

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

**Diplomová práce**

Bc. et Bc. Monika Nováková

Veřejný obraz učitele mateřské školy

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne .....

Podpis.....

Mé poděkování patří Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D., za její cenné rady a připomínky. Děkuji jí za odborné vedení a čas, který věnovala mé diplomové práci. Poděkování patří i respondentům, bez kterých by nemohla být realizovaná empirická část této práce. Dále děkuji celé své rodině a mým blízkým, kteří mi byli během studia velkou oporou.

Motto: *„Učitel – profese, o níž byly napsány miliony stránek nejrůznějších textů, psány divadelní hry, natáčeny filmy, profese chvályhodná, kritizovaná i pomlouvána. Kde by však společnost byla, kdyby této profese nebylo?“*

M. SOLDÁN

# OBSAH

ÚVOD .....	7
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b>	
1 VYMEZENÍ POJMU „UČITEL“ .....	9
2 POJETÍ UČITELE .....	11
2.1 Etapy formování osobnosti učitele.....	12
2.2 Role učitele .....	12
2.3 Kompetence učitele.....	14
2.4 Učitel mateřské školy dle RVP PV .....	16
3 SPOLEČENSKO-EKONOMICKÉ POSTAVENÍ UČITELŮ V PRŮBĚHU DĚJIN.....	17
3.1 Průřez nejstaršími dějinami učitelství až ke středověku.....	17
3.2 Období Komenského až do konce 19. století.....	18
3.3 Postavení učitelů 20. století .....	20
3.4 Učitel 21. století .....	21
4 PROFESE UČITELE.....	22
4.1 Pozitiva a negativa učitelství .....	24
4.2 Profesionální příprava pro učitelství .....	26
4.3 Učitel na začátku profesní cesty .....	30
5 UČITEL V OČÍCH VEŘEJNOSTI .....	32
5.1 Současné postavení a prestiž učitele .....	32
5.2 Mýtus o ztrátě postavení učitelů .....	36
5.3 Učitelé mateřských škol v očích společnosti .....	36
5.4 Výzkumy týkající se postavení učitelů .....	37
5.5 Mezinárodní komparace a postavení učitelů ve světě.....	40
5.6 Kritika a požadavky na učitele - vize „ideálního učitele“ .....	42
5.7 Faktory ovlivňující postavení učitele a jejich východiska.....	46
5.7.1 Faktor feminizace, její příčiny a důsledky.....	48
5.7.2 Faktor platového ohodnocení učitelů .....	49
<b>II EMPIRICKÁ ČÁST</b>	
6 VÝZKUMNÝ DESIGN .....	52
6.1 Výzkumný problém .....	52
6.2 Stanovení výzkumného cíle .....	52
6.3 Stanovení hypotéz.....	53
6.4 Stanovení výzkumných otázek .....	55
6.5 Výzkumný soubor.....	55
6.6 Metody sběru dat.....	56
6.7 Zpracování dat .....	57
7 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	58
7.1 Závěry výzkumného šetření v reflexi hypotéz.....	90
7.2 Závěry výzkumného šetření v reflexi výzkumných otázek .....	96
ZÁVĚR.....	98
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	103

<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK</b> .....	107
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	108
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	109
<b>ANOTACE</b>	

# ÚVOD

Diplomová práce je cíleně zaměřená na veřejný obraz učitelů mateřských škol. Důvodem výběru tohoto tématu byl zájem o zmapování současného vnímání této profese. Proto je součástí této práce výzkumné šetření ke zjištění názorů veřejnosti a jejich postojů k této profesi.

Domníváme se, že nejsou dostatečné záznamy o prestiži učitelů mateřských škol na území České republiky, to bylo dalším důvodem volby celkového zaměření této práce.

Diplomová práce se zabývá učitelstvím v širším slova smyslu, některé dílčí kapitoly jsou specificky zaměřené na preprimární učitele.

Hlavní cíl diplomové práce: Reflektovat vybraná specifika učitelské profese jako komplexu a zjištění veřejného vnímání profese preprimárního učitele.

Dílčí cíle Teoretické části: Popis aspektů učitelské profese, jako je osobnost učitele, náhled do společensko-ekonomického postavení učitelů, negativa a pozitiva učitelské profese a současné vnímání učitelů s nástinem faktorů, které mají na postavení učitelů možný vliv.

Hlavní cíl Empirické části: Zjistit veřejný obraz učitele mateřské školy. Zmapování názorů veřejnosti na postavení učitelů mateřských škol a následná interpretace výsledků kvantitativního výzkumného šetření.

Dílčí cíle Empirické části: Dílčím cílem je zjistit rozdíly v názorech na učitele MŠ v souvislosti s věkem, bydlištěm, dosaženým vzděláním, s tím, zda je respondent pedagogický pracovník, či jestli má dítě.

Dalším dílčím cílem je zjistit, zda existuje určitá souvislost mezi tím, zda by chtěli respondenti profesi učitele MŠ vykonávat a mezi tím, jak respondenti přijímají doporučení a rady učitele MŠ ohledně výchovy jejich dítěte.

Diplomová práce je rozčleněna na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se skládá z pěti stěžejních kapitol. První úvodní kapitola vymezuje samotný pojem „učitele“, v kapitole jsou uvedeny definice od různých autorů, neboť samotné definování považujeme za nezbytné k uvedení do celé problematiky. Další kapitola se zaměřuje na osobnost učitele, zde jsou zmíněny etapy formování osobnosti učitele, role učitele, kompetence učitele. Poslední podkapitola se věnuje povinnostem učitelů mateřských škol z pohledu RVP PV. V rámci třetí kapitoly jsou shrnuty společensko-ekonomické vnímání učitelů v průběhu dějin. Tento krátký exkurz se zaměřuje na průřez nejstaršími dějinami až po postavení učitelů ve 20. století. Další kapitola zahrnuje specifika učitelství profese, v rámci jednotlivých podkapitol jsou zmíněny pozitiva a negativa této profese, profesní příprava a také charakteristika učitele na začátku profesní cesty. Poslední kapitola se věnuje současnému postavení učitelů 21. století. Podkapitoly se zaměřují na prestiž učitelů mateřských škol, na výzkumy týkající se postavení učitelů. Je zde komparace se zahraničím a vnímání učitelů ve světě. Poslední podkapitoly se věnují kritice učitelů a vizi „ideálního“ učitele. Dále jsou zmíněny faktory, které mohou do jisté míry ovlivňovat postavení učitelů.

Co se týká přínosu této práce tak zmapování názorů veřejnosti na učitele mateřských škol vede k získání veřejného obrazu učitele MŠ, který může sloužit jako určitá zpětná vazba, a to nejen pro učitele mateřských škol, ale i pro veřejnost jako takovou. Diplomová práce může sloužit jako pomyslný odrazový můstek přinejmenším v zamyšlení se jak prestiž učitelů MŠ zvyšovat, podporovat. Protože negativní veřejný obraz učitele MŠ se bohužel může odrážet i v edukaci dětí.



# **I TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 VYMEZENÍ POJMU „UČITEL“

Na úvod je potřeba pro komplexnost vymezit klíčový pojem, který se prolíná celou diplomovou prací. I přesto, že se jedná o pojem známý a všem zřejmý bude předloženo několik definic a pojetí učitele. Protože je definic celá řada, bylo vybráno jen několik, a to těch, které nejvíce charakterizují pojem „učitel“.

Podle Pedagogického slovníku (2013) je učitel považovaný za jednoho z činitelů edukačního procesu, je to kvalifikovaný pedagogický pracovník, který nese spoluzodpovědnost za organizaci, řízení a výsledky edukace. Tradiční pojetí učitele vychází z předávání poznatkům žákům. Novodobé pojetí učitele klade důraz na interakci se žáky a prostředím, kde se učitel spolupodílí na vytváření vzdělávacího prostředí a klimatu třídy. Učitel je zároveň koordinátorem a organizátorem jejich činností, celý proces také evaluuje. Používá se také termín „učitelka“, a to s ohledem na feminizaci českého školství, kde v učitelské profesi dominují ženy, a to především v mateřských školách a školách základních.

*„Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež či dospělé.“* Učitel je také iniciátorem edukačního procesu a směřuje k péči o tělesný, citový a rozumový rozvoj dítěte. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 2003, str. 164)

Stručně, ale výstižně definuje učitele Šimoník (1995), který označuje učitele za specialistu v oblastech edukace, který dokáže fundovaně rozvíjet osobnost dítěte.

Za mezinárodní definici v členských zemích Evropské unie je považováno vymezení, které bylo zformulováno odborníky OECD následovně: *„Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo žáky vyučují“.* (Průcha, 2009a, str. 394)

Vašutová (2004, str. 35) předkládá pojem učitele v širším kontextu a vyjadřuje se komplexně k pedagogickým pracovníkům. Obor práce pedagogických pracovníků charakterizuje jako: *„činnosti, kterými se uskutečňuje péče, výchova a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých. Tyto pedagogické činnosti vykonávají v rámci stanoveného pedagogického úvazku, a to buď ve*

*vyučování ve škole nebo ve výchovných a vzdělávacích programech uskutečňovaných nad rámec vyučování ve škole nebo školském zařízení. Rozsah a specifika činností se váží ke společenským cílům výchovy a vzdělávání a k úkolům institucí ve vzdělávacím systému. Dále se diferencují vzhledem k věkovým, kulturním, etnickým, zdravotním a sociálním zvláštnostem jedinců.“ (Vašutová, 2004, s. 35)*

Již Komenský tvrdil, že je potřeba učitelů, kteří budou takoví, jaké mají učinit z ostatních, a musí znát strategie, aby je takovými učinili, v neposlední řadě musí projevovat zapálení a horlivost ve své učitelské práci. (Pařízek, 1991)

Jak již bylo uvedeno výše definic je celá řada a každá vymezuje pojem „učitele“ z různých úhlů. Domníváme se, že pozice učitele by se také mohla shrnout do tvrzení, že učitel ve své podstatě reprezentuje nositele požadavků, které klade společnost na edukaci. Toto tvrzení je trochu kontroverzní, ale není zcela scestné.

Učitel by však měl projevovat odbornost, a měl by odhalit potenciál každého dítěte, tak aby ukázal každému dítěti cestu a pomohl mu rozvinout celou jeho osobnost.

## 2 POJETÍ UČITELE

Tato kapitola se blíže zaměří na osobnost učitele. V jednotlivých podkapitolách budou rozebrány a blíže specifikovány etapy formování osobnosti učitele. Dále se jedna podkapitola věnuje rolím a kompetencím učitele a v neposlední řadě bude zmíněna problematika povinností učitele mateřské školy.

Musíme bezesporu souhlasit s tvrzením, že v edukaci se vše zakládá na osobnosti učitele. Ta má nezaměnitelný vliv na výchovu a vzdělávání a tedy dopad na děti. (Šimíčková-Čížková et al., 2010)

K osobnosti učitele se vyjadřuje i Kurelová (1998, str. 9), která problematiku doplňuje o tvrzení, že: „učitelova osobnost je tím nejvlastnějším prostředkem jeho působení. Učitel tím, že sám nachází vlastní cestu, umožňuje ji snáze najít i dětem a mládeži, kterou ovlivňuje.“

Vašutová (2004) rozumí osobností učitele určitý soulad mezi osobnostními a odbornými rysy učitele. Tyto rysy jsou však v pozadí díky vysoké míře kultivovanosti a etickým normám.

Osobnost učitele by měla být protkána těmito žádoucími charakteristikami, jako je odpovědnost, resistance vůči stresovým situacím, autentičnost, angažovanost, důvěra v sebe, pozitivní vztah k lidem a dětem. (Šimíčková-Čížková et al., 2010)

Předchozí výčet charakteristik byl však velmi okrajový, tyto charakteristiky doplňuje Vašutová (2004), a to o vlastnosti jako je pozitivismus, láska k dětem, schopnost motivovat, komunikovat, empatie, trpělivost, nápaditost, emocionální rovnováhu, kooperativnost, organizační schopnosti atd.

Pokud se zaměříme na osobnost učitele z historického pohledu, tak každá doba kladla na osobnost učitele jiné požadavky.

Například J. A. Komenský požadoval od učitele schopnost učit a vyučovat, aby projevoval znalost vyučovaného a byl didaktikem, měl trpělivost s nevědomými a v neposlední řadě, aby chtěl učit a předávat své dovednosti a znalosti, tedy kladný vztah k učitelské profesi. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 2003)

## 2.1 Etapy formování osobnosti učitele

Je důležité si uvědomit, že formování učitelovy osobnosti je celoživotní proces, přes počátky z rodinné výchovy, přes výchovu v mateřské, základní, střední škole a popřípadě na pedagogických fakultách. Za prvořadě a nejvíce formativní se považuje samotná pedagogická praxe. Učitel si díky sebevzdělávání vytváří soubor metodických dovedností, které mu pomáhají spojovat teorii s praxí. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 2003)

Špendla (1974) rozděluje formování osobnosti učitele na následující etapy. V první etapě učitel hledá a ujišťuje se ve svém záměru být učitelem. Tato etapa je patrná už v dětství, kdy mohou probíhat tzv. „hry na učitele“ atd. Za druhou etapu můžeme považovat profesionální přípravu na školách. Po absolvování školské přípravy se učitel přesouvá do fáze adaptace. Učitel začátečník má před sebou dlouhou cestu, kdy se musí naučit aplikovat teorii do praxe. Další fáze integrace sebou přináší vyhranění učitelské osobnosti. „Poslední“ fází je etapa stabilizace, kde učitel vykazuje vyrovnané pedagogické výsledky.

Jak už bylo uvedeno výše, formování osobnosti učitele není konečný proces, z tohoto důvodu je „poslední“ fáze, kterou zmiňuje předešlý autor diskutabilní. Protože formování osobnosti je celoživotním procesem.

## 2.2 Role učitele

Vývoj společnosti jde ruku v ruce i s posunem rolí učitele, dochází tak ke změnám v pojetí těchto rolí. Tyto změny souvisí s komplexní proměnou školy a jejich funkcí a se změnami společnosti. Na profesi učitele a na jeho role jsou kladeny čím dál vyšší společenské nároky.

Jak uvádí Průcha, Walterová a Mareš (2013) Pokud bychom chtěli definovat význam slova „role“ v širším slova smyslu se jedná o vztah typický mezi jedincem a společností. Ke každému postavení na společenském žebříčku přísluší role, která s sebou nese soubor společností očekávaného chování. Je nutné si uvědomit, že tyto očekávání sebou nesou diferenciální požadavky, neboť něco jiného je od učitelů očekáváno z pozice nadřazených orgánů, například školní inspekce, jiné požadavky mají rodiče a jiné děti či studenti. Učitel plní mnoho rolí, které z jeho pozice vyplývají. Učitel je vychovatel, terapeut, poradce, konzultant, vůdce, diagnostik, soudce, klaun, umělec, utěšitel, atd. Všechny role sebou nesou

další psychickou i fyzickou zátěž. Plnění rolí sebou nese velkou míru zodpovědnosti a psychického tlaku, to vše může vést ke konfliktu rolí a také syndromu vyhoření, který není výjimkou převážně v intelektuálních profesích, včetně profese učitelů.

Role učitele s sebou nese nejen odbornou úroveň, ale i osobnostní charakteristiky a profesní dovednosti. Osobnostními charakteristikami jsou například prosociální orientace, dynamičnost, mnohostranné zaměření atd. Profesní dovednosti učitelů mateřských škol můžeme rozčlenit na následující skupiny, a to oborové a metodické profesní dovednosti, které určují „co a jak“ učitel dětem zprostředkovává. Speciálně výchovné a diagnostické dovednosti se zaměřují na respekt vývojových a individuálních zvláštností každého dítěte. Určují mimo jiné i roli učitele jako diagnostika. A jako poslední profesní dovednost je skupina sociálně-psychologických dovedností, které předpokládají přiměřenou sociální interakci v rámci všech sociálních vztahů, do kterých se učitel v rámci své pedagogické činnosti dostane. Komplex těchto profesních dovedností pak vytváří profesní kompetenci každého učitele, a to nejen v preprimárním vzdělávání. (Mertin a Gillernová, 2010)

Šimíčková-Čížková et al. (2010) doplňuje, že učitel zaujímá roli průvodce a facilitátora, který dětem pomáhá v procesu hledání a poznávání. Učitel také zastává roli komunikátora, nejen se žáky, ale i s veřejností, je také kompenzační činitel, který je žákům oporou v krizových situacích a v neposlední řadě zastává učitel roli manažera, v této roli se snaží zefektivnit celý proces edukace.

Grecmanová, Holoušová a Urbanovská (2003) doplňují, že učitel má za úkol organizaci a naplánování edukačního procesu, děti vede k osvojování nových poznatků, rozvíjí je ve všech oblastech, rozvíjí jejich potřeby zájmy. Ověřuje, hodnotí, diagnostikuje.

Dominantní je role facilitátora, tato role sebou nese zodpovědnost za vytváření vhodných podmínek pro vývoj a učení dítěte. Učitel má roli diagnostika, průvodce, který dítěti pomáhá v orientaci širokého okolí, učitel je také garant řádu a pravidel životního společenství. V souvislosti s platností kurikulárních dokumentů, a to konkrétně Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání získal učitel další roli, a to roli tvůrce kurikula a evaluátora školního kurikula. Učitelé se účastní autoevaluačních procesů a neustále inovují nedostatky. (Horká a Filová et al., 2009)

Musíme si uvědomit, že se role učitele mění působením celosvětových trendů a změnami ve společnosti. Učitel už není pouhým distributorem vědomostí, postojů a návyků. Je zde nutnost své vědomosti stále rozšiřovat.

## 2.3 Kompetence učitele

Profese učitele je pojímána jako jedinečná aktivita intelektuálního typu, která s sebou nese předpoklady určitých kompetencí. Čeští autoři a odborníci na kompetence učitele nahlíží poněkud odlišně. Například podle Z. Heluse se jedná o předpoklady kvalifikace učitele, kompetence tedy vyjadřují určitý cíl této profese. (Janík, 2005)

V Pedagogickém slovníku jsou kompetence definovány jako: „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 103)

Spilková (2004, s. 25) charakterizuje profesní kompetence jako: „*komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému výkonu povolání.*“

I přesto, že autoři do svých definic vtiskli svá orientační teoretická východiska, je zajímavé konstatování Janíka (2005), který uvádí, že kompetence učitele v sobě zahrnují odpověď na otázku, v čem se nachází podstata ideálního a kvalitního učitele.

Profesní kompetence učitele jsou tedy komplexní potenciály učitele k jeho efektivnímu výkonu této profese.

Šimíčková-Čížková et al., (2010) charakterizuje kompetence jako požadavky na dovednosti, neboli předpoklady, kterými by měli učitelé být vybaveni, aby jejich pedagogická činnost byla efektivní. Kompetence člení na odborně-předmětové, komunikativní, psycho-didaktické, organizační a řídicí, diagnostické a intervenční, poradenské a konzultativní a také kompetence reflektující vlastní činnosti.

Průcha, Walterová a Mareš (2013, str. 103 – 104) zase považují za hlavní a stěžejní kompetence osobnostní a profesní. Autoři doplňují, že: „*pod osobními si můžeme představit*

*zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Pod profesními kompetencemi jsou zahrnovány ty, které se vztahují k obsahové složce výkonu profese. V současné době jsou však nejvíce preferovány kompetence komunikativní, řídicí, diagnostické.“*

Učitel by měl mít způsobilosti předmětové kompetence, což sebou nese osvojení znalostí oboru, a schopnosti a dovednosti komunikačních technologií a informatiky, měl by umět poznatky předávat způsobem, který bude odpovídat individuálním a věkovým zvláštnostem dětí. Další kompetence jsou psycho-didaktické a didaktické, učitel v rámci těchto způsobilostí musí ovládat strategie vyučování nejen v rovině teoretické ale i praktické. Učitel se spolupodílí na tvorbě školního vzdělávacího programu a třídního vzdělávacího programu. Hodnotí s přihlédnutím k odpovídajícím psychologickým aspektům. Další kompetence se týká pedagogických způsobilostí. Zde by měl učitel ovládat procesy a podmínky edukace, jak v rovině teoretické tak i praktické. Za samozřejmé se počítá znalost práv dítěte a jejich respekt. Co se týká kompetencí intervenčních a diagnostických, ty předpokládají znalost pedagogické diagnostiky. Učitel by měl mít komplexní znalosti a všeobecný rozhled.

V současné době se kompetence učitele spíše přesouvají od kompetencí předmětových ke kompetencím psychodidaktickým a pedagogickým, od „co“ učit ke „koho“ učit a „jakým způsobem“. (Horká, Filová et al., 2009)

Učitelé mateřských škol každodenně při své pedagogické práci aplikují a realizují spoustu různorodých aktivit, v rámci složité sítě sociálních vztahů, které jsou ve vzájemné interakci. Osvojování profesních kompetencí vede ku prospěchu nejen rozvoje dítěte, ale i profesní spokojenosti učitelů. (Mertin a Gillernová, 2010)

*„Povolání učitele předškolního vzdělávání má naplňovat široké spektrum profesních kompetencí. Především v oblasti osobnostních předpokladů, sociálních dovedností, odborné teoretické vybavenosti, diagnostické citlivosti a dovednosti plánovat práci s ohledem na skupinu dětí, se kterou pracuje.“ (Průcha, Kořátková, 2013, str. 72)*

Mezi profesní kompetence učitelů patří i kompetence pedagogické, jedná se o způsobilosti učitele pro konkrétní činnosti, tím by měli zajišťovat a reflektovat kvalitu učitelů. (Franiok a Knotová, 2008)



## 2.4 Učitel mateřské školy dle RVP PV

Učitelé mají v současné době při práci s dětmi v mateřské škole větší míru volnosti, než tomu bylo dříve, ale zároveň tato volnost sebou přináší větší míru zodpovědnosti za tyto děti a převážně za jejich vývoj. (Mertin a Gillernová, 2010)

I proto byly sestaveny v rámci RVP PV povinnosti učitele MŠ, které budou zmíněny v této podkapitole.

Povinnosti učitele při přípravě edukačních programů jsou například, odpovědnost za to, že školní vzdělávací program je v souladu s RVP PV a odpovídá rozvoji a potřebám dětí. Učitelé musí zpracovávat pedagogickou nabídku, tak aby navazovala na dovednosti a vědomosti dětí a musí brát zřetel na individuální zvláštnosti a také k nim individuálně přistupovat. Učitelé mají povinnosti vytvářet podmínky, které vedou k rozvoji klíčových kompetencí vyplývajících s RVP PV. Dále vyhodnocovat edukační procesy a výsledky na základě diagnostiky a pravidelného pozorování. A v neposlední řadě se učitelé musí spolupodílet na vytváření klima, které motivuje děti k učení a získávání nových poznatků.

Povinnosti učitele při realizaci edukačních aktivit jsou v podobě vytváření takové nabídky, která děti uvádí do psychické i fyzické pohody. Učitelé musí zvolit přístup, který plně respektuje individuální možnosti dětí a dochází tak postupně k rozvoji celé osobnosti dítěte. Učitel se také zavazuje k vytváření takové atmosféry, která v dětech buduje důvěru ve vlastní schopnosti a podporuje dětské sebevědomí. Učitel také navozuje situace posilující vzájemné vztahy ve skupině. Další povinností učitele je nabídka přiměřených podnětů a podpora při jejich specifických potřebách.

Povinnosti učitelé zaujímají i ve vztahu k rodičům. Musí podporovat a pracovat na kvalitních a dobrých vztazích. Musí být otevření možnostem, například umožnit rodiči pobyt ve třídě spolu s dítětem. Učitelé jsou také povinni seznámit rodiče se školním vzdělávacím programem a umožnit rodičům spolupodílení se na jeho tvorbě či úpravách. Mimo jiné učitelé musí informovat a komunikovat s rodinou o prospěchu jejich dítěte. (Průcha a Koťátková, 2013)

### **3 SPOLEČENSKO-EKONOMICKÉ POSTAVENÍ UČITELŮ V PRŮBĚHU DĚJIN**

Náplní této kapitoly je krátký exkurz do historie, a to z pohledu postavení učitelů v určitých historických etapách. První podkapitola se zaměřuje na období nejstarších dějin až po období středověku. Následující podkapitola objasní dějiny z období Jana Amose Komenského až po 19. století. Postavení učitelů v 20. a 21. století přiblíží podkapitoly následující.

#### **3.1 Průřez nejstaršími dějinami učitelé profese až ke středověku**

Od nejstarších dob jsou za první a přirozené učitele považováni rodiče. Učitele můžeme najít už v dobách pravěku, například při předávání poznatků o léčebných účincích bylin, o počasí a přírodě apod. Byli to především řemeslníci, stařešinové, šamani a další osoby s důležitým postavením ve společnosti té doby. Rozdíl byl v tom, že se v těchto dobách nikdo nezabýval duševní hygienou těchto „učitelů“, protože každý bojoval o přežití.

Nicméně o učitelé profesi z dnešního pohledu můžeme hovořit až od doby starověkého Egypta, Číny a Indie a později i starověkého Řecka a Říma, protože z pramenů víme, že zde vznikaly první školy cíleně organizované za účelem vzdělávání. Učitelé začínali být profesionály. (Průcha, 2002b)

I přesto, ale učitelé v tomto období byli nesvobodní muži se špatným společenským a hmotným postavením. Nízká prestiž a postavení učitelů a s tím spojená chudoba měli za následek fluktuaci učitelů. Učitelé této doby si museli přivydělávat jinou prací. Vše mělo vliv především na kvalitu školství, protože učitelé neměli vzdělání, protože učitelství bylo v podstatě vedlejším povoláním. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 2003)

Průcha (2002b) uvádí, že v období starověkého Řecka a Říma můžeme nalézt, ve vyšších vrstvách, pro které bylo přístupné vzdělání, pěstování o kult těla, to znamená, že psychohygienu byla složkou vzdělávání. V těchto dobách například druidové vykonávali vyučování, které bylo organizované a týkalo se předávání jejich znalostí a dovedností. Opět

můžeme konstatovat, že vyučující byli společensky uznávaní členové společnosti, kteří se těšili oblibě široké veřejnosti.

Vzdělávání se postupem času přesouvalo do moci církve. Učitel byl většinou kněz. Nemůžeme v této době, kdy církev převzala kontrolu nad vzdělaností hovořit o přípravě učitelů, ale spíše o přípravu kněží. Ti byli vedeni ke zbožnosti. Blatný a Jůva (1996) uvádí, že přinesli do vesnic „pochodeň vzdělanosti“.

Za vlády Karla IV. se na našem území podle Blatného a Jůvy (1996) nacházelo nejvíce škol v celé Evropě. Společenské postavení učitelů bylo vysoké a vysoce vážené, o jejich blahobyt bylo postaráno prostřednictvím farnosti.

Za zlom v profesionalizaci učitelů i vzdělávání bývá považovaný vznik univerzit ve 12. století. Absolventi působili většinou na měšťanských školách. Jejich společenské postavení ovšem stále nebylo vysoké. Byli placeni v naturáliích a vydržovali je řemeslné či kupecké cechy. (Průcha, 2002b)

Jak uvádí Blatný a Jůva (1996) zpočátku nebyla pověst univerzit dobrá. Vyučující byli většinou zběhlí mnichové, písaři, dobrodruzi, a to šlo ruku v ruce i s úrovní vzdělání. S dalšími lety se úroveň učitelů na univerzitách zvyšovala a tím rostla i vážnost univerzit u všech vrstev společnosti. Postavení učitelů bylo na vyšší úrovni, šířili totiž vědění po celé Evropě.

## **3.2 Období Komenského až do konce 19. století**

Až v 19. století můžeme hovořit o samostatném učitelském stavu, se zákazem vykonávat jiné povolání z důvodu plné zaměřenosti na školní práci.

K stále nízkému společenskému postavení učitelů se vyjádřil i K. H. Borovský, ten napsal v Pražských novinách roku 1846 článek o tom, že učitelé mají mít více rozumu než celá vesnice a to jen za 100 zlatých ročně. Jsou učitelé, kteří aby uživilí rodinu, jsou nuceni jezdit s trakařem do lesa pro dřevo. Mnohý pastýř má lepší práci než učitel, i přesto že se učitel věnuje péči o děti a pastýř o dobytek.

Význam učitele zdůrazňoval i J. A. Komenský, který učitele srovnával se sluncem, na kterém stejně jak na učiteli závisí celý život školy. Už Komenský zdůrazňoval důstojné postavení učitelů, kteří musí být přesvědčeni o tomto postavení a důležitosti, protože jim byl svěřen úřad, nad který není pod sluncem významnějšího. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 2003)

Lze tedy shrnout, že učitelé měli po několik staletí velmi nízké společenské postavení a s ním i nízké hmotné zabezpečení. Tento stav se postupně začal měnit díky uvědomělým osobnostem té doby, jako například J. A. Komenský, J. Masaryk aj., tyto osobnosti dlouhodobě bojovaly za lepší společenské postavení učitelů. A učitelé profesi byl postupem času přisuzován větší a větší společenský význam. Učitel se dostával na lepší postavení než právník a lékař. (Šafránek, 1918)

Význam učitele stále nabýval na významu a důležitosti a s tím se přirozeně zvyšovaly i požadavky na vzdělání a osobnost učitelů.

*"Není jiného povolání na světě kromě vychovatelského, jehož provádění by vyžadovalo tak vzdělaného psychologického taktu a názorů častou zkušeností všestranně prohloubených a dovedností častým prováděním mnohostranně utvářených. Látka, kterou se učitel zaměstnává a kterou musí být schopen opravdu tvořivě ovládat, to je mistrovské dílo stvoření, je to člověk sám."* (Blatný a Jůva, 1996, str. 40)

O změny ve společenském postavení učitelů se zasloužila i Marie Terezie se synem Josefem II, kteří zavedli reformy do školství. Zavedli cílené vzdělávání učitelů pomocí kurzů pro učitele, jednalo se o kurzy tříměsíční pro učitele na triviálních školách a kurzy na dobu šesti měsíců pro učitele na školách hlavních. Výsledkem byl český národ gramotnější nežli národ německý. (Průcha, 2002b)

V té době se učitelé těšili vysoké vážnosti a veřejnost se k nim často obracela pro radu. Není pochyb o jejich významném postavení, o tom svědčí i následující úryvek: *"Učitel patřil k vesnické intelektuální elitě a díky tomu se mu dostávalo patřičné vážnosti. Učitelé dávali podněty k řadě prospěšných věcí, dlouho byli jedinými gramotnými lidmi na vsi, proto nemohli chybět u záležitostí, kde bylo třeba vést písemný záznam nebo napsat podání."* (Průcha, 2002b, str. 12)

Do roku 1848 byl stav učitelů v podstatě stejný. Byla však umožněna feminizace školství. K této události došlo díky zřízení dívčích škol. Ženy do té doby mohly vyučovat pouze rukodělné práce. Reformy Marie Terezie a jejího syna ženám umožnily vykonávat učitelskou profesi, ale za dodržení několika podmínek, jednou z nich byl celibát. (Morkes, 2005)

Za důležitý mezník je považován říšský školský zákon z roku 1869, kdy byl učitelům zvýšen plat alespoň na takovou úroveň, aby nebyli nuceni vykonávat vícero povolání a mohli se věnovat pouze učitelství. Plat nesměl být vyplácen v naturáliích, jak tomu bylo dříve. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 2003)

Koncem 19. století měli učitelé docela dobré společenské postavení, byli na stejné úrovni jako lékaři či soudci. Je pravda, že jejich platové ohodnocení na tyto profese nedosahovalo, ale stačilo na slušné živobytí. (Morkes, 2005)

### **3.3 Postavení učitelů 20. století**

Názory na úlohu a postavení učitele a na vzájemný vztah učitele s žákem se měnily. Konec 19. století a začátek století 20. přinesl velkou změnu reformního hnutí. To vzneslo požadavky na učitele, aby vycházeli z potřeb dítěte. Požadavek na zbavení strohého odstupu ve vztahu učitele a žáka, který byl typický pro 19. století. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 2003)

Veřejné školy se začaly zakládat postupně, nicméně ve 20. století se z nich stává podnik, který je zaměstnavatelem statisíců odborníků na výchovu a pedagogiku. (Brezinka, 1996)

Snaha o prosazení vysokoškolského vzdělávání přišla s dobou osamostatnění Československa. I přesto, že tyto snahy zatím nebyly vyslyšeny. Došlo ke změně v roce 1919, kdy byl zrušen povinný celibát pro ženy ve školství. (Blatný a Jůva, 1996)

Veškeré snahy v době první republiky o zvýšení postavení učitelů Československa podpořené prezidentem T. G. Masarykem byly pozastaveny a přerušeny druhou světovou válkou. Učitelé to v tomto období neměli vůbec snadné, jako intelektuálové představovali pro období fašismu značné nebezpečí. Byli to lidé, kteří „mysleli“, proto jich také mnoho muselo zemřít.

Konec druhé světové války sebou přinesl značná politická specifika. Nezáleželo na vzdělání, ale na politické příslušnosti. Učitelé většinou museli vstoupit do KSČ, aby mohli vykonávat pedagogickou profesi.

*"Dobří učitelé se však i přes masivní ideologizaci snažili udržet pozitivní tradice a vysokou úroveň výukového procesu."* (Malach, 1995, s. 147)

I přesto si učitelé díky této době odnáší nálepku, která chtě nechtě značně snížila jejich společenské postavení a prestiž učitelské profese. Školství se po pádu komunismu začalo svobodně rozvíjet. A postavení učitelů se zase začalo pomalu zvyšovat. (Morkes, 2005)

### **3.4 Učitel 21. století**

Učitel byl v minulosti vnímán pouze jako subjekt edukace, který zajišťuje průběh vzdělávání, tedy jednosměrný proces bez toho aniž by edukační proces ovlivňoval i učitele. V současnosti je učitel vnímán nejen jako subjekt, ale i objekt výchovy a vzdělávání. Učitel plní své funkce, ale edukační proces učitele ovlivňuje také, tato zpětná vazba má vliv na jeho práci a pedagogické mistrovství. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 2003)

21. století má charakteristické znaky této moderní společnosti, jako je rychlý technický rozvoj, stále stoupající nároky na výkon některých profesí, tlak na individuální úspěch a bohužel i potlačení tradičních hodnot. (Šimíčková-Čížková et al., 2010)

Podle Brezinky (1996) se nacházíme v době kulturního pluralismu, kde se mísí různorodé ideály a hodnotové postoje, je to doba nepřetržité rivality stoupců protichůdných přesvědčení s cílem ovlivnit většinu. Vychovávat je v této době obtížnější, než v hodnotově jistých dobách.

Mertin a Gillernová (2010) učitele v současné době pojímají jako „dirigenta orchestru,“ jako koordinátora ve vývoji dítěte, a to z důvodu, že tolerance k projevům druhých patří bezesporu do vybavení profesních dovedností dnešního učitele, tedy učitele 21. století.

## 4 PROFESE UČITELE

Tato kapitola se věnuje učitelství a nemůže být v diplomové práci opomenuta, protože z ní vyplynou specifické charakteristiky učitelství. V podkapitolách jsou popsány pozitiva a negativa učitelství. Dále je zmíněna profesní příprava pro učitelství a poslední kapitola se věnuje učiteli, který se nachází na začátku profesní kariéry a případným úskalím, kterým je přirozeně vystaven na začátku jeho pedagogické praxe.

Učitelství má bezesporu významnou a nezastupitelnou pozici a jak bylo zmíněné v předchozí kapitole, tak historie této profesce se pojí se samotným vývojem lidstva. Tato profesce se dočkala nejen ocenění, ale i velmi časté kritiky.

Profesi jako takovou můžeme definovat jako: „*soustavu společensky prospěšných pracovních činností, historicky vzniklých a podmíněných ekonomicko-technickou úrovní společnosti*“. (Pařízek, 1988, str. 7)

Průcha (2002a) se zabývá tím, zda může být učitelství považováno za profesi či nikoli. Této otázce se jako první věnovali američtí odborníci Levin a Ornstein. Tato myšlenka vyvstala z faktu, že až do 20. století byli učitelé v porovnání s ostatními profesemi méně odborně připravováni pro výkon jejich povolání a měli i mnohem nižší pravomoce v rozhodování.

Vašutová (2004, str. 20) k tomuto tématu dodává: „*At' již přijmeme koncept profesce, nebo semiprofesce, v každém případě je učitelství dynamickým fenoménem, který graduje nebo degraduje díky změnám společenského a vzdělávacího kontextu. Proto je nutné se soustředit na to, jak učitele profesionalizovat, aby získali a udrželi status společensky významné a nezastupitelné profesce, ale také jim vytvářet legislativní, platové a pracovní podmínky.*“

Šimíčková-Čížková et al. (2010) vnímá učitelství jako profesi pomáhající a má nezastupitelný význam pro rozvoj společenské kultury.

Učitelství sebou nese také velikou zodpovědnost, protože společnost učitelům svěřuje svoji budoucnost v podobě dětí. Pedagogická činnost nás dodnes ovlivňuje. Učitel předává novým generacím nejen základní hodnoty, ale pomáhá jim v rozvoji jejich osobností a jejich osobních kvalit. (Špendla, 1974)

Pařízek (1988) doplňuje, že profese učitele je náročná především, protože probíhá za stále se měnících podmínek. Učitel potřebuje velkou míru volnosti, aby si utvořil v rámci společenských norem svůj styl řízení. Volnost, kterou však má sebou nese i vysoké požadavky na řízení a nese sebou i možné chyby.

Šimíčková-Čížková et al. (2010) spatřuje psychickou náročnost učitelé profese v tom, že na učitele jsou dennodenně kladeny zvýšené nároky na rezistenci vůči zátěžovým stresovým situacím. Učitelé musí zvládat edukaci u různorodé skupiny dětí, hluku, při konfliktních situacích, musí zvládat komunikaci s neochotnými a často konfliktními rodiči a především sebou nesou zodpovědnost za rozvoj dětí.

Učitelé povolání má podle pedagogického slovníku několik charakteristických rysů, jako je existence ucelené pedagogické teorie, dále potřeba osvojit si tuto teorii, existence společenské poptávky po edukaci a z ní vyplývající autoritativnost učitelé povolání, dále také profesní etika učitelů k rodičům, žákům a společnosti. V dnešní době je učitelé profese ovlivněna několika faktory, a to otevřeností škol, celoživotním vzděláváním, gradující se kooperace mezi neformálními a formálními vzdělávacími institucemi – na základě těchto faktorů jsou učitelé nuceni nacházet nový základ autority. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013)

Průcha (2002b) učitelé profesi analyzuje podle několika hledisek. Můžeme na ni nahlížet jako na činnosti, které učitelé vykonávají, nebo jako na funkce, které učitelé ve škole vykonávají.

Profesi učitele můžeme pomyslně rozdělit na technickou část a morální stránku učitelé povolání, obě části se však prolínají. Pod technickou částí se skrývají znalosti, schopnosti, metody zprostředkování vzdělávacích cílů atd. Co se týká morální stránky, pod tou si můžeme představit osobní odpovědnost, každého učitele.

Velká část učitelů bojuje s pocitem nejistoty a pocití méněcennosti. (Brezinka, 1996)

Doplnili bychom, že profese učitele vyžaduje také určitou míru taktnosti, učitel musí zachovat tvář nejen vůči svým žákům, svým kolegům ale i rodičům, kterým musí neustále odpovídat a reagovat na jejich dotazy, kritiku, musí nacházet vhodné argumenty.



## 4.1 Pozitiva a negativa učitelé profese

Za pozitivní faktor je většinou považován aspekt rozložení pracovní doby, který může být pozitivem pro učitelky s vlastními dětmi. Pokud učitelé nejsou zaměřeni na osobní úspěch a finanční zajištění můžou v této profesi nacházet značně pozitivní faktor. Pozitivum je také realizace a uplatnění tvořivosti v této profesi.

Samotní učitelé vnímají svou profesi za průměrně zátěžovou. Tato profese je přitažlivá pro osobnosti, které mají potřebu sociálních kontaktů. Motivace k výkonu této profese může být i větší kumulované volno, což jde ruku v ruce s kreativními potřebami, ale u některých se tato motivace projevuje jako nutnost odpočinku po velké zátěži. Učitelé uvádí za zdroje pozitiv samotnou práci s dětmi, seberealizaci, kreativitu, prázdniny a zkrácenou pracovní dobu, tedy přímé práce u dětí. Nutno poznamenat, že zkrácená pracovní doba a otázka delší dovolené se ne vždy týká škol, či mateřských škol v soukromých sektorech. Za negativní pak učitelé uvádějí stres, neadekvátní plat, špatnou spolupráci s rodiči, vysokou míru zodpovědnosti a chování dětí.

Za negativa učitelé profese můžeme považovat fyzickou i psychickou náročnost tohoto povolání.

Povolání učitelů není společností vnímáno jako náročné. Veřejnost vnímá učitelé profese jako povolání s krátkou pracovní dobou a dlouhými prázdninami. A přitom je toto povolání ve spoustě studií charakterizováno mezi pěti až deseti nejnáročnějšími profesemi, které jsou provázeny značnou psychickou zátěží. Učitel je nejen neustále pod kontrolou společnosti. To se odráží na jejich časté fluktuaci. (Šimíčková-Čížková et al., 2010)

Brezinka (1996) doplňuje předchozí text zajímavou myšlenkou, uvádí, že ten kdo se snaží tuhle profesi „dělat“ kvalitně, žije vlastně na hranici toho, co může ještě unést.

I přesto, že učitelé plní svědomitě svůj edukační úkol jsou často terčem kritiky ze strany rodičů a společnosti. (Pitřha, 2006)

Následující tabulka udává výčet pozitiv a negativ učitelské profese.

Tabulka 1: *Pozitiva a negativa učitelské profese*

<b>POZITIVA</b>	<b>NEGATIVA</b>
faktory úspěšnosti	problémy spojené s profesí
práce je tvořivá	nízké finanční ohodnocení
práce není stereotypní	malá společenská prestiž
radost a uspokojení z práce s dětmi a mládeží	podceňování učitelské práce ze strany veřejnosti
možnost dítě něco naučit	velké zatížení nervové soustavy – vysoká psychická zátěž
možnost ovlivnit myšlení a chování dítěte	špatná koncepce školství
pomalejší stárnutí	problémy spojené s fázemi profesní dráhy
vážnost u dětí, často i u dospělých	nedocnění práce učitele především ze strany rodičů
stálý kontakt s lidmi	pesimistické postoje žáků k budoucnosti
pestrost práce	zvýšená agresivita žáků, řešení problémů násilnou formou
čisté pracovní prostředí	málo pomůcek, špatné vybavení školy
občasný humor během výuky	časová náročnost na kvalitní přípravu
práce v příjemném dětském kolektivu	fixace dovolené na prázdniny
možnost seberealizace	feminizace školství
prázdniny	odchody učitelů z resortu
pracovní doba, její výhodný začátek	odklon od učitelské dráhy a nástup do jiných profesí u převážné části absolventů pedagogických fakult
radost z výsledků	stárnutí učitelských sborů
nutnost, možnost sebevzdělávání	rostoucí počty nekvalifikovaných učitelů
podíl na vzdělávání budoucí generace	chybí vytyčení standardů – nejistota učitele zda dělá svou práci dobře
příjemné prostředí a pracovní kolektiv	kdokoli si osvojuje právo hodnotit učitele jen proto, že „také chodil do školy“

samostatné rozhodování	minimální sociální výhody
	nejasný profesní status profese učitele
	nekvalifikovaný výkon profese
	nízká kvalita profesionální práce ředitelů škol při spolupráci učitelských sborů
	nedostatečná kvalita pregraduálního a následného vzdělávání učitelů a nedostatečná provázanost těchto procesů, zejména z hlediska nároků reflektivního modelu přípravy
	společenská neatraktivnost učitelské profese
	nedostatečná provázanost s výsledky a realizací pedagogického výzkumu
	profesní deformace
	nedostatečné podmínky pro odborný růst a sebevzdělávání
	společenská nedůvěra v učitele a jeho nízká profesní identita

(Blížkovský, Kučerová a Kurelová et al., str. 109, 2000)

## 4.2 Profesní příprava pro učitelskou profesi

Je bezesporu, že kvalita předškolního vzdělávání je přímo úměrná kvalitní přípravě učitelů. V českých zemích má tato příprava dlouhodobou tradici.

Vzdělávání učitelů zahrnuje: „*přípravné vzdělávání učitelů a další vzdělávání učitelů. Příprava na učitelskou profesi je diferencovaná podle stupňů a typů škol, pro něž budoucí učitelé získávají aprobaci, resp. pedagogickou způsobilost. V ČR se vzdělávání učitelů pro všechny druhy a stupně škol realizuje na vysokých školách s výjimkou učitelů mateřských škol, kteří se mohou připravovat i na středních pedagogických školách.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 302)

V současné době je realizovaná pomocí třech typů studia, a to na středních pedagogických školách, vyšších odborných či vysokých školách, samozřejmě v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. (Průcha a Kořátková, 2013)

V následujícím textu budou předloženy některé ze zajímavých výroků našich odborníků, kteří se vyjádřili k problematice vzdělávání učitelů v České republice. Jedná se o téma velmi složité, tato složitost je nepochybně hlavním důvodem, proč je koncepce vzdělávání učitelů stále kritizovaná.

K této problematice se vyjádřil i Pitřha (2008), který konstatoval, že učitelé 21. století jsou čím dál hůře připravováni na praxi, nežli byli učitelé dříve.

Průcha (2002a, str. 222) potvrzuje toto tvrzení slovy: „*Kdekoli vstoupím do školní instituce, pokaždé slyším náрек, jak nepřipravení přicházejí absolventi pedagogických fakult do školní praxe. Stížnosti pramení jak ze strany začínajících učitelů, tak i ze strany jejich starších kolegů.*“

O činnostech, na které jsou budoucí učitelé nedostatečně připraveni, vypovídá následující tabulka.

Tabulka 2: Činnosti učitele, na které jej vysoká škola nepřipravila

<b>Činnosti učitele, na které jej vysoká škola nepřipravila</b>	
adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování	93%
vedení schůzek s rodiči	86%
individuální jednání s rodiči žáků	86%
řešení kázeňských přestupků	83%
práce s neprospívajícími žáky	83%
vedení pedagogické dokumentace	78%
udržení kázně při vyučování	74%

(Průcha, 2002a, str. 222)

Východiskem by byla případná transformace směrem k utváření osobnostních předpokladů a profesionálních dovedností jednotlivých učitelů. Kurelová (1996) doplňuje toto východisko o potřebu, aby profesionální příprava budoucích učitelů byla přípravou na praktickou činnost nikoli pouze na činnost teoretickou.

I přestože Kurelová tuto myšlenku poprvé vyslovila již před 19 lety, stále se nedaří realizovat optimální soulad mezi poměrem teorie a praktické přípravy. (Průcha, 2009b)

Jak uvádí Špendla (1974), tak systematická profesionální příprava učitelů je záležitostí až minulého století.

Na středních pedagogických školách se jedná o čtyřletý studijní program, který je ukončený maturitní zkouškou. Další možnost či rozšíření studia je realizováno pomocí vysokoškolského studia bakalářských či magisterských studijních programů, a to v rámci devíti pedagogických fakult v České republice. Absolventi pak mohou po tříletém bakalářském studiu vstoupit do praxe nebo pokračovat ve studiu navazujícím magisterským a dokonce do doktorských studijních programů preprimární pedagogiky. Z toho vyplývá, že příprava k výkonu učitelské profese v mateřských školách je v České republice stále dvoukolejná. To je v Evropě rarita, aby pedagogické vzdělávání probíhalo jednak na středoškolské či vysokoškolské úrovni. K tomuto došlo po vstupu České republiky do Evropské unie v roce 1994, kdy byl vznesen požadavek, aby kvalifikace učitelů probíhala i na vysokých školách. Proto se tento studijní program zaváděl i na pedagogických fakultách, ale zároveň je stále dostačující i příprava učitelů na středních školách. Požadavek vysokoškolského vzdělávání jako takový však nebyl vznesen až s požadavky Evropské unie, ale byl prosazován i jedním z nejvýznamnějších českých učitelů a psychologů, a to Václavem Příhodou. Ten se vyjádřil následovně: „*Je paradoxem, že ti, kdo ošetřují chrup dětí, mají úplné vysokoškolské vzdělání, kdežto učitelé pečující o duši dětí mají se spokojit jen se vzděláním nižším...*“ (Průcha a Kořátková, 2003)

Školství je resort, kde najdeme nejvíce vysokoškolsky vzdělaných pracovníků. Podle New Encyklopaedia Britannica působí ve světě celkem 30 milionů učitelů. V České republice je to přes 150 800 učitelů – a to učitelů působících jak v mateřských, tak základních a středních školách. (Havlík a Kóřa, 2002)

Nicméně podle Průchy a Kořátkové (2013) nebylo zatím spolehlivě zjištěno, zda je vysokoškolské vzdělávání efektivnější při samotné realizaci předškolního vzdělávání. Rozdílné a výhodnější může být, to že absolventi studia vysokoškolského jsou v lepší výchozí pozici díky svému vyššímu věku a mentální vyspělosti či zkušenosti ze života než u mladších začínajících kolegyn, které absolvovaly střední pedagogické vzdělávání.

Co se týká odborné přípravy učitelek pro předškolní vzdělávání v zahraničí, je náročnost této přípravy různá. Ve většině evropských států je realizovaná na vysokých školách většinou bakalářského studijního programu. Jedná se například o Finsko, Francii, Itálii a Bulharsko.

Dvoukolejná příprava, jak je tomu v České republice, probíhá i na Slovensku a v Rumunsku, výjimečně probíhá příprava učitelů preprimárního vzdělávání pouze na středních pedagogických školách, tak je tomu v Rakousku a na Maltě. (Průcha a Kořátková, 2013)

*„Po řadě diskusí dokumentu Evropský učitel se Evropská komise v Bruselu rozhodla vytvořit základní dokumenty, které motivují všechny členské evropské země k zásadní změně v přístupu ke kvalitě vzdělávání učitelů v budoucnosti. Program se zkratkou ITQ – Improving Teacher Quality, program předkládá určité kvalitativní nástroje k reflektování kvality učitelství a posouzení předpokladů k výkonu učitelské profese.“* (Franiok a Knotová, str. 25 – 26, 2008)

Jako součást pedagogické přípravy budoucích učitelů je tzv. pedagogická praxe. Cílem praxe je propojit získanou teorii s praxí, praxe uvádí budoucího učitele do podmínek reálné školy, zacvičuje ho v běžných a reálných činnostech této profese. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013)

*„Vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy, navazuje na přípravné vzdělávání učitelů. Je chápáno jako právo a povinnosti učitelů v činné službě plní dvě funkce – standardizační a rozvojovou. Má zajišťovat udržení kvality a úroveň stávajícího vzdělávacího systému, jednak iniciovat a podpořit jeho rozvoj a inovace. Realizuje se ve dvou směrech – kvalifikační postgraduální vzdělávání – rozšiřující studium, specializační, nebo průběžné další vzdělávání, kurzy, cykly přednášek, semináře. V ČR je další vzdělávání učitelů organizované pedagogickými fakultami nebo pedagogickými centry nebo soukromými agenturami, školami.“* (Průcha, Walterová a Mareš, str. 36-37, 2013)

Šimoník (1995) doplňuje fakt, že profesní příprava učitelů je složitý proces, kde studium na pedagogické fakultě sice nese rozhodující roli, ale zdaleka není konečnou etapou.

Důležitou roli tedy hraje i celoživotní vzdělávání, které k profesi učitele zcela bezpochyby patří. Celoživotní vzdělávání reaguje na dynamiku moderní společnosti a vychovává pro budoucí a stále se měnící potřeby. Neboť moderní společnost je charakteristická dynamikou, která má za důsledek změny ve výuce i profesích. (Hrabal a Pavelková, 2010)

Jsme tedy stále nuceni se opakovaně adaptovat na změny naší společnosti, které se týkají i změn ve výuce. Je nutné si uvědomit, že tyto změny předpokládají, že učitel reflektuje důsledky těchto změn a zamýšlí se nad svou pedagogickou prací.

### 4.3 Učitel na začátku profesní cesty

Začínající učitel přichází do praxe pouze s částí toho, co bude pro výkon profese potřebovat. Má stále nedostatek vědomostí, metodických schopností atd.

Ze začátečního tápání se dostane pouze tehdy, bude-li usilovat o stálé celoživotní zdokonalování. (Brezinka 1996)

Nejprve je nutné definovat a vymežit pojem „začínajícího učitele“. Začínající učitel je definovaný jako učitel, „který má požadované vzdělání i způsobilost k výkonu učitelské profese, nicméně mu chybí pedagogická zkušenost, protože je na začátku své profesní kariéry. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013)

Tímto termínem může být označen učitel prvním rokem jeho pedagogického působení. Během tohoto školního roku získává začínající učitel celkový vhled do organizace, chodu školní instituce a dochází k získání primárních didaktických dovedností a především utvoření vlastního postřehu učitele, který může vést k tvůrčímu rozvoji učitele, ale také ke stereotypnímu rutinérství.

Učitel by však neměl být metodicky jednotvárný, ale stále se učit novým věcem, měl by být kritický vůči sobě a otevřený novým způsobům edukace a metodám.

Začínající učitelé si mnohdy nevěří, necítí se připraveni na výkon této profese, což může vést až k odchodu z této profese. Úskalí může být i z nedostatečné praxe v rámci vzdělávání, což je případ například kombinovaného vysokoškolského studia, či špatné koncepce vzdělávání viz předchozí podkapitola. Ovšem k překonání problémů, se kterými se začínající učitelé potýkají, je nutné si vytvořit profesionální podmínky. (Šimoník, 1995)

Havlík a Kóřa (2002) se domnívají, že problémy začínajících učitelů tkví v konfrontaci s teorií a praxí, neboť příprava převážně vysokoškolská má většinou teoretický charakter. Začínající učitel je tak postaven najednou před složité edukační každodenní situace, i z tohoto hlediska je pedagogická praxe začínajících učitelů často provázena nedostatky. O to více, že řešení většinou nepředvídatelných situací vyžadují bezodkladné řešení.

Začínající učitelé vnímají většinou citlivě vztahy na pracovišti, především v učitelském sboru a vztah s vedením, je pro ně velmi citlivý i vztah rodičů k nim.

Na první rok učitele ve škole je potřeba nahlížet v kontextu jeho celoživotního vývoje v jeho pedagogické dráze. Tento učitel se většinou musí přenést přes potíže, které ho provázejí chyby nelze přehlížet, ale ani je dramatizovat. Neboť pokud na ně nahlížíme z pohledu celoživotního profesního vývoje, nejsou překvapující. Toto období je kritické a je tedy potřeba začínajícího učitele v jeho snažení povzbudit, poradit mu, ukázat mu cestu.

Začínající učitelé mají často nedostatky v oblastech komunikace, metodiky, neznalosti školní administrativy, jsou si ne zcela jisti správným řešením výchovných problémů. Mají problémy s kázní žáků, se získáním autority, atd. Tato nedostatečná aplikace teorie do praxe je přirozeným jevem, ale je potřeba se neustále posouvat dopředu. Učitelé se postupně stávají zkušenějšími.

Na nedostatky a úskalí začínajících učitelů je potřeba nahlížet v širších souvislostech, neboť problémy mají kořeny ve společenské hodnotě vzdělávání. Učitelé se musí dennodenně vypořádat s ponižujícími narážkami a nespokojeným pohledem rodičů a veřejnosti. (Šimoník, 1995)

Musíme si však uvědomit, že ne všichni učitelé, kteří s profesí teprve začínají, musí mít bezpodmínečně problémy. Někteří mají cit a předpoklady pro profesi učitele a i start zvládají bez komplikací.



## 5 UČITEL V OČÍCH VEŘEJNOSTI

Tato kapitola se zabývá současným postavením a prestiží učitelského povolání. V rámci podkapitol jsou zmíněny požadavky na učitele a mezinárodní komparace. Závěrečné podkapitoly pak předkládají faktory, které do jisté míry ovlivňují postavení učitelů.

Společnost má na činnost učitele silný vliv, učitel je pod kontrolou veřejnosti, ta klade neustálé požadavky na učitele a to nejen ve škole ale i mimo ni.

Učitel může svým chováním ve svém volném čase pozitivně, ale i negativně ovlivnit své působení na žáky, protože jeho společenské postavení či uznání se odráží v edukačním působení na žáky. (Pařízek, 1988)

Učitel se také stává zájmem široké veřejnosti, protože společnost si je stále vědoma vysokého významu vzdělávání. I uznání sebou přináší kritický přístup. Zvýšený zájem o učitele sebou také nese tvrzení, že škola je tu především pro děti a žáky a ne pro jejich učitele. (Šimíčková-Čížková et al., 2010)

### 5.1 Současné postavení a prestiž učitele

Před definováním pojmů souvisejících s touto podkapitolou, je třeba si uvědomit, že prestiž učitelské profese sebou přináší dvojí pohled na postavení učitelů. Liší se totiž postoj společnosti a názory samotných učitelů ke svému statusu ve společnosti. Učitelé vnímají své postavení ve společnosti mnohem níže, než je vnímá veřejnost.

Vnímá však veřejnost profesi učitelství jako významnou, náročnou a vysoce ji oceňuje? Podle tvrzení autorů tomu tak ve většině případů je. Proč se tedy čeští učitelé vnímají jako málo respektovaní a nízké hodnocení ze strany společnosti?

V této podkapitole budou předloženy názory mnoha odborníků, kteří se problematikou postavení a prestiže učitelů zabývají.

Nejprve je nutné vymezit pojmy, které souvisí s postavením učitelů.

Postoj je: „*hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému. Zahrnuje dispozici chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoj je získáván na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích.*

Postoj ke škole, pak definuje Pedagogický slovník jako: „*Komplexní vztah jedinců, skupin či celé společnosti k instituci školy či ke konkrétní škole. Vyplyvá ze subjektivního hodnocení školy ve srovnání s potřebami a zájmy lidí, kteří přicházejí se školou do kontaktu.* (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 171)

Status učitelského povolání je: „*postavení učitelů ve společnosti určované mnoha faktory, například vzdělanostními předpoklady pro výkon učitelské profese, dále ekonomickými hledisky jako je plat učitelů, materiálními podmínkami ve školách, dále morálními požadavky. Soulad očekávání veřejnosti a naplňování těchto podmínek učiteli má vliv na status učitelského povolání v očích občanů.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 229)

Hodnocení je pro učitele velmi důležitou zpětnou vazbou. Je však velmi nesnadné hodnotit učitele a stanovit kritéria hodnocení. Nicméně společenské hodnocení této profese je vyjádřeno společenským statutem tohoto povolání. Na hodnocení se v podstatě podílí několik hodnotitelů, a to samotný učitel, orgány školské správy, veřejnost, rodiče, zaměstnavatelé, kolegové a žáci. Cílem hodnocení je především hledání možností ke zlepšení a zkvalitnění práce. (Pařízek, 1988)

Společenská prestiž učitele je považována za součást učitelova postavení. Prestiži této profese je mnohdy vykládána v protichůdných tendencích. Veřejnost většinou učitelům přisuzuje relativně vysoké postavení, učitelé sami se naopak většinou vnímají na nižší pozici.

Prestiž učitele je závislá především na spokojenosti zákazníků s výsledky pedagogické práce. (Brezinka, 1996)

Profese učitele je také hodnocena z pozice globální sociální struktury společnosti. (Havlík a Kóťa, 2002)

Je nutné si uvědomit, že edukace se nedotýká pouze dětí, a žáků ale i širšího sociálního okolí, protože společnost má vůči škole své aspirace, očekávání, mnohdy iluzorní představy. Prestiž

učitele je také určována společenskou stratifikací v tzv. žebříčcích postavení určitých povolání. Tato profese je veřejností i odborníky pokládána za náročnou a složitou profesi. Podle Mezinárodních standardů klasifikace povolání jsou učitelé řazeni do sekce „odborníků“ a v klasifikaci devíti stupňů patří do druhé sekce podle kritéria „složitosti práce.“ Z toho vyplývá, že pokud je postavení vyvozováno ze složitosti profese, pak jde o vysokou psychickou náročnost. (Havlík a Kóťa, 2002)

Prestiž učitele je hodnota přisuzovaná veřejností, reflektuje statusovou pozici učitelů. V České republice je pedagogické povolání hodnoceno relativně vysoko, z 39 povolání se učitelé na základních školách umístili na 7 místě. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013)

Koťa (2002) se domnívá, že profese učitele je v moderní společnosti vysoce hodnocená a zaujímá vysoké postavení. Postavení tohoto povolání vychází z významu lidské socializace. Společnost si klade nároky na vzdělávací instituce, které byly vytvořeny s cílem vzdělávání a výchovy populace.

I Průcha (2002b) vnímá povolání učitelů jako vysoce postavené. Za důvod uvádí fakt, že jak veřejnost, tak i odborníci zařazují profesi učitele ke složitější a náročnější i z důvodu potřeby vyšší kvalifikace.

Šimíčková-Čížková et al. (2010) zastávají stejný názor s předchozími autory. Učitelská profese má podle nich docela vysoké postavení, i přesto, že učitelé si paradoxně na snižující se prestiž stěžují.

*„Učitelé jsou právě takoví, jaké je chce mít společnost, tedy jakou jim dává důvěru a morální podporu, jaké jim vytváří materiální a legislativní podmínky pro náročnou pedagogickou práci, jak je finančně ohodnocuje. Učitelé vždy byli a jsou zároveň uznáváni a kritizováni a kontroverzní status profese jen potvrzuje jejich významné místo ve společnosti.“* (Vašutová, 2004, s. 21)

Prestiž povolání je tedy podle autorky determinováno společností. Grecmanová et al. (2003) nevidí pouze příčinu v determinaci, ale určitou zodpovědnost za současný stav přisuzuje i učitelům samotným.

*„Postavení učitelů je nízké, nejen v očích veřejnosti, ale i v očích učitelů. Přes vnější příčiny, kterými jsou nízké platy, nebo velké počty žáků ve třídách je nutné konstatovat, že příčiny jsou v učitelích. Učitel má takovou úctu, jakou si zaslouží a úctu společnosti, děti i rodičů si bude muset znovu vydobýt. Přitom je rozhodující vnitřní atmosféra učitelských sborů, postavení učitele a žáka ve škole a náročnost učitelské práce.“ (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská 2002, s. 188)*

Brezinka (1996) ve své publikaci „Doporučení ke statusu učitele“ vydané UNESCO z 5. října 1966 cituje: *„Měřítka, která se mají stát základem profesionálního výkonu učitelů, je třeba definovat a dodržovat za účasti sdružení učitelů. Sdružení by měla rozvinout zásady profesní etiky, protože takové zásady přispívají k zajištění vážnosti povolání.“*

Navrhuje tedy vytvořit profesní sdružení učitelů s cílem zvýšit prestiž učitelské profese.

Pitřha (2006) se domnívá, že učitelé získají „ztracené postavení“ pouze odvahou k pravdě, se kterou se setkáváme v současné době zřídka.

Hartley a Whitehead (2006) doplňují předchozí autory a zdůrazňují aspekt úcty, který souvisí s vnímáním této profese. Pokud porovnáme úctu k učitelům v některých částech Asie a Afriky se západními zeměmi, zjistíme, že v Asii a Africe jsou učitelé vysoce uznáváni a těší se vysoké úctě. Je však nutné si uvědomit, že se úcta k učitelům v těchto zemích nejde ruku v ruce s kvalitou výuky.

Autoři uvádějí, že je nejprve potřeba zlepšit kvalitu vyučování a poté se můžeme dožadovat vyšší prestiže, protože ta je podle nich v rukou učitelů samotných. Přiznávají zároveň, že vliv na prestiž učitele mají i média.

Učitelé podle autorů ztratili úctu veřejnosti a s ní nadšení pro plnění specifických požadavků 21. století. Paradoxem je, že právě kvalitní plnění těchto požadavků a pozitivní přijímání by vedlo opět k návratu úcty v očích veřejnosti.

## 5.2 Mýtus o ztrátě postavení učitelů

I přesto, že se velmi frekventovaně diskutuje o ztrátě prestiže učitelského povolání, výzkumné šetření tento fakt zatím vyvracejí. Vznik těchto mýtů je spojen i za pomoci učitelů, kteří nepřesně odhadují své pozice a možnost, dále také z nepřesných domněnek společnosti. Je také důležité rozlišit postavení a prestiž, kterou učitel zaujímá v očích ostatních profesí a mezi postavením a prestiží, kterou má učitel z pohledu samotných pedagogických pracovníků. Co se týká dráhy učitelů, zde je typická tzv. „professionalization from below“, učitelé doslovným tlakem zezdola ovlivňují záměrně veřejnost, státní orgány a politiky a postupně dochází ke změně zákonů, které zlepšují jejich postavení a podmínky jejich práce. Učitelé celkově hodnotí své postavení negativněji, než jak je odhaduje široká veřejnost. Z výzkumů vyplývá, že učitelé se sebepodceňují protože jejich profese je spíše intelektuální a je obtížné prokázat efektivitu jejich snažení, je zde absence objektivní měřitelnosti výkonu jejich profese, což sebou nese vnitřní nejistotu a pochybnosti. Učitelé také velmi často chybně porovnávají prestiž na základě platového ohodnocení. Což vyvrací dostupné žebříčky postavení profesí v rozvinutých zemích, ze kterých vyplývá, že profese se vysokými platy nelze vždy zařadit na vyšší příčky žebříčků. Postavení profese v očích společnosti není přímo úměrné výšce platu.

Podle Sociologického ústavu na konci 20. století nejvyšší prestiž zaujímali lékaři, učitelé a vědci. Nicméně učitelé působící na vysokých a základních školách. O postavení učitelů mateřských škol neexistují dostupné statistické údaje v rámci prestiže. (Havlík a Kóťa, 2002)

## 5.3 Učitelé mateřských škol v očích společnosti

Určité konfliktní situace mohou vznikat i z chybného vnímání profese preprimárního učitele. Společnost často vnímá učitele mateřské školy jako „hlídače“ dětí. Veřejnost tak může nabýt dojmu, že se jedná a baby-sitting. A z toho pramení podceňování této profese.

Dalším aspektem je specifická role ženského kolektivu, pro učitelky může být někdy nesnadné se vyrovnat s protichůdným přístupem k roli pečující ženy a učitelky, která má vůči dětem určité nároky, dbá o řád, pravidla. Učitel zde také svým způsobem zastupuje působení společnosti. Snaží se udržet tradiční společenské hodnoty. Dalším konfliktním momentem

v práci předškolního učitele je častá náhradní společenství vrstevníků. Protože se snižují přirozené vrstevnické kontakty, které se učitel snaží zastupovat. S pedagogickou prací v mateřské škole se pojí také různorodost dětské skupiny. S narůstající migrací narůstá také multikulturní integrace. Na mateřskou školu však nemůžeme nahlížet pouze jako na zdroj zátěží, ale učitelská profese s sebou přináší i specifické přínosy jako je nestereotypní práce, vliv na budoucnost dětí, stimulaci vlastní všestrannosti. (Mertin a Gillernová, 2010)

## 5.4 Výzkumy týkající se postavení učitelů

Jak bylo zmíněné v předchozích podkapitolách, učitelská profese je společností poměrně vážená a prestižní. Samotní učitelé se hodnotí níže. Povolání učitelů a jejich prestiž je stabilní, ale rozdílnost je právě v pohledu společnosti a samotných učitelů. V následujícím textu budou předloženy některé výsledky z realizovaných výzkumů, zabývajících se tou to problematikou.

Jedním z výzkumů týkající se pedagogické profese, je výzkum z roku 1968 realizovaný Ústavem pre učiteľské vzdelávanie pri Univerzite Komenského v Bratislave. I přesto, že se jedná o starší výzkum, je zajímavé porovnat či nahlédnou na tehdejší výsledky. Výzkum byl realizovaný pomocí dotazníkového šetření a respondenty byli samotní učitelé z různých druhů škol. Učitelé ze škol mateřských se na výzkumu podíleli v počtu 5,2 % z celkového počtu dotazovaných. Část výzkumu se věnovala i otázce ocenění a uznání učitelské práce. Učitelé MŠ se domnívají, že vedení školy je kladně hodnotí z 59,2 %, rodiče z 61,6 % a veřejnost z 21 %. I přesto že edukace má vysoký význam pro komplexní sociokulturní a ekonomický rozvoj společnosti, není sociální status učitelů příliš vysoký. Učitelé svůj sociální status hodnotí jako nízký. Pouze 2,7 % učitelů z MŠ vnímá společenské postavení učitelů na vyšší úrovni. Za příčinu nízkého postavení vidí především platovou otázku, uvádí paradox, že těžko můžou komunikovat s rodičem (laikem) o významu edukace když má i mnohdy při nižším vzdělání vyšší plat než samotný učitel. Z výzkumu vyplývá, že učitelé nahlíží na otázku autority učitele a míru postavení více kriticky než veřejnost za nízkou ji označilo 47,7 % učitelů, zatímco pouze 11,2 % z nepedagogické veřejnosti, za vysokou pak 0,9 % učitelů a 18 % z nepedagogické veřejnosti. Z toho se učitel může zdát, jako ten kdo degraduje a podhodnocuje své postavení ve společnosti. Z toho vyplývá, že veřejnost vnímá učitelské povolání jako vysoce společensky postavené a oceňují je i přesto, že to ne vždy dávají najevo.

A učitel se pak na základě neobjektivního sebehodnocení dopouští logické chyby generalizace na základě nedostatečného důkazu i proto, že konfliktní situace s rodiči jsou intenzivní. (Špendla, 1974)

Je velmi obtížné empiricky posoudit prestiž učitelského povolání, jelikož se jedná o subjektivní postoje. Nicméně tabulka níže představuje výsledky studie prestiže jednotlivých profesí.

Data jasně ukazují, že tradiční profese zauímají nejvyšší postavení. Učitelství stejně jako mnoho jiných profesí obsazených spíše ženami jsou hodnoceny ve středu tabulky. Stav výuky se také mírně změnil od začátku roku 1970 do konce 1980. Učitelé mateřských škol jsou hodnoceni nižší prestižní úrovní, než tomu bylo v dřívějších letech.

Tabulka 3: *Výsledky studie prestiže jednotlivých profesí*

<b>PROFESE</b>	<b>1972</b>	<b>1989</b>
Lékaři	82	86
učitelé na vysokých školách	78	74
Advokáti	76	75
Soudci	76	71
Astronomové	74	73
Zubaři	74	72
Architekti	71	73
inženýři leteckého průmyslu	71	72
Psychologové	71	69
Lékárníci	69	73
Duchovní	69	69
inženýři chemie	67	73
zdravotní sestry	63	66
učitelé základních škol	62	66
učitelé středních škol	60	64
Autoři	60	63
učitele mateřských škol	60	55
herci a režiséři	55	58
Knihovníci	55	54
sociální pracovníci	52	52
Hrobaři	52	49
Sportovci	51	65
bankovní úředníci	50	43
Policisté	48	60

Sekretářky	46	46
Pošťáci	42	47
Instalatéři	41	45
Krejčí	41	42
Tesaři	40	39
Holiči	38	36
Pekaři	34	35
řidiči nákladních automobilů	32	30
Pokladní	31	29
Malíři	30	34
Kuchaři	26	31
Číšníci	20	28
Služky	18	20
Popeláři	17	28
Uklízečky	16	22

(Obecný sociální průzkum in Ballantine a Spade, 2008, str. 109-110)

Výzkum realizovaný v roce 2004 vypovídá, že učitelé základních škol se umístili na 4. místě celkového žebříčku. (Šimíčková-Čížková et al., 2010)

V roce 2011 bylo realizováno výzkumné šetření, které se zaměřovalo na zmapování prestiže vybraných profesí. Výzkum veřejného mínění pod názvem Naše společnost byl proveden Centrem pro výzkum veřejného mínění - CVVM, a to sociologickým ústavem Akademie věd České republiky – AV ČR.

Výzkumný vzorek se skládal z 1006 respondentů. Následující tabulka shrnuje výsledky tohoto výzkumu. Z tabulky lze vyčíst, že učitelé jsou stále vysoce hodnoceni.

Tabulka 4: *Výsledky prestiže povolání v letech 2011 a 2013*

Prestiž povolání				
	2011		2013	
Profese	Průměr	Pořadí	Průměr	Pořadí
Lékař	89,1	1.	91,5	1.
Vědec	75,4	2.	76,3	2.
Zdravotní sestra	73,9	3.	74,8	3.
Učitel na vysoké škole	72,4	4.	74,6	4.



Učitel na základní škole	70,3	<b>5.</b>	71,1	<b>5.</b>
Projektant	61,7	<b>6.</b>	62,6	<b>8.</b>
Soudce	61	<b>7.</b>	63,9	<b>6.</b>
Programátor	60,8	<b>8.</b>	59,7	<b>9.</b>
Soukromý zemědělec	60,3	<b>9.</b>	63,9	<b>7.</b>
Účetní	54,1	<b>10.</b>	52,3	<b>14.</b>
Policista	53,9	<b>11.</b>	55,7	<b>10.</b>
Truhlář	53,2	<b>12.</b>	55,6	<b>11.</b>
Manažer	53	<b>13.</b>	50,2	<b>15.</b>
Starosta	52,6	<b>14.</b>	53,1	<b>13.</b>
Majitel malého obchodu	51,4	<b>15.</b>	54,8	<b>12.</b>
Profesionální sportovec	51,2	<b>16.</b>	47,6	<b>18.</b>
Voják z povolání	48,3	<b>17.</b>	49,7	<b>16.</b>
Stavební dělník	48,1	<b>18.</b>	49,3	<b>17.</b>
Bankovní úředník	46,9	<b>19.</b>	45,7	<b>19.</b>
Novinář	46,5	<b>20.</b>	43,8	<b>21.</b>
Prodavač	43,6	<b>21.</b>	44,7	<b>20.</b>
Kněz	42,8	<b>22.</b>	38	<b>23.</b>
Sekretářka	41,4	<b>23.</b>	40	<b>22.</b>
Ministr	38	<b>24.</b>	37,9	<b>24.</b>
Uklízečka	34	<b>25.</b>	34,2	<b>25.</b>
Poslanec	27	<b>26.</b>	25,1	<b>26.</b>

(CVVM- AV ČR, 2013)

## 5.5 Mezinárodní komparace a postavení učitelů ve světě

Tato podkapitola ve zkratce nastíní postavení učitelů v zahraničí. A jejich postoj ke zvyšování prestiže této profese.

Mezinárodní studie z roku 2013 zmapovala prestiž učitelské profese. Status učitelského povolání byl zkoumán a porovnáván ve 21 zemích. A hůře než v Česku dopadli učitelé jen v Brazílii a Izraeli. Výsledky jsou prezentovány v následující tabulce.

Tabulka 5: *Status učitelské profese ve 21 zemích*

	Index pořadí	Průměrný plat učitele	Pořadí
	(100 = nejlepší)	(měsíčně /Kč)	dle průzkumu PISA
<b>Čína</b>	100	28100	3
<b>Řecko</b>	73,7	37000	17
<b>Turecko</b>	68	40200	19
<b>Jižní Korea</b>	62	69500	4
<b>Nový Zéland</b>	54	45000	6
<b>Egypt</b>	49	16800	X
<b>Singapur</b>	46,3	72400	1
<b>Holandsko</b>	40,3	58900	7
<b>USA</b>	38,4	71100	12
<b>Velká Británie</b>	36,7	52900	10
<b>Francie</b>	32,3	45700	11
<b>Španělsko</b>	30,7	46700	16
<b>Finsko</b>	28,9	45600	2
<b>Portugalsko</b>	26	37400	14
<b>Švýcarsko</b>	23,8	62300	8
<b>Německo</b>	21,6	66900	9
<b>Japonsko</b>	16,2	69300	5
<b>Itálie</b>	13	45300	15
<b>ČR</b>	<b>12,1</b>	<b>31600</b>	<b>13</b>
<b>Brazílie</b>	2,4	29400	20
<b>Izrael</b>	2	51400	18

(Varkey Gems Foundation, 2013)

Zkoumáno bylo, jak si respondenti cení učitelů. Faktem, že postavení učitelů není vysoké, jsou výsledky, které vyplynuli z výzkumu, a to, že 80 % Čechů navrhuje, aby byli učitelé finančně ohodnocováni podle výsledků jejich žáků. V ostatních zemích respondenti s touto nabídkou striktně nesouhlasili. (Kleknerová, 2013)

Jak uvádí Černohorský (1996) ve světě panuje trend zvyšování úrovně školství především metodami dalšího vzdělávání učitelů a tím zajištění kvalitnější edukace a tím zefektivnění výsledků jednotlivých žáků a dětí.

Ve Francii a Německu se dlouhodobé vzdělávání učitelů osvědčilo především ve vztahu ke společenskému uznání učitelů. Učitelům je zajištěn relativně vysoký plat a dobré pracovní podmínky. To vše vede k vysoké profesionalitě v realizaci učitelství. Tato profese je v těchto vyspělých zemích vysoce hodnocená.

V USA či v Anglii mají učitelé spíše nízké postavení ve společnosti. Protože prestiž je hodnocena s úrovní platových podmínek a kvalifikace. Dalo by se konstatovat, že v těchto zemích jsou učitelé vnímáni jako součást problematiky nízkého postavení.

Například ve Španělsku jsou učitelé naopak považováni jako součást řešení, s jejichž pomocí vláda může dosáhnout efektivního rozvoje systému edukace.

## **5.6 Kritika a požadavky na učitele - vize „ideálního učitele“**

Jak bylo zmíněno výše, současné století je dobou, ve které bezpochyby stoupá a vzrůstá význam edukace, a to nejen pro společenský progres, ale i pro jednotlivce hledajícího své uplatnění.

Učitel je v naší době významným klíčovým činitelem. Pokud vzrůstá význam edukace, je na řadě otázka, zda škola jako instituce a především učitelé na úkoly dnešní doby svými kvalitami stačí. (Šimíčková-Čížková et al., 2010)

Na učitele jsou v současné době kladeny nejen oprávněné nároky, ale i nerealistické požadavky. Nereálné přehnané nároky na učitele mají za následek minimalismus. Neboť veřejnost si někdy neuvědomuje, že pokud je kdokoli přetížený úkoly, dostává se do fáze vyčerpání a následně to může vést až k stagnaci, učitel pak nemá energii ani chuť vykonávat to, co je od jeho profese žádoucí. (Brezinka, 1996)

V současné době se také mění pojetí dítěte, cíle edukace, a s tím také požadavky společnosti na učitele a nároky na tuto profesi. (Horká, Filová et al., 2009)

Je důležité si uvědomit, že primární socializace probíhá v rodině dítěte, na rozdíl od socializace sekundární, ta se odehrává tam, kde je jedinec uváděn do společnosti. Učitelé navazují na primární socializaci. Zde začíná jádro problémů a nedorozumění, neboť rodina se někdy těžko smíří s tím, že učitel a vzdělávací instituce bude navazovat v jejich výchově, bude používat jejich prostředky a metody. Otázkou zůstává jak rodinu přesvědčit, aby dokázala na školu nahlížet nezaujatě a nekriticky. (Havlík a Kóťa, 2002)

Kritika také může pramenit ze situací, kdy učitel rodiči sděluje nedostatky jeho dítěte. Někteří rodiče pak učitele neberou jako pomocníky ke společnému cíli, ale jako někoho, kdo jim kříží rodičovské plány svými negativními soudy. (Brezinka, 1996)

Úskalí může vznikat na základě slibů instituce, což vede rodiče k větším očekáváním, která velmi často nejsou naplněna a některá jsou i v některých případech nereálná. To má následně zpětnou vazbu od rodičů v podobě kritického postoje vůči učiteli, protože učitel se stává hodnověrným pouze tehdy, když tento slib naplní. (Brezinka, 1996)

Podle Špendla (1974) je kvalitní učitel pouze ten, kdo má vnitřní předpoklady pro výkon této profese a kdo zároveň nachází smysl v této práci a sám se realizuje v tomto učitelském povolání.

Zároveň je nutné si uvědomit, že dnešní doba sebou nese i řadu bariér, učitelé jsou stavěni před nové požadavky, které jsou čím dál náročnější. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 2003)

Rodiče velmi často shazují vinu jejich „nevychovaných dětí“ na učitele a na špatné školy. Je důležité si však uvědomit že škola a učitelé sice mají dítě vzdělávat a vychovávat, ale jejich úkolem není nahrazovat a zastupovat výchovu rodinnou. Učitelé často nemají odvahu k pravdě. Rodičům tak pod nátlakem současné doby říkají raději lži žádané moderní pedagogikou s podtextem positiv thinking. Tyto lži vznikají i z toho, že učitelé vlastně nemají plnou oporu, neboť rodiče většinou zaujmají nekritický postoj ke svým dětem. Podíl viny však spadá na oba tyto faktory, a to jak na rodinu, tak i na školu a učitele díky nedostatečné

kooperaci. Vždyť pokud jsou tito činitelé v opozici, je výsledné působení rovno nule. (Piťha, 2006)

Očekávání rodičů od učitelů jsou převážně na kvalitu vzdělávání, která by jejich dětem předala hodnotné znalosti, trénovala jejich řeč, myšlení a sociální chování.

Od učitele se vyžaduje nejen příprava na výuku., ale očekává se i vysoké nasazení, plný výkon, sebekontrola a neustálá pozornost. Současně dohled nad bezpečností a ochranou zdraví dětí. (Havlík a Kóťa, 2002)

Očekávání ze strany veřejnosti je bezesporu na dostatečné množství znalostí o dítěti předškolního věku, očekávání se také vztahují na utvoření podmínek, které budou vhodné pro pedagogickou práci. Učitel by měl dětem vytvořit motivující prostředí k učení. Kvalita výkonu učitele souvisí se schopností včasné diagnostiky a následných opatření. (Průcha a Koťátková, 2013)

Špendla (1974) se domnívá, že očekávání společnosti je především v tom, aby byli učitelé opravdovými odborníky a profesionály, nejen v pedagogické práci, aby své povolání vnímali jako určité poslání.

Nároky na učitele jsou v dnešní době spojené velmi často s kritikou, která přináší do jejich pedagogické práce určitou nejistotu. (Hrabal a Pavelková, 2010)

S tvrzením, že kritiky je v dnešní době bohužel mnoho, se ztotožňuje i Piťha (2006). Všude slyšíme pouze to, co je v nesouladu s našimi očekáváním. Kritika na nás působí nemotivačně, depresivně. Na druhou stranu nás kritika posouvá dál. Měla by však zůstat věcná a přiměřená, aby pak měla funkci nástroje k rozvoji tvoření.

Činnost učitele je posuzována z mnoha stran, tuto činnost „diagnostikuje“ mnoho lidí, mnozí však nejsou zcela kompetentní. Je to však zcela přirozené, protože učitel bezesporu do života dětí zasahuje, a nejen do života dětí, ale i rodičů a širší společnosti, ta vystupuje směrem k učiteli autoritativně, například v podobě směrnic. Učitel musí počítat s ne vždy kladnými reakcemi. Dostává se mu totiž nejen podpory, ale i „kritiky“. Ke kritice se učitel může postavit několika způsoby, může ji ignorovat či rezignovat, může ji však v lepším případě brát

jako cestu jak se stát „expertem“ a naučit se využívat jeho možnosti a zdokonalovat a vylepšovat oblasti ve kterých má zatím slabé stránky. (Hrabal, 1988)

Jak uvádí Šimoník (1995) zvýšená kritika ze strany společnosti a rodičů k učitelům vede učitele k potížím v komunikaci s rodiči. Učitelé 21. století se v každodenní praxi setkávají i s podceňujícími názory některých rodičů.

Závěrem je důležité si uvědomit, že společenské mínění velmi ovlivňuje kvalitu pedagogické práce.

Významným faktorem, který také hraje úlohu v pedagogické práci učitele, je mimo jiné i vnitřní prostředí školy, například kolegové a žáci. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 2003)

Otázkou zůstává, zda rodiče a veřejnost na učitele nenahlíží mnohdy kriticky i z toho důvodu, že je jejich pedagogická práce zvnějšku těžce kontrolovatelná. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 2003)

S předchozími autory je v opozici Janík (2005), ten se domnívá, že se jedná o neoprávněné obavy toho, že by na učitele bylo nahlíženo negativně, domnívá se, že učitelé sebe sami hodnotí spíše mnohem kritičtěji, než je vidí a hodnotí společnost.

Jakého učitele by si společnost přála, kdo je vlastně „ideální učitel“? Tahle otázka sebou zajisté přináší mnoho různorodých odpovědí, protože každý máme odlišnou představu o ideálu učitele. To je jeden z důvodů obtížnosti být ideálem a zavděčit se všem. Tím se ideál učitele stává utopickou představou.

Jarníková (1926, str. 27) se k otázce ideálního učitele vyjadřuje následující myšlenkou: „*Ne v tom, jakou práci kdo vykonává, ale v tom, jakým způsobem, je rozdíl. Každá profese má své mistry, ale i své hudlaře.*“

Brezinka (1996) definuje „profesní ideál“ jako vzor dobrých vlastností, neboli ctností a způsobů jednání, kterými by se měli vyznačovat jedinci dané profese.

Podle Brezinky veřejnost očekává od učitelů nerealistická očekávání, co se týká kritiky škol a učitelů je tématem nejen v rodinách ale i v médiích, a tak se veřejností šíří neadekvátní očekávání a představy a na protikladné zkušenosti se nebere zřetel.

Ideální vize a představy rodičů o společném výchovném cíli učitele a rodičů se se skutečností zatím neshledávají. Odpovědnosti ve výchově dětí se přesouvají z jednoho na druhého. Společnost se domnívá, že tato odpovědnost se přesouvá na školské instituce. Je nutné si uvědomit, že tyto tendence nejsou oprávněné. Prvořadá odpovědnost za péči a výchovu dětí stále náleží rodiči. Školské instituce nemohou rodinnou výchovu nahradit ani suplovat, ale pouze ji doplňovat.

Je důležité si uvědomit, že konflikty nastávat budou a není možné je ze života školy zcela odbourat, ale můžeme se pokusit o eliminaci a zvládnání těchto konfliktních situací, pak nám budou ku prospěchu v rozvoji vztahů. (Mertin a Gillemová, 2010)

Kvalita pedagogické práce, o kterou jde veřejnosti především, je závislá na učitelově motivovanosti k práci. Není tedy přílišná kritika spíše demotivující pro učitele? Neodráží se pak jejich pocit méněcennosti na edukaci dětí?

## **5.7 Faktory ovlivňující postavení učitele a jejich východiska**

Učitelství je podle Franioka a Knotové (2008) degradováno i přesto, že jsou na tuto profesi kladeny čím dál vyšší společenské požadavky.

Pokud připustíme, že je nutné posílit status této profese, jaké je pak východisko? Franiok a Knotová (2008) navrhuje zvýšit profesionální přípravu učitelé. Konkrétněji pak předkládají cíl dosáhnout shody v určitých oblastech, což by mělo posílit pojetí učitelství jako profese expertní. Především v oblastech, které by určily profesní výbavu učitele, soulad mezi univerzitním vzděláváním a praxí.

Učitel by měl být vnímán jako kvalifikovaný expert, který dokáže reflektovat svou připravenost k výkonu učitelství díky stanoveným kritériím, které budou společné

pro Českou republiku tak i Evropu. Toto je jeden z kroků, který by posílil sociální status učitelství.

Dalším krokem, který by vedl k podpoře profesionalizace učitelství je existence profesní organizace, která je podle Franioka a Knotové (2008) významným znakem plnohodnotné profese. Snahy odborů, které vedou boj za vyšší platové ohodnocení učitelů, však nebojují za systémové změny. Výsledkem pak může být situace, která sebou sice přináší vyšší tarifní platy, ale souběžně ztrátu osobních ohodnocení jednotlivých učitelů, což sebou přináší demotivující faktor a zároveň pohoršení veřejnosti. Samotná absence profesní organizace má zpětnou vazbu i ve vnímání veřejnosti k učitelské profesi.

Ministerstvo by chtělo na školách zavést atestace. Jako východisko ke zvýšení respektu a vážnosti učitelů. Učitel by před danou komisí obhájil svou práci s dětmi, komunikaci s rodiči, absolvování kurzů a školení. Atestace by sebou přinášela i větší finanční ohodnocení a následné ocenění učitele. Otázkou zůstává funkčnost toho plánu. (Čápová, 2013)

U předškolního vzdělávání může problémem vyvstat také z faktu, že „laická“ veřejnost stále nevnímá předškolní vzdělávání za vzdělávání v pravém slova smyslu. Neuvědomují si, že děti jsou v preprimárním vzdělávání již začleněni do systematického a organizovaného edukačního procesu. (Průcha a Kotátková, 2013)

Vnímání veřejnosti může ovlivňovat mimo jiné i pracovní doba učitelů, kde si společnost nemusí uvědomovat čas strávený přípravami, opravováním atd. Vliv má i obtížné hodnocení práce, úzká spojitost práce učitelů se společností.

Za klíčové problémy učitelské profese, které mohou být vnímány jako faktory negativního vnímání učitelů, jsou velmi často považovány výše platů, feminizace školství, odchody učitelů a odklon od pedagogické dráhy a stárnutí učitelů. A v neposlední řadě počty nekvalifikovaných učitelů. Statistiky udávají, že přibližně 3,5 tisíce učitelů působících ve školních institucích je nekvalifikovaných, z čehož vyplývá, že přibližně 70 000 dětí je každodenně vystaveno konfrontaci s osobami, kterým chybí dostatečná aprobeace a průprava. (Havlík a Kóťa, 2002)

V následujících podkapitolách bude rozepsán faktor feminizace, platového ohodnocení učitelů a faktor svobody v učitelské profesi.



### 5.7.1 Faktor feminizace, její příčiny a důsledky

I přestože je preprimární vzdělávání výrazně realizované především ženami učitelkami, ne vždy tomu tak bylo.

Saracho a Spodek (2003) konstatují, že výchova a vzdělávání malých dětí nebylo vždy považováno za „ženskou profesi“. Například v Anglii kolem roku 1800 muži vyučovali malé chlapce a někdy i dívky. Předávali jim základní obecné vědomosti a dovednosti. Nicméně hospodářské a sociální kontexty devatenáctého století s sebou přinesli změny na základě zjištění, že je účelnější do komunity najmout ženy na výchovu a vzdělávání dětí. Ženy si toužily vybojovat slušné místo ve veřejné sféře a výchova malých dětí byla ideální příležitost.

Předškolní edukace se čím dál více začala profilovat jako práce vhodnější pro ženy, spíše než pro muže. Máme 21. století a posun je takový, že bohužel na muže, kteří se chtějí stát učiteli v mateřských školách je nahlíženo jako ne „zženštělé“.

Faktor feminizace, je někdy označován za hlavní příčinu poklesu prestiže pedagogických pracovníků, nejedná se o nový jev, ale je znám od druhé poloviny 19. století. Značná míra feminizace může mít za následek nižší prestiž této profese. Má bezesporu vliv i na platové ohodnocení, neboť platové rozdíly mezi muži a ženami stále přetrvávají. (Havlík a Kóřa, 2002)

Důvodem vysoké feminizace ve školství jsou nízké platové podmínky, které nejsou atraktivní pro muže, viz následující podkapitola. Další příčinou může být vyhraněnost dělby práce pro ženy a muže, tzv. „ženské profese“ a „mužské profese“. (Veselý a Nekola 2007)

Otázkou však je jestli má feminizace i vliv na kvalitu edukačního procesu. Jaké můžou být důsledky vysoké feminizace v učitelském povolání?

Veselý a Nekola (2007) se domnívají, že feminizace má do určité míry vliv na úroveň edukace, například s přihlédnutím k absenci mužského vzoru. Bylo by totiž vhodné, aby děti byly v konfrontaci i s mužským elementem nejen v rodinném prostředí, ale i ve školách, tedy v reálném životě. Učitelský sbor by měl být vyvážený. Učitelství je společností vnímáno spíše jako povolání pro ženy z důvodů, že je spojeno s výchovou, dětmi.

### **5.7.2 Faktor platového ohodnocení učitelů**

Co se týká diskusí a politických bojů za výši platů učitelů, která by byla odpovídající jejich náročnosti profese, tak tyto tendence trvají již přes dvě stě let. K zásadnímu vyrovnání mezd došlo po ukončení první světové války. Propad mezd nastal v letech 1991-1992, pak docházelo k postupnému narůstání platů a roku 1996 se platy dostaly na stejnou úroveň roku 1989. Po revoluci trvalo tedy sedm let, než se jejich mzdy vrátily na předešlou úroveň, i tak stále nízkou.

Snahy o navýšení platů učitelů nejsou omezeny pouze státní ekonomikou, ale i psychologickými rysy, neboť učitelé vstoupili do společnosti s nízkými mzdami, kde mírné zvyšování sledovalo jen inflační křivku, čímž se jednalo o kvazi zvyšování. (Havlík a Kóťa, 2002)

Důsledkem přetrvávající krizové situace pak mohou být odchody učitelů. Výzkumy trhu práce ukazují, že vysokoškolsky vzdělaní učitelé raději vyhledávají lépe placené pracovní pozice, a to většinou mimo rezort školství. Otázkou zůstává, zda platové podmínky nejsou pouze zastírajícím argumentem toho, že učitel nezvládá každodenní výchovnou realitu. (Havlík a Kóťa, 2002)

Výzkumy, realizované Marešem, Skalskou a kolektivem odborníků ukazují, že již během studia se spousta studentů rozhodne pro jiné odvětví a opouští motivaci k učitelské profesi. (Havlík a Kóťa, 2002)

Nízké platy mají podle Vašutové (2004) úzkou souvislost s prestiží učitelské profese. Odpovídající zvýšení by podle ní vedlo ke zvýšení společenské prestiže.

## **II EMPIRICKÁ ČÁST**

## 6 VÝZKUMNÝ DESIGN

V empirické části diplomové práce bylo uskutečněno výzkumné šetření kvantitativního charakteru, zaměřené na zjištění názorů veřejnosti na učitele mateřských škol. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí dotazníku.

Východiskem empirické části byla odborná literatura, a to publikace od Miroslava Chrásky z roku 2007 *Metody pedagogického výzkumu* a publikace *Úvod do pedagogického výzkumu* z roku 2000 od Petra Gavory.

### 6.1 Výzkumný problém

Pro výzkumné účely této práce byl zvolen problém relační, tedy výzkumný problém, který má vztahový charakter. Podle Gavory (2000) se v průběhu relačního výzkumu dotazujeme, zda existuje určitý vztah mezi danými jevy.

Výzkumný problém byl definován následovně: „*Veřejný obraz učitele mateřské školy.*“

### 6.2 Stanovení výzkumného cíle

V souladu s výzkumným problémem byl stanoven hlavní cíl empirické části diplomové práce.

Hlavním cílem výzkumného šetření kvantitativního charakteru je zjistit veřejný obraz učitele mateřské školy. Zmapování názorů veřejnosti na postavení učitelů mateřských škol a následná interpretace výsledků kvantitativního výzkumného šetření.

Dílčím cílem je zjistit rozdíly v názorech na učitele MŠ v souvislosti s věkem, bydlištěm, dosaženým vzděláním, s tím, zda je respondent pedagogický pracovník, či jestli má dítě.

Dalším dílčím cílem je zjistit, zda existuje určitá souvislost mezi tím, zda by chtěli respondenti profesi učitele MŠ vykonávat a mezi tím jak respondenti přijímají doporučení a rady učitele MŠ ohledně výchovy jejich dítěte.

### 6.3 Stanovení hypotéz

Výzkumné otázky jsou vyhodnoceny v podkapitole 7.1 Závěry výzkumného šetření v reflexi hypotéz. S ohledem na stanovené cíle byly formulovány následující hypotézy:

Existují rozdíly v názorech na to, zda je povolání učitele MŠ nezastupitelné (ve smyslu přípravy da další vzdělávání dětí) v závislosti na tom, zda mají respondenti dítě?

1H<sub>0</sub> – Respondenti, kteří nemají dítě, jsou ve stejné míře nakloněni nezastupitelnosti povolání učitele MŠ jako respondenti, kteří dítě mají.

1H<sub>A</sub> – Respondenti, kteří nemají dítě, jsou ve větší míře nakloněni nezastupitelnosti povolání učitele MŠ než respondenti, kteří dítě mají.

Existují rozdíly v názorech na zavedení povinné vysokoškolské kvalifikace pro učitele MŠ v závislosti na věku respondentů?

2H<sub>0</sub> – Respondenti do 35 let mají stejný názor na zavedení povinné vysokoškolské kvalifikace pro učitele MŠ jako respondenti nad 35 let.

2H<sub>A</sub> - Respondenti do 35 let mají odlišný názor na zavedení povinné vysokoškolské kvalifikace pro učitele MŠ jako respondenti nad 35 let.

Existují rozdíly v názorech na prestiž a postavení současných učitelů MŠ v závislosti na tom, zda je respondent pedagogickým pracovníkem?

3H<sub>0</sub> – Pedagogičtí pracovníci vnímají ve stejné míře prestiž a postavení současných učitelů MŠ jako respondenti, kteří nejsou pedagogickými pracovníky.

3H<sub>A</sub> - Pedagogičtí pracovníci vnímají prestiž a postavení současných učitelů MŠ více negativně než respondenti, kteří nejsou pedagogickými pracovníky.

Existuje souvislost mezi tím, zda by chtěli respondenti profesi učitele MŠ vykonávat a mezi tím jak respondenti přijímají doporučení a rady učitele MŠ ohledně výchovy jejich dítěte?

4H<sub>0</sub> – Respondenti, kteří by profesi učitele MŠ chtěli vykonávat, mají stejný názor na přijímání rad a doporučení od učitelů MŠ jako respondenti, kteří by profesi učitele MŠ nechtěli vykonávat.

4H<sub>A</sub> - Respondenti, kteří by profesi učitele MŠ chtěli vykonávat, mají pozitivnější názor na přijímání rad a doporučení od učitelů MŠ jako respondenti, kteří by profesi učitele MŠ nechtěli vykonávat.

Existují rozdíly v názorech na důležitost prestiže učitelů MŠ pro výkon jejich práce v závislosti na tom, zda je respondent pedagogický pracovník?

5H<sub>0</sub> – Pedagogičtí pracovníci vnímají důležitost prestiže učitelů MŠ pro výkon jejich práce ve stejné míře jako respondenti, kteří nejsou pedagogickými pracovníky.

5H<sub>A</sub> – Pedagogičtí pracovníci se ve větší míře domnívají, že je prestiž učitelů MŠ důležitá pro výkon jejich práce, než respondenti, kteří nejsou pedagogickými pracovníky.

Existují rozdíly v názorech, zda mohou učitelé MŠ ovlivnit prestiž svého povolání v závislosti na tom, zda mají respondenti dítě?

6H<sub>0</sub> – Respondenti, kteří mají dítě, mají stejný názor na to, zda mohou učitelé MŠ ovlivnit prestiž svého povolání jako respondenti, kteří dítě nemají.

6H<sub>A</sub> – Respondenti, kteří mají dítě, mají odlišný názor na to, zda mohou učitelé MŠ ovlivnit prestiž svého povolání jako respondenti, kteří dítě nemají.

## 6.4 Stanovení výzkumných otázek

Výzkumné otázky jsou vyhodnoceny v podkapitole 7.2 Závěry výzkumného šetření v reflexi výzkumných otázek. Vzhledem ke stanoveným cílům byly formulovány následující výzkumné otázky:

1VO: Jaká je podle respondentů dosavadní požadovaná kvalifikace na učitele MŠ z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů?

2VO: Chtěli by profesi pedagoga v MŠ vykonávat respondenti z hlediska jejich bydliště?

3VO: Vnímají respondenti, kteří pracují jako pedagogičtí pracovníci, že je u nás zajištěno kvalitní předškolní vzdělávání více než respondenti, kteří nepracují jako pedagogičtí pracovníci?

4VO: Mají respondenti, kteří mají dítě, stejný názor ohledně toho, zda současná doba klade na pedagogy MŠ nové vyšší nároky?

5VO: Je nižší prestiž učitelů MŠ problémem z hlediska věku respondentů?

## 6.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořený záměrným výběrem dotazovaných. Podle Chrásky (2007) v záměrném výběru je rozhodující úsudek výzkumníka.

Dotazník byl určen veřejnosti, nicméně záměrně byl umístěn na sociální síť, a to konkrétně do skupin, které navštěvují pedagogičtí pracovníci a také do skupin, které byly primárně vytvořené pro rodiče. Tím jsme zajistili rovnoměrné rozvržení respondentů, tak abychom mohli zjistit a porovnat případné rozdíly v jejich názorech. Na základě teoretické části této práce jsme předpokládali, že pedagogičtí pracovníci se budou vnímat více kriticky než pracovníci nepedagogičtí. Chtěli jsme porovnat i případnou rozdílnost u respondentů, kteří jsou rodiči a mají tudíž zkušenost s předškolními učiteli.

Základní soubor: Veřejnost - celá populace

Výběrový soubor: Veřejnost - rovnoměrné získání respondentů z pedagogické veřejnosti a z nepedagogické veřejnosti. Rovnoměrné získání respondentů z řad rodičů.

## **6.6 Metody sběru dat**

Pro naplnění empirických cílů této práce, jsme zvolili kvantitativní výzkumné šetření. Díky této metodě sběru dat jsme mohli do výzkumného šetření zahrnout širší výzkumný soubor respondentů. Dalším důvodem výběru této metody bylo konstatování Gavory (2000), který označuje kvantitativní metodu za vhodnější, neboť garantuje nestrannost pohledu, protože je výzkumník v odstupu od zkoumaných jevů.

Výzkum byl realizován za pomoci dotazníkového šetření. Vzhledem k tématu považujeme dotazník za vysoce efektivní, a tedy nejvhodnější. Záměrem bylo získat, co možná největší možný objem dat, a to v poměrně krátkém časovém období, v tomto směru se tato dotazníková technika projevila jako účelná. V dotazníku byla také zachována anonymita dotazovaných, která vede bezesporu k větší otevřenosti.

Pro výzkumné účely jsme vytvořili vlastní dotazník (viz příloha P I), který je složen z 25 položek. Dotazníkové položky jsou sestaveny jak z uzavřených otázek, tak z otevřených či polouzavřených otázek. Uzavřené otázky obsahují položky dichotomické, polytomické a stupnicové. Otevřené a polouzavřené položky byly do dotazníku zařazeny především kvůli tomu, abych poskytla respondentům dostatek prostoru k vyjádření jejich názoru.

K realizaci dotazníkového šetření byl využit internetový server „vyplnto.cz“. Rozhodli jsme se tak zejména pro zachování 100 % anonymity respondentů. Dalším důvodem pro využití těchto služeb bylo přesnější získání potřebných dat. Respondenti nemohli žádnou položku v dotazníku vynechat či označit více odpovědí, nebo jinak než bylo povoleno. V neposlední řadě byly důvody pro využití tohoto serveru úspory nejen časové, ale i finanční. Díky využití služeb tohoto serveru byla zajištěna maximálně možná návratnost dotazníků, a to v četnosti 201 dotazníků. Z toho žádný dotazník nemusel být vyřazen kvůli nesprávnému vyplnění.



Dotazník byl veřejný, veřejnost jsme oslovovali pomocí společných školních emailů, osobních kontaktů či za pomoci využití sociálních sítí.

## **6.7 Zpracování dat**

Zpracování dat dotazníku procházelo několika fázemi. Veškerá data byla prvotně převedena do programu Microsoft Excel, data zde byla roztříděna a byly sestaveny tabulky četností. Tyto tabulky četností obsahují jak absolutní četnosti dat, tak i relativní četnosti, které jsou vyjádřeny procentuálním vyjádřením. Uvedená procenta jsou zaokrouhlena vždy na jedno desetinné místo.

K tabulkám je uveden graf, za účelem větší přehlednosti údajů a tedy lepší orientaci v empirické části práce. Jednotlivé položky jsou doplněny o poznámky vyplývající z tabulek a grafických znázornění, popřípadě byl uveden komentář, který odkazuje na zajímavé výsledky.

## 7 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V rámci této kapitoly budou předloženy výsledky dotazníkového šetření. Výsledky byly vyhodnoceny, vypočítány a následné grafy zkonstruovány za pomoci aplikace Microsoft Excel. Jednotlivé položky dotazníku jsou vždy zvýrazněny tučným písmem. Odpovědi na tyto položky jsou přeneseny do tabulek četností, doplněných o grafické znázornění. Dané položky jsou opatřeny interpretací zaznamenaných dat. Položky dotazníku č. 2, 4, 6, 8, 11, 12, 16, 17, 18, 22 jsou včetně tabulky absolutní a relativní četnosti vyhodnoceny i statistickou metodou pro analýzu nominálních dat, a to testem nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní kontingenční tabulku (viz kapitola 7.2 Vyhodnocení hypotéz).

### Položka č. 1: Pohlaví respondentů

Ženy		Muži		Celkem
Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
184	91,5	17	8,5	201

Tabulka 6: *Pohlaví respondentů*

#### Komentář:

Zastoupení pohlaví respondentů není rovnoměrné. Ženy představují nadpoloviční většinu, je to i z toho důvodu, že ženy projevovaly větší zájem o účasti na výzkumu. Mají také větší náhled a více se setkávají s učiteli mateřských škol. Dále také mezi pedagogickými pracovníky je bezesporu větší zastoupení žen.

### Položka č. 2: Máte děti?

Ano		Ne		Celkem
Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
81	40,3	120	59,7	201

Tabulka 7: *Máte děti?*

#### Komentář:

59,7 % respondentů uvedlo, že nemají děti. 40,3 % dotazovaných dětí má.

### Položka č. 3: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Vysokoškolské bakalářské	67	33,3
Vysokoškolské magisterské	66	32,8
Středoškolské s maturitou	57	28,4
Středoškolské bez maturity	9	4,5
Základní vzdělání	2	1
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	<b>100</b>

Tabulka 8: *Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?*

#### Komentář:

Z tabulky vyplývá, že 66,1 % respondentů má dosažené vysokoškolské vzdělání.

### Položka č. 4: Jaký je Váš věk?

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Do 25 let	79	39,3
26-35 let	77	38,3
36 - 45 let	24	11,9
46 - 55 let	15	7,5
56 let a více	6	3
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	<b>100</b>

Tabulka 9: *Jaký je Váš věk?*

#### Komentář:

Respondenti byli zastoupeni převážně do věku 35 let, a to 77,6 %. Domníváme se, že je to dáno převážně tím, že sociální sítě využívají lidé mladšího věku.

**Položka č. 5: Kde bydlíte?**

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Město	138	68,7
Vesnice	63	31,3
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	100

Tabulka 10: *Kde bydlíte?*

**Komentář:**

Z tabulky vyplývá, že většina respondentů, a to 68,7 % bydlí ve městě. Zbylých 31,3 % dotazovaných bydlí ve vesnici.

**Položka č. 6: Pracujete jako pedagogický pracovník?**

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Ano	111	55,2
Ne	90	44,8
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	100

Tabulka 11: *Pracujete jako pedagogický pracovník?*

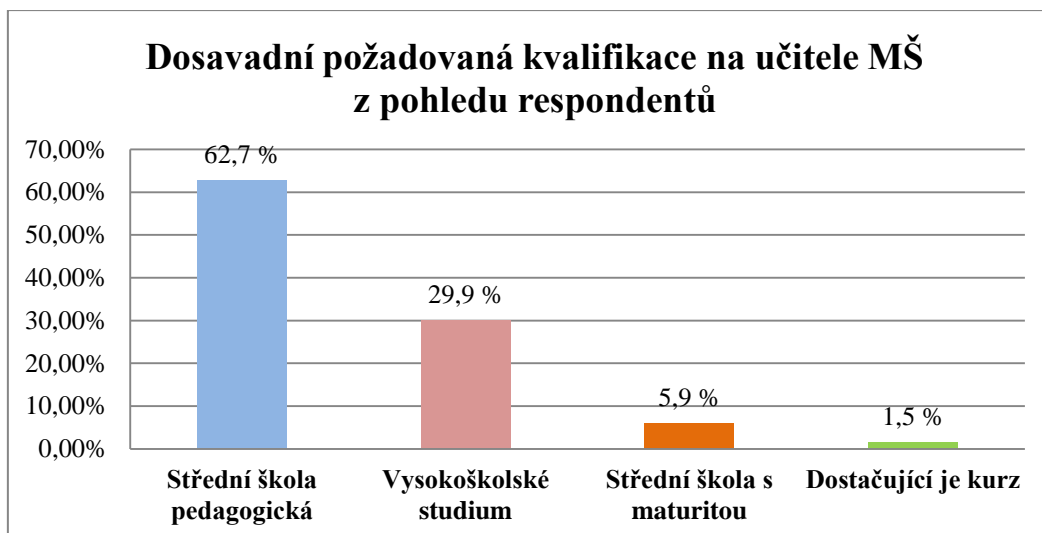
**Komentář:**

Téměř rovnoměrné zastoupení je dáno záměrným výběrem, kdy byl dotazník záměrně adresován pedagogické veřejnosti a veřejnosti nepedagogické, jak už bylo výše zmíněno pomocí sociálních sítí.

**Položka č. 7: Jaká si myslíte, že je dosavadní požadovaná kvalifikace na učitele MŠ?**

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Střední škola pedagogická	126	62,7
Vysokoškolské studium	60	29,9
Střední škola s maturitou	12	5,9
Dostačující je kurz	3	1,5
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	100

Tabulka 12: *Jaká si myslíte, že je dosavadní požadovaná kvalifikace na učitele MŠ?*



Graf 1: *Dosavadní požadovaná kvalifikace na učitele MŠ z pohledu respondentů*

Komentář:

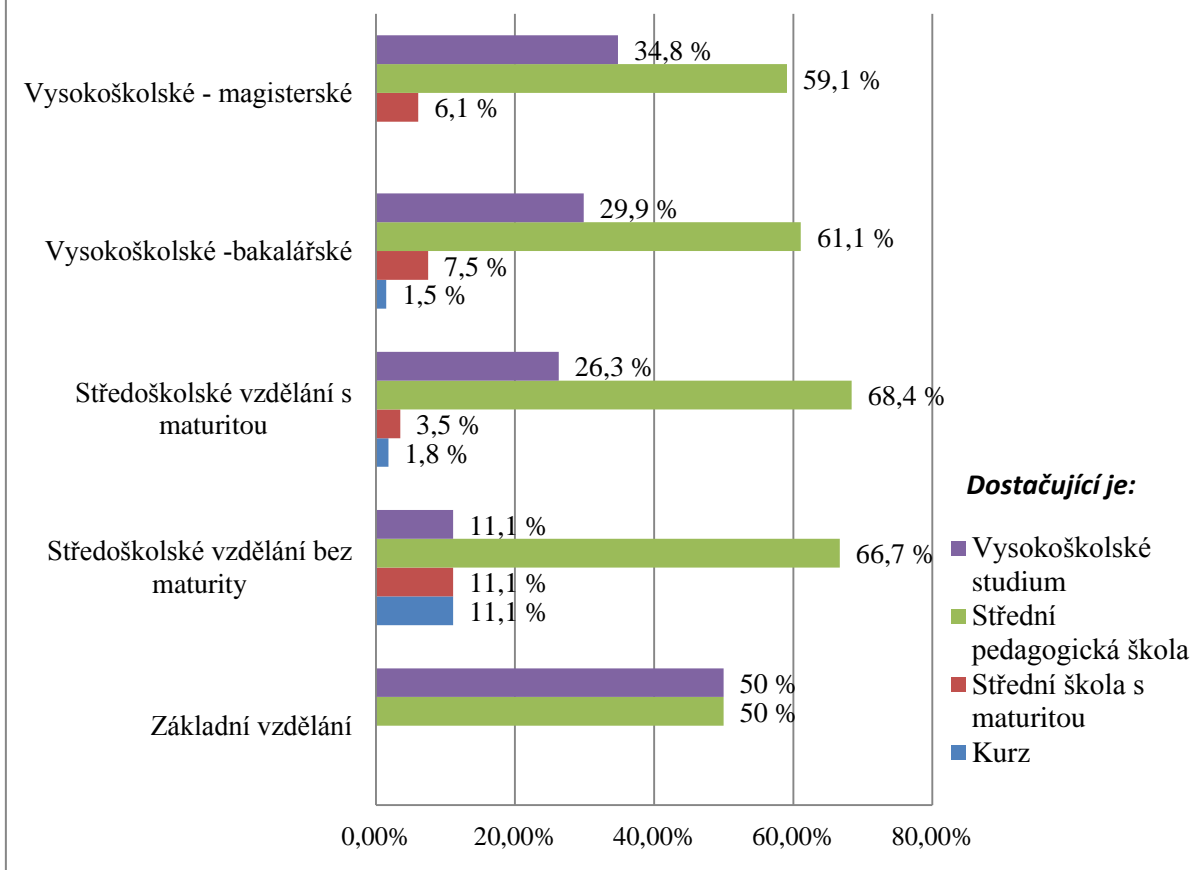
Nejvíce respondentů, a to 62,7 % se správně domnívá, že dosavadní požadovaná kvalifikace pro výkon učitele MŠ je střední pedagogická škola. Za pozitivní považují, že pouze nízké procento z dotazovaných si myslí, že je dostačující kurz.

Položka vyhodnocena z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů (viz výzkumná otázka č. 1)

Odpověď	Základní vzdělání		Středoškolské vzdělání bez maturity		Středoškolské vzdělání s maturitou		Vysokoškolské -bakalářské		Vysokoškolské - magisterské		Celkem
	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
Dostačující je kurz	0	0	1	11,1	1	1,8	1	1,5	0	0	3
Střední škola s maturitou	0	0	1	11,1	2	3,5	5	7,5	4	6,1	12
Střední pedagogická škola	1	50	6	66,7	39	68,4	41	61,1	39	59,1	126
Vysokoškolské studium	1	50	1	11,1	15	26,3	20	29,9	23	34,8	60
<b>Celkem</b>	<b>2</b>	100	<b>9</b>	100	<b>57</b>	100	<b>67</b>	100	<b>66</b>	100	<b>201</b>

Tabulka 13: *Jaká si myslíte, že je dosavadní požadovaná kvalifikace na učitele MŠ z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů*

## Jaká je dosavadní požadovaná kvalifikace na učitele MŠ - z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů



Graf 2: Jaká je dosavadní požadovaná kvalifikace na učitele MŠ - z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů

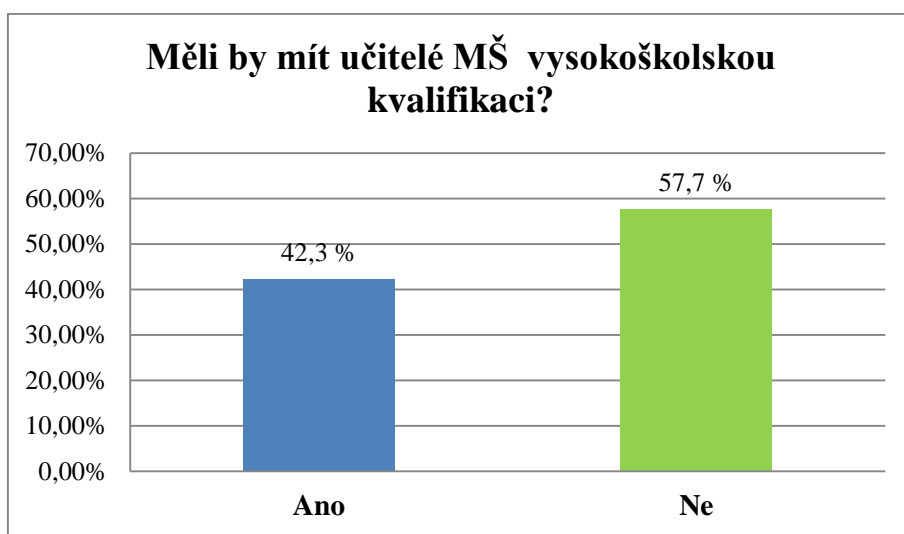
### Komentář:

Tahle dotazníková položka byla vyhodnocena v souvislosti s nejvyšším dosaženým vzděláním respondentů. Z tabulky četností je patrné, že 126 respondentů se správně domnívá, že v současné době je za dostatečnou kvalifikaci pro výkon této profese považována střední pedagogická škola. Z grafického znázornění je patrné, že na pomyslném druhém místě se v rámci četnosti dostala vysokoškolská kvalifikace, 60 respondentů se domnívá, že pro profesi učitele MŠ je potřeba vysokoškolské kvalifikace. Za pozitivní považujeme fakt, že pouze tři respondenti se mylně domnívají, že je dostatečný kurz.

**Položka č. 8: Jste názoru, že by učitelé MŠ měli mít vysokoškolskou kvalifikaci?**

<b>Odpověď</b>	<b>Abs. čet.</b>	<b>Rel. čet. (%)</b>
Ano	85	42,3
Ne	116	57,7
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	<b>100</b>

Tabulka 14: *Jste názoru, že by učitelé MŠ měli mít vysokoškolskou kvalifikaci?*



Graf 3: *Měli by mít učitelé MŠ vysokoškolskou kvalifikaci?*

**Komentář:**

42,3 % respondentů považuje za důležité vysokoškolské vzdělání pro výkon učitelského povolání v MŠ. 57,7 % se nepovažuje vysokoškolské vzdělání u učitelů MŠ za nutné.

**Položka č. 9: Jaký je, podle Vás, plat předškolního pedagoga? (hrubý příjem)**

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Součin
13 000	2	1	26 000
15 000	32	15,9	480 000
16 000	23	11,4	368 000
17 000	13	6,5	221 000
18 000	31	15,4	558 000
19 000	6	3	114 000
20 000	<b>76</b>	<b>37,8</b>	1 520 000
21 500	3	1,5	64 500
23 000	5	2,5	115 000
25 000	10	5	250 000
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	100	3 716 500
<b>Průměr</b>	<b>3716 500/201=18 490</b>		

Tabulka 15: *Jaký je, podle Vás, plat předškolního pedagoga? (hrubý příjem)*

**Komentář:**

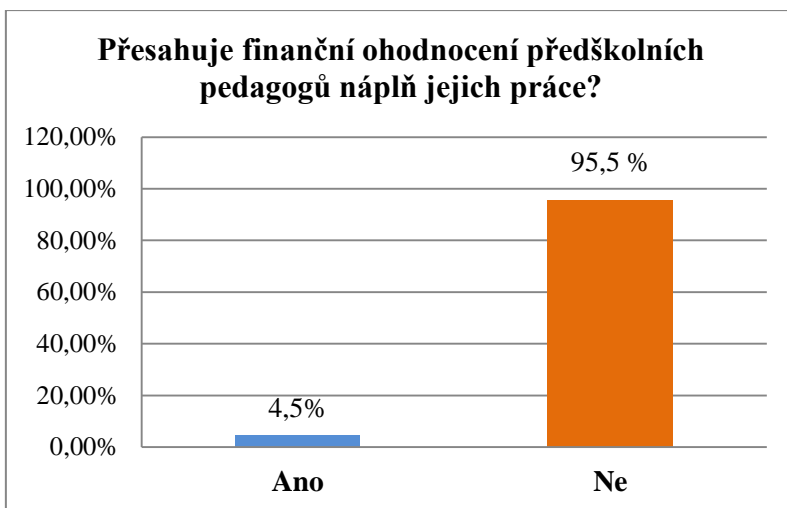
Jednalo se o otevřenou položku, ve které měli respondenti uvést částku, která podle nich reprezentuje současný plat předškolního pedagoga. Získané údaje byly převedeny do tabulky. Nejčtenější odpovědí byl plat 20 000 Kč, tuto částku uvedlo 37,8 % respondentů. Za překvapivé považujeme, že pouhých 9 % dotazovaných uvedlo částku nad 20 000 Kč. U této otázky byl vypočítán i průměrný plat z pohledu respondentů a ten činí **18 490 Kč**.

**Položka č. 10: Myslíte si, že finanční ohodnocení předškolních pedagogů přesahuje jejich náplň práce?**

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Ano	9	4,5
Ne	192	95,5
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	100

Tabulka 16: *Myslíte si, že finanční ohodnocení předškolních pedagogů přesahuje jejich náplň práce?*





Graf 4: Přesahuje finanční ohodnocení předškolních pedagogů náplň jejich práce?

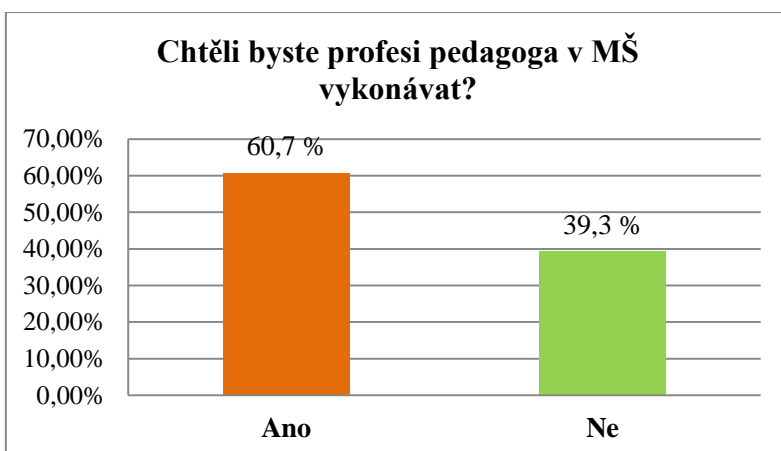
Komentář:

Pouze 9 respondentů z celkových 201 se domnívá, že současný plat není adekvátní a že přesahuje náplň předškolních učitelů. Většina, a to 95,5 % dotazovaných je opačného názoru, domnívají se tedy, že plat je adekvátní, nebo že je potřeba jej navýšit.

Položka č. 11: Chtěli byste profesi pedagoga v MŠ vykonávat?

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Ano	122	60,7
Ne	79	39,3
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	100

Tabulka 17: Chtěli byste profesi pedagoga v MŠ vykonávat?



Graf 5: Chtěli byste profesi pedagoga v MŠ vykonávat?

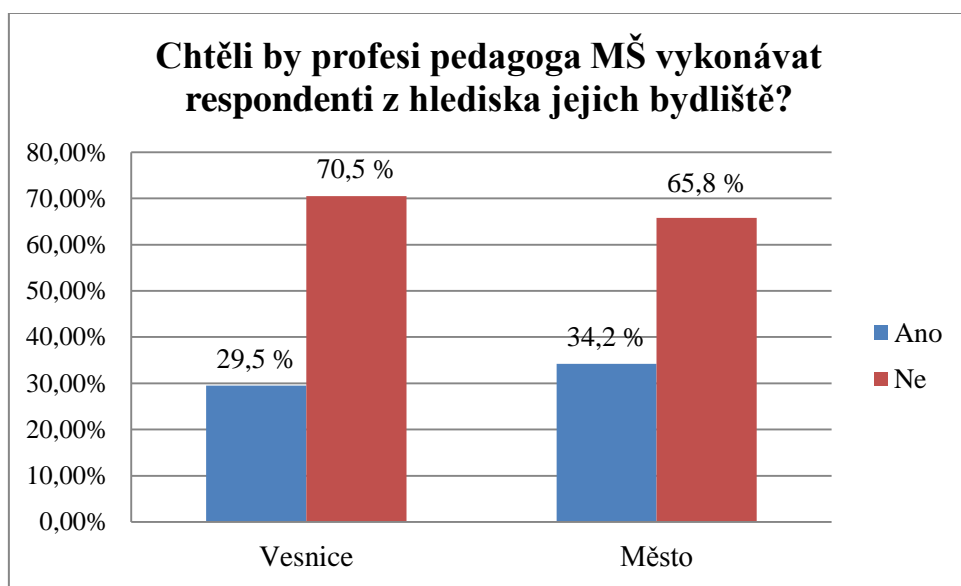
### Komentář:

Na tuto dotazníkovou položku odpovědělo 60,7 % respondentů kladně. Zbytek dotazovaných 39,3 % by tuto profesi nechtěli vykonávat.

Položka vyhodnocena z hlediska bydliště respondentů (viz výzkumná otázka č. 2)

Odpověď	Vesnice		Město		Celkem
	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
<b>Ano</b>	36	29,5	86	34,2	122
<b>Ne</b>	27	70,5	52	65,8	79
<b>Celkem</b>	<b>63</b>	100	<b>138</b>	100	<b>201</b>

Tabulka 18: *Chtěli by profesi pedagoga MŠ vykonávat respondenti z hlediska jejich bydliště?*



Graf 5: *Chtěli by profesi pedagoga MŠ vykonávat respondenti z hlediska jejich bydliště?*

### Komentář:

Tahle dotazníková položka byla vyhodnocena z hlediska bydliště respondentů. Z grafického znázornění je patrné, že 70,5 % respondentů, kteří bydlí na vesnici by nechtělo být učiteli MŠ a 65,8 % dotazovaných respondentů, kteří bydlí ve městě by tuto profesi taktéž nechtěli vykonávat. Neprojevilo se zde významný procentuální rozdíl v závislosti na bydlišti respondentů.

Za nejčastější důvody, proč **chtějí** pracovat jako učitelé MŠ, uváděli respondenti následující:

*„Baví mě práce s dětmi.“*

*„Děti jsou bezprostřední, zvědavé, kreativní. Dospěli by se od nich mohli hodně naučit, bohužel je svojí výchovou spíše kazí. Jediný smysl života vidím v dětech, proto bych jim chtěla jejich dětství zpříjemnit.“*

Za zajímavé považujeme to, že nebyly v odpovědích zmíněné faktor – vyšší počet dnů dovolené.

Za nejčastější důvody, proč **nechtějí** pracovat jako učitelé MŠ, uváděli respondenti následující:

*„Krátkodobě jsem tak pracovala. Podle mě je to práce nedostatečně ohodnocená jak po finanční, tak po společenské stránce. Velká zodpovědnost. Děti jsou často nemocné a já hned onemocním také.“*

*„Intelektuálně mě neuspokojuje, náročné velká zodpovědnost za děti.“*

*„Kvůli platu, chci vyšší.“*

*„Náročné, zodpovědné, nedocenené. Myslím si, že i dnešní rodiče nejsou vždy ohleduplní k učitelům.“*

*„Psychicky náročná a extrémně zodpovědná práce.“*

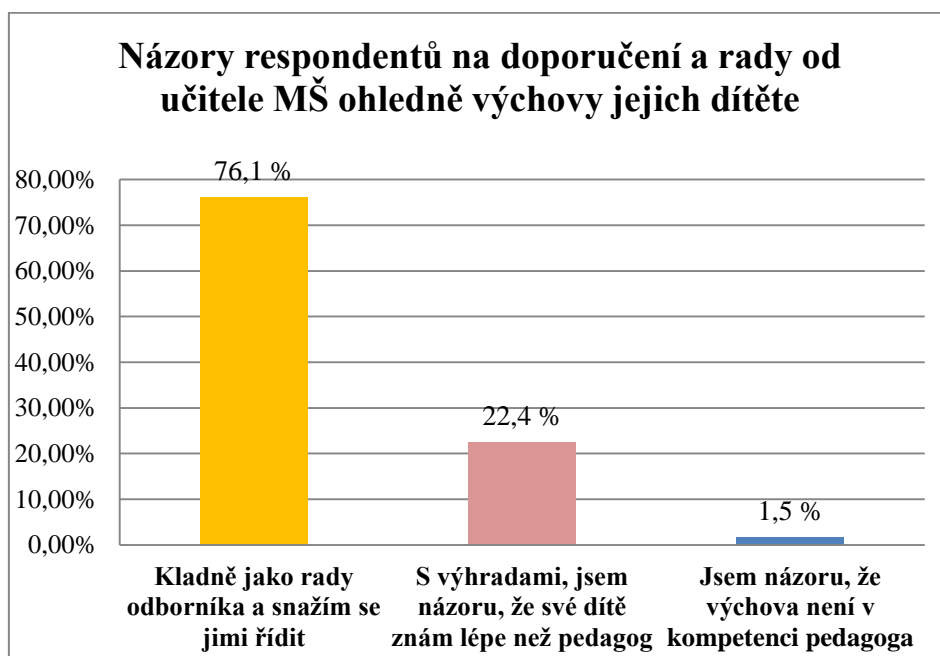
*„Chce to trpělivost, kterou nemám.“*

*„Velmi náročná práce, nedocenená odborníky a hlavně rodiči.“*

**Položka č. 12: Jak přijímáte (byste přijímali) doporučení a rady učitele MŠ ohledně výchovy svého dítěte?**

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Kladně jako rady odborníka a snažím se jimi řídit	153	76,1
S výhradami, jsem názoru, že své dítě znám lépe než pedagog	45	22,4
Jsem názoru, že výchova není v kompetenci pedagoga	3	1,5
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	<b>100</b>

Tabulka 19: Jak přijímáte (byste přijímali) doporučení a rady učitele MŠ ohledně výchovy svého dítěte?



Graf 6: Názory respondentů na doporučení a rady od učitele MŠ ohledně výchovy jejich dítěte

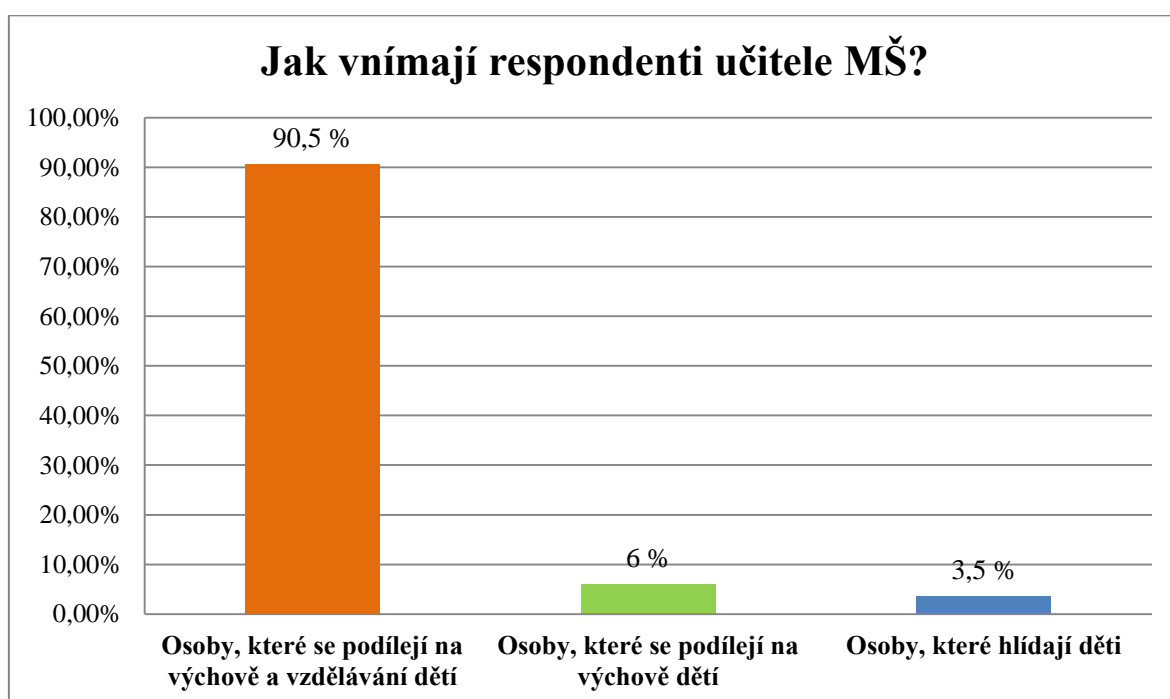
**Komentář:**

Považujeme za pozitivní, že 76,1 % z dotazovaných sdílí názor, že učitel v MŠ je odborník a jsou ochotni se řídit jeho radami a doporučením. Pouze 3 respondenti se domnívají, že výchova není v kompetenci pedagoga.

### Položka č. 13: Jak vnímáte učitele MŠ?

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Osoby, které se podílejí na výchově a vzdělávání dětí	182	90,5
Osoby, které se podílejí na výchově dětí	12	6
Osoby, které hlídají děti	7	3,5
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	<b>100</b>

Tabulka 20: *Jak vnímáte učitele MŠ?*



Graf 7: *Jak vnímají respondenti učitele MŠ?*

#### Komentář:

Většina, a to 90,5 % dotazovaných vnímá učitele MŠ jako osoby, které se podílejí jak na výchově, tak na vzdělávání dětí. Tento výsledek považujeme za pozitivní. Překvapivé, v dobrém slova smyslu je nízké zastoupení respondentů, kteří vnímají učitele MŠ jako osoby, které hlídají děti (3,5 %).

**Položka č. 14: Myslíte si, že je u nás zajištěno kvalitní předškolní vzdělávání?**

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Ano	152	75,6
Ne	49	24,4
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	<b>100</b>

Tabulka 21: *Myslíte si, že je u nás zajištěno kvalitní předškolní vzdělávání?*



Graf 8: *Je u nás zajištěno kvalitní předškolní vzdělávání?*

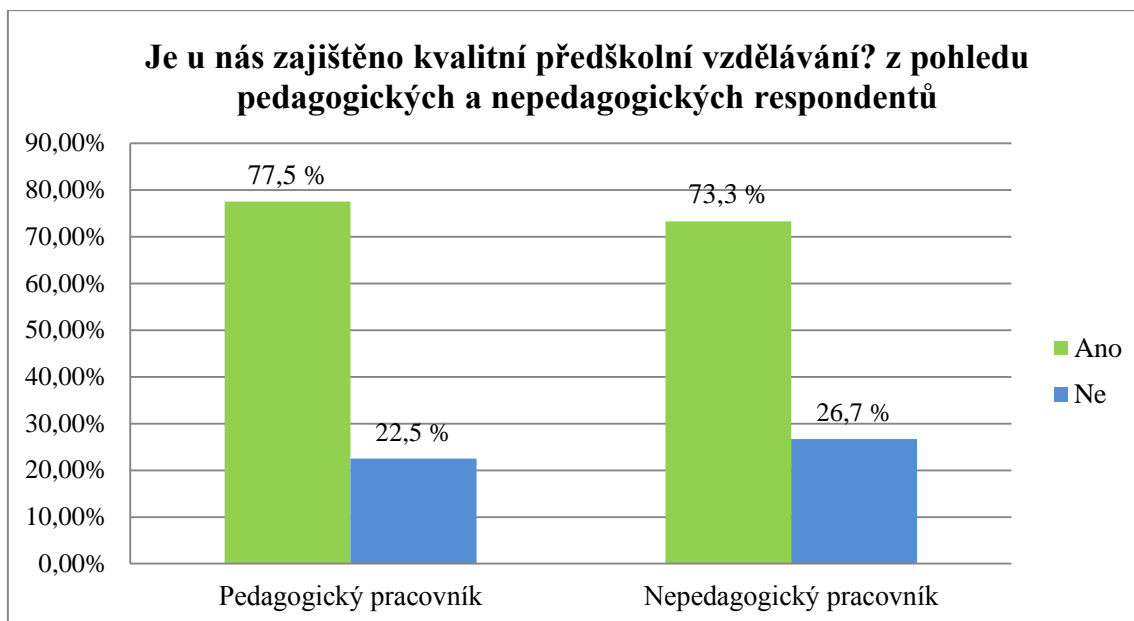
**Komentář:**

152 dotazovaných je názoru, že je v ČR zajištěno kvalitní předškolní vzdělávání, v relativní četnosti se jedná o 75,6 %. Jak je patrné z grafu 24,4 % je opačného názoru.

Položka vyhodnocena z hlediska, toho zda jsou respondenti pedagogickými pracovníky (viz výzkumná otázka č. 3)

Odpověď	Pedagogický pracovník		Nepedagogický pracovník		Celkem
	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
<b>Ano</b>	86	77,5	66	73,3	152
<b>Ne</b>	25	22,5	24	26,7	49
<b>Celkem</b>	<b>111</b>	<b>100</b>	<b>90</b>	<b>100</b>	<b>201</b>

Tabulka 22: *Je u nás zajištěno kvalitní předškolní vzdělávání – názory pedagogických /nepedagogických pracovníků*



Graf 9: *Je u nás zajištěno kvalitní předškolní vzdělávání? - z pohledu pedagogických a nepedagogických respondentů*

Komentář:

Z grafického znázornění je patrné, že zde nejsou významné procentuální rozdíly, což považujeme za zajímavé. Domnívali jsme se, že budou nepedagogičtí pracovníci více kritičtí v porovnání s pedagogickými pracovníky. Nicméně výsledky jsou pozitivní, 77,5 % pedagogických pracovníků se domnívá, že je u nás kvalitní předškolní vzdělávání. A 73,3 % nepedagogické veřejnosti se taktéž přiklání ke kvalitě.

V dotazníku jsme respondentům také nechali prostor, aby uvedli důvody jejich volby.

