

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Profesní příběhy učitelů expertů
Diplomová práce

Autor: Kristýna Toufarová
Studijní program: Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.
Oponent práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor: Kristýna Toufarová

Studium: P16K0203

Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Název diplomové práce: **Profesní příběhy učitelů-expertů**

Název diplomové práce AJ: Profesional stories of teachers-experts

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Vymezení teoretických východisek z oblasti profesionalizace učitelů-expertů. Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek. Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovoru. Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace. Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Garantující pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Oponent: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 26.5.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou závěrečnou práci Profesní příběhy učitelů expertů vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

Ve Zlíně dne 20.3. 2021

Poděkování

Děkuji Mgr. Et. Mgr. Martinu Skutilovi, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování rad, trpělivost a čas, který mi poskytl během tvorby diplomové práce a obohatil mě tak o cenné rady.

Ráda bych také poděkovala všem učitelkám expertkám, které se podílely na výzkumné části práce, a to formou narativních rozhovorů, čímž mají velký podíl na jejím vzniku

Anotace

TOUFAROVÁ, Kristýna. *Profesní příběhy učitelů expertů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 85 s. Diplomová závěrečná práce.

Diplomová práce má teoreticko – empirický charakter a je zaměřena na profesní dráhu učitele – experta. V teoretické části práce jsou obsaženy teoretická východiska učitelství profese, tedy je vymezen pojem učitel, způsob profesionalizace, identita a samozřejmě jsou teoreticky vymezeny i etapy učitelství profese a samotný učitel – expert. V empirické části se dozvídáme konkrétní zjištěná data kvalitativního výzkumu, které nám odkrývají profesní dráhu šesti učitelek – expertek mateřských škol ve Zlínském kraji. Na základě narativních rozhovorů, jejich doslovných prepisů a následné analýze metodou kódování se dozvídáme například jak těžké byly začátky studií v době komunismu, jak je profesní dráha učitele – experta dlouhá a rozmanitá, co v současné době učitele – experty trápí a co je naopak motivuje a také se dozvídáme, jak vnímají učitelství profesi tehdy a teď nebo jak vidí svou profesní budoucnost. Všechny zjištěné skutečnosti jsou podpořeny autentickými úryvky z jednotlivých rozhovorů a celkové závěry shrnuty do přehledných a následně vysvětlených schémat.

Klíčová slova: učitel expert, osobnost, identita učitele, profesní dráha, motivace

Annotation

TOUFAROVÁ, Kristýna. *Professional stories of expert teachers*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2021. 85 pp. Diploma Degree Thesis.

The diploma thesis, which has a theoretical – empirical character and is focused on the career of an expert teacher. The theoretical part of the thesis contains theoretical basis of the teaching profession, therefore, teacher concept is defined. The method of professionalization, identity and of course stages of the teaching profession and teacher – expert alone are defined. In the empirical part, we learn the specific data of qualitative research, which reveal the career of six teachers – kindergarten experts in the Zlín region. Based on the narrative interviews, their literal transcripts and subsequent analysis by coding method, we learn, for example, how difficult the beginnings of studying were during communism, how long and diverse the career of teacher – expert is, what currently bothers teachers – experts and what vice versa motivates them. We also learn how they perceive the teaching profession then, now and how they see their professional future. All facts are supported by authentic excerpts from individual interviews and the overall conclusions are summarized in clear and subsequently explained diagrams.

Keywords: Teacher the expert, personality, teacher's identity, professional journey, motivation

OBSAH

ÚVOD	10
1 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY	11
1. 1 Vymezení pojmu učitel.....	11
1. 2 Profesní činnosti učitele mateřské školy.....	12
1. 3 Profesní kompetence učitele.....	15
2 PROFESIONALIZACE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	18
2. 1 Kvalifikace učitele mateřské školy.....	21
2.2 Osobnost učitele.....	22
2. 2. 1 Osobní identita.....	23
2. 2. 2 Sociální identita.....	23
2. 2. 3 Profesní identita.....	24
2. 3 Typy učitelů mateřské školy.....	25
3 UČITEL – EXPERT	29
3. 1 Co dělá z učitele, učitele – experta.....	31
3. 2 Zkušený učitel vs. učitel – expert.....	32
4 METODOLOGIE PRÁCE	34
4.1 Hlavní a dílčí výzkumné cíle a otázky.....	34
4.2 výzkumný soubor.....	35
4.3 Výzkumné metody a sběr dat.....	35
4.4 Vstup do terénu.....	36
5 INTERPRETACE DAT	37
5. 1 Prvotní myšlenka o profesi.....	37
5. 2 Studia.....	39
5. 3 Motivační činitelé a vzory.....	42
5. 4 Vstup do profese.....	46
5. 5 Osobní význam profese, charakteristika sebe jako učitele.....	50
5. 6 Budoucnost v učitelství.....	55
5. 7 Učitel tehdy vs. učitel teď.....	59

6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ.....	64
	ZÁVĚR.....	80
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	82

ÚVOD

Téma této práce jsme vybrali z toho důvodu, že je obecně velmi zajímavé, je dle našeho názoru i přínosné pro poměrně širokou škálu lidí. Výsledky získané z kvalitativního výzkumu mohou pomoci například ke zkvalitňování přípravy a vzdělávání budoucích pedagogů. Také mohou být příběhy učitelů inspirací pro samotné pedagogy či zaměstnavatele a řídicí osoby mateřských škol. V bakalářském studiu jsem měla závěrečnou práci zaměřenou na profesní příběhy začínajících učitelů, z tohoto důvodu bylo i rozšíření tématu o zkušenosti a příběhy učitelů expertů zcela na místě. Dává nám to možnost srovnání, prohloubení tohoto tématu a další konkretizování jednotlivých etap a fází v profesním životě a vývoji učitelů mateřských škol.

Teoretická část diplomové práce je složena ze tří hlavních kapitol. Zaměřena na teoretická východiska učitelské profese. Od vymezení samotného pojmu učitel, přes fázi jeho profesionalizace a identity, až k samotnému učiteli expertovi. Jeho charakteristika a vymezení či odlišení od například zkušeného učitele.

Empirická část této práce se zabývá metodologií kvalitativního výzkumu, interpretací získaných dat, shrnutím konečných výsledků, diskusí a porovnáním dat diplomové práce s daty a výsledky z bakalářské práce, která se zabývala profesní dráhou začínajících učitelů.

Jako výzkumnou metodu jsme zvolili metodu narativního rozhovoru, který byl realizován s učitelkami expertkami v mateřských školách ve Zlínském kraji. Cílem této části práce bylo zjistit, jaká je profesní dráha učitele experta. Zajímalo nás, jaké události a okolnosti je ovlivňovali a ovlivňují během jejich profesní dráhy a co je motivuje k pokračování své profesní kariéry. Provádíme podrobný rozbor profesních příběhů konkrétních učitelek a analyzujeme jednotlivá data, díky čemuž odpovíme na výzkumné otázky a dosáhneme tak stanovených cílů.

1 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

„No person is more influential in the day-to-day life of students than the teacher in the classroom.“

California Education Policy Seminar (1998)

V následujících kapitolách se budeme zabývat tím kdo je to učitel, co jej charakterizuje, jaké má podoby, čím by měl být člověk vybaven, aby se mohl stát učitelem. Velmi často je totiž předmětem zkoumání odborníků pedagogických, psychologických i sociologických věd, kvalita předškolního vzdělávání. Což je v přímé úměře také s kvalitou učitele. Tomu, co vše ovlivňuje kvalitu učitele se budeme v této práci věnovat také, ale nejdříve si vymezíme pojem učitel mateřské školy (Syslová, 2017).

1. 1 Vymezení pojmu učitel

Kdo je to učitel? Co tento pojem, který známe od nepaměti vlastně znamená a jak je pro nás přínosný nebo dokonce důležitý?

Vše začíná u dětí, a co se odborného vzdělávání týče, v mateřské škole, jelikož tam se formují a „zakódovávají“ nejdůležitější vzorce informací, vědění a chování. Rapidně se formuje inteligence, která zůstává pevným základem pro další rozvoj a průběh života dítěte.

Děti mají v této problematice jasno a nejčastěji říkají, že učitel je ten, kdo učí a pracuje ve školce. Velmi jasné stručné a zdánlivě jednoduché. Můžeme s nimi tedy souhlasit?

Průcha, Walterová a Mareš (2009) popisují učitele jako hlavního aktéra vzdělávacího procesu, který je profesně kvalifikovaný pedagogický odborník. Jako takový se podílí také na vytváření edukačního prostředí, klimatu, atmosféry a samozřejmě organizuje a hodnotí činnosti žáků.

Havlík a Koř'a (2011) zase upozorňuje na vnitřně přijatou odpovědnost učitele za svět, do kterého uvádí žáky. Vidí učitele jako někoho, kdo nejen že disponuje zásadní osobnostní vyzrálostí, ale také je to jedinec mnoha dovedností, který své povolání vnímá jako poslání, proto se také stále zdokonaluje, vzdělává.

Učitel mateřské školy je považován za jedince s vysokou škálou dovedností, od ručních prací, po hru na hudební nástroj nebo malbu obrazu. Učitelé mateřských škol by ale měli být vybaveni dalšími schopnostmi, jako jsou profesní kompetence, znalost o potřebách dítěte předškolního věku, o jeho stupních vývoje jak fyzického, tak také psychického (Svobodová, Vítečková, a kol. 2017).

Učitelé hrají významnou roli v životě každého jedince. Jedince myšleno ať už dítěte, žáka, studenta, rodiče, či prarodiče. Jednoduše řečeno, učitel zastává významné postavení hned v několika životních cyklech.

Vysoce ovlivňují vzdělanost společnosti, osobní profesní dráhu jedinců, a to nejen v jejich počátcích, ale také v rámci celoživotního vzdělávání působí na jejich další průběh a růst.

Všechny definice mluví podobně a v podstatě každá má v sobě skryto jedno. Že stát se učitelem je velmi zodpovědné, náročné a pro společnost nenahraditelné postavení. Učitel musí disponovat opravdu vysokou dávkou schopností, aby tuto profesi mohl vykonávat. A jak uvádí Helus (2015) má-li učitel rozvíjet další osobnosti, měl by být sám rozvinutou osobností, kterou charakterizuje přesah jeho vlastního života, integrita a odpovědnost za vlastní životní cestu.

Profese učitele se dá považovat za jedno z nejnáročnějších povolání. Způsobuje to vysoká koncentrace pozornosti, neustále probíhající procesy rozhodování, stresové situace, hlučné prostředí, ve kterém učitel podává výkon, který je ke všemu téměř neustále kontrolovaný. Nemluvě o zatížení hlasového, sluchového, pohybového i nervového ústrojí, které je mimořádné (Dvořáček, 2014).

Učitel mateřské školy patří podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění, k širší komunitě tzv. pedagogických pracovníků. Pedagogickým pracovníkem je podle § 2, odst. 1 ten, kdo „*koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně – pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“ (Syslová, 2017, str. 74).

Učitel mateřské školy je poměrně mladým povoláním v porovnání například s učitelem primárního stupně, jelikož oficiální označení *učitel mateřské školy* se zavedlo až v roce 1934 výnosem ministerstva školství a národní osvěty. Do té doby bylo používáno označení *pěstounka* (Syslová, 2017).

1. 2 Profesionální činnosti učitele mateřské školy

Činnost učitele je velmi obsáhlá, široká a mnohostranná a je velmi obtížné postihnout a teoreticky zaštitit celou tuto oblast. I proto se občas našly názory, že učitelství není věda, ale umění, které musí být člověku dáno (Kohout, 2007).

Učitel mateřské školy ve své profesi vykonává přímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách či speciálních mateřských školách, zřízených podle školského zákona (Syslová, 2017).

Čili se dá říct, že nejde jen o pouhé předání vědění a informací učitele žákům. Vymezení této profese musí být mnohem hlubší a je důležité si uvědomit všechny složky, které k této profesi náleží a ke kterým musí být učitel kompetentní, aby vzdělávání bylo efektivní a kvalitní.

Zajímavé obecné rozdělení profesních činností učitele mateřské školy můžeme najít v katalogu popisů povolání: *Národní soustava povolání (NSP)*, která definuje profesní činnosti učitelů následovně:

- výchova a vzdělávání záměrné na získávání vědomostí, dovedností a hygienických a sociálních návyků dětí v rámci školního vzdělávacího programu mateřské školy
- podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku, zdravého, citového, rozumového a tělesného rozvoje, osvojení pravidel chování a životních hodnot.
- Podněcování osobního vývoje dětí, vyrovnávání nerovností dětí před vstupem do základního vzdělávání, pedagogická konzultace o vzdělávání dětí s rodiči a diskutování o jejich pokrocích, spolupráce s odbornými partnery
- vykonávání prací a úkolů souvisejících s přímou pedagogickou činností, včetně dohledu nad dětmi, vedení evidence o pedagogické činnosti, hodnocení účinnosti vzdělávacích programů, spolupráce se školskými a zdravotnickými zařízeními
- tvorba vzdělávacího programu třídy mateřské školy
 - navrhování a aplikace vzdělávacích a výchovných metod včetně individuální práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami
 - tvorba a koordinace školního vzdělávacího programu mateřské školy nebo tvorba vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, popř. stanovení koncepce rozvoje školních vzdělávacích programů mateřských škol a jejich koordinace v regionu

Hlavním oborem profesních činností učitelky mateřské školy je výchova a vzdělávání dětí předškolního věku, a to v úzké vazbě na rodinnou výchovu (Burkovičová, Kropáčková, 2014).

Je tedy zřejmé, s jakou skupinou jedinců učitel mateřské školy pracuje. Je ale důležité si uvědomit, že děti, které přicházejí do mateřských škol mají nejrozličnější zkušenosti, odlišné schopnosti a pocházejí z různých sociálních či kulturních prostředí. Dále musíme brát v potaz i osobní charakteristické rysy dítěte a dále i rozdílné aspekty v chování, které si osvojili domácí rodinnou výchovou.

A právě tady se musí zasahovat svými profesními činnostmi učitel, který všechna specifika zvaží a pracuje s nimi tak, aby děti nebyly vystaveny riziku vyloučení z kolektivu nebo dalším aspektům negativně ovlivňujících docházku do mateřské školy (Syslová, 2017).

Podle Burkovičové a Kropáčkové (2014) ovlivňují profesní činnosti učitele mateřské školy i jiní činitelé:

- česká učitelská a školská tradice
- společensko-politický, kulturní, ekonomický vývoj české společnosti
- současný životní styl české společnosti
- přijímání a oceňování profese učitele českou společností
- současné i minulé modely vzdělávání dítěte předškolního věku v české mateřské škole

Podle nich je taky velmi významným činitelem současný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a také nesmíme zapomenout na individuální charakteristiky učitelů jako osobností.

To znamená:

- prostředí, ve kterém učitel vyrůstal
- životní, studijní a profesní dráha učitele
- temperament a osobnost učitele

Tyto ovlivňující faktory jsou podle mého názoru velmi zajímavé, jelikož je zřejmé, že v průběhu let se role učitele i jeho profesní činnosti mění. Mění se v závislosti na změny právě společenského života. Dle mého názoru se nejvíce změnil pohled a stupeň oceňování učitelské profese a tím se mění i motivace a stupeň učitelské činnosti.

Dvořáček 2014 uvádí, že pro úspěšnou pedagogickou činnost jsou důležité některé psychické předpoklady, jako například:

- Stabilita osobnosti: vyrovnanost, zdravé sebevědomí, emoční zralost
- Mravní zralost a cit pro spravedlnost
- Trpělivost
- Samostatnost
- Aktivnost
- Rychlost a přiměřenost reakcí
- Inteligence
- Tvořivost
- Verbální předpoklady

Profesní činnost učitele v mateřské škole a od učitelů na vyšších stupních se liší tím, že v mateřské škole je zpočátku velmi důležitá složka *citová vazba s dítětem*, kterou by si každý učitel měl individuálně vytvořit, jelikož skrze dospělou osobu se dítě učí rozumět světu kolem sebe i sobě samému. Učí se úctě k sobě i druhým a učí se učit se (Brotherson, 2005).

Jak je zřejmé z výše uvedeného, jsou profesní činnosti velmi obsáhlou záležitostí, kterou ovlivňuje nespočet faktorů. Obecně můžeme také říct, že pro výkon učitelské profese, tedy profesní činnosti, je považován soubor osobnostních a odborných předpokladů, které jsou označovány jako profesní kompetence (Syslová 2013).

1. 3 Profesní kompetence učitele mateřské školy

Vymezení kompetencí, jež jsou potřebné pro vykonávání učitelské profese vychází z představ o profesní roli. Podle profesního pojetí představuje kompetence široký pojem. Profesní kompetence umožňují učiteli úspěšně zvládat a plnit běžné i méně běžné úkoly, které jeho profese přináší (Lazarová, 2005).

Profesní kompetence učitele je dle Kalhouse (2002) vysoce individualizovaná proměnná, a proto je složitě objektivizovaná a měřitelná. Kalhous ve své publikaci uvádí model nizozemských autorů C.P. Koetsiera, T. Wubvelse a F.A.J. Korthagena. Ti vymezují tři skupiny kompetencí, které na sebe vzájemně navazují:

- spouštěcí kompetence
- růstový potenciál
- výzkumné dovednosti

Spouštěcí kompetence zahrnuje pedagogické dovednosti učitele, díky kterým zvládne připravit, realizovat a hodnotit výuku.

Růstový potenciál zahrnuje a zaštiťuje zase profesionální rozvoj učitele. Rozvoj jeho osobnosti a sebereflexe.

Výzkumné dovednosti umožňují učitelům zkoumat svou profesní činnost a na základě tohoto zkoumání tuto činnost zlepšovat (Kalhous, 2002).

Toto rozdělení a vymezení pojmu kompetencí může být zajímavé, avšak není dle mého názoru zcela kompletní. Při dumání nad tímto vymezením profesních kompetencí se zdá, že je to velmi jednoduché uchopit. Jsem ale opravdu dostatečně kompetentní k vykonávání takhle zodpovědné profese? Už samotná definice je velmi složitá, jak uvádí ve své publikaci E. Svobodová a M. Vítečková (2017). Autorky se pokouší vymezit pojem profesní kompetence ve dvou rovinách.

Jednak **kompetence v obecné rovině**, které chápou jako pravomoc rozhodovat a taky jako odpovědnost za důsledky rozhodnutí. Další rovinou jsou pak **kompetence v odborné terminologii**, kdy tímto pojmem rozumíme soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postojů, které jsou využívány pro řešení nejrůznějších úkolů a situací a vedou k rozvoji celé osobnosti (Svobodová, Vítečková, 2017).

Je zřejmé, že toto pojetí profesních kompetencí učitele mateřské školy je zaměřené více do hloubky nebo jinak řečeno je blíže a více konkretizováno. Než si ale vymezíme i obsah profesních kompetencí je důležité zmínit, že utváření a rozvoj kompetencí je celoživotní proces. Kompetence a jejich rozvoj souvisí samozřejmě s požadavky na odbornost a na výkon profese.

Také autoři Průcha, Walterová, Mareš definují profesní kompetence v jejich společné publikaci Pedagogický slovník (2013, str. 129) následovně:

„Kompetence znamená schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejména v pracovních a životních situacích.“

Tato definice se již velmi přibližuje k definici uvedené výše od E. Svobodové a M. Vítečkové, přičemž si myslím, že velmi důležité slovo, ve které se tyto definice liší, je slovo *způsobilost*. Význam tohoto slova je dle mého názoru stěžejní pro vymezení tohoto těžce uchopitelného pojmu.

Nyní si uvedeme a vymežíme samotný obsah profesních kompetencí učitele mateřské školy. Vycházela jsem z nejaktuálnějších publikací, které jsou dostupné a konkretizace a pojmenování jednotlivých profesních kompetencí se nějak zvláště neliší.

Profesní kompetence můžeme tedy rozdělit (Horká, Syslová, 2011) následovně:

- předmětové
- didaktické a psychodidaktické
- pedagogické
- diagnostické a intervenční
- sociální, psychosociální a komunikativní
- manažerské a normativní
- profesně a osobnostně kultivující
- ostatní

2 PROFESIONALIZACE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Na profesionalizaci neboli, jak se uvádí v několika publikacích, profesní vývoj učitele, můžeme pohlížet dvěma způsoby. První pohled se soustředí na kariéru či profesní dráhu učitele. Druhý pohled zase směřuje spíše k „vývoji učitelova myšlení, činnosti“ a k rozvoji jeho profesních kompetencí (Pravdová. 2014).

Kterým okamžikem ale můžeme začít hovořit o profesionalizaci, tedy zahájení procesu profesionalizace?

Ucelenější rozdělení jednotlivých fází profesionalizace učitele uvádí Svatoš (2013), který vymezuje šest fází profesního vývoje:

1. Orientace = uchazeč o učitelské vzdělávání
2. Motivace = začínající student učitelství
3. První redefinice = student učitelství redefinuje svoji sociálně-osobnostní roli
4. Druhá redefinice = student učitelství redefinuje svoji didaktickou a reflektivní roli
5. Kompetence = absolvent
6. Otevření profesí = začínající učitel

Jak je z tohoto rozdělení zřejmé, jako proces můžeme profesionalizaci chápat již od chvíle, kdy se jedinec rozhodne, že tuto práci chce vykonávat a stává se tak uchazečem o potřebné studium. Zpočátku to tedy zahrnuje složky vzdělávací činnosti jedince, během kterých se stává kompetentní a způsobilý tuto práci vykonávat. V této fázi s tím souvisí a můžeme hovořit o jakési počáteční kvalifikaci. Svatoš ale proces profesionalizace „ukončuje“ etapou, kdy jedinec – učitel, vstupuje do praxe. Je to ale vhodně určený závěr celého procesu?

Já osobně vnímám vstup do praxe a začínajícího učitele stále jako startéra celého procesu profesionalizace. Už jak bylo zmíněno na začátku této kapitoly, jeden z pohledů se více soustředí na kariéru či profesní dráhu, cestu, příběh učitele. Pro účel mé diplomové práce bych se tedy raději více zabývala tímto pohledem a tím pádem je potřeba doplnit několik fází vývoje učitele, které jsou v souladu s délkou praxe, situacemi a kulturními, společenskými změnami, které nepochybně ovlivňují celý proces a profesní vývoj učitele.

Zajímavý je model bratří Dreyfusů (1986), který uvádí Švaříček ve své práci z roku 2009.

Model je rozdělen do pěti stupňů:

1. Začátečník
2. Zkušený začátečník
3. Kompetentní osoba
4. Odborník
5. Expert

Toto pojetí dále rozpracovávalo několik odborníků. Například udávají časové rozmezí (délkou praxe) jednotlivých fází a snaží se jednotlivé stupně více konkretizovat.

- Začátečník (nemá žádný rok praxe)

Učitel se v této fázi učí především získávat první zkušenosti, které jsou pro něj důležitější než teoretické informace získané během studia. Učí se vnímat a pojímat jednotlivé znaky a fakta o situacích. Může docházet ke střetu s realitou a jiným slovem tuto fázi můžeme nazvat jako fáze rozvažování.

- Zkušený začátečník (rok praxe)

Učitel v této fázi je schopen začít propojovat své teoretické vědění se zkušenostmi a praxí. Stále ale mohou nastat obtíže při nečekaných a nových situacích. Nedokážou plně převzít odpovědnost za své jednání, a tak se drží jasných pravidel.

- Kompetentní osoba (2–3 roky praxe)

Zde si učitel již vytvořil jakousi osobní agendu, vyučovací styl a další, podle kterých jedná a dokáže předvídat několik kroků. Plně kontroluje situaci ve třídě, drží se plánu, ale stále mu chybí určitá rychlost, pružnost, improvizace.

- Odborník (3–5 let praxe)

Předposlední meta je charakterizována věděním jak a intuicí. Učitel má již značné zkušenosti a znalosti, které mu pomáhají pohlížet na situace jako na celek.

- Expert (16 let praxe)

O učiteli expertovi se budeme více věnovat v poslední kapitole, ale můžeme jej identifikovat tím, že nepodléhá analytickým principům jako jsou pravidla, příkazy a návody.

Výrazný časový rozptyl mezi odborníkem a expertem je z toho důvodu, aby nedocházelo ke sloučení těchto fází, jak je poměrně časté (Švaříček, 2009).

Vývoj učitele se také zajímal například Lukas ve své práci, který uvádí další možnost a další model vývojových fází, které učitele provází. Dle Lukase (2011, str. 26-27) lze fáze rozdělit do šesti bodů:

1. Počátek kariéry či vstup do profese
2. Fáze stabilizace, která přináší upevňování návyků a vzdělání
3. Experimentování a modifikování dosavadních postupů ve výuce
4. Přehodnocení dosavadních snach, bilancování
5. Fáze vyrovnanosti a zklidnění
6. Stahování se do ústraní a odchod z profese

Každé vymezení vývoje a utváření učitele či jeho profese se týká buď přípravné fáze před vstupem do profese nebo je pak tato etapa zcela opomíjena. Je zřejmé, že vývojové fáze, které stanovil Lukas plynule navazují na model bratří Dreyfusů.

Dle Krykorkové a Váňové (2010) je v odborné literatuře skutečná profese učitele charakterizována znaky, které jsou kritérii k hodnocení míry profesionalizace určitého povolání, jako například:

- Soubor profesních, expertních znalostí a dovedností, které výrazně odlišují experta od laika
- Dlouhá doba speciálního výcviku
- Smysl pro službu veřejnosti, celoživotní angažovanost a oddanost práci a klientům
- Etický kodex

- Odpovědnost za výkon činnosti
- Autonomie rozhodování o vybraných sférách činnosti

(Pravdová, 2014)

Ze všeho výše uvedeného lze usuzovat, že profesionalizace učitelské profese je široký a obsáhlý pojem, na který se dá pohlížet různými úhly pohledu, avšak jejich spojení je v konečné fázi významově velmi podobné. Je jasné, že každý vývoj, každá profesionalizace, každá profesní dráha má své záchytné body a fáze, které pomáhají udávat směr. Jejich obsah a kvalitu už naplňuje jedinec sám na základě svých možností.

2. 1 Kvalifikace učitele mateřské školy

Kvalifikace učitele má dva aspekty (Syslová, 2013):

- Profesní
- Právní

Profesní aspekt můžeme definovat jako: „*způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Jinými slovy jsou to schopnosti, dovednosti a kompetence, kterými by měl učitel při vykonávání své profese disponovat. Které získává, prohlubuje a rozšiřuje při přípravných studiích a do určité míry také během výkonu praxe, a to obzvláště během prvních pár let uvedení do pracovního procesu.

Právní aspekt je dán zákonnými požadavky na kvalifikaci učitelů mateřských škol (zákon č. 563/2004Sb., o pedagogických pracovnících, Katalog prací apod.)

Tento zákon hovoří ve větší šíři, a to o pedagogických pracovnících, kam můžeme řadit mimo učitele také vychovatele, speciální pedagogy, asistenty pedagoga, trenéra apod. A jako takový stanovuje, že pedagogickým pracovníkem, tedy i učitelem, může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- je plně způsobilý k právním úkonům
- má odbornou kvalifikaci
- je bezúhonný
- je zdravotně způsobilý
- prokázal znalost českého jazyka

(Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících)

Zákon 563/2004 také jasně stanovuje, jakým způsobem lze získat odbornou kvalifikaci potřebnou k výkonu pedagogické praxe. Uvedeme si jen pár příkladů.

Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci:

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

Kvalifikace učitele je tedy poměrně jasně vymezená. Často se ale s pojmem kvalifikace pojí i pojem předpoklady, a to na stejné významové rovině, což není dle mého názoru zcela přesné. Mimo jasně dané požadavky pro výkon učitelské praxe, které ukládá zákon, se od učitelů očekává, že budou dobře vyučovat a vychovávat žáky. Zároveň se předpokládá, že budou žáky chránit před hrozícím nebezpečím, podporovat je, pomáhat jim v nesnázích a pomáhat jim nalézt tu správnou cestu a směr života (Lazarová, 2005). Výzkumné studie také potvrdily, že pro rodiče je nejdůležitější upřímnost ze strany učitelů, komunikace a kvalitní péče o dítě. Z toho vyplývá, že by měl učitel nebo uchazeč o tuto profesi disponovat také určitými osobnostními rysy, které jsou pro tuto práci nezbytné.

2. 2 Osobnost učitele

Osobnost učitele zahrnuje komplex požadavků jak na fyzickou, tak i psychickou vybavenost jedince, bez které není možné tuto profesi vykonávat (Dvořáček, 2014).

Osobnost pedagoga a jeho kvalitu práce často ovlivňuje také jeho okolí a tlak okolí. Myšleno jak z pohledu širšího okolí (společenský názor na pedagogy, prestiž), tak z pohledu okolí užšího (pedagogický kolektiv, vztahy s žáky, rodiči). Také může být velký vliv životní situace, domácí a rodinné zázemí, zdraví každého pedagoga (Kohout, 2007).

Samozřejmě je důležitý a neodmyslitelný pozitivní vztah k dětem a důležitým osobnostním předpokladem je také pozitivní motivace a schopnost motivovat děti, žáky a taky sebe. Tato schopnost totiž může časem selhávat (Dvořáček, 2014).

Pokud se bavíme o osobnosti učitele a jeho vlivu na okolí, je důležité si uvést do kontextu také učitelovu identitu. Identita je vnímána jako porozumění tomu, co jsme, kdo jsme a kdo nebo co si myslíme, že jsou druzí lidé. Dostáváme se tak do složek identity získané (já jsem učitelka) a identity připsané (ona je...)

Švaříček (2009) popisuje tři skupiny identity: osobní identita, sociální identita, identita ideálního učitele a profesní identita.

2. 2. 1 Osobní identita

Osobní identita je ovlivněna vnímáním sebe, zkušenostmi a zážitky. Učitel ji uděluje sám sobě a je výsledkem vývoje během celého života, který zahrnuje minulé, budoucí, ideály a kulturu. Velkou roli má v osobní identitě také rodinné prostředí a zázemí, ekonomická situace rodiny nebo také studijní dráha učitele, přičemž identitu utváří především kritické okamžiky jako je například úmrtí v rodině.

Dalším činitelem jsou vlastnosti učitele. Práce na sobě samém, na své identitě. Má tedy důležité postavení v profesním životě učitele, jelikož identitu učitele můžeme sledovat například ve vztahu k žákům nebo kolegům, při běžném vyučování nebo při vyjadřování názorů a teoretických východisek nebo přesvědčeních.

Koncept osobní identity je do značné míry spojen s konceptem sociální identity, jelikož i v osobní identitě pohlíží jedinec sám na sebe a také na jeho *já* pohlíží okolí.

2. 2. 2 Sociální identita

Sociální identita se zejména odvíjí od sociální role jedince v rámci společnosti nebo určité skupiny. Jejich charakteristik, jako je například pohlaví, věk, rasa, etnikum. A také od jeho vystupování a působení v prostředí dané školy v určitém období. Dá se tedy říct, že sociální identita zakládá skupinové jednání. Sociální identita je tedy jedinci připsána ostatními za účelem a snahou se začlenit a umístit jako sociální objekty.

2. 2. 3 Profesní identita

Profesní identita je pro mnohé nerozlučitelně spjata s osobní identitou a z toho důvodu nemá smysl tyto dvě identity oddělovat. Švaříček ve své studii uvádí několik definic. Jednou z nich je definice uznávaného odborníka Beinjaarda (2004), který profesní definici vymezuje následovně: „*Učitelé odvozují svou profesní identitu ze způsobů, jak se vidí jako odborníci na učivo, pedagogičtí odborníci a didaktičtí odborníci.*“ Švaříček není s tímto teoretickým vymezením, ale zcela spokojen a definice se mu zdá nedostatečná. Beinjaard totiž profesní identitu vidí jen z pohledu toho, jak na sebe jako odborníka pohlíží jedinec sám, což je z jeho definice patrné. Je ale taky důležité to, jak na jedince jako odborníka pohlíží jeho okolí.

Profesní identitu lze také chápat jako identitu, kterou jedinec používá ve svém pracovním prostředí.

Švaříček také zdůrazňuje, že pokud se bude hovořit o profesní identitě učitele a jeho životní a profesní dráze, je důležité zmínit, že jeho identita se bude měnit s věkem.

Z tohoto důvodu můžeme profesní identitu učitele vnímat ve třech fázích:

1. Identita začínajícího učitele
2. Identita progresivního učitele
3. Identita učitele experta

Identita začínajícího učitele

Učitel může na začátku dělat chyby, být si nejistý, v jeho třídách se může projevovat nekázeň a učitel může být neúspěšný. Na učitele působí tlak k přijetí tradiční identity školy, či přijetí identity angažovaného učitele.

Identita progresivního učitele

Tato fáze identity učitele je vázána s několika vnějšími znaky jako je například debatování o nových metodách, snaha o prosazení některých nápadů v rámci celé školy, aktivní působení v prostředí školy, využívání efektivních a inovativních metod ve výuce a vytváření skupin podobně naladěných učitelů.

Identita učitele experta

Ta je připisována okolím učitelům na základě pověsti odborné i morální. Učitel se aktivně podílí nejen na své třídě, ale i na celé škole a jejím okolí. Učitelé jsou tedy uznáváni nejen jako zkušení odborníci, ale také jako učitelé s morálním kreditem.

Na konstruování profesní identity má vliv několik faktorů. Ty mají v procesu profesní dráhy učitelů odlišnou roli. Jsou to faktory, kdy je identita utvořena rolí učitele, vyučovacím předmětem, vztahy mezi učitelem a žáky, vztahy s kolegy a vedením školy a také vztahováním se k idealizované představě učitele.

2. 3 Typy učitelů mateřské školy

O tom, jaký učitel může být se dá sáhodlouze diskutovat, jelikož si trůufám říct, že nikdy nenajdete dva stejné učitele vedle sebe. Velkou roli hraje jeho osobnost, kterou jsme popsali v předchozí kapitole, jeho celá životní i profesní cesta, jeho identita a povaha jak z pohledu profesionála, tak z pohledu člověka a osobnosti jako takové. Těch faktorů a činitelů, které ovlivňují učitele je mnoho a všechny se podepisují na stylu jeho práce, jeho výuky jeho přístupu nejen k žákům, vzdělávacímu procesu nebo kolegům, či vedení, ale také k jeho sebereflexi, sebevzdělání, zvládání vlastních emocí a sebevědomí.

I přesto se vytvořilo několik informačních proudů a knih, které tuto oblast teoreticky vymezují a vytváří nějakou ucelenou strukturu, ve které se každý učitel může najít.

Nejdříve si myslím, že je důležité zmínit, jakou funkci mateřská škola vlastně plní a jakou roli v tom hraje učitel.

Funkce mateřské školy uvádí například Šmelová a Prášilová (2018) následovně:

- Funkce pečovatelská: učitelem je zajištěna zdravá a bezpečná péče
- Funkce socializační: dítě si v prostředí mateřské školy osvojuje hodnoty, pravidla chování a navazuje kontakty se svými vrstevníky i autoritami

- Funkce osobnostně rozvojová: v mateřské škole je dítě všeobecně rozvíjeno v souladu s RVP PV, učí se, poznává
- Funkce kulturní: dítě se seznamuje s kulturou a vytváří si k ní kladný vztah, učí se žít společensky a učí se respektu ke společnosti, ve které žije
- Funkce personalizační: dítě se stává samostatné, sebevědomé, schopné fungovat jako samostatná osobnost

(Šmelová, Prášilová, 2018, str. 47)

Učitel v mateřské škole vykonává řadu rolí tak, aby byl schopen postihnout a splnit všechny funkce mateřské školy a připravit tak dítě na budoucí život.

Učitele tedy chápeme jako inspirátora, facilitátora a konzultanta.

- Inspirátor: učitel v této roli vytváří vhodné prostředí a podmínky pro rozvoj dítěte s ohledem na jeho individuální potřeby a možnosti, je motivátorem a podporuje dětskou zvědavost
- Facilitátor: učitel v roli průvodce. Pomáhá dítěti pochopit svět a dění v něm, vede dítě k přemýšlení, porozumění sobě samému i okolní společnosti
- Konzultant: učitel v této roli vytváří prostor pro komunikaci, přátelské diskusi, vede děti k sebereflexi vlastních výtvorů, či úkolů.

(Šmelová, Prášilová, 2018, str. 48)

Na roli učitele mateřské školy můžeme nahlížet i z tohoto pohledu:

- Role pečovatele: učitel je empatický, vyvolává u dítěte pocit bezpečí, důvěry a lásky, je ochranný a poskytuje dítěti pomoc.
- Role komunikátora: učitel komunikuje přátelsky, v duchu partnerství, lásky a důvěry, odpovídá na otázky
- Role učitele: učí děti poznávat svět, řešit nejrůznější situace, diagnostikuje, hodnotí, motivuje
- Role manažera: řídí celé dění ve třídě, je vnímavý, zjišťuje přání a očekávání rodičů od mateřské školy
- Role poradce a obhájce: dokáže odborně poradit rodičům, je profesionál, vytváří podmínky pro plnění Úmluvy práv dítěte

(Šmelová, 2004, str. 123–125)

Jak už je uvedeno výše, o vytvoření typologie pedagoga se snažila již řada odborníků a pedagogičtí teoretici si povšimli skutečnosti, že určité rysy učitelských osobností se u různých jedinců opakují. Na tomto základě lze tedy charakterizovat určité skupiny učitelů.

Jedno pojetí typologie rozděluje učitele do těchto typů skupin:

- Typ náboženský: vyznačuje se necitlivostí k vědě a na prvním místě pro něj je božství a smysl života
- Typ estetický: u učitele převažují city, fantazie a nadšení z utváření lidského jedince
- Typ sociální: učitel je velmi trpělivý ke všem, jeho hlavním cílem je vychovat plnohodnotného člena společnosti
- Typ teoretický: učitel má větší zájem o vědu a obor, než o žáka samotného
- Typ ekonomický: učitel sleduje svou efektivitu – s co nejmenší námahou dosáhnout co nejlepších výsledků
- Typ politický: učitel, který se snaží prosadit především svou osobnost

(Kohout, 2007, str. 60)

Také se můžeme na typologii učitelů podívat z pohledu typu temperamentu. Obecně se předpokládá, že jako ideální typ pro učitelskou profesi je **sangvinik**, jelikož jeho předností je lehkost v navazování kontaktů, komunikativní obratnost, ale na druhou stranu může tíhnout k povrchnosti a lehkomyšlnosti. **Cholerik** je dosti aktivní a dokáže rychle zareagovat, ale jeho nedostatkem je zbrkllost a nízké sebeovládání. **Flegmatik** sice dokáže vytvořit velmi klidné prostředí a atmosféru, ale nedokáže tak rychle a pohotově reagovat na situace. **Melancholik** je zase velmi citlivým až romantickým typem učitele a jako takový může být méně aktivní, citově zranitelný (Dvořáček, 2014, str. 164).

Je zřejmé, že otázka typologie učitelů je velmi složitá a odborníci na ni pohlíží opravdu z různých úhlů pohledu. Neexistuje jedno jasné dělení a rozdělení typů učitelů, stejně jako neexistuje 100% učitel, který jasně splňuje určitý typ z daného pohledu typologie. Učitele utváří i to, jakým způsobem vede, řídí a přistupuje ke své práci. To potom můžeme hovořit o učiteli autokratovi, který uplatňuje své dominantní postavení. Nenaslouchá svým žákům a pouze on má pravdu a je neomylný. Žáky často napomíná a trestá.

Pak je to učitel liberál, který je naopak svobodomyšlenkářský ke svým žákům, kteří mají maximum svobody a řízení vyučovacího procesu se téměř vytrácí. Vyhýbá se konfliktům a pokud to není nutné, vyhýbá se také rozhodování.

Za jakousi formu ideálu můžeme označit učitele, který uplatňuje styl sociálně integrativní, což je něco mezi autokratickým a liberálním učitelem. Nebojí se a nezbavuje se své vedoucí role, ale zároveň žáky vede k samostatnosti, hovoří s nimi, diskutuje, povzbuzuje, motivuje, vytváří přátelskou atmosféru. Na pravidlech ale trvá (Dvořáček, 2014).

3 UČITEL – EXPERT

Ve výše uvedených kapitolách jsme si uvedli několik teoretických východisek, které se týkaly učitele mateřské školy. Nyní zaměříme pozornost pouze na učitele, na kterého se nahlíží již jako na experta ve svém oboru. Pokusíme si učitele experta konkretizovat a vymezit všechna teoretická fakta, která byla již zjištěna.

Slovo expert původně zaštiťovalo toho, kdo měl příležitost udělat s něčím zkušenost, tedy ten, kdo něco zkusil a osvědčil se. Později ale bylo zjištěno, že ne každý, kdo má zkušenost, je expertem.

Dnes se tedy bavíme o expertovi jako o někom, kdo díky svému vzdělání a zkušenostem dokáže udělat věci, které ostatní neumí nebo tyto věci dělá spolehlivěji, přesněji, efektivněji, prostě kvalitněji než ostatní (Kalhous, 2002, cit. Watrman, 1989).

Podle Švaříčka (2009) je potřeba si položit otázku, jak se učitel rozvinul během své praxe, aby se stal expertem nebo než se stal expertem ve své profesi. Profesní vývoj a jednotlivé stupně vývoje už jsme si popsali výše, avšak právě tyto stupně nám nastiňují, co se v jaké fázi učitel naučil (Švaříček, 2009).

Berliner (2016) vidí experta jako člověka, který podává kvalitní výkony, umí řešit problémy edukační reality a jeho metody by se mohly stát součástí vzdělávání budoucích učitelů.

Tématu učitele experta se také věnuje Píšová a kol. (2013), kdy v rámci výzkumu vymezily subjektivní determinanty profesního rozvoje učitele experta, jimiž jsou:

- Sebepoznání
- Vnitřní motivace
- Hodnotový systém
- Pracovní spokojenost
- Otevřenost ke změně
- Aktivní hledání cest pro další rozvoj a vzdělávání
- Strategie zvládnání stresu

Dále pak autoři uvádí, že zásadní vliv na učitele experta, nebo tedy na jeho utváření mají objektivní determinanty profesního rozvoje učitele:

- Přípravné vzdělávání učitelů
- Další vzdělávání učitelů
- Kultura školy
- Vedení školy
- Autonomii
- Kolektiv školy
- Hodnocení a uznání učitele
- Rodiče žáků
- Vzdělávací politika a ekonomické podmínky výkonu učitelské práce

(Pravdová, 2014)

V roce 2005 se uskutečnilo několik studií a výzkumů, jejichž tématem byla právě identifikace učitele – experta. Bylo analyzováno celkem 27 studií o učiteli expertovi, ve kterém byli stanoveni čtyři základní identifikátory:

1. Délka zkušenosti v profesi:

V tomto ohledu se jednalo o pětiletou až desetiletou délkou praxe. Vznikaly také diskuse o kontextu praxe a bylo doporučeno vzít v úvahu také podmínku alespoň tří leté praxe na jednom pracovišti.

2. Nominace či společenské uznání:

Především nominace ředitelem, vedením školy nebo dalšími aktéry vzdělávacích procesů včetně žáků.

3. Členství v profesní či společenské skupině:

Myšleno jako status mentora či fakulního učitele, členství v profesních asociacích. Tento identifikátor využíván spíše jako podpůrný.

4. Výkonová kariéra:

Pozorování výkonu učitele v reálné výuce a komparace s jinými učiteli.

Výsledkem studií a výzkumů byl předpoklad, že učitelé – experti se od sebe navzájem liší, ale expertnost jako taková může být kategorizována podle několika rysů, a to znalost, procesuální účinnost a tzv. vhléd (Píšová, 2010).

3.1 Co dělá z učitele, učitele – experta

Jak můžeme asi odhadnout, učitel – expert bude disponovat určitými vědomostmi, dovednostmi či kvalitami, které ho budou odlišovat od například učitelů – začátečníků.

Jedna z vědomostí je znalost, kterou zmiňuje Píšová jako jeden z kategorických rysů. Experti jsou odborníky ve svém oboru, protože v něm mají bohaté zkušenosti, které získali dlouhou cestou, během které je potkalo mnoho situací. Díky těmto situacím a zkušenostem také získali právě mnoho znalostí ze svého oboru a tyto znalosti mají možnost neustále prohlubovat a rozšiřovat. Taky je důležité zmínit, že učitel – expert jednak disponuje bohatými znalostmi, ale také je schopen zdatně tyto znalosti proměnit do vzdělávacího procesu a předat je dětem, kolegům nebo třeba i rodičům. Díky znalostem dokáže efektivně plánovat výuku (v mateřské škole hovoříme o tematickém vzdělávacím bloku), diagnostiku, evaluaci i autoevaluaci apod. (Švaříček, 2009).

Učitel – expert má také zautomatizováno mnoho důležitých dovedností, dokážou své jednání přizpůsobit určité situaci, například při řešení složitějších situací. Dále jsou schopni pružněji reagovat a v nečekané situaci dovedou dobře improvizovat, nerozhodí je náhlé změny a nedělá jim problém se této změně přizpůsobit. Na situace pohlíží v hlubším kontextu a úrovni, rychle rozpoznají klíčové znaky, a tak mohou pohotově danou situaci vyřešit (Kalhous, 2002).

Dle výše uvedeného můžeme vidět, že cesta, kdy se z učitele – začátečníka stane učitel – expert je opravdu dlouhá, a kromě zmíněného sběru zkušeností a znalostí v oboru hraje roli i duševní, fyzická a sociální pohoda jedince, doba a přicházející změny, které s dobou a nastavením společnosti jdou ruku v ruce.

3. 2 Zkušený učitel vs. učitel – expert

Jak je již zřejmé učitel expert by měl vykazovat určité kvality. Kvalitou učitele se vzdělávací politika zabývá stále více a je stále důležitějším faktorem než například kvalita vybavení tříd a školy, kvalita kurikula či materiální podmínky.

Kvalita učitele je také stále více v centru pedagogické teorie a výzkumu (Tomková a kol., 2012).

Většinou do kvalit učitele bývají řazeny pojmy jako: znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobní vlastnosti, což zahrnuje charakteristiky autorů Minor, Sander, McBer jako: *oddanost profesi, nadšení, vysoké nasazení a energie věnovaná práci, silné zaujetí pro práci se žáky, empatie, pozitivní přístup k žákům, přesvědčení, víra, že všichni žáci mohou být za určitých podmínek úspěšní a že jim dokážu k naplnění jejich možností a dosažení úspěchu účinně pomoci, vědomí vysoké odpovědnosti, spravedlivost, čestnost, spolehlivost, důslednost, analytické a konceptuální myšlení, intelektuální zvidavost, tvořivost, organizační schopnosti, flexibilita a schopnost improvizace, pravidelná sebereflexe spojená se snahou o zkvalitňování vlastní činnosti, chuť se vzdělávat* (Tomková a kol., 2012, str. 8).

Jak rozeznáme učitele zkušeného od učitele experta. Již jsme si jasně znázornili, že cesta je dlouhá, ale je také jasné, že má své etapy a fáze, během kterých se učitel jeho osobnost a pracovní způsobilost neustále proměňuje a vyvíjí. Zdokonaluje.

V odborné literatuře termín expert označuje osoby, které podávají výjimečné výkony, ba dokonce tento pojem je považován za příbuzný koncept geniality (Píšová a kol., 2013).

Zkušený učitel se nachází ve vývojové profesní fázi v momentě, kdy je jeho profesní výkon řízen intuicí společně s explicitními principy. Jeho pojetí vyučování je stále více zaměřováno na žáka a je schopen řešit komplexně problémové pedagogické situace.

Učitel expert je jakýmsi vrcholem profesního vývoje. Je poslední fází. Jeho profesní výkon je plynulý, nemusí vynaložit téměř žádné úsilí, je schopen situace anticipovat, nejen je řešit, jeho plánování je flexibilní a uvědomuje si univerzální schémata procesu učení v konkrétním dění ve třídě (Tomková a kol. 2012).

Jak uvádí autorka Tomková a kolektiv (2012) je učitel expert jakousi metou a měl by být profesním cílem učitelů. Učitel expert na rozdíl od učitele zkušeného má vysokou nejen intuici, ale také autoregulaci a sebereflexi, což je nezbytné pro prohlubování a udržování expertnosti. Učitel expert disponuje větší organizovanou a propracovanou znalostní základnou, která umožňuje okamžitě reagovat a vybírat optimální řešení v nejrůznějších situacích i těch krizových (Píšová a kol. 2013).

Učitelé experti svou profesí neustále zdokonalují, jsou schopni zpracovávat efektivněji vyučovací plány, a to v kratším časovém úseku. Je schopen v každé situaci improvizovat, nepředvídatelné situace nejsou pro ně velkým problémem. Svá rozhodnutí a jednání dokážou před případnou konfrontací obhájit a udat jasné principiální důvody svého chování a způsobu řešení (Píšová, 2010).

4 METODOLOGIE PRÁCE

Praktická část diplomové práce se věnuje kvalitativně orientovanému výzkumu. Obsahuje a analyzuje profesní příběhy šesti učitelek expertek z mateřské školy. Se všemi učitelkami byly individuálně pořízeny narativní rozhovory, které byly nahrány a posléze přepsány a analyzovány. Výzkum byl realizován ve Zlínském kraji, výsledná data byla vyhodnocena a na jejich základě byly zodpovězeny hlavní a dílčí výzkumné otázky.

4. 1 Hlavní a dílčí výzkumné cíle a otázky

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jak vypadá profesní dráha učitelů expertů v mateřské škole. Tento cíl jsme si zvolili na základě zjištění vývoje profesní dráhy učitele experta, jelikož může docházet k určitým negativním vlivům a důsledkům, jako je například syndrom vyhoření. Proto chceme mapovat jejich profesní dráhu a zjistit jednotlivé aspekty profesního života a působení praxe výchovně vzdělávacího procesu na učitele experta a jeho další fungování a vykonávání profese.

Dílčím výzkumným cílem diplomové práce bylo zjistit, co ovlivňuje učitele experty v průběhu jejich profesní cesty. A dále pak zjistit jejich motivaci k udržení si jejich profesní kariéry.

V empirické části diplomové práce se zabýváme hlavní výzkumnou otázkou:

- Jaká je profesní dráha učitelů expertů v mateřské škole?

Dílčí výzkumné otázky jsme si stanovili následovně:

- Co ovlivňuje učitele experty během jejich profesní dráhy?
- Co učitele experty motivuje k pokračování své profesní kariéry?

4. 2 Výzkumný soubor

Pro potřeby našeho výzkumu jsme provedli záměrný výběr výzkumného souboru. Záměrný výběr se realizuje na základě určení znaků a kritérií, důležitých pro daný pedagogický výzkum (Gavora, 2000).

Výzkumným souborem bylo tedy šest učitelek expertek mateřské školy ve Zlínském kraji. Pro výběr výzkumného souboru byly stanoveny dvě podmínky:

1. Učitelka mateřské školy
2. Délka praxe minimálně 10 let

Participantky vybrané do výzkumu splňovaly stanovené podmínky a staly se vhodnými účastnicemi pro narativní rozhovor. Pro zachování jejich identity a soukromí jsou jejich jména zaměněna za pseudonym. Důvodem použití nepravých jmen bylo také zajištění důvěry ze stran participantek, a tak následné uvolnění atmosféry a většího otevření se při samotných rozhovorech.

Celkem se výzkumu zúčastnilo šest učitelek mateřských škol. Paní učitelka Anna, Adéla, Amálie a Anežka působí v mateřské škole již přes 10 let, během kterých nasbíraly mnoho zkušeností. Jejich profesní dráha ale nebyla stejná.

Paní učitelka Adriana působí na místě učitelky již přes 20 let a musela se vypořádávat na samotných začátcích s těžkou dobou. Poslední účastnicí výzkumu je paní učitelka Amanda s více jak 15letou praxí a jejíž profesní dráha je zajímavá tím, že dlouhou dobu žila a učila v mateřské škole v zahraničí.

4. 3 Výzkumné metody a sběr dat

Pro tento kvalitativní výzkum jsme se rozhodli použít metodu narativního rozhovoru.

Narativita neboli příběh, se v posledních letech stává oblíbenou součástí kvalitativních výzkumů a využívanou metodou. Narativním materiálem mohou být pro výzkumníka například individuální životní příběhy získané pomocí interview, přesně jako v našem případě (Gulová, 2013).

Narativní rozhovor je rozhovorem nestrukturovaným, tedy jde o dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek nebo celý rozhovor může být postaven na jedné připravené otázce a dále se badatel dotazuje jen na základě získaných informací v průběhu rozhovoru (Švaříček, 2007).

Narativní rozhovor spíše vybízí k volnému povídání životního a v našem případě i profesního života učitelů expertů v mateřské škole.

Zvolenou metodou jsme mohli splnit stanovené cíle a zodpovědět výzkumné otázky, jelikož nám nešlo o zjištění přesných informací, ale bylo zapotřebí, v prepisech narativních rozhovorů, nelézt další skryté smysly, pocity, myšlenky a postoje. Na těchto složkách totiž stojí celý profesních příběh učitelů expertů v mateřské škole.

Jak totiž zmiňuje Švaříček (2007): Badatel je zároveň také pozorovatelem, který je schopen rozpoznat a přečíst i neverbální sdělení.

4. 4 Vstup do terénu

Narativní rozhovory s participanty výzkumu probíhaly od května do července roku 2019. Výběr a místo setkání si účastnice určily dle jejich možností a pohodlí, ale ve 100 % si zvolily svá pracoviště, což vlastně nejvíce nahrávalo k navození vhodné atmosféry a probuzení již vzdálenějších vzpomínek. Rozhovory probíhaly v odpoledních hodinách po pracovní době účastnic. Délka rozhovorů trvala 30–60 min.

Účastnicám byl před zahájením rozhovorů předložen informační souhlas o poskytnutí rozhovoru, pořízení audio nahrávky a účasti na výzkumu. Seznámila jsem je se základními informacemi o výzkumu a o průběhu rozhovoru. Snažila jsem se navodit uvolněnou atmosféru a společně se s respondenty naladit a poznat. Tento souhlas je ale závazným zajištěním anonymity respondentů, tudíž všechna jména jsou pouze pseudonymem. Dále pro zajištění úplné a výhradní anonymity a upevnění vzájemné důvěry nebudou k této diplomové práci připojeny a publikovány žádné prepisy rozhovorů. Toto rozhodnutí bylo učiněno na základě žádosti učitelů expertů. V diplomové práci budou použity pouze úryvky dokazující zjištěné výsledky výzkumu. Tyto úryvky žádným způsobem nepoukazují na možnou identifikaci učitelů expertů.

Nejdelší a nejpracnější částí výzkumu byly doslovné prepisy rozhovorů z pořízených audionahrávek a samozřejmě další zpracování získaných dat.

Po pořízení doslovných prepisů následovalo otevřené kódování, a to velmi pečlivé. Z každého rozhovoru vnikl seznam kódů, které jsme mezi sebou porovnávali a třídili. Tímto způsobem vznikly kategorie, ze kterých bylo možné vyvodit výsledky a závěry celého výzkumu.

5 INTERPRETACE DAT

V této části diplomové práce se budeme zabývat interpretací dat, získaných z narativních rozhovorů s učitelkami experty mateřských škol. Rozhovory jsme podrobně analyzovali, vytvořili kódy a ty poté kategorizovali. Tak jsme vytvořili určitou strukturu, jednotlivé a zásadní kapitoly v profesním životě učitele experta.

5. 1 Prvotní myšlenka o profesi

Je důležité si uvědomit, že abychom zjistili všechny souvislosti a co nejlépe pochopili učitelovu podstatu je nutné zaměřit se na úplný počátek profesní dráhy učitele experta, což je samotný zrod myšlenky stát se učitelem mateřské školy. Celkové uvědomění si jedince a rozhodnutí stát se učitelem. Jelikož takový zrod myšlenky a jeho okolnosti může být jeden z faktorů, které ovlivňují celou profesní dráhu a působení učitele, jeho přístup k profesi a kariéře.

Pro učitelky expertky to bylo trochu překvapivé, když jsem je požádala, aby zalovily až v tak daleké paměti. Všem to ale vykouzlilo úsměv na rtech, protože všichni na tuto dobu evidentně rády vzpomínají a věděly přesně kdy se jim tato myšlenka zrodila v hlavě:

"Paní učitelkou jsem chtěla být určitě už od malinka, myslela jsem na tu práci už od útlého dětství, protože mé paní učitelky ve školce byly moc milé a přišlo mi to, že jsou asi spokojené, protože jsem je jako dítě milovala a moc ráda na ně vzpomínám. Ta jejich práce se mi líbila." (Anna)

Stejně tomu tak bylo i u další respondentky, která si profesi být učitelkou vysnila už v útlém dětství. Její probuzení myšlenky, ale nebyly šťastné myšlenky ze školky nebo na paní učitelky, bylo to prostředí malé vísky, kde bydlela a spolu sní i mnoho mladších dětí, se kterými byla v kontaktu. Její láska k dětem byla tak nějak vrozená a přirozená. Dalo by se možná říci, že se narodila pro práci s dětmi a tento talent, určitý pud směrem k dětem, se projevil velice brzy. Také by se dle svědectví dalo říci, že myšlenky směrem k profesi učitelky pozitivně ovlivnilo také prostředí, ve kterém paní učitelka Ema vyrůstala.

"Já už úplně brzo strašně, já nevím. Já jsem hrozně milovala vozit děti a starat se vlastně o děti. Pocházím z jedné vesnice a tam těch dětí bylo hrozně moc, takže jsem je vozila, hrála si s nimi, starala se o ně, hlídala jsem je. Takže už tehdy jsem nad tím přemýšlela. To mi bylo tak asi 8 let." (Amanda)

Takže už od útlého dětství v mateřské škole nebo potom na základní škole se může tato myšlenka zrodit a naše participanty jsou toho důkazem, že i takhle hodně raná myšlenka se může stát skutečností a člověk se ji může držet, dokud si ji nesplní. Vlastně tak, jak to zaznělo několikrát během rozhovorů od většiny participantek, realizací a cestou k myšlence se splnil jejich sen. Což si myslím, že se dá čím dál více považovat za jedinečné, a ne tak běžné. Avšak ze zjištěných dat vidíme, že v tomto oboru to neplatí.

"Vlastně jsem si splnila svůj dětský sen a žiju ho už pěkných pár let." (Adéla)

K čemu by ale byl zajímavý výzkum, kdyby to bylo pravidlem. Proto je i přínosem fakt, že některé participantky to měly úplně odlišně a myšlenka stát se učitelkou se zrodila až o dost později. Pro někoho byly zlomové životní události, pro dalšího životní zkušenosti a pro jiného byla zase volba této profese, řekněme náhodná, i když v konečném důsledku a postupem času jednoznačně osudová, v dobrém slova smyslu.

"Takový nějaký velký zlom nastal v době, kdy jsem měla své vlastní děti, když jsem se začala, díky nim, o toto téma více zajímat. Přišla na to, že by mě to vlastně hrozně bavilo, a že to, co si nastuduju pro své děti, chci předávat dalším a dalším dětem." (Amálie)

Určitou transformací, která pozitivně ovlivnila jednu z respondentek k dráze učitelky bylo vlastní mateřství. Díky vlastním dětem se dostala k hlubším informacím, které ji více a více oslovovaly. Díky neustálému vyhledávání faktů o výchově a dětech dospěla k uvědomění, že studium této problematiky a následná aplikace na vlastní děti ji velice baví a touží po předávání svého vědění i dalším dětem. Jde tím pádem o zcela přirozenou cestu k poznání a uvědomění si, či ubezpečení, že vydat se k profesi učitelky bylo a je tou pravou životní dráhou. Je totiž pravdou, že tato respondentka přičichla lehce k profesi již před příchodem vlastních dětí, a to během studií na střední škole, kdy své spolužáky doučovala a v posledním ročníku ji bylo dokonce i umožněno vyzkoušet si učitelskou roli. V této době u ní ale ještě nedošlo k úplnému prozření, jak jsem popisovala výše. Nějakou dobu také trval ujasňovací proces, jaké věkové skupině se chce respondentka věnovat.

"Dobře jsem se učila na střední a bavilo mě doučovat spolužáky a učitelé mě podporovali v tom doučování, takže mi pak i dali příležitost v posledním ročníku zkusit učit mladší žáky, jestli mě to bude skutečně bavit. Neobvyklé, ale jsem za to nesmírně ráda, protože jsem zjistila, že ta profese učit mě strašně baví. Pak už jsem se vlastně jen vyvíjela a hledala se na kterém stupni vzdělávání se chci realizovat." (Amálie)

Další z našich účastnic našeho výzkumu může mluvit o štěstí osudu nebo o životním rozhodování se šťastným koncem. V dětství se nikdy neubírala konkrétním směrem. Její zájmy byly různorodé a pozornost rodiny věnována spíše starší setře, která na rozdíl od naší respondentky, byla premiantkou a talentovanou tanečnicí. Všechna tato fakta zmiňují z toho důvodu, že to ovlivňovalo i výběr střední školy respondentky. Důležité bylo vybrat střední školu, která nebude obsahově náročná na studium. Kde nebude součástí matematika, ale spíše kreativní předměty. Volba tedy padla na pedagogický obor, což se v průběhu studií ukázalo jako správné, osudové rozhodnutí a stala se z toho celoživotní profesní dráha.

"Já nikdy nebyla moc studijní typ a když jsem s mámou vybírala, kam dát přihlášku na střední školu, tak jsme vybíraly podle toho, aby tam nebyla matika, aby to bylo trochu kreativní, aby to studium nebylo obsahově moc těžké a abych zvládla přijímačky z těch klasických předmětů hlavně. No, a tak jsem se přihlásila na střední pedagogickou školu. Hned v prvním ročníku jsem byla nadšená a zjistila jsem, že mě to hrozně baví. A začala o té profesi vážně uvažovat. Teď si říkám, že jsem měla velké štěstí, že takhle náhodně nebo takovou cestou nejmenšího odporu jsem trefila obor, který je šitý přímo na mě." (Anežka)

Závěrem z toho všeho vyplývá, že zrod myšlenky může mít hned několik podob, i když nejvíce a nejsilněji převládá zrod již v dětství. Avšak, když se na jednotlivé výroky podíváme a pozorně přečteme, zjistíme, že všechny spojuje jedno, a to jsou právě děti. Ať už se paní učitelky rozhodly v útlém věku nebo na základní, střední škole či po narození vlastních potomků vždy tam hrály roli právě děti.

5. 2 Studia

Už tedy víme že rozhodnutí zastávat roli učitele byl u participantů rozdílný. Ať už to věděli od malička, či později nebo to byla jen souhra náhod a osudu, všechny se shodují v následujícím kroku, který na této cestě museli absolvovat. Další zastávkou v profesní dráze bylo vzdělání, které přesně a logicky odpovídalo právě době jejich rozhodnutí a zrodu myšlenky. Čili je již jasné, že i zde nám vypluly na povrch některé skutečnosti, které mají určité odlišnosti.

Takovou nejzajímavější skupinou jsou učitelky, které se chtěly učitelkou stát již od malička. Tehdy jsme byli ještě Československo a vládl u nás silný komunistický režim. Pro některé z našich respondentek to znamenalo nemožnost studovat pedagogické obory. V takovém případě bylo nutné opustit od svých snů a vystudovat obory jiné nebo měli lidé

šťěstí, že přišla revoluce, což byla velká záchrana, a tak bylo možné se ke svým ideálům zase navrátit. Vysněná profesní dráha mohla pokračovat.

"Chtěla jsem jít na střední pedagogickou školu, ale to bylo ještě za komunistů, takže v té době dostat se tam bylo strašně těžký. Na tu školu brali děti rodičů z komunistické strany přednostně, pak ty, co hrály na hudební nástroj a já, která tehdy ani na nic nehrála to měla spočítaný. Máma mi vždycky říkala, že se tam nikdy nedostanu a že kvůli tomu s tátou do strany rozhodně nevstoupí. Ale krátce na to přišla revoluce, a to byla obrovská záchrana moje, protože jsem se mohla znova přihlásit a už mi to bylo umožněno. Naštěstí." (Adriana)

Další silnou skupinou jsou respondentky, které se rozhodly pro tuto profesi až později. Všechny se shodovaly v jednom, a to, že jejich cesta byla opravdu velmi dlouhá, než dorazily k cíli. Mnohé z nich prošly několika školami, středními i vysokými. Tyto školy musely studovat většinou dálkově u jiných zaměstnání nebo při dětech. Ale jsou za tyto dlouhé zkušenosti rády, jelikož jim to přineslo i mnohem více, než jen teoretické znalosti a kompetence začít pracovat v oboru. Co se studií týče, nedalo si v rozhovorech nevšimnout, že v této skupině byla studia lehce divoká. Často jim škola nevyhovovala, nebo studium nepostupovalo zcela dobře chronologicky. Jistě je to dáno dobou a myslím si, že určitou roli hraje i věk a stupeň vyspělosti respondentek v době, kdy si studium doplňovaly. Taky bylo více možností a více nad kvalitou vzdělávání přemýšlely.

"Nastoupila jsem na první střední školu, a to bylo peklo. Učili nás mladší a hlavně ti, kteří tu školu sami sotva absolvovali, takže neměli vůbec zkušenosti, praxi, vůbec nevěděli, jak nám ty věci mají předat. Byla to těžká buzerace. Vydržela jsem rok a pak už to nešlo a školu jsem změnila. Jo a vlastně ještě před těma středníma školama jsem si paradoxně nejdřív vystudovala vysokou školu bakaláře i magistra. Až pak si ještě dodělala střední. No a na té druhé škole už to bylo úplně jiné. Bylo to sice kus cesty, ale stálo to za to. Byl to ten nejkrásnější čas, skvělý, úžasný přístup, poznala jsem tam spolužačky, se kterými jsem dodnes dobrá kamarádka a vyměňujeme si inspiraci. Opravdu, jestli jsem měla projít vším, čím jsem si na školách prošla, jen kvůli této poslední škole, šla bych do toho znovu." (Amálie)

Bylo zajímavé sledovat tyto dvě silné skupiny, protože v prvním případě, kdy po výstupu ze základní školy následovala hned střední pedagogická mělo vše jasný spád. Jedna škola, po škole hned zaměstnání a většinou nedokončené vysokoškolské vzdělání. Kdežto u druhé skupiny to bylo úplně opačně. Nejdříve několik škol mnohdy i z jiného oboru, absolvované střední i vysoké školy. A přitom cíl a závěr stejný. Být učitelkou mateřské školy.

Je zde vidět, že u mnohých musí myšlenka nejprve dozrát nebo člověk k myšlence dojít zprvu jinou cestou a že přístup a kvalitu studia může ovlivňovat věk a doba, ve které dotyčný žije.

Je ale také potřeba zmínit, že vše má dvě strany, a i když na své vzdělávání vzpomínají respondentky v závěru všechny pozitivně a s úsměvem, nikdy se to neobejde i bez náročných chvil, které cestu k cíli mohou komplikovat, ale zároveň i zkvalitňovat.

Pro některé bylo tedy studium těžké a náročné vzhledem k okolnostem, jak jsme už zmínili například vlastní děti, zaměstnání nebo i vyšší věk.

"Střední škola mě bavila, a hlavně některé předměty, ale bylo to strašně náročné. Nebyla pro mě jednoduchá." (Adriana)

"Střední pro mě byla složitější a náročná, ale naučila jsem se na ní víc než na vysoké, kde to bylo více teoretické. Na střední jsme musely furt něco převádět, každý den hrát na klavír, předvádět se spolužáky jako by to byly děti." (Amanda)

Další výraznou skupinou v rámci období studií je respondentkami hojně zmiňovaná praxe, a to především na středních školách, jelikož její zastoupení ve vzdělávacím obsahu bylo velmi silné. Tuto první profesní zkušenost popisují velmi emotivně. Zanechala v nich silnou pozitivní stopu. Poprvé tyto budoucí učitelky mohly vidět prostředí, cítit atmosféru a společně ji pomoci utvářet. Místo, které si vybraly pro svou životní dráhu měly reálně před očima a mohly si vše bohatě vyzkoušet. Zároveň také měly možnost sledovat paní učitelky, které je během praxe provázely a učily. Jak jsou šťastné a veselé, trpělivé a naplněné. To jim otevřelo zase další dveře a přinášelo jim to motivující obraz toho, kde by za pár let mohli samy být.

Pro mnohé učitelky byla tedy velmi důležitá a jejich nahlížení na profesi určitě i posunula o kus dál.

"Velmi silně na mě zapůsobila praxe hned v prváku na střední. Měla neskutečnou roli v mém vzdělávání. Vždy jsme měly štěstí na učitelky, které nás vedly. Ony tím úplně žily a bylo vidět, že to opravdu berou jako jejich poslání. To mě a všechny mé spolužačky hrozně nakazilo a ohromilo. Úplně jsem ty praxe milovala a strašně se na ně těšila." (Anežka)

Důležité je si uvědomit, že i když je pro mnohé tato část profesní cesty velmi dlouhá a náročná, odstupem času ji všechny respondentky hodnotí jako přínosnou etapu, která jim dala mnoho dobrého a mnoho je naučila a co víc, díky této části se dostaly před brány svého snu a

cíle. Stát se plnohodnotnou učitelkou a moci začít vykonávat praxi, která je všechny po dokončení škol čekala.

5. 3 Motivační činitelé a vzory

V cestě ke splnění svých cílů hrají vždy důležitou úlohu činitelé, kteří jedince motivují a povzbuzují v pokračování a putování. A to i v době, kdy to jedinec třeba má chuť vzdát. Takoví činitelé totiž dokážou inspirovat, udržet na cestě správným směrem. Také všechny participantky měly své inspirující vzory a jakési hnací motory, které jim pomáhaly v jejich profesní dráze.

Jejich motivace a motivující vzory se postupem času neustále měnily, ale z některých čerpají až do teď. Na počátcích, kdy se rozhodly stát se učitelkou byla největší podporou rodina, i když v některých případech nebyli například rodiče ochotni vstoupit do komunistické strany, aby jejich dítě mohlo jít studovat. V tomto případě přišla větší vlna podpory až po revoluci. Také u participantek, které se rozhodly stát učitelkou až později, byl viditelný a jasný jeden zajímavý prvek. A sice, že jakmile si vše ujasnily, co chtějí dělat, získali jistotu v tom, čemu se chtějí věnovat a co je jejich cílem, stačila jim pouhá vnitřní motivace.

"To bylo takové moje vnuknutí, mé rozhodnutí. Já jsem si to přála a já jsem si za tím šla. Já jsem sama sobě říkala, že si to splním, že to dokážu. A zvládla jsem to. Jsem spokojená." (Adéla)

"Nejvíce jsem se motivovala já sama a to, že jsem měla vlastní děti, které jsem chtěla naučit všechno, co jsem považovala za dobré. A pak jsem to nechtěla předávat jen svým dětem, ale i dalším, a tak jsem hodně studovala i sama různé informace. Byl ve mně takový nějaký můj vnitřní motor." (Amálie)

Poté přišlo období vzdělávání a zde v mnoha případech sehrály velkou roli učitelé na školách. Je zajímavé, že všechny učitelské vzory se týkají jen učitelů, které participantky potkaly na středních školách. Z vysokých škol jim nikdo, kdo by je inspiroval, v paměti neutkvěl. Nejvíce motivující byli dle participantek učitelé a profesori uměleckých předmětů jako hudební, výtvarná, či tělesná výchova. Z výroku participantek můžeme také určit důvod proč tomu tak bylo. Jedná se o učitele, kteří jsou odborníci v oboru, který milují, který je baví a jsou v něm sami velmi zdatní. Svě vědomosti a chuť do oboru umí předávat dál a dá se předpokládat, že jejich práce je vlastně do určité míry i jejich koníčkem. Z takových lidí a

učitelů vyzařuje velká motivace a nadšení, které se přirozeně přenáší a šíří dál. Dalším vysvětlením také může být i fakt, že studium na vysoké škole je častěji více teoretický, jak některé z respondentek během rozhovorů také okrajově zmiňují.

"Nejvíc si vybavím paní učitelku z hudební výchovy a paní učitelku z výtvarné výchovy. Byly obě takové nadupané vědomostma a motivací, úplně to z nich sršelo a byly fakt skvělé. Všechno nám ukázaly, vyzkoušeli jsme si co a jak, podporovaly nás. To se mi strašně moc líbilo a čerpám z toho doted'." (Anna)

"Na střední jsme měli výborného profesora na hudebku. Ten nám vybíral nebo dával na výběr krásné skladby na hraní takové i moderní. Tehdy mě klavír začal zase bavit, za což jsem mu moc vděčná a doted' když hraju dětem, na něho vzpomínám." (Anežka)"

Učitelé na školách ale nebyli jediní, kteří motivovali respondentky našeho výzkumu. Již bylo trochu naznačeno, že praxe, především opět ta na středních školách, sehrála v mnoha případech podstatnou roli. V tomto případě mluvíme o velmi silném motivačním činiteli, a to jsou učitelky, se kterými se respondentky na praxích setkaly. A podobně jako u učitelů uměleckých oborů i tady respondentky nadchlo a motivovalo nadšení, radost, naplnění, odhodlání a přesvědčení, že tato práce je posláním, které z učitelek během výkonu jejich práce vyzařovalo.

"Určitě mě silně ovlivnily paní učitelky z praxe. Ukázaly mi, jak to v MŠ chodí, jak touto prací žijí, jak je tato práce naplňuje. Bylo na nich vidět, že tou prací opravdu úplně žijou, že je to tak strašně naplňuje. Šla z nich strašná jistota a taková přirozenost. Takže to bylo strašně inspirující, že jsem z nich získala ten pocit, že ta práce má smysl, že je to radost, že se můžu do práce těšit, a to jsem vždycky strašně chtěla. Těšit se do práce. Na těch praxích jsem prostě viděla, jak jsou ty učitelky šťastné, jak jsou rády v práci a jaké mají z té práce potěšení, a to jsem si moc přála i pro sebe." (Anežka)

Dalším důležitým motivátorem byli pro všechny participantky bez rozdílu spolužáci a studijní kolektiv. Navzájem se všichni podporovali a pomáhali si. Jejich přátelství v nějakých podobách trvá stále a jejich podpora je také stále živá. Posílají si inspirující aktivity pro děti, důležité informace, sdělují si pocity a zkušenosti z praxe. Dalo by se říct, že na studiích pedagogiky nezískali jen akreditaci tuto práci vykonávat, ale také životní přátelé, na které je spolehnouti a kterým se mohou svěřit, či požádat o pomoc.

"Na škole jsme měli silný kolektiv. Se spolužáky jsme se hodně podporovali. Hodně jsme se navzájem ovlivňovali. Ve škole i na praxích, kam jsme chodili po skupinách. S hodně spolužáky udržuji stále kontakt, i když jsou někteří hodně daleko. Ale stále se občas sejdeme a vzpomínáme. Taky když si něčím nejsem jistá, vím, že jim můžu kdykoli zavolat." (Amálie)

Po absolvování studií čekal participantky vstup do praxe a další možná vlna nových motivujících prvků a činitelů. Pro začínající učitelky je jistě velmi důležité, jakým způsobem a s jakým pocitem do výkonu profese vstoupí. Jak se jejich představy střetnou s realitou, jak si budou rozumět s novou kolegyní, jak je kolegyňe přijme a zda se projeví vzájemná důvěra a ochota si pomoci právě v začátcích. Je povzbudivé zjistit, že ve většině případech byl pro participantky vstup na profesní dráhu příjemný a inspirující právě díky kolegyním, které je zaučovaly a šly jim vzorem. Důležitými vlastnostmi, které u zaučujících učitelů participantky oceňovaly, se ukazuje například trpělivost, klid za každé situace a vyrovnanost.

"Na začátku, když jsem začala pracovat. mi hodně pomohla má první zaučující kolegyně, od které jsem se toho opravdu hodně naučila, a která se mnou byla opravdu trpělivá, protože já jsem zpočátku vůbec nevěděla, co mám dělat. Hodně mě inspirovala tím, jak byla za každé situace klidná. Nic ji nerozhodilo a i teď, když mě třeba něco naštvě na ni pomyslím a hned se uklidním." (Anežka)

Kolegyně, se kterými participantky pracují je inspirují i v současnosti, i když kolegyně se jim několikrát vyměnily. Často ale hovoří i o celkovém pracovním kolektivu, který hodnotí v zásadě pozitivně, i když si jsou vědomy, že v čistě ženském kolektivu to není vždy úplně jednoduché. Všechny se snaží jít stejným směrem, a i občasná změna může vést k motivaci. Změna kolegyně, jak se ukazuje, může vést k řekněme osvěžení, k novému impulsu a příchodu nové, inspirující energii. Hlavně v případě, když občas učitelkám expertkám energie klesá.

"Teď mě motivuje má nová kolegyně, která má hodně energie a je do všeho hodně nadšená. Ta mě teď hodně nabíjí a tím nadšením mě vždycky nakazí, takže já se pak snažím víc taky a vždycky to díky ní v sobě někde najdu." (Adriana)

"Mě teď hodně baví a motivuje kolegyně, že jdeme stejným směrem, navzájem se inspirujeme, že společně umíme vytvořit takovou pohodu, že ty děti jsou rády s námi v pohodě, celkově ta atmosféra, to pracovní prostředí, že to funguje. Z toho jsem teď jako nadšená, a to se chodí úplně s radostí do práce." (Amálie)

Velmi velkou skupinou, která motivuje učitele experty do práce jsou samozřejmě děti. Jsou vlastně vůbec nejsilnějším činitelem, jelikož je tento motivátor provází vlastně od samého prapočátku. Již od rozhodnutí se učitelkou v mateřské škole stát. Děti, je přivedly na tu myšlenku stát se učitelkou. Bylo tomu tak během začínajících let v praxi a stejně i teď po mnoha letech, během kterých zažily opravdu mnoho zkušeností a situací. Děti přinášejí učitelkám expertkám cenné vzpomínky, osobní pocit potřebnosti, důležitosti, vděčnosti a naplnění, či posvátnosti, že mohou být svědky jejich každého dne, jejich vývoje a postupných kroků k jejich samostatnosti. To vše ještě zvyšuje fakt, že celý vývoj a rozvoj dítěte mohou ovlivnit a přispívat k němu.

I pro osobnost jedince, myšleno učitele experta, je příznivý právě pocit té užitečnosti a potřebnosti, kdy si uvědomují, že jsou tady pro ty děti, že se s nimi děti cítí v bezpečí, že dětem mohou něco předat, posouvat je výš, učit je. Největší pochvalou a motivací jsou pro ně potom šťastné děti, které dávají najevo radost z přítomnosti v mateřské škole.

"Motivují mě stále děti. A to mě asi nikdy nepřestane motivovat. Ty děti. Ta jejich energie, která je neúnavná, že každý den s nimi je úplně jiný. Hrozně mě motivuje, že to má takové ty stádia vývoje v životě toho dítěte, že můžu být u toho a dávat jim přesně to, co zrovna nejvíce potřebují. To že to jsou stále zatím ještě naivní stvoření, velmi čisté. Prostě ty hezké vzpomínky s nimi člověku už nikdo nevezme a já jsem ráda, když můžu být součástí tady tohohle." (Anna)

"Hodně mě motivují děti. Že jsem tady pro ně, že jim můžu něco předat, něco dát, něco je naučit, v něčem je zlepšit. Motivuje mě, když jsou šťastné a usměvavé, hlavně když přichází do třídy, že jde vidět, že se těší. Strašně mě obohacuje energie, kterou z dětí čerpám, ač se to někdy nezdá, děti mě hodně učí například trpělivosti, dětskému pohledu na svět a různé situace a tak podobně." (Anežka)

Za přínosné a motivující pokládají učitelky expertky také možnost se ve své práci realizovat a dávat tak prostor své kreativitě, která k oboru učitelství neodmyslitelně patří. Mohou tak naplno využívat svého potenciálu, zájmů a fantazie co a jakým způsobem předávat potřebné kompetence, vědomosti a dovednosti, kterými by děti měly být ideálně vybaveny před vstupem do základní školy. Často může být vzdělávacím nástrojem například divadelní projev, který konkrétně paní učitelka Amanda má velmi ráda, ale nikdy neměla odvahu tuto svou stránku naplno projevit. Díky učitelství se to ale změnilo.

"Já mám ráda divadlo a já bych vždycky tak ráda hrála, ale mám komplexy z dospělých lidí, a proto mě hodně baví a motivují ty děti. Že s nimi můžu prostě hrát. Zahrát si s nimi nějakou tu roli a společně s nimi hrát to divadlo a tím je i učit. To je prostě na té práci skvělé a pro mě hodně motivující. Učíme se jeden od druhého a jsme sami sebou. To mě hodně baví." (Amanda)

Je milé sledovat, jak silný motivující článek děti jsou. Sledovat během výzkumu, jak učitelky expertky děti motivovaly už v samotném rozhodování, během studií, na začátku kariéry i teď, po mnoha letech později, zůstávají stále největší přívalem pozitivní energie, inspirace a hnacím motorem.

5. 4 Vstup do profese

V momentě, kdy jsme se v rozhovorech dostali do stádia otázky: Jaký byl Váš první den v praxi? Nastalo u všech poměrně velké pobavení a smích v dobrém sloha smyslu. Myslím si, že čím větší odstup od této doby člověk má, tím víc ho jeho tehdejší pocity a prožitky pobaví. Ale zpět na začátek.

Po dokončení studií se již mohly všechny respondentky těšit na ten moment na ten den, kdy vejdou do těch dveří a začne jejich další velká etapa v životě. To, co si dlouho moc přály a staly se plnohodnotnými učitelkami v mateřských školách. Získání pracovního místa byl již ten úplně poslední krůček, poslední schod k cíli a nebyl pro všechny úplně stejný. Pro některé to bylo velmi snadné, s přídatkem kapky štěstí, protože místo jim bylo nabídnuto již v době praxe, pro další to nebylo jednoduché vůbec, jelikož do cesty jim vstoupila jiná životní situace, která celé vyvrcholení snu odložila nebo minimálně trochu pozměnila. Taky jsme se setkaly s případy respondentek, které musely pracovní místo déle hledat a denně posílaly své životopisy do desítek školek v okolí bydliště. A díky své snaze a honbě za prací, kterou si přály dělat, své místo nakonec i dostaly.

"Já nejdříve napsala snad do 50 školek v okolí, všechny školky jsem si vytiskla, všem jsem denně posílala maily s životopisem a motivačním dopisem. Pak jsem posílala i do vzdálenějších školek a prostě čekala a doufala, že se někdo ozve. No, a nakonec se mi z jedné školky ozvala paní ředitelka a já byla strašně ráda. Pak jsem se s ní potkala a domluvily jsme se." (Amanda)

Na tomto výroku je krásně vidět, že ne všechno přichází samo a je potřeba vynaložit patřičné úsilí, abychom práci dokončili a získali to, co chceme.

Ty respondentky, které své pracovní místo získaly řekněme jednodušeji se také zcela neshodovaly ve způsobu. Nejčastější bylo získání místa v mateřských školách, kde také vykonávaly své praxe během studií na střední škole. Týká se to tedy především těch respondentek, které tuto práci chtěly dělat už od malička a po základní škole se hned hlásily na střední školu pedagogickou. Na praxích se tak líbily paní ředitelce, že jim nabídla místo a počkala, až dokončí své studium.

"Už na střední škole jsem vlastně dostala možnost od paní ředitelky z mateřské školy, kde jsme měli praxi. To jsme tam byli fakt hodně v těch školkách a já už jsem věděla o co jde, už mě i učitelky třeba nechávaly dělat věci samotnou. No, a tak když za mnou paní ředitelka přišla a nabídla mi práci, tak jsem kývla, že jo. Byla jsem hrozně ráda a věděla jsem, že už mi chybí jen ta maturita a bude to." (Anežka)

Dalším příkladem snadného dosažení pracovního místa je paní učitelka, která se rozhodla věnovat této profesi sice až později, ale v prostředí mateřské školy se pohybovala dlouho a díky tomu k této práci také přičichla. Důležitým stádiem bylo v tomto případě uvědomění, že se cítí s dětmi a v prostředí mateřské školy dobře, že by ji tato práce bavila a začala s touto myšlenkou pracovat. Proto, když přišla nabídka paní ředitelky s pracovním místem paní učitelky, nebylo o čem přemýšlet. Roli v tom ale sehrála i šťastná doba, která tento postup umožňovala, jelikož na tato pracovní místa bylo tehdy možné přijímat i nekvalifikované pracovníky, kteří si své vzdělání doplňovali v průběhu zaměstnání.

"Já se hodně brzo vdala a po mateřské hledala jakoukoli práci. A tak jsem začala pracovat v jedné školce nejdříve jako uklízečka a potom jako pomocná kuchařka. A byla jsem strašně ráda mezi dětma. Tak nějak se mi to s nimi líbilo, a to mě vlastně přivedlo na tu myšlenku a pak mi paní ředitelka té školky nabídla, jestli bych nechtěla dělat paní učitelku. A já jsem souhlasila, takže jsem tam začala pracovat a tehdy to šlo, že jsem tu práci mohla dělat a do dvou let si doplnit vzdělání. Takže jsem pracovala a do toho studovala. A jsem strašně šťastná a spokojená. Pro mě je ta práce s dětma moc příjemná a pohodová." (Adéla)

Jak jsem již naznačovala, existují i případy, kdy těsně před branami cíle, potkala učitelky nečekaná životní situace a své plány a směr cesty musely na nějaký čas odsunout nebo přeměnit do jiné podoby. S takovou situací se musela potýkat například paní učitelka, která se této profesi chtěla věnovat už úplně od malička, a která se ale věnovala mimo to i

sportu. Po krátké době získala sportovní angažmá v zahraničí a tehdy se začaly měnit její plány. Z vlastního snu, stát se učitelkou teď byla na rozcestí a musela si vybrat. Vybrala si především z osobních důvodů zahraničí a sport, ale na děti nikdy nezapomněla. Nakonec mimo domovskou zemi žila 10 let, ale svůj sen si začala plnit i tam a začala pracovat v tamější mateřské škole. Po návratu se hned dala do hledání práce a pokračovala tam, kde skončila před odjezdem do zahraničí, posílena o velkou věc. Zkušenosti, možné srovnání, přínos nových trendů a pro mnohé mateřské školy a paní ředitelky, atraktivní životopis.

"Po krátké době jsem se stala v tom sportu profesionálkou a dostala jsem angažmá v zahraničí. Musela jsem se tedy rozhodnout. Tak jsem nakonec odjela, protože jsem byla mladá a kdy jindy si to zkusit. Takže jsem do školky nikam nenastoupila, a to mě teda trochu mrzelo, protože jsem si to moc přála. Naštěstí v tom zahraničí jsem musela mít i nějakou práci a když se mě hned zeptali, co bych tak chtěla nebo uměla dělat, hned jsem řekla něco s dětma. Úplně jsem zajásala, že ta možnost je, společně i s tím sportem. Byla jsem v zahraničí 10 let a prošla několika školkami. Bylo mi s těma dětma dobře, cítila jsem to pocitově a hrozně jsem tíhla hlavně k těm malinkým. Ale i přes to jsem se tam cítila jako cizinec. I ta řeč byla hrozně těžká a nemohla jsem dát těm dětem úplně to, co jsem chtěla. Tak jsem se vrátila a začala hledat práci. Vlastně to bylo jako bych nikdy neodjela, pokračovala jsem tam, kde jsem přestala, jen o deset let straší." (Amanda)

Uvádím zde tento příběh pro krásnou ukázkou toho, že i když nám kolikrát život klade různé překážky a jiné možnosti a přivádí nás na rozcestí, člověk, který má jasno v tom, čím chce být, si cestičku k cíli stejně najde, jen nevede přímo rovně, ale malou kličkou.

Nyní ale přejdeme ke zkušenostem a vzpomínkám učitelek expertek z jejich prvních chvil v profesi. V tomto ohledu máme zastoupeny dvě silné skupiny. Tou první jsou učitelky, které svůj profesní start prožívaly nervózně, se stresem, možná strachem. Druhou skupinou jsou pak učitelky, které naopak své začátky popisují jako krásné, šťastné a přirozené. První skupina je v silnějším zastoupení.

"To bylo úplně příšerné, nikdy na to nezapomenu. No hrozně. Říkala jsem si, že to vůbec nezvládnou. První týdny úplně smíšené pocity, nervozita, ale postupem času jsem si to tak nějak jako by našla." (Amanda)

"Totální stres! Totální stres! Já jsem ani vůbec nevěděla, jestli to přežiju. Pamatuju si ten první den, kdy jsem přišla pak až na venkovní zahradu, má třída stála u branky a já naproti nim. Jenom jsem se klepala a snažila jsem se rychle zapamatovat všechny ty obličejy."

Pak jsme je pustili na tu zahradu a já už se jen modlila, abychom se v pořádku vrátili a abych je dovedla a odevzdala zpátky ty děti, které jsem měla. Abych nikoho neztratila nebo tak." (Amálie)

"No byla jsem strašně nejistá, vůbec jsem nevěděla najednou co mám dělat. Už hned během prvního dne mě zarazilo, že mě někdo nazývá paní učitelka, vůbec jsem se za ni nepovažovala, vůbec jsem se tak necítila. Celkově ten první rok byl prostě srandovní a rozpačitý. Cítila jsem se strašně, styděla jsem se něco říct před kolegyní, nevěděla jsem, jak mám oslovovat všechny ty děti. Cítila jsem se jako první den na praxi na škole. Najednou jsem měla jednu celou třídu a jen sama ji měla řídit. No tak to jsem si musela prostě zvyknout a začít si věřit." (Anežka)

Celkově nejvíce obsaženými stresory, které doprovázely tyto učitelky v začátcích, byl strach. Strach o převzetí zodpovědnosti nebo možná jen samotné uvědomění si tíhy zodpovědnosti, která k této práci nepochybně patří. Také počáteční nedostatek sebevědomí, které probouzí například stud z mluveného projevu před jiným dospělým, nejistoty, zda neděláme něco špatně, něco, co bychom neměli. Taky se objevil stresující prvek, jakého si pocitu hození do vody nebo skok do rozjetého vlaku, ve kterém se moc učitelky nesetkaly s ochotou jim poradit a pomoci se zajet, zaškolit. Jinými slovy narážíme na realitu s nějakou představou, se kterou učitelky vstupují do svých vysněných dveří. Avšak nikdo z nich nepopisuje přímo šok z reality tak, jak jej známe. Spíš souhru nějakých pocitů a emocí, které se postupem času uklidňovaly. Nikdo z nich nepochyboval, že jsou na správném místě. V závěru se tyto učitelky expertky shodly na tom, že jediným největším učitelem je čas strávený v praxi, na kterou člověk nebyl v takové podobě zvyklý a musely si to jen nějak srovnat a popracovat s tím.

U druhé, méně početné skupiny, to bylo příjemnější a vstup do praxe byl pro ně radostný. Jejich ambice hlavně bylo se do práce těšit. Myslím, že v tom hraje roli určitě i povaha a charakter jedince, také věk a dřívější životní zkušenosti, což je z úryvku rozhovoru níže zřetelné v bodě, kdy se sice respondentka cítila trochu napospas, ale nepocíťovala to negativně. Dále pak sehraje v začátcích přístup nové kolegyně, která v případě potřeby podržela nebo poradila.

"Byla jsem sice hozená trochu o vody, ale mně to nevadilo, já se do práce těšila a všechno bylo pro mě příjemné. Jasně trochu respekt například z komunikace s rodiči, ale měla jsem skvělou kolegyni, která mi pomáhala a hodně mi radila, když jsem chtěla. Takže já

si to užívala od samého začátku, není nic negativního, že by mě něco stresovalo. Opravdu tady toto bylo úplně perfektní období." (Anna)

"Moje začátky byly strašně fajn. Já jsem to všechno, co jsem věděla chtěla předávat dál, velkému počtu dětí a bylo to trochu jako jít z mé rodiny do další rodiny. Jako jít od mých tříletých dětí k jiným tříletým dětem. Nějak jsem se ničeho nebála, nevím, prostě to bylo tak nějak přirozené, šlo to samo." (Adéla)

Myslím, že tento zásadní rozdíl mezi dvěma skupinami je překrásný, jelikož nám může ukázat nebo nás aspoň přimět k přemýšlení, proč existují tak silné rozdíly. Co ovlivňuje naše pocity a prožitky na samém startu kariéry? Těch aspektů může být mnoho a určitě by se o to mohla zabývat i další studie, která by šla do větší hloubky. Ale dle mého názoru bude součástí již zmiňovaná psychika, povaha jedince, naše schopnost ovládnutí emocí, což můžeme nazvat nějakými vnitřními faktory. Taky nemůžeme opomenout prostředí, ve kterém se ocitneme. Zda na nás dobře působí, atmosféra, která v něm převažuje a také kolektiv celkově v rámci celé mateřské školy a také v rámci jedné třídy. Tyto faktory můžeme nazvat vnějšími.

5. 5 Osobní význam profese, charakteristika sebe jako učitele

Pro hlubší pochopení vnímání profese očima učitelek expertek, jsme do výzkumu zařadili také oblast symboliky, významu a smyslu profese učitele mateřské školy. A zároveň charakteristika sebe jako učitele.

Všechny respondentky se od sebe ve výpovědích v podstatě nelišily a na profesi nahlízejí stále z pozitivního hlediska. Nemohli jsme si ale nevšimnout jakého si náznaku začínající skepse, zklamání a obav, možná i únavy. Většina respondentek i dlouze přemýšlela nad tím, jak své myšlenky správně vyjádřit a evidentně se dostaly do mírné formy vnitřního rozporu. Těmto pochybnostem, které se v učitelkách expertkách objevily se však budeme blíže věnovat později. Teď se ještě vraťme zpět.

Možná by se zdálo, že učitel expert bude na svou práci nahlížet po těch dlouhých letech tak nějak odevzdaně, bez nadsázky. Proto nás velmi mile překvapilo, že je stále živé a aktuální vnímání této profese jako poslání, jako posvátná profese, která má velký smysl.

"Učitelství je pro mě poslání. Dělán to hrozně ráda, protože mám takovou možnost vidět na tom krátkém časovém úseku, co ty děti tady jsou, během toho roku až tři nebo čtyř let

ten obrovský posun, ten proces té změny. Ten krásný přerod z toho dítěte, které nic, prostě 0 do člověka samostatného, schopného vykročit dál do toho světa. Je to podle mě posvátná práce." (Amálie)

Podobně, nebo spíše velmi úzce, tato část svědectví souvisí i s motivací, kterou v sobě učitelky expertky mají. Tuto oblast jsme ale již interpretovali. Můžeme proto říct, že jde zde o další utvrzení a potvrzení toho, že pro učitelky expertky je nejsilnějším smyslem a posláním profese právě dítě jako jedinec, osobnost, která se vyvíjí a stále zdokonaluje pod odborným vedením, které učitelé zajišťují. Je to pro ně naplňující, smysluplné, kreativní a nejen profesní, ale i celoživotní dráha. Smysl jejich života a splněný sen.

"Má práce mě naplňuje ve všech možných směrech a můžu s jistotou říct, že je to můj splněný sen. Pro tuto práci jsem se zřejmě narodila." (Adéla)

"Učitelství, být učitelkou pro mě znamená být vzorem těm dětem a prostě taková náplň mého života. Jsem kreativní člověk a v té školce se můžu realizovat, baví mě to a můžu předávat těm dětem to, co zrovna v tom daném období potřebují. Práce učitelky pro mě znamená naplnění a seberealizaci." (Anežka)

Také z této výpovědi můžeme zjistit, že v rámci profese učitelky mateřské školy se člověk může i dále sám rozvíjet právě proto, že má možnost se realizovat, být sám sebou. Jinými slovy, by se dalo i říct, že tato profese dává nejen těm, kteří jsou příjemci, v našem případě děti, ale přináší mnoho pozitivního také samotným učitelům. Práce dává nebo spíš otvírá možnost člověku na sobě neustále pracovat, jelikož, jsou učitelé velkým vzorem. Práce na sobě může pozitivně ovlivnit také celkovou kvalitu života i mimo prostředí mateřské školy, jak nám nastiňuje paní učitelka Adéla:

"Tato práce mi dala mnoho. Tak třeba i tu komunikaci s rodičema. Dřív na začátku jsem třeba byla víc taková tichá, teďka už víc komunikuju s lidma. Musím kolikrát v minutě reagovat na všechno, tak jsem se naučila i nějaké té pohotovosti. A celkově se prostě těším do té práce. Jdu do práce a jsem v pohodě, jdu z práce a jsem v pohodě. Asi bych řekla že mi ta práce zlepšila i můj osobní život. Nahlížení sama na sebe, že se můžu realizovat, že se neustále smějeme s těma dětma, že je můžu něco naučit a oni zase učí mě." (Adéla)

Učitelky expertky si své práce váží. Uvádí, že díky své práci žijí plnohodnotný život. A nejčastěji za to vděčí právě dětem, o které jde nejvíce. Práce se jim líbí, že je různorodá. Je to práce a učení života v přítomnosti, což má, jak se ukazuje také blahodárné účinky.

"Vždycky jsem si vážila a stále vážím toho co v práci zažívám, prostě to že každý den je jiný. Už jenom to, jestli je venku hezky nebo prší. Jestli se s dětmi půjde ven nebo ne, jestli přijde tolik dětí nebo tolik, všechno to ovlivňuje ten daný den. A to je to, co se mi líbí. Je to spontánní práce." (Anna)

"Na učitelství mám ráda to, že si fakt užívám každý ten den. Že si užívám počasí, že to rozebíráme to počasí, barevné listí, vnímám ten život fakt minutu po minutě, a to mi ty děti tady umožní. Anebo naopak, že třeba něco, já nevím, i tu matematiku, že můžu přenést do té přírody. A že vnímám ten život hmatatelně každý den, tady se to tak nějak prostě v té školce zastaví a všechno se tu kumuluje." (Amálie)

Je tedy evidentní, že co se týče práce přímo s dětmi je to pro učitelky stále velmi považovaná profese, které si váží, kterou si vybraly a která je naplňuje natolik, že jim to může zlepšovat i osobní život, kvalitu života, povahové a charakterové vlastnosti a schopnosti fungovat a žít ve společnosti nejen mateřské školy, ale také mimo ni v sociální každodenním světě.

Sebe v roli učitele často hodnotí jako mateřský, kreativní, vnímavý, komunikativní tip, který rád děti pozoruje, povídá si s nimi, ale zároveň dbá jednak na pravidla stanovené celou třídou a také na pravidla slušného chování. Na jednu stranu nechtějí děti neustále řídit a nechávají jim naprostou volnost a zároveň se drží určité kostry, určitého řádu, se kterým souhlasí a který respektují. Nejčastější metodou, kterou pro toto předání používají je právě vzor sebe sama pro děti.

"Ráda se na děti dívám. Na to, co oni si hrají. Moc je nedituju, dávám jim spíš příležitosti, protože vím, co bych je chtěla naučit. Mám nějakou vizi o tom, co by dítě mělo umět. V tom například naprosto souhlasím s rámcovým vzdělávacím programem, co máme. A tak nějak na ně jdu od lesa, nejsem striktní, nenutím je, jen jim to tu nachystám a podsunu, at' jsou to činnosti, hry, hračky. Takže určitě máme pravidla takové ty klasické, jak ve školkách bývají. Těm se věnujeme hodně hlavně na začátku roku a pak stále opakujeme a připomínáme. Ale já se snažím vyžadovat takovou nějakou dobrou formou i ty pravidla nějakého slušného chování. A používám na to sebe, že tak jak bych se já chovala, by se měly chovat i oni. Já na to jdu tak nějak mateřsky. Nebo teda aspoň se o to snažím." (Amálie)

Pravidla slušného chování mě trochu překvapila, jelikož si myslím, že je to úkol především rodiny tato pravidla dítě učit. Byla jsem proto překvapená, že i další respondentky toto zmiňovaly, že to začínají trochu pociťovat. Že začínají přebírat více a více rodinných povinností, čímž je pak narušováno nebo minimálně bržděno samotné vzdělávání a jeho náplň.

"Řekla bych, že teď my jako učitelé hodně nahrazujeme tu rodinu. Že ti rodiče to hodně nechávají na těch učitelích a děti začínají být trochu jakoby rozmazlené a úplně bez hranic. Ty děti za to nemůžou a my si s dětmi vždy vytvoříme takový ten náš svět, jak je podle nás správně. Se slušným chováním a s dodržováním určitých pravidel. A když toho ze začátku roku docílíme, tak pak to začíná být paráda." (Adriana)

Během našeho výzkumu jsme také zjistili, že učitelé experti dokážou více reagovat na situace, které se dějí v přítomném okamžiku, dokážou více rozeznat, co děti potřebují více nebo méně v tuto dobu. Jinými slovy, jsou schopni lépe reagovat na aktuální dobu, styl života a změny ve společnosti a podle toho upravují svůj způsob výuky.

"Já třeba ráda čtu pohádky a ráda si s dětma povídám. Protože cítím, že je teď hrozně důležité ty děti rozvíjet, aby se dokázaly prezentovat, aby o některých věcech dokázaly popřemýšlet, aby řekly nějaký svůj názor. Aby komunikovaly a mluvily hezky ve větách. To třeba bylo před pár lety jiné, nemusela jsem tomu věnovat tolik pozornosti. Taky vidím čím dál tím víc, že ty děti potřebují víc pohybu, protože to taky souvisí s tou řečí a děti teď opravdu strašně špatně mluví. A taky se strašně málo hýbou a nechce se jim hýbat, takže hodně děláme ten tělocvik, mnohem třeba víc než v minulosti. Když už se do toho dostanou, tak je to baví, protože je to pro ně přirozené, ale jako by to nějak začaly zapomínat. Všímám si tady těch změn a snažím se s tím pracovat." (Amanda)

Podle našich respondentek je taky důležitá komunikace s například základní školou, díky které může učitel svou práci s dětmi zlepšovat. Mluvit s učiteli základních škol dává našim respondentkám povědomí o tom, s čím mají děti ve školách největší obtíže, na co se daný rok třeba více soustředit. Je to pro učitele mateřských škol cenná zpětná vazba, jestli je jejich přístup efektivní a funkční. Komunikace a spolupráce je důležitá hlavně pro předškoláky, ale to neznamená, že zjištěné informace nemůžeme aplikovat i u mladších dětí.

"Hodně ve své práci i komunikuju třeba se základní školou, protože mi to přijde jako důležité a jako školka s ní i hodně spolupracujeme, že máme nějaké společné akce a tak. No, a právě na těch akcích utužujeme i ty vztahy a kontakty a je to strašně fajn. Pomáhá mi to při

práci moc. I když mám ten rok třeba zrovna mladší děti, nejenom předškoláky. A vždycky je něco, co zlepšovat. Třeba když vím, že budou na prvním stupni hodně pracovat s pravítkem, tak tady ve školce věnuju hodně času tomu, aby děti obkreslovaly různé šablony a tak, protože pak už to nedoženou, pak už je prostě pozdě. Nebo třeba držení tužky, to už prostě nikdy nepřeučíte, pokud se to ve školce nenaučí správně a nedává se na to pozor. Taky se učitelek ptám, jestli to, co jsem ty děti naučila, já nevím, třeba v té matematice, to, co jsem pro ně vymyslela za hry a činnosti, tak jestli to mělo nějaký efekt. " (Amálie)

Dalo by se říct, že je pro učitelky důležitá nějaká zpětná vazba, aby se mohly stále někam posouvat a opravdu těm dětem dát to nejlepší. Vytvářet vhodný systém práce, vhodné hry a činnosti, které budou všestranně rozvíjet, a hlavně plnit vzdělávací cíle, to, co děti chceme naučit. Vytvoření systému práce je také určitý proces, který si každý učitel utváří a učitelé experti jsou již schopni popsat, jak takový proces probíhá.

"Tak první roky jsem si hodně tahala práci domů, že jsem hodně tahala materiály z domů do školky a naopak. Ale jak toho bylo víc a víc, tak jsem si myslela, že už se zblázním a zavedla jsem takovou metodu, že jsem se to všechno snažila dělat tady ve školce. Prostě ze začátku jsem si to potřebovala ujasnit, co jsem dělala, co dělám teď a co budu dělat příště, abych se v tom prostě zorientovala ve všem. Trvalo to teda dlouho asi, no... minimálně tři roky. V práci jsem zůstávala třeba i o tři hodiny dýl, abych si to nemusela brát domů. Ale pak už jsem to začala omezovat, omezovat a omezovat, vytvořila jsem si takový rituál, že můj limit je maximálně hodina navíc a pak vše zavírám a s čistou hlavou odcházím. Domů už opravdu nic netahám." (Amálie)

"Já jsem úplně šťastná, že chodím do práce. Tak to bylo na začátku, a tak je to i teď. Ale musela jsem si pár věcí postupně upravovat. Třeba jsem nosila domů strašně moc věcí ze školky a doma tím zaskládala celý jídelní stůl. Byly to třeba materiály k přípravám, knížky, různé diagnostické listy, prostě to, co jsem nestíhala v práci. Jenže to nejde dělat dlouhodobě a já věděla, že to není zdravé. Ani pro mě, ani pro mou rodinu. Ale já byla tak šťastná, že do té práce chodím, že jsem vlastně pracovala neustále. Neuměla jsem vypnout hlavu a přepnout ze školky na rodinu. Takže postupem času jsem přestala mít na sebe tak přísné nároky a řekla si, že všechno nemusím stihnout hned. Takže to, co bylo nejnnutnější, jsem se snažila dělat v práci a opravdu se začala učit, že všechny věci nechávám ve třídě a odcházím jen s kabelkou. Taky jsem se naučila chodit do práce pěšky, když to šlo a mám takový rituál, že během té cesty domů si čítím hlavu od pracovních věcí a zavírám za tím dveře v momentě, kdy vcházím domů.

Po čase jsem to začala dělat automaticky a funguje to. Jo a taky mi pomáhá dělat si seznamy povinností a úkolů, takže to nemusím držet v hlavě." (Adéla)

Myslím, že systém práce je opravdu velmi důležitý. A to vlastně v každé práci, v každém odvětví. Vytvořit si určité mechanismy nebo rituály, jak tomu říkají naše respondentky, aby nám ta práce nepřerostla, jak se říká přes hlavu. Z výpovědí respondentek vidíme, že to není automatické a vyžaduje to určitý čas a péči, než si systém práce vytvoříme. Ale je to důležitým a nevyhnutelným aspektem a ovlivňujícím činitelem učitelovy pohody, kvality práce a nezastavitelné profesní dráhy.

5. 6 Budoucnost v učitelství

Jak jsem již naznačovala, během rozhovorů s účastnicemi výzkumu jsme narazili na jednu oblast, u které jsem se rozhodla věnovat ji celou jednu podkapitolu, jelikož jsme to během rozhovoru se všemi participantkami vnímaly, velmi silně a velmi aktuálně. Tou oblastí jsou negativní vlivy, které velmi ovlivňují nynější a aktuální profesní působení učitelů. Dalším důvodem, proč jsem se rozhodla tyto vlivy zdůraznit je ten, že to spojuje zcela všechny participantky, které se výzkumu zúčastnily a všechny to vnímají úplně stejně. Skutečně zcela nezávisle na sobě, bez jakéhokoli ovlivnění, či navedení. Nejen že se jejich výroky shodovaly, ale pozorovala jsem i stejné emoce, které během jejich povídání vyzařovaly. Tyto emoce bych popsala jako smutek, beznaděj, zklamání.

Tento vliv ovlivňuje některé natolik, že se dostávají do stavů, ve kterých jen těžko hledají novou sílu a motivaci. Vždy ji sice najdou, ale je to pro mnohé už těžší.

Pro učitele experty je největším demotivujícím prvkem přístup rodičů. Přístup rodičů k učitelům, přístup rodičů k dětem, jejich vzdělávání a přípravě na vzdělávání.

"V poslední době mě hrozně zklamali rodiče. Je hrozná nedůvěra ze strany rodičů, že oni ví všechno líp, že oni nám můžou říkat co a jak máme dělat." (Amálie)

"Teď mě třeba hodně mrzí rodiče. Že s dětma moc nemluví, a pak ty děti špatně mluví. Rodiče by se mohli zlepšit. Děti nepřipraví do školky vůbec, že všechno dělají za ně, že jim všechno dovolí, nedrží žádné hranice. To mě na nich strašně mrzí, myslím, že by se trochu víc mohli zapojit a věnovat se tomu dítěti, dát mu aspoň ten základ. A když se to snažíme to dítě teda naučit my a snažíme se s rodičema spolupracovat, jsme za to plácnuté přes prsty od nich.

A to jsou třeba takové věci jako, že ty děti musíme dlouze učit zdravit, uklízet si hračky, prostě základy nějakého slušného chování." (Adéla)

Rodiče tedy podle našich respondentek zcela nezvládají svou roli vychovatele a základní výchovné principy přehazují více na školku a učitele. Zároveň ale více zasahují do práce učitelky, a to mnohdy na negativním slova smyslu a jsou spíše kritičtí než vděční. Mají tendence vyjednávat pro své dítě výhody, ale nevidí důsledky. Děti omlouvají a dělají je bezchybnými. Práci učitele to může ovlivňovat ve velké míře, jelikož se to dotýká především psychiky. A pokud není učitel psychicky v kondici, nemůže zcela fungovat ani jeho práce. Nebo spíše začne se ztrácet radost z výkonu a po čase může pod tíhou těch demotivujících aspektů učitel zcela ztratit smysl této práce a je tak náchylnější k syndromu vyhoření. Je to velmi důležité zjištění, jelikož se s tím jistě dá začít něco dělat. Podle učitelek expertek totiž kvůli tomuto faktu ztrácí motivaci i mladí začínající učitelé.

"Jako ta profese šla tady tímto, těma rodiči a té situace s nimi strašně dolů. Myslím si, že ty mladé učitelky nemají vůbec motivaci učit. Ta motivace je z tohoto hlediska malá, protože já bych řekla, že to povolání je čím dál náročnější a vadí mi to. Třeba rodič přijde, vejde do dveří a vůbec ani nepozdraví. To mě už asi i uráží. Tak se jim to nějak snažím dát najevo, i těm dětem před rodičema, ale jestli se chytí za nos, to už nevím. Mám v poslední době s těma rodičema problém a je to hrozné, ale začíná mi to tu práci už lehce znechucovat." (Adriana)

Nejen že to ovlivňuje psychiku a motivaci do práce, ale i samotný výkon, kdy pod tíhou kritiky rodičů učitelé začínají pociťovat strach z jejich reakce v případě nějakého nedostatku dítěte, na kterém by bylo dobré pracovat. V průběhu času respondentky cítí, že se vytrácí vzájemný respekt, komunikace s rodiči se změnila a s touto situací si očividně moc neví rady. Rodiče a učitelé, což vyplývá z výpovědí respondentek, ztratili uvědomění si, co je jejich společným cílem. Děti. Záměrem jedné i druhé strany by mělo být blaho, spokojenost a kvalitní péče o dítě. V současné době to spíše připomíná žabomyší války o tom, kdo má pravdu, kdo to dělá správně a kdo ne. Vzájemná spolupráce s rodiči je ale důležitá pro co nejkvalitnější péči a rozvoj dítěte. Součástí této spolupráce by měla být i otevřenost, upřímnost a případná opodstatněná kritika vedoucí ke zlepšení a pozitivní změně. To bohužel nefunguje a respondentky se spíše setkávají s nervozitou a strachem rodičů fakta o dítěti sdělit.

"Já už se kolikrát bojím těm dětem něco říct na rovinu, protože jakmile to člověk řekne nebo se s tím v dobrém svěří rodiči, tak oni hned ty, ty, ty, tak to ale nesmíte takhle mluvit o mém dítěti. To není pravda co říkáte, a to je váš problém, já myslím, že je strašně šikovný a není potřeba s ním nic dělat. Jo třeba i s tou logopedií. Chodí k nám do školky logoped z SPC jednou za rok a udělá vybraným dětem, které doporučíme, depistáž. Potom předáme informace rodičům, že by bylo dobré s ním pracovat tak, a tak a hned dostávám strašnou facku zpět. Nefunguje žádný respekt. Pak ta práce úplně mění charakter." (Anna)

Naštěstí se shodují všechny respondentky, že to je jen o těch rodičích, a ne o dětech. I když je to silně ovlivňuje a očividně je to velmi trápí, s dětmi jsou stále velmi spokojené a ve školce si udělají svůj svět. Pak se prý podle nich rodiče i diví proč je ve školce takové hodné a doma ne. Podle respondentek s tím bojují aktuálně mnoho učitelů, a to bez rozdílu kolik praxe za sebou mají. Děti je ale stále motivují a uvádí, že děti jsou stále stejné, že děti se nezměnily, ale rodiče ano a kolikrát si musí zvykat na výrazy ze stran rodičů jako: "Děkujeme za hlídání" nebo že při přímé komunikaci se rodiče smějí učitelkám do obličeje a mávají rukou nad jejími názory a radami. I když to nejsou podle nich všichni rodiče, i tak je to velmi vysiluje.

"Rodiče ted' často útočí, nad našimi názory mávají rukou a v závěru nám děkují za hlídání a smějou se nám do obličeje, když jim sdělíme, že nejsme hlídací koutek, ale vzdělávací instituce a jejich děti učíme. A podobné zkušenosti jsem slyšela od spousty mých kolegyně i z jiných školek. I z jiných měst nebo vesnic. Všude je to stejné. I když je pravda, že to nejsou všichni rodiče, ale ti, se kterými se dá mluvit reálně a upřímně je málo. Je to menšina." (Anežka)

Rodiče tedy jsou velkým, v aktuální době největším demotivujícím prvkem, který respondentky pociťují tak poslední 4 roky a stále se to stupňuje. U některých to má dopady už i v soukromém životě mimo práci.

"Začínám pociťovat, že kolikrát nemám tu potřebnou trpělivost. Někdy bývám opravdu nervózní a podrážděná tím, že v té práci je to náročnější čím dál víc na psychiku. Třeba že už hned ráno na vás vyštěkne našťvaný rodič kvůli úplné blbosti. I třeba kvůli tomu že její dítě šťouchlo jiné dítě nebo že si její dítě kvůli zlobení a nedodržování pravidel muselo odpoledne hrát u stolečku, i když si chtělo hrát na koberci. A když ji sdělím důvody, tak řekne, že její dítě to určitě neudělalo. A když tohle máte několikrát už od rána, tak to pak domů chodím vyčerpaná, nervózní a někdy to odnáší i rodina, což mi teda opravdu hodně vadí." (Adriana)

"Ted' mě to s těmi rodiči trápí asi nejvíc a opravdu už jsem i váhala nad tím, jak to udělat. Napadla mě myšlenka, co budu dělat, když ne tohle. Že ta práce...to je ted' tak ubíjející, že to vlastně je jenom o tom, co ten rodič si zrovna vymyslel. Člověk se trochu začíná cítit vyhořele, to se mi ještě nikdy nestalo. Přišlo to tak z ničeho nic. Takový pocit, že mu byl vzít sen nebo něco takového. Představa, že tuto profesi budu dělat třeba ještě 10 a víc let... nevím, jestli bych tohle ustála kvůli rodičům." (Anna)

Není to ale to jediné, co zmiňují jako negativní vliv své práce. I v případě učitelů expertů se objevuje kritika nadměrné administrativy, vliv kolegů či vedení, což popisují jako občasně žabomyší války. Nedostatečná komunikace v kolektivu, neúplný tok informací a díky tomu vznikající nedorozumění. Také se objevují ne moc kladné názory na nově příchozí kolegyně hned po škole. Nebo na mladé praktikantky středních, ale i vysokých škol. Tato práce totiž dle jejich názoru není pro každého.

"Ted' se na učitelku dostane každý, to se mi trošičku nelíbí. Že tenkrát byly přijímačky a bylo to jasně dané. Ted' to tak většinou není. Ted' nejsou žádné talentovky a přijímačky z tělesné výchovy, hudební nebo výtvarné. Ted' jsou většinou jen nějaké SCIO testy, které jsou strašně obecné a nemají moc s tímto oborem společného. Neříkají nic o tom, jaká ta učitelka je, jaké má předpoklady, jak je šikovná. Nemyslím si, že tuto práci může dělat každý." (Adriana)

Jak jsem již zmínila, rozhodla jsem tuto skutečnost v této závěrečné práci více zdůraznit, jelikož na základě této skutečnosti se učitelky obávají budoucnosti, ke konci školního roku jsou více a více vyčerpané a z výše uvedeného si troufám tvrdit, že to nebude věkem a délkou praxe. Je to psychická únava a bezmoc jak dál. Učitelky expertky úplně nedokážou reagovat na změny, které se dějí ve společnosti. Možné je, že spíše nestíhají tempo, kterým tyto změny přicházejí. Bojí se, že to, co vždycky milovali se ztratí.

A tak se může stát, že je ro ně těžší hledat nějakou motivaci, začínají na sobě pozorovat známky vyčerpání a profesního vyhoření. Cítí se nejistě, jestli v práci pokračovat a takové myšlenky je napadají čím dál častěji.

„Kolikrát musím hledat důvody proč to dělat dál. Jako fakt s tím ted' bojuju. Jako nevím, jestli je to nějaké vyhoření za ty roky, ale jako jsem z toho taková unavená poslední dobou a pořád musím hledat důvody, další a další motivaci, která je menší a menší. Mám prostě momentálně pocit, že to nedávám psychicky. Fakt jsem čím dál tím víc unavená, a to si nemyslím, že bych na to byla stará.“

Co je ale na celé této věci ještě stále pozitivní, je fakt, že tu motivaci učitelky na konec vždy najdou, a to co je drží nad vodou jsou stále ty děti. Děti, kvůli kterým si respondentky tuto práci přály dělat. Což je taky důležité zjištění a fascinující, jelikož, jak jsme již zmiňovali, je to tak silný motivátor, který zůstává a po celou dobu provází učitele po jejich profesní dráze.

„Vždycky si prostě musím nakonec říct, že jde o ty děti. Že vše, co dělám, tak dělám pro ty děti, a ne pro ty rodiče. Vždycky si říkám, že to, co dělám má smysl pro ty malé dětičky a pozoruju ten jejich vývoj a růst, a to mi zas pomůže nemyslet na to co mě unavuje.“

5. 7 Učitel tehdy vs. učitel teď

Jak bylo již naznačeno výše, zajímalo nás také srovnání respondentek a jejich pohled na svou profesi na lince času. Jak vnímají svou cestu, zda nastala nějaká změna, která je v současnosti ovlivňuje a jakým směrem je vede dál. Je to důležité a zajímavé téma ke zkoumání, jelikož to může zlepšit kvalitu profese pro budoucí generace a tyto informace a zjištěné skutečnosti jsou jako jeden z nástrojů pro zlepšení velmi důležité.

Předchozí kapitola, kde jsme zjistili velké zklamání z rodičů, nám pomohla odhadnout, jakým směrem se tato část možná bude ubírat. A to se nám taky potvrdilo. Zřejmě jsme zastihli učitelky expertky v té nejaktuálnější době, kdy se se změnami srovnávají, jelikož je to pro ně opravdu velmi živé a aktuální téma, které je zcela pohltilo.

Všechny respondentky určitě cítí velkou změnu. Někdo ve větší míře, jiný zase v menší, ale v podstatě se všechny naprosto shodují.

Taky je zajímavé sledovat jejich způsob vypořádání se se změnami, které někdo zvládá s přehledem a někdo zase vůbec ne.

Hlavní rozdíl ve své profesi na začátku a nyní vidí jedna z respondentek ve velkém úpadku prestiže profese, která jde hodně do hloubky a která je pro učitele vysoce nepřijemná. A bohužel jsou velmi často zmiňováni opět rodiče.

"Ta prestiž toho učitele šla prostě strašně dolů. Úplně neskutečně. Já to myslím můžu srovnat, protože mám přes 20 let praxe. Děti nejsou do školek absolutně připravené ze strany rodičů. Jako že je k tomu ve výchově nevedou, ale zároveň, když tu jejich práci děláme za ně, si toho vůbec neváží. Jako já, když jsem začínala pracovat v těch 18 letech v mateřské škole hned po maturitě, tak na to, že jsem byla tele, které nic neumělo, tak mi rodiče dávali najevo, že si mě váží nebo, že mě berou, respektují a vnímají jako učitelku. Ale teď? Teď to tak

vůbec není. Fakt ta prestiž šla strašně dolů a ta společnost podle mě zas tolik nedělá, aby to tak nebylo." (Adriana)

Učitelé experti se za ta léta praxe přestávají cítit jako učitelé. Někteří si dokonce připadají až k smíchu. Ztrácí se v nich určitá hrdost, že jsou učiteli, že mohou něco ovlivnit, mohou pomáhat a předávat své vědění, mohou opravdu někoho něco naučit a nasměrovat děti správným směrem. A nyní v nich jako by ta hrdost postupně vyprchávala a vypařovala se pod tíhou kritiky a konfliktů, pod změnou atmosféry a komunikace s rodiči.

"Dřív učitelka v mateřské škole byla Paní učitelka s velkým P, která může něco ovlivnit. Dřív byli rodiče rádi, že jsme děti něco naučili a teď? Teď nám děkují za hlídání a smějí se nám. " (Anežka)

"Tak dřív to bylo učitelství, teď mi to přijde, postupem těch let, že člověk si nepřipadá jako učitel, ale spíš jenom jako přihlížející, který nemá žádné slovo a kompetence." (Anna)

"Dřív ta komunikace byla taková lepší s rodičema, spolupráce s nima byla lepší a fajn. Celkově mi to přišlo takové jako propojené a že člověk viděl ty výsledky na těch děckách, že když se něco naučily, tak ti rodiče to ocenili a teď už to takové není. Atmosféra byla dřív jiná. Musím si teď dávat neustále pozor co a jak dělám, i když už spoustu věcí dělám automaticky. Ale dávat si pozor co řeknu, aby to ten rodič nepoužil. A toto před tím vůbec nebylo, to vůbec neexistovalo." (Adriana)

Podobné pocity mají opravdu i všechny ostatní respondentky a cítí se být tlačeny k tomu, aby tolerovaly ony rodiče. Přitom jsou přesvědčené, že by to mělo být vyrovnané anebo opačně. Každopádně to omezuje jejich práci a velmi to ovlivňuje jejich radost z práce. Ale to už jsme si vyjádřili v předchozí kapitole.

Co dál ale pozorují je změna v dětech, ovšem ne ve smyslu negativního vlivu, jako je tomu v případě rodičů. Změnu u dětí zaznamenávají nejen ve zhoršené schopnosti komunikovat, ale jak samy uvádí, děti si podle nich zapoměly hrát. Děti zapomínají být dětmi.

"Já teď holčičky učím hrát si s panenkami. Oni to fakt zapoměli. Takže se teď nejvíc ze všeho snažím je naučit to, co jako děti už zapoměly dělat. A taky být jenom spolu. Oni už

to neumí prostě jenom tak být. Oni zasedli k televizi, k počítačům, k telefonům a už neumí být, už si neumí hrát, už neumí mluvit." (Amálie)

Je zajímavé, že jsou učitelky schopné přizpůsobit se dětem a jejich potřebám, ale u rodičů to je zdá se až nereálné. Nedokážou se s nimi domluvit a komunikace je často nepříjemná. A celá situace přerůstá ve strach a obavy, co bude dál. Respondentky stále věří, že se to přežene, že je to jen nějaké období a zase za čas se to zklidní, ale nyní jsou obavy jejich aktuálním pocitem. Bojí se, že přestanou nacházet smysl jejich profese a jako učitelky nebudou potřeba. Ztratí se ten jejich pocit užitečnosti, potřebnosti.

„Já se teď jenom bojím, že ta situace se nebude lepší a rodiče budou zacházet dál a dál. A bojím se, že už to nebudou ani ty děti, co mě tak motivují. Jako jednou se to stát může. Teď si nejsem vůbec ničím jistá. Já prostě nevím.“ (Adriana)

Jedna z respondentek ale hezky uvedla a vyjádřila na celou situaci názor, že se přece mění celý svět. Celý svět je digitální a technologie se vyvíjí mnohem rychleji než lidstvo. Vše funguje jiným způsobem než před 20 lety, což se logicky musí odrazit i ve školce.

Což je velmi důležité a zajímavé uvědomění, které může učitelům pomoci se vyrovnat s jiným přístupem ke vzdělávání. Možná je to cesta, jak celou situaci lépe pochopit.

Také respondentky samy uvedly, co jim pomáhá a jak se udržují v kondici zdravého uvažování, vystupování a v odvádění profesionální práce. Je samozřejmé, že musí být přítomna motivace, tu jsme si již uváděli a popisovali. K motivaci ale uvádí i praktické rady a činnosti, které si za mnoho let praxe vytvořily, a které by mohly přispět ke zlepšení zvládnání a reagování na stresové a demotivující aspekty, které je na profesní dráze potkaly.

Z takových nejsilnějších a nejčastěji opakujících se je neustálý sběr praxe, práce na sobě samém, samostudium, neustálý rozvoj a snaha zapojovat nebo pracovat i s alternativními proudy vzdělávání.

Co se týče praxe a času, je to dle respondentek největší a nejlepší učitel. Školy a všechno poznání z knih je jen doplněk. Praxe je ta nejcennější a nejdůležitější škola v životě učitele.

Důkazem, že i přes útrapy, které učitele v současnosti nejvíce ovlivňují, je jejich chuť neustále se někam posouvat a rozvíjet.

„Neustále se snažím zdokonalovat. Zdokonalovat se studiem, hledám neustále možnosti a cesty, jak jinak to ještě můžu předat ty věci těm dětem, ale i těm rodičům. Furt přemýšlím, jak to předat těm slabším a jak ten program zase co nejlíp napasovat pro ty

šikovnější. Bavi mě pořád studovat, pořád. Furt si něco čtu, pak to vyzkouším třeba na vlastních dětech a když si myslím, že je to dobré, tak to začnu předávat těm dětem ve školce.“
(Amálie)

„Zkouším vtáhnout do mé práce i jiné způsoby vzdělávání. Zkouším to kombinovat. Ne vždy to ale úplně jde, což jsem poznala po docela krátké době, kdy jsem to začala zkoušet. Ty alternativní proudy a věci nemají totiž návaznost na náš školní systém, takže potom na tu základku. Na té základce to opravdu není žádná pohodička a sranda, ty děti musíme prostě opravdu dobře připravit na to, že budou tři čtvrtě hodiny sedět v klidu a dávat pozor. Je nutné myslet na ten systém, který je čeká potom dál. Takže snažím se jim to okořenit těmi jinými způsoby, ale spíš u těch mladších dětí, u starších už je větší a důslednější příprava. Ale celkem na to mám pozitivní zpětnou vazbu od některých rodičů, tak to jsem ráda, a i proto se v tom dál vzdělávám.“ (Amanda)

Dále respondentky zmiňují důležitost oddělování práce a osobního života, což jsme si taky už zmiňovali anebo jinými slovy umět správně střídat roli učitele a roli matky. Taky poměrně častým bodem, který by dle respondentek ulehčil v současné době situaci, je zmenšit počet dětí ve třídě.

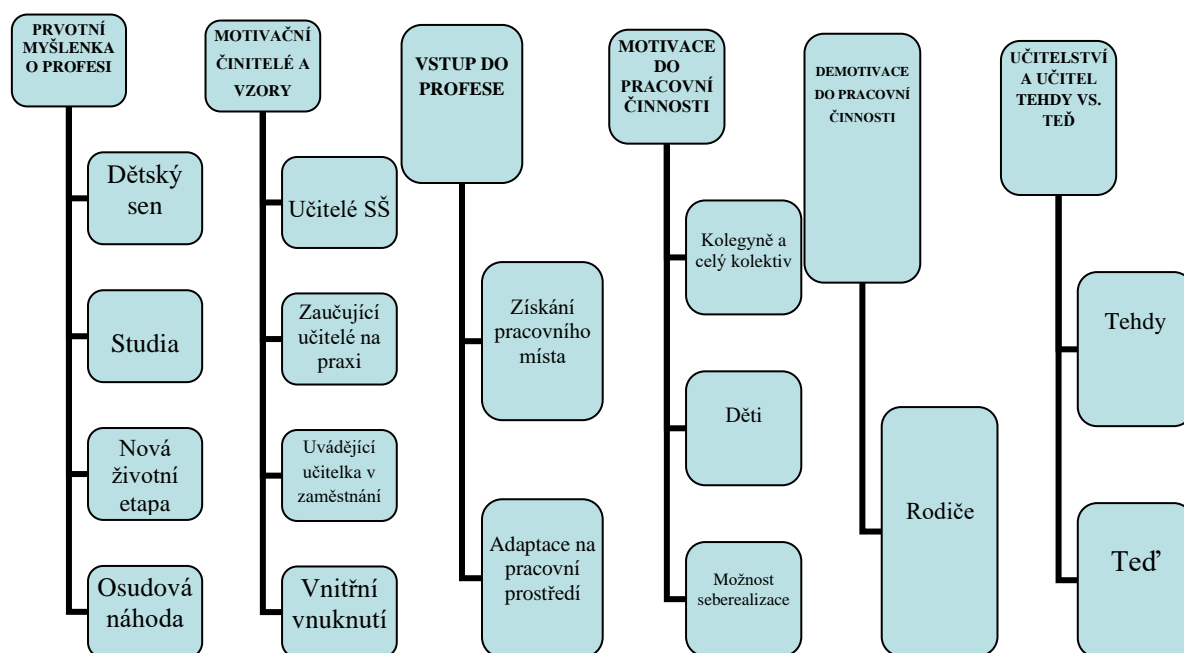
„Já furt tvrdím, že ta škola je o počtech. Že máme narvané třídy, narvané školky, že je moc těch dětí a že to co po nás všichni, a hlavně ti rodiče chtějí, ten individuální přístup, to není prostě možné. Já i na sobě vidím, kolik práce udělám, když je třeba vysoká nemocnost a dětí mám třeba jen 15. Je to obrovský rozdíl. Je to úplně jiná práce.“ (Adriana)

Během sběru dat byla také v tomto kontextu zlepšení současné situace, kterou respondentky prožívají, vyřčena velká myšlenka, která jistě stojí za zmínku. Konkrétně myšlenka paní učitelky Amandy, která nad situací neúnavně přemýšlí. A tou myšlenkou je šíření osvěty rodičů. Věc, kterou by měla začít dělat každá učitelka, aby byla šance učitelství jako vznešenou profesi zase pozvednout.

„Měla by se šířit osvěta u těch rodičů. Měla by se šířit tak nějak přirozeně, takže si myslím, že ze stran těch učitelek by to bylo perfektní. Myslím si, že jsou strašně důležité schůzky s rodičema, hlavně ty individuální. I kdyby to, co těm rodičům budeme vykládat, pochopila jen pětina, stále je to víc než nic nedělat. A po čase to může být zase větší skupina rodičů a tak dál.“ (Amanda)

Uvádím, že je to velká myšlenka z toho důvodu, že je to první náznak nějakého postavení se za tu profesi a ukázat tu prestiž. Umět si svou práci obhájit a s negativními vlivy donekonečna nebojovat, ale snažit se spor vyřešit.

6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ



1 Schéma profesní dráhy učitele – experta

Výše uvádíme přehledné schéma, které nám dává nahlédnout do struktury profesní dráhy učitelek expertek v mateřské škole, které se zúčastnily výzkumu, a tedy je shrnutím naší práce. Toto schéma jasně ukazuje, že profesní dráha učitele experta je velmi členitá, dlouhá a neustále se rozšiřuje. Je také patrné, že učitel expert má velmi mnoho zkušeností, a to průřezem několika let, kdy se i samotná profese vyvíjela, stejně jako společnost a samozřejmě v neposlední řadě sám učitel. Zkušenosti učitelů, které jsme výzkumem získali velmi ovlivňují profesní příběhy a působí na profesi učitele velmi silně. Vše ale začíná u samotného zdroje myšlenky. Ze získaných dat jsme zjistili, že úplné prapočátky profesní dráhy učitele experta, tedy vznik vůbec prvotní myšlenky o profesi, je u našich respondentek různý.

První příklad, jak může být zahájena profesní dráha učitelké profese, nám ukázaly respondentky, které už jako malé holčičky tíhly k dětem a již v útlém věku v podstatě získávaly první zkušenosti v podobě hlídání dětí, tvoření zábavy pro mladší děti, vedení kočárků apod. Tyto učitelky se mnohdy ale potýkaly s tvrdým komunistickým režimem, a tak si svůj sen nemohly splnit. Potýkaly se tedy s velmi silnou překážkou, kterou nakonec překonali až po revoluci. Na této skupině jde ale vidět velké odhodlání a motivace dosáhnout svých cílů.

Ne u všech respondentek to bylo takhle jasné již od dětství. Některé úplně nevěděly, čím budou jednou chtít být, a tak se dostaly k úplně jiným oborům a na střední školy, které s učitelstvím neměly nic společného. Na školách ale k učitelství přece jen lehce přičichly ve formě doučování, nebo dokonce vedení některých vyučovacích hodin a najednou se ta myšlenka zrodila. Tyto učitelky se sice nepotýkaly s režimem jako v první skupině, ale stála před nimi jiná překážka. Potřeba vrátit se o několik let zpět a doplnit si potřebné pedagogické vzdělání.

Další možností, jak vzniká myšlenka o profesi jsou příběhy žen, které se pro profesi učitele rozhodly poměrně později až v dospělosti, jelikož je zasáhla životní změna, začala jim nová životní etapa, díky které se jim zrodila myšlenka stát se učitelkou mateřské školy. Nejčastější životní proměnou a důvodem byly vlastní děti a fakt, že se ženy více zabývaly tématem rozvoje dítěte a výchovy.

Nemůžeme také opomenout příklad, který se v našem výzkumu také promítl. Tedy učitelky, které po absolvování základní školy nevěděly, kterým směrem se dál ubírat. Pedagogické studium se jim zdálo jednoduché, pro ně osobně nejpřístupnější a obsahem předmětů sympatické. Během získávání zkušeností ze studií ale pak postupně zjišťovaly, jaké měly štěstí, když si právě tento obor zvolily. Bylo to jejich osudové rozhodnutí.

Všechny respondentky mají ale společné jedno. Absolvování a získání pedagogického vzdělání. Jak je již naznačeno výše, většina učitelek, u kterých se myšlenka věnovat se této profesi zrodila již v dětství, studovat ihned nemohly z politických důvodů a revoluci v roce 1989 vnímají jako záchranné lano. Poté si vzdělání doplnily absolvováním střední pedagogické školy a nastoupily do praxe. Učitelky, které se pro profesi rozhodly až později, vystřídalaly i několik pedagogických škol a na rozdíl od prvního případu absolvovaly také školy vysoké. Na závěr je ale velká shoda, že největším učitelem a nejdůležitějším článkem v celém procesu je právě praxe v oboru.

Učitelky expertky našeho výzkumu na to ale po celou dobu nejsou samy a během profesní dráhy hrají důležitou roli také motivující činitelé a vzory, které je provází až do současného života:

- Učitelé ze studií SŠ
- Zaučující učitelky na praxi
- Uvádějící učitelka v zaměstnání
- Vnitřní motivace

Nejvíce inspirující a motivující činitelé z řad učitelů SŠ byli učitelé uměleckých předmětů jako hudební, či výtvarná výchova, a to ve všech případech. Nejsilněji budoucí učitelky mateřských škol inspirovala jejich energie, chuť a nadšení, které z nich v hodinách vyzařovalo. Respondentky uvedly, že doteď čerpají z jejich vědomostí a jsou pro ně vzory i tím, jak učitelé vedli své vyučování a jakým způsobem předávali studentům obsah výuky. Z tohoto období, tedy ze studií, určitě nemohu nezmínit také kolektiv, který respondentky také často zmiňovaly. Stále na něj vzpomínají jako na důležitý článek jejich cesty, kdy cítily díky kolektivu velkou podporu a sílu na jejich cestě k cíli.

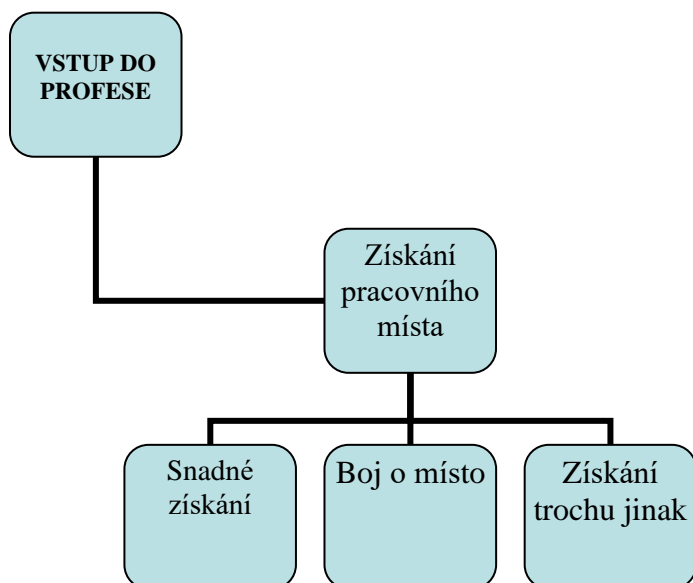
Podobně, v některých případech možná i silněji, zapůsobila na respondentky praxe. Přesněji učitelky mateřských škol, u kterých praxe probíhala. Tato část jejich profesní dráhy se jim vryla silně do paměti, že z těchto vzpomínek očividně čerpají dodnes. Upoutala a uchvátla je především ta vášeň učitelek na praxi. Pozorovaly, jak učitelky svou prací žijí. Jak je to velmi naplňuje. Poznaly, že se do práce mohou těšit, že práce učitelky mateřské školy má velký smysl a může přinášet velkou radost do života. Jednoduše jim učitelky na praxích ukázaly silně pozitivní emoce, které toužily v budoucnu pociťovat také.

Mezi další důležité osobnosti v profesním životě našich respondentek jsou uvádějící učitelky na samotném startu jejich aktivní profese. Uvádějící učitelky jsou velmi důležité pro začínající učitele. Naše respondentky uvedly, že je inspirovala trpělivost a klid, který z kolegyně cítily. Za vzor je v této práci považují z toho důvodu, že respondentky i po tolika letech na své první kolegyně vzpomínají. Například když se rozčílí, hned si vzpomenou na tu již zmíněnou trpělivost a samy se velmi rychle uklidní.

Jako poslední je důležité a zajímavé zároveň uvést také jako motivující článek sebe sama. Pravda, tato motivace byla často probuzena nebo podmíněna jiným subjektem, a to především vlastními dětmi. Uvědomění respondentek, že to, co považovala za správné a funkční při výchově a vzdělávání vlastních dětí, toužila předávat i dalším a další dětem. Tím se zrodila silná motivace a vnitřní vnuknutí stát se učitelkou mateřské školy. Tato vnitřní motivace se stala hnacím motorem, který dovedl respondentky nejen k cíli, ale neustále je rozvíjí a žene kupředu i teď. Touto skutečností zcela jistě do této oblasti motivujících činitelů a vzorů patří.

Jedním ze zásadních a nejdůležitějších mezníků byl pro respondentky jistě vstup do zaměstnání. Tento okamžik jistě může ovlivnit další působení a fungování profesní dráhy jedince. Během výzkumu se nám v této oblasti vytvořily dva pohledy respondentek, jak na začátky své kariéry, jakožto učitelky, pohlíží.

Prvním úhlem pohledu bylo samotné získání pracovního místa a tím druhým pak již adaptace na pracovní prostředí.



2 Způsob získání pracovního místa

Ze schématu jsou patrné tři způsoby, kterými respondentky získávaly svá pracovní místa:

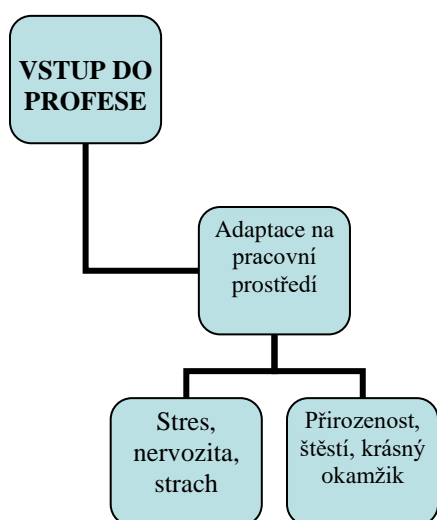
- Snadné získání pracovního místa
- Boj a hledání pracovního místa
- Získání pracovního místa trochu jinak

Velmi často měly respondentky štěstí a svá pracovní místa v podstatě nemusely ani hledat, jelikož své místo získaly například ve školkách, kde plnily svou studijní praxi. Jelikož na praxích byly šikovné a už věděly co a jak, měly možnost pracovat postupně s dětmi jen ve vlastní režii, paní ředitelka si jich všimla a místo jim nabídla.

Dalším příkladem může být příběh naší respondentky, která se pro profesi učitelky rozhodla až později, kdy začala pracovat po mateřské dovolené v jedné mateřské škole jako uklízečka, později i pomocná kuchařka, ale protože ji to k dětem táhlo a tehdejší paní ředitelka viděla její zájem, nabídla jí místo učitelky. Samozřejmě je důležité zmínit, že v té době bylo možné stát se učitelkou mateřské školy i bez kvalifikace a vzdělání si do dvou let doplnit. Tedy bylo to snadné získání pracovního místa, i když časově náročnější jako u prvního příkladu.

Také se nám ale ve výzkumu promítly respondentky, které to neměly tak jednoduché a v podstatě o získání pracovního místa bojovaly. Po ukončení studií denně posílaly mnoho e-mailů se svými životopisy a poptávkami o práci. Když se neseťkaly s úspěchem v místě bydliště rozšiřovaly své pole hledání. Toto období bylo pro respondentky obdobím doufání a čekání, jestli se někdo ozve. Nakonec se ale i na ně usmálo štěstí, když konečně dostaly odpověď. Úspěšně absolvovaly vstupní pohovor a konečně je mohl zase navštívit pocit štěstí a úlevy.

Poslední způsob získání místa, který se objevil v našem výzkumu, je trochu specifický a není jistě běžný. Přesto je velmi zajímavý a udává nám, že získávání míst může být i zcela ojedinělé až někdy dobrodružné, možná i osudové. Je to případ, kdy vstup do zaměstnání překazila jiná, silná životní zkušenost či nabídka, která zpočátku respondentky zcela odvála od pedagogického oboru. Jako například sportovní angažmá v zahraničí, kde nakonec jedna z respondentek strávila velký kus svého života. Její sen stát se učitelkou ale nikdy neupadl v zapomnění, a tak se snažila hledat alternativy i jinak, což se jí nakonec podařilo. Získala například velké zkušenosti ze zahraničních mateřských škol a po návratu zpět se tyto zkušenosti mohly stát její velkou výhodou nejen pro získání práce, ale také pro inovativní způsob výchovy a vzdělávání v mateřských školách tady.



3 Adaptace na pracovní prostředí

Jak bylo zmíněno výše, v rámci této oblasti: Vstup do profese, se nám naskytly dva úhly pohledu. Tedy jak na to vzpomínají a nahlíží respondentky. Již jsme si shrnuli první úhel, tedy způsob získání pracovního místa. Nyní nám schéma výše názorně ukazuje právě druhý úhel, tedy způsob, jak se respondentky adaptovaly na pracovní prostředí.

- Adaptace stresující, provázená pocity nervozity a strachu
- Adaptace zcela přirozená, šťastná a prožitá s radostí

Jako početnější se ve výzkumu ukázala spíše stresující forma adaptace a mezi hlavními „stresory“ uváděly respondentky například strach z převzetí zodpovědnosti, počáteční nedostatek sebevědomí, stud z mluveného projevu před kolegyní, pocit, že najednou je člověk hozen do vody nebo že nastoupil do rozjetého vlaku. Dobrou zprávou je ale fakt, že ani v této skupině žádná z respondentek nevyhodnocuje toto období jako velmi známý šok z reality, což může ukazovat na fakt kvalitní přípravy před vstupem do zaměstnání.

V méně početném zastoupení pak byly respondentky, které na své počáteční zkušenosti vzpomínají velmi pozitivně. Jejich start byl radostný a adaptace přirozená. Jak uvedly, jejich hlavní ambice byla se do práce těšit, a ne se z ní stresovat. Což nám ukazuje jeden z možných rozdílů mezi těmito dvěma skupinami. Je důležité uvědomovat si a ovládat své emoce.

Práce učitelky v mateřské škole dokáže být velmi náročná po psychické i fyzické stránce. Zajímalo nás tedy, co je stále motivuje a pohání dál v pracovním procesu. Co je důvodem, že se této práci stále se zájmem věnují.

V rámci výzkumu byly zjištěny tři hlavní motivační prvky, které respondentky stále povzbuzují k práci a výkonu:

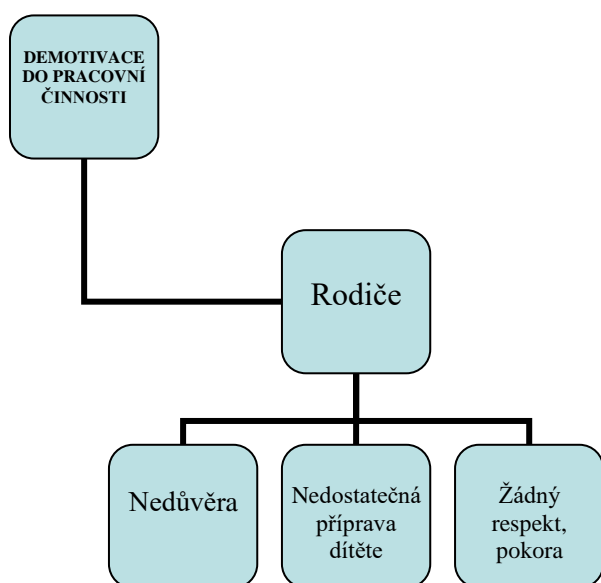
- Děti
- Kolegyně a celý kolektiv mateřské školy
- Možnost seberealizace a sebevyjádření

Je velmi dobrou zprávou, že největší motivací jsou pro účastnice výzkumu stále děti. Dle jejich slov je tato motivace pro ně neutuchající a největším zdrojem je dětská energie, která je neúnavná. Co se týče dětí je toho motivujícího ale mnohem více. Děti je motivují již od skutečnosti, že jsou usměvavé a šťastné, když se do školky očividně těší, přes fakt, že každý den je něčím překvapí a žádný den není zcela stejný, tedy jsou dny velmi bohaté a přínosné, až po uvědomění si role učitele jako takové, kdy mohou být u jejich vývoje a proměny, že k tomu velmi přispívají a mohou dětem předat vše dobré a správné. Motivace, kdy učitelky expertky předávají něco dětem, ale funguje i naopak, tedy že i děti neustále něco

předávají učitelům. Dle výroků našich respondentek je učí například trpělivosti, umět se na věci a svět dívat jiným, dětským pohledem nebo vnímat přítomný okamžik.

Dále je velmi povzbudivé zjištění, že motivující složku v profesním životě učitelky expertky zastávají také kolegyně v práci, jelikož je velmi známým faktem, že v ženském kolektivu dobré vztahy nemusí být samozřejmostí. Mladší kolegyně přináší jakýsi čerstvý vzduch, jejich nadšení, které u respondentek může po letech začít uvadat, je velkým motivujícím impulsem. Takový impuls je dle konkrétních výroků velmi nabíjející a díky němu v sobě nachází další a další chuť do práce a zvyšuje to jejich pozitivní energii. Kolegyně může také motivovat a inspirovat jiným přístupem a způsobem vzdělávání dětí. Dochází pak k vzájemné inspiraci, komunikaci a celkovému fungování na třídě, což je pro učitelky expertky povzbudivé a do práce jdou s pocitem nadšení a s radostí.

Z rozhovorů je také patrné, že motivací do pracovní činnosti jsou také možnosti, které práce přináší. Respondentky si velmi váží toho, že v rámci své práce se mohou seberealizovat, uvědomují si, že jim práce umožňuje naplno ukázat svou kreativitu a schopnosti.



4 Demotivační činitelé

Velmi silnou oblastí v našem výzkumu zaujímá téma rodičů, jejich působení na děti, učitele a celkově velké ovlivnění učitelské dráhy v současné době. Všechny respondentky jsou těmito fakty zasaženy a zcela unikátně se naprosto všechny shodují a rodiče a jejich fungování v rámci mateřské školy vnímají všechny téměř stejně. Všechny současné situace, kterou

popisují, velmi tíží a v práci vyčerpává. Asi je již zřejmé, že nejde o povzbuzující a motivující prvek v profesním příběhu učitele experta.

Během analýzy našich získaných dat jsme důvody demotivujícího působení rodičů na učitele shrnuli do tří bodů:

- Nedůvěra rodičů v učitele
- Nedostatečná příprava dítěte před vstupem do mateřské školy
- Žádný respekt, pokora, úcta nebo spolupráce

Učitelky expertky našeho výzkumu jsou z rodičů zklamané a cítí z jejich strany, že jim nedůvěřují, vše ví lépe než ony samy. To staví velké komunikační bariéry, cítí velký tlak a začínají ztrácet potřebnou trpělivost. Kvůli nedostatečné důvěře se energeticky vyčerpají v komunikaci s rodiči, což poté mohou odnést děti a celková kvalita jejich výkonu během dne. Z výzkumu je patrné, že rozhodující a vzdělávací metody jsou rodiči napadány, což podkopává autoritu respondentek u dítěte i třídy. Rodiče zpochybňují jejich rozhodnutí, metody a řešení například konfliktních situací mezi dětmi. Hádají se s učitelkami a brání své dítě zuby nehty. Podobné situace zažívají respondentky během dne několikrát a domů pak odchází vyčerpané, nervózní, což odnáší i potom okolí mimo práci. Což je trápí asi nejvíce.

Další obtíž je pro učitelky oblast, kterou v poslední době vnímají také jako velmi časté. Děti přichází do mateřské školy s velmi slabým základem, nepřipravené, nezralé. Tuto oblast posuzují dle srovnání z předešlých let. Všimají si, že rodiče s dětmi nemluví a dítě nemusí mluvit s nimi. Dítě nezvládá úkony, které by dle věku zvládat mělo. Rodiče vše dělají za ně, nevedou děti k samostatnosti, vše jim dovolí, děti vůbec neznají hranice a pravidla. Dítě přichází do mateřské školy bez základů slušného chování jako pozdravení, používání slovíček prosím a děkuji, uklízení hraček po sobě, jejich mluva je až nesrozumitelná. Vše tedy přebírá a učí učitel, což ale brzdí a silně zpomaluje práci, kterou by ve skutečnosti měl opravdu dělat. V závěru se od rodičů, po této snaze dohnat co rodič zanedbal, dočká jen kritiky a posměchu.

Co ale popuzuje respondentky asi nejvíce jsou ze strany rodičů projevy neúcty, nepokory a zcela chybí i sebemenší respekt. Situace, kdy je nepozdraví ani rodič nebo jim děkuje s výsměchem za hlídání dítěte je až uráží. Podle získaných dat jsou rodiče často útoční, názor a důvody učitelek neberou vůbec v potaz a mávají nad nimi rukou.

Tyto získané skutečnosti jsou tak silným demotivačním prvkem, že učitelky expertky váhají, proč tuto práci za těchto podmínek dělají. Uvádí, že touto situací s rodiči se prestiž profese propadla hodně dolů. Dle jejich výpovědí a názoru nemohou být mladé, začínající

učitelky ničím motivovány tak, aby to tento problém předčilo. Povolání se stává více a více náročnější a člověka z tohoto ohledu vyčerpává a vysává, že začíná pociťovat známky syndromu vyhoření. Práce je pro ně nyní ubíjející. Učitelky expertky se bojí, že se to do budoucna nebude zlepšit a že postupem to nebudou ani ty děti, které je drží stále nad hladinou. Nejsou si teď samy sebou vůbec jisté.

Samozřejmě nás zajímalo, jakým způsobem s tím tedy bojují a co je tedy přiměje k tomu opět ráno vstát a čelit dalším dnům. Co je drží od opravdového propuknutí syndromu vyhoření.

Z reakcí se nám vykryštovalo několik bodů, které učitelkám expertkám pomáhají se s touto dobou a s tímto konkrétním problémem vypořádat:

- Neustálé pracovní nasazení
- Snížení počtu dětí
- Osvěta a komunikace s rodiči

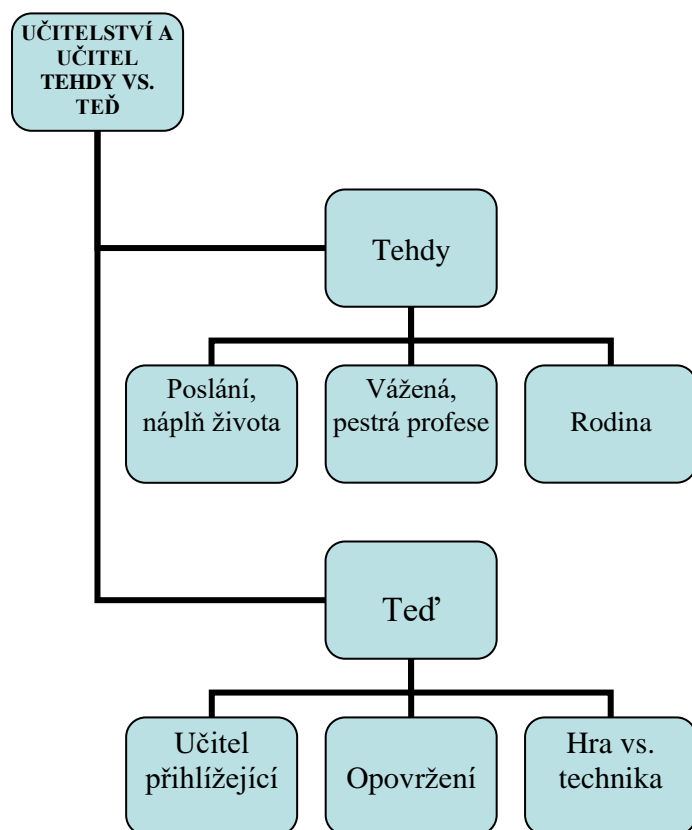
První metodou, která respondentkám pomáhá se vypořádat s jejich pocity beznaděje je neustále se něčemu učit, vzdělávat se, snažit se soustředit na práci s těmi dětmi a pracovat na sobě samotné. Učitelky se snaží neustále zdokonalovat. Například studiem nových trendů a možností vzdělávání. Neustále hledají nové cesty, které se snaží aplikovat v praxi. A netýká se to jen hledání cest k dětem, ale i k těm rodičům, což je velmi povzbudivé a pozitivní zjištění. Jelikož zlepšení nemůže přijít jen samo od sebe. Musí přicházet z obou stran. Neustále si čtou různé názory odborníků, pedagogické články, odbornou literaturu. Některé nově zjištěné informace vyzkouší nejdříve na vlastních dětech a poté to zkouší i v profesním životě. Snaží se zapojovat a kombinovat i jiné, alternativní proudy pedagogiky a neustále myslí na to, aby předškolní pedagogika měla v tom jejich podání dobrou návaznost na základní školu. Aby děti byly dobře a kvalitně připraveny.

Některé učitelky, které se účastnily výzkumu se domnívají, že by situaci velmi pomohlo snížení počtu dětí ve třídě. Tvrdí, že kvalita vzdělávání je teď více ovlivněná právě počtem. Jak jsme popsali výše, děti přichází do školek nezralé a nepřipravené, a tudíž při plném počtu dětí je práce mnohem náročnější a o jiné náplni než při počtu sníženém, například z důvodu vysoké nemocnosti. Dalším důvodem, proč by to situaci pomohlo je skutečnost, že rodiče samozřejmě přemýšlí pouze o tom jednom svém dítěti jako osobnosti, a ne v rámci skupiny. Tím pádem požadují rodiče stále víc individuální přístup, což při přeplněných třídách, jak uvádí respondentky, nelze realizovat tak, aby rodiče uspokojily.

Další a poslední výraznou formou, jak se vypořádat s pocity vůči rodičům je uvědomění učitelek expertek, že je důležité začít šířit osvětu své práce, pracovat na komunikaci s rodiči a hledat způsoby, jak komunikovat jinak, aby se zlepšila spolupráce a nahlížení rodičů na profesi učitelky mateřské školy. Taková osvěta by podle učitelek expertek měla být co nejvíce přirozená a měla by vzejít přímo od učitelů. Více s rodičem sdílet, vypracovat systém rodičovských schůzek společných i individuálních a promyslet, jak tyto schůzky pojmout. Domnívají se, že i kdyby to oslovilo jen malou část rodičů, je to stále větší přínos ke zlepšení situace než nedělat nic.

I když se zdá být situace pro učitelky expertky velmi tíživá a pro jejich další působení v některých momentech až fatální, je důležité a povzbudivé, že si i na druhou stranu hledají cesty, jak si s tím poradit a nevzdávají se svého snu, své práce. Cesta a jejich myšlenky, kterými se situaci snaží individuálně řešit jsou logické a snad i funkční. To ale ukáže zase čas.

Na závěr naší diplomové práce nás zajímala poslední souvislost a doplnění celé životní dráhy učitele experta. A to srovnání učitele a učitelké profese tehdy na začátku a učitele teď, z pohledu našich respondentek.



5 Srovnání vnímání učitele tehdy a teď

Ze schématu je jasně cítit ovlivnění a navázání na fakta popsané výše. Je to tedy takový obraz celkového a aktuálního shrnutí, který je pro učitelky expertky opravdu živou realitou, která je aktuálně zcela pohlcuje.

Na jedné straně je to tato profese pro učitelky expertky posláním a náplní jejich životů, dokonce tuto profesi označují za posvátnou a že se narodily, aby tuto práci dělaly. Aby měly možnost vidět a přispět k procesu změny dítěte. K jeho posunu od dítěte, které je odkázáno na dospělého, po dítě samostatné a schopné vykročit dál do světa. Zároveň si ale uvědomují, že dříve byla učitelka brána jako Paní učitelka s velkým P, která skutečně může něco ovlivnit. Učitelství a podstata tohoto slova byla opravdu vážená a učitel z okolí pociťoval úctu, kterou k nim okolí chovalo. Nyní je podle nich učitelství spíše prázdné označení a učitel se cítí spíše jako přihlížející, který nemá žádné slovo a kompetence. Cítí se opravdu jen jako hlídač v dětském koutku a rodiče jim za hlídání také děkují. Často místo úcty teď pociťují spíše opovržení a výsměch.

Učitelky také nezapomínají na to, že tato profese je velmi pestrá a že si toho velmi vážily a váží do teď. Záleží pouze na jejich kreativitě a schopnostech, jak s každým dnem naloží, aby to děti zaujalo. Ale při srovnání tehdy a teď, kdy ze strany rodičů byla větší zpětná vazba, komunikace byla jednodušší, propojenější. Výsledky šly více vidět a všímali si jich také rodiče, kteří to učitelům hned dávali najevo a jejich práci oceňovali. To se nyní úplně ztratilo a vytratilo buď ví kde. Nyní se učitelky bojí a musí si dávat velký pozor co a jak dělají, říkají. Cítí na sobě samých, jak prestiž profese klesla dolů, a to hodně hluboko. Vzpomínají na své začátky, kdy se samy cítily velmi nezkušeně a nejistě, a i přes to cítily, že je rodiče respektují, váží si jejich názorů a rad, jsou ochotni s nimi řešit i méně příjemná témata a situace. Vzpomínají, a to již s viditelným smutkem na tváři, jelikož tyto doby jsou dlouho pryč a nedaří se jim to zvrátit.

Jak jsme již několikrát zmiňovali, děti nejsou z rodiny na příchod a fungování v mateřské škole dostatečně připravovány, z čímž se pojí další srovnání učitelství tehdy a teď. Nyní mají učitelky expertky pocit, že musí ve velké míře zastupovat i tu rodinu ve smyslu výchovném a jsou nuceni přebírat mnoho věcí, které by právě rodina měla zabezpečit. Musí složitě nastavovat a učit děti dodržovat určité hranice a pravidla. Učit je základy slušného chování a brzdí je věci, které dříve děti uměly od tří let. Děti si také dle našich respondentek už nehrají klasickým způsobem a mají jiné vzorce. To by nebyl až takový problém, ale hry dětí nyní jsou obsahově velmi prázdné a často i násilné. Často si nechtějí hrát vůbec s ničím a zajímá je jen televize, hry na telefonu či tabletu. Neumí si hrát, u hry nemluví, což se na vývoji řeči samozřejmě projeví. To dovedlo učitelky k tomu, že děti velkou část dne učí si

hrát. Hrát například s panenkami, nejrůznější námětové hry, kde je zapotřebí komunikace a řešení problémů. Dříve k těmto hrám děti nepotřebovaly přítomnost dospělého.

Cílem této práce bylo zjistit jaká je profesní dráha učitele experta a dozvědět se tak užitečné zkušenosti a skutečnosti o této profesi, co učitele ovlivňuje, co jej motivuje a naopak. Naše výsledky se pokusíme dát do krátké diskuse s dosavadními poznatky o učiteli expertovi, které jsou ukotveny a zmíněny v teoretické části práce.

Pro zajímavost si zde také porovnáme výsledky našeho výzkumu s taktéž kvalitativním výzkumem, který byl realizován v roce 2016 a zabýval se profesní dráhou začínajícího učitele.

Mnohé z poznatků, studií a výzkumů již známých ale pohlíží na učitele experta spíše z pohledu odbornosti a zaměřují se na jeho charakteristiky, požadovanou či očekávanou úroveň výkonů, nežli na osobnost a jeho psychiku.

Z přehledové studie Michaeli Píšové z roku 2010 se například dozvídáme, podstata učitele experta vychází ze zvláštního vrozeného talentu, což nám mohou výsledky výzkumu potvrdit především v případech, kdy se tento talent u dotazovaných respondentek začal projevovat již v dětství. Dále bylo v odborné literatuře uváděno, že expert je osoba vysoce uznávaná jako spolehlivý zdroj znalostí, dovedností, jenž disponuje v okolní společnosti autoritou, uznáním a určitým společenským statutem (Píšová, 2010). Výsledky výzkumu ale v současné době naznačují, že to v oboru učitelství mateřských škol zcela neplatí. Nevyklučuje to, fakt, že učitelky experty jsou spolehlivým zdrojem znalostí, dovedností a určitých technik pro kvalitní vzdělávání jedinců. Pro správnost tvrzení, v současné době, chybí právě uznání, autorita a respekt veřejnosti vůči učitelům, jak vyplynulo z výsledků výzkumu.

Více do osobnosti učitele experta jde výzkumný projekt R. Švaříčka, který byl vypracován jako součást jeho disertační práce v roce 2007.

Z výsledků jeho výzkumu vyplývá, že byl pro učitele experty neobtížnější první rok v učitelské profesi. Ne zcela se to shoduje s našimi výsledky. Je pravdou, že v rámci našeho výzkumu bylo zjištěno, že pro část expertek byl vstup do učitelské profese obtížný, což by mohlo podpořit určitou shodu. V našem případě to ale není označováno přímo za kritickou fázi profesní dráhy. Do určité míry je to jistě ovlivněno současnou realitou, kterou učitelé experti řeší, a to je ta již několikrát zmiňovaná situace s rodiči a nedostatkem uznání a respektu, která je momentálně nejvíce hodnocena jako krizové období. Zároveň Švaříček zmiňuje, že na základě zjištěných dat je expert aktivní, je stále s něčím částečně nespokojený,

což ho ale iniciuje ke změně a rozvoji. Neustále na sobě pracuje a vylepšuje své techniky a metody působení. Což nám také naznačují i naše získaná data. Učitelky expertky se neustále dál samy vzdělávají a pracují na sobě. Pokouší se do vzdělávacího obsahu zařazovat i alternativní metody. A i když jsou ze situace, že pocítují úpadek prestiže své profese, nešťastné až zoufalé, snaží se na to reagovat a přemýšlí, jak situaci zvrátit a například v komunikaci s rodiči vybudovat kvalitnější a vřelejší vztahy.

O přímé komunikaci učitelů s rodiči se zabývá výzkumná studie z roku 2020, jejíž autorka Ida Viktorová se zaměřuje na otázku, jak komunikaci vnímají učitelé spokojení a učitelé s počátečními projevy syndromu vyhoření. Ve svých výsledcích došla k zajímavým závěrům, které se více či méně shodují s výroky našich respondentek. Tedy, že v současné době je rodinná výchova dětí nedostatečná, což má dopady na školu, kterou rodiče, v případě problémů nebo neúspěchu dítěte, označují za viníka. Na školu si mnohokrát kladou nereálné požadavky, ale o spolupráci nejeví velký zájem. Problémy v komunikaci s rodiči se objevují čím dál častěji, avšak autorka rozlišuje právě dvě skupiny učitelů (spokojený učitel a učitel vyhořelý) a uvádí, že je mezi nimi velký rozdíl. Spokojený učitel dokáže se situací lépe pracovat a co je důležité zmínit, konflikty prožívá méně osobně, i když se to také neobejde bez pocitů strachu, stresu a nervozity. Na druhé straně u učitele, který již vykazuje známky syndromu vyhoření, jsou konflikty častější, opakované a učitel je zcela pohlčen strachem, obavami a pocitem úzkosti.

Kdybychom to měli porovnat s našim výzkumem, určitě by se našla skupina respondentek, která by spadala do skupiny spokojených učitelů. Jelikož jsme si uvedli, že se se situací snaží něco udělat a přemýšlí nad sebou, jak komunikaci vylepšit. Pak bychom našli v řadách našich respondentek i ty, které už vykazují známky syndromu vyhoření v důsledku konfliktních situacích s rodiči. Tyto učitelky už nevidí v této oblasti moc východisko a za viníky označují pouze rodiče.

Dle Pišové (2010) jsou výzkumy a celkově témata zaměřené na učitele experta velmi důležité. Jednak vzrůstá, především u společnosti, zájem o vyšší kvalitu vzdělávání a také kvalitnější vzdělávací instituce, s čímž souvisí i přínos důležitých informací pro přípravu nebo další vzdělávání učitelů. A jednak to může být důležitým předpokladem pro určování cílů, ke kterým mohou učitelé na své profesní dráze směřovat. Což se nám krásně pojí, potvrzuje a uzavírá skutečnost, kterou jsme již uváděli, že i tato práce by mohla být právě z těchto důvodů přínosem.

Jak jsem již předesílala, v této části práce máme tento výzkum možnost také srovnat s výsledky taktéž kvalitativního výzkumu zaměřeného na začínajícího učitele, který jsem

realizovala v roce 2016 v rámci bakalářského studia. Výzkum z roku 2016 probíhal za podobných podmínek. Bylo osloveno 6 začínajících učitelek mateřských škol, zvolenou metodou byl rovněž narativní rozhovor. Všechny rozhovory byly doslovně přepisovány, analyzovány a interpretovány, jako u našich nynějších respondentek. Porovnání obou výsledků považujeme za zajímavé doplnění a možnost vše spojit do jedné linie. Může nám to přinést komplexnější obraz způsobu vývoje profesních drah učitelů mateřských škol.

Ve zrodu myšlenky a v tom, jak to všechno vůbec začalo, jak učitelé startovali na své profesní dráze, se začínající učitelé a experti poměrně shodovali. V obou případech se nám vyčlenily dvě hlavní skupiny: rozhodnutí v dětství a rozhodnutí až později. Také se shodují v rozhodujícím článku, který provází všechny, a to jsou děti.

V profesní dráze učitele začátečníka i učitele experta bylo vzdělávání jasným krokem hned po uvědomění si svého cíle být učitelem.

Rozhodně ale můžeme sledovat silnou odlišnost v životní době, kdy začínající učitelé neměli možnost setkat se s nástrahami komunistického režimu, a tudíž studia pedagogiky byla pro ně mnohem více otevřená a přístupná.

Dobrou vizitkou je ale shoda v celkovém pozitivním náhledu na vzdělávání, etapa profesní dráhy, na kterou vzpomínají v dobrém a s vědomím, že studium jim dalo kvalitní "vybavení" pro činnost v tomto oboru, a to jak učitelé začátečníci, tak učitelé experti.

Záměrně jsem uvedla v celkovém pozitivním náhledu, jelikož u začínajících učitelů bylo silným prvkem srovnávání střední a vysoké školy. To se u učitelů expertů nezopakovalo a toto srovnání se během výzkumu vůbec neobjevilo. Hlavní kritikou začínajících učitelů byl fakt, že jim vysoká škola vůbec nic nedala, a především jim chybělo množství praxe. Jak uváděli v rámci výzkumu "*Praxe na vysoké bylo žalostně málo.*"

Čím si tuto odlišnost vysvětlují? Především tím, že učitelky expertky, které vysokou školu studovaly již v té době pracovaly v mateřských školách a praxi tedy měly možnost prožívat každý den.

U začínajících učitelů bylo během tehdejšího výzkumu zjištěno mnoho podobných dat jako u učitele experta. Tak například, že motivující činitelé se objevují v každé etapě učitelovy profesní dráhy. Překvapilo mě, že i začínající učitelé, tak učitelé experti viděli vzory v období studií jen na středních školách. To mi přijde jako zajímavá skutečnost, která by možná byla hodna nového bádání a zjištění důvodu proč je tomu tak. Jelikož si myslím, že by to mohlo přispět ke zkvalitnění vzdělávání. To je ale pouhá osobní spekulace a není předmětem tématu naší práce.

Dále je v porovnání učitele začátečníka a učitele experta zajímavé sledovat, že u učitele experta se objevuje mnohem více motivujících činitelů a vzorů, jako například spolužáci, učitelé na praxích, děti. Je zde evidentní, že učitelé začátečníci ještě nemohou zhodnotit tak širokou škálu motivujících prvků svého profesního života, jelikož nemají tolik zkušeností. Učitel expert dokáže mít jakýsi nadhled, odstup a dokáže hlouběji pohlédnout do problematiky motivace a vzorů.

Při porovnání jsem si dále všimla, že u učitelů expertů byla větší snaha a píle, co se týče hledání pracovního místa. U učitelů začátečníků bylo velmi snadné si místo najít. Tento rozdíl připisuji době, kdy o práci žádali. V případě učitelek expertek nebylo tolik možností a bylo méně pracovních míst než v době, kdy o práci žádaly začínající učitelky.

Profesní start začínajících učitelek a učitelek expertek byl dá se říct podobný v tom, že v obou výzkumech se vytvořily dvě skupiny. Ty, které prožívaly profesní začátky hůře a ty, které je prožívaly lépe. Co je ale zásadním rozdílem. U začínajících učitelů se v tom prvním případě projevily mnohem extrémnější a intenzivnější pocity nervozity, větší šok z reality, dokonce se již v začátcích objevily projevy syndromu vyhoření, což je velmi překvapivé. U druhého typu začátku praxe zase měly začínající učitelky více času na adaptaci, jelikož měly možnost začít svou praxi vykonávat už koncem školního roku, kdy je ve třídách mnohem méně dětí. To byl hlavní důvod, který jim umožnil mít jejich start klidnější a postupnější.

Během výzkumu zabývající se profesní dráhou začínajícího učitele se participantky označovaly, ve většině případech, za hodně autoritativní a zásadové typy, ale zároveň snažící se být přátelské. V charakteristikách sebe jako učitele vyzdvihovaly především svou organizační schopnost, přirozenou autoritu. Nezacházely do hlubších úvah nad sebou, nad svým přístupem. To nejdůležitější pro ně bylo dodržování pravidel a zásady slušného chování, což je malá shoda s učiteli experty. Na základě našich zjištění dokáže expert sebe jako učitele uchopit více ze široka a již má určitý odstup, ze kterého se může objektivněji hodnotit. Má více rozvinutou schopnost sebereflexe. Také nepochybně mnohem více zkušeností, které učitele neustále formují a mohou ukazovat různé směry nebo mohou naučit lépe se dívat na věci z více úhlů pohledu. To vše utváří a zdokonaluje proces proměny učitele začátečníka v učitele experta.

Během analýzy a pročítání příběhů učitelů expertů a pro porovnání i příběhů učitelů začátečníků jsem si uvědomila, že učitelé experti jsou schopni větší upřímnosti, větší schopnosti pojmenovat své vnitřní pochody, své hodnoty, své chování. Jsou schopni větší upřímnosti především k sobě, více si uvědomují různé souvislosti, vidí více cestiček a dokážou na vše opravdu nahlížet individuálně.

Také u začínajících učitelů jsme zabředli k tématu rodičů. Takto silný demotivující prvek, se nám u začínajících učitelů ale neprojevil. Rodiče jsou sice začínajícími učiteli zmiňováni, ale spíše jen okrajově. Spíše z hlediska nedostatečných zkušeností v komunikaci s nimi. Více začínající učitele trápila nadměra administrativy, problémy v pracovním kolektivu, obecné nahlížení okolí na profesi. Tedy, že tato profese není oceňována tak, jak by si zasloužila. Všechny tyto útrapy začínajících učitelek, ale zase netrápí až tolik učitele experty. Ti se velmi silně potýkají se skutečností, které jsou svědkem. Díky své dlouhé praxi totiž mohou objektivně srovnat a pozorovat svou profesi více z perspektivy, jak se vyvíjí sama o sobě. Ve smyslu srovnání, jak byla vnímaná profese na počátku a jak nyní.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce, která nám odhalila profesní dráhu šesti učitelek expertek může být jistě přínosem pro nahlížení se na profesi učitele mateřské školy vůbec. Jelikož se jedná o upřímné příběhy konkrétních učitelek, které mají opravdu velmi dlouholetou praxi a mnoho nasbíraných zkušeností, dozvídáme se zajímavé, řekněme zákulisní, informace, které jsou autentické, ze samotného jádra profese. Díky tomu můžeme případně pochopit některé souvislosti, které se v rámci tohoto tématu řeší. Může to pomoci zkvalitňovat další přípravu a vzdělávání budoucích učitelů mateřských škol, ale může to i motivovat další samotné učitelky, které si práci případně přečtou. Samotná práce totiž nabádá k otevírání i dalších témat a jistě by se na zjištěné výsledky dalo navázat a výzkum dále rozšiřovat. Ať už by se to týkalo například problematiky komunikace s rodiči, což cítíme, že bylo nejsilnějším prvkem našich zjištění, nebo jak lépe připravovat děti pro vstup do mateřské školy, či otázka sníženého počtu dětí ve třídách, šíření osvěty učitelské profese neboli jakési zpřístupnění, či otevření této profese širší veřejnosti.

Teoretická část diplomové práce je složena ze tří hlavních kapitol, které se věnují učitelům mateřské školy a učitelské profesi. V první kapitole jsme se zabývali teoretickými východisky učitelství v mateřské škole. Vymezili jsme si obecně pojem učitel, jeho kompetence a činnosti této profese.

V kapitole druhé jsme se soustředili na možnosti jeho profesionalizace, tedy jednotlivé fáze profesního vývoje jedince od výběru studijního oboru až po jednotlivé stupně profesních zkušeností a časového hlediska profesního působení. Také jsme se zaměřili na osobnost či identitu učitele mateřské školy.

V poslední závěrečné kapitole jsme si charakterizovali již samotného učitele experta. Vymezili jsme si tento pojem, kdy se z učitele stává učitel expert a co ho odlišuje například od zkušeného učitele.

Empirická část práce se zaměřuje již na samotný kvalitativní výzkum, který se soustředil na profesní příběhy učitelů expertů v mateřské škole. Díky výzkumu a použité metodě, kterou byl narativní rozhovor, se nám odhalily skutečnosti, které zjišťují, jaká je profesní dráha učitele experta.

Empirická část má několik částí. Jednou z nich je samotná metodologie práce, která shrnuje výzkumné cíle, otázky, zvolené výzkumné metody a způsob sběru dat. Také představení účastníků výzkumu a terénu, ve kterém výzkum a sběr potřebných dat probíhal.

Další částí je již interpretace a zpracování získaných dat, které představují svědectví a důkazy našich výsledků. V této části také nalezneme přímé výroky, které jsou zcela

autentické, doslovně přepsané z nahrávek pořízených během rozhovorů s účastnicemi výzkumu. Součástí je také srovnání s výzkumem realizovaných v roce 2016 v rámci bakalářského studia: Profesní příběhy začínajících učitelů.

Empirickou část diplomové práce uzavírá shrnutí zjištěných výsledků, které jsou zpracovány do přehledných schémat.

Tyto schémata následně doprovází popis nejzajímavějších faktů a zjištěných skutečností, které mohou být přínosem pro společnost, která se pedagogikou a kvalitou vzdělávání v mateřských školách zabývá.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BERLINER, David C., *In Pursuit of the Expert Pedagogue*. Educational Researcher, 15(7), 2016, 5-13. ISSN 0013-189X. Dostupné z: doi:10.3102/0013189X015007007

BURKOVIČOVÁ Radmila, KROPÁČKOVÁ Jana, *Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů*, Pedagogická orientace, 24(4), 2014, s. 562–582.

DVOŘÁČEK, Jiří, Vlastimil ŠVEC a Jiří MAREŠ. *Základy pedagogiky: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 2. V Praze: Oeconomica, 2014. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-245-2014-8.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

SYSLOVÁ Zora, HORKÁ Hana a MAREŠ Jiří. *Studie k předškolní pedagogice: teorie a praxe I*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Brno: Masarykova univerzita, 2011. Pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-5467-7.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8253-X.

KOHOUT, Karel, Vlastimil ŠVEC a Jiří MAREŠ. *Základy obecné pedagogiky: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-86723-38-9.

KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. Pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-7308-301-4.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-731-5115-4.

LUKAS, Josef. *Učitel - jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole* [online]. Brno, 2011 [cit. 2020-12-13]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/m57eok/>>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc..

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, 2013. ISBN 978-80-7464-222-7.

MAŇÁK, Josef, Vlastimil ŠVEC a Jiří MAREŠ. *Cesty pedagogického výzkumu: východiska, metody, cvičení a hry*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-731-5078-6.

PÍŠOVÁ Michaela, *Učitel – expert – Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků*, Časopis Pedagogika, roč. LX, 2010, s. 47-58

PÍŠOVÁ, Michaela. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6681-6.

PRAVDOVÁ, Blanka. *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. Pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-7604-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník: profesní sebepojetí studenta učitelství*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. Pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8475-9.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

SVATOŠ Tomáš, *A student teacher on the pathway to teaching profession: Reviewing research and proposing a model*, Pedagogická orientace, 23(6), 2011, s. 786-809, DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-6-786>.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠMELOVÁ, Eva, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Pedagogika v teorii a praxi. ISBN 80-244-0945-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman. \textit{Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta} [online]. Brno, 2009 [cit. 2020-12-12]. Available from: <https://theses.cz/id/c87wgq/>.

Doctoral theses, Dissertations. Masaryk University, Faculty of Arts. Thesis supervisor prof. PhDr. Milan Pol, CSc..

TOMKOVÁ, Anna. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.

Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů In: *Sbírka zákonů ČR*. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>