

PRACOVNÍ ČINNOSTI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY POHLEDEM RODIČŮ

Eva Večerková

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Eva Večerková
Osobní číslo:	H22931
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Pracovní činnosti učitele mateřské školy pohledem rodičů

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice pracovních činností učitele mateřské školy.
Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na profesní role učitelů mateřské školy a jejich specifika v interakci s rodiči.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím metody rozhovoru.
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů.

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

Seznam doporučené literatury:

- Beaty, J. (2017). *Skills for preschool teachers* (10th ed.). Pearson.
Kotátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2. vyd.). Grada.
Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Munipress.
Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Beáta Deutscherová, MBA**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 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;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zaměřuje na pohled rodičů na pracovní činnosti učitele mateřské školy. Teoretická část popisuje profesi učitele v předškolním vzdělávání, jeho kompetence, denní režim v mateřské škole a formy spolupráce s rodinou. Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu, konkrétně na analýze rozhovorů s rodiči dětí navštěvujících mateřskou školu. Pomocí otevřeného kódování byly identifikovány oblasti, které rodiče nejčastěji vnímají – každodenní činnosti, osobnost učitele, spolupráce s rodiči, společenské vnímání profese, podpora dítěte a přístup k digitálním technologiím. Výsledky ukazují, že rodiče si uvědomují komplexnost práce učitele a oceňují jeho lidský přístup a schopnost navázat důvěryhodný vztah jak s dítětem, tak s rodinou.

Klíčová slova: profesní kompetence, role učitele, osobnost učitele, spolupráce s rodiči, pracovní činnosti učitele MŠ

ABSTRACT

This bachelor thesis focuses on the perception of preschool teacher's work activities from the parents' point of view. The theoretical part describes the profession of a kindergarten teacher, his/her competencies, daily routine in preschool and forms of cooperation with families. The practical part is based on qualitative research, specifically on the analysis of interviews conducted with parents of children attending preschool. Through open coding, several areas most frequently mentioned by parents were identified – everyday teacher tasks, personality traits, cooperation with parents, public perception of the profession, child support and the use of digital technologies. The findings show that parents are aware of the complexity of the teacher's role and appreciate a humane approach and the ability to build trust with both children and their families.

Keywords: professional competence, teacher's role, teacher's personality, cooperation with parents, work activities of a kindergarten

Děkuji všem participantům, kteří se ochotně zapojili do výzkumu a podělili se o své zkušenosti a názory. Velký dík patří mé vedoucí PhDr. Beátě Deutscherové, MBA za její odborné vedení a cenné rady. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině, která mě podporovala po celou dobu studia.

OBSAH

I	TEORETICKÁ ČÁST	10
	ÚVOD.....	11
1	PROFESE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	12
1.1	PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE MŠ	13
1.2	ROLE UČITELE	14
2	PRACOVNÍ ČINNOSTI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	16
2.1	SPECIFIKACE PEDAGOGICKÉ PRÁCE	17
3	SPOLUPRÁCE MEZI UČITELEM A RODIČEM.....	23
3.1	FORMY A METODY KOMUNIKACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	24
II	PRAKTICKÁ ČÁST.....	26
4	METODOLOGIE VÝZKUMU.....	27
4.1	VÝZKUMNÝ CÍL A OTÁZKY	27
4.2	METODA SBĚRU DAT A ANALÝZA DAT	28
4.3	ETIKA VÝZKUMU	28
4.4	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	28
5	ANALÝZA ROZHOVORŮ S RODIČI DĚTÍ NAVŠTĚVUJÍCÍ MŠ.....	30
5.1	KAŽDODENNÍ ČINNOSTI UČITELE.....	31
5.2	VLASTNOSTI UČITELE.....	34
5.3	SPOLUPRÁCE S RODIČI.....	37
5.4	VNÍMÁNÍ PROFESE UČITELE	39
5.5	PODPORA DÍTĚTE V MŠ	42
5.6	DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE V MŠ	45
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ.....	48
6.1	ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	49
7	DISKUZE	51
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	53
	ZÁVĚR	55
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	57
	SEZNAM TABULEK.....	59
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	60
	SEZNAM PŘÍLOH.....	61

I TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

V předškolním věku je dítě poprvé systematicky zařazováno do kolektivu vrstevníků a setkává se s autoritou mimo rodinné prostředí. Právě v tomto období je mu nejčastěji poskytována péče a vzdělávání v mateřské škole. Výchova a vzdělávání jsou zde zajišťovány učitelem nebo učitelkou, jejichž úloha je v tomto období mimořádně významná. Nejde totiž jen o zajištění bezpečného prostředí, ale i o podporu přirozeného vývoje dítěte, jeho socializace, poznávání světa a získávání prvních návyků potřebných pro další život.

Téma bakalářské práce bylo zvoleno s ohledem na osobní zkušenost a zájem o danou problematiku. Během odborné praxe v mateřské škole mohla být pozorována každodenní činnost učitelek, stejně jako interakce s rodiči. Bylo zjištěno, že komunikace mezi učiteli a rodiči má výrazný vliv na vzájemné porozumění a důvěru. Právě na základě těchto zkušeností bylo rozhodnuto zaměřit se v práci na pracovní činnosti učitele mateřské školy – nikoliv však z pohledu učitelů, ale z pohledu rodičů, kteří mají možnost práci učitele dlouhodobě pozorovat zvenčí.

Cílem práce je zjistit, jak jsou pracovní činnosti učitele mateřské školy rodiči vnímány, jaké činnosti jsou jimi považovány za důležité a co od této profese očekávají. V teoretické části bude vymezena profese učitele mateřské školy a charakterizovány profesní kompetence, které jsou pro úspěšný výkon tohoto povolání nezbytné. Dále bude popsána role učitele v mateřské škole a vymezeny pracovní činnosti učitele mateřské školy, zahrnující nejen přímou práci s dětmi, ale i přípravu materiálů, plánování a další nezbytné aktivity. Pozornost bude věnována také významu spolupráce s rodiči.

V praktické části budou analyzovány rozhovory s rodiči dětí navštěvujících mateřskou školu, na základě kterých bude formulováno vyhodnocení výsledků a doporučení pro praxi.

1 PROFESE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Podle Krause (2001) lze profesi chápat jako hlavní pracovní zaměření, tedy druh činnosti, kterou člověk vykonává v rámci svého zaměstnání či povolání.

Učitelská profese je v tomto smyslu velmi rozsáhlá a zahrnuje různé specializace podle typu školy, kde učitel působí (například na prvním stupni základní školy, na druhém stupni, na středních odborných školách, uměleckých školách a podobně). Jednotliví učitelé se mohou lišit také ve svých konkrétních rolích, jako je výchovný poradce, metodik prevence nebo třídní učitel. Vališová (2011) zdůrazňuje, že učitelovo poslání spočívá v odpovědné spoluúčasti na vytváření společného světa a v zapojení se do celku, do kterého uvádí ty, na něž směřuje jeho výchovné a vzdělávací působení. Učitel představuje důležitý prvek vzdělávacího procesu, protože disponuje odbornou kvalifikací a má zodpovědnost za přípravu, průběh a výsledky vzdělávání.

Oprailová (2016) uvádí, že tradiční představa o učitelce mateřské školy často vychází z idealizovaného obrazu laskavé matky, jejíž péče je založena nejen na mateřském citu a náklonnosti, ale také na odborných kompetencích a vzdělání.

Učitel mateřské školy je vnímán jako jeden z nejdůležitějších činitelů, kteří ovlivňují rozvoj dítěte v raném věku. V tomto období je dítěti vytvářeno prostředí, které zásadně ovlivňuje jeho vztah ke vzdělávání, okolnímu světu i sobě samému. Tato profese je charakterizována nejen odborností, ale i vysokými nároky na osobnostní předpoklady, jako jsou empatie, trpělivost, citlivost a schopnost navazovat vztahy s dětmi i rodiči (Syslová, 2017).

V současnosti je od učitele očekáváno, že bude nejen vzdělávat, ale také vychovávat, pozorovat, diagnostikovat, spolupracovat s rodinou, vytvářet podmínky pro inkluzi a reflektovat svou vlastní práci (Šmelová & Prášilová, 2018). Vzhledem k proměně společnosti a novým vzdělávacím trendům je na učitele kladen čím dál větší tlak, a proto je nutné, aby byla jeho práce nejen odborně zvládnuta, ale i společensky doceněna (Koťátková, 2014).

Zásadní roli učitele spatřuje Syslová (2017) především v tom, že dítěti není pouze předáváno vědění, ale je mu umožňováno učit se prostřednictvím vlastní aktivity. Učitel tedy nesmí být pouze pasivním pozorovatelem, ale měl by být aktivním tvůrcem podnětného prostředí, ve kterém se dítě cítí bezpečně a může rozvíjet své schopnosti a dovednosti v souladu se svým tempem.

Oprailová (2016) doplňuje, že učitel mateřské školy je nositelem hodnot a modelovým příkladem pro dítě. Jeho jednání, způsob komunikace a přístup ke konfliktům jsou dětmi vnímány a napodobovány. Proto je od učitele vyžadována vysoká míra sebereflexe a profesní zralosti. Právě tyto vlastnosti jsou podle Syslové (2017) znakem kvalitního pedagoga.

Význam učitele se neomezuje pouze na pobyt v mateřské škole. Jeho činnost často přesahuje rámec běžné výchovně-vzdělávací práce – je zapojován do plánování, vedení dokumentace, komunikace s odborníky, rodiči i vedením školy. Učitelka nebo učitel je tak zároveň organizátorem, hodnotitelem, koordinátorem a partnerem dítěte i rodiny (Průcha, 2017).

1.1 Profesní kompetence učitele MŠ

Profesní kompetence představují souhrn osobnostních a odborných předpokladů nezbytných pro výkon učitelského povolání. Tyto kompetence představují souhrn schopností, které učiteli umožňují úspěšně vykonávat jeho náročnou práci. Jak uvádí Vališová (2011) jde o komplex znalostí, dovedností, postojů, hodnot a osobnostních charakteristik. Syslová (2013) dále člení oblasti rozvoje učitele, a tedy i jeho profesní kompetence, do tří klíčových skupin: **kompetence k vyučování a výchově** (zahrnující psychopedagogickou, komunikativní a diagnostickou dimenzi), **osobnostní kompetence** (podmiňující úspěšné pedagogické působení, včetně odpovědnosti, tvořivosti, flexibility a empatie) a **kompetence rozvíjející** (adaptivní, informační, výzkumné, sebereflexivní a autoregulativní). Získání odborné kvalifikace je pouze prvním krokem na cestě k rozvoji plnohodnotných profesních kompetencí.

Vzhledem k proměnlivosti učitelské role a neustálému tlaku na zvyšování kvality vzdělávání je neustálý profesní růst a sebevzdělávání nezbytností. Učitel je nově vnímán jako reflektivní praktik, který se neustále učí, hodnotí svou činnost a přizpůsobuje ji aktuálním potřebám dětí (Syslová, 2017).

V mnoha zahraničních studiích je tato širší učitelských kompetencí rovněž potvrzována. Například zpráva Evropské komise (Urban et al., 2011) upozorňuje na to, že učitelé mateřských škol potřebují nejen pedagogické dovednosti, ale i kompetence pro spolupráci, komunikaci, sebereflexi a adaptaci na měnící se podmínky ve společnosti. Tyto oblasti jsou v praxi často opomíjené, ačkoli mají zásadní vliv na kvalitu vzdělávání a celkové klima v mateřské škole.

Podle výzkumu Embachera a Smidta (2023) existuje přímá souvislost mezi profesními kompetencemi učitele a kvalitou jeho každodenních interakcí s dětmi. Autoři upozorňují, že důvěra, vstřícnost a schopnost naslouchat jsou předpokladem pro to, aby dítě mohlo bezpečně a přirozeně rozvíjet svůj potenciál. Zajímavé je, že i rodiče v rámci výzkumu vedeného v této práci zdůrazňovali právě lidskost, empatii a klid učitele jako stěžejní atributy, nikoli technické dovednosti nebo formální vzdělání.

1.2 Role učitele

Role učitele v mateřské škole je v současné době chápána jako velmi široká a mnohvrstevnatá. Od učitele se neočekává pouze zajištění výchovně-vzdělávacích aktivit, ale také vytváření bezpečného a podnětného prostředí, kde se dítě může rozvíjet přirozeným a radostným způsobem. Dítě je vnímáno jako aktivní účastník procesu učení a právě učitel mu pomáhá objevovat svět kolem sebe (Syslová, 2017).

Součástí role učitele je schopnost naslouchat dětem, rozumět jejich emocím a poskytovat jim oporu. Dětem je nabízena možnost samostatně se rozhodovat, nést za svá rozhodnutí odpovědnost a učit se z vlastních zkušeností. Učitel tedy nepůsobí direktivně, ale jako průvodce, který vytváří prostor pro svobodné a smysluplné učení (Kořátková, 2014).

Podle Opravilové (2016) je úkolem učitele pomáhat dítěti v rozvoji celé jeho osobnosti – kognitivní, sociální, emoční i fyzické. Každé dítě je vnímáno jako jedinečné a role učitele spočívá v tom, aby tyto jedinečnosti rozpoznal a přizpůsobil jim svou práci. Tím je posilováno zdravé sebevědomí dítěte i jeho vztah k ostatním.

Syslová (2017) zdůrazňuje, že v roli učitele se spojují tři hlavní funkce – **pečující, vzdělávací a sociální**. V každodenní praxi jsou tyto funkce prováděny současně a často se prolínají. Učitel musí být schopen pružně reagovat na vzniklé situace, rozhodovat se podle aktuálních potřeb dětí a zároveň zachovávat profesní nadhled.

Rovněž je poukazováno na význam vzoru, který učitel dětem představuje. Každé chování, jednání či způsob komunikace je dětmi pozorován a napodobován. Proto je důležité, aby se učitel choval laskavě, spravedlivě a důsledně. Dětem je tak zprostředkováván obraz dospělého, kterému mohou důvěřovat (Beaty, 2017).

V neposlední řadě je role učitele spojena s **komunikací s rodiči**. Vztah mezi školou a rodinou má být budován na důvěře a vzájemném respektu. Učitel by měl být schopen

rodičům srozumitelně vysvětlit své pedagogické postupy a naslouchat jejich názorům. Tím je podporována celková pohoda dítěte a jeho stabilita (Šmelová & Prášilová, 2018).

