

Profese učitelky v mateřské škole

Silvie Putalová

Bakalářská práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Silvie PUTALOVÁ**
Osobní číslo: **H09093**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Téma práce: **Profese učitelky v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti učitelství a jeho profese.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního i kvantitativního výzkumu zaměřeného na zjišťování přístupu učitelky k výkonu povolání.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: Příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

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

SPIPKOVÁ, Vladimíra, et al. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eliška Zajitzová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

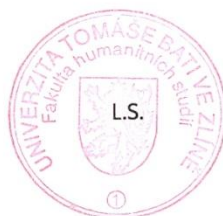
Datum zadání bakalářské práce: **22. listopadu 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **4. května 2012**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 9. 3. 2012

Putalová Silvie

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Práce pojednává o přístupu učitelek z mateřských škol ke svému povolání od jejich nástupu do učitelské profese až po dobu několikaleté praxe. Také se v práci vyskytuje vliv vzdělání na přístup k učitelské profesi. V teoretické části obecně definuju základní pojmy a uvádím způsoby utváření učitelského povolání. Teoretická část dále zahrnuje konkrétní práci a povinnosti učitelek z mateřských škol. Praktická část je složena ze smíšeného výzkumu zaměřeného na zjištění přístupu k práci začínajících, zkušených a vytrvalých učitelek ve vztahu k délce praxe a výši dosaženého vzdělání.

Klíčová slova: Učitel, mateřská škola, výchovně vzdělávací proces, přístup k povolání

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with attitude of teachers from kindergartens to doing their job since they enter the teaching profession up to the achievement of several years' practice. In this thesis there also occurs an influence of education on attitude to the teaching profession. In theoretical part I generally define basic concepts and I mention ways of forms of teaching. Theoretical part also includes specific teachers work and duties in kindergarten. Practical part consists of miscellaneous research focused on finding attitude to job of beginners, experienced and persistent teachers in relation to practice duration and level of education.

Keywords: Teacher, kindergarten, educational process, attitude to profession

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Elišce Zajitzové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce, za pomoc při jejím zpracování a za rady, které mi poskytla. Děkuji bc. Jaroslavu Londovi za pomoc při objasnění metodologie a statistiky v praktické části. Děkuji i všem učitelkám v mateřských školách, které mi věnovaly čas jak už při vyplňování dotazníků, tak při rozhovoru. Také své rodině a všem, kteří mě podporovali.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 DEFINICE ZÁKLADNÍCH POJMŮ	13
1.1 UČITEL	13
1.2 PROFESE	14
1.3 VÝCHOVA.....	15
1.4 VZDĚLÁNÍ.....	16
1.5 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
1.6 MATEŘSKÁ ŠKOLA	17
2 UTVÁŘENÍ UČITELSKÉ PROFESE	18
2.1 PEDEUTOLOGIE	18
2.2 POŽADAVKY NA PROFESI UČITELE.....	19
2.2.1 Kompetence učitele	20
2.2.2 Vzdělaností předpoklady.....	22
2.2.3 Osobnostní předpoklady.....	24
2.3 TYPOLOGIE UČITELE	26
2.3.1 Začínající učitel	27
2.3.2 Zkušený učitel.....	28
2.3.3 Vytrvalý učitel	28
2.4 IDEÁLNÍ UČITEL.....	28
2.5 PROBLÉMY UČITELSKÉ PROFESE.....	30
3 PROFESE UČITELKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	32
3.1 POVINNOSTI UČITELKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	38
4.1 CÍL VÝZKUMU	38
4.1.1 Výzkumný problém.....	38
4.1.2 Dílčí cíle	38
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	38
4.2.1 Proměnné.....	39
4.2.2 Hypotézy	39
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	39
4.4 METODY SBĚRU DAT	40
4.4.1 Kvantitativní výzkum.....	40
4.4.1.1 Skladba dotazníku.....	41
4.4.1.2 Distribuce dotazníku	41
4.4.2 Kvalitativní výzkum	42
4.5 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT	42
5 PŘÍNOS	44
5.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	44
5.1.1 Hodnoty četností a chí-kvadrátů v závislosti na délce praxe	45

5.1.2	Hodnoty četností a chí-kvadrátů v závislosti na výši dosaženého vzdělání	49
5.2	VÝSLEDKY ROZHOVORU	53
5.2.1	Komparace rozhovorů	62
5.3	SHRNUTÍ VÝZKUMU	65
	ZÁVĚR	67
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	71
	SEZNAM TABULEK	72
	SEZNAM PŘÍLOH	73

ÚVOD

Štech (cit. podle Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 11) uvádí, že: *„Dobrý učitel není pouhým znalcem oboru, ale má něco navíc – je profesionálem na epistemologii vědního poznání v daném oboru a kognitivní psychologie.“*

Mateřská škola a její učitelé by měli svým úsilím, činnostmi a cíly navazovat na výchovu v rodině. Proto je důležité, jací učitelé v mateřských školách jsou, jelikož vychovávají a působí na děti. Není to lehký úkol, a proto jsou jejich osobnostní předpoklady, vzdělání a charakterové vlastnosti tak potřebné pro tuto profesi, důležité a rozhodně je nesmíme v tomto případě opomíjet. To všechno ovlivňuje práci učitele, ale hlavně jeho přístup ke zvolené profesi, kde můžeme zařadit celý výchovně vzdělávací proces. Je tedy zcela zřejmé, že učitelův přístup k práci má velký vliv v rozvoji dítěte po všech jeho stránkách, kde patří osobnostní růst, celé jeho poznání i příprava na další kroky v životě jedince. Proto by v žádném případě neměla být příprava učitelů podceňována, jak v oblasti teorie, tak praxe, ale postupně se vzdělávat a školit i v průběhu jejich zaměstnání.

Nemělo by se zapomínat, že vše není jen o teoretických znalostech. Mnoho skutečností se v praxi odvíjejí zcela jiným směrem, což mnoho učitelů ve svém profesním startu opomíjí. Je jisté, že některé vědomosti a teoretické znalosti, které jsou jen zdánlivě bez přímé vazby k praxi a které učitelé považují za nepotřebné, mohou významně formovat osobnost učitele a tím i ovlivňovat jeho schopnosti, což může mít vliv na jeho profesní změny (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Snad ke každé profesi, tedy i k pedagogické, se může vázat proces, kdy jedinec ztrácí motivaci, ale i cíl práce nebo podléhá velkému tlaku na svou osobu. Není divu, když učitelé po dobu své kariéry nesou velkou zodpovědnost za svá rozhodnutí, své činy a jediný špatný krok může mít negativní následky. Také snaha o neustálý pozitivní vliv mnohdy až na 25 dětí je náročná a rok od roku se nároky ještě navyšují. Veškeré ambice, které měl na začátku profesního startu a přístup k dětem, se mohou postupně začít vytrácet. Na řadu přichází učitelská rutina, profesní vyhasínání. Jak na tom jsou naši učitelé v mateřských školách?

Pokud chce být učitel dobrým učitelem, stačí chtít a jít si za svým cílem dělat tuto práci, ale částečně i poslání s co největším nasazením a láskou. Pokud každý zná sám sebe, je otevřený jakémukoliv sebehodnocení, je schopný mít reálný náhled na sebe, svou práci a výsledky, kterých u dětí dokázal, jedině tak může předcházet negativním vlivům ve svém přístupu.

Cílem mé práce je zmapovat, jak k profesi učitele v mateřské škole přistupují začínající učitelky, učitelky po určité době praxe a učitelky, které v praxi setrvávají již mnoho let. Chci také zjistit, jestli má nějaký vliv na přístup k práci dosažené vzdělání učitelky.

Nejprve se v teoretické části zaměřuji na objasnění základních pojmů, které se v práci nejvíce vyskytují. Poté vymezuji utváření učitelské profese z pohledu kompetencí, ale i oblasti vzdělání a osobnostních předpokladů, jelikož považuji tyto procesy za rozhodující v celkovém přístupu k povolání. Jelikož však práci zaměřuju na učitelky v mateřských školách, bylo na místě věnovat jim kapitolu týkající se jejich profese a povinností, které v ní vykonávají. Na základě teoretické části jsem si zvolila smíšený výzkum, kde jsem realizovala dotazníkové šetření a rozhovor.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DEFINICE ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Nežli se seznámíme se samotným tématem, je třeba si objasnit pár základních pojmů, které se mohou v celé práci nejvíce objevovat. Některé z pojmů se čteně vyskytují v nejrůznějších literaturách, ale některé nám připadají natolik samozřejmé a jasné, že je v publikacích jen obtížně nalézáme.

1.1 Učitel

Definice toho pojmu se podle různých literatur nepatrně liší.

Jůva (2001) ve své publikaci uvádí pouze termín pedagoga, což je pro zvolený termín velice obecné. Může jim být jak rodič, učitel, vychovatel, tak lektor. Vždy je však ve výchově-vzdělávacím procesu činitelem a realizátorem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Celý proces iniciuje, organizuje a současně hodnotí dosahované výsledky.

Vašutová (2004, s. 16) tento termín vystihuje z hlediska hodnot a morálního chování. Učitel je podle ní ten, kdo „udrhuje sociální smír, kulturu a hodnoty, má smysl pro všeobecnou slušnost, solidaritu, smysl pro následky svého jednání ve prospěch druhého člověka“.

Na základě pedagogické psychologie, která se zaměřuje spíše na osobnostní stránku učitele, definuje tento pojem, následovně „osobnost učitele je význačným motivujícím činitelem a hybným faktorem výchovně-vzdělávacího procesu“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 17).

V obecnější rovině je možno se setkat s definicí uvedenou v pedagogickém slovníku, který pojem učitele představuje jako „jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 261).

Podle stručného slovníku pedagogického, který se zaměřuje zejména na poznatky ve škole a dívá se na učitele jako činitele, považuje jej za „hlavního zprostředkovatele systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky je třetím hlavním činitelem při vychování“ (Průcha, 2002b,

s. 21).

Ve většině případů mnoho autorů označuje pojem učitele, jako hybný faktor výchovně vzdělávacího procesu, jelikož jako jeho činitel celý průběh iniciuje, organizuje, koordinuje a vyhodnocuje a za své jednání a výsledky celého procesu nese společenskou zodpovědnost. Tímto a svým solidárním chováním společně se žáky vytváří určité edukační prostředí. Učitel je ten, co má snahu na nás nějak působit a něco nás naučit se svým nejlepším vědomím.

1.2 Profese

Profese znamená „povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“ (Průcha, 2002b, s. 19).

Vašutová (2004) tento termín nedefinuje, ale uvádí ve své publikaci rozhodující kritéria, které musí profese splňovat z hlediska sociologů:

- Každý příslušník profese by měl mít teoretické a praktické znalosti, které jsou nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek
- Nezbytný je zájem o větší prospěch společnosti
- Autonomie a samostatnost v rozhodování
- Určitá etika, podle které se musí příslušníci profese chovat a nést zodpovědnost za vlastní činy

Stejně jako Vašutová, také Ornstein a Levine (in Průcha, 2002a) vymezují v Moderní pedagogice, čím by se měla profese vyznačovat, aby byl její účastník profesionálem. Uvádím necelý výčet předností, týkající se profese:

- Účastník profese by měl disponovat souborem znalostí a dovedností, které přesahují nad vědění a znalost daného oboru laických osob
- Měl by mít smysl a potřebu pro celoživotní službu veřejnosti
- Měl by být schopný aplikovat teorii v praxi moderní
- Měl by být po dobu své profese kvalitně cvičen a školen k vyšší výkonnosti v daném oboru

- Měl by mít určitou samostatnost a autonomii v rozhodování vlastní pracovní činnosti
- Měl by nést za své rozhodnutí zodpovědnost
- Měl by být dané práci oddaný a snažit se co nejlépe vyhovět klientům
- K ulehčení práce by měl být schopný užívat administrativu
- Profesionál by měl mít vysokou prestiž

Proto se mnohdy diskutuje o tom, že učitelství není profese, jelikož nesplňují některá z uvedených kritérií. Např. se uvádí důvody, že někteří učitelé nesplňují příslušnou licenci k tomuto povolání, dále, že není přesně vymezen soubor profesních vědomostí a dovedností, kterými by měl učitel oplývat a také to, že mnoho laických osob může o vzdělávání či vzdělání a jeho procesu hovořit jako profesionál. V této práci se však hovoří o učitelích jako o profesi, jelikož se teprve vyvíjí a k uvedeným kritériím se můžou postupně dopracovávat (Průcha, 2002a).

S definicemi přímo tohoto termínu je obtížné se setkat, proto usuzuji, že profese je profesí tehdy, pokud člověk na vysoké úrovni dovedností a znalostí vykonává pracovní činnost, aniž by těmito znalostmi a dovednostmi disponoval od útlého věku, ale získá je na základě studia, dlouholeté praxe či různých kurzů a školení. Lze jej nazvat také profesionálem, jelikož tyto dovednosti a znalosti jsou osvojené a vykonává je kvalitně.

1.3 Výchova

Většina definicí výchovy vyjadřuje totéž s minimálními rozdíly.

V pedagogickém slovníku je pojem definován jako proces záměrného a cílevědomého působení na osobnost člověka tak, aby dosáhli pozitivních změn v jeho celkovém vývoji (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Lindner, Huber a Leif (cit. podle Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 277) uvádí v pedagogickém slovníku svou definici, kdy spíše vyjadřují morální hledisko tohoto pojmu. „Výchovu chápou jako plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podřídit jej normám společnosti, ale i normám instituce“.

Podle Jůvy (2001) lze výchovu považovat za celoživotní proces záměrného působení na osobnost jedince, kdy rozvíjí své fyzické, psychické a sociální kvality.

Vždy se jedná o proces záměrného ovlivňování osobnosti jedince po všech jeho stránkách tak, aby byl celkově prospěšný společnosti. První činitel, který se o záměrné ovlivňování snaží je rodina a následovně školní instituce, které dítě navštěvuje.

1.4 Vzdělání

V pedagogickém slovníku se uvádí, že „vzdělání lze chápe jako součást socializace jedince. Jedná se pak o tu složku kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů“. Z obsahové stránky se vzdělání chápe jako: „zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů a realizovány ve výuce“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 292).

Slovník obecné didaktiky vysvětluje pojem vzdělání jako výsledek procesu osvojení určitých vědomostí, dovedností a návyků z nějaké oblasti poznávání. Vzdělání a vyučování se vzájemně doplňují a prolínají, jelikož vyučování představuje zdroj vědomostí, tedy i vzdělání (Janiš, Ondřejová, 2006).

Vzdělání je tedy dokončený proces, čili představuje soubor již záměrně či bezděčně osvojených informací, učiva či jiných poznatků, které jsme považovali za důležité nebo bylo nutné si je osvojit. Vzdělání lze získat na základě vzdělávání, vyučování, ale i učení, čímž se navyšuje jeho kvalita.

1.5 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je takové, které podporuje a navazuje na výchovné působení rodiny, doplňuje a rozvíjí ho o specifické podněty. Toto vzdělávání se uskutečňuje v instituci, kde dítě získává především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro permanentní vzdělávání. Předností předškolního vzdělávání v mateřské škole je odborné vedení dětí a vytváření vhodných podmínek pro jejich celkový rozvoj. Toto vzdělávání však není povinné (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001).

§ 33, „Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“ (cit. podle Zákona č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

1.6 Mateřská škola

„Mateřská škola je významnou společenskou institucí pro předškolní vzdělávání dětí, pro jejíž práci jsou stanoveny obecné cíle a úkoly, vymezeny určité činnosti. V mateřské škole se proměňují vztahy mezi učitelkami a dětmi, mění se vztahy mezi učitelkami a rodiči, společností či jejími institucemi“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 23).

Dle pedagogického slovníku je tento výraz považován za školské zařízení, které se snaží navazovat na výchovu v rodině a společně s ní se snaží o všestrannou péči a výchovu dětí ve věku od 3 do 6/7 let (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Z mého hlediska se jedná o předškolní instituci, která zastřešuje děti ve věku od 3 do 6 až 7 let. Usilují o rozvoj celkové osobnosti jedince, snaží se navazovat na výchovu v rodině a přitom je připravit na školní vzdělávání formou obširných a všestranných činností, které jsou stanovovány na základě určitých cílů. Vstupují zde do vzájemné interakce učitelé a děti, učitelé a učitelé, učitelé a rodiče, ale v každém případě i děti mezi sebou navzájem. V této instituci tudíž vznikají určité sociální role a sociální vztahy, které ovlivňují chod a celkový rozvoj osobnosti dítěte. Děti si zde osvojují nejrůznější poznatky, postoje a hodnoty převážně formou hry, která je pro jejich věk tak typická a přirozená.

2 UTVÁŘENÍ UČITELSKÉ PROFESE

Každá profese, tedy i učitelská, má určitý průběh utváření. Jsou vymezeny určité požadavky, které by měli učitelé splňovat, aby se mohli řadit mezi kvalifikované pedagogické pracovníky. Někteří učitelé se svými ambicemi mohou mířit až k ideálům této profese. Při nástupu do praxe označujeme tyto učitele za začínající, jelikož jsou nabytí spoustou teoretických poznatků, ale ve své nové profesi se teprve zabydlují. Postupem času zjišťují, jak to v praxi ve skutečnosti chodí, proto tyto učitele můžeme nazývat zkušenými. V profesi již uskutečnily nějaké výstupy a mají mnoho cenných zkušeností jak praktických, tak stále ještě teoretických. Při dlouholeté praxi, kdy už se jedná o zaseté učitele profesionály, je lze řadit do kategorie vytrvalých učitelů, kdy se však může stát, že o práci, kterou tak dlouho a kvalitně vykonávali, začnou ztrácet zájem.

Rádce pro školní pomocníky a učitele v císař. králov. zemích (cit. podle Průcha, 2002a, s. 171) „*Vlastnosti toho, jenž se školnímu stavu oddati chce:*

- a) *Ze strany rozumu: Mládenec an se školnímu úřadu oddati chce, nevyhnutelně zdravý rozum a dobrou paměť a nějaký podíl přirozeného vtipu míti musí. On se musí dobře naučiti: čtení a počtům, ale nejen tak prostředně, nýbrž tak, aby pěkně a zběhle čísti a také i psáti uměl. ...*
- b) *Ze strany srdce: Sem obzvláště přináleží: poctivost v smejšlení a jednání, rozumná láska k dítkám, mírnost, spokojenost s málem. ... Lidi rozumnými a dobrými, světu a vlasti užitečnými učiniti, což může vážnějšího býti? “*

2.1 Pedeutologie

Termín vyjadřuje nauku o učiteli. Dříve se zaměřovala na požadavky této profese, tzn. jaký by měl učitel být, ale dnes už se jedná o zjišťování různých vlastností osobnosti učitele (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Podle Kohoutka (cit. podle Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15) se jedná „o vědu, která zkoumá osobnost učitele. Při svém zkoumání uplatňuje dva přístupy: *normativní* a *analytický*. Cílem normativního přístupu je zjistit, jaký by měl učitel být, aby ve své profesi vynikal a byl úspěšný. Normativní přístup je spojen s *deduktivní metodou*, pomocí

které se určuje ideální vzor učitele, jemuž by se ostatní učitelé měli snažit přiblížit. Analytický přístup nám napomáhá zjistit, jací jsou konkrétní učitelé a jaké mají vlastnosti. Tento přístup je naopak spojen s *metodou indukce*, kde lze zařadit výpovědi žáků o učitelích či vlastní hodnocení učitelů“.

2.2 Požadavky na profesi učitele

Podle Spilkové (in Dyrtrtová, Krhutová, 2009) je nutné pozměnit pojetí učitelé profese na model široké profesionality, založené na pojetí osobnosti učitele jako odborníka ve výchově, který nese zodpovědnost za budoucí lidstvo. Učitel by se měl zajímat o to, co, jak a koho učí. Neustále je kladen důraz na pedagogický optimismus, což do popředí stavěl již Jan Amos Komenský.

Každý odborník vymezuje patrně se lišící požadavky na profesi učitele, protože každému připadají jinak důležité potřebné znalosti, dovednosti a vlastnosti. Kalhous a Horák (in Dyrtrtová, Krhutová, 2009) uvádí tzv. „učitelské desatero“

- Umět komunikovat a jednat se žáky
- Adekvátně hodnotit výkon žáka, být férový
- Správně provádět zkoušení, ale i jiné techniky zjišťování výsledků
- Umět správně motivovat, ale i trestat
- Být pohotový v rozhodování ve všech situacích, umět zareagovat
- Znat a umět metody výkladu učiva, umět jej srozumitelně vysvětlit
- Ovládat metody vyučování a umět v daných situacích aplikovat tu nejvhodnější
- Mít jasnou koncepci výchovy a vzdělávání
- Znat možné výchovné obtíže u žáků a způsoby jejich řešení, dokázat je u jedinců diagnostikovat
- Spolupracovat a komunikovat s rodinou a školou

V následujících kapitolách se hovoří o tom, jaké požadavky ve své profesi by měl učitel splňovat. **Různí autoři se přiklání pouze ke kompetencím, které zahrnují jak složku vzdělanostní, tak osobnostní, ale někteří, i když to není zcela běžné, vymezují tyto dvě oblasti zvlášť. Z toho důvodu zmiňuji všechny požadavky, do kterých spadají jako nejdůležitější kompetence, kde se obecně hovoří o odbornosti učitelovy**

práce. Dále zde zahrnuji vzdělanostní oblast, která se zaměřuje na znalost učitele a osobnostní předpoklady, kde se vymezují pouze osobnostní rysy a charakteristiky, kterými by měl učitel dominovat.

2.2.1 Kompetence učitele

Aby mohl být učitel kvalifikovaný, způsobilý a profesionál ve svém oboru, měl by být kompetentní v takových oblastech, které se týkají jeho profese. Kompetence charakterizují a zcela vystihují celou odbornost práce učitele.

Helus (in Spilková, 2004) rozlišuje základní kompetence učitelovy profese na tzv. čtyři jádrové, které vyjadřují smysl a cíl celého povolání. Patří mezi ně:

- Pedagogická kompetence
- Didaktická kompetence
- Pedagogicko-organizační kompetence
- Kompetence kvalifikované reflexe

Je možné se však setkat i s velice propracovanými kompetencemi, které zastřešují celé množství dovedností, jakými by měl učitel disponovat. Lukášová (in Spilková, 2004) vytvořila osm klíčových kompetencí pro učitele:

- Kompetence diagnostická, pomáhající jedinci v roli dítěte i žáka, orientace ve vývojových předpokladech, potřebách a možnostech rozvoje žáka.
- Kompetence sebereflektivní, zhodnocení vlastní práce a sebe sama.
- Kompetence sociální, kde patří kooperace, komunikace, důležitá je dovednost navázat dobrý vztah s dětmi, ale i školským zařízením a rodiči.
- Kompetence předmětově diagnostická, kdy se považuje za důležité mít kvalifikovaný základ dovedností správně diagnostikovat a zhodnotit úroveň dítěte, posoudit jeho vědomostí aj.
- Kompetence předmětová a didaktická, jedná se o orientaci ve vyučovacím předmětu, na který je učitel kvalifikovaný, mít dostatek teoretických znalostí a praktické využití znalostí a dovedností u konkrétní třídy žáků.
- Kompetence projektivně tvořivá, řadíme zde dovednost formulovat nejrůznější cíle výuky, jako jsou rozvojové, kognitivní i emocionální a dokázat je aplikovat ve vzdělávání. Dovednost provádět rozbor a hodnocení výuky.

- Kompetence pedagogická, jde o metodologickou dovednost k realizaci a organizaci vlastní praxe.
- Kompetence pedagogicko-organizační a řídicí, patří zde dovednost reflexe, zhodnocení a zodpovědnost za vlastní rozhodnutí.

Švec (in Šmelová, Nelešovská, 2009) kompetence definuje jako souhrn takových způsobilostí učitele, které jsou charakteristické pro jeho profesi, aby byl schopný kvalitně a efektivně vyučovat žáky a tím i nadále kultivovat svou pedagogickou činnost. Švec na rozdíl od Heluse třídí kompetence pouze do tří skupin:

- Kompetence potřebné k vyučování
- Osobnostní kompetence
- Kompetence rozvíjející

Nejvíce a nejčastěji jsou však uváděny kompetence od Vašutové (2004), která je vymezuje jako soubor potřebných znalostí, dovedností, postojů, hodnot a zkušeností, které jsou cílové, schopné se rozvíjet a přizpůsobovat. Jsou to kompetence:

- Předmětové – jedná se o souhrn znalostí z oblasti matematicko-přírodovědné, literární, jazykové, ale i vlastivědné. Teoreticky i prakticky ovládá výchovné předměty, jako je tělesná, výtvarná či hudební výchova.
- Didaktické a psychodidaktické – ovládá různé alternativy a postupy, umí pracovat se školními dokumenty a dokáže využívat a aplikovat RVP k jejich tvorbě.
- Pedagogické – dovede individuálně přistupovat k žákům a dětem, přihlíží k jejich potřebám, dokáže na základě pozorování odhadnout vývojovou úroveň dítěte a jeho postupný rozvoj, zná jejich práva, ale i práva svá.
- Diagnostické a intervenční – na základě svých znalostí o individualitě a zvláštích dětí je dokáže diagnostikovat, je schopen rozlišit dítě nadané či dítě s poruchou učení a chování a je schopen mu přizpůsobit vzdělávací i výchovné prostřední, ovládá postupy k zajištění kázně, využívá hodnotících prostředků.
- Sociální, psychosociální a komunikativní – dokáže utvořit příznivé sociální prostředí, dovede pozitivně ovlivňovat vztahy mezi dětmi a žáky, umí efektivně komunikovat a spolupracovat s dětmi i rodinou.

- Manažerské a normativní – má znalosti o zákonech a normách, které se vztahují k jeho povolání, ví, jak fungují podmínky školy, dokáže dobře organizovat činnosti dětí jak ve škole, tak mimo školu.
- Profesionálně a osobnostně kultivující – na základě osvojené profesní etiky dovede ve své profesi vystupovat reprezentativně, má potřebu rozvíjet se, je schopný hodnocení vlastní práce.

2.2.2 Vzdělanostní předpoklady

Učitelovu osobnost by měly charakterizovat určité kvality, kde je možno zahrnovat jeho hodnotovou orientaci, která je úzce spjata s jeho vzděláním. Základ tvoří všeobecné vzdělání a celkový rozhled ve všech oblastech jako je kultura, věda, politika. Další předpoklad jeho kvality je odborné vzdělání týkající se jeho pedagogického oboru, kde patří jak teoretické, tak praktické znalosti a dovednosti. Nemělo by být opomíjené i hluboké pedagogické vzdělání, které se nepostradatelně váže k jeho oboru (Jůva, 2001).

Dytrtová, Krhutová (2009) usuzují, že do vzdělanostních předpokladů učitele nepochybně patří znalost, která je pro utváření profesní identity základním stavebním kamenem. Jedná se o hluboké pedagogické, psychologické a didaktické vzdělání, znalost oboru, kurikulárních dokumentů a školského systému.

Shulman (in Janík, 2005) utřídil znalosti učitele dle obsahu na:

- Znalost vědních a jiných obsahů – jedná se o soubor znalostí z daného oboru včetně pochopení celé jeho struktury. Nejde jen o bezmyšlenkovité předávání obsahu žákům, ale učitel by měl být schopný jejich argumentace, měl by být schopný žákům vysvětlit určité tvrzení a objasnit jim, proč je důležité znát tyto informace.
- Didaktická znalost obsahu – jedná se o znalost různých metod a forem výkladu učiva, které spadají pod didaktickou dovednost učitele. Učitel by měl být schopen zvolit takové formy, které žákům usnadní učivo určitého tématu.
- Znalosti kurikula – očekává se, že učitel má znalost didaktických prostředků a že je schopen tyto prostředky využívat při vzdělávání.

(Janík, 2007 cit. podle Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 44) utřídil znalosti učitele na:

- „Znalosti obecné didaktiky – což zastřešuje metody vyučování, jejich aplikaci, organizaci a řízení výchovně-vzdělávacího procesu

- Znalosti kurikula – jedná se o teorii v oblasti kurikula
- Znalosti kontextu – základy teorie z oboru historie, kultury, filozofie, znalosti podmínek vzdělávání
- Znalosti sebe sama – znalosti vlastních dispozic, silných a slabých stránek, znalost vlastní hodnotové orientace, sebehodnocení“

(Pearson, 1989 cit. podle Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 44-45) strukturoval pedagogické znalosti na:

- „Kauzální – patří zde znalosti vztahů mezi vyučováním a učením, znalosti procesů a jejich podstaty
- Normativní – znalosti cílů vzdělávání jako standardů
- Empirické – znalosti vznikající na základě zkušeností a jejich hodnocení
- Předmětové – obsahové
- Všeobecné – znalosti týkající se všeobecného rozhledu učitele“

Učitelskou znalost lze také chápat jako myšlenkový pohyb mezi teoretickými poznatky, které mají rozhodující význam pro praxi a poznatky, které umožňují rovnoměrně aplikovat praktické znalosti v praxi. Vašutová (2004) uvádí šest základních znalostí učitele, které jsou ve čtyřech bodech shodné s rozdělením od Janíka:

- Didaktické znalosti předmětu
- Znalosti o žácích a učení
- Znalosti obecné didaktiky
- Znalosti kurikula
- Znalosti kontextu
- Znalosti sebe sama

Všechna rozdělení od uvedených autorů se zaměřují na podobné vzdělanostní předpoklady, s minimálními nesrovnalostmi. Ve většině případů se uvádí učitelská znalost, která zastřešuje potřebné vzdělání této profese. Za důležité se považuje všeobecné, teoretické i praktické vzdělání týkající se daného oboru, ale nepochybně i hluboké pedagogické vzdělání. Na místě je i široký rozhled ve všech oblastech. Každý učitel by měl ovládat psychologii, didaktiku, sociologii a mnoho dalších. Měl by mít přehled ve

školském systému daného státu a měl by prakticky ovládat všechny kurikulární dokumenty.

2.2.3 Osobnostní předpoklady

Pokud se chceme blíže dopídit osobnostním rysům učitele, je třeba jej pozorovat v jeho přirozeném prostředí. Ten, kdo se bude podílet na rozvoji našich dětí, bude pokládat základy celoživotního vzdělávání, by měl být člověk, který splňuje určitá kritéria:

- Psychická odolnost, stabilita, která učiteli poskytuje vhled do samého jádra a povahy problémových situací.
- Adaptabilita (schopnost přizpůsobit se situacím, kreativně je řešit, určitá flexibilita)
- Schopnost osvojovat si nové poznatky (permanentně se vzdělávat a učit se)
- Sociální empatie a komunikace (vcítit se, spolupracovat)

Pokud učitel splňuje tyto předpoklady, může být označován za učitele odborníka, který je dobře připraven vnímat a formovat osobnost žáka a bude svým vlivem rozvíjet a zkvalitňovat jeho vědomosti i schopnosti. Je totiž známo, že osobnost učitele se utváří na vlastním chtění stát se učitelem a že jeho osobnost je významným činitelem ve výchovně-vzdělávacím procesu (Dytrtová, Krhutová, 2009).

V pedagogickém procesu a následně i ve výchovně-vzdělávací činnosti je zapotřebí určitých rysů učitelovi osobnosti, ale velmi důležité jsou i dovednosti a návyky, které zajišťují účinnost učitelova působení.

Podle Jůvy (2001) by mezi dovednosti a návyky pedagoga bylo možné zařadit zvláště tři nejdůležitější:

- Komunikativní dovednost – umožňuje učiteli kontakt a komunikaci s jedincem, na kterého se snaží výchovně působit. Takto vzniká mezi nimi určitá interakce. Je zřejmé, že jiným způsobem budeme mluvit s dětmi různých věkových kategorií. Tato dovednost také umožňuje komunikaci s rodiči nebo s blízkými příslušníky dítěte.
- Organizátorská dovednost – umožňuje pedagogovi správně organizovat a řídit výchovně-vzdělávací činnost za využití různorodých a inovativních pomůcek a nástrojů, aby dosáhl cíle.

- Rétorická dovednost – zde je možno zahrnout slovní zásobu učitele, která povyšuje jeho kvality a celkovou kulturu osobnosti. Je velkým vzorem pro vychovávaného jedince a proto je důležité, jak se pedagog vyjadřuje.

Jůva (2001) dále uvádí rysy osobnosti, kterými by měl učitel disponovat:

- Tvořivý – učitel se snaží neustále hledat nové inovativní řešení, překonávat a snažit se měnit dosavadní zajetou úroveň.
- Optimistický – zde hovoříme o optimismu učitele, kdy věří ve schopnosti dětí, že jsou schopny se něčemu naučit a tím věří i účinnosti svého působení na ně.
- Taktní – schopnost učitele či umění se ovládat, chovat se vůči žákům slušně a totéž očekávat od nich.
- Klidný – kdy je učitel schopný pracovat soustředěně, být trpělivý, nechat dětem dostatek času na dokončení práce, dokázat problematiku či učivo vysvětlit tak, aby ji pochopily.
- Hluboký přístup k dětem a své práci – učitel projevuje kladný vztah ke své práci i lásku k dětem. Učitelská profese ho naplňuje, do zaměstnání chodí rád, a tudíž je i jeho pedagogická práce kvalitní. Má snahu poznat jádro problému, osobnosti dětí.
- Spravedlivý – přistupovat ke všem dětem stejně bez rozdílu, být férový.

Tyto rysy mají také podíl na úspěšném výchovně-vzdělávacím procesu, jelikož ovlivňují všechny účastníky a celkové vztahy ve třídě.

Šmelová (2006) přímo vymezuje osobnostní předpoklady pro učitele mateřské školy, které si nijak zvláště neliší od obecných osobnostních předpokladů, ale jelikož se touto problematikou zabývám, je dobré si je zodpovědět. Důležitá je morální vyspělost a to už u studentů této profese, jelikož si musí být vědomi, že ponесou velkou zodpovědnost jak za výchovně vzdělávací proces, tak za svěřené děti. Důraz se u učitelů mateřských škol klade na tvořivost, zodpovědnost i všestrannost, ale nezbytné vlastnosti osobnosti jsou trpělivost, pružnost a schopnost přizpůsobit se. Mezi další předpoklady, kterými by měl účastník této profese disponovat je oblast tělesná, hudební i výtvarná, jelikož v mateřské škole jde o rozvoj celé osobnosti jedince. Těmito předpoklady by měl dominovat již účastník studia tohoto oboru, ale zejména kvalifikovaný učitel mateřské školy.

2.3 Typologie učitele

Dytrtová, Krhutová (2009) tvrdí, že v typologii učitele se prolíná jeho vztah k dětem, jeho pojetí výchovy a vzdělávání, ale i postoje, která učitel zaujímá. Topologie neslouží k rozřazování učitelů na skupiny, ale staví do popředí ty vlastnosti, které u dané osobnosti učitelů dominují.

Jedno z nejzákladnějších dělení provedl Průcha (2002b) na základě toho, na kterém druhu a stupni školy učitel pracuje:

- Učitelé mateřských škol
- Učitelé základních škol
 - Učitelé 1. stupně
 - Učitelé 2. stupně
- Učitelé středních odborných učilišť
- Učitelé středních odborných škol
- Učitelé gymnázií
- Učitelé vyšších odborných škol
- Učitelé vysokých škol
- Učitelé speciálních škol

Další typologie je založena na tom, zdali učitel více do popředí staví vědomosti nebo samotného žáka. Podle toho Ceselmann (in Dytrtová, Krhutová, 2009) rozdělil dva typy učitelů:

- Logotrop – jedná se o ten typ učitele, který se zaměřuje převážně na vědomostní stránku žáků a dětí, na obsah učiva.
- Paidotrop – je spíše ten typ učitele, který se orientuje na žáka a dítě, na jeho výchovu, vzájemný vztah a rozvoj osobnosti dítěte.

Čáp uvádí typologii Lewina (in Dytrtová, Krhutová, 2009), který učitele určoval na základě výchovného stylu, kterým na děti působí:

- Autokratický
- Demokratický
- Liberální

Mezi další můžeme zařadit typologii od Vašutové (2004), která rozděluje učitele podle toho, jak se staví ke školské reformě:

- Tradicionalista – učitel se k reformě staví odmítavě, nemá zájem zavádět nové inovace, jelikož je zvyklý a zaběhnutý v osvědčeném starém systému. Lpí na tomto tradičním stylu a velice těžce se na nové věci adaptuje a přijímá je.
- Chameleón – učitel, který si je vědom potřeby změn a dokáže se daným inovacím přizpůsobit, ale také zastává názor, že změny nemají nabývat drastickým způsobem nebo v tak širokém rozsahu. Na změny jsou opatrní.

Je zřejmé, že každá lidská osobnost se vyvíjí a tudíž jsou i učitelé ovlivňováni délkou praxe. Může to mít vliv na jejich výkon v povolání jak kladný, tak i záporný. Velmi však záleží na charakterových vlastnostech konkrétního učitele. Každá profese je spojena s vnějšími a vnitřními podmínkami, v kterých jednotlivci setrvávají, ale mezi důležité faktory patří neodmyslitelně i sociální klima v dané instituci.

2.3.1 Začínající učitel

Spilková (in Dytrtová, Krhutová, 2009) uvádí, že převážně každý učitel, který vstupuje do zaměstnání, má určitou primární představu o dané profesi. Je nabytý spoustou teoretických vědomostí, které chce v praxi uplatnit. Toto období se nazývá etapa startovací identity. Pro její naplnění je důležité poznat sebe sama a zjistit, kým chce učitel být.

Podle Hutly (in Dytrtová, Krhutová, 2009) by měl začínající učitel:

- Být dobře připraven k přebrání zodpovědnosti za řízení a organizaci dětí i výchovně-vzdělávacího procesu ve třídě.
- Mít potřebné profesní vědomosti a praktické dovednosti, kterými by za jejich využití dětem usnadnil učení, zapojení se do kolektivu, adaptaci a celkový osobnostní rozvoj.
- Umět využít různé druhy evaluace, metody hodnocení a využívat vhodné formy ve výchově a vzdělávání dětí.
- Dokázat vytvořit přátelské klima ve třídě a být schopen spolupráce a komunikace s dětmi, pracovním kolektivem, ale i rodiči.
- Být připraven se dále profesně vzdělávat a rozvíjet. Měl by vystupovat, chovat se a vypadat vhodně a adekvátně, odpovídajícím způsobem ke svému postavení v zaměstnání.
- Být schopen zhodnotit výsledky své práce prostřednictvím sebe, ale i jiných.

Průcha (2002b) uvádí, že začínající učitel se na svou práci teprve adaptuje a až po určité době v zaměstnání zjišťují, že nejsou zcela tak připraveni na vše, jak po nich práce ve školství vyžaduje. U těchto skupin učitelů se může stát, že mohou mít problémy s kázní žáků, udržení jejich pozornosti. Velký vliv na mě má i atmosféra mezi zaměstnanci a celková podpora ředitele školy.

2.3.2 Zkušený učitel

Zkušeným učitelem je většinou ten, který má za sebou více jak 5 let praxe. Velký vliv na tuto skupinu učitelů má edukační proces, kdy vychovávají a vzdělávají nejen žáky, ale jsou určitým vzorem i pro začínající učitele (Průcha, 2002b).

Zkušený učitel je již expertem ve svém oboru. Dokonale zná prostředí školy, nároky kladené na svou profesi a v případě potřeby se dokáže rychle orientovat. Zkušený učitel by měl mít ujasněnou svou koncepci vzdělávání, vědět, co je pro něj prioritní, co po dětech vyžaduje a je schopen se přiklonit k určitému typu chování již zmíněných typologií.

2.3.3 Vytrvalý učitel

Průcha (2002b) vymezuje vytrvalého učitele, který ve svém oboru setrvává již mnoho let. Často se uvádí, že v tomto stádiu se může vyskytnout tzv. *syndrom vyhasínání*: kdy vytrvalý učitel profesionál ztrácí nadšení a zájem o svou práci. Vše provádí jen rutinně bez elánu, práce a děti je vyčerpávají. Vinu nese všudypřítomný stres a neustálé napětí z tak velké zodpovědnosti, ale i časová náročnost povolání.

Praktická znalost vytrvalého učitele je nesrovnatelná s učiteli začátečníky. Tito učitelé řeší problémy a situace zcela na jiné úrovni, jelikož jejich struktura znalostí je velmi hluboká a umožňuje jim lepší náhled na myšlenkové pochody dětí. Tito učitelé jsou schopni rozeznat při řešení problému věci podstatné a nepodstatné, zatímco učitelé začínající většinou přemýšlí nad věcmi, které jsou zcela jasné a řešení některých situací jim může činit problémy (Janík, 2005).

2.4 Ideální učitel

Současná doba vyžaduje profesně ideální učitele, proto se vymezují určité vlastnosti z pohledu žáku, jakými by měl dotyčný pedagog disponovat. Tyto vlastnosti utřídil na základě výzkumů V. Holeček (in Urbánek, 2005) do následujících kritérií:

- Osobnostní vlastnosti, jako jsou charakterové, temperamentové, ale řadíme zde i smysl pro spravedlnost
- Didaktické dovednosti, kde patří odborná připravenost, schopnost přednesu učiva, zájem o předmět
- Pedagogicko-psychologické charakteristiky, což zastřešuje vztah k žákům, způsob hodnocení výsledků

Po předložení těchto kritérií žáci téměř jednoznačně určili, že ideální učitel by se měl chovat přátelsky, být spravedlivý, schopný žáky naučit, spolu s nimi vytvářet příjemnou atmosféru a měl by dodržovat pedagogický tak a nikoho nezesměšňovat.

Kořa (in Urbánek, 2005) uvádí výčet čtrnácti požadavků na ideálního učitele:

- Mít rád děti a mládež a být schopný s nimi komunikovat
- Být informovaný, mít přehled
- Být flexibilní a pružný
- Být pozitivně naladěný
- Být pro děti a mládež vzorem rolového chování
- Být schopen aplikovat teorii v praxi
- Být důsledný a spolehlivý
- Být stručný, ale jasný
- Být otevřený vůči druhým
- Být trpělivý
- Mít smysl pro humor
- Být dostatečně sebejistý, důvěřovat ve vlastní síly
- Projít pestrou profesní přípravou
- Být adekvátně upraven

Vašutová (in Urbánek, 2005) definuje ideál profesních kvalit jako soubor takových profesních vlastností, které bychom si přáli, aby jimi učitel disponoval. Je tedy zřejmé, že požadavky na ideálního učitele jsou převážně teoretického rázu. V praxi je velice obtížné a nemyslitelné disponovat všemi zmíněnými charakteristikami. Výčet ideálních vlastností představuje spíše jakousi inspiraci.

Převážně každý učitel má ambice být ideálním, jako je přátelství k dětem, spravedlnost, kvalitně děti něco naučit. Při nástupu do praxe ale zjišťují, že to není zcela tak možné. Při zvládnutí počtu 25 a mnohdy i více dětí se nedají všechny naše cíle uplatnit. Mohou se však snažit být učiteli svědomitými, zodpovědnými, přistupovat k práci i k dětem s láskou a výsledek se pak dostaví sám. Důležité je vnímat, jako svou evaluaci a zpětnou vazbu, ohlasy dětí a na základě toho si stanovit závěry.

2.5 Problémy učitelské profese

Učitelská profese sebou nese psychickou náročnost v různorodých podobách z důvodu vysoké zodpovědnosti za výsledky práce, vysoký stupeň koncentrace, kontakt a spolupráce s lidmi, neustálá kontrola buď již ze strany žáků, ale i jiných pracovníků. Vliv mají i jiné faktory, jako jsou problémy v práci či špatné sociální klima. Zpravidla začínající učitelé mohou na začátku startovací identity na sobě pociťovat frustrační stavy. Zato učitelé nejstarší tyto stavy pociťují jen ojediněle. I když to mnohdy tak ani nevypadá, je učitelská profese velmi časově náročná. Každý učitel se musí připravovat na následující dny, co se týká pomůcek, až po výklad dětem (Urbánek, 2005).

Mlčák (in Urbánek, 2005) popisuje 4 modely učitelů, podle jejich předpokládané reakce na stresovou situaci:

- Učitel nabývá rozporuplných pocitů, které mění jeho pohled na sebe sama, kolísá jejich výkon.
- Přejít k učitelské rutině, snížení aktivity a odpovědnosti učitele, ztráta zájmu o zaměstnání.
- Neustálá úzkost a sebelítost, nedocení se v práci, snaha o kompenzaci vlastní prací navíc, přehnanou námahou.
- Dosažení určité rovnováhy a harmonie mezi osobními možnostmi a pracovními požadavky. Učitel akceptuje své nedostatky, které tak jako každému přísluší i učitelskému povolání.

Důsledkem dlouhodobého stresu a časové zátěže může být nechutenství k zaměstnání, apatie, vyčerpání po psychické i fyzické stránce.

Vašutová (2004) vymezuje specifika učitelské profese, která mohou být tak náročné na výkon tohoto povolání:

- Učitel prostřednictvím výchovy a vzdělávání každodenně utváří a připravuje nové generace, které by měly být co nejprospěšnější společnosti. Proto společnost klade neustálý tlak a je plná očekávání.
- Učitel má rozmanitou klientelu, s kterou je v neustálém kontaktu. Tato klientela se ovšem neustále mění a pokaždé má nové požadavky a očekávání.
- Učitele by měly charakterizovat určité vlastnosti a schopnostmi, jako je psychická odolnost, sebeovládání, sebereflexe.
- Učitelská profese je profesí, kde nespočetně převládá podíl žen, jedná se o feminizované povolání, což má také vliv na klima třídy a školy.
- Učitelství spadá do statusu státních zaměstnanců a lze je považovat za veřejnou službu.
- Vysoké nároky a požadavky, které klade na učitele společnost, mnohdy nejsou v souladu s tím, jaké nároky na učitele klade stát.

3 PROFESE UČITELKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Učitelka je žena, které přísluší učitelská profese. Vykonává stejné funkce a role učitele a taktéž se jedná o kvalifikovanou pedagogickou pracovníci. Tento termín se obvykle užívá jen k označení učitelek v mateřských školách, jelikož je jejich přítomnost v těchto institucích téměř stoprocentní (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Šmelová (2009, s. 12) definuje učitele mateřské školy „jako kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.“

V této práci je uváděn termín „učitelka“, jelikož čím dál více ve školství dochází k **feminizaci profese**. Termín „feminizace“ učitelské profese je běžně užíván a vyjadřuje skutečnost, že v profesní skupině učitelů existuje rozdíl mezi počtem mužů a počtem žen. Jak již můžeme sami odhadovat z našich zkušeností ze školních let, ženy tvoří výraznou většinu. V posledních letech se feminizace ve školství extrémně rozvinula, lze ji teda považovat za negativní jev, což dokazují i procentuální zjištění, že podíl žen ve školství tvoří 75,2 %. V jednotlivých školských institucích to vypadá následovně:

Tab. 3.1 – Podíl žen ve školství (Průcha, 2002b)

Školská instituce	Podíl žen v %
Mateřské školy	99,8 %
Základní školy	84,5 %
z toho 1. stupeň	94,0 %
2. stupeň	75,5 %
Gymnázia	65,1 %
Střední odborné školy	57,7 %
Střední odborné učiliště	44,5 %
Vysoké školy	33,1 %
Speciální školy	80,0 %

Z tabulky jednoznačně vyplývá, že podíl žen ve školství jasně převažuje nad počtem mužů a všechny kategorie kromě učitelů vysokých škol jsou jasně feminizovány. V mateřských školách nejde pouze o převahu, ale téměř o 100 % obsazení ženami v této profesi (Průcha, 2002b).

Feminizace školství neboli vysoký podíl žen ve vzdělávání, není pouze specifíkem u nás, ale i v mnoha jiných zemích. Navíc se ukazuje, že by tento negativní rys neměl do budoucna výrazně klesat, spíše naopak. Je možné odhadovat, že čím vyšší stupeň školy, tím

se podíl žen v institucích snižuje. Stoprocentní účast lze odhadovat v předškolním vzdělávání a poté na prvním stupni základních škol. Nejméně žen se vyskytuje na odborných učilištích či na středních odborných školách (Urbánek, 2005).

Zbývá jen otázka, proč je tak velká převaha žen v této profesi? Týká nevědomého rozčleňování společnosti na typicky ženské a typicky mužské povolání. Jde o stereotypní názor, že žena je ta, která se má starat o výchovu malých dětí a tudíž v dnešní době může vypadat zvláště, pokud by tomu bylo jinak. Objevují se však již výjimky, kdy do role učitelky v mateřské škole vstupuje muž.

3.1 Povinnosti učitelky v mateřské škole

Učitelka MŠ ve své práci organizuje, realizuje a hodnotí celou řadu rozmanitých činností, a to ve složité síti sociálních vztahů, které se vzájemně prolínají a ovlivňují. Učitelka při nástupu do profese vstupuje i do sítě těchto vztahů, což má vliv na její interakci k dětem, k rodičům, ale i k jiným institucím. V dnešní mateřské škole jsou již zmíněné sociální vztahy poněkud jiné a stále se mění. Pozměňují se vztahy mezi učitelkou a dětmi, mezi učitelkami v kolektivu, ale i mezi učitelkou a rodiči. I když mají učitelky při práci více volnosti a možností, nestačí jen umět dobře zpívat, být sportovně založená či být kreativní a tvůrčí. Dokonce při práci a rozvoji dětí ani nestačí dobře ovládat vývojovou psychologii nebo speciální pedagogiku. Berou na sebe mnohem větší zodpovědnost za všestranný rozvoj dítěte v neustále se rozvíjející společnosti a přitom nesmí zapomínat na individuální přístup ke každému z nich. Proto je velmi důležitá taková volba činností, která obsáhne všechny složky dítěte a tudíž i celou jeho osobnost a poznání. Náplní této práce a každé učitelky je realizovat takové činnosti, které by byly spjaty s odborností, jako je hudební či výtvarná výchova, činnosti související s metodickými nároky, kde zařazujeme rozvíjení jemné a hrubé motoriky a činnosti, které vyplývají ze sociálněpsychologických, speciálněvýchovných či diagnostických profesních dovedností z čehož vychází, jak naslouchat dětem, zvládat agresivní projevy dětí, úzkost dětí, ale zahrnuje i komunikaci s rodiči (Mertin, Gillernová, 2010).

Učitelka v mateřské škole by měla kvalitně ovládat profesní dovednosti, které jejímu oboru náleží. Mertin a Gillernová (2010) mezi ně ve své publikaci řadí:

- Sociálněpsychologické profesní dovednosti – spadají zde sociální interakce v celé síti sociálních vztahu v mateřské škole, do kterých učitelka vstupuje. Stupeň těchto

dovedností je u každé učitelky jiný a lze je usuzovat na základě chování, jednání či různých projevů.

- Profesionální dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku – souvisejí s tím, co učitelka s dětmi dělá, jak je připravená, jak má svůj výstup metodicky a didakticky zpracovaný.
- Metodické profesionální dovednosti – vyjadřují nám, čím se učitelka s dětmi zabývá, jaké činnosti s nimi provádí.
- Speciálněvýchovné a diagnostické profesionální dovednosti – vztahují se k přihlížení a respektování individuálních potřeb dítěte, rozlišování celkového stavu dítěte, přizpůsobení tempa práce jednotlivým dětem ve skupině, které to potřebují. Učitelka provádí průběžnou diagnostiku na základě celkového vystupování jednotlivců.

Soubor všech těchto dovedností učitelky mateřské školy tvoří její profesionální kompetence. V současné době všechny tyto činnosti k rozvoji dítěte i k uspokojení své profesionální a osobní stránky nestačí. Je nutno se neustále rozvíjet a sebevzdělávat, získávat nové vědomosti, které bude učitelka schopna aplikovat do praxe. Každý rok jsou děti jiné a požadavky na profesi učitelky rostou.

Jak už bylo víckrát uvedeno, učitelka v MŠ nese zodpovědnost za děti i výchovný a vzdělávací proces, za své rozhodnutí i činy. RVP PV (2004) však přesně vymezuje povinnosti učitelky, za které v mateřské škole odpovídá:

- Spolupracuje při vytváření školního i třídního vzdělávacího programu, který je vždy v souladu s RVP PV a jeho požadavky
- Program činností vymezený učitelem pro děti je organizovaný a plánovitý
- Pravidelně sleduje průběh vzdělávání a výchovy v MŠ a hodnotí je i jejich výsledky

Povinnosti učitelky z hlediska vykonávaných činností, které by měly splňovat určitou odbornost:

- Měl by být schopen rozpoznat věkové a individuální potřeby dětí a snažit se jim přizpůsobit výchovně vzdělávací proces
- Schopnost realizovat takové činnosti, které vedou k rozvoji dítěte v oblasti kognitivní, afektivní, psychomotorické

- Ovládat metodologii a didaktické prvky, být schopen využít tu nejvhodnější, odpovídající individualitě i věku dětí
- Provádět evaluaci jak účinnosti vzdělávání a výchovy, tak výsledů tohoto procesu i své práce, ale i sledovat pokroky a úspěchy dětí
- Spolupracovat a komunikovat s rodiči, provádět poradenskou činnost, informovat je o výchově a vzdělávání jejich dítěte

Povinnosti učitelky z hlediska vedení výchovně vzdělávacího procesu:

- Měl by vést tak, aby se děti cítily co nejlépe a příjemně
- Aby děti harmonicky a všestranně rozvíjel v souladu s jejich schopnostmi a možnostmi
- Aby děti byly motivovány a měly radost z učení se novému a neznámému
- Měl by adekvátně posilovat sebevědomí dětí
- Měl by podněcovat přátelskou atmosféru a dobré vztahy mezi dětmi, aby se cítily ve skupině bezpečně
- Měl by dětem poskytnout dostatek příležitostí poznávat svět okolo sebe i každodenní činnosti důležité pro život
- Měl by dětem poskytnout pomoc, pokud ji potřebují, měl by jim být rádcem

Povinnosti učitelky vůči vztahu s rodiči:

- Usilovat o vytvoření pozitivních vztahů mezi školou a rodiči
- Umožnit rodičům účastnit se programu ve třídě a být tak se svým dítětem
- Umožnit rodičům spolupracovat na vytvoření programu školy, ale i jeho hodnocení
- Průběžně rodiče informovat o prospívání jejich dítěte, jeho rozvoji, ale i podávat různá doporučení (RVP PV, 2004)

Požadavky na učitele také stanovuje **zákon o pedagogických pracovnících** (563/2004 Sb.)

§ 33 definuje konkrétní cíle, které se vztahují k předškolnímu vzdělávání: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém, citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje*

speciálněpedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 14).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V názvu práce užívám pojem „učitelky“ z toho důvodu, že dochází k feminizaci školství a i ve Vsetíně, kde budu výzkum provádět, jsou v mateřských institucích pouze ženy. Práce se tedy zaměřuje na učitelky v mateřských školách, u nichž budu zjišťovat délku jejich praxe a dosažené vzdělání, což může a nemusí mít vliv na jejich přístup k povolání

4.1 Cíl výzkumu

Cílem práce je zmapovat, jaký vliv má délka profesní praxe či dosažené vzdělání na povolání učitelky mateřské školy. Pokud je délka praxe či dosažené vzdělání rozhodující, je mým cílem zjistit, jestli se mění přístup učitelky k práci.

4.1.1 Výzkumný problém

Jaký má vliv délka praxe či výše vzdělání v oboru učitelství pro mateřské školy na přístup k práci? Jak se mění přístup k práci od nástupu do učitelské profese? „Správně formulovaný výzkumný problém je otázka, která by měla vyjadřovat vztah mezi dvěma nebo více proměnnými“ (Chrásková, 2007, s. 16).

4.1.2 Dílčí cíle

- Zmapovat přístup k práci začínající učitelky, zkušené učitelky a vytrvalé.
- Porovnat přístup k práci začínající, zkušené a vytrvalé učitelky.
- Zjistit, zdali má na přístup k práci vliv vzdělání učitelky.

4.2 Výzkumné otázky

- Jaký je přístup k práci začínající, zkušené a vytrvalé učitelky?
- Je přístup k práci začínající učitelky rozdílný či srovnatelný s přístupem zkušené, ale i vytrvalé učitelky?
- Má vzdělání učitelky vliv na její přístup k práci?

4.2.1 Proměnné

1. Závisle proměnná (pohyblivá) – délka praxe jednotlivých učitelek.
2. Nezávisle proměnná – každá oblast ze škály, kdy budu porovnávat délku praxe s konkrétní oblastí (kompetencí), které charakterizují utváření učitelké profese a konkrétní požadavky na tuto práci (vycházím ze sedmi kompetencí od Vašutové).

Maršálová (cit. podle Gavora, 2000, s. 48) definuje proměnnou: „jako prvek zkoumání, který nabývá různé hodnoty. Mění se. Proměnnou je věk, vědomosti, inteligence, prosociální chování žáka, délka praxe učitelky apod. Může to být tedy jev, vlastnost, podmínka, činitel. Podmínkou však je, že výzkumník definuje, jaké hodnoty může proměnná nabýt“.

4.2.2 Hypotézy

Hypotézy se vztahují pouze ke kvantitativní části výzkumu.

H1 – Učitelky s kratší dobou praxe podávají lepší výkon v povolání než učitelky s delší dobou praxe.

H2 – Učitelky se středoškolským vzděláním nevykazují horší výkon v povolání než učitelky s vysokoškolským vzděláním.

Podle Gavory (2000) je hypotéza tvrzení, které je vyjádřeno oznamovací větou. Musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými, a proto musí být vždy formulována jako tvrzení o rozdílech, vztazích nebo následcích. Hypotézy musí být možno empiricky ověřovat a proměnné v ní stanovené musí být měřitelné.

4.3 Výzkumný vzorek

Cílový soubor: Učitelky mateřských škol s různou délkou praxe

Výběrový soubor: Všechny učitelky z náhodně vybraných šesti mateřských škol ve Vsetíně s různou délkou praxe. Začínající učitelky do pěti let praxe, zkušené učitelky od pěti do dvaceti let praxe a učitelky vytrvalé s více jak dvacetiletou praxí. Od každé uvedené kategorie mi postačí náhodně zvolených deset dotazníků.

Typ výzkumného vzorku jsem volila na základě stratifikovaného výběru, kdy se tento výběr provádí u těch souborů, které jsou složeny z několika charakteristických podskupin, jelikož učitelky v mateřské škole mají potřebné vlastnosti k mému výzkumu. (Chráska, 2007)

4.4 Metody sběru dat

Pro svou práci jsem si zvolila smíšený výzkum, který zahrnuje kvalitativní i kvantitativní metody.

„Smíšený výzkum je definován jako obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie“ (Hendl, 2005, s. 60).

Kvantitativní výzkum mi umožnil širší pohled na svou práci díky většímu počtu respondentů, které jsem oslovila. Díky kvantitativnímu výzkumu jsem získala potřebné obecné informace o přístupu učitelek ke své profesi. Kvalitativní výzkum, který pouze doplnil můj kvantitativní výzkum, mi umožnil osobnější a důvěryhodnější přístup k respondentům. Měla jsem možnost se dozvědět více do hloubky potřebné informace ke svému tématu.

4.4.1 Kvantitativní výzkum

Metoda sběru dat – dotazníkové šetření

Podle Gavory (2000, s. 99) je „dotazník způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“.

Jako způsob sběru dat ke své práci jsem si zvolila dotazník se škálovými položkami, které mi umožnily obecně zjistit, jaká je délka praxe jednotlivých dotazovaných, jaké mají nejvyšší dosažené vzdělání a jestli mají rozdílný přístup k práci začínající, zkušené a vytrvalé učitelky.

Podle Kirlingerera (cit. podle Chráska, 2007, s. 158) je „škála souborem symbolů nebo čísel, a to tak konstruovaných, že lze symboly nebo čísla přiřadit podle pravidla jednotlivcům (nebo jejich aktům chování), na které se škála aplikuje“.

Škálové položky jsou zvláštním druhem výběrových položek v dotazníku. Respondent odpovídá tak, že vybírá určitý bod či stupeň na předložené škále podle toho, s čím se nejvíce ztotožňuje (Chráška, 2007).

4.4.1.1 Skladba dotazníku

Dotazník se skládal z úvodu, kde se respondentům představuji a žádám je o pravdivé vyplnění škálových položek. Dále jsem se dotazovaných tázala na délku praxe a jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Poté jsem zařadila škálové otázky, kde respondent odpovídal kroužkováním příslušné hodnoty, té, s kterou se nejvíce ztotožňoval. Jelikož byly hodnoty na škále opačného významu, lze je nazývat bipolárními. Dotazovaní měli na výběr 5 stupňů hodnocení. Odpovědi – 1 = **nikdy**/nesouhlasím, 2 = skoro nikdy, 3 = občas, 4 = skoro vždy, 5 = **vždy**/souhlasím. Celkem dotazník obsahoval 62 otázek, z nichž každá spadala pod jinou kompetenci.

Škálové položky v dotazníku vycházely z teorie, z 2. kapitoly, kde jsou přesně vymezeny požadavky na práci učitele v podobě kompetencí dle Vašutové (2004) a tím jsem i blíže specifikovala učitelské povolání. Otázky směřovaly ke všem sedmi kompetencím. Délku doby praxe učitelek jsem rozdělila na tři skupiny podle toho, jak dlouho učitelka ve své profesi setrvává – začínající učitelka (0-5 let praxe), zkušená učitelka (5-20 let praxe), vytrvalá učitelka (20 a více let praxe).

Inspirací se mi stal dotazník zkoumající interakční styl učitele od Radmily Dyrtrtové a Marie Krhutové z publikace: *Učitel: příprava na profesi*. Havlíčkův Brod: Grada: 2009.

4.4.1.2 Distribuce dotazníku

Dotazník jsem distribuovala osobně přímo do 6 náhodně vybraných mateřských škol ve Vsetíně v době měsíce března 2012. Celkem jsem rozdala 45 dotazníků a vrátilo se mi jich opět 45. Návratnost byla tudíž 100%. Od každé zmíněné kategorie mi však stačilo náhodně zvolených 10 dotazníků, s kterými jsem nadále pracovala. Z důvodů nízkého počtu vysokoškolských učitelek v mateřských školách ve Vsetíně, mi ke zkoumání druhé hypotézy stačilo pouze 5 dotazníků náhodně vybraných učitelek se středoškolským a 5 dotazníků od učitelek s vysokoškolským vzděláním.

4.4.2 Kvalitativní výzkum

Metoda sběru dat – polostrukturovaný rozhovor

(Skalková, 1983 cit. podle Gavory, 2000, s. 110) je „interview neboli rozhovor, je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. U interview můžeme sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich pohotově reagovat a usměrňovat další průběh kladení otázek“.

Rozhovor jsem si pro svou práci zvolila proto, že se jedná o osobnější přístup vůči respondentům. Mohla jsem tak s učitelkami jednat přímo osobně v jejich přirozeném prostředí a sledovat u toho celý průběh dotazování a odpovědí. Při této příležitosti jsem se snažila navázat o něco důvěrnější vztah. Kvalitativní výzkum pouze doplňoval mou kvantitativní část, čímž jsem chtěla verbálně potvrdit své stanovené hypotézy.

Respondentům jsem kladla otázky, které byly předem stanovené a taktéž vycházely z teorie z 2. kapitoly. Odpovědi respondenta jsem nahrávala na diktafon, což jsem poté doslovně přepsala do podoby kazuistiky (autentické odpovědi). Klíčová pro mě byla délka praxe dotazovaných a jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Celkem jsem provedla 3 rozhovory, v nichž každá dotazovaná osoba musela spadat do jedné ze tří předem mnou stanovených kategorií, podle délky praxe (začínající, zkušená, vytrvalá učitelka) a výšky dosaženého vzdělání (středoškolské vzdělání, vysokoškolské vzdělání). Nástin rozhovoru viz příloha 2.

4.5 Metoda zpracování dat

Postupovala jsem následovně:

Data získaná z dotazníku jsem rozdělila podle délky praxe dotazovaných na tři skupiny – učitelky začínající (0-5 let praxe), zkušené (5-20 let praxe) a vytrvalé (20- a více let praxe). Poté jsem tyto samé materiály s nižším počtem respondentů využila a rozčlenila podle výše dosaženého vzdělání na kategorii učitelek se středoškolským vzděláním a učitelek s vysokoškolským vzděláním. Škálové otázky jsem rozdělila na oblasti týkající se utváření učitelské profese, k čemuž jsem zvolila profesní kompetence od Vašutové (2004) a přiřadila k nim následující otázky, spadající pod uvedenou kompetenci:

- Sociální, psychosociální, komunikativní – otázky č. 1, 4, 10, 14, 15, 21, 25, 26, 33, 48, 52 ★
- Profesně a osobnostně kultivující – otázky č. 3, 11, 16, 24, 27, 28, 36, 38, 42, 47, 51, 54, 55 ★
- Předmětová – otázky č. 2, 8, 40, 45, 49 ★
- Didaktická a psychodidaktická – otázky č. 17, 29, 32, 41, 44, 50, 59 ★
- Pedagogická – otázky č. 5, 6, 19, 30, 35, 37, 43, 58 ★
- Diagnostická a intervenční – otázky č. 9, 12, 13, 18, 20, 23, 31, 34, 56, 57, 60, 61 ★
- Manažerská a normativní – otázky č. 7, 22, 39, 46, 53, 62 ★

Při vyhodnocování délky praxe a její vliv na přístup k práci mi stačilo od každé skupiny náhodně zvolených 10 dotazníků. U zjišťování dosaženého vzdělání a přístupu učitelek k práci jsem pracovala od každé skupiny s pěti taktéž náhodně zvolenými dotazníky z důvodu nízkého počtu vysokoškolských učitelek v mateřských školách ve Vsetíně.

U těchto dat jsem si vytvořila kontingenční tabulku, která zahrnovala hodnoty:

- pozorovanou četnost
- očekávanou četnost.

Mezi proměnnými ve svých hypotézách jsem vyjadřovala rozdíly, proto jsem se orientovala při jejich vyhodnocování na metodu chí-kvadrátu (Pearsonovo rozdělení) podle vzorce $\chi^2 = (P - O)^2/O$. Vypočítanou hodnotu chí-kvadrátu jsem porovnávala s kritickou hodnotou, kterou jsem vyhledala ve statistických tabulkách na základě počtu stupňů volnosti dle vzorce $f = (r - 1) \times (s - 1)$ a hladiny významnosti $\alpha = 0,05$. Na základě získaných výsledků jsem potvrdila nebo vyvrátila stanovené hypotézy. Poté jsem výsledky těchto skupin (délka praxe), (dosažené vzdělání) a oblastí (kompetence vymezující učitelkou profesí) mezi sebou porovnávala.

Data získaná z rozhovoru jsem opět rozdělila podle délky praxe respondentů na stanovené skupiny, začínající učitelka (0-5 let praxe), zkušená učitelka (5-20 let praxe) a vytrvalá (20 a více let praxe). Autentické výpovědi nahrané na diktafon, mnou zapsané v kazuistikách, jsem mezi sebou verbálně komparovala a vyvodila závěry.

5 PŘÍNOS

Zpracování a vyhodnocení dat kvantitativního výzkumu probíhalo v Microsoft Office Excel 2007 s pomocí statistických tabulek. Rozhovor byl doslovně přepsán do podoby kazuistiky.

Výzkum může sloužit nadřízeným, vedoucím či ředitelkám v mateřských školách ve Vsetíně. Mohou tak získat přehled o svých pracovnicích a jejich přístupu k povolání i dětem. Na základě výsledků však také mohou, v případě hrozby úpadku do syndromu vyhoření některé ze zaměstnankyň, zasáhnout a předcházet tak negativním vlivům, což by mohlo mít dopad na celý výchovně vzdělávací proces. Kvantitativní část výzkumu, neboli dotazníkové šetření, může sloužit také učitelkám v mateřských školách jako určitá zpětná vazba v jejich práci neboli reálný pohled na situaci.

5.1 Výsledky dotazníkového šetření

V následujících podkapitolách se zabývám výpočty hodnot jednotlivých kompetencí v závislosti na délce praxe a dosaženém vzdělání. Každé jednotlivé číslování 1-5 vyjadřuje u tabulek jednotlivou škálu z dotazníku, kterou respondentky zakroužkovaly, z čehož jsem vypočítala četnost, kolikrát se daná škála v otázkách u určité kompetence vyskytuje. Každá podkapitola obsahuje sedm tabulek podle počtu kompetencí a jednu závěrečnou shrnující tabulku, na základě které jsem potvrdila nebo vyvrátila stanovené hypotézy.

Podle předem přiřazených otázek k určité kompetenci (viz. metoda zpracování dat) jsem si zakroužkovala jednotlivé hodnoty škál, dle výpovědí respondentek. Na základě těchto výpovědí jsem si vypočítala *pozorovanou četnost* a přiřadila k jednotlivým stupňům v tabulce 1-5, které charakterizují škálu z dotazníku. Poté jsem si vypočítala *očekávanou četnost*, kterou jsem získala vydělením celkového počtu otázek označeným vzorcem $\sum (M \times N)$ a součtem všech pozorovaných četností jednotlivých kategorií. Následovně jsem si vyhodnotila hodnotu chí-kvadrátu, kdy jsem využila vzorec $\chi^2 = (\mathbf{P} - \mathbf{O})^2 / \mathbf{O}$, jehož výsledek byl pro mě rozhodující. Tento postup platí u všech uvedených tabulek s tím rozdílem, že v první podkapitole se zaměřuji na délku praxe a v druhé podkapitole na dosažené vzdělání.

5.1.1 Hodnoty četností a chí-kvadrátů v závislosti na délce praxe

Vzorec pro chí-kvadrát: $\chi^2 = (P-O)^2/O$.

Stupně volnosti: $f = (r - 1) \times (s - 1) = 4$

Hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Kritická hodnota chí-kvadrátu: $\chi^2 \in < 0; 9,488 >$

Pozorovaná četnost, v textu označeno jako **P**

Očekávaná četnost, v textu značeno jako **O**

- Vzorec pro výpočet očekávané četnosti: _____ , kde:
 - M = počet dotázaných lidí
 - N = počet otázek v kompetenci

První kategorie:

Začínající – Začínající učitelky

Zkušené – Zkušené učitelky

Vytrvalé – Vytrvalé učitelky

Tab. 5.1 – *Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní*

Pozorovaná a očekávaná četnost:

	1	2	3	4	5	$\Sigma (M \times N)$
Začínající	P=7 (O=6)	P=2 (O=2,7)	P=2 (O=7,3)	P=32 (O=36)	P=67 (O=58)	110
Zkušené	P=7 (O=6)	P=2 (O=2,7)	P=5 (O=7,3)	P=32 (O=36)	P=64 (O=58)	110
Vytrvalé	P=4 (O=6)	P=4 (O=2,7)	P=15 (O=7,3)	P=44 (O=36)	P=43 (O=58)	110
Součet	18	8	22	108	174	330

Hodnoty chí-kvadrátů:

Začínající	0,167	0,181	3,848	0,444	1,397	6,037
Zkušené	0,167	0,181	0,725	0,444	0,621	2,138
Vytrvalé	0,667	0,626	8,122	1,778	3,879	15,075

Tab. 5.2 – *Kompetence profesně a osobnostně kultivující*

Pozorovaná a očekávaná četnost:

	1	2	3	4	5	$\Sigma (M \times N)$
Začínající	P=7 (O=6)	P=1 (O=3,7)	P=6 (O=12,3)	P=38(O=39,3)	P=78 (O=68)	130
Zkušené	P=6 (O=6)	P=2 (O=3,7)	P=13(O=12,3)	P=34(O=39,3)	P=73 (O=68)	130
Vytrvalé	P=5 (O=6)	P=8 (O=3,7)	P=18(O=12,3)	P=46(O=39,3)	P=53 (O=68)	130
Součet	18	11	37	118	204	390

Hodnoty chí-kvadrátů:

Začínající	0,167	1,97	3,227	0,043	1,47	6,877
Zkušené	0	0,781	0,377	0,715	0,368	2,241
Vytrvalé	0,167	4,997	2,641	1,142	3,309	12,256

Tab. 5.3 – *Kompetence předmětová*

Pozorovaná a očekávaná četnost:

	1	2	3	4	5	$\Sigma (M \times N)$
Začínající	P=0 (O=0)	P=0 (O=0)	P=5 (O=4,3)	P=16(O=20,3)	P=29(O=25,3)	50
Zkušené	P=0 (O=0)	P=0 (O=0)	P=4 (O=4,3)	P=18(O=20,3)	P=28(O=25,3)	50
Vytrvalé	P=0 (O=0)	P=0 (O=0)	P=4 (O=4,3)	P=27(O=20,3)	P=19(O=25,3)	50
Součet	0	0	13	61	76	150

Hodnoty chí-kvadrátů:

Začínající	0	0	0,114	0,911	0,541	1,566
Zkušené	0	0	0,021	0,261	0,288	0,57
Vytrvalé	0	0	0,021	2,211	1,569	3,801

Tab. 5.4 – *Kompetence didaktická a psychodidaktická*

Pozorovaná a očekávaná četnost:

	1	2	3	4	5	$\Sigma (M \times N)$
Začínající	P=0 (O=0)	P=0 (O=0)	P=2 (O=3)	P=25(O=25,3)	P=43(O=41,7)	70
Zkušené	P=0 (O=0)	P=0 (O=0)	P=3 (O=3)	P=21(O=25,3)	P=46(O=41,7)	70
Vytrvalé	P=0 (O=0)	P=0 (O=0)	P=4 (O=3)	P=30(O=25,3)	P=36(O=41,7)	70
Součet	0	0	9	76	125	210

Hodnoty chí-kvadrátů:

Začínající	0	0	0,333	0,004	0,041	0,378
Zkušené	0	0	0	0,731	0,443	1,164
Vytrvalé	0	0	0,333	0,873	0,779	1,982

Tab. 5.5 – *Kompetence pedagogická*

Pozorovaná a očekávaná četnost:

	1	2	3	4	5	$\Sigma (M \times N)$
Začínající	P=0 (O=0)	P=0 (O=0,3)	P=2 (O=3,7)	P=23(O=23,3)	P=55(O=52,7)	80
Zkušené	P=0 (O=0)	P=0 (O=0,3)	P=3 (O=3,7)	P=16(O=23,3)	P=61(O=52,7)	80
Vytrvalé	P=0 (O=0)	P=1 (O=0,3)	P=6 (O=3,7)	P=31(O=23,3)	P=42(O=52,7)	80
Součet	0	1	11	70	158	240

Hodnoty chí-kvadrátů:

Začínající	0	0,3	0,781	0,004	0,1	1,185
Zkušené	0	0,3	0,132	2,287	1,307	4,026
Vytrvalé	0	1,633	1,43	2,545	2,172	7,78

Tab. 5.6 – *Kompetence didaktická a intervenční*

Pozorovaná a očekávaná četnost:

	1	2	3	4	5	$\Sigma (M \times N)$
Začínající	P=0 (O=0)	P=0 (O=1,67)	P=23 (O=22)	P=62 (O=63)	P=35 (O=33)	120
Zkušené	P=0 (O=0)	P=3 (O=1,67)	P=19 (O=22)	P=65 (O=63)	P=33 (O=33)	120
Vytrvalé	P=0 (O=0)	P=2 (O=1,67)	P=24 (O=22)	P=63 (O=63)	P=31 (O=33)	120
Součet	0	5	66	190	99	360

Hodnoty chí-kvadrátů:

Začínající	0	1,667	0,045	0,016	0,121	1,85
Zkušené	0	1,066	0,409	0,063	0	1,538
Vytrvalé	0	0,067	0,182	0	0,121	0,37

Tab. 5.7 – *Kompetence manažerská a normativní*

Pozorovaná a očekávaná četnost:

	1	2	3	4	5	$\Sigma (M \times N)$
Začínající	P=0 (O=1)	P=0 (O=0,7)	P=13(O=13,7)	P=27(O=24,7)	P=20 (O=20)	60
Zkušené	P=2 (O=1)	P=0 (O=0,7)	P=12(O=13,7)	P=24(O=24,7)	P=22 (O=20)	60
Vytrvalé	P=1 (O=1)	P=2 (O=0,7)	P=16(O=13,7)	P=23(O=24,7)	P=18 (O=20)	60
Součet	3	2	41	74	60	180

Hodnoty chí-kvadrátů:

Začínající	1	0,7	0,036	0,214	0	1,95
Zkušené	1	0,7	0,211	0,02	0,2	2,131
Vytrvalé	0	2,414	0,386	0,117	0,2	3,117

Shrnutí:

Součet všech chí-kvadrátů jednotlivých kompetencí a odpovědí, pro něž jsem stanovila kritickou hodnotu chí-kvadrátu: $\chi^2 \in < 0;36,415 >$, kterou jsem získala opět z počtu stupňů volnosti a hladiny významnosti.

Počet stupňů volnosti: $f = (r-1) \times (s-1) = (7-1) \times (5-1) = 24$

Hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Tab. 5.8 – Součty chí-kvadrátů jednotlivých kompetencí a předem stanovených kategorií

	Začínající	Zkušené	Vytrvalé
Kompetence sociální, psychosociální a komunika-tivní	6,037	2,138	15,075
Kompetence profesně a osobnostně kultivující	6,877	2,241	12,256
Kompetence předmětová	1,566	0,57	3,801
Kompetence didaktická a psychodidaktická	0,378	1,164	1,982
Kompetence pedagogická	1,185	4,026	7,78
Kompetence didaktická a intervenční	1,85	1,538	0,37
Kompetence manažerská a normativní	1,95	2,131	3,117
SOUČET	19,843	13,808	44,381

Z tabulky jednoznačně vyplývá, že kategorie začínajících a zkušených učitelek splňují kritickou hodnotu. Naopak vytrvalé učitelky ji přesahují a tím i zvolený interval kritické hodnoty $< 0;36,415 >$.

Potvrzuji hypotézu *H1*, která zní:

H1 – Učitelky s kratší dobou praxe podávají lepší výkon v povolání než učitelky s delší dobou praxe.

V přístupu k povolání jsou na tom sice lépe začínající učitelky, než vytrvalé, ale při zpracovávání dotazníku a jejich dat jsem mohla vyzorovat, že příliš mladé učitelky si ve svém povolání nejsou natolik jisté či nemají tolik zkušeností z oboru, jako učitelky zkušené. Tímto vstupují tyto zkušené učitelky do popředí, protože převážně ve všech kompetencích dosahovaly nejlepších výsledků a lze usuzovat, že tento profesní rozptyl, který činí 5-20 let praxe, je pro rozvoj dětí i celkový výchovně vzdělávací proces neadekvátnější. Tyto učitelky mají jistotu v tom, co dělají, mají přehled o dětech, mají zkušenosti z praxe, ale stále ještě nejsou ve fázi, kdy by je práce nebavila, nenaplňovala či byla pro ně přítěží.

5.1.2 Hodnoty četností a chí-kvadrátů v závislosti na výši dosaženého vzdělání

Vzorec pro chí-kvadrát: $\chi^2 = (P-O)^2/O$.

Stupně volnosti: $f = (r - 1) \times (s - 1) = 4$

Hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Kritická hodnota chí-kvadrátu: $\chi^2 \in < 0; 9,488 >$

Pozorovaná četnost, v textu označeno jako **P**

Očekávaná četnost, v textu značeno jako **O**

- Vzorec pro výpočet očekávané četnosti: _____ , kde:
 - M = počet dotázaných lidí
 - N = počet otázek v kompetenci

Druhá kategorie:

SŠ – Středoškolské vzdělání

VŠ – Vysokoškolské vzdělání

Tab. 5.9 – *Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní*

Pozorovaná a očekávaná četnost:

	1	2	3	4	5	$\Sigma (M \times N)$
SŠ	P=4 (O=2,5)	P=2 (O=1)	P=0 (O=1,5)	P=15(O=16,5)	P=34(O=33,5)	55
VŠ	P=1 (O=2,5)	P=0 (O=1)	P=3 (O=1,5)	P=18(O=16,5)	P=33(O=33,5)	55
Součet	5	2	3	33	67	110

Hodnoty chí-kvadrátů:

SŠ	0,9	1	1,5	0,136	0,007	3,543
VŠ	0,9	1	1,5	0,136	0,007	3,543

Tab. 5.10 – *Kompetence profesně a osobnostně kultivující*

Pozorovaná a očekávaná četnost:

	1	2	3	4	5	$\Sigma (M \times N)$
SŠ	P=4 (O=3)	P=1 (O=1,5)	P=2 (O=4,5)	P=17 (O=15)	P=41 (O=41)	65
VŠ	P=2 (O=3)	P=2 (O=1,5)	P=7 (O=4,5)	P=13 (O=15)	P=41 (O=41)	65
Součet	6	3	9	30	82	130

Hodnoty chí-kvadrátů:

SŠ	0,333	0,167	1,389	0,267	0	2,156
VŠ	0,333	0,167	1,389	0,267	0	2,156

Tab. 5.11 – *Kompetence předmětová*

Pozorovaná a očekávaná četnost:

	1	2	3	4	5	$\Sigma (M \times N)$
SŠ	P=0 (O=0)	P=0 (O=0)	P=2 (O=1,5)	P=8 (O=10)	P=15 (O=15,5)	25
VŠ	P=0 (O=0)	P=0 (O=0)	P=1 (O=1,5)	P=12 (O=10)	P=12 (O=15,5)	25
Součet	0	0	3	20	27	50

Hodnoty chí-kvadrátů:

SŠ	0	0	0,167	0,4	0,167	0,734
VŠ	0	0	0,167	0,4	0,167	0,734

Tab. 5.12 – *Kompetence didaktická a psychodidaktická*

Pozorovaná a očekávaná četnost:

	1	2	3	4	5	$\Sigma (M \times N)$
SŠ	P=0 (O=0)	P=0 (O=0)	P=1 (O=1)	P=11 (O=11)	P=23 (O=23)	35
VŠ	P=0 (O=0)	P=0 (O=0)	P=1 (O=1)	P=11 (O=11)	P=23 (O=23)	35
Součet	0	0	2	22	46	70

Hodnoty chí-kvadrátů:

SŠ	0	0	0	0	0	0
VŠ	0	0	0	0	0	0

Tab. 5.13 – *Kompetence pedagogická*

Pozorovaná a očekávaná četnost:

	1	2	3	4	5	$\Sigma (M \times N)$
SŠ	P=0 (O=0)	P=0 (O=0)	P=2 (O=2)	P=8 (O=10)	P=30 (O=28)	40
VŠ	P=0 (O=0)	P=0 (O=0)	P=2 (O=2)	P=12 (O=10)	P=26 (O=28)	40
Součet	0	0	4	20	56	80

Hodnoty chí-kvadrátů:

SŠ	0	0	0	0,4	0,143	0,543
VŠ	0	0	0	0,4	0,143	0,543

Tab. 5.14 – *Kompetence didaktická a intervenční*

Pozorovaná a očekávaná četnost:

	1	2	3	4	5	$\Sigma (M \times N)$
SŠ	P=0 (O=0)	P=1 (O=0,5)	P=8 (O=5,5)	P=28(O=33,5)	P=23(O=20,5)	60
VŠ	P=0 (O=0)	P=0 (O=0,5)	P=3 (O=5,5)	P=39(O=33,5)	P=18(O=20,5)	60
Součet	0	1	11	67	41	120

Hodnoty chí-kvadrátů:

SŠ	0	0,5	1,136	0,903	0,305	2,844
VŠ	0	0,5	1,136	0,903	0,305	2,844

Tab. 5.15 – *Kompetence manažerská a normativní*

Pozorovaná a očekávaná četnost:

	1	2	3	4	5	$\Sigma (M \times N)$
SŠ	P=0 (O=0)	P=0 (O=0,5)	P=4 (O=4,5)	P=12 (O=13)	P=14 (O=12)	30
VŠ	P=0 (O=0)	P=1 (O=0,5)	P=5 (O=4,5)	P=14 (O=13)	P=10 (O=12)	30
Součet	0	1	9	26	24	60

Hodnoty chí-kvadrátů:

SŠ	0	0,5	0,056	0,077	0,333	0,966
VŠ	0	0,5	0,056	0,077	0,333	0,966

Shrnutí:

Součet všech chí-kvadrátů jednotlivých kompetencí a odpovědí, pro něž jsem stanovila kritickou hodnotu chí-kvadrátu: $\chi^2 \in < 0;36,415 >$, kterou jsem získala opět z počtu stupňů volnosti a hladiny významnosti.

Počet stupňů volnosti: $f = (r-1) \times (s-1) = (7-1) \times (5-1) = 24$

Hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Tab. 5.16 - Součty chí-kvadrátů jednotlivých kompetencí a předem stanovených kategorií

	SŠ	VŠ
Kompetence sociální, psychosociální a komunika-tivní	3,543	3,543
Kompetence profesně a osobnostně kultivující	2,156	2,156
Kompetence předmětová	2,844	2,844
Kompetence didaktická a psychodidaktická	0	0
Kompetence pedagogická	0,734	0,734
Kompetence didaktická a intervenční	0,543	0,543
Kompetence manažerská a normativní	0,966	0,966
SOUČET:	10,786	10,786

Z tabulky vyplývá, že výše vzdělání nehraje, v přístupu ke své práci, roli. Učitelky se středoškolským vzděláním dosahují stejných výsledků jako učitelky s vysokoškolským vzděláním a jejich přístup je naprosto srovnatelný. Obě zvolené kategorie splňují interval kritické hodnoty chí-kvadrátu, který je $< 0;36,415 >$.

Tímto zcela potvrzují hypotézu H_2 , která zní:

H_2 – *Učitelky se středoškolským vzděláním nevykazují horší výkon v povolání než učitelky s vysokoškolským vzděláním.*

Již při práci s dotazníky bylo jednoznačně vidět, že rozdíl mezi kategoriemi bude minimální nebo žádný. Výše vzdělání nijak neovlivňuje přístup k práci učitelek v mateřských školách ve Vsetíně.

5.2 Výsledky rozhovoru

Rozhovor jsem provedla se třemi náhodně vybranými učitelkami z mateřské školy ve Vsetíně. Každá z dotazovaných spadala do jiné kategorie podle délky praxe: začínající učitelka, zkušená učitelka a vytrvalá učitelka. Rozhovor jsem si nahrávala na diktafon. Celou autentickou výpověď jsem přepsala do podoby kazuistiky a všechny tři výsledky mezi sebou verbálně komparovala.

Rozhovor č. 1

Informace o respondentovi:

Zkoumaná osoba: Učitelka v mateřské škole

Nejvyšší dosažené vzdělání: VŠ

Délka praxe: 5 let

Údaje o rozhovoru:

Tento rozhovor obsahuje 14 otevřených otázek zaměřené na zvolené téma. Tento rozhovor je anonymní s autentickými odpověďmi respondenta.

Otázky:	Odpověď respondenta:
1. Jaký máte vztah k dětem?	Kladný.
2. Co Vás vedlo k výběru této profese?	To, že mám ráda děti, práce s dětmi a tak.
3. Jaký máte vztah k této práci?	Taky kladný.
4. Těšíte se každý den do práce? A proč?	Do práce se, tak jako každý den, ono to je tak těžký, někdy máte doma problém a do té práce se Vám zrovna moc nechce nebo víte, že tam řešíte nějaký problém třeba s rodiči, jo jinak tak jako všeobecně ano, ale myslím si, že tak jako každý, někdo se do práce těší ten den víc, některý den míň.
5. Změnil se Váš přístup k práci po určitých letech v mateřské škole? A	Možná mi to přijde jednodušší, po určitých letech.

Jak?	
6. Jaké výhody má podle Vás tato práce?	Výhody, že u té práce nestojíš, nesedíš, že prostě jsou tam různé i, jak bych to řekla, že s těma děckama děláš různé věci, že to není stereotypní nebo tak jako v tom smyslu.
7. Jaké nevýhody má podle Vás tato práce?	Nevýhody, že ty se třeba snažíš pro to dítě udělat maximum a rodič to třeba může vidět jinak, že ti třeba nedůvěřuje, třeba ze začátku, než se přesvědčí o tom a tak, že prostě se snažíš udělat maximum a kolikrát to někdo vidí z jiné strany a má pocit, že tomu dítěti třeba křivdíš nebo tak.
8. Jak se připravujete na následující den do práce? (pomůcky, program pro děti)	No hlavně musím popřemýšlet dopředu vždycky, nachystat si celé týdenní téma si vlastně zvolit, aby bylo vhodně zvoleno kvůli vlastně prostředí, kvůli tomu vlastně okolnostem, že taky, když vím, že děti jsou třeba hodně odhlášené, zase to volím jinak. Potom si na každý ten den nebo ten týden si dopředu musím promyslet, abych to co vlastně tam chci zapojit do toho týdne, abych to rozumně nějak rozdělila, teď jsou další aktivity mimoškolní, tak zase aby třeba když jdeme do keramiky, tak taky ty děti v ten den neměly hodně toho tvoření, třeba ve školce že se zase zaměřím víc na hudební výchovu nebo na nějakou jinou výchovu.
9. Jak byste shrnula náplň své práce?	No jako postarat se o dítě v první řadě, aby bylo zabezpečené zdraví a tady ty nejnütnější věci, pak vzdělávání, vlastně výchova těch dětí ve všech směrech aby se rozvíjely, tak individuální přístup, s rodiči komunikovat, komunikovat se všemi pracovníky vlastně v té školce a mimo školku že. No a potom už se věnovat těm dětem individuálně
10. Co Vám přijde, že v této práci děláte zcela zbytečně? A proč?	Vůbec nic mě teď absolutně nenapadá, nevím, na tohle nedokážu odpovědět. Většinou dělám jako to co si myslí, že alespoň

	nějakým způsobem má smysl.
11. Čím Vás tato práce naplňuje?	Tím výrazem těch dětí spokojených, jako když vidíš, že něco se povedlo nebo že mají z něčeho radost nebo se ti přijdou svěřit nebo prostě kolikrát ani maminka neví to, co víš ty, tak je to takové jakože ti důvěřují.
12. Co Vás k práci motivuje?	Zase ty děti.
13. Co ve své práci děláte navíc (aniž byste to měla v popisu práce), a proč?	Myslím si že, třeba víc dávám těm dětem, že si s nima ráda povídám o jejich problémech, osobních věcech nebo že prostě se domluvíme a něco co je baví nebo kterým směrem chtějí jít, že třeba z něčeho mají radost, tak jim něco nadstandardního připravím, třeba že dělají nějaké aktivity jako by navíc nebo že zůstaneme někdy dýl a ještě si něco hrajeme.
14. Uplatňujete své teoretické znalosti v praxi?	No určitě.

Závěr: Rozhovor probíhal v klidném a přátelském duchu. Všechny otázky dotazovaná chápala a nemusela jsem je blíže rozvíjet. Žádná otázka dotazovanou nezaskočila, odpovídala tak, jak si myslí, že ve své práci opravdu vyniká a snaží se dětem poskytnout jen to dobré. Dotazovaná na mě působila velice vyrovnaně, ale moc neudržovala oční kontakt. Po přečtení otázky vždy dokázala plynule, ale přitom promyšleně odpovědět. Dotazovaná je oddaná své práci, ale působí na mě spíš jako ten klidnější typ učitelky, co ji nic nevyvede z míry.

Rozhovor č. 2

Informace o respondentovi:

Zkoumaná osoba: Učitelka v mateřské škole

Nejvyšší dosažené vzdělání: SŠ

Délka praxe: 12 let

Údaje o rozhovoru:

Tento rozhovor obsahuje 14 otevřených otázek zaměřené na zvolené téma. Tento rozhovor je anonymní s autentickými odpověďmi respondenta.

Otázky:	Odpověď respondenta:
1. Jaký máte vztah k dětem?	Tak pozitivní.
2. Co Vás vedlo k výběru této profese?	Tak já nevím, já jsem měla synovce malé, když jsem chodila do první třídy, prostě to byl přirozený vztah k dětem jako a moje sestra byla učitelka v mateřské škole.
3. Jaký máte vztah k této práci?	Pozitivní a kladný. Vyčerpávající, ale kladný.
4. Těšíte se každý den do práce? A proč?	Každý den se do práce netěším, protože je to práce mimořádně vyčerpávající psychicky, na pomůcky je náročná, na přípravu, péče o děti je náročná, co se týká bezpečnosti, člověk musí být neustále prostě ve střehu a je ve stresu, jako takže ve chvíli, kdy nejsem zrovna naladěná nejlíp, tak se prostě do práce netěším, protože nevím, jak to bude probíhat.
5. Změnil se Váš přístup k práci po určitých letech v mateřské škole? A Jak?	Tak změnil, tak člověk trochu přišel o iluze a zas na druhou stranu mě děti neuvěřitelně obohacují, takže bych asi nemohla pracovat někde, kde bych nebyla v kontaktu s dětmi, ať už jakékoliv věkové kategorie.
6. Jaké výhody má podle Vás tato práce?	Když budu upřímná, tak má výhody takové, že mám prázdniny, co dál no, nesedím v kanceláři na zadku, ale pohybuju se prostě, dostanu se ven během pracovní doby na ty dvě hodiny, ten kontakt s lidma, mám prostě pojem o světě, jo, že nejsem zavřená někde mezi čtyřma stěnami.
7. Jaké nevýhody má podle Vás tato práce?	Tak určitě člověk je vyčerpaný jak po té psychické, tak i po té fyzické stránce. To je asi všechno to mluví za vše ta vyčerpanost.

<p>8. Jak se připravujete na následující den do práce? (pomůcky, program pro děti)</p>	<p>No opravdu při té ranní směně, na odpolední se nijak zvlášť nepřipravuju, ale na tu ranní směnu opravdu jako od pomůcek, přes přípravu písemnou, abych měla všechno do detailu prostě promyšlené, i když člověk jako už improvizuje často, ale opravdu abych měla hlavně ty pomůcky jako po ruce, abych se mohla přizpůsobit čemukoliv, jakkoliv, kdykoliv.</p>
<p>9. Jak byste shrnula náplň své práce?</p>	<p>Určitě bych měla připravit děti do života, protože mateřská škola je bránou do života jako do společnosti lidí, připravit děti, naučit se je odpoutat od těch nejbližších osob, od maminky, od rodiny a naučit se je prostě bojovat se světem.</p>
<p>10. Co Vám přijde, že v této práci děláte zcela zbytečně? A proč?</p>	<p>Nemyslím si, že děláme něco zbytečně, protože všechno co děláme, děláme pro ty malé děti a pro rodiče a jakákoliv věc, situace, práce, která bude dětem přínosem, není zbytečná.</p>
<p>11. Čím Vás tato práce naplňuje?</p>	<p>Tak jak mi energii ubírají děti, tak mi ji zpětně zase dávají. A taky ta zpětná vazba, která je od dětí, od rodičů, i když ne jako vždy, ale prostě je tam. Člověk vidí výsledek své práce.</p>
<p>12. Co Vás k práci motivuje?</p>	<p>Zase ty děti, ta zpětná vazba, jako nic jiného, já pro peníze to nedělám, to bych jako se neuživila, jako ale pro peníze se dá dělat spousta jiné práce, ale opravdu zase ta zpětná vazba.</p>
<p>13. Co ve své práci děláte navíc (aniž byste to měla v popisu práce), a proč?</p>	<p>Já nevím jestli dělám něco navíc, protože popis práce, když si ho přečtu, tak jako mě naplňuje nebo jako můj čas zabírá natolik, že nevím jestli je čas dělat něco navíc, ale tak možná, když to srovnám s jinými kolegyněmi nebo s jinými mateřskými školami, tak opravdu, co se týká toho interiéru, já to</p>

	<p>mám v popisu práce, že se mám zabývat výzdobou a zpříjemňováním prostě tady toho prostředí a někdy mám pocit, že toho děláme až moc jako, zase si ale nemyslím, že je to na škodu, že děti se tady musí cítit dobře, rodiče se musí cítit dobře, já taky samozřejmě, takže to člověk dělá tak trochu i pro sebe. Myslím si, že navíc snad asi nedělám nic. Žádné mimoškolní aktivity nemám jako, zadarmo tady nic nedělám, maximálně, někdy, kdybych mohla být doma se svými dětmi, když je mám nemocné, tak tady jsem v práci a to dělám navíc, což bych jako dělat nemusela, protože jiné učitelky nebo jiné kolegyně třeba opravdu mají nemocné dítě, tak s ním jsou doma a nezajímají se o to, jak to tady bude probíhat. Já se o to zajímám, nevím, jestli je to na škodu nebo jestli je to dobře, ale opravdu, jestli jsem tak vycvičená, že mě zajímá i ten provoz jak tady bude, když já tady nebudu.</p>
<p>14. Uplatňujete své teoretické znalosti v praxi?</p>	<p>Určitě, i když praxe je k nezaplacení, ale tak člověk musí čerpat z něčeho, tak čerpám z teorie.</p>

Závěr: Ze začátku byla dotazovaná v rozpacích z položených otázek, ale poté už rozhovor probíhal naprosto v klidu, důvěrně a plynule. Šlo vidět, že dotazovaná se nad otázkami zamýšlí a opravdu hledá tu nejpravdivější odpověď, i když ví, že by se to zrovna tak nemělo. Dotazovaná udržovala oční kontakt a odpovídala tak, jak to doopravdy realisticky vidí, nikde si v ničem nepřidávala. Celý tento rozhovor na mě působil velice pozitivně a přátelsky. Z rozhovoru vyplývá, že dotazovaná má ráda svou práci, ale dívá se na věci realisticky, tak jak přijdou, tak je i přijímá. Narovinu říká věci tak, jak si myslí, ale nikdy nic ve špatném slova smyslu.

Rozhovor č. 3

Informace o respondentovi:

Zkoumaná osoba: Učitelka v mateřské škole

Nejvyšší dosažené vzdělání: SŠ

Délka praxe: 22 let

Údaje o rozhovoru:

Tento rozhovor obsahuje 14 otevřených otázek zaměřené na zvolené téma. Tento rozhovor je anonymní s autentickými odpověďmi respondenta.

Otázky:	Odpověď respondenta:
1. Jaký máte vztah k dětem?	Pozitivní.
2. Co Vás vedlo k výběru této profese?	Možná moje povaha, ale taky to, že v rodině jsme měli učitelky a moje maminka dělala dětskou sestru v jeslích, tak možná i ty vzory v rodině.
3. Jaký máte vztah k této práci?	Pozitivní, ale je pro mě přínosem, protože, děti pořád nás učí i další věci, překonávat různé překážky, člověk se z nich pořád něco učí.
4. Těšíte se každý den do práce? A proč?	Pokud jsem v pohodě, zdravá, tak ano. Protože si vždycky nachystám nějakou práci a zajímá mě, jak ty děti budou reagovat, jak to proběhne to dopoledne, na kolegyně taky.
5. Změnil se Váš přístup k práci po určitých letech v mateřské škole? A Jak?	Určitě, víc dokážu vnímat děti z hlediska k tomu, že mám i svoje tři děti, tak jako víc se dokážu do nich vžít, to je asi aj takové nejdůležitější, ale spíš v tom kladném slova smyslu, že si i já to víc užívám tím, že ty děti dokážu jako lépe pochopit a dokážu rychleji a pohotověji reagovat na různé situace, takže potom ty výsledky jsou i pro mě jako uspokojivější.
6. Jaké výhody má podle Vás tato práce?	Že člověk může jako, že nejsme vysavači energií, že mi dobíjí děti energeticky, jo že ty děti jsou fakt jako takové čisté duše a člověk to dennodenně vidí, že i na těch špatných dětech, jako by v uvozovkách,

	jako vidím, že i ony tu čistou duši mají, ale jsou ovlivněny těmi okolnostmi.
7. Jaké nevýhody má podle Vás tato práce?	Psychická únava, u mě teda obzvláště hlasová únava, že cítím, že mám jako problémy ke konci roku s hlasivkami.
8. Jak se připravujete na následující den do práce? (pomůcky, program pro děti)	Připravuji se už den dopředu jako v práci, chystám pomůcky a popřípadě, jako je fakt, že někdy na to myslím i doma, že mě třeba ještě něco napadne, že se na internetu podívám, jestli tam ještě nějaký nápad nebude, ale to většinou, my to děláme tady s tím týdenním předstihem, jo že se týden dopředu připravuji, takže defakto jsem tak, že ten den dopředu nějak asi konkrétně už ne. Já to mám tak v hlavě prostě celý ten týdenní program a den ze dne už asi jako ne.
9. Jak byste shrnula náplň své práce?	Tak to teda nevím, aby se děti cítily dobře, abych pro ně dokázala vytvořit to zázemí prostě by je potom s těmi rodiči „Mámí, my jsem si dneska něco vykládali“ nebo když se jich doma zeptají, co jste dělali, aby si to dokázali, aby to dokázaly doma říct, co dělaly, aby jim to prostě zůstalo, aby se emotivně dokázaly do toho vžít, aby byly fakt spokojené z té školky, to je tak asi nejdůležitější, aby se těšily do školky, aby to nebylo „jé to je hrozné, teďka je tady ta učitelka“, ale když se otevřou dveře, tak „jé, paní učitelka“, jsou jako výjimky samozřejmě, ale to zase to, co ty děti z domu mají, ale většinou jako si myslím, že tady se ty děcka těší za námi.
10. Co Vám přijde, že v této práci děláte zcela zbytečně? A proč?	Hm... no tak někdy je to papírová práce, že když si vezmeš, že máme ty třídní vzdělávací programy a ještě to píšeme do toho sešitu, což si myslím, jako ale samozřejmě zase to souvisí s tou přípravou, že kdybych to tam asi ten týden dopředu nenapsala, tak jako člověku by se to možná, víš, když se

	<p>tím dopředu připravuji, je to pro mě jako pomůcka, zase že bysme měli nějak extra té papírové práce, to ne. A někdy i ten kontakt s rodiči, když jako nedají na to svoje dítě dopustit, ale tak jako je to práce. Víím, že dělám s dětmi, tak ten kontakt s rodiči tady prostě musí být, ale že někdy je větší práce s rodiči, jak s dětmi, asi tak.</p>
11. Čím Vás tato práce naplňuje?	<p>Možná že to, co ve mně je, dokážu v sobě probudit díky této práci, i to co jsem se vlastně naučila od svojich dětí, že dokážu vlastně použít v této práci a tak jak doma od svých dětí, tak tady vidím zase ty zpětné vazby, jo že vidím, děti se těší do školky, zapamatovali si něco, umí to, rodiče řeknou „jé, no, ona nám včera vykládala, co jste dělali ve školce“, taky tak ta zpětná vazba je pro mě důležitá a když vidím, že to funguje, tak mě to prostě naplňuje.</p>
12. Co Vás k práci motivuje?	<p>No tak teď když nám přidali, tak i ta finanční částka, nemůžu říct, že bych nechodila do práce, když bych nevydělala ani korunu, ale motivace je, když je dobrý kolektiv, i to zázemí, člověk i když ví, že se třeba za něj to vedení postaví, tak určitě je to taky velká motivace pro tu práci.</p>
13. Co ve své práci děláte navíc (aniž byste to měla v popisu práce), a proč?	<p>Vedu tu metodu dobrého startu pro ty děti s odloženou školní docházkou, protože když už zase jdu na nějaký seminář a něco se prostě učím, tak to potřebuju mít zase tu zpětnou vazbu, fakt jako že to ve mně zůstalo, že se to dá prostě uplatnit, že to má význam, že to má přínos pro ty děti – třeba tady ta metoda, no a potom „každodenní úsměv?“</p>
14. Uplatňujete své teoretické znalosti v praxi?	<p>Určitě, je fakt že třeba taková ta teorie je jako byla na škole po těch XX letech, jako pamatovat si přesně, jak bylo rozdělení nějakých těch psychologií, pedagogiky vůči</p>

	těm dětem i nějaké povahové vlastnosti a nevím, co všechno, to už asi po těch XX letech prostě ta teorie jako není, ale ta teorie, kterou si jako teďka, že si čtu různé časopisy, informatoria, na internetu si různé články i v různých časopisech, když je nějaký článek o dětech, tak si ho prostě ráda přečtu a zase opět je to nějaká teorie a já si tím potvrdím, že to třeba dělám tak dobře anebo si říkám, aha – můžu to udělat ještě jinak. To jako funguje, když to chce člověk dělat, že ho to baví
--	--

Závěr: Rozhovor probíhal celkem v klidu. Dotazovaná byla trochu roztěkaná, ale odpovídala smysluplně. Nad odpovědí vždy chvíli přemýšlela nebo se během odpovědi vícekrát opravovala či výpověď doplňovala. Mluvila také velice rychle, ale její vyjadřování bylo velice bohaté na slovní zásobu a jednoznačně šlo z rozhovoru poznat, že už má za sebou mnohaletou praxi. Šlo vidět, že už se s některými situacemi setkala a dokáže se z nich v životě i ve své práci poučit nebo si vzít to svoje, z čehož si poté stanovuje i sebehodnocení. Z rozhovoru vyplývá, že dotazovaná je oddaná svému povolání být dobrou učitelkou.

5.2.1 Komparace rozhovorů

Otázka č. 1: Na otázku, jaký mají dotazované vztah k dětem, odpovídaly ve všech třech případech kladně, bez rozdílu na délce praxe i výši vzdělání.

Otázka č. 2: Respondentek jsem se ptala, co je vedlo k výběru dané profese. Z rozhovoru jasně vypovídá, že se jedná buď o již zmíněný kladný vztah k dětem, ale důležitou roli hrají i vzory z rodiny, kdy některý z jejich členů byl zaměstnancem ve školství či měl jiné humanitární zaměření.

Otázka č. 3: Dále jsem se ptala, jaký mají vztah k dané profesi, kterou vykonávají. Opět mi ve všech třech případech dotazované odpověděly, že jejich vztah je pozitivní i když je tato práce vyčerpávající, pořád je děti učí něčemu novému.

Otázka č. 4: Na otázku, jestli se respondentky těší do práce každý den, už odpovídaly poněkud rozdílněji, ale v závěru z toho vyplývá, že se do práce netěší jen

tehdy, pokud mají nějaké rodinné potíže, špatný zdravotní či psychický stav a neví, jak to v daný den bude v práci probíhat. Převážně všechny však usuzují, že stejně, tak jako každý jiný do svého zaměstnání, někdy více, někdy méně – podle naladění.

Otázka č. 5: V této otázce, která zní, zdali se nějak změnil přístup k práci po určitých letech v mateřské škole, odpověděly dotazované různorodě. Učitelka s nejdelší dobou praxe se orientuje na celkové větší vnímání a chápání dětí, dokáže pohotověji reagovat. Zkušená učitelka se orientuje realisticky, že po určité době v práci přišla o iluze. Učitelka z kategorie začínajících se na otázku dívá z pracovního hlediska, jelikož ji vykonávání učitelké profese přijde po určité době v mateřské škole jednodušší – což se dá pochopit v rámci jednoduššího psaní příprav a chystání pomůcek, větší znalosti osobností jednotlivých dětí, lepší improvizace.

Otázka č. 6: Zde jsem se ptala na výhody dané profese, kdy odpovědi prvních dvou kategorií byly téměř shodné. Podle nich je výhodné, že u této práce nesedí, jsou neustále v pohybu, že tato práce není stereotypní, dostanou se během pracovní doby ven, neustále s dětmi dělají něco nového, ale i to, že mají prázdniny stejně jako děti. Podle dotazované z poslední kategorie je výhodou, že ji děti dávají energii.

Otázka č. 7: Respondentek jsem se ptala na nevýhody této práce. Zde byly shodné výpovědi posledních dvou kategorií, kdy za nevýhodu považují psychickou i fyzickou vyčerpanost, hlasová únava. Respondentka z první kategorie považuje spíše za nevýhodu to, že se snaží udělat pro děti maximum, ale rodiče to třeba mnohdy vidí jinak.

Otázka č. 8: Na otázku, jak se chystají na následující den do práce, odpověděly dotazované následovně: většinou se nechystají dopředu den, ale týden, jelikož si musí promyslet všechny činnosti a napsat celou týdenní přípravu. Podle toho si chystají všechny pomůcky a potřebné materiály. Konkrétněji už se den předem nijak zvláště nepřipravují, spíše jen, když je něco doma napadne, tak obohatí svůj výstup o nějaký ten nápad či pomůcku.

Otázka č. 9: V této otázce měly dotazované popsat svou náplň práce. V tomto případě byly výpovědi poněkud odlišnější. Myslím si však, že vše co bylo řečeno a ještě mnoho dalšího je jejich náplní, která činní velké množství různého zabezpečení dětí, přípravy výchovně vzdělávacích činností, celkové přípravy dětí na budoucí život, komunikace s rodiči, ale i zaměstnanci mateřské školy, vytvořit takové prostředí, kde se budou děti cítit dobře.

Otázka č. 10: Zde jsem se ptala, co respondentkám připadá, že ve své práci dělají zcela zbytečně. Prvním dvěma kategoriím nepřipadá, že by dělaly něco zbytečného nebo se alespoň snaží dělat to, co smysl má, protože to dělají pro děti. Učitelce z poslední kategorie občas připadá zbytečný a namáhavý kontakt s rodiči, když na své dítě nedají dopustit a občas ji připadá zbytečná i ta papírová práce, jako je psaní příprav, když mají TVP, podle kterého se řídí. Na druhou stranu chápe přípravu jako užitečnou pomůcku k orientování se při výchovně vzdělávací činnosti.

Otázka č. 11: Na otázku, co je v této práci naplňuje, byly výpovědi s minimálními rozdíly shodné. Dotazované naplňuje spokojený výraz dětí, to, že se děti těší do školky, že jim děti důvěřují. Je to pro ně určitá zpětná vazba, která jim vrací zpět energii. Tímto je děti naplňují.

Otázka č. 12: Respondentek jsem se ptala, co je pro ně v práci motivací. První dvě kategorie vypověděli naprosto shodně, že je opět motivují děti a zpětná vazba od nich. Učitelka z poslední kategorie odpověděla, že je pro ni motivující finanční stránka, ale i dobrý pracovní kolektiv a zázemí.

Otázka č. 13: V této otázce my měly respondentky sdělit, co ve svém zaměstnání dělají navíc, aniž by to neměli v popisu práce. Výpovědi byly zdlouhavé a naprosto rozdílné. Učitelka z první kategorie se domnívá, že i to, že se s dětmi baví o jejich problémech, když dělá takové činnosti, které děti baví, děle si třeba spolu hrají nebo si připraví pro děti něco nestandardního, že je to svým způsobem něco navíc. Učitelka z druhé kategorie si naopak myslí, že při její pracovní náplni už nezbývá čas na jiné mimoškolní aktivity či dělat něco navíc, jelikož i výzdobu školky má v popisu práce. Učitelka z poslední kategorie vede metodu dobrého startu, což je kroužek pro předškolní děti, které mají potíže třeba s grafomotorikou. Naopak tato dotazovaná je názoru, že když má možnost si udělat nějaký kurz, tak jej ráda aplikuje v praxi – což ji opět dává zpětnou vazbu.

Otázka č. 14: Respondentek jsem se ptala, zdali uplatňují teoretické znalosti v praxi, kdy se výpovědi všech tří dotazovaných naprosto shodly. Všechny tyto znalosti určitě uplatňují, i když je podle nich praxe k nezaplacení a určitě se nedá pamatovat z té školní teorie vše.

5.3 Shrnutí výzkumu

Jelikož jsem sama navštěvovala mateřské školy v rámci pedagogické praxe na střední škole a nyní i na vysoké škole, moc dobře si uvědomuji, co práce učitelky obnáší. Proto bych se na tuto problematiku chtěla podívat jinýma očima a zjistit tak, zda je přístup k práci po určité době ve funkci učitelky rozdílný.

Na základě cíle výzkumu jsem stanovila hypotézy a výzkumné otázky, na které jsem hledala odpověď. Po dokončení celého výzkumu jsem schopna si na tyto otázky odpovědět díky aplikaci kvantitativního i kvalitativního výzkumu. Na základě dotazníkového šetření, kdy jsem počítala metodu dobré shody (chí-kvadrát) jsem potvrdila obě stanovené hypotézy H1 i H2. Tímto jsem si potvrdila svou domněnku o tom, že délka praxe mění přístup k práci učitelek v mateřských školách buď kladně, ale i záporně. Jedná se totiž o povolání, které velice působí na psychickou stránku člověka a ne každá osobnost tíhu tohoto tlaku unese. Také jsem však nakloněna tomu, že záleží na charakteru jednotlivé osobnosti.

Dále jsem si potvrdila to, že není rozdíl v přístupu k práci učitelky, která má středoškolské vzdělání od učitelky, která má vzdělání vysokoškolské. Jedná se jen o rozdílné množství teoretických znalostí, což nemá rozhodující dopad na výchovně vzdělávací činnost či celkový přístup k práci.

Tímto bych chtěla odpovědět na výzkumné otázky, které jsou v práci stanoveny:

- Jaký je přístup k práci začínající, zkušené a vytrvalé učitelky?

Přístup k práci těchto kategorií je zcela rozdílný. Nejbližší k sobě měly kategorie začínajících a zkušených učitelek. O něco lépe však na tom byly učitelky zkušené, jelikož jsou ve své práci už experty a mají mnoho teoretických i praktických zkušeností. Vytrvalé učitelky hodně za těmito dvěma kategoriemi zaostávaly. Musím však říci, že celkově záleželo na dané kompetenci, jelikož se různě střídalo obsazení kategorií.

- Je přístup k práci začínající učitelky rozdílný či srovnatelný s přístupem zkušené, ale i vytrvalé učitelky?

Přístup začínající učitelky by se dal podle výsledků srovnat s kategorií zkušených učitelek. Je však naprosto rozdílný od přístupu učitelek vytrvalých. Je to způsobeno i věkovým rozmezím a celkovými zkušenostmi jak praktickými, tak teoretickými.

- Má vzdělání učitelky vliv na její přístup k práci?
Pokud je vzdělání učitelky adekvátní k danému oboru, což činí střední pedagogická škola anebo vysoká škola, která na tento obor navazuje, nemá u žádné z kategorií rozdílný vliv na přístup k práci.

ZÁVĚR

Mateřská škola jako instituce, ale i její pracovníci jakožto učitelky, by měly vytvářet pro dítě natolik příznivé podmínky pro rozvoj a celkový růst, aby mělo potřebné základy ve světě vzdělávání. Tvoří pomyslnou bránu do života a to, co si do ní ponесou, záleží převážně na rodině, ale ve velké míře i na učitelkách v mateřských školách. V dnešní době dítě tráví v této instituci velké množství času a tudíž má celkové působení na něj v podobě výchovně vzdělávacího procesu, určitý vliv. Pak už záleží na přístupu učitelky, jaký tento vliv bude a jestli se bude odrážet v působení na dítě.

Vždy byla učitelská profese pojmána jako psychicky náročné zaměstnání. Z toho důvodu bylo mým záměrem zjistit, zda-li se kvůli této náročnosti mění i přístup k práci od nástupu učitelky do mateřské školy až do doby, kdy učitelka v této profesi setrvává již mnoho let.

Na základě výzkumu jsem schopna si na tyto otázky zodpovědět. Vždy záleží na osobě učitelky jako takové, jelikož každý je individuální jedinec, ale od začínajících a zkušených učitelek byl u vytrvalých učitelek zjištěn slabší přístup k práci, bez rozdílu vzdělání. Tato profese je určitým posláním a podle mého názoru i nadále dělají vytrvalé učitelky svou práci s láskou a s nejlepším vědomím, stejně jako začínající a zkušené učitelky.

Vždy je důležité, aby nedošlo nic tak daleko, kdy by mohl přístup učitelky k práci negativně ovlivňovat výchovně vzdělávací proces. To by patřilo mezi špatné činitele v rozvoji dítěte a tato prvotní zkušenost s kolektivem i se vzděláváním by mohla mít dopad na celkový dětský pohled na svět.

Učitelky v mateřské škole by se měly nejvíce zaměřovat na duševní hygienu, na správný životní styl a měly by ovládat různé metody odpočinku. Neměly by tuto nevšední práci brát jako stereotyp, ale vnímat ji jako pozitivum. Je důležité být odolný vůči negativním jevům, ale vědět a být smířený s tím, že ne vždy je vše podle našich představ. Neustále bychom měli do dětí vkládat naše naděje a věřit, že dětská duše je čistá a schopná se něčemu naučit.

Navrhovala bych, aby se učitelky mateřských škol neustále vzdělávaly a byla jim tato možnost poskytnuta v podobě obohacujících kurzů či školení. Aby byly schopny nové poznatky aplikovat v praxi a měly od dětí zpětnou vazbu, která je v tomto

povolání důležitým hybným faktorem, motivujícím učitelky pohlížet na svou práci s radostí a s láskou.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. Září 2004 o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 2004, částka 190, s. 10273. Dostupné také z: <http://aplikace.msmt.cz/predpisy1/Sb190-04.pdf>

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

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

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-485-4.

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

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

JANIŠ, Kamil a Edita ONDŘEJOVÁ. *Slovník pojmů z obecné didaktiky*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2006. ISBN 80-7248-352-8.

JŮVA, Vladimír, et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, eds. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bilá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002a. ISBN 80-7178-631-4.

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

SMOLÍKOVÁ, Kateřina, et al. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-00-5.

SPILKOVÁ, Vladimíra, et al. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: Teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1372-6.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: Aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

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

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SŠ	Středoškolské vzdělání
VŠ	Vysokoškolské vzdělání
Začínající	Začínající učitelky
Zkušené	Zkušené učitelky
Vytrvalé	Vytrvalé učitelky
P	Pozorovaná četnost
O	Očekávaná četnost
M	Počet dotázaných lidí
N	Počet otázek v kompetenci

SEZNAM TABULEK

Tab. 3.2 – Podíl žen ve školství.....	32
Tab. 5.1 – Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní.....	45
Tab. 5.2 – Kompetence profesně a osobnostně kultivující.....	45
Tab. 5.3 – Kompetence předmětová.....	45
Tab. 5.4 – Kompetence didaktická a psychodidaktická.....	46
Tab. 5.5 – Kompetence pedagogická.....	46
Tab. 5.6 – Kompetence didaktická a intervenční.....	46
Tab. 5.7 – Kompetence manažerská a normativní.....	47
Tab. 5.8 – Součty chí-kvadrátů jednotlivých kompetencí a předem stanovených kategorií.....	47
Tab. 5.9 – Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní.....	49
Tab. 5.10 – Kompetence profesně a osobnostně kultivující.....	49
Tab. 5.14 – Kompetence předmětová.....	49
Tab. 5.15 – Kompetence didaktická a psychodidaktická.....	50
Tab. 5.16 – Kompetence pedagogická.....	50
Tab. 5.14 – Kompetence didaktická a intervenční.....	50
Tab. 5.15 – Kompetence manažerská a normativní.....	51
Tab. 5.16 – Součty chí-kvadrátů jednotlivých kompetencí a předem stanovených kategorií.....	52

SEZNAM PŘÍLOH

PI – Dotazník

PII – Rozhovor

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK



Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se **Silvie Putalová** a studuji obor Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tento anonymní dotazník slouží jako podklad pro výzkumné účely.

Prosím Vás o skutečně pravdivé vyplnění dotazníku. Odpověď (1 = *nikdy/nesouhlasím*, 2 = *skoro nikdy*, 3 = *občas*, 4 = *skoro vždy*, 5 = *vždy/souhlasím*), ke které se přikláníte, nebo Vám je bližší, zakroužkujte.

Děkuji za Vaši ochotu a čas

Délka učitelské praxe:.....

Nejvyšší dosažené vzdělání:

Č.	Učitelka:	Nikdy			Vždy
1.	Do zaměstnání chodím s nadšením.	1	2	3	4 5
2.	Na každý den se pečlivě připravuji (pomůcky, program pro děti).	1	2	3	4 5
3.	Jsem tolerantní.	1	2	3	4 5
4.	Mám přehled o tom, co se ve třídě děje.	1	2	3	4 5
5.	Jsem pohotová.	1	2	3	4 5
6.	Snažím se o individuální přístup k dětem.	1	2	3	4 5
7.	Děti musí dokončit svou práci.	1	2	3	4 5
8.	Teoretické znalosti dokážu aplikovat v praxi.	1	2	3	4 5

9.	Vím, co je pro dítě dobré.	1	2	3	4	5
10.	Naslouchám dětem, když něco chtějí.	1	2	3	4	5
11.	Děti mi dávají energii.	1	2	3	4	5
12.	Ve třídě si udržím kázeň.	1	2	3	4	5
13.	Dokážu diagnostikovat dítě.	1	2	3	4	5
14.	Za mé přítomnosti je ve třídě přátelská atmosféra.	1	2	3	4	5
15.	Za dětmi se těším.	1	2	3	4	5
16.	Když něco nevím, neskrývám to.	1	2	3	4	5
17.	Při své práci využívám školní dokumenty (ŠVP, TVP)	1	2	3	4	5
18.	Děti za odměnu chválím.	1	2	3	4	5
19.	Znám a dodržuji práva dětí.	1	2	3	4	5
20.	Když jsou děti neukázněné, musím zvýšit hlas.	1	2	3	4	5
21.	Děti si ke mně mohou dovolit cokoliv.	1	2	3	4	5
22.	Umím si efektivně zorganizovat řízenou činnost.	1	2	3	4	5
23.	Na základě teoretických znalostí dokážu odhalit popřípadě problém u dítěte (např. komunikační, psychický).	1	2	3	4	5
24.	Jsem ohleduplná.	1	2	3	4	5
25.	Na děti mluvím klidným hlasem.	1	2	3	4	5
26.	Když je potřeba, jsem připravena okamžitě zasáhnout.	1	2	3	4	5
27.	Pro děti jsem autorita.	1	2	3	4	5
28.	Ráda se zúčastňuji doplňujících kurzů (týkající se mé profese).	1	2	3	4	5
29.	Snažím se děti naučit co nejvíce.	1	2	3	4	5
30.	Aktivně se dětem věnuji (při volné hře, při oblékání, pobytu venku).	1	2	3	4	5
31.	V každé situaci si umím s dětmi poradit.	1	2	3	4	5

32.	Vím, jaké aplikovat při řízené činnosti postupy, abych rozvíjela celou osobnost dítěte.	1	2	3	4	5
33.	Před spaním dětem čtu pravidelně pohádky.	1	2	3	4	5
34.	Všechny děti umím namotivovat ke splnění zadaného úkolu.	1	2	3	4	5
35.	Pomůžu dětem, když si s něčím neví rady.	1	2	3	4	5
36.	V případě potřeby dokážu improvizovat.	1	2	3	4	5
37.	Na děti kladu adekvátní požadavky.	1	2	3	4	5
38.	Mám smysl pro humor.	1	2	3	4	5
39.	Podílím se na mimoškolních aktivitách	1	2	3	4	5
40.	Jelikož jsem znalá ve všech oblastech, dokážu dětem odpovědět i na záludnou otázku.	1	2	3	4	5
41.	Jsem nápaditá.	1	2	3	4	5
42.	Tahle práce mě naplňuje.	1	2	3	4	5
43.	Věřím v to, že jsou děti schopny se všemu naučit.	1	2	3	4	5
44.	Snažím se do třídy vnést nové inovace.	1	2	3	4	5
45.	Teoretické znalosti se snažím aplikovat v praxi.	1	2	3	4	5
46.	Vedu potřebné záznamy o dětech (o jejich práci a výkonech)	1	2	3	4	5
47.	Jsem cílevědomá.	1	2	3	4	5
48.	Snažím se být dětem příkladem.	1	2	3	4	5
49.	S dětmi pravidelně provádím výchovné činnosti (VV, TV, HV).	1	2	3	4	5
50.	Připravuji si vzdělávací nabídku v souladu s ŠVP.	1	2	3	4	5
51.	Dále se sebevzdělávám.	1	2	3	4	5
52.	Děti se mi svěřují.	1	2	3	4	5
53.	Dělám ve své práci něco navíc (co nemám v popisu práce).	1	2	3	4	5
54.	Různá školení k mému oboru jsou pro mě přínosná	1	2	3	4	5

55.	Často si myslím, že na tuhle práci nestačím.	1	2	3	4	5
56.	Lehce si udržím pozornost dětí.	1	2	3	4	5
57.	Dokážu reagovat na změnu programu.	1	2	3	4	5
58.	Přihlížím k potřebám dětí	1	2	3	4	5
59.	Při řízené činnosti uplatňuji různé formy vzdělávání (skupinová, individuální činnost)	1	2	3	4	5
60.	Na základě svých praktických dovedností dokážu odhalit případný problém u dítěte (např. komunikační, psychický).	1	2	3	4	5
61.	Rozpoznám u dětí patologické projevy (šikana, týrání)	1	2	3	4	5
62.	Mám přehled o zákonech týkající se mé profese	1	2	3	4	5

PŘÍLOHA P II: ROZHOVOR



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Polostrukturovaný rozhovor

Téma: Profese učitelky v mateřské škole

Výběr tématu:

Vždy jsem si přála být učitelkou v mateřské škole, protože jsem měla k dětem blízko a předávat něco dalším generacím pro mě bylo velmi motivující. Proto jsem také studovala Střední pedagogickou školu a nyní ve svém oboru pokračuji jako Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati. Proto by mě zajímalo, jaký je přístup začínající nebo zkušené učitelky ke zvolené pedagogické profesi.

Způsob získávání informací:

Polostrukturovaný rozhovor

Informace o respondentovi:

Zkoumaná osoba: Učitelka v mateřské škole

Nejvyšší dosažené vzdělání:

Délka praxe:

Údaje o rozhovoru:

Tento rozhovor obsahuje 14 otevřených otázek zaměřené na zvolené téma. Tento rozhovor je anonymní s autentickými odpověďmi respondenta.

Otázky:	Odpověď respondenta:
1. Jaký máte vztah k dětem?	
2. Co Vás vedlo k výběru této profese?	
3. Jaký máte vztah k této práci?	

4. Těšíte se každý den do práce? A proč?	
5. Změnil se Váš přístup k práci po určitých letech v mateřské škole? A Jak?	
6. Jaké výhody má podle Vás tato práce?	
7. Jaké nevýhody má podle Vás tato práce?	
8. Jak se připravujete na následující den do práce? (pomůcky, program pro děti)	
9. Jak byste shrnula náplň své práce?	
10. Co Vám přijde, že v této práci děláte zcela zbytečně? A proč?	
11. Čím Vás tato práce naplňuje?	
12. Co Vás k práci motivuje?	
13. Co ve své práci děláte navíc (aniž byste to měla v popisu práce), a proč?	
14. Uplatňujete své teoretické znalosti v praxi?	

Závěr (jak rozhovor probíhal?):

Vypracovala:

Silvie Putalová, studentka 3. Ročníku (Učitelství pro mateřské školy) na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.