Respondenti, kteří se domnívají, že u nás **není** zajištěno kvalitní předškolní vzdělávání, uváděli například tyto důvody:

*„Bohužel se často setkávám ještě s přístupem jako před 30 lety, všechny děti dělají všechno hromadně, kvalitní učitelé jsou nedocenění (případně nemají místo) a staré "struktury" se drží svých míst, kde místo vzdělávání opravdu jen hlídají děti a berou to jako hezkou jistotu.“*

*„ČR nebude mít nikdy dostatečný finanční přísun do tohoto sektoru, tudíž nebude nikdy natolik kvalitní jako zbytek vyspělé západní Evropy.“*

*„Děti v poslední době nejsou z MŠ dobře připravené do prvních tříd.“*

„Vzhledem ke klesajícímu zájmu dětí o cokoliv mi přijde, že je chyba v systému. V současné době je třeba děti zejména nadchnout a vhodnými hrami jim ukázat cestu, aby získali zájem o další vzdělávání.“

„Je velmi málo finančně ohodnocena, ti nejlepší učitelé odcházejí, přeplněné třídy, nekvalifikovaní učitelé, zbytečná nařízení a papírování, důraz je kladen na zbytečnosti.“

„Nemyslím, že by byla nedostačující. Spíš vidím problém v nedostatku školek a jejich přeplnění, učitelky pak mají na starosti hodně dětí a nemají šanci se každému věnovat naplno.“

„Nedekvátí vzdělání předškolních pedagogů. Kvalita VŠ vzdělání je absolutně nesrovnatelná se SŠ vzděláním.“

„Pro velkou zatíženost učitelek MŠ - velký počet dětí ve třídách.“

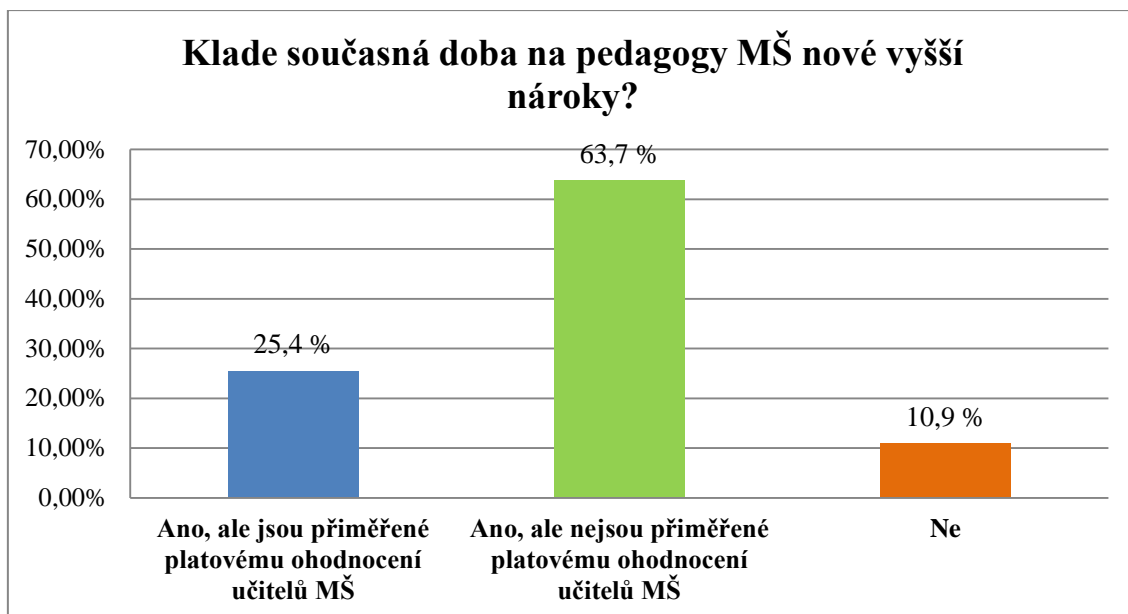
„Žila jsem několik let v zahraničí, proto se mi české vzdělávání globálně nezamlouvá.“

**Položka č. 15: Myslíte si, že současná doba klade na pedagogy MŠ nové vyšší nároky?**

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Ano, ale jsou přiměřené platovému ohodnocení učitelů MŠ	51	25,4
Ano, ale nejsou přiměřené platovému ohodnocení učitelů MŠ	128	63,7
Ne	22	10,9
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	<b>100</b>

Tabulka 23: Myslíte si, že současná doba klade na pedagogy MŠ nové vyšší nároky?





Graf 10: Klade současná doba na pedagogy MŠ nové vyšší nároky?

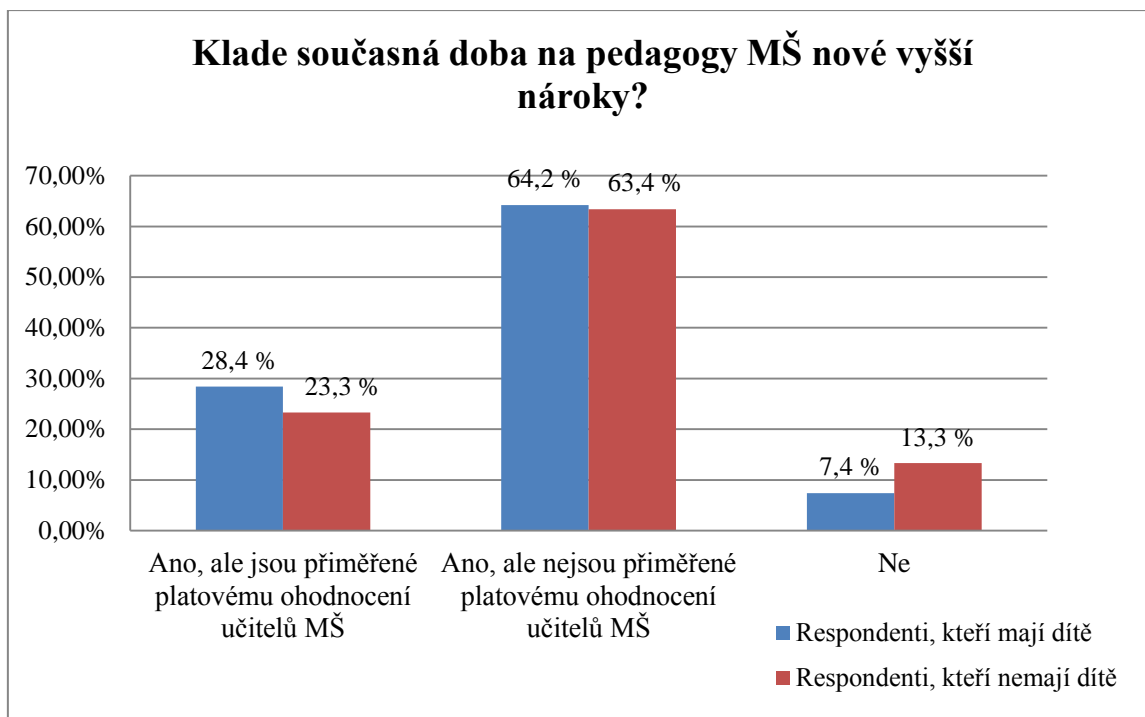
Komentář:

Jak vyplývá z grafického znázornění, 63,7 % respondentů souhlasí s tím, že současná doba přináší nové vyšší nároky na učitele MŠ, zároveň však přiznávají, že tyto požadavky nejsou adekvátně platově ohodnocené. 25,4 % respondentů s vyššími nároky souhlasí, ale nedomnívají se, že by nebyly přiměřené současnému platu učitelů MŠ. 22 dotazovaných si myslí, že se nároky na učitele MŠ nijak nezměnily.

Položka vyhodnocena z hlediska, toho zda mají respondenti dítě (viz výzkumná otázka č. 4)

Odpověď	Respondenti, kteří mají dítě		Respondenti, kteří nemají dítě		Celkem
	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
Ano, ale jsou přiměřené platovému ohodnocení učitelů MŠ	23	28,4	28	23,3	51
Ano, ale nejsou přiměřené platovému ohodnocení učitelů MŠ	52	64,2	76	63,4	128
Ne	6	7,4	16	13,3	22
<b>Celkem</b>	<b>81</b>	<b>100</b>	<b>120</b>	<b>100</b>	<b>201</b>

Tabulka 24: Myslíte si, že současná doba klade na pedagogy MŠ nové vyšší nároky- z hlediska toho, zda mají respondenti dítě



Graf 11: Klade současná doba na pedagogy MŠ nové vyšší nároky – z hlediska toho, zda mají respondenti dítě

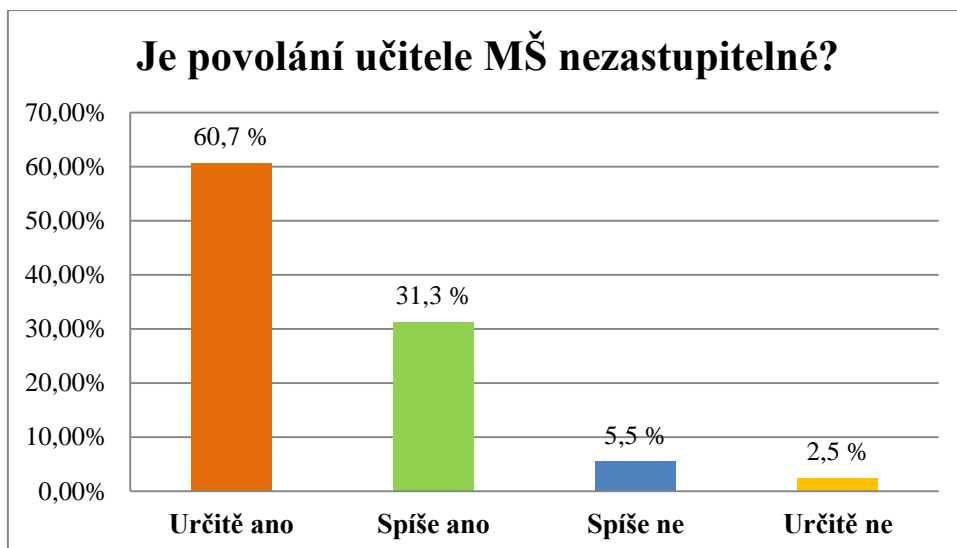
**Komentář:**

Z grafického znázornění vyplývá, že respondenti, kteří mají dítě si více myslí, že současná doba klade na učitele MŠ vyšší nároky, než respondenti, kteří dítě nemají. Domníváme se, že je to díky tomu, že respondenti z řad rodičů mají pravděpodobně větší porovnání s tím, jak probíhá současné předškolní vzdělávání. Nicméně se jedná o rozdíly velmi nízké.

**Položka č. 16: Je povolání učitele MŠ nezastupitelné (ve smyslu přípravy na další vzdělávání dětí)?**

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Určitě ano	122	60,7
Spíše ano	63	31,3
Spíše ne	11	5,5
Určitě ne	5	2,5
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	<b>100</b>

Tabulka 25: Je povolání učitele MŠ nezastupitelné (ve smyslu přípravy na další vzdělávání dětí)?



Graf 12: *Je povolání učitele MŠ nezastupitelné?*

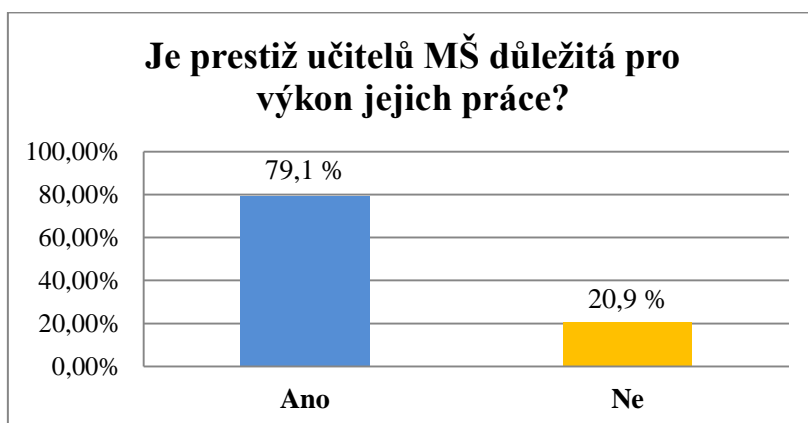
Komentář:

92 % respondentů se přiklání k tomu, že povolání učitelů MŠ je nezastupitelné. To považujeme za velmi pozitivní.

Položka č. 17: Myslíte si, že je prestiž učitelů MŠ důležitá pro výkon jejich práce?

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Ano	159	79,1
Ne	42	20,9
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	<b>100</b>

Tabulka 26: *Myslíte si, že je prestiž učitelů MŠ důležitá pro výkon jejich práce?*



Graf 13: *Je prestiž učitelů MŠ důležitá pro výkon jejich práce?*

### Komentář:

Jak vyplývá z grafického znázornění většina, a to 79,1 % respondentů je názoru, že prestiž je při práci učitele MŠ důležitá a že ovlivňuje jejich práci. 20,9 % dotazovaných neshledávají souvislost mezi prestiží učitelů MŠ a důležitostmi pro výkon jejich práce.

V dotazníku jsme respondentům také nechali prostor, aby uvedli důvody jejich volby.

Respondenti, kteří se domnívají, že je prestiž učitelů MŠ důležitá pro výkon jejich povolání uváděli například tyto důvody:

*„Hlavně jako motivace, když učitel cítí, že není uznáván, je často velice těžké překonávat pocity marnosti a frustrace.“*

*„Aby byli okolím vnímáni jako autority, aby si jich rodiče vážili pro jejich důležitost ve výchově a vzdělávání.“*

*„Pokud veřejnost bere učitelku MŠ jako někoho, kdo jenom hlídá její děti, stejný názor se vytváří i u dětí, do budoucna a právě proto se s nimi z roka na rok hůř pracuje.“*

*„Aby si rodiče uvědomili, že jim učitel chce pomoci a nebrali ho jen jako někoho na hlídání.“*

*„Dokud bude učitel hodnocen jako prestižní zaměstnání a bude se podle toho i platově hodnotit, bude mít i větší chuť pracovat a věnovat se dětem. Taktéž se lidé dívají na prestižní zaměstnání jiným způsobem a toho člověka uctívají.“*

*„Když budou kvalitní učitelé ve školkách, zvýší se tím i jejich prestiž a více rodičů jim bude důvěřovat, v současné době je školka jen hlídací centrum.“*

Respondenti, kteří se domnívají, že prestiž učitelů MŠ není důležitá pro výkon jejich povolání, uváděli například tyto důvody:

*„Dobrý pedagog vykoná svoji práci skvěle bez ohledu na prestiž.“*

*„K výkonu jejich práce jsou důležitější jiné věci, než je prestiž.“*

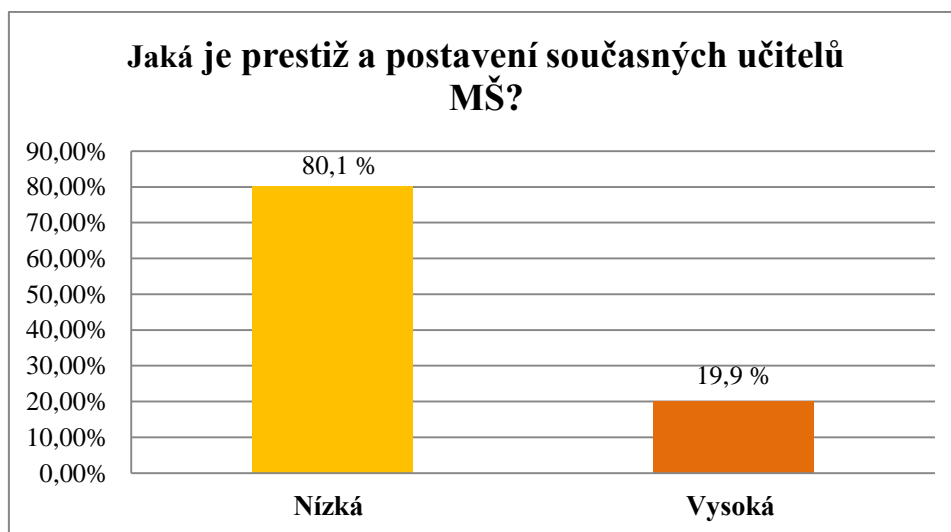
„Učitelství a práce s dětmi by mělo být spíš poslání a ne chtivost po vysokém společenském postavení.“

„Neznám žádné prestižní MŠ, tudíž ani prestižní učitele v nich, ani si nemyslím, že by se u předškolního vzdělávání měla řešit nějaká prestiž.“

**Položka č. 18: Jaká je, podle Vás, prestiž a postavení současných učitelů MŠ?**

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Nízká	161	80,1
Vysoká	40	19,9
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	<b>100</b>

Tabulka 27: Jaká je prestiž a postavení současných učitelů MŠ?



Graf 14: Jaká je prestiž a postavení současných učitelů MŠ?

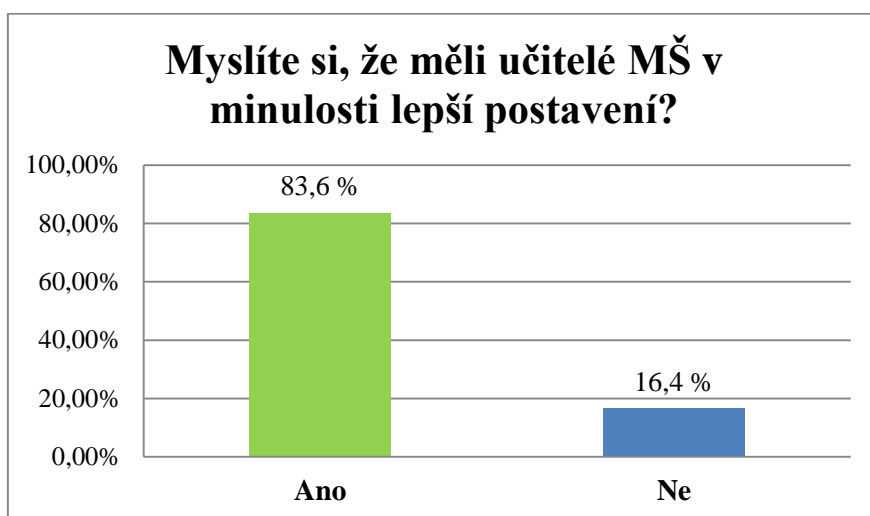
**Komentář:**

Celkově 161 dotazovaný, což činí v relativní četnosti 80,1 % vnímá postavení a současnou prestiž učitelů MŠ za nízkou. 19,9 % dotazovaných jí hodnotí jako vysokou.

**Položka č. 19: Myslíte si, že měli učitelé MŠ v minulosti lepší postavení?**

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Ano	168	83,6
Ne	33	16,4
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	<b>100</b>

Tabulka 28: *Myslíte si, že měli učitelé MŠ v minulosti lepší postavení?*



Graf 15: *Myslíte si, že měli učitelé MŠ v minulosti lepší postavení?*

**Komentář:**

Na tuto dotazníkovou položku odpověděli respondenti následujícím způsobem. 83,6 % se domnívá, že měli učitelé MŠ v minulosti lepší postavení. Zbýlých 16,4 %, což je 33 respondentů sdílí opačný názor a tudíž se nedomnívají, že by měli učitelé MŠ v minulosti lepší postavení.

Respondenti mohli uvést opodstatnění svých názorů. Níže uvádíme odůvodnění respondentů při kladné odpovědi:

*„Myslím si, že v dnešní době se rodiče někdy až moc starají a zbytečně učitele kritizují. Učitelé to mají v dnešní době určitě složitější. Dříve byli větší autorita. Určitě to nebylo úplně ideální a neznamenalo to vždy kvalitní vzdělání, ale rodiče to brali jako fakt.“*

*„Byli bráni jako "intelligence", byli uznávaní, měli ve společnosti poměrně vysoké postavení - dnes je to "JEN" učitelka.“*

*„Byli jedni z nejvíce vzdělaných lidí - na vesnicích slovo učitele a faráře bylo to "svaté" a nikdo si nedovolil proti němu nic namítat.“*

*„Byli společností více uznávaní, často měli vyšší vzdělání i vědomosti o dětech a vzdělávání než rodiče, co už dnes není žádným pravidlem. Také na nich byla vyšší míra výchovy než dnes.“*

*„Rodiče byli vychovávaní k tomu, že si učitelů mají vážit. Dnešní rodiče hodně vnímají své dítě tak, že je "nejlepší" a "bezchybné" a jeho omyly a chyby nepřijímají, mnozí z nich nejsou schopni si je připustit a vinu po té svalují na "neschopného" pedagoga, čímž klesá i jeho postavení.“*

*„Měli vyšší pravomoce, současný učitel má spoustu povinností, jsou na něho kladeny nepřiměřené nároky, ale pravomoce a nemá téměř žádné práva.“*

*„Rodiče je více brali jako odborníky, dříve nebylo tolik informací na internetu a rady pedagogů brali vážně.“*

Níže uvádíme odůvodnění respondentů při záporné odpovědi:

*„Podle mě se dříve brali učitelé v MŠ pouze jako chůvy, co pohlídají děti, ale v dnešní době už i rodiče pochopili, že kvalitní učitel jim ve spoustě pomůže, např. s výchovou, vzděláním, soustředěním.“*

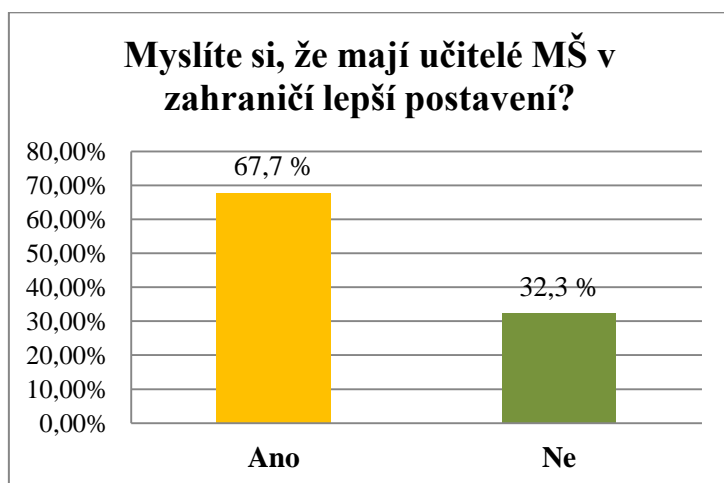
*„Myslím si, že učitelé mají stejné postavení jako i v minulosti. Nebyla taková osvěta ohledně důležitosti výchovy a vzdělávání předškolních dětí.“*

*„Možná ve školách, v MŠ mi přijde situace stále stejná.“*

Položka č. 20: Myslíte si, že mají učitelé MŠ v zahraničí lepší postavení?

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Ano	136	67,7
Ne	65	32,3
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	100

Tabulka 29: *Myslíte si, že mají učitelé MŠ v zahraničí lepší postavení?*



Graf 16: *Myslíte si, že mají učitelé MŠ v zahraničí lepší postavení?*

Komentář:

67,7 % dotazovaných je názoru, že učitelé MŠ mají v zahraničí lepší společenské postavení.

Jako důvody nejčastěji uváděli respondenti vyšší platové ohodnocení. Dále také:

*„Lepší podmínky větší zastání - tady nemůžou učitelé nic.“*

*„Je to dáno mentalitou určité společnosti, politickým smýšlením země, ekonomikou v zemi.“*

*„Celoživotně se vzdělávají, mají odlišný přístup k dětem.“*

*„Musí mít vyšší vzdělání a celkově je tato profese brána za prestižnější. Souvislost i s placením školného.“*

*„Např. v severských zemích, jsou více uznávaní, také se zde stát více věnuje dětem se specifickými vzdělávacími potřebami, tím usnadňují učitelům práci.“*



„Možná to u nás souvisí s komunistickou minulostí, se kterou jsme se podle mě dostatečně dobře nevypořádali a stále v sobě cítíme odpor k autoritám - učitel je autorita.“

„Je to otázkou vzdělávací politiky- postavení určuje stát.“

„Podle mého názoru jsou vzdělanější. Od toho se odvíjí mzda, kultura, vzdělání i postavení.“

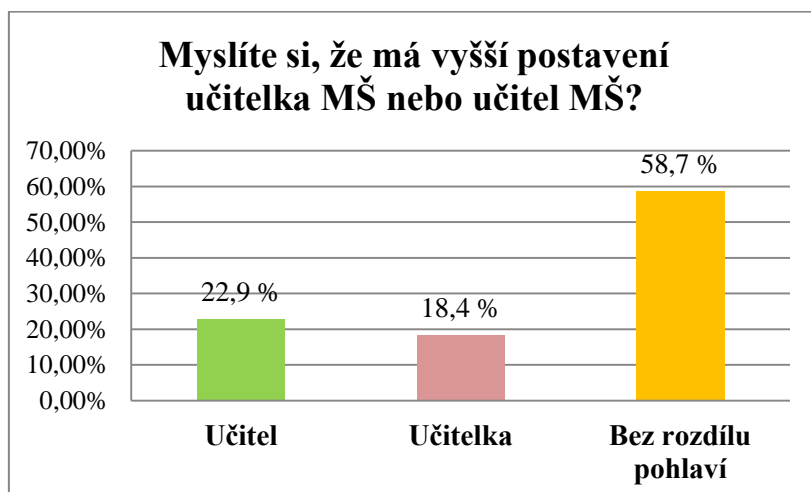
32,3 % dotazovaných je názoru opačného a nedomnívají se, že by učitelé MŠ měli v zahraničí lepší společenské postavení.

„Myslím, že ve srovnatelně vyspělé společnosti jsou na tom učitelé stejně nebo velmi podobně jako u nás.“

**Položka č. 21: Myslíte si, že má vyšší postavení učitelka MŠ nebo učitel MŠ?**

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Učitel	46	22,9
Učitelka	37	18,4
Bez rozdílu pohlaví	118	58,7
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	<b>100</b>

Tabulka 30: Myslíte si, že má vyšší postavení učitelka MŠ nebo učitel MŠ?



Graf 17: Myslíte si, že má vyšší postavení učitelka MŠ nebo učitel MŠ?

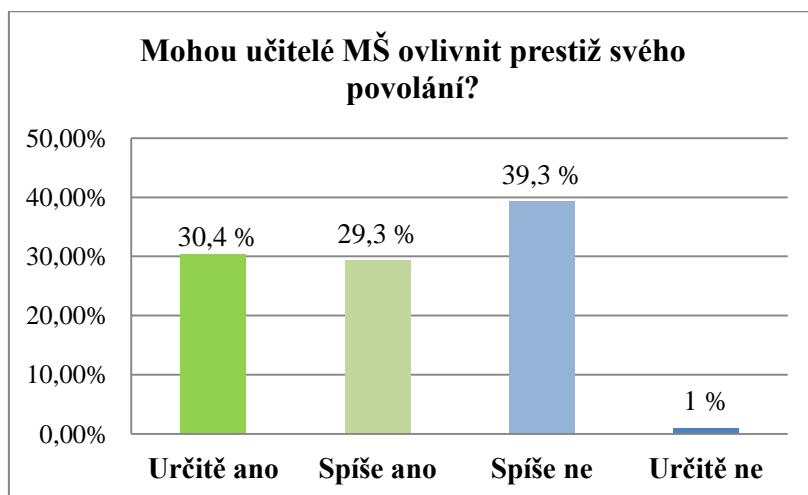
### Komentář:

Více jak polovina respondentů, a to 58,7 % je názoru, že postavení pedagoga v MŠ není závislé na jeho pohlaví. 22,9 % dotazovaných se spíše přiklání k tomu, že učitel MŠ má vyšší postavení než učitelka MŠ. A 18,4 % respondentů je názoru, že učitelka MŠ má vyšší postavení než učitel MŠ, považujeme za překvapivé relativně nízké procentuální zastoupení.

### Položka č. 22: Mohou, podle Vás, učitelé MŠ ovlivnit prestiž svého povolání?

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Určitě ano	61	30,4
Spíše ano	59	29,3
Spíše ne	79	39,3
Určitě ne	2	1
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	<b>100</b>

Tabulka 31: Mohou učitelé MŠ ovlivnit prestiž svého povolání?



Graf 18: Mohou učitelé MŠ ovlivnit prestiž svého povolání?

### Komentář:

Pokud bychom sečetli hodnoty kladných odpovědí, vyjde nám, že 59,7 % respondentů se domnívá, že učitelé MŠ mohou ovlivnit prestiž jejich povolání. Naopak 40,3 % respondentů si nemyslí, že by učitelé mohli ovlivnit prestiž jejich povolání.

Respondentům, kteří jsou názoru, že učitelé svou prestiž mohou ovlivnit, jsme nechali prostor, aby mohli uvést, jakými způsoby by tohle ovlivnění bylo možné. Nejčastější odpovědí bylo vyšší vzdělání učitelů MŠ. Dále také:

*„Aktivním přístupem.“*

*„Ano, ale pouze jednotlivě a ve svém okolí (městě, obci). Svým chováním, působením.“*

*„Budou dostatečně vzdělání ve své profesi, tím se tedy zlepši kvalita vzdělávání.“*

*„Být odborníci na svém místě s vysokým morálním kreditem a přirozenou autoritou.“*

*„Chovat se profesionálně k dětem i k rodičům, stále se vzdělávat, při řešení situací prokázat svou odbornost.“*

*„Jakýmkoliv způsobem přiblížit svou práci veřejnosti – zhmotňovat služby.“*

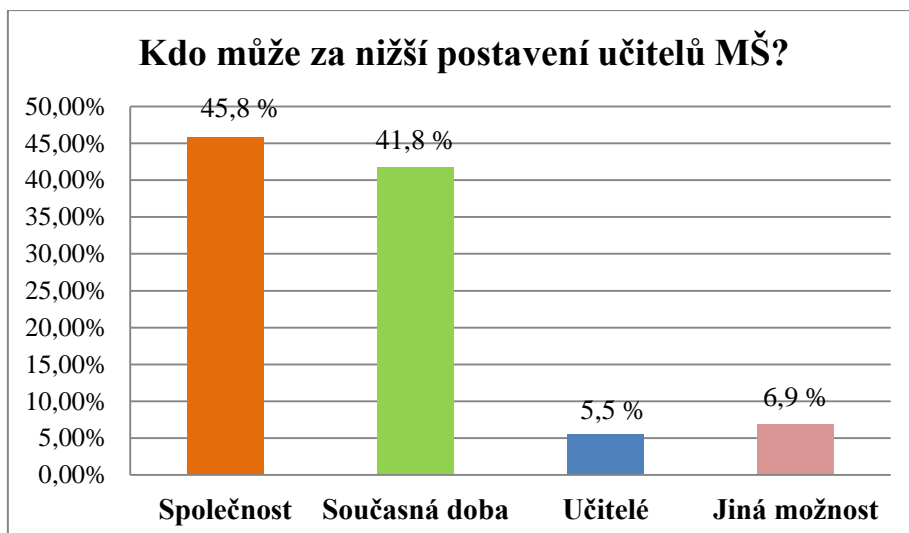
*„Prospěla by větší propagace, reklamy a podpora MŠ.“*

*„Sebevzděláváním se, tím, že budou schopni svá tvrzení a doporučení podepřít fakty v literatuře nebo na základě spolupráce s dalšími odborníky, vystupováním "na úrovni", partnerským přístupem k rodičům, avšak s asertivním chováním.“*

#### **Položka č. 23: Kdo, podle Vás, může za nižší postavení učitelů MŠ?**

<b>Odpověď</b>	<b>Abs. čet.</b>	<b>Rel. čet. (%)</b>
Společnost	92	45,8
Současná doba	84	41,8
Učitelé	11	5,5
Jiná možnost	14	6,9
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	<b>100</b>

Tabulka 32: *Kdo může za nižší postavení učitelů MŠ?*



Graf 19: Kdo může za nižší postavení učitelů MŠ?

Komentář:

Z grafického znázornění vyplývá, že podle respondentů jsou nejvyššími faktory, které ovlivňují postavení učitelů MŠ společnost (45,8 %) a současná doba (41,8 %). Dotazovaní mohli zvolit i „Jinou možnost“ a vyjádřit svůj názor. Viz níže:

„Všechny 3 uvedené možnosti dohromady“

„Dle mého názoru nejde paušalizovat - jde o komplexní problém, na kterém se podílí i výše vyjmenované faktory.“

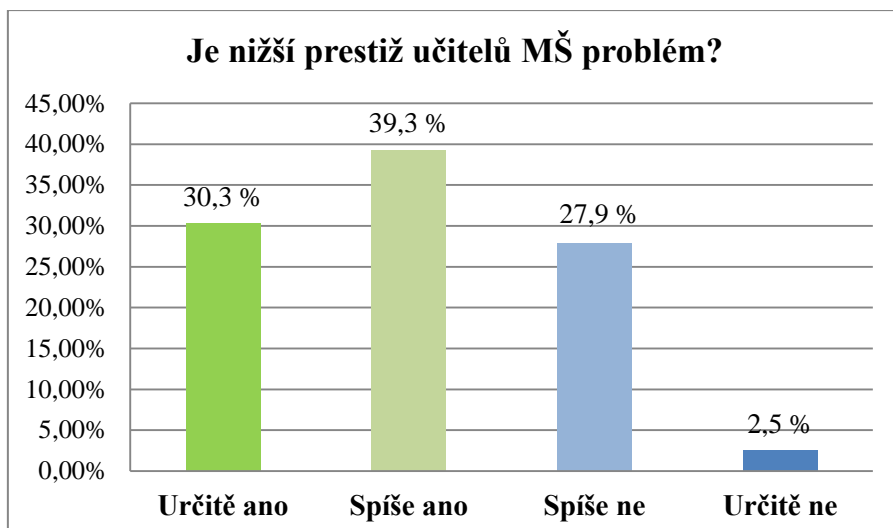
„Legislativa.“

„Malá informovanost veřejnosti - o tom jak je důležité předškolní vzdělávání.“

Položka č. 24: Je nižší prestiž učitelů MŠ problém?

Odpověď	Abs. čet.	Rel. čet. (%)
Určitě ano	61	30,3
Spíše ano	79	39,3
Spíše ne	56	27,9
Určitě ne	5	2,5
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	100

Tabulka 33: Je nižší prestiž učitelů MŠ problém?



Graf 20: *Je nižší prestiž učitelů MŠ problém?*

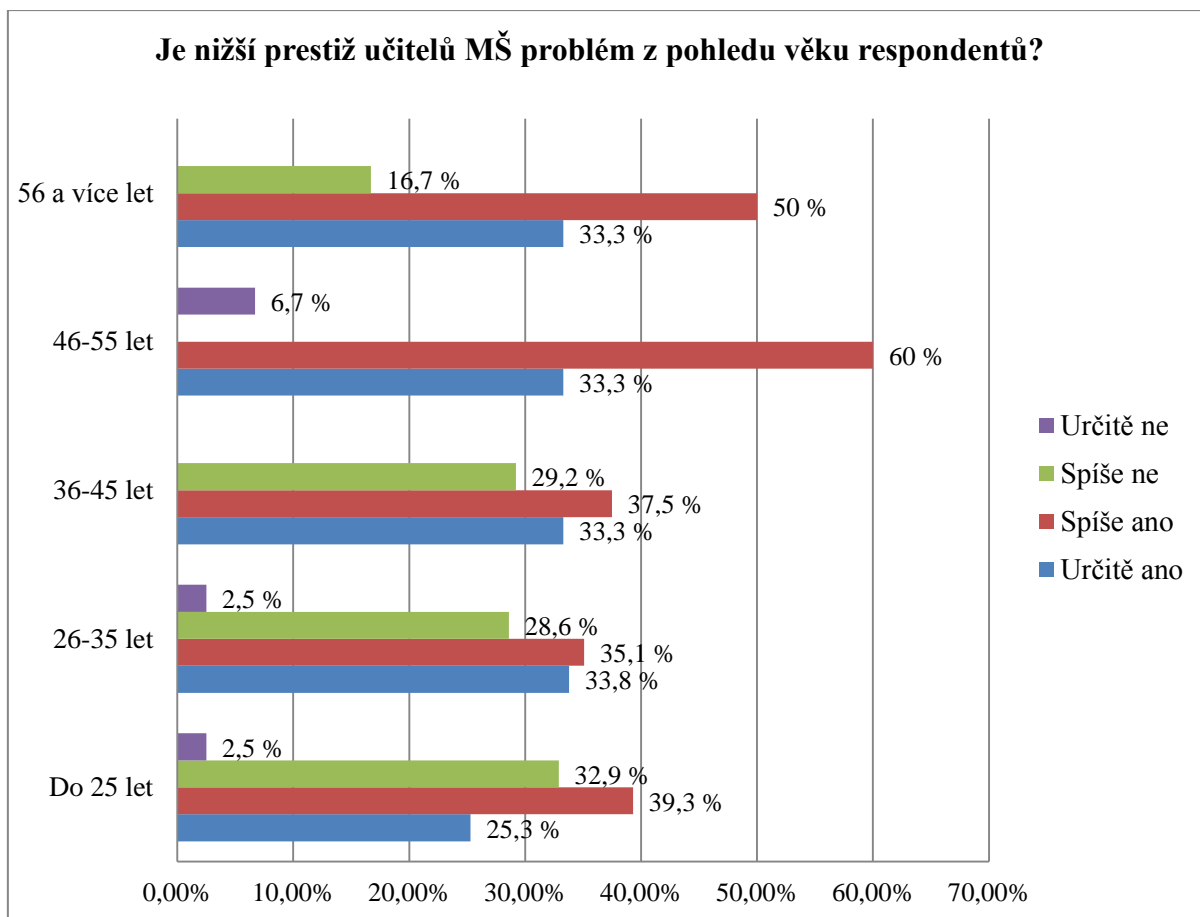
Komentář:

Pokud sloučíme položky „Spíše ne“ a „Určitě ne“, tak 30,4 % respondentů nevidí problém v nižší prestiži učitelů MŠ. Zatímco 69,6 % dotazovaných spatřuje problém v nižší prestiži učitelů MŠ.

Položka vyhodnocena z hlediska věku respondentů (viz výzkumná otázka č. 5)

	Do 25 let		26-35 let		36-45 let		46-55 let		56 a více let		Celkem
	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	Abs. čet.	Rel. čet. (%)	
<b>Určitě ano</b>	20	25,3	26	33,8	8	33,3	5	33,3	2	33,3	61
<b>Spíše ano</b>	31	39,3	27	35,1	9	37,5	9	60	3	50	79
<b>Spíše ne</b>	26	32,9	22	28,6	7	29,2	0	0	1	16,7	56
<b>Určitě ne</b>	2	2,5	2	2,5	0	0	1	6,7	0	0	5
<b>Celkem</b>	<b>79</b>	100	<b>77</b>	100	<b>24</b>	100	<b>15</b>	100	<b>6</b>	100	<b>201</b>

Tabulka 34: *Je nižší prestiž učitelů MŠ problém z pohledu věku respondentů?*



Graf 21: Je nižší prestiž učitelů MŠ problém z pohledu věku respondentů?

**Komentář:**

Pokud bychom sečetli relativní četnosti kategorií „Určitě ano“ a „Spíše ano“ můžeme konstatovat, že s přibývajícím věkem se respondenti více domnívají, že je klesající prestiž učitelů MŠ problém. Respondenti do 25 let se v **64,6 %** domnívají, že je nízká prestiž problémem. Věková kategorie od 26-35 let je tohoto názoru v zastoupení **68,9 %**. Respondenti od 36-45 let spatřují problém v **70,9 %**. Za problematickou považují nízkou prestiž i respondenti ve věku od 46-55 let, a to již v **93,3 %**. U poslední věkové kategorie je mírný pokles, ale stále vysoké procento, kde **83,3 %** dotazovaných ve věku od 56 a více let se také domnívá, že nízká prestiž učitelů MŠ může být problémem. Domníváme se, že obavy vzrůstající souběžně s věkem mohou být způsobeny, například vlastní životní zkušeností.

Respondenti měli možnost rozepsat, v čem se tyto problémy mohou projevit. Viz níže:

*„Neúcta nejen ze strany rodičů. Nemají zastání. Není oceněna jejich práce.“*

*„Degradace předškolního vzdělání.“*

*„Dle mého názoru je předškolní výchova dětí podceňována, s tím souvisí i prestiž.“*

*„Domnívám se, že se to odráží ve školní připravenosti dětí. Nejsem si však jistá, zda za to mohou více učitelky v MŠ, nebo samotní rodiče.“*

*„Huře se jim pracuje na vzdělání a výchově dětí, rozpolcenost rodina/škola. Neuznání kvalifikovaného názoru. Děti poté nerespektují autority, vede to k zhoršenému chování dětí v dalších fázích výchovy a vzdělání.“*

*„Učitel se necítí doceněn, často frustrován až odrazován a ztrácí motivaci pro svou práci.“*

*„Nemají dostatečnou autoritu.“*

*„Nižší prestiž nemotivuje pedagogy k dalšímu růstu (vzdělávání se, osobnostní růst), malá prestiž je demotivující pro stávající pedagogy i pro potenciální zájemce o studium oboru předškolního vzdělávání, může tak produkovat nekvalitní předškolní vzdělávání jako celek.“*

*„Rodiče nepovažují učitele MŠ za „učitele“, podle některých se začíná dítě vzdělávat až na ZŠ.“*

*„Rodiče tak nerespektují rady učitelů, práce učitelů je brána spíše jako služba než vzdělávání.“*

*„Lidé nemají ponětí, co se v MŠ skutečně dělá a proč.“*

Položka č. 25: Níže uvedená tabulka předkládá výsledky výzkumného šetření, které se zaměřovalo na zmapování prestiže vybraných profesí. Jaké pořadí byste přiřadil/přiřadila učitelům mateřských škol, kteří v tabulce nejsou uvedeni?

<b>Prestiž povolání 2013</b>	
<b>Profese</b>	<b>Pořadí</b>
Lékař	1.
Vědec	2.
Zdravotní sestra	3.
Učitel na vysoké škole	4.
Učitel na základní škole	5.
Projektant	8.
Soudce	6.
Programátor	9.
Soukromý zemědělec	7.
Účetní	14.
Policista	10.
Truhlář	11.
Manažer	15.
Starosta	13.
Majitel malého obchodu	12.
Profesionální sportovec	18.
Voják z povolání	16.
Stavební dělník	17.
Bankovní úředník	19.
Novinář	21.
Prodavač	20.
Kněz	23.
Sekretářka	22.
Ministr	24.
Uklízečka	25.
Poslanec	26.

<b>Odpověď'</b>	<b>Abs. čet.</b>	<b>Součin</b>
2	1	2
3	7	21
4	16	64
5	16	80
6	38	228
7	35	245
9	1	9
10	21	210
11	16	176
12	1	12
13	1	13
14	6	84
15	7	105
16	1	16
17	1	17
18	1	18
20	5	100
21	1	21
22	1	22
25	1	25
27	1	27
<b>Celkem</b>	<b>178</b>	1495
<b>Průměr</b>	$1495/178=8,4=$ <b>8 pořadí</b>	

(CVVM- AV ČR, 2013)

Tabulka 35: *Výsledky prestiže povolání v letech 2013 a jaké pořadí přiřadili respondenti učitelům MŠ?*



### Komentář:

Ze získaných hodnot jsme vypočítali aritmetický průměr, který udává, že průměrné pořadí učitelů MŠ je 8. pořadí ve výše uvedené tabulce.

V závěru dotazníku měli respondenti možnost obohatit dotazník svými připomínkami a názory a přispět tím k empirické části diplomové práce. Tuto možnost využili pouze 3 respondenti. Toto nízké zastoupení si vysvětlujeme tím, že dotazovaným bylo poskytnuto dostatečné množství prostoru k vyjádření jejich názoru v průběhu dotazníku. Níže uvádím jejich doplňující názory.

*„Vnímám, že je zapotřebí, aby se změnil názor veřejnosti na práci učitelů MŠ. Jen doufám, že se tak někdy stane. Pokud tomu dopomůže to, že by měli mít i učitelé MŠ vysokoškolské vzdělání, pak souhlasím s tím, aby to bylo povinné, i když si myslím, že mnohdy člověk s nižším vzděláním má k této práci daleko bližší vztah než člověk s titulem.“*

*„Přístup společnosti může změnit správná osvěta a medializace problému.“*

*„Učitel v MŠ tráví hned po rodičích s dětmi nejvíce času dne, vychovává budoucí generaci společnosti - jak víme, dítě v předškolním věku je okolnostmi a lidmi se kterými se stýká velmi silně formováno a ovlivněno, tvoří se silné základy, které jej nevratně ovlivní po zbytek života. To je dostatečný důvod, aby měl učitel MŠ prestižní povolání hodné alespoň toho, aby rodiče i společnost vyslechla jejich rad, výsledků jejich pozorování atd. a svým chováním jim vyjádřila alespoň malou míru vděku a důvěru. Jde konec konců o naše děti, naši budoucnost.“*

## 7.1 Závěry výzkumného šetření v reflexi hypotéz

Hypotézy byly testovány na hladině významnosti 0,05. Hypotézy, které byly na této hladině významnosti přijaty, jsou v textu zvýrazněny tučným písmem. Byly počítány testem nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

První hypotéza se vztahuje k dotazníkové položce č. 2 a č. 16.

Existují rozdíly v názorech na to, zda je povolání učitele MŠ nezastupitelné (ve smyslu přípravy da další vzdělávání dětí) v závislosti na tom, zda mají respondenti dítě?

	Myslí si, že je povolání učitele MŠ nezastupitelné	Nemyslí si, že je povolání učitele MŠ nezastupitelné	$\Sigma$
Respondenti, kteří mají dítě	75 (74,55)	6 (6,45)	81
Respondenti, kteří <b>nemají</b> dítě	110 (110,45)	10 (9,55)	120
$\Sigma$	185	16	201

Tabulka 36: Čtyřpolní tabulka – názory na to, zda je povolání učitele MŠ nezastupitelné v závislosti na tom, zda mají respondenti dítě

$$\chi^2=4,6021$$

$$\chi^2_{0,05}(1)=3,841$$

Statisticky významný rozdíl se u názorů respondentů, v závislosti na tom, zda mají dítě, projevil. Odmítáme tedy nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 a přijímáme alternativní hypotézu.

$1H_0$  – Respondenti, kteří nemají dítě, jsou ve stejné míře nakloněni nezastupitelnosti povolání učitele MŠ jako respondenti, kteří dítě mají.

**$1H_A$  – Respondenti, kteří nemají dítě, jsou ve větší míře nakloněni nezastupitelnosti povolání učitele MŠ než respondenti, kteří dítě mají.**

Komentář:

Domníváme se, že důvodem proč jsou respondenti, kteří nemají dítě, ve větší míře nakloněni nezastupitelnosti povolání učitele MŠ je fakt, že nemají určité porovnání, či vlastní zkušenosti s předškolním vzděláváním jako respondenti, kteří dítě mají. Mnozí rodiče si tak dokáží

představit například dítě vychovávat mimo předškolní instituce. Grafické znázornění a tabulka četností (viz položka č. 16).

Druhá hypotéza se vztahuje k dotazníkové položce č. 4 a č. 8.

Existují rozdíly v názorech na zavedení povinné vysokoškolské kvalifikace pro učitele MŠ v závislosti na věku respondentů?

	Myslí si, že by bylo vhodné zavedení povinné vysokoškolské kvalifikace	Nemyslí si, že by bylo vhodné zavedení povinné vysokoškolské kvalifikace	$\Sigma$
Respondenti do 35 let	67 (65,97)	89 (90,03)	156
Respondenti nad 35 let	18 (19,03)	27 (25,97)	45
$\Sigma$	85	116	201

Tabulka 37: Čtyřpolní tabulka – názory na zavedení povinné vysokoškolské kvalifikace pro učitele MŠ v závislosti na věku respondentů

$$\chi^2=0,1245$$

$$\chi^2_{0,05}(1)=3,841$$

Statisticky významný rozdíl se u názorů respondentů do 35 let a nad 35 let neprojevil. Přijímáme tedy nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05.

**2H<sub>0</sub> – Respondenti do 35 let mají stejný názor na zavedení povinné vysokoškolské kvalifikace pro učitele MŠ jako respondenti nad 35 let.**

2H<sub>A</sub> - Respondenti do 35 let mají odlišný názor na zavedení povinné vysokoškolské kvalifikace pro učitele MŠ jako respondenti nad 35 let.

Komentář:

Předpokládali jsme, že bude nulová hypotéza odmítnuta, protože jsme se domnívali, že respondenti do 35 let budou více pro zavedení povinné vysokoškolské kvalifikace pro učitele MŠ než respondenti nad 35 let. Tato domněnka nebyla potvrzena. Grafické znázornění a tabulka četností (viz položka č. 8)

Třetí hypotéza se vztahuje k dotazníkové položce č. 6 a č. 18.

Existují rozdíly v názorech na prestiž a postavení současných učitelů MŠ v závislosti na tom, zda je respondent pedagogickým pracovníkem?

	Pozitivnější názor	Negativnější názor	$\Sigma$
Respondenti – pedagogičtí pracovníci	17 (22,09)	94 (88,91)	111
Respondenti – nepedagogičtí pracovníci	23 (17,91)	67 (72,09)	90
$\Sigma$	40	161	201

Tabulka 38: Čtyřpolní tabulka – názory na prestiž a postavení současných učitelů MŠ v závislosti na tom, zda je respondent pedagogickým pracovníkem

$$\chi^2=3,2702$$

$$\chi^2_{0,05}(1)=3,841$$

Statisticky významný rozdíl se u názorů pedagogických respondentů a nepedagogických respondentů neprojevil. Přijímáme tedy nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05.

**$3H_0$  – Pedagogičtí pracovníci vnímají ve stejné míře prestiž a postavení současných učitelů MŠ jako respondenti, kteří nejsou pedagogickými pracovníky.**

$3H_A$  - Pedagogičtí pracovníci vnímají prestiž a postavení současných učitelů MŠ více negativně než respondenti, kteří nejsou pedagogickými pracovníky.

Komentář:

I přesto, že jsou z tabulky patrné rozdíly v názorech u respondentů, kteří jsou pedagogickými pracovníky a respondenty, kteří nejsou pedagogickými pracovníky, nelze tyto rozdíly považovat za statisticky významné. Můžeme je tedy připsat na vrub náhody. Je však nutné konstatování, že nulová hypotéza byla téměř odmítnuta – jedná se o rozdíl 0,5708. Předpokládali jsme, že bude nulová hypotéza odmítnuta, protože jsme se domnívali, že pedagogičtí pracovníci vnímají „postavení svého povolání“ více kriticky než nepedagogická veřejnost, což se nepotvrdilo. Grafické znázornění a tabulka četností (viz položka č. 18)

Čtvrtá hypotéza se vztahuje k dotazníkové položce č. 11 a č. 12.

Existuje souvislost mezi tím, zda by chtěli respondenti profesi učitele MŠ vykonávat a mezi tím jak respondenti přijímají doporučení a rady učitele MŠ ohledně výchovy jejich dítěte?

	Pozitivnější názor- chtěli by profesi vykonávat	Negativnější názor- nechtěli by profesi vykonávat	$\Sigma$
Respondenti, kteří přijímají doporučení a rady učitele MŠ ohledně výchovy jejich dítěte	100 (92,87)	53 (60,13)	153
Respondenti, kteří <b>nepřijímají</b> , nebo mají výhrady ohledně doporučení a rad učitele MŠ ohledně výchovy jejich dítěte	22 (29,13)	26 (18,87)	48
$\Sigma$	122	79	201

Tabulka 39: Čtyřpolní tabulka – souvislost mezi tím, zda by chtěli respondenti profesi učitele MŠ vykonávat a mezi tím jak respondenti přijímají doporučení a rady učitele MŠ ohledně výchovy jejich dítěte

$$\chi^2=5,8321$$

$$\chi^2_{0,05}(1)=3,841$$

Statisticky významný rozdíl se projevil. Odmítáme tedy nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 a přijímáme alternativní hypotézu.

$4H_0$  – Respondenti, kteří by profesi učitele MŠ chtěli vykonávat, mají stejný názor na přijímání rad a doporučení od učitelů MŠ jako respondenti, kteří by profesi učitele MŠ nechtěli vykonávat.

**$4H_A$  - Respondenti, kteří by profesi učitele MŠ chtěli vykonávat, mají pozitivnější názor na přijímání rad a doporučení od učitelů MŠ jako respondenti, kteří by profesi učitele MŠ nechtěli vykonávat.**

Komentář:

Tato hypotéza byla stanovena, protože nás zajímalo, zda bude souvislost potvrzena či nikoli. Očekávali jsme, že respondenti, kteří by povolání učitele MŠ chtěli vykonávat, budou mít

současně pozitivnější názor na přijímání rad a doporučení od učitelů MŠ, protože se svým způsobem dokáží vžít do jejich role a ztotožnit se s nimi, vnímají jejich rady za přínosné. Naše domněnka byla touto statistickou metodou potvrzena. Grafické znázornění a tabulka četností (viz položka č. 11).

Pátá hypotéza se vztahuje k dotazníkové položce č. 6 a č. 17.

Existují rozdíly v názorech na důležitost prestiže učitelů MŠ pro výkon jejich práce v závislosti na tom, zda je respondent pedagogický pracovník?

	Domnívají se, že je prestiž důležitá pro výkon práce učitelů MŠ	Nedomnívají se, že je prestiž důležitá pro výkon práce učitelů MŠ	$\Sigma$
Respondenti – pedagogičtí pracovníci	101 (87,81)	10 (23,19)	121
Respondenti – nepedagogičtí pracovníci	58 (71,19)	32 (18,81)	90
$\Sigma$	159	42	201

Tabulka 40: Čtyřpolní tabulka – názory na důležitost prestiže učitelů MŠ pro výkon jejich práce v závislosti na tom, zda je respondent pedagogický pracovník

$$\chi^2=21,1764$$

$$\chi^2_{0,05}(1)=3,841$$

Statisticky významný rozdíl se projevil, a to významně. Odmítáme tedy nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05 a přijímáme alternativní hypotézu.

$5H_0$  – Pedagogičtí pracovníci vnímají důležitost prestiže učitelů MŠ pro výkon jejich práce ve stejné míře jako respondenti, kteří nejsou pedagogickými pracovníky.

**$5H_A$  – Pedagogičtí pracovníci se ve větší míře domnívají, že je prestiž učitelů MŠ důležitá pro výkon jejich práce, než respondenti, kteří nejsou pedagogickými pracovníky.**

Komentář:

Bylo statisticky potvrzeno, že pedagogičtí pracovníci se ve větší míře než nepedagogičtí pracovníci domnívají, že je prestiž učitelů MŠ důležitá pro výkon jejich práce. Předpokládali

jsme tak, protože pedagogičtí pracovníci mohou z praxe více posoudit důležitost prestiže jejich povolání, která může být například motivačním/demotivačním faktorem jejich práce.

Grafické znázornění a tabulka četností (viz položka č. 17).

Šestá hypotéza se vztahuje k dotazníkové položce č. 2 a č. 22.

Existují rozdíly v názorech, zda můžou učitelé MŠ ovlivnit prestiž svého povolání v závislosti na tom, zda mají respondenti dítě?

	Domnívají se, že můžou učitelé ovlivnit jejich prestiž povolání	Nedomnívají se, že můžou učitelé ovlivnit jejich prestiž povolání	$\Sigma$
Respondenti, kteří mají dítě	52 (48,36)	29 (32,64)	81
Respondenti, kteří <b>nemají</b> dítě	68 (71,64)	52 (48,36)	120
$\Sigma$	<b>120</b>	81	201

Tabulka 41: Čtyřpolní tabulka – názory, zda můžou učitelé MŠ ovlivnit prestiž svého povolání v závislosti na tom, zda mají respondenti dítě

$$\chi^2=1,1388$$

$$\chi^2_{0,05}(1)=3,841$$

Statisticky významná souvislost nebyla potvrzena. Přijímáme tedy nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05.

**$6H_0$  – Respondenti, kteří mají dítě, mají stejný názor na to, zda můžou učitelé MŠ ovlivnit prestiž svého povolání jako respondenti, kteří dítě nemají.**

$6H_A$  – Respondenti, kteří mají dítě, mají odlišný názor na to, zda můžou učitelé MŠ ovlivnit prestiž svého povolání jako respondenti, kteří dítě nemají.

Komentář:

I přesto, že jsme předpokládali, že se zde projeví statisticky významný rozdíl, není tomu tak a tak výsledky můžeme připsat na vrub náhody. Grafické znázornění a tabulka četností (viz položka č. 22).

## 7.2 Závěry výzkumného šetření v reflexi výzkumných otázek

**1VO: Jaká je podle respondentů dosavadní požadovaná kvalifikace na učitele MŠ z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů?**

První výzkumná otázka se vztahuje k dotazníkové položce č. 7 (viz tabulka č. 13 a graf č. 2). U odpovědí není znatelný rozdíl v souvislosti s nejvyšším dosavadním vzdělání respondentů. Respondenti se v téměř stejném procentuálním zastoupení správně domnívají, že střední pedagogická škola je v současné době dostačující pro vykonávání profese učitele MŠ.

**2VO: Chtěli by profesi pedagoga v MŠ vykonávat respondenti z hlediska jejich bydliště?**

Druhá výzkumná otázka se vztahuje k dotazníkové položce č. 11 (viz tabulka č. 18 a graf č. 5). Mezi odpověďmi respondentů, kteří bydlí na vesnici či ve městě nejsou významné rozdíly. **70,5 %** respondentů, kteří bydlí na vesnici by nechtělo být učiteli MŠ a **65,8 %** dotazovaných respondentů, kteří bydlí ve městě by tuto profesi taktéž nechtěli vykonávat. **29,5 %** respondentů, kteří bydlí na vesnici by chtělo být učiteli MŠ a **34,2 %** dotazovaných respondentů, kteří bydlí ve městě by tuto profesi taktéž chtěli vykonávat.

**3VO: Vnímají respondenti, kteří pracují jako pedagogičtí pracovníci, že je u nás zajištěno kvalitní předškolní vzdělávání více, než respondenti, kteří nepracují jako pedagogičtí pracovníci?**

Výzkumná otázka se týká vyhodnocení položek č. 6 a č. 14 (viz tabulka č. 22 a graf č. 9).

Z grafického znázornění je patrné, že zde nejsou významné procentuální rozdíly. Je zde rozdíl minimální, pedagogičtí pracovníci se o **4,2 %** více přiklání k tomu, že je u nás zajištěno kvalitní předškolní vzdělávání než nepedagogická veřejnost. Domnívali jsme se, že budou nepedagogičtí pracovníci více kritičtí v porovnání s pedagogickými pracovníky. Nicméně výsledky jsou pozitivní, **77,5 %** pedagogických pracovníků se domnívá, že je u nás kvalitní předškolní vzdělávání. A **73,3 %** nepedagogické veřejnosti se taktéž přiklání ke kvalitě.



**4VO: Mají respondenti, kteří mají dítě stejný názor ohledně toho, zda současná doba klade na pedagogy MŠ nové vyšší nároky?**

Tato výzkumná otázka se vztahuje k dotazníkové položce č. 15 (viz tabulka č. 24, graf č. 11). Respondenti, kteří mají dítě si ve větší míře myslí, že současná doba klade na učitele MŠ vyšší nároky, než respondenti, kteří dítě nemají. Domníváme se, že je to díky tomu, že respondenti z řad rodičů mají pravděpodobně větší porovnání s tím, jak probíhá současné předškolní vzdělávání. Nicméně se jedná o rozdíly relativně nízké. **28,4 %** respondentů z řad rodičů je názoru, že jsou nároky na pedagogy vyšší, ale jsou přiměřené jejich platovému ohodnocení, to je o **5,1 %** více než uvedli respondenti, kteří dítě nemají. **64,2 %** dotazovaných z řad rodičů se také domnívá, že se nároky na učitele zvýšily, ale nejsou adekvátní vzhledem k jejich platům, což je v procentuálním vyjádření o **0,8 %** více než uvedli respondenti, kteří dítě nemají. Pouze **7,4 %** respondentů, kteří dítě mají, uvedlo, že se nároky na učitele nevyšly, to je o **5,9 %** méně než u respondentů, kteří dítě nemají.

**5VO: Je nižší prestiž učitelů MŠ problém z hlediska věku respondentů?**

Poslední výzkumná otázka se vztahuje k dotazníkové položce č. 24 (viz tabulka č. 34 a graf č. 21). Pokud bychom sečetli relativní četnosti kategorií „Určitě ano“ a „Spíše ano“ můžeme konstatovat, že s přibývajícím věkem se respondenti více domnívají, že je klesající prestiž učitelů MŠ problémem. Respondenti do 25 let se v **64,6 %** domnívají, že je nízká prestiž problémem. Věková kategorie od 26-35 let je tohoto názoru v zastoupení **68,9 %**. Respondenti od 36-45 let spatřují problém v **70,9 %**. Za problematickou považují nízkou prestiž i respondenti ve věku od 46-55 let, a to již v **93,3 %**. U poslední věkové kategorie je mírný pokles, ale stále vysoké procento, kde **83,3 %** dotazovaných ve věku od 56 a více let se také domnívá, že nízká prestiž učitelů MŠ může být problémem. Domníváme se, že obavy vzrůstající souběžně s věkem mohou být způsobeny, například vlastní životní zkušeností.

## ZÁVĚR

Diplomová práce byla cíleně zaměřená na veřejný obraz učitele mateřské školy. Práce byla rozčleněna na teoretickou a empirickou část. Hlavním cílem teoretické části diplomové práce bylo reflektovat vybraná specifika učitelství jako komplexu. Popis aspektů učitelství, jako je osobnost učitele, náhled do společensko-ekonomického postavení učitelů, negativa a pozitiva učitelství a současné vnímání učitelů s nástinem faktorů, které mají na postavení učitelů možný vliv. Cíl teoretické části byl naplněn.

Teoretická část byla rozčleněna do 5 stěžejních kapitol. Jednotlivé kapitoly se zabývaly vymezením pojmu „učitel“, kde byly předloženy definice od různých autorů. Další kapitola byla věnována osobnosti učitele a etapám jejího formování, dále také kompetencím a rolím učitele. Třetí kapitola byla krátkým exkurzem do společensko-ekonomického postavení učitelů. Další kapitola zahrnuje specifika učitelství, v rámci jednotlivých podkapitol byly zmíněny pozitiva a negativa této profese, profesní příprava a také charakteristika učitele na začátku profesní cesty. Poslední kapitola se věnovala současnému postavení učitelů 21. století. Podkapitoly se zaměřovali na prestiž učitelů mateřských škol, na výzkumy týkající se postavení učitelů. Byla zde předložena komparace se zahraničím a vnímání učitelů ve světě. Poslední podkapitoly byly určeny kritice učitelů a vizi „ideálního“ učitele. Mimo jiné byly také zmíněny faktory, které mohou do jisté míry ovlivňovat postavení učitelů.

Hlavním cílem empirické části diplomové práce bylo zjistit veřejný obraz učitele mateřské školy. Zmapovat názory veřejnosti na postavení učitelů mateřských škol a interpretace výsledků kvantitativního výzkumného šetření. Dílčími cíli bylo zjistit rozdíly v názorech na učitele MŠ v souvislosti s věkem, bydlištěm, dosaženým vzděláním, s tím, zda je respondent pedagogický pracovník, či jestli má dítě. Dále zjistit, zda existuje určitá souvislost mezi tím, zda by chtěli respondenti profesi učitele MŠ vykonávat a mezi tím, jak respondenti přijímají doporučení a rady učitele MŠ ohledně výchovy jejich dítěte. Hlavní i dílčí cíle empirické části byly naplněny.

Analýzy a interpretace výsledků bylo docíleno za pomoci kvantitativně orientovaného výzkumu, konkrétně metodou dotazníkového šetření. Byly vyhodnoceny i stanovené výzkumné otázky a hypotézy. Předpokládali jsme, že z výsledků budou patrné určité difference v souvislosti s věkem, bydlištěm, dosaženým vzděláním, s tím, zda je respondent pedagogický pracovník, či jestli má dítě. Výzkumné šetření sice potvrdilo, že zde není 100 %

shoda a že určité rozdíly mezi zkoumanými proměnnými existují, nicméně většina těchto rozdílů nelze být považována za statisticky významné. Názory a rozdíly v názorech jsou v rámci empirické části interpretovány a opatřeny komentářem.

Za pozitivní považujeme vysoký zájem respondentů o získání zpětné vazby celkových výsledky výzkumného šetření.

Co se týká aplikačního rozměru této práce tak zmapování názorů veřejnosti na učitele mateřských škol vedlo k získání veřejného obrazu učitele MŠ, který může sloužit jako určitá zpětná vazba, a to nejen pro učitele mateřských škol, ale i pro veřejnost jako takovou. Domníváme se, že aplikačním rozměrem práce je i odbourání určitých negativních domněnek o učitelích MŠ, které nebyly tímto výzkumným šetřením potvrzeny. Diplomová práce může sloužit jako pomyslný odrazový můstek přinejmenším v zamyšlení se jak tedy nízkou prestiž učitelů MŠ, která byla dotazníkovým šetřením potvrzena, zvyšovat. Protože negativní veřejný obraz učitele MŠ se bohužel může odrážet i v edukaci dětí. Dle našeho názoru je potřebná větší medializace důležitosti předškolního vzdělávání jako takového. Na učitelích je pak snaha o zhmotňování služeb, protože byť se snaží sebevíc, tak výsledky jejich práce jsou pro veřejnost těžko uchopitelné i přesto, že ovlivní celý život dítěte.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BALLANTINE, Jeanne a Joan SPADE. *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. University of Sheffield: Pine Forge Press, 2008. ISBN 978-1412979245.

BLATNÝ, Ladislav a Vladimír JÚVA. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1996. ISBN 80-210-1295-1.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, Stanislava KUČEROVÁ a Milena KURELOVÁ. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací instituce, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*. Brno: Konvoj, 2000. ISBN 80-85615-95-9.

BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.

ČÁPOVÁ, Hana. Jak zvýšit prestiž učitelů. In: ČÁPOVÁ, Hana. *RESPEKT* [online]. 2013 [cit. 2014-12-08]. Dostupné z: <http://respekt.ihned.cz/c1-59330420-jak-zvysit-prestiz-ucitelu>

FRANIOK, Petr a Dana KNOTOVÁ. *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4752-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2003. ISBN 80-85783-20-7.

HARTLEY, David a Maurice WHITEHEAD. *Teacher education: Professionalism, social justice and teacher education*. New York: Routledge, 2006. ISBN 97804153242745.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HORKÁ, Hana, Hana FILOVÁ, Tomáš JANÍK a Jana KRATOCHVÍLOVÁ. *Studie ze školní pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 178 s. ISBN 978-80-210-4859-1.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-635-88.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÍK, Tomáš. *Znalos jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.

JARNÍKOVÁ, Ida. *Školy mateřské. Jejich význam, účel a organizace, jakož i úřední předpisy*. Praha: Unie, 1926.

KLEKNEROVÁ, Zuzana. Evropské prvenství: Češi si neváží učitelů. In: *Aktuálně.cz* [online]. 2013 [cit. 2014-12-08]. Dostupné z: [http://zpravy.aktualne.cz/zahranici/evropske-prvenstvi-cesi-si-nevazi-ucitelu/r~4bc6ccaa2c6f11e3ba47002590604f2e/#utm\\_source%3DcentrumHP&utm\\_medium=dynamicleadbox&utm\\_campaign=A&utm\\_term=position-1](http://zpravy.aktualne.cz/zahranici/evropske-prvenstvi-cesi-si-nevazi-ucitelu/r~4bc6ccaa2c6f11e3ba47002590604f2e/#utm_source%3DcentrumHP&utm_medium=dynamicleadbox&utm_campaign=A&utm_term=position-1)

KURELOVÁ, Milena. *Profesiografie učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1996. ISBN 80-7042-107-X.

KURELOVÁ, Milena. *Učitelská profese v teorii a praxi. Aplikace profesiografické metody při výzkumu pedagogické činnosti*. Ostrava: PdF OU, 1998. ISBN 80-7042-138-X.

MALACH, Antonín. *Transformace řízení školství v ČR*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 1995. ISBN 80-210-1247-1.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MORKES, František. Učitelé platy – evergreen několika století. *Učitelé noviny* [online]. 2005, roč. 108, č. 22 [cit. 2014-12-08]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2743&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904>

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Obecná pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-7066-339-1.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-563-88.

PIŤHA, Petr a Zdeněk HELUS. *Návrh pojetí občanské školy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-96-8.

Prof. Petr Piťha - Velká iluze českého školství. *GIS server na FŽP UJEP* [online]. 2008 [cit. 2014-12-08]. Dostupné z: <http://gis.fzp.ujep.cz/?q=prof-petr-pi-ha-velka-iluze-ceskeho-kolstvi>

*Prestiž povolání - červen 2013*. Centrum pro výzkum veřejného mínění, sociologický ústav AV ČR, 2013. Dostupné z: [http://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf](http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf)

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002a. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002b. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009a. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2009b. ISBN 978-80-7367-567-7.

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

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2014-12-8]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)>.

SARACHO, Olivia N a Bernard SPODEK. *Studying teachers in early childhood settings*. Greenwich, Conn.: Information Age Pub., 2003. ISBN 19-315-7686-6.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. et. al. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 8073150816.

ŠAFRÁNEK, Jan. *Školy české: obraz jejich vývoje a osudů, II. svazek*. Praha: Matice česká, 1918.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. et al. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Universitas ostraviensis, 2010. ISBN 978-80-7368-913-1.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 1995. ISBN 80-210-0944-6.

ŠPENDLA, Vojtěch. *Učitel' a učitel'ská profesia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1974. ISBN 67-294-74.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VESELÝ, Arnošt a Martin NEKOLA. *Analýza a tvorba veřejných politik*. Praha: SLON, 2007. ISBN: 978-80-86429-75-5

## **SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK**

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání



## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: <i>Dosavadní požadovaná kvalifikace na učitele MŠ z pohledu respondentů</i> .....	61
Graf 2: <i>Jaká je dosavadní požadovaná kvalifikace na učitele MŠ - z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů</i> .....	62
Graf 3: <i>Měli by mít učitelé MŠ vysokoškolskou kvalifikaci?</i> .....	63
Graf 4: <i>Přesahuje finanční ohodnocení předškolních pedagogů náplň jejich práce?</i> .....	65
Graf 5: <i>Chtěli by profesi pedagoga MŠ vykonávat respondenti z hlediska jejich bydliště?</i> .....	66
Graf 6: <i>Názory respondentů na doporučení a rady od učitele MŠ ohledně výchovy jejich dítěte</i> .....	68
Graf 7: <i>Jak vnímají respondenti učitele MŠ?</i> .....	69
Graf 8: <i>Je u nás zajištěno kvalitní předškolní vzdělávání?</i> .....	70
Graf 9: <i>Je u nás zajištěno kvalitní předškolní vzdělávání? - z pohledu pedagogických a nepedagogických respondentů</i> .....	71
Graf 10: <i>Klade současná doba na pedagogy MŠ nové vyšší nároky?</i> .....	73
Graf 11: <i>Klade současná doba na pedagogy MŠ nové vyšší nároky – z hlediska toho, zda mají respondenti dítě</i> .....	74
Graf 12: <i>Je povolání učitele MŠ nezastupitelné?</i> .....	75
Graf 13: <i>Je prestiž učitelů MŠ důležitá pro výkon jejich práce?</i> .....	75
Graf 14: <i>Jaká je prestiž a postavení současných učitelů MŠ?</i> .....	77
Graf 15: <i>Myslíte si, že měli učitelé MŠ v minulosti lepší postavení?</i> .....	78
Graf 16: <i>Myslíte si, že mají učitelé MŠ v zahraničí lepší postavení?</i> .....	80
Graf 17: <i>Myslíte si, že má vyšší postavení učitelka MŠ nebo učitel MŠ?</i> .....	81
Graf 18: <i>Mohou učitelé MŠ ovlivnit prestiž svého povolání?</i> .....	82
Graf 19: <i>Kdo může za nižší postavení učitelů MŠ?</i> .....	84
Graf 20: <i>Je nižší prestiž učitelů MŠ problém?</i> .....	85
Graf 21: <i>Je nižší prestiž učitelů MŠ problém z pohledu věku respondentů?</i> .....	86

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: <i>Pozitiva a negativa učitelské profese</i> .....	25
Tabulka 2: <i>Činnosti učitele, na které jej vysoká škola nepřipravila</i> .....	27
Tabulka 3: <i>Výsledky studie prestiže jednotlivých profesí</i> .....	38
Tabulka 4: <i>Výsledky prestiže povolání v letech 2011 a 2013</i> .....	39
Tabulka 5: <i>Status učitelské profese ve 21 zemích</i> .....	41
Tabulka 6: <i>Pohlaví respondentů</i> .....	58
Tabulka 7: <i>Máte děti?</i> .....	58
Tabulka 8: <i>Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?</i> .....	59
Tabulka 9: <i>Jaký je Váš věk?</i> .....	59
Tabulka 10: <i>Kde bydlíte?</i> .....	60
Tabulka 11: <i>Pracujete jako pedagogický pracovník?</i> .....	60
Tabulka 12: <i>Jaká si myslíte, že je dosavadní požadovaná kvalifikace na učitele MŠ?</i> .....	60
Tabulka 13: <i>Jaká si myslíte, že je dosavadní požadovaná kvalifikace na učitele MŠ z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů</i> .....	61
Tabulka 14: <i>Jste názoru, že by učitelé MŠ měli mít vysokoškolskou kvalifikaci?</i> .....	63
Tabulka 15: <i>Jaký je, podle Vás, plat předškolního pedagoga? (hrubý příjem)</i> .....	64
Tabulka 16: <i>Myslíte si, že finanční ohodnocení předškolních pedagogů přesahuje jejich náplň práce?</i> .....	64
Tabulka 17: <i>Chtěli byste profesi pedagoga v MŠ vykonávat?</i> .....	65
Tabulka 18: <i>Chtěli by profesi pedagoga MŠ vykonávat respondenti z hlediska jejich bydliště?</i> .....	66
Tabulka 19: <i>Jak přijímáte (byste přijímali) doporučení a rady učitele MŠ ohledně výchovy svého dítěte?</i> .....	68
Tabulka 20: <i>Jak vnímáte učitele MŠ?</i> .....	69
Tabulka 21: <i>Myslíte si, že je u nás zajištěno kvalitní předškolní vzdělávání?</i> .....	70
Tabulka 22: <i>Je u nás zajištěno kvalitní předškolní vzdělávání – názory pedagogických /nepedagogických pracovníků</i> .....	70
Tabulka 23: <i>Myslíte si, že současná doba klade na pedagogy MŠ nové vyšší nároky?</i> .....	72
Tabulka 24: <i>Myslíte si, že současná doba klade na pedagogy MŠ nové vyšší nároky- z hlediska toho, zda mají respondenti dítě</i> .....	73

Tabulka 25: <i>Je povolání učitele MŠ nezastupitelné (ve smyslu přípravy na další vzdělávání dětí)?</i> .....	74
Tabulka 26: <i>Myslíte si, že je prestiž učitelů MŠ důležitá pro výkon jejich práce?</i> .....	75
Tabulka 27: <i>Jaká je prestiž a postavení současných učitelů MŠ?</i> .....	77
Tabulka 28: <i>Myslíte si, že měli učitelé MŠ v minulosti lepší postavení?</i> .....	78
Tabulka 29: <i>Myslíte si, že mají učitelé MŠ v zahraničí lepší postavení?</i> .....	80
Tabulka 30: <i>Myslíte si, že má vyšší postavení učitelka MŠ nebo učitel MŠ?</i> .....	81
Tabulka 31: <i>Mohou učitelé MŠ ovlivnit prestiž svého povolání?</i> .....	82
Tabulka 32: <i>Kdo může za nižší postavení učitelů MŠ?</i> .....	83
Tabulka 33: <i>Je nižší prestiž učitelů MŠ problém?</i> .....	84
Tabulka 34: <i>Je nižší prestiž učitelů MŠ problém z pohledu věku respondentů?</i> .....	85
Tabulka 35: <i>Výsledky prestiže povolání v letech 2013 a jaké pořadí přiřadili respondenti učitelům MŠ?</i> .....	88
Tabulka 36: <i>Čtyřpolní tabulka – názory na to, zda je povolání učitele MŠ nezastupitelné v závislosti na tom, zda mají respondenti dítě</i> .....	90
Tabulka 37: <i>Čtyřpolní tabulka – názory na zavedení povinné vysokoškolské kvalifikace pro učitele MŠ v závislosti na věku respondentů</i> .....	91
Tabulka 38: <i>Čtyřpolní tabulka – názory na prestiž a postavení současných učitelů MŠ v závislosti na tom, zda je respondent pedagogickým pracovníkem</i> .....	92
Tabulka 39: <i>Čtyřpolní tabulka – souvislost mezi tím, zda by chtěli respondenti profesi učitele MŠ vykonávat a mezi tím jak respondenti přijímají doporučení a rady učitele MŠ ohledně výchovy jejich dítěte</i> .....	93
Tabulka 40: <i>Čtyřpolní tabulka – názory na důležitost prestiže učitelů MŠ pro výkon jejich práce v závislosti na tom, zda je respondent pedagogický pracovník</i> .....	94
Tabulka 41: <i>Čtyřpolní tabulka – názory, zda můžou učitelé MŠ ovlivnit prestiž svého povolání v závislosti na tom, zda mají respondenti dítě</i> .....	95

## PŘÍLOHA PI: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro vypracování empirické části mé diplomové práce na téma *VEŘEJNÝ OBRAZ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY*. Dotazník je zcela **anonymní** a zjištěné informace budou použity pouze pro výše zmíněné výzkumné účely. U každé otázky zakřížkujte pouze jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak. Děkuji Vám za ochotu vyjádřit Váš názor a za spolupráci.

Monika Nováková

### 1. *Pohlaví:*

- Žena
- Muž

### 2. *Máte děti?*

- Ano
- Ne

### 3. *Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?*

- Základní škola
- Středoškolské bez maturity
- Středoškolské s maturitou
- Vysokoškolské bakalářské
- Vysokoškolské magisterské

### 4. *Jaký je Váš věk?*

- Do 25 let
- 26 – 35 let
- 36- 45 let

- 46- 55 let
- 56 a více let

**5. Kde bydlíte?**

- Vesnice
- Město

**6. Pracujete jako pedagogický pracovník?**

- Ano
- Ne

**7. Jaká si myslíte, že je dosavadní požadovaná kvalifikace na učitele MŠ?**

- Dostačující je kurz
- Střední škola s maturitou
- Střední škola pedagogická
- Vysokoškolské vzdělání

**8. Jste názoru, že by učitelé MŠ měli mít vysokoškolskou kvalifikaci?**

- Ano
- Ne

**9. Jaký je, podle Vás, plat předškolního pedagoga? (Hrubý příjem)**

.....

**10. Myslíte si, že finanční ohodnocení předškolních pedagogů přesahuje jejich náplň práce?**

- Ano
- Ne

**11. Chtěli byste profesi pedagoga v MŠ vykonávat?**

- Ano.....proč.....
- Ne.....proč.....

**12. Jak přijímáte (byste přijímali) doporučení a rady učitele MŠ ohledně výchovy svého dítěte?**

- Kladně jako rady odborníka a snažím se jimi řídit
- S výhradami, jsem názoru, že své dítě znám lépe než pedagog
- Jsem názoru, že výchova není v kompetenci pedagoga

**13. Jak vnímáte učitele MŠ?**

- Osoby, které hlídají děti
- Osoby, které se podílejí na výchově
- Osoby, které se podílejí na výchově a vzdělávání dětí

**14. Myslíte si, že je u nás zajištěno kvalitní předškolní vzdělávání?**

- Ano
- Ne.....zdůvodněte.....

**15. Myslíte si, že současná doba klade na pedagogy MŠ nové vyšší nároky?**

- Ano, ale jsou přiměřené platovému ohodnocení učitelů MŠ
- Ano, ale nejsou přiměřené platovému ohodnocení učitelů MŠ
- Ne

**16. Povolání učitele MŠ je nezastupitelné (ve smyslu přípravy na další vzdělávání dětí)**

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

**17. Myslíte si, že je prestiž učitelů MŠ důležitá pro výkon jejich práce?**

- Ano.....v čem.....
- Ne .....proč.....

**18. Jaká je, podle Vás, prestiž a postavení současných učitelů MŠ?**

- Vysoká
- Nízká

**19. Myslíte si, že měli učitelé MŠ v minulosti lepší postavení?**

- Ano.....proč.....
- Ne.....proč.....

**20. Myslíte si, že mají učitelé MŠ v zahraničí lepší postavení?**

- Ano.....proč.....
- Ne.....proč.....

**21. Myslíte si, že má vyšší postavení učitelka MŠ nebo učitel MŠ?**

- Učitelka
- Učitel
- Bez rozdílu pohlaví

**22. Mohou, podle Vás, učitelé MŠ ovlivnit prestiž svého povolání?**

- Určitě ano.....jakým způsobem?
- Spíše ano.....jakým způsobem?
- Spíše ne
- Určitě ne

**23. Kdo, podle Vás, může za nižší postavení učitelů MŠ?**

- Společnost
- Současná doba
- Učitelé
- Jiná možnost.....

**24. Je nižší prestiž učitelů MŠ problém?**

- Určitě ano .....proč.....
- Spíše ano.....proč.....

- Spíše ne
- Určitě ne

25. Níže uvedená tabulka uvádí výsledky výzkumného šetření, které se zaměřovalo na zmapování prestiže vybraných profesí. Jaké pořadí byste přiřadil/ a učitelům MŠ, kteří v tabulce nejsou uvedeni? .....

<b>Prestiž povolání</b>	
<b>2013</b>	
<b>Profese</b>	<b>Pořadí</b>
Lékař	1.
Vědec	2.
Zdravotní sestra	3.
Učitel na vysoké škole	4.
Učitel na základní škole	5.
Projektant	8.
Soudce	6.
Programátor	9.
Soukromý zemědělec	7.
Účetní	14.
Policista	10.
Truhlář	11.
Manažer	15.
Starosta	13.
Majitel malého obchodu	12.
Profesionální sportovec	18.
Voják z povolání	16.
Stavební dělník	17.
Bankovní úředník	19.
Novinář	21.
Prodavač	20.
Kněz	23.
Sekretářka	22.
Ministr	24.
Uklízečka	25.
Poslanec	26.

(CVVM- AV ČR, 2013)

Zde je prostor pro Vaše osobní připomínky a názory, kterými můžete tento dotazník obohatit:

.....  
 .....

Děkuji za Váš čas!



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. et Bc. Monika Nováková
<b>Katedra:</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Veřejný obraz učitele mateřské školy
<b>Název v angličtině:</b>	Public Image of Kindergarten Teachers
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá specifiky učitelské profese jako komplexu a zjištěním veřejného vnímání profese preprimárního učitele. Práce je členěna na teoretickou a empirickou část. Teoretická část je zaměřena na popis aspektů učitelské profese, jako je osobnost učitele, náhled do společensko-ekonomického postavení učitelů, negativa a pozitiva učitelské profese a současné vnímání učitelů, a to s nástinem faktorů, které mají na postavení učitelů možný vliv. V empirické části jsou předloženy výsledky kvantitativního šetření, jehož cílem bylo zjistit veřejný obraz učitele mateřské školy a zmapovat názory veřejnosti na postavení učitelů mateřských škol.
<b>Klíčová slova:</b>	Učitel, osobnost učitele, role učitele, kompetence učitele, profese učitele, postavení a prestiž učitelů MŠ.
<b>Anotace v angličtině:</b>	This thesis deals with the specifics of the teaching profession as a complex and finding the public perception of the profession of pre-primary teachers. The work is divided into theoretical and empirical part. The theoretical part is aimed at describing aspects of the teaching profession, such as the

	<p>personality of the teacher, insight into the socio-economic status of teachers, negatives and positives of the teaching profession and current perception of teachers, with an outline of the factors that have a possible influence on teachers rank. In the empirical part are shown the results of the quantitative research, whose aim was to determine the public image of the kindergarten teacher and to map public opinion on the status of kindergarten teachers.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Teacher, teacher's personality, role of teachers, teacher competencies, teacher's profession, status, rank and prestige of kindergarten teacher.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	1. Dotazník
<b>Rozsah práce:</b>	110 s.
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk