležitým faktorem je také celkové chování, jednání a postoje učitele, které mají vliv na žáky. Jeho osobnostní přitažlivost a vzorové jednání hrají zásadní roli v procesu sociálního učení dítěte a přispívají k jeho pozitivnímu vývoji. Učitel tak není jen nositelem znalostí, ale i mentorem a vzorem pro žáky při jejich vývoji.

Kompetence učitele mateřské školy se vyvíjí v souladu s náročnými změnami v oblasti vzdělávání a pedagogického myšlení. Tyto kompetence jsou klíčové pro úspěšnou práci učitele mateřské školy v dnešním náročném prostředí. Zahrnují široké spektrum

dovedností, znalostí a postojů, které jsou nezbytné pro efektivní a kvalitní výkon učitelské profese. Podle Vašutové (2004, in Horká & Syslová, 2011) mezi klíčové kompetence učitele mateřské školy patří:

- Předmětová kompetence učitele mateřské školy zahrnuje schopnost aplikovat znalosti z oblasti předškolní pedagogiky a souvisejících věd do praktické pedagogické činnosti. To zahrnuje schopnost vyhledávat, zpracovávat a využívat informace, včetně moderních technologií.
- Didaktická a psychodidaktická kompetence vyžaduje schopnost učitele využívat efektivní strategie a metody výuky s důrazem na psychologické, sociální a kauzální aspekty učení. Zahrnuje také tvorbu školních vzdělávacích programů a hodnocení výuky.
- Pedagogická kompetence obsahuje znalosti o procesech výchovy a vzdělávání spojených s pochopením psychologických, sociálních a multikulturních faktorů. Učitelka musí být schopna podporovat individuální potřeby dětí a respektovat jejich práva.
- Diagnostická a intervenční kompetence umožňuje učiteli identifikovat individuální potřeby dětí a přizpůsobit svou pedagogickou práci. To zahrnuje schopnost rozpoznat specifické poruchy a poskytnout odpovídající podporu.
- Sociální, psychosociální a komunikační kompetence zahrnuje schopnost vytvářet příznivé prostředí ve třídě, ovládat prostředky sociální interakce dětí a řešit sociální situace ve škole. Dále zahrnuje efektivní komunikační dovednosti a spolupráci s rodiči.
- Manažerská a normativní kompetence obsahuje znalost zákonů a norem týkajících se práce učitele a školního prostředí. Dále zahrnuje schopnost reflexe vlastní práce a organizaci výchovně vzdělávacího procesu.
- Profesně a osobnostně kultivující kompetence zahrnuje široké povědomí v různých oblastech života a schopnost přenášet tyto znalosti na děti. Součástí této kompetence je také respektování profesní etiky učitele a schopnost obhájit své pedagogické postupy. (Horká & Syslová, 2011)

4 PROSEFNÍ DOVEDNOSTI

4.1 Přehled hlavních skupin profesních dovedností

Zdůrazňuje se zde, že pro úspěšné působení učitelů v mateřské škole je podstatné ovládnutí rozmanitých profesních dovedností, které jim umožňují úspěšně zvládat různorodé činnosti a interakce v tomto prostředí. Tyto dovednosti se dělí do několika hlavních skupin, z nichž každá má svůj specifický význam. První skupinou dovedností jsou sociálně-psychologické profesní schopnosti, které jsou klíčové pro učitele mateřské školy při budování pozitivních vztahů s dětmi, rodiči a kolegy. Další skupinu tvoří profesní dovednosti spojené s obsahem vzdělávacích aktivit a rozvojem dítěte, které umožňují učitelkám přizpůsobit svou práci potřebám a možnostem dětí. Metodické dovednosti jsou dalším klíčovým prvkem, který umožňuje plánování a realizaci vzdělávacích aktivit v souladu s pedagogickými cíli. Speciálně-výchovné a diagnostické dovednosti jsou nezbytné pro individuální přístup k potřebám dětí a adekvátní reakci na jejich vývojové změny. Tyto dovednosti umožňují učitelkám účinně diagnostikovat vývoj dítěte a přizpůsobit svou pedagogickou praxi konkrétním situacím. Celkově lze říct, že kombinace těchto profesních dovedností tvoří základní součást profesní kompetence učitelky mateřské školy a umožňuje jí úspěšně plnit svou pedagogickou roli a podporovat rozvoj předškolních dětí. (Mertin & Gillernová, 2003)

4.2 Základní pedagogické dovednosti:

Kyriacou (1996) vysvětluje, že plánování a příprava výuky zahrnují schopnost vybrat vhodné výukové cíle a metody pro dosažení v určitém časovém rámci. Dále zdůrazňuje, že provádění výukové jednotky vyžaduje aktivní účast žáků a efektivní organizaci činností, která udržuje jejich pozornost a zájem. Udržování pozitivního prostředí ve třídě je klíčové, stejně jako udržení disciplíny a pořádku. Hodnocení pokroku žáků je důležité pro jejich další rozvoj a správné vedení výuky. Reflexe a evaluace vlastní práce pak pomáhají učitelům posuzovat a zlepšovat svou pedagogickou činnost do budoucna.

4.2.1 Požadavky na mluvený projev učitele

V průběhu výuky je důležité, aby učitel dodržoval následující principy:

- Používat spisovný, srozumitelný a plynulý jazyk: Učitel by měl mluvit formálně a jasně, aby byl srozumitelný pro všechny žáky.
- Formulovat myšlenky jasně, srozumitelně a logicky: Je důležité, aby učitel dokázal své myšlenky formulovat tak, aby byly snadno pochopitelné pro žáky a aby byly prezentovány s logickým sledem.
- Přizpůsobit obsah a metody komunikace věku a úrovni žáků: Učitel by měl přizpůsobit obsah a metody výuky schopnostem a znalostem svých žáků.
- Dávat pozor na obsah a význam sdělení: Učitel by měl dbát na to, aby jeho řeč obsahovala relevantní informace a byla srozumitelná pro žáky.
- Sledovat slohovou a mluvnickou stránku: Učitel by měl zajistit gramatickou správnost a vhodnou slovní zásobu pro daný kontext.
- Dbát na přednes a intonaci: Je důležité, aby učitel měl příjemný hlasový projev a důrazně přednášel důležité informace.
- Nezanedbávat nonverbální komunikaci: Učitel by měl být pozorný k tomu, jaký dojem může zanechat jeho tělesná řeč, mimika a gesta, a zajistit, aby byly v souladu s jeho verbálním sdělením. (Dytrtová & Krhutová, 2009)

4.3 Pedagogická praxe jako prostředí reflexe formování profesní identity

Výcvik v pedagogické praxi představuje klíčovou etapu ve výcviku budoucích učitelů. Jeho cílem je transformovat postoj studentů k pedagogické profesi a vybavit je základními pedagogickými dovednostmi nezbytnými k výkonu učitelského povolání. Během pedagogické praxe mají studenti možnost získat cenné praktické zkušenosti prostřednictvím různých pedagogických aktivit, řešení vzdělávacích výzev a účasti na tvůrčích projektech, což jim umožní rozvíjet své schopnosti a pedagogické kompetence. Od samotného počátku svých pedagogických zkoušek by se praktikanti v roli učitele měli zaměřit na splnění následujících úkolů při vyučování: definovat výukové cíle tak, aby byly srozumitelné pro žáky, vést výuku smysluplně a poskytovat jim inspirativní příklady, aplikovat obsah v souladu s plánem vzdělávání, prezentovat

obsah tak, aby byl přístupný pro žáky, používat vhodné pedagogické techniky a propojovat učivo mezi jednotlivými předměty, připravit a efektivně využívat učební pomůcky, udržovat pozornost žáků a působit na ně pozitivně, udržovat disciplínu ve třídě, hodnotit výkony žáků objektivně, být přístupný pro žáky a podporovat jejich samostatné myšlení, vytvářet podporující prostředí ve třídě, komunikovat jasně a přesně, mít kvalitní verbální i písemný projev, sledovat nonverbální signály a být schopen reflexe a evaluace vlastního výkonu na základě vnitřního zhodnocení a konzultací s odborníky. (Dytrtová & Krhutová, 2009)

4.4 Profesní vztahy v mateřské škole

Podle Mertina a Gillernové (2003) je pro učitele v mateřské škole zásadní budování profesních vztahů, které jsou složité a pestré. Tyto vztahy zahrnují interakce s dětmi, kolegy a rodiči, přičemž každá rovina vyžaduje od učitelů odlišné dovednosti. S interakcí s dětmi je spojeno vytváření podnětného učebního prostředí a efektivní komunikace. Učitelé musí být schopni flexibilně reagovat na různorodé potřeby dětí. Vztahy mezi kolegy ve školním kolektivu jsou důležité pro spolupráci a podporu. Neshody v profesních přístupech mohou vést k napětí. Interakce s rodiči vyžaduje schopnost respektovat jejich roli v životě dítěte a efektivně komunikovat. Úspěšní učitelé aktivně vyhledávají a podporují spolupráci s rodiči. Celkově je síť profesních vztahů náročná, ale zásadní pro úspěšnou práci v mateřské škole.

5 TYPOLOGIE UČITELE

Dytrtová a Krhutová (2009) popisují, že v rámci typologie není hlavním cílem zařazovat učitele do rigidních kategorií, ale spíše poskytnout strukturovaný pohled na jejich profesní charakteristiku s úmyslem podporovat jejich další profesní rozvoj. Tato typologie se zaměřuje zejména na jejich vztah k žákům, přístup k výuce a základní pedagogické postoje. Mezi klíčové faktory úspěšného výkonu učitelské profese patří vyrovnanost, emoční zralost, smysl pro spravedlnost, morální integrita, inteligence, kreativita, trpělivost, autonomie, schopnost komunikace a pozitivní motivace. Podle Caselmanna jsou v této typologii identifikováni dva hlavní typy učitelů: logotropové a paidotropové. Logotropové se zaměřují na obsah výuky a snaží se zapojit žáky do procesu poznávání. Naopak paidotropové kladou důraz na osobní rozvoj žáků a jejich výchovu. Caselmann dále rozděluje učitele do tří hlavních typů na základě jejich didaktických metod: vědecko-systémový, umělecký a praktický.

5.1 Vyučovací styl v kontextu typologie

Podle Fenstermachera (2004, in Dytrtová & Krhutová, 2009) lze vyučovací styl učitele klasifikovat do tří hlavních kategorií: manažerský, facilitační a pragmatický. Manažerský přístup je zaměřen na efektivitu, podporu žáků k učení, systematickou organizaci a konstruktivní zpětnou vazbu. Facilitační styl se vyznačuje ohledem na individuální potřeby a zájmy žáků, s důrazem na personalizaci výuky a procesy učení. Pragmatický přístup se zaměřuje na dosažení cílů a aplikaci získaných znalostí, s důrazem na praktické využití. Je důležité zdůraznit, že tyto styly jsou vnímány pozitivně a neexistuje mezi nimi hierarchie; záleží na preferencích a schopnostech konkrétního učitele, jaký styl zvolí nebo jaké prvky z různých stylů začlení do své výuky.

Avšak Dytrtová a Krhutová (2009) upozorňují, že tradiční klasifikace učitelů je dnes již překonaná, především kvůli proměnám v rolích učitelů, které jsou v současnosti aktuální. Toto stanovisko je v souladu s Prokopem (2002, in Dytrtová & Krhutová, 2009), který rozděluje učitele na tradicionalisty a chameleony. Tradiční typ učitele je ten, který odmítá novinky, má negativní postoj k reformě a jeho adaptace je obtížná. Z toho plyne, že se jedná o učitele, kteří zůstávají věrní tradičnímu přístupu ve výuce. Nicméně, je třeba vzít v úvahu, že může jít o pedagoga s dlouholetou praxí,

který považuje svůj přístup za dostatečně kvalitní a není třeba ho měnit. Naopak, učitel typu "chameleon" si je vědom potřeby změn, avšak k reformním iniciativám přistupuje obezřetně, neboť není zcela přesvědčený, zda přinesou něco nového. (Dytrtová & Krhutová, 2009)

Historicky byla výchova často založena na přísných metodách a autoritativním přístupu, které prosazovali poslušnost dítěte a negativní vztah k jeho emocím. Tento model výchovy byl kritizován pedagogy jako Komenský, Pestalozzi a Rousseau, kteří upřednostňovali přístup založený na úctě a lásce k dítěti. Dnešní učitelství a výchovné přístupy se často zaměřují na pozitivní vztah k dítěti a používání řízení bez přílišné autority, což reflektuje humanistické ideály. Extrémní formy výchovy jsou dnes obecně považovány za nevhodné pro zdravý vývoj jedince. (Čáp & Boschek, 1994)

V historii byl významný vliv tradiční autoritářské výchovy, která kladla velký důraz na poslušnost a respekt vůči autoritě. Tento přístup, spojený s nedostatkem prostoru pro individuální rozhodování a vyjádření dětí, vedl k vzniku submisivních a závislých osobností. Kritiku tohoto modelu výchovy vyjádřili pedagogové jako Komenský, Pestalozzi a Rousseau, kteří prosazovali metody založené na úctě a lásce k dítěti. Ve 20. století se objevily alternativní přístupy, jako je liberální výchova, která staví na svobodě dítěte a podporuje jeho samostatnost a iniciativu. Tento model výchovy se nevyhýbá pravidlům, ale klade důraz na individuální rozvoj a respektuje potřeby dítěte. Děti vychované liberálním stylem mohou vykazovat tvořivost a schopnost vlastního úsudku, ale mohou také mít problémy s respektováním autority a dodržováním pravidel. Naopak demokratický styl výchovy, který kombinuje prvky autoritářského i liberálního přístupu, se jeví jako nejvhodnější. Tento model klade důraz na respekt k osobnosti dítěte, ale současně vytváří jasná pravidla a podporuje iniciativu a sebekontrolu. V školním prostředí se demokratický styl projevuje jako partnerství mezi učitelem a žákem, kde je žádána aktivní účast a individuální přístup ke každému žákovi. Učitel je respektován a oceňován za svůj přístup a schopnost porozumět potřebám žáků. (Jedlička, 1998, in Vališová & Kasíková, 2011)

5.2 Typologie osobnosti učitele

Podle obecné definice je typologie učitele interpretována jako systematické rozdělení osobností učitelů do různých kategorií na základě důležitých aspektů jejich charakteru, které ovlivňují jejich výkon v pedagogickém povolání. Nelze jednoznačně určit, do které kategorie učitel patří, a odtud vyvozovat přesné důsledky pro jeho pedagogickou praxi.

Výzkum Podlahové (2007) představuje široké spektrum klasifikací osobnosti učitelů, které přinášejí různé perspektivy na klíčové charakteristiky profesionálních pedagogů a jejich vliv na výkon v pedagogické praxi.

- Döringova typologie kategorizuje učitele podle různých kritérií, jako jsou náboženská, estetická, sociální, teoretická, ekonomická a politická hlediska.
- Lukova klasifikace se zaměřuje na tvůrčí činnost učitelů během výuky a rozlišuje mezi reproduktivním a produktivním typem, které dále subkategorizuje podle jejich přístupu ke světu jako bezprostředního a reflexivního.
- Caselmannova typologie klade důraz na vztahy učitele se žáky, kde logotropický typ se soustředí na výuku a obsah, zatímco paidotropický typ se zaměřuje na vedení a formování osobnosti žáků. Autor také rozlišuje autoritativní a sociální přístup, kde první uplatňuje pevnou kontrolu a druhý podporuje samostatnost a zodpovědnost žáků.
- Další kategorie se týká pedagogických metod, kde vědecko-systematický typ preferuje systematický přístup a logické vyvozování, umělecký typ klade důraz na názornost a rozvoj představivosti žáků, a praktický typ se zaměřuje na rozvoj organizačních schopností žáků.
- Nakonec je tu Hippokratova klasifikace podle temperamentu, která identifikuje různé charakterové vlastnosti spojené s nervovou soustavou, jako jsou sangvinismus, cholismus, flegmatismus a melancholismus. (Podlahová et al., 2007)

6 HISTORIE UČITELSTVÍ MŠ

Učitelství, jako jedno z nejstarších a zároveň důležitých povolání, prošlo během dějin významnými proměnami pod vlivem politických, společenských i pedagogických trendů. Již ve starověku existovaly instituce určené k vzdělávání, avšak systematickým způsobem probíhalo vzdělávání již před tisíci lety. Starověké civilizace jako Egypt, Indie, Čína, Řecko a Řím zakládaly první školy, kde se specializovaní edukátoři starali o předávání znalostí a dovedností. Postupem času se školství dále rozvíjelo a ve středověku hrály klíčovou roli klášterní a katedrální školy, kde se vyučovala zejména teologie a filozofie. Univerzity, založené ve 12. století, pak poskytovaly vzdělání na vyšší úrovni a formovaly nové generace učitelů. (Průcha, 2002)

V historii se vzdělávání učitelů stalo součástí mnoha změn, včetně období Marie Terezie, které přineslo zásadní reformy v organizaci a obsahu vzdělávání. Nové modely školství, jako Felbigerův model, ovlivnily strukturu škol a způsob přípravy učitelů. Přestože učitelské profese často provázely obtíže sociálního a ekonomického rázu, učitelé zůstávali důležitou součástí vesnických komunit. Petráň (2001, in Průcha, 2002) popsal, jak učitelé koncem 18. století patřily k vesnické intelektuální elitě a měli vliv na různé záležitosti ve vesnici.

V pedagogickém kontextu té doby byla pozornost zaměřena na metody výuky učitelů, kteří prošli preparandem. Přesný způsob jejich výuky není znám, ale lze předpokládat, že jejich teoretická příprava na učitelskou profesi dosahovala vysoké úrovně. Tuto domněnku podporuje analýza současných metodik přípravy učitelů, která poskytuje zajímavé poznatky. Navzdory politickým nepokojům v rámci rakouské monarchie docházelo k významnému rozvoji učitelské profese v Čechách, na Moravě a ve Slezsku. Počet učitelů prudce vzrůstal. Zatímco kolem 18. století bylo uvedeno asi tři tisíce učitelů, v roce 1871 jejich počet stoupl na 9383 (z toho 168 žen) a v roce 1918 dokonce na 33075 (z toho 10683 žen). (Průcha, 2002)

Dekrety vydané v letech 1848–1849 se zaměřili na zdokonalení přípravy učitelů, včetně prodloužení kurzů na učitelských ústavech na dva roky, kdy druhý rok byl věnován praktickému výcviku. Následně legislativní opatření z roku 1869 prodloužila přípravu učitelů na čtyři roky v ústavech nazývaných pedagogie, kde byla stanovena kurikula,

zkoušky pro absolventy a další aspekty, včetně platů učitelů. V Čechách v roce 1872 existovalo 12 takovýchto ústavů, z nichž dva byly určeny pro učitelky. Tato legislativní úprava přinesla náznaky možných kurzů (seminářů) pro učitele na univerzitách, což byla forma vysokoškolské přípravy učitelů. Skutečné zavedení této praxe však proběhlo až po dlouhodobém úsilí některých pedagogů, a to až v pozdějších letech. (Průcha, 2002)

V průběhu 20. století došlo ve vzdělávání učitelek mateřských škol v českých zemích k významným proměnám, které odrážely tehdejší politické, společenské a pedagogické trendy. Na počátku století byla snaha o přípravu učitelů omezená a pěstounky byly vzdělávány v Ústavech pro vzdělání pěstunek pro mateřské školy, kde probíhaly dvouleté kurzy. První sjezd českého a slovenského učitelstva v roce 1920 přinesl požadavek na vysokoškolské vzdělání učitelek mateřských škol, který však nebyl přijat. Až v roce 1932 byla založena Škola vysokých studií pedagogických, nabízející dvouleté kurzy studia pro učitelky mateřských škol. Následně došlo v roce 1934 ke sjednocení názvosloví a stanovení názvu mateřská škola a učitel mateřské školy. Od roku 1945 byla uzákoněna vysokoškolská příprava učitelů všech stupňů a druhů škol včetně učitelek mateřských škol. Po roce 1989 se vzdělávací prostředí změnilo a vznikly nové projekty a programy pro vzdělávání učitelek mateřských škol, včetně projektu "Škola bez dveří" a nových bakalářských a magisterských studijních programů na univerzitách, přizpůsobených novým výzvám v oblasti předškolní výchovy. (Burkovičová, 2011)

V prvním desetiletí 21. století došlo k nástupu nových trendů, z nichž zejména Národní program rozvoje vzdělávání, známý také jako Bílá kniha, přinesl zásadní impulsy. Tento program zdůrazňoval potřebu změn v přístupu k učitelské profesi a ve vyžadovaných kompetencích učitelů. Důležitým krokem bylo stanovení profesních standardů pro různé typy učitelů, což posloužilo jako základ pro vytvoření rámcových programů přípravy učitelů (Spilková, 2010).

PRAKTICKÁ ČÁST

7 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

7.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je detailněji prozkoumat, jak různé generace vnímají a chápou roli učitelů v mateřské škole. Zaměřuje se na identifikaci případných rozdílů v očekávání, hodnotách a preferencích těchto generací ohledně učitelů mateřské školy. Konkrétně se snaží zjistit, zda existuje tendence upřednostňovat určité pohlaví učitelů, jaké vzdělání jsou lidé ochotni považovat za vhodné pro učitele mateřské školy, a které vlastnosti a dovednosti považují za důležité u učitelů mateřské školy. Dále se výzkum snaží pochopit preference výchovných stylů, ideální věkový rozsah učitelů mateřské školy a vnímání rozdílů mezi učiteli v minulosti a současnosti. Zároveň se zkoumá finanční ohodnocení učitelů mateřské školy a jeho vliv na vnímání a hodnocení práce v této profesi. Celkově se výzkum zaměřuje na rozmanitost perspektiv a očekávání různých generací ve vztahu k práci učitelů mateřské školy. Na základě těchto kritérií byl stanoven výzkumný problém: Jak odlišné generace vnímají a chápou roli učitelů v mateřské škole?

7.2 Výzkumné otázky

- Jaké dovednosti jsou považovány za důležité u učitele mateřské školy z pohledu generací?
- Jaký výchovný styl je v dnešní době upřednostňován?
- V jaké oblasti se pohledy generací na učitele mateřské školy nejvíce odlišují?

8 METODIKA

V rámci výzkumného šetření byla zvolena kvantitativní metoda, a to formou anonymního dotazníkového šetření, které bylo distribuováno široké veřejnosti. Hlavním záměrem byla odpověď na otázku: Jak odlišné generace vnímají a chápou roli učitelů v mateřské škole?

8.1 Dotazníkové šetření

Jak již bylo výše zmíněno, pro výzkumné šetření byla zvolena metoda anonymního dotazníkového šetření. Respondenti vyplnili dotazník obsahující otázky týkající se jejich očekávání a vnímání role učitele mateřské školy.

Dotazník se skládá z deseti otázek. První a druhá otázka je obecná a podává nám informace o respondentovi, jedná se o uzavřené otázky. Další uzavřené otázky jsou č. 3, 5, 7, 8. Otázka č. 4 je polouzavřená, kde je respondentovi dána možnost vyjádřit se i písemně. Otázka č. 9 a 10 je otevřená, kde má respondent možnost volné odpovědi. U otázky č. 6 je využito škály od 1 do 5. Data získaná z dotazníkového šetření byla následně analyzována pomocí statistických metod, včetně deskriptivních statistik, korelační analýzy a analýzy rozdílů mezi skupinami. Pro interpretaci vztahů mezi proměnnými a dosažení stanovených cílů výzkumu byly použity vhodné statistické nástroje. Celé znění dotazníku je uvedeno v příloze č. 1.

8.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořila široká veřejnost různých věkových generací. V únoru 2024 byl realizován předvýzkum pro prověření kvality a srozumitelnosti dotazníku, sběr dat probíhal v únoru a březnu roku 2024. Dotazník vyplňovali respondenti online formou, byli zasílány pomocí emailu a na sociálních sítích. Zadání některých dotazníků byly prováděny osobně. Návratnost papírových dotazníků byla téměř stoprocentní, což svědčí o úspěšnosti této metody sběru dat. Celkem bylo vyplněno 135 dotazníků, přičemž výběr respondentů byl proveden náhodně.

9 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

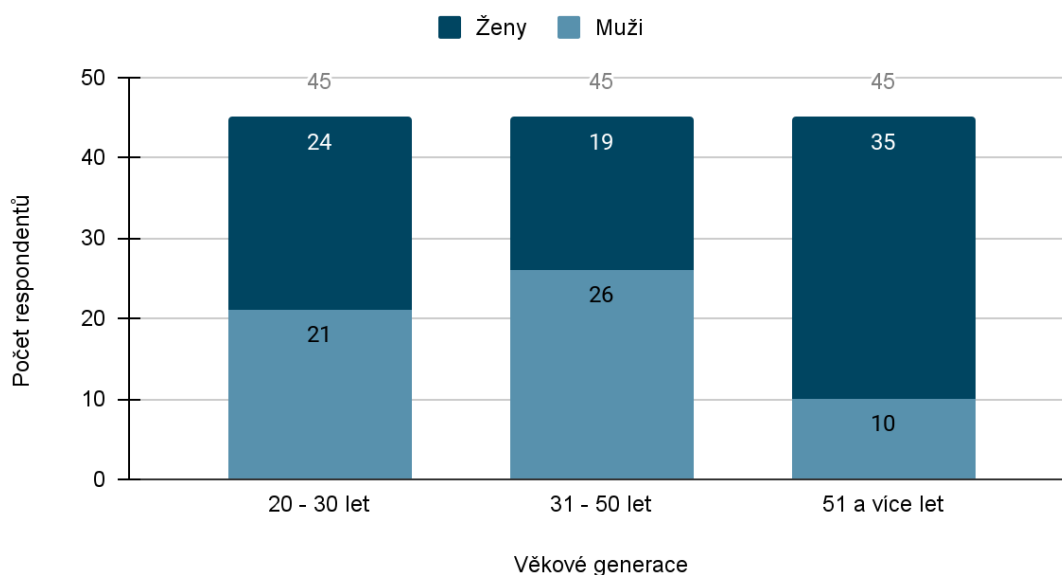
Výzkumný soubor tvořilo 135 respondentů, těmi byla široká veřejnost různých věkových generací.

Graf č. 1 znázorňuje odpovědi na otázku: “Jste:”?

V první generaci 20–30 let odpovědělo 21 mužů a 24 žen. Ve druhé generaci 31–50 let odpovědělo 26 mužů a 19 žen. Ve třetí generaci 51 a více let odpovědělo 10 mužů a 35 žen.

Graf č. 1: Pohlaví

Počet mužů a žen



Zdroj: vlastní výzkum

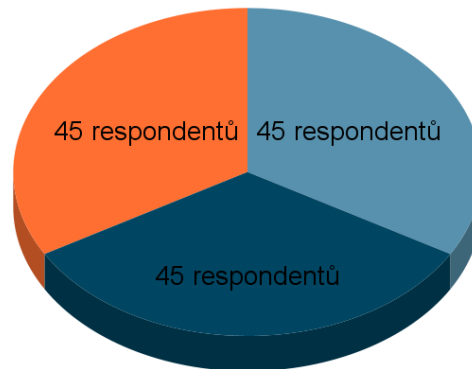
Jak je patrné z grafu č. 2, tak v každé jedné generaci odpovědělo 45 respondentů.

Graf č. 2: Věkové kategorie respondentů

Věkové kategorie respondentů

Počet respondentů

● 20 - 30 let ● 31 - 50 let ● 51 a více let

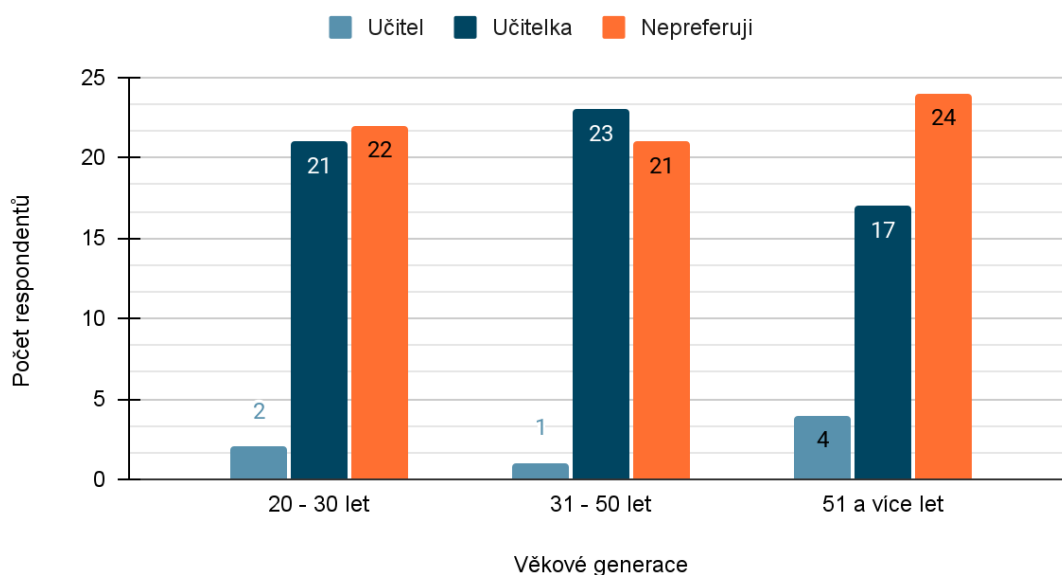


Zdroj: vlastní výzkum

Další otázka v dotazníku zněla následovně: "Zvolili byste raději pro Vaše dítě učitele nebo učitelku MŠ?" Na základě dat z grafu č. 3 lze vidět, že většina respondentů ve věku 20–30 let upřednostňuje učitelku MŠ (21), zatímco pouze dva rodiče zvolili učitele. Ve věkové skupině 31 -50 let je podobný trend, kde 23 respondentů preferuje učitelku a pouze jeden učitele. Naopak ve věkové skupině 51 a více let je vidět menší preference k učitelkám, kdy 17 respondentů upřednostňuje učitelku a čtyři učitele. Ve všech případech byla nejčastější odpověď "Nepreferuji", kdy 22 respondentů ve věku 20–30 let, 21 respondentů ve věku 31–50 let a 24 respondentů ve věku 51 a více let nevedlo žádnou preferenci mezi učitelem a učitelkou MŠ.

Graf č. 3: Preferované pohlaví učitele pro děti ve školce

Preferované pohlaví učitele pro děti ve školce

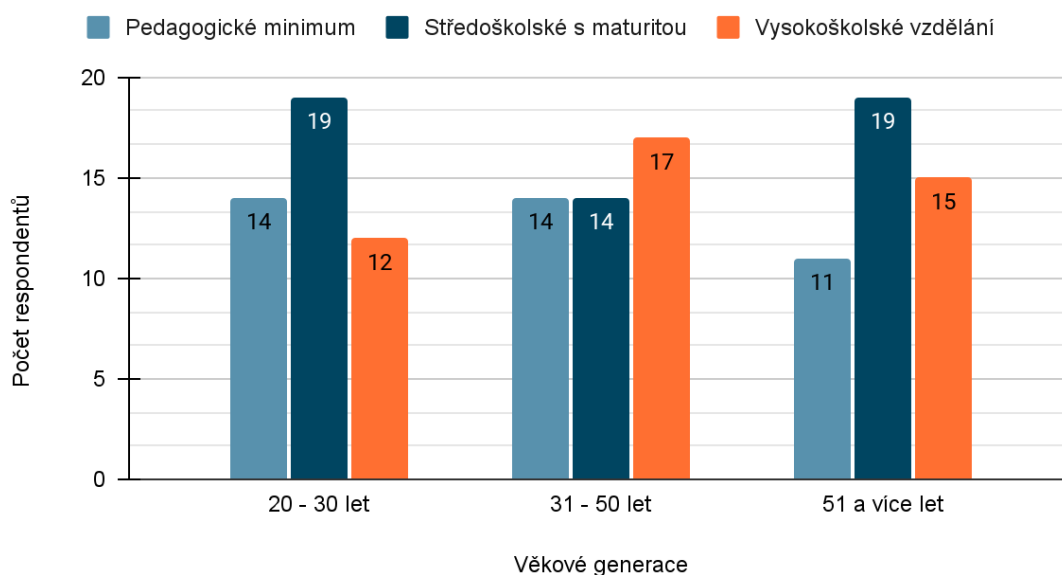


Zdroj: vlastní výzkum

Vzhledem k datům z grafu č. 4 lze pozorovat, že ve všech třech věkových skupinách preferuje většina respondentů učitele se středoškolským vzděláním. U respondentů ve věku 20–30 let je to 19, ve věku 31–50 let 14 a ve věku 51 a více let 19. Vysokoškolské vzdělání preferuje 12 respondentů ve věku 20–30 let, 17 respondentů ve věku 31–50 let a 15 respondentů ve věku 51 a více let. Nejméně preferované je pedagogické minimum, které upřednostňuje 14 respondentů ve věku 20–30 let, 14 respondentů ve věku 31–50 let a 11 respondentů ve věku 51 a více let.

Graf č. 4: Preferované vzdělání učitele/ky

Preferované vzdělání učitele/ky

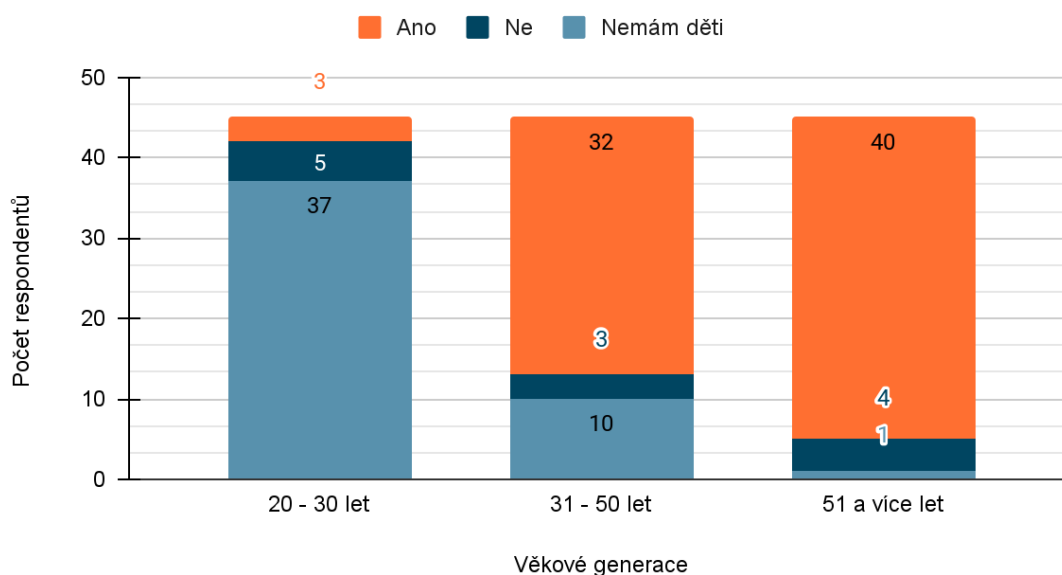


Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu č. 5 vyplývá, že většina respondentů ve všech věkových kategoriích potvrzuje, že jejich děti navštěvují nebo navštěvovaly mateřskou školu. V kategorii respondentů ve věku 20–30 let to bylo uvedeno ve třech odpovědích, ve věku 31–50 let 32 a ve věku 51 a více let 40. Co se týče odpovědí "Ne", pět respondentů ve věku 20–30 let, tři respondenti ve věku 31–50 let a čtyři respondenti ve věku 51 a více let uvedlo, že jejich děti do mateřské školy nechodily. Kategorie "Nemám děti" zahrnovala 37 respondentů ve věku 20–30 let, 10 respondentů ve věku 31–50 let a jednoho respondenta ve věku 51 a více let.

Graf č. 5: Účast dětí v mateřské škole

Účast dětí v mateřské škole



Zdroj: vlastní výzkum

Z tabulky č. 1 a z grafu č. 6 a č. 7 si můžeme všimnout, že pro generaci 20–30 let je nejvíce důležité, aby učitel projevoval lásku k dětem (41 respondentů). Další důležité vlastnosti jsou zodpovědnost (39), schopnost empatie a řešení konfliktů (35), trpělivost (33), klidný a bezpečný vzhled (30), vytváření příznivého prostředí (29), schopnost motivovat děti (27), respektování individuality a tolerance (25). Nejméně důležité je pro tuto generaci, aby učitel znal RVP (9), byl orientován ve výchově (6), měl fyzickou kondici (4) a projevoval přísnost, ráznost a znalost cizích jazyků (3).

Tabulka č. 1: Důležité dovednosti/vlastnosti učitele MŠ

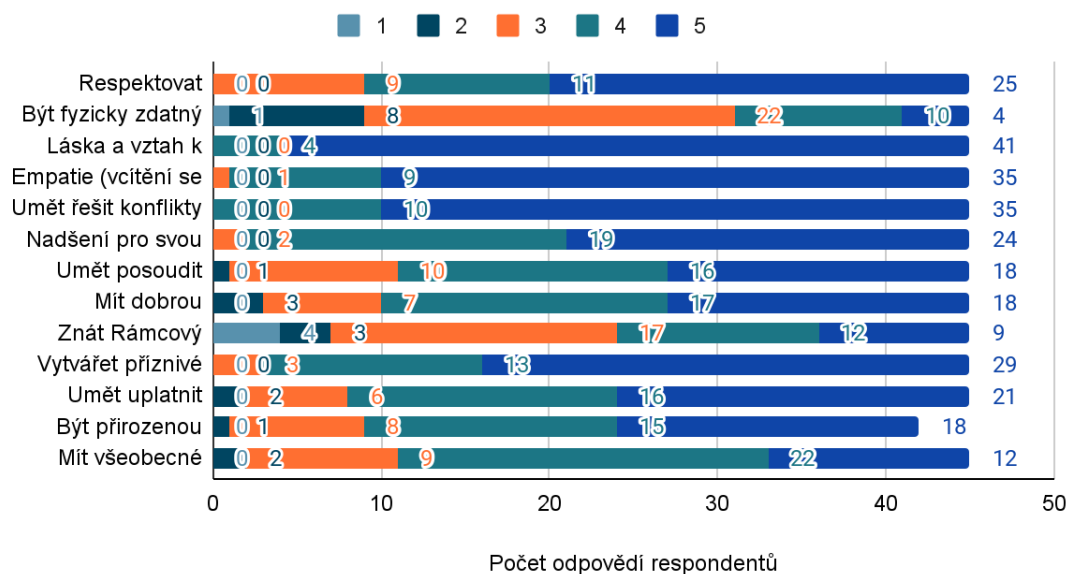
20–30 let	1	2	3	4	5
Respektovat individualitu dítěte	0	0	9	11	25
Být fyzicky zdatný	1	8	22	10	4
Láska a vztah k dětem	0	0	0	4	41
Empatie (vcítění se do problému druhých)	0	0	1	9	35
Umět řešit konflikty	0	0	0	10	35
Nadšení pro svou profesi	0	0	2	19	24
Umět posoudit úroveň rozvoje dítěte	0	1	10	16	18
Mít dobrou výslovnost a bohatou slovní zásobu	0	3	7	17	18
Znát Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	4	3	17	12	9
Vytvářet příznivé klima ve třídě	0	0	3	13	29
Umět uplatnit efektivní způsoby komunikace	0	2	6	16	21
Být přirozenou autoritou	0	1	8	15	18
Mít všeobecné znalosti	0	2	9	22	12
Působit klidně, navozovat pocit bezpečí a jistoty	0	0	1	14	30
Upřímnost, otevřenost	1	0	8	13	23
Znalost cizích jazyků	7	10	23	2	3
Zodpovědnost	0	0	1	5	39
Znát pravidla bezpečnosti práce	1	4	8	9	23

Trpělivost	0	0	3	9	33
Umět se pohotově rozhodovat	3	0	5	21	16
Tolerantnost	0	1	7	12	25
Komunikativnost	0	0	2	20	23
Přísnost, ráznost	1	7	23	11	3
Orientovat se ve výtvarné, hudební, tělesné i pracovní výchově	0	5	16	18	6
Umět motivovat děti k poznání a učení	0	0	8	10	27

Zdroj: vlastní výzkum

Graf č. 6: Důležitost dovedností učitele MŠ podle generace 20–30 let

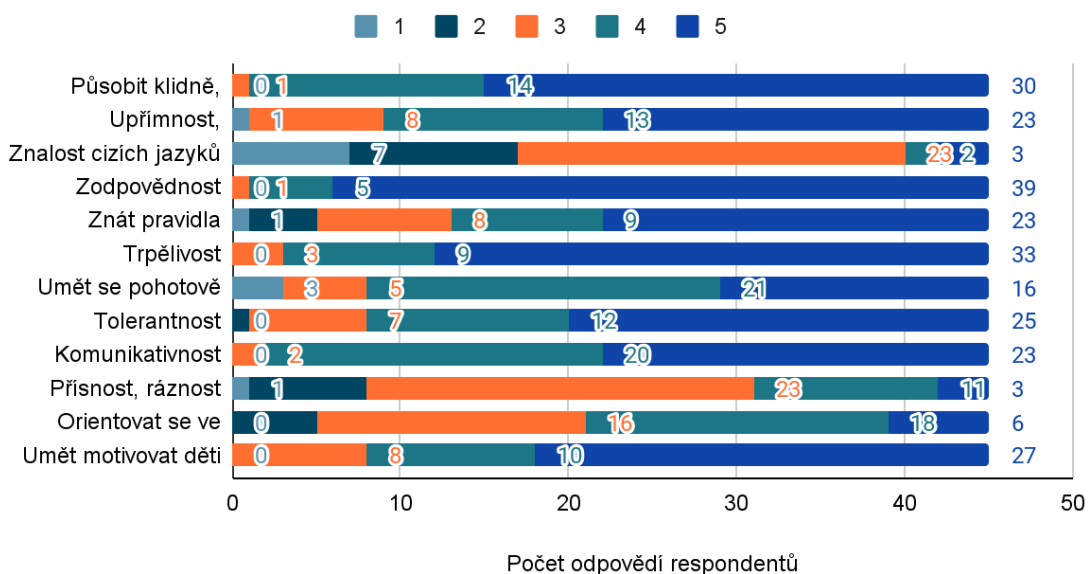
Důležité dovednosti učitele MŠ: generace 20 - 30 let



Zdroj: vlastní výzkum

Graf č. 7: Důležitost dovedností učitele MŠ podle generace 20–30 let

Důležité dovednosti učitele MŠ: generace 20 - 30 let



Zdroj: vlastní výzkum

Z analýzy tabulky č. 2 a grafu č. 8 a č. 9 vyplývá, že pro generaci ve věku 31–50 let je nejvíce důležité, aby učitel projevoval lásku a vztah k dětem (37 respondentů), byl klidný a vytvářel pocit bezpečí a jistoty (36), projevoval trpělivost (34) a uměl efektivně řešit konflikty (33). Dále je důležité, aby byl učitel nadšený pro svou profesi a vytvářel pozitivní atmosféru ve třídě (31 respondentů), uměl motivovat žáky a byl upřímný a otevřený (28), komunikoval efektivně (26) a projevoval empatii (25). Naopak nejméně důležité je pro tuto generaci, aby učitel byl orientovaný ve výchovách (11), fyzicky zdatný (6), přísný a rázný (5) a znal cizí jazyky (2).

Tabulka č. 2: Důležité dovednosti/vlastnosti učitele MŠ

31–50 let	1	2	3	4	5
Respektovat individualitu dítěte	2	3	4	15	21
Být fyzicky zdatný	6	8	15	10	6
Láska a vztah k dětem	4	1	0	3	37

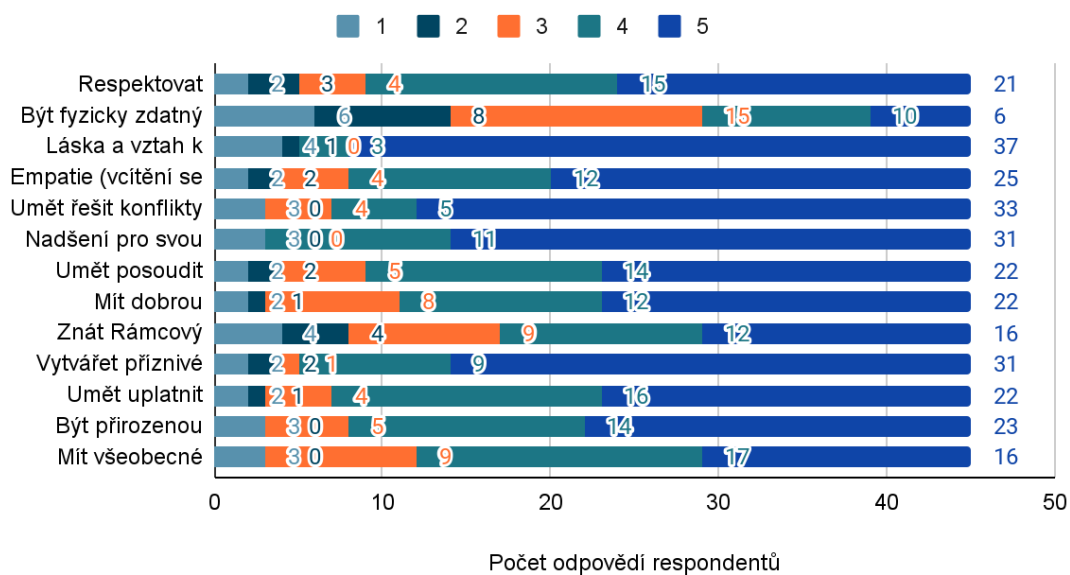
Empatie (vcítění se do problému druhých)	2	2	4	12	25
Umět řešit konflikty	3	0	4	5	33
Nadšení pro svou profesi	3	0	0	11	31
Umět posoudit úroveň rozvoje dítěte	2	2	5	14	22
Mít dobrou výslovnost a bohatou slovní zásobu	2	1	8	12	22
Znát Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	4	4	9	12	16
Vytvářet příznivé klima ve třídě	2	2	1	9	31
Umět uplatnit efektivní způsoby komunikace	2	1	4	16	22
Být přirozenou autoritou	3	0	5	14	23
Mít všeobecné znalosti	3	0	9	17	16
Působit klidně, navozovat pocit bezpečí a jistoty	3	0	1	5	36
Upřímnost, otevřenost	2	0	7	8	28
Znalost cizích jazyků	4	11	24	4	2
Zodpovědnost	3	0	1	7	34
Znát pravidla bezpečnosti práce	5	2	6	11	21
Trpělivost	2	0	1	8	34
Umět se pohotově rozhodovat	3	1	5	13	23
Tolerantnost	3	0	7	14	21
Komunikativnost	3	0	3	13	26
Přísnost, ráznost	2	6	20	12	5

Orientovat se ve výtvarné, hudební, tělesné i pracovní výchově	2	3	16	13	11
Umět motivovat děti k poznání a učení	2	1	1	13	28

Zdroj: vlastní výzkum

Graf č. 8: Důležitost dovedností učitele MŠ podle generace 31–50 let

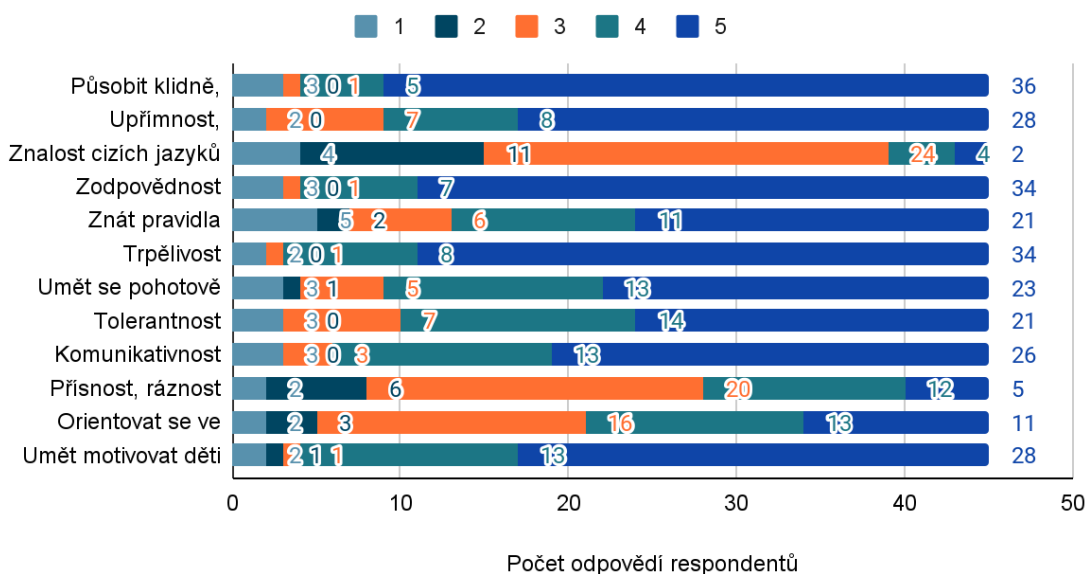
Důležité dovednosti učitele MŠ: generace 31 - 50 let



Zdroj: vlastní výzkum

Graf č. 9: Důležitost dovedností učitele MŠ podle generace 31–50 let

Důležité dovednosti učitele MŠ: generace 31 - 50 let



Zdroj: vlastní výzkum

Po vyhodnocení tabulky č. 3 a grafu č. 10 a č. 11 je pro generaci ve věku 51 a více let důležité, aby učitel projevoval lásku a vztah k dětem (43 respondentů), byl zodpovědný (40), uměl řešit konflikty a vytvářet příznivé klima ve třídě (39), projevoval trpělivost (38), projevoval nadšení pro svou profesi (37), působil klidně a vytvářel pocit bezpečí a jistoty (36), projevoval empatii (35), uměl motivovat děti a měl dobrou výslovnost (33). Naopak nejméně důležité pro tuto generaci je, aby učitel znal RVP a orientoval se ve výchovách (20), byl fyzicky zdatný (13), přísný a rázný (5) a měl znalost cizích jazyků (4).

Tabulka č. 3: Důležité dovednosti/vlastnosti učitele MŠ

51 a více let	1	2	3	4	5
Respektovat individualitu dítěte	1	0	7	13	24
Být fyzicky zdatný	0	6	14	12	13
Láska a vztah k dětem	1	0	0	1	43

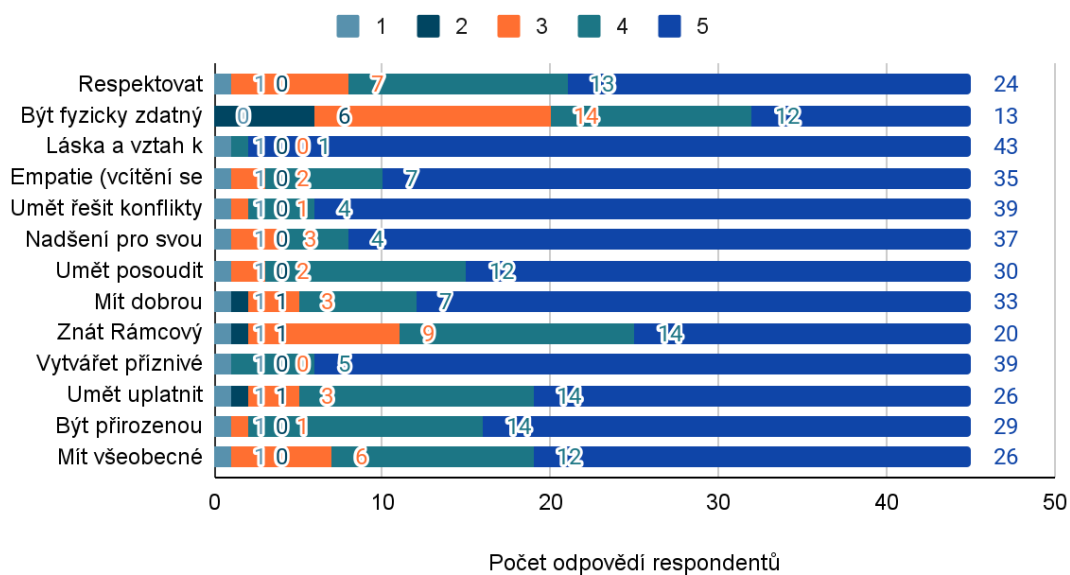
Empatie (vcítění se do problému druhých)	1	0	2	7	35
Umět řešit konflikty	1	0	1	4	39
Nadšení pro svou profesi	1	0	3	4	37
Umět posoudit úroveň rozvoje dítěte	1	0	2	12	30
Mít dobrou výslovnost a bohatou slovní zásobu	1	1	3	7	33
Znát Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	1	1	9	14	20
Vytvářet příznivé klima ve třídě	1	0	0	5	39
Umět uplatnit efektivní způsoby komunikace	1	1	3	14	26
Být přirozenou autoritou	1	0	1	14	29
Mít všeobecné znalosti	1	0	6	12	26
Působit klidně, navozovat pocit bezpečí a jistoty	1	0	3	5	36
Upřímnost, otevřenost	1	0	4	10	30
Znalost cizích jazyků	4	9	15	13	4
Zodpovědnost	1	0	1	3	40
Znát pravidla bezpečnosti práce	1	1	7	9	27
Trpělivost	1	0	0	6	38
Umět se pohotově rozhodovat	1	1	3	11	29
Tolerantnost	1	0	4	13	27
Komunikativnost	1	0	2	14	28
Přísnost, ráznost	1	6	21	12	5

Orientovat se ve výtvarné, hudební, tělesné i pracovní výchově	1	3	10	11	20
Umět motivovat děti k poznání a učení	1	0	3	8	33

Zdroj: vlastní výzkum

Graf č. 10: Důležitost dovedností učitele MŠ podle generace 51 a více let

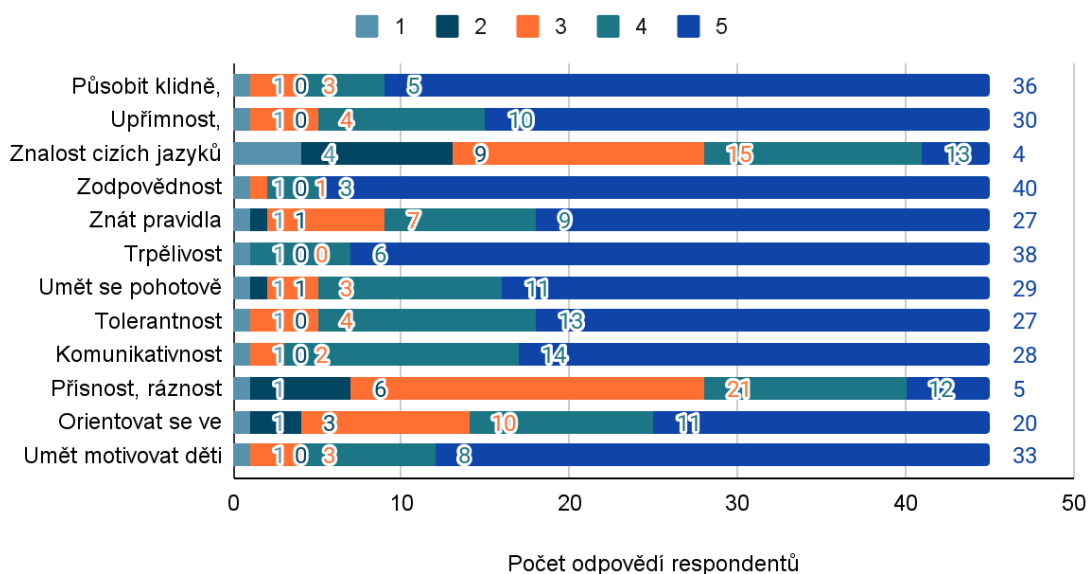
Důležité dovednosti učitele MŠ: generace 51 a více let



Zdroj: vlastní výzkum

Graf č. 11: Důležitost dovedností učitele MŠ podle generace 51 a více let

Důležité dovednosti učitele MŠ: generace 51 a více let

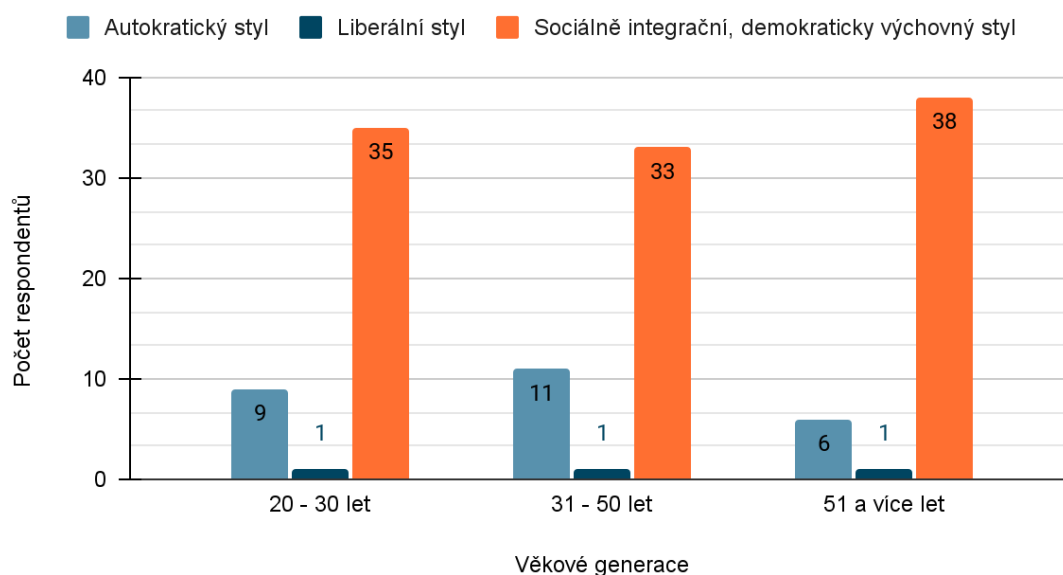


Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu č. 12 je patrné, že většina respondentů ve všech věkových kategoriích upřednostňuje sociálně integrační, demokraticky výchovný styl. Ve věkové kategorii 20–30 let preferuje tento styl výchovy 35 respondentů, devět respondentů upřednostňuje autokratický styl a pouze jeden respondent liberální styl. V kategorii 31–50 let preferuje sociálně integrační, demokraticky výchovný styl 33 respondentů, 11 respondentů upřednostňuje autokratický styl a jeden respondent liberální styl. V poslední kategorii 51 a více let preferuje tento styl výchovy 38 respondentů, šest respondentů upřednostňuje autokratický styl a jeden respondent liberální styl.

Graf č. 12: Preferovaný styl výchovy dítěte

Preferovaný styl výchovy dítěte



Zdroj: vlastní výzkum

Následující graf č. 13 zobrazuje odpovědi na otázku: “Jaký je podle Vás ideální věk učitele/elky MŠ?” Většina respondentů ve všech věkových kategoriích upřednostňuje učitele ve věku 26–35 let.

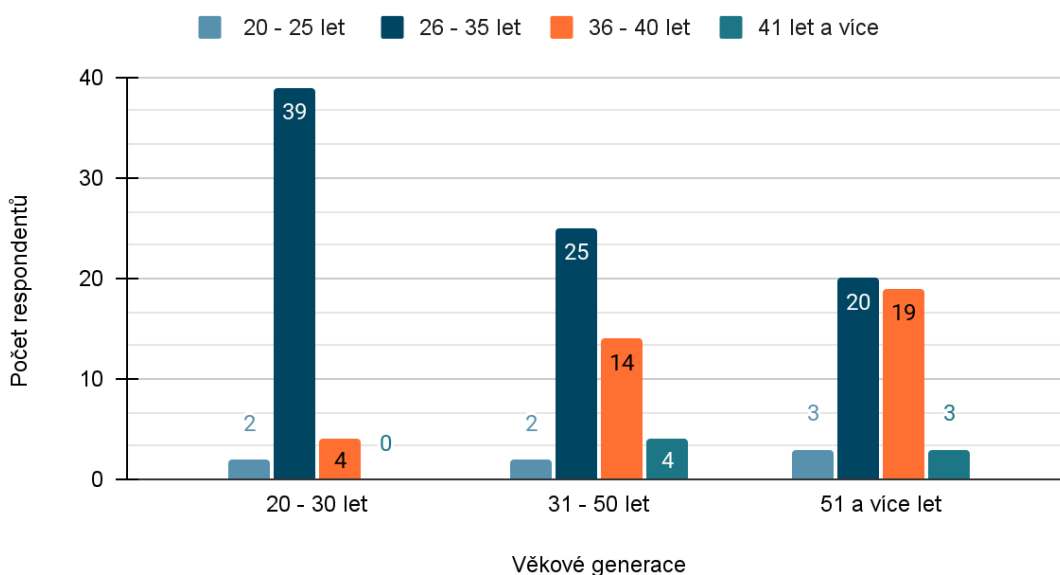
V první věkové kategorii 20-30 let je ideálním věkem učitele pro většinu respondentů 26–35 let (39 respondentů). Menší část respondentů (dva respondenti) preferuje učitele ve věku 20–25 let a čtyři respondenti preferují věk 36–40 let.

Ve druhé věkové kategorii 31–50 let se 25 respondentů vyjádřilo pro ideální věk učitele 26–35 let. 14 respondentů preferuje věk 36–40 let, čtyři respondenti upřednostňují věk 41 let a více, a stejný počet respondentů (dva) vybral věk 20–25 let.

Ve třetí věkové kategorii 51 a více let preferuje nejvíce respondentů (20) věk učitele 26–35 let. 19 respondentů preferuje věk 36-40 let, tři respondenti upřednostňují věk 41 let a více, a stejný počet respondentů (tři) vybral věk 20–25 let.

Graf č. 13: Ideální věk učitele MŠ

Ideální věk učitele MŠ



Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 9 byla otevřená, kde mohli lidé vyjádřit své vlastní názory a myšlenky na učitele dnes a dříve. Ve většině případech nebyli odpovědi až tak odlišné. Ale přesto lidé často zmiňovali, že u učitelů dnes chybí více autority, úcty a respektu, učitel dnes nemá žádné pravomoci a nesmí používat žádné fyzické tresty – děti jsou rozmazlené a ničeho si neváží („škoda rány, která padne vedle“). Dále jsem se setkala s názory, že v dnešní době může dělat učitele každý („lajdácká práce, učitelky jsou věčně na telefonu, křičí na děti, žádná láska k dětem a nenávislné starší ženy“). Další názory veřejnosti byli, že jsou rádi, že už se tolik nehraje na výkon, srovnávání a soutěžení a že je velmi těžké posoudit, jací byli učitelé dříve a jací jsou dnes, protože vše záleží spíše na osobnosti jedince.

Podle tabulky č. 4 si můžeme všimnout odlišných rozdílů na učitele dříve podle věkových generací. Z odpovědí lze vyčíst, že ve věkové skupině 51 a více let je větší důraz kladen na autoritu, respekt, přísnost a úctu než ve skupině 20–30 let. Naopak v této mladší skupině respondenti vnímají větší zaměření na potřeby dětí. Fyzické tresty jsou nejčastěji uváděny ve skupině 51 a více let, ale jejich použití se postupně snižuje v mladších skupinách. Pevně stanovený řád zase není tak důležitý pro skupinu

51 a více let, zatímco mladší generace jej volila více. Zaměření na vzdělávání je nejčastěji uváděno ve skupině 51 a více let. Celkově lze říct, že názory ve vzdělávacích metodách se liší podle věkové skupiny respondentů, ale tento rozdíl není až tak vysoký.

Tabulka č. 4: Učitelé dříve

Učitelé dříve	20–30 let	31–50 let	51 a více let
Autorita, respekt, přísnost, úcta	20	16	21
Fyzické tresty	4	3	5
Pevně stanovený řád	3	6	1
Zaměřený na vzdělávání	1	2	6
Zaměřený na potřeby dětí	5	1	1

Zdroj: vlastní výzkum

Výsledky uvedené v tabulce č. 5 ukázaly, že ve věkové skupině 20–30 let 14 osob nevnímá rozdíl učitelů a stejně tak odpověděli i ve skupině 31–50 let. Generace 51 a více let se vyjádřila více ve svých myšlenkách u předchozí tabulky č. 4.

Tento výsledek naznačuje, že bez ohledu na věk existuje podobný počet lidí, kteří nevnímají rozdíly mezi různými faktory nebo o nich nemají dostatečné informace.

Tabulka č. 5: Pohled na učitele dnes a dříve

	20–30 let	31–50 let	51 a více let
Nevnímám rozdíl/nevím	14	14	11

Zdroj: vlastní výzkum

Podle odpovědí veřejnosti v tabulce č. 6 lze usoudit, že různé generace mají rozdílné pohledy na učitele dnes. Generace ve věku 20–30 let si myslí, že je učitel zaměřen na individuální přístup a více volnosti a kreativity ve výuce. Další generace ve věku 31 – 50 let volí respektující přístup a efektivní komunikaci. Poslední generace ve věku 51 a více let zdůrazňuje větší vzdělanost učitelů.

Tabulka č. 6: Učitelé dnes

Učitelé dnes	20–30 let	31–50 let	51 a více let
Individuální přístup	5	10	8
Respektující přístup, efektivní komunikace	5	8	2
Větší vzdělanost	2	2	4
Mají více administrativní práce	1	1	2
Více volnosti, kreativity	7	4	6

Zdroj: vlastní výzkum

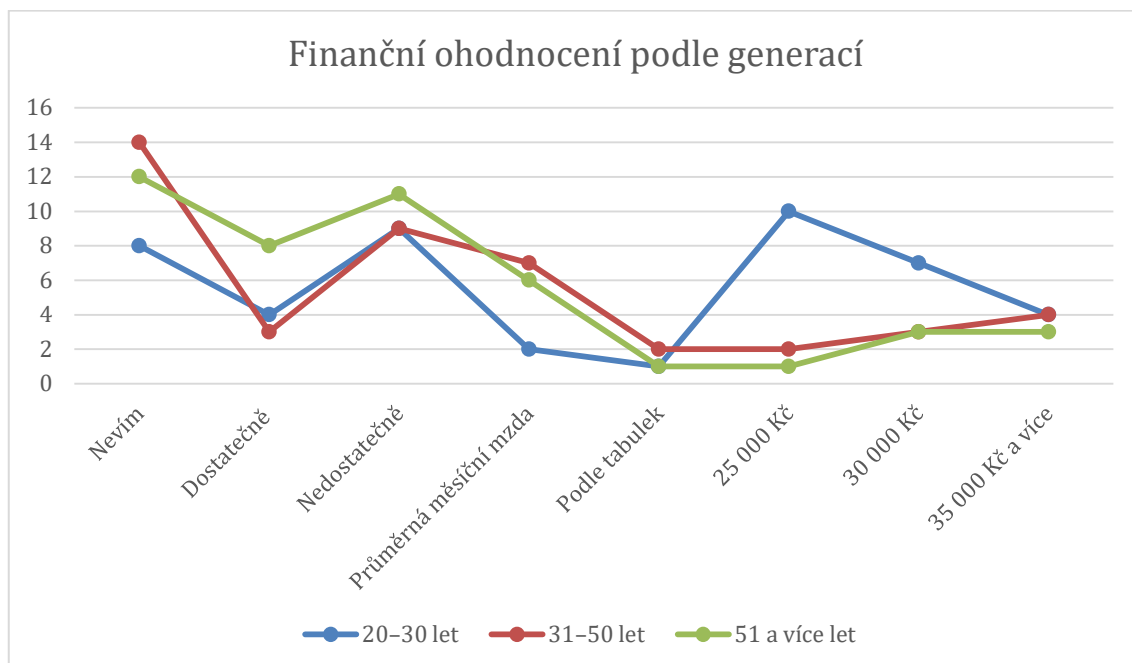
Na základě odpovědí z tabulky č. 7 a grafu č. 14, lze vyvodit, že mladší generace (20–30 let) častěji neví, jak jsou učitelé mateřské školy finančně ohodnocováni, zatímco starší generace (51 a více let) se na toto téma zaměřilo více.

Tabulka č. 7: Finanční ohodnocení učitele MŠ podle generací

	20–30 let	31–50 let	51 a více let
Nevím	8	14	12
Dostatečně	4	3	8
Nedostatečně	9	9	11
Průměrná měsíční mzda	2	7	6
Podle tabulek	1	2	1
25 000 Kč	10	2	1
30 000 Kč	7	3	3
35 000 Kč a více	4	4	3

Zdroj: vlastní výzkum

Graf č. 14: Výše finančního ohodnocení učitelů MŠ podle věkových generací



Zdroj: vlastní výzkum

10 DISKUZE

Před začátkem výzkumného šetření jsem si stanovila následující výzkumný problém: „Jak odlišné generace vnímají a chápou roli učitelů v mateřské škole?“

Dále jsem si stanovila tyto výzkumné otázky:

- Jaké dovednosti jsou považovány za důležité u učitele mateřské školy z pohledu generací?
- Jaký výchovný styl je v dnešní době upřednostňován?
- V jaké oblasti se pohledy generací na učitele mateřské školy nejvíce odlišují?

Nyní se budu zaměřovat na výsledky realizovaného výzkumného šetření a propojovat je s teoretickými východisky. První výzkumná otázka, se zaměřuje na identifikaci hlavních vlastností/dovedností, které jsou vnímány jako důležité pro učitele mateřské školy. V teoretické části jsou popsány různé oblasti kompetencí učitele mateřské školy, hlavní skupiny profesních dovedností, které jsou podstatné pro úspěšné působení učitelů v mateřské škole. Tyto dovednosti zahrnují sociálně-psychologické profesní schopnosti, profesní dovednosti spojené s obsahem vzdělávacích aktivit, metodické dovednosti, speciálně-výchovné a diagnostické dovednosti. Kombinace těchto dovedností tvoří základní součást profesní kompetence učitelky mateřské školy a umožňuje jí efektivně plnit svou pedagogickou roli a podporovat rozvoj předškolních dětí. (Mertin & Gillernová, 2003)

Další část se zaměřuje na požadavky na mluvený projev učitele během výuky. Jsou zde popsány principy, které by učitel měl dodržovat, včetně používání srozumitelného jazyka, formování myšlenek logicky a srozumitelně, přizpůsobení obsahu a metod komunikace úrovni žáků, sledování obsahu a významu sdělení, sledování slohové a mluvnické stránky, dbání na přednes a intonaci a nezanedbávání nonverbální komunikace. (Dytrtová & Krhutová, 2009)

Z výsledků výzkumného šetření můžeme vidět, že mezi generacemi existují jisté rozdíly v tom, co považují za důležité u učitele. Pro mladší generaci ve věku 20–30 let je podstatné, aby učitel projevoval lásku k dětem a měl schopnost empatie a řešení

konfliktů. Naopak pro starší generaci ve věku 51 a více let je důležité, aby učitel byl zodpovědný a uměl řešit konflikty a vytvářet příznivé prostředí ve třídě. Zároveň je evidentní, že starší generace klade menší důraz na znalost RVP a cizích jazyků než mladší generace. Tato analýza nám napovídá, jak se mohou učitelé přizpůsobit potřebám dětí a jak s každým z nich efektivně komunikovat.

Historicky byla výchova často založena na autoritativním přístupu a důrazu na poslušnost dítěte, což vedlo k negativnímu vztahu k emocím. Naopak pedagogové jako Komenský, Pestalozzi a Rousseau preferovali přístup založený na úctě a lásce k dítěti. Dnes se výchovné přístupy orientují spíše na pozitivní vztah k dítěti a používání řízení bez nadměrné autority, což reflektuje humanistické ideály. Extrémní formy výchovy jsou dnes považovány za nevhodné pro zdravý vývoj jedince. V průběhu historie byl vliv tradiční autoritářské výchovy spojen s nedostatkem prostoru pro individuální rozhodování dětí a vedl k vzniku submisivních a závislých osobností. (Čáp & Boschek, 1994)

V průběhu 20. století se objevily alternativní přístupy jako liberální výchova, která staví na svobodě dítěte a podporuje jeho samostatnost a iniciativu. Demokratický styl výchovy, kombinující prvky autoritářského i liberálního přístupu, se jeví jako nejvhodnější, respektující potřeby dítěte a zároveň klade důraz na pravidla a individuální rozvoj. (Jedlička, 1998, in Vališová & Kasíková, 2011)

Z výzkumu všech věkových kategorií vyplývá, že většina respondentů preferuje sociálně integrační, demokraticky výchovný styl. Tento trend se potvrzuje napříč věkovými skupinami, kdy demokratický styl výchovy získal nejvíce preferencí. Tato skutečnost ukazuje směr, kterým se moderní výchovné metody ubírají a zdůrazňuje potřebu respektu k osobnosti dítěte a podporu jeho individuálního rozvoje. Je zřejmé, že dnešní pedagogické prostředí klade důraz na partnerský vztah mezi učitelem a žákem, aktivní účast žáka na výchovném procesu a individuální přístup ke každému žákovi.

Dalším zjištěním bylo, že existují rozdíly mezi generacemi v preferencích ohledně pohlaví učitelů. Zatímco mladší generace vykazovala tendenci k menšímu rozdílu v upřednostňování pohlaví, starší generace projevovaly více konzervativní postoje, když šlo o preferenci mužských nebo ženských učitelů.

Z věkového hlediska se zdá, že existuje shoda v ideálním věkovém rozsahu učitelů mateřské školy. Výsledky naznačují, že respondenti preferují učitele ve středním věku, kteří kombinují zkušenosti s energií a dynamikou.

Je důležité upozornit, že provedený výzkum není zcela reprezentativním vzorkem populace a mohl být ovlivněn různými faktory, jako je sociální kontext, kulturní normy nebo osobní zkušenosti respondentů. Navzdory těmto omezením poskytují výsledky zajímavé poznatky, které mohou být užitečné při formulaci pedagogických strategií a politik ve vzdělávání.

Celkově lze tedy říct, že výzkum přinesl cenné poznatky o tom, jak různé generace vnímají roli učitelů v mateřské škole a jaké mají představy o kvalitní pedagogické práci v této oblasti.

ZÁVĚR

Závěrem této bakalářské práce lze konstatovat, že role učitele mateřské školy je důležitá pro správný rozvoj dětí v raném věku. Učitel musí být osobnostně silný, mít profesionální kvalifikaci a neustále se vzdělávat. Důležitou součástí je také jeho kompetence a profesní dovednosti, které mu pomáhají správně vést vzdělávací proces.

Tato práce se dále zabývala feminizací učitelského povolání a ukazovala, jak muži mohou být pro předškolní děti důležitými pečovateli. Studie také poukázala na význam plánování vzdělávacího procesu a jeho vztah ke kurikulu a vzdělávacím programům. Výzkumné šetření provedené v rámci této práce ukázalo důležitost těchto faktorů pro kvalitu vzdělávání v mateřské škole. Je tedy důležité, aby učitelé neustále pracovali na svém profesním rozvoji a vzdělávání, které jim pomůže lépe plnit svou roli ve vzdělávacím procesu dětí.

Cílem této bakalářské práce bylo analyzovat a zhodnotit pohled různých generací na učitele mateřských škol. Pro dosažení tohoto cíle byla využita kvantitativní metoda formou dotazníkového šetření, kterého se zúčastnila široká veřejnost.

Při porovnání preferencí a očekávání mezi generacemi bylo zjištěno několik významných rozdílů. Mladší generace projevují větší otevřenost vůči novým výchovným přístupům a jsou méně zaměřeny na tradiční genderové role učitelů. Kdežto starší generace porovnávají roli učitele spíše konzervativně.

Závěrem lze konstatovat, že pohled generací na učitele mateřských škol je dynamický a proměnlivý v čase i mezi různými generacemi. Porozumění těmto preferencím a očekáváním je klíčem k poskytování kvalitního vzdělání v mateřských školách a k dalšímu rozvoji pedagogické praxe.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Burkovičová, R. (2011, 18. srpna). *Stručný nástin vývoje přípravného vzdělávání předškolních pedagogů od počátku 20. století*.
<https://www.osu.cz/dokumenty/monitoringmedii/1288.pdf>
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. ISV.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.
- Gillernová, I., & Mertin, V. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Masarykova univerzita.
- Jůva, V. (2001). *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Paido.
- Kyriacou, C. (1996). Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Portál.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Triton.
- Podlahová, L. (Ed.). (2007). *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Smetáčková, I., & Jarkovská, L. (2006). *Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost.
- Spilková, V., & Hejlová, H. (Eds.). (2010). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Svobodová, E. (2017). Když je pedagogem mateřské školy muž. In. Svobodová, E., Vítěčková, M. et al. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení* (s. 162-168). Portál.

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

Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická.

Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Grada.

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

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Dotazník

DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Simona Křížová a jsem studentkou 3. ročníku PF JU v Č. Budějovicích obor Učitelství pro mateřské školy.

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění krátkého a zcela anonymního dotazníku, jehož výsledky použiji výhradně ve své bakalářské práci věnující se tématu "Učitel mateřské školy z pohledu generací".

Předem Vám děkuji za Váš čas věnovaný tomuto dotazníku.

1. **Jste:**

- a. Muž
- b. Žena

2. **Do jaké věkové kategorie patříte?**

- a. 20-30 let
- b. 31-50 let
- c. 51 let a více

3. **Zvolili byste raději pro Vaše dítě učitele nebo učitelku MŠ?**

- a. Učitel
- b. Učitelka
- c. Nepreferuji ani učitele, ani učitelku

4. **Jaké by podle Vás měl/a mít učitel/ka vzdělání?**

- a. Pedagogické minimum
- b. Středoškolské s maturitou
- c. Vysokoškolské vzdělání

5. **Navštěvuje/navštěvovalo Vaše dítě mateřskou školu?**

- a. Ano
- b. Ne
- c. Nemám děti

6. **Co je pro Vás důležité u učitele/elky mateřské školy?**

(U každé položky je číselná škála od jedné do pěti. Zakroužkujte čísla podle toho, jak moc je podle vás určitý bod důležitý, aby učitel mateřské školy měl.

1- vůbec není důležité, 5- je to velice důležité)

1.	Respektovat individualitu dítěte	1	2	3	4	5
2.	Být fyzicky zdatný	1	2	3	4	5
3.	Láska a vztah k dětem	1	2	3	4	5
4.	Empatie (vcítění se do problému druhých)	1	2	3	4	5
5.	Umět řešit konflikty	1	2	3	4	5
6.	Nadšení pro svou profesi	1	2	3	4	5
7.	Umět posoudit úroveň rozvoje dítěte	1	2	3	4	5
8.	Mít dobrou výslovnost a bohatou slovní zásobu	1	2	3	4	5
9.	Znát Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	1	2	3	4	5

10.	Vytvářet příznivé klima ve třídě	1	2	3	4	5
11.	Umět uplatnit efektivní způsoby komunikace	1	2	3	4	5
12.	Být přirozenou autoritou	1	2	3	4	5
13.	Mít všeobecné znalosti	1	2	3	4	5
14.	Působit klidně, navozovat pocit bezpečí a jistoty	1	2	3	4	5
15.	Upřímnost, otevřenost	1	2	3	4	5
16.	Znalost cizích jazyků	1	2	3	4	5
17.	Zodpovědnost	1	2	3	4	5
18.	Znát pravidla bezpečnosti práce	1	2	3	4	5
19.	Trpělivost	1	2	3	4	5
20.	Umět se pohotově rozhodovat	1	2	3	4	5
21.	Tolerantnost	1	2	3	4	5
22.	Komunikativnost	1	2	3	4	5

23.	Přísnost, ráznost	1	2	3	4	5
24.	Orientovat se ve výtvarné, hudební, tělesné i pracovní výchově	1	2	3	4	5
25.	Umět motivovat děti k poznání a učení	1	2	3	4	5

7. Jaký styl výchovy Vašeho dítěte upřednostňujete?

(V případě, že nemáte děti, jaký styl výchovy byste upřednostnili?)

- a. Autokratický (autoritativní, dominantní) styl
- b. Liberální styl (dítě si dělá, co chce)
- c. Sociálně integrační, demokraticky výchovný styl (respektuje individualitu osobnosti)

8. Jaký je podle Vás ideální věk učitele/elky MŠ?

- a. 20-25 let
- b. 26-35 let
- c. 36-40 let
- d. 41 let a více

9. Vnímáte rozdíly mezi učiteli dnes a dříve? Jaké? Vypište.

a. Učitel dnes:

b. Učitel dříve:

10. Jak si myslíte, že je učitel/ka MŠ ohodnocen/a finančně? Vypište.