Tabulka 1: Kompetence učitele MŠ (Šmelová, 2016)

Funkce současné MŠ	Role učitelky v současné MŠ	Dovednosti nezbytné pro naplnění uvedených rolí	Kompetence	Rozvoj kompetencí
pečovatelská vzdělávací socializační integrační personalizační	ochránce, poskytovatel odborné péče	učitel zajišťuje odbornou péči, učitel vytváří pro děti zázemí, v němž zažívají pocit bezpečí, lásky, porozumění, štěstí a pohody.	spouštěcí růstový potenciál výzkumné dovednosti	odborná profesní příprava (VOŠ, Bc., Mgr. se zaměřením na předškolní pedagogiku) další vzdělávání pedagogických pracovníků: kvalifikační vzdělávání, normativní vzdělávání -kurzy, průběžné vzdělávání, vzdělávání organizované ve škole . sebevzdělávání, seberozvoj.
	zprostředkovatel poznatků a zkušeností	učitel zprostředkovává poznatky a implementuje je do kurikula mateřské školy a strategie předškolního vzdělávání, učitel využívá či vytváří situace, jejichž prostřednictvím dětem zprostředkovává zkušenosti, využívá při práci s dětmi vhodné strategie a metody .		
	poradce a iniciátor	učitel je průvodcem na cestě za novými poznatky s využitím vzdělávací strategie respektující specifika předškolního vzdělávání, učitel je konzultant pro výchovné a vzdělávací situace v mateřské škole, učitel je poradcem pro řešení různých situací, s nimiž se dítě v běžném životě setkává, učitel vytváří vhodné podmínky pro osvojování si nových vědomostí, dovedností a formování správných postojů		
	manažer	učitel chápe podstatu práce s RVP PV, učitel se spolupodílí na tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů, projektuje, učitel využívá vhodné evaluační nástroje, učitel je tvůrcem osobitých vzdělávacích strategií, v nichž jsou respektována specifika celé třídy, ale i jednotlivých dětí, učitel je tvůrce pomůcek, učitel dokáže flexibilně reagovat na nové podmínky, inovuje vzdělávání, učitel vytváří podmínky, v nichž dítě řeší různé úkoly		
	diagnostik, klinik	učitel diagnostikuje zájmy a potřeby dětí, s nimiž pracuje, učitel identifikuje potíže a jejich možné zdroje, učitel na základě pedagogické diagnostiky hodnotí rozvoj osobnosti dítěte, učitel komunikuje se svými kolegy, s rodiči, s ostatními partnery školy, učitel intervenuje.		

2 PRACOVNÍ ČINNOSTI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Tato kapitola se zaměřuje na rozmanitost pracovní náplně učitele mateřské školy. Ukazuje, že práce v této profesi není jednotvárná a že zahrnuje široké spektrum činností. Navenek bývá často vnímána pouze jako dozor nad dětmi a vedení her, avšak skutečný rozsah činností, které jsou touto profesí zajišťovány, je mnohem širší. Každodenní činnost učitele zahrnuje jak přímou práci s dětmi, tak i přípravu vzdělávacích aktivit, spolupráci s kolegy a rodiči, vedení dokumentace a sebevzdělávání (Syslová, 2013).

Mezi základní pracovní činnosti patří plánování a realizace vzdělávacích činností, které odpovídají věku, potřebám a schopnostem jednotlivých dětí. Tato práce není prováděna nahodile, ale vychází z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Vzdělávací nabídka je přizpůsobována konkrétním podmínkám a je realizována formou herních situací, experimentů, pozorování či rozhovorů (Šmelová & Prášilová, 2018).

Výzkum Burkovičové a Kropáčkové (2014) se zabýval skutečně vykonávanými činnostmi učitelek běžných mateřských škol. Učitelky zaznamenávaly své denní aktivity během přímé práce s dětmi i mimo ni. Výzkum byl doplněn terénním pozorováním, jehož cílem bylo potvrdit existenci popsanych činností a odhalit další. Identifikované aktivity byly rozděleny do dvou kategorií:

- **přípravné činnosti** (např. sebevzdělávání, administrativa, plánování, evaluace a účast na správě školy)
- **realizační činnosti** (např. pedagogická práce s dětmi, zajištění bezpečnosti, spolupráce, poradenství).

Realizační činnosti

Učitel je odpovědný za vytváření bezpečného a zdravého prostředí. Musí být zajištěna jak fyzická bezpečnost, tak psychická pohoda dětí. Dětem je nabízena jistota, že se na učitele mohou obracet s důvěrou, že jejich potřeby budou vnímány a respektovány. Tato činnost často není viditelná, ale je klíčová pro úspěšné vzdělávání (Beaty, 2017).

Každodenně je prováděno sledování dětí, jejich projevů, zájmů i vývojových pokroků. Tyto poznatky jsou zaznamenávány a vyhodnocovány. Diagnostika je nezbytnou součástí pedagogické práce, protože pouze díky ní může být dětem poskytnuta vhodná podpora. V

případě potřeby je zajišťována spolupráce s poradenskými zařízeními nebo speciálními pedagogy (Opravilová, 2016).

Pravidelná je také komunikace s rodiči. Učitel je informuje o vývoji dítěte, naslouchá jejich podnětům a řeší případné obavy. Budování vzájemné důvěry a spolupráce je považováno za jednu z nejdůležitějších složek práce pedagoga v mateřské škole (Kořátková, 2014).

Přípravné činnosti

Významná je rovněž organizační činnost. Učitel připravuje prostředí, pomůcky, tematické koutky, zajišťuje režim dne a často i výzdobu třídy. Kromě toho jsou zajišťovány různé akce, výlety nebo projekty, které obohacují běžný denní režim. S tím souvisí i vedení administrativy, např. třídních knih, evaluačních záznamů či záznamů o dětech (Syslová, 2017).

Kromě všech těchto činností je od učitele očekáváno, že se bude dále vzdělávat, sledovat odbornou literaturu, účastnit se seminářů a reflektovat svou práci. Jeho profesní rozvoj je nezbytný pro udržení kvality vzdělávání a odpovídání na aktuální výzvy, které přináší měnící se společnost a vzdělávací politika (Syslová, 2017).

Velkou pozornost věnuje mezinárodní diskuse i schopnosti učitele smysluplně využívat nové technologie. Studie z Jižní Koreje (Pinya-Medina, et al., 2024) ukazuje, že využívání digitálních nástrojů může obohatit vzdělávací proces, pokud je vedeno s ohledem na vývojové potřeby dětí a začleněno do přirozených herních situací. Tato zjištění korespondují s názory některých rodičů, kteří oceňovali například využití robotiky nebo interaktivních tabulí, avšak zároveň volali po zachování rovnováhy mezi technologií a běžnou dětskou hrou.

2.1 Specifikace pedagogické práce

Pedagogická práce v mateřské škole se vyznačuje mnohostranností a proměnlivostí. Není vykonávána pouze v rámci výchovy a vzdělávání, ale zahrnuje také organizaci, řízení, spolupráci a neustálé přizpůsobování se aktuálním potřebám dětí i rodičů.

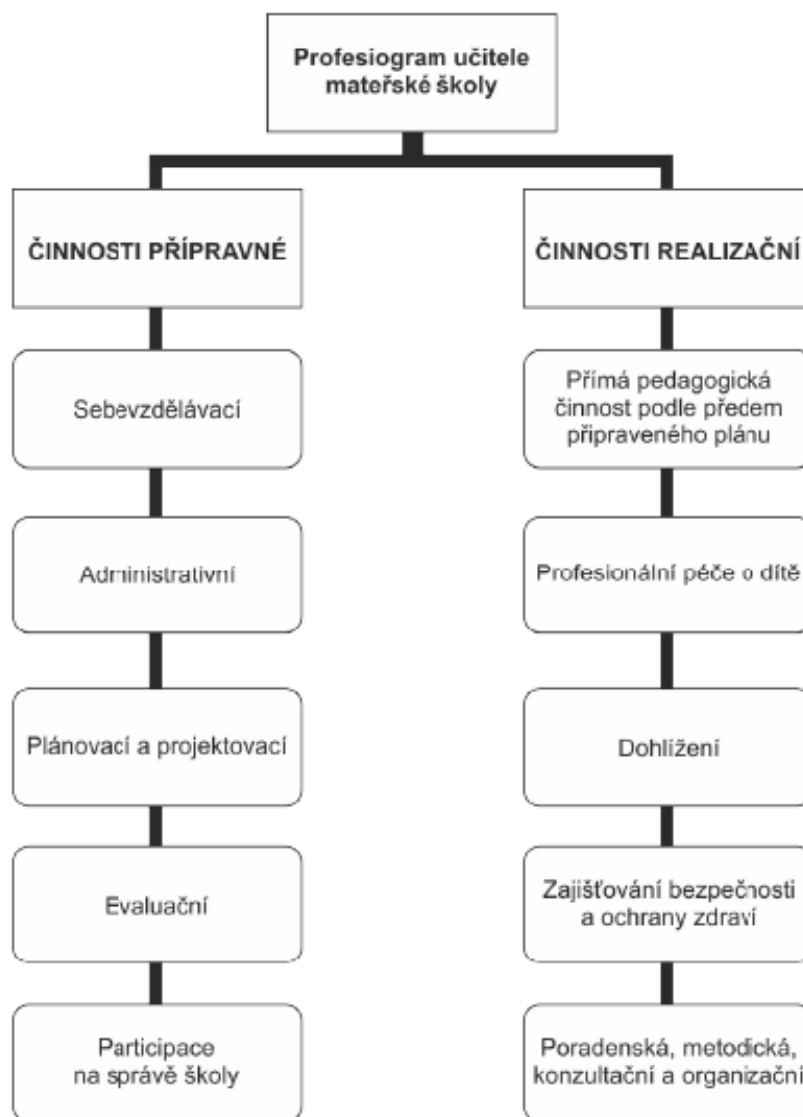
Profesní činnosti učitelů mateřských škol jsou specifické vzhledem k věku dětí a jsou ovlivněny požadavky kurikula předškolního vzdělávání i konkrétním vzdělávacím prostředím. Jejich podoba se liší podle složení a počtu dětí ve třídě, prostorového

uspořádání i podmínek konkrétní mateřské školy. Vzdělávání dětí má tvůrčí charakter založený na respektu k jedinečnosti každého dítěte a směřuje k rozvoji jejich individuálních schopností v souladu se vzdělávacími cíli (Syslová, 2017).

Požadavky na učitele mateřských škol lze nalézt v Národní soustavě povolání, která definuje jejich pracovní činnosti jako výchovu a vzdělávání dětí, podporu jejich osobnostního rozvoje, podněcování jejich vývoje a vyrovnávání nerovností, pedagogické konzultace s rodiči, vedení evidence, hodnocení programů, spolupráci s dalšími zařízeními, tvorbu vzdělávacích programů a aplikaci vhodných metod, včetně práce s dětmi se speciálními potřebami, a tvorbu koncepcí rozvoje školních vzdělávacích programů, přičemž pro výkon těchto činností je doporučeno magisterské vysokoškolské vzdělání (Syslová, 2017).

Syslová (2017) v této souvislosti uvádí tzv. profesigram učitele mateřské školy, který rozděluje tyto činnosti do několika základních oblastí, jež jsou prováděny souběžně a často se prolínají.

Tabulka 2: Profesiogram učitele mateřské školy (Syslová, 2017, s. 81)



Učitel mateřské školy nenese odpovědnost pouze za vzdělávání dětí, ale i za zajištění jejich základních potřeb. Mezi běžné denní činnosti, které pedagogové vykonávají, patří dohled nad hygienou, pomoc při používání toalety, podpora při oblékání a svlékání, zejména u mladších dětí. Tyto činnosti mají nejen praktický, ale také výchovný charakter – děti se postupně učí samostatnosti a odpovědnosti za své tělo. Jak uvádí Syslová (2017), tyto pečující činnosti tvoří důležitou součást profesiogramu učitele MŠ a vyžadují trpělivost, empatii i schopnost přizpůsobit se individuálním potřebám každého dítěte. Důraz na hygienické návyky je rovněž významný z hlediska prevence onemocnění a podpory zdraví.

1. Výchovně-vzdělávací činnost

Tato subkategorie je považována za stěžejní. Učitelem je vytvářena vzdělávací nabídka, která odpovídá věkovým a individuálním potřebám dětí. Aktivita jsou plánovány s ohledem na rámcový a školní vzdělávací program, přičemž hlavním prostředkem vzdělávání je hra. Výchova a vzdělávání probíhají přirozeně – děti nejsou nuceny, ale motivovány prostřednictvím prožitku a aktivní účasti. Součástí této oblasti je také rozvoj dovedností dětí v oblasti řeči, myšlení, pohybu, vztahů a sebeobsluhy (Syslová, 2017).

2. Diagnosticko-evaluační činnost

Pravidelné pozorování dětí je jedním ze základních nástrojů pedagoga. Na základě pozorování jsou zaznamenávány vývojové pokroky, projevy zájmů, způsob komunikace, případně signály odlišného vývoje. Tyto informace jsou využívány při plánování dalších aktivit a k individuálnímu přístupu ke každému dítěti. Učitelem je rovněž prováděno sebehodnocení, tzv. pedagogická reflexe, která slouží k vlastnímu profesnímu rozvoji (Syslová, 2017).

Zatímco u Syslové je diagnostická činnost spojena s evaluací, Šmelová (2018) ji odděluje jako samostatnou oblast, ve které je zdůrazněna i poradenská role učitele – tedy například schopnost identifikovat rizikové projevy v chování dítěte a navrhnout vhodné postupy ve spolupráci s odborníky. Dále přidávají řídicí a kontrolní činnost, kterou lze chápat jako vedení asistenta pedagoga, stážisty nebo plánování třídního režimu.

3. Organizační a provozní činnost

Tato subkategorie zahrnuje zajištění každodenního provozu třídy. Učitelem je připravováno prostředí třídy, organizován denní režim, chystány pomůcky, plánovány akce a výlety. Dále je zajišťována bezpečnost dětí, dodržování hygienických pravidel a kontrola prostředí. Učitel také často řeší různé praktické záležitosti jako dohled nad obědy, evidence docházky, či spolupráce s provozními zaměstnanci školy (Šmelová & Prášilová, 2018).

Profese učitele v mateřské škole je v mnoha ohledech náročná, a přesto často nedostatečně společensky oceňovaná. Ve srovnání s jinými stupni vzdělávání bývá její prestiž nižší, přestože má zásadní vliv na formování osobnosti dítěte. Podle Průchy (2021) by společenská prestiž měla odpovídat nejen nárokům na kvalifikaci, ale i psychické náročnosti a významu této profese pro rozvoj společnosti. Zvyšování uznání pedagogů je v současnosti jedním z cílů vzdělávací politiky.

Jednou z důležitých součástí denního režimu v mateřské škole je pravidelný pobyt venku. Ten přispívá k rozvoji hrubé motoriky, odolnosti vůči nemocem a psychické pohodě dětí. Pobyt venku by měl být zařazován denně, pokud to dovolují povětrnostní podmínky. Učitel organizuje venkovní aktivity, dohlíží na bezpečnost a zároveň podporuje děti v přirozeném pohybu a spontánní hře. Podle Syslové (2017, s. 81) je venkovní pobyt primární součástí režimových momentů dne, které mají pozitivní vliv na zdravý vývoj dítěte.

V mateřské škole má své místo také řízený odpočinek, případně spánek, zejména u dětí v mladším věku. Odpočinek slouží nejen k regeneraci sil, ale i ke zklidnění po aktivních činnostech. Učitel vytváří podmínky, které podporují klidnou atmosféru, a respektuje individuální potřeby dětí – například umožňuje klidové aktivity dětem, které neusnou. Jak upozorňuje Šmelová (2016), přístup ke spánku a odpočinku by měl být flexibilní a v souladu s vývojovou úrovní a biorytmem jednotlivého dítěte.

4. Komunikační a kooperativní činnost

Velká část práce učitele spočívá v komunikaci. Ať už jde o každodenní kontakt s rodiči, řešení konkrétních výchovných situací nebo spolupráci s kolegy, vedením školy a externími odborníky (např. speciální pedagog, logoped). Je kladen důraz na partnerský přístup, aktivní naslouchání a otevřenou komunikaci. Dobré vztahy mezi učitelem a rodiči se promítají do pohody dítěte a mohou významně přispět k jeho rozvoji (Koťátková, 2014).

Součástí denního režimu je také stravování. Učitelé dohlížejí na bezpečnost a kulturu stolování, podporují děti v samostatnosti a v osvojování hygienických a společenských návyků. Pomoc při jídle zahrnuje např. dolévání nápojů, dohled nad alergiemi nebo motivaci k ochutnávání. Syslová (2017, s. 82) upozorňuje, že i během jídla probíhá důležitá výchovná činnost, která přispívá k celkovému rozvoji dítěte.

5. Odborně rozvojová a metodická činnost

Součástí profese je i soustavné vzdělávání. Učitelem je sledována odborná literatura, jsou vyhledávány nové metodické přístupy, účast na kurzech, workshopech a seminářích. Dochází také k výměně zkušeností mezi kolegy. Učitel by měl být reflektivním praktikem, který přemýšlí o své práci, hodnotí ji a přizpůsobuje aktuálním požadavkům (Syslová, 2017).

V mateřských školách se dnes čím dál častěji objevují konkrétní **digitální nástroje** a pomůcky. Mezi běžně využívané patří např. interaktivní tabule, tablety, programovatelné hračky jako Bee-Bot, nebo vizualizační nástroje pro rozvoj myšlení a kreativity. Jejich

zapojení by mělo být vždy cílené a přiměřené věku dětí. Jak uvádí Klement a Dostál (2017), technologie samy o sobě nenahrazují pedagogickou činnost, ale mohou ji obohatit, pokud jsou využívány smysluplně a s ohledem na vzdělávací záměr.

V profesiogramu Syslové není profesní růst uveden jako samostatná oblast, ale je zakomponován do odborně rozvojové složky. Naproti tomu u Šmelové tvoří osobnostní a profesní rozvoj samostatnou oblast, čímž je dán důraz na sebereflexi, etiku práce a duševní hygienu pedagoga.

Z tohoto srovnání vyplývá, že různí autoři zdůrazňují různé aspekty pedagogické profese. Zatímco Syslová strukturuje činnosti učitele spíše funkčně, Šmelová je rozděluje rolemi a zodpovědnostmi, které jsou od učitele očekávány. Oba přístupy však potvrzují, že práce učitele v mateřské škole není zdaleka jednostranná – vyžaduje komplexní dovednosti, sebereflexi a schopnost kombinovat různé role v průběhu jediného dne.

3 SPOLUPRÁCE MEZI UČITELEM A RODIČEM

Vztah mezi rodinou a mateřskou školou je postaven na důvěře, respektu a vzájemné podpoře. Učitel v mateřské škole nevykonává svou práci izolovaně, ale ve spolupráci s rodiči, kteří zůstávají primárními vychovateli dítěte. Pokud se daří vytvořit partnerské prostředí, ve kterém jsou sdíleny informace, potřeby i obavy, dítě se cítí jistěji a lépe se rozvíjí (Šmelová, 2017).

Spolupráce mezi školou a rodinou není jednorázovou činností, ale procesem, který se buduje postupně. Rodiče mají možnost podílet se na vzdělávání dítěte nejen tím, že poskytují informace o jeho zázemí, zájmech a potřebách, ale také tím, že se aktivně účastní života mateřské školy, například prostřednictvím tematických projektů, výletů nebo slavností. Takové propojení umožňuje dítěti vnímat kontinuitu mezi domovem a školou a posiluje jeho pocit bezpečí (Lažová, 2013).

Na učitele jsou kladeny vysoké nároky nejen v odborné, ale i v sociální oblasti. Komunikační dovednosti, empatie, schopnost naslouchat a efektivně reagovat na podněty rodičů jsou nezbytné pro vytváření pozitivního prostředí. Každý rodič přistupuje k mateřské škole se svými zkušenostmi, očekáváními i obavami. Úlohou učitele je tyto postoje rozpoznat, respektovat je a navázat na ně otevřeným dialogem (Syslová, 2017).

Podle Čapka (2020) je nutné, aby učitel přistupoval ke každému rodiči individuálně a přizpůsobil způsob komunikace konkrétní situaci i povaze dané rodiny. Někteří rodiče mají potřebu být podrobně informováni o každodenních aktivitách dítěte, jiným postačí občasná zpráva či konzultace. Důležité je vytvářet prostor pro sdílení, naslouchání a vzájemné porozumění.

Prospěšná je i nabídka různých forem spolupráce. Vedle klasických třídních schůzek a konzultací lze rodiče zapojit do aktivit, jako jsou společné dílny, slavnosti, tematické dny nebo prezentace činností dětí. Rodiče tak mají příležitost lépe porozumět pedagogickým přístupům, metodám práce a tomu, jak jejich dítě tráví čas v mateřské škole. Zároveň je možné formovat komunitu, která sdílí zájem o rozvoj dětí (Koťátková, 2014).

Spolupráce se netýká jen pozitivních momentů, ale také situací, kdy je třeba řešit problémy, například v oblasti chování, adaptace nebo vývojových obtíží. Otevřený přístup učitele, založený na faktech, pozorování a respektujícím jednání, vytváří předpoklad pro to, aby rodiče přijímali doporučení a aktivně se podíleli na hledání řešení. Učitel by měl v

těchto chvílích jednat s taktem a nadhledem, ale zároveň s pevností a profesionalitou (Opravilová, 2016).

3.1 Formy a metody komunikace v mateřské škole

Komunikace je důležitý prvek pro budování vztahu mezi učitelem a rodičem. Kvalitní komunikace není jen o předání informací o průběhu dne dítěte, ale představuje základ pro skutečnou spolupráci (Syslová, 2017).

Komunikační proces mezi učitelem a rodičem je důležitou součástí každodenního života mateřské školy. Způsob, jakým učitel s rodiči komunikuje, ovlivňuje nejen vzájemné vztahy, ale také klima třídy a pocit bezpečí dítěte. Formy a metody komunikace se mohou lišit podle věku dětí, individuálních potřeb rodin i organizačních možností školy (Syslová, 2017).

Základem je každodenní neformální kontakt při příchodu a odchodu dětí. Tyto krátké rozhovory umožňují sdílení základních informací, postřehů a zpětné vazby ohledně aktuálního dění. Rodiče tak získávají přímý přehled o tom, jak jejich dítě den prožilo, a zároveň mohou učiteli sdělit cokoli, co považují za důležité. I v několika minutách lze navázat důležitý vztah založený na důvěře (Lažová, 2013).

Dalšími možnostmi jsou individuální konzultace. Ty bývají plánovány podle potřeb rodičů i učitelů a slouží k hlubšímu sdílení informací. Může jít o rozhovory o vývoji dítěte, o radách v oblasti výchovy nebo o návrzích na další podporu dítěte. Výhodou je klidné prostředí, dostatek času a možnost připravit si konkrétní podklady, například záznamy z pozorování či výtvarné práce dítěte (Kořátková, 2014).

Kromě individuálního přístupu je běžnou praxí pořádání třídních schůzek. Ty mohou mít informativní nebo diskusní charakter. Cílem je předat rodičům důležité informace o organizaci školního roku, plánovaných akcích, způsobu práce s dětmi nebo novinkách v kurikulu. Třídní schůzky zároveň posilují pocit sounáležitosti mezi rodinami a školou (Šmelová, 2020).

V některých mateřských školách se rozvíjí také tzv. portfolia dětí. Jde o složky, do kterých učitelé vkládají výtvary dětí, fotografie nebo krátké popisy situací z běžného dne. Portfolia slouží jako vizuální záznam pokroku a rozvoje dítěte a bývají sdílena s rodiči při konzultacích nebo během prezentací. Rodiče tak mohou lépe porozumět tomu, co dítě v mateřské škole zažívá (Syslová, 2017).

Osobitým způsobem komunikace jsou také akce pro rodiče, které mají komunitní charakter – dílny, slavnosti, společné výlety nebo tematické dny. Tyto příležitosti posilují vztahy mezi učiteli a rodinami, vytvářejí prostor pro neformální sdílení a přispívají k otevřenému prostředí ve třídě. Rodiče se zde zároveň setkávají mezi sebou, což podporuje vzájemné porozumění a ochotu ke spolupráci (Havrdová & Vyhnánková, 2015).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumná část bakalářské práce se zaměřuje na to, jak rodiče vnímají pracovní činnosti učitele v mateřské škole. Cílem bylo získat podrobnější představu o tom, jaké činnosti rodiče registrují, co od učitele očekávají a jak vnímají spolupráci mezi mateřskou školou a rodinou. Záměrem nebylo měřit četnost konkrétních úkonů, ale porozumět tomu, jak rodiče vnímají učitele z pohledu každodenní zkušenosti.

Zvolen byl kvalitativní přístup, který umožňuje pracovat s hloubkou výpovědí participantů a nabízí prostor pro porozumění individuálním pohledům. Metoda kvalitativního rozhovoru poskytuje příležitost zohlednit kontext každého rodiče, jeho zkušenosti a osobní postoje. Rozhovory byly vedeny podle předem připravené osnovy, ale s možností přizpůsobit se odpovědím participanta.

4.1 Výzkumný cíl a otázky

Před zahájením výzkumu jsem si stanovila hlavní cíl, díky němuž jsem stanovila hlavní výzkumnou otázku a další dílčí výzkumné otázky.

Hlavní cíl výzkumu:

Zmapovat představy rodičů o pracovních činnostech učitele mateřské školy.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak rodiče vnímají pracovní činnosti učitele mateřské školy?

Dílčí cíle výzkumu:

- Popsat, co si rodiče představují, že učitel mateřské školy běžně vykonává.
- Odhalit, které pracovní činnosti rodiče považují za důležité pro děti i pro sebe.
- Zjistit, jak vnímají rodiče spolupráci s učiteli mateřské školy.

Tyto dílčí cíle umožňují nahlédnout do konkrétních zkušeností rodičů, které souvisejí jak s každodenním provozem mateřské školy, tak i s dalším sledováním činnosti učitele.

4.2 Metoda sběru dat a analýza dat

Sběr dat probíhal prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s rodiči dětí navštěvujících mateřské školy.

Osnova rozhovorů byla sestavena na základě teoretických poznatků z odborné literatury, zejména profesiogramu učitele mateřské školy dle Syslové (2017). Tento profesiogram rozděluje pracovní činnosti pedagoga do několika oblastí, které byly využity jako vodítko pro formulaci tematických okruhů v rozhovoru. Cílem bylo zaměřit se na to, jak rodiče vnímají jednotlivé oblasti činností učitele – od výchovně-vzdělávací práce, přes organizační a provozní aktivity, až po spolupráci a komunikaci s rodinou.

Data byla analyzována pomocí otevřeného kódování, což znamená, že z jednotlivých výpovědí byly vyhledávány a tříděny opakující se témata. Ukázku jedné strany kódování nalezneme v příloze. Z kódování vyvstaly kategorie a subkategorie, jež rodiče zmiňovali nejčastěji a nejpodrobněji (Švaříček & Šed'ová, 2014).

4.3 Etika výzkumu

Rozhovory byly vedeny individuálně, v předem dohodnutém čase a prostředí, které bylo pro participanty komfortní. Všichni účastníci výzkumu byli předem seznámeni s účelem a průběhem výzkumu a vyzváni k podepsání informovaného souhlasu, který zaručoval anonymitu jejich odpovědí a možnost kdykoli účast ve výzkumu ukončit. Ukázka informovaného souhlasu a jednoho rozhovoru je uvedena v celém znění v příloze bakalářské práce (Švaříček & Šed'ová, 2014).

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný soubor tvořilo 11 participantů, tedy rodičů dětí navštěvujících mateřské školy. Výběr byl záměrný – cíleně byli osloveni rodiče z blízkého okolí. Vzorek zahrnoval jak matky, tak otce, přičemž důraz byl kladen na různorodost v pohledu na činnost učitele. Mezi participanty byly i dvě učitelky ze základní školy, což mohlo výsledek trochu zkreslit, jelikož tyto participantky mají o pracovních činnostech učitele povědomí.

Rodiče měli děti zapsané v běžných státních mateřských školách, přičemž některé z nich se inspirovaly alternativními vzdělávacími směry. Jedno dítě bylo zapsáno v soukromé mateřské škole. Rozhovory probíhaly osobně. Všichni participanté souhlasili s nahráváním i anonymním zpracováním dat.

Tabulka 3: Výzkumný soubor participantů

Zdroj: Vlastní

Rodič	Pohlaví	Věk	Vzdělání	Dítě	Věk	Typ MŠ
				pohlaví		
R 1	Žena	33	Středoškolské	Muž	3	Veřejná
R 2	Žena	28	Vysokoškolské	Muž	3	Veřejná
R 3	Žena	36	VOŠ	Žena	5	Veřejná
R 4	Muž	38	Vysokoškolské	Muž	3	Veřejná
R 5	Žena	35	Vysokoškolské	Žena	2	Soukromá
R 6	Žena	41	Vysokoškolské	Muž	4	Veřejná
R 7	Žena	40	Vysokoškolské	Muž	4	Veřejná
R 8	Žena	37	Vysokoškolské	Muž	5	Veřejná
R 9	Muž	35	Vysokoškolské	Žena	4	Veřejná
R 10	Žena	33	Vysokoškolské	Muž	5	Veřejná
R 11	Žena	36	vysokoškolské	Žena	4	Veřejná – Začít spolu

5 ANALÝZA ROZHOVORŮ S RODIČI DĚTÍ NAVŠTĚVUJÍCÍ MŠ

Rozhovory s jedenácti rodiči poskytly cenný pohled na to, jak je práce učitele v mateřské škole vnímána zvenčí. Byly identifikovány tematické okruhy, které se napříč odpověďmi opakovaly. Pomocí otevřeného kódování byly tyto výpovědi roztříděny do několika hlavních témat: každodenní činnosti učitele, očekávání vůči učiteli, spolupráce s rodiči, přístup k dětem, vnímání prestiže profese a využití digitálních technologií. Participanti jsou označeni jako R1 – R11.

Tabulka 4: Kategorie a subkategorie

Zdroj: Vlastní

Kategorie	Subkategorie
1. Každodenní činnosti učitele	Příprava a organizace dne
	Pomoc s hygienou, oblékáním a při jídle
	Vedení vzdělávacích činností
	Pobyt venku
	Rituály a odpočinek
	Administrativa a dokumentace
2. Vlastnosti učitele	Třídní výzdoba a příprava prostředí
	Empatie, vstřícnost, laskavost
	Důslednost a spravedlivý přístup
	Osobnost jako vzor
	Pedagogická odbornost
	Individuální přístup
3. Spolupráce s rodiči	Každodenní osobní komunikace
	Sdílení informací o dítěti
	Individuální konzultace
	Písemná nebo elektronická komunikace
4. Vnímání profese učitele	Třídní akce pro rodiče
	Prestiž a společenské uznání
	Psychická náročnost
	Podcenění odbornosti

	Zátěž administrativou
5. Podpora dítěte v mateřské škole	Rozvoj samostatnosti
	Sociální učení a komunikace
	Kreativita a pohyb
	Příprava na školní docházku
6. Digitální technologie	Využití ve vzdělávání
	Opatrnost při používání technologií
	Konkrétní nástroje (interaktivní tabule, Bee-Bot, apod.)
	Sdílení informací s rodiči (např. přes web, skupiny)

5.1 Každodenní činnosti učitele

Tato kategorie zahrnuje činnosti, které rodiče považují za běžnou součást dne učitele v mateřské škole. Ve výpovědích se často objevují zmínky o organizaci dne, práci s dětmi v průběhu různých bloků, ale i o úkonech, které probíhají mimo zrak rodičů – například administrativní úkony nebo příprava výzdoby třídy.

Příprava a organizace dne

Rodiče si uvědomují, že pracovní den učitele nezačíná příchodem dětí, ale již přípravou prostředí, pomůcek a plánováním činností. Zmiňují, že den je rozdělen do různých bloků, které mají jasnou strukturu. Oceňují, že program není chaotický, ale promyšlený a tematicky provázaný.

„Po příchodu nachystá věci na ten den, na ranní činnosti, protože den je rozdělený na určité bloky...“ (R11)

„Po příchodu nachystá věci na ten den, na ranní činnosti, protože den je rozdělený na určité bloky...“ (R11)

Z odpovědí vyplývá, že rodiče dobře rozlišují mezi neřízenou a řízenou činností a oceňují, když je den ve škole strukturovaný, ale zároveň dostatečně flexibilní. Za důležitou považují přítomnost prostoru pro volnou hru.

„Chtěla bych, aby měla čas i na samostatnou hru a aby činnosti byly nějak systematické.“ (R11)

Z rozhovorů také vyplynulo, že rodiče reflektují i práci učitelky mimo školu – přípravu aktivit, tematických dní nebo akcí s rodiči. Věří, že učitelé se práci věnují i doma, a to zejména v době větších projektů.

V porovnání těchto výpovědí s odbornou literaturou ukazuje, že rodiče mají poměrně realistickou představu o tom, co práce učitele v mateřské škole obnáší. Například Opravilová (2016) ve své publikaci uvádí, že každodenní pedagogická činnost je složena z řady vzájemně propojených aktivit, které zasahují nejen do přímé výchovně-vzdělávací práce, ale také do péče o prostředí, administrativy a organizace chodu třídy. Stejně jako rodiče, i odborní autoři zdůrazňují důležitost pravidelnosti a rytmy dne, což umožňuje dětem lepší orientaci a pocit bezpečí.

Také Lynch a Vargová (2020) upozorňují na to, že každodenní režim mateřské školy musí být flexibilní a zároveň strukturovaný. Dítě se učí nejen prostřednictvím cílených aktivit, ale i v rámci spontánní hry, během které si osvojuje základní sociální a praktické dovednosti. Právě propojení řízených a neřízených činností je považováno za jeden ze základních principů předškolního vzdělávání, což odpovídá výpovědím rodičů, kteří volnou hru často zmiňovali jako něco, co v mateřské škole oceňují.

Pomoc s hygienou, oblékáním a při jídle

Tato subkategorie je rodiči často zmiňována jako náročná a časově nákladná. Rodiče významně vnímají činnosti spojené se zajištěním základních potřeb dětí – pomoc při oblékání, hygieně, jídle a odpočinku. Zahrnuje nejen doprovod na toaletu, ale i dohled nad hygienickými návyky a pomoc s oblékáním, zejména u mladších dětí nebo v zimním období.

„To oblékání, to je vždycky boj, hlavně když je zima.“ (R6)

Učitelé podle rodičů dohlíží na stravování, vedou děti k samostatnosti, ale zároveň pomáhají, když je potřeba. Někteří rodiče ocenili i výchovný přístup při jídle (např. ochutnávání, slušné chování).

„Syn by doma polévku nepozřel, ale když ji jedí ostatní, tak si dá i on.“ (R4)

Vedení vzdělávacích činností

Rodiče oceňují, že učitel připravuje tematicky laděné aktivity, které odpovídají věku i schopnostem dětí. Často zmiňují výtvarné, hudební i pohybové aktivity a také cílené rozvíjení dovedností. Někteří z nich kladou důraz na výchovně-vzdělávací rovinu dne:

„Určitě výchovně–vzdělávací činnost, práce s učebními plány a osnovami.“ (R3)

„Tak určitě vzdělává a rozvíjí děti při společných aktivitách nebo při nějakých individuálních aktivitách.“ (R1)

„Tak aby tam byly pohybové aktivity, hry, cvičení a taky nějaký vzdělávací aktivity.“ (R5)

Pobyt venku

Významnou roli rodiče přisuzují i pobytu venku a pohybovým aktivitám, které by měly být každodenní součástí programu. Velká část participantů považuje pobyt venku za důležitý prvek denního režimu. Ocenili pravidelné procházky, hry na zahradě nebo sezónní činnosti jako sáňkování a sbírání listů.

„Jsem ráda, že chodí ven, i když není úplně hezky. Pohyb potřebují.“ (R5)

„...součástí každodenního programu by určitě měla být venkovní aktivita, ale samozřejmě podle počasí. Když bude pršet nebo mrznout, tak ven asi nepůjdou. Jinak ale vždy.“ (R1)

Rituály a odpočinek

Rodiče často zmiňují polední klid jako součást režimu, která má nejen funkci regenerace, ale i výchovný rozměr. Uvádějí, že učitelky citlivě reagují na individuální potřeby dětí.

„Dcera už nespí, ale paní učitelka jí dává knížky a je potichu, aby nerušila ostatní.“ (R8)

Administrativa a dokumentace

Svobodová a Vítečková (2017) zdůrazňují, že práce učitele zahrnuje i činnosti, které rodiče často nevidí – plánování, reflexi, záznamy o dětech a tvorbu didaktických materiálů. Tyto méně viditelné složky pedagogické práce ale významně ovlivňují kvalitu celého vzdělávacího procesu. To potvrzuje i výpověď jedné z participantek, která se pozastavila nad množstvím „papírování“ a vnímala ho jako časově náročné, i když si nebyla přesně jistá jeho obsahem.

„Věřím, že musí mít i hodně papírování – různé záznamy, plány, složky...“ (R11)

Podobně Vašutová (2004) popisuje učitele jako osobu, jejíž profesní kompetence zahrnují nejen předávání obsahu, ale i organizační dovednosti, schopnost plánovat a hodnotit proces

výuky a zároveň reflektovat potřeby dětí. To souzní s výpověďmi rodičů, kteří často oceňovali, když učitelky připravovaly tematické dny, tvořily materiály a věnovaly se dětem i mimo školu.

Tato subkategorie je z pohledu rodičů spíše v pozadí, ale uvědomují si její existenci. Mluví o ní jako o „papírování“, které je pro učitele časově náročné.

„...docházka, třídní kniha, je toho hodně a k tomu má ve třídě plno dětí...“ (R1)

„Dle mého názoru má více papírování, než by tato pozice měla mít.“ (R6)

Třídní výzdoba a příprava prostředí

Rodiče si všímají estetické stránky třídy – výzdoby, tematických koutků a podnětného prostředí. Oceňují, že výzdoba je často tvořena dětmi a že učitelé se snaží prostředí pravidelně obměňovat.

„Měli tam nádhernou zimní výzdobu, děti si samy vyráběly sněhuláky a vločky.“ (R7)

5.2 Vlastnosti učitele

Participantů se shodují v tom, že práce s dětmi vyžaduje vysokou míru empatie, vstřícnosti a klidného jednání. Někteří z nich výslovně uvedli, že se jedná o profesi, která se nedá vykonávat bez vztahu k dětem:

Empatie, vstřícnost, laskavost

Téměř všichni rodiče v rozhovorech zdůraznili, že učitel by měl být empatický, laskavý a vstřícný. Právě tyto vlastnosti podle nich vytvářejí bezpečné prostředí, ve kterém se dítě nebojí projevit a cítí se přijaté.

Představy rodičů o ideálním učiteli v mateřské škole se v mnoha ohledech shodují s odbornými výzkumy, které se zaměřují na profesní profil a osobnostní předpoklady pedagogů předškolního vzdělávání. To potvrzují v bakalářské práci i výsledky Hájkové (2021), kde rodiče kladou důraz na empatii, trpělivost, schopnost naslouchat a vytvořit si s dítětem vztah založený na důvěře před profesními kvalitami. Podle Svobodové a Vitečkové (2017) je právě osobnost učitele klíčovým prvkem v utváření kvalitního pedagogického prostředí. Autoři upozorňují, že dítě předškolního věku vnímá primárně emoční složku vztahu – tedy to, jak se s učitelem cítí, zda mu důvěřuje a zda jej přijímá.

„Paní učitelka by měla být hodná, laskavá, měla by mít ráda děti, jinak to nemůže dělat.“ (R2)

„Empatie je asi to nejdůležitější. Aby paní učitelka dokázala poznat, jak se dítě cítí, a podle toho reagovat.“ (R4)

Důslednost a spravedlivý přístup

Rodiče zároveň požadují důslednost a férovost v jednání s dětmi. Učitel by měl umět nastavit jasná pravidla a trvat na jejich dodržování, ale bez zbytečné přísnosti.

„Nemusí být přísná, ale měla by umět děti usměrnit. Udržet pořádek, ale ne křikem.“ (R5)

V souvislosti s tím, že rodiče očekávají „férovost“, důslednost a přirozenou autoritu bez křiku, lze zmínit závěry Syslové a Chaloupkové (2015), které upozorňují na význam tzv. profesních postojů. Ty zahrnují hodnotové nastavení učitele, schopnost sebereflexe a uvědomění si vlivu vlastního chování na vývoj dítěte. V mateřské škole se totiž osobnost učitele výrazně propisuje do atmosféry ve třídě i do způsobu práce s dětmi.

Vališová a Kovaříková (2021) doplňují, že učitel předškolního vzdělávání plní kromě pedagogické i funkci výchovnou a modelovou – dítě ho napodobuje, přejímá jeho jazyk, postoje i způsob řešení konfliktů. Tím se osobnostní kvality stávají nejen důležitými, ale i formujícími.

„Dítě musí cítit, že co platí pro jednoho, platí i pro ostatní.“ (R7)

Osobnost jako vzor

Učitel mateřské školy je pro děti významným vzorem. Rodiče vnímají, že děti přejímají způsob komunikace, reakce i celkový postoj učitele.

Podle rodičů je osobnost učitele základním stavebním kamenem spokojenosti dítěte i důvěry rodiče. Nejde jen o splnění povinností, ale o lidské kvality, díky kterým se dítě cítí bezpečně a rodič má jistotu, že je o něj dobře postaráno.

Na osobnostní kvality učitele klade důraz i Holeček (2015), který ve své publikaci o psychologii v učitelské praxi popisuje, že učitel mateřské školy musí disponovat nejen znalostmi, ale především psychickou stabilitou, schopností sebeovládání a vnitřní motivací pro práci s malými dětmi. To potvrzují i výpovědi rodičů, kteří často uváděli, že učitelku „*musí ta práce bavit*“, jinak to děti poznají.

Důležitou vlastností je podle některých rodičů schopnost motivovat děti, být pozitivní a aktivní:

„Aby je to s ní bavilo. Když je sama pozitivní, přenesse to i na děti.“ (R1)

„Měla by mít nápady, být trochu hravá, ale i praktická.“ (R6)

Objevila se i zmínka o potřebě učitele být přirozenou autoritou, která nemusí zvyšovat hlas, ale dokáže si děti získat chováním a přístupem:

„Já si myslím, že když si učitelka získá děti hned na začátku, mají k ní respekt i bez křiku.“ (R7)

Pedagogická odbornost

Ačkoli rodiče častěji mluví o osobnostních kvalitách, zmiňují i odbornou způsobilost. Učitel by měl rozumět potřebám dětí a volit přiměřené vzdělávací přístupy.

„Učitelky v MŠ nejsou jen hlídačky. Musí děti něco naučit, být jim oporou a přitom zvládat skupinu.“ (R1)

V několika výpovědích se objevuje i reflexe toho, že práce učitele je psychicky náročná a že ji zvládne jen člověk, který je stabilní a má vztah k dětem dlouhodobě:

„Podle mě to není práce pro každého. Dítě všechno vnímá. Když to učitelku nebaví, poznají to hned.“ (R4)

Individuální přístup

Rodiče oceňují, když učitel vnímá každé dítě jako jedinečné. Učitel by měl umět přizpůsobit své jednání potřebám dítěte, zejména v situacích adaptace, konfliktu nebo únavy.

„Paní učitelka dceru vedla k tomu, aby se snažila, ale když bylo potřeba, pomohla jí.“ (R5)

„Syn měl problém se začleněním, ale paní učitelka si s tím poradila.“ (R6)

„Dělat práci srdcem a přistupovat k dětem jako k osobnosti, jedinečné bytosti.“ (R3)

Více participantů zmiňuje, že učitelka v MŠ by měla být typově blízká rodičům – tedy mít schopnost vnímat dítě jako individualitu, být otevřená komunikaci, a nebát se říct i věci, které mohou být pro rodiče nepříjemné:

„Měla by být taková, že si s ní rodič může popovídat, ne jen přebrat dítě a jít.“ (R3)

„Umět komunikovat, to je důležité. I o problémech, když nějaké jsou.“ (R11)

Výzkum Šmelové (2005) jasně ukazuje, že většina rodičů očekává od pedagoga v MŠ nejen odbornou způsobilost, ale především osobnostní kvality jako je laskavost, schopnost navazovat vztah s dítětem a otevřenost ve spolupráci s rodinou. Zajímavé je, že 6 % rodičů považuje za nejdůležitější lásku k dítěti – nikoli formální vzdělání (Šmelová, 2005).

5.3 Spolupráce s rodiči

Téma spolupráce mezi učiteli a rodiči se objevovalo ve všech rozhovorech, často velmi konkrétně. V odpovědích bylo patrné, že rodiče vnímají komunikaci s učiteli jako nedílnou součást docházky jejich dítěte do mateřské školy. Spolupráce je podle nich založená na důvěře, otevřenosti a pravidelném kontaktu.

Každodenní osobní komunikace

Nejčastěji zmiňovanou formou spolupráce byla běžná každodenní komunikace při předávání dítěte. Rodiče ji vnímají jako příjemný a přirozený způsob, jak získat informace a navázat vztah s učitelem.

„Mně nejvíc vyhovuje, když si můžu po vyzvednutí s paní učitelkou chvíli promluvit, jaký byl den.“ (R1)

„Krátká komunikace při příchodu a odchodu mi úplně stačí.“ (R2)

„Stačí mi, když mi učitelka řekne, jaký den dítě mělo a co se událo.“ (R11)

Důvěra v učitele vychází podle rodičů z komunikace. Pokud učitel aktivně sdílí informace a nebojí se oslovit rodiče i s citlivějšími tématy, spolupráce funguje lépe:

„Líbí se mi, že když byl nějaký problém, učitelka mi to řekla hned a normálně jsme si to vyříkaly.“ (R4)

Někteří participanté zmiňují, že v minulosti zažili zkušenost, kdy se informace zatajovaly nebo byly podávány nejasně, což vnímali negativně:

„Vadilo mi, když jsem se něco dozvěděla až od dítěte. Ráda bych měla věci z první ruky.“ (R7)

Sdílení informací o dítěti

Rodiče oceňují, když učitel sdílí konkrétní informace o jejich dítěti – jak se cítí, co ho baví nebo co se mu nedaří. Tato zpětná vazba jim pomáhá lépe porozumět vývoji dítěte.

„Byla jsem ráda, že mi paní učitelka řekla, že se malá s jednou holčičkou nepohodla. Řekly jsme si, co s tím.“ (R5)

Individuální konzultace

Někteří rodiče by uvítali možnost pravidelných osobních konzultací. Vnímají je jako prostor pro hlubší sdílení a pochopení toho, co dítě v mateřské škole prožívá.

„Myslím, že by nebylo špatné, kdyby bylo jednou za čas shrnutí, jak se dítěti daří.“ (R5)

Písemná nebo elektronická komunikace

Písemné formy komunikace, jako jsou e-maily, mobilní aplikace nebo uzavřené skupiny, nejsou tak časté, ale někteří participanti je uvádějí jako praktický doplněk osobního kontaktu.

„Máme skupinu na WhatsAppu, kde jsou fotky a informace, co se chystá, je to fajn.“ (R3)

Třídní akce pro rodiče

Rodiče velmi pozitivně hodnotí možnost účastnit se školních akcí – dílen, besídek nebo výletů. Tato forma zapojení jim pomáhá lépe pochopit prostředí MŠ a navázat kontakt s učiteli i ostatními rodiči.

„Byla jsem ráda, že jsme mohli být na dílně s dětmi. Je fajn vidět, jak tam fungují.“ (R6)

Rodiče se shodují na tom, že styl komunikace ovlivňuje jejich důvěru ke škole jako celku. Pokud se cítí vyslyšeni a vítáni, mají větší chuť se zapojit do života školy a sdílet své poznatky a přání.

Z odborného pohledu je spolupráce mezi školou a rodinou jedním ze zásadních předpokladů pro efektivní předškolní vzdělávání. Průcha (2017) upozorňuje, že kvalitní komunikace mezi učitelem a rodičem nejen zvyšuje důvěru mezi oběma stranami, ale zároveň zajišťuje, že dítě vnímá MŠ jako bezpečné a srozumitelné prostředí. To odpovídá výpovědím participantů, kteří často zmiňovali, že právě možnost osobního rozhovoru při každodenním předávání dítěte vnímají jako klíčovou.

Podle Handrové a Vyhnánkové (2015) by měla být spolupráce mezi školou a rodinou založena na rovnocenném partnerství, které není jen o předávání informací, ale i o vzájemném naslouchání. V ideálním případě by učitel měl rodiče zapojovat do chodu školy nejen formálně, ale i neformálně – formou workshopů, akcí, besed nebo otevřených hodin. Tento přístup se shoduje s přáními rodičů, kteří oceňovali možnost účastnit se tematických dnů či tvořivých dílen.

Lažová (2013) zdůrazňuje, že efektivní výměna informací mezi učitelem a rodičem přispívá k předcházení nedorozuměním a napomáhá včasnému řešení problémů. Důležitá je nejen samotná komunikace, ale i způsob, jakým je vedena – rodiče vnímají pozitivně, když učitel sdílí informace otevřeně a citlivě. Naopak nejasné nebo opožděné sdělování informací může vést ke ztrátě důvěry, jak potvrdili i někteří participanti.

Z pohledu výzkumu Spilkové (2004) je důležitá rovnováha mezi tím, co škola od rodičů očekává, a co jim nabízí. Komunikace by neměla být jednostranná, ale dialogická – to znamená, že rodič má nejen právo být informován, ale také možnost přinášet zpětnou vazbu, komentáře či návrhy. V praxi to může znamenat např. vytváření prostoru pro anonymní dotazníky, společné plánování akcí nebo otevřené diskuze o výchovných přístupech.

Rodiče v rozhovorech vyjádřili jasné preference – chtějí být o dění ve třídě informováni a oceňují, když mají možnost se ptát, vyjádřit názor nebo sdílet své poznatky o dítěti. Někteří by uvítali i pravidelné konzultace, které by jim poskytly hlubší vhled do vývoje jejich dítěte.

Podobný závěr přináší i Šmelová (2005), která upozorňuje, že mnoho rodičů očekává možnost spolupodílet se na činnosti školy, být pravidelně informováno o dění i vývoji dítěte a účastnit se akcí.

Zároveň Burkovičová a Kropáčková (2020) uvádějí, že mezi profesní činnosti učitele mateřské školy patří právě i intenzivní komunikace s rodinou – a to nejen formálně, ale i v rovině osobních rozhovorů a podpory při výchově. Tato dimenze je často časově náročná, ale rodiči velmi ceněná.

5.4 Vnímání profese učitele

Z odpovědí participantů vyplývá, že profese učitele v mateřské škole je často vnímána jako náročná a málo doceněná. Rodiče se shodují na tom, že práce s malými dětmi vyžaduje

trpělivost, psychickou odolnost a citlivý přístup, který není samozřejmostí. V mnoha výpovědích zaznělo, že práce učitele je společensky nedoceněná a zároveň nespravedlivě podceňovaná.

Prestiž a společenské uznání

Mnozí rodiče se vyjadřovali k tomu, jak společnost učitelskou profesi – zejména v mateřských školách – vnímá. Často zazníval názor, že práce učitelky je podceňovaná, přestože je velmi důležitá a náročná.

„Je to psychicky hodně náročná práce, ale málokdo to ocení.“ (R4)

„Mám pocit, že učitelky ve školce nemají takový respekt jako třeba učitelé na základce. Přitom ta práce je těžká.“ (R5)

„Učitelky ve školce podle mě dělají víc, než se obecně ví. Jsou s dětmi pořád, i když jsou nemocné, unavené, náladové.“ (R6)

Vašutová (2004) zmiňuje, že profese učitele je stále častěji vnímána v kontextu tzv. profesní identity – tedy vnitřní potřeby chápat svou práci jako smysluplnou a hodnotnou. To, že společenské ocenění této profese často neodpovídá reálné náročnosti, se negativně promítá do pocitu profesní jistoty. Rodiče výslovně uváděli, že by si učitelé zasloužili více respektu a že si jejich práce váží, přestože to není společensky běžně reflektováno.

Psychická náročnost

Participantů opakovaně zmiňovali, že práce s malými dětmi vyžaduje silnou psychiku, trpělivost a emoční stabilitu. Oceňují, když učitel dokáže zachovat klid i ve stresových situacích.

„Děti jsou někdy protivné, nemocné, uplakané. Učitelka musí zvládat všechno s úsměvem.“ (R6)

Výpovědi rodičů vnímají profesi učitele v mateřské škole jako náročnou, psychicky zatěžující a často málo uznávanou. V tomto směru se shodují s odbornou literaturou, která popisuje pedagogické povolání nejen jako profesi, ale jako náročnou životní dráhu, vyžadující osobní angažovanost, flexibilitu a vysokou míru sebereflexe.

Svobodová a Vítečková (2017) poukazují na to, že ve veřejném prostoru dochází k určité stereotypizaci role učitele, zejména u předškolního stupně. Mnoho lidí si představuje učitele mateřské školy jako osobu, která „hlídá“ děti, přičemž reálný rozsah povinností –

plánování, administrativa, komunikace, evaluace a psycho-sociální podpora – zůstává často skryt. Tato poznámka je v naprostém souladu s výpověďmi participantů, kteří upozorňují na podceňování této profese.

Podcenění odbornosti

Část rodičů vyjádřila přesvědčení, že veřejnost vnímá práci učitelek v mateřských školách jako méně odbornou, což podle nich neodpovídá realitě. Věří, že učitel mateřské školy by měl být respektovaný stejně jako učitel na jiném stupni školského systému.

„Učitelky nejsou jen na hlídání. Ony děti něco učí, připravují program, musí mít přehled.“ (R1)

Participantů mají často konkrétní představu o tom, co všechno práce učitele obnáší, a dokážou rozlišit mezi viditelnou a neviditelnou složkou činností. Uvědomují si, že kromě péče o děti zahrnuje také plánování, administrativu, organizaci školních akcí a komunikaci s rodiči:

„Mají na starost spoustu věcí, nejen hlídání. Musí připravovat program, vyplňovat papíry, komunikovat s rodiči...“ (R8)

Někteří rodiče poukázali také na zodpovědnost, která je s profesí spojená. Mají v učitele důvěru, protože mu každodenně svěřují své dítě. O to více očekávají profesionalitu, pečlivost a stabilitu:

„Učitelka má velkou zodpovědnost. Když je dítě ve školce, je na ní úplně odkázané.“ (R5)

„Já si paní učitelky vážím. Mám dvě děti a vím, jak je někdy náročné je zvládnout i doma.“ (R7)

Názory rodičů se tedy jednoznačně shodují v tom, že práce učitele v mateřské škole je důležitá, komplexní a vyžaduje široké spektrum dovedností. Zároveň přetrvává pocit, že společenské uznání této profese stále neodpovídá náročnosti každodenní praxe.

Dytrychová a Krhutová (2020) navíc připomínají, že učitelé mateřských škol musí zvládat nejen pedagogickou, ale i pečující roli – mnohdy supluje chybějící rodinné vazby, pomáhají dětem zvládat emoce nebo nastavovat hranice. V tomto světle nelze profesi vnímat jako „méně odbornou“, jak ji často prezentuje veřejnost.

Z odpovědí participantů také vyplynulo, že učitel je v jejich očích nejen odborník, ale i opora dítěte a partner rodiče. Tento vztah vyžaduje vysokou míru profesní i osobní

integrity. Svobodová a Vítečková (2017) ve své publikaci zdůrazňují, že osobnost učitele je jedním z hlavních faktorů ovlivňujících kvalitu vzdělávání – a to nejen prostřednictvím znalostí, ale především postojem, hodnotami a přístupem k dětem.

Zátěž administrativou

Přestože rodiče přesně nevědí, co vše administrativa obnáší, často se k ní vyjadřovali jako k oblasti, která učitele zatěžuje a zabírá čas, který by jinak mohl být věnován dětem.

„Věřím, že mají hodně papírování. Záznamy, přípravy, složky... určitě je to hodně.“ (R11)

„Myslím, že si učitelka práci často bere i domů.“ (R3)

„Učitelky ve školce podle mě dělají víc, než se obecně ví. Jsou s dětmi pořád, i když jsou nemocné, unavené, náladové.“ (R6)

5.5 Podpora dítěte v MŠ

Téma podpory dítěte ze strany učitele se v rozhovorech objevovalo buď přímo, nebo nepřímo – jako součást výpovědí o přístupu učitele, vnímání denního režimu či očekávání rodičů. V odpovědích se odráží přesvědčení, že mateřská škola má dítě nejen hlídat, ale zejména rozvíjet – a to jak po stránce poznávací, tak i sociální a emoční.

Rozvoj samostatnosti

Jedním z nejčastějších témat byla podpora samostatnosti. Rodiče oceňují, když učitel vede dítě k nezávislosti, ale zároveň mu poskytuje oporu, pokud je to potřeba. Učitel má být podle nich trpělivým průvodcem, který podporuje dítě ve zvládání každodenních úkolů.

„Je dobře, když si děti můžou hodně zkusit samy, ale učitel by měl být nablízku, když to nejde.“ (R2)

„Paní učitelka dceru vedla k tomu, aby se snažila, ale když bylo potřeba, pomohla jí.“ (R5)

„Dcera se naučila, že si po sobě uklidí hračky. Doma jsme to řešili pořád, ale ve školce jí to jde.“ (R10)

Sociální učení a komunikace

Dalším důležitým prvkem je rozvoj sociálních dovedností.

V oblasti sociálních dovedností a podpory vztahů mezi dětmi sehrává podle Spilkové (2004) učitel zásadní roli prostředníka a průvodce. Děti v předškolním věku se teprve učí

zvládat konflikty, vyjadřovat emoce a navazovat vztahy. Úkolem pedagoga je vytvářet prostředí, které tyto procesy usnadňuje, a zároveň modelovat vhodné chování. I tato rovina se v odpovědích rodičů objevila – oceňují, když učitel pomáhá s adaptací a vytvářením kolektivu.

Mateřská škola je podle rodičů místem, kde se dítě učí komunikovat, spolupracovat a navazovat vztahy. Učitel v tomto procesu hraje zásadní roli – pomáhá dětem řešit konflikty a učí je základům společenského chování. Role učitele je v tomto procesu zásadní:

„Díky školce se naučil domluvit s ostatními. Učitelka mu ukázala, jak říct, co chce, a jak se omluvit.“ (R3)

„Syn měl problém se začleněním, ale paní učitelka si s tím poradila a pomohla mu najít kamarády.“ (R6)

„Syn byl spíš samotář, ale paní učitelka ho podpořila, aby se začlenil do kolektivu.“ (R6)

„Myslím si, že to dítě nejvíce rozvíjí kolektivní aktivity s dětmi. Protože důležitý je kontakt s těmi ostatními vrstevníky. (R8)

„Jako nejdůležitější na práci učitele v dnešní době vidím budování vztahů mezi dětmi, aby se uměly k sobě chovat... (R9)

Rodiče oceňují, když učitel poskytuje dětem prostor, podporu a podněty, které odpovídají jejich vývojové úrovni. Důvěra v mateřskou školu úzce souvisí s tím, jak dítě školu prožívá – pokud se těší, roste i důvěra rodičů ve školní prostředí a v práci učitelů.

Výpovědi rodičů naznačují, že podporu dítěte vnímají v širším smyslu – nejen jako rozvoj schopností a znalostí, ale také jako vytváření bezpečného a respektujícího prostředí, ve kterém se dítě může přirozeně rozvíjet. Tento přístup odpovídá moderním pedagogickým směrům a je plně v souladu s odbornou literaturou.

Oprailová (2016) zdůrazňuje, že učitel v mateřské škole plní nejen roli vzdělávací, ale také podpůrnou, emoční a socializační. Kromě plánování aktivit se musí věnovat vytváření podmínek, které podporují učení hrou, samostatnost a spolupráci. Výpovědi rodičů odrážejí právě tyto oblasti – oceňují, když učitel nechává dítě zkoušet věci samostatně, ale zároveň je k dispozici jako opora.

Svobodová a Vítěčková (2017) ve své publikaci upozorňují na důležitost individuálního přístupu. Každé dítě má jiné tempo, povahu a potřeby – a právě úkolem učitele je tyto

rozdíly vnímat a přizpůsobit jim metody práce. Rodiče ve výzkumu zmiňovali, že si cení, když učitel dítě motivuje jemně a s respektem, bez tlaku a s vědomím jeho silných stránek.

Z výpovědí rodičů je patrné, že podporu dítěte vnímají jako vícerozměrnou. Nejde jen o rozvoj dovedností, ale také o pocit bezpečí, přijetí a motivaci k učení:

„Paní učitelka ho chválila i za maličkosti, a to ho hodně motivovalo.“ (R10)

Burkovičová a Kropáčková (2020) doplňují, že učitelky mateřských škol zajišťují nejen výchovu a vzdělávání, ale také emoční podporu a adaptaci dítěte v kolektivu. Jejich činnost sahá až k individualizované podpoře rozvoje dětí podle jejich osobnostního tempa. To se odráží v citacích rodičů, kteří zmiňují pomoc při začlenění dítěte či ocenění i malých pokroků.

Kreativita a pohyb

Rodiče pozitivně hodnotí, když je dětem umožněno tvořit, zpívat, tančit a trávit čas aktivně. Oceňují zejména různorodost činností a možnost uplatnit vlastní fantazii.

„Dcera si pořád doma zpívá písničky ze školky a ukazuje mi, co tvořily.“ (R1)

„Líbí se mi, že jsou často venku a hrají pohybové hry. Je to lepší než být uvnitř u obrazovky.“ (R7)

Příprava na školní docházku

Někteří rodiče zdůrazňují důležitost přípravy na školu. Ocenili, když děti pracovaly s materiály rozvíjejícími předmatematické představy, jemnou motoriku či orientaci v čase a prostoru.

„Dělali různé pracovní listy, učili se dny v týdnu, znaky, psali první písmena.“ (R4)

„... pro předškoláky ještě nějaké individuální aktivity jako grafomotorika nebo tak něco.“ (R10)

V rámci přípravy na školní docházku se podle Vališové a Kovaříkové (2021) nejedná pouze o osvojení poznatků, ale o rozvoj tzv. školní zralosti – schopnost soustředit se, dodržet instrukce, respektovat pravidla a zvládnout změny režimu. Výpovědi rodičů potvrzují, že vnímají tuto přípravu jako důležitou součást podpory dítěte, a oceňují práci učitelů s předškolními dětmi, ať už formou pracovních listů, her nebo tematicky laděných činností. Rodiče ve výzkumu ocenili přístup učitele k podpoře samostatnosti, tvořivosti a vztahů mezi dětmi. To přesně odpovídá závěrům Šmelové (2005), která uvádí, že mateřská

škola má být místem všestranného rozvoje osobnosti dítěte – včetně jeho emocí, sociálních dovedností a školní zralosti (Šmelová, 2005).

5.6 Digitální technologie v MŠ

V rozhovorech se objevily i názory rodičů na využívání digitálních technologií v prostředí mateřské školy. Většina participantů je v tomto ohledu spíše opatrná, přičemž oceňují, když jsou technologie používány účelně a jako doplněk klasických metod, nikoliv jako jejich náhrada. Někteří rodiče uvedli, že si uvědomují přítomnost technologií ve MŠ, ale sami jim nepřikládají zásadní význam.

Využití ve vzdělávání

Rodiče mají smíšené názory na využívání digitálních technologií v mateřských školách. Někteří oceňují, že učitelé zařazují moderní nástroje do výuky jako zpestření a motivaci. Zmínky padly o interaktivních tabulích nebo tabletech používaných při skupinových činnostech.

„Používají interaktivní tabuli, kde děti třeba kreslí nebo se učí barvy. To mi přijde fajn.“ (R3)

„Třeba ta videa nebo písničky. Tam děti i názorně vidí třeba zvířata, která běžně u nás nevidíme.“ (R10)

Zároveň někteří rodiče technologie vnímají pozitivně, pokud jsou propojeny s pohybem, kreativitou nebo učením hravou formou:

„Děti používaly robotickou včelku, to bylo super. Učily se prostorovou orientaci a ještě je to bavilo.“ (R3)

Opatrnost při používání technologií

Zároveň však mnozí rodiče vyjadřují obavu z nadměrného používání technologií. Zdůrazňují, že v předškolním věku má být priorita jinde – v pohybu, hře a přímém kontaktu. Uvítali by spíš občasné a cílené využití digitálních nástrojů než jejich každodenní nasazení.

„Nevadí mi, když je tam nějaká technika, ale nechci, aby koukali celý den do obrazovky.“ (R8)

„Technologie do školky asi patří, ale všeho s mírou. Děti si musí hlavně hrát a být venku.“ (R4)

„U nás se spíš kreslí, zpívá, tvoří. A to mi vyhovuje víc než tablety.“ (R2)

„Mám strach, aby tam nebyly pořád na tabletu. Tohle si myslím patří až do školy.“ (R7)

„To mi přijde zbytečné pro malé děti. Už tak toho mají doma dost.“ (R2)

Konkrétní nástroje (interaktivní tabule, Bee-Bot, apod.)

V odpovědích se objevují i konkrétní příklady nástrojů, se kterými se děti setkávají – nejčastěji interaktivní tabule a robotické hračky. Rodiče hodnotí pozitivně, když jsou tyto technologie využívány kreativně a ve spojení s tématy, která dítěti dávají smysl.

„Malý mluvil o tom, že ve školce měli takového robota, co jezdí po koberci a dělali s ním úkoly. To se mu líbilo.“ (R9)

„...co vím, tak interaktivní tabuli a včelu bee-bot.“ (R8)

Sdílení informací s rodiči (např. přes web, skupiny)

Technologie se v mateřských školách využívají i k informování rodičů – formou webových stránek, mobilních aplikací nebo uzavřených skupin. Tato forma komunikace je rodiči vnímána jako praktická a efektivní, zvláště při organizaci akcí nebo sdílení fotografií.

„Máme skupinu na WhatsAppu, kde jsou fotky a informace, co se chystá, je to fajn.“ (R3)

„Školka má svůj web, kde dávají třeba jídelníček nebo co se bude dít. To sleduju pravidelně.“ (R5)

Rodiče jsou otevření moderním technologiím, pokud jsou využívány přiměřeně a s ohledem na věk dětí. Důležitý je pro ně především smysluplný obsah a vyváženost s pohybem, tvořivostí a sociálním kontaktem.

Názory rodičů na využívání digitálních technologií v mateřské škole jsou vyvážené – oceňují jejich potenciál, ale zároveň varují před jejich nadměrným využíváním. Tento opatrný přístup je v souladu s odbornou literaturou, která doporučuje technologie v předškolním vzdělávání využívat jako doplněk, nikoli jako náhradu tradičních metod.

Vališová a Kovaříková (2021) upozorňují, že v předškolním věku je nezbytné, aby děti zažívaly vzdělávání prostřednictvím činnosti, prožitku, pohybu a komunikace. Digitální nástroje mohou tyto procesy vhodně obohatit – například formou interaktivních tabulí,

robotiky nebo audiovizuální podpory – ale nikdy by neměly potlačovat přirozené formy hry a tvořivosti. Právě tuto rovnováhu zmiňovali rodiče jako nejdůležitější – technika ano, ale s mírou.

Zároveň například Dytrychová a Krhutová (2020) upozorňují, že pokud se z digitálních nástrojů stane hlavní nebo jediný prostředek výuky, může dojít k omezení pohybu, kreativity a sociální interakce – tedy oblastí, které jsou pro předškolní věk zásadní. Obavy rodičů z „koukání do obrazovky“ a preference klasických aktivit jako je kreslení, zpěv a pohyb jsou tedy podloženy nejen zkušeností, ale i výzkumem.

V neposlední řadě je důležitá také role digitálních technologií v komunikaci s rodiči. Rodiče v rozhovorech oceňovali, když jim učitelé prostřednictvím aplikací, e-mailu nebo skupin na sociálních sítích sdíleli informace, fotografie či upozornění. Podle Lažové (2013) tyto formy přispívají k transparentnosti školy, usnadňují zapojení rodičů a posilují důvěru. Důležité ale je, aby technologie byla přístupná všem rodičům bez ohledu na jejich technické zázemí nebo digitální gramotnost.

Z rozhovorů s rodiči vyplývá, že technologie v mateřské škole vítají pouze jako doplněk klasických činností. Šmelová (2005) se k této otázce vyjadřuje spíše okrajově, ale potvrzuje, že rodiče oceňují moderní vybavení škol a transparentní komunikaci, což může technologie podpořit.

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ

Výzkumné šetření, realizované formou polostrukturovaných rozhovorů s rodiči dětí navštěvujících mateřskou školu, přineslo podnětné poznatky o tom, jak rodiče vnímají práci učitele, jaké činnosti si nejvíce uvědomují, co od učitelů očekávají a jak hodnotí vzájemnou spolupráci. Celkem se výzkumu zúčastnilo jedenáct participantů (R1–R11). Data byla analyzována metodou otevřeného kódování, přičemž byly identifikovány hlavní kategorie, které se ve výpovědích opakovaly.

Participantů podrobně popisovali, co považují za každodenní náplň práce učitele. Nejčastěji zmiňovali činnosti spojené s péčí o děti – pomoc s oblékáním, hygienou, organizací režimu, přípravu řízených aktivit a pobyt venku. Někteří rodiče se vyjadřovali i k tomu, co učitelé dělají mimo přímou práci s dětmi, například administrativní činnosti nebo přípravu programu. Tyto výpovědi ukazují, že rodiče mají poměrně dobrou představu o pracovním vytížení učitelů a vnímají je jako osoby s širokým rozsahem povinností.

Z výpovědí rodičů rovněž vyplynulo, že na učitele v mateřské škole mají vysoké nároky z hlediska osobnostního naladění. Za zásadní považují schopnost empatie, laskavý přístup, trpělivost a schopnost vytvořit vztah založený na důvěře. Zároveň oceňují důslednost a schopnost nastavit pravidla, která děti přijímají s respektem. Rodiče spojují dobrého učitele především s jeho přirozenou autoritou, klidem a nadhledem. Pedagogická odbornost je vnímána jako důležitá, avšak ve většině výpovědí byla osobnost učitele označována za určující.

Spolupráci s učitelem považují rodiče za důležitou součást školního života. Nejvíce oceňují každodenní krátké rozhovory, během kterých získávají přímou zpětnou vazbu o dítěti. Někteří participantů by uvítali i strukturovanější formu sdílení – například pravidelné shrnutí vývoje dítěte nebo plánované konzultace. Většina však dává přednost osobnímu kontaktu před formálním setkáváním. Uvádějí, že kvalita komunikace zásadně ovlivňuje jejich důvěru vůči mateřské škole i jednotlivým pedagogům.

V oblasti vnímání učitelské profese zaznělo, že je často podhodnocována, přestože podle rodičů patří mezi velmi náročná povolání. Rodiče si uvědomují, že učitel tráví s jejich dítětem velkou část dne, ovlivňuje jeho emoční vývoj a nastavuje hranice chování. Ve výpovědích se objevovala úcta k učitelské práci, ale také frustrace z toho, že společnost tuto profesi stále dostatečně neuznává.

Podpora dítěte ze strany učitele je rodiči vnímána v několika rovinách – rozvoj samostatnosti, komunikace, tvořivosti, ale také sociálních dovedností a základů pro školní docházku. Důraz je kladen nejen na to, co se děti učí, ale také na to, jak se ve škole cítí. Když se dítě do mateřské školy těší, rodiče to interpretují jako známku dobré práce učitelky.

Při hodnocení digitálních technologií jsou postoje rodičů spíše vyvážené. Většina se nebrání jejich využití, pokud jsou aplikovány přiměřeně a smysluplně. Oceňují zejména propojení s rozvojem dovedností – např. robotika, interaktivní tabule či edukativní programy. Důraz je však kladen na vyváženost s pohybem, hrou a kontaktem s ostatními dětmi.

Výsledky výzkumu potvrzují, že rodiče učitele vnímají nejen jako pedagoga, ale jako každodenního průvodce dítěte. Očekávají od něj nejen profesionalitu, ale i lidskost, otevřenost a schopnost budovat vztahy. Důvěra v učitele se odvíjí od osobního kontaktu, srozumitelné komunikace a viditelné péče o dítě.

6.1 Odpovědi na výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

Jak rodiče vnímají pracovní činnosti učitele mateřské školy?

Na základě výpovědí participantů lze říci, že rodiče vnímají pracovní činnosti učitele velmi komplexně. Uvědomují si, že náplní práce není jen přímá péče o dítě, ale také plánování, organizace denního režimu, příprava vzdělávacích aktivit, řešení situací v kolektivu a komunikace s rodinami. Někteří rodiče vnímají učitele dokonce jako důležitou osobu, která má významný vliv na psychický a sociální vývoj jejich dítěte. Celkově tedy participanté spojují učitelskou práci jak s výchovně-vzdělávacím působením, tak s emoční oporou, trpělivostí a důsledností.

Dílčí otázka 1:

Co si rodiče představují, že učitel mateřské školy běžně vykonává?

Rodiče popisovali činnosti učitele především jako každodenní péči o děti – pomoc při oblékání, dohled při hygieně, organizaci stravování, pobyt venku a přípravu řízených činností. Vnímali také „neviditelnou“ část práce, která zahrnuje přípravu aktivit, administrativu, pozorování dětí a vedení dokumentace. Časté byly zmínky o organizaci tematických dnů, výletů nebo společných akcí pro děti a rodiče.

Dílčí otázka 2:**Které pracovní činnosti rodiče považují za důležité pro děti i pro sebe?**

Pro děti rodiče nejvíce oceňovali aktivity, které rozvíjejí samostatnost, tvořivost, komunikaci a vztahy s ostatními dětmi. Klíčová byla také schopnost učitele nastavit pravidla, která děti přijímají s respektem. Pro rodiče samotné byly důležité především každodenní rozhovory s učitelem, přístup k informacím o dění v mateřské škole a možnost sdílení starostí nebo pozorování ohledně vývoje dítěte. Tato spolupráce byla vnímána jako přínosná a posilující důvěru k celému zařízení.

Dílčí otázka 3:**Jak rodiče vnímají spolupráci s učiteli?**

Většina participantů hodnotila spolupráci s učiteli pozitivně. Oceňovali osobní kontakt při každodenním předávání dětí, otevřenost a ochotu sdílet důležité informace. Někteří by však uvítali pravidelnější strukturované konzultace nebo písemné shrnutí vývoje dítěte. Přesto se ukazuje, že osobní kontakt je pro rodiče nenahraditelný a často vnímaný jako dostatečný způsob komunikace, pokud je veden s důvěrou a zájmem o dítě.

7 DISKUZE

Výsledky výzkumu potvrzují, že rodiče vnímají mnoho z těchto prvků, které profesiogram obsahuje. Především se potvrzuje význam tzv. **osobnostních kompetencí**, které podle Syslové (2013) zahrnují schopnost empatie, klidného a vstřícného přístupu, schopnost navazovat a udržovat vztahy a schopnost sebereflexe. Rodiče opakovaně zmiňovali, že právě lidské vlastnosti učitele považují za nejdůležitější – empatii, přirozenou autoritu, laskavost a důslednost. Tento důraz na osobnostní nastavení učitele odpovídá rámci profesních kvalit učitele mateřské školy, kde je uvedeno, že „bezpečné klima a emoční podpora“ jsou základem výchovně-vzdělávacího působení (Syslová & Chaloupková, 2015).

Dále je třeba zmínit **kompetenci plánovací a organizační**, kterou rodiče také reflektovali – především v souvislosti s každodenním režimem, přípravou řízených činností a organizací dne. Učitel podle Syslové (2017) plánuje činnosti s ohledem na individuální potřeby dětí a vytváří smysluplné a rozvíjející prostředí. Rodiče v tomto směru oceňovali promyšlenost programu, tematické dny, pobyty venku i rovnováhu mezi strukturou a volnou hrou.

Vališová a Kovaříková (2021) upozorňují, že v předškolním věku je nezbytné, aby děti zažívaly vzdělávání prostřednictvím činnosti, prožitku, pohybu a komunikace. Digitální nástroje mohou tyto procesy vhodně obohatit – například formou interaktivních tabulí, robotiky nebo audiovizuální podpory – ale nikdy by neměly potlačovat přirozené formy hry a tvořivosti. Právě tuto rovnováhu zmiňovali rodiče jako nejdůležitější – technika ano, ale s mírou.

Zároveň odborníci varují před jednostranným využíváním technologií. Například Dytrychová a Krhutová (2020) upozorňují, že pokud se z digitálních nástrojů stane hlavní nebo jediný prostředek výuky, může dojít k omezení pohybu, kreativity a sociální interakce – tedy oblastí, které jsou pro předškolní věk zásadní. Obavy rodičů z „koukání do obrazovky“ a preference klasických aktivit jako je kreslení, zpěv a pohyb jsou tedy podloženy nejen zkušeností, ale i výzkumem.

Komunikační kompetence je další oblastí, která se ve výpovědích rodičů významně objevuje. Rodiče jednoznačně potvrzují důležitost každodenní komunikace s učiteli, možnost osobních rozhovorů i potřebu zpětné vazby o dění ve škole. Podle Syslové (2013) má učitel mateřské školy nejen komunikovat s dětmi, ale i s jejich rodiči – a vytvářet s

nimi vztah spolupráce a důvěry. Rodiče výslovně označili kvalitu komunikace za základ důvěry vůči celé instituci.

Z výpovědí vyplývá také uznání práce učitele mimo přímou práci s dětmi – tedy **kompetence administrativní a dokumentační**, která je podle Syslové (2015) nedílnou součástí profese. Rodiče si uvědomují, že učitel pracuje i mimo třídu – plánuje, připravuje, dokumentuje a vzdělává se.

V neposlední řadě stojí za zmínku i **kompetence reflektivní a profesně rozvojová**. Tyto schopnosti nejsou rodiči explicitně pojmenovány, ale jejich důraz na profesionalitu a vzdělanost učitele naznačuje, že tyto oblasti považují za samozřejmý standard. Rodiče očekávají, že učitel nejen zvládá svou každodenní práci, ale že je i kompetentní a vzdělaný odborník, který se dále rozvíjí.

Na základě porovnání lze říci, že profesigram učitele, jak jej vymezuje Syslová (2017), koresponduje s očekáváními rodičů. Výzkum ukázal, že rodiče sice nejvíce reflektují lidskou rovinu profese, ale vnímání pracovních činností učitele odpovídá odbornému pohledu na profesní kompetence, jak jsou teoreticky definovány.

Výzkumné rozhovory ukázaly, že rodiče si velmi dobře uvědomují širší každodenních činností učitele mateřské školy, ať už jde o pomoc dětem při oblékání, vedení aktivit nebo administrativní záznamy. Tato představa velmi dobře koresponduje s poznatky z odborné studie Burkovičové a Kropáčkové, která potvrzuje, že běžná pracovní náplň učitelky se pohybuje mezi přímou výukou, plánováním a dalšími organizačními úkony. Učitelka přitom tráví nejvíce času přímou pedagogickou činností s dětmi – ve srovnání s učiteli jiných stupňů škol – a zároveň zajišťuje provozní kontinuitu třídy (Burkovičová & Kropáčková, 2020). Z výsledků rovněž vyplývá, že učitelka má specifický režim rozdělený na tzv. ranní a odpolední směny, přičemž i mimo dobu přímé práce s dětmi vykonává důležité úkoly, jako je příprava didaktických materiálů, organizace prostředí nebo tvorba výzdoby (Burkovičová & Kropáčková, 2020).

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě výzkumného šetření, ve kterém se rodiče podělili o své zkušenosti a názory, je možné formulovat několik doporučení, která mohou přispět ke zlepšení kvality spolupráce mezi učitelem a rodinou, a zároveň posílit pozitivní klima v mateřské škole.

1. Posilování osobnostního rozvoje učitelů

Rodiče nejčastěji oceňují učitele, kteří dokáží vytvářet bezpečné a přátelské prostředí. Laskavost, klid, důslednost a otevřená komunikace jsou kvality, které byly ve výpovědích zmiňovány nejčastěji. V rámci dalšího vzdělávání učitelů by proto neměla být opomíjena oblast osobnostního rozvoje – např. školení zaměřená na sebereflexi, zvládání emocí nebo efektivní komunikaci s rodiči.

2. Vytváření prostoru pro pravidelnou komunikaci s rodiči

Rodiče kladou důraz na osobní kontakt a oceňují, když s učitelem mohou hovořit neformálně při každodenním předávání dětí. Doporučuje se, aby učitelé cíleně vytvářeli prostor pro sdílení – i krátká konverzace může podpořit důvěru. Zároveň by měla existovat možnost domluvit si individuální schůzku, pokud je potřeba sdílet něco důležitějšího.

3. Transparentní informování o činnostech ve třídě

Rodiče uváděli, že by uvítali pravidelné informace o tom, co děti ve škole zažívají. Doporučuje se využívat nástěnky, týdenní plány nebo elektronické formy sdílení (např. uzavřené skupiny, aplikace), kde mohou rodiče nahlédnout do programu třídy a vidět fotografie či krátké komentáře k aktivitám.

4. Podpora partnerské spolupráce

Učitelé by měli být vnímáni jako partneři rodičů, nikoli jako autority, které předávají hotové závěry. Rodiče oceňují otevřený přístup a možnost zapojit se do života mateřské školy – například formou dílen, slavností nebo tematických dní. Tím se vytváří pocit sounáležitosti a posiluje vzájemný respekt.

5. Citlivý přístup při řešení problémových situací

V případě, že nastane problém, rodiče očekávají, že se o něm dozvědí včas a otevřeně. Učitelé by měli sdělovat zpětnou vazbu citlivě, bez obviňování, a s

nabídkou společného hledání řešení. Vhodné je vycházet z pozorování a konkrétních příkladů, nikoliv z domněnek.

6. Rovnováha mezi tradičním a moderním přístupem

Rodiče jsou otevření digitálním technologiím, ale preferují jejich smysluplné a vyvážené využití. Doporučuje se, aby technologie sloužily jako podpora učení – např. pro rozvoj logického myšlení, jazykových dovedností nebo orientace v prostoru – a nikoliv jako náhrada osobního kontaktu, pohybu či tvořivosti.

7. Udržování profesní identity a prestiže

Z rozhovorů vyplynulo, že učitelé jsou rodiči vnímáni jako důležité osoby, ale zároveň je jejich profese společensky často podceňována. Mateřské školy by měly pracovat na budování prestiže pedagogického povolání – ať už prostřednictvím otevřených dveří, prezentace své práce veřejnosti nebo větší spolupráce s rodinou.

Tato doporučení vyplývají z výpovědí rodičů a mohou posloužit jako podnět ke zlepšení každodenní praxe. Pokud se podaří vytvořit prostředí založené na důvěře, otevřenosti a spolupráci, přinese to užitek nejen dětem, ale i jejich rodinám a celému školnímu kolektivu.

ZÁVĚR

Tématem této bakalářské práce bylo nahlédnout na pracovní činnosti učitele mateřské školy z pohledu rodičů. Cílem bylo porozumět tomu, jak rodiče vnímají každodenní práci učitele, jaké činnosti nejvíce registrují a jak hodnotí vzájemnou spolupráci. Záměrem nebylo sestavovat výčet pracovních úkonů podle formálních dokumentů, ale zachytit zkušenosti a postoje těch, kteří s učitelem přicházejí do kontaktu každý den – rodičů. Teoretická část se zaměřila na vymezení pojmu pracovní činnost v kontextu předškolního vzdělávání, popsala profesní roli učitele mateřské školy a věnovala se i specifickým komunikace mezi školou a rodinou. Z dostupné literatury vyplynulo, že práce učitele je velmi pestrá, zahrnuje nejen výchovně-vzdělávací proces, ale také péči, plánování, administrativu a komunikaci se zákonnými zástupci dětí. Ukázalo se, že kvalita pedagogické práce závisí nejen na odborné připravenosti, ale také na osobnostních předpokladech učitele a jeho schopnosti vytvářet bezpečné a podporující prostředí. V praktické části bylo provedeno kvalitativní šetření formou polostrukturovaných rozhovorů s rodiči dětí navštěvujících mateřské školy. Výzkumný soubor tvořilo jedenáct participantů, kteří se podělili o své názory, zkušenosti a postřehy. Data byla analyzována metodou otevřeného kódování. Bylo možné identifikovat šest hlavních tematických oblastí: každodenní činnosti učitele, vlastnosti, které rodiče u učitele oceňují, spolupráci s rodiči, vnímání učitelské profese, podporu dítěte a vztah rodičů k digitálním technologiím v mateřské škole. Výsledky ukázaly, že rodiče mají poměrně dobrou představu o tom, co všechno práce učitele obnáší. Nejde však jen o konkrétní činnosti, ale především o způsob, jakým jsou vykonávány. Rodiče se více zaměřují na osobnost učitele než na jeho odborné kompetence. Za důležité považují empatii, laskavost, schopnost reagovat na potřeby dítěte a vytvořit přátelskou atmosféru. Spolupráce s rodiči je jimi vnímána jako přirozená součást každodenní praxe a často rozhoduje o tom, jak moc důvěřují škole jako celku. Z výzkumu rovněž vyplynulo, že práce učitele je rodiči chápána jako velmi náročná, avšak ve společnosti podle nich často nedoceněná. Očekávají od učitele nejen profesionalitu, ale především lidskost a schopnost navazovat vztahy – jak s dětmi, tak s dospělými. Přístup k technologiím byl ze strany rodičů opatrný, ale neodmítavý. Pokud jsou digitální nástroje využívány smysluplně a v rovnováze s ostatními aktivitami, rodiče je vnímají pozitivně. Přínosem této práce je snaha propojit teorii s pohledem rodičů, kteří přinášejí cenné poznatky z každodenního kontaktu s mateřskou školou. Výsledky mohou posloužit jako

podnět pro pedagogickou praxi, reflektovat potřeby rodičů a pomoci učitelům lépe porozumět tomu, co od nich veřejnost očekává.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Beaty, J. (2017). *Skills for preschool teachers* (10th ed). Pearson.
- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). *Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů*. *Pedagogická orientace*, 24 (4), 562-582.
- Čapek, R. (2020). *Učitel a rodič*. Grada Publishing.
- Dytrychová, J., & Krhutová, L. (2020). *Učitel: Příprava na profesi*. Grada Publishing.
- Embacher, E.-M., & Smidt, W. (2023). *Associations between teachers' professional competencies and the quality of interactions and relationships in preschools*. *PLoS ONE*, 18(11), e0289834. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0289834>
- Hájková, K. (2021). *Povolání učitele mateřské školy z pohledu veřejnosti*. [Bakalářská práce, Západočeská univerzita v Plzni].
<https://naosbe.zcu.cz/server/api/core/bitstreams/46dffce57f464352a5a874d1319bd5be/content>
- Havrdová, E., & Vyhnánková, K. (2015). *Dobrý začátek: Ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. Schola Empirica.
- Holeček, V. (2015). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Grada.
- Kraus, B. (2001). *Člověk-prostředí-výchova*. Paido.
- Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: Výměna informací, řešení problémů*. Portál.
- Lynch, Z., & Vargová, M. (2020). *Materská škola – dieťa, hra, učenie*. Belianum.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Raabe.
- Pinya-Medina, C., Morcillo-Loro, V., Ferrer-Ribot, M. & Oliver Barceló, M. D. M. (2024). *What competencies should early childhood educators possess for the future?* *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1422950>
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (6. aktualiz. vyd.). Portál.
- Průcha, J. (2017). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Portál.
- Svobodová, E., & Vítečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga*. Portál.

- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
- Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z. (2015). *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Munipress.
- Šmelová, E. (2005). *Předškolní vzdělávání očima rodičovské veřejnosti*. Pedagogická orientace, 1, 52–57.
- Šmelová, E. (2016). *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2011). *Competence requirements in early childhood education and care*. European Commission. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>
- Vališová, A. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
- Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Grada.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Kompetence učitele MŠ (Šmelová, 2016)	15
Tabulka 2: Profesiogram učitele mateřské školy (Syslová, 2017, s. 81)	19
Tabulka 3: Výzkumný soubor participantů	29
Tabulka 4: Kategorie a subkategorie	30

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR – Česká republika

ICT - Informační a komunikační technologie

MŠ – Mateřská škola

ped. – pedagogický / pedagogická

R1–R11 – Označení jednotlivých participantů rozhovorů (rodičů)

RVP PV – Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

VŠ – Vysoká škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rozhovor s participantem

Příloha P II: Ukázka kódování rozhovoru

Příloha P III: Informovaný souhlas s rozhovorem

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S PARTICIPANTEM R11

Participantka je učitelkou základní školy.

Já: Takže můžeme začít. Jak byste si představovala den vašeho dítěte v mateřské škole?

R11: Hlavně, aby bylo šťastné, spokojené a aby se mu tam líbilo. Co se týče dne, tak po příchodu by mělo mít ještě čas na nějaký svůj seberozvoj, než se rozkouká, protože ráno většinou chodíme do školky brzy a bývá ještě ospalá. Byla bych ráda, kdyby byly nabídnuté činnosti, které mohou nějakým způsobem dítě rozvíjet. Aby měla čas i na samostatnou hru a aby práce nebo činnosti byly nějakým způsobem systematické, třeba v rámci ročního období. A hlavně bych chtěla, aby se věnovali jejímu seberozvoji.

Já: Tak co si myslíte, že všechno dělá učitel od té doby, co přijde, až po dobu, než odchází z mateřské školy? Co všechno vlastně učitel dělá?

R11: Po příchodu nachystá věci na ten den, na ranní činnosti, protože den je rozdělený na určité bloky: neřízenou činnost, řízenou činnost atd. Podle toho, co si s kolegyní domluví nebo mají naplánováno, tak si připraví tyto činnosti. Samozřejmě věřím, že má čas i pro sebe, aby se mohla napít, uvařit kávu nebo nasnídat, což je podle mě v pořádku. Jakmile skončí příchod, začíná nějaká ranní rutina, kruh nebo zahájení nějakého tématu, které budou děti dělat. Podle programu, který mají ve školce, třeba v rámci "Začít spolu", mají nachystaná centra, kde se dětem věnují, když není nějaký speciální tematický den, jako je třeba masopust nebo karneval. Pak je určité čas na procházku nebo pobyt venku, což bývá každý den. Po příchodu zpět pomáhají dětem s vyslíkáním. Já bych byla ráda, kdyby se děti učily oblékat a vyslíkat samy, ale pokud něco nejde, tak určitě pomohou. Při obědu pomáhají dětem, když si samy odnášejí talíř nebo si nalévají polévku. Pak je čas na odpolední vyzvedávání dětí, což bývá krátký čas, většinou 15 až 20 minut, pokud není individuální domluva. Děti odpočívají nebo spí. Předškoláci si myslím, že pracují, takže mohou mít nějaké činnosti. Paní učitelka může číst pohádku nebo pustit pohádku přes rádio nebo kazeták. Po odpočinku se připravují na svačinu, kdy dětem, například holčičkám, pomáhají s česáním a úpravou kolem sebe. Pak je vyzvedávání dětí, což je spíše neřízená činnost, kdy si děti mohou hrát, jak chtějí. V teplých dnech mohou svačit

venku na zahradě, kde jim pomohou s vytahováním hraček, a čekají, než si pro ně přijdou rodiče.

Já: Myslíte si, že učitel v mateřské škole pracuje nebo se připravuje i mimo mateřskou školu?

R11: Určitě ano. Jsou dny, kdy příprava není tak dlouhá, protože už mají spoustu pomůcek a hraček připravených. Ale když se chystají nějaké projektové aktivity, určitě si myslím, že si připravují práci i doma.

Já: A co si myslíte, že by mělo být součástí každodenního programu v mateřské škole? Co by tam opravdu mělo být každý den?

R11: Já bych byla ráda, kdyby děti malovaly, aby tam byla výtvarná složka, a určitě by měl být každý den i nějaký pohyb. Nechci říct tělocvik, ale nějaká pohybová chvilka. A určitě i hudební chvilka. Takže v rámci výtvarky, hudebky a tělocviku bych si představovala, aby to tam bylo. Také bych chtěla, aby byl kladen důraz na rozvoj dětí v rámci jejich věku, aby bylo jasně dané, co by měly umět při vstupu do školy. Hry by měly být smysluplné a měly by být nabídnuty vhodné hračky a pomůcky.

Já: Dobře. Co si myslíte, že je nejdůležitější na práci učitele v mateřské škole? Co je pro vás důležité?

R11: Pro mě je důležité, aby paní učitelka byla empatická, měla ráda malé děti a byla spíše maminkovský typ, který chápe emoční výkyvy těchto dětí. Důležitá je také komunikativnost, vstřícnost a celková láska k dětem.

Já: Které aktivity si myslíte, že v mateřské škole nejvíce rozvíjejí děti?

R11: Myslím si, že i samostatná hra, kdy děti nejsou řízené, ale hrají si mezi sebou. Učí se tím, jak řešit spory, komunikovat a vytvářet vlastní scénáře.

Já: Myslíte si, že práce učitele v mateřské škole je dostatečně doceněná ve společnosti?

R11: Za mě určitě není. Učitel v předškolním věku je pedagog, a přitom je to povinná školní docházka. Společnost si často myslí, že učitelky ve školkách se jenom hrají s dětmi,

a že pro to nepotřebují vysokou školu nebo střední školu. Ale podle mě by učitelka měla být dobře vyškolená v psychologii a pedagogice, protože tam je kladen důraz na vývoj dítěte, jak fyzický, tak psychický. Takže práce učitelky v mateřské škole je nedocenená.

Já: Myslíte si, že má učitelka v mateřské škole hodně papírování, hodně administrativy?

R11: Věřím, že ano. Musí si zapisovat záznamy, doplňovat třídní knihy a pravděpodobně také připravovat nějaké plány – týdenní nebo měsíční. Také mají spoustu administrativy, jako je zakládání složek, podobně jako na základních školách.

Já: Jaký přístup byste chtěla, aby měl učitel k vašemu dítěti?

R11: Chtěla bych, aby přistupoval individuálně, respektoval aktuální rozpoložení dítěte. Víím, že je tam víc dětí, takže to není jednoduché, ale když by nastal nějaký problém, ráda bych, aby to nejprve dítěti vysvětlil a byl důsledný. Nechci říct přísný, ale aby pravidla byla jasná a dodržována. Děti mají rády jistotu a pravidelnost, a to jim dává pocit bezpečí.

Já: Považujete spolupráci s učitelem za důležitou? Jak by měla spolupráce mezi učitelem a rodičem vypadat?

R11: Myslím si, že je důležitá. Mně jako rodiči stačí, když se při vyzvedávání dítěte dozvím, co se ten den dělo. Nemusím dostávat podrobné zprávy, ale byla bych ráda, kdyby mi učitelka oznámila, pokud by něco nešlo, třeba v chování nebo ve vývoji. Stačí to osobně, když si dítě vyzvedávám.

Já: Využívá vaše mateřská škola nějakou digitální technologii?

R11: Ano, mají interaktivní tabuli, se kterou děti pracují. Také mají různé programy zaměřené na mateřskou školu. Víím, že mají i nějaké digitální hry, ale nejsem si jistá, jaké přesně. Na Vánoce nebo v jiném období dostávají nové hračky a pomůcky, na jejichž pořízení se podílíme i my rodiče.

Já: Jaké digitální technologie si myslíte, že by byly vhodné pro děti v mateřské škole?

R11: Co se týče digitálních technologií, nemyslím si, že by byly nutné v mateřské škole. Děti by měly mít spíše možnost prozkoumávat svět kolem sebe. Ale pokud by tam byly

nějaké interaktivní tabule nebo třeba roboti pro výuku prostorové orientace, neměla bych proti tomu výhrady.

Já: Nemáte obavy z využívání digitální technologie?

R11: Ne, nemám. Jen bych si přála, aby digitální technologie byly spíše doplňkové. Ráda bych, aby děti měly hlavně prostor pro hru a kreativitu.

Já: Je pro vás důležitější pedagogická odbornost učitele, nebo jeho osobnost?

R11: Pedagogická odbornost je samozřejmě důležitá, ale pokud to má člověk v sobě, dokáže více zaujmout děti, než někdo, kdo to má "naškrobené" a používá naučené výrazy.

Já: Jaký způsob informovanosti o dítěti vám nejvíc vyhovuje?

R11: Nejvíc mi vyhovuje osobní komunikace při příchodu nebo vyzvedávání dítěte. Stačí mi, když mi učitelka řekne, jaký den dítě mělo a co se událo.

Já: Dává vám učitelka informace pravidelně, nebo se na ně musíte ptát?

R11: Obvykle se dozvím, jaké pokroky dítě udělalo, ale nemáme pravidelné písemné shrnutí. Informace dostávám spíše ústně při vyzvedávání.

Já: A co třídní schůzky? Bývají nějaké?

R11: Jsou, ale nebývají pravidelné. Já osobně dávám přednost individuální komunikaci s učitelkou, než abych chodila na třídní schůzky.

Já: Myslíte si, že učitel řeší konfliktní situace mezi dětmi?

R11: Ano, mám důvěru v paní učitelky. S dětmi se dobře znají, a když se děti cítí spokojené, těší se do školky a mají rády učitelku, věřím, že vše je v pořádku.

Já: Jaké akce pořádá vaše mateřská škola?

R11: Pořádají zimní a jarní akce, setkání na zahradě, pasování na prvňáčky, vánoční besídky a podobně. Většinou jsou to akce pro rodiče, jako například opékání špekáčků nebo Světluškový pochod na podzim.

Já: A spolupracuje vaše mateřská škola s odborníky, jako je psycholog nebo speciální pedagog?

R11: Ano, máme externího psychologa, logopedku a speciální pedagožku. Spolupracují i s poradnou.

Já: Tak to je skvělé. Děkuji vám za rozhovor, máte nějaké další otázky?

R11: Asi ne, děkuji vám.

Já: Tak ještě jednou děkuji za rozhovor.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU

Já: A co si myslíte, že by mělo být součástí každodenního programu v mateřské škole? Co by tam opravdu mělo být každý den?

R11: Já bych byla ráda, kdyby děti malovaly, aby tam byla výtvarná složka, a určitě by měl být každý den i nějaký pohyb. ^{POHYB} Nechci říct tělocvik, ale nějaká pohybová chvílka. A určitě i hudební chvílka. ^{ROZVOJ KREATIVITY A POHYB} Takže v rámci výtvarky, hudebky a tělocviku bych si představovala, aby to tam bylo. ^{UČITEL BY MĚL ZVÁT VÝVOJ DÍTĚTE} Také bych chtěla, aby byl kladen důraz na rozvoj dětí v rámci jejich věku, aby bylo jasné dané, co by měly umět při vstupu do školy. Hry by měly být smysluplné a měly by být nabídnuty vhodné hračky a pomůcky. ^{VEDENÍ VĚDELAČKOU ČINNOSTI}

Já: Dobře. Co si myslíte, že je nejdůležitější na práci učitele v mateřské škole? Co je pro vás důležité?

R11: Pro mě je důležité, aby paní učitelka byla empatická, měla ráda malé děti a byla spíše maminkovský typ, který chápe emoční výkyvy těchto dětí. ^{VLASTNOSTI UČITELÉ} Důležitá je také komunikativnost, ^{UČITEL MÁ BÝT OPAKOVATEL} vstřícnost a celková láska k dětem. ^{UČITEL MÁ BÝT RÁD DĚTI}

Já: Které aktivity si myslíte, že v mateřské škole nejvíce rozvíjejí děti?

R11: Myslím si, že i samostatná hra, kdy děti nejsou řízené, ale hrají si mezi sebou. ^{NEŘÍZENÁ ČINNOST} Učí se tím, jak řešit spory, komunikovat a vytvářet vlastní scénáře. ^{DÍTĚ SE VÍK MONTÁŽKOU}

Já: Myslíte si, že práce učitele v mateřské škole je dostatečně doceněná ve společnosti?

R11: Za mě určitě není. Učitel v předškolním věku je pedagog, a přitom je to povinná školní docházka. Společnost si často myslí, že učitelky ve školkách se jenom hrají s dětmi, a že pro to nepotřebují vysokou školu nebo střední školu. ^{MYSLÍ PŘEDŠKOLNÍ VĚK, SOCIÁLNÍ} Ale podle mě by učitelka měla být dobře ^{NEKÁ POTŘEBA VĚDELAČKY - MYSLÍ SI SPLEČNOST} vyškolená v psychologii a pedagogice, protože tam je kladen důraz na vývoj dítěte, jak fyzický, ^{DŮRAZ NA VÝVOJ DÍTĚTE} tak psychický. Takže práce učitelky v mateřské škole je nedoceněná. ^{NEDOCENĚNOST UČITELKÉ PROFEJE SOCIÁLNÍ}

Já: Myslíte si, že má učitelka v mateřské škole hodně papírování, hodně administrativy?

R11: Věřím, že ano. Musí si zapisovat záznamy, doplňovat třídní knihy a pravděpodobně také připravovat nějaké plány – týdenní nebo měsíční. ^{ADMINISTRATIVA} Také mají spoustu administrativy, jako je ^{PŘÍKROVNÁK SE ŽE} zakládání složek, podobně jako na základních školách.

Já: Jaký přístup byste chtěla, aby měl učitel k vašemu dítěti?

R11: Chtěla bych, aby přistupoval individuálně, respektoval aktuální rozpoložení dítěte. ^{INDIVIDUALITA A RESPEKT} Vím, že je tam víc dětí, takže to není jednoduché, ale když by nastal nějaký problém, ráda bych, aby to nejprve dítěti vysvětlil a byl důsledný. ^{UČITEL MÁ BÝT DŮKLEDNÝ} Nechci říct přísný, ale aby pravidla byla jasná a ^{DŮRAZ NA DŮSLEDNOST A PRAVIDLA} dodržována. Děti mají rády jistotu a pravidelnost, a to jim dává pocit bezpečí. ^{BEZPEČNÉ PŘÍSTUPY PRO DÍTĚ}

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS S ROZHOVOREM

Vážená paní / Vážený pane,

dovoluji si Vás požádat o souhlas s účastí na rozhovoru, který bude sloužit jako podklad pro praktickou část mé bakalářské práce na téma:

„Pracovní činnosti učitele mateřské školy pohledem rodičů“

Cílem rozhovoru je zjistit, jak rodiče vnímají práci učitele v mateřské škole, jaké činnosti si nejvíce uvědomují a co očekávají od spolupráce se školou. Rozhovor bude probíhat v přátelské atmosféře a bude trvat přibližně 30 minut. Otázky se budou týkat Vašich zkušeností a vnímání pedagogické práce v MŠ, nikoli osobních nebo citlivých údajů.

Vaše účast na rozhovoru je **zcela dobrovolná**. V případě, že se rozhodnete zapojit, máte právo kdykoli rozhovor přerušit nebo ukončit bez uvedení důvodu. Všechny informace budou zpracovány **anonymně** a budou využity výhradně pro účely této bakalářské práce. V žádné části práce nebudou uvedena jména, ani jiné identifikační údaje.

Záznam z rozhovoru bude uchován pouze po dobu zpracování výzkumu a následně bezpečně zlikvidován. Veškeré zpracování dat proběhne v souladu s platnou legislativou, zejména se zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů.

Tímto potvrzuji, že jsem byl/a informován/a o účelu, průběhu a anonymitě rozhovoru a souhlasím se svou účastí na výzkumu.

Jméno participanta:

Datum:

Podpis participanta: