

Pracovní spokojenost začínajících učitelek mateřských škol

Monika Hranická

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Monika Hranická**
Osobní číslo: **H20992**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Pracovní spokojenost začínajících učitelek mateřských škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti zaměřené na začínající učitele.

Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se pracovní spokojenosti začínajících učitelů.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro začínající učitele v mateřské škole.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace a vytvoření závěrů s doporučením pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

Day, C., Calderhead, J., & Denicolo, P. (2012). *Research on teacher thinking: understanding professional development*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Gazioglu, S., & Tansel, A. (2006). Job satisfaction in Britain: individual and job related factors. *Applied Economics*, 38(10), 1163–1171.

Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

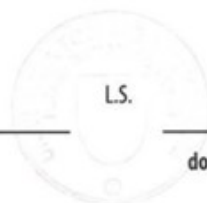
Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. lic. Renáta Matušů, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 24.4.2023

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 nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

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

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

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

3). *Odprávu-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 vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Spokojenost pedagogů je často opomíjeným faktorem, který má ovšem přímý dopad na kvalitu výuky. Tato bakalářská práce zkoumá míru pracovní spokojenosti učitelek ve vybraných oblastech a analyzuje stěžejní aspekty, které ji zvyšují. Teoretická část práce se zabývá problematikou učitelství jako profese, diskutuje specifika začínajících učitelů a vymezuje pojmy z oblasti pracovní spokojenosti. Praktická část je kvantitativního typu a popisuje výzkum spokojenosti začínajících učitelek mateřských škol, který byl realizován formou dotazníkového šetření. Práce tak přináší přehled o současném stavu na mateřských školách a zároveň naznačuje způsoby, jak lze spokojenost učitelů do budoucna zlepšit.

Klíčová slova: začínající učitel, mateřská škola, pracovní spokojenost, faktory pracovní spokojenosti

ABSTRACT

Teacher satisfaction is an often overlooked factor, but one that has a direct impact on the quality of teaching. This bachelor thesis examines the level of job satisfaction of teachers in selected areas and analyses the key aspects that increase it. The theoretical part of the thesis deals with the issues of teaching as a profession, discusses the specifics of novice teachers, and defines the concepts of job satisfaction. The practical part is quantitative and describes research on the job satisfaction of beginning kindergarten teachers. This research is in the form of a questionnaire survey. Therefore, the paper provides an overview of the current situation in kindergartens and suggests ways to improve teacher satisfaction.

Keywords: beginning teacher, kindergarten, job satisfaction, job satisfaction factors

Chtěla bych poděkovat především vedoucí této práce Mgr. lic. Renátě Matusů, Ph.D. za její trpělivý a vřelý přístup, cenné rady a množství času, které mi věnovala. Dále pedagogům, kteří mě provázeli bakalářským studiem a předávali vědomosti a rady. A v neposlední řadě také mé rodině a všem blízkým, kteří pro mě byli oporou během psaní této práce.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 CHARAKTERISTIKA UČITELSKÉ PROFESY V ČR	12
1.1 SPECIFIKA PRÁCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	13
1.2 ROLE UČITELE	13
1.3 FEMINIZACE A PRESTIŽ	14
1.4 KVALITA A PROFESNÍ PŘÍPRAVA UČITELŮ.....	16
1.5 PROFESNÍ KOMPETENCE	17
2 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL MŠ	21
2.1 PROFESNÍ DRÁHA UČITELŮ	21
2.2 VOLBA UČITELSKÉ PROFESY	22
2.3 PROFESNÍ IDENTITA	24
3 PRACOVNÍ SPOKOJENOST	26
3.1 PRACOVNÍ SPOKOJENOST UČITELŮ	27
3.2 BURNOUT NEBO LI VYHOŘENÍ	27
3.2.1 Jak předcházet burnoutu.....	28
4 SOUHRN TEORETICKÝCH VÝCHODISEK	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	34
5.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL	34
5.1.1 Dílčí výzkumné cíle	34
5.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA	34
5.2.1 Dílčí výzkumné otázky	35
5.3 HYPOTÉZY.....	35
5.4 VÝZKUMNÁ METODA	35
5.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	36
5.5.1 Věk respondentů.....	37
5.5.2 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů	38
5.5.3 Lokace mateřské školy	39
5.5.4 Délka praxe respondentů.....	40
6 ANALÝZA DAT	41
6.1 ANALÝZA PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	41
6.2 ANALÝZA FAKTORŮ ZVYŠUJÍCÍ PRACOVNÍ SPOKOJENOST ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL	42

6.3	ANALÝZA ROZDÍLŮ PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI V ZÁVISLOSTI NA DOSAŽENÉM VZDĚLÁNÍ.....	44
7	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ.....	46
7.1	DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU.....	47
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	50
	ZÁVĚR.....	52
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	54
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	56
	SEZNAM TABULEK.....	57
	SEZNAM GRAFŮ.....	58
	SEZNAM PŘÍLOH.....	59

ÚVOD

Spokojenost člověka je v dnešní době cílem mnoha lidí. Každý si přeje být spokojen, pokud možno ve všech oblastech svého života, nevyjímaje oblast vztahů, práce či osobnostního rozvoje. Spokojenost je ovlivněna mnoha faktory, které často vycházejí z hloubi duše každého z nás. Jednou z oblastí, která ve velké míře ovlivňuje naši celkovou spokojenost, je spokojenost v zaměstnání. Práce se do jisté míry týká všech lidí, je proto velmi důležité věnovat pozornost tomuto velkému životnímu odvětví a směřovat v něm ke spokojenosti a radosti.

Při nástupu do každého zaměstnání přichází první adaptační roky, které často nebývají lehké. Člověk se dostává do střetu s realitou, která nemusí splňovat jeho očekávání. Nejinak je tomu také u učitelů, v začátcích své kariéry ocení zejména pomoc a podporu vedení a kolegů a jejichž spokojenost může vést k dalšímu rozhodování o změnách nebo setrvání v této profesi.

V této bakalářské práci se budeme zabývat pracovní spokojeností učitelek mateřských škol, které jsou na začátku své profesní dráhy. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Jako cíle teoretické části jsme zvolili popsat současné pojetí profese učitele v kontextu profesního vývoje, vymežit profesní dráhu začínajícího učitele a shrnout poznatky z oblasti pracovní spokojenosti učitelů. Teoretická část obsahuje tři hlavní kapitoly. První z nich popisuje pojmy z oblasti učitelské profese, její charakteristiku a specifika. Druhá kapitola je zaměřena na začínajícího učitele, jeho profesní dráhu a profesní identitu. Poslední kapitola je věnovaná pracovní spokojenosti a pracovní spokojenosti učitelů. Praktická část má za hlavní výzkumný cíl zjistit míru pracovní spokojenosti začínajících učitelek. Jako dílčí cíle jsme stanovili zjistit míru pracovní spokojenosti začínajících učitelek mateřských škol, zjistit, jaké faktory považují začínající učitelky mateřských škol za stěžejní aspekty zvyšující jejich pracovní spokojenost a zjistit rozdíly v pracovní spokojenosti začínajících učitelek v závislosti na dosaženém vzdělání. V praktické části popíšeme metodologii výzkumu a analýzu dat, která jsme sesbírali v dotazníkovém šetření. Výsledky budeme vyhodnocovat ve vztahu k výzkumným otázkám. V závěru této práce interpretujeme výsledky výzkumných zjištění a uvedeme naše doporučení pro praxi.

Toto téma jsem zvolila, jelikož učitelé často odcházejí z praxe a jedním z důvodů může být jejich nespokojenost, proto je na místě se tímto tématem zabývat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA UČITELSKÉ PROFESE V ČR

Předmětem zkoumání této bakalářské práce je začínající učitel, proto bychom se na úvod chtěli zaměřit na obecnou charakteristiku této profese z pohledu různých autorů, a také zmínit její původ a specifika. Nejprve bychom rádi uvedli definici pedagogického pracovníka, mezi které učitel spadá. Podle klíčového dokumentu pro české školství, kterým je zákon o pedagogických pracovnících. Ten charakterizuje pedagogického pracovníka jako „toho, 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.“ (§ 2, odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., 2004) Tato definice jasně vymezuje náplň i typ práce učitele. Kdo to ale učitel je definují Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 326) následovně: „učitel je obecně osoba podněcující a řídicí učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.“ Z této definice můžeme chápat, že učitel je jediný z pedagogických pracovníků, který může vést výuku a vzdělávat dle programů vzdělávání státu. Ostatní pedagogičtí pracovníci vykonávají dílčí doprovodné činnosti. Také můžeme vidět, jak moc důležitá a významná je učitelská profese.

Další důležité specifikum učitelství uvádí Řehulka (2016), který popisuje učitelství jako profesi, nikoliv zaměstnání. Tvrdí, že k zaměstnání nám stačí disponovat pracovními dovednostmi a práce se může vykonávat odosobněně a mechanicky. Zatímco profese, kam podle něj učitelství spadá, vyžaduje kromě dovedností i schopnosti a vhodné osobnostní vlastnosti. K profesi musí mít člověk vztah a vnímat ji jako poslání. Jistí autoři uvádějí, že učitel je semiprofese, jelikož nedosahuje všech kritérií, která musí profese splňovat, ale i přes to v ní pracuje mnoho lidí (Vašutová, 2004).

Kromě pojmu semiprofese se v kontextu učitelství setkáváme i s pojmem edukátor. Pojem edukátor není synonymum učitele. Pokud hovoříme o učiteli, máme na mysli pracovníka, který se přímo účastní edukačních procesů ve škole. Zatímco edukátor svou edukační činnost vykonává i v jiném prostředí než školním. Může to být například instruktor nějakého sportu, lektor na kurzu či školitel. Edukátor je nezbytný pro řízenou edukaci, ať už se učíme od někoho nebo sami (Průcha, 2017).

1.1 Specifika práce učitele mateřské školy

Práce učitele mateřské školy má mnoho specifík, která učitelé na jiných stupních vzdělávání nemají. Zlomek z nich jsme již zmínili, nyní bychom se podrobněji podívali na další znaky, které jsou pro tuto práci jedinečné. Zaměříme-li se na původ učitele mateřských škol v českých zemích, tak toto označení se pro institucionální pracovníky předškolního vzdělávání začalo používat až od roku 1934. Do té doby se jednalo o tak zvané pěstounky. Ty neměly stejný úkol jako učitelé mateřských škol v dnešní době. Jejich úkolem bylo se starat především o zdraví a bezpečí dětí, více než o jejich vzdělávání a výchovu. Až později se k náplni jejich práce přidala i příprava na školu a na život a výkon předškolního vzdělávání, jak tomu je i dnes (Syslová, 2013).

K přípravě na život neodmyslitelně patří i navazování sociálních kontaktů. Tím možná nejdůležitějším pro profesi učitele mateřské školy je, že jsou to právě oni, kteří se nachází u prvních sociálních kontaktů dětí ve větší skupině vrstevníků. Jsou klíčoví pro korigování vývoje dítěte, hlídají nežádoucí nebo patologické chování dětí a měli by to včas podchytit, aby se nerozvíjelo dále a ideálně, aby vymizelo. Děti si tvoří první zkušenosti v mezilidských kontaktech s vrstevníky, v kolektivu i s pedagogickými pracovníky, které pro ně mohou být v životě klíčové. Pokud se ve třídě nebude respektovat individualita dítěte, může dojít k šikaně, diskriminaci či obdobným patologickým jevům. Dále by měl učitel v mateřské škole podporovat fantazii, kreativitu a tvořivost dítěte, protože pokud by nebyly rozvinuty již v brzkém věku, mohou s nimi mít problém i v pozdějších letech. Velkým specifikem práce učitele mateřské školy je vytvoření citové vazby s dítětem, která ovlivňuje vývoj jeho sebepojetí. To se utváří právě v závislosti na socializaci dítěte. Můžeme tomu dopomoci prostřednictvím správné komunikace, jak verbální, tak neverbální. Jedná se o tak zvanou symbiotickou vazbu, která se nejvíce tvoří při interakcích s druhými. Dítě musí cítit přijetí a zájem, čehož dosáhneme pomocí iniciativy vést s dítětem rozhovor, a také pomocí naladěné výměny (Bowman, Donovan, & Burns, 2001; Pianta et al., 2005, podle Syslová, 2017). Je potřeba, aby měl učitel dobře rozvinuté schopnosti, jako je naladění se na dítě, pochopení toho, jak se dítě cítí a proč se tak cítí, empatii, schopnost dítě povzbudit k dalším rozhovorům apod. (Syslová, 2017).

1.2 Role učitele

Bavíme-li se o učitelích, je určitě na místě zmínit jakou roli vlastně učitel má. Ta se během let značně měnila. Od již zmíněných pěstounek, které byly spíše opatrovicemi, až po

současnou podobu, kdy se učitel stará nejen o výchovu a vzdělávání, ale také například pomáhá vytvářet školní vzdělávací program, vytváří třídní vzdělávací program. Vyžaduje se od něj sebereflexe a reflexe své práce, musí mít dobře rozvinutou schopnost komunikace, kterou může uplatnit, jak při kontaktu s dítětem, tak s rodiči a zároveň být pro dítě podporou, pomocníkem, respektovat jeho individuální charakteristiky a mnohé další (Průcha, Walterová & Mareš, 2013).

Významnou změnu v roli učitele přineslo období přelomu 19. a 20. století, kdy se uplatňoval pedocentrismus, což je podle Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 200) „pedagogický směr 20. století, který podřizuje cíle výchovy a vzdělání zcela individuálním potřebám a zájmům dítěte“. Vzdělávání bylo tedy zaměřeno na přirozenou výchovu s cílem rozvoje svobodné autonomní osobnosti dítěte a s úctou k dítěti. Přístup zaměřený na dítě pozitivně ovlivňuje výsledky výuky a také spokojenost učitele (Kelchtermans, 2012). Pedocentrismus byl základem pro reformní pedagogické hnutí, avšak po druhé světové válce se v českých zemích a v jiných zemích Evropy začalo přecházet k modelu jednotně organizované výchovy. Šlo o přesně organizovanou hromadnou výchovu a vzdělávání pro všechny žáky stejně. To však vedlo k potlačení individuality dítěte (Syslová, 2013).

Role učitele se nejvýrazněji změnila, ostatně jako celý edukační systém, po listopadu 1989. Odstoupilo se od transmisivního charakteru vzdělávání, který byl založen na strohém předávání vědomostí žákům, kdy nebyly brány v potaz odlišnosti jednotlivých žáků, a učitel byl formální, nezpochybnitelnou autoritou a symbolem moci. Vítanou změnou bylo vzdělávání založené na konstruování poznání, kdy jsou žáci sami konstruktéři svého poznání, je kladen důraz na individualitu žáků a přistupuje se k nim podle jejich specifických vlastností a potřeb. Role učitele se tedy změnila na učitele facilitátora, průvodce, pomocníka, jenž je empatická lidská bytost, která chce žákům pomoci a volí vhodné metody, přístup a postupy tak, aby bylo vzdělávání co nejefektivnější, smysluplné a zároveň byly respektovány odlišnosti žáků. Učitel se snaží podpořit všestranný rozvoj dítěte, jeho osobnost, v kontextu různých složek inteligence a vede žáky k sebereflexi. Sebereflexe je také další důležitý pojem, který se stal v polistopadovém modelu vzdělávání klíčovým a je vyžadován jak od žáků, tak od samotných učitelů (Juklová, 2013).

1.3 Feminizace a prestiž

Uvedená specifika učitelské profese, učitelů mateřských škol a jejich role v životě žáka jsou zaměřena spíše na náplň práce a pojetí této profese. Nyní bychom rádi uvedli zvláštnost

učitelské profese, která se týká pohlaví, jež je v tomto zaměstnání nejčastěji zastoupeno. Feminizaci v učitelství můžeme vysvětlit jako přemíru žen v učitelské profesi oproti mužům a je asi nejběžněji známým specifickým rysem pro povolání učitele, respektive učitelky. Podle Průchy (2017, s. 180) se „termínem feminizace učitelské profese běžně vyjadřuje skutečnost, že v socioprofesionální skupině učitelů existuje disproporce mezi počtem mužů a počtem žen, to znamená, že ženy tvoří výraznou většinu.“

Tvrzení z této definice jsme ověřili podle mnoha sesbíraných dat z různých zdrojů, jako jsou záznamy Ústavu pro informace ve vzdělávání, Českého statistického úřadu nebo zahraničních ročenek OECD, EU a dalších. Z nich jednoznačně vyplývá, nejen že se feminizace v učitelství zcela zřetelně vyskytuje, ale také že je míra feminizace u učitelské profese velká a ve většině vyspělých zemí má vzrůstající charakter (Průcha, 2017). Data Českého statistického úřadu, zaznamenávající počet učitelů v předškolním a základním vzdělávání pro rok 2019 v České republice pro stupeň vzdělávání ISCED 0 (vzdělávání v raném dětství) uvádí, že 28 164 učitelů byly ženy a pouhých 139 muži, pro ISCED 1 (primární vzdělávání) je to 29 241 žen a 1 747 mužů a ISCED 2 (nižší sekundární vzdělávání) činilo 25 777 žen a 7 328 mužů. Poměr se postupně vyrovnává pro úroveň ISCED 3 (Vyšší sekundární vzdělávání), kde je počet žen 20 735 a mužů 13 973 (Český statistický úřad, 2021). Zajímavostí však je, že v terciárním vzdělávání je žen v České republice přibližně stejně jako mužů, a to jak na bakalářských, tak magisterských úrovních, ale i na vyšších odborných školách (Průcha, 2017). Data ČSÚ pro rok 2019 dokonce ukazují, že pro ISCED 5-8 (terciární vzdělávání) je počet žen nižší, konkrétně 7 225, zatímco mužů bylo v tomto roce 11 760 (Český statistický úřad, 2021).

Díky vysoké míře feminizace a jiným důvodům, jako jsou například nízké platové podmínky, se často spekuluje o tom, jak moc prestižní povolání práce učitele je. Ačkoliv je prestiž učitelské profese ve společnosti relativně vysoká, učitelé ji tak často nevnímají. Havlík (2000, podle Řehulka, 2016, s. 62) vysvětluje, že to může být následek „zdánlivě snazšího studia učitelství, vysokého stupně feminizace učitelstva, osobní zkušeností z kontaktů mezi konkrétními učiteli a rodiči, neexistenci objektivních kritérií pro posuzování efektu práce učitelů, nižší finanční ohodnocení práce aj.“

Prestiž, jinými slovy významnost, vážnost či důležitost, může být zjišťována podle různých kritérií, například platovým ohodnocením, potřebným vzděláním pro výkon profese, samotnou náplní práce. Průcha (2017) ve své knize zmiňuje českou škálu prestiže povolání zhotovenou autory Tučkem a Machoninem v roce 1993. V ní 1600 respondentů hodnotí pomocí přiřazování bodů prestiž 70 různých povolání. Na prvním místě se umístil lékař na

poliklinice a na překvapivě třetím místě pak učitel na vysoké škole (docent, profesor na VŠ). Učitel na základní škole se umístil již na sedmém místě (Průcha, 2017). V následující tabulce uvedeme část dat z šetření Centra pro výzkum veřejného mínění, která byla sbírána v letech 2004 až 2019 a respondenti měli opět přiřazovat body profesím, podle toho, jak moc si jich váží.

Tabulka 1: Prestiž povolání v letech 2004–2019

profese	2004		2007		2011		2013		2016		2019	
	Prům.	Poř.	Prům.	Poř.	Prům.	Poř.	Prům.	Poř.	Prům.	Poř.	Prům.	Poř.
<u>Lékař</u>	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1.	91,5	1.	90,1	1.	88,6	1.
<u>Vědec</u>	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2.	77,1	2.	77,3	2.
<u>Zdravotní sestra</u>	-	-	-	-	73,9	3.	74,8	3.	72,8	3.	77,0	3.
<u>Učitel na VŠ</u>	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.	72,7	4.	72,2	4.
<u>Učitel na ZŠ</u>	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.	70,8	5.	70,1	5.
<u>Soudce</u>	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7.	66,3	6.	64,3	6.	67,5	6.

Zdroj: CVVM SOÚ AV ČR, 2019

Podle údajů v tabulce 1 můžeme vidět, že prestiž učitelské profese je poměrně vysoká, dokonce se pohybuje výše než například profese soudce či programátora, který se v tabulce nachází v nižších neuvedených řádcích a na úrovni velmi blízké profesi vědce. Také je zřejmý rozdíl mezi učitelem VŠ a ZŠ, kdy učitel na vysoké škole je podle veřejného mínění prestižnější ve všech uvedených letech. Z údajů si také můžeme povšimnout, že prestiž učitelů (jak VŠ, tak ZŠ) v průběhu zmíněných let mírně klesla. Průcha (2017) uvádí zajímavý fakt a to sice, že hodnocení prestiže těchto povolání nebylo ovlivněno pohlavím, respektive při hodnocení prestiže se nebral zřetel na to, zda se jedná o ženu či muže vykonávajícího povolání. V tom případě autor zmiňuje, že by se dalo říci, že vysoká míra feminizace neovlivňuje negativně míru prestiže učitelského povolání.

1.4 Kvalita a profesní příprava učitelů

Důležitým tématem, které souvisí s charakteristikami učitele, je pojem kvalita. Výzkumy dokazují, že kvalita vzdělávání se odvíjí především od kvality učitelů, jejich práce, přístupu k žákům aj. Syslová (2013, s. 12) kvalitu definuje jako „míru určitého stavu, tedy to, co může nabývat různých hodnot a co je popsitelné pomocí kritérií a indikátorů.“ Zvýšení

kvality a efektivity vzdělávacích soustav je jedním z hlavních cílů Evropské Unie. Výsledky řady mezinárodních srovnání, jako jsou PISA a PIRLS, dokazují, že kvalita českého školství, tedy i učitelů, klesá. V roce 2004 byla v České republice zavedena Školským zákonem povinnost škol hodnotit jejich práci, avšak o osm let později byla zrušena povinnost psát autoevaluační zprávu, což bylo kritizováno mnoha organizacemi, které uvádějí, že školy budou mít sice méně práce s byrokracií, ale že tento krok je překážkou ke zvýšení kvality. Autorka také zmiňuje, že v prostředí českého školství se školy zaměřují především na dodržení zákonů a předpisů, více než na zvýšení kvality škol, což dokazuje i kritika práce České školní inspekce, jež se zaměřuje více na kontrolu dodržování zákonů než na sledování efektivity škol (Syslová, 2013).

Aby byl učitel kvalitní, je potřeba řádné profesní přípravy. Již dlouhou dobu se vyžaduje při přípravě učitelů propojení teorie s praxí. Studenti učitelství by se měli zaměřovat především na získávání zkušeností z praktických situací ve školách a učit se pomocí reflektování jednotlivých situací, ve kterých se nacházeli, jejich rozebráním a pochopením (Dytrtová & Krhutová, 2009).

1.5 Profesní kompetence

Aby byl učitel kvalitní, musí mít i jisté osobnostní rysy vhodné pro tuto profesi. Jak zmiňuje Řehulka (2016, s. 51) „učitel je pro žáka modelem společnosti, v tom spočívá jeho obrovská odpovědnost této profese.“ Z důvodů uvedených v této citaci by učitel měl být člověk vyrovnaný, který na děti nebude působit nervózně, měl by se umět přizpůsobovat různým situacím a prostředí, měl by jevit zájem o dítě a zároveň se věnovat správné psychohygieně.

Spolu s proměnou role učitele přišla i proměna náplně práce učitele a tedy toho, co by učitel měl zvládat. V důsledku větší potřeby administrativy a toho, že se škola stává autonomní, se zvýšila profesní odpovědnost učitelů. Zavádí se nový model profesního chování učitele, do kterého spadají schopnosti manažerské, právní, sociální, evaluační aj. Dále by měl učitel ve své profesi uplatňovat tvůrčí schopnosti a jeho znalosti by měly být rozšířeny o nové, které zahrnují například inkluzi, integraci, nové metody (Vašutová 2004, podle Juklová, 2013).

Často se v kontextu toho, co by měl učitel umět, a jaké vlastnosti by měl mít, používá pojem kompetence. Řehulka (2019, s. 58) chápe kompetenci jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“. Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 129) definují kompetenci v pedagogickém pojetí jako „schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly

zejména v pracovních a jiných životních situacích“. Byly vymezeny různé kompetence podle rozdílných autorů. V následující tabulce uvedeme kompetence a jejich rozdělení dle několika vybraných autorů.

Tabulka 2: Porovnání kompetencí

Spilková (1997, podle Řehulka, 2016, s. 59)	Vašutová (2004, podle Juklová, 2013, s. 10)	Pařízek (1988, podle Řehulka, 2016, s. 55-56)
1. Kompetence psychodidaktická	1. Kompetence předmětová/oborová	1. Odborná způsobilost
2. Kompetence pedagogická	2. Kompetence didaktická a psychodidaktická	2. Výkonová způsobilost
3. Kompetence komunikativní	3. Kompetence pedagogická	3. Osobnostní způsobilost
4. Kompetence diagnostická a intervenční	4. Kompetence diagnostická a intervenční	4. Společenská způsobilost
5. Kompetence poradenská a konzultativní	5. Kompetence sociální, psychosociální a intervenční	5. Motivační způsobilost
6. Kompetence reflexe vlastní činnosti	6. Kompetence manažerská a normativní	
	7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující	
	8. Ostatní předpoklady	

Zdroj: Vlastní zpracování podle Spilková (1997, podle Řehulka, 2016), Vašutová (2004, podle Juklová, 2013), Pařízek (1988, podle Řehulka, 2016)

Vidíme, že nejvíce kompetencí vymezila Vašutová, ačkoliv mnohé z nich jsou stejné, jako ty, které uvádí Spilková. Autorky se shodly, že učitel by měl disponovat kompetencí psychodidaktickou, pedagogickou, diagnostickou a intervenční a mnohé kompetence by mohly být zaměřeny na podobnou oblast. Například kompetence komunikativní dle Spilkové by mohly svým obsahem spadat do kompetencí sociálních či psychosociálních dle dělení Vašutové. Pařízek zvolil dělení jiným způsobem, ale i zde nalezneme podobnosti, například pod odbornou způsobilostí bychom si mohli představovat kompetenci předmětovou/oborovou a společenská způsobilost by mohla odkazovat na kompetenci komunikativní či sociální.

Poslední typ dělení, který zde uvedeme je přímo od T. G. Masaryka (1900, podle Řehulka, 2016). Ten tvrdil, že učitel by měl

1. mít přehled o historii, a to jak obecné, tak národní, tak místa, kde žije
2. mít přehled o národním hospodářství a ekonomice

3. být poučen o patologických jevech
4. znát sociologii
5. být vzdělaný také v psychologii
6. znát základy biologie, fyziologie a dětské psychologie
7. mít i vzdělání umělecké.

V této kapitole jsme se věnovali charakteristice učitelské profese v České republice. Uvedli jsme definici pedagogického pracovníka, jehož součástí je i učitel. Následně na to jsme pracovali s definicí učitele dle Průchy, Walterové a Mareše (2013), kteří uvádí, že učitel je jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, který může vést výuku a vzdělávat dle programů vzdělávání státu. Vysvětlili jsme, že učitelství je profese, a nikoliv zaměstnání a že někteří autoři ho chápou jako semiprofesi. Dále jsme zmínili specifika práce učitele mateřské školy a s tím související vývoj v historii od role pěstounky, po dnešní roli vzdělávací. Zmínili jsme také změnu pojetí učitelské profese spojenou s přelomem 19. a 20. století, kdy začalo být vzdělávání zaměřeno na dítě, byl tedy uplatňován pedocentrismus. Další změna nastala po listopadu 1989, kdy vzdělávání přešlo z transmisivního charakteru na konstruktivismus, kdy žák je sám konstruktérem vlastního poznání. V další podkapitole jsme se věnovali fenoménu, který je typický pro učitelství, feminizaci. Jedná se o přemíru žen oproti mužům v této profesi. Uvedli jsme statistické údaje popisující míru feminizace v České republice z roku 2017, která byla vysoká. Dále jsme definovali pojem prestiž a poskytli údaje o prestiži povolání v letech 2004 až 2019. Zjistili jsme, že prestiž učitelské profese je poměrně vysoká, ačkoliv ji tak samy učitelky mnohdy nevnímají, a že má klesající charakter. Popsali jsme také kvalitu a profesní přípravu učitelů, které spolu úzce souvisí. Aby byl učitel kvalitní, je třeba řádné profesní přípravy, která by měla být zaměřena především na praxi a poté reflexi své vlastní práce. Poslední podkapitola byla věnovaná popisu profesních kompetencí, což je "soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání" (Řehulka, 2019, s. 58). Autoři uvádí různá dělení profesních kompetencí učitele, podle Vašutové (2004, podle Juklová, 2013, s. 10) se jedná o kompetenci předmětovou/oborovou, didaktickou a psychodidaktickou, pedagogickou, diagnostickou a intervenční, sociální, psychosociální a intervenční, manažerskou a normativní, profesně a osobnostně kultivující a o ostatní

předpoklady. V následující kapitole se budeme věnovat začínajícímu učiteli a jeho profesní dráze.

2 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL MŠ

V předchozí kapitole jsme definovali učitelskou profesi, uvedli její vývoj a specifika a druhou kapitolu bychom chtěli věnovat konkrétnímu typu učitele, kterému se tento výzkum věnuje, učiteli začínajícímu. Tím se učitel stává po absolvování pedagogické školy a nástupu do povolání. Nelze přesně určit dobu, kdy je učitel začínajícím učitelem, protože se to liší podle individuality učitele. Často se však uvádí doba pěti let. „Začínající učitel je učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 377). Fessler In Guskey, T. R., Huberman (1995) uvádí, že se jedná o dobu prvních let v nové profesi. Začínajícím učitelem může tedy být člověk od nástupu do profese učitele až do doby získání adekvátního množství zkušeností z praxe.

2.1 Profesní dráha učitelů

Jak jsme již uvedli, začínající učitel je označení učitele, který se nachází v prvním stupni, do kterého učitel vstupuje hned po nástupu do zaměstnání. Jedná se o první stupeň profesní dráhy učitelů, kterou stručně popíšeme v následujících odstavcích. Profesní dráha učitele se rozvíjí již od prvních chvil, kdy se člověk rozhodne pro studium učitelství, případně pro vykonávání učitelské profese. V následující tabulce můžeme vidět rozdělení profesní dráhy učitelů podle vybraných autorů.

Tabulka 3: Porovnání profesní dráhy učitele

Průcha (2017, s. 202)	Fessler In Guskey, T. R., Huberman (1995, s. 176)	Long (1999)
1. Volba učitelské profese	1. Příprava	1. Vstup do kariéry
2. Profesní start	2. Uvedení	2. Stabilizační fáze
3. Profesní adaptace	3. Tvoření kompetencí	3. Experimentování a diverzifikace
4. Profesní vzestup	4. Nadšení a růst	4. Přehodnocování
5. Profesní stabilizace, resp. profesní migrace	5. Kariévní frustrace	5. Zklidnění a vyrovnanost učitele
6. Profesní vyhasínání, resp. profesní konzervatismus	6. Kariévní stabilizace	6. Uvolňování
	7. Ukončování kariéry	
	8. Kariévní konec	

Zdroj: Vlastní zpracování podle Průcha (2017), Fessler In Guskey, T. R., Huberman (1995), Long (1999)

Dle tabulky 3 můžeme usoudit, že profesní dráha učitelů může být dělena na různé odlišné etapy. Každý z uvedených autorů rozdělil tyto etapy podle sebe. Průcha a Fessler uvedli fázi přípravy/volby profese, která předchází samotnému nástupu do povolání, zatímco podle Longa začíná profesní dráha až přímo nástupem do povolání. Jsou zde však společné rysy napříč všemi autory, jako jsou fáze profesního vzestupu, nadšení a růstu a experimentování a diverzifikace. Dle našeho názoru jsou tyto fáze obsahově podobné a vztahují se k přibližně stejnému období v životě učitele. Všichni tři autoři také uvedli stabilizační fázi, ačkoliv Long má tuto fázi již na začátku a ostatní dva autoři ji mají až před koncem. Z toho usuzujeme, že u Longa se bude tato fáze vyznačovat jiným chováním učitele.

2.2 Volba učitelské profese

Pro začínající učitele je klíčovým obdobím období volby učitelské profese. To probíhá z pravidla již před zahájení studia učitelství. Studenti učitelství jsou lidé různých povah a mají různou motivaci ke svému studiu. Wiegerová a Gavora (2014) ve svém výzkumu zjišťovali motivaci studentek učitelství k volbě profese učitelky v mateřské škole. Zjistili, že častým motivem je hra s dětmi či zábavné trávení volného času, což by mohlo vycházet z touhy participantek prodloužit si dětství prostřednictvím těchto her, avšak nikoliv z pozice dítěte, ale z pozice staršího účastníka, případně sourozence. Často se jednalo o snahu usnadnit dětem přípravu na život, pomoci jim s jejich rozvojem. Další významné motivy k volbě této profese se odrážely od toho, jak studentky děti vnímají. Pokud dítě vnímají jako symbol nezkaženosti, může u nich být vnitřním motivem snaha se prostřednictvím dětí vrátit do jisté míry do tohoto nezkaženého, nevinného světa. Častou motivací byly také pozitivní emoce, které děti vyjadřují, pocity radosti, nadšení. Část studentek také uvedla, že je pro ně dítě symbolem tvárnosti. Jejich motivace proto podle autorů spočívala v ukazování a učení novým věcem, a především vidět dětskou radost při objevování, při snaze, zájmu a zvědavosti v rámci objevování nových věcí. Toto vše bylo pro studentky spojeno s pozitivními pocity a obdivem dětí. Významně se projeví také takzvané rolové vzory, kdy byly participantky pozitivně ovlivněny nejčastěji svou matkou, jen ve třech případech učitelem, ve kterých viděly vzor a rysy svého budoucího povolání. Během samotného procesu rozhodování při volbě učitelství se často objevovala nejistota a pochybnosti a mnohdy bylo učitelství jen předběžným verdiktem nebo až druhou volbou studentky (Wiegerová, Gavora, 2014).

Tímto se přímo dostáváme k výsledkům výzkumu Havlíka (1995, podle, Průcha, 2017), který také hovoří o volbě učitelství jako o „pojistce“. Zmiňuje, že zájem o univerzitní

studium učitelství je velký, obzvláště v Česku, ale i přes to počet studentů, kteří vytrvají a skutečně se po absolvování stanou učiteli, již tak velký není. Havlík provedl výzkumné šetření pomocí dotazníků, v rámci kterého se dotazoval studentů učitelství z pedagogických fakult v Praze a v Ústí nad Labem na jejich motivaci a představy profesní perspektivy při výběru učitelství. Jak jsme již zmínili, z výsledků výzkumu bylo zřejmé, že přihláška ke studiu učitelství je často pouze „pojistkou“ pro případ nepřijetí na jinou fakultu. Autor uvádí, že ze všech přihlášených zájemců se přijímacího řízení účastnilo pouze 58 %, v roce 2016/2017 to bylo 65 %. Dále respondenti odpověděli, že se často rozhodovali na poslední chvíli, a to konkrétně 59 % studentů. Prokázalo se, že u těchto studentů byla motivace ke studiu daleko menší než u studentů, kteří se rozhodovali dříve. Pouze 36 % studentů učitelství by se znovu rozhodlo pro volbu tohoto vysokoškolského studia. Další část výzkumu se věnovala tomu, zda se studenti skutečně chtějí stát učiteli. Celých 69 % respondentů odpovědělo, že by se výslovně chtěli stát učiteli, zatímco 15 % se v učitelském povolání nevidělo.

Další přínosný výzkum této problematiky realizovali Kotásek a Růžička (1996, podle, Průcha, 2017). Ti dotazovali 399 studentů z pedagogických fakult v Praze, Olomouci, Ostravě a Ústí nad Labem, opět pomocí dotazníků. Výzkum byl zaměřen na zjištění některých sociálních charakteristik budoucích učitelů, a to konkrétně u budoucích učitelů prvního stupně základní školy. Zjistilo se, že velké množství studentů učitelství má rodiče z dělnického nebo úřednického povolání a značná část z učitelství. To může naznačovat, že se povolání přesunulo z generace na generaci. Autoři také zjistili, že velká část rodičů, především otců (až třetina), má nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské a 26 % otců a 19 % matek mají vysokoškolské. Poslední zajímavostí, kterou bychom chtěli zmínit, jsou představy studentů o funkcích učitele. Dotazovaní studenti uvedli, že nejčastěji studují učitelství, aby mohli pomocí profese předávat vědomosti žákům, dále pomáhat žákům v tom, aby rozuměli sami sobě a za třetí to byla pomoc žákům v rozvíjení jejich dovedností.

Z výsledků výzkumů Wiegerové a Gavory (2014) a Kotáskova a Růžičky (1996, podle, Průcha, 2017) můžeme vidět shodu v některých motivech studentů učitelství k výběru jejich profese. Jedná se konkrétně o chuť předávat dětem nové vědomosti, rozvíjet je a připravovat na život. Také vidíme, že motivace některých studentů vychází i z rodinného prostředí, ať už v podobně rolových vzorů od matky nebo v podobě přenosu povolání z generace na generaci. Wiegerová a Gavora (2014) a Havlík (1995, podle, Průcha, 2017) se shodují na tom, že volba učitelství není u studentů často jistá a nejedná se o jejich první volbu, ačkoliv jsou případy, které tvoří výjimky.

2.3 Profesní identita

S výběrem studia učitelství se pojí i pojem profesní identita, jelikož ta vzniká již od doby, kdy se budoucí učitel rozhodl pro tuto profesi (Dytrtová & Krhutová, 2009). Lukášová (2015, s. 35) vysvětluje profesní identitu v kontextu pedagogických profesí jako „vědomí sebe sama v učitelské profesi“. Autorka také uvádí, že se jedná o profesní „já“ učitele, které je ovlivněno mnoha aspekty. V profesi učitele je těžké oddělit jeho osobu od jeho dovedností, podobně jako například u profese lékaře, proto je pro tyto povolání obzvláště důležitý jejich sebeobraz, jejich vědomí sebe samého a porozumění si, daleko více než u jiných povolání (Mareš, 2013, podle, Lukášová, 2015). Učitelovo profesní já můžeme dělit na tři dimenze:

1. Retrospektivní dimenze
 - a. Sebeobraz
 - b. Sebeúcta, sebeoceňování
 - c. Profesní motivace
 - d. Vnímání úkolu
2. Aktuální já – má stejné dimenze jako retrospektivní uvedené v přítomném čase
3. Prospektivní dimenze
 - a. Mé profesní dráhy
 - b. Dráhy mých žáků
 - c. Perspektiva naší školy (Mareš, 1996, podle, Lukášová, 2015, s. 35).

Ericson (1999, podle, Švaříček, 2011) jako první chápal identitu jako záležitost psychosociální, tedy že se týká jedince, ale je ovlivněna společností. Švaříček (2011, s. 247) chápe identitu jako „naše vlastní porozumění tomu, kdo jsme a kdo si myslíme, že jsou druzí lidé.“ Na identitu může učitel nahlížet sám za sebe, avšak z pohledu jiného člověka „jiného já“ nebo zprostředkovaně, tedy za pomoci vyprávění či popisů od jiných lidí, například žáků, kolegů, ředitele aj. (Švaříček, 2011).

V této kapitole jsme se bavili o začínajících učitelích mateřských škol. Uvedli jsme definici začínajícího učitele podle Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 377), která zní: „Začínající učitel je učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost,

chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy“. Jedná se tedy o dobu prvních let v nové profesi. Následně jsme se zabývali profesní dráhou učitelů, která má podle Průchy (2017, s. 202) šest stupňů: 1. volba učitelské profese, 2. profesní start, 3. profesní adaptace, 4. profesní vzestup, 5. profesní stabilizace, resp. profesní migrace, 6. profesní vyhasínání, resp. profesní konzervatismus. Různí autoři ji však vnímají odlišně. V této práci jsme uvedli porovnání těchto pohledů dle třech vybraných autorů. Další část této kapitoly se věnovala volbě učitelské profese, která je prvním stupněm profesní dráhy učitelů, a která je klíčová pro začínajícího učitele. Zjistili jsme, že učitelé jsou při výběru této profese často motivováni hrou s dětmi či zábavným trávením volného času. Také se jednalo o zprostředkování dětem přípravy na život či o mateřské pudy. Uvedli jsme výsledky výzkumu Havlíka (1995, podle, Průcha, 2017), který uvádí, že studenti často vybírají studium učitelství jen jako "pojistku" či druhou možnost. Jeho výzkum jsme porovnali i s dalšími výzkumy. Poslední podkapitola byla věnovaná profesní identitě, která vzniká již od doby, kdy se budoucí učitel rozhodne pro tuto profesi. Poskytli jsme dělení učitelova profesního já na tři dimenze – retrospektivní, aktuální já a prospektivní dimenzi. V následující kapitole se budeme bavit o pracovní spokojenosti a zaměříme se na tuto spokojenost také u učitelů.

3 PRACOVNÍ SPOKOJENOST

Poslední část této práce je zaměřena na pracovní spokojenost, kterou budeme u začínajících učitelů zjišťovat. Pracovní spokojenost je jistě velmi důležitá při vykonávání každé profese. Může předcházet syndromu vyhoření a vést k obecné spokojenosti člověka. Průcha (2002, s. 75) definuje pracovní spokojenost jako „takový psychický stav, jednotlivce, pro který je charakteristický pocit radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu ve vztahu k subjektům a podmínkám daného pracovního prostředí a k svým vlastním pracovním výsledkům.“ Touto definicí se poměrně shoduje s Paulíkem (2018, s. 97), který uvádí, že pracovní spokojenost je „komplexní zážitkový jev utvářený na základě hodnocení jednotlivých stránek, faktorů a podmínek určité práce či výkonu profese jako celku.“ Obě definice uvádí, že se jedná o něco příjemného, zážitkového, spojeného s pocity radosti.

Eagly a Charken obecně popsali spokojenost jako „psychologický sklon, který se projevuje hodnocením míry sympatie nebo nesympatie k určité entitě“ (Zhu, 2012, s. 293) v tomto případě se jedná o zaměstnání. Jde tedy o postoj jedince k jeho práci. Tento postoj se skládá ze tří složek: kognitivní, afektivní a behaviorální. Kognitivní představuje názor člověka, jeho znalosti k dané problematice, to, v co věří, případně jaké informace má. Afektivní složka reprezentují především pocity a emoce. Složka behaviorální představuje určité chování jedince k dané problematice, události nebo jinému jedinci (Zhu, 2012). Vroom (1962, podle Zhu, 2012) poukázal na to, že pracovní spokojenost má sedm aspektů. Jsou jimi odměňování, vedoucí, kolegové, pracovní prostředí, náplň práce, povýšení a organizace. Churchill (1974, podle Zhu, 2012) určil, že pracovní spokojenost ovlivňuje především pět aspektů: samotná náplň práce, nadřízení, kolegové v práci, odměňování a možnosti propagace.

Pracovní spokojenost se dá chápat ze dvou úhlů pohledu. Prvním úhlem pohledu je afektivní, tedy založená na pozitivním afektivním hodnocení práce. To zahrnuje pocity zaměstnance, zda práce uspokojuje jeho potřeby, jestli v něm vyvolává pozitivní emoce, cítí se v ní dobře, cítí náklonnost apod. V tomto případě jsou hlavním ukazatelem vysoké míry pracovní spokojenosti především pozitivní emoce a pocity zaměstnance k jeho zaměstnání a pracovní náplni. Druhým způsobem, jak se dá vnímat pracovní spokojenost je z ohledu kognitivního. Zde záleží na hodnocení práce samotné, je to srovnávací proces, v rámci kterého se srovnávají výstupy práce, pracovní příležitosti, možnosti rozvoje a další. Jedná se o mnohem více logicky a racionálně hodnocené pracovní podmínky, z objektivního pohledu. Míra pracovní spokojenosti je poté určena nikoliv podle pocitů zaměstnanců, avšak podle povahy práce, pracovních podmínek, a zda jsou uspokojující možnosti rozvoje (Zhu, 2012).

3.1 Pracovní spokojenost učitelů

Nyní bychom se rádi zaměřili na pracovní spokojenost přímo u učitelů. To, jak jsou učitelé ve své práci spokojeni, ovlivňuje jejich pracovní výkon a tím i jejich kvalitu. Nespokojený učitel bude s velkou pravděpodobností pracovat méně efektivně a hůř než učitel spokojený. To se pak projevuje jak ve vztahu k dětem, tak v kvalitě samotné výuky. Paulík (1999, podle, Průcha, 2002, s. 76) popisuje pracovní spokojenost učitelů jako „subjektivní projekci pracovních podmínek učitelské profese i širšího kontextu jejich souvislostí do prožívání zprostředkovanou kognitivním hodnocením. Učitel posuzuje podmínky své práce vzhledem k očekávání vycházejícímu z jeho potřeb, zájmů, aspirací, postojů i hodnot“.

Tématu pracovní spokojenosti učitelů se věnovala řada výzkumů v zahraničí. Snažily se nalézt míru, zdroje i determinanty. Jednoznačně se projevilo propojení mezi mírou pracovní spokojenosti a velikostí pracovní zátěže. Podle těchto výsledků vzešlo, že při větší pracovní zátěži klesá pracovní spokojenost, jelikož jsou na ně kladeny až příliš velké požadavky (Průcha, 2002).

Učitelé napříč různými typy škol i zeměmi hodnotí svou pracovní zátěž jako silnou až extrémní, přičemž ženy průměrně hodnotily zátěž vyšší než muži. Obecně je učitelské povolání hodnoceno jako velmi náročné, a to především po psychické stránce. Paulík však podle výsledků svého výzkumu tvrdí, že nelze jednoznačně prokázat, že učitel, který cítí velkou pracovní zátěž, je pracovní nespokojen. Ukázalo se, že řada učitelů je pracovní velmi vyčerpána, avšak se cítí v práci spokojeně. To může být způsobeno tím, že míru pracovní zátěže vyrovnává jiný faktor, například to může být uspokojená potřeba seberealizace, kterou autor považuje za klíčovou ve vztahu k pracovní spokojenosti. Tvrdí, že uspokojená potřeba seberealizace může vyvolávat pozitivní pocity, jako pocit uznání či naplnění vlastních očekávání (Paulík, 1999, podle, Čapek, 2010).

3.2 Burnout neboli vyhoření

Pokud není učitel ve své práci spokojen, může se dostat až do bodu takzvaného burnoutu neboli profesního vyhoření. Efektem profesního vyhoření, vyhasínání nebo také burnout efektem se zabývalo mnoho výzkumníků. Nejčastěji se vyskytuje v pomáhajících profesích a je spojen s nadměrou stresu a pracovní zátěže. Je definován jako „Vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 31).

Další definici uvádí Křivohlavý (2012, s. 12): „Burnout je stav tělesného, citového a duševního vyčerpání, způsobeného dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné. Tato náročnost je nejčastěji nastolena spojením velkého očekávání s chronickými situačními stresy.“ U učitelů je burnout velmi častý. Učitel profesionál ztrácí zájem o práci, motivaci a nadšení. Nejčastěji je podle Průchy (2002, s. 28) spojen s „únavou z vyučování, s obavami ze styku s rodiči, se zklamáním z vlastní profesionální neúspěšnosti, s nezájmem o další sebevzdělávání, s odporem k veškerým pedagogickým inovacím aj.“

Křivohlavý (2012) uvádí velké množství příznaků, kterými se burnout projevuje, například negativní postoj k práci, k druhým lidem i k životu, ztráta naděje, zhroucení. Je zajímavé, avšak logické, že k vyhoření se často dopracují lidé, kteří měli pro svou práci (nemusí se jednat pouze o práci, také například o vztah či volnočasovou aktivitu) velké nadšení a věnovali ji mnoho úsilí.

Burnout vychází z úplně základních, existenciálních lidských potřeb. Opírá se o životní smysl, že věci, co děláme, jsou užitečné, pomáhají a jsou důležité. Někteří lidé, kteří hledají ve svém zaměstnání smysl života, často jej nazývají spíše jako povolání, věří, že pro něj byli stvořeni a že je jejich posláním. Právě pro tyto lidi je burnout efekt velmi častý, jelikož jakmile se v zaměstnání dostaví neúspěchy, dlouhodobé působení stresových faktorů a selhání, je jasné, že se těmito lidem zhroutl smysl jejich života. Poté se dostavuje vyhoření. Z toho vyplývá, že burnout může být často vedlejší efekt selhání při hledání smyslu života. Možná právě proto je pro člověka tak náročný a bolestivý. Autor však optimisticky uvádí, že není nemožné se ze stavu vyhoření dostat. Navíc pokud si člověk projde burnoutem a úspěšně jej překoná, často je jeho život daleko radostnější, naplněnější, bohatší a lepší – Lépe pozná sám sebe a často zažije velký osobní růst (Křivohlavý, 2012).

3.2.1 Jak předcházet burnoutu

Ve školním prostředí existuje velké množství faktorů, které ovlivňují učitelovy emoce ať už pozitivně nebo negativně. K těm negativním patří například nedostatek disciplíny žáků, jejich nízká motivace a participace v hodinách, nedostatečné hodnocení odvedené práce učitele, neadekvátní hodnocení ze strany ředitelů, časový tlak, ale i osobní faktory jako jsou nízké sebevědomí, nízká schopnost vybudování si autority, tendence k neuróze, situace, kdy si učitel neví rady. Člověk, který se nachází v syndromu vyhoření nebo je mu blízký, má zhoršenou schopnost regulovat své emoce, což vede k přecitlivělým reakcím na tyto faktory a k pracovní nespokojenosti (Baranovska & Doktorova, 2014, podle Molero, Ortega,

Jiménez, & Valero, 2019). Autoři studie jako možné řešení burnout efektu uvádějí rozvoj emoční inteligence. Emoční inteligence je schopnost regulovat své emoce, díky tomu mohou být učitelé psychicky silnější. Emoční inteligence podporuje pochopení emocí druhých lidí, pozitivní interakce a zlepšuje osobní emoční seberegulaci (Molero, Ortega, Jiménez, & Valero, 2019). V učitelském povolání hraje emoční inteligence tedy velkou roli a bylo prokázáno, že ovlivňuje spokojenost s výukou (Baranovska & Doktorova, 2014, podle Molero, Ortega, Jiménez, & Valero, 2019). Výsledky studie prokázaly, že lidé s vysokou úrovní emoční inteligence se cítí užitečnější, jsou obecně spokojenější, mohou se u nich dostavovat pocity sebeúcty, mají lepší mezilidské vztahy, jsou často oddanější svému povolání a udržují si nadšení z něj, ve stresových situacích jsou odolnější a udržují si pocit osobního úspěchu. To vše vede k tomu, že jsou daleko méně náchylní na efekt vyhoření a ve své práci mohou být spokojenější (Molero, Ortega, Jiménez, & Valero, 2019).

V této kapitole jsme popisovali pracovní spokojenost, která je velmi důležitá k výkonu každé profese a může předcházet syndromu vyhoření. Podle Průchy (2002, s. 75) se jedná o „takový psychický stav, jednotlivce, pro který je charakteristický pocit radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu ve vztahu k subjektům a podmínkám daného pracovního prostředí a k svým vlastním pracovním výsledkům.“ Obecně se definice shodují na tom, že jde o něco příjemného, zážitkového, co v nás vyvolává pocity radosti. Uvedli jsme také, že postoj člověka k jeho práci se skládá ze tří složek – kognitivní, afektivní a behaviorální. Dále jsme zjistili, že pracovní spokojenost se dá chápat ze dvou úhlů pohledu. Prvním je afektivní pohled, který zahrnuje pocity, uspokojení potřeb, pozitivní emoce, náklonnost apod. Druhým úhlem pohledu je pohled kognitivní, který zahrnuje srovnávací výstupy práce, pracovní příležitosti, možnosti dalšího rozvoje a další. Dále jsme se bavili o pracovní spokojenosti učitelů. Míra učitelovy spokojenosti se odráží v jeho kvalitě, efektivitě i výsledcích práce. Zjistili jsme, že míra pracovní zátěže přímo souvisí se spokojeností učitele, ačkoliv nelze říci, že učitel, který pociťuje velkou pracovní zátěž, je ve své práci nespokojen. Může si nespokojenost s velkou pracovní zátěží totiž kompenzovat jinými faktory, kterými mohou být například uspokojená potřeba seberealizace, uznání či naplnění vlastních očekávání. Poslední kapitola byla věnována vysvětlení pojmu burnout, který je u učitelské profese, i jiných pomáhajících profesí častý. Křivohlavý (2012, s. 12) jej definuje jako "stav tělesného, citového a duševního vyčerpání, způsobeného dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné. Tato náročnost je nejčastěji spojena

s velkým očekáváním v kombinaci s chronickými situačními stresy.“ V neposlední řadě jsme uvedli, jak se dá burnoutu předcházet. Nejčastěji se jedná o rozvíjení emoční inteligence, která může vést také k větší spokojenosti.

4 SOUHRN TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

Nyní bychom rádi uvedli shrnutí teoretické části této práce. V první kapitole jsme se zaměřili na naplnění prvního teoretického cíle, kterým bylo popsat současné pojetí profese učitele v kontextu profesního vývoje. Věnovali jsme se současnému pojetí učitelství profese v ČR a zjistili jsme, že učitel v dnešní době představuje "osobu, která podněcuje a řídí učení jiných osob a je profesně kvalifikovaná k výkonu této profese" (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 326). Je to jediný pedagogický pracovník, který může vést výuku a vzdělávat dle programů stanovených státem. Dále jsme uvedli, že učitel mateřské školy zažil proměny ve své roli. Původně se jednalo o pěstounky, které se o děti staraly především ze zdravotní a bezpečnostní stránky. Současně se k jejich práci přidala také příprava na školu a další život, a především výkon předškolního vzdělávání. Popsali jsme proměny role učitele v průběhu historie, kdy největší změny nastaly na přelomu 19. a 20. století a spočívaly v zavedení pedocentrismu a také od listopadu 1989, kdy učitel změnil svou roli z prostředníka předávání vědomostí na učitele facilitátora, pomocníka, který pomáhá žákům, aby mohli sami konstruovat své poznání. Zmínili jsme, co je to feminizace a že její míra v učitelství je velká a také jsme se bavili o prestiži učitelů, která je relativně vysoká, ačkoliv ji tak učitelé sami často nevnímají. Řeč byla také o kvalitě a profesní přípravě učitelů a jejich profesních kompetencích.

V druhé kapitole jsme se snažili naplnit druhý teoretický cíl této práce, kterým bylo vymezit profesní dráhu začínajícího učitele. Zabývali jsme se tedy začínajícím učitelem, což je podle Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 377) "učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy". Vymezili jsme profesní dráhu učitelů a poskytli jsme její porovnání dle různých autorů. Jelikož se tato kapitola věnovala začínajícímu učiteli, zaměřili jsme se dále na volbu učitelství profese, která je pro začínajícího učitele klíčová a je prvním stupněm profesní dráhy. Dále jsme definovali profesní identitu učitele, kterou Lukášová (2015, s. 35) vysvětluje jako „vědomí sebe sama v učitelství profesi“ a její dělení.

Ve třetí kapitole jsme se zaměřili na naplnění třetího teoretického cíle této práce, který zněl: shrnout poznatky z oblasti pracovní spokojenosti učitelů. Uvedli jsme, že pracovní spokojenost chápe Průcha (2002, s. 75) jako „takový psychický stav, jednotlivce, pro který je charakteristický pocit radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu ve vztahu k subjektům a podmínkám daného pracovního prostředí a k svým vlastním pracovním výsledkům.“ Vysvětlili jsme, že pracovní spokojenost souvisí se spokojeností obecnou a že se dá chápat

ze dvou úhlů pohledu, afektivního a kognitivního. Další podkapitola byla věnovaná pracovní spokojenosti konkrétně učitelů, která výrazně ovlivňuje jejich kvalitu a výkon. Uvedli jsme, že existuje propojení mezi mírou pracovní zátěže a pracovní spokojeností, ačkoliv nelze jednoznačně prokázat, že učitel, který pocítuje velkou míru pracovní zátěže, je ve své profesi nespokojen. Dále jsme demonstrovali faktory, které mohou zvyšovat pracovní spokojenost učitelů. V poslední podkapitole jsme vysvětlili pojem burnout neboli vyhoření. Zjistili jsme, jaké jsou typické projevy burnoutu a jak mu lze předcházet. Autoři se shodují na tom, že tomu může pomoci rozvoj emoční inteligence, který přispívá také k větší spokojenosti učitele. Jelikož je míra burnoutu v učitelské profesi a zároveň také odchodovost z profese velká, rozhodli jsme se proto tuto problematiku zkoumat hlouběji, prostřednictvím našeho výzkumu. Zaměříme se na konkrétní faktory, které činí začínající učitele spokojenými ve své profesi, a které mohou přispívat k menší odchodovosti z učitelství.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Námi provedené výzkumné šetření pracovalo s kvantitativním pojetím výzkumu, orientovaným na zjištění pracovní spokojenosti, a to konkrétně u začínajících učitelek mateřských škol. V praktické části této práce jsme zjišťovali, jaké konkrétní faktory zvyšují pracovní spokojenost učitelek a v jaké míře a zda existují rozdíly mezi pracovní spokojeností začínajících učitelek na základě nejvyššího dosaženého vzdělání.

Pracovní spokojenost jsme určovali za pomoci dotazníku Paula E. Spectora, který zjišťuje pracovní spokojenost v devíti oblastech. Tento dotazník jsme dále doplnili o položky zaměřené na spokojenost učitelů inspirované výzkumem TIMSS (2015) a výzkumem autorů Chung-Lim a Wing-Tung (2006).

5.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem této práce je zjistit míru pracovní spokojenosti začínajících učitelek. Tento cíl jsme zvolili, jednak proto, že je tato problematika aktuální a jednak proto, že v učitelství je poměrně velká profesní migrace a častý výskyt syndromu vyhoření, což může být způsobeno mimo jiné také nízkou pracovní spokojeností. Proto je důležité zjistit, jaká je tato spokojenost u učitelů a jaké faktory ji ovlivňují a případně co by ji mohlo zvýšit.

5.1.1 Dílčí výzkumné cíle

Hlavní cíl jsme rozšířili o dílčí cíle. V kontextu problematiky jsme stanovili tyto dílčí cíle:

1. Zjistit míru pracovní spokojenosti začínajících učitelek mateřských škol ve vybraných oblastech.
2. Zjistit, jaké faktory považují začínající učitelky mateřských škol za stěžejní aspekty zvyšující jejich pracovní spokojenost.
3. Zjistit rozdíly v pracovní spokojenosti začínajících učitelek v závislosti na dosaženém vzdělání.

5.2 Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka, na kterou se budeme snažit odpovědět zní, jaká je pracovní spokojenost začínajících učitelek?

5.2.1 Dílčí výzkumné otázky

1. Jaká je míra pracovní spokojenosti začínajících učitelek mateřských škol ve vybraných oblastech?
2. Jaké faktory považují začínající učitelky mateřských škol za stěžejní aspekty zvyšující jejich pracovní spokojenost?
3. Jaké jsou rozdíly v pracovní spokojenosti začínajících učitelek v závislosti na dosaženém vzdělání?

5.3 Hypotézy

V této práci jsme stanovili pouze jednu hypotézu, která se vztahuje k výzkumné otázce číslo 3.

H1: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v pracovní spokojenosti začínajících učitelek mateřských škol s vysokoškolským vzděláním oproti začínajícím učitelkám mateřských škol učitelkám se středoškolským vzděláním.

5.4 Výzkumná metoda

Typ výzkumu, který jsme zvolili je kvantitativní, jelikož budeme zjišťovat míru pracovní spokojenosti. Jako výzkumnou metodu jsme zvolili dotazník, protože je vhodný pro velké množství responzí, které jsme v našem výzkumu potřebovali sesbírat (Gavora, 2000). Dotazník byl respondentům distribuován nejčastěji emailovou korespondencí, případně přes sociální síť. Obsahoval celkem 55 položek a byl sestaven za využití více zdrojů. Prvních pět položek bylo faktografických a zjišťovaly pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání, přibližnou lokaci MŠ a délku praxe respondentů. Otázky šest a sedm byly otevřené a zjišťovali jsme v nich přítomné a žádoucí faktory zvyšující pracovní spokojenost respondentů. Největší část dotazníku tvořil standardizovaný dotazník významného profesora Paula E. Spectora (Job Satisfaction survey – JSS), působícího na Univerzitě na Floridě. Tento dotazník byl zvolen, jelikož se do hloubky zaměřuje na pracovní spokojenost zaměstnanců z různých profesí. Skládá se z 36 položek rozdělených do devíti skupin. Každá skupina se zaměřuje na jinou oblast pracovní spokojenosti. Jsou jimi oblast platu, kariérního růstu, nadřazeného, odměn, pracovních podmínek, spolupracovníků, podstaty a druhu práce, komunikace a benefitů. Pro každou z těchto skupin byly stanoveny čtyři výroky, na které měl respondent reagovat vybráním jedné z šesti možností na škále odpovědí: 1 – Rozhodně

nesouhlasím, 2 – nesouhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – spíše souhlasím, 5 – souhlasím a 6 – rozhodně souhlasím. Jelikož je tento dotazník zaměřen na pracovní spokojenost obecně, a nikoliv na pracovní spokojenost učitelů, zařadili jsme také položky, které se zaměřují konkrétně na spokojenost učitelů, a na které respondenti také odpovídali pomocí stejné škály. Pro tyto účely jsme využili výzkumu autorů Chung-Lim a Wing-Tung (Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction Of Teachers, 2006), z kterého jsme vybrali pět položek dotazníku. Dalším šetřením, které jsme využili k doplnění dotazníku, bylo šetření TIMSS (2015), ze kterého bylo vybráno sedm položek dotazníku.

Participantů byli informováni o výzkumu, o jeho zaměření a o dobrovolnosti participace pomocí emailové korespondence nebo prostřednictvím sociálních sítí. V úvodní části dotazníku byli dále informováni o anonymitě dat a jejich využití výhradně pro účely této práce.

Úspěšnost vyplnění dotazníku byla 41,3 %, přesněji z 569 otevření webové stránky s dotazníkem, jej vyplnilo 235 respondentů. Sedm responzí muselo být vyřazeno, jelikož nespĺňovaly požadované podmínky, konkrétně šest respondentů mělo praxi vyšší než šest let a jeden dotazník byl odeslán jako prázdný. Vyplnění zabralo nejčastěji 5-10 minut.

Analýza dat sesbíraných pomocí dotazníku byla provedena pomocí statistické analýzy, aritmetického průměru a absolutní a relativní četnosti.

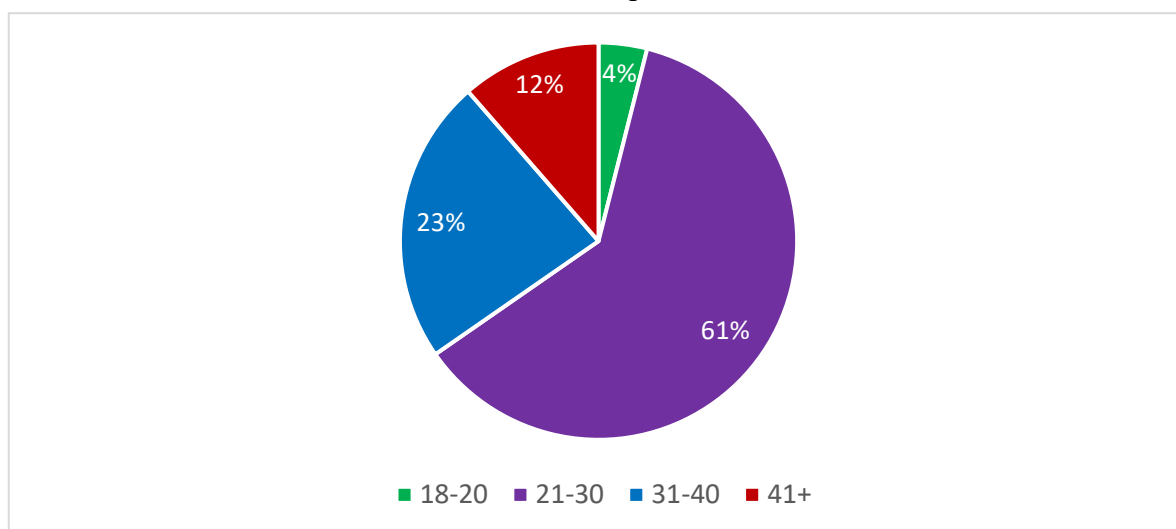
5.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořily začínající učitelky mateřských škol. K rozšíření dotazníku jsem využila pomoci mých známých, rodiny, fór na sociálních sítích a jiných kontaktů. Dále jsem vybírala mateřské školy z různých větších i menších měst po celé České republice, kterým byl dotazník zaslán také emailovou korespondencí. Dotazník vyplnilo celkem 235 respondentů, z čehož sedm respondentů bylo vyřazeno, jelikož nespĺňovali podmínky tohoto výzkumu. I přes skutečnost, že je téma této práce zaměřeno na učitelky mateřských škol, a ne na učitele, rozhodli jsme se ve výzkumném souboru ponechat i muže, jelikož se jednalo pouze o jednoho respondenta.

5.5.1 Věk respondentů

Věk všech 228 respondentů se pohyboval v rozmezí od 18 do 51 let, přičemž nejčastěji se vyskytoval věk v rozmezí 22 až 27 let. Výsledky uvádíme v grafu 1. Pro přehlednost jsme rozdělili respondenty do čtyř skupin. Jsou jimi skupina 18 - 20 let, 21 - 30 let, 31 - 40 let a 41 a více let. Jak můžeme vidět z grafu, jednoznačně nejpočetněji byla zastoupena skupina 21 - 30 let (61 %, celkem 140 responzí). Naopak nejméně se výzkumu účastnili respondenti ve věku 18 - 20 let (pouhá 4 %, 9 responzí). Poměrně podstatnou část respondentů tvořila také skupina věkového rozmezí 31- 40 let (23 %, 53 responzí) a skupina 41 a více let (12 %, 26 responzí). Po jednom byli zastoupeni respondenti ve věku 18, 19, 38, 47, 48, 50 a 51 let.

Graf 1: Věk respondentů

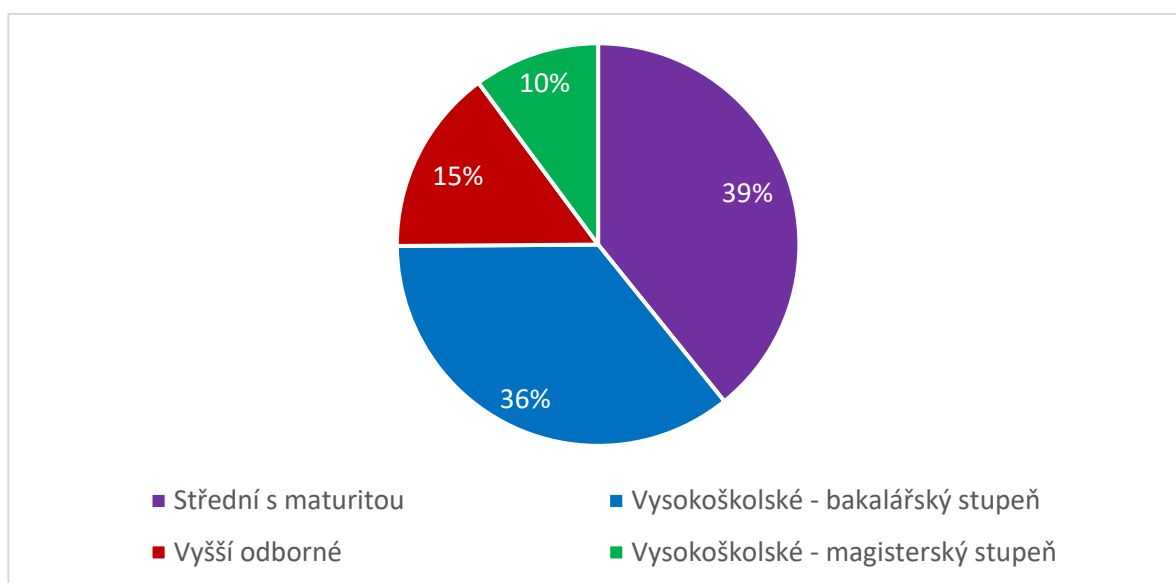


Zdroj: Vlastní výzkum, únor–březen 2023

5.5.2 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Na otázku nejvyššího dosaženého vzdělání zvolila většina respondentů odpověď střední s maturitou (39 %, 89 responzí) nebo vysokoškolské – bakalářský stupeň (36 %, 81 responzí), přičemž střední vzdělání s maturitou bylo zastoupeno o 3 % více. Podstatně méně bylo respondentů s vyšším odborným vzděláním (15 %, 34 responzí) a pouhých 23 respondentů bylo s vysokoškolským – magisterským stupněm (10 %). Jeden respondent uvedl nejvyšší dosažené vzdělání pouze střední. Výsledky můžeme vidět v grafu 2.

Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

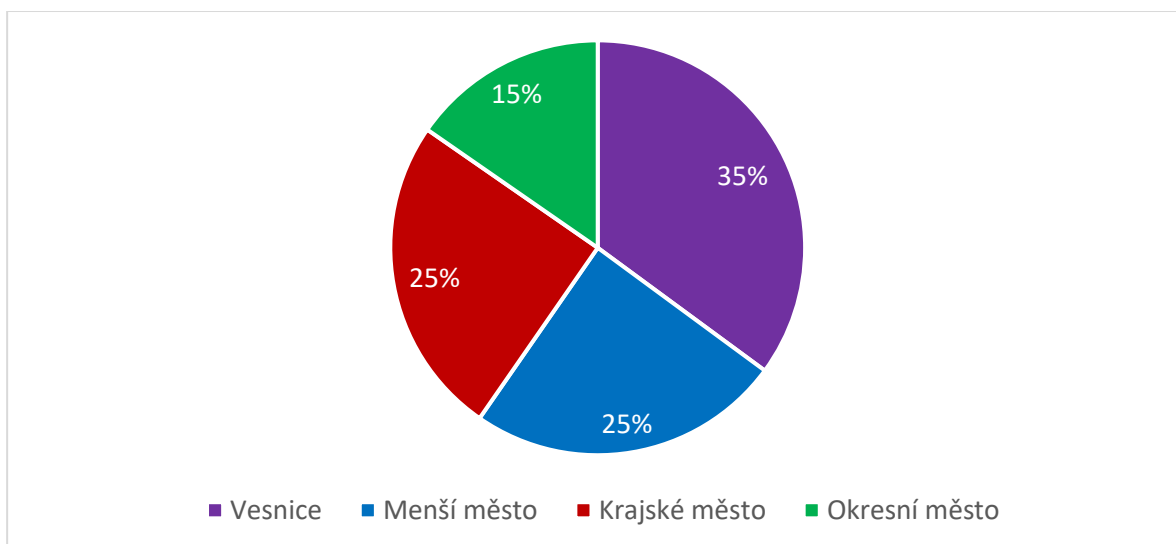


Zdroj: Vlastní výzkum, únor–březen 2023

5.5.3 Lokace mateřské školy

Otázka čtvrtá zjišťovala lokaci mateřské školy a respondenti mohli vybírat z nabídky vesnice, menší město, okresní město a krajské město. Výsledky můžeme vidět v grafu 3. Nejvíce se našeho výzkumu účastnili respondenti z mateřských škol nacházejících se na vesnici (35 %, 80 responzí). Dále 25 % respondentů uvedlo, že poloha mateřské školy, ve které praxi vykonávají, je v menším městě (56 responzí). Krajské město bylo respondenty zvoleno jako odpověď také ve 25 % případů (57 responzí) a okresní město v 15 % případů (35 responzí). Z výsledků i z grafu je patrné, že rozložení všech odpovědí na tuto otázku bylo přibližně rovnoměrné, avšak je patrný rozdíl mezi nejpočetnější skupinou, tedy Vesnice a nejméně početnou, tedy Okresní město.

Graf 3: Lokace mateřské školy

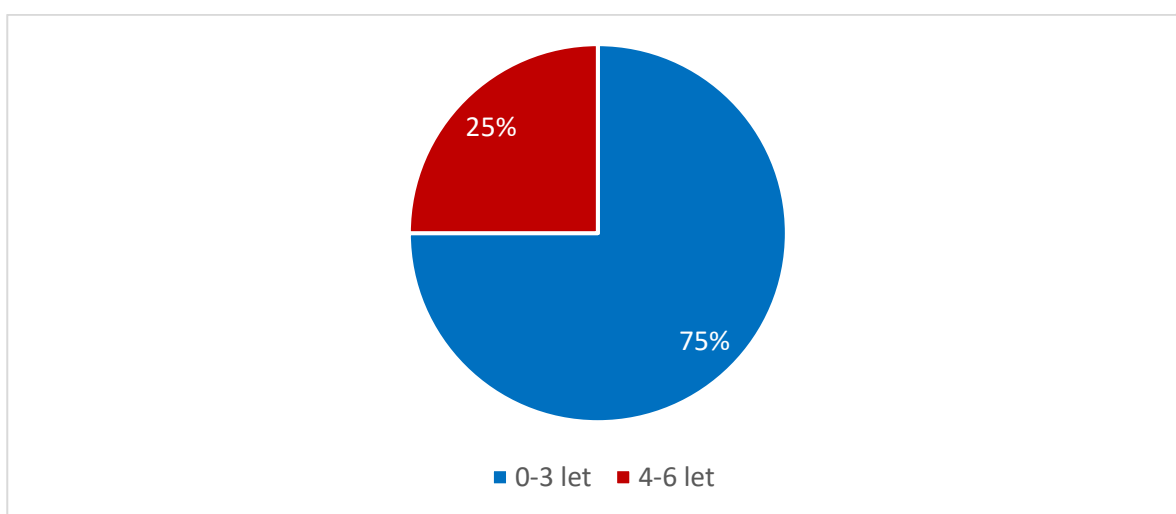


Zdroj: Vlastní výzkum, únor–březen 2023

5.5.4 Délka praxe respondentů

Délku praxe respondentů jsme zjišťovali na základě rozdělení respondentů do dvou skupin, 0 až 3 roky a 4 až 6 let. Výsledky uvádíme v grafu 4. Přesně tři čtvrtiny respondentů mělo praxi od 0 do 3 let (konkrétně se jednalo o 171 respondentů, 75 %) a zbývající čtvrtina respondentů svou praxi vykonávala již 4 až 6 let (57 respondentů, 25 %). Respondenty s vyšší délkou praxe, jak jsme již zmiňovali výše, vyřadili z výběrového souboru. Jednalo se o 6 respondentů.

Graf 4: Délka praxe respondentů



Zdroj: Vlastní výzkum, únor–březen 2023

6 ANALÝZA DAT

Ke zpracování dat byl využit program Microsoft Excel, v němž jsme, po vyřazení nevyhovujících responzí, roztřídili položky na devět oblastí pracovní spokojenost dle Paula E. Spector a také na oblasti spokojenosti učitelů (Chung-Lim, Wing-Tung, 2006) a spokojenosti s prací učitele (TIMSS, 2015). Odpovědi byly převedeny na body a reverzní položky byly přepočítány. Dále jsme počítali aritmetický průměr v každé z oblastí. Faktografické otázky byly vyhodnocovány pomocí četností a jsou znázorněny graficky, otevřené otázky za pomoci kódování a dále byly využity statistické výpočty.

6.1 Analýza pracovní spokojenosti začínajících učitelek mateřských škol

Tato analýza se věnuje pracovní spokojenosti začínajících učitelek a reaguje na výzkumnou otázku č. 1, která zní: Jaká je míra pracovní spokojenosti začínajících učitelek mateřských škol? S touto výzkumnou otázkou se pojí celkem 48 položek, z čehož 36 položek vycházelo z dotazníku Paula E. Spector, pět položek z výzkumu Chung-Lima, Wing-Tunga a sedm z šetření TIMSS. Pro analýzu dat jsme pracovali s aritmetickým průměrem. Výsledky jsou zpracovány v tabulce 4.

Tabulka 4: Pracovní spokojenost začínajících učitelů ve vybraných oblastech

	Průměr odpovědí
Podstata a druh práce	4,70
Spokojenost s prací učitele (TIMSS, 2015)	4,65
Spokojenost učitelů (Chung-Lim, Wing-Tung, 2006)	4,50
Nadřizovaný	4,22
Spolupracovníci	4,18
Komunikace	3,97
Odměny	3,62
Benefity	3,45
Pracovní podmínky	3,25
Plat	3,08
Kariérní růst	2,80

Zdroj: Vlastní výzkum, únor–březen 2023

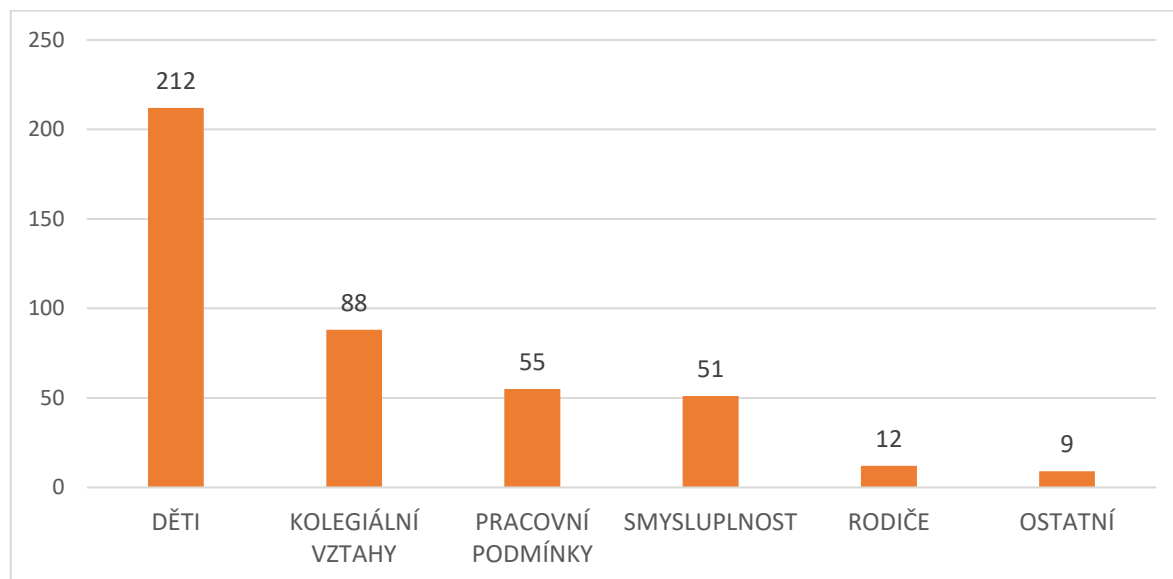
V tabulce 4 vidíme jednotlivé oblasti spokojenosti a průměry těchto oblastí, přičemž 1 bod reprezentoval odpověď *rozhodně nesouhlasím*, 2 body odpověď *spíše nesouhlasím*, 3 body odpověď *nesouhlasím*, 4 body představovaly odpověď *souhlasím*, 5 bodů odpověď *spíše souhlasím* a 6 bodů odpověď *rozhodně souhlasím*. U negativně laděných otázek tomu bylo naopak. Nejmenší spokojenost tedy byla 1 bod a maximální 6 bodů. Můžeme vidět, že

nejvíce spokojené byly učitelky v oblasti Podstaty a druhu práce, konkrétně 4,70 bodů z 6 možných. Relativně velká míra spokojenosti byla také v oblasti Spokojenosti s prací učitele (4,65) a Spokojenosti učitelů (4,50). Jednoznačně nejméně spokojeni byli respondenti v oblasti Kariérního růstu, kde průměr vyšel 2,80 z možných 6 bodů. Také s Platem nebyly učitelky příliš spokojeny a v průměru uvedly pouze 3,08 bodů z 6 možných.

6.2 Analýza faktorů zvyšující pracovní spokojenost začínajících učitelek mateřských škol

V této části se věnujeme analýze aspektů, které zvyšují pracovní spokojenost učitelek a odkazuje na výzkumnou otázku 2: Které faktory považují začínající učitelky mateřských škol za stěžejní aspekty zvyšující jejich pracovní spokojenost? Pro tuto otázku byly zařazeny dvě položky dotazníku, konkrétně otázky 6: Co Vás ve Vaší práci činí spokojeným/nou? a otázka 7: Napište, jaké změny, které by zvýšily Vaši spokojenost v práci, byste uvítal(a). V rámci analýzy jsme využili kódování a pracovali jsme s počty odpovědí. Jednotlivé responze jsme roztřídili do kategorií, které z nich vyplynuly. Pro otázku číslo 6 bylo těchto kategorií 5 a jsou jimi děti, kolegiální vztahy, pracovní podmínky, smysluplnost, rodiče a ostatní.

Graf 5: Přítomné aspekty



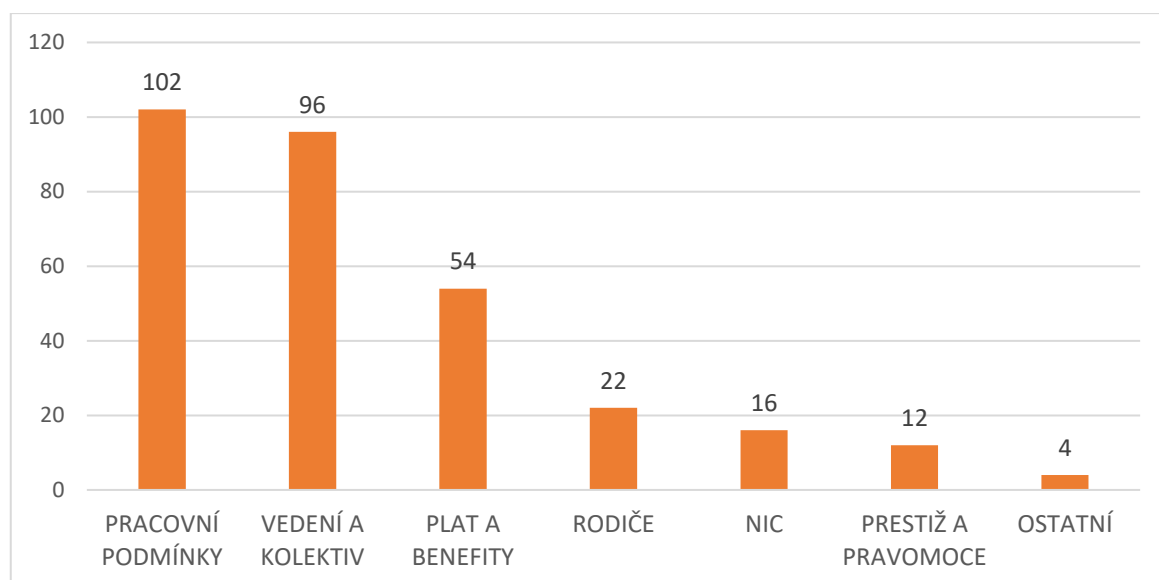
Zdroj: Vlastní výzkum, únor–březen 2023

Z grafu 5 můžeme vyčíst, že jednoznačně nejvíce zastoupenou kategorií byla kategorie děti (212 responzí), do které spadaly pozitivní vlastnosti dětí, jejich projevy radosti, spokojenosti

a zájmu, práce s dětmi, děti obecně a jejich pokroky. Druhou nejčastěji se vyskytující kategorií byly kolegiální vztahy (88 responzí), která v sobě zahrnovala také vedení. Dále uváděli respondenti pracovní podmínky (55 responzí), kde zmiňovali také prostředí, různorodost dne a práce a finanční ohodnocení, smysluplnost (51 responzí), pod kterou jsme zařadili také náplň práce, předávání poznatků dětem a seberealizaci. Druhou nejméně početnou kategorií byli rodiče (12 responzí), přičemž se jednalo o jejich zájem a zpětnou vazbu. Do kategorie ostatní, která byla nejméně zastoupena (9 responzí) spadaly dvě responze zmiňující, že respondenty činí spokojené vše a další responze uváděly například možnost měnit dění ve škole či možnost seberozvoje.

Pro otázku číslo sedm bylo stanoveno 7 kategorií. Jsou jimi pracovní podmínky, vedení a kolektiv, plat a benefity, rodiče, nic, prestiž a pravomoce a ostatní.

Graf 6: Žádoucí aspekty



Zdroj: Vlastní výzkum, únor–březen 2023

Z grafu 6 můžeme vyčíst, že nejčastěji uváděli respondenti jako aspekt, který by zvýšil jejich pracovní spokojenost pracovní podmínky (102 responzí), kam jsme zařadili také často zmiňovaný menší počet dětí ve třídě, modernizaci MŠ a přístupů ke vzdělávání, méně administrativy a další. Druhou nejpočetnější kategorií bylo vedení a kolektiv (96 responzí), do které spadaly kolegiální vztahy, vedení a organizace, pomoc při adaptaci, změna personálu či jejich přístupu a zařazení asistentů pedagoga. Dále uváděli respondenti plat a benefity (54 responzí), rodiče (22 responzí), ale také často zmíněné bylo nic, jsem spokojena (16 responzí). Druhou nejméně početnou kategorií byla prestiž a pravomoce (12 responzí) a

nejméně responzí spadalo do kategorie ostatní (4 responze), kde učitelky uváděly, že neví nebo například větší oporu ve školském systému.

6.3 Analýza rozdílů pracovní spokojenosti v závislosti na dosaženém vzdělání

Tato analýza zjišťuje rozdíly v pracovní spokojenosti mezi učitelkami se středoškolským nejvyšším dosaženým vzděláním a s vysokoškolským nejvyšším dosaženým vzděláním. A odkazuje na výzkumnou otázku č. 3: Jaké jsou rozdíly v pracovní spokojenosti začínajících učitelek v závislosti na dosaženém vzdělání? V rámci této analýzy budeme také ověřovat námi stanovené hypotézy:

H1: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v pracovní spokojenosti začínajících učitelek mateřských škol s vysokoškolským vzděláním oproti začínajícím učitelkám mateřských škol se středoškolským vzděláním.

H0: Pracovní spokojenost začínajících učitelek mateřských škol s vysokoškolským vzděláním se neliší od pracovní spokojenosti začínajících učitelek mateřských škol se středoškolským vzděláním.

HA: Pracovní spokojenost začínajících učitelek mateřských škol s vysokoškolským vzděláním je rozdílná oproti pracovní spokojenosti začínajících učitelek mateřských škol se středoškolským vzděláním.

Pro analýzu dat bylo třeba celkový soubor respondentů rozdělit na dvě skupiny. Do první spadali učitelé, kteří měli středoškolské vzdělání. Tuto skupinu jsme označili číslem 1. Do druhé skupiny spadali učitelé s vyšším odborným vzděláním, vysokoškolským bakalářským stupněm a vysokoškolským magisterským stupněm. Tato skupina byla označena číslem 2. Dále jsme použili statistický výpočet, pro každou z 11 oblastí. Těmi jsou *spokojenost učitelů* (inspirováno výzkumem Chung-Lima, Wing-Tunga, 2006), *spokojenost s prací učitele* (inspirováno TIMSS, 2015), *plat, kariéerní růst, nadřizený, odměny, pracovní podmínky, spolupracovníci, podstata a druh práce, komunikace a benefity*. Výsledky můžeme vidět v tabulce 5.

Tabulka 5: Výpočet pracovní spokojenost ve vztahu ke vzdělání

	Test Statistics ^a										
	Spokojenost učitelů	Spokojenost s prací učitele	Plat	Kariérní růst	Nadřazený	Odměny	Pracovní podmínky	Spolupracovníci	Podstata a druh práce	Komunikace	Benefity
Mann-Whitney U	6110	5948,5	5425,5	6332,5	6105,5	6026	5510	5855	6341	5462,5	5941
Wilcoxon W	13860	13698,5	10885,5	11792,5	13855,5	13776	13260	13605	14091	13212,5	13691
Z	-.684	-1,011	-2,067	-.234	-.693	-.853	-1,899	-1,202	-.217	-1,995	-.1025
Asymp. Sig. (p)	0,494	0,312	0,039	0,815	0,488	0,393	0,058	0,229	0,828	0,046	0,305

a. Grouping Variable: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Zdroj: Vlastní výzkum, únor–březen 2023

V tabulce 5 můžeme vidět výsledky statistického výpočtu pracovní spokojenosti ve vybraných oblastech pro učitelky se středoškolským vzděláním a pro učitelky s vysokoškolským vzděláním. Červeně označená je hladina významnosti, která ukazuje statisticky významné rozdíly v oblasti Komunikace a Platu. V těchto oblastech jsou rozdíly mezi pracovní spokojeností učitelek s vysokoškolským vzděláním oproti učitelkám se středoškolským vzděláním. Ve všech ostatních oblastech platí, že je pracovní spokojenost stejná. Nulová hypotéza tedy neplatí.

7 SHRnutí VÝSLEDKŮ

Na základě analýzy všech dat získaných v rámci tohoto šetření můžeme uvést tyto výsledky:

Ve faktografických otázkách jsme se ptali na pohlaví a věk respondentů, jejich nejvyšší dosažené vzdělání, přibližnou lokaci MŠ a na délku praxe v této MŠ.

Další část této práce byla zacílena na zjišťování pracovní spokojenost učitelek ve vybraných oblastech. Spokojenost respondentů v ani jednom případě nepřesahovala hodnotu 4,7 z 6 možných bodů a v průměru všech oblastí činila 3,86 bodů, což představuje slabší spokojenost. Zjistili jsme, že nejvíce spokojeny jsou začínající učitelky v oblasti Podstaty a druhu práce, konkrétně 4,7 bodů z 6. Můžeme proto říct, že učitelky byly v této oblasti spíše spokojené. Domníváme se, že to může být spojeno s tím, že je se u začínajících učitelů nevyskytuje syndrom vyhoření a práce je baví, těší, jsou na ni hrdí a vidí v ní smysl. Ve většině oblastí byly učitelky mírně až spíše spokojeny. Kde byly učitelky spíše nespokojeny byly oblasti Pracovních podmínek, což pro nás bylo překvapivým zjištěním, Platu a Kariérního růstu. To se domníváme, že může být způsobeno relativně nízkým platovým ohodnocením učitelek mateřských škol a minimální možností kariérního růstu na této pozici, jelikož v mateřských školách se většinou vyskytují učitelky, které jsou na stejné pozici, jedna vedoucí učitelka a vedoucí pracovníci, jako je ředitel školy.

Z analýzy výsledků otevřených otázek, zjišťujících přítomné a žádoucí aspekty zvyšující pracovní spokojenost začínajících učitelek můžeme určit, že nejvíce činí začínající učitelky spokojené samotné děti, jejich radostné projevy, pokroky či práce s nimi. Jedním z vysvětlení může být, že učitelky často chovají kladný vztah k dětem a tuto práci si vybírají právě z těchto důvodů. Dále jsme zjistili, že jsou pro začínající učitelky také důležité kolegiální vztahy, které jistě velmi ovlivňují atmosféru na pracovišti a přispívají k lepší adaptaci. V minimu případů uvedly respondentky jako faktor, který je činí spokojenými, rodiče. Domníváme se, že to může být spojeno s tím, že v některých případech je náročné s rodiči vyjít, proto pokud od nich učitelky vidí kladnou zpětnou vazbu, může je to činit spokojenými. Co se týká žádoucích aspektů, učitelky by nejvíce ocenily změnu pracovních podmínek, což byla oblast, ve které byly učitelky spíše nespokojeny. Velmi často se jednalo o modernizaci prostor a menší počty dětí ve třídách. Vysvětlujeme si to tím, že učitelky mohou chtít více prostoru pro individuálnější práci a přístup k dětem, což by jim menší počet dětí ve třídě umožnil. Jak jsme se již zmínili, velmi velkou roli hraje pro spokojenost učitelky také kolektiv a vedení. U žádoucích aspektů uváděly učitelky často lepší či jiný kolektiv a

vedení. To může být způsobeno tím, že učitelky například nesouhlasí s přístupem kolegyní či jejich názory na výuku nebo s nimi nedokáží vyjít. Naopak ve velmi málo případech se objevovaly větší pravomoci a prestiž učitelek, můžeme se tedy domnívat, že učitelky nekladou takový důraz na prestiž jejich povolání, jako například na jejich samotnou náplň práce.

Zaměříme-li se na rozdíly pracovní spokojenosti začínajících učitelek ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání, zjistili jsme, že ve všech oblastech, s výjimkou oblasti komunikace a platu, je míra spokojenosti stejná. Platí, že v oblasti komunikace jsou spokojenější učitelky s vysokoškolským vzděláním (míra spokojenosti 4,09) oproti učitelkám se středoškolským vzděláním (míra spokojenosti 3,87). Dále platí, že v oblasti platu jsou spokojenější učitelky se středoškolským vzděláním (míra spokojenosti 3,21) oproti učitelkám s vysokoškolským vzděláním (míra spokojenosti 2,93). Může tomu tak být, protože vyšší míra vzdělání a potřeba vyšší kvalifikovanosti by měla korespondovat s platem, tudíž učitelky s vysokoškolským vzděláním mohou očekávat vyšší platy než učitelky se středoškolským vzděláním, proto mohou být v této oblasti méně spokojené.

7.1 Diskuze a limity výzkumu

Zjistili jsme, že nejspokojenější jsou začínající učitelky mateřských škol v oblasti práce s dětmi, jejich radostných projevů a pokroků. Dále to byla oblast kolegiálních vztahů, která se vyskytla také v žádoucích aspektech, které by zvýšily pracovní spokojenost našich respondentů. Konkrétně se jednalo o větší spolupráci a kolegiálnost. Toto zjištění potvrzují také výsledky šetření TALIS z roku 2018, ve kterých se mimo jiné zjišťovala spokojenost učitelů na druhém stupni ZŠ či nižším stupni víceletých gymnázií. Z výsledků je zřejmé, že spolupráce a kooperace mezi učitelským sborem má velký vliv jak na školní klima, tak na spokojenost učitelů (Lebeda a kol., 2021). Další zjištění, ve kterých se shodují výsledky této práce a výsledky šetření TALIS jsou zpětná vazba, přičemž v našem výzkumu se jednalo o zpětnou vazbu dětí (zahrnutou do kategorie děti, která byla nejpočetnější v přítomných aspektech), vedení (zahrnutou v kategorii kolegiální vztahy, která byla druhou nejpočetnější kategorií) i rodičů (12 responzí pro tuto kategorii) a také prestiž profese. Výsledky TALIS uvádí především zpětnou vazbu ze strany vedení, a to hlavně podporu celoživotního vzdělávání a inovativních nápadů, které v našem šetření byly uvedeny také, i přes to, že jen v minimální míře. Zvýšení prestiže učitelského povolání ve společnosti uvedlo v našem výzkumu 12 respondentů jako faktor, který by zvýšil jejich pracovní spokojenost, v čemž se

opět shodujeme s šetřením TALIS, kde bylo vnímání přínosu učitelské profese jako osobní, tak společností zařazeno jako jeden z faktorů, který přispívá ke stabilní spokojenosti učitelů.

Jako stěžejní aspekty zvyšující pracovní spokojenost jsme z analýzy odpovědí určili především vyšší plat, kolegiální vztahy, menší počet dětí ve třídě, modernizaci MŠ, lepší vedení a organizaci, větší zpětnou vazbu a lepší přístup rodičů aj. V literatuře je uvedeno, že pracovní spokojenost má sedm aspektů: odměňování, vedoucí, kolegové, pracovní prostředí, náplň práce, povýšení a organizace (Vroom, 1962, podle Zhu, 2012). Ve většině aspektů se shodují naše výsledky s literaturou, pouze v menším počtu dětí ve třídě a zpětné vazbě a přístupu rodičů se neshodují, což může být způsobeno tím, že náš výzkum byl zacílen na učitele, zatímco v literatuře je uvedena pracovní spokojenost zaměstnanců bez ohledu na konkrétní povolání.

Dále jsme se v literatuře dočetli, že existuje propojení mezi mírou pracovní spokojenosti a mírou pracovní zátěže, myšleno tak, že při větší pracovní zátěži klesá pracovní spokojenost (Průcha, 2002). V našem výzkumu nikde nebyla uvedena, jako aspekt zvyšující pracovní spokojenost, menší pracovní zátěž. Malá část respondentů však uvedla méně administrativy, což by se dalo zařadit do pracovní zátěže. I přes to nemůžeme z našich výsledků tuto úměrnost potvrdit. Možné vysvětlení, proč respondenti neuváděli snížení pracovní zátěže jako aspekt zvyšující jejich spokojenost, můžeme najít u Paulíka, který tvrdí, že nelze jednoznačně prokázat, že učitel, který cítí velkou pracovní zátěž, je pracovní nespokojen. Ukázalo se, že řada učitelů je pracovní velmi vyčerpána, ačkoliv se cítí v práci spokojeně (Paulík, 1999, podle Čapek, 2010). Je proto možné, že respondenti byli spokojeni v práci v jiných oblastech, než je míra pracovní zátěže, a proto nevnímali její snížení jako podstatné. Dalším zjištěním našeho výzkumu bylo, že učitelky, které mají vysokoškolské vzdělání, jsou více spokojené v oblasti komunikace na pracovišti než učitelky, které mají středoškolské vzdělání. Zatímco v oblasti platu jsou více spokojené učitelky se středoškolským vzděláním, oproti učitelkám se vzděláním vysokoškolským.

Mezi limity tohoto výzkumu můžeme řadit záměrný výběr, který byl v této práci využit. Díky tomu, že jsme v našem výzkumném souboru měli jen zlomek začínajících učitelek, nemůžeme výsledky tohoto výzkumu zobecnit na všechny začínající učitelky. Výsledky, které zde poskytujeme, mají platnost pouze pro námi vybraný soubor začínajících učitelek. Dalším limitem, který můžeme uvést je nejednoznačnost pojmu „začátečnictví“. Ačkoliv se někteří autoři shodují na časovém vymezení tohoto období, není nikdo jednoznačně stanoven, kolik let toto období trvá. Proto nemůžeme jednoznačně říct, že námi zvolené

období začátečnictví je jednoznačně platné pro všechny začínající učitele. Dalším limitem této práce je využití zahraničního dotazníku, který není validizován pro naše české podmínky.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V rámci této práce jsme se dozvěděli, jaké změny, které by zvýšily jejich pracovní spokojenost, by začínající učitelky v mateřských školách uvítaly. Bohužel ne všechny jsou reálné, proto uvedeme změny, které je možno realizovat zásahem vedení či jiných pedagogických pracovníků. Učitelky psaly, že jim chybí větší spolupráce, kolegiálnost a rovnoprávnost mezi kolegy. V tomto ohledu některé učitelky samy uvedly, že by byly rády, kdyby se vedení jejich školy více zaměřilo na kolegiální vztahy na pracovišti a spolupodílelo se na řešení konfliktů a neshod mezi učitelkami. Proto naše doporučení do praxe zní jednak větší angažovanost vedení v rámci kolegiálních vztahů, a především by bylo vhodné pracovat na podpoře kolegiálního ducha, například společnými teambuildingovými akcemi. Jelikož mezilidské vztahy jsou z velké části také o komunikaci, bylo by na místě zařadit také školení zaměřené na podporu komunikačních schopností a dovedností učitelů. To by mohlo pomoci ke zlepšení komunikace na pracovišti a tím i zlepšení kolegiálních vztahů. Navíc takové školení by v prostředí mateřské školy bylo jistě využitelné i při komunikaci s rodiči.

Hojně se vyskytovala problematika menšího počtu dětí ve třídě. Domníváme se, že vzhledem ke kapacitám a množství mateřských škol není moc reálný počet dětí ve třídách snížit. Vedení by však mohlo v této záležitosti pomoci přidělením asistenta pedagoga do tříd.

Co by však vedení mohlo jistě změnit, je modernizace MŠ. Responzí, které zmiňovaly lepší vybavení, pomůcky nebo přímo rekonstrukci školy bylo mnoho. Náš návrh pro zlepšení spokojenosti učitelů tedy zní, obměnit pomůcky a vybavení školy a zmodernizovat a v rámci finančních možností rekonstruovat prostory školy. V tomto ohledu by mohla škola požádat o příspěvek od klubu rodičů či pořádat akce, na kterých by mohly být dobrovolné příspěvky na obnovu školy.

Některé respondentky uvedly, že jim chybělo lepší uvedení do praxe, neví, jak plnit své pracovní povinnosti a nebyly dostatečně seznámeny ani s prostory a pomůckami ve škole. Taková situace může v začínajících učitelích vyvolávat negativní pocity, jako jsou nervozita, úzkost a nízká sebedůvěra, učitelé mohou mít pocit, že jsou na práci sami a jsou v ní ztraceni, což může vést nejen k jejich nízké spokojenosti, ale také to může negativně působit i na děti. Proto by bylo vhodné využít aktuálního trendu, který ne všechny školy uplatňují, což je uvádění do praxe pomocí zavádějícího učitele. Na místě by bylo také vytvořit strategický plán pro začínající učitele, který by jim pomohl s jejich adaptací. Doporučujeme to také

vedení, aby navštívilo workshopy pro ředitele, které jsou zaměřeny na adaptaci nově příchozích učitelů.

ZÁVĚR

Pracovní spokojenost je velmi důležitou složkou naší celkové životní spokojenost. Ovlivňuje jak naše psychické rozpoložení, tak naše výsledky v práci. Tato bakalářská práce se zabývala problematikou pracovní spokojenosti u začínajících učitelek, která je velmi aktuálním a důležitým tématem. Zjišťovali jsme jaká je míra pracovní spokojenosti u začínajících učitelek mateřských škol ve vybraných oblastech, jaké faktory ji zvyšují a zda se liší ve vztahu ke vzdělání. Teoretická část byla rozdělena na tři hlavní kapitoly. V první části jsme uvedli, jak je definován učitel a jak se jeho role měnila v průběhu let, včetně specifík této profese. V druhé kapitole jsme se zaměřili na profesní dráhu začínajícího učitele a jeho profesní identitu. Třetí část nám vysvětlila problematiku pracovní spokojenosti a její specifika u učitelů, nevyjímaje negativní důsledky burnoutu.

Druhou částí této práce byla část praktická, která informovala o metodologii výzkumu, hlavním a dílčích výzkumných cílech a otázkách a také hypotéze. Dále jsme popsali a vysvětlili výzkumnou metodu, kterou byl dotazník, jež se skládal z dotazníku Paula E. Spector a byl dále inspirován výzkumem autorů Chung-Lim a Wing-Tung (Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction Of Teachers, 2006) a šetřením TIMSS. Dotazník byl doplněn o faktografické otázky a dvě otevřené otázky zjišťující přítomné a žádoucí aspekty zvyšující pracovní spokojenost. V další podkapitole jsme poskytli informace o našem výzkumném souboru a uvedli jsme výsledky faktografických otázek, znázorněné graficky. Z analýzy dat vyšlo, že naši respondenti byli ve většině námi stanovených oblastech, vyjma oblasti kariérního růstu, platu a pracovních podmínek, mírně či spíše spokojeni. Dále bylo z výsledků patrné, že to, co činí začínající učitelky v jejich profesi nejvíce spokojenými, jsou jednoznačně děti, dále kolegiální vztahy, pracovní podmínky a smysluplnost práce. Kolegiální vztahy a vedení se objevily ve velké míře také v žádoucích aspektech, které by zvýšily pracovní spokojenost respondentů. Nejvíce to však byly pracovní podmínky a dále byly často uvedeny benefity a vyšší plat a změna přístupu rodičů. Dále nám z výsledků vyšlo, že pracovní spokojenost u učitelek s vysokoškolským vzděláním a se vzděláním středoškolským se liší pouze ve dvou oblastech. Jedná se o oblast komunikace, kdy byly spokojenější učitelky s vysokoškolským vzděláním a oblast platu, kde byly spokojenější učitelky se středoškolským vzděláním.

V rámci diskuze jsme provedli srovnání s jinými výzkumy, které zjišťovaly spokojenost učitelů, a naše zjištění jsme porovnali s literaturou. Uvedli jsme také limity tohoto výzkumu,

které spočívaly v záměrném výběru a v komplikovanosti jednoznačného vymezení období „začátečnictví“.

V poslední části této bakalářské práce jsme vyjmenovali námi navržená doporučení pro praxi, která vycházejí z výsledků našeho šetření.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- [2] ČSÚ (2021). *Zaostřeno na muže a ženy – 2021: Vzdělávání*. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelavani-otkxiamzrf>
- [3] Dyrtrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- [4] Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stage. In Guskey, T. R., Huberman, M. *Professional Development in Education: new paradigms and practices* (171–192). New York: Teachers College Press.
- [5] Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- [6] Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [7] Kelchtermans, G. (2012). Teachers and their Career Story: A Biographical Perspective on Professional Development. In Ch. Day, J. Calderhead & P. Denicolo, *Research on teacher thinking: Understanding Professional Development* (198–220). London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- [8] Křivohlavý, J. (2012). *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- [9] Lebeda, T., a kol. (2021). *Klima učitelského sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učiteli: Sekundární analýza TALIS 2018*. ČŠI.
- [10] Long, R. (1999). Hindsight: Teacher Change and Advice. *The Internet TESL Journal*, 5(11), Dostupné z <http://iteslj.org/Articles/Long-TeacherChange.html>
- [11] Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií
- [12] Molero, P. P., Ortega, F. Z., Jiménez, J. L. U., & Valero, G. G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review. *Social sciences*. 8(6), 185, Dostupné z <https://www.mdpi.com/2076-0760/8/6/185/htm>
- [13] Paulík, K. (2018). *Psychologie práce a organizace: vybrané kapitoly*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- [14] Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- [15] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.

- [16] Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šesté, aktualizované a doplněné vydání). Praha: Portál.
- [17] Řehulka, E. (2016). *Zdraví - učitelé - škola*. Brno: Masarykova univerzita.
- [18] Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- [19] Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi* (I. vydání). Brno: Masarykova univerzita.
- [20] Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *PEDAGOGIKA.SK*, 2(4), 247–274. Dostupné z <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-4/svaricek-studie.pdf>
- [21] Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- [22] Wiegerová, A., Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole?: Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510–534. doi: <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-510>
- [23] Zhu, Y. (2012). A Review of Job Satisfaction. *Asian Social Science*, 9(1), 293–298, Dostupné z <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.665.1240&rep=rep1&type=pdf>
- [24] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. (2004). Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/38850/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
apod.	a podobně
ČSÚ	Český Statistický Úřad
aj.	a jiné
VŠ	vysoká školy
ZŠ	základní škola
PISA	Programme for International Student Assessment (Program pro mezinárodní hodnocení žáků)
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (Pokrok v mezinárodním studiu čtenářské gramotnosti)
MŠ	mateřská škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Prestiž povolání v letech 2004–2019	16
Tabulka 2: Porovnání kompetencí	18
Tabulka 3: Porovnání profesní dráhy učitele	21
Tabulka 4: Pracovní spokojenost začínajících učitelů ve vybraných oblastech	41
Tabulka 5: Výpočet pracovní spokojenost ve vztahu ke vzdělání	45

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Věk respondentů.....	37
Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů	38
Graf 3: Lokace mateřské školy	39
Graf 4: Délka praxe respondentů	40
Graf 5: Přítomné aspekty	42
Graf 6: Žádoucí aspekty.....	43

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pracovní spokojenosti

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI

PRŮZKUM SPOKOJENOSTI SE ZAMĚSTNÁNÍM

JOB SATISFACTION SURVEY

Paul E. Spector

Department of Psychology

University of South Florida

Copyright Paul E. Spector 1994, All rights reserved.

Czech translation M Hranická

Dále inspirováno:

TEACHING SATISFACTION SCALE

MEASURING JOB SATISFACTION OF TEACHERS

Chung-Lim Ho

Wing-Tung Au

The Chinese University of Hong Kong

© 2006 Sage Publications, 2006

a

TIMSS

2015

Monika Hranická

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

2023

Vážené učitelky, vážení učitelé,

Dovoluji si Vás oslovit s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který zjišťuje pracovní spokojenost začínajících učitelek v mateřských školách. Odpovědi jsou anonymní a získaná data slouží výhradně pro účely mé bakalářské práce. Předem děkuji za Váš čas a spolupráci.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

Vyberte jednu odpověď

a) Žena

b) Muž

2. Jaký je Váš věk?

Uveďte pouze číslo (bez mezer)

.....

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Vyberte jednu odpověď

- a) Střední
- b) Střední s maturitou
- c) Vyšší odborné
- d) Vysokoškolské – bakalářský stupeň
- e) Vysokoškolské – magisterský stupeň
- f) Vysokoškolské – doktorský stupeň
- g) Jiné (uveďte jaké)

4. Kde se nachází mateřská škola, ve které pracujete?

Vyberte jednu odpověď

- a) Vesnice
- b) Menší město
- c) Okresní město
- d) Krajské město

5. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe v MŠ?

Vyberte jednu odpověď

- a) 0-3 roky
- b) 4-6 let
- c) Více

6. Co Vás ve Vaší práci činí spokojeného/nou?

.....

7. Napište, jaké změny, které by zvýšily Vaši spokojenost v práci, byste uvítal(a).

.....

	U následujících výroků prosím zvolte jednu odpověď, která nejlépe vystihuje váš názor.	Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
8	Myslím si, že jsem adekvátně platově ohodnocen(a) za práci, kterou vykonávám.	1	2	3	4	5	6
9	V mém zaměstnání jsou možnosti povýšení velmi malé.	1	2	3	4	5	6
10	Můj nadřízený je kompetentní ve výkonu své práce.	1	2	3	4	5	6
11	Nejsem spokojen(a) s benefity, které dostávám.	1	2	3	4	5	6
12	Pokud odvedu dobrou práci, dostane se mi zaslouženého uznání.	1	2	3	4	5	6
13	Mnoho z pravidel a postupů v mém zaměstnání dělají mou práci složitou.	1	2	3	4	5	6
14	Mám rád(a) lidi, se kterými pracuji.	1	2	3	4	5	6
15	Občas mám pocit, že má práce nemá smysl.	1	2	3	4	5	6
16	Myslím si, že komunikace v naší organizaci je dobrá.	1	2	3	4	5	6
17	Připadá mi, že nárůst platu je malý a málo častý.	1	2	3	4	5	6
18	Ti, kdo vykonávají svou práci dobře, dostávají férovou šanci na povýšení.	1	2	3	4	5	6
19	Můj nadřízený je ke mně nespravedlivý.	1	2	3	4	5	6
20	Benefity, které dostáváme jsou stejně dobré jako ty, které nabízejí v jiných organizacích.	1	2	3	4	5	6
21	Nemám pocit, že práce, kterou odvádím je oceňována.	1	2	3	4	5	6
22	Moje úsilí dělat dobrou práci je málokdy brzděno byrokracií.	1	2	3	4	5	6

23	Mám pocit, že musím pracovat více kvůli nekompetentnosti ostatních zaměstnanců, se kterými pracuji.	1	2	3	4	5	6
24	Věci, které dělám v práci, mě baví.	1	2	3	4	5	6
25	Nejsou mi jasné cíle naší organizace.	1	2	3	4	5	6
26	Když přemýšlím o výši mého platu, mám pocit, že nejsem naší organizací dostatečně doceňován(a).	1	2	3	4	5	6
27	Lidé v mém zaměstnání mohou kariérně postupovat stejně rychle jako v jiných firmách.	1	2	3	4	5	6
28	Můj nadřízený projevuje málo zájmu o pocity svých podřízených.	1	2	3	4	5	6
29	Benefity, které máme, jsou spravedlivé.	1	2	3	4	5	6
30	V mém zaměstnání jsou odměny pro pracovníky malé.	1	2	3	4	5	6
31	Mám v zaměstnání příliš mnoho práce, kterou mám vykonat.	1	2	3	4	5	6
32	Cítím se dobře se svými spolupracovníky.	1	2	3	4	5	6
33	Občas mám pocit, že nevím, co se děje s naší firmou.	1	2	3	4	5	6
34	Jsem hrdý(á) na svou práci.	1	2	3	4	5	6
35	Cítím se spokojen(a) s možnostmi platového růstu.	1	2	3	4	5	6
36	Existují benefity, které nemáme, ale měli bychom je mít.	1	2	3	4	5	6
37	Mám rád(a) svého nadřízeného.	1	2	3	4	5	6
38	Mám příliš mnoho papírování.	1	2	3	4	5	6
39	Nemám pocit, že mé úsilí je odměňováno tak, jak by mělo být.	1	2	3	4	5	6
40	Jsem spokojen(a) s mými šancemi na povýšení.	1	2	3	4	5	6
41	V mé práci je příliš mnoho hašteření a rozepří.	1	2	3	4	5	6
42	Má práce mě těší.	1	2	3	4	5	6
43	Pracovní úkoly nejsou dostatečně vysvětleny.	1	2	3	4	5	6
44	Být učitelem(kou) se ve většině ohledů blíží mým ideálům.	1	2	3	4	5	6
45	Moje podmínky jakožto učitele(ky) jsou skvělé.	1	2	3	4	5	6
46	Jsem spokojen(a) s tím, že jsem učitel(ka).	1	2	3	4	5	6
47	Chci být i nadále učitelem(kou).	1	2	3	4	5	6
48	Kdybych mohl(a) změnit výběr své kariéry, nic bych neměnil(a).	1	2	3	4	5	6
49	Jsem spokojen(a) se svou profesí učitele(ky).	1	2	3	4	5	6

50	Jsem spokojen(a) s tím, že jsem učitel na mé škole.	1	2	3	4	5	6
51	Připadá mi, že má práce má význam a účel.	1	2	3	4	5	6
52	Jsem ze své práce nadšený(á).	1	2	3	4	5	6
53	Má práce mě inspiruje.	1	2	3	4	5	6
54	Jsem hrdý(á) na práci, kterou dělám.	1	2	3	4	5	6
55	Plánuji pokračovat v učitelství tak dlouho, jak budu moci.	1	2	3	4	5	6