

# Profesní příběhy začínajících učitelů

Kristýna Toufarová

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kristýna Toufarová**  
Osobní číslo: **H13279**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Profesní příběhy začínajících učitelů**

Zásady pro vypracování:

**Vymezení teoretických východisek z oblasti příběhů o profesionalizaci začínajících učitelů.**  
**Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.**  
**Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím narativního rozhovoru.**  
**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:

**ATKINSON, Robert. The life story interview. Thousand Oaks: SAGE, 1998. ISBN 07-619-0428-X.**

**BURKOVIČOVÁ, Radmila. Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-403-0.**

**GAVORA, Peter. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. Pedagogika, roč. 51, 2001, č. 3, s. 352-368.**

**GAVORA, Peter. Rozhodnutie stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu. Pedagogická revue, 54, 2002, č. 3, s. 240-256.**

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

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

Vedoucí bakalářské práce:

**prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**  
Centrum výzkumu FHS


Datum zadání bakalářské práce:

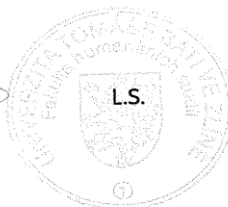
**11. prosince 2015**


Termín odevzdání bakalářské práce:

**27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 11. prosince 2015

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



  
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

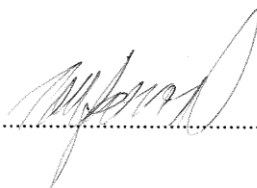
Beru na vědomí, že

- 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 20. 4. 2016



.....

*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 nahlášení 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 vyuce 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). Odpirá-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 přihlédá k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce má teoreticko – empirický charakter. Analyzuje profesní příběhy začínajících učitelů mateřské školy. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, ve kterých jsou vymezeny teoretická východiska učitelské profese a vývoj profesní dráhy začínajících učitelů. Praktická část práce popisuje kvalitativně orientovaný výzkum, který byl realizovaný formou narativních rozhovorů se začínajícími učitelkami mateřských škol. Analýzou a zpracováním rozhovorů byly zjištěny skutečnosti, které ovlivňují profesní příběhy začínajících učitelů, odhalují průběh jejich profesionalizace a změny motivace v samotném průběhu dosavadního profesního života.

Klíčová slova: začínající učitel, profesní příběh, zlomové události

## **ABSTRACT**

Bachelor thesis has theoretically-empirical character. It analyses professional journey of novice nursery school teachers. Theoretical part of the theses is divided into three chapters where theoretical objectives of the teaching profession are defined together with the professional career development of novice teachers. Practical part of the thesis describes qualitatively based research that was realised through narrative interviews with novice teachers at nursery schools. There were facts realised through the analysis and elaboration of these interviews, which influence the professional development of novice teachers and also reveal the process of their professionalization together with changes in motivation during their existing professional life.

Keywords: novice teacher, profesional narrations, turning point

Chtěla bych poděkovat prof. PhDr. Peterovi Gavorovi, CSc. za odborné vedení, trpělivost a čas, který mi poskytl během tvorby mé bakalářské práce a obohatil mě tak o jeho cenné rady.

Také bych chtěla poděkovat všem začínajícím učitelkám, které se účastnily mé výzkumné práce a formou narativních rozhovorů se mnou na ni spolupracovaly a mají velký podíl na jejím vzniku.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Ve Zlíně dne 20. dubna 2016

Kristýna Toufarová

# OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
<b>1 VYMAZENÍ UČITELSKÉ PROFESE .....</b>	<b>11</b>
1.1 UČITEL .....	11
1.2 PROFESE .....	12
1.3 ZNAKY UČITELSKÉ PROFESE .....	13
1.3.1 Kvalifikace učitele .....	14
1.3.2 Kompetence učitele.....	15
1.4 VYUČOVACÍ STYL UČITELE.....	16
1.4.1 Manažerský styl .....	17
1.4.2 Facilitační styl.....	17
1.4.3 Pragmatický styl.....	17
<b>2 PRŮBĚH PROFESIONALIZACE .....</b>	<b>18</b>
2.1 VÝVOJOVÉ ETAPY .....	18
2.1.1 Volba učitel­ské profese .....	19
2.1.2 Profesní stabilizace .....	20
Pojmem expert se zabýval také K. A. Ericsson, který uvádí, že expert je:	
.....	20
2.1.3 Profesní vyhasínání .....	21
<b>3 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL .....</b>	<b>23</b>
3.1 VÝVOJ ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE .....	23
3.2 NÁSTRAHY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE .....	24
3.2.1 „Šok z reality“ .....	24
3.3 POROVNÁNÍ UČITELE-ZAČÁTEČNÍKA A UČITELE-EXPERTA .....	25
3.4 ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH UČITELE JAKO VÝZKUMNÝ PŘÍSTUP .....	27
3.4.1 Narativita .....	28
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>30</b>
<b>4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....</b>	<b>31</b>
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	31
4.1.1 Dílčí výzkumné cíle .....	31
4.1.2 Výzkumné otázky .....	31
4.2 ÚČASTNÍCI VÝZKUMU .....	32
4.3 VÝZKUMNÉ METODY A SBĚR DAT.....	33
4.4 VSTUP DO TERÉNU .....	33
<b>5 INTERPRETACE DAT.....</b>	<b>35</b>



5.1	ZAČÁTEK VŠEHO .....	35
5.2	VZDĚLÁVÁNÍ.....	36
5.3	OSOBNOSTI JAKO VZORY .....	39
5.4	KE STARTU PŘIPRAVIT, POZOR, TEĎ!!! .....	42
5.5	CHARAKTERISTIKA UČITELE SEBE, SEBECHARAKTERISTIKA UČITELKY .....	48
5.6	OSOBNÍ RŮST .....	51
5.7	KLIMA A PROSTŘEDÍ .....	52
5.8	MOTIVACE DÁL.....	54
<b>6</b>	<b>SHRNUTÍ ZÁVĚRŮ A DISKUZE .....</b>	<b>61</b>
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>71</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>74</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>75</b>

## ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce je: Profesní příběhy začínajících učitelů.

Téma bakalářské práce jsem si vybrala především proto, že mě zaujala jeho skrytá hloubka. V dnešní době je již mnoho známého o učitelích mateřských škol, mnoho bylo napsáno a zkoumáno. Mně ale zaujal termín začínající učitel, jelikož jsem si uvědomila, že já jím, doufejme, za malou chvíli také budu. Skrytou hloubku můžeme sledovat v tom, že mnozí mohou možná začínajícího učitele vnímat jako člověka nabitého zcela novou vlnou energie, že jsou plní motivace a odhodlání. Nehrozí u nich v tak brzkém stádiu k syndromu vyhoření. A však mnohdy je nejdůležitější právě začínající etapa učitelovy profesní cesty, jeho profesní příběh.

Cílem teoretické části je vytyčit jednotlivá teoretická východiska učitelské profese v mateřské škole. V první části mé práce přiblížíme čtenáři problematiku vymezení této profese, její charakteristiku a vývoj neboli proces profesionalizace učitelů mateřských škol obecně. V další části se již zaměříme především na začínajícího učitele, jeho profesní vývoj, možné nástrahy a pro lepší pochopení a upevnění provedeme srovnání učitele-začátečníka s učitelem-expertem.

V závěru teoretické části mé bakalářské práce si uvedeme a vymezíme pojem profesní příběh začínajícího učitele a vytyčíme teoretická východiska pojmu narativita, tedy schopnost vyprávět příběhy. Narativita je tedy ideálním výzkumným prostředkem pro problematiku a cíl mé bakalářské práce.

Praktická část této práce je složena z metodologie kvalitativního výzkumu, interpretace získaných dat a shrnutí výsledků výzkumu. Jako výzkumnou metodu jsme zvolili narativní rozhovor, prováděný se začínajícími učitelkami mateřských škol. Cílem praktické části bylo popsat profesní cestu začínajících učitelek, zjistit její průběh a současnou profesní motivaci. Dále jsme chtěli zjistit, co ovlivnilo začínající učitelky v průběhu jejich profesní cesty a jak popisují své profesní vlastnosti. Budeme tedy analyzovat a interpretovat profesní příběhy konkrétních začínajících učitelek, díky čemuž odpovíme na výzkumné otázky, které jsme si stanovili a dosáhneme také stanovených cílů. V závěru budou shrnuty a představeny závěry a výsledky, které z tohoto výzkumu vzešly.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VYMAZENÍ UČITELSKÉ PROFESY

*„Učitelé musí být přesvědčení, že jsou na vysokém místě důstojnosti a že jim byl svěřen vznešený úřad, nad nějž nic není pod sluncem většího.“*

*Jan Amos Komenský*

Pro správné a pochopitelné vymezení učitelství je potřeba přistupovat k ní ze dvou hledisek a to jednak z objektivního vyhodnocování charakteristik učitelství jako socioprofesionální skupiny a jednak z detailního popisu jedinečných životních a profesních drah konkrétních učitelek a učitelů (Průcha, 2002).

S vymezením učitelství z hlediska socioprofesionální skupiny souvisí:

- učitel jako pojem;
- profesní skupina;
- znaky učitelství.

### 1.1 Učitel

Jak správně tento pojem uchopit a definovat se může zdát jako jednoduchý úkol, jelikož o učitelích a jejich profesi pojednává mnoho odborných publikací. Avšak není vše tak jednoduché, jak se zdá. Uvedeme si tedy pár definic, které si porovnáme a díky kterým pojem lépe vysvětlíme.

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 326) definují pojem učitel jako „osobu podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatele. Je jedním z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelství povolání.“

Kolář a kol. (2012, s. 156) vysvětlují pojem jako „kvalifikovaného pedagogického pracovníka. Pracovníka se speciální kvalifikací pro výchovně – vzdělávací práci s dětmi a mládeží v rámci školy. Předavatel kultury lidstva a tradic i hodnot a sociokulturního prostředí mladším generacím. Řídí učební činnost žáků a využívá vlastní strategie výuky v souladu s cíli výchovně – vzdělávacího procesu a svého osobního pojetí tohoto procesu.“

V obou těchto definicích se vyskytuje pojem *pedagogický pracovník*, není ale jasné co znamená a mnoho autorů i ve svých odborných publikacích tento pojem často uvádí a používají právě místo pojmu učitel. Bohužel ale ve většině případů není pojem nikde přímo vymezen. Jednou z možností, jak tomu porozumět, je opřít se o zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který jasně vymezuje a charakterizuje pedagogického pracovníka.

„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně - pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“

(zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů)

Z této definice je jasné, že pojem pedagogický pracovník je pojem nadřazený a zahrnuje širší okruh skupiny lidí, kteří se pedagogikou zabývají. Z toho důvodu, pokud hovoříme o učiteli jako takovém, není pojmenování *pedagogický pracovník* zcela správné.

Trubíniová a kol. (2007, s. 520) vymezuje zase pojem učitel/ka mateřské školy:

„Učitel/učitelka mateřské školy je pedagogický pracovník, který vykonává bezprostředně organizovanou výchovnou a vzdělávací činnost v mateřské škole a má příslušnou pedagogickou kvalifikaci.“

Tato definice nám mimo jiné opět potvrzuje tvrzení uvedené výše, že pedagogický pracovník je pojem zastřešující více profesí, jako je učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér a podobně.

## 1.2 Profese

Profese je významnou a neoddělitelnou součástí života člověka. Nejen, že zajišťuje obživu, ale dává člověku také prostor pro rozvíjení individuálních dispozic, dává člověku smysl a možný směr života, bez kterého by se z něj mohl snadno stát tzv. „zbytečný člověk“ (Juklová, 2013).

Pro správné vymezení učitelské profese je nutné si pojem ujasnit a definovat. Průcha (2002, s. 19) odborně vymezuje profesi jako „povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění.“ (Průcha, 2002, s. 19)

Dále profesi definuje také Kolář a kol. (2012, s. 108) jako „obor, zaměstnání, které vyžaduje odbornou přípravu a určitý typ vzdělání. Umožňuje, aby se jedinec zařadil do profesní a sociální struktury společnosti na základě dosaženého vzdělání, kvalifikace.“

Obě definice vymezují pojem obdobně, avšak autoři Kolář a kol. popisují pojem profese detailněji. Ve vymezení a uchopení pojmu jsou konkrétnější, kdy například upozorňují na potřebnost dosažení příslušného vzdělání nebo možnost se v rámci profese zařadit do profesní a sociální struktury. Všichni autoři, ale uvedli pojem *kvalifikace*. Tento pojem je pro učitelskou profesi velmi důležitý a více se mu budeme věnovat níže, v další části této kapitoly.

Je také důležité si uvědomit, že utváření vztahu k profesi je velmi dlouhodobý proces, který mnohdy začíná už v raném dětství, kdy každé dítě mělo nějaký svůj ideál toho, čím by chtěli být, až vyrostou. V minulosti bylo typické vybírat si profesi na celý život. V dnešní době se už to tak být nemusí a často jedinci přechází z jedné profese k profesi zcela odlišné. Důvodem může být i to, že dnešní společnost utváří podmínky pro větší flexibilitu a univerzalitu v pracovním výkonu. Jedincům to tak dává svobodnou možnost několikrát se rozhodnout, kterou profesi budou vykonávat.

### 1.3 Znaky učitelské profese

Učitelská profese patří mezi profese velmi důležité a společností vysoce probírané. Učitel mateřské školy má velké a mnohdy nedostatečně doceněné poslání a to, nejen o dítě pečovat, ale také ho vzdělávat a vedle rodiny mu položit kvalitní a pevné základy pro jeho další životní vývoj a životní dráhu.

Na učitele jako jednoho z hlavních aktérů výchovně – vzdělávacího procesu je kladena velká zodpovědnost, efektivnost a účinnost a jejich hlavním úkolem je učit, přesněji řečeno vychovávat a vzdělávat. Takové poslání není jednoduché naplnit.

„Specifika profese učitelky mateřské školy vycházejí z úlohy, kterou v systému celoživotního vzdělávání každé dětské osobnosti zaujímá instituce mateřské školy, z významu, jenž preprimární edukaci česká společnost přisuzuje, z požadavků, zá-

važnosti a odpovědnosti výkonu pozice učitelky mateřské školy, z věkových zvláštností dítěte v předškolním věku a s tím souvisejícího požadavku na odpovídající přístup k dítěti uvedeného věku.“ (Burkovičová, 2013, s. 15)

Aby učitel mohl vykonávat tuto profesi, musí být kvalifikovaný a kompetentní.

### 1.3.1 Kvalifikace učitele

Pojem kvalifikace je obecně definován jako:

„souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě.“

(Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 110 – 111)

Z hlediska učitelské profese se kvalifikace vytváří ze dvou zdrojů:

1. Na základě formálního vzdělávání
2. Na základě praktických zkušeností při výkonu povolání

Průcha (2002) také uvádí důležité porovnání pojmu kvalifikace učitele s pojmem pedagogická způsobilost, kdy se může zdát, že se tyto dva pojmy vzájemně překrývají, avšak kvalifikace je jasně vytyčena a dána, kdežto pedagogická způsobilost má širší rozsah. To znamená, že získáním učitelské kvalifikace ještě nemusí být učitel způsobilý k výkonu profese.

Syslová (2013) dále uvádí několik způsobů, jak učitel mateřské školy může získat potřebnou kvalifikaci (uvedeme si jen některé):

- Vysokoškolským vzděláním získaným studiem v kreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy.
- Vysokoškolským vzděláním získaným studiem v kreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy nebo vychovatelství či pedagogiku volného času nebo studijního oboru pedagogika a vzděláváním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy.

- Vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy.
- Středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy.

Z výše uvedeného je tedy jasné, že možností, jak získat potřebnou kvalifikaci je mnoho a vyvstává tedy otázka prestiže učitelské profese.

Když se ale vrátíme zpět a podíváme se, jak kvalifikaci vnímá Průcha, můžeme si povšimnout, že jeho druhý zdroj, který kvalifikaci vytváří a formuje, u Syslové zcela chybí. Mohli bychom možná tvrdit, že vysvětlení kvalifikace podle Průchy můžeme považovat spíše již právě za pedagogickou způsobilost, jelikož učitel získal praktické zkušenosti při výkonu profese.

### 1.3.2 Kompetence učitele

Jak správně vymezit a definovat tento pojem není nějak zvlášť jednoduché. Opřeme se tedy o jednu z definic, která vymezuje pojem jako:

„způsobilost, připravenost, vybavenost vykonávat určité činnosti, operace, chovat se určitým způsobem, plnit určité funkce a sociální role.“ (Kolář a kol., 2012, s. 64)

Získáním způsobilosti můžeme dále rozvíjet a pracovat na zdokonalování svých dosavadních dovedností, které se stále rozvíjejí a jejich vývoj nikdy nekončí. Získávání kompetencí je dlouhodobý proces a může být spojen i s celoživotním vzděláváním.

V rovině učitelské profese se ale hovoří o kompetencích profesních, které zahrnují komplexní způsobilost pro kvalitní vykonávání profese. Tato způsobilost zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky učitele (Syslová, 2013).

Osobnostní charakteristiky hrají v učitelské profesi velmi významnou roli, čehož si byl vědom již J. A. Komenský. Do osobních charakteristik učitele totiž zahrnujeme jeho motivaci k profesi, talent pro profesi a kognitivní vybavenost. Všechny tyto složky se odráží v kvalitě výkonu a přístupu k profesi učitele.



O profesních kompetencích hovoří i Vašutová (2004), která chápe pojem jako receptivní, který zastřešuje celý rozsah výkonu profese a udává, že kompetence musí být stále rozvoje schopné.

Kompetence učitele obsahují (Vašutová, 2004, s. 105 – 109):

- kompetence oborově předmětové
- kompetence didaktická a psychodidaktická;
- kompetence obecně pedagogická;
- kompetence diagnostická a intervenční;
- kompetence sociální;
- kompetence manažerská a normativní;
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Učitel tedy musí získat tyto kompetence, způsobilost a kvalifikaci, aby mohl vůbec odstartovat a vykonávat profesi, pro kterou se rozhodl. Nesmíme také zapomínat na další důležité předpoklady, které jsou s učitelskou profesí spojené, jako například psychická odolnost, mravní bezúhonnost a dobrý zdravotní stav spojený i s fyzickou zdatností.

## 1.4 Vyučovací styl učitele

Vyučující styl učitele do určité míry odráží i část jeho osobnosti. Jsou to vlastně určité postupy, kterými se učitel řídí a postupuje při výkonu své profese. Každý učitel má svůj osobní vyučovací styl, který je pro něj v tu danou dobu typický a charakteristický. Během své praxe, případně dalšího sebevzdělávání, získávání dalších zkušeností nebo také během své přípravy na další den v práci, se může vyučovací styl učitele vyvíjet, měnit a dále formovat, stejně jako on sám.

I když je vyučovací styl každého učitele velmi osobnostní a charakteristickou součástí jeho profese, odborná literatura tyto styly člení, rozděluje a charakterizuje. Uvedeme si rozdělení například podle R. Dytrtové a M. Krhutové (2009), které vyučující styl učitele člení do tří kategorií:

1. Manažerský styl
2. Facilitační styl
3. Pragmatický styl

### 1.4.1 Manažerský styl

Tento styl se vyznačuje efektivitou, kdy učitel povzbuzuje a pozitivně motivuje k učení. Jeho organizace vyučování je systematická a poskytuje zpětnou vazbu, avšak neklade až takový důraz na potřeby dětí. Je spíše „předavačem“ informací.

### 1.4.2 Facilitační styl

Na rozdíl od manažerského stylu vyznačuje právě tím, že je silně zaměřen na žáka, jeho potřeby, individualitu, zájmy a osobnostní charakter. Klade důraz na individualizaci výuky a procesy učení. To znamená, že v jeho hlavním zájmu a na prvním místě je dítě a jeho všestranný rozvoj. Je jakýmsi nejbližším průvodcem a rádcem ve vzdělávacím procesu.

### 1.4.3 Pragmatický styl

Tento vyučovací styl je zaměřen především na dosažení požadovaných znalostí a učitelova pozornost se ubírá na úroveň dosažených vědomostí, cílů vzdělávání, proces vzdělávání a výsledků vzdělávání. Potřeby a zájmy žáků jsou až na druhém místě v pozadí.

Je důležité zmínit, že všechny tyto styly jsou myšleny a vykresleny v pozitivním duchu, záleží tedy na učiteli, který ze stylů přijme za svůj, avšak začínající učitel nepřichází do praxe s vyhraněným stylem. Ten se vyvíjí postupně, jak jsme již uvedli výše. Časté je také to, že učitel nemusí být vyhraněn pouze a čistě jen pro jeden styl. Může přijmout za své některé charakteristiky z jednoho stylu a některé z druhého a být tak na pomezí dvou stylů.

## 2 PRŮBĚH PROFESIONALIZACE

Výběr učitelské profese start profesní dráhy začíná již od výběru samotného studia příslušného oboru, přes další etapy profesního života, jako je nástup do zaměstnání, přechod z učitele – začátečníka na učitele – experta, až k možnému profesnímu konzervatismu (profesnímu vyhasínání), případně i profesní migraci, kdy učitelé přecházejí od své profese k jiným povoláním.

### 2.1 Vývojové etapy

Vývoj učitele ovlivňuje několik faktorů, které J. Lukas (2008) souhrnně nazývá „*integrativní pojetí*“. Vývoj učitele tedy ovlivňují pedagogické, psychologické a sociální faktory. Velmi zajímavé je Lukasovo systémové pojetí profesního vývoje. Ten je postaven na uvědomění si, že učitel je součástí mnoha systémů, kdy zřejmě na prvním místě je systém třídy, dále ale systém školy, na které působí, také širší komunita školy, učitelova vlastní rodina, stát a další sociální skupiny. Všechny tyto systémy a subsystémy mají vliv právě na profesní vývoj, ale také na vývoj jeho osobnosti, emocionální a kognitivní vývoj (Lukas, 2008). Autor ale uvádí i jednu důležitou informaci, a to, že tento systémový pohled vývoje funguje i opačně. To znamená, že i učitel sám o sobě může jednotlivé systémy ovlivňovat a zasahovat do nich, jelikož je jejich součástí.

Tento model je velmi zajímavý z toho hlediska, že dává do kontextů, vztahů a souvislostí více věcí a složek života učitele. Spojuje jeho osobní a profesní život, což bylo do této chvíle vždy oddělováno. Můžeme si ale povšimnout i jiné věci. V úvodu této kapitoly jsme si uvedli, že profesní vývoj učitele začíná již samotným výběrem učitelské profese, tedy studiem vybraného oboru. Lukas svůj systémový model vývoje ale zasadil do fáze tzv. profesního startu (viz. další kapitola), jelikož mluví o systému třídy a školy, na které učitel již působí.

Lukas se však touto problematikou zabýval i v roce 2007, kdy upozornil na to, že i když jsou níže uvedené vývojové fáze obecně platné, používané a přijaté, nelze se nevyhnout určitým nedostatkům, které jsou spojené s pedagogickým a psychologickým pojetím. Podle autora je nutné brát učitele ne jako „*automat na výuku*“, ale taky jako člověka a uvědomit si, že i jeho osobní život a jeho vývoj, řekněme duševní i fyzický, se podílí a odráží v právě profesním vývoji. Udává tedy, že není možné jednotlivé etapy zcela a jasně vymezit pro všechny učitele obecně.

I zde je vidět, že autor spojuje a přikládá velmi důležitou váhu učitelově osobnosti, jeho charakteru a osobním životu. Je jasné, že všechny faktory a složky, které uvádí a které ovlivňují profesní vývoj učitele, jsou logické a také důležité. Není však možné přistupovat ke každému učiteli zvlášť, jak by to možná bylo ideální a nejvíce objektivní. Budeme se tedy držet níže uvedených vývojových etap, které charakterizuje Průcha (2002) s tím, že poznatky od autora Lukase nám zůstávají v podvědomí a je nám tedy jasné, že jednotlivé fáze nastávají u jednotlivých učitelů v různých časových intervalech.

Průcha (2002) tedy charakterizoval jednotlivé etapy vývoje učitele takto:

- volba učitelské profese;
- profesní start;
- profesní adaptace;
- profesní stabilizace;
- profesní vyhasínání.

Rozebereme si více jen ty nejdůležitější etapy, jelikož některým se budeme věnovat podrobněji v další kapitole. Některé etapy se také rozvíjí a nastupují současně nebo jen s nepatrným časovým rozmezím, jako například profesní start a profesní adaptace.

### **2.1.1 Volba učitelské profese**

Již od 80. let minulého století byl kladen na oblast učící se společnosti a společnosti vědění velký význam a důležitost, jelikož vzdělávání je jakýmsi skrytým bohatstvím a je prostředkem trvale udržitelného rozvoje společnosti. (Spilková, 2007)

Touto skutečností chceme upozornit na to, že nároky na vzdělávání a přípravu učitelů jsou potencionálně zvýšeny dvojnásobně, jelikož učitelé vykonávající svou profesi na jakémkoli stupni vzdělávání jsou jedni z nejdůležitějších činitelů ve zvyšování celkové kvality vzdělávání a vzdělanosti populace.

Je všeobecně známo, že kvalita učitelů a také edukačních procesů na školách se silně odvíjí od toho, jací lidé mají o studium učitelských oborů zájem. Je zjištěno, že u nás je zájem enormně vysoký a tento zájem stále přetrvává. Každoročně se ke studiu přihlásí o mnoho více uchazečů, než je možné přijmout.

Můžeme také pozorovat a doložit, že nejvýraznějším znakem uchazečů o učitelské studium je vysoká převaha ženského pohlaví. Standardně se pohybuje podíl ženského pohlaví mezi studenty okolo 70 % a více. Zajímavým zjištěním je také fakt, že mnoho studentů učitelských oborů pochází z rodin „nižší střední třídy“ nebo z rodin, kde alespoň jeden z rodičů se stal učitelem (Průcha, 2013).

Burkovičová ve své publikaci z roku 2013 uvádí, že nejen české školství je feminizováno, jelikož pro ženy je učitelství více přitažlivé a to z toho důvodu, že o dítě se od nepaměti staraly zpravidla více nežli muži. Práce učitelky je tedy pro ženy více přirozená a mají pro ni větší dispozice, a proto k této profesi inklinují častěji a muže jako učitele mateřské školy vidíme jen výjimečně (Burkovičová, 2013).

### 2.1.2 Profesní stabilizace

V kontextu profesní stabilizace budeme hovořit již o učiteli jako expertovi. Do této chvíle by bylo hovořeno o učiteli začátečnickovi, ale tomuto pojmu bude věnována větší pozornost v další kapitole.

Když se vrátíme k pojmu učitel-expert, dostáváme se hned na začátku k prvnímu problému a to jak a kdy můžeme vlastně o učiteli jako expertovi hovořit. Kdy se učitel stává expertem? Tato problematika byla již několikrát šetřena, avšak závěry se vždy liší. Porovnáním dvou knih autora Průchy (2002; 2013) nelze přesně stanovit časové vymezení, kdy se z učitele začátečníka stává učitel expert. Nejprve v publikaci z roku 2002 uvádí, že učitel se stává expertem po pěti a více letech. V publikaci z roku 2013 se autor k této problematice vrací a dokládá, že v tomto časovém vymezení není jednoznačná shoda a odborníci vymezují učitele experta rozdílně.

Obecně by se dalo říci, že učitel se stává expertem tehdy, pokud mu již není nutno poskytovat odbornou pomoc v kontextu „uvádění do praxe“. To ale nesmíme zaměňovat s formami dalšího sebevzdělávání učitele (Průcha, 2013).

Pojmem expert se zabýval také K. A. Ericsson, který uvádí, že expert je: „osoba široce uznávaná jako spolehlivý zdroj znalostí, dovedností, či technik, jejímuž úsudku je veřejností i odborníky připisována autorita i status. Má v určité konkrétní oblasti dlouhodobou nebo intenzivní zkušenost danou praxí a vzděláním.“ (Ericsson, 2006, s. 3 – 4)

Z této definice můžeme odvodit, že možná důležitější, než jasně časově vymezovat učitele experta je ujasnit si jeho charakteristiky, vlastnosti, dovednosti a vědomosti, které by měl splňovat. Nemáme zde na mysli vykreslit učitele takového, jaký by měl ideálně být. Spíše se to váže ke kompetencím učitele a kvalitě učitele, kterým jsme se věnovali výše.

Termín expert vymezuje i Píšová a kol. (2013), která používá slova jako výjimečné výkony, genialita, úspěšnost, vysoká zkušenost, excelentnost.

Takové pojmenování termínu zprvu vypadá velmi zdařilé, avšak když se nad tím zamyslíme, možná mohou někteří ve slovech ucítit nenápadný tlak a pocit, že se asi nikdy nestanou experty. Může tedy fungovat trochu demotivační vlna. Může nastat ale i opačný efekt, díky kterému by mělo vymezení Píšové a kol. (2013) i hlubší význam a to právě motivační. Opět se v tomto smyslu můžeme vrátit k začátku této podkapitoly, kde jsme uvedli, že velmi záleží na lidech, kteří o studium mají zájem. Záleží především na jejich odhodlání, přesvědčení, motivaci, osobních cílech a mnoha dalších faktorech, které ovlivňují jeho formování a vývoj.

### 2.1.3 Profesní vyhasínání

Tato závěrečná etapa je často charakterizována ztrátou zájmu o svou profesi, dostává se do určitého stereotypu, práci odvádí pouze rutinně bez jakékoli známky nadšení. Výkon práce jej vyčerpává a v mnoha případech dochází k syndromu vyhoření (Průcha, 2002).

Obecně bývá toto období označováno jako období předdůchodové, kdy se učitelům mění jeho hodnoty a jejich pozornost se ubírá na zájem o výdělek (z hlediska následné finanční výše důchodu), zájem o pracovní podmínky (z hlediska životní pohody a zdraví) a zájem o dobrý pracovní kolektiv a interpersonální vztahy (z hlediska vrcholící sociální hodnoty práce), (Průcha, 2013).

Takové teoretické vymezení je ale velmi specifické a odkazuje pouze na určitou věkovou skupinu lidí. V praxi se velmi často stává, že profesní vyhasínání může nastat i velmi dříve, než před vstupem do důchodu. Mnohdy můžeme také hovořit o tzv. pedagogické migraci, což znamená, že během výkonu určité profese přejde jedinec k profesi zcela jiné.

Problematikou profesionalizace a vývojovými etapami učitele se zabýval také Lukas (2007), který uvádí, že i když jsou výše uvedené vývojové fáze obecně platné, používané a přijaté, nelze se nevyhnout určitým nedostatkům, které jsou spojené s pedagogickým a psychologickým pojetím.

### 3 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

„Začínající učitel je takový učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je tedy na začátku své profesní dráhy.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Dle této definice můžeme tedy za začínajícího učitele považovat jedince, který nastoupil k výkonu své profese, na kterou se připravoval dlouhá léta svého studia. Tímto nástupem přichází také mnoho nástrah a jedinec tak otevírá zcela nové dveře nejen do profesního života, ale také do života osobního. Dalo by se říci, že zahajuje další novou etapu.

#### 3.1 Vývoj začínajícího učitele

Vývoj začínajícího učitele, dá se říci, začíná již od samotného výběru učitelské profese, kterou jsme si popsali na začátku 2. kapitoly. Jak jsme již popsali, pokračuje přes studium příslušného oboru, po jehož dokončení stojí jedinec na prahu vstupu do výkonu svého povolání. Celková cesta, která tomuto dosavadnímu cíli předcházela, hraje v učitelově profesním startu a dalším vývoji zásadní roli. Jedinci, jakožto učitel se otevírá nové profesní období, v novém prostředí, v nové sociální skupině. Může začínat pociťovat zodpovědnost, tlak a případně i nervozitu zda uspěje či nikoli. U učitelské profese má začínající učitel jednu nevýhodu v porovnání z profesemi jinými. Hned po svém nástupu přebírá veškeré povinnosti „normálního“ učitele (Průcha, 2013). V mateřské škole, ale má začínající učitel více možností, než učitel na základní škole. Jednou z výhod je, že začínající učitel není na třídu dětí zcela sám. Má tedy možnost pomoci a rady od zkušenějšího pracovníka – kolegyně. Učitel na základní škole tuto možnost nemá a je zcela odkázán sám na sebe. Učitel mateřské školy díky této možnosti pomoci, má více prostoru se v praxi „aklimatizovat“, zvyknout si na změny. Má více času a možností být zkušenějším pracovníkem jaksi zaučován a jeho start je tak více pozvolnější. Postupem času nabírá nové zkušenosti, ve výkonu své práce je jistější a je na dobré cestě proměnit se z učitele-začátečníka na učitele-experta. Je to však dlouhá cesta, která není zpravidla časově vymezena, jak jsme již uvedli, ale mnoho autorů uvádí hranici pěti let od nástupu do praxe.



## 3.2 Nástrahy začínajícího učitele

Je jasné, že začínající učitel se setkává s řadou překážek. Dochází ke konfrontaci a deziluzi jeho představ o profesi po absolvování studia s profesní realitou. Dále může docházet k rozporu mezi znalostmi a zkušenostmi pracovníka nebo k rozporu mezi osobní „zapáleností“ do výkonu a zájmu organizace. V důsledku těchto „nástrah“ se může začínající učitel setkat s tzv. šokem z reality (Průcha, 2013).

### 3.2.1 „Šok z reality“

Začínající učitelé se s „šokem z reality“ nebo řečeno jinak profesním „názrazem“, mohou setkat menším i větším měřítku a někteří učitelé se s tímto problémem nemusí setkat vůbec. Jde vlastně o jakési překvapující zjištění, že nejsou náležitě připraveni na vše, co od nich práce očekává.

U českých začínajících učitelů bylo zjištěno, že největším překvapením pro ně byly například nástupní podmínky, jelikož ty u začínajících učitelů nemusí být mnohdy příznivé (nedostatečné vybavení, nadměrné úvazky, aj.), dále také například kultura a klima školy (sociální klima učitelského sboru, postoj ředitele školy, aj.) a v neposlední řadě také potíže s vybudováním si autority, udržení pozornosti dětí, komunikace nejen s dětmi, ale také s rodiči, aj.) (Průcha, 2002).

Příčiny mohou být různé. Souhrnně je ale lze vymezit tak, jak uvádí Průcha (2013):

1. Příčiny spjaté s osobností učitelů – s tím souvisí psychická odolnost učitele a mnozí z nich po nástupu do praxe zjišťují, že nejsou po psychické stránce dostatečně vybaveni. Nezvládají svou třídu, neumějí nebo neví jak si vybudovat ve třídě autoritu, mají potíže s prací s hlasem nebo nejsou dostatečně hlasově vybaveni tak, aby byli schopni ke třídě nepřetržitě hovořit.
2. Příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů – mnoho začínajících učitelů zjišťuje, že nemají dostatečné vědomosti a dovednosti potřebné k běžným, každodenním činnostem učitelů. Nejčastějším problémem a překvapením je například administrativní část práce (vyplňování třídních výkazů, korespondence), jelikož během studia se s tím nemuseli vůbec potkat.

3. Příčiny spjaté se situacemi ve školách – začínajícího učitele mohou překvapit některé problémové situace, se kterými si nedovede poradit a je zapotřebí více zkušeností a improvizace (nevybavenost, příliš silný autoritativní přístup vedení, problémové vztahy ve třídě, aj.)

Předcházet těmto příčinám asi zcela nejde, můžeme se však pokusit je minimalizovat právě v průběhu studií v době jejich praxí, kde se s těmito situacemi mohou setkat. Na praxích je tedy důležité vyzkoušet si nejen práci s dětmi jako takovou, ale zatěžovat budoucí učitele také veškerou prací kolem, jako je například administrace, pokud je to možné tak kontakt s rodiči, dát budoucím učitelům prostor vyzkoušet si řešit možné konflikty a situace, které mohou během jeho práce nastat. Je jasné, že vše probíhá pod „dozorem“ a budoucí učitel musí mít pocit, že se bez problémů může opřít o zkušenějšího, který ho podrží, podpoří a který mu bude v případě potřeby stále nápomocen. Dalším možným předcházením je dostatečná zpětná vazba jak v pozitivním, tak negativním duchu. Budoucí učitel se tak naučí přijímat chválu, kritiku, ale hlavně se může poučit z chyb a přijmout rady zkušenějšího.

### 3.3 Porovnání učitele-začátečníka a učitele-experta

Učitele-začátečníka neboli začínajícího učitele, jsme si již v této kapitole dostatečně vysvětlili, abychom pochopili jeho podstatu. Pro lepší uvědomění si rozdílů mezi učitelem-začátečníkem a učitelem-expertem si tyto dva typy porovnáme.

Abychom mohli porovnání uskutečnit, musíme si též pokusit definovat učitele-experta, jelikož učitele-začátečníka jsme si definovali v úvodu této kapitoly. V publikaci Píšové a kol. (2013) se můžeme pro pochopení pojmu učitel-expert opřít o část, pojednávající o termínu expertnost a jeho vymezení, kde autorka uvádí, že v zahraniční literatuře chápou termín expert jako označení člověka podávající výjimečný výkon, uvádí se také pojem genialita nebo je popisován velmi zkušený jedinec, mající množství zkušeností nebo mající úspěch.

Velmi ale záleží na doméně (oblasti, odvětví), ve které expert působí. Od toho se totiž odvíjí i chápání a výše expertnosti. Těžko bude mít stejnou míru expertnost v odvětví například technických služeb, v porovnání s expertností například ředitelů firem nebo, v našem případě učitelů mateřských škol.

Pokud tedy hovoříme o učiteli-expertovi, hovoříme také o kvalitě jeho výkonů, popřípadě o výjimečné kvalitě jeho výkonů, behaviorální či kompetenční pojetí kvality učitele, jeho zkušenosti apod. (Píšová, 2013).

Porovnáním učitele-začátečníka a učitele-experta bychom mohli názorně vidět, co učitel musí získat, aby se z něj stal expert. Když začínající učitel vstupuje do praxe, nemá téměř žádné zkušenosti a otevírají se mu zcela nové možnosti, jak se v oblasti realizace sebe sama, tak možnosti kariérní, možnosti dalšího sociálního růstu. Jak jsme již uvedli, začínajícího učitele může na jeho profesní cestě překvapit několik překážek a limitů, které musí překonat. Ty mají ale svůj velký význam, protože právě díky nim se dále sebevzdělává a rozvíjí se jeho profesní identita. Pro začínajícího učitele bychom mohli použít pojem J. Locka „*tabula rasa*“, tedy „nepopsaná tabule“. J. Lock sice tento termín použil v oblasti vývoje dítěte, kdy uvedl, že dítě se rodí jako nepopsaná tabule. Stejně je to u začínajícího učitele. Doba studia nám v tomto smyslu charakterizuje dobu, kdy je dítě (budoucí učitel) ještě v lůně matky (vzdělávací instituce), která jej poté porodí (dokončení studií) a dítě se stává samostatným jedincem (začínajícím učitelem). Ten však potřebuje nějaký čas růst a vyvíjet se, než se z něj může stát zcela samostatný dospělý jedinec (učitel-expert).

Co tedy učitel-expert má a učitel-začátečník ne? Především jsou to právě zkušenosti, které nemůže získat nikde jinde než v praxi. Jen tam může rozvíjet na základě profesních kompetencí své dosavadní dovednosti, pedagogické přesvědčení a osobní pojetí vyučování – vyučovací styl.

U učitele experta se předpokládá, že jeho zkušenosti, profesní kompetence, vyučovací styl je natolik rozvinut, že svou práci vykonávají zcela sami bez pomoci, popřípadě oni sami mohou začít být nápomocni a o své zkušenosti se mohou již bezpečně podělit. Dokáže správně, intuitivně reagovat, pohotově, spravedlivě a empaticky řešit možné vzniklé problémy, ať už v práci s dětmi, komunikaci s rodiči nebo komunikaci a práci v kolektivu mateřské školy, tedy s ostatními zaměstnanci a kolegyněmi. Při vzdělávací činnosti jej nic nepřekvapí, dokáže improvizovat a své vyučovací techniky a metody má perfektně zvládnuté.

### 3.4 Životní příběh učitele jako výzkumný přístup

Než si tuto podkapitolu více a odborně rozvedeme, musíme si uvědomit důležitou skutečnost, kterou uvádí ve své publikaci Atkinson (1998), životní příběh a jeho vyprávění je pro naše životy obecně velmi důležitý a zásadní. Měli bychom si uvědomovat jeho důležitost, jelikož jeho forma a forma jeho vyprávění může dávat opakovaně smysl našemu životu.

Životní příběh chápe Lukas (2006) jako narativní zachycení událostí, lidí či míst, které měli a mají pro jedince nějaký význam a udává, že je důležité si uvědomit, že nejde o shrnutí nebo popis životopisných údajů, ale spíše o pochopení smyslu, významu, prožitku, poznání důležitosti různých životních zkušeností při formování prožívání a jednání lidí. Životní příběh je neustále konstruován v interakcích člověka s celým okolím sociálním kontextem.

Životní příběh je bohatým a často využívaným prostředkem a zdrojem informací vedle pedagogiky také v sociologii či psychologii, jelikož může postihnout nejrůznější podstatné vnitřní i vnější faktory, které se spolupodílejí na formování jeho samého i jeho cesty profesního života.

Podobně chápe životní příběh také Gavora (2001), který ve své studii uvádí, že abychom mohli pochopit všechny aspekty učitelova života a mohli zodpovědět všechny otázky na vynořující se problémy, musíme učitele zkoumat z hlediska průběhu celého života. Tedy, že jeho osobní život se v rámci výzkumu neodděloval od toho profesního. Životní příběh učitele se tak stal výzkumným směrem, založený na životopisném vyprávění. Jde tedy o vyprávění učitele o jeho životě. Vyprávění učitele je zaznamenáváno a následně analyzováno.

Oba autoři sice vymezují a popisují pojem trochu rozdílně, nicméně obsah jejich tvrzení je v podstatě totožný. Lukas uvádí, že jde, o pochopení smyslu, významu a prožitku, toto vyjádření můžeme sledovat i u druhého autora, i když ne tak přímo, jelikož právě tyto složky (smysl, význam, prožitek atd.) by mohly zodpovědět právě ty otázky, o kterých hovořil Gavora.

### 3.4.1 Narativita

Narativita znamená schopnost a dovednost vyprávět příběhy. Když tedy hovoříme o životním příběhu jedince a chceme jej pochopit narace je ideálním prostředkem. Narativita nám může pomoci odkrýt životní příběh učitele. Životní příběh je tedy otevírán druhým narací (vyprávěním), při němž jedinec přichází do neustálých interakcí a reinterpretací minulých i současných zkušeností i anticipováním (předvídáním) vlastní budoucnosti.

Narativitou je tedy chápáno vyprávění jedince (učitele) o všem co se mu přihodilo, co považuje za důležité, vyjádření vlastních názorů, postojů a emocí. Dále narativitou rozumíme také uvažování jedince (učitele) o vlastní budoucnosti a tedy se stává nejpřirozenějším „vhledem“ do jeho vlastní identity. Mezi formy narativního vyprávění můžeme také zařadit písemné dokumenty (deníky) nebo také dokonce i jakousi „vnitřní řeč“, které nám pomáhá analyzovat své chování a pomocí níž se můžeme vracet k předešlým událostem (Lukas, 2006).

Tento způsob rozhovoru, který jsme si popsali výše je nejčastěji používanou metodou pro kvalitativní výzkum a pro sběr dat. Jedná se o nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu jedním výzkumníkem. Pomocí několika otevřených otázek získáváme potřebná data od členů výzkumu, participantů, kteří jsou součástí určité sociální skupiny (učitelé mateřských škol). Cílem je získat pochopení jednání a událostí, porozumět pohledu jiných lidí, pochopit jejich názory, prožívání a postoje. Takto vedený rozhovor, který je zpravidla zaznamenáván na diktafon umožňuje zachytit výpovědi a slova v přirozené a pravdivé podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu. Narativní rozhovor může být také založen na jediné, předem připravené otázce a další dotazování výzkumníka je jakousi improvizací a reakcí na poskytnuté informace od participanta během rozhovoru (Švaříček, Šedřová, 2007).

Na rozhovory je potřeba se dobře připravit, pokud chceme dosáhnout úspěchu a kvalitního rozhovoru. Další části a aspekty kvalitně odvedeného rozhovoru je již samotné oslovení participanta a požádání ho o účast ve výzkumu. V této fázi nesmíme podceňovat první dojem, který by měl být seriózní, upřímný, sebejistý a vyvolávající pocit důvěry a jistoty, pokud tedy oslovujeme participanta osobně

a ne například elektronickou cestou. Výzkumník by též měl být již před rozhovorem vybaven základními znalostmi o problematice, popřípadě mít základní znalosti, pokud jsou dostupné, o participantech. Přípravu na rozhovor provází samozřejmě tvorba otázek, kdy si výzkumník nejdříve vytvoří základní tematické okruhy, které vycházejí z hlavní výzkumné otázky. V tematických oblastech se poté vytvoří otázky pro participanta. V případě narativního rozhovoru je vytvořeno minimum předem připravených otázek, jelikož se snažíme především o vyprávění participanta výzkumníkovi, tedy v případě, že dochází k častému dotazování a pokládání otázek, odklání se výzkumník od metody narativního rozhovoru. Podobnou přípravu uvádí ve své publikaci také Atkinson (1998), kde uvádí, že narativní rozhovor se odehrává ve třech stupních:

1. **Plánování:** příprava na rozhovor, oslovení participanta, pochopení toho proč a jak může být životní příběh prospěšný
2. **Proces rozhovoru:** Vyprávění životního příběhu participanta výzkumníkovi, kdy se pořizuje audio nebo videozáznam
3. **Procesy a interpretace získaných dat z rozhovorů**

Nabízí to tedy určitou strukturu a "návod" pro výzkumníka, který v rámci kvalitativního výzkumu tuto metodu využívá. Je také nutné předpokládat a tak s tím také operovat, že s největší pravděpodobností nastane situace, že se s respondentem bude nutné opět setkat z důvodu doplnění si informací nebo vyjasnění nesrovnalostí. Z tohoto důvodů je nezbytné pokusit se s participanty udržovat častý a pravidelný kontakt.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce je věnována kvalitativně orientovanému výzkumu. Bude se zabývat profesními příběhy šesti začínajících učitelek mateřských škol, se kterými byly absolvovány narativní rozhovory. Výzkum byl realizován se začínajícími učitelkami ve Zlínském kraji. Získaná data byla následně interpretována a vyhodnocena a na jejich základě byly zodpovězeny hlavní a dílčí výzkumné otázky.

### 4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cílem bylo popsat profesní cestu začínajících učitelů v mateřské škole, zjistit její průběh a současnou profesní motivaci.

Tento cíl jsme stanovili z toho důvodu, že první, začínající etapa učitelovy profesní cesty je velmi důležitá pro jeho následující vývoj, profesní dráhu a profesní růst. Proto je důležité zjistit všechny aspekty jeho vývoje, klíčové a zlomové události nebo osobnosti, které do průběhu zasahovali nebo zasahují a v neposlední řadě samozřejmě také současnou motivaci začínajících učitelek mateřských škol.

#### 4.1.1 Dílčí výzkumné cíle

Jako dílčí výzkumné cíle jsme stanovili:

- Popsat, co ovlivnilo začínající učitelky v průběhu jejich profesní cesty.
- Popsat, jak začínající učitelky popisují své profesní vlastnosti.
- Popsat, jaká je současná profesní motivace začínajících učitelek.

#### 4.1.2 Výzkumné otázky

Ve výzkumné části bakalářské práce se zabýváme touto hlavní výzkumnou otázkou:

- Jaká byla profesní cesta začínajících učitelů v mateřské škole?



**Dále jsme si stanovili tyto dílčí otázky:**

- Co ovlivnilo začínající učitelky v průběhu jejich profesní cesty?
- Jak začínající učitelky popisují své profesní vlastnosti?
- Jaká je současná profesní motivace začínajících učitelek?

**4.2 Účastníci výzkumu**

Výzkumným souborem bylo šest začínajících učitelek mateřské školy, které byly pro výzkum vybrány záměrným výběrem a samozřejmě s jejich souhlasem. Záměrný výběr sčítal dvě podmínky:

- začínající učitelka mateřské školy
- délka praxe minimálně 2 roky a maximálně 5 let

Všech šest účastníků výzkumu jsou začínající učitelky mateřských škol, které obě výše uvedené kritéria splňují. Paní učitelka Magdaléna je v praxi již čtyři roky a od školního roku 2015/2016 zastává navíc také funkci zástupce ředitele. Absolvovala střední pedagogickou školu a vysokou školu v oboru speciální pedagogika. Paní učitelka Marcela je v praxi již 5 let. Funkci učitelky zastává ale teprve 3 roky, jelikož před tím pracovala jako asistent pedagoga. V současnosti si zpětně dokončuje střední pedagogickou školu. Paní učitelka Marie je nyní v praxi dva roky. Absolvovala střední pedagogickou školu a vysokou školu obor sociální pedagogika. Paní učitelka Markéta působí v praxi již čtyři roky. I když se na střední škole nevěnovala pedagogice, na té vysoké to dohnala a absolvovala program učitelství pro mateřské školy. Nyní vede třídu starších dětí předškolního věku. Paní učitelka Martina působí jako učitelka dva roky. Vystudovala střední pedagogickou školu a následně vysokou školu pedagogickou, obor Učitelství pro mateřské školy. Posledním našim účastníkem je paní učitelka Monika, která působí v praxi dva roky a absolvovala jak střední, tak vysokou školu pedagogickou, tu v oboru Speciální pedagogika.

### 4.3 Výzkumné metody a sběr dat

Pro náš výzkumný záměr jsme zvolili metodu narativního rozhovoru.

Narativní rozhovor není klasickým rozhovorem, který by byl opřený o přesnou strukturu a seznam připravených otázek. Participant tedy není konfrontován se standardizovanými otázkami, ale je spíše povzbuzován k volnému vyprávění svého příběhu. Důvodem je předpoklad, že existují subjektivní významové struktury o určitých událostech, které se objeví při volném vyprávění a neprojeví se právě při cíleném dotazování (Hendl, 2016).

Tuto metodu jsme považovali za nejvhodnější především z důvodu, že nám nešlo o zjištění přesných informací, ale spíše jsme hledali mezi řádky při rozhovorech se začínajícími učitelkami skrytý smysl, pocity a postoje, na jehož základě stojí celý jejich profesní příběh a profesní život. Jen díky tomu můžeme proniknout k učiteli, pochopit ho a dosáhnout stanovených cílů.

### 4.4 Vstup do terénu

Narativní rozhovory se začínajícími učitelkami probíhaly od prosince do února roku 2016. Výběr místa pro setkání jsme nechávali na participantech (začínajících učitelkách), aby se v daném prostředí cítili dobře a pohodlně. Ve všech případech si participanté zvolili prostředí jejich pracoviště, takže rozhovory probíhaly v prostorách mateřských škol a to v době odpoledního odpočinku dětí nebo po skončení pracovní doby participantů v případě ranních směn. Délka jednotlivých rozhovorů trvala minimálně 30 minut.

Před zahájením rozhovoru jsme nejdříve museli od participantů získat souhlas o poskytnutí rozhovoru, pořízení audionahrávky a účasti na výzkumu. Tento souhlas byl ale zavázán zajištěním absolutní anonymity, tudíž v této práci jsou jména všech začínajících učitelek pozměněna a vystupují pod pseudonymem, které byly záměrně vytvořeny tak, že všechna jména začínají na písmeno M.

Z důvodu zachování úplné a výhradní anonymity všech začínajících učitelek a tím také upevnění vzájemné důvěry, nebudou k této bakalářské práci připojeny a publikovány žádné přepisy jejich rozhovorů.

Nejvíce náročnou částí kvalitativního výzkumu byly právě zmiňované doslovné přepisy z audionahrávek pořízených při rozhovorech a dále také zpracování získaných dat.

Přepisy jednotlivých rozhovorů jsme následně otevřeně kódovali, vytvořili seznam všech vzniklých kódů, které jsme třídili a vytvořili jednotlivé kategorie, ze kterých jsme vyvodili výsledky a závěry výzkumu.

## 5 INTERPRETACE DAT

V následujícím textu budeme interpretovat data, která byla získána z narativních rozhovorů se začínajícími učitelkami mateřských škol. Získaná data se nám rozdělila do několika kategorií, které jsme rozdělili do jednotlivých podkapitol uvedených níže. Forma interpretace byla inspirována přehledovou studií P. Gavory (2002) a publikací R. Švaříčka a K. Šedové (2007).

### 5.1 Začátek všeho

Profesní příběh začínajícího učitele nezačíná samotným vstupem do práce. Této fázi předchází mnoho malých krůčků, překážek a vývojových etap. Abychom pochopili všechny aspekty vývoje učitele, prožívání a postoje, které ovlivňují profesní život učitelky mateřské školy, musí naše bádání začínat už v době, kdy si učitelky mateřských školy vůbec uvědomily, že se této profesi chtějí věnovat.

I když se to zdá velmi banální a zbytečné, mnohdy skutečně i samotný způsob rozhodnutí může v profesním životě učitele hrát velkou roli a již od samotného rozhodnutí může budoucího učitele ovlivňovat velká spousta věcí. V naší práci se dozvídáme, že mnohdy i některé paní učitelky samotné, této skutečnosti nevěnovaly moc důležitosti a své prapočátky si téměř nepamatují, avšak jejich cíl byl jasný. Stejně tomu bylo i u paní učitelky Magdalény:

*„Tak to je hodně dávno. Ač to není zas tak dávno, tak je to dávno. A tady na tu dobu si vůbec nepamatuju, co mě k tomu vedlo. Ani jsem neměla jiný záměr, co bych chtěla dělat. To byl asi tak jediný cíl toho, co bych chtěla.“*

Některé paní učitelky mateřské školy už ale měly o profesi jasno v útlém věku, kdy každé dítě fantazíruje o své vysněné práci. Tyto zážitky a dobu velmi silně fixují až do teď. Rády na ni vzpomínají a každá vzpomínka vážící se k tomuto období jim pokaždé vykouzlí úsměv na rtech. Již v dětství si na paní učitelky hrály a tato práce se stala jejich snem, o kterém byly přesvědčeny a o který musely bojovat.

Setkaly jsme se ale i se skutečností, že k rozhodnutí o této profesi došlo zcela náhodně, mnohdy až po absolvování jiné střední školy nežli pedagogické. I když byl prvotní plán zcela jiný, nakonec je „náhoda“ nebo snad osud stejně přivedl na cestu učitelství:

*„Já jsem původně nechtěla být nikdy učitelkou. Vždycky od malička mi říkali, že budu učitelka a já jsem jim říkala, že nebudu učitelka nikdy a potom, když jsem si vybírala, kam půjdu na výšku, tak se tady otevřely ty mateřiny, tak jenom tak jsem si tam dala přihlášku a strašně velkou náhodou jsem se tam dostala. Tak jsem si teda říkala, že tam nastoupím a udělám si školu, ale vůbec to nebude znamenat to, že budu učitelka. Nebylo to v mém plánu být učitelkou. Mně to přišlo tak samo, ne že bych to plánovala přímo. Takže takovým podnětem bylo, že jsem hlavně chtěla něco vystudovat.“*

Ve většině případů jsme se ale setkali se skutečností, že první zkušenosti s dětmi už měly opravdu v dětství. Jejich život byl obklopen dětmi už velmi brzy. Jak v dětství tak například i při studiu střední školy. Příkladaly tomu velkou váhu a možný fakt, že právě toto byl jeden z podnětů jejich rozhodnutí:

*„Vždy jsem spíš měla kolem sebe spoustu dětí a už tehdy jsem si uvědomovala, že mě to s nimi velmi baví. Už při škole jsem totiž měla brigády, kdy jsem učila děti na flétnu, už tehdy jsem i vedla takový kroužek – První krůčky k hudbě, to bylo pro děti od prvního do třetího roku.“*

Nejdůležitější a stěžejní při rozhodování byly právě děti a zkušenosti s nimi, kdy si učitelky uvědomovaly, že je práce a kontakt s nimi baví. Neustále se pohybovaly v tomto kruhu a měly kontakt s prostředím, tudíž to pro ně nebylo později nic neznámého. Tato fáze je opravdu v profesním životě důležitá, protože nabízí jakýsi úplně prvotní vhled do profese, i když v této fázi velmi vzdálené a ještě více zkreslené od skutečnosti.

## **5.2 Vzdělávání**

Dalším krůčkem k dosažení cílů bylo právě studium a pro naše potřeby myšleno studium jak středoškolské, pokud bylo s pedagogickým zaměřením, tak vysokoškolské. Také byla zjištěna zajímavá souvislost, kde se právě propojuje důvod rozhodnutí se o profesi s výběrem školy. Paní učitelky, které již od malička věděly, že tato práce je jejich životním snem nebo měly již nějaké zkušenosti

s dětmi, směřovaly již při výběru střední školy k pedagogickému vzdělávání. V jiných případech se nynější začínající učitelky dostaly ke studiu tohoto oboru až na vysoké škole. Jinými slovy, bylo v jejich případě za potřebí více času k dozrání myšlenky se tomuto oboru věnovat nebo v některých případech můžeme hovořit i o náhodě, na základě které zjistily nebo si uvědomily, že se této profesi chtějí věnovat. Pokud mluvíme o středoškolském stupni vzdělávání v oboru, neměly učitelky mnoho představ, co od studia mohou očekávat. Řadí se do typu lidí, kteří upřednostňují raději neplánovat a nic neočekávat. Spíše se nechaly studiem unášet a s čistou hlavou čekaly, čím je studium osloví a překvapí. Jediný podnět, se kterým operovaly, bylo, že se chtěly stát učitelkou mateřské školy. Tak tomu bylo v konkrétních případech u paní učitelky Martiny i paní učitelky Magdalény:

*„Šla jsem tam s prázdnou hlavou s tím: „Tak mě překvapte, co to bude.“ A asi jsem nepočítala s ničím, ani jsem se nějak zvlášť netěšila nebo tak. Jako spíš opravdu taková čistá hlava, nepopsaný list a čekám, co přijde.“* (pí. uč. Martina)

*„Tehdy jsem už spíš viděla zas tu práci tak dopředu, než to studium. Vůbec jsem netušila, co mě čeká. Já si nikdy totiž nezjišťuju, co mě čeká, takže to bylo spíš s čím, co přicházelo, to jsem se dozvíдалa nové věci a nové skutečnosti.“* (pí. uč. Magdaléna)

Na školní léta ale učitelky vzpomínaly pozitivně, i když byl pro ně začátek velmi náročný. Největší potíže měly hlavně s předměty jako pedagogika nebo psychologie. U některých učitelek bylo toto překvapení ze studií tak silné, že o osobě začaly dokonce i pochybovat:

*„První rok byl pro mě opravdu velmi náročný. Jednu dobu jsem si myslela, že studium ani nedokončím. Problém jsem měla hlavně s pedagogikou a psychologií, to šlo teda úplně mimo mě.“*

Bylo velmi zajímavé pozorovat ten rozkol, kdy na jedné straně vnímaly studium jako velmi náročné a víra v samu sebe začala mnohdy i klesat, ale na druhou stranu studium nakonec probíhalo zcela hladce a bez problémů. Dalo by se tedy říci, že

první zkušenosti se studiem byly také jakým si šokem, se kterým se budoucí učitelky mateřských škol musely vypořádat, pracovat na sobě a měly by mít neustálou motivaci k dosažení cíle. Nejvíce ale učitelky vzpomínaly a hovořily o praxi, kterou během studií absolvovaly. Uváděly, že praxe byla to nejdůležitější, co si ze studií mohly odnést, stejně jako předměty, jejichž obsah mohly využít a pracovat s ním poté v praxi, jako například hudební výchova, dramatická výchova a další. Podle začínajících učitelek ale na samém vrcholu stála jednoznačně právě již zmíněná praxe:

*„Škola mě připravila bezvadně. Už jenom tím, kolik množství praxe jsme měli, to dá člověku strašně moc, nejmíc úplně. Když jsme si už museli nachystat přípravy a museli jsme je praktikovat na dětech, tak jsme viděli, že to není jenom tak. Ta praxe je opravdu to nejdůležitější.“*

Učitelky, které absolvovaly střední pedagogickou školu, byly ale většinou zklamané z vysokoškolského studia. I když před tím o studiích neměly žádné konkrétní představy, vysokoškolské studium s tím středoškolským velmi srovnávají. Nejvíce byly zklamané z minimálního množství praxí. To může plynout především z toho, že na střední škole měly právě praxi postavenou na tom nejvyšším místě a praxe se pro ně stala nejdůležitější součástí vzdělávání. Většina učitelek hovořila o vysoké škole jako o naprosté ztrátě času, která jim dala jen titul a nějak je pro budoucí praxi neobohatila:

*„No a ta vysoká hrůza děs. Mně ta vysoká nedala vůbec nic. Jak vůbec. Mně dala jenom titul jako a pár dní praxe a úplně o ničem to bylo jako. Ta vysoká mi fakt nedala vůbec nic. Já jsem opakovala střední.“*

Vše, co nyní učitelky využívají v praxi, stále čerpají pouze ze střední školy, která se podle nich i z hlediska kantorů a vyučujících nedá srovnat s vysokou školou. Jak bylo naznačeno již výše, největší zklamání přicházelo především kvůli minimálnímu počtu praxí, které za tři roky studia mohly absolvovat. Tyto informace se mohou jevit jako velmi znepokojivé. Ale tato nová skutečnost a nové informace by se mohly stát i dobrým podnětem k možnému zamyšlení a pro vzdělávací vysokoškolské instituce to může být velmi dobrý zdroj informací a to od těch nejbliže zainteresovaných, tedy

studentů. Stejně, jak se zvyšují nároky na kvalitu a kvalifikaci učitele, zvyšují se i nároky na vysoké školy a univerzity, které mají za úkol mladé a budoucí učitele připravit na reálné situace v praxi. Možnost, že by došlo k naprosté spokojenosti instituce i každého studenta je silně nepravděpodobná, nic méně stále je co zlepšovat a na čem pracovat. Jak už student sám na sobě vůči instituci, tak i instituce a její složky vůči studentovi. Velmi patrný byl i rozdíl ve vnímání potřebnosti a prestiže vysoké školy u učitelek, které vystudovaly i střední pedagogickou školu a u učitelek, které střední vzdělání měly se zaměřením odlišným, nežli pedagogickým. V takovém případě jsme se již nesetkávali s tak silně negativním hodnocením vysokých škol, jak jsme popisovali výše. V tomto případě učitelky vnímaly vysokoškolské vzdělávání jako velmi přínosné a uvědomovaly si, že je to to jediné, z čeho mohou čerpat a taky čerpají v praxi. Studium ale pro ně bylo velmi náročné:

*„Já jsem byla spokojená na univerzitě. Bylo to fakt fajn ty tři roky. Samozřejmě to byl velký rozdíl po té střední a bylo to pro mě hodně náročné. Vysoká mi dala strašně moc. Protože já jsem tu střední pajdu neměla, takže to co mi dala vysoká, to je všechno co mám.“*

Je tedy jasné, že se v tomto případě pohledy na vysokoškolské vzdělávání velmi různily. Nejde a ani není v našich kompetencích soudit úroveň vzdělávání, co se nám ale zde odkrývá je, že začínající učitelky, které měly možnost srovnání středoškolského studia, hodnotily vysokoškolské studium negativněji, než studium středoškolské. Mnohdy vysokoškolské studium vytěsňovaly z paměti a stále vzpomínaly spíše na to středoškolské. Na čem se ale většina začínajících učitelek shodla, je že na vysoké škole získaly mnoho teorie, ovšem ne všechny byly schopné teorii kvalitně a efektivně použít v praxi a pokud ano, tak jen její malou část.

### **5.3 Osobnosti jako vzory**

Všechny začínající učitelky měly na své profesní dráze určité vzory, které je ovlivňovaly v průběhu celé jejich dosavadní profesionalizace. Vzory se ale u učitelek různily a můžeme je rozdělit na vzory, které ovlivnily učitelky už v samotných prapočátcích jejich rozhodnutí stát se učitelkou mateřské školy, dále to byly velmi výrazné osobnosti v období jejich studií pedagogického oboru a další skupinu tvoří



pracovní kolektiv. Některé učitelky měly vzory i v několika skupinách. Například paní učitelka Marie již viděla vzor ve svých rodičích. V tomto případě nejsou rodiče myšleni, jako vzor v pravém slova smyslu, nic méně byly pro paní učitelku Marii velmi důležitou složkou na její profesní cestě:

*„Velkou roli zastala v rozhodnutí i má máma a rodina. Velmi mě podporovali a už jen to, že škola byla soukromá a oni mi ji museli platit. Jsem jim vděčná, protože bez nich bych na tuto školu jít nemohla a zřejmě bych se učitelkou nikdy nestala.“*

Další vzory, které ji velmi ovlivnily a pomohly ji formovat, potkala Marie již během studií na střední škole. První rok studií pro ni byl velmi náročný, ale i přes to tam byli učitelé, kterými se, dá se říci, inspirovala a vzala si z nich určitý příklad pak do vlastní praxe. Největší lásku k práci učitele měla možnost pozorovat u pana učitele češtiny:

*„Nezapomenutelná osobnost na škole byl i náš češtinář. Hlavně díky jeho výkladu, jeho zaujatosti, přístupem, jak byl ponořený do toho předmětu, jak nám ho podával. V něm člověk mohl vidět tu lásku k profesi a možná i to, jak by měl vypadat učitel.“*

Ke vzorům v době studií na střední škole se vracela i paní učitelka Martina. Kdy ji profesorka na pedagogiku ovlivnila do takové míry, že by se s ní v budoucnu chtěla ztotožnit a být stejná učitelka jako ona, jen v mateřské škole. Taky si díky tomuto vzoru uvědomila, že tato práce je ta správná, že ve svém rozhodnutí neudělala chybu a je tam, kde má být:

*„Na střední jsme měli perfektní profesorku, jakože přímo pedagogiky a ta mě tak hodně., tu jsem měla ráda a tu jsem si říkala jo tak bych chtěla jednou, jakože vypadat, jako to mě hodně utvrdilo v tom, že jsem si dobře vybrala a že jsem tam správně.“*

Se vzory již z období studií jsme se u začínajících učitelek setkali velmi často, avšak narážíme opět na rozkol, který jsme popisovali výše v oblasti studia. Je totiž fakt, že co se týče vzorů v podobě kantorů a učitelů na školách, uváděly učitelky opět jen učitelé na středních školách, nikoli na vysokých školách.

Tento jev je těžko soudit a odpověď na otázku proč to tak je, není předmětem této práce.

Paní učitelka Marcela si svůj sen stát se učitelkou mateřské školy začala plnit až v pozdějším věku, jelikož ve svých studentských letech se na střední školu pedagogickou nedostala a byla nucena se od tohoto oboru odklonit. Až nyní po pěti letech v praxi si dokončila střední školu pedagogickou a i u ní, i když ne tak silně, se objevily vzory a osoby ze školního prostředí, kterými se neustále v praxi inspiruje. Nejvíce nového a přínosného si odnášela z předmětů, jejichž obsah a náplň může použít a využít v praxi a velmi podle ní záleží na učitelovi, jak učivo podá. Záleží na jeho osobním vyučovacím stylu.

Opravdu můžeme sledovat, že v době studií je přístup učitelů velmi důležitý a studenty (budoucími učiteli) velmi silně vnímaný. Učitelé, ať už na středních školách nebo vysokých mohou budoucího učitele velmi ovlivnit a možná ho také nasměrovat konkrétnějším směrem, více do hloubky. Takovou zkušenost má paní učitelka Magdaléna, kterou v tomto duchu ovlivnila právě její třídní učitelka na střední škole, která jí ukázala možnou cestu jít po stopách speciální pedagogiky:

*„Hodně mě ovlivnila naše třídní paní učitelka na střední, protože ona byla speciální pedagožka, takže já jsem se potom dala směrem speciální pedagogiky. Ono to bylo pro nás tenkrát úplně nepředstavitelné, měli jsme se učit jak pracovat i běžnými dětmi a najednou ona do toho dala, že jsou i děti, které nejsou vzdělatelné normálním způsobem, a my jich tady ve školce máme hodně, takže to беру jako velké plus, že jsem se nakonec potom dala tímto směrem a teď vím, jak s těmi dětmi zacházet a pracovat. Tak to ona teda ovlivnila.“*

Všechny učitelky se ale shodovaly v jednom a to ve svém pracovním kolektivu. Ve svých kolegyňách viděly velkou inspiraci a důležitou oporu, která je během začátků zcela jednoznačně držela, motivovala, povzbuzovala a to u nich trvá i do současnosti. V začátcích je podpora jistě hodně důležitá. Od paní učitelky Markéty jsme se dozvěděli, že sice její první kolegyně v nové práci nebyla charakterově její “šálek čaje“, ale i přes to se stala jakýmsi průvodcem a byla určitě přínosem pro její další formování a profesionalizaci:

*„Sice ta kolegyně nebyla můj úplně šálek čaje, ale ona byla dobrá učitelka. Takže mě toho hodně naučila, jak komunikovat s dětmi, i jak být právě že trochu tou herečkou.“*

Vždy ale nemuselo jít o kolegyně přímo ve třídě:

*„Jak jsem se střídala s dalšími kolegyněmi, tak od každé jsem si něco vzala. Každá mě něco naučila. Pak jsem měla další kolegyni další rok a ta zase byla k dětem strašně láskyplná. Ta první kolegyně byla naopak dost přísná.“*

Dalo by se říci, že opravdu v drtivé většině se nám ukázalo, že v každé z etap učitelovy profesní dráhy byl někdo, kdo přicházel do popředí a ze kterého si začínající učitelky braly to, co chtěly, co potřebovaly a co by využily. Takový model je zcela logický a nenapadnutelný. A však vzory jim říkat můžeme právě z toho důvodu, že učitelkám mateřských škol utkvívaly v paměti dlouhá léta a taky se s největší pravděpodobností nikdy nevymažou.

#### **5.4 Ke startu připravit, pozor, teď!!!**

Po dokončení studií si většina učitelek mohla konečně splnit svůj sen a dosáhnout toho pomyslného vrcholu a cíle, stát se učitelkou v mateřské škole, pracovat s dětmi, pracovat v určitém prostředí. Polovina začínajících učitelek se k pracovnímu místu dostala řekněme snadno, náhodně, s kapkou štěstí, osobní šikovnosti a to velmi brzy. Vlastně ještě v době, kdy studovaly střední školy a docházely do mateřských škol, kde teď pracují, na souvislou praxi v rámci posledního ročníku studia a plnění studijních povinností. Pracovní místo jim tedy bylo nabídnuto ředitelkami mateřských škol, které byly ochotné si na tyto, v té době ještě budoucí paní učitelky počkat, dokud studium nedokončily. Ve většině případů nastupovaly na místo starší paní učitelky, která odcházela do důchodu.

*„To tady pracovala starší paní učitelka, která odcházela do důchodu a paní ředitelka za mnou přišla a zeptala se mě, jestli bych neměla zájem tady pracovat. Tu starší paní učitelku by si ještě chvíli podržela, než dokončím školu a pak bychom se vlastně jen vystřídaly. Takže já jsem to měla velmi ulehčené tím, že jsem už vlastně*

*měla práci domluvenou a ještě jsem ani neměla dokončenou střední školu. “*

Podobnou zkušenost měla i paní učitelka Markéta. Která sice nikdy nepředpokládala, že se stane učitelkou, ale nejdříve vystudovala vysokou školu, na kterou se dostala dle jejího mínění náhodou a v posledním ročníku přišla sama od sebe pracovní nabídka, kterou přijala. Ona tedy ten pravý start všeho vnímala spíše opravdu od doby nabídky práce a pracovního místa, jelikož to nebylo až do samého konce jejím záměrem. Neměla ale ani žádný jiný záměr, tudíž se spíše nechala unášet tím, co a jak přicházelo. Dalo by se říci, že se nechala unášet a řídit osudem, který zařídil, aby se stala učitelkou v mateřské škole.

Odlisný příběh měla paní učitelka Marcela, která svou vysněnou kariéru zahájila až v pozdějším věku a střední pedagogickou školu si začala dokončovat až po nástupu do práce. O pracovní nabídku požádala pouze s pečovatelským kurzem na post asistentky pedagoga a její přání se splnilo, což pro ni bylo, dá se říci zlomové:

*„No a já jsem měla prostě úplně přes známou, která pracovala v této školce, zjistila, že tady hledají asistentku a já jsem si tehdy zrovna udělala přes pracovní úřad tu sociální pečovatelku, pečovatelský kurz, tak jsem se pak nějak přihlásila sem a paní ředitelka mě vzala. Tak to jsem byla úplně nejšťastnější na světě.“*

Profesní start ale většina učitelek hodnotila jako velmi náročný. V této chvíli se střetávaly jejich představy, které o práci měly se skutečností. Obecně je tato fáze velmi důležitou etapou v profesním životě učitelek, které přicházejí do praxe. Neustále se setkáváme s představou, která je společností rozšířená a pomalu se snad stává i nesmrtelnou, jelikož je stále přetrvávající a neměnná. Zajímavé je to, že představa toho, že práce učitelky v mateřské škole obnáší především hraní si s dětmi, malování, zpívání apod. bylo mnohdy i v představách učitelek:

*„Ono totiž tady ta myšlenka, vy si jenom hraje a nic jiného neděláte, to pořád koluje a já jsem si to taky trochu myslela, až potom jsem to tak nějak poznala.“*

Představy, které učitelky o práci měly, se neustále vyvíjely v průběhu jejich cesty, v rámci které po krůčcích vystupovaly vzhůru k cíli. Na samotném začátku, tedy

v době, kdy docházelo k samotnému rozhodnutí o profesi. Tyto představy se vystříbily v době studií, kdy budoucí učitelky začínaly sbírat zkušenosti v praxi. Avšak i přes tento jakýsi vývoj představ nestačil k tomu, aby je pak skutečný start v práci nepřekvapil. Najednou se totiž ocitly ve světě, kde jsou samy, v novém prostředí v novém kolektivu, v novém společenství. Najednou si začaly uvědomovat, že chyby, které dělaly na praxích během studií, mohly hned napravit, poučily se, ale žádné větší následky to nemělo. Teď najednou jim chyby mohly narušit mnoho věcí, chyby se tedy stávaly závažnější, kdy z nich mohly vzniknout nežádoucí následky. Následky jako ztráta nebo neschopnost vybudování autority u dětí, nedorozumění v pracovním kolektivu, často se setkávaly s neporozuměním s rodiči a podobně. Kvůli těmto nebo podobným důvodům byl pro začínající učitelky profesní start těžký a musely se poprat s mnoha věcmi, na které je studium nepřipravilo. Některé z učitelky zažily přechod ze speciální mateřské školy, kde získaly první pracovní místo po studiu speciální pedagogiky. Měly tedy možnost srovnání a bylo zajímavé odhalit, že následný nástup do klasické mateřské školy a práce tam, byla pro ně ještě více náročná:

*„Tu jsem zjistila, že je to pro mě ještě náročnější, než když jsem byla v té speciální mateřské škole. Já jsem sem totiž nastupovala do třídy 27 dětí s asistentkou a se dvěma chlapci s ADHD. A to ti dva chlapci s ADHD s těma 27 dětmi byl rozdíl těch 14 logopedických, co jsem měla v té minulé mateřské škole, kde byl průměr docházky 10 dětí.“*

I když se to zdá nepravděpodobné, tak některé začínající učitelky mohly již krátce po svém nástupu dojít do bodu tzv. syndromu vyhoření. Tak se i stalo v případě paní učitelky Markéty, která je toho jasným důkazem. Při nástupu do praxe se musela vyrovnat nejen s novým prostředím, zvyknout si na děti, naučit se a přizpůsobit se chodu a způsobu fungování mateřské školy. Také ji trápily kolegiální vztahy přímo ve třídě:

*„Ale ten první rok v práci byl strašný. Kromě té kolegyně a strašně náročné spolupráce s ní jsem nastoupila do práce a měla jsem tři děti s diagnózou, které jsem vůbec nezvládala prostě vůbec a nezvládaly je kolegyně ani s dlouholetou praxí,*

*takže jsem byla hozená do vody tak nějak šíleně. Bylo to strašně těžké.“*

Začínající učitele jsou plní motivace a pracovního elánu a mohlo by se zdát, že jsou tedy imunní tzv. syndromu vyhoření, jelikož ten se většinou projevuje až v poslední fázi učitelovy profesní dráhy. Opak je ale pravdou a v našem výzkumu se nám odkryly případy, kdy byl profesní start pro začínající učitele tak těžký, že se mohly setkat s takovým šokem, že začaly pociťovat i zoufalství, bezmoc, začaly se podceňovat, že práci nezvládnou a tedy mohly dospět ke stádiu syndromu vyhoření. I když byly pro pracovní výkon dobře a kvalitně připraveny, nemuselo to vždy fungovat, což přinášelo ještě větší stres a obavy.

*„Jako všechno jsem měla nachystané, připravené, ale nešlo to. Já jsem vyhořela během tří měsíců a z toho jsem byla úplně zoufalá. Říkala jsem si, že nechci, že uteču, zavírala jsem se na záchodě a nechtěla jsem z tama vylézt. První rok jsem si protrpěla.“*

Některé ze začínajících učitelek svůj start ale nehodnotilo tak tragicky. Velkou zásluhou mohlo být i to, že svou kariéru zahájily ještě před oficiálním zahájením nového školního roku. V takovém období bývá provoz školky omezen a děti většinou dochází jen v malém, omezeném počtu. Začínající učitelky tak měly více možností, času a klidu se v novém prostředí aklimatizovat a adaptovat. Samy začínající učitelky to hodnotily a vnímaly jako plus a byly rády, že jejich start byl tak klidný. Samozřejmě nikdy se asi nejde vyhnout nervozitě, obavám z toho, co čeká za dveřmi a také asi nenastane chvíle, kdy by vás po nástupu do zaměstnání nic nepřekvapilo nebo nezaskočilo. Jen je otázka, do jaké míry a jak se s tím člověk dokáže vyrovnat. Svůj start měla pozvolný také paní učitelka Marcela, která nejdříve nastoupila do zaměstnání jako asistentka pedagoga. Ve své kompetenci tedy neměla například vedení řízené činnosti a tak dále. Byla to pomocná, pravá ruka pro paní učitelku. Díky tomu měla mnoho času na to, aby se od svých kolegyň mnohé naučila, mnohé od nich vyzorovala, v mnohém se zdokonalovala. Postupem byla schopná i za své kolegyně zaskočit, jak v případě nemoci, tak v případě, kdy si kolegyně musely nutně odběhnout něco vyřešit. Dalo by se říci, že toto „zaskakování“ byla určitá

forma zaučování, kdy se z asistentky pedagoga postupně vyvíjela samostatná učitelka.

*„Tím, že jsem byla ty první dva roky jako asistentka, pak až mi paní ředitelka dala smlouvu na post učitelky, měla jsem čas se vše v klidu naučit a obkoukat. Byla jsem taková spíš pravá ruka, ale postupně jsem už pak i zaskakovala, třeba když byla kolegyně nemocná nebo když jsem pomáhala paní ředitelce a ta si potřebovala odskočit třeba zatelefonovat, tak jsem přebírala i tu komunitní činnost, protože jsem to už měla odkoukané.“*

Všechny začínající učitelky hodnotily své začátky jako krok do neznáma, i když představy se jim utvářely v průběhu studií, netušily, co mají od této nové etapy čekat. Nebyly schopné se na to připravit a pociťovaly velkou nervozitu, obavy z toho co přijde. U některých tato fáze trvala déle, u jiných nervozita vymizela hned první den.

*„Vůbec jsem nevěděla, co mě čeká. Nervozita určitě byla, bála jsem se, jak mě přijmou ty děti, jaké to bude, jestli mě budou poslouchat nebo nebudou. Ale pamatuju si, že i ta prvotní nervozita během toho prvního dne zmizela.“*

*„Vůbec jsem nevěděla, co mě čeká, vůbec jsem nevěděla, jak ten den bude vypadat. Na to se asi člověk vlastně nemůže připravit, protože neví, co přijde za lidi, co přijde za děti, co přijde za rodiče. Já jsem třeba přišla a vůbec jsem nevěděla třeba, že se mají zapínat telefony ve školce.“*

Takový krok do neznáma je spojován, jak jsme již zmínili výše, se střetem představ a reality, šokem z reality. I když na začátku byly představy zcela obecné a veřejností rozšířené, v průběhu studií se velmi změnily po zkušenosti v praxích a po vstupu do zaměstnání se definitivně utvořily a z představ se stala skutečnost.

*„Taky jsem vůbec nevěděla, jak to v té školce funguje, věděla jsem jenom, že se chodí někde ven, že se tady určitě obědvá a spinká, to bylo tak jediné, ale vůbec jsem vlastně nevěděla, jak fungují třeba ty komunitní kruhy, jak se to dělá, že se ty*

*děti musí něco učit, že se jim musí něco předávat. To jsem nevěděla jakým způsobem.“*

*„Všichni si myslí nebo aspoň velký počet lidí, že naše práce obnáší jen to, že si hrajeme s dětmi, když to tak řeknu. A to vůbec není pravda, je tady taky spousta papírování, ty děti se musí sledovat. Práce je určitě náročnější a hlavně zodpovědnější. Myslím, že ten pohled toho okolí je ještě stále dost zkreslený.“*

*„Na škole jsem si udělala nějakou určitou představu o tom, co profese pedagoga vůbec obnáší. Nejdříve jsem si udělala takové obecnější představy, jako obecně práce s dětmi a tak a k mateřské škole jsem se potom dostala vesměs až vlastně po škole. Takže ty představy a ten pohled se mění prostě v tom, že dřív to bylo takové, jakože mateřská škola, měla jsem to v takové jedné velké škatulce a teď už mám spíš takové pomyslné šuplíčky. Určitě mi ta dosavadní praxe dala to, že zase do té problematiky dejme tomu vidím víc a už si to tak jako hodně třídím a odděluju.“*

Zjistili jsme, že první rok je v profesním životě učitelky ten nejdůležitější a po nasbírání několika zkušeností se jejich práce neustále zlepšuje a hlavně subjektivní pocit učitelky z její práce je lepší a lepší. Na čem se ale společně shodovaly, bylo, že opravdu velmi záleží na složení třídy, se kterou ten daný rok pracujete, jelikož děti jsou ti, kteří svým způsobem řídí celý chod třídy. Chod třídy ovlivňují mimo jiné charaktery dětí a jejich vzájemné vztahy ve třídě, věkové rozmezí, jejich zvláštnosti a podobně.

*„Záleží opravdu hodně na dětech. Je třída, kde všechno funguje, děti si navyknou tomu režimu, všechno funguje tak jak má, nepotřebujete tam žádné zvláštnosti. Pak je zase třída, kde se objeví nějaké děti se specifickými poruchami nějakými. V tom už se mění ta práce.“*

*„Hodně záleží na tom, jakou máte třídu. Pokud máte třeba třídu předškoláků, což jsem měla třeba loni, tak se s něma pracuje třeba úplně jinak, než teď, když mám dvouleté a tříleté malošky. Ta práce je vlastně o něčem jiném.“*



## 5.5 Charakteristika učitele sebe, sebecharakteristika učitelky

Všechny začínající učitelky se považovaly za přísné, autoritativní, mající rády pravidla a hranice. U každé začínající učitelky se to samozřejmě projevuje jinak, v jiné míře. Každá učitelka byla jiná, praktikovala jiný osobitý přístup k práci. Společnou ale měly již zmíněnou autoritu a zásadovost. Učitelky o tom hovořily jako o určité výhodě, pro jejich práci. Učitelky také poukázaly na to, že pravidla a hranice jsou velmi důležité také pro děti, že je jednak důležité naučit děti pravidla dodržovat, ale také je to naučit tak, aby jim rozuměly a chápaly je.

*„Myslím si, že jsem i hodně zásadová a to od jakživa. Co se týká práce s dětmi tak mám ráda hranice a neplatí na mě, když třeba nějaké dítě brečí, když není po jeho. To co řeknu tak bych chtěla, aby platilo. Od toho jsem se nikdy neodklonila a to jsem si zachovala a funguje to.“*

*„Já mám ráda pořádek a systém. Já mám ráda, když je v té třídě klid, že je taková pracovní nálada, jo když se nehučí, jo ano, ať si děti povídají, švitoří, ale prostě nemusí tam být jako prostě humbuk. Mám ráda řád.“*

Je zajímavé, že se učitelky hodnotily jako autoritativní na jedné straně, ale zároveň i přátelské, naslouchavé. Z rozhovorů bylo evidentní, že se zároveň snaží mít v praxi s dětmi i partnerské vztahy. Mnoho učitelek také hovořilo o tzv. mateřském typu a přístupu, který je spojen s častým dotekem, o kterém tvrdily a přiznávaly, že ho potřebují nejen děti, ale i ony samy.

*„Mám ráda spíš takový styl maminka, takže spíš si připadám taková pečující, že za mnou děti rády chodí se tulit a mám hodně ten maminkovský přístup. Hodně jim teda dávám dotyk. Já opravdu rozdávám, i já sama to možná asi potřebuju, takže hodně se s něma mazlím nebo je držím.“*

*„No tak myslím si, že se snažím být hodně autoritativní, to je základ, protože myslím si, že je hodně důležité nastavit tu laťku a oni potom více poslouchají.“*

*A jsem taková myslím si, že hodně naslouchává těm dětem, taková maminka. Doufám teda.“*

Podle paní učitelky Magdalény jsou pravidla výhodou z toho důvodu, že děti se pak lépe soustředí a paní učitelka s nimi může udělat více práce. Z toho důvodu na pravidlech trvá.

*„No, pro mě je důležité, aby děti dodržovaly pravidla. A nemyslím si, že je to důležité pro mě, ale myslím si, že je to i hodně důležité pro ně, aby i vždycky věděly, kde jsou povolené hranice a že ty hranice se nesmí překročit. A vždycky na začátku roku strávíme minimálně měsíc tím, že biflujeme pravidla. Přes to nejede vlak. Prostě když nedodržují pravidla, tak jsou kvůli tomu omezené činnosti, hry, všechno, ale ono se to pak zpětně vyplatí, protože za měsíc za dva už se s nimi pracuje mnohem lépe, a kdyby ty pravidla neměli, tak by mě to zdržovalo celý rok od té práce s něma, ale takhle, když se na to zaměřím měsíc, dva na začátku, tak potom fungujeme celý rok úplně perfektně.“*

I když jsme mohli jasně vidět určité stejné rysy začínajících učitelek mateřských škol, jak jsme již naznačili, ne všechny učitelky byly stejné. Dalo by se říci, že jejich autorita, zásadovost a na druhou stranu přátelství a maminkovský přístup by mohl být jakýmsi základem, které do určité míry učitelky mateřských škol spojoval. Základ je ale jedna věc. Ta další je jejich učitelský styl, který mají při práci s dětmi. Takový styl je osobitý a mnohdy podle něj můžeme učitele i identifikovat a rozpoznat. Pro jednotlivé učitelky je při jejich práci důležité něco jiného, co u dětí především rozvíjí a co jim především předat do života. Například pro paní učitelku Magdalénu je velmi důležitá komunikace. Snaží se děti vést k tomu, aby se děti byly schopné vyjádřit, aby uměly komunikovat jednak mezi sebou v kolektivu, jednak s rodiči, ale i s paní učitelkou nebo jinými dospělými lidmi.

*„Nejdůležitější pro mě je, aby komunikovali. Že když jim třeba nechutná jídlo, tak ne aby nad tím zůstali sedět a brečet, v tom případě se s nima nebavím, ale aby řekli: „Paní učitelko, mně to nechutná“ a já jim stejně řeknu: „Ale papej.“ a když přijde a řekne: „Ale paní učitelko, tam je něco, nějaká chuť a ta fakt není dobrá.“ nebo něco podobného, tak se s nima domluvím. Řeknu, aha dobré, tak sněz třeba jen půlku. Ale prostě aby komunikovali, aby se naučili prostě mluvit. Tak to je pro mě nejdůležitější.“*

Pro paní učitelku Markétu jsou zase velmi důležité sociální pravidla a největší důraz

při práci s dětmi klade na dobrém a slušném chování, které se jim snaží vštípit, ale aby i děti rozuměly, proč je dobré se tak chovat a proč je toto a tamto špatné.

*„Hodně teda lpím na tom, aby děti byly slušně vychované. Nepotřebuji, aby ty děti uměli všechno, třeba úplně krásně malovat, ale potřebuju, aby pozdravili a tyto základní věci. Spíš to chování jejich jako takové do života, to hodně dodržuju, to se mi líbí.“*

Tyto osobité přístupy a styly učitelovy práce vychází především z jejich charakteru, dále pak z již získaných zkušeností a v neposlední řadě učitelku může ovlivnit okolí, ať už jsou to vzory, které učitelky formovaly a některé i nevědomě formují dodnes, tak i pracovní kolektiv, vedení mateřské školy nebo také rodinné a přátelské prostředí, které nás obklopuje neustále a může nás pozitivně, ale i negativně ovlivnit.

V profesních příbězích začínajících učitelek si nemůžeme nevšimnout jedné zajímavosti. I u učitelek, které se původně učitelkou nechtěly stát vůbec, se již na praxích v době studií projevilo, řekněme, přirozený učitelský talent.

*„Já jsem v průběhu školy vlastně zjistila, až jsem měla ty souvislé praxe a tak, že jsem sice byla nervózní, bála jsem se, ale mně to šlo. Jako třeba učitelky ze mě byly nadšené, že mě ty děcka mají rády, že mě poslouchají, když jsem začala mluvit, tak zrazu bylo ticho, a že se to děckám prostě líbilo.“*

Přirozený talent se může projevit více způsoby. Nejde jen o přirozený talent v přímém vztahu k dětem, který se větším, či menším dílem projevilo u každé paní učitelky, jinak by práci vykonávat snad ani nemohly, důležité ale pro paní učitelku je také, umět si správně zorganizovat práci a pracovat s časem, tak aby čas byl efektivně využit.

*„Jako já jsem tu takovou náplň nebo jak ten den vypadá, uměla zorganizovat. A jinak co budu dělat s dětma a nějaký ten jako přístup k těm dětem, tak to mám tak nějak přirozeně si myslím.“*

## 5.6 Osobní růst

Je velkou otázkou, jak dlouho může začínajícím učitelkám trvat, než se začnou cítit jako plnohodnotné učitelky, které se již nemají potřebu dále vzdělávat a učit. Všechny začínající učitelky, se ještě necítí být, jak samy říkaly, hotové učitelky a nebyly si ani jisté, zda to o sobě budou moci někdy tvrdit.

*„Tak jako za pět roků se člověk ještě moc nenaučí. Stále se cítím, že jsem v začátcích.“*

*„Určitě nemůžu říct, že jsem hotová učitelka, ale to asi nevím, jestli vůbec budu moct někdy říct.“*

*„Profesionálem se necítím být, tu získávám postupně, od kolegyň, které mi přinášejí jiné pohledy na výchovu i vzdělávání, tak i dětí a rodičů.“*

Nejdůležitější je podle začínajících učitelek neustálé sebezdokonalování, další vzdělávání a neustálá práce na sobě. Mimo to, že většina učitelek si dokončuje studium i při práci, neustálému zdokonalování se během praxe asi ani nedá zabránit, jelikož učitelky jsou v neustálém kontaktu jak s dětmi, tak s rodiči a kolegyněmi. Každý den mohou zažít nové situace a získávat nové zkušenosti, díky čemuž se stále vyvíjely, učily a formovaly.

*„Pořád se něco učím. Stále to není ještě tak, že bych si řekla jo, dneska to bylo supr, dneska se mi to všechno povedlo, tak to asi ne. Stále se zdokonalovat a dívám se hodně, jak pracují ostatní kolegyně s děckama a tak.“*

Co ale všechny učitelky vnímaly je posun a pokrok, který byl po prvním roce viditelný, nejvíce to vnímaly v oblasti komunikace a to především s rodiči, ale také s dětmi. Například paní učitelka Martina si uvědomovala již v minulosti své slabiny, což je pro začínající učitelku taky velmi důležité, uvědomovat si v čem je dobré posílit.

*„Ze začátku to byly hodně takové holé příkazy, teď už vím, že oni k tomu potřebují tu šťávu, takovou tu pohádku z toho udělat. Jo, takže zase. Víím to, je to můj nedostatek, víím to moc dobře a snažím se na tom pracovat, ale prostě ne vždycky se to jako dá. Snažím se víc jako vcítit do té dětské role.“*

Uvědomovaly si, že za dobu, co jsou v praxi, nasbíraly již mnoho zkušeností, a i když je před nimi ještě dlouhá cesta a stále v některých chvílích si nemusí být úplně jisté, jejich vývoj je patrný a čitelný i pro ně samotné.

*„Ale určitě můžu říct, že jsem se posunula za ty čtyři roky, jakože to na sobě vidím, že tam nějaký ten pokrok byl. Takže si myslím, že jsem se hodně posunula těma zkušenostma, to tak na sobě nejvíc asi teď pozoruju.“*

S přibývajícím zkušenostmi získávaly učitelky také větší jistotu, sebevědomí a důvěru v samu sebe a v práci, kterou vykonávají. Díky tomu, že se neustále snaží v oboru vzdělávat, pracovat na sobě a neustále se učit něco nového, zkvalitňují nejen sebe jako učitelky, svou práci ve všech směrech, ale taky by se dalo říci, že zvyšují kvalitu a prestiž své profese jako celku. Zvyšují svou kvalifikaci a zdokonalují své kompetence. A nejen, že jsou ochotné na sobě pracovat, ale vnímají to i jako nutnost, bez které by profesi vykonávat nemohly. Tuto nutnost nevnímaly jako negativní, ale spíše jako naprosto přirozenou součást procesu profesionalizace, pro kterou se jednou rozhodly.

## **5.7 Klima a prostředí**

Neméně důležité bylo pro začínající učitelky a pro učitelky vůbec i prostředí a klima, ve kterém pracují. V tomto případě myšleno prostředí a klima co se týče pracovního kolektivu. Pracovní kolektiv tvoří dvě složky. Jedna složka je pracovní kolektiv obecně, to znamená vztahy mezi všemi zaměstnanci mateřské školy včetně vedení. Druhou složkou je kolektiv v rámci třídy, tedy vztah učitelky s její kolegyní a dětmi.

Co se týče první složky a vztahů všech zaměstnanců mateřské školy, setkali jsme se s trochu rozporuplnými názory. Je jasné, že dokonalé nemůže být nikdy nic a prostředí mateřské školy toho není výjimkou. Všechny učitelky hodnotí kolektiv

celkově jako trochu komplikovaný, jelikož jde výhradně a pouze o ženy. Byl patrný také rozdíl mezi učitelkami, pracující v malé mateřské škole, která má například jen jednu třídu a je spojená se základní školou. Tam jsou vztahy mnohem bližší, otevřenější a také kvalitnější. V podstatě komunikují nejvíce pouze s jednou svou kolegyní a paní ředitelkou. Tři osoby, se kterými by se učitelka měla spojit, sžít a respektovat. Samozřejmě tam hrály roli i paní učitelky na základní škole, která je součástí, ale kontakt není tak častý a tak intenzivní. Učitelky, které pracují ve větší mateřské škole už kolektiv, jako takový vnímaly jinak. Je kolikrát těžké se na něčem shodnout, na něčem se domluvit. Všechny ale uvedly, že se snaží vytvářet a udržovat dobré vztahy, tím pádem i prostředí a klima.

Více se ale začínající učitelky soustředily na kolegyně, se kterými mají na starosti stejnou třídu. Všechny učitelky si své kolegyně nemohly vynachválit a všechny o spolupráci hovořily velmi pozitivně. S kolegyněmi utváří poměrně pevné pouto. Tedy v případě, že nastane nějaký problém, ví, že se na kolegyni může vždy spolehnout a samozřejmě i naopak. Začínající učitelky se od svých, ve většině případů, starších kolegyň také mnoho učí a chodí si k ní pro radu a pomoc, když potřebují.

*„Vztah máme opravdu dobrý. Funguje komunikace, když máme mezi sebou nějaký problém, hned ho řešíme a taky vyřešíme, když je nějaký problém s rodiči, tak se vzájemně podržíme. Myslím, že tento vztah opravdu funguje a já jsem spokojená.“*

Paní učitelka Markéta má možnost ze svých zkušeností porovnat co to znamená dobrý kolegiální vztah a naopak kdy to nefunguje a o kolegiálním vztahu nelze ani hovořit. Již jsme naznačovali výše, že když nastoupila, měla kolegyni velmi přísnou, nepřístupnou a byla s ní velmi složitá komunikace a spolupráce.

*„Ono totiž na těch praxích byla jako můj nadřízený, takže tam to bylo v pohodě a probíhalo to tak, jak to probíhat má. Takže já jsem jí poslouchala, dělala jsem všechno, co mi řekla a ona si asi myslela, že to tak bude probíhat i dál v průběhu roku. Ona nepochopila, že jsme kolegyně a už nejsem u ní na praxi a ona to nějak úplně nevstřebala. A já jsem taková hodně přizpůsobivá, tak jsem, jakože dělala tak, aby ona byla spokojená.“*

Tato kolegyně ale později odešla a paní učitelka získala kolegyni novou, se kterou je nadmíru spokojená.

*„Jako je dobré, že mám teďka dobrou kolegyni, že držíme spolu a ostatní tak nějak neřešíme, ale vidíme, že nás řeší ostatní třeba a to mě trošku jakože...“*

Mezi dvěma kolegyněmi může fungovat do určité míry i nějaká hierarchie co se týče jednotlivých pracovních úkonů a to i například nepatrné maličkosti, které ale také utužují vztah a jsou důležité.

*„Mám úplně skvělou kolegyni teď, za kterou jsem šťastná. Někdy ji i říkám: „Zdeňko, zavel teďka ty, protože já to tak neumím.“ Má velmi pronikavý hlas a já ne, takže svolávání dětí a tak má na starosti ona. Musím říct, že nám to klapě a funguje.“*

Problémy ale mohou nastat i uvnitř třídy. Jak to například měla na začátku své kariéry paní učitelka Magdaléna, která měla nástup stížený tím, že nové kolegyně měla hned dvě, respektive jednu kolegyni učitelku a jednu kolegyni asistentku. Přiznala, že jim to zpočátku moc neklapalo ve třídě celkově. Nešlo o žádné osobní vztahy a podobné důvody, spíš bylo důležité k sobě najít především profesní cestu.

*„Musely jsme se sehrát s kolegyní, která tady učí už dlouho má 55 let, takže opravdu už dlouhá léta, museli jsme se sehrát i s tou asistentkou. Musely jsme se sesouznit a až jsme si řekly různé věci, tak potom se to zlepšovalo. Teď už nám to funguje.“*

Musel u nich společně tedy nastat určitý druh spolupráce, který vyhovoval všem, nejdůležitější byla komunikace a pak se celkové dění a klima třídy zlepšilo a odrazilo se to na psychice a práci všech.

## **5.8 Motivace dál**

Stejně jako profesní a pracovní kolektiv je důležitá i motivace, která pohání začínající učitelky dál do výkonu své práce a pomáhá jim překonávat výše popsané překážky. Učitelky často hovořily o přitažlivosti a různorodosti práce, díky čemuž je práce v mateřské škole naplňuje. Hovořily o své práci jako o smysluplné, kdy si plně uvědomují, že to co dělají, přináší určité výsledky, ovlivňují život a vývoj dítěte a snaží se ho nasměrovat na co možná nejkvalitnější cestu života.

*„Je ale pravda, že pro mě má ta práce smysl a je pro mě velkou motivací i dá se říct do budoucna, že ta práce má nějaké výsledky.“*

Také viděly ve své práci určité poslání, při rozhovorech šlo vidět, že cítily velkou zodpovědnost a důležitost. Ono poslání v této profesi viděly již na začátcích své kariéry a i díky tomu je tato práce přitahovala a lákala.

*Je to nějaké poslání s dětmi pracovat a vlastně formovat je hned od začátku, že to předškolní období je vlastně to nejdůležitější období v životě člověka. Co se naučí teďka, to už se s ním táhne celou dobu a tak dál. Takže spíš tady toto mě dost oslovilo, že je to něco důležitého, že to bude mít i nějaké výsledky a že potom ty výsledky jdou vidět a že je to prostě celkově pěkné ta práce.“*

Rozmanitost práce, která učitelky také motivuje a žene kupředu je myšlena ve smyslu, že každý den je jiný, každý den má učitelka možnost se něco naučit, každý den přináší nové zkušenosti, zážitky a nové situace, které učitelka musí umět řešit, reagovat a kolikrát musí umět improvizovat.

*„Ono totiž ta práce s dětmi je taková, že žádný den v té školce není stejný. Oni vždycky, když jim něco řeknete nebo po nich něco chcete, tak vám nějak originálně odpoví nebo mají různé dotazy, které by dospělé vůbec nenapadly. Vždycky přijdou s nějakým originálním řešením úkolu, kterým jim zadám a to je to, co mě na tom i baví, že to prostě není stereotyp a nesedí člověk 8 hodin denně za počítačem. Každý den je prostě úplně jiný.“*

Profese učitelky mateřské školy sebou, podle paní učitelky Markéty, obnáší i určité herectví, které, když se dělá dobře, děti velmi baví a přitahuje. Velmi dobře na něj reagují. Paní učitelka Markéta tedy tvrdila, že paní učitelka musí být do jisté míry taková herečka. Někdo to podle ní umí a někdo to neumí. Je to ale určitá výhoda. Některé začínající učitelky si také uvědomovaly, že jejich práce je vlastně zároveň i jejich životem, a že svou práci vlastně žijí. To znamená, že nejsou kolikrát schopné svou práci oddělit a když přijdou domů, opět se prací zabývají nebo o ni minimálně stále přemýšlí, vypráví rodině zážitky a podobně.



*„Tou prací žiju. Možná někdy až moc, že bych si někdy přála odejít z práce a vypnout, ale nejde mi to a neumím to. Vlastně ani nevím, jestli je to dobře nebo špatně ale určitě je to součástí.“*

*„Je fakt, že se dá říct, že svou prací žiju. Někdy přijdu domu a třeba ty vtipné příběhy dětí se snažím vyprávět, ty hlášky jejich a tak. Nad prací musím stále přemýšlet, protože dělám i práci doma, jako přípravu na další den, s kolegyní tvoříme webové stránky naší školy a pomáhám paní ředitelce jako zástupkyně, tak některé věci dělám taky doma v tomto směru.“*

Velkou lásku a úctu k práci cítila paní učitelka Marcela, která si doslova splnila sen, který měla již od malička a mohla si jej splnit až teď ve starším věku. Nyní cítí velké štěstí.

*„Je jasné, že by člověk mohl dělat i cokoliv jiného, ale víte, já si toho asi tak strašně vážím, protože to byl od malička opravdu můj sen a nebylo mi umožněno si ho splnit.“*

Pro učitelky je taky velmi motivující, když vidí, jak jejich práce působí na děti, nejen že jdou vidět výsledky, ale jde hlavně vidět tu radost na dětech z toho, co dělají, jde vidět jejich zájem a zaujetí.

*„Hlavně pro mě je velkou motivací to, že jde vidět tu radost těch dětí a že to, co s nimi dělám, co jim připravím, tak je baví. Že chtějí pracovat, mají zájem, a že když je něco naučím, tak jde vidět, že je to zaujalo. To mě moc těší. Teď aktuálně například začínáme nacvičovat na vánoční besídku. A když jsem ráno přišla do práce a děti si samy spontánně začali na koberci zpívat ty písničky a tancovat, tak to strašně potěší. Někdy se mi i stane, že si říkám, no to je moc nebavilo, ale pak ty děti slyším, že si ty písničky zpívají, když jdou domů nebo pak rodiče zjišťují, co jsme zpívali, co jsme dělali.“*

Motivující složky, o kterých začínající učitelky vyprávěly, se více méně vždy týkají hlavně dětí a na nich záleží, jak ten den bude probíhat, oni jsou řidiči celého dění a právě kvůli nim paní učitelky práce baví a právě kvůli nim se pro tuto práci rozhodly. Kromě toho se ale objevily i motivující prvky z oblasti financí, což je naprosto přirozené. Učitelky sice uváděly, že jsou finance až na posledním místě, ale jsou pro ně také důležité. Jak některé uvedly, člověk by neměl být bez práce a peníze jsou pro život také důležité.

*„A samozřejmě, na tom nejposlednějším sice, ale jsou tam i finance a potřeba nějakou tu práci mít.“*

Stejně jako pozitiva a motivace, jsou součástí této profese a profesního příběhu učitelek také negativa, které začínající učitelky ovlivňují. Je potřeba si uvědomit, že jsou ale negativa také důležitá, protože udržují jakou si rovnováhu. Když nás něco ovlivní ve špatném slova smyslu, je důležité se z toho poučit a popřípadě se snažit pracovat na zlepšení. Nemělo by se ale stávat, že negativní vlivy překročí ty pozitivní a motivující. Negativní vlivy na učitelky působily od samého začátku, kdy nastoupily do zaměstnání. Vyvíjely se a postupovaly během jejich průběhu praxe, až do současnosti. Některé učitelky, jak jsme již jednou zmínili, se do klasické mateřské školy dostaly po předchozím zaměstnání ve speciální mateřské škole. Zmiňujeme to z důvodu, že si musely v klasické mateřské škole zvyknout na jiný režim a systém práce, jako například střídání směn, tedy ranní a odpolední směny. Pro paní učitelku Magdalénu to například bylo velmi náročné a můžeme to tedy do negativních vlivů zařadit:

*„Taky jsem tady začala směnovat, v předchozím zaměstnání jsem chodila jenom ranní, tady jsem musela střídat ranní, odpolední a bylo to hrozně náročné.“*

Jako negativa vnímaly začínající učitelky neustálý nárůst pracovních povinností, zvyšující se nároky a málo času na jejich plnění. Práce navíc se týkala především pracovních činností, které ale nezahrnovaly práci s dětmi. Jedná se především o administrativu. Neustálé papírování, projekty, všechno musí být sepsané černé na bílém, vše se musí podepisovat, vše musí být oficiálně povolováno, odsouhlaseno.

Negativum spočívá především v tom, že z důvodů množství nejrůznějších povinností, učitelkám nezbyvá mnoho času na děti:

*„Já jsem honem rychle musela obstarat děti, abych stihla to všechno ostatní okolo, takže děti byly ošizené. Snažili jsme se jako samozřejmě. O ty děti se snažíte vždy nejvíc jo, ale nakonec zjistíte, že jedete 30 minut řízenou činností denně, kdy se věnujete dětem a zbytek, jako samozřejmě, že se jim věnujete i venku a tak jo, ale už myslíte na to, kolik věcí musíte udělat, v kolik je musíte dát spinkat, abyste za ty dvě hodiny, než půjdete domů nebo než je zas vzbudíte, stihla těch milion věcí, které musíte a máte udělat.“*

Co může potvrdit fakt, že je velmi důležitý kolektiv, je výrok jedné paní učitelky, která v současné době je trochu kolektivem negativně ovlivněna ve stylu, že nefunguje tak, jak by si přála. Hovořila i o tom, že ji to do určité míry demotivuje, i když se snaží, aby to fungovalo a bylo lepší.

*„Já bych řekla, že jsem teď taková demotivovaná. Zrovna jsem v tomto období, trochu mě v tuto chvíli demotivuje právě třeba kolektiv. Když dělá někdo něco špatně, tak se k tomu nevyjadřuju nebo si říkám, že to není špatně, jen že to třeba dělám jinak. Ale pak se na nás valí z jiné strany, že děláme třeba něco blbě a tak, takže to si vždycky říkám, že to je trošku demotivující v té práci.“*

Také může učitelky velmi demotivovat, když jejich práce nemá takové výsledky, které by měla mít, tedy, když na děti mají nastavené určité nároky, které musí snižovat. Když si učitelka říká, že to co by už měly děti umět, tak neumí a říkají si, proč to neumí.

*„Předminulý rok jsem měla úplně supr třídu, to jsme stihli spoooustu věcí a letos ty děti až tolik nezvládají, takže nároky jsme museli snížit, takže to mě taky tak trošku jako demotivuje, ale jen opravdu malinko.“*

Dalším velkým problémem, který může učitelky provázet a do určité míry demotivovat hned ze začátku nástupu do zaměstnání, je komunikace s rodiči.

I když se s tímto problémem dá mnohdy předpokládat, nedá se na něj připravit. Komunikace s rodiči je sama o sobě komplikovaná a každá učitelka v praxi se pravděpodobně setká s nějakým problémem, co se této komunikace týče. Největším překvapením pro začínající učitelky bylo zjištění, co si rodiče vůči učitelce dovolí a jak práci učitelky vlastně berou a vnímají.

*„Mě jednou docela překvapil jeden z rodičů. Hned ten první rok jsem do třídy dostala chlapečka, který ale vůbec neuměl poslouchat a při komunikaci s maminkou mi maminka řekla, že si já nemám stěžovat, že já jsem učitelka a že já musím zvládnout tu situaci ve třídě sama. Ta neochota řešit to nějak společně mě velmi překvapila.“*

*„A co jsem měla opravdu veliký problém, tak byli ti rodiče. My jsme měli třeba i takové, ne závažné věci ve třídě, ale prostě děti se bily, škrábali a tak ve třídě, takže prostě každý den se řešilo ten je poškrabaný od toho a ten zas od toho a prostě rodiče se pak chodili stěžovat, jak my k tomu přistupujeme, jak my to řešíme, prostě se jim to nelíbilo. Já s tím nemám problém, každý je jiný, každý potřebuje jiný přístup, O. K. to je v pohodě, ale ať to řeknou mně. A ne že někdo jde na mě řešit to s paní ředitelkou na mě bonzovat.“*

No a v neposlední řadě je zde fakt a smutná skutečnost, kterou si uvědomovaly také učitelky mateřských škol, že jejich profese není dostatečně doceněná. Důkazem je stále společností rozšířená představa, že učitelka mateřské pouze dítě pohlídá, pohraje si s ním, a pak ho zase jen odevzdá rodičům. Dalším důkazem je přístup některých rodičů k paní učitelce a mnoho dalšího. Po zkušenostech paní učitelky Marty jsou dokonce i někteří rodiče velmi překvapení, když zjistí, že na profesi učitelky mateřské školy musely paní učitelky studovat.

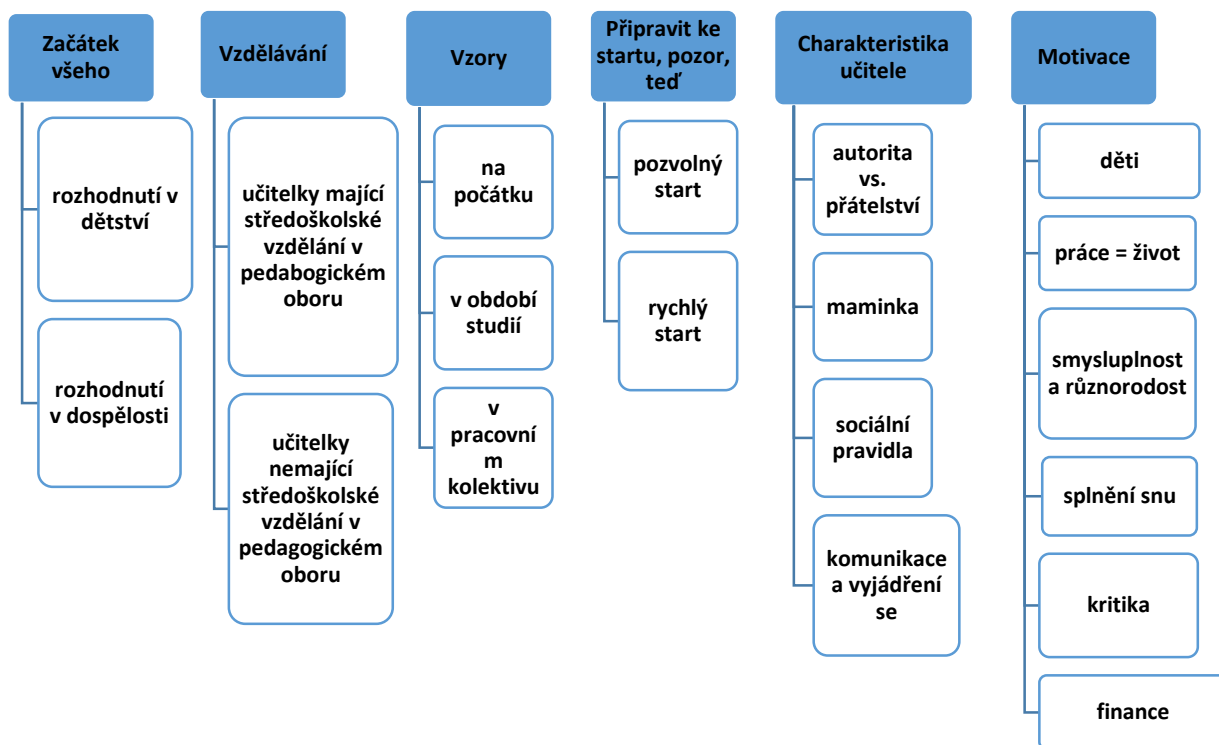
*„Tak je to takové, že si říkám sice ano, dobré, učitelky, ale prostě, že nás v některých věcech pořád tak nějak nechápou. Myslím si, že to není vůbec doceněné. Někteří rodiče i chodí a říkají: „No ty si půjdeš teď s tetou pohrát a tohle,“ ale jak jako s tetou. Já jim říkám, že ne s tetou, já jsem paní učitelka, já jsem na to studovala, prostě a oni na mě hledí a diví se: „Vy jste na to studovala?“*

*A já vždycky ano i jako bakaláře a tohle, takže jako jo, je to hodně nedocenené. “*

Do jaké míry začínající učitelky ovlivňují negativní vlivy nebo vlivy naopak pozitivní a motivující, jsme mohli pozorovat na tom, jak si začínající učitelky představují svou budoucnost. Všechny učitelky jsou ve své práci spokojené, nicméně se jejich cíle trochu liší. Je zajímavé, že učitelky, které dříve studovaly a pracovaly v oboru speciální pedagogiky, by se rády k tomuto oboru vrátily. Jiné učitelky přemýšlely v postupu v kariéře a o učitelství na základní nebo dokonce na střední škole. Některé učitelky byly ale natolik spokojené a jisté v tom, co dělají, že v profesi učitelky mateřské školy by chtěly zůstat i nadále a jinou práci si ani nedokážou představit.

*„Určitě bych v této práci chtěla pokračovat. Když si představím dobu například za 10 let, tak doufám, že budu stále učit ve školce. Zatím mě to stále moc baví, stejně jako na škole nebo když jsem nastupovala do práce.“*

## 6 SHRNUTÍ ZÁVĚRŮ A DISKUZE



Schéma, které shrnuje závěry našeho výzkumu, nám jasně ukazuje, že profesní cesta začínajícího učitele je velmi dlouhá a náročná, jelikož než se dostane k samotnému cíli, musí zdolat mnoho kroků a překážek.

Profesní cesta a její průběh začíná samotným rozhodnutím o profesi. Začínající učitelky, které se účastnily výzkumu, můžeme rozdělit do dvou skupin:

1. Učitelky, které se o profesi rozhodli již v dětství a přerostlo to až v životní sen.
2. Učitelky, které nad tímto zaměstnáním v dětství nepřemýšlely a pro profesi se rozhodly až později v době, kdy se rozhodovaly o vysoké škole.

V případě první skupiny je profesní cesta mnohem delší, kdy učitelky absolvovaly již střední pedagogickou školu, o které neměly v podstatě žádné představy, ale studium i přes počáteční náročné a těžké chvíle hodnotily jako velmi pozitivní, efektivní, motivující a velmi bohaté období na informace, nové zkušenosti a co podle nich bylo nejcennější, získání zkušeností v praxi. Již v tomto období lze pozorovat menší

změny motivace, kdy se u začínajících učitelek střídaly pocity, že studium jde úplně mimo ně, můžeme v tom tedy vidět náznaky určité prvotní demotivace. Tyto pocity se střídaly s pocity štěstí a naopak s motivujícími složkami, kdy si učitelky říkaly, že jsou skutečně na správném místě a studium probíhalo hladce.

V případě druhé skupiny se myšlenka věnování se profesi, vystříbřila až po absolvování střední školy, která neměla pedagogické zaměření. Jeden z případů je zcela unikátní, kdy jedna z účastnic výzkumu ani v průběhu studií na vysoké škole nepředpokládala, že se učitelkou v mateřské škole stane. To rozhodla až nabídka samotné práce v mateřské škole.

Obě dvě výše uvedené skupiny až na jednu výjimku vystudovaly také vysokou školu a v rámci těchto dvou skupin sledujeme silný rozkol v názorech, kdy učitelky, které studovaly střední pedagogickou školu, na vysokoškolské studium pohlížejí jako na věc zcela zbytečnou, která nemá prestiž a žádné obohacující složky pro jejich profesi. Zatímco učitelky, které střední pedagogickou školu nestudovaly, pohlížejí na vysokoškolské studium jako na vysoce přínosné a důležité pro jejich profesi a profesní dráhu.

Z toho nám vyplívá jedna skutečnost, že **začínající učitelky, které neměly možnost srovnání středoškolského studia, hodnotí vysokoškolské studium pozitivněji, než začínající učitelky, které toto srovnání mají.**

Tento, řekněme rozkol, se nám objevuje i v klíčových osobnostech, které ovlivňovali a mnohdy stále ovlivňují vývoj a průběh profesní cesty začínajících učitelek. Tyto vzory můžeme na základě zjištěného rozdělit do tří skupin:

1. vzory na samotném počátku profesní cesty;
2. vzory na v období studií;
3. vzory v pracovním kolektivu.

Rozdíl, který jsme popisovali výše, se nám v tomto směru projevil tak, že u učitelek, které neabsolvovaly střední pedagogickou školu, vzory v období studií zcela chybí. U učitelek, které ji absolvovaly, se v tomto období naopak vzory téměř vždy vyskytují, ale právě jen a pouze ve středoškolském období.

Obecně ale důkazem, že vzory jsou pro profesní cestu, její průběh a motivaci zásadní a velmi důležité je skutečnost, že mnohé vzory ovlivnily začínající učitelky natolik, že je přivedly a nasměrovaly i například na cestu speciální pedagogiky. Dalším důkazem je to, že na vzory neustále vzpomínají a stále ovlivňují jejich práci ve smyslu, že se svým vzorům chtějí i vyrovnat nebo alespoň přiblížit.

Na samotném začátku profesního života se nám také rozdělují začínající učitelky na dvě skupiny:

1. Učitelky, které měly pozvolný profesní start.
2. Učitelky, které byly tzv. vhozené do „divoké řeky“ nebo „rozjetého vlaku“.

První skupinu charakterizují například začátky před oficiálním zahájením nového školního roku, nebo když učitelka nastoupila do praxe nejdříve jako asistentka pedagoga. Nepadly tedy na začínající učitelky plně všechny povinnosti, které padly na druhou skupinu začínajících učitelek, které k plné třídě 27 nebo 28 dětí dostaly na starosti i například děti s diagnózou a již od samotného začátku jejich kariéry musely zvládnout vše samy.

Ač nejsou celkové profesní příběhy učitelek stejné, naopak se poměrně různí, shodují se v jedné věci. Zjistili jsme, že i přes větší nebo menší rozdíly v profesní dráze hodnotí všechny učitelky svůj nástup a profesní start jako poměrně těžký, doprovázený nervozitou a obavami co bude následovat a označují to jako krok do neznáma. Všechny se střetávají s tzv. šokem z reality s jediným rozdílem, každá ze začínajících učitelek tento šok prožily v jiné míře. A to od případu, kdy šok opadl po prvním dnu, až k případu, kdy docházelo i k naprostému zoufalství a k hranici syndromu vyhoření, což je obvykle syndrom, který nastává až v poslední etapě učitelova profesního života. Je tedy velmi zajímavé, že jsme se setkali s celým spektrem a škálou emocí od téměř až bezproblémového průběhu profesního startu až skoro i extrému a velmi těžkému a silně prožívanému setkání se s realitou.

Co učitelky v praxi zaručeně nejvíce překvapuje je neskutečné množství práce, která se netýká dětí. Jedná se především o administrativu, neustálé podepisování



dokumentů, souhlasů, tvorba projektů a dalších povinností, které je okrádají o čas s dětmi a nemohou se jim věnovat na tisíc procent tak, jak by si přály a nároky na tento druh práce se neustále zvyšují.

Také jsme zjistili, že i když každý je jiný, má jiný charakter, postoje a názory všechny začínající učitelky mají rády autoritu, hranice a pravidla, které s dětmi dodržují a děti k jejich dodržování také vedou. V základu jsou tedy začínající učitelky stejné, avšak přece jen se liší a můžeme posuzovat začínající učitelky z několika hledisek, díky kterým můžeme učitelky rozpoznat. Tedy podle jejich stylu práce s dětmi:

1. autorita vs. přátelství a partnerství;
2. učitelka jako maminka;
3. učitelka zdůrazňující sociální pravidla;
4. učitelka zdůrazňující komunikaci a vyjádření se.

Průběh profesní cesty začínajícího učitele také spočívá v neustálém zdokonalování se, práci na sobě, učení se a vzdělávání se v oboru. Myšleno jak už další vzdělávání vysokoškolské, kdy tři učitelky z šesti se věnují kombinovanému navazujícímu studiu (magisterské) v pedagogickém oboru, tak neustálé sbírání a získávání zkušeností z praxe a od svých kolegyň v pracovním kolektivu. Neustálé zdokonalování a učení se vnímají jako naprosto přirozenou součást profesního procesu a jejich profesionalizace.

I přes neustálou píli a sběru nových zkušeností jsme zjistili, že ani jedna ze začínajících učitelek se necítí být natolik zkušenou, aby o sobě mohla tvrdit, že je profesionálem. Dokonce si nejsou jisté, zda to o sobě budou moci někdy tvrdit. Posun ale všechny vnímají a vidí na sobě, že jsou jistější.

Nepostradatelnou součástí profesní cesty začínajících učitelek a jejího průběhu je současná motivace, která učitelky žene a pohání kupředu. Pro lepší představu a přehled znázorníme současnou motivaci začínajících učitelek v odrážkách a následně popíšeme:

- děti;
- práce = život;
- smysluplnost práce;
- různorodost práce;
- splnění snu;
- kritika;
- finance.

Největší motivací podle našeho zjištění jsou právě děti, které začínající učitelky motivují do budoucna. Především, když je na nich viditelná radost a prožitek, když je viditelná jejich zaujatost, pracovitost a nadšenost z aktivit a vzdělávacího programu, které jim začínající paní učitelky připravují.

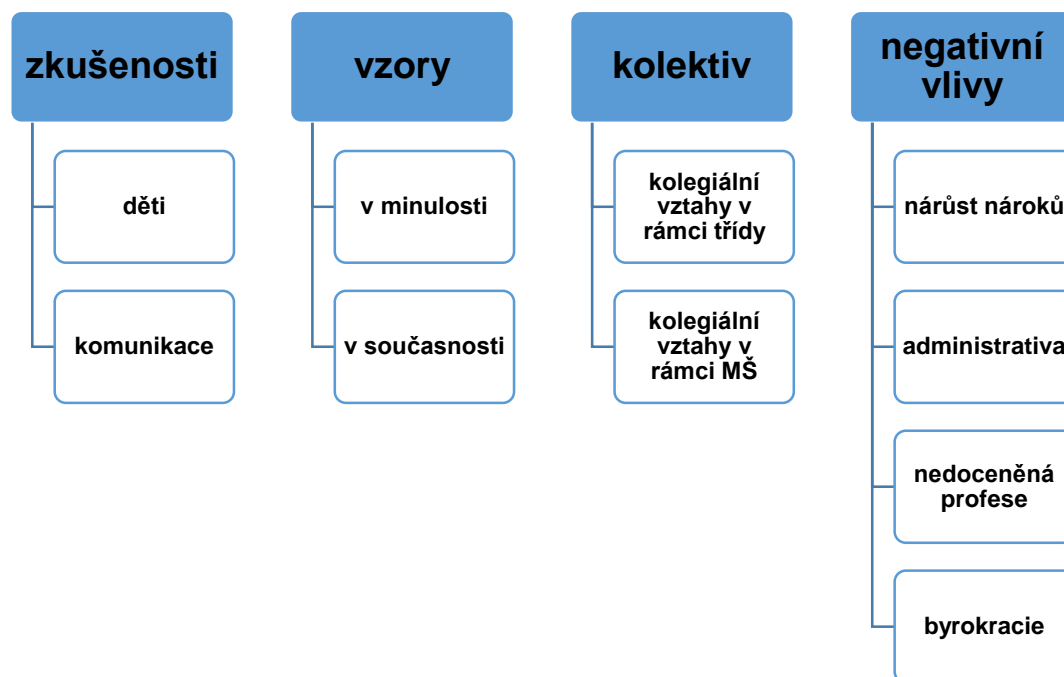
Motivující pro začínající učitelky byl také fakt a jejich vlastní uvědomění si, že svou prací vlastně žijí. Že jejich práce je zároveň jejich životem a kolikrát nedokáží svou práci od osobního života oddělit a častokrát o své práci vypráví i vlastní rodině nebo partnerovi.

Další motivující složkou je smysluplnost jejich práce a skutečnost, že jejich práce přináší viditelné výsledky, které ony mohou ve velké míře ovlivnit.

Jednou z velkých motivujících faktorů je u některých začínajících učitelek dosažení svého snu, který se zrodil již v dětství a jeho splněním, si této profesi velmi váží a jsou pyšné.

I když se to zdá být možná zvláštní, tak motivací může být a je i případná kritika, kterou si učitelky neberou příliš osobně, ale spíše se z ní poučí a snaží se zapracovat na zlepšení.

I když na základě našeho zjištění jsou finance na úplném dně seznamu motivujících složek, jsou také motivující pro začínající učitelky mateřských škol, kdy si uvědomují jejich důležitost, potřebu a nepostradatelnost pro život.



Obr2.: Ovlivňující faktory profesní cesty začínajících učitelek mateřských škol

V našem výzkumu se nám vyčlenila jedna oblast, která si zaslouží velkou pozornost, a to jsou ovlivňující faktory, které názorně zobrazuje naše schéma. Tyto faktory působí na profesní cestu a dráhu začínajících učitelek v mateřské škole. A to v každé etapě jejich cesty, tedy ať už od samotného prapočátku, kdy se rozhodovaly o profesi, přes vstup do praxe a zaměstnání, až po dosavadní profesní etapu, dráhu, kariéru. Některé z ovlivňujících vlivů můžeme sledovat i v rámci celkové profesní cesty začínající učitelky, jako například kategorie **vzory**.

Z tohoto důvodu ji již nebudeme znovu rozebírat, jelikož její význam je popsán výše. Zaměříme se tedy na další faktory, které ovlivňují začínající učitelky jako osobnosti, ale mohou ovlivňovat také jejich práci, přístup a vztah k ní. V závěru této části kapitoly si uvedeme některé dopady, které tyto ovlivňující faktory mohou mít.

Jedním z ovlivňujících faktorů jsou zkušenosti. Tato kategorie ovlivňuje začínající učitelky v kladném slova smyslu, kdy pro učitelky je sběr zkušeností velmi důležitý. Díky získávání příslušných zkušeností, získávají začínající učitelky i určitou jistotu. Zkušenosti, které učitelky získávají, můžeme rozdělit do dvou nejdůležitějších subkategorí:

1. děti;
2. komunikace.

Subkategorii děti, není třeba velmi rozebírat. Jedná se o nasbírané zkušenosti právě při práci s nimi. Začínající učitelky se neustále učí a získávají zkušenosti s dětmi každý den. Jejich práci to ovlivňuje tak, že je to zároveň i určitý motivující prvek do dalšího výkonu jejich práce. V případě subkategorie komunikace se především jedná jak o komunikaci s dětmi při práci, tak o komunikaci s kolegyněmi, ale hlavně také o komunikaci s rodiči, která je pro sběr zkušeností a pro začínající učitelky důležitá, jelikož komunikace s rodiči může být i silně demotivující a z tohoto hlediska to může začínající učitelky negativně ovlivňovat a to zvláště na samotných začátcích jejich kariéry, kdy se musí vyrovnávat s menším, či větším šokem z reality, ke kterému se případně přidá i překvapení a negativní zkušenost při komunikaci s rodiči.

Dalším ovlivňujícím faktorem jsou negativní vlivy, které na začínající učitelky velmi působí. Tuto kategorii, která nám vzešla z výzkumu, bych chtěla zdůraznit jako důležitou, jelikož se zde setkáváme s nežádoucími vlivy, které jsou do určité míry překážkami pro začínající učitele a mohou mít negativní dopad. Je důležité této kategorii věnovat pozornost a poznat její obsah, jelikož se můžeme pokusit tyto negativní vlivy minimalizovat a pokud to není možné, tak zkusit nějaké nepříjemné složky práce zpříjemnit a co nejvíce ulehčit, zjednodušit. Hlavními nežádoucími vlivy a faktory jsou:

1. nárůst nároků;
2. administrativa;
3. nedoceněná profese;
4. byrokracie.

Opravdu všechny začínající učitelky si uvědomovaly a vnímají to stále, že nároky a pracovní požadavky na učitelky mateřských škol neustále roste a roste. To vnímají negativně především z důvodu, že na takové nároky, které jsou na ně kladeny, není dostatek času. Nejvíce a nejčastěji se střetáváme například s administrativou. Začínající učitelky administrativu hodnotily jako jeden z nejnegativnějších aspektů jejich práce, jelikož je to okrádá o čas, který mohou strávit s dětmi, nemohou jim tedy věnovat tolik efektivního času a pozornosti, jak by si přály. S tím trochu souvisí uvedená subkategorie *byrokracie*. Myšleno ve smyslu, že je až šokující, že kolikrát se v mateřské škole **děti**, které by měly být na tom nejvyšším prvním místě, řeší jako to úplně poslední v pořadí. Řeší se plno jiných věcí, jako je například právě ta administrativa, vytváření projektů, rodiče, vztahy v kolektivu a ty děti opravdu až to poslední. Tato skutečnost je zajímavým zjištěním a dle mého názoru by bylo dobré se z něj poučit a zaměřit se na něj. Negativně ovlivňujícím faktorem je také fakt, že profese učitelky stále není ještě dostatečně oceněna. To můžeme vidět v názorech nezúčastněných osob, které do profese učitelky mateřské školy nevidí, a proto mají stále velmi zkreslený pohled a představy.

Abychom ale neuzavírali závěry našeho výzkumu negativně, musíme poznamenat, že i přes všechny složky, které začínající učitelky musely projít a kolikrát to byly těžké zkoušky a překážky, všechny by se učitelské profesi chtěly věnovat i dále. Ne všechny chtějí sice zůstat u předškolní pedagogiky, více je láká i postup v žebříčku stupňů vzdělávacích institucí a jejich možný a případný postup vidí eventuálně v učitelství pro střední školy. Některé začínající učitelky velmi láká například speciální pedagogika, kterou vystudovaly i na vysoké škole a v budoucnu by se k ní chtěly vrátit, i když tvrdí, že i v normální mateřské škole a třídě si dokážou najít mnoho práce týkající se speciální pedagogiky.

Závěrem je ale jasné, že profesi, pro kterou se kdysi rozhodly a to učitelství, chtějí dělat i nadále a to bez výjimky.

Skutečnosti, které výzkum odkryl a které jsme zjistily, jsou nejvíce překvapující ve dvou významech. Zaprvé je velmi zajímavé zjištění jak velký rozdíl v názorech a postojích mohou mít začínající učitelky, které studovaly i střední pedagogickou školu a začínající učitelky, které studovaly pouze vysokou pedagogickou školu. Jak jsme již popsaly výše v kapitole Interpretace, nejvíce se tyto dvě skupiny učitelek rozcházejí v názoru, co se týče vysokoškolského studia a pak následně i přistupují trochu jinak k praxi. Tyto a další rozdíly, které jsou uvedeny výše, jsme shledaly jako velmi zajímavé a pro například právě vzdělávací instituce vysoce zajímavé a přínosné.

Dalším, velmi zajímavým zjištěním, který z výzkumu vyšel, ale je trochu skryt za ostatními výsledky, je to, že se nám pro realizaci výzkumu podařilo získat poměrně pestrou škálu profesních příběhů začínajících učitelek. Velkou zajímavostí je fakt, že i přes všestrannou různorodost byly závěry začínajících učitelek konzistentní. Jako například v kategorii charakteristika učitele, také se scházely v jejich prvotních představách a současných motivačních faktorech.

## ZÁVĚR

V teoretické části bakalářské práce jsme se zabývali teoretickými východisky učitel-  
ské profese a to výhradně v mateřské škole. V první kapitole jsme si definovali zá-  
kladní pojmy jako učitel a profese, vytyčili jsme si základní znaky, pomocí kterých  
jsme učitelskou profesi charakterizovali, a uvedly obecné vyučovací styly, které mo-  
hou charakterizovat učitele jako osobnost.

Ve druhé kapitole jsme se seznámili s termínem profesionalizace a jednotlivými eta-  
pami, kterými musí projít každý, kdo se chce stát učitelem a má vážný zájem se této  
profesi věnovat.

V poslední kapitole jsme se podrobně věnovali začínajícímu učiteli. Nejdříve jsme  
si tento pojem definovali, poté jsme si uvedli konkrétněji vývoj začínajícího učitele  
a uvedli také možné nástrahy, které mohou začínajícího učitele potkat, překvapit  
a vyvést z míry, proto je dobré o nich vědět a být na ně eventuálně připraven, aby-  
chom mohli předejít například velmi známému „šoku z reality.“ Pro upevnění pojmu  
jsme provedli i srovnání učitele – začátečníka s učitelem – expertem, definovali jsme  
si, co to znamená životní příběh učitele, jehož součástí je i vymezení pojmu narati-  
vita, což bylo našim prostředkem a metodou výzkumu (narativní interview).

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na samotný výzkum.

Výzkum, který jsme prováděli, nám odkryl skutečnosti, které nám ukázaly, jaká je  
profesní cesta začínajícího učitele v mateřské škole.

Praktická část bakalářské práce je ale rozdělena na několik dílčích částí. V první  
části je popsána metodologie výzkumu, kterou jsme použili a podle které jsme po-  
stupovali, tedy, jaké metody jsme zvolili, jaký postup samotné realizace a jak jsme  
postupovali při analýze a vyhodnocování dat.

Součástí praktické části je dále interpretace dat, které jsme vyhodnotili a vytvořili tak  
i důkazy o našich výsledcích, tedy uvádíme i jednotlivé, autentické výroky začínají-  
cích učitelek, které byly pořízeny při rozhovorech a nahrávány na diktafon.

Poslední část praktické části obsahuje jednoznačné závěry a výsledky, které byly  
ve výzkumu zjištěny, dále pak diskuze, nejzajímavější skutečnosti zjištěné v rámci  
výzkumu a nakonec také vyjádření a doporučení, jak můžeme výsledky výzkumu  
zúžitkovat a použít efektivně v praxi, tedy pro koho je práce přínosem.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. ATKINSON, Robert. 1998. *The life story interview*. Thousand Oaks: SAGE. ISBN 07-619-0428-X.
2. BURKOVIČOVÁ, Radmila. 2013. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-403-0.
3. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.
4. ERICSSON, K. Anders. 2006. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-84097-2.
5. GAVORA, Peter. 2001. *Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová*. Pedagogika, roč. 51, č. 3, s. 352-368.
6. GAVORA, Peter. 2002. *Rozhodnutie stať sa učiteľom – pohľad kvalitatívneho výskumu*. Pedagogická revue, 54, č. 3, s. 240-256.
7. HENDL, Jan. 2016. *Kvalitatívni výskum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
8. JUKLOVÁ, Kateřina. 2013. *Začínající učitel: z pohledu profesního vývoje*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-266-9.
9. KOLÁŘ, Zdeněk. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.



10. LUKAS, Josef. 2008. *Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část)*. Pedagogika, 58, č. 1, s. 36-49.
11. LUKAS, Josef. 2007. *Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část)*. Pedagogika, roč. 57, č. 4, s. 46-60.
12. LUKAS, Josef. 2006. *Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke smíšenému designu*. Plzeň: Konference ČAPV. Dostupné z: [www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/zivotni\\_pribehy\\_ucitelu.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/zivotni_pribehy_ucitelu.pdf)
13. PÍŠOVÁ, Michaela. 2013. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6681-6. Dostupné z: [www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp36.pdf](http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp36.pdf)
14. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
15. PRŮCHA, Jan. 2013. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.
16. PRŮCHA, Jan. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
17. SPILKOVÁ, Vladimíra. 2007. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Pedagogika, roč. 57, č. 4, s. 338-348.

18. SYSLOVÁ, Zora. 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4309-7.
19. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
20. TRUBÍNIOVÁ, Valentína. 2007. *Předškolská pedagogika: terminologický a výkladový slovník*. 1. vyd. V Rožumberku: Pedagogická fakulta Katolické univerzity. ISBN 978-80-8084-162-1.
21. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
22. Zákon č. 563/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů In: *Sbírka zákonů ČR*. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

- aj. a jiné.
- a kol. a kolektiv.
- apod. a podobně.
- atd. a tak dále.
- pí. uč. paní učitelka.
- tzn. to znamená.
- tzv. tak zvaný.
- viz. Odkaz na jinou stránku nebo kapitolu v textu uvedenou.

## SEZNAM PŘÍLOH

1. Příloha P1: Informační souhlas

# PŘÍLOHA P I: INFORMAČNÍ SOUHLAS

## INFORMAČNÍ SOUHLAS

Jméno: .....

Poskytnutí rozhovoru je zcela anonymní, což znamená, že se nikde nebude uvádět Vaše jméno. Pro rozhovor Vám bude vytvořen pseudonym, pod kterým budete vystupovat. Anonymita je tedy zcela zajištěna. Rozhovor se bude zaznamenávat na diktafon a následně bude přepsán do písemné formy, která Vám bude zaslána na e-mailovou adresu. Rozhovor se bude dále analyzovat a bude se s ním pracovat ve prospěch daného výzkumu, avšak rozhovor je důvěrný a výsledky z tohoto rozhovoru nebudou obsahovat žádné údaje, podle kterých by bylo možné Vás identifikovat.

**Souhlasíte s poskytnutím rozhovoru, pořízením audionahrávky a s účastí ve výzkumu?**

**ANO/NE**

Podpis: .....

Ve Zlíně dne: .....